

## تحلیل نظام مند آموزش چند فرهنگی در ایران

- \* کتابون حمیدی زاده\*
- \*\* کوروش فتحی واجارگاه\*\*
- \*\*\* گلنار مهران\*\*\*
- \*\*\*\* محبوبه عارفی\*\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف تحلیل آموزش چندفرهنگی در ایران صورت گرفته است. به همین منظور از روش پژوهش ترکیبی استفاده شده است. بدین ترتیب که ابتدا در یک پژوهش کیفی معیارهای آموزش چندفرهنگی مطلوب استخراج شد که این معیارها در ۴ عنصر اصلی (هدف، محتوا، روش های تدریس، ارزشیابی) و ۹ عنصر فرعی و ۵۰ زیر محور از میان مصاحبه با صاحب نظران و معلمان برجسته در آموزش چندفرهنگی به دست آمدند. سپس معیارهای استخراج شده در یک پرسشنامه‌ی نظرسنجی قرار داده شدند که روایی آن توسط ۵ نفر از متخصصان آموزش چندفرهنگی مورد تأیید قرار گرفت. به وسیله‌ی این پرسشنامه فاصله‌ی میان وضعیت مطلوب آموزش چندفرهنگی و وضعیت موجود این آموزش در ایران سنجیده شد. بدین گونه که ۱۵۰ معلم مقطع متوسطه دوم در سال ۱۳۹۶ در استان مرکزی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۶۰ کارشناس و مؤلف کتاب درسی مقطع متوسطه با روش نمونه‌گیری تصادفی و ۱۶ صاحب نظر تعلیم و تربیت چندفرهنگی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. نتایج نشان می‌دهد که هر سه گروه معتقدند وضعیت برنامه‌ی درسی چندفرهنگی در ایران در هر ۴ عنصر اصلی و عناصر فرعی موردبررسی نسبت به وضعیت مطلوب برنامه درسی چندفرهنگی از حد متوسط نیز پایین تر است؛ اما نظر معلمان و مؤلفین کتاب‌های درسی در ابعاد هدف، محتوا و روش تدریس متفاوت از متخصصان تعلیم و تربیت چندفرهنگی است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد معلمان و مؤلفین کتاب‌های درسی مقطع متوسطه در ابعاد هدف، محتوا و روش تدریس نگرش مثبت‌تری به وضع موجود در مقایسه با متخصصان تعلیم و تربیت چندفرهنگی دارند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش چندفرهنگی، برنامه‌ی درسی، عناصر برنامه‌ی درسی، مؤلفین کتاب‌های درسی

---

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی است.

\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی

\*\* استاد دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول) kouroshfathi2@gmail.com

\*\*\* دانشیار دانشگاه الزهرا

\*\*\*\* دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۶/۲۶

## مقدمه

انسان‌ها به علت آموخته‌ها و دنبال کردن روش‌های الگو گرفته‌شده از کسانی که در زندگی روزمره‌شان با آن‌ها مواجه می‌شوند، رفتارها و عقاید متفاوتی از خود بروز می‌دهند. بر اساس نگرش نسبی‌گرایی فرهنگی<sup>۱</sup> انسان‌ها ذاتاً نسبت به یکدیگر پست‌تر یا برتر نیستند، آن‌ها فقط با یکدیگر متفاوت‌اند (بنکس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). مردم شناسان استدلال می‌کنند؛ رفتاری که مردم انجام می‌دهند به علت خصوصیات نژادی یا ژنتیکی نیست بلکه به دلیل الگوهایی است که از پیرامون خود به‌خصوص در دوران کودکی فراگرفته‌اند (دیلورس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). دو نکته در رابطه با فرهنگ وجود دارد، اول اینکه هر شخص دارای فرهنگ است و هیچ روش فرهنگی خاصی ذاتاً با ارزش‌تر از بقیه نیست. دوم این‌که هر فردی چند فرهنگی است؛ به این معنا که مهم نیست زندگی یک شخص چقدر از نظر فرهنگی مجزا به نظر آید هر عضو میزان قابل توجهی از تنوع فرهنگی جامعه‌ی خود را با خود به همراه دارد (اریکسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). اگر درست باشد که هر شخص و گروه انسانی هم دارای فرهنگ است و هم چند فرهنگی است، پس داشتن یک زاویه دید چندفرهنگی در مورد اهداف و اجرای آموزش از اهمیت اساسی برخوردار است. وقتی جامعه نگرشی احترام‌آمیز نسبت به تفاوت‌های قومی و فرهنگی داشته باشد، افراد می‌توانند بدون تناقض یا خجالت تعریفی قومیتی از خود ارائه کنند (گرانث و پرترا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). احترام به تفاوت‌های قومی باید به انسجام اجتماعی کمک کند؛ نه آن را نابود کند. بیشتر اعضای گروه‌های قومی خواهان جدایی نیستند، اما به شدت خواستار آن هستند که تاریخ و فرهنگ آن‌ها به بخش اصلی برنامه‌های آموزشی و جامعه‌ی بزرگ‌تر تبدیل شود (بنکس، ۲۰۱۰). هراندازه که جامعه، محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه‌های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل‌دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصومت‌ها نیز کاهش خواهد یافت و جامعه از مبنایی غنی از سنت‌ها و فرهنگ‌های قومی بهره‌مند خواهد شد. در واقع، در فضایی که انواع ظرفیت‌های انسانی نه سانسور و نه نادیده گرفته می‌شوند، بلکه ارزشمند هم تلقی می‌شوند، وحدت شکوفا می‌شود (حمیدی زاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). از جمله اهداف این آموزش این است که دانش‌آموزان دانش، نگرش، مهارت مناسب برای

