

## اعتبار سنجی مولفه‌های آموزش چند فرهنگی برای طرح در برنامه درسی

### دوره ابتدایی\*\*

عذرا رحمانی<sup>۱</sup>، علیرضا فقیهی<sup>۲</sup>، علی حسینی مهر<sup>۳\*</sup> و محمد رضا سرمدی<sup>۴</sup>  
تاریخ دریافت: ۹۴/۵/۶ تاریخ پذیرش: ۹۵/۷/۱۵

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی و تدوین مولفه‌های موثر بر آموزش چند فرهنگی در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان انجام گرفته که از نظر مقصد و هدف، کاربردی و به لحاظ ماهیت و شیوه اجرا، روش پژوهش توصیفی - پیمایشی را بکار برده است. جامعه آماری پژوهش را معلمان و کارشناسان دوره ابتدایی قزوین در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، تشکیل می دهند که با بهره گیری از فرمول نمونه گیری کوکران و به روش تصادفی طبقه‌ای تعداد ۳۲۳ نفر به عنوان نمونه آماری مورد نظر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه محقق ساخته‌ای مشتمل بر ۴۷ پرسش است که پایایی پرسش‌نامه با روش آزمون دوباره ( $Re = 0/89$ ) و همسانی درونی آن با محاسبه ضریب آلفای کرانباخ ( $0/92$ ) بدست آمد. اعتبار محتوا نیز با کسب نظرات پانزده نفر از استادان رشته‌های ادبیات فارسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی دانشگاه و هم‌چنین، نظرات استادان راهنما و مشاور و اصلاح جزئی بخش هایی از پرسش‌نامه، تامین شد. اعتبار سازه پرسش‌نامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (تحلیل مولفه های اصلی) انجام گرفت که پس از تحلیل عاملی اکتشافی به ۳۳ پرسش کاهش یافت. یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی بیانگر آن است که محتوای ترکیبی و یکپارچه، چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی‌های قومی، کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و پرداختن به حقوق اقلیت‌های دینی و قومی، به ترتیب مهم‌ترین مولفه‌های موثر در آموزش چند فرهنگی بودند که عامل محتوای ترکیبی و یکپارچه، از اهمیتی بیش‌تر نسبت به سایر عوامل برخوردار بود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش چند فرهنگی، برنامه درسی دوره ابتدایی، مولفه‌های چند فرهنگی.

۱- دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه ی تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۳- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تاکستان، دانشگاه آزاد اسلامی تاکستان، ایران.

۴- استاد تمام و عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور.

\*\*- این مقاله برگرفته از رساله دکتری تخصصی دانشگاه آزاد اسلامی اراک می باشد.

\*- نویسنده مسئول مقاله: hosseinimehrali@yahoo.com

## مقدمه

بی‌گمان، تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی یکی از بارزترین ابعاد و مشخصه‌های غالب جوامع بشر امروزی است که به موازات فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که طبعاً برای هر جامعه‌ای ایجاد می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن، بستر ساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی شود. در ادبیات مرسوم علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی برای توصیف این تنوع و تعدد که ساخت‌های گوناگونی نظیر فرهنگ، دین، نژاد، قومیت، جنسیت و زبان را در بر می‌گیرد، بیش‌تر از واژه چند فرهنگی<sup>۱</sup> یا کثرت‌گرایی فرهنگی استفاده می‌شود و خود «مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید حوزه تعلیم و تربیت و بویژه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته و منظور از آن این است که با وجود گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن‌ها به سوی نظامی جهانی و یا دست‌کم منطقه‌ای، مساله اقوام و ملیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی بین آن‌ها همچنان اهمیتی ویژه دارد» (Javadi, 2000). با توجه به این جایگاه و اهمیت است که نظام‌های فرهنگی و آموزشی کشورهای گوناگون جهان بسته به نوع ساختارهای اجتماعی و سیاسی خود تلاش می‌کنند تا با اتخاذ سیاست‌ها و تدابیری خاص، رویکرد مورد نظر خود را نسبت به پدیده چند فرهنگی اجرا کنند.

بر این مبنا، جامعه ایران نیز با تنوع اقلیم و اختلاط نژادی و قومی شرایط خاصی را پیش روی سیاست‌مداران و برنامه‌ریزان قرار داده است. این امر، واکاوی و اقدام مناسب را جهت هم‌گرایی و انسجام اجتماعی می‌طلبد و نباید با سرپوش گذاشتن و نپرداختن به این تنوع با واقعیت‌های اجتماعی فاصله گرفت (Rashidi, 2007). به بیان دیگر، می‌توان گفت که جامعه امروز ایران با برخورداری از بسیاری از ویژگی‌های چند فرهنگی نیازمند نوعی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است که این گوناگونی و تکثر را در عرصه‌های گوناگون به رسمیت شناخته و بستر لازم را برای توجه بدان فراهم کند.

امروزه به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگ‌ها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهایی اجتناب‌ناپذیر بین افراد و فرهنگ‌ها بوجود آمده است. حضور فرهنگ‌ها در کنار یکدیگر و تلاقی آن‌ها، احتمال ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را افزایش داده است. بدین جهت پیش‌بینی ساز و کار مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها در جهت همزیستی مسالمت‌آمیز و رفع سوء تفاهم‌های احتمالی ضرورت مضاعف می‌یابد. در این راستا، از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع

<sup>1</sup> - Multicultural

چندفرهنگی، طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و پاسخ‌گو به ویژگی‌های چندفرهنگی است.

"برنامه درسی چندفرهنگی"<sup>۱</sup> ساز و کاری است که می‌تواند از راه توانمندسازی افراد و گروهها از منظر برخورداری از دانش، نگرش و مهارت برای زیست مسالمت آمیز در یک جامعه چندفرهنگی موثر و کارساز باشد. برنامه درسی چندفرهنگی زاییده جوامع چندفرهنگی است و چندفرهنگی توصیف وضعیتی است که فرهنگ‌های گوناگون بنا به دلایلی در کنار یکدیگر امکان زیست پیدا کرده‌اند. ماموریت اصلی رویکرد برنامه درسی چندفرهنگی، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی با ویژگی‌های چندفرهنگی است، بدین معنی که ضمن گنجانیدن صدای همه فرهنگ‌ها و ارج گذاشتن به آن‌ها، سعی در ایجاد "وحدت در عین کثرت" نماید تا از این راه بتوان به هدف تفاهم و تعامل دست یافت. این هدف ضمن توجه به ارزش و اهمیت ذاتی کثرت فرهنگ‌ها، در پی ایجاد نوعی وحدت برای زیست مسالمت‌آمیز میان آن‌ها از راه آموزش چگونگی تعامل میان آنهاست (Sadeghi, 2010).

