



Identifying the Dimensions and Components of Multicultural Curriculum Planning Based on the Philosophy of Education

Hakimeh Pourmajidi¹, Vida Andishmand^{2*}, Zahra Zeinaddiny Meymand³, Anahita Bahreinizadeh³, Najmeh Hajipour Abaie²

1. PhD Student, Department of Philosophy of Education, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran.
2. Department of Educational Sciences and Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Sciences and Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran.

❖ Corresponding Author Email: 2511199221@iau.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/04/26 Accept: 2026/09/26 Initial Publish: 2026/10/18 Final Publish: 2027/08/23 Keywords: Multicultural Curriculum Planning; Philosophy of Islamic Education; Educational Justice; Cultural Interaction; Social Cohesion Article Cite: Pourmajidi, H., Andishmand, V., Zeinaddiny Meymand, Z., Bahreinizadeh, A., & Hajipour Abaie, N. (2027). Identifying the Dimensions and Components of Multicultural Curriculum Planning Based on the Philosophy of Education. <i>Sociology of Education</i>. 13(3): 1-20.	Purpose: This study aimed to identify and explain the fundamental dimensions and components of multicultural curriculum planning based on the philosophy of Islamic education and to provide an indigenous and coherent framework for addressing cultural diversity within Iran's educational system. Methodology: This exploratory study employed a qualitative approach. Data were collected through a purposeful review of specialized literature, upstream policy documents, sources related to the philosophy of Islamic education, and relevant scholarly studies, supplemented by semi-structured interviews with 15 experts in curriculum planning, philosophy of Islamic education, multicultural education, cultural studies, teacher education, and lower secondary education. Participants were selected through purposive sampling. The data were analyzed using thematic analysis and qualitative content analysis with MAXQDA. The analytical procedure included open coding, code refinement and integration, axial coding, and selective coding. Findings: The analysis initially generated 62 open codes, which were reduced to 50 refined codes after eliminating or integrating overlapping concepts. Axial coding organized these codes into 10 major components: human dignity, respect for cultural diversity, equality of educational opportunities, cultural justice in the curriculum, intercultural dialogue, empathy and mutual understanding, cultural critical thinking, inquiry and reasoning, cultural coexistence, and reinforcement of shared identity. Selective coding subsequently grouped these components into five core dimensions: human identity, educational justice, cultural interaction, rationality and reasoning, and social cohesion. These dimensions were respectively grounded in the philosophical principles of intrinsic human dignity and common nature, justice and equity, dialogue and mutual understanding, religious rationality, and the concept of a unified community alongside unity in diversity. Conclusion: Multicultural curriculum planning grounded in the philosophy of Islamic education can integrate human dignity, educational justice, cultural diversity, intercultural dialogue, critical reasoning, and a shared Islamic-Iranian identity within a coherent indigenous framework. Its application may facilitate the development of culturally responsive and equitable curricula while promoting peaceful coexistence, mutual respect, and social cohesion in culturally diverse educational environments.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.850>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

The growing cultural, ethnic, linguistic, and social diversity of contemporary societies has transformed the role of educational systems and challenged traditional assumptions about curriculum design. Schools increasingly function as spaces in which learners with different cultural backgrounds, identities, languages, values, and lived experiences interact. Under such conditions, curriculum planning cannot be limited to the transmission of standardized knowledge; rather, it must address how different groups are represented, how educational opportunities are distributed, and how students learn to coexist, communicate, and participate in socially diverse environments. Multicultural curriculum planning has therefore emerged as an important educational approach concerned with equity, inclusion, cultural recognition, and the development of competencies required for meaningful participation in plural societies. Recent scholarship has emphasized that multicultural education should move beyond the symbolic inclusion of cultural topics and should instead influence curriculum structure, teacher preparation, pedagogy, assessment, and classroom interaction (Ajani & Govender, 2026; Osiname, 2026). Research has also indicated that multicultural curriculum policies may contribute to the development of learners' critical thinking, self-esteem, and broader social awareness (Arshadi et al., 2025).

A central assumption underlying multicultural curriculum planning is that students do not enter educational settings as culturally neutral individuals. They bring with them particular linguistic, familial, ethnic, and social experiences that shape how they interpret knowledge and engage with learning. When formal curricula privilege only one dominant cultural narrative, some learners may experience a gap between their lived identities and the official educational discourse. In contrast, curricula that represent diverse cultural experiences in a balanced and non-stereotypical manner can provide stronger conditions for belonging, participation, and mutual recognition. Previous research has stressed the importance of addressing distorted representations, cultural stereotypes, and the exclusion of minority narratives from educational content (Kamal et al., 2026; Najib et al., 2026). In addition, multicultural learning has increasingly been conceptualized as an interactive process through which learners encounter different perspectives, compare cultural experiences, and develop the skills required for intercultural dialogue and understanding (Rozanita et al., 2026).

Educational justice constitutes another fundamental dimension of multicultural curriculum planning. Justice in this context extends beyond formal access to schooling and includes equitable participation, fair distribution of learning opportunities, cultural representation, sensitivity to difference, and the removal of structural and symbolic barriers. In multicultural educational settings, equality does not simply mean treating all learners identically; rather, it requires recognition of differences that may affect learning opportunities and participation. Educational justice has been identified as an important driver of broader social development and sustainable educational systems (Yarmohammad Touski et al., 2021). Iranian studies have similarly identified justice, equality, participation, cultural recognition, and human relations as important components of multicultural curricula (Baghernejad et al., 2021). Other studies have shown that teaching multicultural components can improve multicultural literacy and learners' capacity to understand culturally diverse environments (Ashouri & Sadeghi, 2020).

The issue of identity is equally important in multicultural curriculum design. One of the major educational challenges in culturally diverse societies is how to strengthen shared identity without marginalizing local, ethnic, linguistic, or cultural identities. Excessive emphasis on uniformity can contribute to assimilation and cultural exclusion, whereas an unstructured emphasis on difference may weaken the sense of shared social belonging. Multicultural curriculum planning therefore seeks to establish a constructive relationship between cultural diversity and collective identity. Previous research has described cultural identity formation as one of the major reasons for incorporating multicultural components into curriculum design (Bozorgi & Goli Tavana, 2024). Recent studies in multicultural Islamic education have further suggested that religious identity and cultural plurality need not be treated as contradictory; rather, curriculum can be designed in ways that preserve religious identity while simultaneously recognizing cultural diversity (R. Azmira, 2026). Educational strategies aimed at internalizing tolerance have likewise been associated with the prevention of social conflict in culturally diverse school settings (T. Azmira, 2026).

Within this context, the philosophy of Islamic education provides a distinctive normative basis for conceptualizing multicultural curriculum planning. Concepts such as intrinsic human dignity, justice, rationality, dialogue, responsibility, coexistence, and unity within diversity can support an educational framework that recognizes difference without abandoning shared moral foundations. Studies conducted in Iran have shown that multicultural curriculum objectives are closely related to respect, justice, peaceful coexistence, cultural recognition, and mutual understanding (Majidi, 2021). Similarly, efforts to formulate the principles of multicultural education in the

Islamic Republic of Iran have emphasized human dignity, equal educational opportunities, respect for cultural and religious differences, and the strengthening of shared national and human identity (Sadeghi & Azizi, 2022). These principles suggest that the philosophy of Islamic education may provide an indigenous foundation for multicultural curriculum planning rather than relying exclusively on conceptual models developed in other cultural contexts.

Recent research in Islamic educational settings has further supported this possibility. The integration of multicultural values into Islamic religious education has been associated with respect for difference, intercultural understanding, and inclusive educational practice (Rasyid et al., 2026). Studies of inclusive multicultural practices in Islamic religious education have also emphasized the importance of embedding values of coexistence and mutual respect in routine school practices rather than treating them as isolated curricular topics (Maimunah & Malik, 2026). Family-based multicultural Islamic education has similarly been shown to contribute to the internalization of coexistence and respect during early educational development (Mukhsin et al., 2024). At the organizational level, multicultural Islamic education has also been discussed as a strategy for strengthening resilience in educational institutions operating within plural societies (Wafa et al., 2026).

Despite the growth of research in this field, studies in Iran have also indicated important gaps between the desirable status of multicultural education and its actual representation in formal curricula. Research on lower secondary textbooks has shown that multicultural and ethnic components are not always represented sufficiently or evenly (Pakdaman et al., 2022). Studies examining multicultural education in social studies textbooks and policy documents have likewise pointed to the need for stronger and more systematic cultural representation (Esmaeili et al., 2022). Similar conclusions have been reported at the elementary level, where multicultural education has been identified as requiring more systematic integration into curriculum content (Sabeti, 2023). At the same time, several Iranian studies have proposed models for addressing subcultures, cultural diversity, multicultural literacy, and curriculum restructuring (Afzali et al., 2023; Doorfard et al., 2021; Rouhi et al., 2022). Research synthesis has further demonstrated that multicultural curriculum is inherently multidimensional and includes human-centered, educational, pluralistic, and culture-related components (Norouzi et al., 2021). Nevertheless, a coherent framework that explicitly links these curricular components with the philosophical foundations of Islamic education remains insufficiently developed. Accordingly, the present study aimed to identify the dimensions and components of multicultural curriculum planning based on the philosophy of Islamic education.

Methods and Materials

This study employed an exploratory qualitative research design. Data were collected from two complementary sources: specialized written materials and semi-structured interviews with experts. The documentary sources included books, upstream policy documents, literature on the philosophy of Islamic education, studies on multicultural education and curriculum, relevant journal articles, theses, and other scholarly sources. The expert population consisted of scholars and practitioners in curriculum planning, philosophy of Islamic education, multicultural education, cultural studies, teacher education, and lower secondary education. Fifteen participants were selected through purposive sampling based on their academic expertise, professional experience, familiarity with the Iranian educational system, and willingness to participate.

Semi-structured interviews were conducted using a predesigned protocol centered on themes such as human identity and dignity, educational justice, cultural interaction, rationality and thinking, and social cohesion. The flexible structure of the interviews also allowed the researcher to ask follow-up questions whenever participants introduced new ideas requiring clarification. Documentary and interview data were analyzed using thematic analysis and qualitative content analysis with the assistance of MAXQDA software. The analytical procedure followed four main stages: open coding, refinement and integration of overlapping codes, axial coding, and selective coding. In open coding, meaningful units from interviews and documents were labeled closely according to their conceptual content. Redundant, highly overlapping, or excessively specific codes were then merged or removed. The refined codes were subsequently grouped into broader axial components, and finally these components were organized under higher-order core dimensions representing the conceptual structure of multicultural curriculum planning based on the philosophy of Islamic education.

Findings

The qualitative analysis initially generated 62 open codes. These codes reflected a broad range of concepts related to human dignity, cultural diversity, educational opportunity, justice, dialogue, empathy, critical thinking, reasoning, coexistence, identity, teacher sensitivity, culture-responsive teaching, curriculum flexibility, family participation, and social responsibility. Following the refinement

stage, 12 codes were either removed or integrated into broader concepts because of conceptual overlap, redundancy, excessive specificity, or limited relevance. Consequently, the number of codes was reduced from 62 to 50 refined codes.

During axial coding, the refined codes were grouped into 10 major components. The first component, human dignity, included such concepts as intrinsic human worth, avoidance of humiliation and discrimination, human perfection, and a dignified life. The second component, respect for cultural diversity, incorporated respect for ethnic and linguistic diversity, avoidance of stereotypes, and recognition of diversity as an educational opportunity. The third component, equality of educational opportunities, included equal access to learning, fair distribution of learning resources, and attention to disadvantaged areas. The fourth component, cultural justice in the curriculum, involved balanced cultural representation, fair representation of ethnic groups, and justice-oriented curriculum content.

