

بررسی تناسب مؤلفه های برنامه درسی مدارس با آموزش چند فرهنگی از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه

دکتر علی اکبر خسروی^۱

عادل حلاج دهقانی^۲

بهاره بابایی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۳/۲۵

تاریخ وصول: ۹۶/۱۲/۱۴

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی میزان تناسب مؤلفه‌های برنامه درسی دوره راهنمایی و متوسطه (اهداف، موضوعات و محتوای دروس، شیوه‌های آموزشی و ارزشیابی) با مفاهیم آموزش چند فرهنگی و تاکید بر این نوع آموزش به عنوان رویکردی جدید در آموزش و فراهم نمودن فرصت‌های برابر آموزشی برای همه دانش‌آموزان با فرهنگ، قومیت، مذهب، جنسیت، زبان، توانایی‌های ویژه و طبقات اجتماعی مختلف به صورت توصیفی-پیمایشی بر روی ۲۲۰ نفر از مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه شهرستان کامیاران که به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند، اجرا گردید. داده‌های بدست آمده از پرسشنامه محقق ساخته با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی نظیر کنترل کیفیت آماری، آزمون t و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که هر چند بین دیدگاه مدیران و معلمان زن و مرد در دو دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت‌هایی وجود دارد ولی به طور کلی از نظر مدیران و معلمان هر دو دوره اهداف برنامه درسی و محتوای دروس در دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد اما شیوه‌های آموزشی و ارزشیابی از دانش‌آموزان با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد که علت این نتیجه را می‌توان آزادی عمل معلمان در بکارگیری روش‌های تدریس و ارزشیابی از دانش‌آموزان و توجه به نیازهای متنوع و متفاوت آنان دانست.

واژگان کلیدی: آموزش چند فرهنگی، برنامه درسی، دوره راهنمایی و متوسطه

^۱ . استادیار گروه روانشناسی و علوم اجتماعی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

(نویسنده مسئول). khosravi.edu@gmail.com

^۲ . دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،

ایران. halajadel@gmail.com

^۳ . دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

Bahare.babaei@gmail.com

مقدمه

کثرت گرایی فرهنگی^۱ مفهومی است که در سال های اخیر مورد تاکید تعلیم و تربیت و به خصوص جامعه شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته و در آغاز برای سیاست های آموزشی در آمریکا به کار رفت و منظور از آن این است که به رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن ها به سوی نظامی جهانی یا حداقل منطقه ای، مسئله اقوام و ملیت ها و تفاوت های فرهنگی بین آن ها همچنان اهمیت خاصی دارد. پیروان کثرت گرایی فرهنگی، تفاوت های گذشته و حال فرهنگ های مختلف جهان را تشخیص داده و معتقدند که همه آنها در شکل گیری فرهنگ جهانی بشر نقش یکسانی بازی کرده اند، این اصطلاح، در حقیقت مفهومی آموزشی است که می تواند نژادها و اقوام مختلف جهان را به یکدیگر نزدیک کند و باعث تضعیف کاربرد مفاهیم نژاد پرستانه و قوم مدارانه شود (عضدانلو، ۱۳۸۶). کثرت گرایی فرهنگی به عنوان یک مفهوم ارزشی و روش تحقیق جدید نقش مهمی را در مشارکت بین المللی و زندگی روزانه مردم عادی ایفا می کند. اساس کثرت گرایی فرهنگی، گوناگونی و برابری فرهنگی است. این حقیقت تفاوت های فرهنگی را نشان می دهد و بر حقوق اساسی برای همه گروه ها و جوامع با نژادهای مختلف تأکید دارد. در نتیجه مردم از همه نژادها و مکان ها از کشف قضاوت راجع به ارزش هر فرهنگی لذت می برند و بر محوریت، نسبیّت و دوگانگی نهفته در هر فرهنگ تأکید دارند. بنابراین کثرت گرایی فرهنگی از کیفیت آموزش و فراهم نمودن فرصت های برابر آموزشی برای همه دانش آموزان مدرسه از نژادها، طبقات اجتماعی مختلف، جنسیت و باورهای دینی حمایت می کند و همانطور که مشاهده می شود هر دانش آموز از فرصت برابر در آموزش لذت می برد، بنابراین تفاوت های فرهنگی شناخته شده و مورد احترام قرار می گیرند (چن، ۲۰۰۶). مباحث نژادی و تعلیم و تربیت حاوی تلاش های طیف وسیعی از پژوهشگران در حوزه «چند فرهنگی گرایی» و رفع تبعیض در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی است. در حقیقت، این «کامرون مک کارتی» بود که در اثرش تحت عنوان «نژاد و برنامه درسی» که در سال ۱۹۹۰ منتشر شد، مفهوم نژاد را در مرکز توجه رشته معاصر برنامه درسی قرار داد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). عدالت آموزشی یا تساوی فرصت های آموزشی که یکی از اهداف اصلی آموزش چند فرهنگی^۲ می باشد مستلزم شناخت توانایی ها و استعداد های گوناگون دانش آموزان و لحاظ کردن آن ها در جریان تعلیم و تربیت از طریق تدوین و طراحی برنامه های درسی و رویکرد آموزشی متناسب با آن ها است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). یعنی در هر نظام آموزشی، آموزش باید ضامن این باشد که دانش آموزان با پیشینه ها و توانایی های مختلف از فرصت برابر برای تحصیل برخوردار باشند و درک صحیحی از نژاد و ملیت در سیستم آموزشی و طراحی برنامه درسی گنجانده شوند.

کثرت گرایی فرهنگی بر این مسئله تأکید می کند که کشورهای مختلف دارای فرهنگ های مختلف هستند و اینکه ارتباط میان تمام کشورها و منافع متقابل میان آنها باید ارتقاء یابد. بنابراین کشورها در جهان کنونی همگی با چالش های مختلفی روبه رو می شوند، آموزش چند فرهنگی به عنوان روندی ضروری برای تطبیق و ارتقاء چنین تنوعی به کار می رود. از این رو روش آموزش کاربردی ارزش بیشتری از انواع کامل برنامه ریزی آموزشی، محدودیت فعالیت های کلاسی و یا دیگر برنامه ها دارد. بنابراین آموزش خواهان مربیان، معلمان و همچنین مردم، خانواده ها، مؤسسات فرهنگی و کارگزاران رسانه ای

1- multiculturalism

2- multicultural education

برای پذیرفتن مسئولیت آموزشی است به گونه ای که دانش آموزان در محیط آموزشی خود بتوانند فرهنگ های گوناگون را قبول کنند و برای فرهنگ جهانی ارزش قائل شوند (چن، ۲۰۰۶). تعلیم و تربیت یا آموزش چند فرهنگی، تعلیم و تربیتی است که بر گوناگونی ها ارزش می نهد و شامل چشم اندازهایی در مورد تنوع گروه های فرهنگی بر یک اساس معین است. هدف مهم آموزش چند فرهنگی ایجاد فرصت های برابر آموزشی برای تمام دانش آموزان است. این امر شامل مسدود کردن شکاف موجود میان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه اکثریت و دانش آموزان متعلق به گروه های اقلیت است (بنت، ۲۰۰۳).