در گذشته‌ای نه چندان دور تصور بر این بود که نظام‌های تعلیم و تربیت بدون توجه به تنوع و گوناگونی فرهنگ‌ها و باورهای مردم در دیگر سرزمین‌ها و بدون توجه به آن چه خارج از مرزهای جغرافیایی قراردادی می‌گذرد، می‌تواند برنامه‌ریزی کنند، اما امروزه با از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی و با توجه به تاثیر فرهنگ‌ها بر یکدیگر، ناگزیر باید، در امر برنامه‌ریزی و بویژه در طراحی برنامه‌های درسی به این مهم توجه شود. در چنین شرایطی آموزش و پرورش برای پاسخ‌گویی به چنین نیازی ناگزیر است، در کنار ارایه دانش‌های تخصصی، به دانش‌آموزان کمک کند دانش و مهارت‌هایی را کسب کنند که بتوانند در رویارویی با وضعیت و نیازهای عصر نوین، از جمله تعاملات و رویارویی‌های فرهنگی، موفق باشند (Hakim Zadeh & Kiyamanesh & Attaran, 2007). در این راستا، بسیاری از کشورها به اهمیت و ضرورت آموزش چند فرهنگی توجه کرده و با طراحی و تدوین برنامه‌های درسی با چنین رویکردی، سعی در تربیت دانش‌آموزانی آشنا به مهارت‌های زندگی در یک جامعه چندفرهنگی نموده‌اند. از جمله این کشورها می‌توان به استرالیا، کانادا، آمریکا، مالزی و هند اشاره کرد.

امروزه نظام تعلیم و تربیت جهت رسیدن به مقاصد و اهداف خود برنامه‌های درسی گوناگونی را طراحی می‌نماید و آن‌ها را به صورت مکتوب درآورده و اقدام به تدوین و تالیف کتب درسی می‌کند. در نهایت مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های مورد نظر خود را تحت پوشش محتوا در کتاب‌های درسی جای می‌دهد. آموزش چند فرهنگی یکی از مباحث جدی در جوامع چند فرهنگی است که

<sup>1</sup> - Multicultural Curriculum

الزامات و ضرورت‌هایی را به دنبال خود دارد. بی‌توجهی به مقوله‌های مرتبط با خرده فرهنگ‌ها و قومیت در نهایت به تضعیف جایگاه هویت ملی منجر خواهد شد. خرده فرهنگ‌ها عامل اصلی در ایجاد هویت ملی هستند و از فرهنگ آن‌هاست که هویت ملی ساخته می‌شود.

بی‌گمان، ترمیم نارسایی‌های فرهنگی در آموزش پرورش بسیار دشوارتر از رفع معضلات آموزشی است و باز هم متأسفانه مسایل فرهنگی آسیب‌پذیرتر از سایر مسایل آموزشی بوده و به خاطر سیر مستتر و مبهم خود کم‌تر کانون توجه مسئولان و برنامه‌ریزان قرار می‌گیرد. نظر به آن‌که برنامه درسی دوره ابتدایی ایران بتازگی دست‌خوش تغییراتی در اهداف، محتوا و روش‌ها شده است، هم‌چنین، ریشه‌های فرهنگی این برنامه در فضا و مبانی فلسفه‌ی اسلامی نمود یافته، اما هنوز تا رسیدن به یک تغییر منسجم که همه ابعاد برنامه درسی را پوشش دهد و توان با هم‌نگری‌ای که در ورای نگاه جامع خود به موقع از نارسایی‌های موجود در حیطه آموزش چند فرهنگی باز خورد بگیرد، فاصله محسوس است. برای مثال، روزه‌هایی از توجه اهداف و محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی به مقوله چند فرهنگی امیدوار کننده است، اما نوبت به روش‌ها و راهبردها و شیوه‌های ارزشیابی که می‌رسد، تامل و تردید بر امید غلبه می‌یابد. دولت‌ها از راه طراحی سیستم‌های آموزشی پرورشی و اعمال آن‌ها بر سیستم آموزشی خود در جامعه تلاش می‌کنند تا مولفه‌های زندگی در جامعه چند فرهنگی را از پایه و سال‌های نخست آموزشی افراد جامعه به ایشان آموزش دهند. هر چقدر این مولفه‌ها به گونه اساسی تر و اصولی تر در مبانی آموزشی کشورهای دارای فرهنگ‌های گوناگون اعمال شود، نتیجه حاصله مطلوب تر و موثر تر خواهد بود.

### پیشینه پژوهش

پژوهشی با عنوان « بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی » به وسیله صادقی (2010, Sadeghi)، انجام گرفته که نتایج تحلیل، حاکی از توجه نسبی سند به مولفه‌های آموزش چند فرهنگی است. به گونه‌ای که بخش مربوط به روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به گونه مناسب به مولفه‌های آموزش چند فرهنگی توجه داشته، اما بخش مربوط به راهبردهای یاددهی- یادگیری از آن غفلت کرده است. هم‌چنین، بخش‌های مربوط به مبانی فلسفی و علمی، اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی و اهداف تفصیلی دوره‌های تحصیلی تا اندازه‌ای مولفه‌های آموزش چند فرهنگی را بازتاب کرده‌اند.

پژوهش دیگری با عنوان « گونه شناسی رهیافت‌های میان رشته‌ای و دلالت‌های آن در طراحی برنامه درسی چند فرهنگی در آموزش عالی » با استفاده از روش توصیفی به بررسی و واکاوی اشکال شناسایی شده برنامه میان رشته‌ای پرداخته و پیشنهادهایی را در مورد این مسئله بیان می‌کند. بر اساس این بررسی، مطالعات بین رشته‌ای ضمن ارایه دیدگاه‌های جامع قادرند به مطالعات

کارشناسان در حوزه برنامه درسی چند فرهنگی انسجامی خاص داده و در رویارویی با موانع فرهنگی و جهانی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی نقشی مؤثر را ایفا کند (Araghieh, 2013).

