

بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی و تعیین ابعاد و شاخص‌های آن (مطالعه موردی دوره دوم متوسطه مدارس شهر تبریز)

رقیه باقرنژاد^۱

علیرضا عراقیه*^۲

عیسی برقی^۳

امیرحسین مهدیزاده^۴

بتول فقیه آرام^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر در گام نخست بررسی وضعیت موجود مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره دوم متوسطه و سپس، توصیف و تحلیل ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن بوده است. این پژوهش از نظر ماهیت داده‌ها از نوع آمیخته و در دو بخش کیفی و کمی تنظیم شده است. در روش کیفی با ۱۸ متخصص رشته برنامه درسی به عنوان شرکت کننده، مصاحبه تا حد اشباع نظری انجام گرفت. برای استخراج نتایج حاصل از مصاحبه‌ها از روش کدگذاری دومرحله‌ای استفاده شده است. جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان نواحی پنج‌گانه تبریز بودند که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی (۹۸-۹۹) تدریس می‌کردند. در تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از روش‌های آماری جهت اعتباریابی شاخصه‌های برنامه درسی چندفرهنگی (به دست آمده از مرحله اول) با استفاده از روش‌های آلفا کرونباخ، محاسبه ضریب CVR و تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش چهار بُعد کلی «اهداف»، «محتوا»، «روش‌ها»، و «اصول آموزشی» را در تدوین برنامه درسی چندفرهنگی شناسایی کرد. همچنین، یافته‌ها نشان داد که در مولفه اهداف چندفرهنگی در نظام فعلی آموزشی ایران، میانگین نمره تجربی به طور معناداری بیشتر از میانگین نظری است. بدین ترتیب، مشخص شد وضعیت هدف‌گذاری در خصوص آموزش‌های چندفرهنگی، نظام فعلی در وضعیت مطلوبی قرار دارد اما در خصوص سه بُعد «محتوا»، «روش‌ها»، و «اصول برنامه درسی چندفرهنگی» میانگین به دست آمده، در حدود میانگین نظری است. بنابراین، میزان توجه و اجرای سه بُعد مذکور در نظام آموزش فعلی در حال حاضر در وضعیت متوسط قرار دارد.

کلیدواژه‌ها: چندفرهنگی، برنامه درسی، برنامه درسی، مولفه‌ها.

^۱ - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی اسلامشهر-ایران.

^۲ - دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر-ایران. (نویسنده مسئول) alireza.araghieh@gmail.com

^۳ - دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، تبریز- ایران.

^۴ - استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر-ایران.

^۵ - استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر-ایران.

مقدمه

تنوع جزء لاینفک مشخصه‌های اساسی جهان امروز و عاملی مؤثر در تعاملات فردی و اجتماعی است. در گذشته‌ای نه‌چندان دور تصور براین بود که نظام‌های تعلیم و تربیت بدون توجه به تنوع و گوناگونی فرهنگ‌ها برنامه‌ریزی می‌کنند، اما امروزه با نظر گرفتن تأثیر فرهنگ‌ها بر یکدیگر، ضرورت دارد تا برنامه‌ریزی‌ها در نظام‌های تعلیم و تربیت براین اساس صورت گیرد. در چنین شرایطی علیرغم حضور اقلیت‌های گوناگون، نظام آموزشی برای پاسخگویی به چنین نیازی ناگزیر است که به تدوین برنامه‌دستی چندفرهنگی بپردازد (ادیب، فتحی آذر، کاردان حلوی، ۱۳۹۲).

یکی از مهم‌ترین بحث‌های امروزی در تعلیم و تربیت بحث چندفرهنگی در دوره متوسطه است. دانش‌آموزان با دیدگاه‌های متفاوت و متنوع فرهنگی و از نژاد و قومیت‌های مختلف وارد نظام آموزشی می‌شوند، ولی نمی‌دانند چگونه با این تنوع فرهنگی برخورد کنند تا بتوانند در آینده جامعه‌ای ایده‌آل با نظام آموزشی متعادل از لحاظ فرهنگی و به دور از اختلافات قومیتی ایجاد کنند (نوریان و عبدی، ۱۳۹۷). چندفرهنگی عبارت است از جامعه‌ای که دارای تنوع قومی، زبانی، نژادی و فرهنگی در چارچوب جغرافیایی-سیاسی واحد است (پارخ^۱، ۲۰۰۸، ص ۸).

دوره دوم متوسطه که از مهم‌ترین دوره‌های آموزشی شناخته شده است به عنوان دوره گذر از دوره متوسطه اول و تفکر عینی و ورود به مرحله تفکر انتزاعی و همچنین ورود به بزرگسالی است و دوره مهمی از زندگی همه انسان‌هاست که با ورود به مراکز آموزش عالی و یا بازار کار و به عهده گرفتن مسئولیت‌های بزرگ همراه است. باید توجه داشت که دانش‌آموزان این دوره در زمینه مهارت‌های تفکر انتقادی تعلیم می‌بینند و همیشه در جستجوی دلایل و سنجش آنها هستند. این گونه افراد در برابر تعصب‌های گمراه‌کننده مقاومت می‌کنند (علی‌پور، ۱۳۹۵).