The fifth component, intercultural dialogue, included communication across cultures, constructive dialogue, and the resolution of cultural conflict. The sixth component, empathy and mutual understanding, referred to understanding different experiences, respecting individual differences, and connecting curriculum with learners' lived experiences. The seventh component, cultural critical thinking, included critical examination of cultural issues, media representation, and questioning stereotypes. The eighth component, inquiry and reasoning, involved reflection, social argumentation, questioning, and rational engagement with difference. The ninth component, cultural coexistence, included peaceful coexistence, intercultural cooperation, and social responsibility. Finally, the tenth component, strengthening shared identity, encompassed Islamic–Iranian identity, unity within diversity, social cohesion, and the concept of a unified community.

In the selective coding stage, the 10 axial components were organized into five core dimensions. The first dimension was human identity, consisting of human dignity and respect for cultural diversity. The second dimension was educational justice, including equality of educational opportunities and cultural justice in the curriculum. The third dimension was cultural interaction, comprising intercultural dialogue and empathy and mutual understanding. The fourth dimension was rationality and reasoning, consisting of cultural critical thinking and inquiry and reasoning. The fifth dimension was social cohesion, including cultural coexistence and the strengthening of shared identity.

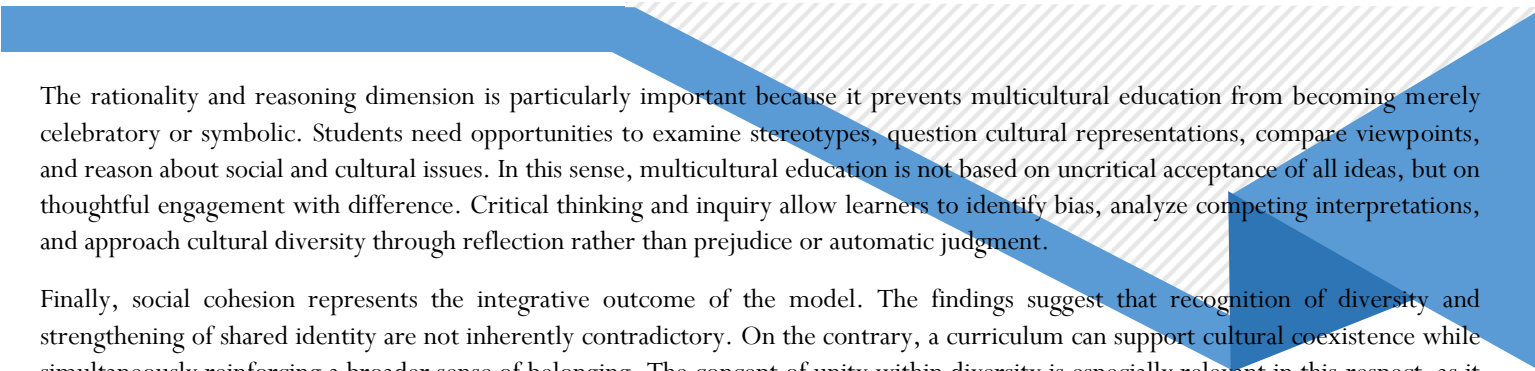
These five dimensions formed the final conceptual structure of multicultural curriculum planning based on the philosophy of Islamic education. Human identity was grounded in the principles of intrinsic dignity and common human nature; educational justice was associated with justice and equity; cultural interaction was linked to dialogue, recognition, and mutual understanding; rationality and reasoning were rooted in reflection and intellectual inquiry; and social cohesion was associated with unity within diversity and the notion of a unified community. Overall, the coding process demonstrated a clear progression from 62 initial codes to 50 refined codes, 10 axial components, and finally five core dimensions.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that multicultural curriculum planning based on the philosophy of Islamic education is best understood as an integrated educational framework rather than as the simple addition of cultural content to an existing curriculum. The five identified dimensions show that multicultural curriculum requires simultaneous attention to ethical, distributive, relational, intellectual, and social dimensions of education. Human identity provides the ethical foundation by emphasizing the intrinsic worth of all learners and recognizing cultural difference without turning such difference into a basis for hierarchy or exclusion. Within this framework, respect for diversity becomes an extension of respect for human dignity.

Educational justice represents the structural dimension of the model. The findings show that equal access alone is insufficient unless students also experience fair participation, balanced cultural representation, and equitable access to curriculum resources. Cultural justice therefore complements educational equality by addressing whether different groups are actually visible, respected, and meaningfully represented within the curriculum. This dimension suggests that curriculum planners must consider not only who enters the educational system, but also whose experiences, histories, languages, and perspectives are recognized once students are inside it.

The cultural interaction dimension further demonstrates that multicultural education must move from passive recognition toward active engagement. Intercultural dialogue, empathy, mutual understanding, and listening to different perspectives are essential for transforming diversity from a descriptive feature of the classroom into an educational resource. This dimension emphasizes that students should experience opportunities to communicate across cultural boundaries, express their own backgrounds, and interpret the experiences of others. Such interactions may support the development of more respectful and cooperative school environments.



The rationality and reasoning dimension is particularly important because it prevents multicultural education from becoming merely celebratory or symbolic. Students need opportunities to examine stereotypes, question cultural representations, compare viewpoints, and reason about social and cultural issues. In this sense, multicultural education is not based on uncritical acceptance of all ideas, but on thoughtful engagement with difference. Critical thinking and inquiry allow learners to identify bias, analyze competing interpretations, and approach cultural diversity through reflection rather than prejudice or automatic judgment.

Finally, social cohesion represents the integrative outcome of the model. The findings suggest that recognition of diversity and strengthening of shared identity are not inherently contradictory. On the contrary, a curriculum can support cultural coexistence while simultaneously reinforcing a broader sense of belonging. The concept of unity within diversity is especially relevant in this respect, as it allows students to maintain cultural particularities while participating in a shared social and moral framework. A shared Islamic–Iranian identity, as conceptualized in the present study, is therefore not intended to eliminate diversity but to provide a common basis for cooperation, solidarity, and social responsibility.

Taken together, the findings show that the five dimensions are interdependent. Human dignity provides the moral basis for respecting diversity; educational justice creates fair conditions for participation; cultural interaction enables meaningful communication; rationality supports reflective engagement with differences; and social cohesion provides the broader collective orientation of the curriculum. The resulting framework therefore connects the philosophical principles of Islamic education with practical curriculum components in a coherent structure.

In conclusion, multicultural curriculum planning based on the philosophy of Islamic education can provide an indigenous and conceptually integrated framework for addressing cultural diversity in the Iranian educational system. By linking human dignity, educational justice, cultural interaction, rationality, and social cohesion, the framework offers a basis for designing curricula that are culturally responsive, equitable, reflective, and socially integrative. Its implementation can contribute to the development of educational environments in which diversity is respected, differences are discussed constructively, students are encouraged to think critically, and shared identity is strengthened without suppressing cultural plurality.





جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت

حکیمه پورمجیدی^۱، ویدا اندیشمند^{۲*}، زهرا زین الدینی میمند^۳، آناهیتا بحرینی زاده^۴، نجمه حاجی پور عبایی^۵

۱. دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: 2511199221@iau.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ابعاد و مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و ارائه چارچوبی بومی و منسجم برای پاسخ‌گویی به تنوع فرهنگی در نظام آموزشی ایران انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و ماهیت اکتشافی انجام شد. داده‌ها از طریق مطالعه هدفمند متون تخصصی، اسناد بالادستی، منابع مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و پژوهش‌های معتبر، همراه با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از خبرگان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، آموزش چندفرهنگی، مطالعات فرهنگی، تربیت معلم و آموزش دوره متوسطه اول گردآوری شد. مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون و تحلیل محتوای کیفی در نرم‌افزار MAXQDA تحلیل و طی مراحل کدگذاری باز، پالایش کدها، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی سازمان‌دهی شدند.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها در مرحله نخست به استخراج ۶۲ کد باز منجر شد که پس از حذف و ادغام کدهای همپوشان، به ۵۰ کد پالایش‌شده کاهش یافت. در مرحله کدگذاری محوری، این کدها در قالب ۱۰ مؤلفه شامل کرامت انسانی، احترام به تنوع فرهنگی، برابری فرصت‌های آموزشی، عدالت فرهنگی در برنامه درسی، گفت‌وگوی میان‌فرهنگی، همدلی و درک متقابل، تفکر انتقادی فرهنگی، پرسشگری و تعقل، همزیستی فرهنگی و تقویت هویت مشترک سازمان یافتند. در کدگذاری انتخابی، مؤلفه‌ها ذیل پنج محور هسته‌ای هویت انسانی، عدالت آموزشی، تعامل فرهنگی، عقلانیت و تعقل، و انسجام اجتماعی قرار گرفتند. این محورها به‌ترتیب بر مبانی فلسفی کرامت و فطرت مشترک، عدالت و قسط، گفت‌وگو و تفاهم، خردورزی دینی، و امت واحده و وحدت در عین کثرت استوار بودند.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند با پیوند میان کرامت انسانی، عدالت آموزشی، پذیرش تنوع فرهنگی، گفت‌وگوی میان‌فرهنگی، تفکر انتقادی و هویت مشترک اسلامی-ایرانی، چارچوبی بومی برای طراحی برنامه‌های درسی عادلانه و فرهنگ‌حساس فراهم سازد. به‌کارگیری این چارچوب می‌تواند زمینه تقویت همزیستی مسالمت‌آمیز، انسجام اجتماعی و پاسخ‌گویی نظام آموزشی به تنوع فرهنگی دانش‌آموزان را فراهم کند.

واژگان کلیدی:

برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی؛
فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی؛
عدالت آموزشی؛ تعامل فرهنگی؛
انسجام اجتماعی

استناد مقاله:

پورمجیدی، حکیمه، اندیشمند، ویدا، زین الدینی میمند، زهرا، بحرینی زاده، آناهیتا، و حاجی پور عبایی، نجمه. (۱۴۰۶). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۳): ۱-۲۰.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.850>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تحولات اجتماعی، فرهنگی و جمعیتی جوامع معاصر، نظام‌های آموزشی را با واقعیتی روبه‌رو ساخته است که در آن تنوع فرهنگی، قومی، زبانی، دینی و اجتماعی دیگر پدیده‌های حاشیه‌ای یا محدود به برخی مناطق خاص نیست، بلکه به یکی از ویژگی‌های اساسی محیط‌های یادگیری تبدیل شده است. افزایش تعامل میان گروه‌های مختلف، گسترش ارتباطات فراملی، تحرک جمعیت، مهاجرت، توسعه فناوری‌های ارتباطی و شکل‌گیری فضاهای اجتماعی چندلایه، سبب شده است که مدرسه بیش از گذشته محل مواجهه تجربه‌ها، هویت‌ها، ارزش‌ها و روایت‌های فرهنگی متفاوت باشد. در چنین شرایطی، برنامه درسی نمی‌تواند صرفاً انتقال‌دهنده مجموعه‌ای یکسان و ثابت از دانش تلقی شود، بلکه باید ظرفیت پاسخ‌گویی به تفاوت‌ها، ایجاد فرصت برابر برای مشارکت، کاهش احساس حاشیه‌نشینی و تقویت درک متقابل میان فراگیران را نیز داشته باشد. از این منظر، آموزش و برنامه درسی چندفرهنگی به‌عنوان رویکردی برای بازاندیشی در اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، روابط مدرسه و شیوه‌های ارزشیابی مطرح شده است تا نظام آموزشی بتواند ضمن به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌های فرهنگی، زمینه دستیابی برابر همه دانش‌آموزان به تجربه‌های یادگیری معنادار را فراهم کند. مطالعات جدید نیز نشان می‌دهند که مواجهه آموزشی با تنوع، تنها از طریق افزودن موضوعاتی درباره فرهنگ‌های مختلف به محتوای درسی تحقق نمی‌یابد، بلکه مستلزم بازنگری در تربیت معلم، ساختار برنامه درسی، روش تدریس، مشارکت فراگیران و شیوه مواجهه با عدالت، برابری و شمول آموزشی است (Ajani & Govender, 2026; Osiname, 2026). در همین راستا، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که برنامه‌های چندفرهنگی می‌توانند در کنار ارتقای آگاهی فرهنگی، به رشد تفکر انتقادی، عزت نفس و توانایی فراگیران برای مواجهه سنجیده با تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی کمک کنند (Arshadi et al., 2025).