فیصل محمد (Faisal Mohamed, 2012)، در پژوهشی با عنوان « چالش‌ها و فرصت‌های اجرایی نظام آموزشی اسلام محور در جامعه چند فرهنگی کانادا » باور دارد در حالی که امید به تربیت بهتر دانش‌آموزان به صورت یکپارچه وجود دارد، برنامه تربیتی اسلامی باید بتواند بین باورهای دانش‌آموزان، هویت اسلامی و تقویت صلاحیت‌های چند فرهنگی آن‌ها تعادلی ایجاد کند. هم‌چنین، برنامه تربیتی اسلامی می‌تواند مفهوم احترام به باورها و فرهنگ غیر مسلمانان و تعریف شیوه‌های خوب اسلامی که شامل تربیت شهروند خوب در زمینه چند فرهنگی است را گسترش دهد. در نهایت، این پژوهش، در جهت یافتن پیشنهادهایی مبنی بر ایجاد تعادل بین حفظ ایمان و هویت دانش‌آموزان و تقویت صلاحیت‌های چند فرهنگی آنان، تلاش می‌کند.

جوادی (Javadi, 2000) در مقاله خود با عنوان « آموزش چند فرهنگی به عنوان یک رویکرد در آموزش » آن را تلاشی برای رها ساختن کودک از محدودیت‌های قوم مدارانه و آگاه کردن او از وجود فرهنگ‌ها، جوامع و راه‌های زندگی و تفکر درباره دیگران دانسته است و باور دارد تربیت کودکان در جهت ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ‌های گوناگون و پذیرش تفاوت‌های موجود بین افراد، زیربنای فلسفی برنامه این رویکرد آموزشی را تشکیل می‌دهد.

پژوهشی با عنوان؛ « تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی » با ذکر این نکته که بسیاری از کشورها مانند ایران، به گونه مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های گوناگون هستند، وظیفه آموزش عالی را فراهم کردن بسترهای مناسب در برنامه‌های درسی، برای آشنایی با فرهنگ‌های گوناگون بیان می‌کنند ( Araghieh & Fathi Vajargah & Foroughi Abari & Fazeli, 2009).

دانشکده علوم تربیتی دانشگاه ماساچوست<sup>۱</sup> در دوره ای تخصصی با عنوان توسعه برنامه درسی در تعلیم و تربیت چند فرهنگی که پرفسور نیتو<sup>۲</sup> آن را برگزار کرد، بر موارد زیر تأکید کرده است:

۱. ضرورت بسط و توسعه مفهوم تعلیم و تربیت چندفرهنگی.
۲. آگاهی از روش‌های سازمان دادن و طراحی برنامه درسی چند فرهنگی.
۳. کاوش انواع رویکردها برای طراحی و پی‌ریزی فعالیت‌های یادگیری چند فرهنگی.
۴. آشنایی گسترده با انواع منابع در برنامه درسی چند فرهنگی.
۵. کاربرد انواع رویکردهای چند فرهنگی در تدریس.

<sup>1</sup> - Massachusetts

<sup>2</sup> - Nieto

۶. توسعه برنامه درسی چند فرهنگی که می‌توان در محیط‌های واقعی آموزش از آن استفاده شود (Nieto, 2002).

دلپیت، در پژوهشی با عنوان « اثربخشی آموزش چندفرهنگی در مورد دانش‌آموزان پیش‌دبستانی » نتیجه گرفته است که دانش‌آموزان دارای برنامه درسی چند فرهنگی و دانش‌آموزان بدون برنامه درسی چند فرهنگی تفاوتی معنادار با یکدیگر داشته‌اند (Delpit, 1999).

بنکس (Banks, 1999) مطالعات دامنه داری را در زمینه آموزش چندفرهنگی انجام داده است. در بررسی‌های ایشان، بر اصلاح نگرش‌های نژادی از راه استفاده از واحدهای برنامه درسی، دوره‌های آموزشی، مواد آموزشی و روش‌های تدریس اشاره شده است. نتایج دیگری که بنکس از مجموعه پژوهش‌های خود گرفته را می‌توان به موارد زیر خلاصه کرد:

- نگرش‌های مثبت نژادی، قومی و جنسیتی دانش‌آموزان را می‌توان با برنامه درسی و مداخلات آموزشی به گونه مثبت تحت تاثیر قرار داد.

- یادگیری مشارکتی نگرش‌های نژادی همه دانش‌آموزان را مثبت‌تر کرده و به دوستی‌های غیرنژادی و دستاوردهای خوبی برای دانش‌آموزان رنگین پوست بویژه آمریکاییان اسپانیایی تبار و آفریقایی تبار منجر می‌گردد. یادگیری مشارکتی هیچ تاثیر مشخصی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آنگلوپایی ندارد چرا که همه آنان عملکرد تقریباً مشابهی را در محیط‌های مشارکتی و رقابتی دارند. یادگیری مشارکتی، روابط میان نژادی، عزت نفس و توانایی برای همدلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

- مداخلات آموزشی اگر به صورت منطقی طراحی شوند، می‌تواند تعصب نسبت به اعضای همه گروهها را کاهش دهد.

- مواد آموزشی چند فرهنگی، تجارب گوناگون، ایفای نقش و شبیه سازی و ارائه الگوهای مثبت به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا افراد نگرش‌ها و ادراکات نژادی مثبت تری داشته باشند.

گی (Gay, 2000)، در یک فراتحلیل از نتایج پژوهش‌های انجام شده در زمینه چند فرهنگی، به ابعادی تازه از آن اشاره می‌کند که در بررسی‌های بنکس اشاره‌ای به آن‌ها نشده است. در این‌جا به برخی از یافته‌ای وی اشاره می‌شود:

- نگرش‌های منفی نژادی و قومی نسبت به دیگران را می‌توان با مداخلات آگاهانه تغییر داد، ولی این فرایند، طولانی مدت خواهد بود.

- اصلاح سبک‌های تدریس چندفرهنگی بر افزایش یادگیری گروههای گوناگون قومی تاثیر گذاشته است.

- هنگامی که معلمان از سبک‌های ارتباطی و میان فردی در کلاس استفاده می‌کنند، مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان ( از جمله صرف وقت برای انجام تکالیف، دامنه توجه، کیفیت و

کمیت مشارکت، حضور در مدرسه، توانایی خواندن و مهارت های زبانی) تا حدی چشمگیر بهبود می‌یابد.

- هنگامی که معلمان سبک‌های تعاملی و آموزشی خود را در کلاس با سبک‌های دانش‌آموزان هماهنگ می‌سازند، نتایج مشارکت‌پذیری آنان مثبت می‌شود.

