

مطالعه کمی ادراک دانش آموزان دوره دوم متوسطه از مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی
 معصومه شهاب لواسانی^۱، زهرا صباغیان^۲، فاطمه احمد بیگی^۳

A quantitative study of secondary school students' perceptions of multicultural components in the curriculum

Masoumeh Shahab Lavasani¹, Zahra Sabbaghian², Fatemeh Ahmad Beigi³

چکیده

زمینه: مطالعات پیشین به شناخت فرهنگ‌ها و شناساندن فرهنگ دانش آموزان به خودشان و شناساندن فرهنگ‌های مختلف دیگر به آنها پرداخته اند. اما پیرامون مطالعه کمی ادراک دانش آموزان دوره دوم متوسطه از مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی شکاف تحقیقاتی وجود دارد. **هدف:** شناسایی ادراک دانش آموزان دوره دوم متوسطه از مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی بود. **روش:** پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم مقطع متوسطه تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود، تعداد ۳۸۲ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای از مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارتند از: پرسشنامه محقق ساخته (مشمول بر ۲۳ پرسش در ۵ مؤلفه، پذیرش تنوع و تکرر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام، پرهیز از تعصب و تبعیض، توجه به آداب و رسوم و زبان اقوام، پوشش و لباس اقوام). نتایج با روش مبتنی بر واریانس، با مربعات جزئی (PLS) تحلیل شد. **یافته‌ها:** دانش آموزان از مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی چون پذیرش تنوع و تکرر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام، پرهیز از تعصب و تبعیض، درک بالایی دارند، اما از مؤلفه توجه به آداب، رسوم و زبان، پوشش و لباس اقوام ادراک بالایی ندارند ($P < 0/05$). **نتیجه گیری:** مدل ادراک دانش آموزان از مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکرر، همزیستی مسالمت‌آمیز، توجه به آداب و رسوم، پرهیز از تعصب و تبعیض و پوشش لباس اقوام از برازش قوی برخوردار است. **واژه کلیدیها:** ادراک دانش آموزان، مؤلفه‌های چند فرهنگی، برنامه درسی

Background: Previous studies have identified cultures and introduced the culture of students to themselves and other different cultures. However, there is little research on the multidisciplinary study of high school students on multicultural components in the research gap curriculum. **Aims:** The purpose of this study was to identify the perception of second grade high school students of multicultural components in the curriculum. **Method:** This was a descriptive-survey research. The statistical population consisted of all high school students of Tehran Secondary School in the academic year of 2018-2019. 382 students were selected by stratified random sampling from north, south, east, west. The research tools are: researcher-made questionnaire (including 23 questions in 5 components, acceptance of diversity and plurality, peaceful coexistence with respect, avoidance of prejudice and prejudice, consideration of ethnic customs and customs, coverage of ethnic groups). Results were analyzed by partial least squares (PLS) method. **Results:** Students have a high understanding of the components of multicultural education such as acceptance of diversity and pluralism, peaceful coexistence with respect, avoidance of prejudice and prejudice, but of the components of attention to customs, customs and language, covering and perceiving ethnicity. Not high ($P < 0/05$). **Conclusions:** The students' perception model has a good fit with the components of acceptance of diversity and plurality, peaceful coexistence, attention to customs, avoidance of prejudice and discrimination and ethnic clothing coverage. **Key Words:** Students perception, multicultural components, curriculum

Corresponding Author: maller-daemon@sub.ac.ir

^۱. دانشجوی دکتری، رشته برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران.

^۱. Ph.D Student, Curriculum, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University North Tehran Branch, Tehran, Iran

^۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران

^۳. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran

مقدمه

جهان ما متنوع و متکثر شده است برخی از این تنوعات درون‌زا و برخی دیگر برون‌زاست. کشور ایران با داشتن رنگین‌کمانی از فرهنگ‌های مختلف یکی از کشورهای درون‌زاست تنوع موجود در ایران برون‌زا و محصول مهاجرت‌ها نیست بلکه تنوعی است اصیل، بومی و درون‌زاست که با برخورداری از اصالت ملی در پیکره‌ی هویت ملی ایرانیان جای گرفته است (صادقی، ۱۳۹۱). امروزه همه جوامع دارای همگونی فرهنگی با درجات مختلفی می‌باشد و این تنوع و ناهمگونی، تأثیرات خود را بر روی زبان‌ها، آرزوها، الگوهای مصرف، نوع زندگی، خود فهمی‌ها. موارد مشابه دیگر بر جای گذاشته است (پارخت، ۲۰۰۸). به موضوع تنوع قومی کشورمان نباید همواره به دیده تهدید نگاه کرد، بلکه تنوع قومی و تکثر فرهنگی، فرصت‌های فراوانی را نیز فراروی حکومت قرار می‌دهد که در صورت شناخت و برنامه‌ریزی برای آن، کارآیی و اقتدار کشور را افزایش می‌دهد و حتی تأثیر آن را، از مرزهای سیاسی فراتر می‌رود. فرناندز (۲۰۱۰) بیان می‌کند بالا بردن سطح آگاهی دانش‌آموزان برای شناختن هویت ملی خود و اقوام و سنن مختلف موجود در کشور از طریق برنامه‌های درسی می‌تواند منجر به توسعه و گسترش ارزش‌های مشترک فرهنگی گردد. این رویکرد صرف‌نظر از قومیت و فرهنگ دانش‌آموزان سبب رشد شناختی و درک نژادی و قومی و تقویت حس اجتماعی، مشارکت مدنی، و زمینه‌سازی همکاری فراگیران نیز خواهد بود (زینال تاج، دهقانی و پاک مهر، ۱۳۹۳). بنکس ۱۹۸۹ تصوراتش را از آموزش چند فرهنگی در ایده‌ای از مساوات آموزشی بیان کرد. طبق گفته‌های بنکس برای ایجاد محیط مدرسه چند فرهنگی، همه‌ی جنبه‌های مدرسه سیستم‌های آموزشی، نگرش معلمان، روش‌های ارزشیابی، مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس باید تغییر کند (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳).

آموزش چند فرهنگی به یادگیری متناسب دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های مرتبط برای احترام و قدردانی از تفاوت‌های فرهنگی و دیگر تفاوت‌های مشتمل بر نژاد، قومیت، مذهب و غیره ارجاع داده می‌شود (کریستینا عبدالله، ۲۰۰۹).

امروزه با از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی و با توجه به تأثیر فرهنگ‌ها بر یکدیگر، ناگزیر باید در امر برنامه‌ریزی و به ویژه در طراحی برنامه‌های درسی به این مهم توجه شود. در چنین شرایطی آموزش و پرورش برای پاسخ‌گویی به چنین نیازی ناگزیر است، در

