Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.۱۲(۶); ۲۰۱۹, ۶۷-۹۲

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ۹۲-۶۷

نقش تجربهٔ هنر دو فرهنگی در آموزش میان‌فرهنگی

(نمونه موردی: کودکان ۹ ساله برزیلی) [۱]

The Role of Bicultural Art Experience in Intercultural Education (Case study: ۹ Years Old Brazilian Children)

دکتر رائیکا خورشیدیان[۲]، دکتر رضا افهمی [۳]، دکتر علیرضا عراقیه[۴]، دکتر علیرضا صادقی[۵]

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک و ارتقاء صلاحیت میان‌فرهنگی از طریق تجربهٔ هنری در بین فرهنگ ایران و برزیل بوده است. روش پژوهش کیفی از نوع اقدام‌پژوهی بوده و شرکت‌کنندگان شامل دانش‌آموزان ۹ ساله برزیلی می‌باشند. در این پژوهش تلاش شده است تجربهٔ آموزشی در چهار مرحله علاقه‌مندسازی، مقایسه دو فرهنگ، تجربهٔ خلق هنر دو فرهنگی و بخش دیرپایی تجربه موردبررسی قرار گیرد. برای پایایی و اعتبار یافته‌ها از روش مثلث‌سازی داده‌ها از نوع روش‌شناختی استفاده‌شده است. یافته‌ها نشانگر افزایش ادراک فرهنگی از طریق تجربهٔ هنری بوده است. همچنین تجربهٔ هنری دو فرهنگی در خروج شرکت‌کنندگان از انکار و کاهش محسوس قطبیت‌گرایی مؤثر بوده و سبب تقلیل تمایز و پذیرش میان‌فرهنگی شده است. تجربهٔ هنری سبب دیرپایی تجربهٔ ادراک میان‌فرهنگی در کودکان می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: تجربه هنر دو فرهنگی، میان فرهنگی، حساسیت میان‌فرهنگی، کودکان، برزیل.

R. Khorshidian (Ph. D), R. Afhami (Ph. D), A. Araghieh (Ph.D), A. Sadeghi (Ph.D)

Abstract: The objective of this research is to study the role of intercultural education through bicultural art experience for improving intercultural competence. To this aim, an action research was designed as a qualitative study to introduce different aspects of Persian culture among ۹ years old Brazilian children. It included four steps: making interest, comparing two cultures, experiencing bicultural art creation and evaluating its durability. The triangulation of data as a method kind was used for the validity and reliability. The results indicate the effects of art experience on improving cultural understanding. Furthermore, bicultural art experience was effective for shifting from denial stage, decreasing polarization significantly. It also increased the ability of minimization and acceptance. Finally, art experience caused durability of intercultural understanding among children.

Keywords: bicultural art experience, intercultural, intercultural sensitivity, Cchildren, Brazil

---

[۱] **این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان ارائه الگوی تجربهٔ هنری با هدف آموزش و ارتقا صلاحیت میان‌فرهنگی در کودکان (مطالعه موردی: هنر دوفرهنگی) می باشد که در دانشگاه تربیت مدرس در تاریخ ۹۷/۲/۱۷ دفاع شده است.** تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰

۲. دانش‌آموخته دکتری، گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه : raika.khorshidian@modares.ac.ir & raika.khorshidian@gmail.com

۳. دانشیار گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس.(نویسنده مسئول) رایانامه: afhami@modares.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی ، واحد اسلامشهر ، دانشگاه آزاد اسلامی ، اسلامشهر ، ایران.رایانامه: araghieh@iiau.ac.ir

۵. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، رایانامه: sadeghi@atu.ac.ir

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

یونسکو یکی از رسالت‌های آموزش قرن بیست و یکم را دستیابی به تقویت روابط میان‌فرهنگی به معنای توسعهٔ احترام به دیگری، توانایی دیدن جهان از منظر دیگر افراد، توانایی مکالمه و انطباق بر دیدگاه‌های آن‌ها، برقراری رابطه با آن‌ها و توسعهٔ فروتنی فرهنگی (یونسکو، ۲۰۱۳) از طریق آموزش میان‌فرهنگی یعنی شیوهٔ گذار از حضور منفعلانه، به روشی پایدار و پویا در همزیستی میان فرهنگ‌ها و جوامع چندفرهنگی می‌داند (یونسکو، ۲۰۰۷). در دنیایی که فرهنگ‌ها از انحصار قلمرو مکانی و مراجع صرفاً ملی و محلی رها شده‌اند؛ نظام‌های فکری و ارزش‌های افراد به تلفیقی از چندفرهنگ متمایل شده است (صادقی، ۱۳۹۱) و این شیوهٔ آموزش می‌خواهد توانایی کودکان برای برقراری ارتباط با مردم دیگر فرهنگ‌ها را ارتقاء بخشد، آن‌ها را نسبت به تنوع فرهنگی مشتاق سازد و تعامل میان افراد دارای پس‌زمینهٔ فرهنگی مختلف را تقویت نماید (لیوا[۱]، ۲۰۰۷؛ مونز[۲]، ۱۹۹۷؛ میکو-سربیَن [۳] و کاوا[۴]، ۲۰۱۴).

هدف افزایش حساسیت میان‌فرهنگی[۵] و توانایی پاسخگویی مؤثر فرد به تفاوت‌های فرهنگی (استرفون[۶]، ۲۰۰۳: ۴۴۸) - بنت[۷] (۱۹۹۳) آن را تجربهٔ پدیدارشناسانهٔ تفاوت فرهنگی می‌خواند- افزایش تمایل فعال فرد در برانگیزاندن خود به فهم، احساس، قدردانی و پذیرش تنوع فرهنگی است (چن[۸] و اشتروسا[۹]، ۱۹۹۸، ۲۳۱؛ پری[۱۰] و سوتول[۱۱]، ۲۰۱۱). الگوی توسعهٔ حساسیت میان‌فرهنگی[۱۲] بنت (۱۹۹۳)، بر اساس

---

[۱] Leiva
[۲] Muñoz
[۳] Micó-Cebrián
[۴] Cava
[۵] Intercultural Sensitivity
[۶] Straffon
[۷] Bennett
[۸] Chen
[۹] Starosta
[۱۰] Perry
[۱۱] Southwell
[۱۲] Developmental Model of Intercultural Sensitivity

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

حساسیت میان‌فرهنگی افراد را در طیفی قرار می‌دهد که از جهت‌گیری قوم‌محورانه[۱] (افرادی دارای حساسیت فرهنگی پایین) آغاز و به جهت‌گیری قومی نسبی‌گرایانه[۲] (افرادی دارای حساسیت فرهنگی بالا) ختم می‌شود. این طیف حساسیت میان‌فرهنگی را در قالب شش مرحله: انکار[۳]، دفاعی[۴]/ وارانگی[۵]، تقلیل تمایز[۶]، پذیرش[۷]، انطباق با تفاوت‌ها[۸] و درهم‌آمیزی[۹] تعریف می‌کند (بنت و بنت، ۲۰۰۴). طیف توسعهٔ حساسیت میان‌فرهنگی (همر[۱۰]، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۹) با اتکاء به الگوی فوق، از ذهنیت تک‌فرهنگی[۱۱] به سمت انتقالی[۱۲] و نهایتاً میان‌فرهنگی یا جهانی[۱۳] منتهی می‌شود؛ او قطبیت‌گرایی[۱۴] را جایگزین مرحلهٔ دفاعی/وارانگی می‌کند. فرد با پیشرفت در این طیف، به‌مرور الگوهای فرهنگی، ادراکی و رفتاری خود را یکی از انواع گوناگون و هم‌سطح سایر الگوهای ادراکی و رفتاری دیگر فرهنگ‌ها خواهد دید و درنهایت و در مرحلهٔ انطباق، فرد توان تغییر منظر فرهنگی خود به دیگر فرهنگ‌ها را می‌یابد. هدف از این آموزش، دستیابی به صلاحیت میان‌فرهنگی[۱۵] به معنای توانایی تعامل مؤثر و مناسب با فرهنگ دیگری، از چهار بعد دانش[۱۶]، انگیزه[۱۷]، مهارت[۱۸] و رفتار[۱۹] است و ارتقای آن در کودکان منوط به