برنامه درسی چندفرهنگی بر این فرض استوار است که تجربه آموزشی هنگامی عادلانه و اثربخش خواهد بود که هویت و پیشینه فرهنگی فراگیران در فرایند یادگیری نادیده گرفته نشود. دانش‌آموزان تنها دریافت‌کنندگان محتوای رسمی نیستند، بلکه با مجموعه‌ای از تجارب خانوادگی، زبان‌ها، ارزش‌ها، حافظه‌های فرهنگی، هویت‌های قومی و الگوهای اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند. در صورتی که برنامه درسی تنها بازنماینده یک فرهنگ یا روایت مسلط باشد، بخشی از فراگیران ممکن است میان تجربه زیسته خود و محتوای رسمی مدرسه فاصله احساس کنند. از سوی دیگر، برنامه‌ای که بتواند این تنوع را به‌صورت متوازن، غیرکلیشه‌ای و تربیتی بازنمایی کند، ظرفیت بیشتری برای ایجاد حس تعلق، احترام متقابل و مشارکت فعال در یادگیری خواهد داشت. پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش چندفرهنگی بر اهمیت شناخت گروه‌های گوناگون، اصلاح بازنمایی‌های نادرست، کاهش کلیشه‌ها و فراهم کردن فرصت برای مواجهه تحلیلی با تفاوت‌ها تأکید کرده‌اند (Kamal et al., 2026; Najib et al., 2026). همچنین، رویکردهای معاصر به آموزش چندفرهنگی بر این نکته تأکید دارند که دانش‌آموزان باید نه تنها با وجود تفاوت‌های فرهنگی آشنا شوند، بلکه مهارت تحلیل، گفت‌وگو، همدلی، حل تعارض و همکاری با دیگران را نیز کسب کنند؛ زیرا پایداری روابط در جوامع متنوع نیازمند حرکت از شناخت صرف تفاوت‌ها به سوی تعامل سازنده با آنهاست (Rozanita et al., 2026). از این رو، چندفرهنگی‌بودن برنامه درسی بیش از آنکه به معنای تکرار سطحی محتوا باشد، به نوعی بازآرایی فلسفی و تربیتی برنامه اشاره دارد که در آن تفاوت، بخشی از فرایند یادگیری و نه مانعی در برابر آن تلقی می‌شود.

یکی از بنیادی‌ترین مبانی برنامه درسی چندفرهنگی، اصل عدالت آموزشی است. عدالت در این حوزه صرفاً به معنای دسترسی صوری همه دانش‌آموزان به مدرسه یا منابع آموزشی نیست، بلکه شامل کیفیت فرصت‌های یادگیری، امکان مشارکت، دیده‌شدن هویت‌های گوناگون در محتوا، پرهیز از سوگیری فرهنگی و برخورداری از شرایطی است که دانش‌آموزان با پیشینه‌های متفاوت بتوانند قابلیت‌های خود را پرورش دهند. بر این اساس، یک برنامه درسی عادلانه باید تفاوت میان برابری صوری و عدالت واقعی را درک کند و به نیازهای متنوع فراگیران در سطح محتوا، روش، محیط یادگیری و ارزشیابی پاسخ دهد. مطالعات مرتبط با عدالت آموزشی نشان داده‌اند که تحقق عدالت می‌تواند با ابعاد گسترده‌تری از توسعه پایدار، مشارکت اجتماعی و فرصت‌های برابر ارتباط یابد (Yarmohammad Touski et al., 2021). در پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی چندفرهنگی ایران نیز عدالت و برابری از جمله مؤلفه‌های تکرارشونده بوده‌اند و در کنار ارتباطات انسانی، مشارکت، پذیرش تنوع و صلح اجتماعی به‌عنوان ابعاد مهم این رویکرد معرفی شده‌اند (Baghernejad et al., 2021). افزون بر این، آموزش مؤلفه‌های چندفرهنگی می‌تواند موجب ارتقای سواد چندفرهنگی فراگیران شود و آنان را برای درک و ارزیابی موقعیت‌های فرهنگی متنوع آماده سازد (Ashouri & Sadeghi, 2020). بنابراین، عدالت آموزشی در رویکرد چندفرهنگی باید در تمام عناصر برنامه درسی جاری باشد و از سطح سیاست‌گذاری تا تعامل روزمره معلم و دانش‌آموز امتداد یابد.

همزمان با عدالت، مسئله هویت نیز جایگاهی محوری در برنامه درسی چندفرهنگی دارد. یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی در جوامع متنوع آن است که چگونه می‌توان میان تقویت هویت مشترک و حفظ تفاوت‌های فرهنگی تعادل برقرار کرد. نادیده گرفتن تفاوت‌ها ممکن است به همانندسازی فرهنگی و احساس طردشدگی گروه‌های مختلف منجر شود، در حالی که تأکید افراطی بر تمایزات نیز می‌تواند زمینه فاصله‌گیری اجتماعی و تضعیف عناصر مشترک را فراهم سازد. برنامه درسی چندفرهنگی از این منظر در پی آن است که رابطه‌ای مکمل میان هویت مشترک و هویت‌های فرهنگی برقرار کند. مطالعات داخلی، ایجاد و تقویت هویت فرهنگی را یکی از ضرورت‌های مهم توجه به مؤلفه‌های چندفرهنگی در برنامه درسی دانسته‌اند (Bozorgi & Goli, 2024). همچنین، پژوهش‌های جدید در زمینه آموزش اسلامی چندفرهنگی نشان داده‌اند که هویت دینی و تکثر فرهنگی لزوماً در تقابل با یکدیگر قرار ندارند و می‌توان از طریق طراحی مناسب برنامه درسی، میان حفظ هویت دینی و پذیرش جامعه متنوع ارتباط برقرار کرد (R. Azmira, 2026). از سوی دیگر، توسعه ارزش‌هایی مانند مدارا و پیشگیری از تعارض اجتماعی در محیط‌های چندفرهنگی نیز به راهبردهای آگاهانه آموزشی و نقش فعال معلم نیاز دارد (T. Azmira, 2026). بر این اساس، برنامه درسی باید بتواند دانش‌آموز را به گونه‌ای تربیت کند که هم به پیشینه و هویت خود آگاه باشد، هم برای هویت دیگران احترام قائل شود و هم خود را در پیوند با یک جامعه مشترک و مسئولیت‌های جمعی آن تعریف کند.

در این میان، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند زمینه نظری و پژوهی برای تبیین رابطه میان تنوع فرهنگی، کرامت انسانی، عدالت و هویت مشترک فراهم آورد. در نگرش اسلامی، انسان از کرامت ذاتی برخوردار است و تفاوت‌های انسانی و اجتماعی نمی‌توانند مبنایی برای تحقیر، تبعیض یا محرومیت از حقوق تربیتی باشند. از سوی دیگر، مفاهیمی چون عدالت، تعقل، گفت‌وگو، مسئولیت اجتماعی، همزیستی و وحدت در عین کثرت ظرفیت آن را دارند که مبنایی برای صورت‌بندی برنامه‌ای چندفرهنگی در بافت اسلامی فراهم کنند. بررسی اهداف برنامه درسی چندفرهنگی در مطالعات داخلی نیز نشان داده است که این رویکرد با مفاهیمی چون شناخت متقابل، پذیرش تفاوت‌ها، عدالت، احترام و همزیستی پیوند دارد (Majidi, 2021). همچنین، تلاش برای تدوین اصول تعلیم و تربیت چندفرهنگی در جمهوری اسلامی ایران نشان داده است که می‌توان میان رعایت کرامت انسان‌ها، فرصت‌های برابر تربیتی، احترام به تفاوت‌های فرهنگی و مذهبی و تقویت هویت مشترک ارتباط برقرار کرد (Sadeghi & Azizi, 2022). از این منظر، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند از یک‌سو حدود هنجاری برنامه درسی چندفرهنگی را مشخص سازد و از سوی دیگر، امکان بومی‌سازی این رویکرد را فراهم آورد تا چندفرهنگی بودن صرفاً اقتباسی از چارچوب‌های شکل گرفته در جوامع دیگر نباشد، بلکه متناسب با مبانی ارزشی و فرهنگی جامعه ایرانی بازتعریف شود.

مطالعات جدید در حوزه آموزش اسلامی نیز شواهدی در تأیید ظرفیت ارزش‌های دینی برای حمایت از آموزش چندفرهنگی ارائه کرده‌اند. ادغام ارزش‌های چندفرهنگی در برنامه آموزش دینی می‌تواند از طریق تقویت احترام، تعامل، تفاهم و پذیرش تفاوت‌ها به ایجاد محیط آموزشی فراگیرتر کمک کند (Rasyid et al., 2026). پژوهش درباره شیوه‌های آموزش دینی اسلامی در مدارس متوسطه نیز نشان داده است که پایداری آموزش فراگیر و چندفرهنگی مستلزم آن است که ارزش‌های احترام به تفاوت و همزیستی در فعالیت‌های روزمره آموزشی و روابط مدرسه درونی شوند (Maimunah & Malik, 2026). افزون بر مدرسه، خانواده نیز یکی از بسترهای مهم شکل‌گیری نگرش نسبت به تفاوت و تنوع است و مطالعات مربوط به اجرای آموزش دینی اسلامی چندفرهنگی در خانواده نشان می‌دهد که پیوند میان تربیت خانوادگی و آموزش رسمی می‌تواند در تثبیت ارزش‌های همزیستی و احترام متقابل نقش داشته باشد (Mukhsin et al., 2024). در سطح سازمان‌های آموزشی دینی نیز، آموزش اسلامی چندفرهنگی به‌عنوان یکی از راهبردهای مواجهه با جامعه متکثر و تقویت تاب‌آوری نهادی بررسی شده است (Wafa et al., 2026). این مجموعه مطالعات نشان می‌دهد که رویکرد چندفرهنگی در بستر اسلامی را نمی‌توان صرفاً یک الحاق مفهومی دانست، بلکه می‌توان آن را بر مجموعه‌ای از ارزش‌ها و اصول تربیتی درونی استوار ساخت.

تحقق چنین رویکردی در سطح برنامه درسی، نیازمند توجه همزمان به محتوا، روش تدریس، نقش معلم، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و محیط آموزشی است. معلم در کلاس چندفرهنگی تنها انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه تسهیل‌گر گفت‌وگو، تنظیم‌کننده روابط، الگوی رفتار احترام‌آمیز و طراح تجربه‌هایی است که امکان مشارکت فراگیران با پیشینه‌های مختلف را فراهم می‌آورد. پژوهش درباره راهبردهای اجرای آموزش چندفرهنگی توسط معلمان دوزبانه نشان داده است که تحقق ارزش‌های چندفرهنگی به مهارت‌های حرفه‌ای و انتخاب راهبردهایی نیاز دارد که تفاوت‌های زبانی و فرهنگی را در فرایند یادگیری وارد سازند (Abduh et al., 2023). به همین ترتیب، بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم برای آماده‌سازی آنان جهت مواجهه با تنوع، برابری و شمول آموزشی ضروری دانسته شده است (Ajani & Govender, 2026). طراحی الگوی برنامه درسی سواد چندفرهنگی برای دانشجومعلمان نیز اهمیت

آماده‌سازی معلمان آینده برای شناخت تنوع و مدیریت محیط‌های یادگیری چندفرهنگی را تأیید می‌کند (Afzali et al., 2023). افزون بر این، آموزش چندفرهنگی زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که از روش‌های مشارکتی، گفت‌وگومحور، مسئله‌محور و تجربه‌محور استفاده شود و یادگیری به تجربه زیسته فراگیران پیوند بخورد؛ رویکردی که با تأکید بر یادگیری خدمات‌رسان و مسئولیت اجتماعی نیز قابل تقویت است (Eskandari-Rad et al., 2022).