کنار ارائه دانش‌های تخصصی، به دانش‌آموزان کمک کند دانش و مهارت‌هایی را کسب کنند که بتوانند در مواجهه با وضعیت و اقتضائات عصر جدید، از جمله تعاملات و مواجهه‌های فرهنگی موفق باشند. چند فرهنگی بودن یکی از موضوعات مهم اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در بسیاری از جوامع به شمار می‌رود که درک و آگاهی افراد را از مؤلفه‌های فرهنگ‌های مختلف افزایش داده و موانع ارتباطی را کاهش می‌دهد و اثربخشی افراد را در موقعیت‌های چند فرهنگی افزایش می‌دهد (ویتکین، ۲۰۱۱). برنامه درسی چند فرهنگی حوزه‌ای از مطالعات می‌باشد که هدف اصلی آن طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و تنوع فرهنگی می‌باشد یکی از اهداف مهم آن کمک به همه دانش‌آموزان در دستیابی به دانش، نگرش. مهارت‌های مورد نیاز برای انجام وظایف خود در یک جامعه چند فرهنگی به صورت اثربخش می‌باشد (نیتو، ۱۹۹۲). دوره دبیرستان یک دوره بسیار مهم در رشد و اجتماعی شدن دانش‌آموز است در این دوره دانش‌آموزان، اجتماعی شدن یاد می‌گیرند. دانش‌آموزان دوره دبیرستان از فرهنگ‌های دیگران درک لازم و کافی را ندارند و حتی فرهنگ خود و دیگر افراد را نمی‌شناسند. یکی از آنها احتمالاً عدم بروز و ظهور مؤلفه‌های چند فرهنگی در کتاب‌های درسی است از سویی دیگر مدارس نیز برنامه‌های منسجم و مشخصی برای این منظور ندارند. از آنجایی که یکی از شاخص‌های اصلی سرمایه اجتماعی هر کشور تنوع قومی و زبانی و فرهنگی آن کشور است و با توجه به اینکه مسأله هویت فرهنگی در کودکی و ابتدای نوجوانی رخ می‌دهد، نوجوانی که به مسائل قومیتی فرهنگی کمتر فکر می‌کند و درک درستی از فرهنگ خود و دیگران ندارد، در جامعه چند فرهنگی ایران که در هیچ کجای آن به صورت مشخص و دقیق به گفتار و زبان و طرز لباس پوشیدن و آداب و رسوم و حتی بازی‌های قومی به زبان خودشان نپرداخته است، از همان عنوان نوجوانی بیگانگی با فرهنگ و هویت در وجود او شکل می‌گیرد (ایسنا، ۱۳۹۲). هیل (۱۹۹۸) معتقد است شواهد زیادی وجود دارد که آموزش چند فرهنگی باعث ارتقاء و بهبود یادگیری اثربخش و افق دید فرهنگی دانش‌آموزان را توسعه می‌دهد. اهمیت دوره دبیرستان از این جهت جلوه می‌کند که خصوصیات و نیازهای دانش‌آموزان در این دوره در مقایسه با دوره‌های دیگر نمودی مثبت و سازنده دارد. رشد و بالا بردن ادراک و آگاهی‌های او از فرهنگ‌های مختلف پختگی لازم در دانش‌آموزان جهت رفتارهای دوستانه و مسالمت‌آمیز

(خجسته‌نژاد، حاجیانی، صالحی امیری و فاضلی، ۱۳۹۶). لذا می‌توان به این نکته اذعان داشت که پرداختن به ادراک دانش‌آموزان متعلق به قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف جهت شناساندن آنها به دانش‌آموزان، می‌تواند به آنها درک روشنی ببخشد و احساس اطمینان به هویت قومی آنان بدهد این حس مثبت فرهنگی به نوجوانان متعلق به خرده فرهنگ‌ها کمک می‌کند تا درک خوبی درباره خود و تشخیص رفتارهای مناسب نسبت به هویت‌های جامعه بزرگتر بدهد و از تعصبات قومی و جنسیتی و نابرابری‌های آموزشی و به حاشیه رانده شدن قومیت‌ها و فرهنگ‌ها و برخوردهای نامناسب بین دانش‌آموزان بکاهد. ضعف در کتب درسی دوره دبیرستان و سایر دوره‌های تحصیلی در زمینه نگنجاندن فرهنگ‌های مختلف جهت شناسایی و معرفی آنها برای رسیدن به یک ادراک مناسب و شایسته خود منجر به ایجاد فضای ناسازگاری فرهنگی و مانع رشد اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه و جامعه خواهد شد و در جامعه چند فرهنگی اثرات جبران‌ناپذیری در توسعه و رشد کشور خواهد داشت. به نظر می‌رسد فهم و ادراک دانش‌آموزان دوره دبیرستان از فرهنگ خود و نقاط قوت آن در ایشان احساس رضایت و سازندگی به وجود می‌آورد به گونه‌ای که در برخورد با دیگر همکلاسی خود که فربا فرهنگ متفاوت، حس پذیرش تفاوت و نوع دوستی را رفته رفته در وجود او نهادینه می‌سازد، دانش‌آموز را به این باور می‌رساند همان گونه که او دارای یک فرهنگ مجزا به خود است و آن را شناخته و پذیرفته است، دیگر همکلاسی‌های او نیز هر کدام دارای فرهنگ خاص خود هستند که برایشان دارای ارزش است (حجازی، خضری آذر و امانی، ۱۳۹۱).

این تحقیق بدنبال آنست که چگونه می‌توان ادراک دانش‌آموزان دوره دبیرستان را از مؤلفه‌های چند فرهنگی شناسایی کرد تا با توجه به ادراک دانش‌آموزان برنامه‌ریزان بتوانند در زمان طراحی کتب درسی به تفاوت‌های افراد در حوزه‌های مختلف فرهنگی و قومی توجه کنند، بطوری که معرفی و شناسایی اقوام مختلف ایران به دانش‌آموزان شفاف‌تر در کتاب‌های درسی منعکس و هدف "وحدت در عین کثرت" نیز تأمین شود و به هویت ملی نیز آسیب نرسد. هرگونه اهدافی که مدنظر باشد فقط و فقط از طریق برنامه‌های درسی و جهت‌گیری‌های آن امکان‌پذیر خواهد بود. به همین دلیل

در مدارس و سپس جامعه را خواهد داشت، در غیر این صورت دانش‌آموز رفتار ناپخته و رشد نکرده‌ای را از خود نشان می‌دهد که نتایج آن درگیری و خشونت و نزاع و توهین و بی‌حرمتی خواهد بود. آروین (۲۰۰۱) بیان می‌کند که ارائه برنامه درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان فارغ از پس‌زمینه‌های فرهنگی، قومی و دلبستگی‌های مذهبی رویکرد مناسبی است زیرا در این نوع رویکرد ارتقاء تحمل، احترام و فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران مورد توجه قرار می‌گیرد. به منظور جلوگیری از دوگانگی با فرهنگ و عدم درک درست از فرهنگ‌های مختلف در جامعه چند فرهنگی ایران که دارای نظام آموزشی متمرکز است و برنامه درسی ملی به صورت یکسان طراحی و اجرا می‌شود به این قومیت‌ها و خاطرات جمعی آنها به طور خاص و مشخص پرداخته نشده است. نقاط قوت و قدرت فرهنگ و قومیت آنها از طریق کتب درسی مورد توجه قرار نگرفته و حتی در داستان‌های آموزشی نیز لحاظ نشده است به همین دلیل باورهای فرهنگی و اجتماعی آنها از بین خواهد رفت و در نتیجه فرد با یک قومیت خاص (کرد، لر، بلوچ، ترکمن، تالش، ارمنی) دیگر وجود نخواهد داشت. برنامه درسی چندفرهنگی^۱ مبتنی بر ادراک دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف بدنبال آنست که اگر دانش‌آموزان بنا به دلایلی در کنار یکدیگر امکان زیست پیدا کرده‌اند، با فهم و آگاهی مناسب و شایسته که از معرفی و شناسایی فرهنگ‌های مختلف توسط محتوای کتاب‌های درسی بدست آورده‌اند، بتوانند به همان هدف نوع دوستی و پذیرش تفاوت و اختلاف و وحدت در عین کثرت دست یابند. مأموریت اصلی رویکرد برنامه درسی چندفرهنگی با توجه به ادراک دانش‌آموزان از مؤلفه‌های چندفرهنگی سعی در ایجاد تفاهم و تعامل میان آنهاست، تا بدین طریق بتوان به هدف "وحدت در عین کثرت" دست یافت. این هدف ضمن توجه به ارزش و اهمیت ذاتی کثرت فرهنگ‌ها، در صدد ایجاد نوعی وحدت برای زیست مسالمت‌آمیز میان آنها از طریق آموزش نحوه تعامل میان آنهاست (صادقی، ۱۳۹۱) تعلیم و تربیت چندفرهنگ‌گرا در پی رهاسازی دانش‌آموز از محدودیت‌ها و سخت‌گیری‌هایی است که در محور قومی و نژادی وجود دارد و نیز آگاه‌سازی و تقویت و رشد ادراک او از وجود سایر فرهنگ‌ها، جوامع و شیوه‌های زندگی و تفکر، از رسالت‌های اساسی آن است

