



Race, Diversity, and Educational Paradigms

The academic and social problems that low-income students and students of color experience in the schools have been discussed widely during the last two decades. The academic achievement of students of color, such as Japanese Americans and Chinese Americans, exceeds that of Whites (Lee, 1998). However the academic achievement most other groups of students of color in the United States is considerably below that of Whites (Deyhle & Swisher, 1997; Miller, 1995; Nettles & Perna, 1997; Pang & Cheng, 1998; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 1995)

เชื้อชาติ ความหลากหลายและกระบวนการทางการศึกษา : ปัญหาด้านสังคมและการศึกษา นักเรียนที่มีรายได้น้อยและสิ่งทีนักเรียนผิวสีได้รับประสบการณ์ในโรงเรียนได้ถูกอภิปรายมาแล้วอย่างกว้างขวางในช่วง 2 ทศวรรษที่ผ่านมา ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนผิวสี เช่น ชาวอเมริกันเชื้อสายญี่ปุ่นและชาวอเมริกันเชื้อสายจีนและอื่น ๆ ที่ไม่ใช่คนขาว อย่างไรก็ตาม ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนผิวสีกลุ่มอื่น ๆ ในสหรัฐอเมริกาค่อนข้างต่ำเมื่อเทียบกับคนขาว

The percentage of individuals within a group who has graduated from college is an important index of that group's educational attainment. In 1997, 23 percent of all Americans 25 years or older had completed four years of college or more. The percentages for Asians and Pacific Islanders and for White Americans were 42.2 percent and 24.6 percent, respectively. The percentages for African Americans, Mexican Americans, Puerto Rican Americans and Cuban Americans were 13.3 percent, 7.5 percent, 10.7 percent, and 19.7 percent, respectively (U.S. Bureau of the Census, 1998) The percentage for Asian and Pacific Islanders is considerably higher than the one for Whites. However, the percentages for other groups of color is considerably below the percentage for Whites. Table 5.1 shows high school and college completion rates for these groups.

เปอร์เซ็นต์รายบุคคลในกลุ่มผู้ซึ่งจบการศึกษาจากวิทยาลัยเป็นตัวชี้วัดสำคัญของการบรรลุผลทางการศึกษาของกลุ่มนั้น ในปี 1997 จากประชากรอเมริกันที่มีอายุ 25 ปีขึ้นไป มีจำนวน 23 เปอร์เซ็นต์ที่สำเร็จการศึกษา 4 ปี ในระดับปริญญาตรี เปอร์เซ็นต์ของคนเอเชียและหมู่เกาะแปซิฟิกและคนขาวในสหรัฐอเมริกาเป็น 42.2 % และ 24.6 % ตามลำดับ อเมริกันเชื้อสายอเมริกา อเมริกันเชื้อสายเม็กซิกัน อเมริกันเชื้อสายเปอร์โตริโกและอเมริกันเชื้อสายคิวบา เป็น 13.3 % , 7.5 % , 10.7% , และ 19.7 % ตามลำดับ เปอร์เซ็นต์ของชาวเอเชียและหมู่เกาะแปซิฟิกค่อนข้างสูงกว่าคนผิวขาว อย่างไรก็ตาม เปอร์เซ็นต์ของกลุ่มผิวสีอื่น ๆ ค่อนข้างต่ำกว่าคนขาว ตาราง 5.1 แสดงอัตราการสำเร็จการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาและปริญญาตรีของกลุ่มดังกล่าว



Ethnic minority students in other Western nations such as the West Indians in the United Kingdom and the Metis in Canada, also achieve below their mainstream peers (Moodley, 1992)

A wide range of educational reforms designed to increase equality for students from diverse ethnic racial, and social-class groups has been implemented. These various educational reforms have emanated from concepts, theories, and paradigms based on different and often conflicting assumptions, values, and goals. This chapter identifies, describes, and critically analyzes the major concepts and paradigms that have been used to explain the low academic achievement of ethnic, racial, and low-income students; the educational programs and practices that exemplify these concepts and paradigms and their values and assumptions. The chapter also describes how extensively single-factor paradigms are used to guide educational research and practice and their limitations. It then briefly outlines a multifactor, holistic theory of multicultural education that can be used to guide educational practice and research.

นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยในกลุ่มประเทศตะวันตกอื่น ๆ เช่น คนอินเดียตะวันตกในสหราชอาณาจักรและเม็กซิโกในแคนาดา ก็มีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่ากลุ่มคนหลักของสังคมนั้น ๆ หรือคนส่วนใหญ่ของประเทศนั้น ๆ

ความหลากหลายของการปฏิรูปการศึกษาในด้านต่าง ๆ ที่ถูกออกแบบมาเพื่อเพิ่มความเท่าเทียมให้กับผู้เรียนที่มาจากความแตกต่างทางด้านชาติพันธุ์ เชื้อชาติและระดับทางสังคมได้ถูกนำมาปฏิบัติแล้ว การปฏิรูปการศึกษาที่หลากหลายเหล่านี้ได้ถือกำเนิดมาจากแนวคิด ทฤษฎี และกระบวนทัศน์ ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของสมมติฐาน ค่านิยมและเป้าหมายที่ขัดแย้ง แตกต่าง ในบทนี้จะชี้ให้เห็น (ระบุ) อธิบายและวิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณ ในเรื่องของแนวคิดหลักและกระบวนทัศน์ที่ถูกนำมาใช้ในการอธิบายผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่ต่ำของนักเรียนที่ต่างชาติพันธุ์ เชื้อชาติและมีรายได้น้อย โปรแกรมการศึกษาและแนวปฏิบัติที่จะยกตัวอย่างให้เห็นถึงตัวอย่างของแนวคิด กระบวนทัศน์ ค่านิยมและสมมติฐานของสิ่งเหล่านี้ ในบทนี้จะอธิบายในสิ่งเหล่านี้ด้วยว่ากระบวนทัศน์ที่มีปัจจัยอันเดียวถูกใช้แนะแนวทางในการวิจัยและการปฏิบัติทางการศึกษารวมถึงข้อจำกัดด้านต่าง ๆ มากน้อยแค่ไหน (how extensively = ครอบคลุม)

นอกจากนั้นจะวางกรอบแนวคิด โดยสรุปในเรื่องของ “ทฤษฎีภาพรวม” (Holistic theory) ที่มีหลายปัจจัยของการศึกษาที่อยู่ท่ามกลางพหุวัฒนธรรมที่จะถูกนำไปใช้ในการแนะแนวทางการวิจัยและการปฏิบัติทางการศึกษา

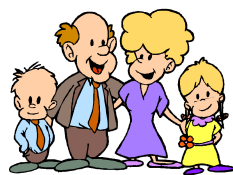




TABLE 5.1 Educational Attainment for Selected Ethnic Groups, 1997, in Percent,
for Persons 25 Years Old and Over

	Total	White	Black	Asian and Pacific Islander	Mexican American	Puerto Rican American	Cuban American
Completed 4 years high school or more	82.1	83.0	74.9	84.9	48.6	61.1	65.2
Completed 4 years of college or more	23.9	24.6	13.3	42.2	7.5	10.7	17.7

Source : U.S.Bureau of the Census (1998). Statistical Abstract of the United States : 1998 (118th ed.). Washington, DC:
U.S.Government Printing Office,p.167.

The Nature of paradigms

Kuhn (1970) uses the term paradigm to describe the “entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on shared by members of given (scientific) community” (p.15). The laws, principles, explanations, and theories of a discipline are also part of its paradigm. Kuhn argues that during the history of a science, new paradigms arise to replace older ones. He calls this phenomenon a “scientific revolution.” Kuhn refers primarily to natural science disciplines and draws most of his examples from the natural sciences. It is not clear, in the Kuhnian sense, whether social science has developed true paradigms because of the paucity of universal laws, principles, and theories in social science and because social science is characterized by many competing systems of explanations. Writes Kuhn (1970). “It remains an open question what parts of social science have yet acquired such paradigms at all. History suggests that the road to a firm research consensus is extraordinarily arduous” (p.15)

Kuhn (1970) ได้ให้ความหมายของคำว่า “กระบวนทัศน์” คือ ความเชื่อ คุณค่า เทคนิคและอื่น ๆ ที่สมาชิกในชุมชนนั้น ๆ คิดเหมือนกัน กฎ หลักการ คำอธิบายและทฤษฎีของเรื่องใดเรื่องหนึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนทัศน์ในเรื่องนั้น ๆ Kuhn มีความเห็นว่ากระบวนทัศน์ทางวิทยาศาสตร์นั้น จะมีกระบวนทัศน์ใหม่เกิดขึ้นมาแทนกระบวนทัศน์เก่า ซึ่งเขาเรียกปรากฏการณ์นั้นว่า “การปฏิวัติทางวิทยาศาสตร์” Kuhn ได้มุ่งเน้นไปที่วิทยาศาสตร์ที่เกี่ยวกับธรรมชาติและส่วนใหญ่ก็ได้ยกตัวอย่างที่เกี่ยวกับวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ มันเป็นเรื่องที่ไม่ชัดเจนในความคิดของKuhn ว่าศาสตร์ทางด้านสังคมมีการพัฒนาทางด้านกระบวนทัศน์ที่แท้จริง เพราะว่ากฎของโลก หลักการและทฤษฎีทางด้านสังคมศาสตร์มีความไม่ต่อเนื่องชัดเจน และทางด้านสังคมศาสตร์มีการกำหนดคุณลักษณะโดยคำอธิบายที่หลากหลาย Kuhn (1970) เขียนว่ามันยังคงเป็นคำถามปลายเปิดว่าส่วนใดของสังคมศาสตร์ที่พอจะมีกระบวนทัศน์อยู่บ้าง อดีตบอกเราว่าหนทางที่จะนำไปสู่การวิจัยที่ชัดเจนในเรื่องเหล่านี้ยังเป็นเรื่องที่ไม่ธรรมดาเป็นไปได้ยาก (: กระบวนทัศน์ทางด้านสังคมศาสตร์เป็นเรื่องที่ยังไม่ชัดเจนและทำให้ชัดเจนได้ยาก)



Barnes (1982), building on Kuhn's defines a paradigm as "an existing scientific achievement, a specific concrete problem-solution which has gained universal acceptance throughout a scientific field as a valid procedure, and as a model of valid procedure for pedagogic use" (p.17). He writes further that

Barnes (1982) ใช้งานของ Kuhn เป็นฐานในการพูดถึงกระบวนทัศน์ เขาให้นิยามคำว่า "กระบวนทัศน์" ว่าหมายถึงผลสัมฤทธิ์ทางด้านวิทยาศาสตร์ที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน แนวทางแก้ปัญหาที่ชัดเจนและเฉพาะเจาะจง ที่ได้รับการยอมรับจากทั่วโลกว่าเป็นกระบวนการที่ถูกต้อง และสามารถที่จะเป็นต้นแบบสำหรับวิธีการที่ถูกต้องในการจัดการเรียนการสอนได้ เขาเขียนเพิ่มเติมว่า

the culture of an established natural science is passed on in the form of paradigms. The central task of the teacher is to display them. The central task of the students is to assimilate them, and to acquire competence in their routine use.... Scientific training... demands acceptance of the existing orthodoxy in a given field. Accordingly, it tends to avoid anything which might undermine or offer an alternative to that orthodoxy. (emphasis added) The history of a field, wherein are found radically variant concepts, problems and methods of problem – solution is either ignored, or is systematically rewritten as a kind of journey toward, and hence a legitimization of, present knowledge. (pp. 18-19)

วัฒนธรรมของวิทยาศาสตร์ธรรมชาติที่ชัดเจนได้มีการตกทอดมาในรูปแบบของกระบวนทัศน์ ภาระหลักหรือหน้าที่หลักของครูคือการนำเสนอหรือการสอน หน้าที่หลักของนักเรียนคือการปรับรับรู้หรือการเรียนรู้ ให้เข้าใจและเกิดความชำนาญ การอบรมทางด้านวิทยาศาสตร์จำเป็นต้องยอมรับในความเชื่อหลักการ ทฤษฎีในสาขานั้น ๆ ดังนั้น Scientific training ก็จะหลีกเลี่ยงสิ่งต่างๆ ที่จะมาทำลายความเชื่อเหล่านั้น ในสาขาใดสาขาหนึ่งพบว่ามีหลักการที่ไม่แน่นอน วิธีแก้ปัญหาเหล่านั้นก็จะถูกเมินเฉยหรือว่าอาจจะมีการเขียนขึ้นมาใหม่อย่างเป็นระบบ เพื่อให้เกิดความรู้ที่ถูกต้อง





Multicultural Education Paradigms

The word paradigm in this chapter describes an interrelated set of facts, concepts, generalizations, and theories that attempt to explain human behavior or social phenomena and that imply policy and action. A paradigm, which is also a set of explanations, has specific goals, assumptions and values that can be described. Paradigms compete with one another in the arena of ideas and public policy.

กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม

คำว่า “กระบวนทัศน์” ในบทนี้ อธิบายความเกี่ยวข้องซึ่งกันและกันของกลุ่มความจริง มโนทัศน์การครอบคลุม และทฤษฎี ซึ่งพยายามอธิบายพฤติกรรมของมนุษย์ ปรัชญาการตั้งคัมซึ่งมีนโยบายและการปฏิบัติ กระบวนทัศน์เป็นการอธิบายมีจุดมุ่งหมายเฉพาะสมมุติฐานและค่านิยมซึ่งสามารถอธิบายได้ กระบวนทัศน์จะแข่งขันซึ่งกันและกันในสนามแข่งขันทางความคิดและนโยบายสาธารณะ

The various problem-solutions or paradigms in multicultural education, like other systems of explanations, have many of the characteristics of paradigms discussed by Kuhn and Barnes although they are quasi or partial paradigms in the Kuhnian sense. The cultural deprivation, language, and radical paradigms in multicultural education constitute constellations of beliefs, values, and techniques and are shared by members of a given scientific community. These conceptions are also problem-solutions that have gained acceptance as valid procedures and explanations.