با وجود اهمیت نظری و عملی برنامه درسی چندفرهنگی، بررسی مطالعات انجام‌شده در ایران نشان می‌دهد که هنوز میان وضعیت مطلوب و وضعیت موجود فاصله قابل توجهی وجود دارد. مطالعات مرتبط با محتوای رسمی دوره متوسطه اول نشان داده‌اند که برخی مؤلفه‌های فرهنگی و قومی در کتاب‌های درسی حضور محدود یا نامتوازن دارند و بازنمایی تنوع فرهنگی نیازمند تقویت و بازنگری است (Pakdaman et al., 2022). بررسی جایگاه آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول و اسناد بالادستی نیز ضرورت توجه دقیق‌تر به گروه‌ها، تفاوت‌ها و انواع بازنمایی فرهنگی را برجسته ساخته است (Esmaeili et al., 2022). در سطح ابتدایی نیز تحلیل محتوای برنامه درسی نشان داده است که آموزش چندفرهنگی برای تبدیل‌شدن به بخشی مؤثر از تجربه آموزشی دانش‌آموزان باید به‌صورت نظام‌مندتر در محتوا لحاظ شود (Saberi, 2023). این یافته‌ها بیانگر آن است که صرف وجود اشاره‌هایی پراکنده به اقوام، فرهنگ‌ها یا ارزش‌های اجتماعی نمی‌تواند به معنای تحقق برنامه درسی چندفرهنگی باشد؛ بلکه لازم است منطق و اصول این رویکرد در ساختار برنامه، انتخاب محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روابط آموزشی نهادینه شود.

مطالعات طراحی الگو در ایران نیز هر یک بخشی از این ضرورت را پوشش داده‌اند. پژوهش مربوط به ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر توجه به همه خرده‌فرهنگ‌ها در دوره متوسطه اول، بر ضرورت بازتاب بهتر فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های جامعه در اهداف و محتوای برنامه درسی تأکید کرده است (Rouhi et al., 2022). طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره متوسطه نیز نشان داده است که شکل‌گیری این نوع برنامه نیازمند ارتباط میان مبانی، اهداف، محتوا، فعالیت‌ها و شیوه‌های ارزشیابی است و نمی‌توان آن را به یک عنصر برنامه محدود کرد (Doorford et al., 2021). از سوی دیگر، طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی هنر بر اساس رویکرد چندفرهنگی نشان داده است که اصول چندفرهنگی قابلیت عملیاتی‌شدن در حوزه‌های درسی مشخص را نیز دارند و می‌توان آنها را در اهداف، محتوا، منابع، فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی وارد ساخت (Sadr et al., 2022). سنتز پژوهش‌های مرتبط با مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی نیز گستردگی و چندبعدی‌بودن این حوزه را نشان داده و بیانگر آن است که مؤلفه‌های انسانی، آموزشی، کثرت‌گرایانه و مرتبط با گروه‌های فرهنگی باید به‌طور همزمان مورد توجه قرار گیرند (Norouzi et al., 2021). مجموعه این پژوهش‌ها هرچند شناخت ارزشمندی از عناصر برنامه درسی چندفرهنگی فراهم کرده‌اند، اما ضرورت وجود چارچوبی منسجم که این عناصر را مستقیماً به مبانی فلسفی تربیت پیوند دهد همچنان احساس می‌شود.

در ادبیات بین‌المللی نیز حرکت از رویکردهای صرفاً توصیفی نسبت به فرهنگ‌ها به سوی الگوهای تعاملی، عدالت‌محور و ساختاری قابل مشاهده است. در این نگرش، آموزش چندفرهنگی نه صرفاً برای انتقال اطلاعات درباره گروه‌های فرهنگی، بلکه برای اصلاح شیوه تولید دانش، توسعه توانایی تفکر انتقادی، ایجاد گفت‌وگو و آماده‌کردن افراد برای زیست مشترک در جامعه متنوع طراحی می‌شود. پژوهش‌های مربوط به رویکردهای چندفرهنگی در برنامه‌های مبتنی بر پیامد، بر ضرورت انطباق شیوه‌های آموزش و ارزشیابی با تنوع فراگیران تأکید می‌کنند (Osiname, 2026). مطالعات فرهنگی تطبیقی نیز نشان داده‌اند که یادگیری چندفرهنگی زمانی معنادارتر می‌شود که دانش‌آموز بتواند در فرایندی گفت‌وگویی، فرهنگ خود و دیگران را مورد شناخت و مقایسه قرار دهد (Rozanita et al., 2026). همچنین، بهره‌گیری از آموزه‌های معنوی و اخلاقی در آموزش چندفرهنگی می‌تواند بسترهایی برای همدلی، هماهنگی اجتماعی و کاهش مرزبندی‌های تقابلی ایجاد کند (Kamal et al., 2026). در همین چارچوب، توجه به مدیریت برنامه درسی و مناسبات قدرت در محیط‌های آموزشی نیز نشان می‌دهد که انتخاب محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن خنثی نیست و می‌تواند بر چگونگی بازنمایی و شکل‌گیری شخصیت چندفرهنگی فراگیران اثرگذار باشد (Najib et al., 2026).

از سوی دیگر، پیوند میان برنامه درسی چندفرهنگی و انسجام اجتماعی از مهم‌ترین زمینه‌های توجه پژوهش‌های اخیر است. تفاوت‌های فرهنگی هنگامی می‌توانند به ظرفیت اجتماعی تبدیل شوند که نظام آموزشی مهارت گفت‌وگو، مدارا، احترام، حل اختلاف و همکاری را پرورش دهد. در غیر این صورت، تفاوت‌هایی که به رسمیت شناخته نمی‌شوند یا با کلیشه و نابرابری همراه می‌شوند، ممکن است زمینه احساس طرد، سوءتفاهم و فاصله اجتماعی را فراهم

کنند. از این رو، برخی مطالعات جدید بر نقش آموزش چندفرهنگی در پیشگیری از تعارض اجتماعی، تثبیت ارزش‌های مدارا و تقویت همزیستی تأکید کرده‌اند (T. Azmira, 2026). در آموزش اسلامی نیز رابطه میان برنامه درسی چندفرهنگی و انسجام اجتماعی با تأکید بر امکان همزمانی هویت دینی و پذیرش تنوع مورد توجه قرار گرفته است (R. Azmira, 2026). افزون بر این، شیوه‌های آموزشی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی و چندفرهنگی می‌توانند با فراهم کردن فضای گفت‌وگو، احترام و تجربه مشترک، از تبدیل تفاوت‌ها به مرزبندی‌های تنش‌زا جلوگیری کنند (Maimunah & Malik, 2026; Rasyid et al., 2026). چنین رویکردی نشان می‌دهد که هدف نهایی برنامه درسی چندفرهنگی صرفاً شناخت فرهنگ‌های متعدد نیست، بلکه پرورش انسانی است که بتواند در عین برخورداری از هویت روشن، با دیگران وارد رابطه اخلاقی، عقلانی و مسئولانه شود.

با وجود گسترش پژوهش درباره برنامه درسی چندفرهنگی، بخش مهمی از مطالعات موجود یا بر شناسایی مؤلفه‌ها تمرکز کرده‌اند، یا وضعیت بازنمایی تنوع در کتاب‌های درسی را سنجیده‌اند، یا الگوهایی برای یک حوزه درسی، مقطع تحصیلی یا گروه خاص طراحی کرده‌اند. در مقابل، تبیین منسجم این مؤلفه‌ها بر پایه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به گونه‌ای که میان اصولی مانند کرامت انسانی، عدالت، تعقل، گفت‌وگو و وحدت اجتماعی با عناصر اجرایی برنامه درسی ارتباط روشنی برقرار شود، همچنان نیازمند پژوهش بیشتر است. این خلأ به‌ویژه در بافت ایران اهمیت می‌یابد؛ زیرا نظام آموزشی از یک سو با تنوع قومی، زبانی و فرهنگی روبه‌روست و از سوی دیگر، برنامه‌های تربیتی آن بر مجموعه‌ای از مبانی ارزشی و فلسفی اسلامی استوار است. بنابراین، طراحی برنامه درسی چندفرهنگی در این بافت نمی‌تواند صرفاً از انتقال الگوهای بیرونی حاصل شود، بلکه مستلزم بازخوانی مبانی فلسفی و استخراج دلالت‌های مشخص آنها برای اهداف، محتوا، تدریس، ارزشیابی و روابط آموزشی است. مطالعات موجود بر ضرورت بازنمایی عادلانه فرهنگ‌ها، تقویت سواد چندفرهنگی، توجه به خرده‌فرهنگ‌ها و توسعه عدالت تأکید کرده‌اند (Ashouri & Sadeghi, 2020; Baghernejad et al., 2021; Rouhi et al., 2022) و پژوهش‌های حوزه تربیت اسلامی نیز ظرفیت ارزش‌های دینی برای حمایت از کثرت، مدارا و همزیستی را نشان داده‌اند (Mukhsin et al., 2024; Wafa et al., 2026)؛ با این حال، پیوند نظام‌مند این دو حوزه در قالب یک چارچوب مفهومی بومی همچنان به تبیین دقیق‌تری نیاز دارد.

از این منظر، برنامه درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند تلاشی برای عبور از دوگانه حفظ هویت در برابر پذیرش تنوع باشد و نشان دهد که اصولی همچون کرامت انسان، عدالت آموزشی، عقلانیت، گفت‌وگوی سازنده و انسجام اجتماعی قابلیت آن را دارند که در یک ساختار منسجم به عناصر و شاخص‌های برنامه درسی تبدیل شوند. چنین چارچوبی می‌تواند از یک سو مانع تقلیل آموزش چندفرهنگی به مجموعه‌ای از فعالیت‌های نمادین و پراکنده شود و از سوی دیگر، ارتباط میان سیاست‌های کلان تربیتی و واقعیت تنوع فرهنگی کلاس درس را تقویت کند. همچنین، با توجه به اینکه پژوهش‌های پیشین به ضرورت بازنگری در محتوای درسی، آماده‌سازی معلمان، توسعه سواد چندفرهنگی و ایجاد فرصت‌های برابر اشاره کرده‌اند (Abduh et al., 2023; Afzali et al., 2023; Pakdaman et al., 2022)، ارائه الگویی مبتنی بر مبانی فلسفی مشخص می‌تواند زمینه‌ای برای سازمان‌دهی این الزامات در یک نظام مفهومی منسجم فراهم سازد و به برنامه‌ریزان درسی در تبدیل اصول کلی به راهبردهای آموزشی قابل اجرا کمک کند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت انجام شده است. با توجه به ماهیت مسئله پژوهش که مستلزم کشف مؤلفه‌ها، است، روش این پژوهش از رویکرد کیفی بهره می‌گیرد. در این رویکرد با هدف شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های اساسی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی انجام می‌شود. در این مرحله، داده‌ها از طریق مطالعه هدفمند متون تخصصی (کتاب‌ها، اسناد بالادستی، متون فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و پژوهش‌های علمی معتبر) و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان گردآوری می‌گردد. جامعه آماری پژوهش شامل خبرگان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و متون تخصصی، اسناد بالادستی، کتاب‌ها و پژوهش‌های علمی معتبر مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش چندفرهنگی به‌عنوان منابع داده مورد استفاده قرار می‌گیرند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد.

ملاک‌های ورود خبرگان شامل داشتن تخصص علمی یا تجربه اجرایی معتبر در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، آموزش چندفرهنگی، مطالعات فرهنگی، تربیت معلم و آموزش دوره متوسطه اول بود. همچنین آشنایی با نظام آموزش و پرورش ایران، سابقه پژوهشی یا آموزشی مرتبط و تمایل به مشارکت در فرایند از دیگر معیارهای انتخاب خبرگان به شمار آمد.