---

۱ ethnocentric
۲ ethnorelative
۳ Denial
۴ Defense
۵ Reversal
۶ Minimization
۷ Acceptance
۸ Adaptation
۹ Integration
۱۰ Hammer
۱۱ Monocultural
۱۲ Transitional
۱۳ Global
۱۴ Polarization
۱۵ Intercultural Competence
۱۶ Knowledge
۱۷ Attitude
۱۸ Skill
۱۹ Behavior

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

توان عمل در واقعیت است، نه در انباشت ذهنی آن‌ها از گزاره‌ها و اطلاعات در مورد دیگر فرهنگ‌ها (پری و سوتول، ۲۰۱۱). این امر شامل مهارت کشف و تفسیر شواهد و رخدادهای یک فرهنگ دیگر، توضیح و تطبیق آن از طریق خود و برقراری ارتباط و تعامل در موقعیت‌های بحرانی است (بیرام[۱]،۱۹۹۷).

در سال‌های اخیر، روش‌های سنتی آموزش آگاهی فرهنگی[۲]، جای خود را به روش‌های تعامل میان‌فرهنگی[۳] برای ادراک متقابل فرهنگی[۴] می‌دهد و در این میان، افزایش ادراک فرهنگی از طریق تجربهٔ هنری، ابزاری برای تعامل میان‌فرهنگی تلقی می‌شود. با مقالات نادانر[۵] و روبینویتز[۶] در سال ۱۹۸۳، نقش هنر به‌عنوان ابزاری در ادراک بینافرهنگی و آموزش میان‌فرهنگی برای نگریستن از چشم‌اندازهای فرهنگی مختلف و توانمندسازی افراد برای فهم و درک خود و دیگری موردتوجه قرار گرفت. در این راستا، برخی پژوهشگران از اثر هنری یا هنرمند فرهنگی دیگر برای آموزش بهره‌گرفته‌اند (استوکروچی[۷]،۲۰۰۱؛ باد[۸]،۲۰۱۱؛ فورنیس[۹]، ۲۰۱۵)؛ چرا که آموختن از دیگران، مؤثرتر از آموختن دربارهٔ دیگران است. گام دیگر، تجربهٔ هنر دیگر فرهنگ‌ها بوده است. جلینو[۱۰] (۲۰۱۱) اجرای هنر دیگران فرهنگ‌ها توسط کودکان را تجربه‌ای متفاوت برای آنان و ابزاری برای درک و احترام به شیوهٔ زندگی دیگران، توجه به یگانگی روح انسان‌ها و درک ریشه‌ها، آداب، سنن و هویت فرهنگی خود آن‌ها می‌داند. کیان و همکاران (۱۳۹۲) نیز تربیت هنری را آموزشی بدون مرز و ابزاری برای درک مصالحه‌جویانه و فراگیر فرهنگ‌های گوناگون و حصاری (۱۳۹۲) ابزاری برای بروز تفاوت‌های دانش‌آموزان و افزایش آگاهی و احترام آنان به دیگر فرهنگ‌ها می‌داند.

---

۱ Byram
۲ Cultural Awareness
۳ Intercultural Interaction
۴ Cross-Cultural Awareness
۵ Nadaner
۶ Rubinowitz
۷ Stokrocki
۸ Bode
۹ Furniss
۱۰ Gelineau

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

لوپزداسیلوا[۱] و آدلینا ویلاس بواس[۲] (۲۰۰۶)، کلمنت[۳] (۱۹۹۳)؛ دوی[۴] (۱۹۸۹)، آیزنر[۵] (۱۹۹۷)، گاسمن[۶] و اپستین[۷] (۲۰۰۲) و توماس[۸] و سیلک[۹] (۱۹۹۰) بر اهمیت آموزش تصویری بر ارتقاء آموزش میان‌فرهنگی تأکید کرده‌اند. لی[۱۰] (۲۰۱۲) بر روی تجارب آموزش هنر آسیایی در آمریکا متمرکز و برخلاف پژوهش‌های پیشین و مقایسه هنر در بسترهای فرهنگی گوناگون درصدد آزمون افراد دارای تجربهٔ هنری و آموزش میان‌فرهنگی برمی‌آید و نشان می‌دهد که افراد دارای پیشینهٔ مختلف دارای این تجربهٔ میان‌فرهنگی و همچنین مربیان آن‌ها به‌عنوان افراد هایبریدی رشد هویتی جدیدی یافته و ضمن دستیابی به تجارب، فرصت‌ها و پیشرفت‌های کاری، به‌واسطهٔ تجربهٔ بین‌فرهنگی هنر، توانسته‌اند از چشم‌اندازهای مختلف به آموزش و هنر بنگرند و به واقعیت جامعه جهانی نزدیک‌تر شوند. پایان‌نامهٔ کانگ[۱۱] (۲۰۱۴) و پژوهش دیگر او (۲۰۱۵) بر روی آموزش چندفرهنگی هنر در کره‌جنوبی، هنر را فشارسنج چندفرهنگی جامعه معرفی می‌کند. در تحقیقات کیفی او با موضوع هنر، تغییرات هنر معاصر کره‌جنوبی، نتیجه تجارب آموزش چندفرهنگی هنر معرفی می‌شود. هِنری[۱۲] و کستانینو[۱۳] (۲۰۱۵) نیز تأثیر طولانی‌مدت تجربهٔ آموزش هنر به کودکان توسط دانشجویان ایتالیایی را بر افزایش اعتمادبه‌نفس معلمان و موفقیت آتی آنان در آموزش زبان دوم و کمک به افزایش تجربهٔ درک فرهنگی آنان مؤثر دانسته‌اند.

---

۱ Lopes da Silva
۲ Adelina Villas-Boas
۳ Clement
۴ Dewey
۵ Eisner
۶ Gasman
۷ Epstein
۸ Thomas
۹ Silk
۱۰ Lee
۱۱ Kang
۱۲ Henry
۱۳ Constantino

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بیان مسئله و چارچوب نظری

همان‌گونه که در قبل گفته شد، آموزش چندفرهنگی منجر به تدوین و فرموله کردن راه‌حل‌های خلاق و نو برای مسائل فردی و اجتماعی و ترویج نگرش مثبت نسبت به خود و دیگر گروه‌های فرهنگی می‌گردد و این مهم در ایجاد فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌های گوناگون مؤثر است (عراقیه و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۱). دستی بابی به صلاحیت فرهنگی در دنیای چندفرهنگی امروز نیازمند ارائهٔ راهکارهایی برای آموزش آن به کودکان دبستانی است (پری و سَوتوِل، ۲۰۱۱). زیرا تحقیقات نشان می‌دهد که در کودکان افزایش صلاحیت میان‌فرهنگی موجب توسعهٔ رضایت آن‌ها از زندگی، ارتقاء سلامت روانی و تجهیز آن‌ها به ابزارهایی برای عمل در موقعیت‌های حال و آینده می‌گردد (میکو سربین و کاوا، ۲۰۱۴). اما باوجود، پتانسیل بالای این گروه برای رشد، تعداد تحقیقات در رده سنی کودکان دبستانی در مورد صلاحیت فرهنگی (سانهونزا[۱] و کاردونا[۲]، ۲۰۰۹؛ سانهوزا و سایرین، ۲۰۱۲؛ میکو سربیَن و کاوا ، ۲۰۱۴) و ارتباطات میان‌فرهنگی (اُتمن[۳] و سایرین، ۲۰۱۲) بسیار اندک است.