تعریف این آموزش بسیار گسترده و متنوع است و در زمان های مختلف نیز معانی متفاوتی داشته است. این آموزش در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به معرفی فرهنگ های مختلف از طریق برنامه درسی دلالت داشت، فرهنگ هایی که از نظر تاریخی از بین رفته یا به اندازه مورد لزوم در برنامه درسی مدارس گنجانده نشده بودند (بنک، ۱۹۹۴). در حد فاصل سال های ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ تعلیم و تربیت چند فرهنگی به توانمند سازی دانش آموزان و بازنمایی بهتر گروه های فرهنگی و اقلیت در برنامه ها و کتاب های درسی تأکید نمود. از این دیدگاه مدارس باید به دانش آموزان فرصت دهند تا درباره تجربیات، کشمکش ها و دیدگاه های گروه های قومی و فرهنگی مختلف بیاموزند (نقل از بیابان گرد، ۱۳۸۶). این اصطلاح بعدها مفهومی گسترده تر یافت و نه تنها گروه های قومی، نژادی و اجتماعی بلکه گروه های جنسیتی و گروه های دارای نیازهای خاص را نیز در بر گرفت (اسلینو گرانت، ۱۹۹۴). جیمز بنکس (۲۰۰۱) نیز آموزش چند فرهنگی را به عنوان یک ایده، جنبش اصلاحات آموزشی و یک فرایند تعریف کرد. که هایگ بی و همکاران (۲۰۰۳) تعریف فوق را اینگونه توسعه داده اند: آموزش چند فرهنگی به عنوان یک ایده، راه هایی را جهت فراهم آوردن فرصت های آموزشی برابر برای همه دانش آموزانی که از نژاد، اقوام و گروه های طبقات اجتماعی مختلف هستند جستجو می کند. آموزش چند فرهنگی سعی دارد فرصت های آموزشی برابر را برای همه دانش آموزان توسط تغییر دادن کامل محیط مدرسه فراهم نماید. بنابراین این آموزش، تنوع فرهنگ ها و گروه ها را در درون جامعه و کلاسهای درس ملی منعکس خواهد کرد. آموزش چند فرهنگی یک فرایند است زیرا هدف های آن ایده آل هایی هستند که معلمان و مدیران باید پیوسته جهت دستیابی به آنها تلاش نمایند.

آموزش چند فرهنگی، در تعریف امروزی خود به همه خط مشی ها و رویدادهایی اطلاق می شود که مدارس باید به کار گیرند تا نتایج آموزشی را برای همه دانش آموزان دارای ملیت، طبقه، مذهب و حتی جنسیت های مختلف و کودکان استثنایی بهبود بخشند. به عبارت دیگر، آموزش چند فرهنگی مفهومی است که در آن، تمام دانش آموزان صرف نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند (جوادی، ۱۳۷۹). هدف از معرفی کردن آموزش چند فرهنگی کمک به پیشرفت دانش آموزان گروه های حاشیه ای بود، که بتوانند فعالیت های خود را جهت رسیدن به دانش آموزان سفیدی که از طریق مؤسسات نژاد پرستی در آمریکا، سیصد سال در رأس واقع شده بودند آغاز کنند. بعد از تاریخ جنبش حقوق مدنی ایده آموزش چند فرهنگی توسعه یافت که شامل موضوعاتی از قبیل جنسیت در آموزش، آموزش دو زبانه و آموزش نیازهای ویژه بود (هایگ بی و همکاران، ۲۰۰۳). ایران نیز از جمله کشورهای جهان است که جمعیت آن متشکل از افرادی با فرهنگ، سنت، قومیت، مذهب و آداب و رسوم گوناگون است که بیش از نیمی از این جمعیت را افرادی تشکیل می دهند که زبان مادری آن ها فارسی نیست و با زبانی غیر از زبان رسمی کشور صحبت می کنند. با این وصف آموزش و پرورش همچنان به روش متمرکز اداره می شود و برنامه درسی نیز تابع این تمرکز گرایی است. همچنانکه جمعیت دانش آموزان تنوع بسیار می یابد، مدارس بایستی سازمان دادن و یکسان نمودن دانش آموزان را به صورت یک ملاک، و تهیه نمودن برنامه یکسان و آزمون های یکنواخت برای کل دانش آموزان را متوقف سازند. در دنیای امروز،

جوامع با جمعیت متنوع و گوناگون و دانش آموزان با تفاوت های فردی و زمینه های متفاوت، به اهداف متنوع در یادگیری، افزایش خطوط در میان سطوح کلاس، ارتقاء تمرین ها و قابلیت انعطاف در برنامه های درسی و مدرسی که این نیازها و توانایی های دانش آموزان را بتوانند برطرف نمایند، نیاز دارند و برای دستیابی به چنین امری باید به تفاوت ها، توانایی ها، جنسیت، فرهنگ و روش های یادگیری توجه زیادی به عمل آید.

با افزایش سریع جهانی شدن، مبادلات و مشارکت در علوم، فناوری، فرهنگ و آموزش نیز به طور یکسانی سرعت می یابد. مشارکت مورد نظر در واقع مبتنی بر ملیت، تنوع و ابعاد ارزشی مختلف است. تحت چنین شرایطی، اصرار بر گوناگونی و تنوع، تبدیل به یک امر غیر قابل تغییر برای پیشرفت اجتماعی می شود (چن، ۲۰۰۶). آموزش چند فرهنگی به عنوان یک رویکرد جدید در رویارویی با مواد آموزشی خواهان توجه به تنوع، متمایز بودن، پیچیدگی و غیرقابل پیش بینی بودن می باشد و به آموزش اجازه می دهد تا در تمام جنبه های مسیر و با استفاده از همه گزینه های ممکن برای به وجود آوردن تمام ابداعات امکان پذیر و فضای کافی جهت توسعه و رشد شخصی گسترش یابد. چنین انعطافی باید در انواع و سیستم های مختلف آموزشی و نیز در چندگانگی اهداف آموزشی، محتوای مطالب آموزشی و الگوهای آموزشی دیده شود.

بنابراین اگر آموزش چند فرهنگی را آموزشی بدانیم که از چند گونگی فرهنگ حمایت می کند و به حق طبیعی هر انسان برای دست یابی به آموزش اعتقاد دارد، ضرورت آموزش و آگاهی معلمان و مدیران و بررسی دیدگاه آنان در جهت پذیرش و حتی قدردانی از این تنوع فرهنگی آشکار می شود. آموزش چند فرهنگی در خدمت برآوردن نیازهای همه دانش آموزان است و این دانش آموزان در جامعه ای زندگی می کنند که دارای چندین فرهنگ است. همه این دانش آموزان باید تنوع فرهنگی را تشخیص دهند و به آن احترام بگذارند. در ضمن درک عمیقتری از گروه های فرهنگی داخل کشور به دست آورند و میراث فرهنگی خود را درک کنند و به آن ارزش بگذارند (جوادی، ۱۳۷۹).

پیشینه پژوهش

اسکورمن^۱ و بوگوتچ^۲ (۲۰۰۹) در بررسی خود با عنوان «ادراکات آموزش چند فرهنگی در میان معلمان: مبنایی برای تمرین در دانشگاهها و مدارس» ادراکات و تصورات معلمان را از آموزش چند فرهنگی در محیط یک آزمایشگاه مدرسه در ارتباط با فضای یک دانشگاه در جنوب شرقی آمریکا مورد آزمون قرار دادند. این محیط بی نظیر فرصتی را برای پژوهشگران جهت مطالعه کثرت گرایی فرهنگی به عنوان ساختار کل مدرسه و چگونگی تعلیم آموزش چند فرهنگی دانشگاهها، فراهم آورده بود. از تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده نتایج زیر بدست آمد که عبارتند از: ۱- وجود اهمیت و ضرورت زبان به کار برده شده توسط معلمان در ادراک آموزش چند فرهنگی ۲- وجود الگوی تجانس و تباین در این ادراک ها و ۳- دلالت و تاکید این مفاهیم و ادراکات جهت تعلیم آموزش چند فرهنگی در دانشگاهها و اجرای این موارد به عنوان تمرین در گستره مدارس.

اوهپستین^۳ (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان «پیچیدگی ها در آموزش چند فرهنگی» بر روی ماهیت پیچیده پاسخ های دانش آموزان به یک برنامه درسی چند فرهنگی که نزدیک نمای گفت و گوهایی درباره نژاد و بی عدالتی است تمرکز کرد. در این پژوهش دانش آموزان مورد مشاهده قرار گرفته بودند که رابطه هایی از دوستی را در مقابل خطوط نژادی بنا کنند

1- Schoorman

2- Bogotch

3- EveEpstein

ومهارتهای انتقاد اجتماعی را در عمل توسعه دهند. بعد از یک بازنگری کلی از واکنش های متفاوت دانش آموزان به برنامه درسی آن سوی امروز، نتایج نشان داد که این تنش ها و کشش ها چگونه می توانند همزمان در رویدادهای خاص و ویژه ظاهر شوند. نتایج این پژوهش می تواند برای معلمان و مربیانی که قصد رویا پردازی و برنامه ریزی برای پاسخ های دانش آموزان به برنامه درسی چند فرهنگی را دارند، کاربرد داشته باشد.

