

دانشگاه فرهنگیان
پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶

تدوین راهبردهای برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان

علیرضا صادقی^۱

حسن نجفی^۲

چکیده

مقاله حاضر با هدف تدوین راهبردهای برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم با بهره‌گیری از تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان انجام شده است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی است. جامعه آماری این پژوهش، برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای دارای رویکرد چندفرهنگی است که از بین آن‌ها برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان به صورت هدفمند، انتخاب شده است. ابزار اندازه‌گیری سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته است که روایی صوری و محتوایی آن از نظر متخصصان مطلع از برنامه‌های درسی چندفرهنگی و پایایی آن نیز از طریق روش بازآزمایی (آزمون-آزمون مجدد) محاسبه گردید. نتایج پژوهش، که با استفاده از روش کیفی به دست آمده است، نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای مذکور هر یک به نحوی به رویکرد آموزش چندفرهنگی توجه کرده است. برخی از آن‌ها مانند هندوستان در اهداف و محتوا و برخی مانند مالزی در راهبردهای برنامه و برخی دیگر مانند استرالیا و کانادا بر اصلاح ساختار تمرکز کرده و با اصلاح قوانین، مقررات، آیین‌نامه‌ها و تدوین استانداردهایی سعی در اشاعه مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی کرده‌اند. بر این اساس، این پژوهش پیشنهاد می‌کند نظام تربیت معلم ایران با بهره‌گیری از تجارب موجود در برنامه‌های درسی کشورهای چهارگانه و همچنین در نظر گرفتن راهبردهای اساسی مانند تدوین دروس اصول آموزش چندفرهنگی و آشنایی با اقوام و فرهنگ‌های ایرانی، بهره‌گیری از اقدام‌پژوهی و کارورزی فرهنگی و تدوین اعتبارنامه استانداردهای چندفرهنگی معلمی، به بازسازی برنامه‌های درسی جهت هم‌سویی بیشتر با رویکرد چندفرهنگی اقدام کند.

کلیدواژه‌ها: آموزش چندفرهنگی، برنامه درسی، تربیت معلم، راهبردهای برنامه درسی

sadeghi.edu@gmail.com

۱. استادیار برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی، نویسنده مسئول

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۶/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۳

مقدمه

نهاد اجتماعی آموزش و پرورش، هم‌چون سایر نهادها در خلأ عمل نمی‌کند، بلکه با سایر جریان‌های اجتماعی در کنش متقابل است (علاقه‌بند، ۱۳۹۰). برنامه درسی به عنوان عنصر مهم نهاد آموزش و پرورش نیز نمی‌تواند در خلأ عمل کرده و نسبت به محیط فرهنگی، اجتماعی خود غیرحساس باشد. لذا شناخت مسائل جامعه و به‌کارگیری آن‌ها در برنامه‌های درسی، از بدیهی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین وظایف برنامه‌ریزان درسی قلمداد می‌شود. توجه به اهمیت وجودی گونه‌های مختلف فرهنگی در هر جامعه به عنوان یک مسئله مهم و توجه به آموزش چند فرهنگی، به عنوان یک روش معمول، مرسوم و پذیرفته‌شده، از جمله رسالت‌های جوامع چند فرهنگی است. از این رو، امروزه اهتمام جدی برای توسعه و غنی‌سازی برنامه‌های درسی، به‌ویژه برنامه‌های درسی تربیت معلم در بعد چند فرهنگی ملاحظه می‌شود. اما پرسش این است در حال حاضر تا چه اندازه برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم، به لحاظ آموزش چند فرهنگی غنی‌سازی شده است؟ تا چه اندازه مدرسان تربیت معلم، با روش‌های تدریس چند فرهنگی آشنایی داشته و آن‌ها را در آموزش دانشجو معلمان به کار می‌گیرند؟

امروزه همه جوامع، دارای ناهمگونی فرهنگی با درجات مختلفی هستند و این تنوع و ناهمگونی تأثیرات خود را بر روی زبان‌ها، آرزوها، الگوهای مصرف، نوع زندگی و موارد مشابه دیگر برجای گذاشته است (پارخ^۱، ۲۰۰۸). لذا، وجود تنوع فرهنگی به عنوان یک واقعیت مهم در اغلب جوامع و الزامات و ضرورت‌های پیش رو در مواجهه با این مقوله، سیاستمداران و کارگزاران تعلیم و تربیت را بر آن داشته است تا بیش از پیش به این مسئله توجه کنند.

از سوی دیگر، وجود اقوام مختلف، فرهنگ‌های متنوع و زبان‌های گوناگون به عنوان مصادیق جامعه چند فرهنگی در ایران چنان پتانسیلی را در اختیار برنامه‌ریزان قرار داده است که مواجهه مناسب با این مقوله می‌تواند فرصت‌های مناسبی برای رشد و تعالی آموزش چند فرهنگی، در کشور بر جای گذارد. آنچه مبرهن است، فقر رویکردی و فقدان برنامه اصولی و نظام‌مند در برنامه‌های درسی تربیت معلم از حیث آموزش چند فرهنگی است که برنامه‌ریزان درسی، از آن به عنوان برنامه درسی مغفول^۲ یاد می‌کنند. آیزنر^۳ (۲۰۰۵) ضمن تبیین مفهوم برنامه درسی مغفول و بیان ویژگی‌ها و جنبه‌های مختلف آن یادآور برنامه‌ای می‌شود که «نظام برنامه درسی، چه به صورت آشکار و چه به صورت ضمنی به آن نپرداخته است». با نگاهی به برنامه‌های درسی موجود تربیت معلم و تجربه زیسته نگارندگان در این حوزه، آموزش چند فرهنگی به عنوان یکی از مصادیق مغفول، چه در سطح

1. Parekh
2. Null curriculum
3. Eisner

قصده شده^۱، چه در سطح اجرا شده^۲ و چه در سطح تجربه شده^۳، شایان توجه خواهد بود؛ بدین معنی که در هر سه سطح طراحی برنامه، اجرای مدرسان و تجربه دانشجومعلمان توجه بایسته‌ای نشده و در واقع از آن غفلت شده است. این در حالی است که یکی از نیازهای اساسی جامعه امروز ایران شناخت هرچه بیشتر فرهنگ‌های مختلف، متنوع و پر توان کشورمان و به‌کارگیری پتانسیل‌های موجود در آن، در جهت حفظ و تقویت فرهنگ ملی است.