تحقیقات اخیر حاکی از این است که شرکت در یک تجربهٔ بین‌فرهنگی می‌تواند منجر به خلق هویت فرهنگی هایبرید[۴] گردد (لی، ۲۰۱۲)؛ هایبریدتی علاوه بر تأثیر در آینده هنری (کانگ (۲۰۱۴ و ۲۰۱۵) و شاید مانند تمرین‌های هایبرید زبانی (گوتیرز[۵] و سایرین، ۱۹۹۹) می‌تواند بستر زایایی برای توسعه ادراک میان‌فرهنگی فراهم نماید. ایدهٔ کشش هم‌زمان به دو جهت با دو تأثیر متفاوت، اما ترکیب آن‌ها در یک تجربه را می‌توان با عنوان «هایبریدیتی»[۶] تعریف کرد. به نقل از کرولیکاس[۷] (۲۰۱۰)، تلفیق[۸] تلاش برای آشتی دادن دو سنت، اعتقاد، مکتب یا تفکر متفاوت برای شرح

---

[۱] Sanhueza
[۲] Cardona
[۳] Othman
[۴] Hybrid
[۵] Gutiérrez
[۶] Hybridity
[۷] Krulikas
[۸] Syncretism

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دوفرهنگ‌گرایی[1] است؛ کوششی که برای متناسب شدن هم‌زمان با دو فرهنگ، بـه خلـق یک خرده‌فرهنگ سوم منجر می‌گردد. طی تجربهٔ تلفیق، دانش اکتسـابی از هـر فرهنـگ تغییر نموده و خرده‌فرهنگ سوم یگانه و منسجمی می‌آفریند که در آثار هنری آن، تـنش درونی خالق و کشمکش بین دو فرهنگ مشهود است. هایبردیتی نائل آمدن بـه ترکیـب نوآورانه‌ای است که از عاریت گرفتن ایده‌ها، زبان‌ها و الگوهای تجربه‌شـده حاصل‌شـده است و مطالعهٔ آن بررسیِ ترکیب و سنتز دو فرهنـگ مختلـف اسـت کـه در تمـاس بـا یکدیگر قرارگرفته‌اند.

با این توضیحات این پژوهش در پی بررسـی ایـن موضـوع بـوده اسـت کـه تجربـهٔ دو فرهنگی چه نقشی می‌تواند در ادراک و ارتقاء صـلاحیت میـان‌فرهنگی کودکـان داشـته باشد. پژوهش حاضر با اتکاء به پیشـینهٔ بیان‌شـده و اهمیـت آمـوزش میـان‌فرهنگی بـه کودکان و نقش هنر در آموزش و استفاده از شیوهٔ تعاملی، به طراحی روشی جدید برای خلق تجربهٔ هنر دو فرهنگی باهدف توسعهٔ قابلیت میان‌فرهنگی کودکان پرداختـه اسـت. بخش نوآورانه تحقیق حاضر به‌کارگیری جنبهٔ دو فرهنگی یـا خلـق هنـر هایبریـدی در تجربهٔ هنری است؛ که از طریق این تجربه، صلاحیت میان‌فرهنگی کودکـان را هـر چـه بیشتر به ذهنیت میان‌فرهنگی به‌خصوص مرحله انطباق با تفاوت‌ها نزدیک سازد.

ازآنجاکه از طرفی دیگر ایـن روش آموزشـی میـان‌فرهنگی بـرای اثـربخش بـودن بایـد متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و جامعـه موردبررسـی و بـه‌تبع آن متوجـه ویژگی‌هـای فرهنگی یادگیرندگان باشد (صادقی،۱۳۹۱)؛ تجربهٔ مزبور در قالب معرفی هنر و فرهنگ ایران در قالب فرهنگ مقصد برای کودکان برزیل طراحی‌شده و به‌منظور تـأمین تناسـب با ویژگی‌های فرهنگی آن‌ها در فرآیند تجربهٔ خلق هنـر دو فرهنگـی، از فرهنـگ بـومی برزیل به‌عنوان فرهنگ مبدأ استفاده‌شده است.

بدین ترتیب سؤالات پژوهش بر اساس طیـف حساسـیت میـان‌فرهنگی (بنـت و بنـت، ۲۰۰۴؛ همر، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۹) چنانچه در مقدمه بیان شد به شرح ذیل است. از میان شـش

[1] Biculturalism

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مرحلهٔ طیف حساسیت میان‌فرهنگی، سطحِ اول که انکار بود، به دلیل آشنایی اولیه که در گام نخست شکل گرفت در نقاشی‌ها موجود نبود و حذف شد:

۱- تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح قطبیت‌گرایی (دفاعی/وارانگی) فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۲- تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح تقلیل تمایز فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۳- تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر پذیرش فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۴- تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر انطباق فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۵- تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر درهم‌آمیزی فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۶- آیا تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی دیرپا هست؟

روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفادهٔ کیفی و از نوع اقدام‌پژوهی است و مطالعه و حضور در میدان پژوهش در مجموع پنج ماه به طول انجامید. پژوهشگر ایرانی در ابتدای فعالیت خود در مدرسهٔ ابتدایی خصوصی کریتیو[۱] در شهر فلوریانوپلیس[۲] استان سانتاکاترینا[۳] برزیل متوجه شد که مشارکت‌کنندگان آشنایی چندانی با ایران نداشتند و در پاسخ به میزان آشنایی با ایران، تنها اطلاعاتی کلی و مغشوش دربارهٔ موقعیت ایران در خاورمیانه و وجود جنگ در این منطقه را عنوان می‌کردند. پس از بررسی کتب درسی ابتدایی مدارس برزیل پژوهشگر اقدام به طراحی برنامه‌ای نمود که ضمن اینکه قابلیت ارتقاء میزان صلاحیت میان‌فرهنگی کودکان را داشته باشد آنان را با فرهنگ ایران به‌عنوان فرهنگ هدف آشنا سازد و وضعیت موجود را به وضعیت مطلوب‌تر ارتقاء و بهبود دهد. برنامهٔ طراحی‌شده چند بار اجرا و اصلاح گشت و علاوه بر پژوهشگر، تعدادی از معلمین برزیلی مدرسه نیز ناظر پیشرفت کار بودند. لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان شامل تعداد ۵۳ کودک دختر و پسر بودند. ۵۱٪ مشارکت‌کنندگان دختر و ۴۹٪ پسر

[۱] Colégio Criativo
[۲] Florianópolis
[۳] State of Santa Catarina

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بودند. برقراری ارتباط با کودکان از طریق معلم انگلیسی مدرسه و فضای کلاس معمول ایشان انجام شد و اجرای طرح در طی دو کلاس ۶۰ دقیقه‌ای و در آگوست ۲۰۱۵ انجام شد. بیرام (۱۹۹۷)، اینگولسرود[۱] و سایرین(۲۰۰۲)، یاکوبسن[۲] و سایرین (۱۹۹۹)، مندنهال[۳] و سایرین (۲۰۰۴) و پری و سوتول (۲۰۱۱) تأکید می‌کنند که برای سنجش قابلیت میان‌فرهنگی روش‌های کیفی، شیوه‌هایی عمیق‌تر، نزدیک‌تر به واقعیت و احتمالاً دقیق‌ترند، علاوه بر این روش‌های کیفی نظیر مصاحبه برای گروه سنی کودکان و در راستی تداوم بازخوردهای آنان در آینده مناسب‌تر و مؤثرتر است (میکو سربین و کاوا، ۲۰۱۴). ازاین‌رو، گردآوری اطلاعات حین اجرای مراحل طرح به‌صورت کیفی انجام شد. این داده‌ها در گام اول و دوم در قالب مصاحبه و یادداشت نمودن واکنش‌های کودکان، عکس‌برداری و فیلم‌برداری و در گام سوم در قالب نقاشی آنان و در گام چهارم در قالب نامه‌های ارسال‌شده به پژوهشگر بود.