تارتویج^۱ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان «دانش کاربردی معلمان درباره مدیریت کلاس درس در کلاس های درس چند فرهنگی» نشان داد که ایجاد یک فضای کار مثبت در کلاس درس اولین نگرانی بسیاری از دانشجو معلمان و معلمان تازه کار در آموزش متوسطه است. تدریس در کلاس های درس چند فرهنگی، چالش های اضافی را برای معلمان فراهم می آورد. این بررسی نقش دانش کاربردی در مورد راهبردهای مدیریت کلاس درس معلمانی که در ایجاد یک فضای کار مثبت کلاس های درس چند فرهنگی خود موفق بودند را آشکار کرد. نتایج این پژوهش آشکار کرد که معلمان از اهمیت تعیین قوانین آشکار و تصحیح رفتار دانش آموزان در مواقع مورد نیاز آگاه بودند، اما آنها همچنین می خواستند که از تاثیرات منفی بالقوه اصلاح در فضای کلاس درس بکاهند. آنها در توسعه روابط مثبت معلم-دانش آموز و تعدیل روش های تدریسشان و پیش بینی کردن پاسخ های دانش آموزان به نتیجه رسیدند. همچنین این نتایج نشان داد که بیشتر معلمان جهت مراجعه به زمینه فرهنگی و قومی دانش آموزانشان بی میل بودند.

گرسکی^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل تئوری ها و فلسفه های اساسی در طراحی دوره های تربیت معلمان چند فرهنگی» یک آزمون از دوره های آموزش معلم چند فرهنگی در سرتا سر ایالات متحده انجام داد. نتایج تحلیل آشکار کرد که بسیاری از دوره ها جهت آماده کردن معلمان با مهارت های عملی و آگاهی های شخصی طراحی شده بودند، اما معلمان را برای مطابقت با اصول کلیدی آموزش چند فرهنگی مانند آگاهی انتقادی و تعهد نسبت به برابری و عدالت آموزشی آماده نمی کند. همچنین نتایج غیر منتظره این بررسی یک سنخ شناسی پنج لایه برای آموزش معلمان چند فرهنگی بود.

تلز^۳ (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «دانشجو معلمان در مورد آموزش چند فرهنگی از همکاری با معلم هایشان چه چیزی را می آموزند» نقشی را که همکاری معلمان در توسعه مهارت ها و علم آموزش عدالت چند فرهنگی در میان دانشجو معلمان ایفا می کند، مورد بررسی قرار داد بدین منظور تعدادی از معلمان مشغول به کار در کالیفرنیا که هر کدام از آنها تجارب وسیع و موفق در تدریس برنامه آموزش چند فرهنگی را داشتند، مورد سوال واقع شدند. به طور کلی همکاری معلمان چنین گزارش داده شد که بیشتر دانشجو معلمان موفق آنها کسانی بودند که توانسته بودند تفاوت بین انتظار کار زیاد و با کیفیت را از دانش آموزانشان داشتن، و همدردی و همفکری کردن و یکی شدن با دانش آموزان گرفتارشان را (به عنوان مثال بچه های لاتین کم درآمد) درک کنند. به ویژه آن ها بیشتر ملاحظه کردند که دانشجو معلمان باید دشواری هدایت بحث های آموزشی در گروه های کوچک دانش آموزان را در نظر بگیرند.

فرگوسن^۴ (۲۰۰۸) در بررسی خود با عنوان «اگر آموزش علوم چند فرهنگی از استاندارد خارج شود، آنگاه چه اتفاقی خواهد افتاد» پیشنهاد کرد که بر طبق علوم جاری ادبیات آماده سازی معلم، یک مجموعه اصلی از استانداردهای آموزش

¹- Tartwijk

²- Gorski

³- Tellez

⁴- Ferguson

علوم چند فرهنگی برای مریبان دوره سبک های علوم قبل از خدمت معلمان که عبارتند از: گفت و گوهای محاوره ای، فعالیت های صحیح و معتبر، بازتاب توانایی، تمرین متعهدانه و دانستن و اینکه هر استاندارد، یک فعالیت یا درس است که یک مربی دوره سبک های علوم می تواند آن را انجام دهد، باید در بحث گنجانده شود.

آمنی دیکسون^۱ در پژوهش خود با عنوان «چرا آموزش چند فرهنگی اکنون بیشتر از هر زمان دیگری در آموزش عالی از اهمیت برخوردار است: چشم انداز جهانی» هدف این پژوهش را تبیین دیدگاه جهانی آموزش چند فرهنگی و بیان چگونگی توانایی نهادهای آموزشی عالی در استفاده از این مهم برای باقی ماندن به عنوان الگوی برتری تحصیلی در میان جوامع کثرت گرا و مردم سالار ذکر کرد. همچنین او بیان می کند که در حال حاضر دو چشم انداز از آموزش چند فرهنگی در ایالات متحده وجود دارد، چشم انداز ادغام یا دیگ ذوب و دیدگاه کثرت گرایی یا جهانی. دیدگاه ادغام از آموزش چند فرهنگی بر این باور است که خرده فرهنگ ها باید فرهنگ و هویت اصیل خود را به این منظور رها کنند که در فرهنگ غالب آمیخته یا جذب شوند و دیدگاه جهانی بیان می کند که خرده فرهنگ ها می توانند بخش کثیری از سنت های خود را مانند زبان، مذهب و رسوم اجتماعی حفظ کنند و در عین حال بسیاری از جنبه های فرهنگ غالب را بپذیرند.

بیفوامبه^۲ (۲۰۰۶) در بررسی خود با عنوان «گسترش ارزش کثرت گرایی فرهنگی در معلمان پیش از خدمت از طریق تغییر شکل برنامه درسی کثرت گرایی فرهنگی» به این نتیجه رسید که سازمان ها و مؤسسات آماده سازی معلمان مسئولیت دارند، تا معلمان آینده را، با مهارت های ضروری برای انطباق با نیازهای عقلانی، اجتماعی و شخصی یادگیرندگان مختلف آماده کنند.

چن^۳ (۲۰۰۶) در مقاله خود با عنوان «یک ماموریت مهم و تاریخی آموزش چند فرهنگی از دیدگاه جهانی شدن» اظهار داشت که توسعه جوامع مدرن فرآیند جهانی شدن را تسریع می کند، که به نوبت یک تنوع آشکار از فرهنگ ها را فراهم می کند، تفاوت و تنوع فرهنگی، مشخصات کثرت گرایی فرهنگی هستند که خودشان را در قبال ساخت نظام آموزشی مطلوب، برای فرهنگ های گوناگون و متعدد متعهد می دانند. یک چنین پیشرفتی توسعه آموزش در یک طریق گوناگون و دموکراتیک را تسهیل می کند. شی جیان اعتقاد داشت که آموزش چند فرهنگی به سرعت توسعه می یابد و باید ماموریت جدید در عصر جهانی شدن را بر عهده بگیرد. همچنین در دیدگاه جهانی شدن آموزش چند فرهنگی باید رشد و توسعه توانایی دانش آموزان را جهت وفق دادن در یک دنیای چند فرهنگی هدف قرار دهد و یک رشد ترکیب شده از فرهنگ و صلح جهانی را ترویج کند.

میشل^۴ (۲۰۰۶) در تحقیق خود با عنوان «چند فرهنگ گرایی در مدارس: جذب شغلی معلمان مهاجر اتحاد جماهیر شوروی سابق در سیستم آموزشی اسرائیل» به این نتیجه رسید که اختلافات معناداری بین معلمان با تجربه اسرائیل و معلمان مهاجری که بین سال های ۱۹۸۹ تا ۱۹۹۶ از شوروی سابق به اسرائیل مهاجرت کرده بودند وجود داشت. به عنوان مثال، معلمان مهاجر بر خلاف معلمان با تجربه بومی به تشکیلات حرفه ای مدارس تعلق اندکی داشتند، مشارکت اندکی در انجمن های

¹- Ameny-Dikson

²- Bifuh-Ambe

³- chen

⁴- Michael

تصمیم گیری مدرسه داشتند، همچنین به حفظ موقعیت پایین خود می پرداختند و سهم اندکی در دوره های غنی سازی شغلی داشتند.