در پژوهش حاضر، برنامه‌دستی عبارت است از محتوای کتاب‌های درسی دوره دوم متوسطه که براساس عناصر برنامه‌دستی توسط معلمان در مدارس به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود. برنامه‌دستی چندفرهنگی نیز عبارت است از برنامه‌ای که درصدد شناسایی فرهنگ‌ها، آداب و رسوم، زبان و اقوام موجود در جامعه بوده و برای تحقق آن‌ها برنامه‌دستی متناسب با آن مؤلفه‌ها برای دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود. پژوهش حاضر قصد دارد که به دو پرسش زیر پاسخ دهد: (الف) وضعیت موجود

مؤلفه‌های برنامه‌های درسی چندفرهنگی برای دوره‌ی دوم متوسطه چگونه است؟ (ب) ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌های درسی چندفرهنگی برای دوره‌ی دوم متوسطه چگونه است؟

رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس تا حدود 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. مدیریت و راهنمایی فعالیت‌های کلاسی در دست معلم است (سلی^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش چندفرهنگی، حداقل بنا به سه دلیل «واقعیت‌های اجتماعی»، «تأثیر فرهنگ و نژاد انسان بر رشد و پیشرفت او»، و «شرایط تدریس و یادگیری اثر بخش» اهمیت پیدا کرده‌است توجه به گروه‌های خاص از اهم موضوعات در آموزش چندفرهنگی است. این نوع آموزش شامل مطالعه مفاهیم عمده‌ای نظیر تعصب، هویت، درگیری‌ها و از خودبیگانگی و اصلاح اعمال و سیاست‌های مدرسه‌ای است که به رسمیت شناختن تنوع قومی را در جامعه منعکس می‌سازد و باید گروه‌هایی که قربانی تبعیض بوده‌اند، مورد توجه قرار گیرند (سدات گوموس، کدیر بیچیگلو، ۲۰۲۰). وقتی فرآیند تحصیل مطابق با یک مدل فرهنگی، همه افراد دیگر را استثنا و منتزاع می‌کند یا وقتی که از کودکان دارای فرهنگ متفاوت خواسته می‌شود همه عادات فرهنگی خود را به عنوان شرط موفقیت تحصیلی کنار گذارند؛ آموزش مسئله‌ساز می‌گردد. اقدامات برای هماهنگی با این درخواست، احتمالاً به سازگاری فرهنگی، کم‌اهمیت بودن، از خود بیگانگی و انزوا منتهی می‌گردد. به استثنای سازگاری فرهنگی، هیچ یک از این واکنش‌ها به حداکثر رفاه انسانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رهنمون نمی‌شوند. هنگام تدوین برنامه‌های آموزشی و اقداماتی که تنوع فرهنگی را منعکس و تقویت می‌کنند، عدم ناسازگاری‌ها و ناپیوستگی‌ها بین فرهنگ مدرسه و فرهنگ گروه‌های قومی گوناگون باید مسائل اساسی ما باشند که مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند (ویگان و همکاران، ۲۰۱۷). در ابعاد رسمی‌تر جامعه، مانند سیاست‌های نهادی، تقسیم قدرت، ارزش‌های فرهنگی طبقه میانه اجتماع غلبه دارند. اغلب ساختارهای مدارس و آیین‌نامه‌های آن‌ها بر مفاهیم فرهنگی غالب استوار گشته‌اند و از خرده‌فرهنگ‌ها بهره کمی برده شده‌است (سیلوا^۲ و همکاران، ۲۰۱۷).

^۱ N. Szelei

^۲ J. C. Silva

یکی از راه‌های مناسب برای رویارویی با دنیای تحول‌گرای امروز، برنامه درسی چند فرهنگی است. برنامه درسی در این مواقع با تأکید بر شرایط و خصوصیات فرهنگی اقلیت‌ها می‌تواند در جهت رشد و تقویت فرهنگ‌های بومی و درنهایت تقویت فرهنگ ملی نقش بسزایی داشته باشد. آموزش چند فرهنگی تلاشی برای رها ساختن فراگیران از محدودیت‌های قوم مدارانه و آگاه کردن آنان از برخورد فرهنگ‌ها، جوامع و راه‌های زندگی و تفکر دیگران است. هدف غایی این آموزش همین است که دانش‌آموز به‌دوراز هرگونه تعصب و پیش‌داوری به جهان بنگرد و بتواند تنوع و غنای آن را کشف کند (لیو، ۲۰۲۰).

برنامه درسی در خلا نمی‌تواند عمل نماید و نسبت به محیط فرهنگی- اجتماعی حساس است. لذا شناخت مسائل جامعه و به‌کارگیری آنها در برنامه درسی از بدیهی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین وظایف برنامه‌ریزان درسی قلمداد می‌شود. امروزه، همه جوامع دارای ناهمگونی فرهنگی با درجات مختلفی می‌باشند و این تنوع و ناهمگونی، تاثیرات خود را روی زبانها، آرزوها، الگوهای مصرف، نوع زندگی، خودفهمی‌ها و موارد مشابه دیگر گذاشته‌است (بیانکو^۱ و بال^۲، ۲۰۱۶). برای اینکه تجارب آموزشی با دانش‌آموزان متنوع فرهنگی مرتبط باشد، باید تجارب زندگی و دیدگاه‌های خاص دانش‌آموزان را منعکس کرده و با آنها ارتباط برقرار سازد. این امر مستلزم انعکاس این واقعیت است که یادگیری زمانی اثربخش خواهد بود که ایده‌های جدید با دانش قبلی پیوند برقرار کرده و اساساً با شیوه‌های آشنای دانش‌آموزان آموزش داده شوند. یعنی در نظر گرفتن اصول پیوستگی و مشابهت (اسلیتر^۳ و گرانت^۴، ۲۰۱۰).