วิธีการหลากหลายในการแก้ปัญหา หรือกระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมเหมือนกับกระบวนกรอธิบายอื่น ๆ ซึ่งมีคุณสมบัติมากมายตามคำอธิบายของ Kuhn และ Barnes การขาดวัฒนธรรม ภาษาและการเปลี่ยนแปลงอย่างถอนรากถอนโคนหรืออย่างสิ้นเชิงของกระบวนทัศน์ ในการศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมก่อให้เกิดความเชื่อ ค่านิยม และวิธีการ ซึ่งได้มาจากสมาชิกของชุมชนวิทยาศาสตร์ที่ใหม่ ความคิดรวบยอดนี้เป็นวิธีการที่ได้รับการยอมรับว่าเป็นวิธีการที่สมเหตุสมผล



Multicultural Education Paradigms

By Saruthipong Bhuwatvaranon 5120130105



Each paradigm, such as the cultural deprivation, the language, and the radical, demands acceptance of its orthodoxy and tends to avoid concepts, explanations, and theories that might offer an alternative view or explanation. Each paradigm is also a partial theory that provides an incomplete explanation of social reality (Merton, 1968). Each paradigm is perspectivistic and emanates from specific values, assumptions and conceptions of the good society. Paradigms both mirror and perpetuate specific ideologies and lead to different educational policies and practices. Some paradigms, such as the cultural deprivation and the genetic, support dominant ethnic group hegemony and inequality; others, such as the radical and racism, imply reconstruction of the political and economic systems so that excluded ethnic and social-class groups can experience equality.

กระบวนทัศน์แต่ละประเภท เช่น การขาดแคลนวัฒนธรรม ภาษา การเปลี่ยนแปลงอย่างถอนรากถอนโคน เรียกร้องให้เกิดการยอมรับ การแตกต่างไปจากมาตรฐานและมีแนวโน้มหลีกเลี่ยงมโนทัศน์ การอธิบาย และทฤษฎี ซึ่ง อาจจะเป็นทัศน์หรือคำอธิบายที่เป็นทางเลือก กระบวนทัศน์แต่ละชนิดเป็นส่วนหนึ่งของทฤษฎี ซึ่งการอธิบายของความเป็นจริงในสังคมที่ไม่สมบูรณ์ แต่ละกระบวนทัศน์เป็นทฤษฎีและกำเนิดมาจากค่านิยมเฉพาะสมมุติฐาน และมโนทัศน์ของสังคมที่ดี กระบวนทัศน์สะท้อนและกระทำต่ออุดมการณ์เฉพาะที่นำไปสู่นโยบายการศึกษาที่แตกต่างกันและการฝึกฝนบางกระบวนทัศน์ เช่น การขาดแคลนวัฒนธรรม พันธุกรรม การสนับสนุนกลุ่มคนที่เด่น การมีอิทธิพล และการไม่เท่าเทียมและอื่น ๆ เช่น การล้างเผ่าพันธุ์ การเหยียดสีผิว ก่อให้เกิดการสร้างระบบการเมืองและเศรษฐกิจใหม่ ดังนั้น เว้นจากเกี่ยวกับชาติพันธุ์ และกลุ่มชนชั้นในสังคม สามารถที่จะได้ประสบการณ์ของความเท่าเทียม



: so that excluded ethnic and social-class groups can experience equality.



Response Paradigms : The Schools React to Ethnic Revitalization Movements

When we examine the development of ethnic revitalization movements in Western democratic nations, such as the United States, Canada, the United Kingdom, and Australia, and the responses that educational institutions have made to them, we can identify and describe specific types and patterns of institutional responses. These patterns and prototypical responses are called paradigms in this chapter. These paradigmatic responses do not necessarily occur in a linear or set order in any particular nation, although some of them tend to occur earlier in the development of ethnic revitalization movements than do others. Thus, the response paradigms relate in general way to the phases of ethnic revitalization movements described in Chapter 2. The ethnic additive and self – concept development paradigms, for example, tend to arise during the first or early phase of an ethnic revitalization movement. Single-explanation paradigms tend to emerge before multiple explanation ones. Single-explanation paradigms usually emerge during the first phase of ethnic revitalization, but multiple-explanation paradigms usually do not emerge or become popular until the later phase.

การตอบสนองของกระบวนทัศน์

: การตอบสนองของโรงเรียนต่อการฟื้นคืนของการเคลื่อนไหวเกี่ยวกับชาติพันธุ์

เมื่อเราสำรวจการฟื้นคืนการเคลื่อนไหวเกี่ยวกับเผ่าพันธุ์ในตะวันตก ประเทศประชาธิปไตย เช่น อเมริกา แคนาดา อังกฤษ และออสเตรเลีย การตอบสนองซึ่งสถาบันทางการศึกษานี้เราสามารถชี้และอธิบายเป็นรูปแบบเฉพาะของการตอบสนองของสถาบันรูปแบบและต้นแบบของการตอบสนองเรียกว่า “กระบวนทัศน์” ในบทนี้

การตอบสนองของกระบวนทัศน์ไม่จำเป็นต้องปรากฏเรียงตามลำดับหรือเป็นจุดเรียงกันในชาติใดชาติหนึ่ง แม้ว่า การตอบสนองจำนวนหนึ่งได้เคยเกิดขึ้นในการพัฒนาการเคลื่อนไหวการฟื้นคืนของเผ่าพันธุ์มากกว่าอื่น ๆ ดังนั้น การตอบสนองเกี่ยวข้องโดยทั่ว ๆ ไปกับวลีความเคลื่อนไหวการฟื้นคืนของเชื้อชาติ เผ่าพันธุ์ที่ได้บรรยายไว้ในบทที่ 2 การติดอยู่กับเชื้อชาติเผ่าพันธุ์ และกระบวนทัศน์การพัฒนามโนทัศน์ของตนเอง มีแนวโน้มจะมีขึ้นระหว่างวลีแรกหรือต้น ๆ ของการเคลื่อนไหวการฟื้นคืนเกี่ยวกับชาติพันธุ์ กระบวนทัศน์ที่อธิบายความเดียวจะปรากฏก่อน กระบวนทัศน์ที่อธิบายหลายความ กระบวนทัศน์อธิบายความเดียวจะปรากฏระหว่างวลีแรกของการฟื้นคืนเกี่ยวกับเผ่าพันธุ์ แต่กระบวนทัศน์อธิบายหลายความส่วนใหญ่จะปรากฏในวลีต่อ ๆ มา



"If You don't stand for something you'll fall from anything" : ถ้าท่านไม่อดทนต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ท่านก็จะล้มเหลวต่อทุกสิ่ง"



A sophisticated neoconservative paradigm tends to develop during the final phase of ethnic revitalization, when the groups that are trying to institutionalize pluralism begin to experience success and those committed to assimilationism and to defending the status quo begin to fear that the pluralistic reformers might institutionalize a new ideal and create new goals for the nation-state.

กระบวนทัศน์อนุรักษ์นิยมพัฒนาในวาลิสสุดท้ายของการฟื้นคืนของเผ่าพันธุ์ เมื่อกลุ่มพยายามจัดตั้งสถาบันพหุนิยม และเริ่มประสบผลสำเร็จในการทำให้กลมกลืนและกลัวว่าผู้ปฏิรูปพหุนิยมจะมีแนวคิดและจุดหมายใหม่สำหรับชาติ

A number of response paradigms develop when ethnic revitalization movements emerge (see Table 5.2). These multicultural education paradigms might develop within a nation at different times or they may coexist at the same time. Each paradigm is likely to exist in some form in a nation that has experienced an ethnic revitalization movement. However, only one or two are likely to be dominant at any particular time. The leaders and advocates of particular paradigms compete to make their paradigms the most popular in academic, government, and school settings. Proponents of paradigms that can attract the most government and private support are likely to become the prevailing voices for multicultural education within a particular time or period.

กระบวนทัศน์อนุรักษ์นิยมได้รับการพัฒนาขึ้นเมื่อมีการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมพัฒนาในเวลาที่แตกต่างกันภายในชาติ หรืออาจจะคงอยู่ในเวลาเดียวกัน ในแต่ละกระบวนทัศน์จะอยู่ในรูปที่ไม่เหมือนกัน อย่างไรก็ตามมีเพียง 1 หรือ 2 กระบวนทัศน์ที่เด่นในช่วงเวลานั้น ๆ ผู้นำและสนับสนุนของแต่ละกระบวนทัศน์แข่งขันกันในการทำให้กระบวนทัศน์ของตนเองเป็นที่นิยม ในทางการศึกษา รัฐบาล และการจัดตั้งโรงเรียน ผู้สนับสนุนกระบวนทัศน์ที่เป็นที่สนใจของรัฐบาล และการสนับสนุนของภาคเอกชนจะเป็นผู้ที่มีภาษีดีกว่าในการศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมในช่วงเวลานั้น



“ชนะใจคนผู้หนึ่งอาจใช้เวลากว่าครึ่งปี ทำลายน้ำใจคนผู้หนึ่งใช้เวลาเพียงครึ่งประโยคเท่านั้น”



Sometimes one dominant paradigm replaces another, and something akin to what Kuhn calls a scientific revolution takes place (Kuhn, 1970). However, what happens more frequently is that a new paradigm will emerge that challenges an older one but does not replace it. During the late 1960s in the United States, the cultural deprivation paradigm dominated the theory, research and practice related to educating low – income students and students of color (Bereiter & Engelmann, 1966). This paradigm was seriously challenged by the cultural difference paradigm in the 1970s (Baratz & Baratz, 1970). The cultural difference paradigm did not replace the cultural deprivation paradigm rather the two paradigms coexisted. However, the cultural deprivation paradigm lost much of its influence and legitimacy, especially among most scholars of color (Banks, 1997).

บางครั้งกระบวนทัศน์ที่เด่นสามารถทดแทนอันอื่นได้ บางครั้งใกล้เคียงกับคำกล่าวของ Kuhn ที่ว่า การปฏิวัติวิทยาศาสตร์เกิดขึ้น อย่างไรก็ตามสิ่งที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ คือ กระบวนทัศน์ใหม่ ทำลายต่อกระบวนทัศน์เก่าแต่ไม่ได้แทนที่ระหว่างปลายปี 1960 ในอเมริกา กระบวนทัศน์การขาดแคลนวัฒนธรรมสำคัญกว่าทฤษฎี การวิจัย และปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับการให้การศึกษาแก่นักเรียนรายได้น้อย และนักเรียนสีผิว กระบวนทัศน์นี้ถูกทำลายอย่างรุนแรง โดยกระบวนทัศน์ความแตกต่างทางวัฒนธรรมในปี 1970 กระบวนทัศน์ความแตกต่างทางวัฒนธรรมไม่ได้แทนที่กระบวนทัศน์การขาดแคลนทางวัฒนธรรม ทั้งสองกระบวนทัศน์ยังคงอยู่ร่วมกัน อย่างไรก็ตามกระบวนทัศน์ความขาดแคลนทางวัฒนธรรมสูญเสียอิทธิพลและความสมเหตุสมผล โดยเฉพาะอย่างยิ่งท่ามกลางกลุ่มนักศึกษาสีผิวที่ได้รับทุน

The cultural deprivation paradigm was reborn during the late 1980s and early 1990s in the form of a new concept, “at risk” (Cuban, 1989). The at-risk paradigm coexists with other paradigms, such as the cultural difference, language, and radical paradigms. However, it became popular in part because it is a funding category for state and federal funding agencies.



กระบวนทัศน์ขาดแคลนทางวัฒนธรรมได้เกิดขึ้นใหม่ในปลายปี 1980 และต้นปี 1990 ในรูปแบบของมโนทัศน์ใหม่ “การเสี่ยง (at risk)” กระบวนทัศน์เสี่ยงอันตราย (At risk paradigm) อยู่ร่วมกับกระบวนทัศน์อื่น ๆ เช่น ความแตกต่างทางวัฒนธรรม ภาษา และกระบวนทัศน์เผ่าพันธุ์ อย่างไรก็ตามมันเป็นที่นิยมเพราะมันเป็นหน่วยงานที่ให้การสนับสนุนทางการเงินต่อหน่วยงานและองค์กรของรัฐ



Development Paradigms

Often the first phase of a school's response to an ethnic revitalization movement consists of the infusion of bits and pieces of content about ethnic groups into the curriculum, especially into courses in the humanities the social studies, and the language arts. Teaching about ethnic heroes and celebrating ethnic holidays are salient characteristics of the ethnic additive paradigm.