بورس^۱ (۲۰۰۵) در تحقیق خود با عنوان «آموزش و معیار فرهنگی» به تجزیه و تحلیل تطبیقی محتوای آزمون های موسیقی و هنر مدارس متوسطه در انگلیس، آلمان و هلند در سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۴ پرداخت. او چنین بیان می کند که مباحثه پیرامون معیار فرهنگی در نظام آموزشی، به مناظراتی در باره جهانی شدن، جامعه چند فرهنگی و پشتیبانی و حمایت کشورها از فرهنگ و زبان ملی خود مربوط می شود. تحلیل برگه های سوال امتحانات هنر و موسیقی دوره متوسطه در انگلیس، فرانسه، آلمان و هلند در یک دوره پانزده ساله، حضور معیاری فرهنگی را به منزله گستره ای تعبیر کرد که در آن برگه های آزمون، بر فرهنگ بومی یا فرهنگ دیگر کشورها در گذشته و حال و فرهنگ ملی یا عالی تاکید داشت. همچنین تحلیل محتوای برگه ها نشان داد که آلمان، فرانسه و انگلیس بیشترین توجه را به فرهنگ بومی خود در حال و گذشته و فرهنگ عالی معطوف داشتند. آلمان و فرانسه در این زمینه نسبت به انگلستان عملکرد بهتری داشتند. هلند در هر سه جنبه فاقد عملکرد قابل توجهی بود. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که بر خلاف کشورهای بزرگ با گذشته فرهنگی غنی و موقعیت برجسته در روابط فرهنگی چند ملیتی، یک کشور کوچک به نظاره کردن و پیروی از قطب های فرهنگی جهان تمایل دارد و به جای پروراندن گذشته فرهنگی خود به تاکید و پیوستن به آنچه جدید است تمایل دارد.

واینس^۲ و بارتلت^۳ (۲۰۰۴) در پژوهش خود با عنوان «بررسی آموزش چند فرهنگی: یک مقایسه از تجارب آموزشی پیش دانشگاهی و دانشگاهی» به مطالعه تفاوت های بین آنچه که دانش آموزان در مورد نژاد و قومیت در مدارس پیش-دانشگاهی می آموزند و آنچه که دانش آموزان در مورد موضوعات مشابه در تجربیات دانشگاهی خود یاد می گیرند، پرداختند. آن ها چنین بیان کردند که بیشتر دانش آموزان معتقد بودند که مریبان پیش دانشگاهی آن ها در مورد شامل شدن آموزش چند فرهنگی در برنامه درسی کار متوسطی را انجام می دهند و شش هدف از نه هدف آموزش چند فرهنگی را مد نظر قرار می دادند. مریبان مدارس عمومی به مخاطبین خود آموزش می دادند که همه فرهنگ ها خوب و قابل احترامند اما آن ها در مورد این که چه نوع زندگی برای مردم آن فرهنگ ها در اجتماع آن ها مناسب است به دانش آموزانشان آموزش کافی نمی دادند. اما بیشتر دانشجویان بر این باور بودند که در آموزش های دانشکده ای، بر خلاف تجربیات پیش دانشگاهی آن ها همه نه هدف آموزش چند فرهنگی مورد توجه بوده است.

مطالعات معدودی نیز در ایران انجام شده است که غالباً در قالب مقالات و پایان نامه های کارشناسی ارشد صورت گرفته است که می توان به موارد زیر اشاره کرد:

جوادی (۱۳۷۹) در بررسی خود با عنوان «آموزش چند فرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش» ضمن بررسی و تعمق در مفهوم آموزش چند فرهنگی، آن را تلاشی برای رها ساختن کودکان از محدودیتهای قوم مدارانه و آگاه کردن آنان از وجود فرهنگ ها، جوامع و راه های زندگی و تفکر دیگران می داند. منتظری (۱۳۸۰)، در پایان نامه ارشد خود با عنوان «تبیین و ارزیابی تکثرگرایی فرهنگی و تاثیر آن بر تربیت اخلاقی و مذهبی» به تبیین و ارزیابی تکثرگرایی فرهنگی به عنوان مؤلفه مهم پست مدرنیسم پرداخته و تاثیر آن را بر تربیت اخلاقی و مذهبی، مورد بررسی قرار داده است. صیدی (۱۳۸۱)، در پایان

۱۶- Beveres

۱- Winans

۲- Bartlett

نامه ارشد خود با عنوان «جایگاه کثرت گرایی در تربیت اسلامی» به بررسی جایگاه کثرت گرایی در تربیت اسلامی پرداخته است. ابراهیم آبادی (۱۳۸۲) در بررسی خود با عنوان «بررسی تاثیر کثرت گرایی فرهنگی بر فرهنگ سیاسی در ایران با تاکید بر تحولات اخیر جهان و ایران» بیان می کند که روند کثرت گرایی فرهنگی کنونی جهان، نظام های سیاسی را ناچار ساخته است تا ضمن به رسمیت شناختن گوناگونی درون سرزمین خویش، با واگذاری بخشی از اختیارات به مردم، اقلیت ها و قومیت های فرهنگی، به تعدیل سیاست ها، حرکت به سمت نظام های مبتنی بر عدم تمرکز، احقاق حقوق شهروندان و اتخاذ راهبرد کثرت گرایی فرهنگی، مبادرت ورزند. سجادی (۱۳۸۴) در بررسی خود با عنوان «کثرت گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تعیین و ارزیابی)» ضمن بحث پیرامون کثرت گرایی فرهنگی و تعلیم و تربیت مبتنی بر کثرت گرایی فرهنگی معتقد است که بر خلاف بحث تعلیم و تربیت و فرهنگ و نسبت بین آن دو، این بحث می تواند جریانی نو در عرصه تعلیم و تربیت تلقی شود. سلطانی (۱۳۸۸) نیز در پایان نامه ارشد خود با عنوان «بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج» به بررسی میزان آشنایی دانشجویان و مدرسان مراکز تربیت معلم با مفاهیم آموزش چند فرهنگی و توجه به مفاهیم آموزش چند فرهنگی در محتوای آموزشی دوره تربیت معلم و همچنین میزان جاری ساختن آموزش چند فرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزش مراکز تربیت معلم پرداخته است

روش

این تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه شهرستان کامیاران که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به فعالیت و تدریس بودند، می باشد. که شامل ۵۰۰ نفر مدیر و معلم می باشد که در مدارس دوره راهنمایی و متوسطه شهرستان کامیاران مشغول به فعالیت آموزشی و تدریس بودند. با توجه به جامعه مورد نظر این پژوهش، روش نمونه گیری، تصادفی طبقه ای می باشد. و طبق جدول مورگان حجم نمونه مورد نظر ۲۲۰ نفر انتخاب شد. در این پژوهش، ابتدا جامعه مورد نظر به طبقات مدیر، دبیر، زن و مرد در دو دوره راهنمایی و متوسطه تقسیم گردید. سپس از هر طبقه، نمونه مورد نظر با توجه به نسبت توزیع طبقه ها در جامعه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش ابزار جمع آوری اطلاعات یک پرسشنامه محقق ساخته بود که دارای ۴۰ سوال ۵ گزینه ای و در چهار قسمت تنظیم شده بود که هر قسمت، دیدگاه مدیران و معلمان را در مورد یکی از مولفه های برنامه درسی (ابعاد برنامه ی درسی) و تناسب آن با مفاهیم آموزش چند فرهنگی، می سنجید. جهت محاسبه روایی پرسشنامه از روایی متخصصان و جهت تعیین پایایی آن از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب محاسبه شده برای خرده آزمون ها به ترتیب ۰/۹۱۴ برای خرده آزمون اول، ۰/۹۰۴ برای خرده آزمون دوم، ۰/۹۴۷ برای خرده آزمون سوم و ۰/۸۸۵ برای خرده آزمون چهارم و میزان پایایی کل آزمون ۰/۹۱۲ تعیین گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی که شامل جدول توزیع فراوانی و نمودار میله ای هیستوگرام می باشد، استفاده شد و برای سنجش تفاوت دیدگاه های مدیران و معلمان زن و مرد در دو دوره راهنمایی و متوسطه از آزمون t و تحلیل واریانس استفاده شده است. همچنین برای بررسی کیفیت آموزش از لحاظ چند فرهنگی نیز از روش های کنترل کیفیت آماری استفاده شد.