ابزار مورد استفاده در بخش کیفی پژوهش شامل مرور نظام‌مند و تحلیل محتوا بود که منابع از طریق پایگاه‌های علمی معتبر (پایگاه گنج، نورمگز، پایگاه اطلاعاتی علوم اسلامی، مجلات تخصصی و پایان‌نامه‌های مرتبط) جست‌وجو شد. همچنین، در مرحله کیفی پژوهش، از ابزار مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان به منظور تکمیل داده‌های حاصل از مطالعه منابع، روشن کردن حدود مفهومی مؤلفه‌ها و بازبینی اولیه شاخص‌های الگوی برنامه درسی چندفرهنگی کمک گرفته شد. مصاحبه‌ها بر اساس پروتکل از پیش طراحی شده و با محورهایی چون هویت انسانی و کرامت، عدالت آموزشی، تعامل فرهنگی، عقلانیت و تفکر، و انسجام اجتماعی هدایت گردید. در عین حال، ساختار نیمه‌منعطف مصاحبه به پژوهشگر اجازه داد در صورت طرح نکته تازه از سوی مصاحبه‌شونده، پرسش‌های پیگیرانه مطرح کند و معنای دقیق‌تر مفاهیم را در بافت تجربه آموزشی و تخصصی افراد روشن سازد. مشارکت‌کنندگان این بخش شامل متخصصان برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، آموزش چندفرهنگی، مطالعات فرهنگی و معلمان یا مدیران باتجربه دوره متوسطه اول بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مرور نظام‌مند با استفاده از روش تحلیل مضمون^۱ و تحلیل محتوای کیفی تحلیل با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد.

یافته‌های پژوهش

پاسخ به پرسش نخست پژوهش: مولفه‌های اساسی الگوی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی کدام‌اند؟

برای پاسخ‌گویی دقیق به پرسش نخست پژوهش، داده‌های کیفی حاصل از مطالعه منابع تخصصی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته در چند نوبت خوانده شد و واحدهای معنایی مرتبط با طراحی برنامه درسی چندفرهنگی استخراج گردید. واحد تحلیل در این مرحله، جمله، عبارت یا بند کوتاهی بود که به یکی از ابعاد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، عناصر برنامه درسی یا الزامات آموزش چندفرهنگی اشاره داشت. پس از استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری در چهار گام انجام شد: کدگذاری باز، پالایش و ادغام کدها، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی. این ترتیب سبب شد فاصله میان داده خام و الگوی نهایی روشن باشد و هر مؤلفه از مسیر قابل پیگیری و مستند به داده‌ها به دست آید. در کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و منابع تخصصی به‌دقت و به‌صورت خط‌به‌خط خوانده شد و هر واحد معنایی مرتبط با طراحی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی، با برجستگی نزدیک به زبان مشارکت‌کنندگان و مفاهیم متون کدگذاری گردید. در این مرحله در مجموع ۶۲ کد باز اولیه استخراج شد. جدول زیر فهرست کدهای باز اولیه را به‌همراه فراوانی ارجاع (تعداد دفعات تکرار در داده‌ها) نشان می‌دهد. واحد تحلیل در این مرحله، جمله یا عبارت معنادار بوده است.

جدول ۱: فهرست کدهای باز اولیه و فراوانی ارجاع آن‌ها در داده‌ها

ردیف	کد باز	فراوانی
۱	کرامت ذاتی انسان	۲۴
۲	برابری ارزش انسان‌ها	۱۹
۳	پرهیز از تحقیر و تبعیض	۲۱
۴	احترام به تفاوت‌های فردی	۱۸
۵	به‌رسمیت‌شناختن فطرت مشترک	۱۵
۶	احترام به تنوع قومی	۲۲
۷	احترام به تنوع زبانی	۱۷
۸	بازنمایی عادلانه‌ی اقوام	۱۶

^۱ thematic analysis

۹	پرهیز از کلیشه‌ی فرهنگی	۱۴
۱۰	برابری فرصت آموزشی	۲۳
۱۱	عدالت در دسترسی به محتوا	۱۳
۱۲	توزیع عادلانه‌ی منابع یادگیری	۱۱
۱۳	عدالت علوی به‌مثابه الگو	۱۲
۱۴	عدالت فرهنگی در محتوا	۱۵
۱۵	رفع تبعیض ساختاری	۱۰
۱۶	توجه به مناطق محروم	۹
۱۷	گفت‌وگوی میان فرهنگی	۲۰
۱۸	مهارت ارتباط بین فرهنگی	۱۶
۱۹	تفاهم و مدارا	۱۴
۲۰	همدلی و درک متقابل	۱۸
۲۱	شنیدن روایت دیگری	۱۱
۲۲	حل تعارض فرهنگی	۱۰
۲۳	تفکر انتقادی فرهنگی	۱۷
۲۴	پرسشگری درباره‌ی فرهنگ	۱۳
۲۵	تحلیل رسانه و بازنمایی	۱۲
۲۶	استدلال‌ورزی اجتماعی	۱۱
۲۷	تعقل در مواجهه با تفاوت	۱۴
۲۸	خودآگاهی فرهنگی	۱۳
۲۹	همزیستی مسالمت‌آمیز	۱۹
۳۰	همکاری میان فرهنگی	۱۵
۳۱	هویت مشترک اسلامی-ایرانی	۲۱
۳۲	وحدت در عین کثرت	۱۸
۳۳	امت واحده	۱۶
۳۴	انسجام اجتماعی	۱۷
۳۵	مسئولیت اجتماعی	۱۲
۳۶	تعلق ملی	۱۱
۳۷	حساسیت فرهنگی معلم	۱۳
۳۸	شایستگی چندفرهنگی معلم	۱۲
۳۹	محتوای فرهنگ‌محور	۱۴
۴۰	روش تدریس پاسخگو به فرهنگ	۱۳
۴۱	ارزشیابی عادلانه و فرهنگی	۱۱
۴۲	نقش الگویی معلم	۱۰
۴۳	مشارکت خانواده و جامعه	۹
۴۴	پیوند با تجربه‌ی زیسته	۱۲
۴۵	پروژه‌محوری فرهنگی	۸
۴۶	یادگیری مشارکتی	۱۰
۴۷	انعطاف برنامه‌ی درسی	۹
۴۸	بومی‌سازی محتوا	۱۳
۴۹	توجه به اسناد بالادستی	۱۱
۵۰	تربیت شهروند جهانی	۷
۵۱	مدیریت کلاس چندفرهنگی	۹

۵۲	زبان مادری و آموزش	۱۲
۵۳	کاهش شکاف هویت و برنامه	۱۰
۵۴	تنوع به‌مثابه فرصت	۱۱
۵۵	کرامت تکوینی و تشریعی	۸
۵۶	حیات طیبه	۹
۵۷	عقلانیت دینی	۸
۵۸	فطرت کمال‌جو	۱۰
۵۹	آزادی و اختیار در تربیت	۷
۶۰	مدارای دینی	۹
۶۱	احترام به کرامت دیگری	۸
۶۲	عدالت توزیعی در کلاس	۷

پس از استخراج کدهای باز، کدهای تکراری، بسیار جزئی یا دارای همپوشانی معنایی شناسایی و حذف یا در کدهای جامع‌تر ادغام شدند. در مجموع ۱۲ کد در این مرحله حذف یا ادغام گردید و تعداد کدها از ۶۲ به ۵۰ کد پالایش‌شده کاهش یافت. جدول زیر کدهای حذف/ادغام‌شده، دلیل تصمیم و کد مقصد را نشان می‌دهد.

جدول ۲: کدهای حذف یا ادغام‌شده در مرحله‌ی پالایش

کد حذف/ادغام‌شده	دلیل تصمیم	کد مقصد (پس از ادغام)
برابری ارزش انسان‌ها	همپوشانی معنایی با کرامت	کرامت ذاتی انسان
احترام به کرامت دیگری	تکرار مفهومی	کرامت ذاتی انسان
کرامت تکوینی و تشریعی	جزئی و زیرمجموعه	کرامت ذاتی انسان
عدالت توزیعی در کلاس	همپوشان با عدالت	توزیع عادلانه‌ی منابع یادگیری
رفع تبعیض ساختاری	ادغام با عدالت فرهنگی	عدالت فرهنگی در محتوا
تفاهم و مدارا	نزدیکی معنایی	گفت‌وگوی میان فرهنگی
شنیدن روایت دیگری	زیرمجموعه‌ی گفت‌وگو	گفت‌وگوی میان فرهنگی
خودآگاهی فرهنگی	ادغام با تفکر انتقادی	تفکر انتقادی فرهنگی
تعلق ملی	همپوشان با هویت مشترک	هویت مشترک اسلامی-ایرانی
تربیت شهروند جهانی	کم‌بسامد و خارج از قلمرو	—
عقلانیت دینی	ادغام با تعقل	تعقل در مواجهه با تفاوت
مدارای دینی	نزدیکی با همزیستی	همزیستی مسالمت‌آمیز

در کدگذاری محوری، کدهای پالایش‌شده‌ی هم‌خانواده ذیل مفاهیم انتزاعی‌تر گرد آمدند و ده مؤلفه‌ی محوری شکل گرفت. ملاک قرارگیری هر کد ذیل یک مؤلفه، اشتراک مفهومی و پیوند آن با یکی از عناصر برنامه‌ی درسی بود. جدول زیر مؤلفه‌های محوری و نمونه‌ی کدهای باز ذیل هر یک را نشان می‌دهد.

جدول ۳: کدگذاری محوری؛ تجمع کدهای باز ذیل ده مؤلفه‌ی محوری

مؤلفه‌ی محوری	نمونه‌ی کدهای باز ذیل مؤلفه	تعداد کد
کرامت انسانی	کرامت ذاتی، پرهیز از تحقیر و تبعیض، فطرت کمال‌جو، حیات طیبه	۵
احترام به تنوع فرهنگی	احترام به تنوع قومی و زبانی، پرهیز از کلیشه، تنوع به‌مثابه فرصت	۵
برابری فرصت‌های آموزشی	برابری فرصت، عدالت در دسترسی، توزیع عادلانه‌ی منابع، توجه به مناطق محروم	۴

عدالت فرهنگی در برنامه درسی	عدالت علوی، عدالت فرهنگی در محتوا، بازنمایی عادلانه‌ی اقوام	۴
گفت‌وگوی میان فرهنگی	گفت‌وگوی میان فرهنگی، مهارت ارتباط بین فرهنگی، حل تعارض فرهنگی	۵
همدلی و درک متقابل	همدلی و درک متقابل، احترام به تفاوت‌های فردی، پیوند با تجربه‌ی زیسته	۴
تفکر انتقادی فرهنگی	تفکر انتقادی، تحلیل رسانه و بازنمایی، پرسشگری درباره‌ی فرهنگ	۵
پرسشگری و تعقل	تعقل در مواجهه با تفاوت، استدلال‌ورزی اجتماعی، عقلانیت	۴
همزیستی فرهنگی	همزیستی مسالمت‌آمیز، همکاری میان فرهنگی، مسئولیت اجتماعی	۵
تقویت هویت مشترک	هویت مشترک اسلامی-ایرانی، وحدت در عین کثرت، امت واحده، انسجام اجتماعی	۵

در کدگذاری انتخابی، ده مؤلفه‌ی محوری بر پایه‌ی نزدیکی مفهومی و ابتدای آن‌ها بر مبنای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، ذیل پنج محور هسته‌ای (مقوله‌ی مرکزی) سازمان یافتند. این پنج محور، چارچوب نهایی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی را تشکیل می‌دهند و مقوله‌ی هسته‌ای پژوهش، یعنی «برنامه‌ی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی»، از پیوند میان آن‌ها پدید می‌آید. جدول زیر فرایند کدگذاری انتخابی را نشان می‌دهد.