กระบวนทัศน์การพัฒนา การเพิ่มเชื้อชาติและมโนทัศน์ตนเอง

วิถีแรกของการตอบสนองของโรงเรียนไปถึงความเคลื่อนไหวการฟื้นคืนของเผ่าพันธุ์ประกอบด้วย การทำให้เกิดเนื้อหาเกี่ยวกับกลุ่มชาติพันธุ์สู่หลักสูตร โดยเฉพาะอย่างยิ่งรายวิชาในมนุษยวิทยา สังคมวิทยา และศิลปภาษา การสอนเกี่ยวกับวีรบุรุษของเผ่าพันธุ์ และการเฉลิมฉลองวันหยุดของชาติพันธุ์เป็นลักษณะสำคัญของกระบวนทัศน์ การเพิ่มเผ่าพันธุ์

This paradigm usually emerges as the first one for a variety of reasons. It develops in part because ethnic groups usually demand the inclusion of their heroes, holidays, and contributions into the curriculum during the first phase of ethnic revitalization. This paradigm also emerges because during the early phase of ethnic revitalization teachers usually have little knowledge about marginalized ethnic

กระบวนทัศน์นี้จะมีขึ้นเป็นครั้งแรกโดยเหตุผลหลายประการ มีการพัฒนาเพราะกลุ่มเผ่าพันธุ์ จะร้องขอให้รวมวีรบุรุษ วันหยุดและบรรจุเข้าในหลักสูตรระหว่างระยะแรกของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ กระบวนทัศน์นี้ปรากฏในระยะต้นของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ เพราะครูมีความรู้เกี่ยวกับเผ่าพันธุ์ที่มีความสำคัญมันเป็นการง่ายกว่าที่เพิ่มข้อมูลอิสระเกี่ยวกับกลุ่มชาติพันธุ์ เข้าไปในหลักสูตรและเฉลิมฉลองวันหยุดชาติพันธุ์ แทนการบูรณาการเนื้อหาเกี่ยวกับชาติพันธุ์เข้าไปในหลักสูตร ดังนั้นเดือนประวัติศาสตร์อเมริกาออฟริกา วันอเมริกาอินเดีย งานฉลองเกี่ยวกับออฟริกา แคริเบียน เอเชีย และเทศกาลสามารถที่จะเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรได้หรือไม่



groups. It is much easier for them to add isolated bits of information about ethnic groups to the curriculum and to celebrate ethnic holidays than to meaningfully integrate ethnic content into the curriculum or to restructure the curriculum. Thus, African American History Month, American Indian Day, and Asian and Afro-Caribbean feasts and festivals become a part of the curriculum.

The ethnic additive paradigm also arises early because educational institutions tend to respond to the first phase of ethnic revitalization with quickly conceptualized and hurriedly formulated programs that are designed primarily to silence ethnic protest rather than to contribute to equality and to the structural inclusion of ethnic groups into society (Hu-DeHart, 1995). In each of the major Western nations, many early programs related to ethnic groups were poorly conceptualized and were implemented without careful and thoughtful planning. Such programs are usually attacked and eliminated during the later phases of ethnic revitalization, when the institutionalization of ethnic programs and reforms begins. The weaknesses of these early programs become the primary justification for their elimination. When such programs were attacked and eliminated in the United States in the 1980s many careful and sensitive observers stated that they had been designed to fail.

The ethnic additive paradigm : กระบวนทัศน์ในเรื่องการเพิ่มของเชื้อชาติ ถูกยกขึ้นมาเพราะสถาบันการศึกษามีแนวโน้มจะตอบสนองต่อระยะแรกของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ โดยการมีมโนทัศน์ที่รวดเร็ว และกำหนดโปรแกรมที่ถูกออกแบบเป็นเบื้องต้น เพื่อยุติการต่อต้านเผ่าพันธุ์มากกว่าเพื่อก่อให้เกิดความเท่าเทียม และการรวมการสอนของกลุ่มเผ่าพันธุ์เข้าสู่สังคม (Huu-Deltart,1995) ในชาติตะวันตกใหญ่ๆ โปรแกรมต้นเกี่ยวข้องกับกลุ่มชาติพันธุ์ และเกิดมโนทัศน์ต่ำและจะประสบผลสำเร็จได้โดยปราศจากการวางแผนที่รอบคอบระมัดระวัง โปรแกรมแบบนี้จะถูกโจมตีและถูกกำจัดระหว่างระยะต่อ ๆ มาของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ ขณะที่โปรแกรมการทำให้เป็นสถาบันเผ่าพันธุ์และการปฏิรูปเริ่มต้นขึ้น ข้อดีของโปรแกรมนี้อาจกลายเป็นข้อแสดงให้เห็นว่า ถูกต้องเป็นเบื้องต้นในการกำจัดออกไป เมื่อโปรแกรมนี้ถูกโจมตี และกำจัดในอเมริกาในปี 1980 ผู้สังเกตการณ์ที่อ่อนไหว และระมัดระวังหลายคน กล่าวว่าถูกออกแบบมาเพื่อล้มเหลว



“คนเรามักจะล้มเหลวเพราะตนเอง ไม่ใช่ล้มเหลวเพราะคำวิจารณ์ของคนอื่น”

“คนเรามักจะแพ้ภัยตนเอง แต่ชอบอ้างว่าเกิดจากคนอื่น”



Two other major goals that educators express during the first phase of ethnic revitalization are to raise the self-concepts of students of color and to increase their racial pride. These goals develop because leaders of ethnic movements try to shape new and positive ethnic identities and because educators assume that members of ethnic groups who have experienced discrimination and structural exclusion have negative self – concepts and negative attitudes toward their own racial and ethnic groups. Much of the social science research before the 1960s reinforced this belief (Clark, 1963; Cross, 1991). Some leaders of ethnic movements also express it. Many educators assume that students need healthy self – concepts in order to do well in school. They also assume that content about ethnic heroes and holidays will enhance the self – concepts and academic achievements of ethnic groups (Asante, 1991). Stone has described some of the serious limitations of the self-concept paradigm (Stone, 1981).



จุดมุ่งหมายอื่นอีก 2 ข้อ คือ นักการศึกษาแสดงตนในระยะแรกของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ เพื่อยกมโนทัศน์ตนเองของนักเรียนสีผิว และเพื่อเพิ่มความภูมิใจในเชื้อชาติ จุดมุ่งหมายนี้ได้รับการพัฒนา เพราะผู้นำของความเคลื่อนไหวเกี่ยวกับเผ่าพันธุ์ พยายามที่จะสร้างลักษณะเฉพาะของเผ่าพันธุ์ขึ้นมาใหม่และเป็นไปในทางที่ดี และเพราะ

นักการศึกษาคาดหวังว่าสมาชิกของกลุ่มเผ่าพันธุ์ ผู้ที่ได้รับประสบการณ์การแบ่งแยก และการสอนที่แตกแยกออกมิมโนทัศน์ทางลบ และมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อเชื้อชาติและเผ่าพันธุ์ของตนเอง การวิจัยทางด้านสังคมวิทยาจำนวนมากก่อนปี 1960 ให้การกระตุ้นต่อความเชื่อ และผู้นำการเคลื่อนไหวเผ่าพันธุ์บางคนก็แสดงความคิดเห็นในเรื่องนี้ด้วย นักการศึกษาจำนวนมากคิดว่านักเรียนต้องการมโนทัศน์ตนเองที่สุขภาพดี เพื่อที่จะได้ทำดีในโรงเรียน และพวกเขาเชื่อว่าเนื้อหาเกี่ยวกับวีรบุรุษของเผ่าพันธุ์ และวันหยุดจะทำให้พวกเขาประสบผลกับมโนทัศน์ตนเอง และความสำเร็จทางการศึกษาของกลุ่มเผ่าพันธุ์ (Asante,1991) สโตนก็ได้บรรยายถึงข้อจำกัดที่ร้ายแรงบางประการในเรื่องของกระบวนทัศน์มโนทัศน์ในตนเอง (Self–concept paradigm) ในปี 1981

“อย่าปิดประตูขังตัวเองไว้อยู่แต่ในโลกแคบ ๆ
มีสิ่งต่าง ๆ อีกมากมาย ที่ใช้เวลาทั้งชีวิต
ก็อาจพบเห็นได้ไม่หมดสิ้น
เปิดประตูแล้วเดินออกสู่อีกโลกกว้าง...เริ่มตั้งแต่ววันนี้
ก่อนที่จะพบว่า...เวลาที่เหลืออยู่นั้นมันน้อยเกินไปเสียแล้ว”



Implications for School Practice

The ethnic additive and self-concept development paradigms often result in policies and school practices that require no fundamental changes in the views, assumptions, and institutional practices of teachers and administrators. These paradigms often lead to the trivialization of ethnic cultures by well-meaning teachers (Moodley, 1950). The emphasis is usually on the life-styles of ethnic groups rather than on reform of the social and political systems so that the opportunities and life chances of low-income students and students of color can be substantially improved (Giroux & McLaren, 1994; McLaren, 1997). Policy that emanates from the ethnic additive and self-concept development paradigms often results in educators doing little more than adding into the curriculum isolated bits of ethnic content designed to enhance the self-concepts of students of color. A fundamental rethinking of the total curriculum does not take place because the assumption is made that only students of color need to study ethnic content. Much of the ethnic studies curricula in the schools, especially during the early phase of ethnic revitalization movements, reflects the ethnic additive and self-concept development paradigms.

การนำไปใช้เพื่อการปฏิบัติของโรงเรียน

กระบวนการพัฒนาการเพิ่มเผ่าพันธุ์และมโนทัศน์ตนเอง มีผลในนโยบายและการปฏิบัติของโรงเรียน ซึ่งไม่ต้องการความเปลี่ยนแปลงเบื้องต้นในทัศนะ สมมุติฐานและการปฏิบัติของครู และคณะผู้บริหาร กระบวนการนี้ นำไปสู่การทำให้เกิดการไร้ความหมายของวัฒนธรรมเผ่าพันธุ์ โดยครูที่ well-meaning การเน้นวิถีชีวิตของกลุ่มเผ่าพันธุ์ มากกว่าการปฏิรูปของสังคม และระบบการเมือง ดังนั้นโอกาสและโอกาสในชีวิตของนักเรียนที่มีรายได้น้อย และนักเรียนสีผิวจะได้รับการปรับปรุงพัฒนาขึ้นมากพอสมควร นโยบายซึ่งได้มาจากกระบวนการพัฒนาการเพิ่มเผ่าพันธุ์และมโนทัศน์ตนเอง มีผลต่อการกระทำของนักการศึกษาน้อยกว่าต่อการแยกหลักสูตรเนื้อหาเผ่าพันธุ์ ซึ่งถูกออกแบบใหม่ โทศน์ของนักเรียนสีผิวมีคุณค่าพื้นฐานการคิดใหม่ของหลักสูตรทั้งหมดไม่เกิดขึ้น เพราะข้อสมมุติฐานถูกสร้างขึ้นว่า : นักเรียนสีผิวเท่านั้นต้องการเรียนรู้เนื้อหาของเผ่าพันธุ์ หลักสูตรเกี่ยวกับการเรียนเผ่าพันธุ์ในโรงเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งระหว่างระยะต้นๆ ของการเคลื่อนไหวพื้นถิ่นเผ่าพันธุ์สะท้อน กระบวนการพัฒนาการเพิ่มเผ่าพันธุ์และมโนทัศน์ตนเอง

(Saruthipong Reflection : การพัฒนาการเพิ่มเผ่าพันธุ์ส่งผลต่อโอกาสของชนกลุ่มน้อยทั้งในเรื่องของการศึกษารายได้ ชีวิตความเป็นอยู่ รวมทั้งการกำหนดนโยบายต่าง ๆ ของรัฐที่เป็นประโยชน์แก่ชนกลุ่มน้อย ทำให้เกิดความเท่าเทียมกันในสังคมและนำไปสู่การอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขของคนในสังคมพหุวัฒนธรรมต่อไป)



(TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms)



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (1)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Ethnic Additive	Ethnic content can be added to the Curriculum without reconceptualizing or restructuring it.	To integrate the curriculum by adding special units, lessons, and ethnic holidays to it.	Special ethnic studies units; ethnic studies classes that focus on ethnic foods and holidays; units on ethnic heroes.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (1)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
1. การเพิ่มเผ่าพันธุ์	สามารถเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับเผ่าพันธุ์ในหลักสูตร โดยไม่ต้องให้มันทัศน์ใหม่หรือกำหนดวางโครงสร้างใหม่	บูรณาการหลักสูตรโดยการเพิ่มหน่วยพิเศษ บทเรียนและวันหยุดเกี่ยวกับชาติพันธุ์	หน่วยการเรียนรู้พิเศษเกี่ยวกับเผ่าพันธุ์ ชั้นเรียน การเรียนรู้เผ่าพันธุ์ ซึ่งเน้นอาหาร และวันหยุดของเผ่าพันธุ์ หน่วยเกี่ยวกับวีรบุรุษของเผ่าพันธุ์



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (2)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Self-Concept Development	Ethnic content can help increase the self-Concept of ethnic minority students. Ethnic minority students Have low self-concepts.	To increase the self-concepts and academic achievement of ethnic minority students.	Special units in ethnic studies that emphasize the contributions ethnic groups have made to the making of the nation; units on ethnic heroes.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (2)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
2. การพัฒนา มโนทัศน์ในตนเอง	เนื้อหาเผ่าพันธุ์ช่วยเพิ่มมโนทัศน์ในตนเอง ของนักเรียน เผ่าพันธุ์ส่วนน้อย นักเรียนเชื้อชาติกลุ่มน้อยหรือชนกลุ่มน้อย มีมโนทัศน์ตนเองต่ำ	เพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและมโนทัศน์ในตนเองของนักเรียนที่เป็นเชื้อชาติกลุ่มน้อยหรือชนกลุ่มน้อย	หน่วยพิเศษในการเรียนรู้เผ่าพันธุ์ ซึ่งเน้นการมีส่วนร่วมของกลุ่มเผ่าพันธุ์ต่อชาติ ; หน่วยวีรบุรุษของเผ่าพันธุ์



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (3)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Cultural Deprivation	many poor and ethnic minority youths are socialized within homes and communities that prevent them from acquiring the cognitive skills and cultural characteristics needed to succeed in school.	To compensate for the cognitive deficits and dysfunctional cultural characteristics that many poor and ethnic minority youths bring to school.	Compensatory educational experiences that are behaviorist and intensive, e.g., Head Start and Follow Through programs in the United States.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (3)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
3. การขาดแคลนวัฒนธรรม/การเติมเต็มทางวัฒนธรรม	คนจน ชาวชนเชื้อชาติชนกลุ่มน้อย เข้าสังคมภายในบ้าน ชุมชน ซึ่งป้องกันพวกเขาจากการต้องการทักษะความรู้ และลักษณะทางวัฒนธรรมเพื่อความสำเร็จในโรงเรียน	ชดเชยหรือทำให้สมดุลในความรู้ และวัฒนธรรมที่บกพร่องของนักเรียนชนชาติ กลุ่มน้อยที่ยากจน มีในโรงเรียน	ประสบการณ์การศึกษาที่ชดเชย ซึ่งเป็นคุณลักษณะและความเข้มข้น เช่น ความเป็นผู้นำ และผู้ตามผ่านโปรแกรมในอเมริกา



