

Evaluation of Multicultural Literacy Dimensions of Farhangian University Students – teachers

Saeedeh Afzali^{1*}, Alireza Sadeghi², Nematullah Musapour³, Mustafa Ghaderi⁴

1. Ph.D. in Curriculum Planning, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

2. Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Hormozgan University, Bandar Abbas, Iran

4. Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

(Received: February 13, 2021; Accepted: May 19, 2021)

Abstract

The purpose of this article is to evaluate the dimensions of multicultural literacy of Farhangian University students and teachers. The research approach is quantitative and the survey method is used. The statistical population included students and teachers of Farhangian University, whose number in the academic year 1399-1398 was equal to 46819 people. The sampling method was random cluster and Cochran's formula was used to determine the sample size and the total number of samples was 382. Data were collected using Sadeghi Multicultural Literacy Assessment Questionnaire (2015). This questionnaire measures the dimensions of multicultural literacy (knowledge-attitude and skills). Data was classified, adjusted, summarized and analyzed, and according to the nature of the research, descriptive statistical methods (mean, frequency, percentage, standard deviation, etc.) and inferential statistics such as one-sample t-test were used. The results indicate that the multicultural literacy of students and teachers of Farhangian University are at a desirable level in terms of knowledge and at a moderate level in terms of multicultural attitudes, but are not very desirable in terms of multicultural skills. The most important suggestion for promoting multicultural literacy is for student-teachers to actually accept and respect Iranian cultures.

Keywords: Cultural literacy, Multicultural dimensions, Multicultural literacy, Student-Teacher.

ارزیابی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان

سعیده افضل^{۱*}، علیرضا صادقی^۲، نعمت‌اله موسی‌پور^۳، مصطفی قادری^۴

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۲. دانشیار، گروه مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران
۴. دانشیار، گروه مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۹)

چکیده

هدف مقاله حاضر ارزیابی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان است. رویکرد پژوهش کمی و از روش پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری شامل دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان بوده که تعداد آن‌ها در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ برابر با ۴۶۸۱۹ نفر گزارش شد. روش نمونه‌گیری از نوع خوشه‌ای تصادفی بوده و برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شده است و تعداد کل نمونه ۳۸۲ نفر لحاظ شد. گردآوری داده‌ها با پرسشنامه سنجش سواد چندفرهنگی صادقی (۱۳۹۷) که ابعاد سواد چندفرهنگی (دانش-نگرش و مهارت) را می‌سنجد، انجام شد. داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی (میانگین، فراوانی، درصد، انحراف استاندارد و...) و آمار استنباطی مانند آزمون تی تک‌نمونه‌ای تحلیل شد. نتایج نشان داد سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در بعد دانش در سطح مطلوبی قرار دارند و در بعد نگرش چندفرهنگی در سطح متوسط بوده، اما در بعد مهارت چندفرهنگی در سطح چندان مطلوبی نیستند. مهمترین پیشنهاد برای ارتقای سواد چندفرهنگی، دانشجومعلم‌ان در واقع، پذیرش و احترام به فرهنگ‌های ایرانی است.

واژگان کلیدی: ابعاد چندفرهنگی، دانشجومعلم‌ان، سواد چندفرهنگی، سواد فرهنگی.

* نویسنده مسئول، رایانامه: farnab.1156@gmail.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌درسی سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان» بوده، که در حمایت دانشگاه فرهنگیان است.

