

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه راهکارهایی

برای ارتقای آن

Assessing the level of Multicultural literacy of Allameh Tabatabai' University (ATU) Faculties and Provide Solutions to Improve them

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۲/۲۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۳/۲۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۶/۱

Dr. Alireza Sadeghi, Fatemeh Havas
Beigi

Abstract: Assessing the level of multicultural literacy of Allameh Tabatabai' University (ATU) faculties and provide solutions to improve them.

The purpose of this investigation is to assess the multicultural literacy level of Allameh Tabatabai University faculties and provide solutions to improve them. The statistical population of the study includes all faculties at ATU, there are 538. Cochran's formula was used to determine the sample size in this investigation and the total number of samples was 224. The present study was conducted using a researcher-made questionnaire. In order to evaluate the validity of the questionnaire, face and content validity and to measure the reliability, Cronbach's alpha method was used. After collecting data, SPSS software was used to classify, summarize and analyze the data. And according to the nature of the research, descriptive statistical methods; Mean, frequency, percentage, standard deviation and inferential statistics such as one-sample t-test, Mauna test and multivariate analysis of variance were used. The most important findings of this study were: Multicultural literacy of faculties in terms of multicultural attitude, skills and knowledge is at a desirable level. The most important findings of this study were: Multicultural literacy of faculties in terms of multicultural attitude, skills and knowledge is at a desirable level. The first and most important suggestion of professors to promote multicultural literacy is in fact respect for Iranian cultures without any hierarchy and also the least importance is; Hearing the voices of all cultures in the programs.

Keywords: multicultural literacy, multicultural knowledge, multicultural attitude, multicultural skills, faculty members.

دکتر علیرضا صادقی^۱، دکتر فاطمه هواس بیگی^۲

چکیده: هدف پژوهش حاضر سنجش سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه راهکارهایی برای ارتقای آن است. جامعه آماری پژوهش مشتمل بر کلیه استادان دانشگاه علامه طباطبائی و تعداد آنها در دانشکده های مختلف برابر با ۵۳۸ نفر است. برای تعیین حجم نمونه در این تحقیق از فرمول کوکران استفاده شد. بعد از اجرای فرمول کوکران، تعداد کل نمونه در مجموع ۲۲۴ نفر مشخص شد. پژوهش حاضر با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته انجام شد. به منظور بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و برای سنجش پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. به این منظور ۲۰ نفر از اعضای جامعه (استادان) را به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه در اختیار آنها قرار داده شد و با استفاده از نرم افزار SPSS میزان آلفای کرونباخ، (۰/۸۳) برآورد شد. پس از جمع آوری داده ها و با کمک نرم افزار SPSS اطلاعات طبقه بندی شده تنظیم، تلخیص و تحلیل شدند و با توجه به ماهیت تحقیق از روش های آمار توصیفی (میانگین، فراوانی، درصد، انحراف استاندارد و...) و آمار استنباطی مانند آزمون تی تک نمونه ای، آزمون مانوا (تحلیل واریانس چندمتغیره)، آزمون تعقیبی توکی و آزمون فریدمن استفاده شد. یافته ها نشان داد سواد چندفرهنگی استادان در بعد نگرش و مهارت و دانش چندفرهنگی در سطح مطلوبی قرار دارد. اولین و مهمترین پیشنهاد استادان برای ارتقاء سواد چندفرهنگی، در واقع احترام به فرهنگ های ایرانی بدون هرگونه سلسله مراتب است و آخرین پیشنهادی که از نظر استادان از درجه اهمیت کمتری برخوردار است، شنیده شدن صدای تمامی فرهنگ ها در برنامه درسی است.

کلمات کلیدی: سواد چندفرهنگی، دانش چندفرهنگی، نگرش چندفرهنگی، مهارت چندفرهنگی، اعضای هیئت علمی

^۱ دانشیار برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، sadeghi.edu@gmail.com

^۲ پژوهشگر پسا دکتری دانشگاه تربیت مدرس، beige.f1982@gmail.com

مقدمه

تنوع فرهنگی از جمله مسائل عمده‌ای است که جوامع معاصر با آن مواجه شده‌اند؛ از این رو، در میان مهارت‌های مورد نیاز قرن بیست و یکم، توانایی تطبیق مستمر با افرادی از فرهنگ‌های مختلف و توانایی برقراری ارتباطات بین فرهنگی با آنها حائز اهمیت فراوان است. سوادچند فرهنگی جزئی از رویکرد آموزش مبتنی بر آموزش چندفرهنگی است، به طوری که به ایجاد یک جامعه دموکراتیک یکپارچه که در آن افراد در عین حفظ فرهنگ و هویت‌های شخصی، سعی در درک و احترام به فرهنگ دیگران هستند. هدف این رویکرد، داشتن افرادی است که بتوانند در محیط متنوع امروزی فعالیت کرده و به فرهنگ "دیگری" احترام بگذارند؛ به عبارت دیگر، هدف این رویکرد شکل دهی به درک و دریافت افراد از تنوع فرهنگ‌های موجود در جهان و ایجاد نگاه مثبت نسبت به ویژگی‌های فرهنگی، تمدنی و قومی مختلف است (عزیزی؛ باندھمتان و سلطانی، ۱۳۸۹). زیست در یک جامعه چندفرهنگی، مهارت زیست چندفرهنگی لازم دارد و برای کسب مهارت‌های چندفرهنگی بایستی حائز دانش چندفرهنگی بود. دانشی که فقر آن کم و بیش در میان عموم افراد و حتی در میان تحصیل کردگان و روشنفکران جامعه نیز مشاهده می‌شود (صادقی، ۱۳۹۲). برخی از معلمان و استادان به ارزش‌های رویکرد چندفرهنگی و نقش آن در توسعه مهارت‌های زیست چندفرهنگی آگاهی کافی نداشته و یا برخی از آنها حتی تفاوت‌های قومی و فرهنگی را نمی‌پذیرند و یا ممکن است درباره توانایی و خصوصیات افراد دارای زمینه‌های فرهنگی متفاوت، پیش از این که آنان را دیده یا شناخته باشند، قضاوت شتاب زده منفی کنند (نوئل، ۲۰۰۰، به نقل از صادقی، ۱۳۹۲). در اینجا منظور از سواد فقط خواندن و نوشتن نیست و یکی از مهمترین سواد‌های چندگانه که همه استادان و مربیان بایستی آن را کسب کنند، سواد چندفرهنگی است.

سواد چندفرهنگی افراد شامل درک هویت و فرهنگ خود، شناخت و حمایت از دیگر فرهنگ‌ها، و دیدگاه فرهنگی آنها بدون تعصب و کلیشه است (تان^۲، لو^۳ و یو^۴، ۲۰۱۰). شان (۱۹۹۳) بیان می‌کند که سواد چند فرهنگی نشان دهنده توانایی افراد در افزایش آگاهی چند فرهنگی و تحمل فرهنگی است تا درک خود را از دیگر فرهنگ‌ها افزایش دهند. وراوس (۲۰۰۲) معتقد است که سواد چند فرهنگی شامل ادراک کلی معلمان و آموزگاران از فرهنگ، توانایی حمایت از فرهنگ‌های متنوع، داشتن دانش لازم برای طراحی برنامه درسی چند فرهنگی و

1. Noel

2. Tan

3. Liu

4. You

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

توانایی رهبری دموکراتیک در مدیریت کلاس است. بنکس (۱۹۹۳) اشاره می کند که معلمان باید مفاهیم تمایز، دانش زبانی و فرهنگی، ادراکات متنوع، و سواد چندفرهنگی را به منظور یک فرا چارچوب برای برنامه درسی جامع درک کنند. چن (۲۰۰۰) نیز بیان می کند که معلمان باید سواد چندفرهنگی مشتمل بر فهم تنوع فرهنگی، توانایی مداوم فراهم آوری توجه و مراقبت دانش آموزان، داشتن مهارت در میدان آموزش، توانایی درک نیازهای فرهنگی دانش آموزان خاص، و تجربه با فرهنگ های متنوع به منظور ارائه راهنمایی به دانش آموزان با پس زمینه های فرهنگی متفاوت را داشته باشند (هانگ^۱، چنگ^۲ و یانگ^۳، ۲۰۱۷).

معلمان اغلب در موقعیتی هستند که بایستی هر روز برای صدها یادگیرنده تصمیم گیری کنند. برای اجرای درست این مهم، بر معلمان فرض است با پیشینه های گوناگون فرهنگی یادگیرندگان شان آشنا باشند. بویژه با وجود این واقعیت که جمعیت یادگیرندگانی که از فرهنگ ها و خرده فرهنگ های گوناگون هستند در حال افزایش است (کلیر^۴، ۲۰۰۸) و انتظارات و تعاریف افراد از رفتار مناسب، تحت تأثیر فرهنگ خاص خودشان قرار می گیرد و زمانی که معلمان و یادگیرندگان دارای پیشینه های فرهنگی متفاوتی هستند به احتمال زیاد تعارضات و اختلاف سلیقه ها ایجاد می شود (اسرایت^۵؛ تاتچر^۶ و گالی^۷، ۲۰۰۸). برداشت های غلط از الگوهای ارتباطی و یا رفتاری یادگیرندگانی که دارای پیشینه های زبانی یا فرهنگی مختلف هستند ممکن است موجب شود معلمانی که برای مواجهه با آنها آمادگی ندارند، آن ها را به صورت یک ناتوانی قلمداد کنند و درخواست کنند که این یادگیرندگان را به مدارس با آموزش های خاص منتقل کنند (صادقی، مهرمحمدی و ملکی، ۱۳۸۹).

معلمان باید نقش کلیدی در توانا ساختن یادگیرندگان برای مواجه شدن با چالش های فهم قومیت، نژاد و پس زمینه های دانش آموزان مختلف بازی کنند. نگرش و ادراک معلمان در مورد دانش آموزان از فرهنگ های گوناگون نقش مهمی در انتظارات آنها از دانش آموزان دارد. در نتیجه برای اینکه معلم موثر باشد، آموزش باید به گونه ای باشد که دانش آموزان تنوع انسانی را بفهمند و مورد قدردانی قرار دهند. قدردانی و فهم از ارتباط مستقیم بین فردی و از شناخت تاریخ و فرهنگ گروه ها، مشتمل بر ارزش ها، داستان ها، اسطوره ها، اختراعات، موسیقی و

1. Huang

2. Cheng

3. Yang

4. Clare

5. Srite

6. Thatcher

7. Galy

هنر حاصل می شود (بارتولوم^۱ و تروبا^۲، ۲۰۰۰؛ کوچران-اسمیت^۳، ۱۹۹۷؛ فیو^۴ و بچتول^۵، ۱۹۹۹؛ و لادسون - بیلینگ^۶، ۱۹۹۴).

با توجه به نقش و تکالیف معلمان، توجه به سوادهای چندگانه آنان و یکی از انواع آن همچون سواد چندفرهنگی اهمیت می‌یابد. از طرفی اگر معلم با پیش داوری‌های فرهنگی در کلاس حاضر شود، نسبت به اقلیت‌ها با عقاید قالبی رفتار خواهد کرد. برای مثال انتظارچندانی از آنها نخواهد داشت و آنها را در جهت بهره برداری کامل از توانایی‌های خود تشویق نخواهد کرد (جوادی، ۱۳۷۹). پوبان^۷ (۱۹۹۸) بیان می کند استادانی که در فعالیت های پاسخگو به فرهنگ دخیل هستند قادر به تشویق دانش آموزان برای مشارکت در غوطه ور شدن در تجارب در ایالات متحده یا خارج از آن هستند. آنها همچنین می توانند در تجارب متنوع در دانشگاه شرکت کنند (پوبان، ۱۹۹۸). تدریس پاسخگو به فرهنگ نه تنها فرصت هایی را برای یادگیری دانش آموزان در مورد فرهنگ خود فراهم می کند بلکه به آنها کمک می کند در مورد دیگر فرهنگ ها یاد بگیرند به طوری که آنها می توانند حساسیت ها و قدردانی فرهنگی را به عنوان شهروند جهانی توسعه دهند (گی، ۲۰۱۵). معلمان باید تدریس پاسخگو به فرهنگ را برای حمایت از یادگیری علمی دانش آموزان با دستورالعمل های گسترده (همچون: تنوع فرهنگی، اجتماعی و زبانی) انجام دهند (پیازا^۸؛ راو^۹ و پروتاسیو^{۱۰}، ۲۰۱۵). و مهمتر از همه، معلمان نیازمند فرصت هایی برای تمرین دادن پاسخگویی فرهنگی در هر موضوع هستند (گی، ۲۰۰۲). ایران کشوری چند فرهنگی است و قدمت تاریخی چند فرهنگی بودن جامعه ایران قابل نفی و انکار نیست ولی به نظر می رسد نهاد آموزشی همچنان به شیوه متمرکز اداره می‌شود و نظام آموزشی تک فرهنگی است و ظرفیت‌ها، و توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی، قومی، فرهنگی، زبانی، دینی و مذهبی و... در نظام آموزش رسمی مورد غفلت واقع شده است. به گونه‌ای که این عدم توجه به زمینه‌های فرهنگی و قومی باعث می شود که هم یادگیرندگان و هم معلمان با چالش‌هایی روبرو شوند. پیش نیاز سواد چندفرهنگی ارائه آموزش های چندفرهنگی است که می تواند در افزایش دانش چندفرهنگی،

1. Bartolome
2. Trueba
3. Cochran-Smith
4. Fueyo
5. Bechtol
6. Ladson-Billing
7. Poban
8. Piazza
9. Rao
10. Protacio

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

ارتقا مهارت چندفرهنگی و تقویت بینش مثبت چندفرهنگی نقش کلیدی بازی کند. از طرف دیگر می‌توان گفت عدم برخورداری از سواد چندفرهنگی، باعث می‌شود که افراد از زاویه تنگ فرهنگ خود به جهان نگاه کنند و مجبور شوند همه دیدگاه‌هایی را که در چارچوب طبقه بندی‌شان نمی‌گنجد، طرد کنند (هواس بیگی، ۱۳۹۷).