طرح در چهار مرحله اجرا شد. گام نخست، شامل آشنایی کودکان با فرهنگ مقصد از طریق نمایش رسانه‌ای به مدت ۲۰ دقیقه؛ گام دوم شامل مدیریت فضای پرسش و پاسخ برای جواب دادن به کنجکاوی‌های کودکان دربارهٔ تفاوت‌ها و شباهت‌های دو فرهنگ و گام سوم شامل آزاد گذاشتن کودکان خلق تجربهٔ هنری دو فرهنگی و درگیر شدن عملی با فرهنگ مقابل و مصاحبه با آن‌ها به‌منظور اطلاع از ایده‌های بازتاب یافته، به‌منظور استفاده در تفسیر آثار بود. درنهایت و به‌منظور سنجش دیرپایی تجربه، بعد از یک سال، همراه با نمایش فیلمی از آثار آنان مصاحبه دیگری به‌منظور درک میزان تداوم تجربه در ذهن آن‌ها انجام گرفت. هدف از تدوین مراحل فوق به شرح زیر است:

گام نخست، فرآیند علاقه‌مندسازی: این گام بر منظور مقابله با مرحلهٔ نخست الگوی توسعه‌ای حساسیت میان‌فرهنگی، یعنی انکار که در آن فرهنگ خود، تنها فرهنگ واقعی تلقی می‌شود؛ با اجتناب از سایر فرهنگ‌ها همراه است و افراد با انزوای فیزیکی و

---

[۱] Ingulsrud
[۲] Jacobson
[۳] Mendenhall

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

روانی از تفاوت‌ها، از آن‌ها پرهیز می‌کنند (بنت و بنت، ۲۰۰۴) اجـرا شـد. ایـن حالـت بیشتر در شرایط تجربهٔ اندک افراد از زمینه‌های فرهنگی گوناگون رخ مـی‌دهـد و بـرای خروج از آن، فرد باید با گوناگونی‌های فرهنگی روبرو شود. این فراینـد بـا ایجـاد یـک سری از دسته‌بندی‌ها برای فهم تنوع فرهنگی همراه است (همـر، ۲۰۰۹) و آگـاه‌سـازی فرهنگی بهترین روش برای ارتقاء از این مرحله و تسهیل درک از تفاوت‌ها است (بنت، ۱۹۸۶).

گام اول یعنی آشنایی کودکان با فرهنگ مقصد باهدف علاقه‌مندسازی آنـان انجـام شـد. این گام شامل آشنایی مستقیم کودکـان بـا تصـاویر و توضـیحات نماینـدهٔ ایـران و نیـز توضیح پرچم و نقشهٔ ایران، تنوع جغرافیایی و ویژگی‌های طبیعی نظیر قلهٔ دماوند، تنوع زیسـتی و گونـه‌های خـاص گیـاهی و جـانوری، تنـوع فرهنگـی ازجملـه پوشـش، آداب‌ورسوم، هنر و معماری، صنایع‌دستی، سوغات و غذاهای سنتی، نمادهای فرهنگـی و ملی همچون برج‌های میلاد و آزادی بود. در ادامـه، یـک ویـدیوی ده‌دقیقـه‌ای شـامل تصاویر و موسیقی فولکلور مناطق گوناگون که جنبه‌های مختلف ایران قـدیم و معاصـر نظیر جاذبه‌های طبیعی، تاریخی، فرهنگی و فناوری مدرن را به همـراه معرفـی اجمـالی تنوع قومی و طبیعی نشان می‌داد پخش شد.

گام دوم، فضای پرسش و پاسخ و کنجکاوی‌های کودکان: برنامهٔ این مرحلـه، شـامل مدیریت فضای بحث کردن و پاسخ دادن به کنجکاوی‌های کودکان دربارهٔ تفـاوت‌هـا و شباهت‌های دو فرهنگ بود. در ایـن مجموعـه از سـؤالات، پرسـش از میـزان شـناخت ایرانیان از برزیل، غذا، رقص، فستیوال‌ها و اعیاد، علاقه‌مندی نسبت به اینکـه آبـادان در بین علاقه‌مندان فوتبال، برزیل ایران خوانده می‌شود؛ همچنین میزان پیشرفته بودن ایـران و توجه به حیوانات دو سرزمین و طبیعت از موارد مهم بودند.

پرسش پیرامون رقص ایران و نمـایش ویـدیوهایی از رقـص‌هـای اصـیل قـومی ایـران، موجب تلاش آن‌ها برای تقلید حرکات در کلاس و نشانگر افزایش انگیزهٔ آن‌ها و تلاش برای بروز رفتار فعال حاکی از تـلاش بـرای تطبیـق خـود بـا فرهنـگ دیگـر در قالـب غیرکلامی گردید.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پرسش دربارهٔ آیین‌های ایرانی با توضیحات شنیداری و تصویری نمایندهٔ ایران در مورد نوروز و ارتباط آن با تقویم ایرانی و تعادل بهاری و اشاره به تفاوت فصول و آب‌وهوا در ایران و برزیل، با توجه ویژه آن‌ها به شباهت پوشش حاجی‌فیروز و سانتا کلازا، با پرسش پیرامون هدایای او برای کودکان همراه بود.

همان‌طور که در قبل هم گفته شد، یکی از پرسش‌های دانش‌آموزان پیرامون میزان شناخت از فرهنگ آن‌ها و ابراز خوشحالی از شناسایی فوتبال آن‌ها در ایران و تمایل ایرانیان به این کشور بود.

گام سوم، خلق تجربهٔ هنر دو فرهنگی در فضای شاد و آزاد: مهم‌ترین بخش برنامه که ۲۰ دقیقه به طول انجامید، آزاد گذاشتن کودکان برای خلق یک تجربهٔ هنری دو فرهنگی و درگیر شدن عملی با فرهنگ مقابل بود. در این گام از کودکان خواسته شد که آنچه را از فرهنگ خود دوست دارند با بخش‌هایی که از فرهنگ ایران برداشت کرده و به آن علاقه پیداکرده‌اند برگزینند و با یکدیگر ترکیب کنند و در قالب یک تصویر بر روی کاغذ A۴ و به کمک مداد رنگی ارائه نمایند. در این مرحله به مطالبات کودکان مبنی بر نمایش مجدد بعضی از تصاویر یا نمادها همچون پرچم و... به‌منظور اینکه آن را به‌منظور به کار بردن در نقاشی دوباره ببینند پاسخ داده شد. کودکان در این مرحله تصوراتشان را از طریق هنر گسترش دادند و پل‌های گوناگونی برای پیوند دادن دو فرهنگ مجسم نموده و به تصویر کشیدند.