یافته ها

کنترل کیفیت آموزشی سوال یک پژوهش

سوال ۱: آیا اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد؟

چون این قسمت دارای ۱۲ سوال می باشد، بنابراین قسمت اول هر پرسشنامه، نمره ای بین ۰ تا ۴۸ می پذیرد. اگر پیشامد اینکه نمره پرسشنامه عددی بیشتر از ۳۰ را بپذیرد به عنوان مطلوبیت تعریف شود احتمال وقوع این پیشامد را عدد کیفیت نامیده و اگر عدد کیفیت از ۰/۵ بیشتر باشد مقوله اول از نظر کیفیت آماری با تعاریف ذکر شده مطلوب و در غیر این صورت نامطلوب است. که احتمال وقوع این پیشامد را می توان با توجه به اینکه داده ها دارای توزیع نرمال بوده محاسبه کرد.

$$P(30 < X) = P\left(\frac{30-10}{10} < Z\right) = P(2 < Z)$$

$$= 1 - 0.9772 = 0.0228$$

همانگونه که مشاهده می شود، این عدد از ۰/۵ کمتر است بنابراین از این نظر اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. به روش مستقیم یعنی از روی جدول توزیع فراوانی هم می توان این احتمال را محاسبه کرد که چون عدد بدست آمده از ۰/۵ کمتر است نتیجه مذکور مؤید نتایج فوق است.

$$P(30 < X) = 1 - 0.818 = 0.182$$

به تعبیر دیگر فقط ۱۸ درصد از افراد اعتقاد داشتند که اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد.

برای معنی بخشیدن به آزمون فرض، در این زمینه لازم به توضیح است که این قسمت از پرسشنامه دارای ۱۲ سوال است و با توجه به اینکه هر سوال دارای ۵ گزینه از ۰ تا ۴ می باشد بنابراین این مقوله برای هر پرسشنامه می تواند عددی بین ۰ تا ۴۸ اختیار کند. مبنای این قرار داده می شود که اگر این مقوله از پرسشنامه عددی بیش از ۲۴ را اختیار کرد از نظر فرد شرکت کننده در نمونه گیری، اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد. بنابراین آزمون زیر در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام داده شد. که در آن μ میانگین متغیری است که از مجموع سوال های ۱ تا ۱۲ بدست آمده است.

$$\begin{cases} H_0: \mu \geq 24 \\ H_1: \mu < 24 \end{cases}$$

جدول ۱-۱- آزمون فرض برای قسمت اول پرسشنامه

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	میانگین خطای استاندارد
۰/۶۸۹۸۵	۱۰/۲۳۲۰۶	۲۴۰/۲۰	۲۲۰	مقوله یک

جدول ۲-۱- محاسبه اجزای آماره آزمون برای قسمت اول پرسشنامه

	نمره آزمون = ۲۴			
	T	میانگین تفاوت	۹۵٪ فاصله اطمینان از تفاوت	
			حد پایین	حد بالا
مقوله یک	۵/۴۴۹	۲۱۹	-۵/۱۱۸۷	-۲/۳۹۹۵

همانگونه که مشاهده می شود مقدار آماره آزمون $5/499$ می باشد که در ناحیه رد قرار می گیرد، بنابراین فرض صفر با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می شود. بنابراین مدیران و دبیران معتقدند که اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد.

تفاسیر بر مبنای تفکیک جنسیت سوال یک پژوهش

ابتدا نمونه مورد نظر را به دو گروه مردان و زنان تقسیم کرده سپس آزمون فرض زیر، در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد.

$$H_0: \mu_m = \mu_f$$

$$H_1: \mu_m \neq \mu_f$$

ناحیه رد و پذیرش برای این آزمون به صورت زیر می باشد:

$$F > F(1, 218; 0.05) = 3$$

$$F < F(1, 218; 0.05) = 3$$

جدول ۱-۳- تحلیل واریانس بررسی دیدگاه زنان و مردان برای قسمت اول پرسشنامه

مقوله یک	جمع مربعات	درج ه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری
بین گروهها	۲۳/۰۱۱	۱	۲۳/۰۱۱	۲۱۹	۶۴۰
داخل گروهها	۲۲۱ ۲۲۹۰۵	۲۱۸	۱۰۵/۰۷۰	۰/	۰/
جمع	۲۳۲ ۲۲۹۲۸	۲۱۹			

چون مقدار p بدست آمده از $0/05$ بیشتر است پس فرض صفر رد نمی شود. بنابراین با احتمال ۹۵ درصد زنان و مردان توامان با این نظر موافق اند که اهداف برنامه درسی با آموزش چند فرهنگی مطابقت ندارد.

کنترل کیفیت آموزشی سوال دوم پژوهش

سوال ۲: آیا موضوعات و محتوای دروس با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد؟

$$P(20 < X) = P\left(\frac{20-15}{7} < Z\right) = P(2.1 < Z) \\ = 0.0179$$

همانگونه که مشاهده می شود این عدد از $0/5$ کمتر است بنابراین از دیدگاه مدیران و دبیران موضوعات و محتوای دروس یا کتب درسی دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. به روش مستقیم یعنی از روی جدول توزیع فراوانی هم این احتمال محاسبه شد که چون عدد بدست آمده از $0/5$ کمتر است نتیجه بدست آمده مؤید نتایج بالاست.

$$P(20 < X) = 1 - 0.75 = 0.25$$

به تعبیر دیگر فقط ۲۵ درصد از افراد اعتقاد داشتند که موضوعات و محتوای دروس با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارند و ما بقی نظر مخالف آنرا داشتند. برای معنی بخشیدن به آزمون فرض سوال دوم پژوهش، آزمون زیر در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد که در آن μ میانگین متغیری است که از مجموع سوال های ۱۳ تا ۲۱ بدست آمده است.

$$\begin{cases} H_0: \mu \geq 18 \\ H_1: \mu < 18 \end{cases}$$

جدول ۱-۴- آزمون فرض برای قسمت دوم پرسشنامه

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۰/۵۱۶۲۹	۷/۶۵۷۳۲	۴۹۰۹/	۲۲۰	مقوله دو
		۱۵		

جدول ۱-۵- محاسبه اجزای آماره آزمون برای قسمت دوم پرسشنامه

	نمره آزمون = ۱۸			
	T	درجه آزادی	۹۵٪ فاصله اطمینان از تفاوت	
			حد پایین	حد بالا
مقوله دو	۴/۸۶۰	۲۱۹	-۳/۵۲۶۶	-۱/۴۹۱۶
	-			

همان گونه که مشاهده می شود مقدار آماره آزمون $۴/۸۶۰$ می باشد که در ناحیه رد قرار می گیرد، بنابراین فرض صفر با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می شود. یعنی موضوعات و محتوای دروس یا کتب درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد.

تفسیر بر مبنای تفکیک جنسیت سوال دوم پژوهش

ابتدا نمونه را به دو گروه مردان و زنان تقسیم کرده، سپس آزمون فرض زیر در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد.

$$H_0: \mu_m = \mu_f$$

$$H_1: \mu_m \neq \mu_f$$

ناحیه رد و پذیرش برای این آزمون به صورت زیر می باشد:

$$F > F(1, 218; 0.05) = 3$$

$$F < F(1, 218; 0.05) = 3$$

با توجه به مقدار p بدست آمده در جدول تحلیل واریانس زیر که از ۰/۰۵ بیشتر می باشد، فرض صفر یا اینکه زنان و مردان دارای نگرش یکسانی نسبت به این مساله هستند تایید می شود.