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (4)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Language	Ethnic and linguistic minority youths often achieve poorly in school because instruction is not conducted in their mother tongue.	To provide initial instruction in the child's mother tongue.	Teaching English as a Second Language programs; bilingual-bicultural education programs.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (4)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
4. ภาษา	เยาวชนชนชาติหรือกลุ่มภาษาส่วนน้อยจะมีผลสำเร็จค่อนข้างต่ำในโรงเรียน เพราะการสอนไม่ได้เป็นภาษาแม่ของเยาวชนเหล่านั้น	เพื่อจัดให้มีการสอนขั้นต้นที่เน้นภาษาแม่ของเด็ก	โปรแกรมการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 และโปรแกรมการศึกษา 2 ภาษา และ 2 วัฒนธรรม



Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Racism	Racism is the major cause of the educational problems of non-White ethnic minority groups. The school can and should play a major role in eliminating institutional racism.	To reduce personal and institutional racism within the schools and the larger society.	Prejudice reduction; antiracist workshops and courses for teachers; antiracist lessons for students: an examination of the total environment to determine ways in which racism can be reduced, including curriculum materials, teacher attitudes, and school norms.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (5)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
5. ชาตินิยม/เชื้อชาติ/ การเหยียดเชื้อชาติ	ชาตินิยมเป็นสาเหตุหลักของปัญหาการศึกษาของผู้เรียนกลุ่มน้อยที่ไม่ใช่ผิวขาว โรงเรียนควรมีบทบาทสำคัญในการกำจัดความเป็นชาตินิยม	เพื่อลดความเป็นชาตินิยมทั้งโดยบุคคลและองค์กรในโรงเรียนทรงสำคัญที่ใหญ่ขึ้น	การปฏิบัติการ (workshop) ที่ลดอคติและการต่อต้านชาตินิยม และ Course สำหรับครู บทเรียนต่อต้านชาตินิยมสำหรับนักเรียน ข้อสอบเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม เพื่อหาวิธีการลดความเป็นชาตินิยม รวมทั้งหลักสูตรทัศนคติของครู และบรรทัดฐานของโรงเรียน

“สุขภาพจิตเงินเดือนใจ : โรคภัยเข้าทางปาก ภัยพิบัติออกจากปาก”



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (6)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	and Practices
Radical	A major goal of the school is to educate students so they will willingly accept their social-class status in society. The school cannot help liberate victimized ethnic and cultural groups because it plays a key role in keeping them oppressed. lower-class ethnic groups cannot attain equality within a class-stratified capitalist society. Radical reform of the social structure is a prerequisite of equality for poor and minority students.	To raise the level of consciousness of students and teachers about the nature of capitalist, class-stratified societies; to help students and teacher develop a commitment to radical reform of the social and economic systems in capitalist societies.	

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (6)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
6. Radical ที่เป็นการเปลี่ยนแปลงอย่างถอนรากถอนโคน (สิ้นเชิง)	จุดมุ่งหมายหลักของโรงเรียนเพื่อให้การศึกษาแก่นักเรียนเพื่อให้ให้นักเรียนยอมรับด้วยความเต็มใจในสถานทางสังคม โรงเรียนไม่สามารถปลดปล่อยให้ชนเชื้อชาติที่เป็นดกเป็นเหยื่อและกลุ่มวัฒนธรรม เพราะมีบทบาทสำคัญที่ทำให้ชนชาติเหล่านั้นถูกกดขี่	เพื่อยกระดับความมีจิตสำนึกของนักเรียนและครูเกี่ยวกับธรรมชาติของผู้นิยมระบบทุนนิยม สังคมที่มีการแบ่งชั้น เพื่อช่วยนักเรียนและครูพัฒนาข้อผูกพันต่อการปฏิรูปการเปลี่ยนแปลงของสังคมและระบบเศรษฐกิจในสังคมลัทธินิยม	

“พิชิตความสำเร็จ ด้วยพลังแห่งการสร้างสรรค์ของตนเอง”

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and lnnovations Prince of Songkla University
299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com
Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวรรณทีและคณะ รหัส 5120130105 หน้า 20



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (7)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	and Practices
Genetic	Lower-class and ethnic minority youths often achieve poorly in school because of their biological characteristics. Educational intervention programs cannot eliminate the achievement gap between these students and majority-group students because of their different genetic characteristics.	To create a meritocracy based on intellectual ability as measured by standardized aptitude tests.	Ability-grouped classes; use to IQ tests to determine career goals for students; different career ladders for students who score differently on standardized tests.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (7)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
7. พันธุกรรม	เยาวชนชนชั้นต่ำและเชื้อชาติชนกลุ่มน้อยจะมีผลสัมฤทธิ์ในโรงเรียนต่ำ เหตุมาจากลักษณะทางชีววิทยา โปรแกรมการเข้าไปแทรกแซงเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ที่เป็นอยู่ทางการศึกษาไม่สามารถกำจัดช่องว่างผลสัมฤทธิ์ระหว่างนักเรียนเหล่านี้และนักเรียนส่วนใหญ่เพราะความแตกต่างของลักษณะพันธุกรรม	เพื่อสร้างระบบการปกครองที่ใช้ผู้มีความสามารถในการปกครอง โดยมีพื้นฐานมาจากความสามารถทางความฉลาด ซึ่งวัดโดยมาตรฐานการทดสอบความถนัด	กลุ่มมีความสามารถใช้แบบทดสอบ IQ เพื่อตัดสินความตั้งใจทางอาชีพของนักเรียนลำดับชั้นทางอาชีพที่แตกต่าง เพื่อนักเรียนที่มีคะแนนจากข้อสอบมาตรฐานที่แตกต่างกัน

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมาดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวรานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 21



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (8)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Cultural Pluralism	Schools should promote ethnic identifications and allegiances. Educational programs should reflect the characteristics of ethnic students.	To promote the maintenance of groups; to promote the liberation of ethnic groups; to educate ethnic students in way that will not alienate them from their home cultures.	Ethnic studies courses that are ideologically based; ethnic schools that focus on the maintenance of ethnic cultures and traditions.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (8)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
8.ระบบพหุวัฒนธรรม	โรงเรียนควรยกระดับการแสดงให้เห็นถึง (การระบุ) เกี่ยวกับชาติพันธุ์ และความยึดมั่นในอุดมการณ์ โปรแกรมการศึกษาควรสะท้อนลักษณะของนักเรียนเผ่าพันธุ์	เพื่อส่งเสริมการดำรงไว้ของกลุ่ม เพื่อยกระดับความอิสระของกลุ่มเชื้อชาติ เพื่อให้การศึกษาแก่นักเรียนเผ่าพันธุ์ ในทางที่ไม่ทำให้รู้สึกแปลกแยกจากวัฒนธรรมที่บ้าน	การเรียนในเรื่องของชาติพันธุ์ ใช้การยึดมั่นในแนวคิดของกลุ่มและการปฏิบัติอย่างเคร่งครัด มาเป็นรากฐานเชิงความคิดของกลุ่ม โรงเรียนเผ่าพันธุ์ เน้นการดำรงไว้ ซึ่งวัฒนธรรมระบบธรรมเนียมประเพณีของเผ่าพันธุ์

“What you are planning to do tomorrow, do today; What are you going to do today, do right now.”

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมดี อพัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวรานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 22



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (9)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
Cultural Difference	Minority youths have rich and diverse cultures that have values, languages, and behavioral styles that are functional for them and valuable for the nation-state.	To change the school so it respects and legitimizes the cultures of students from diverse ethnic groups and cultures.	Educational programs that reflect the learning styles of ethnic groups, cultures incorporate their cultures when developing instructional principles, And that integrate ethnic content into the mainstream curriculum.

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (9)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
9. ความแตกต่างทางวัฒนธรรม	เยาวชนกลุ่มน้อยมีหลากหลายวัฒนธรรมมา ซึ่งมีค่านิยม ภาษา และรูปแบบหรือพฤติกรรม ซึ่งออกแบบเพื่อบุคคลเหล่านั้นและมีคุณค่าสำหรับประเทศชาติรัฐ (nation – state)	เปลี่ยนโรงเรียนเพื่อให้เห็นความสำคัญ สมเหตุสมผลของวัฒนธรรมของนักเรียนกลุ่มวัฒนธรรมและเชื้อชาติที่หลากหลาย	โปรแกรมเรียน ซึ่งสะท้อนถึงวิธีการเรียนรู้ของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ซึ่งรวมเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมของพวกเขา เมื่อพัฒนาหลักการสอนและบูรณาการ เนื้อหาของชาติพันธุ์เข้ากับหลักสูตรหลัก

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University
 299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมาดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com
 Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศุทธิพงษ์ ภูวัชรวรรณนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 23



TABLE 5.2 Multicultural Education Paradigms (10)

Paradigm	Major Assumptions	major Goals	School Programs and Practices
----------	-------------------	-------------	-------------------------------

<p>Assimilationism Ethnic minority youths should be freed of ethnic identifications and commitments so they can become full participants in the national culture. When schools foster ethnic commitments and identifications, this retards the academic growth of ethnic youths and contributes to the development of ethnic tension and Balkanization.</p>	<p>To educate students in a way that will free them of their ethnic characteristics and enable them to acquire the values and behavior of the mainstream culture.</p>	<p>A number of educational programs are based on assimilationist assumptions and goals, such as cultural deprivation programs, most Teaching English as a Second Language programs, and the mainstream curriculum in most Western nations. Despite the challenges they received during the 1970s, the curricula in the Western nations are still dominated by assimilationist goals and ideologies.</p>
--	---	---

ตาราง 5.2 กระบวนทัศน์การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม (10)

กระบวนทัศน์	สมมุติฐานหลัก	เป้าหมายหลัก	แผนการเรียนของโรงเรียนและการฝึก
10. ความคล้ายคลึงกัน	เยาวชนชาติกลุ่มน้อยควรได้รับการชี้แนะของเชื้อชาติพันธุ์และข้อตกลง ซึ่งพวกเขาสามารถเป็นผู้เข้าร่วมเต็มตัวในวัฒนธรรมของชาติในขณะที่โรงเรียนส่งเสริมข้อตกลงทางเชื้อชาติ ทำให้ความเจริญเจริญเติบโตทางการศึกษาของเยาวชนชาติพันธุ์ ถ่าช้า และนำไปสู่การพัฒนาความเครียด	ให้การศึกษาแก่นักเรียนเพื่อลดปล่อยพวกเขาจากลักษณะทางชาติพันธุ์และทำให้สามารถได้รับคำนิยม พฤติกรรมของการดำรงไว้ซึ่งวัฒนธรรม	โปรแกรมการศึกษาหลายโปรแกรมมีพื้นฐานมาจากข้อสมมุติฐานความคล้ายคลึงมุ่งหมาย เช่น โปรแกรมการขาดแคลนวัฒนธรรม การสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 ส่วนใหญ่และหลักสูตรหลักในชาติตะวันตกส่วนใหญ่ ทั้ง ๆ ที่การกระตุ้นให้ใช้ความสามารถที่พวกเขาได้รับระหว่างปี 1970 หลักสูตรในชาติตะวันตก ยังเป็นสิ่งสำคัญของวัตถุประสงค์ความคล้ายคลึงกันและอุดมการณ์

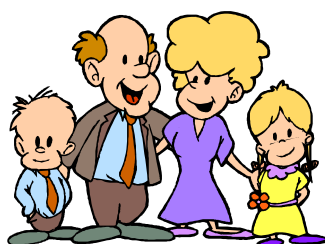


Cultural deprivation theories, programs, and research often develop during the first phase of an ethnic revitalization movement. Cultural deprivation theorists assume that low-income students do not achieve well in school because of family disorganization, poverty, and the lack of effective concept acquisition, and also because of other intellectual and cultural deficits these students experience during their first years of life (Keddie, 1973). Cultural deprivation theorists assume that a major goal of school programs for so-called culturally deprived students is to provide them with cultural and other experiences that will compensate for their cognitive and intellectual deficits. Cultural deprivation theorists believe that low-income students can learn the basic skills taught in the schools but that these skills must often be taught using intensive, behaviorally oriented instruction (Bereiter & Engelmann, 1966).



กระบวนการทัศน์การขาดแคลนวัฒนธรรม/การเติมเต็มด้านวัฒนธรรม

ทฤษฎีการขาดแคลนวัฒนธรรม โปรแกรม และการวิจัย พัฒนาระหว่างระยะต้นของความเคลื่อนไหวพื้นถิ่นเผ่าพันธุ์ ทฤษฎีการขาดแคลนวัฒนธรรมมีสมมุติฐานว่า นักเรียนรายได้น้อยไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควรในโรงเรียน เพราะความไม่สมบูรณ์ของครอบครัว ความยากจน การขาดการได้รับโน้มน้าวที่มีประสิทธิภาพ และเพราะว่าการขาดดุลทางวัฒนธรรมและปัญญานักเรียน เหล่านี้ได้รับประสบการณ์ระหว่างปีแรกของชีวิต นักทฤษฎีการขาดแคลนวัฒนธรรมตั้งสมมุติฐานว่า จุดประสงค์หลักของโปรแกรมของโรงเรียน เพื่อนักเรียนที่ถูกเรียกว่าเด็กขาดวัฒนธรรม เพื่อจัดวัฒนธรรมและประสบการณ์อื่นๆที่จะถ่วงดุลให้ความรู้ และการขาดปัญญานักทฤษฎีขาดวัฒนธรรม เชื่อว่านักเรียนรายได้น้อย สามารถเรียนรู้ทักษะพื้นฐานที่สอนในโรงเรียน แต่ทักษะเหล่านี้จะต้องถูกสอนบ่อยๆ โดยใช้การสอนพฤติกรรมแบบตะวันออกเข้มข้น



URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จิตมดี อพัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวรรณและคณะ รหัส 5120130105 หน้า 25



Programs based on cultural deprivation theory, such as most of the compensatory education programs in the United States, are structured in such a way that they require students to make major changes in their behavior. Teachers

and other educators are required to make few changes in their behavior or in educational institutions. Such programs also ignore the cultures that students bring to school and assume that low-income students and students of color are culturally deprived or disadvantaged. Some of these programs in the United States have been able to help low – income students and students of color to experience achievement gains, but these gains are often not maintained as the students progress through the grades.