به‌منظور درک و طبقه‌بندی رویکردهای آن‌ها، از پنج سطح قطبیت‌گرایی، تقلیل تمایز، پذیرش، انطباق و درهم‌آمیزی و تعاریف آن‌ها و تحلیل ما به ازای آن‌ها در تصاویر استفاده شد. سطح قطبیت‌گرایی، با شناسایی فرهنگ روبرو، اما تأکید بر اهمیت فرهنگ خود همراه است. تقلیل تمایز، بر چهارچوبی وحدت‌بخش متکی است. سطح پذیرش بر درک فرهنگ روبرو از سمت فرد باوجود ادراک تمایز آن از فرهنگ خود مشخص می‌شود. مرحلهٔ انطباق، دستیابی به قابلیت نگرش به جهان از منظر دیگر فرهنگ‌ها است و درهم‌آمیزی فرهنگی شرایطی است که در آن فرد امکان تغییر سریع منظر فرهنگی خود را داراست (بنت و بنت، ۲۰۰۴) بر این اساس تحلیل تصاویر کودکان صورت

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پذیرفت. گفتنی است در موارد مبهم، از توضیحات تکمیلی کودکان و ترجمهٔ آن توسط معلم انگلیسی استفاده شد. به‌این‌ترتیب کارهای کودکان ازنظر میزان دستیابی به سطوح مختلف توسعهٔ حساسیت میان‌فرهنگی طبقه‌بندی شد. به‌منظور اطمینان از نتایج، تحلیل بر مبنای کدگذاری آثار و دسته‌بندی به‌منظور درک سطح دستیابی به صلاحیت میان‌فرهنگی انجام گرفت. به‌منظور اطمینان از روایی و پایایی کدگذاری مزبور از سه نفر از اساتید این حوزه خواسته شد تا آثار را بر مبنای الگوی مزبور مرتب ساخته و مواردی در تحلیل نهایی مورداستفاده قرار گرفت که سطح آن از سوی دو نفر از اساتید تأیید شد.

گام چهارم، سنجش دیرپایی تجربهٔ دو فرهنگی: در این مرحله به‌منظور دستیابی به دیرپایی تجربه در کودکان، پس از یک سال، فیلم تهیه‌شده توسط نماینده ایران از تجارب گذشته کودکان با تصاویری از دو کشور و یک موسیقی مرکب از ملودی‌های گوناگون ایرانی، برای شرکت‌کنندگان در برزیل ارسال شد، سپس آن فیلم توسط معلم انگلیسی نمایش داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا در مورد تجربهٔ پیشین و احساسشان در مورد ایران، نظر خود را بنویسند. پاسخ در قالب یک نامه به زبان پرتغالی همراه با نقاشی، به همراه ترجمه معلم انگلیسی، برای نماینده ایران ارسال گردید.

گزارش یافته‌ها

سؤال اول: تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح قطبیت‌گرایی (دفاعی/وارانگی) فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

سطح قطبیت‌گرایی با شناسایی فرهنگ هدف اما با تأکید بر اهمیت فرهنگ برزیل همراه بود. برای شناسایی فرهنگ ایران کودکان با پرسش و پاسخ، توانایی و کنجکاوی خود را ابراز می‌کردند. این موارد نشانگر توانایی کودکان در طبقه‌بندی عناصر فرهنگ مبدأ، معادل‌یابی آن در فرهنگ مقصد و تلاش برای طبقه‌بندی آن‌ها و طرح پرسش جهت رفع ابهامات در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌های این معادل‌های فرهنگی بودند. عمدهٔ پرسش‌ها حول مقوله غذا، پول رایج، موسیقی، رقص، مراسم و زبان مطرح گردید. در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تمام مدت سعی شد تا از جستجوی آنلاین و نمایش تصاویر برای پاسخگویی بهتر به دانش‌آموزان استفاده شود.

در مبحث قطبیت‌گرایی تنها یک تصویر، بازتاب قطبیت‌گرایی با رویکرد تدافعی در برتر دانستن فرهنگ مبدأ بود. این تصویر برتری برزیل در قالب یک مسابقه فوتبال فرضی میان دو فرهنگ را به تصویر کشیده بود. در این اثر هیچ نشانه‌ای حاکی از وارونگی وجود نداشت. این رفتار را باید در زمرهٔ رفتارهایی دانست که در آن رقابت بر سر حفظ ارزش‌های ملی اهمیت زیادی دارد که در قالب سؤالات گام دوم نیز در مورد میزان شناخت و احترام فرهنگ مقصد نسبت به مبدأ نیز مطرح گردید. برای برنامه‌ریزی موضوعی تجارب هنر دو فرهنگی، باید رابطهٔ میان موضوعات و مقولهٔ غرور ملی با دقت طراحی گردد و از آن در راستای صحیح بهره‌برداری شود تا در ارتقاء ادراک میان‌فرهنگی مؤثر قرارگیرد.

سؤال دوم: تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح تقلیل تمایز فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

در تقلیل تمایز بر چهارچوب وحدت بخشی در تجربهٔ دو فرهنگی تأکید می‌شود. آثار این رده، نمایانگر عناصر مشابه از دو فرهنگ بود، که کودک با توجه به تجربهٔ زیستهٔ منظر فرهنگی خود بدان‌ها پی برده و توانایی خود برای نمایش مشابهت‌های فرهنگ را نشان داده بود. همچنین برخی از نمادهای جهانی مشترک فرهنگی مانند خورشید و قلب در تعدادی از نقاشی‌های کودکان دیده می‌شد. بازی فوتبال عامل مهمی به‌عنوان انسجام دو ملت بود که بر خلاف قطبیت‌گرایی، بر نتایج مساوی تأکید داشت. عنصر دیگر تله‌کابین بود که در برزیل یک وسیلهٔ حمل‌ونقل معمول شهری در برخی نقاط برزیل است و آن‌ها به دلیل دیدن تله‌کابین توچال، آن را عنصری مهم در فرهنگ مقصد ارزیابی کرده و به‌عنوان عاملی وحدت‌بخش که دو کشور را به هم مرتبط می‌سازد، در نقاشی خود بر آن تأکید داشتند. آنان همچنین پل معروف شهر خود را با نمونهٔ مشابهی در ایران عامل مشترکی دیدند که می‌تواند برای اتصال دو سرزمین به کار رود.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سؤال سوم: تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح پذیرش فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

سطح پذیرش بر درک فرهنگ هدف از سمت فرد باوجود ادراک متمایز آن از فرهنگ خود مشخص می‌شود. در این مرحله کودکان توانایی دسته‌بندی و ایجاد تقابل میان عناصر قابل مقایسه در یک دسته را نشان داده‌اند، اما همواره یک مرز مشخص میان دو حوزه ازنظر کودکان وجود داشت. رفتار اجتماعی مشابه، ظاهر انسان‌ها، آب و هوا، پدیده‌ها و عناصر طبیعی، مونومان‌ها و نمادهای ملی همچون پرچم و معماری و موسیقی در درون تصاویر دیده می‌شود.

سؤال چهارم: تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر انطباق فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

در مرحلهٔ انطباق، دست‌یابی به قابلیت نگرش به جهان از منظر دیگر فرهنگ‌ها مطرح است. در آثار این مرحله، قابلیت خلاقانه و ابداعی فرد برای برقراری رابطه میان دو نظام فرهنگی قابل مشاهده بود که در طی آن، کودکان با ترکیب عناصر دو فرهنگ سعی در ایجاد فرم‌های هایبریدی جدید داشتند. نوعی از انطباق‌پذیری در مهارت‌های شناختی که منجر به طراحی پرچم‌ها، نمادهای فرهنگی جدید و ترکیب عناصر برزیلی با بستر فرهنگی ایران شد. البته باید تأکید کرد این انطباق‌پذیری در مهارت‌های شناختی بود نه رفتاری.

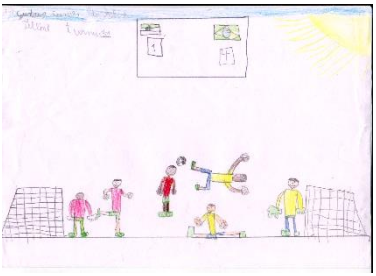
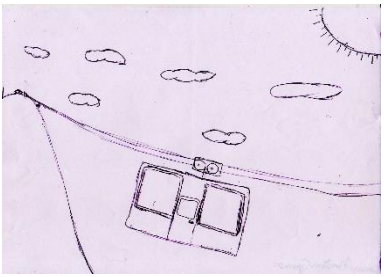
سؤال پنجم: تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر درهم‌آمیزی فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

در هم‌آمیزی فرهنگی شرایطی است که در آن فرد امکان تغییر سریع منظر فرهنگی خود را داراست (بنت و بنت، ۲۰۰۴). بر این اساس نقاشی‌های ترسیم شده توسط کودکان مورد تحلیل قرار گرفت اما هیچ موردی از درهم‌آمیزی، به معنای توانایی آن‌ها به دیدن مسائل از منظر فرهنگ دوم قابل مشاهده نبود. می‌توان گفت که با توجه به زمان کم و ماهیت تجربه، دستیابی به این امر توسط کودکان میسر نشد.