1. cultural relativism  
2. Banks, J.  
3. Dilworth, L.

4. Erickson, F.  
5. Grant, C. & Portera, A.

شرکت مؤثر و موفقیت‌آمیز در یک جامعه‌ی دموکرات را به دست آورند. دانش‌آموزان، باید قادر به برقراری ارتباط با مردم از فرهنگ‌های مختلف باشند، تا جامعه‌ای را در راستای منافع مشترک همه‌ی کسانی که در آن جامعه زندگی می‌کنند؛ بسازند (بنکس، گی<sup>۱</sup>، گرت، ۲۰۱۵). باید یاد بگیرند که در جوامعی که به لحاظ نژادی و قومی کثرت‌گرا هستند، اختلاف اجتناب‌ناپذیر است، اما این اختلاف لزوماً ویرانگر یا تفرقه‌انداز نیست (بنکس، ۲۰۰۸). یکی از مهم‌ترین راه‌های شناخت فرهنگ یک کشور آشنایی دقیق با فرهنگ‌های درون آن کشور هست. فرهنگ‌های قومی، ناحیه‌ای، گروه‌های اقلیت زبانی یا مذهبی و نیز فرهنگ‌های ویژه و فرعی گروه‌های شغلی، طبقات و قشرهای موجود در یک کشور که فرهنگ‌های درون آن را تشکیل می‌دهند، هرکدام در عین داشتن ویژگی‌های خاص خود با فرهنگ کلی جامعه مبانی مشترکی دارند (صالحی امیری و حسین زادگان، ۱۳۸۹). آموزش چندفرهنگی یکی از اهداف آموزشی است که در اسناد آموزش و پرورش ایران مطرح شده است<sup>۲</sup>. با توجه به اهمیت این نوع آموزش که به آن اشاره شد و با توجه به تنوع فرهنگی، قومی و زبانی موجود در ایران و اهمیتی که به آموزش چندفرهنگی در اسناد آموزشی کشور شده است، چگونگی این آموزش در عمل نیز می‌بایست موردبررسی قرار گیرد.

هدف اساسی برنامه‌های درسی چندفرهنگی، ایجاد وفاق و اتحاد است نه افتراق. برخلاف باور عمومی، برنامه درسی چند فرهنگی خواهان «هرج و مرج»، «نگاه ترحم‌آمیز به اقوام و فرهنگ‌ها»، «سلطه‌جویی فرهنگی» نیست. بلکه خواهان زندگی مسالمت‌آمیز و همکاری میان فرهنگ‌های مختلف است (هال<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس تا حد زیادی تحت تأثیر فرهنگ آن‌ها قرار دارد. از این رو ضروری است فعالیت‌های کلاس درس با هنجارهای اجتماعی متفاوت این دانش‌آموزان و ارزش‌های فرهنگی آن‌ها منطبق شود تا بتواند یادگیری دانش‌آموزان را به شکل مناسبی تحقق بخشد (حسینی لرگانی، فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). رویکرد چندفرهنگی به آموزش از چند جهت به نفع دانش‌آموزان است. به آن‌ها کمک می‌کند از مشترکات درون و بین گروه‌های قومی مطلع شوند. در عین حال، با آگاه کردن دانش‌آموزان از تنوع غنی در درون هر گروه قومی، با

1. Gay, G.

3. Hall, B.

۲. اسنادی نظیر مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۲)، قانون برنامه پنجم توسعه مصوب مجلس شورای اسلامی (۱۳۸۹)، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴.