از سوی دیگر، موضوع توجه به نقش، جایگاه و میزان تأثیرگذاری دو عنصر مهم نظام آموزشی، یعنی برنامه درسی و معلم، در نظام‌های تعلیم و تربیت است. وجود یک برنامه درسی مطلوب و نوع تأثیری که می‌تواند بر روی مخاطبان خود بگذارد، هم‌چنین توجه به نقش بی‌بدیل برنامه‌های درسی تربیت معلم به عنوان سرچشمه و مبدأ تربیت معلمان جوان، که تأثیرگذارترین و پایدارترین دانش‌ها، باورها و نگرش‌ها را نهادینه می‌سازد، بر کسی پوشیده نیست. اما نکته حائز اهمیت این است که آموزش چندفرهنگی در نظام برنامه‌ریزی درسی به طور عام و برنامه‌های درسی تربیت معلم به طور خاص، از جایگاه مناسبی برخوردار نیست (صادقی، ۱۳۹۰؛ شمشیری و نوشاد، ۱۳۸۶). این در حالی است که طبق گزارش‌های رسمی، قریب به اتفاق نیروهای نظام آموزشی دوره‌های تحصیلی ایران از این طریق تأمین و بهسازی می‌شوند و تقریباً تمامی خروجی آن در مقاطع و پایه‌های مختلف تحصیلی وزارت آموزش و پرورش مشغول به تدریس می‌شوند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

حال سؤالی که در این باره مطرح می‌شود، این است که برنامه درسی فاقد ارزش‌های چندفرهنگی و معلم فاقد مهارت‌های آموزش چندفرهنگی چگونه می‌تواند در جامعه چندفرهنگی ایران رسالت آموزشی خود را به طور شایسته به سامان رساند؟ لذا، پژوهش حاضر می‌کوشد در جهت حصول به لایه‌های ناشناخته آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های درسی تربیت معلم به سؤالی‌های ذیل پاسخ دهد، (۱) برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان از منظر چندفرهنگی دارای چه ویژگی‌هایی است؟ (۲) با استفاده از ویژگی‌های چندفرهنگی مستخرج از نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه، برای متناسب‌سازی برنامه درسی تربیت معلم ایران با این رویکرد، چه راهبردهایی را می‌توان ارائه کرد؟

پیشینه نظری و پژوهشی

ادعا می‌شود نخستین نشانه‌های تأمل درباره چندفرهنگی به فلاسفه یونان و به گزنفون که درباره تربیت کوروش و در کتاب سیپروپدی و هم‌چنین ویژگی‌های ذهنی متفاوتی که یونانیان برای آتنی‌ها،

1. Intended curriculum
2. Operational curriculum
3. Experience curriculum

اسپارت‌ها و بربرها قائل بودند، برمی‌گردد. سقراط از تفاوت‌های فرهنگی و بازتاب این تفاوت‌ها در فرهنگ‌ها و نظام‌های سیاسی جوامع مختلف آگاه بوده و ریشه تفاوت‌های دنیای یونانی و غیر یونانی را در ذهنیت‌های متفاوت مردمان متعلق به این دو دنیای متفاوت جست‌وجو می‌کرده است (دالتون^۱، ۲۰۰۰: ۹۱۲). برخی شواهد حکایت از این دارد که افلاطون نیز از پدیده چندگانگی فرهنگی آگاهی داشته و از واژه «Disposition» به معنای خصلت و خلق‌وخو استفاده می‌کرده است. کاربرد این واژه دلالت بر این دارد که افلاطون نه تنها به تفاوت‌های فرهنگی جوامع مختلف آگاه بوده، بلکه چنین پدیده‌هایی را شایسته مطالعه و بررسی می‌دانسته است (جندزل^۲، ۱۹۹۷: ۲۲۵؛ به نقل از گل محمدی، ۱۳۸۸).

اما آموزش چندفرهنگی به معنی اخیر آن، بحث نوظهوری است و قدمت آن به کمتر از نیم قرن گذشته بازمی‌گردد؛ به طوری که دهه ۱۹۶۰ را آغاز و اواسط دهه ۱۹۸۰ را باید عصر طلایی این رویکرد به شمار آورد (رزنیک^۳، ۲۰۰۹؛ به نقل از صادقی، ۱۳۹۰). در آغاز، محققانی از جمله کارل گرانت^۴، کریستین اسلیتر^۵، جنوا گی^۶، سونیا نیتو^۷ بر ایجاد و گسترش روش‌های جدید و الگوهای آموزش و یادگیری که بر پایه عدالت اجتماعی بنا نهاده شده بود، تمرکز دوباره یافته چارچوب‌های جدید و عمیق‌تری ایجاد کردند؛ چارچوب‌هایی که بر آرمان فرصت‌های آموزشی برابر و کیفی و پیوند میان تحول مدرسه و دگرگونی اجتماعی جامعه استوار بود. در دهه ۱۹۸۰ و در دهه‌های آخر قرن بیستم، دانشمندان آموزش چندفرهنگی شروع به تجدید ساختار مدل‌های سنتی هم در سطح دوره متوسطه و هم در عرصه‌های آموزش عالی بر اساس چارچوب‌های چندفرهنگی کردند. ژول اسپرینگ^۸، پیتر مک لارن^۹، هنری ژیرو^{۱۰} در این مقوله سهم بسزایی داشته‌اند.

بنکس^{۱۱} (۱۹۸۱)، یکی از پیشگامان آموزش چندفرهنگی، مدرسه را به عنوان یک سیستم اجتماعی در یک بستر چندفرهنگی مطالعه می‌کند. مفهوم آموزش چندفرهنگی به عقیده او «برابری آموزشی»^{۱۲} است. به عقیده او به منظور حفظ و نگهداشت «محیط زیست مدرسه چندفرهنگی»^{۱۳} تمامی جوانب

1. Dalton
2. Gendzel
3. Resnik
4. Carl Grant
5. Christine Sleeter
6. Geneva Gay
7. Sonia Nieto
8. Joel Spring
9. Peter McLaren
10. Henry Giroux
11. Banks
12. educational equality
13. multicultural school environment

مدرسه باید از ابتدا تا انتها بررسی و تجدید نظر شود و به نفع آموزش چندفرهنگی تغییر یابد. سیاست‌ها، نگرش معلمان، مواد آموزشی، روش‌های ارزشیابی، مشاوره و روش‌های تدریس از جمله آن‌هاست. بدین منظور، در آثار بنکس منظور از تغییر، صرفاً تغییر «کمی» نیست. بلکه وی وضعیت نابسامانی را که مانع کمک به رفع این نابرابری می‌گردد، مورد انتقاد قرار می‌داد؛ مثل تجسس در اوضاع و احوال افراد، رویکردهای روش تدریس سرکوبگر، آزمون‌های استاندارد شده، تبعیضات فاحش و تفاوت در بودجه‌های مالی مدارس، جو نامطلوب کلاس درس و سایر مواردی که حاکی از سیستم بیمار آموزش و پرورش بوده است. در عین حال، این رویکرد درصدد است مربی را به مربی غنی فرهنگی، نژادی، قومی و مذهبی تبدیل کند و تأکید آن بر این است که توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌ها و دانش‌هایی را که سیستم حاضر برای ارائه آن به همه دانش‌آموزان ناتوان است، توانمند کند. این افراد باید دارای مهارت‌های خلاق و تفکر انتقادی، توانایی فرهنگی و اجتماعی و جهان آگاهی باشند. آن‌ها معتقدند تا زمانی که ما هم‌چنان در قالب روابط سرمایه‌داری موجود اجتماعی عمل می‌کنیم، دلیل کافی برای باور وجود دارد که نژادپرستی و بی‌عدالتی اجتماعی ادامه پیدا خواهد کرد و این تهدیدی جدی برای رؤیای عدالت اجتماعی خواهد بود.

بنابراین، در حالی که بحث تحول مدرسه در دستور کار مربیان آموزش چندفرهنگی قرار دارد و این مفهوم روزبه‌روز در حال تکوین است، باید نسبت ساختارهای اجتماعی و سیاسی جامعه و نظام آموزش و پرورش - که ذاتاً به هم مرتبط هستند - مشخص گردد. آموزش چندفرهنگی، به عنوان بازوی پرتوان سیاست چندفرهنگی، می‌تواند عزم خود را برای نشان دادن مشکلات و کاستی‌های نظام آموزشی فعلی، به عنوان نقطه شروع از بین بردن نابرابری‌ها در جامعه به کار بندد. ظرفیت‌های بالقوه بشری را مقابل دیدگان سایر افراد قرار دهد، تا با تعامل مناسب با یکدیگر، سعی در شناخت بهتری از خود و فرهنگ خود داشته منازعه‌های خودساخته و پوچ را فرو نشاند.