با توجه به اینکه دانشگاه علامه طباطبائی به عنوان دانشگاه مادر در حوزه علوم انسانی شناخته شده است و از نقاط مختلف کشور دانشجویانی با پیشینه های فرهنگی مختلف پذیرش می‌کند، ضرورت داشتن سواد چندفرهنگی در میان استادان امری ضروری به نظر می‌رسد. تاکنون پژوهشی در باب سواد چندفرهنگی در ایران انجام نشده است و از این حیث این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوالات است که : (۱) تا چه میزان استادان دانشگاه علامه طباطبائی از سواد چندفرهنگی برخوردارند؟ (۲) راه های ارتقای سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه کدامند؟

مبانی نظری پژوهش

تنوع فرهنگی در ایران

وسعت کشور ایران همراه با تنوع اقلیم و اختلاط نژادی و قومی، شرایط خاصی را پیش روی سیاستمداران و برنامه ریزان قرار داده است. این امر، مطالعه و 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 (رشیدی، ۱۳۸۶ به نقل از امینی، ۱۳۹۱). تنوع می‌تواند به اشکال گوناگونی ظاهر شود:

الف) تنوع دینی - مذهبی

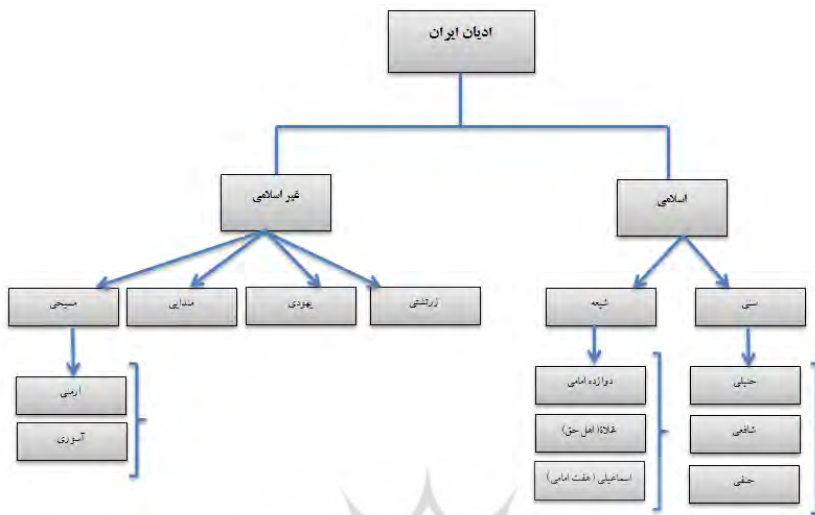
ب) تنوع زبانی

ج) تنوع قومی

تنوع دینی - مذهبی

ایران در طول سه هزار سال گذشته همواره موطن ادیان مختلف بوده است که پیروان آن‌ها در کنار هم زندگی می‌کردند. تا پیش از ظهور اسلام، دین زرتشت دین رسمی و غالب بود و ادیان دیگر چون یهود، مسیحی، مانوی، مندایی و مزدکی نیز در کنار آن وجود داشته‌اند. پس از ظهور اسلام و تسخیر ایران درنبرد سرنوشت‌ساز فتح الفتوح که در سال ۲۱ هجری در نهاوند اتفاق افتاد، اسلام به‌عنوان دین غالب جایگزین دین زرتشت شد و از آن زمان به بعد دین مزدکی و مانوی منقرض گردید. اسلام نیز به‌تدریج به دو شعبه اصلی یعنی سنی و شیعه تقسیم گردید

که باگذشت زمان انشعابات در هر یک از دو صورت گرفته که در گوناگونی قومی و فرهنگی مؤثر بوده‌اند. (امان اللهی بهاروند، ۱۳۸۰).



شکل ۱: تقسیمات دینی در ایران (امان اللهی بهاروند، ۱۳۸۰)

تنوع زبانی

زبان به‌عنوان پدیده‌ای وضعی و قراردادی بین اعضاء هر قوم و یا جامعه مشترک است و از این‌رو، اقوام و جوامع را از هم متمایز می‌کند. زبان از دو طریق در گونه‌گونی قومی دخالت دارد. اول اینکه زبان پدیده‌ای است که باگذشت زمان تغییر می‌کند و ممکن است از یک‌زبان به‌تدریج زبان‌ها و گویش‌های متعددی منشعب گردند. انشعاب زبان و گویش‌های تازه، زمینه شکل‌گیری قوم و یا مردمی را با هویت جدید فراهم می‌آورد. برای مثال زبان پارسی باستان از زمان هخامنشیان دچار تغییر شد و در نتیجه زبان پارسی میانه در عصر ساسانیان از آن منشعب گردید. دوم اینکه، مهاجرت یک قوم و یا شعبه‌ای از آن به سرزمین قوم دیگر می‌تواند منجر به گونه‌گونی قومی شود. در اینجا می‌توان از ایران به‌عنوان نمونه‌ای جالب یاد کرد. بررسی تاریخی ایران حاکی از آن است که، پیش از استقرار مادها و پارس‌ها در هزاره اول پیش از میلاد، یعنی حدود سه هزار سال پیش، اقوام دیگری چون ایلامیان (عیلامیان)، کاسی‌ها، لولوبی‌ها و کویته‌ها زندگی می‌کرده‌اند که اکنون زبان و دین آن‌ها از بین رفته، و زبان‌ها و ادیان دیگری جایگزین آن‌ها شده‌اند. تمام زبان‌ها، گویش‌ها و ادیان کنونی در ایران از جاهای دیگر و به‌وسیله اقوام مختلف به این سرزمین آورده شده‌اند (همان).

جدول ۱: خانواده‌های زبانی در ایران (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۸۰)

ردیف	خانواده زبانی	تاریخ ورود	زبان و گویش کنونی
۱	آریایی	سه هزار سال پیش	فارسی، لری، لاری، بلوچی، گیلکی، مازندرانی، ارمنی، بهدینی (دری)، طالش‌ی، کردی، لکی، براهویی، تاتی، شهمیرزادی و ده‌ها گویش دیگر
۲	سامی	۲۵۰۰ سال به بعد بیشتر از ۱۴۰۰ سال پیش	عبری، مندایی، آسوری، عربی
۳	اورال-آلتای	۹۰۰ سال پیش	ترکی آذری، خلجی، ترکمنی

برای اینکه عاملی فرهنگی همچون زبان به یک عنصر ناسازگار تبدیل نشود، نباید با آن برخورد قهرآمیزی کرد؛ چراکه زبان فارسی از سوی زبان‌های قومی، مورد تهدید قرار نگرفته است. ضرورت دارد برای تحکیم هر چه بیشتر وحدت ملی، به ظرفیت‌های زبان‌های قومی نیز توجه شود. در عصر جدید، تلاش عمده بر این بوده که زبان ملی گسترش یابد، اما به این نتیجه نیز رسید ه اند که ضروری است زبان‌های قومی و گویش‌های مختلف، و در مواردی چند زبانی نیز پذیرفته شود؛ بنابراین هویت ملی را منحصر به زبان کردن در یک کشور چندزبانه، امر معقولی به نظر نمی‌رسد (رضاپورقوشچی و نادری، ۱۳۹۳).

تنوع قومی

فلات ایران ناحیه‌ای جغرافیایی- منطقه‌ای و فرهنگی است که همواره باعث تنوع نژادی و قومی شده است. در این میان تنوع و تکثر اقوام تشکیل‌دهنده جامعه ایران به نحوی است که اطلاق واژه کثیرالقوم و جامعه چند قومیتی به ترکیب جمعیتی آن، از ترکیب و واقعیتی انکارناپذیر خبر می‌دهد. حضور و زندگی قومیت‌های مختلف چون، فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، لرها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها و عرب‌ها در کنار یکدیگر و در چارچوب جغرافیای سیاسی واحد، بیانگر موازیک قومی- فرهنگی هویت و تمدن ایرانی است (احمدی پور؛ حیدری موصلو و حیدری موصلو، ۱۳۸۹).

بسیاری از متخصصان گروه‌های قومی ایران را به سه دسته تقسیم کرده‌اند که عبارت‌اند از: الف) گروه آریایی‌ها (افغان‌ها، هزاره‌ها، بلوچ‌ها، بختیاری‌ها، فارس‌ها، آذری‌ها، طالش‌ی‌ها، کردها، لرها و تاجیک‌ها)

ب) گروه ایرانیان غیر آریایی (ترک‌ها، ترکمن‌ها و ارمنی‌ها)، سامی‌ها (عرب‌ها، یهودی‌ها و آشوری‌ها)؛

ج) سایر گروه‌های مختلط (یوسفی زاده، ۱۳۷۴ به نقل از محرابی و یونسی، ۱۳۸۷: ۶۳).
کشور ایران، در طول تاریخ زیستگاه گروه‌های مختلف قومی و نژادی و زبانی و مذهبی و... بوده و بر مبنای تعریف پارخ^۱ (۲۰۰۸) می‌توان گفت جامعه‌ای که در آن چندین فرهنگ امکان همزیستی در کنار هم می‌یابند جامعه‌ای چند فرهنگی است. بر این اساس ایران یک جامعه چند فرهنگی است (صادقی، ۱۳۹۱). در جهان امروز کمتر کشوری را سراغ داریم که از یک قوم واحد تشکیل شده باشد. کشورهای ملی امروز یا از ابتدا از ترکیب چند گروه قومی ساخته شده‌اند یا در اثر مهاجرت اعضای گروه‌های قومی به آن‌ها ترکیب چند قومی یافته‌اند. از بین حدوداً دویست کشور جهان شاید دوازده کشور باشد که بتواند مدعی نوعی یکپارچگی یا خلوص قومی باشد (اریک^۲ ۱۹۹۲ به نقل از سید امامی، ۱۳۸۷). با اشاره به کشوری مثل کانادا به عنوان کشوری چند فرهنگی می‌توان گفت به غیر از دو اکثریت انگلیسی زبان و فرانسوی زبان، اقلیت های زبان سومی نیز در آن زندگی می‌کنند. اقلیت های ملی، مردمان بومی، سیاه پوستان بخش آتلانتیک، فرانسوی ها و... در کناریکدیگر نشانگر چهره متنوع فرهنگ در کانادا است و لذا زندگی مردم کانادا بر پایه همزیستی دو دنیای فرهنگی متفاوت یعنی فرانسوی و انگلیسی استوار است. کانادا اولین کشوری بود که در سال ۱۹۷۱ میلادی سیاست چند فرهنگی را به عنوان سیاست رسمی خود (در تمام حوزه های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و رسانه ای) برگزید و ارزش و منزلت شهروندان این کشور را - صرف نظر از منشأ قومی، نژادی، زبانی و آموزه های مذهبی آنان - تصدیق کرد. استرالیا نیز به کشوری برخوردار از تنوع فرهنگی، حدود ۷۵ درصد جمعیتش را انگلیسی ها و درصد بالایی از جمعیت کشور را سایر ملیت های اروپایی و غیر اروپایی تشکیل می دهند. از این رو وجود ملیت های گوناگون سبب ایجاد نژادهای زنده، پویا، خلاق و متنوع فرهنگی در کشور استرالیا شده است. از آنجایی که به رسمیت شناختن حقوق اقلیت های فرهنگی و قومی ساکن کشور در سال های اخیر مورد تاکید قرار گرفته، سیاست ملی بر حفاظت از تنوع فرهنگی و قومی تاکید دارد (صالحی امیری، ۱۳۸۹).

سابقه اجرای سیاست چند فرهنگی در کشورهایی همچون کانادا، استرالیا، سوئیس و ایالات متحده به عنوان کشورهایی توسعه یافته و در کشورهایی همچون هند به مثابه جامعه ای در حال توسعه، نشان از موفقیت نسبی این سیاست ها در برآوردن مطلوبات گروه های قومی - فرهنگی و

۱. Parekh

۲. Eric

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

حکومت‌ها به صورت همزمان داشته است (تقی‌لو، ۱۳۸۶). تفاوتی که بین ایران به عنوان کشوری که در طول تاریخ گذرگاه مهاجرت‌های تاریخی بوده با سایر کشورهای چندفرهنگی دیگر همچون کشورهای که پیش از این به آنها اشاره شد و گفته شد که بخشی از جمعیت‌شان را مهاجرانی تشکیل می‌دهد که دارای زبان، مذهب و نژاد و ریشه قومی متفاوتی با کشورهای مقصد هستند، در این است که شکل سیاست‌های فرهنگی - قومی ایران با آنان تفاوت دارد. به این معنا که الگوی سیاست فرهنگی در ایران مبتنی بر سیاست همسان‌سازی فرهنگی است ولی در کشورهای مطرح شده الگوی سیاست فرهنگی مبتنی بر چندفرهنگ‌گرایی است. در الگوی سیاست فرهنگی مبتنی بر همسان‌سازی، هدف از بین بردن و به حاشیه راندن تفاوت‌ها و تلاش در جهت گسترش فرهنگ عمومی و مرکزی است. به عبارتی همگونی فرهنگی یک نوع انفعال و استحاله است که بر یکپارچگی فرهنگی و کاهش تنوع فرهنگی تأکید می‌کند.