آروین بیان می‌کند که ارایه برنامه درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان فارغ از پس زمینه‌های فرهنگی، قومی و وابستگی‌های مذهبی، رویکردی مناسب است زیرا در این نوع رویکرد ارتقاء تحمل، احترام و فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران مورد توجه قرار می‌گیرد (Arvin, 2001).

هیل (Hale, 1989)، بر این باور است که شواهد زیادی وجود دارد که آموزش چندفرهنگی باعث ارتقاء و بهبود یادگیری شده و افق دید فرهنگی دانش‌آموزان را توسعه می‌دهد.

«تحلیل رؤس مطالب و چارچوب‌های آموزش چند فرهنگی مورد تدریس معلمان: آنچه که معلمان تدریس می‌کنند» عنوان پژوهش دیگری است که به وسیله هیلبارد انجام گرفته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که بسیاری از رؤس مطالبی که طراحی شده است، معلمان را برای رویارویی با دانش‌آموزان به گونه عملی آماده می‌کند و آگاهی‌های فردی آن‌ها را نیز افزایش می‌دهد، اما نمی‌تواند تعهد لازم را در معلمان در جهت اجرای این نوع برنامه‌ها ایجاد کند. در واقع، از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که این گونه آموزش‌ها بر دانش معلمان اثرگذار بوده، ولی نتوانسته است به شایستگی نگرش معلمان را تغییر دهد (Hilliard, 1991).

پژوهشی، با عنوان «تعامل در کلاس‌های چند فرهنگی» به وسیله ونلینن (Venäläinen, 2010) انجام شد، هدف اصلی مطالعه آن است که ویژگی‌های اقتصادی - اجتماعی تدریس در کلاس درس چند فرهنگی، تماس چند فرهنگی و تعاملی که بین دانش‌آموزان و معلم باید وجود داشته باشد، برشمرده شوند. این مطالعه شامل چهار بخش است. در بخش نخست، پیش‌نگارانه، با هدف درک چالش‌های مدرسه چند فرهنگی ضمن یک مطالعه میدانی انجام شده در یک مدرسه چند فرهنگی انجام گرفته است. در بخش دوم به تشریح چارچوب نظری مطالعه و تمرکز بر رویکرد فرهنگی اجتماعی تاکید شده است. بخش سوم از این مطالعه ارایه یک تجزیه و تحلیل از داده‌های عینی گردآوری شده در یک کلاس درس اقتصادی - اجتماعی چند فرهنگی را مورد توجه قرار داده است. بخش چهارم به ارایه نتایج و پیشنهاد رویکردی مبتنی بر عمل در وضعیت کلاس درس چند فرهنگی پرداخته شده است.

جانسون (ohnson, 2011)، در پژوهش خود با عنوان «آیا آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ‌های گوناگون باعث بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به نژادهای گوناگون می‌شود» به این

نتیجه رسید که کودکانی که مورد آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌گیرند، کم‌تر به خاطر اختلافات و تفاوت‌های نژادی آسیب می‌بینند.

### روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر مقصد و هدف، کاربردی و به لحاظ ماهیت و شیوه اجرا، توصیفی - پیمایشی و تحلیلی است زیرا به نظرسنجی از نمونه آماری با توجه به مولفه‌های آموزش چند فرهنگی پرداخته است، با توجه به بررسی‌های مکرر - که پیش از طراحی طرح پژوهش انجام گرفته - جامعه آماری پژوهش جهت استخراج مولفه‌های آموزش چند فرهنگی در دوره ابتدایی شامل دو گروه آزمودنی با جزئیات زیر می‌باشد:

الف) کارشناسان برنامه‌ریزی دوره ابتدایی آموزش پرورش قزوین، که تعداد آن‌ها ۶ نفر است. البته، بمنظور نظر سنجی از کارشناسان، فقط به اداره آموزش پرورش محل اجرای پژوهش اکتفا نشده و نظرات جمعی از کارشناسان نیز مورد پیمایش قرار گرفته<sup>۱</sup> است که مجموع این دو گروه با عنوان کارشناس ۲۳ نفر می‌باشد.

ب) معلمان دوره ابتدایی شهر قزوین (اعم از زن یا مرد) که تعداد آن‌ها، بنا بر آمار ارایه شده، ۱۲۴۰ نفر بر آورد شده و توزیع جمعیت آن‌ها به تفکیک ناحیه و جنسیت در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- تعداد معلمان بر حسب ناحیه و جنسیت.

جنسیت ناحیه	مرد		زن		جمع	
	نمونه	جامعه	نمونه	جامعه	نمونه	جامعه
یک	۶۴	۲۷۳	۱۰۸	۴۵۶	۱۷۲	۷۲۹
دو	۵۵	۲۳۴	۶۶	۲۷۷	۱۲۱	۵۱۱
جمع	۱۱۹	۵۰۷	۱۷۴	۷۳۳	۲۹۳	۱۲۴۰

(دفترتأمین نیروی انسانی، اداره کل آموزش پرورش شهر قزوین، ۱۳۹۳)

<sup>۲</sup> - تعداد کارشناسان آموزش دوره ابتدایی در هر دو ناحیه آموزش پرورش شهر قزوین ۶ نفر است. البته، جهت پوشش بهتر و کسب اطلاعات دقیق تر (با توجه به اینکه کسب اطلاعات دقیق و تخصصی از الزامات پژوهش زمینه ای می‌باشد)، استادان محترمی که در دانشگاههای سطح شهر قزوین دروس تحلیل محتوا، ارزیابی کتب و برنامه ریزی درسی را تدریس می‌کنند، نیز مشارکت داشته اند و تعداد این شرکت کنندگان در طرح نظرسنجی ۱۷ نفر بوده است.