کلیشه‌ها مقابله کنند. همچنین، به دانش‌آموزان کمک می‌کند نسبت به طیف گسترده میراث و تجربیات گروه‌های قومی درک جامع‌تر و واقع‌بینانه‌تر به دست آورند (ونالاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). جامعه باید به تنوع قومی و فرهنگی احترام گذارد و آن را منعکس کند، اما نباید از رویه‌ها و اعتقادات هر گروه قومی یا فرهنگی، که با ارزش‌های اصلی منافات دارد، حمایت کند. بلکه، مدرسه باید تفاوت‌های قومی و فرهنگی را، که فرصت‌های زندگی دموکراتیک را افزایش می‌دهند، تقویت کند. کثرت‌گرایی باید در درون بافت وحدت ملی روی دهد. رویکرد چندفرهنگی به آموزش در جوامع چندفرهنگی با موفقیت روبه‌رو شده است؛ این پژوهش معیارهای این موفقیت را از میان تجربیات معلمان و دیدگاه‌های متخصصان استخراج کرده و به بررسی فاصله‌ی میان آموزش چندفرهنگی مطلوب و وضعیت موجود این آموزش در ایران پرداخته است. در این راستا از دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان آموزش چند فرهنگی و معلمان برجسته در این آموزش جهت تشخیص معیارهای آموزش چندفرهنگی مطلوب استفاده شده است و برای بررسی فاصله‌ی وضعیت مطلوب آموزش چندفرهنگی با شرایط موجود از نظرات سه گروه معلمان، مؤلفین کتاب‌های درسی و متخصصان تعلیم و تربیت در ایران استفاده شده است.

سه سؤال اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

- آموزش چندفرهنگی مطلوب از نظر متخصصان و معلمان برجسته در آموزش چندفرهنگی دارای چه ویژگی‌هایی است؟
- آموزش چندفرهنگی در ایران از نظر معلمان، متخصصان آموزش چندفرهنگی و مؤلفین کتاب‌های درسی تا چه میزان با آموزش چندفرهنگی مطلوب فاصله دارد؟
- نظر معلمان، متخصصان آموزش چند فرهنگی و مؤلفین کتاب‌های درسی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟

## روش

این پژوهش یک پژوهش ترکیبی است و از هر دودسته پژوهش کیفی و کمی برای پاسخ به سؤالات استفاده شده است. در جهت پاسخ به سؤال اول از مصاحبه‌ی نیمه سازمان‌یافته و تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. ابتدا با نمونه‌گیری هدفمند معلمان و متخصصان برجسته‌ی آموزش چند فرهنگی با استفاده از سایت انجمن ملی آموزش چندفرهنگی<sup>۲</sup>

شناسایی شدند و جهت مصاحبه با این افراد هماهنگی‌های لازم از طریق نامه‌ی الکترونیکی صورت گرفت. سپس با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه سازمان‌یافته به جمع‌آوری اطلاعات از آن‌ها پرداخته شد. پس از مصاحبه با ۲۰ نفر از متخصصان و معلمان برجسته آموزش چند فرهنگی اشباع اطلاعاتی حاصل گشت و در نهایت معیارهای آموزش چند فرهنگی مطلوب استخراج شده؛ توسط افراد مشارکت‌کننده در مصاحبه اعتبارسنجی شد.

جهت پاسخ به سؤال دوم، ابتدا معیارهای آموزش چند فرهنگی مطلوب به دست آمده از سؤال اول در قالب یک پرسشنامه‌ی محقق ساخته قرار داده شد تا به وسیله‌ی آن فاصله‌ی میان آموزش چند فرهنگی مطلوب و وضعیت موجود این آموزش در ایران سنجیده شود. این پرسشنامه در مقیاس اندازه‌گیری لیکرت تنظیم شد و پاسخگران موضع خود را نسبت به فاصله‌ی وضع موجود برنامه‌ی درسی چند فرهنگی با وضع مطلوب آن، با انتخاب گزینه‌ای که به بهترین وجه نمایشگر عقاید، باورها و نگرش‌هایشان است؛ مشخص کردند. لازم به ذکر است روایی پرسشنامه‌ی مذکور توسط ۵ نفر از متخصصان آموزش چند فرهنگی در ایران بررسی شد. این پرسشنامه را سه گروه اصلی درگیر در امر آموزش پاسخ دادند. جامعه‌ی آماری در گروه اول شامل معلمان مقطع متوسطه‌ی دوم استان مرکزی در درس جامعه‌شناسی، اجتماعی، تاریخ، ادبیات، هنر و دین و زندگی<sup>۱</sup> است که از این جامعه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای نمونه‌گیری شد. ابتدا از میان شهرستان‌های استان مرکزی، ۵ شهرستان به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس در داخل هر شهرستان یک منطقه و در داخل هر منطقه ۲ دبیرستان به عنوان نمونه انتخاب شد و سرانجام از هر دبیرستان معلمان درس ذکر شده انتخاب شدند؛ بنابراین ۱۵۰ معلم به پرسشنامه‌ی نظرسنجی پاسخ دادند. جامعه‌ی آماری در گروه دوم شامل تمامی متخصصان تعلیم و تربیت چند فرهنگی است. نمونه‌گیری در این بخش به صورت هدفمند بوده است. ملاک انتخاب متخصصان دارا بودن حداقل ۳ مقاله‌ی علمی در ارتباط با آموزش چند فرهنگی است؛ بنابراین ۱۶ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت چند فرهنگی جهت پاسخگویی به پرسشنامه‌ی نظرسنجی انتخاب شدند. جامعه‌ی آماری در گروه سوم شامل تمامی مؤلفین و کارشناسان کتاب‌های درسی مقطع متوسطه دوم در گروه‌های علوم اجتماعی، جغرافیا، تاریخ، ادبیات، دین و زندگی و هنر است که از میان این جامعه با

۱. این درس به علت نزدیکی بیشتر و زمینه‌ی بیشتری که در آموزش مؤلفه‌های چند فرهنگی دارند، انتخاب شده‌اند.