مفهوم سواد چندفرهنگی

چندفرهنگ‌گرایی و پذیرش تنوع فرهنگی از زمانی که جهان به عنوان یک دهکده جهانی معرفی شده است به عنوان بزرگترین مسأله مطرح شده است. تحرک افراد در بین فرهنگ‌ها و کشورها دلیل افزایش همگرایی شده است (جانسون^۱، ۲۰۰۵). یکی از اهداف آموزش عالی، آماده کردن یادگیرندگان برای مشارکت در زندگی اجتماعی است (ایورسون^۲ و جیمز^۳، ۲۰۱۰). بسیاری از یادگیرندگان با پس‌زمینه‌های تک‌فرهنگی، تجربه بسیار کمی در زمینه ساخت دانش با شاگردانی با پس‌زمینه‌های فرهنگی و زبانی دیگری دارند. سواد چندفرهنگی که با چالش تبعیض و عدم تحمل مواجه می‌شود، به طور فزاینده‌ای برای ارتقاء عدالت آموزشی و عدالت اجتماعی برای همه یادگیرندگان ضروری است (اکپوکودو^۴، ۲۰۰۸). شهروندان با سواد در یک جامعه دموکراتیک متنوع باید شهروندانی منعطف، اخلاقی و فعال در یک جهان بهم‌پیوسته باشند. آنها باید دانش لازم و مهارت‌های حیاتی را برای ایجاد جهان بهتر و ایمن‌تر برای زندگی در اختیار داشته باشند.

مولفه‌های صلاحیت چندفرهنگی

افراد حرفه‌ای و از جمله مدرسان دانشگاه در حرفه و محیط کاری با مسائلی رو به رو می‌شوند که نیازمند بازاندیشی بر داشته‌های خود هستند. این امر صرفاً با نگاه جزءنگری و تخصصی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا مسائل حرفه‌ای ماهیت چندوجهی دارند که ذهن باز را طلب

1. Jhnsn

2. Iverson

3. James

4. Ukpokodu

می کنند. به همین دلیل دانش میان رشته ای به عنوان یک اصل وارد دنیای علم و حرفه شده است. مدرسان دانشگاه برای عمل حرفه ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا تلفیقی همگون از نیازها، مهارت ها و نگرش ها را شکل دهند. کسب قابلیت های مربوط به ابعاد سه گانه مذکور سواد مدرسی دانشگاهی تلقی می شود زیرا مدرسان را توانا در انجام تکلیف مدرسی می کند (عباباف، فتحی و اجارگاه، فراستخواه و مهر علی زاد، ۱۳۹۲).

مدل های صلاحیت های چند فرهنگی نیز به ویژگی های اجتماعی و فرهنگی هر کشور مرتبط است، بنابراین آنها به طور کامل قابل اقتباس نیستند. یک مدل سه بعدی از مهارت های چند فرهنگی که در دهه هشتاد قرن بیستم در مشاوره روانشناسی در ایالات متحده مورد استفاده قرار گرفت، شامل سه جزء است: آگاهی، دانش و مهارت های چند فرهنگی. یک مولفه چهارم، مهارت های آموزشی چند فرهنگی نیز به آن اضافه شد (هلادیک و جورتیوکوا، ۲۰۱۳). پدرس^۱ نیز بر چهار مولفه صلاحیت چند فرهنگی تاکید می کند که عبارتند از: آگاهی، دانش، مهارت و نگرش (۲۰۰۷). فانتنینی (۲۰۰۷) درباره این حقیقت صحبت می کند که صلاحیت های چند فرهنگی مجموعه از مهارت های مورد نیاز برای تعامل موثر و مناسب با افراد متمایز از نظر فرهنگی و زبانی است (هلادیک و مصطفی جدما^۲، ۲۰۱۶). اکنون مولفه های صلاحیت چند فرهنگی به اختصار مطرح می شوند.

دانش چند فرهنگی

دانش چند فرهنگی شامل دانش فردی در مورد فرهنگ های مختلف است. فرض اولیه بر اساس اصلاح دانش در مورد تفاوت های فرهنگی است که ممکن است اشتباه و یا ناکامل باشد. طبق گفته پاپ؛ رینولدز و مولر (۲۰۰۴)، "دانش چند فرهنگی شامل دانش در مورد گروه های مختلف فرهنگی است که به طور معمول در بسیاری از برنامه های آماده سازی تدریس نمی شود" (ص ۱۵). متخصصان باید قادر باشند تشخیص دهند که هر یک از یادگیرندگان از یک نژاد، گرایش جنسی، کلاس و غیره هستند که به هویت شخصی فرد کمک می کند. متخصصین امور دانشجویی باید به یادگیرندگان متنوع برای کشف تاریخ شان، فرهنگ شان و سنت هایشان به منظور شناختن خود کمک کنند. بنابراین، برای پذیرش و احترام به یکدیگر، نیاز به درک متقابل و قدردانی بر اساس درک فرهنگی هست. برخورداری از دانش در مورد دیگر فرهنگ های متفاوت از خود برای از بین بردن برخی تصورات غلط مردم در مورد فرهنگ های دیگر، کمک می کند (گی، ۱۹۹۴).

^۱ . Pedersen

^۲ . Mustafa Jadama

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

دانش، اسناد و اطلاعات واقعی لازم فراتر از آگاهی نسبت به تغییر موثر و مناسب در محیط های چند فرهنگی را فراهم می کند. از طریق داده های انباشته شده و اطلاعاتی که براساس مفروضات مناسب است، می توان فرهنگ های دیگر را از دیدگاه خود آنها درک کرد. آمار و اطلاعات مربوط به فرهنگ های دیگر در خصوص مردم، ادبیات و محصولات هر فرهنگ در سطح محلی، منطقه ای و ملی در دسترس است. مرحله دوم کسب دانش موجب دسترسی افراد به این حقایق می شود و این اطلاعات، مردم را در جایی که دانش می تواند پیدا شود، هدایت می کند و منابع قابل اطمینان را برای درک بهتر فرهنگ های نا آشنا مشخص می کند. اگر مرحله آموزش در آموزش دیده نادیده گرفته شود، آگاهی و مهارت فرهنگی (با این حال مناسب و موثر)، در زمینه حقایق و اطلاعات ضروری در مورد زمینه چند فرهنگی پایه گذاری نمی شود و تغییرات ممکن است نامناسب باشد (پدرسن، ۲۰۰۴).

مهارت چندفرهنگی

مهارت توانایی ایجاد آگاهی و اعمال دانش به تغییر موثر در محیط های چند فرهنگی را فراهم می کند. افراد آموزش دیده در برنامه ریزی، هدایت و ارزیابی زمینه های چند فرهنگی که در آن کار می کنند، ماهر می شوند. آنها نیازهای فرهنگ های دیگر را با دقت ارزیابی خواهند کرد. آنها با مفسران و خبرنگاران فرهنگی از فرهنگ دیگر همکاری خواهند کرد. آنها رفتار و رفتار افراد مختلف فرهنگی را در نظر خواهند گرفت. آنها تعامل، مشاوره، ارزیابی و مدیریت وظایف خود را به طور موثر در محیط های چند فرهنگی برقرار خواهند کرد (همان).

هاوارد - هامیلتون^۱، ریچاردسون^۲ و شوفورد^۳ (۱۹۹۸) خاطر نشان می کنند که شایستگی های چند فرهنگی برای دانشجویان نیز اهمیت دارد. آنها استدلال می کنند که مجموعه ای از صلاحیت ها برای دانشجویان باید توسعه یابد تا به افزایش حساسیت چند فرهنگی در دانشگاه ها منجر شود. آنها نشان می دهند که دانشجویان باید خود آگاهی داشته باشند. دانش در باره ی خود، به دانشجویان کمک خواهد کرد تا با هویت های فرهنگی دیگر ارتباط برقرار کنند. این صلاحیت ممکن است به آنها کمک کند تا مسایل ستم و تاثیر آن بر گروه های فرهنگی را درک کنند. همانند دیگر محققان، هاوارد - هامیلتون و همکاران (۱۹۹۸) بر اهمیت خود در یادگیرندگان تاکید می کنند. فهم خود به افراد کمک می کند تا خودشان را بپذیرند و همچنین ارزش و احترام به دیگران که متفاوت از خودشان هستند را بپذیرند.

1 . Howard-Hamilton

2 . Richardson

3 . Shuford

نگرش چندفرهنگی

نگرش "یک روش حل شده برای تفکر یا احساس در مورد شخص یا چیزی به طور معمول است و این در رفتار فرد منعکس می شود(دیکشنری آمریکایی آکسفورد، ۲۰۰۵). در حالی که یک ارزش یک اصل، استاندارد یا کیفیت در نظر گرفته ذاتا ارزشمند یا مطلوب است" (دیکشنری میراث آمریکا، ۱۹۸۳). بسیاری از محققان گزارش کرده اند که نگرش اجزایی دارد. برخی همچون ادواردز^۱ (۱۹۵۷) نشان دادند که نگرش، یک جهت گیری عاطفی نسبت به یک شیء خاص است، در حالی که دیگرانی همچون کاتز^۲ و استوتلند^۳ (۱۹۵۹) پیشنهاد می کنند که نگرش مولفه های متعدد (عاطفی، شناختی و رفتاری) دارد. یکی از ویژگی های مهم نگرش این است که به نظر می رسد که هسته ارزیابی دارد. ایلی^۴ و چیکن^۵ (۱۹۹۳) نگرش را به عنوان یک «گرایش روانشناختی» بیان می کنند که با ارزیابی [یک علامت اضافه شده] یک عنصر خاص با درجه ای از نفع یا ناسازگاری بیان می شود(ص ۱). علاوه بر این، آجزن^۶ (۲۰۰۱) بیان می کند که ابعاد ارزیابی می توانند اشکال متعددی از قبیل خوب، بد، مفید، مضر، دلپذیر، ناخوشایند و دوست داشتنی و غیر قابل تحمل داشته باشند. یکی از مهمترین ویژگی های نگرش، این است که می تواند به طور خودکار بدون آگاهی فرد فعال شود. بررسی های انجام شده در مورد این موضوع از فعال سازی اتوماتیک نگرش نشان می دهد یک نفر، می تواند هر دو نگرش ضمنی و صریح داشته باشد((به نقل از مینامی^۷، ۲۰۰۹). سو^۸ و سو (۲۰۱۳) نیز نگرش ها / باور ها را به عنوان تهویه اجتماعی که نیاز به خود بررسی معیارها و احساسات مربوط به تفاوت های فرهنگی دارد، مفهوم سازی کرد.

آموزش عالی در ایران

از نظر تاریخی، روند رشد و توسعه مراکز آموزش عالی در ایران به سه دوره تقسیم می شود که مشتمل بر آموزش عالی در عصر باستان، آموزش عالی در عصر میانه و آموزش عالی در عصر جدید است. در اینجا برای دوری از اطاله کلام، صرفاً آموزش عالی در عصر جدید که خود بر دوره

1. Edwards

2. Katz

3. Stotland

4. Eagly

5. Chaiken

6. Ajzen

7. Minami

8. Sue

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

قاجار، پهلوی و جمهوری اسلامی قابل تقسیم است، مورد مذاقه قرار می گیرد و آنگاه سیاست فرهنگی که نظام آموزشی ایران از آن تبعیت می کند مورد تفسیر قرار می گیرد.

در خصوص آموزش عالی در دوره قاجار می توان گفت در دوره اول اصلاحات دولتی تقاضا برای اعزام مستشاران و مدرسانی از انگلستان و فرانسه برای نوسازی ارتش و اعزام دانشجویان روسیه و انگلیس، تاسیس چاپخانه، ترجمه کتب علمی، فنی و... صورت گرفت که می توان از آن به اقدامی نهادینه برای ثبات علم و آموزش عالی یاد کرد. در دوره اصلاحات که به دوره امیر کبیر مشهور است، دارالفنون تاسیس شد. تاسیس دارالفنون نشان دهنده ی درک فزاینده نیاز به اصلاحات آموزش به منزله جزئی از اصلاحات گسترده تر در ایران بود و از سوی دیگر جهشی کمی و کیفی به سبک اروپایی در عرصه آموزش در ایران به شمار می رفت. در سال ۱۳۰۴ ش حکومت پهلوی به جای حکومت قاجار در نظام سیاسی ایران به سلطنت رسید. رضاشاه با بهره گیری از الگوهای کشورهای غربی به ایجاد اصلاحات در عرصه های مختلف کشور پرداخت و مدارس و مراکز آموزشی را به لحاظ کمی و کیفی ارتقاء بخشید. وی با وضع قانون اعزام دانشجویان به خارج از کشور، تاسیس دانش سرای عالی، استخدام مدرسان خارجی در مراکز آموزشی، رایگان کردن آموزش در سطوح اولیه تحصیلی و در اوج آن با تاسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ ش تلاشی هدفمند برای استقرار و توسعه آموزش عالی در ایران انجام داد. در این دوره کشور و به تبعیت آن آموزش عالی وابستگی شدید به قدرت های خارجی داشت و خط مشی عمومی کشور را امریکایی ها طراحی و تبیین می کردند و سازمان اطلاعات و امنیت کشور (ساواک) در همه امور مداخله داشت و بر کار چاپ کتب، مطبوعات، ادارات، دانشگاه ها و... وارد می شد. در بهمن ۱۳۵۷ ش با تغییر نظام حاکمیتی، تغییرات اساسی در نظام آموزش عالی و بنیان های فرهنگی و اجتماعی ایران به وجود آمد. در بهار ۱۳۵۹ انقلاب فرهنگی به وقوع پیوست و دانشگاه ها تعطیل و ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد. هدف از تعطیلی دانشگاه ها، ایجاد اصلاحات در زمینه محتوای آموزشی منابع و کتب درسی و سرفصل های آموزشی، پاک سازی نیروی آموزشی دانشگاه ها و... در راستای هدایت و پیشبرد اهداف انقلاب و دستاوردهای پیام انقلاب بود (باقری و کریم اف، ۱۳۹۲).