مقدمه

نظریه پردازان و محققان یادگیری را مقوله‌ای فرهنگی می‌دانند و باور بر این است که یادگیرنده محتوای آموزشی را در بافت فرهنگی خویش دریافت و تفسیر می‌کند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی در رشد فرد اهمیت بسیار دارد و در باور و روان آدمی تأثیر می‌گذارد. فرهنگ، رفتار و نگرش و ارزش‌های انسان‌ها را شکل می‌دهد. احترام به تفاوت‌های قومی باید به انسجام اجتماعی کمک کند؛ نه آن را نابود کند. بیشتر اعضای گروه‌های قومی خواهان جدایی نیستند، اما به شدت خواستار آن هستند که تاریخ و فرهنگ آن‌ها به بخش اصلی برنامه‌های آموزشی و جامعه بزرگ‌تر تبدیل شود (بنکس^۱، ۲۰۱۰). «هر اندازه که جامعه، محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه‌های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل‌دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصوصیت‌ها نیز کاهش خواهد یافت و جامعه از مبنایی غنی از سنت‌ها و فرهنگ‌های قومی بهره‌مند خواهد شد. در واقع، در فضایی که انواع ظرفیت‌های انسانی نه سانسور و نه نادیده گرفته می‌شوند، بلکه ارزشمند نیز تلقی می‌شوند، وحدت شکوفا می‌گردد» (حمیدی‌زاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). اصولاً مفاهیمی مانند نژاد، قومیت و فرهنگ در یک بستر اجتماعی شکل گرفته و صرفاً نشانگر ویژگی‌های زیستی افراد نیستند از این منظر پدیده چندفرهنگی ناظر به خود آگاهی شناخت فرهنگ خودی و روابط بین فرهنگی، فهم تنوع فرهنگی، شناخت بدفهمی‌های رایج میان فرهنگ‌ها، عدم حساسیت و سوءگیری نسبت به فرهنگ خاص و کسب دانش فرهنگی می‌باشد (نورتون^۲، ۲۰۱۳). به اعتقاد صادقی (۱۳۹۱) چندفرهنگی مفهومی است نسبتاً جدید که حضور چند فرهنگ متفاوت را در کنار هم تداعی می‌کند و جوامع چندفرهنگی، جوامعی هستند که در آن‌ها چند فرهنگ مختلف بنا به دلایلی بطور همزمان در کنار یکدیگر امکان زیست می‌یابند. بر این اساس، ایران یک جامعه چندفرهنگی است. اساساً در یک جامعه چندفرهنگی، صداهای مختلفی وجود دارد که ضرورتاً باید همه آن‌ها توجه شود؛ و لازمه این توجه، داشتن دانش و سواد فرهنگی است.

سواد فرهنگی؛ رفتارها، فرهنگ و تعصبات قابل قبول و غیر قابل قبول را تعریف می‌کند، گاهاً

1. Banks
2. Norton

بسیاری از آن‌ها غیر قابل بررسی است. بنابراین، برای پاسخگویی به خواسته‌های بی‌نظیر خود در اتصال جهانی، باید یاد بگیریم که از نظر فرهنگی سواد داشته باشیم. برای اولین بار شخصی بنام ادی هیرش^۱ (۱۹۸۲) در آمریکا سواد فرهنگی را مطرح کرد. سواد فرهنگی؛ به توانایی درک و مشارکت مسلط در یک فرهنگ خاص اشاره دارد. سواد فرهنگی تقریباً مشابه سواد توانایی خواندن و نوشتن است. برای ده‌ها سال، طیف گسترده‌ای از محققان و مربیان تلاش کردند تا مفهوم سواد فرهنگی را دوباره تعریف کنند و معنای جدیدی را به این ایده اضافه کنند (کوک^۲، ۲۰۰۹؛ شوایزر^۳، ۲۰۰۹).

سگال، کانسویز و هافمن^۴ (۲۰۱۳) با توجه به تلاش انجمن اروپایی سواد فرهنگی که در زمینه سواد فرهنگی اروپا کار می‌کند، نتیجه می‌گیرند سواد فرهنگی، تمرین نوآورانه و خلاقانه‌ای است که شامل ارتباط، مقایسه و نقد در مقیاسی فراتر از یک زبان یا یک کشور (ملت) می‌باشد و خارج از انتزاع است. فلاول، تاجرا و هافمن^۵ (۲۰۱۳) که فرهنگ را در قلب سیاست‌های توسعه پایدار قرار داده است، تأکید می‌کند سواد فرهنگی بخش جدایی‌ناپذیر از آموزش با کیفیت است و نقش مهمی در ارتقای جوامع فراگیر و بی‌طرف دارد.

النا شلیاخوچوک^۶ (۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی ادبیات سواد فرهنگی پرداخته و برخی از ایده‌های مفهومی پیرامون سواد فرهنگی را روشن می‌کند. وی عناصر سواد فرهنگی مرتبط با دهه ۲۰۲۰ را به‌روز می‌کند و به‌طور انتقادی توسعه مفهوم سواد فرهنگی در قرن ۲۰ و ۲۱ را ارزیابی می‌کند. در این مقاله این چنین نتیجه‌گیری شده است که یک مدل جدید از سواد فرهنگی که می‌تواند به عنوان ابزاری قدرتمند برای زندگی در جهان با تمام نوسانات، عدم اطمینان، پیچیدگی و ابهام باشد، وجود دارد. به‌طور خلاصه، می‌توان ادعا کرد عده‌ای از صاحب‌نظران اهمیت سواد فرهنگی یا سواد چندفرهنگی را تأیید می‌کنند، آن‌ها همچنین، در تشریح ویژگی‌های اصلی سواد فرهنگی

-
1. Hirsch
 2. Cook
 3. Schweizer
 4. Segal & Kancewicz-Hoffman
 5. Flavell, Thackrah & Hoffman
 6. Shliakhovchuk

اتفاق نظر دارند و سواد فرهنگی؛ را مستلزم آگاهی از پیچیدگی فرهنگ‌ها، تأمل انتقادی و اذعان به توانایی برقراری ارتباط مؤثر با یک یا چند فرهنگ دیگر می‌دانند (شلیاخوچوک، ۲۰۱۹).