بمنظور برآورد حجم نمونه فعالیت های زیر انجام شد:

در مرحله نخست، تعداد کل معلمان (زن و مرد) دوره ابتدایی شهرستان قزوین تعیین شد. آن گاه از بین جمعیت آماری کل معلمان (۱۲۴۰ نفر) بر اساس فرمول نمونه گیری، ۲۹۳ نفر به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند. که روش محاسبه آن بر اساس فرمول زیر محاسبه می شود.

$$n = \frac{Nz^2p(1-p)}{d^2(N-1) + z^2p(1-p)}$$

$$= \frac{1240 \times \left(\frac{1}{96}\right)^2 \times \frac{0}{5} \times \frac{0}{5}}{\left(\frac{0}{05}\right)^2 \times (1240-1) + \left(\frac{1}{96}\right)^2 \times \frac{0}{5} \times \frac{0}{5}}$$

$$\frac{1190/4}{4/05} = 293/47$$

شیوه نمونه گیری به این صورت بوده که ابتدا بمنظور رعایت تساوی سهم مشارکت آزمودنی ها در جامعه و نمونه و همچنین، توجه به درصد توزیع آن ها در جامعه و نمونه آماری، از نظر جنسیت و ناحیه آموزشی، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای استفاده شد. جدول ۱ جزئیات و داده های بیشتری را در مورد چگونگی توزیع جمعیت در جامعه و نمونه آماری ارائه می دهد. بر اساس داده های جدول یاد شده، در توزیع جمعیت جامعه آماری، از نظر ناحیه آموزشی، ناحیه یک و از نظر جنسیت، معلمان زن دارای فراوانی بیشتری هستند و چنانچه روش نمونه گیری این پژوهش اقتضا می کند (نمونه گیری طبقه ای) در نمونه آماری نیز معلمان ناحیه یک و در بین هر دو ناحیه آموزشی معلمان زن، سهمی بیش تر از آزمودنی ها را به خود اختصاص داده اند. پس از تعیین نسبت ها و تخصیص آزمودنی ها به هر ناحیه و جنسیت خاص، انتخاب آزمودنی های مشخص برای پیمایش نظرها - در ارتباط با پرسش های پرسش نامه- با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انجام گرفت. با توجه به ریزش و کاهش آزمودنی ها و جلوگیری از تاثیر این عامل در اعتبار نتیجه پژوهش تعداد ۷ نفر، به حجم نمونه آماری (۲۹۳ معلم) اضافه شد که در این مورد نیز سهم معلمان زن و ناحیه یک آموزشی بیش تر بوده است. در نهایت، از بین گروه معلمان ۳۰۰ پرسش نامه به پژوهشگر برگردانده شد و همین تعداد (n= ۳۰۰) ملاک تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از گروه معلمان قرار گرفت. در مورد کارشناسان نیز حجم جامعه و نمونه برابر در نظر گرفته و تمام شماری انجام گرفته است. چنانچه در توضیح ترکیب جامعه آماری آورده شد، تعداد آنها در دو گروه کارشناسان اداره آموزش پرورش شهر قزوین، استادان و مدرسانی که دروس مرتبط را تدریس می کنند، ۲۳ نفر بوده است. بنابراین، در کل، حجم نمونه آماری در دو گروه معلمان و کارشناسان، ۳۲۳ نفر می باشد. ابزار گردآوری داده ها، پرسش نامه محقق ساخته مشتمل بر ۴۷ پرسش است که پایایی

پرسش‌نامه با روش آزمون دوباره ( $Re = 0/89$ ) و همسانی درونی آن با محاسبه ضریب آلفای کرانباخ ( $0/92$ ) برآورد شد، اعتبار محتوا نیز با کسب نظرات پانزده نفر از استادان رشته‌های ادبیات فارسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی تاکستان و بین الملل قزوین و همچنین، نظرات استادان راهنما و مشاور و اصلاح جزئی بخش‌هایی از پرسش‌نامه انجام گرفت. اعتبار سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (تحلیل مولفه‌های اصلی) انجام گرفت.

### هدف‌های پژوهش

تعیین مولفه‌های موثر در آموزش چند فرهنگی و مقدار اهمیت (بار عاملی) مولفه‌های شناسایی شده.

۱. ارایه الگوی پیشنهادی با توجه به مولفه‌های موثر آموزش چند فرهنگی.

### یافته‌های پژوهش

پرسش نخست: مولفه‌های موثر در آموزش چند فرهنگی کدام اند و مقدار اهمیت (بار عاملی) مولفه‌های شناسایی شده چه مقدار است؟ ابتدا امکان انجام تحلیل عاملی بر نمونه آماری با استفاده از آزمون بارتلت<sup>۱</sup> و آزمون کایزر، مایر و الکین ( $KMO^2$ ) مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲- نتایج آزمون بارتلت و آزمون کایزر، مایر و الکین.

مقدار کایزر، مایر و الکین	۰/۸۲
آماره	۱۷۵۹/۶۶۵
مقدار بارتلت	درجه آزادی
	۳۲۲
سطح معنی داری	۰/۰۰۰

با توجه به این که مقدار کایزر، مایر و الکین،  $0/82 < 0/15$  می باشد و مقدار بارتلت (۱۷۵۹/۶۶۵) نیز با درجه آزادی ۳۲۲ معنادار است، بنابراین توانایی عاملی بودن داده‌ها تایید می‌شود.

عوامل نهفته در آزمون با روش تحلیل مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استخراج شد. در این مدل ۶ عامل با توجه به تعداد ارزش‌های ویژه‌ی بالاتر از ۱ (جدول ۳) بدست آمد.

<sup>1</sup> - Bartlett

<sup>2</sup> - Kaiser , Meyer , Olkin

جدول ۳- ارزش های ویژه بالاتر از یک برای ۶ مولفه اولیه.

ردیف	مولفه ها	تعداد	ارزش ویژه	واریانس پیش از چرخش واریماکس	واریانس تراکمی	واریانس تراکمی پس از چرخش واریماکس
۱	محتوای ترکیبی و یکپارچه	۱۰	۱۱/۲۲	%۳۴/۰۰۶	%۳۴/۰۰۶	%۲۲/۱۷۳
۲	چگونگی خلق دانش و فهم متاثر از ویژگی های قومی	۸	۷/۸۱۸	%۲۳/۶۹۲	%۵۷/۶۹۸	%۴۳/۶۵۵
۳	کاهش تعصب	۴	۵/۰۶۳	%۱۵/۳۴۲	%۷۳/۰۴۰	%۶۱/۷۵۹
۴	عدالت و برابری آموزشی	۴	۳/۶۱۴	%۱۰/۹۵۱	%۸۳/۹۹۲	%۷۶/۷۱۱
۵	تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس	۵	۲/۹۵۸	%۸/۹۶۳	%۹۲/۹۵۵	%۸۷/۴۶۵
۶	پرداختن به حقوق اقلیت های دینی و قومی	۲	۱/۳۹۸	%۴/۲۳۶	%۹۷/۱۹۰	%۹۷/۱۹۰

همان گونه که جدول ۳ نشان می دهد، از بین ۶ مولفه اصلی شناسایی شده به وسیله تحلیل عاملی اکتشافی، مولفه محتوای ترکیبی و یکپارچه دارای بیشترین ارزش ویژه و مولفه پرداختن به حقوق اقلیت های دینی و قومی، دارای کمترین ارزش ویژه بودند. گفتنی است که این ۶ مولفه توانستند با واریانس ۹۷/۱۹۰ درصد آموزش چند فرهنگی را تبیین کنند.