فکوهی و سجودی (۱۳۹۲) بیان می کنند، سیستم دولت ملی که در زمان رضاشاه از الگوی کشورهایمانند فرانسه اخذ شده متناسب با جامعه متکثر ایران نیست. ایران باستان یک ایران متکثر به لحاظ زبانی، فرهنگی و سبک زندگی بوده است. الگوی کنونی سیاست فرهنگی کشور مبتنی بر الگوی همسان سازی فرهنگی با تاکید بر کمرنگ نمودن تفاوت هاست. در اسناد بالادستی کشور در رابطه با تنوع فرهنگی یکسری مصوبات وجود دارد ولی جامعه ایران شاهد عدم اجرایی شدن این مصوبات در طول چهل سال گذشته بوده است. در این راستا فاضلی و قلیچ

(۱۳۹۲) بیان می‌کنند مهم‌ترین چالش سیاست فرهنگی در ایران وجود گسیختگی بین سطوح سیاست فرهنگی است (سه سطح سیاست فرهنگی عبارت‌اند از: سیاست فرهنگی مصوب، سیاست فرهنگی محقق و سیاست فرهنگی دریافت شده). و از طرفی دیگر آرمان‌ها و ایدئولوژی‌های موجود در جامعه ایران بر اساس نیازها، امکانات و موقعیت‌های واقعی و موجود در نظام اجتماعی و جامعه شکل نگرفته‌اند.

به نظر می‌رسد روایت برتر موجود، نافی تکثر و تنوع فرهنگی موجود در ایران با ماهیتی یگانه در راستای یکسان‌سازی فرهنگی، زبانی، ارزشی و تاریخی، بوده است و سعی بر تبیین تفاوت‌ها، گرایش‌ها و نگرش‌های ارزشی و ایدئولوژیکی، فرهنگی و زبانی و همچنین تساهل و تسامح در برابر موازیک موجود در ایران نکرده است. بهتر آن است که با توجه به واقعیت اجتماعی - فرهنگی در بطن جامعه ایران چندفرهنگی پذیرای سیاست چندفرهنگی بوده و آموزش چندفرهنگی در اسناد بالادستی به صورت آشکار و رسمی نهادینه شود و به تبع آن برای افزایش سواد چندفرهنگی گروه‌های مختلف انسانی در نظام آموزش عمومی و عالی برنامه ریزی‌های اصولی صورت گیرد.

پیشینه تجربی پژوهش

ادراک مربیان آموزشی و روند آنها در رابطه با یادگیرندگان متنوع فرهنگی در کلاس، علاوه بر اینکه یک عنصر مهم در آموزش است، یک عنصر مهم در ایجاد انگیزه و ایجاد تفاوت در جریان تعلیم و تربیت در میان یادگیرندگان، صرف نظر از سن، جنسیت، قومیت، زبان و مذهب است. این درک و نگرش بر انتظارات و رفتار آموزگاران این یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد (لی روکس^۱، ۲۰۰۱). در ایران پژوهش‌هایی که در رابطه با انواع سواد انجام شده بیشتر در حوزه سواد اطلاعاتی (بختیار زاده، ۱۳۸۱؛ بردستانی، ۱۳۸۳؛ عصاره، ۱۳۸۳؛ قاسمی، دینانی، داور پناه و شعبانی، ۱۳۸۶؛ اشرفی ریزی، رضانی، آقاجانی و کاظم پور، ۱۳۹۲؛ پندپذیر و چشمه سهرابی، ۱۳۸۹؛ نظری و علیدوستی، ۱۳۸۳؛ و طیب نیا، ۱۳۸۵) و سواد کامپیوتری (ارشد سهرابی و بهال‌دینی، ۱۳۸۳، زارعی؛ رخ افروز و دیانت، ۱۳۹۲ و...) بوده است. اما تاکنون پژوهشی در ایران در خصوص سواد چند فرهنگی به طور عام و سواد چند فرهنگی استادان به طور خاص صورت نگرفته است. پژوهش‌هایی هم که در خارج از کشور صورت گرفته است بیشتر جامعه معلمان را مد نظر قرار داده است. در ادامه به چند پژوهش مرتبط اشاره می‌شود.

لادسون - بیلینگ (۱۹۹۴) در پژوهشی بیان می‌کند، هم معلمان پیش از خدمت و هم معلمان کهنه کار نگران تصدیق تفاوت‌های دانش آموزان مخصوصاً تفاوت‌های نژادی هستند.

^۱ . Le Roux

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

بنابراین او معتقد است که برنامه درسی آموزش معلمان باید ارتباط بین نظریه و عمل موفقیت های دانشگاهی و فرهنگ شان را توسعه دهد. برای این هدف او توصیه می کند آموزش تنوع فرهنگی در هر جنبه ای از برنامه درسی آموزش معلمان باید گنجانده شود. فیو^۱ و بچتول^۲ (۱۹۹۹) بیان می کنند که، معلمانی که دوزبانگی را ارزش نمی دانند نه تنها انتظارات کمتری از دانش آموزان متنوع زبانی از نظر دستاورد دارند، بلکه دانش آموزان را از کاربرد زبان اصلی برای اهداف دانشگاهی دلسرد می کنند. تحقیقات بیشتر بیان می کنند معلمانی که اقلیت های قومی را به صورت منفی درک می کنند، رفتار افتراق آمیز و همراه با غرض ورزی بر مبنای کلیشه های تفاوت های جنسیتی و نام خانوادگی دانش آموزان نشان داده اند. مطالعه بر این نکته تاکید دارد که معلمان باید از حساسیت فرهنگی، پیش داوری ها و ادراکاتی که بر یادگیری دانش آموزان تاثیر می گذارند، آگاه باشند. بارکسدل و همکاران^۳ (۲۰۰۲) به این نتیجه دست یافتند که معلمان پیش از خدمت برای تدریس به دانش آموزان با زمینه های فرهنگی و زبان شناختی متنوع احساس آمادگی نمی کنند، همچنین معلمان پیش از خدمت دانش اساسی قوی درباره تعلیم و تربیت چند فرهنگی را توسعه ندادند برخلاف اینکه به همه آن ها موضوعات چند فرهنگی در دوره های تربیت معلم معرفی شده بود.

تریسا^۴ (۲۰۰۵) در مطالعه ای به این نتیجه رسید که برنامه های آموزش معلمان باید زمینه تعاملات پایدار با مباحث تنوع و / یا کودکان با پیشینه های متنوع را به منظور افزایش نگرش چندفرهنگی در عمل، فراهم کند. پرکینز^۵ (۲۰۱۲) در خصوص بررسی آگاهی، دانش، مهارت و نگرش چندفرهنگی معلمان شهر کانزاس به این نتیجه دست یافت که معلمان احساس می کنند آمادگی برای تدریس به دانش آموزان متنوع فرهنگی دارند. با این حال زمانی که مصاحبه رو در رو صورت گرفت، محقق دریافت که معلمان در آماده سازی خود برای تدریس به جمعیت دانش آموزان مختلف به عنوان آنچه که در این نظرسنجی تایید شده بود اعتماد نداشتند. این امر نشان می دهد که معلمان نیازمند فرصت های بیشتری برای کسب آگاهی، دانش و مهارت در آموزش چند فرهنگی به لحاظ عملی است و در این زمینه ضعف وجود دارد. اسلان و آیدین^۶ (۲۰۱۳) پژوهشی در مورد آگاهی معلمان از آموزش چندفرهنگی و تنوع در

1. Fueyo

2. Bechtol

3. Barksdale & et al

4. Teresa

5. Perkins

6. Aslan

7. Aydin

محیط مدرسه در استانبول انجام دادند. نتایج نشان داد که دانش واقعی معلمان در رابطه با آموزش چند فرهنگی و تنوع، کافی است و نظرات آنها نسبت به آموزش چند فرهنگی، بسیار مثبت است. با این وجود، سردرگمی و تعصبات جدی در ارتباط با مفاهیم مربوط به آموزش چند فرهنگی وجود داشت و در این زمینه معلمان در زمینه آموزش چند فرهنگی از نابسندگی های خاصی رنج می برند. برای اینکه معلمان اهمیت و ضرورت آموزش چند فرهنگی را درک کنند و قادر به انتقال آن به محیط آموزشی خود باشند، اجرای اصلاحات آموزشی که فرصت های برابر برای یادگیری را به رسمیت می شناسد یک اولویت فوری است. به همین دلیل پیشنهاد شده است که معلمان نیاز به اتخاذ اصول آموزش چند فرهنگی داشته و اینها در برنامه های آموزشی آنها قرار داده شود، در حالی که فرصت های آموزشی موجود برای معلمان و مطالعات علمی که در این موضوع انجام می شود، باید افزایش یابد. گیلا^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی در مورد دیدگاه معلمان ابتدایی درباره تدریس علوم به دانش آموزان متنوع از نظر فرهنگی- اجتماعی به این نتیجه رسید که معلمان ابتدایی از وضعیت فرهنگی- اجتماعی دانش آموزان مختلف و متنوع در کلاس علوم آگاهی دارند، ولی معلمان ابتدایی نیاز به فهم پیچیده تر و وسیع تری از گفتمان رسمی نسبت به محتوای فرهنگی- اجتماعی آموزش علوم و کاربردش برای توسعه سواد دارند هرچند توسعه حرفه ای (به عنوان مثال: کارگاه و مهارت آموزی) و فرصت های همکاری معلم به عنوان استراتژی مؤثری برای حمایت از معلمان ابتدایی در فضای کلاس های علوم دارای تنوع فرهنگی مشخص شده است.

لیمن^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی در باب "مهارت های چند فرهنگی برای تدریس به دانش آموزان متنوع به وسیله معلمان" به این نتیجه دست یافت که معلمان پیش دبستانی نیاز به مهارت های چند فرهنگی اضافی شامل افزایش آگاهی، دانش و مهارت در کار با دانش آموزان مختلف داشتند. تجربیات معلمان پیش دبستانی نشان داد که نیاز به ایجاد و تقویت مهارت های چند فرهنگی برای ایجاد تغییر اجتماعی از طریق بهبود نتایج تحصیلی برای دانش آموزان اقلیت های فرهنگی دارند. کوچکتاس^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی " بررسی صلاحیت های تدریس چند فرهنگی اعضای هیات علمی در موسسه چهار ساله" به این نتایج دست یافت که صلاحیت های تدریس چند فرهنگی از طریق فعالیت های چند فرهنگی آموخته می شود. تعداد مشارکت در

1. Gayla

2. Lehman

3. Kucuktas

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

فعالیت های چندفرهنگی و نوع فعالیت های چندفرهنگی، صلاحیت های تدریس چندفرهنگی را در بین اعضای هیات علمی افزایش می دهد.

با توجه به آنچه که آمد می توان اذعان کرد که اغلب پژوهشگران دسته بندی هایی در خصوص ابعاد سواد چندفرهنگی و یا به عبارتی شایستگی های چندفرهنگی انجام داده اند که در این پژوهش مبنای کار بر سه مولفه دانش، مهارت و نگرش چندفرهنگی پایه ریزی شده است. در داخل کشور تاکنون در خصوص سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه ها پژوهشی صورت نگرفته است و اغلب پژوهش های خارجی که در اینجا به آنها اشاره شد بیشتر بر یک بعد، دو بعد و در مواردی هر سه بعد سواد چندفرهنگی و در برخی دیگر از پژوهش ها چهار بعد را مورد بررسی قرار داده و جامعه هدف غالباً معلمان، و در پاره ای از موارد دانشجویان و دانشجویمان بوده اند. با توجه به اینکه ایران یک جامعه چندفرهنگی است و اقوام مختلفی در این کشور وجود دارد که دارای تمایزات زبانی، مذهبی، قومی و ... است و سالانه دانشگاه های مختلف دانشجویانی از اقوام و گروه های مختلف جامعه را به عنوان دانشجو پذیرش می کنند، استادان دانشگاه ها برای برقراری ارتباط و تعامل اثربخش و داشتن روابط مسالمت آمیز و در یک کلام احترام به تفاوت ها، سنجش سواد چندفرهنگی آنها می تواند اطلاعات وسیعی را در این زمینه فراهم آورده تا با شناسایی نقاط ضعف در جهت طراحی برنامه های عملی و کاربردی قدم هایی مثمر ثمر برداشته شود.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی است و از لحاظ گردآوری داده ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه استادان دانشگاه علامه طباطبائی است که تعداد استادان دانشکده های مختلف برابر با ۵۳۸ نفر است. برای تعیین حجم نمونه در این تحقیق از فرمول کوکران استفاده شد. بعد از اجرای فرمول کوکران، تعداد کل نمونه برای استادان در مجموع ۲۲۴ نفر مشخص شد. پژوهش حاضر با استفاده از پرسشنامه های محقق ساخته انجام شد. برای سنجش سواد چندفرهنگی استادان پرسشنامه ای طراحی شده است. برای ساخت پرسشنامه در ابتدا ادبیات سازه سواد چندفرهنگی مورد مطالعه قرار گرفت که مشتمل بر سه مولفه ی دانش چندفرهنگی، نگرش چندفرهنگی و مهارت چندفرهنگی است. با مطالعه ادبیات موجود اطلاعاتی در خصوص این مولفه ها کسب شد، سپس پرسشنامه هایی به زبان انگلیسی که در این زمینه تدوین شده بود مورد مطالعه قرار گرفت از جمله می توان به پرسشنامه (MASQUE)^۱ اشاره کرد. همچنین از کارهای پژوهشی که در خصوص سواد چندفرهنگی

^۱ . Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire

صورت گرفته می توان به پژوهش تاراسکا^۱ (۲۰۰۴) و گورسوی^۲ (۲۰۱۶) اشاره کرد که به عنوان مبناهایی برای طراحی پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفتند. از طرفی دیگر، با توجه به بوم و پهنه های فرهنگی موجود در ایران، و همچنین ادبیات جامعه شناسی در خصوص اقوام ایرانی؛ فرهنگ و مولفه های فرهنگی اقوام مورد بررسی قرار گرفت. به زعم امان الهی بهاروند (۱۳۸۰) که بر بخش مادی و غیر مادی فرهنگ تاکید داشته است، این دو بخش نیز در پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفته است.