روش نمونه‌گیری تصادفی ۶۰ نفر جهت پاسخگویی به پرسشنامه‌ی نظرسنجی انتخاب شدند. در نهایت در جهت پاسخ به سؤال سوم پژوهش نظرات هر سه گروه درباره‌ی آموزش چند فرهنگی موجود در ایران با یکدیگر مقایسه شد.

### یافته‌ها

نتایج حاصل از مصاحبه‌ی نیمه سازمان‌یافته با ۲۰ نفر از متخصصان و معلمان برجسته در آموزش چند فرهنگی در ۴ محور اصلی شامل هدف‌های آموزش چند فرهنگی، محتوای آموزش چند فرهنگی، روش‌های تدریس چند فرهنگی و ارزشیابی چند فرهنگی؛ به شرح زیر است:

اهداف کلی: آموزش عادلانه، بهبود و اصلاح فرهنگ و ساختار اجتماعی، زندگی مسالمت‌آمیز و ترویج نوع‌دوستی، آموزش مهارت‌های اساسی، آموزش ضد تبعیض، احترام به تنوع، تقویت همبستگی و تحکیم هویت و وحدت ملی. اهداف جزئی: برقراری ارتباط با پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان، بهبود تعاملات درون‌گروهی و بین فرهنگی، ارتباط با محیط اجتماعی، امکان برقراری ارتباط با زبان مادری و گویش محلی، اصلاح عقاید کلیشه‌ای، معرفی و حفظ و گسترش فرهنگ و ارزش‌های گروه‌های قومی و فرهنگی متنوع، ایجاد محیط‌های آموزشی ایمن، فرصت‌های آموزشی و یادگیری برابر.

طراحی و سازمان‌دهی محتوا: ارائه دانش متنوع و اطلاعات چندبعدی، انعکاس تجربیات گروه‌های متنوع قومی و فرهنگی، مطالعه‌ی افراد گروه‌های متنوع قومی و فرهنگی، محتوای تلفیقی، محتوای سمعی و بصری، طراحی بر اساس زندگی روزمره و محیط اجتماعی دانش‌آموزان. سازمان‌دهی محیط و فرصت‌های یادگیری: فرصت‌های به اشتراک‌گذاری زمینه‌های فرهنگی، فرصت‌های یادگیری مساوی برای همه گروه‌های فرهنگی، فرصت‌های یادگیری از محیط زندگی روزانه دانش‌آموزان.

صلاحیت‌های معلمی: الف) نگرش معلمان: نگرش مثبت به تنوع، اصلاح عقاید و تعصبات کلیشه‌ای، حساسیت فرهنگی. ب) دانش معلمان: دانش تاریخی - فرهنگی - قومی - زبانی از گروه‌های متنوع موجود در یک جامعه، شناخت ویژگی‌های فرهنگی دانش‌آموزان موجود در کلاس. ج) مهارت معلمان: به کار بردن تجربیات دانش‌آموزان، به کار بردن تجربیات خود. روش‌های تدریس متنوع: شرح حال‌نویسی (انتقادی، شفاهی)،

گفتگوهای محاوره‌ای و خلاقانه، ایفای نقش، بحث و گفتگو، روش انتقادی، بازی، پرسش و پاسخ، روش مشارکتی. ارتباط با محیط اجتماعی فرهنگی: تعامل با والدین دانش‌آموزان، سیستم درهای باز، تعامل با دانش‌آموزان در محیط‌های روزمره. ارزشیابی متنوع: ارزشیابی غیرمستقیم، ارزشیابی‌های مستمر، ارزشیابی غیر گفتاری، ارزشیابی‌های نمایشی، خود ارزشیابی، روش‌های چندبعدی. ارزشیابی حساس به فرهنگ: ارزشیابی با محیط‌های فرهنگی اجتماعی دانش‌آموزان، ارزشیابی متناسب با زبان دانش‌آموزان. جهت پاسخ به سؤال دوم پژوهش ابتدا نظر معلمان مقطع متوسطه دوم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پاسخ ۱۵۰ معلم مقطع متوسطه دوم به پرسشنامه‌ی نظرسنجی عبارت‌اند از:

جدول ۱. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی نظر معلمان

ابعاد	تعداد سوالات	مقدار t	درجه آزادی	میانگین فرضی جامعه	میانگین نمونه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
هدف	۱۰	-۳۵/۱۰۰	۱۴۹	۳۰	۱۴/۷۵	-۱۵/۲۴	۰/۰۰۱
محتوا	۴	-۹/۲۹	۱۴۹	۱۲	۹/۵۰	-۲/۵۰	۰/۰۰۱
روش تدریس	۹	۱۶/۱۲	۱۴۹	۲۷	۱۶/۱۲	۱۰/۸۷	۰/۰۰۱
ارزشیابی	۳	-۲۶/۶۶	۱۴۹	۹	۵/۳۶	-۳/۶۴	۰/۰۰۱
نمره کل پرسشنامه	۲۶	-۸۲/۴۵	۱۴۹	۷۸	۴۵/۷۴	-۳۲/۲۶	۰/۰۰۱

همان‌طور که آزمون t تک نمونه‌ای<sup>۱</sup> نشان می‌دهد میانگین نمونه در ابعاد مورد بررسی و نمره کل به‌طور معناداری با میانگین فرضی جامعه تفاوت دارد. میانگین همه ابعاد و نمره کل پایین‌تر از میانگین فرضی جامعه و در سطح (۰/۰۰۱) معنادار بودند؛ بنابراین برنامه درسی چند فرهنگی از نظر معلمان حتی از سطح متوسط نیز پایین‌تر است، یعنی بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی از نظر معلمان مقطع متوسطه دوم تفاوت معناداری وجود دارد. سپس نظرات متخصصان تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفت. آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد از نظر متخصصان تعلیم و تربیت میانگین نمونه در ابعاد هدف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و نمره کل به‌طور معناداری با میانگین فرضی جامعه تفاوت دارد و میانگین همه ابعاد و نمره کل پایین‌تر از میانگین فرضی جامعه

۱. لازم به ذکر است مفروضه‌های پیش از انجام آزمون t، از جمله همسانی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

و در سطح (۰/۰۰۱) معنادار بودند؛ بنابراین بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی از نظر متخصصان تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی نظر متخصصان تعلیم و تربیت چند فرهنگی

ابعاد	تعداد سؤالات	مقدار t	درجه آزادی	میانگین فرضی جامعه	میانگین نمونه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
هدف	۱۰	-۲۹/۴۶	۱۵	۳۰	۱۳/۱۲	۱۶/۸۷	۰/۰۰۱
محتوا	۴	-۱۹/۵۸	۱۵	۱۲	۵/۵۶	۶/۴۳	۰/۰۰۱
روش تدریس	۹	-۲۷/۲۸	۱۵	۲۷	۱۱/۸۷	-۱۵/۱۲	۰/۰۰۱
ارزشیابی	۳	-۱۶/۷۴	۱۵	۹	۵/۱۸	-۳/۸۱	۰/۰۰۱
نمره کل پرسشنامه	۲۶	-۴۱/۱۵	۱۵	۷۸	۳۵/۷۵	-۴۲/۲۵	۰/۰۰۱

در نهایت پاسخ‌های گروه سوم یعنی مؤلفین کتاب‌های درسی مورد بررسی قرار گرفت. آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد میانگین نمونه در ابعاد هدف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و نمره کل به‌طور معناداری با میانگین فرضی جامعه تفاوت دارد. میانگین همه ابعاد و نمره کل پایین‌تر از میانگین فرضی جامعه و در سطح (۰/۰۰۱) معنادار بودند؛ بنابراین بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی از نظر کارشناسان و مؤلفین برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۳. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی نظر مؤلفین و کارشناسان کتاب‌های درسی

ابعاد	تعداد سؤالات	مقدار t	درجه آزادی	میانگین فرضی جامعه	میانگین نمونه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
هدف	۱۰	-۲۲/۷۳	۵۹	۳۰	۱۹/۲۱	-۱۰/۷۸	۰/۰۰۱
محتوا	۴	-۳۰/۵۷	۵۹	۱۲	۷/۸۸	-۴/۱۱	۰/۰۰۱
روش تدریس	۹	-۱۶/۷۵	۵۹	۲۷	۱۹/۵۰	-۷/۵۰	۰/۰۰۱
ارزشیابی	۳	۲۱/۹۳	۵۹	۹	۵/۵۶	-۳/۴۳	۰/۰۰۱
نمره کل پرسشنامه	۲۶	-۳۴/۱۱	۵۹	۷۸	۵۲/۱۶	-۲۵/۸۳	۰/۰۰۱

به‌منظور پاسخ به سؤال سوم پژوهش از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. برای انجام تحلیل واریانس چند متغیری مفروضه‌های این آزمون باید رعایت گردد. این مفروضه‌ها عبارت‌اند از: مفروضه ۱. همسانی ماتریس واریانس-کوواریانس:



برای بررسی این مفروضه از آزمون آم باکس<sup>۱</sup> استفاده می‌شود. در این پژوهش سطح معناداری برای پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی در آزمون ام. باکس بزرگ‌تر از (۰/۰۰۱) بود که نشان می‌دهد این پیش فرض رعایت شده است. مفروضه ۲. مفروضه یکسانی واریانس‌ها: برای بررسی این مفروضه از آزمون لون استفاده می‌شود. در این پژوهش مقدار سطح معناداری این آزمون در ابعاد پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد مفروضه یکسانی واریانس‌ها نیز رعایت شده است؛ بنابراین نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری که در جدول ۴ ارائه شده است، نشان‌دهنده این است که بین گروه‌های مورد مقایسه حداقل در یک بعد از ابعاد پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۴. آزمون‌های چندمتغیری برای بررسی گروه‌های مورد مقایسه در ابعاد پرسشنامه برنامه

#### درسی چند فرهنگی

شاخص منع تغییر	آزمون‌های چندمتغیری	ارزش مشاهده	F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معنی‌داری
	ردیابی پیلایی	۰/۶۹۳	۲۹/۲۹	۸	۰/۴۴۲	۰/۰۰۱
گروه‌های	لامبدای ویلکس	۰/۳۹۱	۳۲/۹۳	۸	۰/۴۴۰	۰/۰۰۱
مورد مقایسه	ردیابی T هاتلینگ	۱/۳۴	۳۶/۶۹	۸	۰/۴۳۸	۰/۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۱۵	۳۶/۷۴	۴	۰/۲۲۱	۰/۰۰۱

در ادامه بررسی این سؤال، آزمون‌های تک متغیره تحلیل واریانس (جدول ۵) نشان می‌دهد که معنی‌داری بین گروه‌های معلمان، متخصصان و کارشناسان در کدام یک از ابعاد پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی بوده است.

جدول ۵. نتایج آزمون‌های تک متغیره برای بررسی ابعاد پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی در گروه‌های مورد مقایسه

منابع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه‌ها	هدف	۹۹۶/۲۷	۲	۴۹۸/۱۳	۸۰/۱۸	۰/۰۰۱
	محتوا	۲۹۱/۲۰۷	۲	۱۴۵/۶۰	۱۹/۰۶	۰/۰۰۱
	روش تدریس	۸۲۰/۰۸	۲	۴۱۰/۰۴	۵۷/۱۰	۰/۰۰۱
	ارزشیابی	۲/۵۱	۲	۱/۲۵	۰/۵۴۱	۰/۵۸۳
خطا	هدف	۱۳۸۵/۲۹	۲۲۳	۶/۲۱	-	-
	محتوا	۱۷۰۳/۴۳	۲۲۳	۷/۶۳	-	-
	روش تدریس	۱۶۰۱/۱۴	۲۲۳	۷/۱۸	-	-
	ارزشیابی	۵۱۷/۴۴	۲۲۳	۲/۳۲	-	-
کل	هدف	۵۸۹۳۳	۲۲۶	-	-	-
	محتوا	۱۹۴۸۲	۲۲۶	-	-	-
	روش تدریس	۶۶۱۴۷	۲۲۶	-	-	-
	ارزشیابی	۷۰۹۵	۲۲۶	-	-	-

نتایج آزمون‌های تک متغیره در جدول ۴ نشان داد که بین نظرات کارشناسان، معلمان و متخصصان در ابعاد هدف، محتوا و روش تدریس در پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین بعد ارزشیابی تفاوت بین گروه‌ها معنادار نبود. برای بررسی این تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه گروه‌های مورد مقایسه در ابعاد معنادار شده

پرسشنامه برنامه درسی چند فرهنگی

متغیر	گروه (i)	گروه (j)	تفاوت میانگین‌ها (i-j)	خطای انحراف استاندارد	سطح معناداری
هدف	معلمان	متخصصان	۱/۹۵	۰/۶۷۵	۰/۰۱۳
	معلمان	کارشناسان	-۴/۴۲	۰/۳۷۸	۰/۰۰۱
	کارشناسان	متخصصان	۶/۳۸	۰/۷۱۸	۰/۰۰۱

متغیر	گروه (i)	گروه (j)	تفاوت میانگین‌ها (i-j)	خطای انحراف استاندارد	سطح معناداری
محتوا	معلمان	متخصصان	۴/۰۳	۰/۷۴۸	۰/۰۰۱
	کارشناسان	کارشناسان	۱/۶۱	۰/۴۲۰	۰/۰۰۱
روش	کارشناسان	متخصصان	۲/۴۱	۰/۷۹۷	۰/۰۰۸
	معلمان	متخصصان	۳/۷۹	۰/۷۲۶	۰/۰۰۱
تدریس	کارشناسان	کارشناسان	-۳/۳۹	۰/۴۰۷	۰/۰۰۱
	کارشناسان	متخصصان	۷/۱۹	۰/۷۷۲	۰/۰۰۱