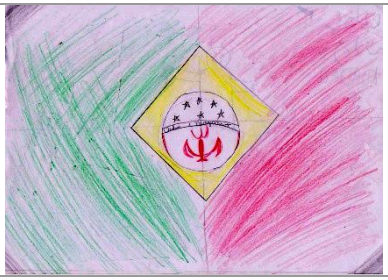
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در یک جمع‌بندی در جدول شماره یک به برخی از مستندات سؤالات ۱ تا ۵ ارائه شده است:

جدول ۱: تأثیر تجربهٔ دو فرهنگی بر مولفهٔ مورد پژوهش

میزان توسعه حساسیت میان‌فرهنگی	نمونه	توضیحات
قطبیت گرایی		تنها در یک اثر از بین همه کارها، کودک سعی کرده است که برزیل را برندهٔ میدان نشان دهد. به نظر می‌رسد او می‌خواسته که به برتری برزیل در فوتبال تأکید نماید.
تقلیل نمایز		کودکان بارها به پل و تله‌کابین به‌عنوان عنصری مشترک و حتی متصل‌کننده دو کشور در نقاشی‌های خود تأکید کردند. به نوعی تأکید بر اشتراکات داشتند بدین معنی که با یکدیگر تفاوتی نداریم.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پذیرش		به تصویر کشیدن عناصر قابل‌مقایسه در دو کشور با یک مرز مشخص در بیشتر تصاویر دیده می‌شود. در اینجا هم‌پایی با یکدیگر و در سطح یکدیگر و کمتر یا اصلا برتری نداشتن به چشم می‌خورد.
انطباق		ترکیب دو پرچم و خلق پرچم مشترک جدید
در هم آمیزی	–	–

سؤال ششم: آیا تجربهٔ میان‌فرهنگی پیشنهادی دیرپا هست؟

در یادداشت‌های کودکان پس از یکسال که از زمان حضور در مدرسه سپری شد، آن‌ها ضمن اشاره به جذابیت تجربه خلق هنر دو فرهنگی، به تفاوت‌های آب‌وهوایی، لباس و نحوهٔ پوشش، موسیقی و رقص اشاره کردند. همچنین بارها پیرامون جذابیت خوراک ایران صحبت کرده بودند. لازم به ذکر است که در طی تجربه بنا به درخواست خود آن‌ها تنها تصاویری از غذاهای ایران به آن‌ها نشان داده شده بود و اصل تجربه شامل این امر نمی‌شد.

کودکی به نام سوفیا در مورد انگیزه‌اش برای ارتقاء دانش میان‌فرهنگی خود چنین نوشته است:

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

« ...من عاشق تجربهٔ دانستن راجع به یک کشور دیگرم. من عاشق اینم که بیشتر راجع به ایران بدانم و بیشتر راجع به این فرهنگ و خوراکی‌هایش اطلاع کسب کنم...»

اُلسا که آهنگ زبان فارسی را به خاطر می‌آورد این چنین می‌نویسد:

«...خیلی خوش گذشت که شما آمدی برزیل. خیلی جالب بود که فرهنگ شما، خوراک خاص شما را دیدیم و شیوهٔ صحبت کردنتان خیلی جذاب است...»

نتیجه‌گیری و بحث

طی تجربهٔ میان‌فرهنگی که شرحش رفت پژوهشگر توانست نکات جذاب از فرهنگ ایران به دید کودکان برزیلی را استخراج نماید. برای مثال طی گام دوم، یکی از موارد مورد توجه خوراکی‌های ایرانی به ویژه نان، پنیر و کباب بود. پرسش‌ها حاکی از تلاش کودکان برای نگرش از منظر فرهنگ خود به فرهنگ مقصد بود. پرسش یک کودک پیرامون فرم نان‌های ایران و دیدن تفاوت آن با نان‌های حجیم برزیل با تعجب همگانی همراه بود. مشاهدهٔ تفاوت زبان و مشاهدهٔ الفبا و خوشنویسی فارسی و نگارش از راست به چپ با واکنش قابل ملاحظه‌ای همراه بود. نگارش اسم کودکان بر روی تخته کلاس با هیجان همراه بود و در پایان گام دوم، همهٔ دانش‌آموزان و برخی معلمان، خواستار نگارش نام فارسی خود بر روی دفتر خود بودند. در مرحلهٔ خلق هنر دو فرهنگی برخی از تقلید نام فارسی خود استفاده کردند. در یک مورد، کودکی با نام «کاوه» از توضیحاتی که دربارهٔ معنای اساطیری نام وی به زبان فارسی به‌عنوان یک قهرمان شاهنامه داده شد، ضمن بروز هیجان با حرکات بدن سعی کرد تا حس افتخار خود در مقام یک قهرمان را نشان دهد. تلاش برای مقایسهٔ دو زبان و تمایل به یادگیری نگارش و تلفظ عبارت‌هایی مانند «دوستت دارم» و «صبح به خیر» در فارسی، نشانگر واکنش مثبت آن‌ها به آهنگ زبان فارسی بود. این موارد نشان می‌دهد که پیاده‌سازی چنین تجربیاتی برای معرفی سایر فرهنگ‌ها و در سایر بسترهای فرهنگی می‌تواند جنبه‌های جذاب یک فرهنگ از منظر فرهنگی دیگر را آن هم از دید کودکان آشکار

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازد و هر یک از این موارد می‌تواند مادهٔ خامی برای تجربیات و پژوهش‌هایی با موضوعات محدودتر و دقیق‌تر باشد.

به علاوه، از مجموع تجربهٔ خلق هنر دو فرهنگی و سنجش دیرپایی تجربه می‌توان گفت که کودکان در طی تجربه توانسته بودند به دلیل دو مرحله نمایش فرهنگی و فضای پرسش و پاسخ که با تعامل آن‌ها و توجه به جنبه‌های مَد نظر آن‌ها همراه بود، از سطح انکار فرهنگ روبرو در مرحلهٔ خلق هنر دو فرهنگی فراتر روند و حتی تا حد بسیار زیادی، قطبیت‌گرایی را نادیده بگیرند. مرحلهٔ تقلیل تمایزات دو فرهنگ، با تمرکز شدید بر فرهنگ مبدأ و ارزش‌های آن همراه بود، اما در مرحلهٔ پذیرش، آن‌ها به وضوح تجربه هم‌ارزسازی و ارتباط میان دو فرهنگ را به نمایش گذاشته و در مرحله انطباق توانایی ترکیب دو فرهنگ را تجربه نمودند. در این میان، تجربهٔ پذیرش به میزان زیادی به چشم می‌خورد و در تجربهٔ انطباق، آثار خلاقانه و هایبریدی نشانگر توانایی هنر برای دستیابی به این مرحله از ادراک فرهنگی بود که شاید در قالب تجارب کلامی قابل بیان نباشد. دیرپایی تجربه نشانگر مرحلهٔ پذیرش و افزایش انگیزهٔ کودکان برای ارتباطات میان‌فرهنگی بود. اشارهٔ مکرر کودکان به خوراک و آواهای زبان، نشانگر آن بود که صداها و مزه‌ها، و لو اینکه مزه‌های تصور شده باشند، از جمله دیرپاترین عناصر در ذهن کودکان بوده و همچنین تأثیر فضای پرسش و پاسخ را به‌عنوان ابزاری برای آموزش دیرپای مسائل فرهنگی نشان می‌دهد. بنابراین نتایج تجربهٔ حاضر حاکی از آن است که تجربهٔ هنر دو فرهنگی قادر است در آموزش میان‌فرهنگی در فرارفتن از حالت قوم‌محورانه به نسبیت‌گرایی قومی نقش داشته باشد. باوجود ابعاد کوتاه مدت و محدود تجربهٔ مزبور، خروج از مرحلهٔ انکار البته در شرایط عدم وجود اطلاع و پیش فرض در مورد فرهنگ مقصد از مهمترین دستاوردهای این تجربه محسوب می‌شود. همچنین این تجربه نقش مهمی در کاهش قطبیت‌گرایی فرهنگی داشته و تنها مورد مشاهده شده نه وارونگی فرهنگی، بلکه حالت تدافعی ناشی از غرور ملی را نمایش می‌دهد. در مرحلهٔ تقلیل تمایز و در مراحل بعد مهمترین عامل در تجربهٔ خلق هنر دو فرهنگی، فرهنگ مبدأ به‌عنوان اساس اجرای تجربه است و این نشانگر آن است که در آموزش