جدول ۴: کدگذاری انتخابی؛ سازمان‌دهی مؤلفه‌ها ذیل پنج محور هسته‌ای و مبنای فلسفی

محور هسته‌ای (انتخابی)	مؤلفه‌های محوری ذیل آن	مبنای فلسفی (تعلیم و تربیت اسلامی)
هویت انسانی	کرامت انسانی؛ احترام به تنوع فرهنگی	کرامت ذاتی و فطرت مشترک انسان
عدالت آموزشی	برابری فرصت‌های آموزشی؛ عدالت فرهنگی در برنامه درسی	عدالت علوی و قسط
تعامل فرهنگی	گفت‌وگوی میان فرهنگی؛ همدلی و درک متقابل	گفت‌وگو، تعارف و تفاهم (آیه‌ی تعارف)
عقلانیت و تعقل	تفکر انتقادی فرهنگی؛ پرسشگری و تعقل	تعقل و خردورزی به مثابه ارزش دینی
انسجام اجتماعی	همزیستی فرهنگی؛ تقویت هویت مشترک	امت واحده و وحدت در عین کثرت

بدین ترتیب، فرایند کدگذاری در پژوهش حاضر صرفاً فهرست‌برداری از مفاهیم نبود، بلکه فرایندی مرحله‌ای و قابل ردیابی از کدگذاری باز (۶۲ کد) به پالایش (۵۰ کد)، سپس کدگذاری محوری (۱۰ مؤلفه) و در نهایت کدگذاری انتخابی (۵ محور هسته‌ای) بود؛ به گونه‌ای که خوانندگان می‌توانند مسیر تبدیل داده‌های خام کیفی به مؤلفه‌های الگو را در هر مرحله به صورت شفاف دنبال کنند. پس از تعیین مؤلفه‌های کیفی پژوهش و ترسیم آن‌ها در نرم‌افزار مکس کیودا مؤلفه‌های شناسایی شده در پژوهش در جدول ۵ گردآوری شده‌اند.

جدول ۵: مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی

محور اصلی	مؤلفه اصلی	شاخص‌ها
محور فلسفی: هویت انسانی (کرامت و فطرت)	مؤلفه: کرامت انسانی	تأکید بر ارزش و کرامت برابر همه انسان‌ها در اهداف برنامه درسی
		پرهیز از هرگونه تحقیر یا تبعیض فرهنگی در محیط یادگیری
		توجه به شأن و منزلت همه دانش‌آموزان در فرایند آموزش
		تقویت نگرش احترام‌آمیز نسبت به انسان‌ها فارغ از تفاوت‌های فرهنگی
	مؤلفه: احترام به تنوع فرهنگی	آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و اقوام مختلف جامعه
		ارائه نمونه‌هایی از تنوع فرهنگی در محتوای آموزشی
		تقویت نگرش مثبت نسبت به تفاوت‌های فرهنگی
		پرهیز از کلیشه‌های فرهنگی در مطالب درسی
محور فلسفی: عدالت آموزشی (عدالت علوی)	مؤلفه: برابری فرصت‌های آموزشی	فراهم کردن فرصت‌های برابر یادگیری برای همه دانش‌آموزان
		توجه به تفاوت‌های فرهنگی در طراحی فعالیت‌های آموزشی
		فراهم کردن امکان مشارکت برابر در فرایند یادگیری
		ایجاد محیط آموزشی عادلانه برای همه دانش‌آموزان
	مؤلفه: عدالت فرهنگی در برنامه درسی	توجه متوازن به فرهنگ‌های مختلف در محتوای درسی

حذف کلیشه‌ها و تبعیض‌های فرهنگی از کتاب‌های درسی	
ارائه فرصت برای بیان دیدگاه‌های فرهنگی مختلف	
توجه به نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان در طراحی برنامه درسی	
تشویق دانش‌آموزان به گفت‌وگو درباره تفاوت‌های فرهنگی	محور فلسفی: تعامل فرهنگی (گفت‌وگو و مؤلفه: گفت‌وگوی میان‌فرهنگی
ایجاد فضای کلاس مبتنی بر احترام به دیدگاه‌های مختلف	تفاهم)
فراهم کردن فرصت برای بیان تجربیات فرهنگی دانش‌آموزان	
تقویت مهارت شنیدن دیدگاه‌های متفاوت	
تقویت مهارت همدلی با افراد دارای پیشینه فرهنگی متفاوت	مؤلفه: همدلی و درک متقابل
تشویق به احترام متقابل در تعاملات کلاسی	
استفاده از فعالیت‌های گروهی برای تقویت تعامل فرهنگی	
آموزش مهارت‌های ارتباطی در محیط‌های چندفرهنگی	
تشویق دانش‌آموزان به تحلیل مسائل فرهنگی	مؤلفه: تفکر انتقادی فرهنگی
نقد کلیشه‌ها و تعصبات فرهنگی	
بررسی دیدگاه‌های مختلف درباره مسائل فرهنگی	
تقویت مهارت تحلیل اجتماعی و فرهنگی	
تشویق دانش‌آموزان به طرح پرسش درباره مسائل فرهنگی	مؤلفه: پرسشگری و تعقل
استفاده از روش‌های آموزشی مبتنی بر بحث و استدلال	
ایجاد فرصت برای تحلیل دیدگاه‌های مختلف	
تقویت قدرت استدلال و تفکر منطقی در کلاس درس	
تقویت احترام متقابل میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی مختلف	محور فلسفی: انسجام اجتماعی (امت واحده) مؤلفه: همزیستی فرهنگی
آموزش مهارت‌های زندگی مسالمت‌آمیز در جامعه متنوع	
تقویت روحیه همکاری و مشارکت اجتماعی	
تشویق به تعامل سازنده میان دانش‌آموزان	
تأکید بر ارزش‌ها و هویت مشترک ملی و دینی	مؤلفه: تقویت هویت مشترک
تقویت احساس تعلق به جامعه اسلامی و ایرانی	
معرفی میراث فرهنگی مشترک جامعه	
تبیین مفهوم وحدت در عین کثرت فرهنگی	

بر اساس جدول فوق، برنامه‌ی درسی چندفرهنگی با رویکرد اسلامی بر پنج محور هویت انسانی، عدالت آموزشی، تعامل فرهنگی، عقلانیت و انسجام اجتماعی استوار است. در این چارچوب، بر کرامت برابر انسان‌ها، احترام به تنوع فرهنگی، برابری فرصت‌های آموزشی، عدالت فرهنگی، گفت‌وگو و همدلی میان فرهنگی، تفکر انتقادی و پرسشگری، و نیز همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با تقویت هویت مشترک اسلامی-ایرانی تأکید می‌شود تا هم مبانی ارزشی دین حفظ شود و هم آموزش چندفرهنگی به صورت عملی و کاربردی تحقق یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که داده‌های حاصل از مطالعه منابع تخصصی و مصاحبه با خبرگان، در مرحله نخست به ۶۲ کد باز منجر شد که پس از پالایش، حذف همپوشانی‌ها و ادغام مفاهیم مشابه، ۵۰ کد باقی ماند. این کدها در مرحله کدگذاری محوری در قالب ۱۰ مؤلفه شامل کرامت انسانی، احترام به تنوع فرهنگی، برابری فرصت‌های آموزشی، عدالت فرهنگی در برنامه درسی، گفت‌وگوی میان فرهنگی، همدلی و درک متقابل، تفکر انتقادی فرهنگی، پرسشگری و تعقل، همزیستی فرهنگی و تقویت هویت مشترک سازمان یافتند. در نهایت، مؤلفه‌های مذکور در قالب پنج محور هسته‌ای شامل هویت انسانی، عدالت آموزشی، تعامل فرهنگی، عقلانیت و تعقل، و انسجام اجتماعی طبقه‌بندی شدند. این ساختار نشان می‌دهد که برنامه درسی چندفرهنگی در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی،

صرفاً به معرفی فرهنگ‌ها و اقوام مختلف محدود نمی‌شود، بلکه یک منظومه تربیتی است که در آن شناخت تفاوت‌ها با کرامت انسانی، عدالت، گفت‌وگو، تفکر و مسئولیت اجتماعی پیوند می‌خورد. چنین برداشتی با یافته‌های مطالعاتی که برنامه درسی چندفرهنگی را ساختاری چندبعدی و متشکل از مؤلفه‌های انسانی، آموزشی، فرهنگی و اجتماعی معرفی کرده‌اند، همسو است (Baghernejad et al., 2021; Doorfard et al., 2021; Norouzi et al., 2021).

نخستین محور شناسایی شده در پژوهش حاضر، هویت انسانی بود که دو مؤلفه کرامت انسانی و احترام به تنوع فرهنگی را دربر می‌گیرد. این یافته بیانگر آن است که نقطه آغاز یک برنامه درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه اسلامی باید پذیرش ارزش ذاتی انسان و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فرهنگی باشد. در چنین چارچوبی، تفاوت قومی، زبانی یا فرهنگی نباید مبنای ارزش‌گذاری متفاوت درباره دانش‌آموزان قرار گیرد و محیط آموزشی باید از هرگونه تحقیر، حذف نمادین یا بازنمایی کلیشه‌ای گروه‌های فرهنگی پرهیز کند. این نتیجه با اصول استخراج‌شده برای تعلیم و تربیت چندفرهنگی در ایران همخوان است؛ به گونه‌ای که حفظ کرامت انسان‌ها، رعایت حقوق افراد بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی و ایجاد فرصت برای حضور محترمانه هویت‌های گوناگون از اصول اساسی معرفی شده است (Sadeghi & Azizi, 2022). یافته‌های مربوط به سواد چندفرهنگی نیز نشان داده‌اند که شناخت و پذیرش فرهنگ‌های دیگر، زمانی اثر تربیتی پایدار پیدا می‌کند که با احترام، حساسیت فرهنگی و توانایی فهم دیگری همراه شود (Afzali et al., 2023; Ashouri & Sadeghi, 2020). همچنین یافته پژوهش حاضر با مطالعات جدید آموزش اسلامی چندفرهنگی همسو است که نشان می‌دهند ارزش‌های دینی و اسلامی می‌توانند زمینه‌ای برای به رسمیت شناختن تنوع و حفظ حرمت افراد در جوامع متکثر فراهم کنند (Maimunah & Malik, 2026; Rasyid et al., 2026).

تأکید بر احترام به تنوع فرهنگی در کنار هویت انسانی از این جهت اهمیت دارد که برنامه درسی چندفرهنگی نباید تنوع را صرفاً به عنوان واقعیتی بیرونی تحمل کند، بلکه لازم است آن را به عنوان ظرفیتی برای یادگیری و رشد اجتماعی بازتعریف نماید. یافته پژوهش حاضر در این بخش با مطالعاتی همسو است که نشان می‌دهند برنامه‌های درسی در جوامع چندفرهنگی باید امکان حضور روایت‌ها، زبان‌ها، تجربه‌ها و الگوهای فرهنگی متنوع را فراهم سازند و از غلبه یک روایت یک‌جانبه جلوگیری کنند (Pakdaman et al., 2022; Rouhi et al., 2022). نتایج بررسی محتوای کتاب‌های درسی در ایران نیز نشان داده‌اند که برخی مؤلفه‌های قومی و چندفرهنگی به صورت محدود بازنمایی شده‌اند و همین امر ضرورت توجه متوازن‌تر به فرهنگ‌های مختلف را مطرح می‌کند (Esmaeili et al., 2022; Saberi, 2023). از این منظر، یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد که احترام به تنوع فرهنگی باید از سطح اشاره‌های نمادین فراتر رود و در اهداف، محتوا، روش تدریس و فضای ارتباطی مدرسه منعکس شود.