جدول ۱-۶- تحلیل واریانس بررسی دیدگاه زنان و مردان برای قسمت دوم پرسشنامه

معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه ه آزادی	جمع مربعات	مقوله دو

بین گروه‌ها	۱۳۵/۴۰۴	۱	۱۳۵/۴۰۴	۳۲۰	۱۲۹
				۲/	۰/
داخل گروه‌ها	/۵۷۸	۲۱۸	۵۸/۲۰۸۲		
	۱۲۷۰۵				
جمع	/۹۸۲	۲۱۹			
	۱۲۸۴۰				

کنترل کیفیت آموزشی سوال پژوهش

سوال ۳: آیا شیوه‌های آموزشی (روش‌های تدریس) در دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی

تناسب دارد؟

$$P(26 < X) = P\left(\frac{26-23}{10} < Z\right) = P(0.3 < Z)$$

$$= 1 - 0.6179 = 0.3821$$

همان گونه که مشاهده می‌شود این عدد از ۰/۵ کمتر است، بنابراین شیوه‌های آموزشی (روش‌های تدریس) در دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد که با استفاده از روش مستقیم، یعنی از روی جدول توزیع فراوانی نیز همین نتیجه بدست آمد.

$$P(16 < X) = 1 - 0.586 = 0.414$$

به عبارت دیگر فقط ۳۷ درصد از افراد اعتقاد داشتند، شیوه‌های آموزشی که در کلاس استفاده می‌شود تا حد قابل قبولی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارند و ما بقی نظر مخالف آنرا داشتند. برای معنی بخشیدن به آزمون فرض سوال سوم پژوهش، آزمون زیر در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد. که در آن میانگین متغیری است که از مجموع سوال‌های ۲۲ تا ۳۳ بدست آمده است.

$$\begin{cases} H_0: \mu \geq 24 \\ H_1: \mu < 24 \end{cases}$$

جدول ۱-۷- آزمون فرض قسمت سوم پرسشنامه

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۰/۶۷۷۲۳	۱۰/۰۴۴۹۳	۲۳ /۲۵۰۰	۲۲۰	مقوله سه

جدول ۱-۸- محاسبه اجزای آماره آزمون برای قسمت سوم پرسشنامه

	نمره آزمون = ۲۴			
	T	درجه آزادی	۹۵٪ فاصله اطمینان از تفاوت	
			حد پایین	حد بالا
مقوله سه	-۱/۱۰۷	۲۱۰	-۲/۰۸۴۷	۰/۵۸۴۷

همانگونه که مشاهده می شود مقدار آماره آزمون $1/107$ - می باشد که در ناحیه قبول قرار می گیرد، بنابراین فرض صفر با احتمال ۹۵ درصد اطمینان پذیرفته می شود. یعنی از دیدگاه مدیران و دبیران شیوه های آموزشی که در کلاس های درس دوره راهنمایی و متوسطه استفاده می شود با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد.

تفاسیر بر مبنای تفکیک جنسیت سوال سوم پژوهش

ابتدا نمونه را به دو گروه مردان و زنان تقسیم کرده، سپس آزمون فرض زیر، در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد.

$$H_0: \mu_m = \mu_f$$

$$H_1: \mu_m \neq \mu_f$$

ناحیه رد و پذیرش برای این آزمون به صورت زیر می باشد:

$$F > F(1, 218; 0.05) = 3$$

$$F < F(1, 218; 0.05) = 3$$

با توجه به جدول تحلیل واریانس زیر مشاهده می شود که مقدار p بدست آمده از $0/05$ بیشتر می باشد. بنابراین فرض

صفر یا تشابه دیدگاه زنان و مردان نسبت به این مساله تایید می شود.

جدول ۱-۹- تحلیل واریانس بررسی دیدگاه زنان و مردان برای قسمت سوم پرسشنامه

مقوله سه	جمع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری
بین گروه ها	۵/۸۴۶	۱	۵/۸۴۶	/۰۵۸	//۸۱۰
داخل گروه ها	۲۲۰۹۱/۴۰۴	۲۱۸	۱۰۱/۳۳۷	.	.
جمع	۲۲۰۹۷/۲۵۰	۲۱۹			

کنترل کیفیت آموزشی سوال چهارم پژوهش

سوال ۴: آیا ارزشیابی از دانش آموزان در دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد؟

$$P(16 < X) = P\left(\frac{16-14}{6} < Z\right) = P(0.33 < Z)$$

$$= 1 - 0.6255 = 0.3745$$

همان گونه که مشاهده می شود این عدد از $0/5$ کمتر است، بنابراین از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و

متوسطه ارزشیابی از دانش آموزان با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد که با استفاده از روش مستقیم، نیز همین نتیجه بدست آمد.

$$P(16 < X) = 1 - 0.586 = 0.414$$

تعبیر دیگر این است که فقط ۴۱ درصد از افراد اعتقاد داشتند که ارزشیابی از دانش آموزان با مفاهیم آموزش چند

فرهنگی تناسب دارد و ما بقی نظر مخالف آنرا داشتند. برای معنی بخشیدن به آزمون فرض سوال چهارم پژوهش، آزمون زیر

در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد که در آن μ میانگین متغیری است که از مجموع سوال های ۳۴ تا ۴۰ بدست آمده است.

$$\begin{cases} H_0: \mu \geq 14 \\ H_1: \mu < 14 \end{cases}$$

جدول ۱-۱۰- آزمون فرض قسمت چهارم پرسشنامه

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد
.44004	6.52685	14.18 64	220
مقوله چهار			

جدول ۱-۱۱- محاسبه اجزای آماره آزمون برای قسمت چهارم پرسشنامه

	نمره آزمون = ۱۴			
	T	درجه آزادی	۹۵٪ فاصله اطمینان از تفاوت	
			حد پایین	حد بالا
مقوله چهار	.42 4	219	-.6809	1.0536

همان گونه که مشاهده می شود مقدار آماره آزمون عدد ۰/۴۲۴ می باشد، بنابراین فرض صفر با احتمال ۹۵ درصد اطمینان پذیرفته می شود. یعنی از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه، ارزشیابی از دانش آموزان با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد.

تفسیر بر مبنای تفکیک جنسیت سوال چهارم پژوهش

ابتدا نمونه را به دو گروه مردان و زنان تقسیم کرده، سپس آزمون فرض زیر در سطح معنی داری ۹۵ درصد انجام شد.

$$H_0 : \mu_m = \mu_f$$

$$H_1 : \mu_m \neq \mu_f$$

ناحیه رد و پذیرش برای این آزمون به صورت زیر می باشد:

$$F > F(1, 218; 0.05) = 3$$

$$F < F(1, 218; 0.05) = 3$$

با توجه به جدول تحلیل واریانس زیر و با توجه به این نکته که مقدار p بدست آمده از ۰/۰۵ بیشتر است، بنابراین فرض صفر یا اینکه زنان و مردان دارای نگرش یکسانی نسبت به این مساله هستند تایید می شود.

جدول ۱-۱۲- تحلیل واریانس بررسی دیدگاه زنان و مردان برای قسمت چهارم پرسشنامه

مقوله چهار	جمع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری
بین گروه ها	۱۴۴/۴۰۶	۱	۱۴۴/۴۰۶	۴۲۷ ۳/	۰/۶۵
داخل گروه ها	۹۱۸۴/۹۵۳	۲۱۸	۴۲/۱۳۳		
جمع	۹۳۲۹/۳۵۹	۲۱۹			

بحث و نتیجه گیری

نتایج کنترل کیفیت آماری سؤال اول پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه، اهداف برنامه درسی دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. در واقع در قسمت کنترل و

کیفیت آموزشی، ۱۸ درصد افراد اعتقاد داشتند که اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد و مابقی نظر مخالف آن را داشتند. همچنین بررسی نتایج آزمون فرض مربوط به سؤال اول نیز مؤید نتایج بالاست.