โปรแกรมมีรากฐานมาจากทฤษฎีการขาดแคลนวัฒนธรรม เช่น โปรแกรมการศึกษาถ่วงดุลส่วนใหญ่ในอเมริกา ถูกนำมาสอนโดยวิธีต้องการให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมาก ครู และนักการศึกษาอื่นๆ ต้องการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเพียงเล็กน้อยพอ ๆ กับสถาบันทางการศึกษา โปรแกรมเหล่านี้ละเลยไม่สนใจวัฒนธรรมที่นักเรียนมีที่โรงเรียน และมีข้อสมมุติฐานว่านักเรียนที่มีรายได้น้อย และนักเรียนสีผิวจะขาดวัฒนธรรม หรือมีข้อเสีย บางโปรแกรมในอเมริกาสามารถช่วยนักเรียนที่มีรายได้น้อย และนักเรียนสีผิวให้มีประสบการณ์การได้รับความสำเร็จ แต่ความสำเร็จเหล่านี้ไม่เป็นส่วนหนึ่งของเกรด

Implications for School Practice

Teachers and administrators who accept the cultural deprivation paradigm often blame the victims for their problems and academic failure (Gordor, 1999; Ryan, 1971). These educators argue that low- income students and students of color often do poorly in school because of their cultural and social – class characteristics, not because they are ineffectively taught. They believe that the school is severely limited in what it can do to help these students to achieve because of the culture into which they are socialized

การเป็นไปได้ในการปฏิบัติของโรงเรียน

ครูและผู้บริหารผู้ซึ่งยอมรับ กระบวนทัศน์ขาดวัฒนธรรม จะตำหนิผู้ตกเป็นเหยื่อของปัญหา และความล้มเหลวทางการศึกษา นักการศึกษาเหล่านี้โต้แย้งว่านักเรียนรายได้น้อย และนักเรียนสีผิวมีผลสัมฤทธิ์ต่ำที่โรงเรียน เพราะลักษณะทางชั้นสังคมและวัฒนธรรมของพวกเขาไม่ใช่ เพราะเขาได้รับการสอนที่ไม่มีประสิทธิภาพ พวกเขาเชื่อว่าโรงเรียนถูกจำกัดอย่างรุนแรงในสิ่งที่สามารถทำได้เพื่อผลสัมฤทธิ์ที่ดีของนักเรียนเหล่านี้ เพราะวัฒนธรรมเข้าสู่สังคมที่พวกเขาเข้าไปสู่หรือสังคมที่พวกเขากำลังเข้าไปอยู่



School programs based on the cultural deprivation paradigm try to alienate students from their first cultures because these cultures are regarded as the primary reason students from specific cultural groups are not achieving well in school. Students are forced to choose between commitment to their first cultures and educational success.

โปรแกรมของโรงเรียนที่มีรากฐาน กระบวนทัศน์ขาดแคลนวัฒนธรรมพยายามที่จะทำให้นักเรียนรู้สึกแยกออกจากวัฒนธรรมครั้งแรกของพวกเขา เพราะวัฒนธรรมนี้เป็นเหตุผลเบื้องต้นที่นักเรียนจากกลุ่มวัฒนธรรมเฉพาะไม่ประสบความสำเร็จในโรงเรียน นักเรียนถูกบังคับให้เลือกระหว่างข้อตกลงต่อวัฒนธรรมแรก และความสำเร็จทางการศึกษา

Educational programs and practices based on the cultural deprivation paradigm reflect and perpetuate the status quo and dominant group hegemony, ideology, and values. They do not question the extent to which dominant group values, assumptions, and societal practices keep low-income students and of color marginalized and prevent them from becoming empowered and structurally integrated into mainstream society.

โปรแกรมทางการศึกษาและการปฏิบัติที่มีรากฐาน กระบวนทัศน์ขาดวัฒนธรรมสะท้อนและทำให้สถานและ dominant group hegemony และค่านิยมคงอยู่ต่อไปนาน ๆ ไม่มีคำถามว่าค่านิยมกลุ่มสำคัญ ข้อสมมุติฐาน และการปฏิบัติเกี่ยวกับสังคม อันไหนที่ทำให้นักเรียนกลุ่มรายได้ต่ำ และนักเรียนสีผิวที่ด้อยความสำคัญ และในขณะที่พวกเขาจากเป็นผู้ที่มีอำนาจและบูรณาการเข้ากับสังคมหลัก

The Language Paradigm

Often during the early stage of ethnic revitalization, or when a large number of immigrants settle in a nation and enroll in the schools, educators view the problems of these groups as resulting primarily from their language or dialect differences. When the West Indians and Asians first enrolled in British schools in significant numbers in the 1960s, many British educators believed that if they could solve the language problems of these youths the students would experience academic success in British schools. British educators' early responses to the problems of immigrant children were thus almost exclusively related to language (Figueroa, 1995). Special programs were set up to train teachers and to develop materials for teaching English as a second language to immigrant students. French educators also viewed the problems of the North African and Asian students in their schools in the late 1970s as primarily language-related (Banks, 1978).

กระบวนทัศน์ทางภาษา (กระบวนทัศน์มีภาษา)

ช่วงแรกของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ หรือเมื่อผู้อพยพจำนวนมากตั้งรกรากฐาน หรือเข้าโรงเรียน นักวิชาการศึกษามองเห็นปัญหาของกลุ่มนี้ ซึ่งมีผลมาจากภาษา หรือความแตกต่างทางภาษาท้องถิ่น เมื่ออินเดียตะวันตกและเอเชีย เข้าเรียนครั้งแรกในอังกฤษเป็นจำนวนมาก ในปี 1960 นักการศึกษาอังกฤษจำนวนมาก เชื่อว่าถ้าสามารถแก้ปัญหารื่องภาษาของเยาวชนเหล่านี้ นักเรียนจะสามารถได้ประสบความสำเร็จทางการเรียน นักการศึกษาอังกฤษรับผิดชอบต่อปัญหาของเด็กอพยพ ว่าเกี่ยวข้องกับภาษา โปรแกรมพิเศษจัดให้สำหรับการอบรมครู เพื่อพัฒนาการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 ให้กับนักเรียนอพยพ นักการศึกษาฝรั่งเศส มองเห็นถึงปัญหาของนักเรียนจากอัฟริกาเหนือและเอเชียในโรงเรียน ในปลายปี 1970 ว่ามาจากการเกี่ยวข้องกับภาษา



In the United States, the educational problems of Puerto Ricans and Mexican Americans are often assumed to be rooted in language (Genesee, 1994; Minami & Kennedy, 1991). Some supporters of bilingual education in the United States argued during the 1970s that if the language problems of these students were solved, they would experience academic success in the school. As bilingual programs were established in the United States, educators began to realize that many other factors, such as social class, learning styles, and motivation, were also important variables that influenced the academic achievement of Latino ethnic groups in the United States.

ในอเมริกาปัญหาการศึกษาของ Puerto Ricans และอเมริกัน แม็กซิกัน เป็นรากฐานมาจากภาษา ผู้สนับสนุนการศึกษา 2 ภาษาจำนวนหนึ่ง ในอเมริกาโต้แย้งในปี 1970 ว่า ถ้าปัญหาเรื่องภาษาของนักเรียนเหล่านี้ได้รับการแก้ไข พวกเราจะประสบผลสำเร็จในการเรียนในโรงเรียน เนื่องจากโปรแกรม 2 ภาษาในอเมริกาได้ถูกตั้งขึ้น นักวิชาการศึกษาเริ่มต้นตระหนักว่า ปัจจัยอื่น ๆ เช่น ชนชั้นในสังคม วิธีการเรียน และแรงจูงใจ ก็เป็นสิ่งที่มอิทธิพลต่อการเรียนของนักเรียน กลุ่มเชื้อชาติ Latino ในอเมริกา

The experiences with programs based on the language paradigm in the Western nations teach us that an exclusive language approach to the educational problems of ethnic and immigrant groups is insufficient. Languages are integral parts of cultures. Consequently, any attempt to educate students effectively from diverse language and cultural groups must be comprehensive in scope and must focus on variables in the educational environment other than language. An exclusive language approach is unlikely to help language minority students attain educational parity with mainstream students.

ประสบการณ์ด้วยโปรแกรมที่มีพื้นฐานจากกระบวนทัศน์นี้ ภาษาในชาติตะวันตกสอนให้พวกเขาเห็นว่า an exclusive language approach ต่อปัญหาทางการศึกษาของกลุ่มอพยพและกลุ่มเผ่าพันธุ์ไม่เพียงพอ ภาษาเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของวัฒนธรรม ดังนั้นความพยายามที่จะให้การศึกษาแก่นักเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ จากภาษาที่แตกต่างกันหลากหลาย และกลุ่มวัฒนธรรมจะต้องครอบคลุมขอบข่าย และมุ่งจุดสนใจไปยังความหลากหลายของสิ่งแวดล้อมทางภาษาศึกษา Exclusive Language Approach ดูเหมือนจะช่วยนักเรียนภาษากลุ่มน้อยให้ได้รับความเสมอภาคกับนักเรียนกลุ่มหลัก



Sometime early during an ethnic revitalization movement, groups of color and their liberal allies usually state that institutionalized racism is the only or most important cause of the problems of ethnic groups in school and society (Lee, 1998). This claim by ethnic minorities usually evokes a counterclaim by those who defend the status quo, and an intense debate ensues. This debate usually takes place during the first phase of ethnic revitalization, when ethnic polarization and tension are high. The debate between those who claim that racism is the cause of the problems of ethnic groups and those who deny this claim is usually not productive because each side sets forth extreme and competing claims.

กระบวนทัศน์เชื้อชาติ

บางครั้งในระยะต้น ๆ ของความเคลื่อนไหวการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ กลุ่มสีผิวและพันธมิตรอิสระ กล่าวว่า การตั้งสถาบันเชื้อชาติเป็นสาเหตุเดียวที่สำคัญของปัญหา ของกลุ่มเผ่าพันธุ์ในโรงเรียนและสังคม ซึ่งอ้าง โดยกลุ่มเผ่าพันธุ์ส่วนน้อยจะกระตุ้นการต่อต้านจากบุคคลที่ปกป้อง status quo และการโต้แย้งผลที่ตามมาการถกเถียงจะปรากฏระยะแรกของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ ขณะที่ความตึงเครียดของการแบ่งเป็น 2 พวก ที่แตกต่างกันอย่างสุดขั้วของเผ่าพันธุ์สูงมาก การขัดแย้งระหว่างผู้ที่ถูกกล่าวว่าเชื้อชาติเป็นสาเหตุของปัญหาของกลุ่มเผ่าพันธุ์ และผู้ปฏิเสธดังกล่าวนี้จะไม่เกิดผลดี เพราะแต่ละฝ่ายจะแสดงออกมาถึงคำกล่าวที่แข่งขันอย่างสูงสุด

A major goal of the racism advocates is not so much to convince other people that racism does, in fact, cause all of the problems of marginalized ethnic groups. Rather, their goals are to legitimize racism as a valid explanation and to convince leaders and people who defend the status quo that racism is a historic and institutionalized part of Western societies. The debate between radical reformers and conservative defenders of the status quo remains stalemated and single-focused until the dominant group acknowledges the existence of racism and takes meaningful steps to eliminate it. Until this acknowledgment is made in official statements, policies, and actions, radical reformers will continue to state that racism is the single cause of the social, economic, and educational problems of marginalized ethnic groups.

จุดประสงค์ของการสนับสนุนเชื้อชาติ ไม่สามารถชักจูงคนอื่นได้ดี เหมือนกับคนในเชื้อชาติเอง จริง ๆ แล้วเป็นสาเหตุของปัญหาเกี่ยวกับทำให้กลุ่มเผ่าพันธุ์กลายเป็นกลุ่มที่ด้อยความสำคัญ มากกว่าจุดประสงค์ที่เพื่อทำให้ชาตินิยมเป็นสิ่งที่สมเหตุสมผล ที่เป็นคำอธิบายที่สำคัญ และเพื่อชักจูงผู้นำและผู้ปกป้อง the state quo ซึ่งชาตินิยมเป็นประวัติศาสตร์ และเป็นส่วนหนึ่งของการสร้างสถาบันในสังคมตะวันตก การโต้แย้งระหว่าง ผู้ปฏิรูปอย่างถอนรากถอนโคน และผู้อนุรักษ์สถานะ quo มาถึงทางตันและมี focus เดียวจนกระทั่งกลุ่มหลัก ยอมรับเรื่องการคงอยู่ของชาตินิยม และใช้ขั้นตอนที่มีความหมาย ในการกำจัดมันออกไป จนกระทั่งการยอมรับนี้ มีในแถลงการณ์อย่างเป็นทางการ นโยบาย และการกระทำ ผู้ปฏิรูปอย่างถอนรากถอนโคน จะกล่าวต่อไปว่าชาตินิยมเป็นสาเหตุเดียวของสังคม เศรษฐกิจ และปัญหาทางการศึกษาของกลุ่มเผ่าพันธุ์ กลายเป็นกลุ่มที่ด้อยความสำคัญ



Radical reformers will not search for or find more complex paradigms that explain the problems of marginalized ethnic groups until mainstream leaders acknowledge the existence of institutionalized racism. In other words, institutionalized racism. In other words, institutionalized racism must become legitimized as an explanation, and serious steps must be taken to eliminate it before an ethnic revitalization movement can reach a phase in which other paradigms will be accepted by radical reformers who articulate the interests of groups that are victims of institutionalized racism. Societies and nations are not successful in making the racism paradigm less popular until official bodies and leaders validate it, acknowledge that racism exists in the society, and take visible and vigorous steps to eliminate it, such as enacting legislation that prevents discrimination and hiring minorities for influential jobs in the public and private sectors.