اسمیت^۱ (۲۰۰۰) در بررسی خود با عنوان اثرات زمینه‌های قبلی معلمان بر جوه آموزش چندفرهنگی با مطالعه دو گروه از معلمان پیش از خدمت که دارای تجربیات زمینه‌ای بسیار مختلف بودند، به این نتیجه رسید که تجارب زمینه‌ای معلمان ارزش تبیینی و روشنگری در قوه درک معلمان پیش از خدمت درباره دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای تدریس چندفرهنگی دارد.

بیفاه^۲ (۲۰۰۶) در بررسی خود با عنوان «گسترش ارزش کثرت‌گرایی فرهنگی در معلمان پیش از خدمت از طریق تغییر شکل برنامه درسی کثرت‌گرایی» به این نتیجه رسید که سازمان‌ها و مؤسسات آماده‌سازی معلمان مسئولیت دارند تا معلمان آینده را با مهارت‌های ضروری برای انطباق با نیازهای

1. Smitt
2. Bifuh

عقلانی، اجتماعی و شخصی یادگیرندگان مختلف آماده کنند.

«بررسی نگرش‌های چندفرهنگی معلمان» تحقیق دیگری است که توسط تری سیسچلی^۱ و چو^۲ در سال ۲۰۰۷ انجام یافته است. ایشان در مقدمه تحقیق خود ضمن اشاره به نیاز امروز معلمان در فهم آموزش چندفرهنگی، ابتدا از معلمان مورد بررسی پیش‌آزمون^۳ گرفته، برنامه درسی چندفرهنگی را ارائه کرده و سپس، پس‌آزمون^۴ گرفته است. از جمله نتایج این تحقیق که به نوبه خود می‌تواند ارزشمند باشد، نقش محتوای برنامه درسی در میان سایر عناصر بوده است؛ یعنی محتوای برنامه درسی باعث شده است تفاوت نگرش‌های معلمان در سطح ۹۹ درصد معنادار باشد. در واقع، این تحقیق نقش برنامه درسی چندفرهنگی را در گسترش آموزش چندفرهنگی به خوبی نشان می‌دهد.

تحقیق دیگری که در سال ۲۰۰۷ توسط «انجمن آمریکایی کالج‌ها و دانشگاه‌ها» (AACU)^۵ صورت گرفته و در واقع بخش کوچکی از تحقیق گسترده‌ای بوده که موارد مختلف آموزش چندفرهنگی را شامل می‌شده است، نشان‌دهنده این است که ۶۳٪ دانشگاه‌ها و کالج‌ها موفق شده‌اند سطحی از سطوح آموزش چندفرهنگی را در برنامه‌های درسی دانشگاهی خود تلفیق و در برنامه‌های آموزش عالی برجسته کنند. آنها هم‌چنین گزارش کرده‌اند، اگرچه در این مورد مقاومت‌هایی نیز، چه در سطح فردی و چه در سطح سازمانی، مشاهده می‌شود، این امر توسعه آموزش چندفرهنگی را به خوبی در دانشگاه‌های آمریکا نشان می‌دهد.

پژوهشی تحت عنوان «طراحی برنامه درسی آموزش چندفرهنگی برای آموزش بدو خدمت معلمان: ارائه چارچوب‌های فلسفی» توسط اسمیت ارال برادفورد^۶ در سال ۲۰۰۹ در ایالات متحده انجام شده است. در این پژوهش، وی بسترهای لازم جهت گسترش دانش آموزش چندفرهنگی برای معلمان بدو خدمت را بررسی کرده و در نهایت نتیجه گرفته است که دفاع و حمایت از رویکرد آموزش چندفرهنگی، به‌ویژه در آموزش بدو خدمت معلمان، باعث گسترش احترام به تنوع فرهنگی در میان دانش‌آموزان می‌شود.

گورسکی^۷ (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل تئوری‌ها و فلسفه‌های اساسی در طراحی دوره‌های تربیت معلمان چندفرهنگی» آشکار کرد که بیشتر دوره‌هایی که برای مهارت‌های علمی و

1. Terry Cicchelli
2. Cho
3. Pre- test
4. post - test
5. Association of American Colleges and Universities
6. Smith, Earl Bradford
7. Gorski

آگاهی‌های شخصی طراحی شده بود، معلمان را برای مطابقت با اصول اساسی آموزش چندفرهنگی، مانند آگاهی انتقادی و تعهد نسبت به تساوی و برابری آموزشی، آماده نمی‌کند. هم‌چنین، نتایج غیرمنتظره این مطالعه یک سنخ‌شناسی پنج لایه برای تربیت معلمان چندفرهنگی بود.

از دیدگاه چیتوم^۱ (۲۰۱۱) یک برنامه درسی چندفرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند. این نوع برنامه درسی دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی مختلف را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های دیگر کرده باعث می‌شود آنان غالباً از طریق یک تجربه چند حسی یاد بگیرند. افزون بر این، برنامه درسی چندفرهنگی باید اطلاعات گوناگونی را در مورد موسیقی، هنر، ساختارهای دانش، ابعاد عاطفی، تاریخ و پیشینه و نقاط اشتراک و افتراق فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان ارائه کند.

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر غالباً کیفی است. روش تحقیق کیفی انواع مختلفی دارد که یکی از آنها تحلیل محتواست. «تحلیل محتوا یک روش پژوهشی است که به صورت منظم و عینی برای توصیف مقداری محتوای آشکار ارتباطات به کار برده می‌شود» (دلور، ۱۳۹۳: ۲۷۸). واحد تحلیل در این پژوهش، صفحات (متن) سند برنامه‌های درسی کشورهای مورد مطالعه است؛ به طوری که مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی، با موارد مندرج در سند برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای مزبور مقایسه و تحلیل شده است.

جامعه آماری پژوهش، برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای دارای رویکرد چندفرهنگی است که از بین آن‌ها برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان به صورت هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شده است. دلیل انتخاب دو کشور استرالیا و کانادا، علاوه بر داشتن بافت جمعیتی و فرهنگی متنوع و گوناگون، تجارب و سوابق طولانی در طراحی برنامه‌های درسی چندفرهنگی بوده است. کشورهای هندوستان و مالزی نیز به عنوان دو کشور آسیایی از این نظر مورد توجه واقع و به عنوان کشورهای منتخب قابل بررسی، انتخاب گردیدند که به ترتیب، دارای قرابت‌های جغرافیایی و تاریخی و دیگری دارای قرابت فرهنگی و دینی مشترک با ایران هستند. ضمن اینکه از ویژگی داشتن جامعه چندفرهنگی و برنامه‌های درسی چندفرهنگی نیز برخوردار بوده‌اند.