پرسشنامه در دو بخش تنظیم شده است که بخش اول مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی استادان (جنسیت/ نام دانشکده / رتبه علمی/ذکر سفر مطالعاتی و حداقل یکی از مقاطع تحصیلی در خارج از کشور) است و بخش دوم مشتمل بر مجموعه ای از سوالات و گویه ها برای سنجش هر یک از ابعاد سواد چندفرهنگی مشتمل بر سه بعد دانش، مهارت و نگرش است. برای سنجش سواد چندفرهنگی استادان، پرسشنامه مشتمل بر سه بعد دانش، نگرش و مهارت بوده که در قالب طیف چهارگزینه ای لیکرت طراحی شده است. برای هر یک از ابعاد پرسشنامه سواد چندفرهنگی استادان نیز گویه هایی طراحی شده است. به منظور بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. بدین صورت که در خصوص ابزار گردآوری اطلاعات از منظر ۷ نفر از صاحب نظران و خبرگان استفاده شد و از آنها درخواست شد تا نظرات اصلاحی خود را در ارتباط با پرسشنامه بیان نمایند. به منظور سنجش پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. به این منظور ۲۰ نفر از اعضای جامعه (استادان) را به صورت تصادفی انتخاب و پرسش نامه در اختیار آنها قرار داده شد و با استفاده از نرم افزار SPSS میزان آلفای کرونباخ، (۰/۸۳) برآورد شد. پس از جمع آوری داده ها و با کمک نرم افزار SPSS اطلاعات طبقه بندی شده تنظیم، تلخیص و تحلیل شدند و با توجه به ماهیت تحقیق از روش های آمار توصیفی (میانگین، فراوانی، درصد، انحراف استاندارد و...) و آمار استنباطی مانند آزمون تی تک نمونه ای، آزمون مانوا (تحلیل واریانس چندمتغیره)، آزمون تعقیبی توکی و آزمون فریدمن استفاده شد.

یافته های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان در پژوهش

بیشتر اساتید مورد مطالعه مرد (۷۹/۵ درصد) و تعداد کمتر آنان زن (۲۰/۵ درصد) بوده اند. بیشتر اساتید مورد مطالعه مربوط به دانشکده الهیات و ادبیات و زبان های خارجی (۳۰/۷)

^۱ . Taraska

^۲ . Gorsoy

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

درصد) و تعداد کمتر آنان مربوط به دانشکده بیمه اکو (۰/۶ درصد) بوده اند. بیشتر اساتید مورد مطالعه دارای رتبه استادیاری (۵۱/۸ درصد) و تعداد کمتر آنان دارای رتبه مربی (۳ درصد) بوده اند. بیشتر اساتید مورد مطالعه تجربه گذراندن فرصت مطالعاتی را داشته اند (۵۰/۶ درصد) و تعداد کمتر آنان تجربه گذراندن فرصت مطالعاتی را نداشته اند (۴۶/۶ درصد). بیشتر اساتید مورد مطالعه تجربه گذراندن یک مقطع در خارج از کشور را نداشته اند (۶۷/۵ درصد) و تعداد کمتر آنان تجربه گذراندن یک مقطع در خارج از کشور را داشته اند (۳۲/۵ درصد).

یافته‌های توصیفی

جدول ۲. وضعیت سواد چند فرهنگی در بین اساتید مورد مطالعه

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی		کشیدگی	
			خطا	آماره	خطا	آماره
نگرش چند فرهنگی	۷۵/۱۳	۶/۷۰	-۱/۰۱	۰/۱۸	۰/۴۴	۰/۳۷
مهارت چندفرهنگی	۵۴/۹۴	۶/۱۴	۰/۰۲	۰/۱۸	-۰/۷۱	۰/۳۷
دانش چند فرهنگی	۲۷/۴۳	۳/۹۷	۰/۰۷	۰/۱۸	۰/۳۶	۰/۳۷

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد نگرش چند فرهنگی در اساتید ۷۵/۱۳ و ۶/۷۰، میانگین و انحراف استاندارد مهارت چند فرهنگی به ترتیب برابر با ۵۴/۹۴ و ۶/۱۴ و در متغیر دانش چند فرهنگی اساتید به ترتیب برابر با ۲۷/۴۳ و ۳/۹۷ است. همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میزان کجی و کشیدگی در متغیرهای پژوهش بین ۲+ تا ۲- است، بنابراین فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

پاسخگویی به سوالات پژوهش

۱- سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی به چه میزان است؟

جدول ۳. وضعیت سواد چند فرهنگی در بین اساتید

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
نگرش به سواد چند فرهنگی	۷۵/۱۳	۶/۷۰	۲۱	۸۴	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
مهارت چندفرهنگی	۵۴/۹۴	۶/۱۴	۱۷	۶۸	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
دانش چند فرهنگی	۲۷/۴۳	۳/۹۷	۹	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۲ میزان نگرش چند فرهنگی ($M=75/13$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=54/94$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=27/43$) در حد بالا و مطلوب است.

۱-۱- سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبایی به تفکیک جنسیت به چه میزان است؟

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر سواد چند فرهنگی اساتید به تفکیک جنسیت

جنسیت	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
زنان	نگرش چند فرهنگی	74/89	6/85	21	84	21-42	42-63	63-84
	مهارت چند فرهنگی	55/05	6/01	17	68	17-34	34-51	51-68
	دانش چند فرهنگی	26/37	3/35	9	36	9-18	18-27	27-36
مردان	نگرش چند فرهنگی	75/19	6/69	21	84	21-42	42-63	63-84
	مهارت چند فرهنگی	54/91	6/19	17	68	17-34	34-51	51-68
	دانش چند فرهنگی	27/70	4/08	9	36	9-18	18-27	27-36

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۳ در اساتید زن میزان نگرش چند فرهنگی ($M=74/89$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=55/05$) در حد بالا و مطلوب است، اما میزان دانش فرهنگی اساتید زن ($M=26/37$) در حد متوسط است. در اساتید مرد نیز میزان نگرش چند فرهنگی ($M=75/19$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=54/91$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=27/70$) در حد بالا و مطلوب است.

نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس جهت بررسی تفاوت بین اساتید زن و مرد در جدول زیر آمده است.

قبل از استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مفروضه همگنی واریانس ها مورد بررسی قرار گرفت. بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از طریق آزمون M باکس نشان داد که این مفروضه رعایت شده است ($F=0/48, P>0/05$). نتایج مربوط به تحلیل چند متغیره در جدول زیر آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره بین میانگین متغیرهای پژوهش در اساتید زن و مرد

آزمون	مقدار	F	df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری
پیلای تریس	0/03	1/67	3	162	0/175
لامبدای ویلکز	0/97	1/67	3	162	0/175

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

تی هاتلینگ	۰/۰۳	۱/۶۷	۳	۱۶۲	۰/۱۷۵
بزرگترین ریشه روی	۰/۰۳	۱/۶۷	۳	۱۶۲	۰/۱۷۵

اینکه بین کدام متغیرها در دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد، در جدول شماره ۵ ارائه شده است. نتایج مربوط به آماره‌های چند متغیره نشان داد که بین اساتید زن و مرد در متغیر ترکیبی حاصل از متغیرهای پژوهش تفاوت معنی داری وجود ندارد ($F(3, 162) = 1/67, p > 0/05$). اطلاعات مربوط به تحلیل واریانس چند متغیری جهت مشخص کردن اینکه بین کدام متغیرها در دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد، در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت بین اساتید زن و مرد در مولفه های سواد

چندفرهنگی

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
نگرش چند فرهنگی	گروه	۲/۴۱	۱	۲/۴۱	۰/۰۵	۰/۸۱۸
	خطا	۷۴۲۴/۹۰	۱۶۴	۴۵/۲۷		
	کل	۹۴۴۴۹۹/۲۰	۱۶۶			
مهارت چندفرهنگی	گروه	۰/۵۱	۱	۰/۵۱	۰/۰۴	۰/۹۰۸
	خطا	۶۲۲۸/۱۲	۱۶۴	۳۷/۹۷		
	کل	۵۰۷۴۰۰/۲۹				
دانش چندفرهنگی	گروه	۴۷/۸۰	۱	۴۷/۸۰	۳/۰۶	۰/۰۸۲
	خطا	۲۵۶۰/۰۵	۱۶۴	۱۵/۶۱		
	کل	۱۲۷۵۷۳/۶۶	۱۶۶			

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که بین دو گروه اساتید زن و اساتید مرد در هیچ کدام از مؤلفه‌های سواد چندفرهنگی تفاوت معنی دار وجود ندارد ($P > 0/05$). به عبارت دیگر میزان سواد چند فرهنگی اساتید زن و اساتید مرد تفاوت یکسان است.

۱-۲- سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبایی به تفکیک دانشکده به چه میزان است؟

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر سواد چند فرهنگی اساتید به تفکیک دانشکده

دانشکده	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
روانشناسی	نگرش چند فرهنگی	۷۵/۷۴	۸/۰۱	۵۵	۸۳	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴

دانشکده	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حدافل نمره	حداکثر نمره	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
علوم و تربیتی	مهارت چندفرهنگی	۵۶/۲۸	۶/۸۰	۴۴	۶۷	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۷/۷۵	۴/۲۲	۱۸	۳۵	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
حسابداری و مدیریت	نگرش چند فرهنگی	۷۲/۲۴	۵/۹۲	۶۱	۸۰	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۱/۶۴	۶/۰۹	۴۲	۶۷	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
علوم ارتباطات	دانش چند فرهنگی	۲۶/۰۳	۴/۳۵	۱۵	۳۴	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
	نگرش چند فرهنگی	۷۸/۷۴	۴/۴۰	۷۱	۸۲	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
علوم	مهارت چندفرهنگی	۵۷	۴/۹۴	۵۰	۶۳	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۸	۲/۲۳	۲۵	۳۱	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
سیاسی و حقوق	نگرش چند فرهنگی	۷۳/۶۳	۶/۴۴	۵۸	۸۲	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۱/۸۴	۵/۷۲	۴۱	۶۷	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
علوم اجتماعی	دانش چند فرهنگی	۲۶/۲۴	۳/۷۲	۲۰	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
	نگرش چند فرهنگی	۷۸/۰۹	۴/۱۶	۶۵	۸۲	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
اقتصاد	مهارت چندفرهنگی	۵۸/۰۳	۵/۱۷	۴۹	۶۶	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۷/۷۲	۳/۵۳	۲۲	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
تربیت بدنی	نگرش به سواد چند فرهنگی	۷۳/۸۰	۷/۶۳	۵۶	۸۲	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۴/۸۴	۵/۸۰	۴۸	۶۶	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
الهیات، ادبیات و زبان های خارجی	دانش چند فرهنگی	۲۶/۹۰	۳	۲۲	۳۳	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
	نگرش چند فرهنگی	۷۶/۰۳	۶/۷۷	۵۲	۸۴	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
زبان های خارجی	مهارت چندفرهنگی	۵۶/۱۹	۵/۵۸	۴۲	۶۶	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۸/۶۵	۳/۹۲	۲۲	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۶ در بین اساتید دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی میزان نگرش چند فرهنگی ($M=75/74$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=56/28$) و دانش چند فرهنگی ($M=27/75$) در حد بالا و مطلوب است. در بین اساتید دانشکده حسابداری و مدیریت نیز میزان نگرش چند فرهنگی ($M=72/24$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=51/64$) در حد بالا و مطلوب است و و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=26/03$) در حد متوسط است. در بین

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

اساتید دانشکده علوم سیاسی و حقوق، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=73/63$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=51/84$) در حد بالا و مطلوب است و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=26/03$) در حد متوسط است. در بین اساتید دانشکده علوم اجتماعی، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=78/09$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=58/03$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=27/72$) در حد بالا و مطلوب است. در بین اساتید دانشکده اقتصاد، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=73/80$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=54/84$) در حد بالا و مطلوب است و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=26/97$) در حد متوسط است. در بین اساتید دانشکده تربیت بدنی، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=72/10$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=51/77$) در حد بالا و مطلوب است و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=26/90$) در حد متوسط است. در بین اساتید دانشکده الهیات، ادبیات و زبان های خارجی، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=76/03$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=56/19$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=28/65$) در حد بالا و مطلوب است.

نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس جهت بررسی تفاوت بین اساتید دانشکده های مختلف در جدول زیر آمده است.

قبل از استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مفروضه همگنی واریانس ها مورد بررسی قرار گرفت. بررسی مفروضه همگنی ماتریس های واریانس کوواریانس از طریق آزمون M باکس نشان داد که این مفروضه رعایت شده است ($F = 0/93, P > 0/05$). نتایج مربوط به تحلیل چند متغیره در جدول زیر آمده است.

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بین میانگین متغیرهای پژوهش در اساتید دانشکده های

مختلف

آزمون	مقدار	F	df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری
پیلایی تریس	0/19	1/51	21	465	0/068
لامبدای ویلکز	0/81	1/54	21	439/88	0/059
تی هاتلینگ	0/21	1/57	21	455	0/051
بزرگترین ریشه روی	0/17	3/80	7	155	**0/001

** $p < 0/01$

نتایج مربوط به بزرگترین ریشه روی نشان داد که بین اساتید دانشکده ها در متغیر ترکیبی حاصل از متغیرهای پژوهش تفاوت معنی داری وجود دارد ($F(7, 155) = 3/80, p < 0/01$). اطلاعات مربوط به تحلیل واریانس چند متغیره جهت مشخص کردن اینکه بین کدام متغیرها در دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد، در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت بین اساتید دانشکده‌های مختلف در سواد

چند فرهنگی

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
نگرش چند فرهنگی	گروه	۶۲۱/۹۷	۷	۸۸/۸۵	۲/۰۷	*.۰/۰۴۹
	خطا	۶۶۴۰/۷۳	۱۵۵	۴۲/۸۴		
	کل	۹۲۸۶۶۲/۲۰	۱۶۳			
مهارت چندفرهنگی	گروه	۸۷۶/۷۸	۷	۱۲۵/۲۵	۳/۷۴	**۰/۰۰۱
	خطا	۵۱۸۸/۵۷	۱۵۵	۳۳/۴۷		
	کل	۴۹۸۴۶۸/۹۳	۱۶۳			
دانش چندفرهنگی	گروه	۱۵۸/۲۲	۷	۲۲/۶۰	۱/۴۸	۰/۱۷۶
	خطا	۲۳۵۷/۵۳	۱۵۵	۱۵/۲۱		
	کل	۱۲۵۸۴۴/۶۶	۱۶۳			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (جدول شماره ۸) نشان می‌دهد که بین اساتید دانشکده‌های مختلف در متغیرهای نگرش چند فرهنگی ($F=2/07, p<0/05$) و مهارت فرهنگی ($F=3/74, p<0/01$) تفاوت معنی دار وجود دارد ولی بین اساتید دانشکده‌های مختلف از لحاظ دانش فرهنگی تفاوت معنی دار وجود ندارد ($P>0/05$). به عبارت دیگر میزان دانش فرهنگی اساتید دانشکده‌های مختلف یکسان است.

برای بررسی اینکه بین کدام دانشکده‌ها از لحاظ میزان نگرش چند فرهنگی و مهارت چندفرهنگی به صورت دو به دو تفاوت وجود دارد، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که در متغیر نگرش چند فرهنگی بین هیچ کدام از دانشکده‌ها به صورت دو به دو تفاوت معنی دار وجود ندارد ($P>0/05$). در متغیر مهارت چند فرهنگی نیز بین دانشکده مدیریت و حسابداری ($M=51/64$) و دانشکده علوم اجتماعی ($M=58/03$) تفاوت معنی داری وجود دارد ($P<0/05$). با توجه به اینکه میانگین دانشکده علوم اجتماعی در متغیر مهارت چندفرهنگی از میانگین دانشکده مدیریت و حسابداری بیشتر است می‌توان گفت میزان مهارت چندفرهنگی اساتید دانشکده علوم اجتماعی از اساتید دانشکده مدیریت و حسابداری بیشتر است.

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

همچنین بین دانشکده حقوق و علوم سیاسی ($M=51/84$) و دانشکده علوم اجتماعی ($M=58/03$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P<0/01$). با توجه به اینکه میانگین دانشکده علوم اجتماعی در متغیر مهارت چندفرهنگی از میانگین دانشکده حقوق و علوم سیاسی بیشتر است می‌توان گفت میزان مهارت چندفرهنگی اساتید دانشکده علوم اجتماعی از اساتید دانشکده حقوق و علوم سیاسی بیشتر است.

۳-۱ سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبایی به تفکیک رتبه علمی به چه

میزان است؟

جدول ۱۰. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر سواد چند فرهنگی اساتید به تفکیک رتبه علمی

دانشکده	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
مرئی	نگرش به سواد چند فرهنگی	۷۳/۶۰	۹/۶۰	۶۳	۸۳	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۲/۷۹	۵/۳۵	۴۷	۶۰	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۵/۴۵	۲/۲۹	۲۲	۲۸	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
استادیار	نگرش به سواد چند فرهنگی	۷۵/۱۵	۶/۷۵	۵۶	۸۴	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۵/۳۳	۶/۳۴	۴۲	۶۷	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۷/۳۲	۴/۰۹	۱۵	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
دانشیار	نگرش به سواد چند فرهنگی	۷۵/۳۷	۷/۰۲	۵۲	۸۳	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۴/۳۸	۶/۴۳	۴۱	۶۷	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۷/۳۰	۴	۱۸	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶
استاد	نگرش به سواد چند فرهنگی	۷۶/۴۶	۳/۸۱	۶۹	۸۲	۲۱-۴۲	۴۲-۶۳	۶۳-۸۴
	مهارت چندفرهنگی	۵۵/۸۵	۴/۶۸	۴۸	۶۳	۱۷-۳۴	۳۴-۵۱	۵۱-۶۸
	دانش چند فرهنگی	۲۸/۴۸	۳/۶۶	۲۲	۳۶	۹-۱۸	۱۸-۲۷	۲۷-۳۶

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۹ در بین اساتید دارای رتبه مرئی، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=73/60$) و میزان مهارت چند فرهنگی ($M=52/79$) در حد بالا و مطلوب است و میزان دانش چند فرهنگی ($M=25/45$) در اساتید دارای رتبه مرئی در حد متوسط است. در بین اساتید دارای مرتبه استادیاری، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=75/15$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=55/33$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=27/32$) در حد بالا و مطلوب است. در بین اساتید دارای مرتبه دانشیاری، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=75/37$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=54/38$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=27/30$) در حد بالا و مطلوب است. در

بین اساتید دارای مرتبه استادی، میزان نگرش چند فرهنگی ($M=76/46$)، میزان مهارت چند فرهنگی ($M=55/85$) و میزان دانش فرهنگی اساتید ($M=28/48$) در حد بالا و مطلوب است. نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس جهت بررسی تفاوت بین اساتید دارای رتبه‌های علمی مختلف در جدول زیر آمده است.

قبل از استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مفروضه همگنی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت. بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس از طریق آزمون M باکس نشان داد که این مفروضه رعایت شده است ($F=1/32, P>0/05$). نتایج مربوط به تحلیل چند متغیره در جدول زیر آمده است.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بین میانگین متغیرهای پژوهش در اساتید دارای

رتبه‌های علمی مختلف

آزمون	F	مقدار	df فرضیه	Df خطا	سطح معناداری
پیلایی تریس	۰/۰۳	۵۴۸	۹	۴۸۶	۰/۸۳۹
لامبدای ویلکز	۰/۹۶	۰/۵۴	۹	۳۷۴/۹۶	۰/۸۴۲
تی هاتلینگ	۰/۰۳	۰/۵۴	۹	۴۵۸	۰/۸۴۶
بزرگترین ریشه روی	۰/۰۱	۰/۹۸	۳	۱۵۶	۰/۴۰۱

نتایج مربوط به آماره‌های چند متغیره نشان داد که بین اساتید دارای رتبه‌های مختلف علمی در متغیر ترکیبی حاصل از متغیرهای پژوهش تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p > 0/05$)، $F(9, 486) = 0/98$. اطلاعات مربوط به تحلیل واریانس چند متغیره جهت مشخص کردن اینکه بین کدام متغیرها در دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد، در جدول شماره ۱۱ ارائه شده است. جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره در بررسی تفاوت سواد چند فرهنگی بین اساتید

دارای رتبه‌های علمی مختلف

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
نگرش چند فرهنگی	گروه	۳۹/۶۱	۳	۱۳/۲۰	۰/۲۹	۰/۸۲۹
	خطا	۶۹۹۶/۷۸	۱۵۶	۴۴/۸۵		
	کل	۹۱۴۶۲۰/۲۱	۱۶۰			
مهارت چند فرهنگی	گروه	۶۵/۹۶	۳	۲۱/۹۹	۰/۵۷	۰/۶۳۵
	خطا	۶۰۰۳/۶۸	۱۵۶	۳۸/۴۸		
	کل	۴۹۰۱۳۲/۴۸	۱۶۰			

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

۰/۴۷۷	۰/۸۳	۱۳/۲۴	۳	۳۹/۷۳	گروه	دانش چندفرهنگی
		۱۵/۸۹	۱۵۶	۲۴۷۹/۴۶	خطا	
			۱۶۰	۱۲۲۵۱۵/۱۸	کل	

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (جدول شماره ۱۱) نشان می‌دهد که بین اساتید دارای رتبه‌های علمی مختلف در متغیرهای نگرش چند فرهنگی ($F=۰/۲۹, p>۰/۰۵$)، مهارت چند فرهنگی ($F=۰/۵۷, p>۰/۰۵$) و دانش چند فرهنگی ($F=۰/۸۳, p>۰/۰۵$) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

۲- سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه را چگونه می‌توان ارتقاء داد؟

جهت پاسخ به این سوال پژوهش به اولویت بندی نظرات اساتید پرداخته شد. نتایج آزمون فریدمن جهت تعیین مهمترین پیشنهادات ارائه شده توسط اساتید برای ارتقاء سواد فرهنگی در جدول زیر آمده است. رتبه میانگین هر یک از پیشنهادات نشان دهنده درجه اهمیت آنها از نظر اساتید است.

جدول ۱۳. رتبه میانگین پیشنهادات جهت ارتقای سواد چند فرهنگی توسط اساتید

رتبه میانگین Mean Rank	پیشنهادات ارتقای سواد چند فرهنگی
۶/۶۸	احترام به فرهنگ‌های ایرانی بدون هر گونه سلسله مراتب
۶/۶۷	برداشته شدن تعصبات و تنگ نظری‌ها از آموزش عالی
۶/۴۱	عدم نگاه منفی، سوگیرانه و جانب دارانه به خرده فرهنگ هادر کتب درسی
۶/۲۹	توجه به آموزش چند فرهنگی در برنامه‌های غیر رسمی و فوق‌العاده (گردهمایی، نشست‌های علمی، شب شعر، اردوها و ...)
۶/۱۴	استقلال دانشگاه‌ها جهت تعهد و پاسخگویی به نیازهای منطقه ای و محلی خاص
۶/۰۴	غنی سازی منابع علمی و کتابخانه‌های دانشگاه‌ها جهت مرتفع نمودن نیازهای چند فرهنگی
۵/۹۰	طراحی دروسی جهت آشنا کردن فرهنگ‌ها با یکدیگر و جلوگیری از پیش داوری
۵/۸۰	گنجانده شدن برنامه‌ها و آموزش‌هایی جهت پاسخگویی به تنوع فرهنگی در برنامه رسمی دانشگاه
۵/۵۲	تحت پوشش قرار دادن تمام فرهنگ‌ها به دور از تعصب و تنگ نظری در برنامه‌های آموزشی
۵/۳۲	در نظر گرفتن درس‌هایی برای اقلیت‌های مذهبی، فرهنگی و قومی در دروس عمومی و اختیاری
۵/۰۵	شنیده شدن صدای تمامی فرهنگ‌ها در برنامه درسی

در جدول فوق، پیشنهادات اساتید بر حسب اهمیت و رتبه میانگین آنها آورده شده است، همانطور که مشاهده می‌شود، مهمترین پیشنهاد، احترام به فرهنگ‌های ایرانی بدون هر گونه سلسله مراتب است.

جدول ۱۴. نتایج آزمون معنی داری فریدمن

مقدار به دست آمده	شاخصه‌های آماری
۱۶۶	تعداد (N)
۱۲۳/۷۴	مجذور کای (χ^2)
۱۰	درجه آزادی (d.f)
۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری (Sig)

جدول شماره ۱۳ نتایج معناداری آزمون فریدمن را نشان می‌دهد، نتایج بدست آمده حاکی از این است که تفاوت معناداری بین پیشنهادات ارائه شده اساتید وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$)، $\chi^2 = ۱۲۳/۷۴$ و مهمترین پیشنهاد احترام به فرهنگ‌های ایرانی بدون هر گونه سلسله مراتب و کم اهمیت ترین پیشنهاد، شنیده شدن صدای تمامی فرهنگ‌ها در برنامه درسی است.