مدارس نمونه کوچک و مظهر جامعه محسوب می‌شوند. آیین نامه‌ها، کدهای رفتاری، آرایش‌های ساختاری و توزیع قدرت، امتیاز و مسئولیت، منعکس کننده ارزش‌های فرهنگی مدرسه می‌باشند (حمیدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). از آنجا که تنوع نژادی و فرهنگی در اغلب جوامع به قدر کافی در تعصبات و اقدامات آموزشی انعکاس نیافته‌است، همواره مدارس با دانش‌آموزان خود، ناپیوسته یا ناهمخوان بوده‌اند. این ناپیوستگی اغلب زمانی پدیدمی‌آید که مدارس تحت کنترل کسانی قرارمی‌گیرد که به فرهنگ غالب وابسته بوده و برای هدایت اقدامات، صرفاً از استانداردهای خودشان استفاده

^۱ J. L. Bianco

^۲ A. Bal

^۳ C. E. Sleeter

^۴ C. A. Grant

می‌کنند، در حالی که جمعیت موجود در آن مدارس به استانداردهای مشابه آنان عمل می‌نمایند (حمیدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

انسان‌بودن یک فرد را نمی‌توان از فرهنگ یا قومیت او مبرا کرد. فرد بدون فرهنگ و قومیت نمی‌تواند موجود انسانی به‌شمار آید و فرد نمی‌تواند انسان باشد ولی فرهنگ و قومیت نداشته باشد (مصطفی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

فرهنگ رفتار، نگرش و ارزش‌های انسان را شکل می‌دهد. رفتار انسان از فرایند جامعه‌پذیری ناشی شده و جامعه‌پذیری همیشه درون بافت معین محیط‌های فرهنگی و قومی اتفاق می‌افتد. بنابراین انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند که در ذات خود ویژگی‌های فردی زیست‌شناختی و روان‌شناختی را همراه با اصول منطقی پیش‌زمینه تاریخی، میراث جمعی و تجارب فرهنگی گروه قومی خود دارند (سولار، کوپیل، کونکا و راوست، ۲۰۲۰). یکی از مفروضه‌های آموزش چندفرهنگی این است که یاددهی و یادگیری، فرایندهایی فرهنگی هستند که در بافت اجتماعی رخ می‌دهند. برای این که بتوان حداکثر آموزش را به لحاظ کیفی در اختیار دانش‌آموزان گوناگون قرارداد، بایستی فرهنگ آنها را به روشنی دریافت. چنین دانش و دریافتی را می‌توان از طریق تجزیه و تحلیل آموزش از دیدگاه فرهنگ‌های چندگانه کسب کرده و کوری تحمیلی بر آموزش را با تجربه فرهنگی غالب از بین‌برد (هواس‌بیگی و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین، برای نیل به اهداف آموزش چندفرهنگی باید فرهنگ پذیرا نسبت به خرده‌فرهنگها وجود داشته باشد و جو مدرسه و فرهنگ غالب در مدرسه، کثرت‌گرایی را پذیرفته باشد.

نهاد اجتماعی آموزش و پرورش همچون سایر نهادها، در خلا عمل نمی‌کند، بلکه با سایر جریانهای اجتماعی در کنش متقابل است (علاقه‌بند، ۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی برای تامین عدالت آموزشی لازم بوده و شامل هر اقدامی می‌شود که برای گنجاندن تمامی فرهنگهای موجود کودکان در یک نظام آموزشی انجام می‌پذیرد. این نوع آموزش جامعه متکثر فرهنگی را به عنوان نیروی مثبت تلقی نموده و تفاوتها را به عنوان وسایلی برای درک بهتر جامعه جهانی با آغوش باز می‌پذیرد (صادقی، ۱۳۹۱).

تحقیقات گوناگونی که در بازه زمانی ۱۳۷۹ تا ۱۳۹۸ در ایران انجام گرفته‌اند نشان می‌دهد که وضعیت آموزش چندفرهنگی در ایران ناکافی بوده است. برای مثال از مجموع ۳۲ پژوهش در قالب مقاله علمی پژوهشی، پایان‌نامه و همایشی درباره آموزش چندفرهنگی در ایران که توسط نویسندگان

پژوهش حاضر بررسی شده‌اند ۲۵ تحقیق صرفاً به بررسی وضع موجود مدارس، دانشگاه‌ها، اسناد بالادستی و سیاست‌های فرهنگی از حیث توجه به آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند که هر ۲۵ تحقیق وضع موجود را ناکارآمد و غیر پاسخگو به تنوع‌های فرهنگی ارزیابی کرده‌اند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت داده‌ها از نوع پژوهش آمیخته است و در دو بخش کیفی و کمی تنظیم شده است و بنا به ماهیت اکتشافی که در بخش کیفی دارد از مطرح کردن فرضیه در آن خودداری شده است.

شرکت کنندگان در بخش پژوهش کیفی شامل شامل متخصصان رشته برنامه درسی با مدرک دکترای برنامه‌ریزی درسی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. برای نمونه‌گیری در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در این روش افرادی انتخاب شدند که در حوزه این پژوهش دارای اطلاعات مرتبط محسوب می شدند. فرایند مصاحبه با تعداد ۱۸ نفر از اساتید متخصص در برنامه درسی تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه به صورت نیمه ساختاریافته یا نیمه‌سازمان یافته انجام گرفت که به منظور نمونه‌گیری از آن‌ها با توجه به اهمیت موضوع از روش نمونه‌گیری هدفمند شبکه‌ای یا زنجیره‌ای استفاده شد.