دومین محور اصلی، عدالت آموزشی بود که بر دو مؤلفه برابری فرصت‌های آموزشی و عدالت فرهنگی در برنامه درسی استوار بود. این یافته نشان می‌دهد که آموزش چندفرهنگی بدون توجه به عدالت نمی‌تواند به اهداف خود دست یابد. برابری در اینجا تنها به حضور همه دانش‌آموزان در کلاس محدود نیست، بلکه به فرصت واقعی برای مشارکت، دسترسی عادلانه به منابع یادگیری، توجه به نیازهای فرهنگی مختلف و برخورداری از محتوایی مربوط است که گروه‌های فرهنگی را به صورت متوازن و بدون تبعیض بازنمایی کند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که عدالت آموزشی را یکی از پیشران‌های اصلی توسعه و یکی از اصول ضروری نظام‌های تربیتی معرفی کرده‌اند (Yarmohammad Touski et al., 2021). همچنین بررسی ابعاد برنامه درسی چندفرهنگی در مدارس ایران نشان داده است که عدالت، برابری، مشارکت و ارتباطات انسانی از عناصر مرکزی این نوع برنامه محسوب می‌شوند (Baghernejad et al., 2021). مدل‌های پیشین برنامه درسی چندفرهنگی نیز بر ضرورت برقراری ارتباط میان اهداف، محتوا، فعالیت‌ها و ارزشیابی با مفهوم عدالت تأکید داشته‌اند (Doorfard et al., 2021).

عدالت فرهنگی در برنامه درسی، به عنوان یکی از مؤلفه‌های یافته‌شده، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا ممکن است نظام آموزشی از لحاظ دسترسی ظاهراً برابر باشد، اما بازنمایی فرهنگی در محتوا همچنان نامتوازن باقی بماند. یافته‌های پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که در برخی کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، میزان توجه به مؤلفه‌های چندفرهنگی محدود بوده و بعضی ابعاد مانند صلح، پرهیز از پیش‌داوری و تنوع قومی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Pakdaman et al., 2022). همچنین ارزیابی محتوای مطالعات اجتماعی و اسناد بالادستی نشان داده است که برای تحقق آموزش چندفرهنگی، حضور گروه‌های مختلف در برنامه درسی باید از سطح اشاره‌های پراکنده فراتر رود (Esmaeili et al., 2022). بنابراین، عدالت فرهنگی را می‌توان مکمل

عدالت آموزشی دانست؛ به این معنا که دانش‌آموز علاوه بر دسترسی برابر به آموزش، باید بتواند بخشی از هویت و تجربه فرهنگی خود را نیز در محتوای رسمی مدرسه به رسمیت شناخته شده ببیند.

محور سوم، تعامل فرهنگی بود که از دو مؤلفه گفت‌وگوی میان فرهنگی و همدلی و درک متقابل تشکیل شد. این نتیجه نشان می‌دهد که آموزش چندفرهنگی صرفاً با افزایش دانش درباره فرهنگ‌های دیگر تحقق پیدا نمی‌کند، بلکه نیازمند فراهم کردن موقعیت‌هایی است که دانش‌آموزان بتوانند با دیدگاه‌های متفاوت وارد گفت‌وگو شوند، به تجربه دیگران گوش دهند و از طریق تعامل، برداشت‌های کلیشه‌ای خود را بازنگری کنند. یافته‌های پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که راهبردهای گفت‌وگومحور، تعامل میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های متفاوت و توجه به تجربه زیسته آنان می‌تواند به تقویت یادگیری چندفرهنگی کمک کند (Rozanita et al., 2026). همچنین راهبردهای اجرایی توسط معلمان در محیط‌های دوزبانه و چندفرهنگی نشان می‌دهد که کیفیت ارتباط، انعطاف در روش تدریس و فراهم‌سازی فرصت مشارکت متقابل از عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش چندفرهنگی هستند (Abduh et al., 2023).

مؤلفه همدلی و درک متقابل نیز مکمل گفت‌وگوی میان فرهنگی است؛ زیرا گفت‌وگو زمانی به کاهش فاصله اجتماعی منجر می‌شود که دانش‌آموز بتواند تجربه دیگری را درک کند و تفاوت را صرفاً از منظر قضاوت شخصی خود نبیند. مطالعات مربوط به آموزش اسلامی چندفرهنگی نشان داده‌اند که ارزش‌هایی همچون مدارا، همزیستی، احترام و پذیرش دیگری می‌توانند در بافت‌های آموزشی و خانوادگی تقویت شوند (Maimunah & Malik, 2026; Mukhsin et al., 2024). پژوهش‌های مربوط به راهبردهای پیشگیری از تعارض اجتماعی نیز تأکید کرده‌اند که آموزش ارزش‌های مدارا و تعامل سازنده، می‌تواند مدرسه را به فضایی برای کاهش سوءتفاهم‌های فرهنگی تبدیل کند (T. Azmira, 2026). از سوی دیگر، مطالعه آموزش چندفرهنگی الهام‌گرفته از آموزه‌های عرفانی و اخلاقی نیز بر نقش همدلی، احترام و روابط انسانی در ایجاد هماهنگی اجتماعی تأکید کرده است (Kamal et al., 2026). بنابراین، یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تعامل فرهنگی باید نه فقط در محتوای برنامه، بلکه در ساختار فعالیت‌های یادگیری و روابط کلاسی نهادینه شود.

چهارمین محور، عقلانیت و تعقل بود که دو مؤلفه تفکر انتقادی فرهنگی و پرسشگری و تعقل را شامل می‌شد. این یافته از آن جهت قابل توجه است که نشان می‌دهد برنامه درسی چندفرهنگی نباید دانش‌آموزان را به پذیرش منفعل تفاوت‌ها دعوت کند، بلکه باید توانایی تحلیل، پرسشگری، مقایسه دیدگاه‌ها و نقد کلیشه‌ها را در آنان تقویت نماید. چنین رویکردی می‌تواند از تبدیل آموزش چندفرهنگی به مجموعه‌ای از اطلاعات سطحی درباره اقوام و رسوم جلوگیری کند. یافته پژوهش حاضر با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند سیاست‌های برنامه درسی چندفرهنگی می‌توانند با رشد تفکر انتقادی و خودارزیابی فراگیران ارتباط داشته باشند (Arshadi et al., 2025). همچنین پژوهش‌های مربوط به آموزش پاسخگو به تنوع تأکید دارند که یادگیری چندفرهنگی باید زمینه مواجهه تحلیلی با دیدگاه‌های مختلف و بررسی چگونگی شکل‌گیری بازنمایی‌های فرهنگی را فراهم کند (Osiname, 2026). از این منظر، دانش‌آموز باید یاد بگیرد که باورها، رسانه‌ها، روایت‌های تاریخی و کلیشه‌های فرهنگی را مورد پرسش قرار دهد، بدون آنکه این پرسشگری به نفی احترام یا گفت‌وگو منجر شود.

اهمیت عقلانیت در بافت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز قابل تبیین است، زیرا تعقل و خردورزی از اصول اساسی تربیت محسوب می‌شوند و می‌توانند مبنایی برای مواجهه مسئولانه با تفاوت‌های فرهنگی باشند. در پژوهش حاضر، تعقل نه در برابر هویت دینی، بلکه به عنوان ابزاری برای فهم عمیق‌تر تفاوت‌ها و پرهیز از قضاوت‌های شتاب‌زده مطرح شده است. این نتیجه با مطالعاتی همخوان است که نشان داده‌اند برنامه درسی اسلامی چندفرهنگی می‌تواند هویت دینی را با گفت‌وگو، شناخت تفاوت‌ها و انسجام اجتماعی تلفیق کند (R. Azmira, 2026; Rasyid et al., 2026). همچنین مدیریت آموزش در جوامع متکثر نیازمند آن است که دانش‌آموزان و نهادهای تربیتی بتوانند میان ارزش‌های پایدار و موقعیت‌های متنوع اجتماعی رابطه‌ای سنجیده برقرار کنند (Wafa et al., 2026). بنابراین، عقلانیت در الگوی حاضر نقش واسطی دارد که از یک‌سو دانش‌آموز را به نقد کلیشه‌ها دعوت می‌کند و از سوی دیگر، تعامل او با تفاوت‌ها را در چارچوب استدلال، احترام و مسئولیت تنظیم می‌کند.

پنجمین محور اصلی، انسجام اجتماعی بود که در قالب همزیستی فرهنگی و تقویت هویت مشترک نمود یافت. این یافته نشان می‌دهد که غایت برنامه درسی چندفرهنگی صرفاً حفظ تفاوت‌ها نیست، بلکه ایجاد ظرفیت زیست مشترک در عین حفظ تنوع است. در این نگاه، دانش‌آموز باید بتواند هم به هویت

فرهنگی خود تعلق داشته باشد و هم عضویت خود در یک جامعه گسترده‌تر را درک کند. یافته‌های پژوهش درباره نقش برنامه درسی چندفرهنگی در شکل‌گیری هویت فرهنگی نیز نشان داده‌اند که توجه به تنوع فرهنگی، در صورت طراحی مناسب، می‌تواند با تقویت هویت مشترک تعارضی نداشته باشد (Bozorgi & Goli Tavana, 2024). پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت چندفرهنگی در ایران نیز بر همزیستی مسالمت‌آمیز، هویت ملی و انسانی و احترام به گروه‌های مختلف تأکید کرده‌اند (Sadeghi & Azizi, 2022). در مطالعات اسلامی معاصر نیز آموزش چندفرهنگی به‌عنوان بستری برای تقویت انسجام اجتماعی و ایجاد توازن میان هویت دینی و تنوع فرهنگی مطرح شده است (R. Azmira, 2026).