جدول ۴- عوامل ناشی از تحلیل اکتشافی آموزش چند فرهنگی.

شماره متغیر	پرسش‌ها	عوامل‌های ناشی از تحلیل عاملی اکتشافی					
		۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	محتوای ترکیبی و یکپارچه	۰/۹۵۲					
۱۷	توجه به نقش و اهمیت خرده فرهنگ‌ها در اعتلا و غنای فرهنگ ملی	۰/۸۶۹					
۱۸	پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها	۰/۸۶۹					
۹	شعر و موسیقی خرده فرهنگ‌ها	۰/۸۵۳					
۸	مشاهیر، شعرا، نویسندگان و هنرمندان خرده فرهنگ‌ها	۰/۷۶۹					
۱۳	حل مسالمت آمیز تعارضات در برنامه درسی	۰/۷۳۵					
۱۲	توجه به پذیرش وحدت در عین کثرت در برنامه درسی	۰/۷۳۱					
۲۷	حضور اقتصادی موثر قومیت‌ها در تولید و ارائه خدمات	۰/۶۷۳					
۱۴	پرهیز از خودرایی، تبعیض و تعصب نژادی در محتوای برنامه درسی	۰/۶۲۷					
۲۴	تنوع در استفاده از مثال‌ها در راستای ایجاد درک و فهم مسایل اجتماعی	۰/۵۵۶					
۲	چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی‌های قومی	۰/۹۷۹					
۲۵	برجسته کردن زیبایی‌های آداب و رسوم اقوام	۰/۹۷۹					
۲۶	بهره گرفتن از ضرب المثل‌های رایج، به جا و مناسب از اقوام گوناگون	۰/۹۷۹					
۳۰	آگاه شدن از جنبه‌های مثبت و دستاورد های علمی - فرهنگی اقوام	۰/۹۷۹					

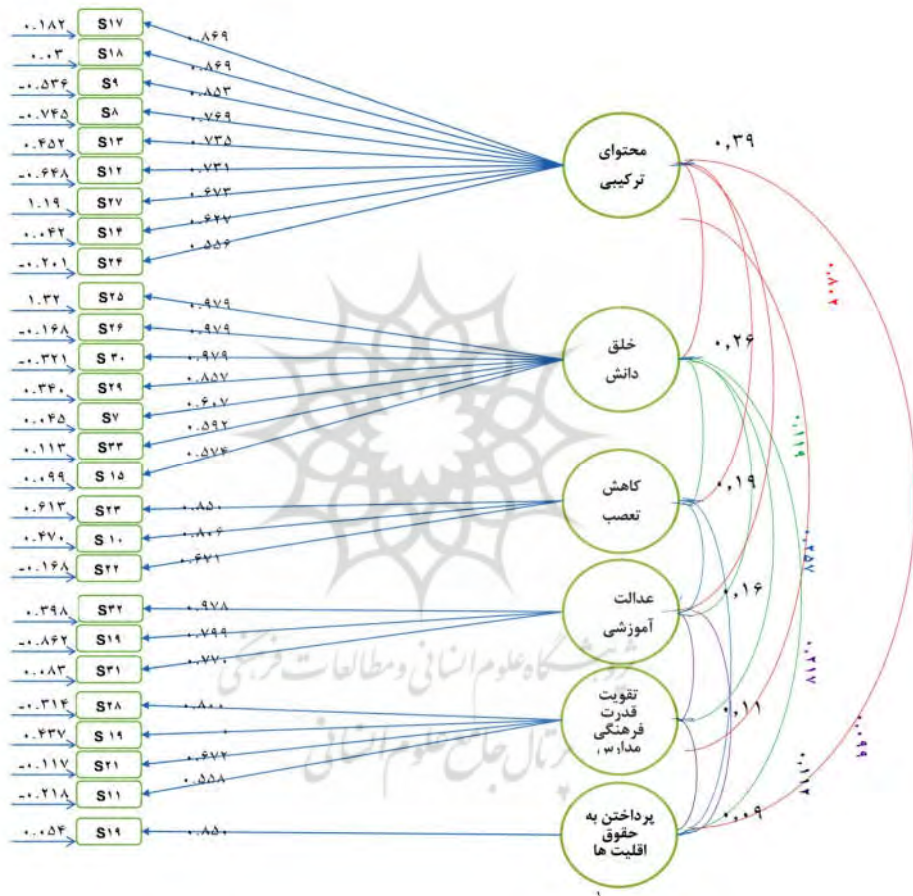
			و استفاده از آن ها برای پیشرفت علم و تمدن کشور	
	۰/۸۵۷		توجه به رسوم و مراسمات عزاداری و جشن های هر قومیت	۲۹
	۰/۶۰۷		قدمت و سابقه ی خرده فرهنگها	۷
	۰/۵۹۲		معرفی و پذیرش تفاوت های جنسیتی، فردی، قومی و فرهنگی	۳۳
	۰/۵۷۴		توجه به زبان و گویش های محلی و قومی	۱۵
	۰/۹۵۱		طبیعی جلوه دادن اختلاف نظر و تفکیک آن از ستیزه جویی و رویارویی	۲۳
	۰/۸۵۰		کاهش تعصب نسبت به خرده فرهنگی خاص	۳
	۰/۸۰۶		تاثیر خرده فرهنگها در تاریخ ایران	۱۰
	۰/۶۷۱		درک و تحمل آراء مخالف	۲۲
	۰/۹۷۸		عدالت و برابری آموزشی خرده فرهنگها	۴
	۰/۹۷۸		توزیع برابر منابع و فرصت های تعلیمی و تربیتی در مورد خرده فرهنگها	۳۲
	۰/۷۹۹		حسن مدیریت و حکومت اقوام در طول تاریخ ایران زمین	۱۹
	۰/۷۷۰		رعایت عدالت حقوق و مزایای آموزشی در مورد اقوام گوناگون	۳۱
	۰/۸۸۵		تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس	۵
	۰/۸۰۰		نقش خرده فرهنگها در مرزبانی و تامین امنیت کشور	۲۸
	۰/۷۲۲		بررسی پیشینه و برجسته کردن خدمات قومیتها در موقعیت های سرنوشت ساز کشور	۱۹