ابزار اندازه‌گیری سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته (مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی) است که پس از مطالعه ادبیات مربوط به آموزش چندفرهنگی تهیه گردید. با توجه به ذوابعاد بودن بحث

چندفرهنگی، مؤلفه‌ها در اختیار تعدادی از متخصصان رشته‌های علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم سیاسی قرار گرفت تا نظرهای خود را در مورد مناسب و مرتبط بودن مؤلفه‌ها (روایی صوری و محتوایی) اعلام کنند. پس از دریافت نظرها، مؤلفه‌های اولیه تعدیل، سپس مؤلفه‌ها و مفاهیم نهایی تدوین و مبنای تحلیل محتوا قرار گرفت. این مفاهیم و ویژگی‌ها عبارت‌اند از: «آموزش مبتنی بر صلح، تنوع و تکثر فرهنگی، درک و تحمل آراء دیگران، همزیستی مسالمت‌آمیز با پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در سطح محلی، ملی و بین‌المللی، رعایت عدالت تربیتی و تربیت کیفی برای همگان فارغ از ویژگی‌های جنسیتی، فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی، انعطاف در برنامه‌های درسی با توجه به ویژگی‌های قومی و فرهنگی، تنوع در استفاده از روش‌های تدریس، تنوع در استفاده از مواد آموزشی و تنوع در استفاده از روش‌های ارزشیابی». همچنین، پایایی ابزار از طریق روش بازآزمایی (آزمون- آزمون مجدد^۱) محاسبه گردید؛ بدین صورت که پس از دو بار مطالعه برنامه‌های درسی کشورهای چهارگانه به فاصله دو هفته، مقدار ضریب همبستگی ۰/۸۹ بین فراوانی‌های شمارش‌شده و مفاهیم استخراج‌شده حاصل گشت.

روش تحلیل برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشورها، تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار است. کیفی از آن جهت که محققان کوشیده‌اند در راستای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی و طراحی الگوهای شناخته‌شده (سیاهه تدوین‌شده) استفاده کنند. محققان، در این تحلیل، هفت مرحله را سپری کرده‌اند: ۱. تنظیم کردن پرسش‌های تحقیقی که باید پاسخ داده شوند؛ ۲. برگزیدن نمونه مورد نظر که باید تحلیل شود؛ ۳. مشخص کردن رویکرد تحلیل محتوایی که باید اعمال شود؛ ۴. طرح‌ریزی فرایند رمزگذاری؛ ۵. اجرای فرایند رمزگذاری؛ ۶. تعیین اعتبار و پایایی؛ ۷. تحلیل نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری.

یافته‌ها

در این بخش، به تفکیک سؤالات پژوهش و کشورهای مورد مطالعه، برنامه‌های درسی تربیت‌معلم این کشورها بررسی و تجزیه و تحلیل می‌شوند.

۱/۱) استرالیا

استرالیا، در اساس، یک قاره به شمار می‌رود. علاوه بر انگلیسی‌ها، که درصد بالایی از جمعیت آن را تشکیل می‌دهند، سایر ملیت‌های اروپایی و غیراروپایی نیز در آن سهم بسزایی دارند. از این‌رو، وجود ملیت‌های مختلف سبب ایجاد نژادهای زنده، پویا و آمیختگی و تنوع فرهنگی در کشور استرالیا شده

است. در استرالیا، به رسمیت شناختن حقوق اقلیت‌های فرهنگی و قومی در سال‌های اخیر مورد توجه جدی قرار گرفته است و سیاست ملی بر حفاظت از ارزش‌های چندفرهنگی و تنوعات قومی تأکید دارد. وجود تنوعات قومی در جامعه استرالیایی، تنوعات فرهنگی و اقتصادی را نیز به همراه داشته است. هم‌چنین مسئله مهاجرت گسترده مهاجرین اروپایی (پس از جنگ جهانی دوم) خود باعث پذیرش فرهنگ‌های متنوع‌تری در جامعه گردید. این امر سبب توجه نظام آموزشی استرالیا به «اصل برابری دستیابی به کلیه سطوح آموزشی» را فراهم ساخت. به طوری که اصل «عدالت و برابری آموزشی» مهمترین اصل نظام آموزشی استرالیا گردید. افزون بر این، توجه به «ساخت مدارس بر اساس مأموریت‌های آموزشی و بر اساس ویژگی‌های قومی و فرهنگی» و «پرورش دانش‌آموزان منعطف، دارای مهارت‌های اجتماعی و پاسخ‌گو برای جامعه محلی، ملی و جهانی» از جمله اصول مرتبط با آموزش چندفرهنگی استرالیاست (چارچوب ملی آموزش ارزش‌ها در مدارس استرالیا، ۲۰۰۵).

تربیت معلم در استرالیا، توسط دانشگاه‌ها و کالج‌های معتبر اداره شده و این برنامه‌ها منجر به اخذ مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد حرفه‌ای می‌شود. اکثر ایالت‌ها و مناطق، چهار سال آموزش در سطح دانشگاه را به عنوان حداقل آموزش پیش از خدمت تربیت‌معلم در نظر گرفته‌اند. کالج تربیت‌معلم استرالیا^۲ (۲۰۰۰)، استانداردهای برنامه درسی تربیت‌معلم را بدین شرح آورده است: شامل بودن تمام درس‌ها بر مطالعات دانش بومی و میان‌فرهنگی؛ تدریس کودکان مطابق با نیازهای ویژه و فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)؛ آگاهی و درک عمیق از دانش و اشتیاق برای هوشمندی، نقادی، مباحثه، مرتبط با رشته موضوعی و حیطه برنامه درسی؛ تدریس به دانش‌آموزان توأم با صداقت، عدالت، تساوی و احترام به ارزش‌های فرد، خانواده، گروه، فرهنگ‌ها و تعهد به قوانین ملی و محلی و مشارکت برای توسعه آموزش، برنامه درسی و منابع انسانی؛ اطمینان از حصول به اهداف آموزشی در جامعه یادگیرنده با مورد ملاحظه قرار دادن تفاوت‌ها و تنوع فرهنگی (به نقل از ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

همان طوری که ملاحظه می‌شود، آنچه در برنامه‌ها و استانداردهای برنامه درسی تربیت‌معلم استرالیا آمده، حاکی از وجود سیاست چندفرهنگی در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم کشور استرالیاست که به طور خلاصه می‌توان راهبردهای زیر را از برنامه‌های درسی تربیت‌معلم استرالیا استخراج کرد:

الف) تغییر ساختار مراکز آموزشی بر اساس رویکرد سیاست چندفرهنگی (ب) طراحی برنامه‌های درسی منعطف و پاسخ‌گو به جامعه محلی، ملی و جهانی (ج) آموزش درس مطالعات دانش بومی و میان فرهنگی در تربیت‌معلم (د) تدوین استانداردهای معلمی برای دانش‌جومعلمان

1. National Framework for Values Education in Australian Schools
2. Australian College of Teacher Education

۱/۲) کانادا

کانادا به سرزمین چندفرهنگی معروف است و نوعی تعهد به این رویکرد در کل کشور ملاحظه می‌شود. این سیاست به شدت از سوی حکومت مرکزی و دولت‌های فدرال پیگیری می‌شود؛ به طوری که کلیه نظام‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی کانادا را متأثر ساخته است. نظام آموزشی و ساختار آن در ایالات و مناطق مختلف کانادا، با وجود مشابهت‌هایی، با یکدیگر متفاوت‌اند و هر ایالت قادر است علایق منطقه‌ای خاص خود را نیز دنبال نماید، اما از جمله مهم‌ترین اهداف کلی آموزشی کشور کانادا که مرتبط با آموزش چندفرهنگی است می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: الف) رشد اجتماعی و اخلاقی (ب) آموزش میراث فرهنگی و ارزش‌های سنتی و ملی (ج) ارتقای سطح فرهنگی جوامع بومی و غیربومی ساکن در کانادا از طریق آموزش‌های رسمی در جهت احترام گذاردن به فرهنگ‌های متنوع در کشور (د) برخورداری همگانی از فرصت‌های آموزشی و اعمال سیاست تکثرگرایی فرهنگی.