ผู้ปฏิรูปอย่างถอนรากถอนโคนจะไม่ทำการวิจัย หรือค้นหา paradigm ที่ซับซ้อนซึ่งอธิบายปัญหาของกลุ่มเผ่าพันธุ์ที่ด้อยความสำคัญ จนกระทั่งผู้นำหลักยอมรับการมีอยู่ของสถาบันชาตินิยม อีกนัยหนึ่ง สถาบันชาตินิยมต้องเป็นคำอธิบายอย่างสมเหตุสมผล และใช้ขั้นตอนที่ดีเพื่อกำจัดมัน ก่อนที่ความเคลื่อนไหวการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ สามารถเข้าถึงระยะที่ paradigm นั้นจะถูกยอมรับโดยผู้ปฏิรูปอย่างถอนรากถอนโคน ผู้ซึ่งแสดงความสนใจอย่างชัดเจนของกลุ่มซึ่งเป็นเหยื่อของสถาบันชาตินิยม สังคมและชาติจะไม่ประสบความสำเร็จในการทำ paradigm ชาตินิยมให้เป็นที่นิยมน้อยลง จนกระทั่งคนในสังคม และผู้นำได้รับรองว่าใช้ได้อย่างเป็นทางการ หรือถูกกฎหมาย การยอมรับว่าชาตินิยมมีอยู่ในสังคมและใช้ขั้นตอนที่ปรากฏชัดเจน และเด็ดขาดในการกำจัด เช่น กฎหมายที่ใช้ได้ในการป้องกันการแบ่งแยก และการจ้างชนกลุ่มน้อยเพื่องานที่มีอิทธิพล ในที่สาธารณะและภาคเอกชน



MR.SARUTHIPOMG BHUWATVARANON 5120130105

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมาดี อापัทธมานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวรานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 30



The Radical Paradigm

A radical paradigm tends to develop during the early or later stage of ethnic revitalization. It usually has a critical theory or reproductions orientation (Giroux & McLaren, 1994; McLaren, 1997). The other paradigms assume that the school can successfully intervene and help students of color and low-income students attain social and political equality, but the radical paradigm assumes that the school is part of the problem and plays a key role in keeping ethnic groups oppressed. Thus, it is very difficult for the school to help liberate oppressed groups because one of its central purposes is to educate students so that they will willingly accept their assigned status in society. A primary role of the school is to reproduce the current social-class, economic, and political structures.

กระบวนทัศน์การเปลี่ยนแปลงอย่างถอนรากถอนโคน

Radical paradigm มีแนวโน้มพัฒนาระหว่างระยะต้น ๆ หรือต่อ ๆ มาของการฟื้นคืนเผ่าพันธุ์ ซึ่งมีทฤษฎีที่วิพากษ์ หรือผู้จำลองแนวความคิดความเชื่อ paradigm อื่นให้ข้อสมมุติฐานว่าโรงเรียนสามารถแทรกแซงอย่างประสพผลสำเร็จ และช่วยนักเรียนสีผิว และนักเรียนที่รายได้ต่ำได้รับความเท่าเทียมในสังคมและการเมือง แต่ Radical paradigm ทำให้ข้อสมมุติฐานว่าโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของปัญหา และมีบทบาทสำคัญในการรักษาการถูกกดขี่ของกลุ่มเผ่าพันธุ์ ดังนั้นเป็นการยากที่โรงเรียนจะช่วยกลุ่มที่ถูกกดขี่ให้เป็นอิสระ เพราะจุดประสงค์หลักอันหนึ่งคือ การให้การศึกษานักเรียน พวกเขาจะต้องยอมรับสถานะของตนเองในสังคม บทบาทต้นของโรงเรียน คือ การสร้างกระแสขึ้นในสังคม เศรษฐกิจ และโครงสร้างการเมืองขึ้นมาใหม่

The radical paradigm stresses the limited role that schools can play to eliminate racism and discrimination and to promote equality for low – income students. Jencks (Jencks, et al., 1972) believes that the schools have limited effects on income distribution and on equality. He argues that the most effective way to bring about equality for low-income citizens is to equalize incomes directly rather than to rely on the school to bring about equality in the adult life of students. He suggests that the schooling route is much too indirect and will most likely result in failure. Bowles and Gintis (1976) wrote a neo- Marxist critique of schools in the United States that documents in considerable detail how schools reinforce the social-class stratification within society and make students politically passive and content with their social-class status.

Radical paradigm เป็นบทบาทที่มีขอบเขตที่โรงเรียนควรมีในการกำจัดชาตินิยม และการแบ่งแยก และเพื่อยกระดับคุณภาพนักเรียนรายได้ต่ำ Jencks (คน) เชื่อว่า โรงเรียนได้กำจัดผลกระทบต่อการกระจายรายได้ และต่อความเท่าเทียม เขาโต้แย้งว่า วิธีที่มีประสิทธิภาพที่สุดที่จะให้ประชากรรายได้ต่ำมีความเสมอภาคกัน คือ การให้มีรายได้เท่ากันมากกว่าที่จะยึดอยู่กับโรงเรียน เพื่อให้ความเสมอภาคในวัยผู้ใหญ่ของนักเรียน เขาแนะนำว่าเส้นทางของโรงเรียน เป็นเส้นทางที่อ้อมและนำไปสู่ผลที่ล้มเหลว Bowles และ Gintis ได้เขียนวิพากษ์ Neo-Marxist ของโรงเรียนในอเมริกา ซึ่งเป็นเอกสารที่ให้รายละเอียดว่าโรงเรียนควรผลักดัน การแบ่งออกเป็นชั้น ๆ ของสังคม และทำให้นักเรียนยอมรับโดยไม่คัดค้านต่อการเมืองและสถานภาพทางสังคมของพวกเขา



The radical paradigm argues that multicultural education is a palliative to keep excluded and oppressed groups such as African Americans from rebelling against a system that promotes structural inequality and institutionalized racism. The radical critics contend that multicultural education does not deal with the real reasons that ethnic and racial groups are oppressed and victimized. It avoids any serious discussion of class, institutionalized racism, power, and capitalism (McCarthy, 1990). Multicultural education, argue the radical critics, diverts attention from the real problems and issues. They argue that we need to focus on the institutions and structures of society rather than on the characteristics of low – income students or on cultural differences.

Radical paradigm โต้แย้งว่า การศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมเป็นการบรรเทาความรุนแรงของปัญหาลงเพื่อป้องกันกลุ่มต่อต้าน หรือกลุ่มที่ไม่เข้าพวก เช่น อัฟริกา อเมริกา จากการปฏิบัติต่อระบบที่ยกย่อง โครงสร้างที่ไม่เสมอภาค และสถาบันชาตินิยมวิกฤติของการเปลี่ยนแปลงแบบถอนรากถอนโคน โคนยีนชั้นหรือโต้เถียงว่าการศึกษาลหลากหลายวัฒนธรรมไม่เกี่ยวข้องกับเหตุผลที่แท้จริง ว่ากลุ่มเผ่าพันธุ์และกลุ่มเปลี่ยนแปลงแบบถอนรากถอนโคนถูกกดขี่และกลายเป็นเหยื่อ มีการหลีกเลี่ยงการอภิปรายอย่างรุนแรงเกี่ยวกับชั้น สถาบันชาตินิยม อำนาจ และทุนนิยม การศึกษาลหลากหลายวัฒนธรรม โต้แย้งวิกฤติชาตินิยม หันเหตความสนใจจากปัญหาที่แท้จริง และประเด็น พวกเขาแย้งว่าพวกเราต้องการพุ่งความสนใจต่อสถาบัน และโครงสร้างของสังคมมากกว่า ลักษณะของนักเรียนรายได้น้อย หรือความแตกต่างทางวัฒนธรรม

One shortcoming of the radical paradigm is that by focusing on the power of social, economic, and political structures, it does not give sufficient attention to the agency evidenced by students and teachers. Teachers and students are not totally victimized by the social, political, and economic structures. They evidence agency and empowerment. Working – class youth, as Willis (1977) points out in his classic study, evidence agency in school and in society, often in ways that contribute to their marginalized status.

จุดอ่อนหรือข้อบกพร่องอันหนึ่งของ Radical paradigm คือ จากการที่มีจุดเน้นที่พลังของสังคม เศรษฐกิจ และโครงสร้างของสังคม จึงไม่ได้รับความสนใจที่เพียงพอต่อองค์การที่เป็นพยานโดยนักเรียนและครู ครู และนักเรียนไม่ใช่เหยื่อที่สมบูรณ์โดยสังคมการเมือง และโครงสร้างเศรษฐกิจ พวกเขาเป็นพยาน องค์การและการให้อำนาจเยาวชนชนชั้นทำงานตามที่ Willis ซึ่งให้เห็นในการศึกษาชนชั้นของเขา evidence agency ในโรงเรียนส่วนใหญ่โดยวิธีให้คำแนะนำสถานะที่ห้ามห้เป็นชนกลุ่มด้วยความสำคัญ



Theorists such as McLaren (1997) and Sleeter and McLaren (1995) are reconstructing and rethinking multicultural education so that it will deal more directly with issues of power, racism, and economic inequality. They call their work “critical multiculturalism.” Anti-racism (Lee, 1998), which is a concept used more frequently in Canada and Europe than in the United States, focuses on the ways in which racism promotes structural inequality of groups who are victimized by racism. Each of these projects can contribute to a stronger and more powerful multicultural education.

นักทฤษฎี เช่น Mc Laren และ Sleeter จะกว้างและคิดใหม่เกี่ยวกับการศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม ดังนั้นจะเกี่ยวกับโดยตรงกับประเด็นของอำนาจชาตินิยมและความเสมอภาคทางเศรษฐกิจ พวกเขาเรียกงานของพวกเขาว่า critical multiculturalism (ระบบวิฤติหลากหลายวัฒนธรรม) การต่อต้านชาตินิยมเป็นมโนทัศน์ที่ใช้ในแคนาดาและยุโรปบ่อยว่าในอเมริกา มีจุดเน้นในวิธีที่ชาตินิยมยกระดับโครงสร้างความไม่เสมอภาคของกลุ่ม ซึ่งเป็นเหยื่อของชาตินิยมแต่ระบบโครงการสามารถแนะนำต่อคนแปลกหน้า และเป็นการศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมที่มีอิทธิพลมาก

Responding to the Radical Critics

Multicultural theorists need to study seriously the critics of the field, evaluate their arguments for soundness and validity, and incorporate their ideas that will contribute to the main goals of multicultural education. These goals include reforming the total school environment so that students from diverse racial, ethnic, and cultural groups will experience educational equality. Realistically, goals for multicultural education must be limited. Educators have little control over the wider society or over students when they leave the classroom. Educators can teach students the basic skills and can help them to develop more democratic attitudes by creating school and classroom environments that promote cultural democracy.

การตอบสนองต่อวิฤติการเปลี่ยนแปลงแบบถอนรากถอนโคน

นักทฤษฎีหลากหลายวัฒนธรรมต้องการศึกษาวิฤติของสาขาจริงจัง ประเมินผลการโต้แย้ง เพื่อความสมเหตุสมผล และเป็นไปได้ตามกฎหมาย และร่วมความคิดที่สนับสนุนต่อจุดประสงค์หลักของการศึกษาหลากหลายวัฒนธรรม จุดประสงค์นี้รวมถึงการปฏิรูปสิ่งแวดล้อมของโรงเรียน เพื่อนักเรียนเปลี่ยนแปลงถอนรากถอนโคนเผ่าพันธุ์ และกลุ่มวัฒนธรรมจะได้ประสบการณ์ความเสมอภาคทางการศึกษาโดยความเป็นจริง จุดประสงค์สำหรับการศึกษาหลากหลายวัฒนธรรมจะต้องมีข้อจำกัดนักการศึกษาได้ควบคุมสังคมขยายหรือนักเรียน เพียงเล็กน้อยเมื่อมีห้องเรียนนักการศึกษาสามารถสอนนักเรียนทักษะพื้นฐาน และสามารถช่วยพัฒนาทัศนคติที่เป็นประชาธิปไตยมากขึ้น โยการสร้างสิ่งแวดล้อมห้องเรียนหรือโรงเรียนที่สนับสนุนยกระดับวัฒนธรรมประชาธิปไตย



However, schools alone cannot eliminate racism and inequality in the wider society. They can reinforce democratic social and political movements that take place beyond the school walls and thus contribute in important ways to the elimination of institutional racism and structural inequality. The multicultural curriculum can give students keen insights into racism and inequality within their societies and thus help them develop a commitment to social change.