بحث و نتیجه گیری

ایران، سرزمین مردمانی است که هرکدام متعلق به گروه‌های فرهنگی و قومی متفاوتی هستند و دارای آداب و رسوم، زبان، مذهب، طرز فکر، نگرش‌ها و گرایش‌های گوناگونی بوده که ریشه در پیشینه و زمینه اجتماعی و فرهنگی آنان دارد. جامعه‌ای که در آن چند فرهنگ در کنار هم زیست می‌کنند، را جامعه چند فرهنگی تعریف نمودند که ایران مصداق این تعریف است. تنوع و گوناگونی موجود در ایران عمدتاً از منظر فرهنگی و در قالب مذهب و زبان و بر بنیاد جغرافیا نمود یافته است. به بیان دیگر، در ایران با گروه‌های قومی و مناطق جغرافیایی- فرهنگی روبه رو هستیم که از سنت‌های فرهنگی و احساسات هویتی خاص (بر پایه مشترکات نژادی، زبانی، ادبیات و یا حداقل محل سکونت یا سرزمین) برخوردارند که آنها را از جامعه بزرگتر متمایز می‌کند. بنابراین وجود گروه‌ها و مناطق فرهنگی مختلف در کشور که بر اساس تمایزات مذهبی و زبانی قابل بازشناسی هستند، غیر قابل انکار به نظر می‌رسد (حاجیانی، ۱۳۸۰). این پژوهش دو هدف اصلی را دنبال می‌کند: یکی بررسی سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی و دیگری، چگونگی ارتقا سواد چند فرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی. جامعه آماری این پژوهش استادان دانشگاه علامه طباطبائی در دانشکده‌های مختلف

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

بوده است. دانشگاه علامه دارای چندین دانشکده (ادبیات فارسی و زبان های خارجی، علوم اجتماعی، روان شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم سیاسی، مدیریت و حسابداری، اقتصاد، بیمه اکو، تربیت بدنی و علوم ورزشی، ادبیات فارسی و زبانهای خارجی (پژوهشکده زبان و ادبیات) الهیات و معارف اسلامی، علوم ریاضی و رایانه و علوم ارتباطات) است. در این پژوهش اساتید حوزه ریاست نیز جزو جامعه آماری بوده اند. جامعه آماری برای استادان دانشگاه علامه طباطبائی در دانشکده های مختلف برابر با ۵۳۸ نفر برآورد شده است و نمونه پژوهش برای استادان برابر با ۲۲۴ نفر در نظر گرفته شد. ابزار گردآوری اطلاعات که در قالب پرسشنامه طراحی شده بود در اختیار نمونه پژوهش قرار گرفت ولی پاسخگویان در نمونه آماری استادان ۱۶۶ نفر به پرسشنامه ها پاسخ دادند.

از جمعیت استادانی که در فرایند گردآوری اطلاعات پژوهش مشارکت داشته اند می توان گفت بخش اعظم جامعه آماری را مردان (۷۹/۵) و تقریباً درصد کمتری را زنان (۲۰/۵) تشکیل دادند. از نظر توزیع جمعیت آماری بیشترین تعداد اعضای هیئت علمی در دانشکده های الهیات و ادبیات و زبان های خارجی (۳۰/۷) مشغول به خدمت بوده اند و تعداد کمتر آنها نیز مربوط به دانشکده بیمه اکو (۰/۶) است.

از نظر متغیر رتبه علمی استادان می توان گفت تقریباً (۵۱/۸) دارای رتبه استادیاری (بیشترین) و حدود (۰/۳) دارای رتبه مربی (کمترین) بوده اند و استادانی که تجربه گذراندن فرصت مطالعاتی در خارج از کشور را داشته اند حدود (۵۰/۶) و بخشی از آنها (۴۶/۶) تجربه گذراندن فرصت مطالعاتی در خارج از کشور را نداشته اند و در خصوص تجربه تحصیل (یک مقطع) در خارج از کشور نیز می توان گفت درصد کمی (۳۲/۵) از آنان تجربه ی تحصیل در حد یک مقطع تحصیلی را داشته اند و مابقی (۶۷/۵) تجربه گذراندن تحصیل در حد یک مقطع تحصیلی در خارج از کشور را نداشته اند.

اکنون به پاسخگویی به سوالات اصلی پژوهش پرداخته می شود. در دل سوالات اصلی به سوالات ویژه نیز پاسخ داده می شود.

۱- سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی به چه میزان است؟

در این پژوهش سواد چندفرهنگی دارای سه بعد نگرش چندفرهنگی، مهارت چندفرهنگی و دانش چندفرهنگی است. نتایج یافته ها حاکی از آن است که سواد چندفرهنگی استادان در بعد نگرش و مهارت و دانش چندفرهنگی در سطح مطلوبی قرار دارد.

با توجه به متغیر جنسیت استادان می توان گفت که وضعیت نگرش و مهارت چندفرهنگی استادان زن و مرد در وضعیت مطلوبی قرار دارد اما وضعیت دانش چندفرهنگی استادان زن

نسبت به استادان مرد در وضعیتی پایین تر از حد مطلوب قرار دارد. البته باید گفت این تفاوت در حد معنی داری نیست و بسیار ناچیز است.

نتایج یافته های مربوط به متغیر نوع دانشکده که استادان در آن مشغول به فعالیت هستند نشان داد که در بین دانشکده های مورد بررسی وضعیت سواد چندفرهنگی استادان در دانشکده های مختلف از این قرار است که در کلیه دانشکده های ذکر شده، وضعیت سواد استادان به تفکیک دانشکده در بعد نگرش و مهارت چندفرهنگی در سطح مطلوبی قرار دارد. اما در بعد دانش چندفرهنگی وضعیت استادان دانشکده های مدیریت و حسابداری، حقوق و علوم سیاسی، اقتصاد، تربیت بدنی در سطح متوسط قرار دارد و استادان دانشکده های دیگر (روان شناسی و علوم تربیتی، علوم اجتماعی، الهیات، ادبیات و زبان های خارجی و علوم ارتباطات) در سطح مطلوب تری قرار دارد. بین استادان دانشکده های مختلف در بعد نگرش چندفرهنگی و مهارت چندفرهنگی تفاوت معنی داری وجود دارد ولی از نظر بعد دانش چندفرهنگی تفاوت معنی داری وجود ندارد. به این معنا که بین استادان دانشکده ها در بعد نگرش چندفرهنگی به صورت دو به دو هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. در متغیر مهارت چندفرهنگی بین دانشکده مدیریت و حسابداری و دانشکده علوم اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین بعد مهارت چندفرهنگی استادان دانشکده علوم اجتماعی بیشتر از دانشکده مدیریت و حسابداری است. همچنین بین استادان دانشکده حقوق و علوم سیاسی با استادان دانشکده علوم اجتماعی در بعد مهارت چندفرهنگی تفاوت وجود دارد و میانگین مهارت چندفرهنگی استادان دانشکده علوم اجتماعی از استادان دانشکده حقوق و علوم سیاسی بیشتر است.

رتبه علمی استادان به عنوان متغیر دیگر در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت استادانی با رتبه علمی مربی در بعد نگرش و مهارت چندفرهنگی در حد مطلوبی قرار داشتند ولی در بعد دانش چندفرهنگی در حد متوسط ارزیابی شدند. استادانی که دارای رتبه علمی استادیار/دانشیار/استاد بودند در بعد نگرش و مهارت و دانش چندفرهنگی در حد مطلوب قرار داشتند. بین استادان با درجه های علمی متفاوت در سه بعد مطرح شده سواد چندفرهنگی تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

۲- سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی را چگونه می توان ارتقاء داد؟

در خصوص راهکارهای ارتقاء سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی یکسری راهکارها از سوی مشارکت کنندگان در پژوهش رتبه بندی شد. راهکارهایی که استادان مطرح نمودند به ترتیب اهمیت عبارتند از: احترام به فرهنگ های ایرانی بدون هرگونه سلسله مراتب، برداشته شدن تعصبات و تنگ نظری ها از آموزش عالی، عدم نگاه منفی، سوگیرانه و جانب دارانه

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

به خرده فرهنگ ها در کتب درسی، توجه به آموزش چندفرهنگی در برنامه های غیر رسمی و فوق العاده (گردهمایی، نشست ها های علمی، شب شعر، اردو ها و...)، استقلال دانشگاه ها جهت تعهد و پاسخگویی به نیازهای منطقه ای و محلی خاص، غنی سازی منابع علمی و کتابخانه های دانشگاه ها جهت مرتفع شدن نیازهای چندفرهنگی، طراحی دروسی جهت آشنا کردن فرهنگ ها با یکدیگر و جلوگیری از پیش داوری، گنجانده شدن برنامه ها و آموزش هایی جهت پاسخگویی به تنوع فرهنگی در برنامه رسمی دانشگاه، تحت پوشش قرار دادن تمام فرهنگ ها به دور از تعصب و تنگ نظری در برنامه های آموزشی، در نظر گرفتن درس هایی برای اقلیت های مذهبی، فرهنگی و قومی در دروس عمومی و اختیاری و شنیده شدن صدای تمام فرهنگ ها در برنامه درسی.

اولین و مهمترین پیشنهاد استادان برای ارتقاء سواد چندفرهنگی که رتبه بندی شد، در واقع احترام به فرهنگ های ایرانی بدون هرگونه سلسله مراتب است و آخرین پیشنهادی که از نظر استادان از درجه اهمیت کم تری برخوردار است، شنیده شدن صدای تمامی فرهنگ ها در برنامه درسی است. در خصوص سیاست و پیشنهاد احترام به فرهنگ های ایرانی بدون هرگونه سلسله مراتب می توان گفت همان گونه که در بند ۱۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران تمام گروه های قومی و زبانی و فرهنگی در ایران به رسمیت شناخته شده اند، ضرورت دارد این سیاست مصوب به منصفانه ظهور برسد تا برابری قومی در عمل اتفاق بیفتد و فقط در حد یک حرف و شعار باقی نماند! برداشته شدن تعصبات و تنگ نظری ها از آموزش عالی بعنوان یکی دیگر از پیشنهادات در این پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. بخشی از این تعصبات عمدی یا سهوی مربوط به محتوای کتاب های آموزشی و دانشگاهی است. بخشی نیز مربوط به نگرش کوتاه بینانه و نامناسب اساتید و سایر اعضای نظام آموزش عالی است و بخشی نیز مربوط به سیاست گذاری های دانشگاهی است اما آنچه که مشخص است این است که با تکیه بر سیاست گذاری های چندفرهنگی می توان از دامنه و گستره این تعصبات و تنگ نظری ها کاست (محمدی، کمال خرازی، کاظمی فرد و پور کریم، ۱۳۹۵). توجه به آموزش چندفرهنگی در برنامه های غیر رسمی و فوق العاده (گردهمایی، نشست های علمی، شب شعر، اردو ها و...) از جمله مواردی است که می تواند منجر به افزایش سواد چندفرهنگی اعضای آموزش عالی شود.

استقلال دانشگاه ها جهت تعهد و پاسخگویی به نیازهای منطقه ای و محلی خاص بیانگر واگذاری اختیارات به دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی بر مبنای نیاز های ویژه در حوزه فرهنگ همچون برگزاری همایش های قومی و فرهنگی، دعوت از بزرگان علم و فرهنگ و هنر و موسیقی در بزرگداشت ها، کنفرانس ها و تجلیل از شخصیت های شامخ در حوزه فرهنگ و هنر و ادب است. همچنین می توان به جشنواره بین المللی فرهنگ اقوام اشاره کرد که می توان با اتخاذ

سیاستی بدون حاشیه و سوگیری در شهرها و استان های مختلف با همکاری واحد آموزشی عالی منطقه برای برپایی آن برنامه ریزی کرد. این جشنواره سالانه به کرات فقط در استان گلستان برگزار شده است! اگر این جشنواره با کمک واحد آموزش عالی و سایر نهادهای ذیربط در استان های مختلف برگزار شود، زمینه برای توسعه سواد قومی و فرهنگی، افزایش آگاهی چندفرهنگی را فراهم خواهد آورد. غنی سازی منابع علمی و کتابخانه های دانشگاه ها جهت مرتفع شدن نیازهای چندفرهنگی می تواند زمینه را برای شناسایی فرهنگ های موجود در جامعه مهیا سازد. با توجه به اینکه سالانه دانشجویانی از فرهنگ های مختلف به آموزش عالی راه می یابند، غنی سازی منابع کتابخانه ای می تواند این فرصت را در اختیار دانشجویان و اساتید قرار دهد تا با گروه های مختلف انسانی و قومی در ایران آشنا شوند. برای توسعه سواد چندفرهنگی افراد در یک جامعه چندقومی و چندفرهنگی همچون ایران لازم است در دوره های مختلف تحصیلی برنامه ریزی صورت گیرد؛ به این معنا ارایه آموزش های چندفرهنگی در دوره های مختلف منجر به شناخت فرهنگ های ایرانی، و شکل گیری بینش مبتنی بر قضاوت صحیح خواهد شد. بنابراین شاید بتوان گفت برای رسیدن به شرایطی که در آن افراد از سواد چندفرهنگی بالاتری برخوردار باشند، اولین و مهم ترین مساله در جامعه ایران، بازنگری درسیاست گذاری های فرهنگی در اسناد بالادستی است. همان گونه که قبلا نیز گفته شد ایران کشوری کثیر القوم و متنوع از فرهنگ ها، دارای تنوع جغرافیایی است که باعث تنوع فرهنگی، آداب و رسوم و خلق و خویهای متفاوت شده است، و تنوع دینی - مذهبی نیز در آن به چشم می خورد. صالحی امیری (۱۳۸۹) بیان می دارد چه در سطح ملی و چه محلی اقوام و مذاهب مختلف باید احساس کنند که به صورت مساوی در قدرت مشارکت داده می شود و از فرصت های برابر برای خدمت به کشور برخوردارند، در عرصه فرهنگی، مدیران کشور باید شناخت کافی از فرهنگ ها و قومیت ها داشته باشند و در راستای سیاست کلان اداره تنوع فرهنگی از یک الگوی واحد تبعیت نمایند. از طرف دیگر تبیین، تبلیغ و تأکید بر پیشینه تاریخی و فرهنگی مشترک ایرانیان در دستور کار همه دستگاه های تبلیغی و رسانه ای قرار گیرد و در حوزه اقتصادی نیز توسعه متوازن و توزیع عادلانه ثروت در میان مناطق مختلف کشور، به ویژه مناطق قومی کمتر توسعه یافته و محروم باید در رأس برنامه های اقتصادی کشور قرار گیرد.