در کشور کانادا، دانشکده‌های تربیت‌معلم زیر نظر دانشگاه‌های این کشور اداره می‌شود و به تبع آن سیاست‌ها و برنامه‌های درسی آن‌ها نیز متفاوت است، اما اشتراکات زیادی در آن‌ها مشاهده می‌شود؛ برای نمونه، دولت فدرال اونتاریو برای دانشجویان تربیت معلم، اقدام به تأسیس شورای ملی و صدور اعتبارنامه استاندارهای آموزشی در خصوص چندفرهنگی کرده است تا دانش، نگرش و رفتار معلمان تازه‌کار را برای تدریس به دانش‌آموزان دارای زمینه‌های متنوع قومی و فرهنگی سنجش کند و ارتقا دهد. در دانشگاه ادمونتون نیز که در مرکز استان آلبرتا واقع شده است، برنامه تربیت‌معلم این دانشگاه دارای دو راهبرد «اصول اخلاق معلمی» و «اقدام‌پژوهی» است که بر اساس پاسخ‌گویی به تنوع و چندفرهنگی در کانادا بوده است، به طوری که، در این دروس مباحث مربوط به دانش زیست چندفرهنگی در جامعه چندفرهنگی به دانشجویان تربیت معلم، به صورت نظری و عملی آموزش داده می‌شود. شکل کار بدین صورت است که ابتدا دانشجویان در درس «اصول اخلاق معلمی» با اصول، اهداف، ضرورت و رویکردهای آموزش چندفرهنگی آشنا می‌گردند و در درس «اقدام‌پژوهی» به طور عملی وارد این بحث می‌شوند. بدین معنی که کارگاه‌هایی با موضوع چندفرهنگی در دستور کار دانشجویان قرار می‌گیرد و در دو سال باقیمانده از چهار سال دوره کارشناسی، مراحل پژوهش در عمل (اقدام‌پژوهی) که شامل طراحی، عمل، مشاهده و تأمل و آمادگی برای طراحی مجدد، است، توسط دانشجویان دنبال می‌شود. این مسائل باید شامل نژاد، فرهنگ، قومیت، مذهب، زبان، جهت‌گیری‌های جنسیتی و جنسیت باشد (سند توصیف اولیه تربیت‌معلم در کانادا: موضوعات و مسائل^۱، ۲۰۰۸).

بر اساس موارد بالا، در مجموع می‌توان پنج اقدام مؤثر ذیل را در جهت تبیین آموزش چندفرهنگی

1. Ethics of Teaching
2. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues

در نظام تربیت معلم کانادا (دولت فدرال اونتاریو و استان آلبرتا) در نظر گرفت: الف) تجدید ساختار و تعهد به رویکرد چندفرهنگی در کل کشور و اعمال تکثرگرایی فرهنگی، ب) آموزش میراث فرهنگی و ارزش‌های سنتی، ج) ارائه برنامه درسی درس اخلاق حرفه‌ای که موضوع چندفرهنگی یکی از مقولات مهم آن درس به شمار می‌رود، د) صدور اعتبارنامه استاندارهای آموزشی در خصوص مهارت‌های چند فرهنگی برای دانشجویان تربیت معلم، ه) ارائه راهبرد پژوهش در عمل (اقدام‌پژوهی) برای دانشجویان تربیت معلم

۱/۳ مالزی

کشور مالزی سرزمینی با تنوعات گوناگون نژادی، فرهنگی، زبانی و مذهبی است. گروه‌های نژادی عمده در کشور مالزی عبارت از مالزیایی‌ها، چینی‌ها و هندی‌ها هستند. بر طبق قانون اساسی فدرال، دین اسلام مذهب رسمی این کشور شناخته شده است، اما مذاهب گوناگون دیگر هم چون بودا، هندو و مسیحیت در کمال آرامش و صلح در تمامی نقاط کشور با هم زندگی می‌کنند. زبان رسمی کشور مالزی زبان «باهاسا مالزی» است و این در حالی است که گروه‌های قومی مختلف هر یک با لهجه‌های زبانی مخصوص به خود به تکلم می‌پردازند. فرهنگ ملی کشور مالزی، فرهنگ مالایی است، البته فرهنگ‌های دیگر متعلق به گروه‌های قومی مختلف هر یک قادر به انجام فعالیت مخصوص به خود در کشور هستند. در همین باره، دولت برای ایجاد اتحاد ملی قابل‌پذیرش برای کلیه ساکنین کشور، بدون در نظر گرفتن عقاید مذهبی و قومی خاص، تنوعات قومی و فرهنگی خود را ستون‌های ملی کشور نامیده و آن را تحت عنوان «Rukune gara» به عموم مردم معرفی کرده است. برخی از مفاد آن که مرتبط با مسائل چندفرهنگی است عبارت است از: الف) برقراری اتحاد هر چه بیشتر در میان ساکنین مناطق مختلف کشور، ب) حفظ و احترام به تمامی سنت‌ها و فرهنگ‌های متنوع موجود در کشور (مرکز توسعه برنامه درسی آموزش و پرورش مالزی، ۱۹۷۷).

اسناد مورد بررسی نشان می‌دهد جهت‌گیری‌های چندفرهنگی در دوره‌های آموزش عمومی مالزی بیشتر از نظام تربیت معلم این کشور پیگیری می‌شود؛ به طوری که در نظام تربیت معلم، این مهم تنها از طریق ارائه فعالیت‌های فوق برنامه دنبال می‌شود. دانشجویان موظف‌اند در این فعالیت‌ها شرکت کنند؛ زیرا در این برنامه‌هاست که افراد با مهارت‌های مختلف هم‌چون مربیگری، مدیریت و رهبری و سیاست‌های چندفرهنگی آشنا می‌شوند. در واقع، ادامه آموزش‌های چندفرهنگی در دوره‌های عمومی بدین صورت در مراکز آموزشی تربیت معلم، تأکید و دنبال می‌شود.

بر اساس موارد بررسی اسناد آموزشی کشور مالزی، می‌توان موارد زیر را به عنوان راهبردهای برنامه

درسی چندفرهنگی تربیت معلم کشور مالزی به حساب آورد: الف) تعهد به حفظ و احترام به سنت‌ها و فرهنگ‌های متنوع کشور ب) ارائه فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت معلم در راستای تعقیب و تقویت آموزش چندفرهنگی

۱/۴ هندوستان

هندوستان دومین کشور پرجمعیت دنیاست و قریب به یک‌ششم جمعیت جهان را در خود جای داده است. تنوع نژادی، فرهنگی، زبانی و مذهبی به این کشور، چشم‌انداز شگرفی از همزیستی مسالمت‌آمیز میان اعتقادات گوناگون بخشیده است. نژاد مردم هند شامل ۷۲٪ هندوآریائی، ۲۵٪ دراویدی و ۳٪ نژاد زرد است. تعداد گویش‌ها، لهجه‌ها و زبان‌هایی که روزانه در این کشور مکالمه می‌شود، بسیار زیاد است. در حالی که ارتباطات رسمی و امور دولتی با زبان‌های هندی و انگلیسی صورت می‌گیرد، هر ایالت دارای زبان‌های رسمی و ملی ویژه خود است؛ برای مثال، زبان رسمی ایالت دهلی یا ناحیه ملی پایتخت، به ترتیب، انگلیسی، اردو و هندی است. در قانون اساسی هند، زبان هندی زبان رسمی سراسر کشور اعلام شده است. افزون بر آن در سال ۲۰۰۵ زبان‌هایی که زبان‌های ملی هند شناخته شده‌اند به ۲۲ زبان رسید. از جمله مهم‌ترین اصول مرتبط با آموزش چندفرهنگی کشور هندوستان عبارت است از: الف) نشر دانش و آزادی افکار در میان کلیه شهروندان هندی، ب) ارائه رایگان آموزش پایه به کلیه کودکان، ج) رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان، خط و فرهنگ‌های بومی، د) توجه ویژه به علایق اقتصادی و آموزشی مناطق محروم و دور افتاده کشور (چارچوب برنامه درسی ملی برای تربیت معلم، ۲۰۰۹). هم‌چنین در سند ۲۰۲۵ (سند توسعه هند) این کشور این موارد به گونه دیگری تبیین و تأکید شده است: تلاش در جهت نیل به فرصت‌های آموزشی، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، تأکید بر شناخت و اهمیت نهادن بر ساختار، سنن، آداب، رسوم و ارزش‌های حاکم بر جوامع و اقوام مختلف کشور، و تعهد بر جهانی‌سازی برنامه‌های آموزش ابتدایی.