در بخش کیفی اعتبار و پایایی، پس از تکمیل برگه‌های مصاحبه سازمان یافته توسط گروه متخصصان برنامه درسی دوره متوسطه، پرسشنامه‌ای براساس مصاحبه‌های جمع آوری شده برای متخصصان تنظیم گردید که ۶ نفر از اساتید متخصص رشته برنامه درسی پرسشنامه را بررسی کردند تا اعتباریابی انجام شود. با در نظر گرفتن چهار معیار ارزیابی از نظر لینکلن و گوبا^۱ و لینکلن^۲ (۱۹۸۲) در تحقیقات کیفی شامل: قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اعتماد و قابلیت تصدیق و همچنین به دلیل بهره‌مندی مستمر از نظر متخصصان رشته برنامه درسی در کلیه مراحل و فرایندهای این تحقیق پایایی مورد انتظار برآورد شد. فرایند اجرایی مصاحبه با متخصصان از طریق فن دلفی و به شیوه زیر تکرار گردید تا اشباع نظری متخصصان در خصوص شاخص‌های الگوی برنامه درسی چندفرهنگی اتفاق بیفتد: (۱) تشکیل گروه اجرا و نظارت بر انجام دلفی؛ (۲) انتخاب متخصصان با روش

^۱ E. G. Guba

^۲ Y. S. Lincoln

نمونه‌گیری هدفمند در حوزه پژوهش؛ (۳) تنظیم پرسشنامه برای دور اول؛ (۴) بررسی پرسشنامه از نظر نوشتاری (رفع ابهامات)؛ (۵) ارسال اولین پرسشنامه به متخصصان؛ (۶) تجزیه و تحلیل پاسخ‌های رسیده در دور اول؛ (۷) آماده کردن پرسشنامه در دور دوم (با انجام بازنگری‌های موردنیاز)؛ (۸) ارسال پرسشنامه بار دوم برای متخصصان؛ (۹) تجزیه و تحلیل پاسخ‌های رسیده در دور دوم (مراحل ۷ تا ۹) تا حصول پایداری و اشباع نظری در پاسخ‌های دریافتی؛ (۱۰) آماده‌سازی گزارش توسط پژوهشگر.

اعتبارپذیری پژوهش از طریق مشاهده مداوم، پرسش از همکاران (استفاده از افرادی که در زمینه روش کیفی تبحر داشتند)، حضور طولانی‌مدت در محیط پژوهش و صرف زمان بیشتر با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر با اساتید و صاحب‌نظران در خصوص داده‌های کسب‌شده صورت گرفت. در ارتباط با انتقال‌پذیری می‌توان بیان کرد که زمینه و شرایط پژوهش به‌طور کامل توصیف شده است به طوری که قلمرو مکانی پژوهش و افراد مشارکت‌کننده و تعداد آن‌ها مشخص شده است. به‌علاوه، به‌منظور افزایش تممیم‌پذیری یافته‌ها سعی شد که انتخاب نمونه‌ها به‌گونه‌ای باشد که امکان بررسی موضوع از منظرهای متفاوت فراهم شود.

در ارتباط با قابلیت اطمینان از طریق ایجاد مسیرهایی شامل ضبط مصاحبه‌ها، یادداشت‌برداری در حین مصاحبه پرداخته شد تا در نهایت مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری به شکل منطقی و معقول با یکدیگر ارتباط داده شود. روایی بخش کیفی از طریق اجماع سه‌سویه و فن دلفی انجام گرفت. هم‌چنین سعی شده است با ثبت و ضبط یادداشتهای میدانی، مشاهدات، مصاحبه‌ها، ضبط صدا، عکس‌ها، فیلم‌های تهیه‌شده و نگهداری همه آن‌ها به اتکاپذیری پژوهش کمک شود. برای استخراج نتایج از مصاحبه‌هایی که از متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی جمع‌آوری شده بود به روش کدگذاری و در دو مرحله باز و محوری انجام شد.

جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان نواحی پنج‌گانه تبریز بودند که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تدریس می‌کردند. از این جامعه با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، مدارس ناحیه سه به‌صورت تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شد. با توجه به تعداد ۹۶۰ معلم، تعداد نمونه بر اساس جدول مورگان ۲۷۴ (۱۰۱ زن و ۱۷۳ مرد) محاسبه گردید که پرسشنامه چندفرهنگی در بین همان تعداد توزیع گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. پرسشنامه‌ای که توسط متخصصان رشته تأیید شد و بر اساس مقیاس لیکرت بین ۱ تا ۵ پیوستار داشت بر روی نمونه اجرا شد.

اعتبار/پایایی مؤلفه‌ها، ابعاد، و شاخص‌هایی که توسط متخصصان تأیید شده‌بود در بخش پایانی نیز به مدد آلفای کرونباخ محاسبه‌شد. برای روایی نیز از طریق آزمون CVI و CVR استفاده‌شد. به‌منظور توصیف داده‌ها، از رسم نمودار، جداول، توزیع فراوانی، و مشخصه‌های آماری موسوم به میانگین، انحراف معیار، کشیدگی، بهره‌بردیم. از آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی مؤلفه‌های استخراج‌شده بهره‌گرفتیم و برای مقایسهٔ میانگین گروه‌های نمونه که شامل دبیران (مرد- زن) دوره دوم متوسطه بود از آزمون آماری استفاده کردیم.

یافته‌ها

در بعد کیفی، جهت بررسی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامهٔ درسی چندفرهنگی برای دوره دوم متوسطه از کدگذاری نظری استفاده شده است. در نتیجه کدگذاری نظری، چهار بُعد کلی شامل اهداف، محتوا، روش‌ها، و اصول آموزشی در تدوین برنامه درسی چندفرهنگی شناسایی‌شد (جدول ۱). بُعد هدف شامل مولفه‌های «افزایش دانش در خصوص خرده فرهنگها»، «نگرش مثبت بین فرهنگی»، «ترویج دوستی بین فرهنگها»، «ارتباط بین فرهنگی»، «رفع تضاد با فرهنگها»، «ایجاد صلح»، «توسعه و ارتقای فرهنگی جامعه»، «رشد مهارت‌های زندگی جمعی چندفرهنگی»، «پذیرش تفاوت‌های فرهنگی»، «توسعهٔ عدالت آموزشی»، «اجرای آموزش برابر»، «شکوفایی دانش آموزان همهٔ فرهنگها»، «ارتقای نقش چندفرهنگی معلمان»، «حفظ میراث فرهنگی خرده فرهنگها»، «احترام به فرهنگها»، و «وحدت و همبستگی» می‌باشد.