^۱. Multicultural curriculum program

پرداخته و به دو الزام قوانین بالادستی و شرایط خاص سیاسی و جغرافیایی ایران اشاره کرده است (خجسته‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۶). کیهان (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان "تحلیل جایگاه آموزش و پرورش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی به روش آنتروپی شانون" به این نتیجه رسید که میزان توجه به طراحی و تدوین آموزه‌های این رویکرد در محتوای برنامه درسی به هیچ‌وجه مطلوب نیست. به عبارت دیگر، به رغم مزایای بسیار مثبتی که این نوع برنامه‌های درسی برای یادگیرندگان به ارمغان می‌آورد، استقرار برنامه درسی چنین رویکردی در نظام آموزش و پرورش ما جایگاه خوبی ندارد. مرادی، مرادی، ملکی و عبدلی (۱۳۹۵) در تحقیق خود با عنوان طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی چند فرهنگي برای تعلیم و تربیت عمومی در ایران نشان داد که برنامه درسی طراحی شده از نظر متخصصان این حوزه از اعتبار مناسب و خوبی برخوردار است و بکارگیری الگو مستلزم توجه به داشتن یک نگرش سیستمی به آموزش چند فرهنگي، تربیت معلمان و توجه به مسائل ساختاری و سازمانی می‌باشد. دلپیت (۱۹۹۹) در تحقیق خود "اثر بخشی آموزش چند فرهنگي روی دانش‌آموزان دبستانی نتیجه گرفته است که دانش‌آموزان دارای برنامه درسی چند فرهنگي و بدون برنامه درسی چند فرهنگي تفاوت معناداری با یکدیگر داشته‌اند.

تحقیقات گوناگونی نشان داده‌اند که وضعیت آموزش چند فرهنگي در ایران مورد رضایت نبوده و توجه به مقوله‌های آن ناکافی بوده است. رای مثال، از سال (۱۳۸۸ تا ۱۳۹۵)، سی و دو پژوهش در قالب پایان‌نامه، مقاله علمی - پژوهشی و همایشی درباره‌ی آموزش چند فرهنگي در ایران انجام شده‌اند که بیست و پنج تحقیق صرفاً به بررسی وضع موجود مدارس، دانشگاه‌ها، اسناد بالادستی و سیاست‌های فرهنگي از حیث توجه به آموزش چند فرهنگي پرداخته‌اند، که به طور شگفت‌انگیزی هر بیست و پنج تحقیق وضع موجود را ناکارآمد و غیر پاسخ‌گو به تنوع فرهنگي ارزیابی کرده‌اند (محمدی، کمال خرازی، کاظمی فرد و پورکریم، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش (نیکنام، مهرمحمدی، فاضلی و فردانش، ۱۳۹۰) در خصوص آموزش علوم و فرهنگ حاکمی از آن است که پیشینه‌ی فرهنگي دانش‌آموزان بر روش‌های دانستن و یادگیری علوم تأثیر می‌گذارد. صادقی و نجفی (۱۳۹۶) در پژوهش خود طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگي برای تربیت معلم ایران بحث پاسخ‌گویی

بررسی ادارک دانش‌آموزان متوسطه در زمان تدوین کتاب‌های درسی دوره دبیرستان نیاز مبرم می‌باشد. برنامه‌ریزی درسی و در محوریت آن محتوای آموزش و پرورش در راستای تحقق الگوهای رفتاری انسجام بخش و مشارکت محور نوجوانان و جوانان جامعه با درک فرهنگي آنان بنا خواهد شد. مشروعیت یک برنامه درسی چند فرهنگي با توجه به بررسی ادارک دانش‌آموزان در این است که بتواند دانش‌آموزان را به مثابه نیروی جدید برای تغییر در ابعاد مختلف محیط‌های چند فرهنگي وارد میدان کند و این ورود از طریق مسولیت دادن به آنها مانند داشتن رفتار دوستانه مبتنی بر احترام و سازش و تعامل در عرصه‌های مختلف است که تأثیرات فرهنگي عمیقی بر جای می‌گذارد.

(هواس‌بیگی، صادقی، ملکی و قادری، ۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان "آموزش چند فرهنگي در کتاب‌های دوره دبیرستان ایران" نشان داد که در آموزش چند فرهنگي باید به معرفی و توجه به زبان مادری اقوام و معرفی مشاهیر، انعکاس سبک پوشش اقوام، سنن فرهنگي و معرفی میراث فرهنگي پرداخت. تحلیل کتاب‌ها نشان می‌دهد که تنها ردپای فرهنگ مسلط در کتاب درسی به چشم می‌خورد نظام آموزشی همچنان بدنبال پیاده‌سازی الگو همسان‌سازی فرهنگي که منجر به قتل زبان‌ها و فرهنگ‌های اقوام ایرانی می‌شود، می‌باشد، رویکردی که در واقع هیچ چشم‌اندازی ندارد و بیشتر نتیجه معکوس داشته و منجر به افزایش آگاهی از هویت و تاریخ. فرهنگ خویش می‌شود. (حمیدی - زاده، فتحی و اجارگاه و عارفی، ۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "آموزش چند فرهنگي تحلیل نظامند ادارک معلمان و دانش‌آموزان" به این نتیجه رسید که علی‌رغم علاقه معلمان به آموزش چند فرهنگي، شناخت آنها و دانش‌آموزان از آموزش چند فرهنگي محدود است و چالش‌های زیادی را برای این آموزش مطرح می‌کنند روایت معلمان بیانگر آنست که دیدگاه‌ها و دانش آنان کاملاً مخالف مفاهیم آموزش چند فرهنگي استصادقی و نجفی (۱۳۹۶) در پژوهش "تدوین راهبردهای برنامه درسی چند فرهنگي تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان" کوشیده است تا بر مبنای روش تحلیلی - توصیفی به بررسی وضعیت کنونی ایران از حیث تنوع قومی و فرهنگي بپردازد و ضرورت‌های طراحی برنامه درسی چند فرهنگي را از دو بعد فراملی و ملی مستدل سازد و به تدوین راهبردهای برنامه درسی چند فرهنگي تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای کانادا، مالزی، استرالیا و هندوستان

آموزان دوره دوم مقطع متوسطه تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود، تعداد ۳۸۲ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای از مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب به عنوان نمونه انتخاب شدند. یک طبقه مناطق، یک طبقه دبیرستان‌ها و طبقه دیگر دانش آموزان داخل دبیرستان‌ها بودند به این ترتیب دبیرستان‌های تهران با توجه به محل جغرافیایی به ۵ محل تقسیم شدند، ۵ طبقه تشکیل شد. از هر طبقه به تعداد مساوی افراد انتخاب شدند. در نمونه‌گیری طبقه‌ای با توجه به نمونه کل دانش آموزان دختر دبیرستان دوره دوم تهران ($n=73374$) و تعداد طبقات ۵ حجم نمونه محاسبه شد. (۱۴۶۷۴) از مناطق شمال تهران منطقه ۴، از مناطق غربی منطقه ۲، از مناطق شرقی منطقه ۱۵ و از مناطق جنوبی منطقه ۹ و از مناطق مرکزی منطقه ۱۲ به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابتدا تعداد دانش آموزان مشغول به تحصیل در هر منطقه از طریق لیست اداره کل آموزش و پرورش استان تهران آمار دقیقشان بدست آمد. با توجه به تعداد دانش آموزان در مناطق انتخابی، انتخاب نمونه از هر طبقه با در نظر گرفتن نسبت آن طبقه در جمعیت مورد نظر درصدهایی از هر منطقه در نظر گرفته شد. درصدهای بدست آمده باهم جمع شد و تعداد نمونه انتخابی از هر منطقه برای پژوهش بدست آمد. ملاک ورود به پژوهش رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش بود، ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به شرکت در پژوهش بود. به منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش در مورد محرمانه بودن اطلاعات به نمونه‌های پژوهش اطمینان داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مبتنی بر واریانس و معادلات با روش مربعات جزئی (PLS) استفاده شد.