همان طوری که ملاحظه می‌شود، طبیعی است که رویکرد اصلی نظام برنامه‌های درسی تربیت معلم کشور هند، رویکرد چندفرهنگی باشد؛ زیرا تنوع، شاخصه اصلی این کشور است و این ویژگی خواه‌ناخواه تأثیر خود را بر روی ابعاد مختلف زندگی، به‌ویژه بر روی آموزش، گذاشته است. بر اساس موارد مربوط به تحلیل اسناد برنامه درسی هند، شاید بتوان موارد زیر را به عنوان راهبردهای چندفرهنگی این کشور استخراج کرد: الف) تأکید به شناخت آداب و رسوم و ارزش‌های حاکم بر جوامع و اقوام مختلف کشور، ب) تأکید بر رعایت حقوق شهروندی و توجه به زبان، خط و فرهنگ بومی کشور، ج) ارائه درس «آموزش قبایل و اقوام».

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش چندفرهنگی و به تبع آن برنامه درسی چندفرهنگی به عنوان یک روش مرسوم در کلیه کشورهای دارای تنوع فرهنگی، باید به شکل منطقی و به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای جوامع چندفرهنگی باشد. نظام اجتماعی هر کشوری ناگزیر است از طریق بازشناسی فرهنگ‌ها و پتانسیل‌های موجود در آن، ضمن داشتن رویکردی احترام‌آمیز برای هر یک از فرهنگ‌ها، سعی در برآورده کردن نیازهای اساسی آن‌ها برای حفظ وحدت ملی از طریق توانمندسازی هویت‌های قومی، فرهنگی، نژادی و ... آن‌ها کند. لذا در چنین جوامعی است که آموزش چندفرهنگی سندیت و موجودیت پیدا می‌کند و آموزش آن اهمیت و ضرورت می‌یابد. آموزش چندفرهنگی نیاز ضروری و امری حیاتی برای جوامع چندفرهنگی است که می‌خواهند به صورت برابر زندگی مشترکی را دنبال کنند. بر اساس این توصیف و تجزیه و تحلیل صورت‌گرفته، ویژگی‌های چندفرهنگی در اسناد و برنامه‌های درسی چهار کشور منتخب مورد بررسی، بروز و ظهور جدی دارد. هرچند این بروز و ظهور در همه آن‌ها در یک سطح نیست، هریک به نحوی تلاش کرده‌اند سیاست چندفرهنگی را در نظام تربیت‌معلم خود منعکس کنند. اکنون جهت روشن شدن موضوع، هر یک از موارد فوق بر اساس سؤالات تحقیق مورد موشکافی بیشتری قرار می‌گیرند.

همسو با تحلیل‌های انجام‌شده در پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش، مشخص شد که نظام تربیت‌معلم هر چهار کشور استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان، به لحاظ چندفرهنگی غنی‌سازی شده‌اند اما همه آن‌ها در یک سطح نیستند. در جدول شماره ۱ راهبردهای آموزش چندفرهنگی به تفکیک هر کشور ارائه شده است:

جدول ۱. راهبردهای به کار گرفته شده در جهت تحقق آموزش چندفرهنگی به تفکیک هر کشور

نام کشور	راهبرد
استرالیا	-تغییر ساختار مراکز آموزشی بر اساس رویکرد سیاست چندفرهنگی -طراحی برنامه‌های درسی منعطف و پاسخ‌گو به جامعه محلی، ملی و جهانی -آموزش درس مطالعات دانش بومی و میان‌فرهنگی در تربیت معلم -تدوین استانداردهای آموزش چندفرهنگی برای دانشجومعلم
کانادا	-تجدید ساختار و تعهد به رویکرد چندفرهنگی در کل کشور و اعمال تکثرگرایی فرهنگی -آموزش میراث فرهنگی و ارزش‌های سنتی -صدور اعتبارنامه استانداردهای آموزشی در خصوص مهارت‌های چندفرهنگی برای دانشجویان -ارائه درس اخلاق معلمی که عمدتاً به بحث چندفرهنگی می‌پردازد -ارائه راهبرد پژوهش در عمل (اقدام‌پژوهی) برای دانشجومعلمان تربیت معلم
مالزی	-تعهد به حفظ و احترام به سنت‌ها و فرهنگ‌های متنوع کشور -ارائه فعالیت‌های فوق‌برنامه در تربیت معلم مبتنی بر تعقیب و تقویت آموزش چندفرهنگی
هندوستان	-تأکید بر شناخت آداب و رسوم و ارزش‌های حاکم بر جوامع و اقوام مختلف کشور -تأکید بر رعایت حقوق شهروندی و توجه به زبان، خط و فرهنگ بومی کشور -ارائه درس «آموزش درباره قبایل و اقوام»

در پاسخ‌گویی به سؤال دوم پژوهش، مشخص شد که راهبردهای مستخرج از تجارب نظام تربیت‌معلم چهار کشور استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان، دارای شباهت‌هایی هستند که می‌توان برخی از آن‌ها را با هم تلفیق کرد؛ برای نمونه، بر اعمال سیاست چندفرهنگی به نوعی در همه کشورهای مورد مطالعه، تأکید بسیار شده است. محتوای دروس «دانش بومی و میان‌فرهنگی» استرالیا، شباهت‌های زیادی با درس «اصول اخلاق معلمی» کانادا دارد که می‌توان برای استفاده در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم ایران، آن‌ها را با یکدیگر تلفیق کرد یا صدور «اعتبارنامه استانداردهای معلمی» راهبردی است که هم در کشور استرالیا هم در کشور کانادا بدان توجه شده است. با این توصیف و پس از تلفیق و حذف شباهت‌ها، برای اینکه بتوان نظام تربیت‌معلم ایران را با ویژگی‌های چندفرهنگی متناسب‌سازی کرد، پنج راهبرد زیر را می‌توان به عنوان راهبردهای قابل استفاده در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم ایران پیشنهاد کرد. اما با توجه به اینکه راهبردهای مزبور مستخرج از نظام‌های تربیت‌معلم کشورهای دیگر است، لازم بود با توجه به اسناد بالا دستی کشور ایران متناسب‌سازی می‌گردید. در این

باره، هریک از راهبردها با قوانین بالا دستی نظام رسمی جمهوری اسلامی ایران^۱ مطابقت داده شد و در نهایت به عنوان راهبرد نهایی چندفرهنگی نظام تربیت معلم ایران پیشنهاد گردید. در ادامه، ابتدا هر کدام از راهبردها همراه با توضیحات آن ارائه، سپس مستندات متناسب سازی آن آورده شده است.