بُعد محتوای آموزش چندفرهنگی شامل «حفظ تنوع فرهنگی»، «آموزش احترام به فرهنگها»، «آشنایی و احترام به ادیان»، «افزایش آگاهی از خرده فرهنگها»، «افزایش آگاهی تاریخی- اجتماعی از خرده فرهنگها»، «آموزش دستاوردهای خرده فرهنگها»، «حفظ زبان‌های محلی»، «آموزش دیگرپذیری»، «حقوق شهروندی»، «آموزش مهارت‌پذیری»، «آموزش همزیستی با خرده فرهنگها»، «آموزش صلح»، «آموزش تعامل با سایر خرده فرهنگها»، «آموزش‌های اجتماعی»، «توانمندسازی فرهنگی»، و «آموزش چندفرهنگی در دروسی خاص» است.

بُعد روش‌های آموزش چندفرهنگی شامل مولفه‌های «روش مشارکتی»، «آموزش در قالب گروه‌های دانش‌آموزی»، «یادگیرندهٔ فعال»، «استفاده از فناوری اطلاعات در آموزش»، «استفاده از محیط‌های خارج از کلاس»، «جشنواره‌های فرهنگی»، «فعالیت گروهی فرهنگی»، «ایجاد فضای

فیزیکی چندفرهنگی»، «ارزش‌گذاری به فرهنگها»، «روش‌های تشویقی»، «روش‌های آموزشی متنوع»، «استفاده از دستاوردهای فرهنگی-اجتماعی»، «بازسازی فرهنگی»، «استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی» و «ارزشیابی از عملکرد» است.

اصول آموزش شامل «بررسی همه‌جانبه»، «استانداردهای بین فرهنگی در تالیف محتوا»، «نقش معلم»، «فرهنگ مدرسه»، «نگرش مثبت به کثرت فرهنگی»، «اجتناب از تعصب فرهنگی در طراحی برنامه‌دستی»، «ناخترام به خرده‌فرهنگها در برنامه‌دستی»، «سیاست‌گذاری آموزشی چندفرهنگی»، «ترویج تشریک‌مسانی در جامعه»، «توجه به فرهنگ جهانی»، «عدالت محوری در جامعه»، «تفاهم بین فرهنگی در جامعه»، «اصلاح اسناد ملی براساس آموزش چندفرهنگی»، «توانمندسازی عمومی چندفرهنگی»، «همکاری سایر نهادها در آموزش فرهنگی عمومی» و «نقش نظام حاکم» می‌باشد. به‌طور خلاصه، در این بخش نخست عبارات کلیدی مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس در مقوله‌های جداگانه دسته‌بندی شد. هریک از این حوزه‌های کلی به زمینه‌های جزئی‌تر تقسیم‌شد و به این ترتیب به سوال اول پژوهش پاسخ داده‌شد (جدول ۱).

جدول (۱) خلاصه مؤلفه‌های برنامه‌دستی چندفرهنگی

اهداف	افزایش دانش در خصوص خرده فرهنگها
	نگرش مثبت بین فرهنگی
	ترویج دوستی بین فرهنگها
	ارتباط بین فرهنگی
	رفع تضاد با فرهنگها
	ایجاد صلح
	توسعه و ارتقای فرهنگی جامعه
	رشد مهارت‌های زندگی جمعی چندفرهنگی
	پذیرش تفاوت‌های فرهنگی
	توسعه عدالت آموزشی
	اجرای آموزش برابر
	شکوفایی دانش آموزان همه فرهنگها
	ارتقای نقش چندفرهنگی معلمان
	حفظ میراث فرهنگی خرده فرهنگها

احترام به فرهنگها	محتوا
وحدت و همبستگی	
حفظ تنوع فرهنگی	
آموزش احترام به فرهنگها	
آشنایی و احترام به ادیان	
افزایش آگاهی از خرده فرهنگها	
افزایش آگاهی تاریخی - اجتماعی از خرده فرهنگها	
آموزش دستاوردهای خرده فرهنگها	
حفظ زبانهای محلی	
حفظ زبانهای محلی	
آموزش دیگر پذیری	
حقوق شهروندی	
آموزش مهارت پذیرش	
آموزش همزیستی با خرده فرهنگها	
آموزش صلح	
آموزش تعامل با سایر خرده فرهنگها	روش آموزش
آموزشهای اجتماعی	
توانمندسازی فرهنگی	
آموزش چندفرهنگی در دروسی خاص	
روش مشارکتی	
آموزش در قالب گروههای دانش آموزی	
یادگیرنده فعال	
استفاده از فناوری اطلاعات در آموزش	
استفاده از محیطهای خارج از کلاس	
جشنوارههای فرهنگی	
فعالیت گروهی فرهنگی	
ایجاد فضای فیزیکی چندفرهنگی	
ارزشگذاری به فرهنگها	
روشهای تشویقی	
روشهای آموزشی متنوع	

استفاده از دستاوردهای فرهنگی - اجتماعی	
بازسازی فرهنگی	
استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی	
ارزشیابی از عملکرد	
بررسی همه جانبه	اصول
استانداردهای بین فرهنگی در تالیف محتوا	آموزش
نقش معلم	چندفرهنگی
فرهنگ مدرسه	
نگرش مثبت به کثرت فرهنگی	
اجتناب از تعصب فرهنگی در طراحی برنامه درسی	
احترام به خرده فرهنگ‌های در برنامه درسی	
سیاست‌گذاری آموزشی چندفرهنگی	
ترویج تشریک مساعی در جامعه	
توجه به فرهنگ جهانی	
عدالت محوری در جامعه	
تفاهم بین فرهنگی در جامعه	
اصلاح اسناد ملی براساس آموزش چندفرهنگی	
توانمندسازی عمومی چندفرهنگی	
همکاری سایر نهادها در آموزش فرهنگی عمومی	
نقش نظام حاکم	