قومیت ها و فرهنگ های مختلف باید از حقوق برابر سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی برخوردار باشند. پذیرش تنوع فرهنگی، احترام به سنن و فرهنگ همه اقوام کشور و حفظ میراث فرهنگی آن ها و... از جمله خصوصیات فرهنگی و حقوقی در این کشور به شمار می رود. بنابراین سیاست گذاری در یک جامعه ای که دارای فرهنگ ها و اقوام گوناگون است باید به دنبال حمایت

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

از ارزش‌ها و باورهای مشترک باشد، تا بتواند اقوام گوناگون را به یکدیگر پیوند دهد و وحدت در کثرت را پدید آورد.

از طرف دیگر، برای زیست در یک جامعه چندفرهنگی همچون ایران ضرورت دارد که بحث تنوع فرهنگی در اسناد بالادستی به صورت رسمی پذیرفته شود و بازتاب آن در نظام آموزشی به طور اعم و نظام برنامه ریزی درسی به طور اخص مشاهده شود. سواد چندفرهنگی منوط و مشروط به ارایه آموزش‌های چندفرهنگی در جامعه است. نهادها و سازمان‌ها و ارگان‌هایی که در جامعه وجود دارند می‌توانند در این امر بسیار مهم و حیاتی فعالیت داشته باشند تا زمینه برای آشنایی با اقوام مختلف و مولفه‌های فرهنگی آنان، کسب دانش چند فرهنگی، مهارت برخورد با تفاوت‌ها و تنوعات، ایجاد نگرش مثبت نسبت به پدیده‌ها تفاوت‌ها، احترام به ادیان الهی، پذیرش تکثر دینی و مذهبی، قومی، فرهنگی و زبانی، بازخوانی و بازشناسی مشاهیر اقوام در حوزه‌های مختلف و آشنایی با خدمات علمی و ادبی و فرهنگی آنان به جامعه ایران، آشنایی با آثار باستانی و تاریخی اقوام، آشنایی با مکان‌های تاریخی، احترام به دیگری، کاهش فاصله بین قومی، ترویج مدارا، شکل‌گیری حس همبستگی ملی، تقویت انسجام اجتماعی و... فراهم شود.

در ایران پژوهشی در باب سواد چندفرهنگی به عنوان یکی از ضروریات برای زیست در جامعه چندفرهنگی انجام نشده است و می‌توان گفت دیگر ابعاد سواد مد نظر قرار گرفته است. سواد چندفرهنگی در نظام آموزشی ایران حلقه‌ای مفقوده است که نیاز به بازنمایی در سیستم‌های آموزشی دارد چرا که نظام‌های آموزشی با تنوع جمعیت دانشجویان اقوام مختلف روبرو است و ضرورت دارد تمهیدات مناسبی برای برخورد با پدیده چندفرهنگی در جامعه دانشگاهی اندیشیده شود. پژوهش‌هایی که در خارج از کشور انجام شده است بیشتر دیدگاه معلمان را مورد سنجش قرار داده است و می‌توان گفت نتایج این پژوهش در مجموع با نتایج پژوهش تریسا (۲۰۰۵) مبنی بر اینکه برنامه‌های آموزش معلمان باید زمینه تعاملات پایدار با مباحث تنوع به منظور افزایش نگرش چندفرهنگی در عمل پدید آورد، همخوانی دارد. همچنین با پژوهش اسلان و آیدین (۲۰۱۳) که بر کافی بودن دانش واقعی معلمان در رابطه با آموزش چندفرهنگی و تنوع تاکید دارد و ضرورت دارد اصول آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های آموزشی آنها گنجانده شود، همخوانی دارد. با پژوهش گیلا (۲۰۱۳) مبنی بر آگاهی چندفرهنگی معلمان نسبت به یادگیرندگان کلاس از منظر تنوع فرهنگی - اجتماعی و ضرورت فهم پیچیده تر گفتمان رسمی نسبت به محتواهای فرهنگی - اجتماعی نیز همسو است. نتایج پژوهش کوچکتاس (۲۰۱۶) که بر مشارکت اعضای هیات علمی در فعالیت‌های چندفرهنگی تاکید دارد و با پژوهش حاضر در قسمت پیشنهادات مبنی بر توجه به آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های غیر رسمی و فوق العاده (گردهمایی، نشست‌های علمی، شب شعر، اردو‌ها و...) همخوانی دارد.

منابع

- احمدی پور، زهرا؛ حیدری موصولو، طهمورث و حیدری موصولو، طیبه. (۱۳۸۹). تحلیل قومیت و هویت قومی در ایران؛ جهت امنیت پایدار. *فصلنامه علمی- پژوهشی انتظام اجتماعی*، ۲(۱)، ۳۶-۶۲.
- امان‌اللهی بهاروند، سکندر. (۱۳۸۰). بررسی علل گونه‌گونی قومی در ایران از دیدگاه انسان‌شناسی، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۳(۹)، ۱۴-۳۴.
- امینی، محمد. (۱۳۹۱). تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۷(۲۶)، ۱۱-۳۲.
- باقری، اصغر و کریم اف، موسی. (۱۳۹۲). تحلیلی نقادانه از روند تاریخی آموزش عالی در ایران. *جامعه پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۴(۱)، ۳۳-۵۷.
- تقی لو، فرامرز. (۱۳۸۶). تنوع قومی، سیاست چند فرهنگی و الگوی شهروندی: بررسی موردی ایران معاصر. *فصلنامه مطالعات راهبردی*، ۱۰(۱)، ۱۰-۳۱.
- جوادی، محمدجعفر. (۱۳۷۹). آموزش چندفرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۶۳(۹)، ۲۶-۹.
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۸۰). الگوی سیاست قومی در ایران. *مطالعه راهبردی*، ۱۱(۱)، ۱۱۹-۱۳۸.
- رضاپور قوشچی، محمد و نادری، محمود. (۱۳۹۳). جهانی‌شدن و تکثرگرایی قومی در ایران؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. *فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن*، ۵(۱۴)، ۵۶-۹۱.
- سید امامی، کاووس. (۱۳۸۷). هویت‌های قومی از کجا برمی‌خیزند؟ مروری بر نظریه‌های اصلی. *فصلنامه خط اول*، ۲(۷)، ۱۶-۳۲.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران؛ بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارها. *راهبرد فرهنگ*، ۱۷(۱۸ و ۱۷).
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۲). دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴(۱۳)، ۱۱۲-۱۲۴.
- صادقی، علیرضا؛ مهر محمدی، محمود، ملکی، حسن. (۱۳۸۹). آموزش چندفرهنگی، صلاحیت مفعول نظام تربیت معلم ایران. *دهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی*
- صالحی امیری، سید رضا. (۱۳۸۹). انسجام ملی و تنوع فرهنگی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.

سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه...

عباباف، زهره؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فراستخواه، مقصود و مهر علی زاده، یدالله. (۱۳۹۲). سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴(۷)، ۷-۲۹

عزیزی، نعمت الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۷۸-۵۵

فاضلی، نعمت الله و قلیچ، مرتضی. (۱۳۹۲). نگرشی نو به سیاست فرهنگی. تهران: تیسرا.

فکوهی، ناصر و سجودی، فرزانه (۱۳۹۲) گزارش نشست زبان و هویت، *روزنامه ایران شماره ۵۵۰۲*.
محرابی، علی رضا و یونسی، علی. (۱۳۸۷). تنوع قومی و انسجام ملی در ایران؛ فرصت‌ها، چالش و راهبردها. *مجله مطالعات میان فرهنگی*، ۳(۷)، ۴۱-۷۰.

محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، علی نقی؛ کاظمی فرد، محمد و پورکریمی، جواد. (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران. *فصلنامه علمی- پژوهشی تدریس پژوهی*، ۴(۱)، ۶۵-۹۱.

هواس بیگی، فاطمه. (۱۳۹۷). *طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره آموزش ابتدایی ایران*، رساله دکترا رشته علوم تربیتی گرایش مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

Aslan, D& Aydin, H. (2013). Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.

Barksdale, M.A. Richards, J. Fisher, P. Wuthrick, M. Hammons, J. Grisham, D&Richod, H. (2002). Perceptions of Preservice Elementary Teachers on Multicultural Issues. *Reading Horizons*.43 (1), 28-48.

Bartolome, L. I. & Trueba, E. T. (2000). *Beyond the Politics of Schools and the Rhetoric Fashionable Pedagogies: The significance of teacher ideology*. In E.T. Trueba & L.I. Bartolome (eds.) *Immigrant Voices: In search of Educational equity*. New York: Rowman & Littlefield.

Clare, V. B. (2008). *Cultural diversity and white teacher scaffolding of student Self – regulated learning in Algebra classes*. M.A. thesis Ohio University.

Cochran-Smith, M. (1997). *Knowledge, Skills and Experiences for Teaching Culturally Diverse Learners: A Perspective for Practicing Teachers*. In J. Irvine (ed.) *Critical Knowledge for Diverse Teachers and Learners*, pp.27-88. Washington, D. C.: AACTE.

Esau, O. (2014). Enhancing Critical Multicultural Literacy amongst pre-service teachers (PSTS) IN A Bachelor of education programme. *A Journal for Language Learning*.30(3),69-81.

Fueyo, V., & Bechtol, S. (1999). Those who can teach: Reflecting on teaching diverse populations. *Teacher Education Quarterly*, 26, 1–10.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Urban Education Monograph Series. Retrieved March 03, 2014, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadershp/le0gay.html>

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.

Gay, G. (2015). The what, why and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139.

Gayle, J.R. (2013). *Elementary Teachers' Perspectives On Teaching Science to Socio-Culturally Diverse Students* (published thesis), Department of Curriculum, Teaching and Learning University of Toronto.

Hladik, J & Mustafa Jadama, L. (2016). Multicultural Competence of Helping Profession Students: Crosscultural Comparison between Europe and Africa. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217 (2016) 669 – 678.

Hladik, J& Jurtikova, M. (2013). Comparison of attitudes of Czech and English teachers to Multicultural Subcompetencies. *STUDIA EduKACYJNE NR.325-344*.

Howard-Hamilton, M. F., Richardson, B. J., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1): 5-17

Huang, H. Cheng, Y&Yang, C. (2017). Science Teachers' Perception on Multicultural Education Literacy and Curriculum Practices. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 13(6):2761-2775.

Iverson, S.V. & James, J.H. (2010). Becoming “effective” citizens? Change-oriented service in a Teacher education program. *Innovative Higher Education*, 35(1), 19-35.

Johnson, B. (2005). Overcoming “doom and gloom”: Empowering students in courses on social problems, injustice, and inequality. *Teaching Sociology*, 33(1), 44–58.

Kucuktas, S. (2016). *Examination of Faculty Members' Multicultural Teaching Competencies at a Four-Year Institution*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Auburn, Alabama.

Ladson-Billing, G. (1994). *The dream keepers: Successful teachers of African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass

Le Roux, J. (2001). Effective teacher training for multicultural teaching. *Multicultural Teaching*, 19(2), 18–22.

Lehman, Ed, D. (2016). Multicultural Competence: A Literature Review Supporting Focused Training for Preservice Teachers Teaching Diverse Students. *Journal of Education and Practice*,8(10),109-116.

Minami, M. (2009). Role of Attitude in Multicultural Counselling Competency. *World Cultural Psychiatry Research Review 2009*, 4(1): 39-46.

Pedersen, P. (2004). *110 experiences for multicultural learning*. Washington, DC:

Perkins, R, (2012). *The Multicultural Awareness, Knowledge, Skills and Attitudes of Prospective Teachers: A Quantitative and Heuristic Phenomenological Study*. A Dissertation in Curriculum and Instruction and Urban Leadership and Policy Studies in Education. University of Missouri-Kansas City.

Piazza, S. V., Rao, S., & Protacio, M. S. (2015). Converging recommendations for culturally responsive literacy practices: Students with learning disabilities, English language learners, and sociocultural diverse learners. *International Journal of Multicultural Education*, 17(3), 1–20.

Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity, and Excellence in Education*,29(3), 62–69.

Pope, R. L., Reynolds, A.L., & Muller, J. A. (2004). *Multicultural Competence in Student Affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Srite. M., Thatcher J. B., & Galy, E. (2008). Does within-culture variation Matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management*, 16(1), 1-25.

Storti, C. (1989). *The art of crossing cultures*. United States of America: Intercultural Press Inc.

Sue, D. W., & Sue, D. (2013). *Counseling the culturally diverse: Theory & practice* (6th ed.). New York, NY: John Wiley.

Tan, G. D., Liu, M., & You, M. H. (2010). *Multicultural education 2nd*. Taipei: Higher Education Press.

Teresa, A. (2005). Multicultural Education Knowledgebase, Attitudes and Preparedness for Diversity. *International Journal of Educational Management*, 19 (1) ,67-74.

Ukpokodu, O. N. (2008). Teachers' reflection on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 227-255.