۱. تدوین درس «اصول آموزش چندفرهنگی»

ویژگی‌های نقش و تکالیف معلمان چندفرهنگی ایجاب می‌کند درسی با عنوان «اصول آموزش چندفرهنگی» به برنامه درسی موجود تربیت معلم ایران افزوده شود؛ زیرا تا زمانی که نوع نگاه و رویکرد معلمان نسبت به بحث فرهنگ و چندفرهنگی بر اساس پیش‌داوری‌های منفی استوار باشد و تا زمانی که معلمان آگاهی کافی، صحیح و معتبری از پتانسیل فرهنگ‌های دیگر نداشته باشند، آموزش چندفرهنگی راه به جایی نخواهد برد. اصول آموزش چندفرهنگی درصدد است ضمن پرداختن به حقوق و تکالیف شهروندی افراد، وظیفه و نقش آن‌ها را در قبال دانش‌آموزان با فرهنگ‌های متنوع مشخص سازد. این درس می‌تواند با داشتن ویژگی‌های ذیل در کنار سایر دروس مراکز تربیت معلم، به عنوان یک درس پایه تدریس شود:

- o تبیین شأن و کرامت انسان با استناد به تفاسیر و آرای اندیشمندان مسلمان
 - o تبیین مفهوم و ضرورت دانش چندفرهنگی برای معلمان
 - o مروری بر تاریخ آموزش چندفرهنگی در ایران و جهان
 - o بررسی نسبت فرهنگ‌ها (باورهای فرهنگی) با حوزه‌های محتوایی مختلف از جمله (ریاضی، علوم، تاریخ، ادبیات، زبان فارسی، مطالعات اجتماعی و ...)
 - o نسبت فرهنگ‌ها با روش‌های مختلف تدریس (روش‌های تدریس چندفرهنگی)
 - o نسبت فرهنگ‌ها با روش‌های مختلف ارزشیابی
 - o نگاه فرهنگ‌ها به معلم و نقش او، تعامل با دیگران و کار گروهی، به منابع مختلف یادگیری، به محیط‌های مختلف یادگیری و...
- ایجاد این درس جدید اولاً مبتنی بر اصل بیستم قانون اساسی- «همه افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند»- است، ثانیاً همسو با بند اول سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله و ثالثاً متکی بر مبانی فلسفی و دینی (ارزش شناختی) ناظر به بندهای (۱-۲-۲) و (۱-۲-۳) و (۱-۲-۸)

۱. چهار قانون بالادستی که راهبردها با آنها مطابقت‌سازی شدند عبارت‌اند از: قانون اساسی، سند چشم‌انداز توسعه و فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران

مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بندهای (۱-۳-۱) و (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۵-۱) و (۸-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی و بندهای (۱-۴-۱) (۳-۴-۱) و (۱۴۰۷) و (۵-۴-۱) مبانی روان‌شناختی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی ایران است و می‌تواند نمود عملی آن‌ها باشد.

۲. تدوین درس «آشنایی با اقوام و فرهنگ‌های ایرانی»

اهداف آموزش چندفرهنگی اقتضا می‌کند که دانش‌جو معلمان با تنوع فرهنگی کشور خود آشنایی کافی داشته و از پتانسیل و تفاوت‌های فرهنگی آن‌ها در جهت بهبود تدریس خود استفاده کنند. بدین منظور، تدوین درس «آشنایی با اقوام و فرهنگ‌ها ایرانی» به عنوان یک درس عمومی می‌تواند در این زمینه بسیار مؤثر واقع شود. این درس کوشش می‌کند مؤلفه‌های ذیر را پوشش دهد:

o ارائه اطلاعاتی معتبر و صحیح درباره تاریخ و کمک‌های گروه‌های قومی اقلیت و اکثریت که به طور سنتی از مواد آموزشی و برنامه‌های درسی حذف شده‌اند.

o اصلاح تصورات تحریف‌شده و تعصب‌آمیز درباره تمامی اقوام و گروه‌ها با اطلاعات درست‌تر

o شناخت خرده‌فرهنگ‌های ایران با تأکید بر ابعادی که در امر تعلیم و تربیت دخالت یا کاربرد بیشتری دارد (آداب و رسوم، ارزش‌ها، باورهای دینی، ویژگی‌های زبانی، هنرهای مورد توجه و ...)

تدوین این درس ناظر به اصل توجه به اقتضائات و ویژگی‌های متریبان در جریان رشد و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. درس مذکور هم‌چنین بر تعریف تربیت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (۱-۳-۱) و (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و (بندهای (۱-۴-۱) و (۳-۴-۱) و (۷-۴-۱) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱) و (۴-۵-۱) و (۶-۵-۱) و (۹-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی نیز اتکا دارد و می‌تواند گامی باشد جهت نیل به این مبانی و اصول مهم که در تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های کلان تربیتی نیز در نظر گرفته شده‌اند.

۳. توجه به اقدام‌پژوهی فرهنگی و بین‌فرهنگی

بورلی، ۱۹۹۳ به نقل از ساکی (۱۳۸۳) اقدام‌پژوهی را پژوهش آگاهانه، سنجیده و معطوف به راه‌حل^۱ تعریف می‌کند. اقدام‌پژوهی به معلمان کمک می‌کند تا پدیده‌های پیرامون خود را واقع‌بینانه‌تر مشاهده کنند، در خصوص آن‌ها تأمل کرده و برای بهبود وضع آن‌ها تلاش کنند. هدف از این راهبرد ارائه تفکر منطقی برای معلمان در مواجهه با همه مسائل تعلیم و تربیت، به‌ویژه مسئله آموزش چندفرهنگی است تا بدین طریق معلمان، کفایت و توانایی حل مسائل آموزشی چندفرهنگی با

استفاده از الگوهای روشمند و منظم را داشته باشند. در این زمینه از اقدام‌پژوهی می‌توان به عنوان عاملی مهم در آموزش چندفرهنگی استفاده کرد. البته اقدام‌پژوهی مبتنی بر فرهنگ باید مؤلفه‌های زیر را در بر گیرد:

- o تبیین اهداف و ضرورت اقدام‌پژوهی فرهنگی و بین‌فرهنگی
 - o تبیین نسبت اقدام‌پژوهی فرهنگی و بین‌فرهنگی و تدریس معلمان
 - o توجه به عناصر و گام‌های اقدام‌پژوهی فرهنگی و بین‌فرهنگی
 - o تشریح نحوه تدوین و تنظیم گزارش اقدام‌پژوهی فرهنگی و بین‌فرهنگی
 - o تبیین چگونگی حل مسائل چندفرهنگی از طریق انجام اقدام‌پژوهی فرهنگی و بین‌فرهنگی
- شایسته توجه است که در نظر گرفتن این مهم می‌تواند ناظر بر بند طراحی، تدوین و اجرای نظام تربیت معلم و ارتقای منابع انسانی و همچنین اصل خردورزی و هدف‌های ۱، ۲، ۴، ۷ رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی باشد.