برای بررسی وضعیت موجود برنامه درسی چندفرهنگی و ابعاد و مولفه‌های اجرای آن در مدارس ابتدایی از بُعد بررسی وضعیت موجود در پرسشنامه مبتنی بر مولفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی (حاصل از مرحله کیفی پژوهش حاضر) استفاده شد. قابل ذکر است در این پرسشنامه، هریک از مولفه‌ها و زیرمجموعه‌های آنها، در دو بُعد وضعیت مطلوب (برای بررسی درجه اهمیت هر گویه) و وضعیت موجود مورد سوال قرار گرفت. برای بررسی سوال فوق ابتدا نرمال بودن توزیع مولفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی شد (جدول ۲).

جدول (۲) آزمون K-S (بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در وضع موجود)

مقدار P	شاخص آماری	مولفه ها
۰,۱۴	۰,۰۹	اهداف برنامه درسی چندفرهنگی
۰,۲۳	۰,۰۷	محتوای برنامه درسی چندفرهنگی
۰,۲۷	۰,۰۶	روش‌های آموزش در برنامه درسی چندفرهنگی
۰,۲۳	۰,۰۷	اصول برنامه درسی چندفرهنگی

بررسی نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان می‌دهد که در همه متغیرهای پژوهش، مقادیر K-S در سطح $P \leq 0,05$ معنادار نمی‌باشد (جدول ۲). بنابراین، تفاوت توزیع گروه نمونه با توزیع نرمال معنادار نبوده و در واقع توزیع متغیرها نرمال است. به این ترتیب پیش‌فرض استفاده از آمار پارامتریک تامین شده و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک (t تک نمونه‌ای) استفاده نمود. میانگین نظری مربوط به هریک از مولفه‌ها براساس بازه احتمالی نمرات و تعیین نقطه میانی بازه احتمالی، محاسبه شده است. باتوجه به این که بازه نمرات برای همه مولفه‌ها ۱ تا ۵ تعیین شده است، لذا نقطه میانی ۳ به عنوان میانگین نظری انتخاب شده است (جدول ۳).

جدول (۳) آزمون t تک نمونه‌ای (بررسی وضعیت موجود در برنامه درسی چندفرهنگی)

مولفه‌ها	میانگین	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
اهداف	۴,۲۰	۱۲,۴۴	۲۷۳	۰,۰۰۰۱
	۳			
محتوا	۳,۱۲	۱,۲۳	۲۷۳	۰,۲۱
	۳			
روش‌ها	۳,۷۶	۱,۶۲	۲۷۳	۰,۰۹
	۳			
اصول	۳,۲۶	۱,۴۹	۲۷۳	۰,۱۵
	۳			

یافته‌های بعد کمی پژوهش به دست آمده نشان می‌دهد که در مولفه «اهداف چندفرهنگی در نظام فعلی آموزشی ایران»، میانگین نمره تجربی (طبق دیدگاه معلمان شرکت کننده در پژوهش) به طور معناداری بیشتر از میانگین نظری است. به این ترتیب، طبق دیدگاه معلمان، وضعیت هدف‌گذاری در خصوص آموزش‌های چندفرهنگی، نظام فعلی در وضعیت مطلوبی قرار دارد اما در خصوص سه بعد محتوا، روش‌ها، و اصول برنامه درسی چندفرهنگی میانگین به دست آمده، در حدود میانگین نظری است و مقادیر t در بررسی معناداری این تفاوت، در سطح $P \leq 0,05$ معنادار نمی‌باشند. بنابراین، طبق

نظر معلمان، میزان توجه و اجرای محتوا، روش‌ها و اصول برنامه‌های چندفرهنگی در نظام آموزش فعلی، در حال حاضر در وضعیت متوسط قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی مؤلفه‌های برنامه‌های درسی چندفرهنگی و تعیین ابعاد و شاخص‌های آن برای دوره دوم متوسطه انجام شده‌است. در این بخش، یافته‌های به‌دست‌آمده به بحث و بررسی گذاشته شده‌است.

در رابطه با بررسی ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌های درسی چندفرهنگی برای دوره دوم متوسطه از کدگذاری نظری استفاده شد. در نتیجه کدگذاری نظری، چهار بعد کلی شامل «اهداف»، «محتوا»، «روش‌ها»، و «اصول آموزشی» در تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی شناسایی شد (جدول‌های ۱، ۲، ۳).

یافته‌های این پژوهش همسو با سولار و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که فرهنگ رفتار، نگرش و ارزش‌های انسان را شکل می‌دهد. رفتار انسان از فرایند جامعه‌پذیری ناشی شده و جامعه‌پذیری همیشه درون بافت معین محیط‌های فرهنگی و قومی اتفاق می‌افتد. بنابراین انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند که در ذات خود ویژگی‌های فردی زیست‌شناختی و روانشناختی را همراه با اصول منطقی پیش‌زمینه تاریخی، میراث جمعی و تجارب فرهنگی گروه قومی خود دارند.

هاولت و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که آموزش چندفرهنگی، حداقل بنا به سه دلیل «واقعیت‌های اجتماعی»، «تأثیر فرهنگ و نژاد انسان بر رشد و پیشرفت او»، و «شرایط تدریس و یادگیری اثر بخش» اهمیت پیدا کرده‌است که این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر همسویی داشت.