نتایج مقایسه حاکی از آن است که؛ علی‌رغم اینکه هر سه گروه بر این باورند که برنامه‌ی درسی چندفرهنگی موجود در کشور با برنامه‌ی درسی چندفرهنگی ایده آل فاصله‌ی بسیار زیادی دارد و از نظر هر سه گروه وضع موجود حتی از سطح متوسط نیز پایین‌تر است اما نظر معلمان و مؤلفین کتاب‌های درسی مقطع متوسطه در ابعاد هدف، محتوا و روش تدریس متفاوت از متخصصان تعلیم و تربیت چندفرهنگی است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد معلمان و مؤلفین کتاب‌های درسی مقطع متوسطه در ابعاد هدف، محتوا و روش تدریس نگرش مثبت‌تری به وضع موجود در مقایسه با متخصصان تعلیم و تربیت چندفرهنگی دارند. البته هر سه گروه در بعد ارزشیابی اتفاق نظر داشته و هیچ‌یک از گروه‌ها روش‌های ارزشیابی را در زمینه آموزش چند فرهنگی مناسب نمی‌دانند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به منظور تحلیل آموزش چند فرهنگی در ایران صورت گرفت. جهت بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در ایران نیازمند معیارهای آموزش چند فرهنگی مطلوب بود بنابراین ابتدا معیارهای آموزش چند فرهنگی مطلوب از طریق مصاحبه با متخصصان و معلمان برجسته‌ی آموزش چند فرهنگی به دست آمد. معیارهای به دست آمده حاکی نقش کلیدی معلمان در این آموزش داشت و نتایج بررسی نشان‌دهنده‌ی این امر بود، آموزش چند فرهنگی زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که اصل «احترام به گروه‌های متنوع و تحمل آرای مخالف» به عنوان اصل کلیدی در هدف و محتوا و اصل «تنوع» در روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی به عنوان عنصر کلیدی در نظر گرفته شود. در یک برنامه‌ی درسی چند فرهنگی مطلوب، تفاوت‌های میان دانش‌آموزان پذیرفته شده است، اما آموزش

دانش‌آموزان در زمینه عملکرد مؤثر در جامعه اصلی و فضاهای اجتماعی متفاوت با فضاهای فرهنگی آن‌ها و کمک به آن‌ها در یادگیری شیوه‌های شناختی و الگوهای یادگیری نیز جزئی از اهداف بزرگ آموزش است. تا زمانی که دانش‌آموزان درباره گروه‌هایی که به آن‌ها تعلق دارند و تأثیرات عضویت در گروه‌ها بر زندگی خود اطلاعات کاملی نداشته باشند، نمی‌توانند درباره چرایی وجود خود و علت وقوع برخی رویدادها در زندگی آتی خود درک کاملی داشته باشند. این در حالی است که نتایج این پژوهش چنین آموزشی را در کشور تأیید نمی‌کند. برنامه‌ی درسی چند فرهنگی باید دانش‌آموزان را قادر کند نسبت به این روابط فردی و گروهی به‌طور کلی و تأثیر قومیت و فرهنگ بر زندگی آن‌ها به‌طور، شناخت پیدا کنند (نیتو، ۲۰۰۹). برنامه‌های درسی باید طوری اصلاح شوند که منعکس‌کننده واقعیت‌های چند فرهنگی کشور باشد. برنامه‌های درسی باید طوری از نو سازمان‌دهی گردند که تنوع فرهنگی و قومی بخش اصلی، طبیعی و عادی تجربیات آموزشی تمام دانش‌آموزان باشد، محتوای قومی و فرهنگی در آموزش روزانه پذیرفته و استفاده شود و دیدگاه‌های قومی و فرهنگی مختلف معرفی شود. محتوای چند فرهنگی به همان اندازه در آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های بنیادی مهم و مناسب است که در آموزش موضوعات اجتماعی مرتبط با نژادپرستی، اختلافات قومی. این آرمان‌های آموزش چند فرهنگی با توجه به نتایجی که از معلمان، مؤلفین و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت چند فرهنگی به‌دست آمده است، در هیچ‌یک از عناصر اصلی برنامه‌های درسی محقق نشده و بسیار با این آرمان‌ها فاصله دارد. برنامه درسی چند فرهنگی مطلوب به این امر اشاره دارد که برای اثربخشی و موفقیت برنامه‌های درسی چند فرهنگی، باید در روش‌های ارزیابی و سنجش و تعیین توانایی‌های دانش‌آموزان تغییرات بزرگی اعمال شود ارزیابی باید روشی باشد که با آن مدرسه، کارکنان آن و دانش‌آموزان می‌توانند درک، تجربیات و روابط چند فرهنگی و چند قومی را بهبود ببخشند (لی، ۲۰۰۶). هدف ارزیابی باید تحلیل و بهبود، نه سرزنش یا تحسین، برنامه‌های چند فرهنگی باشد. برنامه‌های درسی باید اهداف، روش‌ها و مطالب آموزشی مورد استفاده در آموزش درباره تنوع قومی و فرهنگی را به‌طور نظام‌مند و همیشگی ارزیابی کنند (محمدی، ۱۳۹۵). نتایج حاکی از آن است که در برنامه‌های آموزشی ایران بیشتر آزمون‌های که برگزار می‌شود، مبتنی بر مدل انطباق تک-قومی هستند. از آنجاکه