อย่างไรก็ตามโรงเรียนอย่างเดียวไม่สามารถกำจัดชาตินิยมและความไม่เสมอภาคในสังคมที่กว้างขึ้น พวกเขาสามารถให้แรงหนุนต่อสังคมประชาธิปไตย และการเคลื่อนไหวทางด้านการเมือง ซึ่งเกิดขึ้นภายในรั้วโรงเรียน และให้การสนับสนุนวิธีการกำจัดสถาบันชาตินิยม และโครงสร้างความไม่เสมอภาค หลักสูตรหลากหลายวัฒนธรรมสามารถทำให้นักเรียนสนใจอย่างมากต่อชาตินิยม และความไม่เสมอภาคภายในสังคมและทำให้พวกเขาพัฒนาข้อตกลงต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม

Multicultural theorists need to think seriously about the radical arguments that multicultural education is a palliative to contain ethnic rage and that it does not deal seriously with the structural inequalities in society and with such important concepts as racism, class, structural inequality, and capitalism. During the early stages of multicultural education in the United States, when it focused primarily on teaching the cultures and histories of ethnic groups of color, the attention devoted to concepts such as racism and structural inequality was salient. Yet, as the ethnic studies movement expanded to include more and more ethnic groups and eventually to include feminist issues and other cultural groups, increasingly less attention was devoted to racism and to the analysis of power relationships.

The radical critique of multicultural education- and the group of theorists who are constructing “critical multiculturalism” –should stimulate multicultural educators to devote more attention to such issues as racism, power relationships, and structural inequality. The radical writers are accurate when they argue that racism and structural inequality are the root causes of many problems of low-income groups and groups of color in modernized Western nations such as the United States and the United Kingdom. However, multicultural educators must live with the contradiction that they are trying to promote democratic and humane reforms within schools, which are institutions that often reflect and perpetuate some of the salient antidemocratic values pervasive within the wider society.



Contradiction is an integral part of social, economic, and political change. The school itself is contradictory, because it often expounds democratic values while at the same time contradicting them. Thus, the radical scholars overstate their case when they argue that the schools merely perpetuate and reproduce the inequalities in society. The influence of the schools on individuals is neither as uni-dimensional nor as cogent as some radical critics claim. The school, both explicitly and implicitly, teaches both democratic and ant egalitarian values, just as the wider society does. Thus, the schools, like the society of which they are a part, create the kind of moral dilemma for people that Gunnar Myrdal (1994) described when he studied U.S. race relations in the 1940s. Myrdal believed that this moral dilemma made social change possible because most Americans felt need to make the democratic ideals they inculcated and societal practices more consistent.

The Genetic Paradigm

The ideology and research developed by radical reformers do not go unchallenged. An ideological war takes place between radical reformers and conservatives who defend the status quo. While radical and liberal reformers develop ideology and research to show how the major problems of ethnic groups are caused by institutionalized racism and capitalism, ant egalitarian advocates and researchers develop an ideology and research stating that the failure of ethnic groups in school and society is due to their own inherited or socialized characteristics.

Both radical reformers and conservative scholars tend to develop single causal paradigms during the early phase of ethnic revitalization. The paradigms developed by radical theorists tend to focus on racism and other structural and institutional problems in society, and those developed by conservative researchers usually focus on the characteristics of marginalized students themselves, such as their genetic characteristics and their family socialization. In the United States the most popular ant egalitarian theories focus on the genetic characteristics of African American and low-income students; these theories were developed by such researchers as Jensen (1969), Shockley (1972), and Herrnstein (1971). Jensen argues that the genetic makeup of African Americans is the most important reason that compensatory educational programs, designed to increase the IQ of African American students, have not been more successful. Shockley developed a theory about the genetic inferiority of African Americans that is less accepted by the academic community than is Jensen's.



In 1971, Herrnstein published his controversial article, which argued that social class reflects genetic differences, in *Atlantic Monthly*, a widely circulated and highly respected popular magazine. In this article, as well as in his book published in 1973, Herrnstein focused on the relationship between social class and IQ, and not on race and IQ. In their influential and controversial book published in 1994, *The Bell Curve*, Herrnstein and Murray also devoted most of the book to a discussion of social class and IQ. However, two of the book's 22 chapters focused on race and IQ. The press focused on these two chapters. The work became widely interpreted as a book primarily about race and IQ. It greatly harmed the quest for equality by African Americans. Educators not committed to educational equality for low-income students and students of color often embrace the genetic paradigm. They use it as an alibi for educational neglect.

Implications for School Practice

The assumption that IQ and other tests of mental ability can accurately measure innate mental ability is institutionalized and perpetuated within the schools (Gordon, 1999). Students are assigned to academic tracks based on their performance on tests of mental ability and on other factors such as teacher recommendations and grades. A highly disproportionate number of low-income students and students of color are assigned to lower-ability tracks. Assignment to lower academic tracks actualizes the self – fulfilling prophecy (Merton, 1968). Research by Oakes and Guyton (1995) documents how teacher expectations of students vary in different kinds of tracks. Students in higher academic tracks are expected to learn more and are consequently taught more; those in lower tracks are expected to learn less and are consequently taught less.

The tracking system, which is widespread within U.S. schools, perpetuates social-class and ethnic inequality and teaches students to be content with their social-class status. The genetic paradigm is used to support and justify the tracking system. It perpetuates dominant ethnic group hegemony, inequality, and class and ethnic stratification. Darling-Hammond (1995) has described the relationship between quality of teaching and student achievement. Her research indicates that high quality teaching is positively related to high student achievement, rather than to the cultural and racial characteristics of students.

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Innoventions Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมาดี อพัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรสุวรรณนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 36



Competing Paradigms

Particularly during the later stage of ethnic revitalization, when aspects of ethnic diversity are being implemented within the schools, an intense clash of ideologies and paradigms is likely to occur between people committed to ethnic pluralism and people who endorse assimilationism and are committed to preserving the status quo. The language paradigm (which often includes a call for bilingual education), the racism paradigm, and the radical paradigm are especially likely to evoke strong responses from assimilationists, who are committed to developing strong national commitments and identifications. In the United States, the call for bilingual education and the federal legislation and court decisions that promoted it stimulated one of the most acid educational debates in recent history (Garcia, 1999).

A cultural pluralism paradigm tends to emerge during the first phase of ethnic revitalization. It maintains that a major goal of the schools should be to help students develop commitments and attachments to their ethnic groups so they can participate in the liberation of those groups. Cultural pluralists believe that ethnicity and ethnic cultures have a significant influence on the socialization of students and thus should strongly influence the formulation of educational policies and programs (Asante, 1991).

As the ethnic revitalization movement develops, more moderate paradigms emerge, such as the cultural difference and bicultural paradigms. The cultural difference paradigm maintains that low-income students and students of color often do not achieve well in school not because they have a deprived culture, but because their cultures are different from the culture of the school. The school should therefore modify the educational environment in order to make it more consistent with the cultures of low-income students and students of color. If this is done, the students will experience academic gains in the school.

Assimilationists often oppose such pluralist programs as bilingual education and ethnic studies because, they argue, these programs prevent students from learning the skills needed to become effective citizens of the nation-state and from developing strong national loyalties. They also argue that pluralist educational programs promote ethnic attachments and loyalties that contribute to ethnic conflict, polarization, and stratification. Assimilationists maintain that the primary goal of the school should be to socialize students so that they attain the knowledge, attitudes, and skills needed to become effective citizens of their nation-states (Appiah, 1996). During the final phases of ethnic revitalization, assimilationist paradigms tend to become increasingly conservative. In the United States during the 1980s assimilationism developed into a neoconservative ideology that was strongly nationalistic and reactionary (Steinfels, 1979).

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Innoventions Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมดี อพัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวารานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 37



A number of single-factor paradigms attempt to explain why low-income students and students of color often do poorly in school. Proponents of these paradigms often become ardent in their views, insisting that one major variable explains the problem of marginalized students and that their educational problems can be solved if major policies are implemented related to a specific explanation or paradigm. Many existing reforms in multicultural education, such as compensatory education and bilingual programs, are based on single-factor paradigms. Proponents of the ethnic additive and self-concept development paradigms believe that ethnic content and heroes can help low-income students and students of color increase their academic achievement; cultural deprivation proponents view cultural enrichment as the most important variable influencing academic achievement; radical scholars the most important variable influencing academic achievement; radical scholars often view the school as having little possibility of significantly influencing the life-chances of low-income students and students of color.

Experiences in the major Western nations within the last three decades teach us that the academic achievement problems of students of color and low-income students are too complex to be solved with reforms based on single-factor paradigms and explanations (Moodley, 1992). Education is broader than schooling, and many problems that ethnic minority students experience in the schools reflect the problems in the wider society. The radical critique of schooling is useful because it helps us see the limitations of formal schooling. However, the radical paradigm is limited because it gives us few concrete guidelines about what can be done after we have acknowledged that schools are limited in their ability to bring about equality for low-income students and students of color. This paradigm also underestimates the agency of teachers and students.

When designing reform strategies, we must be keenly sensitive to the limitations of formal schooling. However, we must also be tenacious in our faith that the school can play a limited but cogent role in bringing about equal educational opportunities for low-income students and students of color, and in helping all students to develop cross-cultural understandings and competencies (Darling-Hammond, 1997; Gordon, 1999; Wang & Gordon, 1994). To design school programs that will effectively help students of color to increase their academic achievement and will help all students develop multicultural literacy and cross-cultural competency, we must conceptualize the school as a system in which all major variables and components are highly interrelated. A holistic paradigm, which conceptualizes the school as an interrelated whole, is needed to guide educational reform.



Viewing the school as a social system can help us derive an idea of school reform that can help students of color and low-income students to increase their academic achievement and help all students develop more democratic attitudes and values. Although our theory and research about multicultural education is limited and developing (Banks, 1995), both research and theory indicate that educators can successfully intervene to help students increase their academic achievement and develop more democratic attitudes and values (Ross, Smith, Casey, & Slavin, 1995; Schofield, 1995).

Conceptualizing the school as a social system suggests that we must formulate and initiate a change strategy that reforms the total school environment in order to implement multicultural education successfully. Reforming any one variable, such as curriculum materials or the formal curriculum, is necessary but not sufficient. Multicultural and sensitive teaching materials are ineffective in the hands of teachers who have negative attitudes toward different ethnic and cultural groups. Such teachers are not likely to use multicultural materials or to use them in a detrimental way when they do. Thus, helping teachers and other members of the school staff develop democratic attitudes and values is essential when implementing multicultural programs and experiences.

When formulating plans for multicultural education, educators should conceptualize the school as a micro culture that has norms, values, roles, statuses, and goals like other cultural systems. The school has a dominant culture and a variety of subcultures. Almost all classrooms in Western societies are multicultural because European American students, as well as African American and Latino students, are socialized within diverse cultures. Teachers in schools in Western societies also come from many different ethnic groups and cultures. Although they may be forgotten and repressed, many teachers were socialized in cultures other than the mainstream one. The school is a micro culture in which the cultures of students and teachers meet. The school should be a cultural environment in which acculturation takes place: both teachers and students should assimilate some of the views, perceptions, and ethos of each other as they interact (see Figure 5.1) Both teachers and students will be enriched by this process, and the academic achievement of students from diverse cultures will be enhanced because their cosmos and ethos will be reflected and legitimized in the school.



Historically, schools in Western societies have had assimilation rather than acculturation as their major goal. The students were expected to acquire the dominant culture of the school and society, but the school neither legitimized nor assimilated parts of the student's culture. Assimilation and acculturation are different in important ways. Assimilation involves the complete elimination of cultural differences and differentiating group identifications. When acculturation occurs, a culture is modified through contact with one or more other cultures but maintains its essence (Theodorson & Theodorson, 1969).

Both acculturation and accommodation should take place in today's schools in Western democratic societies. When accommodation occurs, groups with diverse cultures maintain their separate identities but live in peaceful interaction. However, in order for successful accommodation to take place, various ethnic and cultural groups must have equal status and share power (Cohen & Lotan, 1995). It is essential that schools in Western democracies acculturate students rather than foster tight ethnic boundaries because all students, including low-income students and students of color, must develop the knowledge, attitudes, and skills needed to become successful citizens of their cultural communities, their nation-states, and the global world community.

Summary

The achievement of most ethnic minority students is far below that of mainstream students in the major Western nations, such as the United States, Canada, the United Kingdom, and Australia. Groups such as Mexicans in the United States, Indians and Metis in Canada, Jamaicans in the United Kingdom, and the Australian Aborigines have academic achievement scores far below those of dominant mainstream groups in their societies. A number of explanations have been formulated to posit why the academic achievement of these students is below that of their mainstream peers. The various explanations-called paradigms in this chapter –have been formulated at different times in the various Western nations. These paradigms are based on different assumptions and values and imply different policy, action, and educational programs.

นักเรียนที่เป็นชนกลุ่มน้อยจะมีผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่านักเรียนที่เป็นชนกลุ่มใหญ่ หรือกลุ่มหลักในชาติตะวันตก เช่น สหรัฐอเมริกาแคนาดา สหราชอาณาจักร และออสเตรเลีย ได้แก่ กลุ่มชาวแม็กซิกันอเมริกัน อินเดียและเมทิสในแคนาดา จากไม่ก้าในสหราชอาณาจักร ชาวบอริจินในออสเตรเลีย มีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาต่ำกว่ากลุ่มคนหลักในสังคม คำอธิบายจำนวนหนึ่งได้ถูกนำมาเป็นสูตรเพื่อที่จะชี้ให้เห็นว่าทำไมผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนชนกลุ่มน้อยถึงต่ำกว่าชนกลุ่มหลักในสังคม ซึ่งในบทนี้คำอธิบายที่หลากหลายนั้นเราเรียกว่า “กระบวนทัศน์ (paradigms)” ; ในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน ความหมายของคำว่ากระบวนทัศน์ก็จะมีความหมายที่แตกต่างกันในประเทศต่าง ๆ ของชาติตะวันตก “กระบวนทัศน์ (paradigms)” มีรากฐานมาจากสมมุติฐานและค่านิยมที่แตกต่างกัน และยังมีแนวโน้มที่จะส่งผลให้เกิดนโยบาย การกระทำหรือกิจกรรม การจัดโปรแกรมการศึกษาที่แตกต่างกันด้วย



This chapter describes ten major paradigms : ethnic additive, self-concept development, cultural deprivation, language, racism, radical, genetic, cultural pluralism, cultural difference, and assimilationism. Single-factor paradigms often dominate policy and research discussions in multicultural education. However, multifactor paradigms must be used to guide educational reform and practice if educational institutions are to promote equality and help all students develop the knowledge, attitudes, and skills needed to function effectively in a culturally diverse society and world.