فرهنگ به برنامه‌های درسی و طراحی برنامه درسی پاسخ‌گو و حساس بیان می‌کند و اینکه فرهنگ در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه‌ی زیادی مغفول واقع شده است.

با توجه به اینکه اسناد و قوانین بالادستی کشور، به تناسب و به دفعات، موضوع توجه به فرهنگ‌ها و چندفرهنگی را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین سیاست‌های اجرایی و در برنامه‌های درسی (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۵) در پژوهشی، دریافتند که در محتوای کتاب‌های درسی دوره دبیرستان توجه چندانی به مفاهیم آموزش چند فرهنگی نشده است. عبدلی سلطان‌احمدی، نادری، شریعت‌مداری و سیف نراقی (۱۳۹۵) دریافتند که از مجموع ۴۱۱۲ واحد ضبط شمارش شده در کتاب‌های درسی مزبور در دوره‌ی اول متوسطه و ابتدایی، تنها ۳۷۵ مورد فراوانی کمتر از (۹۰٪) در رابطه با مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی وجود دارد که از این میزان بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در همه واحد ضبط شده، به مؤلفه‌های انعکاس تنوع قومی، مذهبی، و محیطی و تحکیم وحدت و همبستگی ملی و تقریب مذاهب و کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به بعد توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی اختصاص داشت. با توجه به مطالب بیان شده هدف پژوهش حاضر پاسخ‌گویی به دو سؤال پژوهشی بود ۱. مؤلفه‌های تشکیل دهنده متغیر آموزش چند فرهنگی کدامند؟ ۲. میزان ادراک دانش آموزان متوسطه دوم از مؤلفه‌های چند فرهنگی چگونه است؟

روش

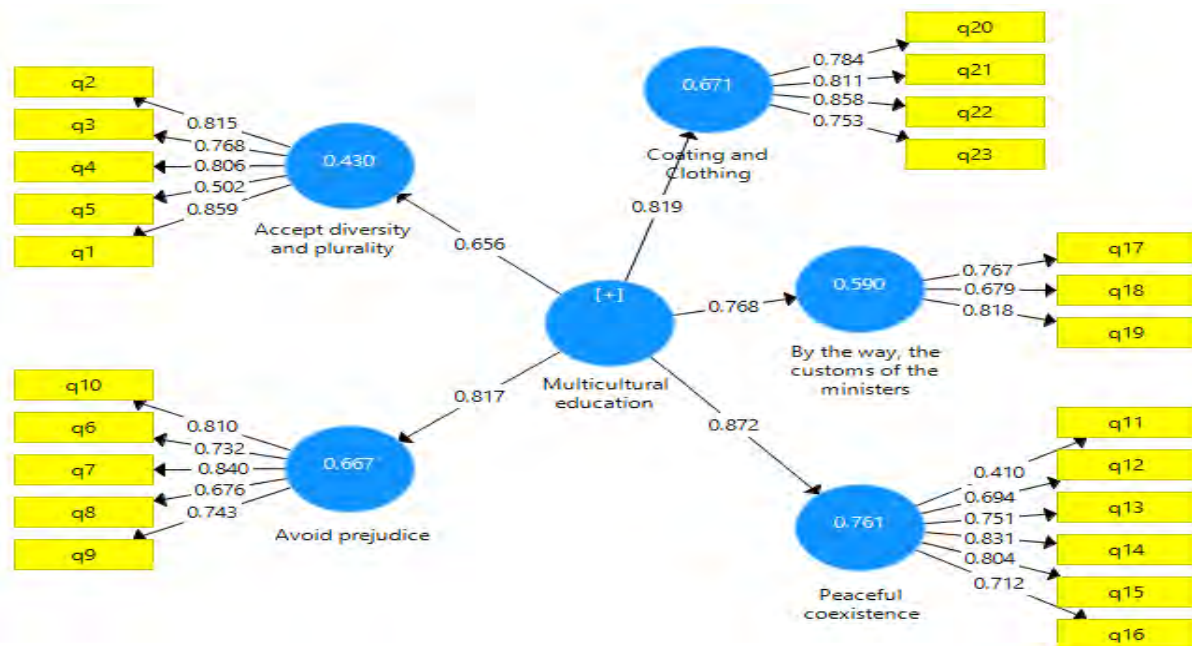
پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ ماهیت و شیوه اجرا، توصیفی - پیمایشی و تحلیلی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش

جدول ۱. نسبت افراد در هر گروه جامعه و تعداد افراد نمونه در هر گروه									
منطقه شمال (۴)		منطقه غربی (۲)		منطقه شرقی (۱۵)		منطقه جنوب (۹)		منطقه مرکز (۱۲)	
نمونه	جامعه	نمونه	جامعه	نمونه	جامعه	نمونه	جامعه	نمونه	جامعه
۹۲	۴۳۸۰	۱۰۳	۶۹۰۵	۹۲	۳۰۱۰	۴۳	۳۵۲۸	۵۱	۳۵۲۸
۰/۲۴	۰/۲۶	۰/۲۴	۰/۲۴	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۱۳
۹۲	۱۰۳	۹۲	۴۳	۵۱	۴۳	۵۱	۴۳	۵۱	۴۳

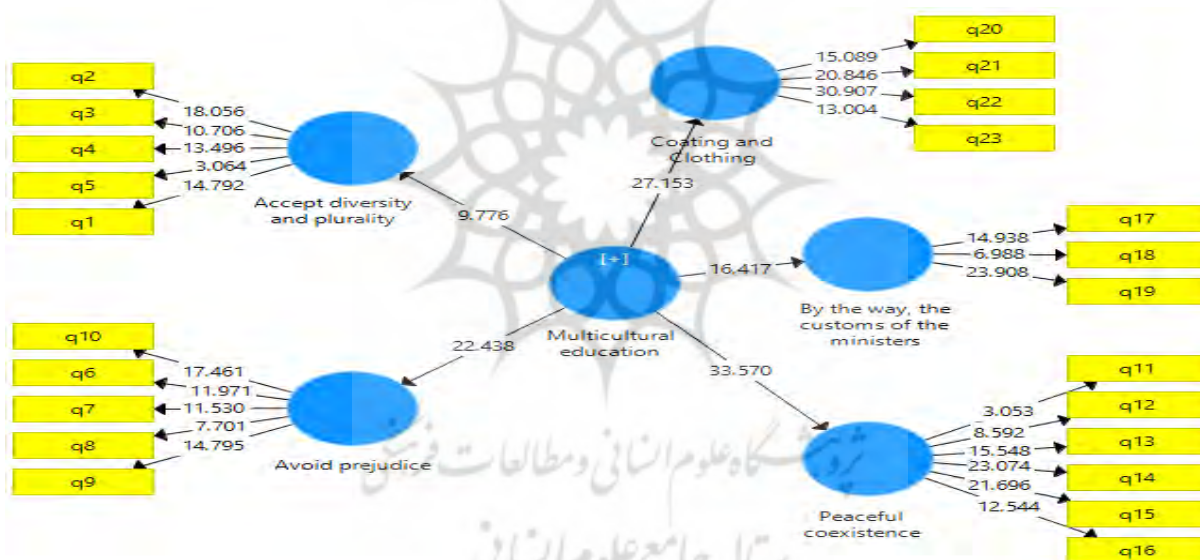
یافته‌ها

به منظور بررسی مدل تحقیق و شاخص‌های برازش مدل مفهومی از روش مربعات و نرم‌افزار اسمارت پی آل اس استفاده شد. خروجی نرم‌افزار دارای دو حالت تخمین ضرایب مسیر و معناداری ضرایب می‌باشد. شکل ۱ مدل معادلات ساختاری در حالت تخمین ضرایب

مسیر است که در این مدل بار عاملی و ضرایب مسیر و مقدار R^2 بدست آمد. یعنی متغیرهای تحقیق بر اساس مقادیر بدست آمده در ضرایب مسیر و بار عاملی می‌توانند از مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی باشند.