۴. کارورزی فرهنگی

از آن جا که کارورزی جزء دروس اساسی تربیت‌معلم محسوب می‌شود، باید طوری طراحی شود که دربردارنده و تعقیب‌کننده اهداف چندفرهنگی نیز باشد. در این باره، «کارورزی فرهنگی»، به عنوان بخشی ابداعی، می‌تواند مورد توجه قرار گیرد که در صدد طراحی و تدوین نوعی کارورزی است که دانشجویان معلمان در آن، به صورت عملی در مناطق مختلف ایران حضور پیدا کرده و با فرهنگ‌های مختلف ایران آشنا می‌شوند. در واقع، این راهبرد، تجربه زیسته درس «آشنایی با اقوام و فرهنگ‌های ایرانی» را فراهم می‌آورد. درسی که به صورت نظری درصدد آشنا ساختن دانشجویان معلمان با اقوام و فرهنگ‌های ایرانی است و در اینجا کارورزی فرهنگی به عنوان مکمل و بخش عملی درس مزبور، فرصت‌های حضور و یادگیری دانشجویان معلمان را در مناطق دارای فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های مختلف ایجاد می‌کند. در واقع، هدف این راهبرد ارتقا و گسترش حوزه دید فرهنگی دانشجویان معلمان از پتانسیل، نیازها و علایق خاص آن‌ها در جهت افزایش سواد قومی و فرهنگی خویش برای بهره‌برداری در تدریس مؤثر است.

توجه به این راهبرد می‌تواند به همگام‌سازی برنامه درسی تربیت‌معلم با اصول پویایی و همه‌جانبه‌نگری فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران که بر وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت و اصل تعامل همه‌جانبه و اصل هماهنگی و همکاری مبتنی است، منتج شود و همچنین، حرکتی همسو با بندهای (۱-۲-۵) و (۱-۲۹) میانی سیاسی و بند (۱-۴-۴) مبانی روان‌شناختی

و بندهای (۱-۵-۵) و (۱-۵-۱۰) میانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی محسوب گردد.

۵. تدوین اعتبارنامه استانداردهای چندفرهنگی معلمی

با توجه به وجود اقوام مختلف، فرهنگ‌های متنوع و زبان‌های گوناگون به عنوان مصادیق جامعه چندفرهنگی در ایران، توجه به تدوین «اعتبارنامه استانداردهای چندفرهنگی معلمی» برای نظام تربیت معلم ایران ضروری باشد. در این راهبرد باید، با استفاده از تست‌های نگرش‌سنج معتبر چندفرهنگی، صلاحیت معلمان در این حوزه را سنجش کرده و داوطلبان به این حوزه پس از اخذ شایستگی چندفرهنگی اجازه فعالیت داشته باشند. به نظر می‌رسد اجرای این راهبرد می‌تواند فرصت‌های مناسب برای رشد و تعالی آموزش چندفرهنگی را در کشور ایجاد کند.

توجه به این راهبرد نیز نوعی حرکت در جهت اصل پویایی در بخش ارزشیابی برنامه‌های درسی محسوب می‌شود که خود ناظر بر اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی است و در بندهای آن به «انعطاف‌پذیری در اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها و حمایت از اندیشه‌های نو و تحول‌آفرین در حوزه پژوهش و ارزشیابی» توجه شده است.

البته در این میان، ذکر برخی از چالش‌های پیش رو، می‌تواند در شناخت درست مسیر و تدوین بخردانه و معقولانه این رویکرد یاریگر باشد. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، چالش دانش است (صادقی، ۱۳۹۱)؛ به این معنا که هنوز برخی چندفرهنگی بودن یک کشور را مساوی با هرج و مرج تلقی می‌کنند. این امر تفکر در حوزه چندفرهنگی را دچار اشکال و اختلال می‌کند؛ در حالی که چندفرهنگی در واقع احترام به فرهنگ‌ها در جهت برقراری صلح و عدالت اجتماعی است. بی‌توجهی به نیازهای اقوام مختلف ایرانی در تدوین برنامه‌های درسی به طور کلی و در برنامه‌های درسی تربیت معلم به شکل خاص، می‌تواند یکی دیگر از موانع عملیاتی شدن این رویکرد باشد. البته دلیل این امر هم به سیستم متمرکز ایران برمی‌گردد که در این مسیر دانشگاه فرهنگیان می‌تواند با تفویض بخشی از برنامه‌ها با عناوین نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی این چالش را به نحو مناسبی حل کند. موضوع تأثیر فرهنگ بر فرایند یاددهی و یادگیری و داشتن ادبیات نسبتاً ضعیف در این زمینه، ساده‌انگاری و تصور نادرست از فرایند طراحی برنامه درسی چندفرهنگی نیز می‌تواند به عنوان یک چالش جدی مطرح گردد. در این زمینه، برگزاری کارگاه‌های آموزشی تدوین برنامه‌های درسی با رویکرد چندفرهنگی می‌تواند بخشی از این دغدغه و چالش را پوشش دهد. فقدان یک احساس قوی تغییر همسو با آموزش چندفرهنگی در نظام تربیت معلم هم می‌تواند یکی از مواردی باشد که اجرای این نوع برنامه درسی را دچار اشکال کند. لذا، رفع این موانع در کنار به کارگیری راهبردهای پیشنهادی می‌تواند نسخه نسبتاً کارگشایی برای نظام تربیت معلم چندفرهنگی ایران باشد.

منابع

- دلاور، علی (۱۳۹۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.
- ساکي، رضا (۱۳۸۳). اقدام‌پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، اصول، نظریه‌ها و چارچوب عمل. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سند چشم‌انداز توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- سند فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- شمشیری، بابک و نوشادی، محمودرضا (۱۳۸۶). بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۳، شماره ۶، ۷۸ - ۵۱.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). طراحی برنامه درسی چندفرهنگی تربیت‌معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و آرایه راهبرها. راهبرد فرهنگ، شماره هفدهم و هیجدهم، ۹۳-۱۲۱.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: روان.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰).
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۸). فرهنگ‌پژوهی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی (طرح پژوهشی منتشر نشده).
- معاونت توسعه مدیریت و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷).
- ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). وضعیت موجود و مطلوب نظام برنامه درسی تربیت‌معلم ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۶، ۶۲ - ۳۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). بازاندیشی فرآیند یاددهی یادگیری و تربیت معلم. تهران: مدرسه.

Association of American Colleges and Universities (2007).

Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C.: National Education Association.

Bifuh-Ambe, E. B (2006). Fostering multicultural appreciation in preservice teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, Cardiff. UK, 2(6), 690-699.

Chittom, Lynn-nore (2011). Teachers tips for creating a multicultural curriculum. Available at: <http://www.BrightHub.com>.

Cicchelli, T. & Cho, S. J. (2007). *Teacher Multicultural Attitudes Intern/Teaching*

- Fellows in New York City. *Education and Urban Society*. 39(3): 370–381.
- College of Teacher Education Australian (2005). *National Framework for Values Education in Australian Schools*.
- Encounters with Otherness: Curriculum and Pedagogical Challenges of Responding to Diversity in Canadian Teacher Education.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools*. Simultaneously published in the USA and Canada by Rutledge.
- Earl Bradford, S. (2009). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education Philosophical Frameworks and Models for Teaching. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847145>.
- Gorski, p (2008). What we are teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. Virginia: George Mason University press.
- Gambhir, M.; Broad, K.; Evans, M. & Gaskell, J. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. Canada: University of Toronto.
- National Curriculum Framework for Teacher Education, 2009.
- Parekh, B (2008). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer
- Realizing the Promise of Diversity: Ontario's equity and inclusive education strategy
<http://www.aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/EducationSystem/Teacher/Overview/default.htm>: last visited: 2010.
- Smith, R (2000). The influence of teacher background on the inclusion of multicultural education: A Case Study Contrasts. *The Urban Review*, 32(2), 155 – 176.
- Yeoh, OC (1977). Curriculum Development Centre Ministry of Education Malaysia. Malaysia.