یافته‌های سلی و همکاران (۲۰۱۹) با نتایج پژوهش حاضر همسو بود. آنها نشان دادند که 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.

یافته‌های مصطفی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) با نتایج پژوهش حاضر همسو بود. آنها نشان دادند که انسان بودن یک فرد را نمی‌توان از فرهنگ یا قومیت او مبرا کرد. فرد بدون فرهنگ و قومیت نمی‌تواند موجود انسانی به‌شمار آید و فرد نمی‌تواند انسان باشد ولی فرهنگ و قومیت نداشته‌باشد.

همچنین یافته‌های حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) با نتایج این پژوهش همسویی داشت. آنها نشان دادند که آیین نامه‌ها، کدهای رفتاری، آرایش‌های ساختاری و توزیع قدرت، امتیاز و مسئولیت، منعکس‌کننده ارزش‌های فرهنگی مدرسه می‌باشند.

در رابطه با بررسی وضعیت موجود برنامه درسی چندفرهنگی و ابعاد و مولفه‌های اجرای آن برای دوره دوم متوسطه دیدگاه معلمان در خصوص وضعیت موجود سوال شده است. یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که در مولفه اهداف چندفرهنگی در نظام فعلی آموزشی ایران، میانگین نمره تجربی (طبق دیدگاه معلمان شرکت کننده در پژوهش) به طور معناداری بیشتر از میانگین نظری است. به این ترتیب، طبق دیدگاه معلمان، وضعیت هدف‌گذاری در خصوص آموزش‌های چندفرهنگی، نظام فعلی در وضعیت مطلوبی قرار دارد اما در خصوص سه بُعد محتوا، روش‌ها، و اصول برنامه درسی چندفرهنگی میانگین به دست آمده، در حدود میانگین نظری است. بنابراین، طبق نظر معلمین، میزان توجه و اجرای محتوا، روش‌ها، و اصول برنامه چندفرهنگی در نظام آموزش فعلی در حال حاضر در وضعیت متوسط قرار دارد.

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر، همسو با پژوهش‌های پیشینیان است. به عنوان نمونه هواس بیگی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که فرهنگ ارائه شده در کتب درسی، همان فرهنگ مسلط در جامعه است و به عناصر خرده فرهنگها، در کتب درسی بسیار کم پرداخته شده است و نظام آموزشی همچنان به دنبال اجرای همسان سازی فرهنگی است. پژوهش حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان می‌دهد که وضعیت آموزش چندفرهنگی در ایران در هر چهار عنصر هدف، محتوا، روش‌های تدریس، و ارزشیابی از حد متوسط ضعیف تر است.

همسو با سیلوا و همکاران (۲۰۱۷) می‌توان گفت که اگر دانش‌آموزان احساس کنند که محیط مدرسه نسبت به آنان بیگانه و خصومت آمیز است یا ارزش آن‌ها را نادیده می‌گیرد، نخواهند توانست به اندازه کافی روی کارهای درسی تمرکز کنند. استرس و اضطرابی که همراه با این عدم حمایت و تأیید حادث می‌شوند توجه ذهنی، انرژی و توجه آنان را به تکالیف درسی معطوف نخواهد کرد.

همسو با اسلیتر و گرانت (۲۰۱۷) می‌توان گفت برای ای نکه تجارب آموزشی با دانش‌آموزان متنوع فرهنگی مرتبط باشد، باید تجارب زندگی و دیدگاه‌های خاص دانش‌آموزان را منعکس کرده و با آن‌ها ارتباط برقرار سازد. این امر مستلزم انعکاس این واقعیت است که یادگیری زمانی اثربخش

خواهد بود که ایده‌های جدید با دانش قبلی پیوند برقرار کرده و اساساً با شیوه‌های آشنای دانش‌آموزان آموزش داده شوند؛ یعنی در نظر گرفتن اصول پیوستگی و مشابهت.

دیدگاه چندفرهنگی باید در راهبردهای آموزشی نیز نمود داشته باشد. نمی‌توان راهبردهای آموزش چندفرهنگی را از خود موضوع جدا کرد. مصطفی زاده و همکاران (۱۳۹۸) خاطر نشان می‌سازند که تنوع در آموزش بر اساس قومیت، طبقه اجتماعی، زنان، موقعیت اجتماعی، فرهنگ و علائق، دیگر موضوعی از سر تحمل با انتخاب اختیاری نیست، بلکه برای بقای جامعه یک ضرورت است. به‌ویژه اگر آن جامعه خود، دارای گروه‌های فرهنگی و قومی متعددی باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به موارد مقابل اشاره کرد: ۱. به دلیل تعداد بالای سؤالات پرسشنامه، بخشی از معلمان، حاضر به تکمیل پرسشنامه نشدند. ۲. پرسشنامه‌های بخش کمی به‌صورت مجازی برای معلمان ارسال شد و علی‌رغم تلاش محقق برای توجیه معلمان در خصوص اهمیت پاسخ‌ها، امکان ارزیابی نحوه پاسخگویی وجود نداشت. ۳. ناقص بودن بعضی از پاسخ‌ها به سؤالات پرسش‌نامه و یا به دلیل ارسال الکترونیکی پرسشنامه‌ها، متأسفانه برخی از پرسشنامه‌ها عودت داده نمی‌شد.