شکل (۱) مدل معادلات ساختاری در حالت تخمین ضرایب مسیر



شکل (۲) مدل معادلات ساختاری در حالت معناداری ضرایب

احساس می‌کنند و اختلافاتی که اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی با یکدیگر دارند را به خوبی متوجه می‌شوند، در رابطه با پوشش و لباس اقوام مختلف فرهنگ‌ها نیز درک بالا و قوی دارند و لباس و پوشش هر کدام از قومیت‌ها را ویژگی و شایسته آن قومیت می‌دانند و از لباس مربوط به اقلیت‌ها استقبال می‌کنند. اما از مؤلفه آداب و رسوم و گویش و زبان اقلیت ۰/۵۹۰ درک متوسطی دارند و چندان متوجه رسم و رسومات و لهجه و زبان قومیت‌ها نمی‌شوند و آنها را درک نمی‌کنند. از مؤلفه پذیرش تنوع و تکرر ۰/۴۳۰ نیز درک متوسطی دارند در برخورد با فرهنگ‌های مختلف و پذیرش تنوع و

شکل ۲ مربوط به معناداری ضرایب است در این حالت آماره تی بدست آمد که تمامی شاخ‌های مربوط به متغیرهای تحقیق (پذیرش تنوع و تکرر، همزیستی مسالمت‌آمیز، پرهیز از تعصب، توجه به آداب و رسوم، پوشش و لباس اقوام) از مقادیر تی (بیشتر از ۱/۹۶) و بار عاملی (بیشتر از ۰/۴) مورد قبولی برخوردارند. یعنی برای متغیرهای تحقیق شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند. با توجه به مقادیر R2 دانش‌آموزان از مؤلفه‌های همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام درک قوی دارند و در رابطه با مؤلفه پرهیز از تعصب و تبعیض نیز درک قوی دارند و تفاوت‌ها در برخورد با فرهنگ‌های دیگر را

جدول ۳. ضرایب همبستگی و شاخص روایی منفک

۶	۵	۴	۳	۲	۱
					آموزش چند فرهنگی ۰/۷۵۵
				پذیرش تنوع و تکرر توجه به آداب، رسوم و زبان ۰/۷۶۸	۰/۶۵۶
			همزیستی مسالمت آمیز همراه با احترام ۰/۷۴۲	۰/۵۱۹	۰/۷۵۷
			پرهیز از تعصب و تبعیض ۰/۷۱۷	۰/۵۲۲	۰/۷۱۳
			پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها ۰/۷۱۹	۰/۴۹۶	۰/۶۹۸
				۰/۳۸۱	۰/۷۶۲
				۰/۳۴۵	۰/۸۰۲
				۰/۶۱۴	۰/۵۷۴

** قطر اصلی ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده (AVE) را نشان می‌دهد.

تحلیل مدل اندازه‌گیری (Measurement Model): به منظور تحلیل ساختار پرسشنامه و کشف عوامل تشکیل دهنده هر سازه از بارهای عاملی استفاده شده است. نتایج بارهای عاملی متغیرهای تحقیق در اشکال بالا خلاصه شده‌اند. تمامی مقادیر بارهای عاملی از ۰/۴ بیشتر شده‌اند و هم چنین مقادیر محاسبه شده t برای هر یک از بارهای عاملی هر نشانگر با سازه یا متغیر پنهان خود بالای ۱/۹۶ است (سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ شده است). لذا می‌توان همسویی سؤالات پرسشنامه برای اندازه‌گیری مفاهیم را در این مرحله معتبر نشان داد. هم چنین مقادیر محاسبه شده t برای هر یک از بارهای عاملی هر نشانگر با سازه یا متغیر پنهان خود بالای ۱/۹۶ است (سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ شده است). در واقع نتایج فوق نشان می‌دهد آنچه محقق توسط سؤالات پرسشنامه قصد سنجش آنها را داشته است توسط این ابزار محقق شده است. لذا روابط بین سازه‌ها یا متغیرهای پنهان قابل استناد است.

نتایج تحلیل عاملی مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که تمامی شاخص‌های مربوط به متغیرهای تحقیق از مقادیر تی (بیشتر از ۱/۹۶) و بار عاملی (بیشتر از ۰/۴) مورد قبولی برخوردارند و برای متغیرهای تحقیق شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند.

تکثر قومیت‌ها درک قوی و بالایی ندارند. جدول ۲ شاخص‌های روایی، پایایی را برای تمامی متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد. روایی تشخیصی^۱ در تحقیق حاضر نیز مورد نظر است به این معنا که نشانگرهای هر سازه در نهایت تفکیک مناسبی را به لحاظ اندازه‌گیری نسب به سازه‌های دیگر مدل فراهم آورند. به عبارت ساده‌تر هر نشانگر فقط سازه خود را اندازه‌گیری کند و ترکیب آنها به گونه‌ای باشد که تمام سازه‌های به خوبی از یکدیگر تفکیک شوند. با کمک شاخص میانگین واریانس استخراج شده مشخص شد که تمام سازه‌های مورد مطالعه دارای میانگین واریانس استخراج شده بالاتر از ۰/۵ هستند. شاخص‌های پایایی ترکیبی (CR) و آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه استفاده می‌شوند و لازمه تأیید پایایی بالاتر بودن این شاخص‌ها از مقدار ۰/۷ می‌باشد. تمامی این ضرایب بالاتر از ۰/۷ می‌باشند و نشان از پایا بودن ابزار اندازه‌گیری می‌باشند.

جدول ۲. شاخص‌های روایی، پایایی

Cronbachs Alpha	CR	AVE
۰/۸۷۴	۰/۸۹۴	۰/۵۷۱
۰/۸۹۷	۰/۸۳۴	۰/۵۷۸
۰/۷۲۹	۰/۸۰۰	۰/۵۷۳
۰/۷۰۲	۰/۸۹۷	۰/۵۰۹
۰/۷۳۳	۰/۷۲۹	۰/۵۸۱
۰/۸۱۴	۰/۸۷۸	۰/۶۴۴

جدول ۳ به بررسی ضرایب همبستگی و روایی واگرا می‌پردازد. روی قطر اصلی این ماتریس ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده (AVE) را نشان می‌دهد. لازمه تأیید روایی واگرا بیشتر بودن مقدار ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده از تمامی ضرایب همبستگی متغیر مربوطه با باقی متغیرها است. به عنوان مثال ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده برای متغیر آموزش چند فرهنگی (۰/۷۵۵) شده است که از مقدار همبستگی این متغیر با سایر متغیرها بیشتر است. همان‌طور که در جدول مشخص است، مقدار ریشه دوم شاخص میانگین واریانس تبیین شده، برای تمامی متغیرها، از همبستگی آن متغیر با سایر متغیرها می‌باشد. پایین قطر اصلی ضرایب همبستگی نشان داده شده‌اند. تمامی ضرایب در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار می‌باشد.

^۱. Discriminant Validity

می‌باشد، در سطح اطمینان ۹۹ درصد همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام یکی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی می‌باشد. با توجه به ضریب مسیر ۰/۷۶۸ و همچنین آماره t به مقدار ۱۶/۴۱۷ می‌توان گفت: آماره t بیشتر از ۲/۵۷ می‌باشد، در سطح اطمینان ۹۹ درصد توجه به آداب، رسوم و زبان یکی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی می‌باشد. با توجه به ضریب مسیر ۰/۸۱۹ و همچنین آماره t به مقدار ۲۷/۱۵۳ می‌توان گفت: آماره t بیشتر از ۲/۵۷ می‌باشد، در سطح اطمینان ۹۹ درصد پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها یکی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی می‌باشد. ضرایب R2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است. R2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا و یک متغیر درون‌زا دارد و ۳ مقدار ۰/۱۹ و ۰/۳۲ و ۰/۶۷ به عنوان ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای آن در نظر گرفته می‌شود (چین، ۱۹۸۸).