جهت بررسی دقیق تر نظرات، یک مقایسه ی درون گروهی نیز انجام شد که نتایج مقایسات درون گروهی نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران زن و مرد دوره راهنمایی اهداف برنامه درسی دوره راهنمایی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. همچنین نتایج نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران زن و مرد دوره متوسطه اهداف برنامه درسی دوره متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. بنابراین همانگونه که مشاهده می شود، دیدگاه زنان و مردان و همچنین مدیران و دبیران دوره راهنمایی و متوسطه در مورد عدم تناسب اهداف برنامه درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی یکسان می باشد. نتایج تحقیق واینس و بارتلت (۲۰۰۴) نشان داد که اکثریت پاسخ دهندگان بر این باور بودند که مریدان پیش-دانشگاهی آن ها شش هدف از نه هدف آموزش چند فرهنگی را مد نظر قرار می دادند و در مورد شامل شدن آموزش چند فرهنگی در برنامه درسی کار متوسطی را انجام می دادند. همچنین نتایج پژوهش آنها نشان داد که اکثریت پاسخ دهندگان معتقد بودند که بر خلاف تجربیات پیش دانشگاهیان، در آموزش های دانشکده ای آنها همه نه هدف آموزش چند فرهنگی مد نظر بوده است.

نتایج کنترل کیفیت آماری سؤال دوم پژوهش نشان داد که موضوعات و محتوای دروس یا کتب درس دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. به عبارت دیگر ۲۵ درصد افراد اعتقاد داشتند که موضوعات و محتوای دروس با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد. همچنین بررسی نتایج آزمون فرض مربوط به سؤال دوم نیز مؤید نتایج بالاست. نتایج مقایسات درون گروهی سوال دوم پژوهش نشان داد که از نظر مدیران زن و مرد و دبیران مرد دوره راهنمایی موضوعات و محتوای دروس یا کتب درسی دوره راهنمایی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد اما از دیدگاه دبیران راهنمایی زن موضوعات و محتوای دروس یا کتب درسی دوره راهنمایی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. همچنین از دیدگاه مدیران و دبیران زن و مرد دوره متوسطه، موضوعات و محتوای دروس و کتب درسی دوره متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. بنابراین همانگونه که مشاهده می شود دیدگاه طبقات مختلف شرکت کننده در نظر سنجی مربوطه در مورد تناسب موضوعات و محتوای دروس و کتب درسی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی متفاوت است. نتایج تحقیقات سلطانی (۱۳۸۸) که همسو با نتایج پژوهش حاضر می باشد نشان داد که میزان توجه به مفاهیم آموزش چند فرهنگی با وجود اهمیت فراوان این موضوع و نیز با توجه به اینکه کشور ما دارای جمعیت دانش آموزی متنوع و متکثر می باشد، در محتوای آموزشی دوره تربیت معلم بسیار اندک می باشد. تحقیق حکیم زاده و همکاران (۱۳۸۶) حاکی از آن بود که در متن کتاب های درسی به آداب و رسوم و گویش ها و فرهنگ و آداب و رسوم اقوام ایرانی و مشارکت همه انسان ها از سراسر جهان در تولید دانش توجه زیادی شده است که با نتایج پژوهش حاضر در تضاد است. و همچنین اشاره کرده اند که مؤلفه های مطالعه فرهنگ های دیگر مردم جهان و تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت در محتوای درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین نتایج این قسمت با نتایج پژوهش حاضر همسو می باشد. نتایج تحقیقات سجادی (۱۳۸۴) نیز نشان داد که در درس دینی یا آموزش دین به دین مورد نظر حاکمیت توجه می شود و به ادیان دیگر بی-توجهی می شود. یا در زمینه درس هایی چون تاریخ نیز سعی بر این است تا دوران تاریخ ملی را درخشان و خوب جلوه دهند و به دیگر تاریخ ها توجهی نمی کنند. حتی در زمینه جغرافیا نیز سعی بر این است تا سوگیری خاصی را نسبت به موقعیت های محیطی و اکولوژیک خود روا دارند.

همانگونه که نتایج این پژوهش نشان می دهد از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه اهداف برنامه درسی و موضوعات و محتوای دروس یا کتب درسی دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد، با توجه به اینکه اهداف برنامه درسی و موضوعات و محتوای دروس یا کتب درسی از قبل و توسط برنامه ریزان درسی و مؤلفین کتب درسی تهیه و تدوین می شود و خارج از اختیارات مدیران و معلمان مدارس می باشد، بنابراین نتایج به دست آمده در این دو قسمت حاکی از عدم تناسب موارد فوق با مفاهیم آموزش چند فرهنگی می باشد.

نتایج کنترل کیفیت آماری سؤال سوم پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه شیوه های آموزشی (روش های تدریس) با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. به عبارت دیگر ۳۷ درصد از افراد اعتقاد داشتند که شیوه های آموزشی که در کلاس های درس به کار گرفته می شود با مفاهیم آموزش چند فرهنگی متناسب است و ما بقی نظر مخالف آن را داشتند. نتایج آزمون فرض مربوط به سؤال سوم با نتایج کنترل کیفیت این قسمت در تضاد می باشد، یعنی از نظر مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه شیوه های آموزشی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد. همچنین نتایج مقایسات درون گروهی سؤال سوم پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران زن و مرد دوره راهنمایی شیوه های آموزشی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد. از دیدگاه مدیران متوسطه مرد و دبیران متوسطه زن و مرد شیوه های آموزشی که در کلاس های درس دوره متوسطه به کار برده می شود با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. و در مقابل، نتایج به دست آمده نشان دهنده تناسب شیوه های آموزشی با مفاهیم آموزش چند فرهنگی از دیدگاه مدیران متوسطه زن می باشد.

نتایج تحقیق سلطانی (۱۳۸۸) که مغایر با نتایج این تحقیق می باشد نشان داد که مدرسان مراکز تربیت معلم در فرایندهای آموزشی خود در حد مطلوبی بر مفاهیم آموزش چند فرهنگی توجه و تأکید نمی کردند. نتایج تحقیقات جنکز (۲۰۰۱) نشان داد که معلمان آینده هنوز برای تدریس در مدارس آرمان گرایانه سفید پوست، یک زبانه و کودکان عضو طبقه متوسط آماده می شوند و همچنین بسیاری از این معلمان با مشکل نژاد پرستی مواجه بودند. نتایج پژوهش گرسکی (۲۰۰۸) نیز آشکار کرد که بیشتر دوره هایی که برای آماده کردن معلمان برای مهارت های عملی با آگاهی های شخصی طراحی شده بود، معلمان را برای مهارت های عملی و آگاهی های شخصی و تطبیق با اصول اساسی آموزش چند فرهنگی مانند آگاهی انتقادی و تعهد نسبت به تساوی و برابری آموزشی آماده نمی کرد. همچنین نتایج پژوهش اسمیت (۲۰۰۰) نشان داد که پیشینه و زمینه معلمان در گنجاندن آموزش چند فرهنگی و استفاده از آن در برنامه درسی تأثیر داشت. و همچنین نتایج تحقیق تارتویج و همکاران (۲۰۰۹) نیز آشکار کرد که معلمان از اهمیت تعیین قوانین آشکار و تصحیح رفتار دانش آموزان در مواقع مورد نیاز آگاه بودند، اما آن ها همچنین می خواستند که از تأثیرات منفی بالقوه اصلاح در فضای کلاس درس بکاهند. آن ها در توسعه روابط مثبت معلم-دانش آموز و تعدیل روش های تدریسشان و پیش بینی کردن پاسخ های دانش آموزان به نتیجه رسیدند.

نتایج کنترل کیفیت آماری سؤال چهارم پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه، ارزشیابی از دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. به عبارت دیگر تنها ۴۱ درصد از افراد اعتقاد داشتند که ارزشیابی از دانش آموزان با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد و مابقی نظر مخالف آن را داشتند. اما بر خلاف نتایج کنترل کیفیت سؤال چهارم، نتایج آزمون فرض این قسمت نشان داد که از نظر مدیران و

معلمان دوره راهنمایی و متوسطه ارزشیابی از دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد.