بسیاری از دانش‌آموزانی که در درون دیگر گروه‌های قومی و فرهنگی با جامعه آشنا شده‌اند، این آزمون‌ها و دیگر جنبه‌های برنامه‌های درسی را بیگانه و تهدیدآمیز تلقی می‌کنند، عملکرد ضعیفی دارند و در رده‌های تحصیلی پایین قرار داده می‌شوند. ارزیابی تنها بعدی از عناصر اصلی برنامه‌های درسی است که سه گروه مورد مطالعه در ضعف شدید آن اتفاق نظر داشتند. باید ابزارهای ارزیابی جدیدی، که نشان‌دهنده فرهنگ جوانان قومی است، ساخته و استفاده شود. به علاوه، آزمون‌های طراحی‌شده معلمان و دیگر فن‌های ارزیابی کلاسی روزمره باید منعکس‌کننده فرهنگ جوانان قومی باشد. با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌گردد در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی چند فرهنگی از روش‌های بین‌رشته‌ای و چند رشته‌ای استفاده شود. تمام مؤلفه‌های سبک زندگی، تجربیات تاریخی و مشکلات اجتماعی گروه‌های قومی را نمی‌توان با یک رشته واحد توضیح داد. برای کمک به افراد در تصمیم‌گیری درباره موضوعات پیچیده‌ای مثل نژادپرستی، اختلافات قومی، اطلاعات حاصل از یک رشته کفایت نمی‌کند. مفاهیمی مانند قوم‌پرستی و تبعیض زبانی ابعاد متعددی دارند. تشریح این مفاهیم نیازمند وجود مفاهیم و دیدگاه‌های علوم اجتماعی، تاریخ، ادبیات، جغرافی، هنر و فلسفه است. مطالعه تجربیات گروه قومی و فرهنگی نباید فرایند رقابت باشد. نباید مؤید این واقعیت باشد که هر گروه قومی یا فرهنگی در زمینه استعداد و ثروت یا ناتوانی و ضعف دارای حق انحصاری است؛ بلکه باید بیانگر این واقعیت باشد که هر فرد و هر گروه قومی دارای ارزش و منزلت است. به دانش‌آموزان باید یاد داده شود که افراد تمام گروه‌های قومی مشخصات و نیازهای مشترکی دارند، هر چند ممکن است از برخی موقعیت‌های اجتماعی به کل متفاوت تأثیر پذیرفته باشند و از شیوه‌های متفاوتی برای برآوردن نیازها و تحقق اهداف خود استفاده کنند.

### منابع

- حسینی لرگانی، م؛ و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۳). طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۲۷)، ۱۴۹-۱۷۴.
- حمیدی زاده، ک؛ و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۵(۲)، ۱۶-۲.

حمیدی زاده، ک؛ و فتیحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی: تأملی بر تجارب ایده آل معلمان موفق در مدارس. *دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۱۷/۱۰/۹۶ پذیرش، در انتظار چاپ.

صالحی امیری، ر؛ و حسین زادگان، ز. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن فرهنگی و تأثیرات آن بر فرهنگ ایران. *پژوهشنامه اجتماعی*، ۵۷، ۹-۴۶.

محمدی، ر؛ زمانی فر، م؛ و صادقی مندی، ف. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نظام‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت آموزش‌های کاربردی در جهان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۳۴)، ۱۳۳-۱۶۶.

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129- 139.
- Banks, J.A. (Ed.) (2009a). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7<sup>th</sup> ed., pp. 247- 269). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Banks, J. A. (2011). *Teaching strategies for ethnic studies*. (9<sup>th</sup> Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Geneva Gay, G. (2015). *Multicultural education a renewed paradigm of transformation and call to action*. New York & London: Routledge.
- Dilworth, P. P. (2008). Multicultural citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, & C. L. Hahn (Eds.), *The sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 424-437). London: Sage.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, M., Jurow, S., Shultz, J., & et al. (2007). Students' experience of school curriculum: The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn. In M. Connelly, F. H. Ming, & J Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp.198- 218). Thousand Oaks, CA: Sage
- Grant, C., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York & London: Routledge (Taylor& Francis Group).
- Hall, B. (2010). Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*, (12) 2, 1-3.
- Lee, C. D. (2006). *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 79-95). New York and London: Routledge.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2010). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (7<sup>th</sup> Ed.). New York.
- Venäläinen, S. (2010). Interaction in the multicultural classroom: Towards culturally sensitive home economics education.