R2	
۰/۴۳۰	پذیرش تنوع و تکرر
۰/۵۹۰	توجه به آداب، رسوم و زبان
۰/۷۶۱	همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام
۰/۶۶۷	پرهیز از تعصب و تبعیض
۰/۶۷۱	پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها

معیار افزونگی (Redundancy): این شاخص معیار سنجش کیفیت مدل ساختاری برای هر متغیر درون‌زا با توجه به مدل اندازه‌گیری آن است این معیار از حاصل ضرب مقادیر اشتراکی (COMMUNALITY) سازه‌ها در مقادیر R2 مربوط به آنها به دست می‌آید و نشانگر مقدار تغییر پذیری شاخص‌های یک سازه درون‌زا است که از یک یا چند سازه‌ی برون‌زا تأثیر می‌پذیرد. هر چه مقدار Redundancy بیشتر باشد، نشان از برازش مناسب‌تر بخش ساختاری مدل در یک پژوهش دارد.

با توجه به مقادیر R2 دانش‌آموزان از مؤلفه‌های همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام ۰/۷۶۱ درک قوی دارند و در ارتباط با دیگر اقوام به طور مناسب و منطقی رفتار می‌کنند. در رابطه با مؤلفه پرهیز از تعصب و تبعیض ۰/۶۶۷ نیز درک قوی دارند و تفاوت‌ها در برخورد با فرهنگ‌های دیگر را احساس می‌کنند و اختلافاتی که اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی با یکدیگر دارند را به خوبی متوجه می‌شوند، در رابطه با پوشش و لباس اقوام مختلف فرهنگ‌ها نیز درک

متغیر پنهان	متغیر آشکار	بار عاملی	آماره تی	اعتبار
پذیرش تنوع و تکرر	Q1	۰/۸۵۹	۱۴/۷۹۲	supported
	Q2	۰/۸۱۵	۱۸/۰۵۶	supported
	Q3	۰/۷۶۸	۱۰/۷۰۶	supported
	Q4	۰/۸۰۶	۱۳/۴۹۶	supported
	Q5	۰/۵۰۲	۱۴/۷۹۲	supported
	Q6	۰/۷۳۲	۱۱/۹۷۱	supported
پرهیز از تعصب و تبعیض	Q7	۰/۸۴۰	۱/۵۹۸	supported
	Q8	۰/۶۷۶	۷/۷۰۱	supported
	Q9	۰/۷۴۳	۱۴/۷۹۵	supported
	Q10	۰/۸۱۰	۱۷/۴۶۱	supported
	Q11	۰/۴۱۰	۳/۰۵۳	supported
	Q12	۰/۶۹۴	۸/۵۹۲	supported
همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام	Q13	۰/۷۵۱	۱۵/۵۴۸	supported
	Q14	۰/۸۳۱	۲۳/۰۷۴	supported
	Q15	۰/۸۰۴	۲۱/۶۹۶	supported
	Q16	۰/۷۱۲	۱۲/۵۴۴	supported
	Q17	۰/۷۶۷	۱۴/۹۳۸	supported
	Q18	۰/۶۷۹	۶/۹۸۸	supported
توجه به آداب، رسوم و زبان	Q19	۰/۸۱۸	۲۳/۹۰۸	supported
	Q20	۰/۷۸۴	۱۵/۰۸۹	supported
	Q21	۰/۸۱۱	۲۰/۸۴۶	supported
	Q22	۰/۸۵۸	۳۰/۹۰۷	supported
	Q23	۰/۷۵۳	۱۳/۰۰۴	supported
	Q23	۰/۷۵۳	۱۳/۰۰۴	supported

مؤلفه	ضریب مسیر ()	آماره t
پذیرش تنوع و تکرر	۰/۶۵۶	۹/۷۶۶**
پرهیز از تعصب و تبعیض	۰/۸۱۷	۲۲/۴۳۸**
همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام	۰/۸۷۲	۳۳/۵۷۰**
توجه به آداب، رسوم و زبان	۰/۷۶۸	۱۶/۴۱۷**
پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها	۰/۸۱۹	۲۷/۱۵۳**

* p < 0.05 ** p < 0.01

با توجه به ضریب مسیر ۰/۶۵۶ و همچنین آماره t به مقدار ۹/۷۶۶ می‌توان گفت: آماره t بیشتر از ۲/۵۷ می‌باشد، در سطح اطمینان ۹۹ درصد پذیرش تنوع و تکرر یکی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی می‌باشد. با توجه به ضریب مسیر ۰/۸۱۷ و همچنین آماره t به مقدار ۲۲/۴۳۸ می‌توان گفت: آماره t بیشتر از ۲/۵۷ می‌باشد، در سطح اطمینان ۹۹ درصد پذیرش پرهیز از تعصب و تبعیض یکی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی می‌باشد. با توجه به ضریب مسیر ۰/۸۷۲ و همچنین آماره t به مقدار ۳۳/۵۷۰ می‌توان گفت: آماره t بیشتر از ۲/۵۷

جدول ۷. نتایج معیار Q^2 سازه‌های درون‌زا	
Q^2	
۰/۱۴۶	پذیرش تنوع و تکثر
۰/۳۳۱	توجه به آداب، رسوم و زبان
۰/۲۹۶	همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام
۰/۲۸۱	پرهیز از تعصب و تبعیض
۰/۴۲۴	پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها

جدول ۸. نتایج Redundancy متغیرهای درون‌زا		
Redundancy	COMMUNALITY	R^2
۰/۲۴۸	۰/۵۷۸	۰/۴۳۰
۰/۳۳۸	۰/۵۷۳	۰/۵۹۰
۰/۳۸۷	۰/۵۰۹	۰/۷۶۱
۰/۳۸۷	۰/۵۸۱	۰/۶۶۷
۰/۴۳۲	۰/۶۴۴	۰/۶۷۱
۰/۳۵۸	کل Redundancy	

جدول ۹. نتایج R^2 و COMMUNALITY		
COMMUNALITY	R^2	
۰/۵۷۱	-	آموزش چند فرهنگی
۰/۵۷۸	۰/۴۳۰	پذیرش تنوع و تکثر
۰/۵۷۳	۰/۵۹۰	توجه به آداب، رسوم و زبان
۰/۵۰۹	۰/۷۶۱	همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام
۰/۵۸۱	۰/۶۶۷	پرهیز از تعصب و تبعیض
۰/۶۴۴	۰/۶۷۱	پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها

جدول ۱۰. نتایج معیار نیکویی برازش GOF		
COMMUNALITY	R^2	GOF
۰/۵۷۶	۰/۶۲۳	۰/۵۹۹

بالا و قوی دارند و لباس و پوشش هر کدام ازها را ویژگی و شایسته آن قومیت می‌دانند و از لباس مربوط به اقلیت‌ها استقبال می‌کنند. اما از مؤلفه آداب و رسوم و گویش و زبان اقلیت ۰/۵۹۰ درک متوسطی دارند و چندان متوجه رسم و رسومات و لهجه و زبان‌ها نمی‌شوند و آنها را درک نمی‌کنند. از مؤلفه پذیرش تنوع و تکثر ۰/۴۳۰ نیز درک متوسطی دارند در برخورد با فرهنگ‌های مختلف و پذیرش تنوع و تکثر قومیت‌ها درک قوی و بالایی ندارند. این معیار قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد، و در صورتی که مقدار Q^2 در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲ و ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید. به این ترتیب نشان از قدرت پیش بین ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد. نتایج جدول فوق نشان از قدرت پیش‌بین مناسب مدل رد خصوص سازه‌های درون‌زای پژوهش دارد و براش مناسب مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

معیار نیکویی برازش GOF: معیار GOF منوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. برای این شاخص برازش مقدار ۰/۰۱ و ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی شده است.