۰/۶۷۲	۲۱	رشادت‌ها و دلیری‌های اشخاص و اقوام متعلق به خرده فرهنگ‌ها
۰/۵۵۸	۱۱	ارتباط بین فرهنگ‌ها
۰/۸۵۰	۱۶	رعایت حرمت و احترام به قومیت‌های گوناگون
۰/۷۰۷	۶	پرداختن به حقوق اقلیت‌های دینی و قومی

جدول بالا بیانگر این است که هر متغیر روی کدام عنصر دارای بار عاملی بیش‌تری است. برای مثال، در مورد عنصر نخست، متغیر محتوای ترکیبی و یکپارچه (۰/۹۵۲)، در مورد عنصر دوم، متغیرهای چگونگی خلق دانش و فهم تاثیرپذیری از ویژگی‌های قومی، برجسته کردن زیبایی‌های آداب و رسوم اقوام، بهره گرفتن از ضرب‌المثل‌های رایج، به جا و مناسب از اقوام گوناگون و آگاه‌شدن از جنبه‌های مثبت و دستاوردهای علمی - فرهنگی اقوام و استفاده از آن‌ها برای پیشرفت علم و تمدن کشور (۰/۹۷۹)، در مورد عنصر سوم، متغیرهای عدالت و برابری آموزشی خرده فرهنگ‌ها و توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی در مورد خرده فرهنگ‌ها (۰/۹۵۱)، در مورد عنصر چهارم، متغیر درک و تحمل آراء مخالف (۰/۹۷۸)، در مورد عنصر ششم، متغیر رعایت حرمت و احترام به اعطای قدرت به فرهنگ مدارس (۰/۸۸۵) و در مورد عنصر ششم، متغیر رعایت حرمت و احترام به قومیت‌های گوناگون (۰/۸۵۰) دارای بار عاملی قوی‌تری می‌باشند.

**پرسش دوم:** الگوی پیشنهادی مناسب با توجه به مولفه‌های موثر آموزش چند فرهنگی کدام است؟ ارتباط و قدرت پیشگویی کنندگی شش عامل محتوای ترکیبی و یکپارچه، چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی‌های قومی، کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و پرداختن به حقوق اقلیت‌های دینی و قومی با آموزش چند فرهنگی به وسیله آنالیز مسیر مورد ارزیابی قرار گرفت. در این مدل برآزش شده، عامل محتوای ترکیبی و یکپارچه با ضریب مسیر  $\beta = 0/39$  بیش‌ترین قدرت پیشگویی و اهمیت را در آموزش چند فرهنگی داشت و عامل چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی‌های قومی با ضریب مسیر  $\beta = 0/26$  دومین عامل پیشگویی و اهمیت را در آموزش چند فرهنگی به خود اختصاص داد. هم‌چنین، عامل کاهش تعصب با ضریب مسیر  $\beta = 0/19$  سومین عاملی بود که قدرت پیشگویی و اهمیت را در آموزش چند فرهنگی داشت. عامل بعدی، عدالت و برابری آموزشی، با ضریب مسیر  $\beta = 0/16$  چهارمین عامل پیشگویی و اهمیت را در آموزش چند فرهنگی به خود اختصاص داد. پنجمین عامل نیز تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس با ضریب مسیر  $\beta = 0/11$  آموزش چند فرهنگی را تبیین کرد و عامل پرداختن به حقوق اقلیت‌های دینی و قومی با ضریب مسیر

$\beta = 0/09$  ششمین عامل پیشگویی و اهمیت را در آموزش چند فرهنگی به خود اختصاص داد. در ضمن، شکل صفحه بعد چگونگی ارتباط بین این ۶ عامل و متغیرهای آن‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۱- مدل بدست آمده از روش تحلیل مسیر مولفه‌های آموزش چند فرهنگی.

## بحث و نتیجه گیری

امروزه مسئولیت آموزش و پرورش این است که از هر فرد پشتیبانی کند تا به درک عناصر خود نائل آید و هر جامعه ای که به بلوغ فرهنگی خود اهمیت می‌دهد، سعی می‌کند آن را به جوانان نشان دهد و نمی‌تواند انتقال فرهنگ را به تصادف واگذار کند، مسلم است که شاگردان، فرهنگ را از راه تجارب بی‌شمار روزانه خود جذب می‌کنند. با این حال، چنین همانندسازی غیر رسمی

تضمین نمی‌کند که شاگردان همان عناصر فرهنگی را دریافت کنند که جامعه باور دارد اعضایش باید آن‌ها را داشته باشند (Araghieh & Fathi Vajargah & Foroughi Abari & Fazeli, 2009). از سوی دیگر، برنامه درسی چند فرهنگی به عنوان یک نیاز ضروری در جوامع چند فرهنگی که می‌خواهند به صورت مسالمت‌آمیز زندگی مشترکی را دنبال کنند، امری حیاتی است. این رویکرد مسایلی همچون نژاد پرستی و سایر تبعیض‌ها در مدارس و جوامع را رد کرده و به چالش می‌کشد و در عوض تکثر قومی، فرهنگی و نژادی را مورد تاکید و تصدیق قرار می‌دهد. البته، تایید آموزش چند فرهنگی به معنی انکار فرهنگ مشترک ملی و رواج غلبه و جان‌سینی سایر فرهنگ‌های قومی نیست بلکه متکی به مفروضاتی است که می‌توان آن را در آموزه " وحدت در عین کثرت " خلاصه کرد (Sadeghi, 2010).

این پژوهش نیز در همین راستا، به استخراج مولفه‌های موثر آموزش چند فرهنگی در دوره ی ابتدایی پرداخته است. بدین منظور با استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته و با نظر سنجی از معلمان و کارشناسان این دوره، از بین ۳۳ مولفه ی مورد پیمایش، ۶ مولفه (محتوای ترکیبی و یکپارچه، چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی‌های قومی، کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و پرداختن به حقوق اقلیت های دینی و قومی) به وسیله تحلیل عاملی اکتشافی به عنوان مولفه‌های اصلی مشخص شدند که از بین آن‌ها، مولفه محتوای ترکیبی و یکپارچه دارای بیش‌ترین ارزش ویژه و مولفه پرداختن به حقوق اقلیت‌های دینی و قومی، دارای کم‌ترین ارزش ویژه بودند. همچنین، این ۶ مولفه توانستند با واریانس ۹۷/۱۹۰ درصد آموزش چند فرهنگی را تبیین کنند.