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

میان‌فرهنگی از این طریق همچنان پیش فرض‌های فرهنگ مبدأ نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند، اما در مراحل پذیرش و انطباق، ما با نگاهی دقیق‌تر و تفاسیر دقیق‌تر در دستیابی به معادل‌های فرهنگی میان فرهنگ مبدأ و مقصد روبرو هستیم. این امر نظریات جلینو(۲۰۱۱: ۱۱) مبنی بر تجربهٔ هنر دیگر فرهنگ‌ها به‌عنوان ابزاری برای درک و احترام به شیوهٔ زندگی دیگران، توجه به یگانگی روح انسان‌ها و درک ریشه‌ها، آداب، سنن و هویت فرهنگی خود آن‌ها را تأیید می‌کند. نتایج نشانگر دستیابی کودکان به تقلیل تمایز، پذیرش و همچنین انطباق با دیگر فرهنگ‌ها از منظر شناختی بوده، که در تمامی این موارد با ارتقای رشد مهارت تفسیر آن‌ها در برقراری ارتباط میان دو فرهنگ و شناخت بیشتر آن‌ها از فرهنگ خود همراه است. همچنین در مرحلهٔ انطباق فرهنگی، نمونه‌هایی از هنر هایبریدی مشاهده شد که نظریات لی و کروکیلاس را در دستیابی به خرده‌فرهنگ سوم از بُعد تصویری و شناختی تأیید می‌کند.

در مورد دیرپایی تجربه، مهمترین نکته، توسعهٔ تمایل و انگیزهٔ افزایش شناخت فرهنگی و نقش آموزش مبتنی بر پرسش (استادرز ، ۲۰۰۸؛ پری و سوتول، ۲۰۱۱) در دیرپایی تجربهٔ آموزش میان‌فرهنگی و همچنین نقش دو حس چشایی (در این مورد احساسی و فردمحور) و شنوایی به‌عنوان عوامل دیرپا در تجربهٔ ادراک فرهنگی است.

درنهایت می‌توان گفت که تجربهٔ هنر دو فرهنگی به دلیل درگیر نمودن فرد در یک تجربهٔ خلاقانه، در بدو امر کودک را وادار به شناسایی و تفسیر فرهنگ خود از بعد تصویری، شناسایی تصویری فرهنگ روبرو و کشف معادل‌ها و تفاوت‌های فرهنگی می‌نماید. او این ادراکات خود را در قالب دو رابطهٔ ترکیبی یعنی شناسایی شباهت‌ها، یا رابطه مقایسه‌ای، به‌عنوان درک تفاوت‌های معادل در دو فرهنگ به نمایش می‌گذارد و به این دلیل نقش بیشتری نسبت به یک تجربهٔ آموزشی صرف افزایش اندوخته دانش نسبت به دیگر فرهنگ‌ها دارد. این پژوهش نتایج رویکونن[۱] و کاراووری[۲] (۲۰۱۲) مبنی بر اینکه کودکان از طریق هنرها یاد می‌گیرند که چطور هویت فرهنگیشان را کشف کنند

[۱] -Ruokonen
[۲] - Kairavuori

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

و قابلیت‌هایشان را بیان تعاملات بین‌فرهنگی ارتقاء بخشند، تأیید می‌کند. روش تجربهٔ هنری دو فرهنگی چنانچه در مورد فرهنگ‌های گوناگون اعمال شود نه تنها به آن‌ها کمک می‌کنند که راجع به میراث فرهنگی سایرین بدانند، آن را درک کنند و بدان احترام بگذارند؛ یک مسیر یادگیری برای توسعه گام‌به‌گام حساسیت میان‌فرهنگی برای آنان فراهم می‌سازد.

باید گفت که اگر چه تجربهٔ هنری دو فرهنگی در قالب معرفی فرهنگ ایران به کودکان سایر کشورها انجام شد؛ اما در کل قابل پیاده‌سازی روی فرهنگ‌های گوناگون نیز هست. بدین ترتیب علاوه بر اینکه می‌تواند برای گسترش دانش کودکان ایرانی از تنوع فرهنگی موجود در ایران و خارج از ایران به کار رود؛ می‌تواند حساسیت میان فرهنگیشان را برای مواجهه با هر فرهنگ جدید نیز ارتقاء بخشد. در ضمن در سطح جهانی نیز می‌تواند هم در راستای معرفی فرهنگ ایران و هم سایر فرهنگ‌ها تعمیم یابد.

پیشنهادها

در پایان باید گفت طی فرآیند پژوهش مشخص شد که هیچ تولید رسانه‌ای مناسبی برای معرفی فرهنگ ایرانی- اسلامی برای نمایش جنبه‌های گوناگون فرهنگ ایران به کودکان در فضای مجازی موجود نیست و بنابراین تولید چنین محتواهایی علاوه بر افزایش کیفیت پژوهش در این زمینه نقش مهمی را برای معرفی فرهنگی ایران دارد. در تحقیقات آتی نیاز است که تأثیر تجربهٔ هنری دو فرهنگی، با موضوعیت فرهنگی ایران یا سایر فرهنگ‌ها و در دیگر بسترها بررسی گردد. تجربهٔ هنری دو فرهنگی نباید تنها به نقاشی محدود گردد بلکه خوب است در قالب سایر تجربیات هنری از هنرهای تجسمی نظیر کولاژ گرفته تا هنرهای اجرایی مانند تئاتر نیز اجرا گردد. به کارگیری هنرهای اجرایی، نظیر تئاتر، موسیقی تأثیرات عمیق‌تری روی توسعه قابلیت‌های میان‌فرهنگی و به خصوص جنبه‌های مهارتی و رفتاری آن خواهد داشت. تجربهٔ هنری

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دو فرهنگی می‌تواند مبنایی برای ساخت بازی‌های چندرسانه‌ای در راستای ارتقاء دانش و مهارت‌های میان‌فرهنگی قرار گیرد.

سپاسگزاری

از خانم سوزانا ریتا چاوز[1]، معلم انگلیسی مدرسه کریتیو برای کمک‌های دوستانه و بی‌دریغشان برای ارتباط برقرار کردن با کودکان و ترجمه پرتغالی–انگلیسی کمال تشکر را داریم.