با توجه به اینکه مقدار بدست آمده شاخص نیکویی برازش ۰/۵۹۹ (بیشتر از ۰/۳۶) می‌باشد، می‌توان گفت مدل از برازش قوی برخوردار می‌باشد. به طور کلی براساس شاخص برازش، مدل ادراک دانش آموزان در ۵ مؤلفه پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام، پرهیز از تعصب و تبعیض، توجه به آداب و رسوم و زبان، پوشش و لباس اقوام در این تحقیق خوب ارزیابی شده است.

جدول ۱۱. خلاصه نتایج آماری				
تعداد جامعه	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	
۳۸۲	۳/۲۴۸۹	۰/۷۰۷۷۱	۰/۳۶۲۱	پذیرش تنوع و تکثر
۳۸۲	۳/۰۱۲۸	۰/۷۲۷۰۴	۰/۳۷۲۰	پرهیز از تعصب و تبعیض
۳۸۲	۳/۱۳۲۳	۰/۷۸۸۸۲	۰/۴۰۳۶	همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام
۳۸۲	۳/۲۷۹۷	۰/۹۱۱۸۱	۰/۴۶۶۵	توجه به آداب، رسوم و زبان
۳۸۲	۳/۰۶۸۱	۰/۹۷۱۸۷	۰/۴۹۷۳	پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها

جدول ۱۲. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای						
Test value=3						
فاصله اطمینان ۹۵ درصد اختلاف	تفاوت میانگین		عدد معناداری (sig)	درجه آزادی	t	
	بالایی	پائینی				
۰/۳۲۰۱	۰/۱۷۷۷	۰/۲۴۸۸۷	۰/۰۰۰	۳۸۱	۶/۸۷۳	پذیرش تنوع و تکثر
۰/۰۸۶۰	-۰/۰۶۰۳	۰/۰۱۲۸۳	۰/۷۳۰	۳۸۱	۰/۳۴۵	پرهیز از تعصب و تبعیض
۰/۲۱۱۶	۰/۰۵۲۹	۰/۱۳۲۲۹	۰/۰۰۱	۳۸۱	۳/۲۷۸	همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام
۰/۳۷۱۴	۰/۱۸۷۹	۰/۲۷۹۶۷	۰/۰۰۰	۳۸۱	۵/۹۹۵	توجه به آداب، رسوم و زبان
۰/۱۶۸۵	-۰/۰۲۹۷	۰/۰۶۸۰۶	۰/۱۷۲	۳۸۱	۱/۳۹۶	پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها

پوشش و لباس فرهنگ‌های اقوام مختلف) به وسیله تحلیل عاملی اکتشافی و با کمک آماره تی (بالا تر از ۲/۷۵) این مؤلفه‌ها، مؤلفه‌های مؤثر تشکیل دهنده آموزش چند فرهنگی با توجه به ادراک دانش آموزان دبیرستان بوده‌اند و میزان ادراک دانش آموزان از این ۵ مؤلفه تعیین شد. در مورد این که هر متغیر بر روی کدام عنصر دارای بار عاملی بیشتری است، می‌توان گفت بر اساس نتایج تحلیل عاملی هر پنج متغیر پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام، پرهیز از تعصب و تبعیض، توجه به آداب و رسوم و پوشش و لباس خرده فرهنگ‌ها از مقادیر تی (بیشتر از ۱/۹۶) و بار عاملی (بیشتر از ۰/۴) مورد قبولی برخوردارند و برای متغیرهای تحقیق شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند. بر اساس نتایج تحلیل آماری و با توجه به اینکه مقدار بدست آمده شاخص نیکویی برازش ۰/۵۹۹ (بیشتر از ۰/۳۶) می‌باشد، می‌توان گفت مدل ادراک دانش آموزان از برازش قوی برخوردار می‌باشد. همچنین آماره تی برای مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام و توجه به آداب، رسوم و زبان بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد، یعنی دانش آموزان از مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام و توجه به آداب، رسوم و زبان بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد، یعنی دانش آموزان از مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام و توجه به آداب، رسوم و زبان ادراک بالایی دارند. آماره تی برای مؤلفه‌های پرهیز از تعصب و تبعیض و توجه به پوشش و لباس فرهنگ‌ها کمتر از ۱/۹۶ می‌باشد، یعنی دانش آموزان از این دو مؤلفه درک پایینی دارند. بنابراین می‌توان گفت: دانش آموزان از مطالب کتاب درباره معرفی و شناسایی فرهنگ‌های مختلف درک درستی ندارند و در فهمیدن آنها دچار مشکل می‌شوند. همچنین باید توجه بیشتری به اقوام مختلف ایران، زبان‌ها، گویش‌ها و پوشش‌های محلی و بومی آنها شود زیرا کارگیری و تلفیق فرهنگ معیار و غالب با فرهنگ اقوام مختلف نه تنها از ارزش و عمق یادگیری فرهنگ ملی و رسمی نمی‌کاهد بلکه موجب یادگیری و پیشرفت آموزشی آنها

نتیجه این آزمون شامل دو خروجی است که خروجی اول جدول ۱۱ آمار توصیفی مربوط به آزمون فرض را ارائه می‌کند و اعداد محاسبه شده به ترتیب تعداد داده‌ها، میانگین، انحراف معیار و خطای میانگین را نشان می‌دهد. نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه از ۳ بیشتر است یا کمتر، ولی این موضوع باید از طریق آمار استنباطی (آزمون فرض یا فاصله عدم اطمینان) تأیید می‌شود. برای مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی، فرضیه صفر را چنین تعریف می‌کنیم که با توجه به پرسشنامه و طیف پاسخ‌ها میانگین نظرات برابر یا کمتر از ۳ می‌باشد. فرض مخالف آن یا فرضیه یک با توجه به پرسشنامه و طیف پاسخ‌ها میانگین نظرات بالاتر از ۳ می‌باشد. همان‌طور که در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود، در سطح ۹۵٪ اطمینان (یا خطا ۵٪) آماره تی برای مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام و توجه به آداب، رسوم و زبان بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد، بنابراین فرض H_1 آنها تأیید و فرض H_0 رد می‌شود. یعنی دانش آموزان از مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام و توجه به آداب، رسوم و زبان ادراک بالایی دارند. آماره تی برای مؤلفه‌های پرهیز از تعصب و تبعیض و توجه به پوشش و لباس فرهنگ‌ها کمتر از ۱/۹۶ می‌باشد، یعنی دانش آموزان از این دو مؤلفه درک پایینی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی شامل پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام، پرهیز از تعصب و تبعیض، توجه به آداب و رسوم و زبان، پوشش و لباس اقوام مختلف به شناسایی ادراک دانش آموزان در دوره‌ی دوم متوسطه پرداخت. بدین منظور با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته در ۵ مؤلفه‌ی آموزش چند فرهنگی (مؤلفه پذیرش تنوع و تکثر، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با احترام، توجه به تعصب و تبعیض، توجه به آداب و رسوم و

می‌دهد. البته، تأیید آموزش چندفرهنگی 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. از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که نتایج و یافته‌های بدست آمده تنها قابل کاربرد در جامعه آماری پژوهش حاضر می‌باشد و نمی‌توان آن را به جامعه آماری دیگر تعمیم داد. همچنین در این پژوهش امکان کنترل متغیرهایی مثل ویژگی‌های فرهنگی و شخصیتی گروه مورد مطالعه وجود نداشت. پیشنهاد می‌شود با توجه به فرهنگ‌های گوناگونی که در جامعه ایران وجود دارد ابتدا متولیان برنامه درسی با بررسی دقیق به بازمینی و تجدید نظر در محتوای کتاب‌های درسی پرداخته و به اصول زیست چندفرهنگی 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 همه‌ی فراگیران در برنامه‌های 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 چندفرهنگی افراد و هم حس احترام و قدردانی نسبت به فرهنگ‌ها را ارتقا بخشد.