در مورد این که هر متغیر بر روی کدام عنصر دارای بار عاملی بیش‌تری است، می‌توان گفت مثلا در مورد عنصر نخست، متغیر محتوای ترکیبی و یکپارچه (۰/۹۵۲)، در مورد عنصر دوم، متغیرهای چگونگی خلق دانش و فهم تاثیر پذیری از ویژگی‌های قومی، برجسته کردن زیبایی‌های آداب و رسوم اقوام، بهره گرفتن از ضرب المثل‌های رایج، به جا و مناسب از اقوام گوناگون و آگاه شدن از جنبه‌های مثبت و دستاوردهای علمی - فرهنگی اقوام و استفاده از آن‌ها برای پیشرفت علم و تمدن کشور (۰/۹۷۹)، در مورد عنصر سوم، متغیرهای عدالت و برابری آموزشی خرده فرهنگ‌ها و توزیع برابر منابع و فرصت های تعلیمی و تربیتی در مورد خرده فرهنگ‌ها (۰/۹۵۱)، در مورد عنصر چهارم، متغیر درک و تحمل آراء مخالف (۰/۹۷۸)، در مورد عنصر پنجم، متغیر تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس (۰/۸۸۵) و در مورد عنصر ششم، متغیر رعایت حرمت و احترام به قومیت‌های گوناگون (۰/۸۵۰) دارای بار عاملی قوی تری می باشند، همسو با این یافته‌ها می‌توان به پژوهش‌های ( Arvin, 2001; 2010) اشاره کرد که آن‌ها نیز به مواردی همچون ایجاد محیط آموزشی که مظهر



احترام به همه اشکال تنوع فرهنگی باشند، پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها، عادت‌ها و مهارت‌ها بمنظور کاهش اختلافات فرهنگی، ارتقاء دانش شاگردان درباره فرهنگ‌های گوناگون و بکارگیری تجارب علمی در طراحی برنامه درسی چند فرهنگی توجه شده است. هم‌چنین، در این باره می‌توان به راهبردهایی نظیر طراحی برنامه‌های درسی با رویکرد چند فرهنگی، آموزش معلمان و مدرسان با رویکرد چند فرهنگی، ایجاد محیط آموزشی که مظهر احترام به همه اشکال تنوع فرهنگی باشد، پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها، عادت‌ها و مهارت‌ها بمنظور کاهش اختلافات فرهنگی، ارتقاء دانش شاگردان درباره فرهنگ‌های گوناگون و بکارگیری تجارب علمی در طراحی برنامه درسی چند فرهنگی اشاره کرد و پیشنهاد می‌شود با توجه به فرهنگ‌های گوناگونی که در جامعه ایران وجود دارد ابتدا متولیان برنامه درسی با بررسی دقیق به بازبینی و تجدید نظر در محتوای کتاب‌های درسی پرداخته و به اصول زیست چند فرهنگی با هدف ایجاد تعامل و تفاهم و تبادل بین فرهنگی توجه بیش‌تری کنند تا فرصت و شرایط بهتر و بیش‌تری برای پرداختن و نهادینه شدن آنها فراهم آید. هم‌چنین، آموزش معلمان و مدرسانی است که می‌توانند با اتخاذ منش چند فرهنگی مناسب، این امر را در میان قشر عظیم مخاطبان خود نهادینه سازند و هم‌چنین، مشارکت دادن واقعی همه ی فراگیران در برنامه های مدرسه، نامگذاری برخی از روزها به نام یک قوم و فرهنگ خاص، اجرای نمایشگاه از محصولات فرهنگی و هنری و ... از جمله موردهایی است که می‌تواند هم سطح سواد چند فرهنگی افراد و هم حس احترام و قدردانی نسبت به فرهنگ‌ها را ارتقاء بخشد.

### References

- Araghiyeh, A. (2013). Typology interdisciplinary approach and its implications in the design of multicultural curriculum in higher education. Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration. Fourth year. No, 1, spring 2013, Consecutive Nos, 13. Page 81- 98. (In Persian)
- Araghiyeh, A. Fathi Vajargah, K. Foroghi Abari, A. & Fazeli, N. (2009). The multicultural curricular program , The lest point in Higher Education Programs, Abstract of the annual Nineth Meeting Articles in Iran Curricular studies, 28 and 29 of September 2009, Tabriz, university of Tabriz, Educational and Psychological Sciences. (In Persian)
- Arvin, M. A. (2001). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Pearson, Allyn& Bacon, 2001, 5<sup>th</sup> edition, 2006.
- Banks, J. A. (1995). Malticultural education and curriculum transformation. Journal of Negro Education JSTOR. (DOC) from jyou.cn.
- Delpit. L. (1999). Other People Childeren: Cultural conflict in the classroom. New York: New press.

- Faisal Mohamed, A. (2012). The Challenges and Opportunities of Implementing an Islam-Based Education System in Canada's Multicultural Society: The Case of the British Columbia Muslim School, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/6355/>
- Gay, G. (2000). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research & Practice. New York: Teachers College Press.
- Hakim Zadeh, R. & Kiyamanesh. A. & Attaran, M. (2007). Content analysis of textbooks of guidance with regard to International Day problems and issues in the field of curriculum, Journal of Curriculum Studies, Vol. II, No. 5, p. 27-54. (In Persian)
- Hale, J. E. (1989). Black children: Their roots, culture and learning styles, Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Hilliard, A. G. (1991). Why we must pluralize the curriculum. Educational Leadership, 49: 12- 14.
- Javadi, M. J. (2000), Multicultural education as an approach to education, Quarterly Journal of Education, A Publication of the Institute for Educational Research. Year XVI, No. 3, P. 9-26. (In Persian)
- Johnson, O. (2011). Dose multicultural education improve student racial attitudes? Journal of studies, 42(8), 1252-1274
- Nieto, S. (2002). Curriculum Development in Multicultural Education. Course syllabus for education 559. Spring 2002, Semester. university of Massachusetts-Amherst. School of education.
- Rashidi, B. (2007). Social participation, sovereignty and national unity, National Unity Conference, Politics & strategies, Tehran, 2007. (In Persian)
- Sadeghi, A. (2010). Review the national curriculum document of the Islamic Republic of Iran based on approach to multicultural education, Journal of Curriculum Studies, Vol. 5, No. 18, pp. 189- 214. (In Persian)
- Venäläinen, S. (2010). Interaction in the Multicultural Classroom: Towards culturally sensitive home economics education. Home Economics and Craft Studies Research Reports 25 . University of Helsinki . Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education. Finland.