نتایج مقایسات درون گروهی سوال چهارم پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدیران و دبیران زن و مرد دوره راهنمایی، مدیران زن و دبیران زن و مرد دوره متوسطه ارزشیابی از دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد. اما از دیدگاه مدیران متوسطه مرد ارزشیابی از دانش آموزان با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب ندارد. نتایج تحقیق بورس نشان داد که تحلیل برگه های سوال امتحانات هنر و موسیقی دوره متوسطه در انگلیس، فرانسه، آلمان و هلند در یک دوره پانزده ساله، حضور معیاری فرهنگی را به منزله گستره ای تعبیر کرد که در آن برگه های آزمون بر فرهنگ بومی یا فرهنگ دیگر کشورها در گذشته و حال و فرهنگ ملی یا عالی تاکید داشت. بر خلاف اهداف و محتوای دروس، در مورد شیوه های آموزشی یا روش های تدریس که در کلاس های درس استفاده می شود و ارزشیابی از دانش آموزان، به دلیل اینکه معلمان در کلاس های درس خود دارای آزادی عمل بیشتری می باشند و اغلب آنان دارای زبان و فرهنگ مشترکی با دانش آموزانشان می باشند و در تدریس و ارزشیابی از دانش آموزان می توانند شیوه های متفاوت و متنوعی را با توجه به نیازهای دانش آموزان و زمینه های فرهنگی آنها به کار گیرند، بنابراین از دیدگاه آنان شیوه های آموزشی و ارزشیابی از دانش آموزان با مفاهیم آموزش چند فرهنگی تناسب دارد.

پیشنهادات

با توجه به یافته های حاصل از تحقیق پیشنهاد می شود که:

- ۱- با توجه به ضرورت وجود آموزش چند فرهنگی در کشوری مانند ایران، برنامه ریزان آموزشی و درسی نسبت به گنجاندن این رویکرد در برنامه درسی مدارس اقدام نمایند.
- ۲- در برنامه درسی که برای دوره های مختلف تحصیلی تهیه و تدوین می شود به نیازها و زمینه های متنوع و مختلف دانش آموزان توجه شود.
- ۳- در تشکیلات و سازماندهی مراکز تربیت معلم در راستای تعمق و تاکید بر آموزش چند فرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی بازنگری اساسی صورت گیرد.
- ۴- گنجاندن چند واحد درسی مرتبط با آموزش چند فرهنگی در برنامه درسی مراکز تربیت معلم.
- ۵- نسبت به فراهم کردن فرصت ها و شرایط مناسب جهت افزایش آگاهی مدیران و معلمان از مفاهیم آموزش چند فرهنگی اهتمام شود.
- ۶- برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت جهت بازآموزی مدیران و معلمان و آشنایی آنها با مفاهیم آموزش چند فرهنگی و استفاده از آن به عنوان یک رویکرد جدید در کلاس های درس.
- ۷- در تهیه و تدوین اهداف آموزشی برای دوره راهنمایی و متوسطه به مفاهیم آموزش چند فرهنگی توجه شود.
- ۸- در محتوای آموزشی دوره راهنمایی و متوسطه تنوع وجود داشته باشد و تدوین و طراحی مطالب و مواد آموزشی با خصوصیات فرهنگی، نژادی، قومی و مذهبی نواحی مختلف همخوانی داشته باشد.
- ۹- کتاب های درسی دارای انواع متفاوتی از محتوای مناسب برای مطابقت با برنامه درسی چند فرهنگی باشند و کتاب های درسی مناطق مختلف با توجه به اهداف خاص منطقه ای تدوین شود.

- ۱۰- در روش تدریس و ارائه دروس از روش های متنوع و گوناگون استفاده شود و به جای روش های معلم محور از کانال های رسانه ای با مشارکت فعال دانش آموزان استفاده شود.
- ۱۱- در ارزشیابی از دانش آموزان از شیوه های مختلف ارزشیابی استفاده شود و به زمینه های متفاوت فرهنگی، زبانی، مذهبی و تفاوت های فردی دانش آموزان توجه شود.

منابع

فارسی

- ابراهیم آبادی، غلامرضا. (۱۳۸۲). بررسی تاثیر کثرت گرایی فرهنگی بر فرهنگ سیاسی در ایرا (با تاکید بر تحولات اخیر جهان و ایران)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش یادگیری)، تهران: نشر ویرایش.
- جوادی، محمدجعفر. (۱۳۷۹). آموزش چند فرهنگی به مشابه رویکردی در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت، ویژه جامعه شناسی آموزش و پرورش، سال شانزدهم، شماره ۳، ص ۲۶-۹.
- حافظ نیا و همکاران. (۱۳۸۵). تاثیر جهانی شدن بر هویت ملی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه های دولتی تهران). فصلنامه ژئوپلیتیک، سال دوم، شماره سوم و چهارم، ص ۲۱-۱.
- حکیم زاده و همکاران. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش.
- سجادی، سیدمهدی. (۱۳۸۴). کثرت گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تعیین و ارزیابی)، فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، سال اول، شماره ۱، ص ۳۸-۲۵.
- سنایی، وحید و ابراهیم آبادی، غلامرضا. (۱۳۸۴). کثرت گرایی فرهنگی در عصر جهانی شدن و تحول فرهنگ سیاسی نخبگان در ایران، نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۵، ص ۱۳۹-۱۰۷.
- سلطانی، مسعود. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان.
- صیدی، صادق. (۱۳۸۱). جایگاه کثرت گرایی در تربیت اسلامی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- عضدانلو، حمید. (۱۳۸۶). آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه شناسی، تهران، نشرنی.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نو آوریهای آموزشی، تهران: آبیژ
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی؛ مشهد: شرکت به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).

انگلیسی

- Banks, J.A. and Banks, C.A.M (1993). *Multicultural Education –Issues and Perspective* (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon, 2.
 - 15- Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon, 11-17.
 - 16- Bennett, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
 - Bevers, T. (2005). Cultural education and the canon: A comparative analysis of the content of secondary school exams for music and art in England, France, Germany, and the Netherlands, 1990-2004, *Elsevier B.V. Poetics* 33:338-416.
 - Bifuh-Ambe, E-B. (2006) *Fostering Multicultural appreciation in pre-service teachers through Multicultural curricular transformation*. *Teaching and Teacher Education: An international journal of Research and studies*, Cardiff, UK 2(6) 690-699.
 - Chen Shi, J. (2006). On epochal mission of multicultural education in a perspective of globalization, *Front. Educ. China* 3:339-349
 - El-Hani, C. & Mortimer, E. (2007). Multicultural education pragmatism, and the goals of science teaching. *Cult Stud of Sci Educ*, 2:657-702.
 - Epstein, Sh. (2009). Who are your friends? Complexities in Multicultural Education, *Urban Rev.*
 - Ferguson, R (2008). If Multicultural science Education standards, existed, What would they look like?, *Jsci Teacher Educ* 19:547-564.
 - Gorski, P. (2008). *What we're teaching teachers: Analysis of Multicultural teacher education coursework syllabi*, Virginia, George Mason University.
 - Higbee, J., Britt Lundell, D. and Duranczyk, I. (2003). *Multiculturalism in developmental Education*. The center for Research on developmental Education and Urban literacy, General college, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
 - Jenks, C. Etal. (2001). *Approaches to Multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching*. Human sciences press, Inc.
 - Schoorman, D. and Bogotch, I. (2009). *Conceptualizations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and school*, *Teaching and teacher education*: 1-8.
 - Sleeter, C.E & Grant, C.A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to race, class, and gender*, Columbus, Ph: Merrill
 - Smith, R. (2000) *The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education: A case study of two contrasts*. *The Urban Review*, Vol. 32, No. 2: 155-176.
 - Tartwijk, J. , Brok, P. , Veldman, I. , Wubbels, T. (2009). Teachers practical knowledge about classroom management in Multicultural classrooms, *teaching and teacher education*, 25: 435-460.
 - Tellez, K. (2008). What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers, *teaching and teacher education*, 24: 43-58.
- Winans, A. Bartlett, M. (2004). *Multicultural education survey: A comparison of pre-college and college education experiences*, Humboldt state university.