همزیستی فرهنگی، از این منظر، نتیجه طبیعی گفت‌وگو، عدالت و احترام است و نمی‌توان آن را تنها از طریق آموزش مستقیم مفاهیم وحدت ایجاد کرد. برنامه درسی زمانی می‌تواند به انسجام اجتماعی کمک کند که دانش‌آموزان در عمل تجربه همکاری، مشارکت و ارتباط با افراد متفاوت را داشته باشند. پژوهش‌های مربوط به آموزش مبتنی بر خدمات اجتماعی نیز نشان داده‌اند که پیوند یادگیری با فعالیت‌های مشارکتی و مسئولیت اجتماعی می‌تواند فرصت‌هایی برای تعامل و تجربه عملی همکاری فراهم آورد (Eskandari-Rad et al., 2022). همچنین طراحی برنامه‌های درسی خاص بر اساس رویکرد چندفرهنگی نشان داده است که هنر، فعالیت‌های گروهی، منابع متنوع و فرصت‌های یادگیری مشارکتی می‌توانند بستری برای شکل‌گیری درک مشترک فراهم کنند (Sadr et al., 2022). از سوی دیگر، مدیریت برنامه درسی در محیط‌های دینی و چندفرهنگی نیز نشان می‌دهد که نحوه سازمان‌دهی قدرت، مشارکت و بازنمایی فرهنگی بر شکل‌گیری شخصیت چندفرهنگی و احساس تعلق افراد اثرگذار است (Najib et al., 2026).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پنج محور شناسایی‌شده مستقل از یکدیگر نیستند، بلکه ساختاری به‌هم‌پیوسته تشکیل می‌دهند. هویت انسانی، مبنای اخلاقی پذیرش دیگری را فراهم می‌کند؛ عدالت آموزشی، شرایط برابر مشارکت را ایجاد می‌نماید؛ تعامل فرهنگی، امکان ارتباط میان تفاوت‌ها را فراهم می‌سازد؛ عقلانیت و تعقل، این تعامل را از سطح پذیرش سطحی به فهم و تحلیل ارتقا می‌دهد؛ و انسجام اجتماعی، پیامد تربیتی این مجموعه در سطح جامعه است. این برداشت با پژوهش‌هایی که برنامه درسی چندفرهنگی را نظامی متشکل از عناصر به‌هم‌پیوسته می‌دانند همسو است (Doorfard et al., 2021; Norouzi et al., 2021). همچنین، نتایج مطالعات مربوط به تربیت معلم نشان می‌دهد که تحقق چنین ساختاری مستلزم آن است که معلمان برای مواجهه حرفه‌ای با تنوع، عدالت و شمول آماده شوند (Afzali et al., 2023; Ajani & Govender, 2026). در نتیجه، الگوی حاصل از پژوهش حاضر را می‌توان چارچوبی دانست که ارزش‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را با الزامات عملی برنامه درسی چندفرهنگی پیوند می‌دهد و امکان ترجمه اصولی مانند کرامت، عدالت، تعقل، تفاهم و وحدت در عین کثرت به مؤلفه‌های مشخص آموزشی را فراهم می‌سازد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، ماهیت کیفی آن و وابستگی یافته‌ها به تحلیل منابع و دیدگاه خبرگان منتخب بود؛ بنابراین، یافته‌ها بیش از آنکه نشان‌دهنده میزان شیوع یا شدت مؤلفه‌ها در کل نظام آموزشی باشند، بیانگر ساختار مفهومی برنامه درسی چندفرهنگی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی هستند. همچنین، مشارکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و هرچند تلاش شد از حوزه‌های تخصصی مرتبط استفاده شود، امکان دارد حضور گروه‌های دیگری مانند دانش‌آموزان، والدین، معلمان مناطق قومی و زبانی خاص، مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی، ابعاد دیگری را آشکار سازد. افزون بر این، تمرکز پژوهش بر بافت نظام آموزشی ایران و به‌ویژه قابلیت کاربرد مؤلفه‌ها در دوره متوسطه اول، تعمیم مستقیم نتایج به سایر سطوح آموزشی یا محیط‌های فرهنگی متفاوت را محدود می‌کند. ماهیت تفسیری تحلیل مضمون و تحلیل محتوا نیز می‌تواند تا حدی تحت تأثیر داوری پژوهشگر در فرایند ادغام و طبقه‌بندی کدها قرار گرفته باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی شناسایی‌شده با استفاده از روش‌های کمی و نمونه‌های بزرگ‌تر اعتبارسنجی شود و ساختار عاملی مؤلفه‌ها در میان معلمان، مدیران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی بررسی گردد. همچنین، می‌توان مطالعات مقایسه‌ای میان استان‌ها و مناطق دارای تنوع قومی و زبانی متفاوت انجام داد تا میزان ثبات یا تفاوت مؤلفه‌ها در بسترهای فرهنگی مختلف مشخص شود. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان و والدین درباره تجربه عدالت فرهنگی، بازنمایی هویت و گفت‌وگوی میان‌فرهنگی نیز می‌تواند به تکمیل الگو کمک کند. طراحی و اجرای مطالعات مداخله‌ای برای ارزیابی اثر برنامه‌های درسی مبتنی بر این الگو بر متغیرهایی مانند سواد چندفرهنگی، همدلی، تفکر انتقادی، کاهش پیش‌داوری، احساس تعلق و انسجام اجتماعی نیز ضروری

است. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزشیابی به‌صورت جداگانه بر اساس پنج محور شناسایی‌شده طراحی و اعتبارسنجی شوند و قابلیت کاربرد الگو در دوره ابتدایی، متوسطه دوم، دانشگاه و تربیت معلم مورد بررسی قرار گیرد.

در سطح عمل، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی پنج محور هویت انسانی، عدالت آموزشی، تعامل فرهنگی، عقلانیت و انسجام اجتماعی را به‌صورت یکپارچه در طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی وارد کنند و از محدودکردن آموزش چندفرهنگی به مناسبت‌ها یا محتوای پراکنده درباره اقوام خودداری شود. کتاب‌های درسی باید از نظر بازنمایی متوازن فرهنگ‌ها، زبان‌ها و تجربه‌های اجتماعی بازبینی شوند و کلیشه‌ها یا حذف‌های فرهنگی احتمالی اصلاح گردند. در برنامه‌های تربیت و توانمندسازی معلمان نیز لازم است شایستگی‌هایی مانند حساسیت فرهنگی، مدیریت کلاس چندفرهنگی، تسهیل گفت‌وگو، آموزش تفکر انتقادی و استفاده از روش‌های تدریس پاسخگو به فرهنگ تقویت شود. مدارس می‌توانند فعالیت‌های گروهی، پروژه‌های مشترک فرهنگی، گفت‌وگوهای هدایت‌شده و فرصت‌های مشارکت خانواده و جامعه محلی را گسترش دهند. همچنین، نظام ارزشیابی باید نسبت به تفاوت‌های فرهنگی و زبانی حساس باشد و امکان استفاده از شیوه‌های متنوع نشان‌دادن یادگیری را فراهم سازد. در سطح سیاست‌گذاری نیز ضروری است شاخص‌های عدالت فرهنگی، بازنمایی تنوع، کرامت دانش‌آموزان و انسجام اجتماعی به‌عنوان معیارهای ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی و عملکرد مدارس در نظر گرفته شوند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abduh, A., Rosmaladewi, R., & Andrew, M. (2023). Strategies of Implementing Multicultural Education: Insights from Bilingual Educators. *International Journal of Language Education*, 7(2), 343-353.
- Afzali, A., Sadeghi, A., Kian, M., & Abbasi, E. (2023). Designing a Multicultural Literacy Curriculum Model for Student Teachers at Farhangian University. *Iranian Journal of Curriculum Studies*.
- Ajani, O. A., & Govender, S. (2026). Revising Pre-Service Teacher Education for Diversity, Equity, and Inclusion: Multicultural Curriculum Challenges and Prospects in South Africa. *European Journal of Education*, 61(1), e70493. <https://doi.org/10.1111/ejed.70493>
- Arshadi, N., Hemmati, S., Karimzadeh Mohammadabadi, A., Hajian Hosseinabadi, Z., & Kazemi, A. A. (2025). Statistical Analysis of the Role of Multicultural Curriculum Policies in the Development of Self-Esteem and Critical Thinking among Upper Primary School Learners. *Strategic Research in Education*(60), 343-369.
- Ashouri, F., & Sadeghi, A. (2020). Examining the Effect of Teaching Multicultural Components on Improving the Multicultural Literacy of Sixth-Grade Students in Tehran. *Educational Psychology*(58), 259-285.
- Azmira, R. (2026). Teacher Strategies in Civic Education for Internalizing Tolerance Values as Social Conflict Prevention in Multicultural Schools. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 5(1), 454-466. <https://doi.org/10.56916/jirpe.v5i1.2891>
- Azmira, T. (2026). Multicultural Islamic Education Curriculum and Social Cohesion: Negotiating Religious Identity in Diverse Communities. *Multicultural Islamic Education Review*, 4(1), 145-160. <https://doi.org/10.23917/mier.v4i1.16875>

- Baghernejad, R., Barghi, I., Mahdizadeh, A., Faghih Aram, B., & Araghi, A. (2021). Examining the Components of the Multicultural Curriculum and Determining Its Dimensions and Indicators: A Case Study of Upper Secondary Schools in Tabriz. *Educational Research Quarterly*(69), 137-154.
- Bozorgi, E., & Goli Tavana, M. (2024). A Review of Multicultural Curriculum Components and Their Necessity in Creating Cultural Identity. Proceedings of the Second International Conference on Management, Education, and Training Research in Education, Doorfar, S. M., Makialagha, B., & Etemad Ahari, A. (2021). Designing a Multicultural Curriculum Model for Upper Secondary Education in Iran. *Psychometrics*(38), 7-19.
- Eskandari-Rad, M., Rasouli, E., & Fallah, V. (2022). Designing a Service-Learning Curriculum Model with Emphasis on the Green Economy: A Case Study of Lower Secondary School Students. *Environmental Education and Sustainable Development*, 11(2).
- Esmaili, E., Sadeghi, A., & Mehrmohammadi, M. (2022). The Position of Multicultural Education in Lower Secondary Social Studies Textbooks and Iran's High-Level Policy Documents with Emphasis on the Feminist Approach. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3).
- Kamal, M., Sulong, A. R., Rashed, Z. Z., Ahida, R., & Rezi, M. (2026). Sufism-Inspired Multicultural Education: Pedagogical Strategies for Fostering Social Harmony in Borderland Schools. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 16(1), 205-288. <https://doi.org/10.18326/ijims.v16i1.205-288>
- Maimunah, M., & Malik, S. N. S. B. A. (2026). Sustaining Inclusive-Multicultural Education: Islamic Religious Education Practices in a Junior Secondary School. *ATTARBIYAH: Journal of Islamic Culture and Education*, 11(1), 19-40. <https://doi.org/10.18326/attarbiyah.v11i1.19-40>
- Majidi, B. (2021). Examining the Objectives of the Multicultural Curriculum. Proceedings of the Fifth International Conference on Management, Education, and Training Research in Education,
- Mukhsin, M., Mutaqin, A. Z., & Nasir, M. (2024). The Implementation of Multicultural Islamic Religious Education in the Families of Primary School-Age Children in Putrajaya, Selaawi Garut. *Dinamika Ilmu*, 24(2), 197-219.
- Najib, M., Maskuri, M., & Sa'id, M. M. (2026). Curriculum Management and Power Relations: Strategies for Multicultural Character Development of Santri in Traditional Pesantren. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(1), 109-124. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v7i1.2261>
- Norouzi, V., Adib, Y., Yari Haj Atalu, J., & Badri Gargari, R. (2021). Research Synthesis on Identifying the Components of the Multicultural Curriculum. *Quarterly Journal of Cultural Sociology*, 17(1).
- Osiname, A. (2026). Multicultural Approaches to Teaching Outcomes-Based Curricula. *Journal for Multicultural Education*, 1-14.
- Pakdaman, F., Davaei, M., Khosravi Babadi, A. A., & Rezazadeh, H. (2022). Examining the Position of Multicultural Components in Formal Curricula: A Case Study of the Social Studies Textbook for Lower Secondary Education in Iran. *Journal of Management and Leadership Studies in Educational Organizations*, 2(3).
- Rasyid, M., Hidayat, M. I., Nurannisa, I., Tang, M., & Syahrul, M. (2026). Integration of Multicultural Values in the Development of Islamic Religious Education Curriculum. *Edusoshum: Journal of Islamic Education and Social Humanities*, 6(1), 116-125. <https://doi.org/10.52366/edusoshum.v6i1.225>
- Rouhi, A., Nateghi, F., Azizi, N., & Jalalvandi, M. (2022). Presenting a Curriculum Model Based on Attention to All Subcultures in Iran's Lower Secondary Curriculum System. *Curriculum Research*, 5(11), 6606-6625.
- Rozanita, T. P., Usman, M. U. K., & Azzukhrufi, J. R. (2026). Dialectics of Indonesian Culture and Malaysian Local Wisdom: Multicultural Learning Strategies at Sekolah Indonesia Kuala Lumpur. *Attaqwa: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.54069/attaqwa.v22i1.1115>
- Saberi, Z. (2023). Examining Multicultural Education in the Content of the Elementary School Curriculum. *Psychology and Educational Sciences in the Third Millennium*(28), 26-35.
- Sadeghi, A., & Azizi, Y. (2022). Identifying and Formulating the Principles of Multicultural Education in the Islamic Republic of Iran. *Educational Innovations*(81), 7-26.
- Sadr, A., Kian, M., Sadeghi, A., & Abbasi, E. (2022). Designing and Validating an Art Curriculum Model Based on a Multicultural Approach in Lower Secondary Education. *Journal of Curriculum Studies*, 17(66).
- Wafa, A., Maskuri, M., & Said, M. M. (2026). Strategic Management of Pesantren Organisational Resilience in a Plural Society through Multicultural Islamic Education. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(2), 260-277.
- Yarmohammad Touski, S., Zeinali, M., Nik-khou, K., & Zahedian, F. (2021). Examining the Educational Implications of Educational Justice as a Driver of Sustainable Development. Proceedings of the Twenty-Second International Conference on Management and Humanities Research in Iran,