ในบทนี้ได้อธิบายถึง 10 กระบวนทัศน์หลัก ได้แก่ 1. การเพิ่มเผ่าพันธุ์ 2. การพัฒนามโนทัศน์ในตนเอง 3. การขาดแคลนวัฒนธรรม 4. ภาษา 5. ชาตินิยม/เชื้อชาติรวมทั้งการเหยียดเชื้อชาติ 6. การเปลี่ยนแปลงอย่างถอนรากถอนโคน 7. พันธุกรรม 8. ระบบพหุวัฒนธรรม 9. ความแตกต่างทางวัฒนธรรม และ 10. ความคล้ายคลึงกัน กระบวนทัศน์ที่เป็นปัจจัยเดียวทำให้เกิดนโยบายในด้านการปกครองและการอภิปรายในเรื่องของการวิจัยด้านพหุวัฒนธรรมการศึกษา อย่างไรก็ตาม กระบวนทัศน์ที่เป็นหลายปัจจัยก็ถูกนำมาใช้เป็นแนวทางในการปฏิรูปการศึกษาและเป็นการฝึกให้สถาบันการศึกษาได้ยกระดับในเรื่องของความเท่าเทียมกันหรือความเสมอภาคทางการศึกษา หากเรานำ 10 กระบวนทัศน์หลักดังที่กล่าวมาแล้วในข้างต้น มาใช้ได้ตรงตามวัตถุประสงค์ย่อมส่งผลทำให้นักเรียนทั้งหมดได้รับการพัฒนาในเรื่องของความรู้ เจตคติ และทักษะได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในสังคมที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมและสังคมโลก

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Innovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมาดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงส์ ภู่วัชรวารานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 42



REFERENCES

Appiah, K.A. (1996). Culture, Subculture, Multiculturalism: Educational Options. In R.K Fullinwider (Ed.), Public Education in a Multicultural Society (pp. 65-89). New York : Cambridge university Press.

Asante,M.K. (1991). The Afrocentric Idea in Education. The Journal of Negro Education, 60,170-180.

- Banks, J.A. (1978). Multiethnic Education across Cultures: United States, Mexico, Puerto Rico, France, and Great Britain. *Social Education*, 42, 177-185.
- Banks, J.A. (1995). Multicultural Education : Historical Development, Dimension, and Practice. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp.3-25). New York : Macmillan.
- Banks, J.A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural society*. New York : Teacher College Press.
- Baratz, S.S., & Baratz, J.C. (1970). Early Childhood Intervention : The Social Science Base of Institutional Racism. *Harvard Educational Review*, 40, 29- 50.
- Barnes, B. (1982). *T.S. Kuhn and Social Science*. New York : Columbia University Press.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York : Basic Books.
- Clark, K.B. (1963). *Prejudice and Your Child*. Boston : Beacon Press.
- Cohen, E.G., & Lotan, R.A. (1995). Producing Equal- Status Interaction in the heterogeneous Classroom *American Educational Research Journal*, 32 (1), 99 – 120.
- Cross, W.E. (1991). *Shades of Black : Diversity in African American Identity*. Philadelphia : Temple University Press.
- Cuban, L. (1989). The “At-Risk” Label and the Problem of Urban School Reform. *Phi Delta Kappan*, 70 (10), 780 – 801.
- Darling – Hammond, L. (1995). Inequality and Access to Knowledge. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 465 – 483). New York:Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco : Jossey – Bass.
- Deyhle, D., & Swisher, K. (1997). Research in American Indian and Alaska Native Education : From Assimilation to Self-Determination. In M.W. Apple (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 22), (pp. 113 – 194). Washington, DC.: American Educational Research Association.



- Figueroa, P. (1995). Multicultural Education in the United Kingdom : Historical Development and Current Status. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *handbook of Research on multicultural Education* (pp.778 – 800). New York : Macmillan.
- Garcia, E.E. (1999). Chicanos / as in the United States: language, Bilingual Education, and Achievement In J.F. Moreno (Ed.), *The Elusive Quest for Equality : 150 years of Chicano / Chicana Education*

- (pp. 141 – 168). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Genesee, F.(Ed.). (1994). *Educating Second Language Children*. New York : Cambridge University Press.
- Giroux, H.A., & McLaren, P. (Eds.). (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York : Routledge.
- Gordon, E.W. (1999). *Education and Justice : A View from the Back of the Bus*. New York : Teachers College Press.
- Herrnstein, R.J. (1971). I.Q. *Atlantic Monthly*, 228, 43 – 64.
- Herrnstein, R.J., & Murray. C. (1994). *The Bell Curve : intelligence and Class Structure in American Life*. New York : The Free Press.
- Hu-DeHart, E. (1995). *Ethnic Studies in U.S. Higher Education : History, Development, and Goals*. In J.A. Banks & C.A.M> Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 696-707). New York : Macmillan.
- Jencks, C. et al. (1972). *Imequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York : basic Books.
- Jensen, A.R. (1969). *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?* *Harvard Educational Review*, 39, 1 – 123.
- Keddie, N. (1973). *The Myth of Cultural Deprivation*. Baltimore : Penguin Books.
- Kuhn, I.S. (1970). *The Structure of scientific Revolutions* (2nd ed.). Chicago : University of Chicago Press.
- Lee, E. (1998). *Anti – Racist Education: Pulling Together to Close the Gaps*. In E. Lee, D. Menkart, & M. Okzawa-Rey, M. (Eds.), *Beyond Heroes and Holidays* (pp. 26 – 34). Washington, DC.: Network of Educators on the Americas.
- Lee, S.M. (1998). *Asian Americans: Diverse and Growing*. *Population Bulletin*, 53(2), 1 – 40. Washington, DC. : Population Reference Bureau.

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University 299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จิติมดี อภัทธานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com
Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศุทธิพงษ์ ภูวัชรสุวรรณนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 44



- McCarthy, C. (1990). *Race and Curriculum*. New York : Falmer Press.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism*:
- Miller, L.S. (1995). *An American Imperative : Accelerating Minority Educational Advancement*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Minami, M., & Kennedy, B.P. (Eds.). (1991). *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural*

- Education, Reprint Series #22. Cambridge, MA : Harvard Educational Review.
- Moodley, K.A. (Ed.). (1992). *Beyond Multicultural Education : International Perspectives*. Calgary, Alberta : Detselig Enterprises Ltd.
- Moodley, K.A. (1995). *Multicultural Education in Canada : Historical Development and Current Status*. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 763 – 777). New York. Macmillan.
- Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma : The Negro Problem and Modern Democracy*. New York : Harper & Row.
- Nettles, M.T., & Pema, L.W. (1997). *The African American Education Data Book, Vol. II : Preschool Through High School Education*. Fairfax, VA : Frederick D. Patterson Research Institute.
- Oakes, J., & Guiton, G. (1995). *Matchmaking : The Dynamics of High School Tracking Decisions*. *American Educational Research Journal*, 32(1), 3 – 33.
- Pang, V.O., & Cheng L. L. (Eds.). (1998). *Struggling to Be Heard : The Ummet Needs of Asian Pacific American Children*. Albany : State University of New York Press.
- Ross, S.M., Smith, L. J., Casey, J., & Slavin, R.E. (1995). *Increasing the Academic Success of Disadvantaged Children: An Examination of Alternative Early Intervention Programs*. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 773-800.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the Victim*. New York : Vintage Books.
- Schofield, J.W. (1995). *Improving Intergroup Relations among Students*. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 635-646). New York : Macmillan.
- Shockley, W. (1972). *Dysgenics, Geneticity, Raceology: A Challenge to the Intellectual Responsibility of Educators*. *Phi Delta kappan*, 53, 297 – 307.
- Sleeter, C.E., & McLaren, P.L. (Eds.). (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany : State University of New York Press.
- Steinfels, P. (1979). *The Neoconservatives: The Men Who Are Changing America's Politics*. New York : Simon & Schuster.

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University 299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมดี อภัทธานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com
Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศุทธิพงศ์ ภูวัชรวรรณนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 45



- Stone, M. (1981). *The Education of the Black Child in Britain : The Myth of Multiracial Education*. Glasgow : Fontana.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (1995). *Transformations : Migration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Theodorson, G.A., & Theodorson, A.G. (1969). *A Modern Dictionary of Sociology*. New York:

Barnes and Noble.

U.S. Bureau of the Census. (1998). Statistical Abstract of the United States : 1998 (118th ed.).

Washington, DC. : US. Government Printing Office.

Wang, M.C., & Gordon, E.W. (Eds.). (1994). Educational Resilience in Inner-City America : Challenges And Prospectus. Hillside, NJ : Lawrence Erlbaum.

Willis, P. (1977). Learning to Labor : How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York : Columbia University Press.



ขอขอบพระคุณ : อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมดี อาพัทธนานนท์ ที่ให้โอกาสในการเรียนรู้เรื่อง **Race, Diversity, and Educational Paradigms** คุณรวีวรรณ ภูวรัวรานนท์ คุณแม่เล็กให้กำลังใจ พี่น้อม พี่ยนต์ พี่เบิร์ต พี่มาะ พี่ชัน พี่นึ่ง มะ ผอ.วิลาพ ฯ คณะผู้แปล

แปลเรียบเรียง : นายศรุตพิงศ์ ภูวรัวรานนท์ รหัส 5120130105 นักศึกษาปริญญาเอกสาขาภาวะผู้นำและนวัตกรรมทางการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

รูปเล่ม/รายงาน : นายศรุตพิงศ์ ภูวรัวรานนท์ รหัส 5120130105 นักศึกษาปริญญาเอกสาขาภาวะผู้นำและนวัตกรรมทางการศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

พิมพ์ : นื่องนิต โรงเรียนแสนพวง อำเภอสะเดา จังหวัดสงขลา นื่องเอ้เทพา นื่องยะห๊ะจะนะ

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมดี อาพัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวรัวรานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 45



Stone, M. (1981). The Education of the Black Child in Britain : The Myth of Multiracial Education.

Glasgow : Fontana.

Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (1995). Transformations : Migration, Family Life, and

Achievement Motivation among Latino Adolescents. Stanford, CA : Stanford University Press.

Theodorson, G.A., & Theodorson, A.G. (1969). A Modern Dictionary of Sociology. New York:

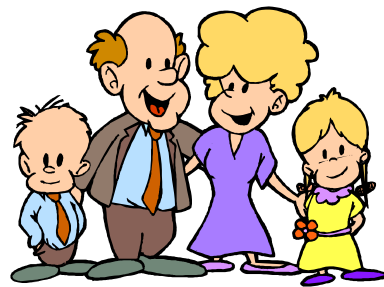
Barnes and Noble.

U.S. Bureau of the Census. (1998). Statistical Abstract of the United States : 1998 (118th ed.).

Washington, DC. : US. Government Printing Office.

Wang, M.C., & Gordon, E.W. (Eds.). (1994). Educational Resilience in Inner-City America : Challenges And Prospectus. Hillside, NJ : Lawrence Erlbaum.

Willis, P. (1977). Learning to Labor : How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York : Columbia University Press.



ขอขอบพระคุณ : อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมดี อापัทธนานนท์ ที่ให้โอกาสในการเรียนรู้เรื่อง **Race, Diversity, and Educational Paradigms**
คุณรวีวรรณ ภูวรัวรานนท์ คุณแม่เล็ก ให้กำลังใจ พี่นัม พี่ยินดี พี่เบิร์ด พี่เมธา พี่จัน พี่นิง มะ ผอ.วิลาพ ฯ คณะผู้แปล
แปล/เรียบเรียง : นายศรุตพงษ์ ภูวรัวรานนท์ รหัส 5120130105 นักศึกษาปริญญาเอกสาขาภาวะผู้นำและนวัตกรรมทางการศึกษา
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

รูปเล่ม/รายงาน : นายศรุตพงษ์ ภูวรัวรานนท์ รหัส 5120130105 นักศึกษาปริญญาเอกสาขาภาวะผู้นำและนวัตกรรมทางการศึกษา
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

พิมพ์ : นื่องนิต โรงเรียนแสนพงศ์ อำเภอสะเดา จังหวัดสงขลา นื่องเอ้เทพา นื่องยะหู่จะนะ

URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพงษ์ ภูวรัวรานนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 45



URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุฑิมาดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรสุวรรณนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 46



URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Innoventions Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมดี อาทัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวิชร์วรรณท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 47



URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุติมดี อพัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพงษ์ ภูวิชร์วรรณท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 48



URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. จุฑิมาดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงส์ ภูวัชรสุวรรณนท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 49



URL : Bhuwatvaranon.com e-mail : saruthipong@bhuwatvaranon.com Mobile : 08-1898-4477 Ed.D. In Educational in Leadership and Intnovations Prince of Songkla University

299-702 : Research seminar in Education in cultural diversity and globalization. อาจารย์ผู้สอน : ดร. ฐิติมาดี อापัทธนานนท์ E-mail : thithimadee@yahoo.com

Race, Diversity, and Educational Paradigms : แปล เรียบเรียงโดย นายศรุตพิงศ์ ภูวัชรวรรณท์และคณะ รหัส 5120130105 หน้า 50