منابع:

- حصاری، لیلا. (۱۳۹۲). رویکردهای آموزش هنر در برنامه درسی چند فرهنگی. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- کیان، مرجان. آداک، موسی. موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۲)، نقش و جایگاه تربیت هنری در آموزش و پرورش چند فرهنگی، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- عراقیه، علیرضا. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. مجله راهبرد فرهنگ، س ۵، ش ۱۷ و ۱۸. صص ۱۸۷– ۲۰۴.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. مجله راهبرد فرهنگ، س۵، ش ۱۷ و ۱۸. صص ۱۲۲-۹۳.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (۲۰۰٤). **Developing Intercultural Sensitivity (An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity).** Handbook of intercultural training, ۱٤۷-۱٦٥.
- Bennett, M. J. (۱۹۸٦). **A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity**. International journal of intercultural relations, ۱۰(۲), ۱۷۹-۱۹٦.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Bennett, M. J., & Bennett, M. J. (۱۹۹۳). **Intercultural Sensitivity, Principles of Training and Development**. Portland, OR: Portland State University.

- Bode, P. (۲۰۱٤). **Senegalese Art in US Schools: Transporting Contemporary African Diaspora with Decolonized Perspectives**. In The Educational Forum, Taylor & Francis Group. ۷۸(۱), ٤۲-٥۳.

- Byram, M. (۱۹۹۷). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters.

- Chen, G.-M., and W.J. Starosta. (۱۹۹۸). **Foundations of Intercultural Communication**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Clement, R. (۱۹۹۳). **The Art Teacher's Handbook** (۲nd ed) Cheltenham, UK, Stanley Thornes.

- Dewey, J. (۱۹۸۹), **Art as Experience** (Carbondale and Edwardsville, USA, Southern Illinois University Press) (original work published ۱۹۳٤).

- Eisner, E. (۱۹۹۷). **Educating Artistic Vision**. Stanford, USA.

- Furniss, G. J. (۲۰۱٥). **Viewing Sub-Saharan African Art with Western Eyes: A Question of Aesthetics in the Context of another Culture and Time**. Art Education, ٦۷(٦), ۲۸-۳٥.

- Gelineau, P. (۲۰۱۱). **Integrating the Arts across the Elementary School Curriculum**. Cengage Learning.

- Gasman, M. & Epstein, E. (۲۰۰۲). **Modern Art in the Old South: The Role of the Arts in Fisk University's Campus Curriculum**, Educational Researcher, ۳۱(۲), ۱۳-۲۰.

- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (۱۹۹۹). **Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language ss in the Third Space**. Mind, culture, and activity, ٦(٤), ۲۸٦-۳۰۳.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Hammer, M. R. (۱۹۹۹). **A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory**. The intercultural sourcebook, ۲, ٦۱-۷۲.

- Hammer, M.R. (۲۰۰۹). **The Intercultural Development Inventory**. In M.A. Moodian (Ed.). Contemporary Leadership and Intercultural Competence (Ch.۱٦, pp. ۲۰۳-۲۱۸). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Henry, C., & Costantino, T. (۲۰۱۵). **The Role of Cross-Cultural Experience in Art Teacher Preparation**. International Journal of Education & the Arts, ۱٦(۳).

- Ingulsrud, J.E., K. Kai, S. Kadowaki, S. Kurobane, and M. Shiobara. (۲۰۰۲). **The Assessment of Cross-Cultural Experience: Measuring Awareness through Critical Text Analysis**. International Journal of Intercultural Relations ۲٦, no. ٥: ٤۷۳–۹۱.

- Jacobson, W., D. Sleicher, & M. Burke. (۱۹۹۹). **Portfolio Assessment of Intercultural Competence**. International Journal of Intercultural Relations, ۲۳(۳), ٤٦۷-٤۹۲.

- Kang, Y. (۲۰۱٤). **Art as A Mirror and Window on Cultural Diversity in South Korea: A Critical Analysis of Artworks by Three Contemporary Artists with Implications for Art Education** (Doctoral dissertation, The Florida State University).

- Kang, Y. (۲۰۱٥). **Art and Art Education in the Multicultural Society of South Korea**. Journal of Art for Life, ٦(۱), ٦.

- Krulikas, G. (۲۰۱۰). **Syncretism, Biculturalism, and Absurdity: The Exploration of Distorted Cultural Identity**. *UNC Asheville Journal*, ۱-۸.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Lee, O. kr **Art Educators Crossing Borders: The Cross-Cultural Experiences of Asian Art Education Faculty in Us Higher Education**, (Doctoral dissertation, The Florida State University), Retrieved from: http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu٪٣A١٨٣٢٧١

- Leiva, J. J. (٢٠٠٧). **Estrategias de Gestión y Regulación de Conflictos en los Contextos Educativos de Educación intercultural**. Revista Iberoamericana de Educación, ٤٣(٣),١–٨.

- Lopes da Silva, J., & Adelina Villas-Boas, M. (٢٠٠٦). **Promoting intercultural education through art education.** Intercultural Education, ١١(١), ٩٥-١٠٣.

- Lu, M. (٢٠١٢). **Using the Learners-as-Ethnographers Approach to Enhance Intercultural Learning among American College Students Learning Chinese as a Foreign Language.** (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado. USA).

- Mendenhall, M.E., G.K. Stahl, I. Ehnert, G. Oddou, J.S. Osland, and T.M. Kuhlmann. (٢٠٠٤). **Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs**. In Handbook of intercultural training, ١٢٩–٤٣.

- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (٢٠١٤). **Intercultural Sensitivity, Empathy, Self-Concept and Satisfaction with Life in Primary School Studen**ts. Infancia y Aprendizaje, ٣١(٢), ٣٤٢-٣٦٧. doi: ١٠,١٠٨٠/٠٢١٠٣٧٠٢,٢٠١٤,٩١٨٨١٩

- Muñoz, A. (١٩٩٧). **Educación Intercultural. Teoría y práctica**. Madrid: Escuela Española.

- Nadaner, D. (١٩٨٣). **On Art and Social Understanding: Lessons from Alfred Schutz**. The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education, ١(١), ١٥-٢٢.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Othman, A., Ruslan, N., & Ahmad, I. S. (٢٠١٢). **Intercultural Communication in the Malaysian Vision Schools Implications for the Management and Leadership in a Multicultural Primary School.** Management in Education, ٢٦(٤), ١٩٩-٢٠٦.

- Stokrocki, M. (٢٠٠١). **Children's Ethno-Aesthetic Responses to a Turkish Carpet: A Cross-Cultural Study in Three Cultures**. Journal of Art & Design Education, ٢٠(٣), ٣٢٠-٣٣١.

- Perry, L. B., & Southwell, L. (٢٠١١). **Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches**. Intercultural Education, ٢٢(٦), ٤٥٣-٤٦٦.

- Ruokonen, I., & Kairavuori, S. (٢٠١٢). **Intercultural sensitivity of the Finnish ninth graders.** Procedia-Social and Behavioral Sciences, ٤٥, ٣٢-٤٠.

- Rubinowitz, J. (١٩٨٣). **Foreword**. The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education, ١(١), ٤-٦.

- Sanhueza, S., & Cardona, M. C. (٢٠٠٩). **Evaluación de la Sensibilidad Intercultural en Alumnado de Educación Primaria Escolarizado en Aulas Culturalmente Diversas**. Revista de Investigación Educativa, ٢٧, ٢٤٧–٢٦٢.

- Sanhueza, S., Cardona, M. C., & Friz, M. (٢٠١٢). **La Sensibilidad Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Alicante**. Perfiles Educativos, ٣٤(١٣٦), ٨–٢٢.

- Stathers, K. (٢٠٠٨). **Enlightenment through understanding**. IB World.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Straffon, D.A. (۲۰۰۳). **Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School**. International Journal of Intercultural Relations, ۲۱(٤), ٤۸۷-٥۰۱.

- Thomas, G. & Silk, A. (۱۹۹۰). **An Introduction to the Psychology of Children's Drawings**. (New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, Harvester Wheatsheaf).

- UNESCO. (۲۰۰۷). **UNESCO Guidelines on Intercultural Education**, Paris.

- UNESCO. (۲۰۱۳). **Intercultural Competences** (Conceptual and Operational Framework), Paris.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]