از جمله پیشنهادهای پژوهش حاضر می‌توان به موارد مقابل اشاره کرد: ۱. طبق یافته‌های پژوهش، اولین بعد در الگوی برنامه‌درسی چندفرهنگی، توجه به ارتباطات انسانی است. ارتباطات انسانی مطلوب در سایه فعالیت در گروه‌ها و یادگیری عملی تفاهم و سازگاری بین فردی حاصل می‌شود. لذا، پیشنهاد می‌شود فرصت‌هایی برای فعالیت در گروه ایجاد شود که به‌صورت هدفمند و نظارت‌شده برای ایجاد تفاهم و سازگاری طراحی شده باشند. ۲. تهیه فیلم و نمایش‌های چندفرهنگی می‌تواند به‌عنوان راهبردهای آموزش چندفرهنگی مورد استفاده قرار گیرد. ۳. همچنین پیشنهاد می‌شود در قالب یک پیمایش ملی، سطح رفتارهای چندفرهنگی در قالب ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی بررسی شده و خلاهای موجود در سطح رفتار اقبال مختلف جامعه به تفکیک شناسایی شود. ۴. در آخر پیشنهاد می‌شود محتوای آموزش‌های چندفرهنگی در قالب فیلم کوتاه، فیلم داستانی و سینمایی، کلیپ، انیمیشن، شعر، قصه، رمان، مسابقات مختلف فرهنگی و هنری، و... با همکاری دستگاه‌های فرهنگی و آموزش و پرورش تهیه و در مدارس و صداوسیما و در فضای مجازی پخش و آموزش داده شود.

کتابنامه

- ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر و کردان حلوایی، ژیللا (۱۳۹۲). **ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در آموزش عالی**. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، دوم اسفند ۱۳۹۲، ارومیه
- حمیدی زاده، کتابون، فتحی واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه و مهران، گلناز (۱۳۹۸). آموزش چندفرهنگی: تاملی بر تجارب ایده آل معلمان موفق در مدرسه، دوفصلنامه علمی - پژوهشی مدیریت در مدرسه، ۷ (۱)، ۱۶۳-۱۸۱.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). **چند فرهنگی و نسبت آن با آموزش**. ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، دوره دوم، شماره ۴.
- علاقه بند، علی (۱۳۹۶). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر روان.
- مصطفی زاده، اسماعیل، کشتی آرا، نرگس و قلی زاده، آذر (۱۳۹۸). **ضرورت های آموزش چندفرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه های تعلیم و تربیت چندفرهنگی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۶ (۶۰)، ۳۵-۲۰**.
- نوریان، محمد و عبدی، نسرين (۱۳۹۷). تأثیر موقعیت های چند فرهنگی در فرایند یاددهی - یادگیری. فصلنامه آموزشی مهندسی ایران، سال بیستم، شماره ۸.
- هواس بیگی، فاطمه؛ صادقی، علیرضا؛ ملکی، حسن (۱۳۹۷). **آموزش چند فرهنگی در کتاب های درسی فارسی (خوانداری) دوره آموزش ابتدایی ایران**. فصلنامه علمی - پژوهشی نظریه و عمل در برنامه درسی، سال ششم، شماره ۱۱.

References

- Bianco, J.L & BAL, A. (2016). Multicultural Education in the Australian Context: An Historical Overview. *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education, Multilingual Education*, 16
- Cuéllar C, Queupil J P, Cuenca C, Ravest J. (2020). A systematic review on multiculturalism and educational leadership: similarities and contrasts in knowledge production across societies. *12(4)*, 235-249.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*. 30 (4), 233-252.
- Howlett K M, Young H D. (2019). Building a Classroom Library Based on Multicultural Principles: A Checklist for Future K-6 Teachers. *Multicultural Education*, 26(3-4), 40-46.

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)

Sedat Gümüş, Kadir Beycioglu (2020) The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts? *Multicultural Education Review*. 12(4), 233-234.

Silva, J.C., Amante, L., and Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European journal of teacher education* , 40 (4), 505–520. simulation study for Germany.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2017). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (7th Ed.). New York.

Szelei, N. (2018). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context, *Journal Professional Development in Education*, 4 (5), 780-796.

Wiggan, G. and Watson-Vandiver, M.J., (2017). Pedagogy of empowerment: student perspectives on critical multicultural education at a high-performing African American school. *Race ethnicity and education* , 1–21.

Liu X. (2020). Comparing multicultural education in China and Finland: From policy to practice., *Asian Ethnicity*, Published online.

Investigating the components of a multicultural curriculum and determining its dimensions and indicators

(A case study of the senior secondary schools in Tabriz)

1. Roghaieh BagherNezhad, Alireza Araghieh (Corresponding Author)

.Isa Barqi, Amir Hossein Mehdizadeh, Batul Faghieh Aram

Abstract

The present study intended to answer the following two questions: (a) What is the current state of the multicultural curriculum components of the senior secondary schools? (b) What are the dimensions and indicators of a multicultural curriculum of the senior secondary schools? This research is mixed in terms of the nature of the data and is organized in two parts: qualitative and quantitative. In the qualitative method, interviews were conducted with 18 experts in the curriculum to the point of saturation. Two-stage coding method has been used to extract the results of the interviews. The statistical population in the quantitative part included teachers from the five districts of Tabriz who taught in the senior secondary schools in the school year (98-99). In the analysis of quantitative data, statistical methods have been used to validate the characteristics of a multicultural curriculum (obtained from the first stage) using Cronbach's alpha methods, CVR coefficient calculation, and exploratory and confirmatory factor analysis. Our findings identified four general dimensions of "goals", "contents", "methods", and "educational principles" in developing a multicultural curriculum. Also, the findings showed that in the component of multicultural goals in the current Iranian educational system, the average experimental score is significantly higher than the theoretical average. Thus, it is clear that the current system is in a good position for targeting multicultural education, but regarding the three dimensions of "contents", "methods", and "principles of multicultural curriculum", the average achieved is near to the theoretical average. Therefore, the level of attention and implementation of these three dimensions in the current education system is currently in the average situation.

Key words: multicultural, curriculum, components, dimensions, indicators.