منابع

- آذر، عادل؛ غلامزاده، رسول و قنوتی، مهدی (۱۳۹۱). *مدل‌سازی مسیری - ساختاری در مدیریت (کاربرد نرم‌افزار SmartPLS)*. تهران: نگاه دانش.
- حجازی، الهه؛ خضری‌آذر، همین و امانی، جواد (۱۳۹۱). ادراک دانش آموز از حمایت معلم از خود مختاری و خود کارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۱)، ۵۰-۲۹.
- حمیدی‌زاده، کتابون؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی تحلیل نظام‌اند ادراک معلمان. *فصلنامه علمی و پژوهشی تدریس پژوهی*، ۵(۲)، ۱۶-۱.
- خجسته‌نژاد، ندا؛ حاجیانی، ابراهیم؛ صالحی امیری، سیدرضا و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). سنجش میزان همبستگی ملی در میان اقوام آذری و ترکمن. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی ایران*، ۶(۳)، ۵۱۵-۲۹۵.

می‌شود. همچنین کتاب‌های درسی مشکل اساسی دارند و آن پرداختن به زبان رسمی و معیار و بی‌توجهی به فرهنگ اقوام مختلف است که تنوع آنها در کشور ما بسیار زیاد است این امر سبب سردرگمی دانش‌آموزان در تطابق فرهنگ و قومیت خود با فرهنگ غالب است که تاکنون آن را نیز بکار نبرده‌اند. بکارگیری و تلفیق فرهنگ معیار و غالب با فرهنگ اقوام مختلف نه تنها از ارزش و عمق یادگیری فرهنگ ملی و رسمی نمی‌کاهد بلکه موجب یادگیری و پیشرفت آموزشی آنها می‌شود. آنها بیان کردند. توجه به نتایج تحقیق حاضر در تدوین کتاب‌های درسی و نیز برنامه درسی مفید خواهد بود. همسو با این یافته‌ها می‌توان به پژوهش‌های (هواس بیگی و همکاران، ۱۳۹۷، صادقی و نجفی، ۱۳۹۶، حمیدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶ و ۱۳۸۹) 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 به منظور کاهش اختلافات فرهنگی، ارتقاء دانش شاگردان درباره فرهنگ‌های گوناگون و بکارگیری تجارب علمی، پرهیز از تعصب و تبعیض، رفتارهای احترام‌آمیز در برخورد با دیگر اقوام در طراحی برنامه درسی چندفرهنگی 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 به منظور کاهش اختلافات فرهنگی، ارتقاء دانش شاگردان درباره فرهنگ‌های گوناگون و بکارگیری تجارب علمی در طراحی برنامه درسی چند فرهنگی اشاره کرد. امروزه مسئولیت آموزش و پرورش این است که از هر فرد پشتیبانی کند تا به درک عناصر خود نائل آید و هر جامعه‌ای 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. از سویی دیگر، برنامه درسی چند فرهنگی به عنوان یک نیاز ضروری در جوامع چندفرهنگی که می‌خواهند به صورت مسالمت‌آمیز زندگی مشترکی را دنبال کنند، امری حیاتی است. این رویکرد مسائلی همچون نژادپرستی و سایر تبعیض‌ها در مدارس و جوامع را رد کرده و به چالش می‌کشد و در عوض تکثر قومی، فرهنگی و نژادی را مورد تأکید و تصدیق قرار

- هواس بیگی، فاطمه؛ صادقی، علیرضا؛ ملکی، حسن و قادری، مصطفی (۱۳۹۷). آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دوره آموزش ابتدایی ایران. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۱(۶)، ۱۷۴-۱۴۱.
- Anning & Baruth. (2000). Afro-American cognitives style: A variable in school. *success. review of Educational Research*, 52, 219-244.
- Arvin, M. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1977). *Pluralism and educational concepts: A clarification*. Peabody Christina Abdullah, A. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159 – 175.
- Chin, W. W., & Newsted, P. R. (1999). *Structural equation modeling analysis with small samples using PLS, in rick hoyle (ed), Statistical strategies for small samples*: research, sage Publications: 307-341.
- Christina Abdullah, A. (2009). *Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Fernandez, M. (2010). The Responsibility for Multicultural Education: An Ethics of Fusco*,
- Delpit, L. (1999). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard educational review*, 58(3), 280-299.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, S., Shultz, J. et al. (2009). *student experience of school curriculum: The every day circumstances of granting and withholding assent to learn*. in M, Connelly, F. H. Maing, & J phillion (Ed), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 198-218). Thousand Uask, CA: Stage.
- Fernandez, M. (2010). *The Responsibility for Multicultural Education: An Ethics of Fusco*, G., & Hale, J. K. (1989). Slow-motion manifolds, dormant instability, and singular perturbations. *Journal of Dynamics and Differential Equations*, 1(1), 75-94.
- G., & Hale, J. K. (1989). Slow-motion manifolds, dormant instability, and singular perturbations. *Journal of Dynamics and Differential Equations*, 1(1), 75-94.
- Hale, J. E. (1989). Black children: their roots, culture, and learning styles. *Brigham young university press. Indian students*. Peabody *Journal of Education*, 61(1), 49-66.
- Nieto, S. (1992). *The light in their Eyes: creating multicultural learning communities*. New York: Teachers college press.
- Parekh, B. (2008). *The concept of multicultural education*. In S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Watkins, M., & Noble, G. (2016). Thinking beyond recognition: Multiculturalism, cultural intelligence, and the professional capacities of teachers. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(1), 42-57. <https://www.google.com/amp/s/www.isna.ir/amp/92030704056/>
- داوری، علی و رضازاده، آرش (۱۳۹۵). *مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم افزار PLS*. سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی، تهران.
- زینلتاج، فرزانه؛ دهقانی، مرضیه و پاکمهرریا، حمیده (۱۳۹۳). بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. *پژوهش‌های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، ۲(۴)، ۱۳۰-۱۱۷.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. *راهبرد فرهنگ*، ۱۷ و ۱۲، ۹۳-۱۲۲.
- صادقی، علیرضا و نجفی، حسن (۱۳۹۶). تدوین راهبردهای برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ایران بر اساس تجارب کشورهای استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان. *راهبرد فرهنگ*، ۱۱(۱)، ۱۴۶-۱۲۷.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعت‌مداری، علی و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۹۵). نگاهی به آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۱۳(۳۲)، ۲۵۲-۲۳۵.
- کلانتری، خلیل (۱۳۸۸). *مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی - اقتصادی*. تهران: انتشارات فرهنگ صبا.
- کیهان، جواد (۱۳۹۵). تحلیل جایگاه آموزش و پرورش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی به روش آنتروپی شانون دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۴(۱۲)، ۹۵-۷۹.
- محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، علی‌نقی؛ 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*، ۱۴(۱)، ۹۱-۶۵.
- مرادی، رحیم؛ مرادی، مرتضی؛ ملکی، حسن و عبدلی، افسانه (۱۳۹۵). طراحی و ارائه مدل شایستگی برای برنامه‌ریزان درسی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۱(۱)، ۸۰-۶۱.
- مکرونی، گلاره و بلند همتان، کیوان (۱۳۹۳). آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. *علوم تربیتی*، ۲۱(۱)، ۹۲-۷۳.
- نیکنام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود؛ فاضلی، نعمت‌الله و فردانش، هاشم (۱۳۹۰). آموزش علوم تجربی و فرهنگ: تبیین انسان‌شناختی یادگیری علوم تجربی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۲۰(۲)، ۳۶-۸.