سواد چندفرهنگی^۱، شامل دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای عمل به شایستگی‌های بین‌فرهنگی است، که به موازات توسعه سواد اطلاعاتی یا سواد رسانه‌ای، تبدیل به یکی از ابزارهای ضروری در زندگی مدرن شده است (کیتلین^۲، ۲۰۰۸). سواد چندفرهنگی از این نظر دارای اهمیت است که دقیقاً مثل دیگر اشکال سواد، تحقق آن مستلزم آموزش یا الگوسازی فعال است، تاکنون این کار به عنوان بخشی از آموزش رسمی در نظر گرفته نشده است. همنشینی، بیان تجارب، گفت‌وگوها، قصه‌ها و ... راه‌هایی هستند که اعضای یک گروه متنوع، می‌توانند از طریق آن‌ها یکدیگر را درک کنند. سواد چندفرهنگی شامل مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای شناسایی آفرینندگان دانش و علایق آن‌هاست (بنکس، ۲۰۰۸)، در نتیجه بهره‌برداری از فرضیات دانش برای هدایت عملی، دنیایی انسانی و عادلانه ایجاد خواهد کرد. گریس فوئورورگر^۳ (۲۰۰۹) در پژوهشی برای ترغیب کودکان از زمینه‌های فرهنگی و زبانی متنوع طراحی کرد، تا سواد را نه تنها به زبان انگلیسی (زبان دوم آن‌ها) بلکه به زبان اول خود توسعه دهند و با فراهم کردن کتاب‌های زبان اول (در کتابخانه مدرسه) برای کودکان برای استفاده در کلاس و خانه، باعث افتخار در زمینه‌های فرهنگی آن‌ها شوند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد چگونه این مداخله فرصت‌هایی را برای ایجاد مشارکت بین والدین مدرسه، زبان و اقلیت ایجاد کرده است و به دانشجویان زبان اقلیت پیشنهاد می‌کند که برای تعامل با زبان‌های اول و دوم خود در برنامه درسی اصلی شرکت کنند. گریس فوئورورگر، به عنوان محققی که مسئولیت مشاهده شرکت‌کنندگان و مصاحبه در مدرسه را بر عهده گرفته است، تجربه خود را در یک زمینه فرهنگی - اجتماعی و شخصی روایت می‌کند. در مطالعه او به روابط مشترک بین محققان، معلمان، والدین و دانش‌آموزان که توسط این پروژه ترویج شده است، پرداخته و تنظیمات بهم پیوسته مدرسه، خانه و جامعه را شرح می‌دهد (فوئورورگر، ۲۰۰۹).

-
1. Multicultural literacy
 2. Caitlin
 3. Grace Feuerverger

سواد چندفرهنگی در آموزش و پرورش با رویکرد عادلانه‌تر نسبت به گفتمان کلاس و یک محیط یادگیری کیفی برای نوجوانانی که منعکس‌کننده یک جامعه چندفرهنگی و جهانی است، توسط معلمان تکمیل می‌شود (زانگ ایکس، ۲۰۱۲). «سواد چندفرهنگی منوط و مشروط به ارائه 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 مناسب برای آشنایی با اقوام مختلف و مؤلفه‌های فرهنگی، کسب دانش چندفرهنگی، مهارت برخورد با تفاوت‌ها و تنوعات، ایجاد نگرش مثبت نسبت به پدیده‌ها بوجود آید. همچنین، توجه به تفاوت‌ها، احترام به ادیان الهی، پذیرش تکرر 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 را فراهم می‌کند» پاپ. رینولدز و مولر (۲۰۰۴) بیان کردند «طی مطالعات انجام‌شده مؤلفه‌های سواد چندفرهنگی از نظر برخی صاحب‌نظران، دانش، نگرش و مهارت چندفرهنگی است. دانش چندفرهنگی شامل دانش فرد درباره فرهنگ‌های مختلف است. فرض اولیه براساس اصطلاح دانش درباره تفاوت‌های فرهنگی است که ممکن است اشتباه یا ناکامل باشد. دانش چندفرهنگی شامل دانش درباره گروه‌های مختلف فرهنگی است که به طور معمول در بسیاری از برنامه‌های درسی تدریس نمی‌شود» (صادقی و هواس‌بیگی، ۱۳۹۹).

«نگرش و مهارت فرهنگی [مهارت چندفرهنگی] توانایی ایجاد آگاهی و اعمال دانش و تغییر مؤثر در محیط‌های چندفرهنگی را فراهم می‌کند. افراد آموزش‌دیده در برنامه‌ریزی، هدایت و ارزیابی زمینه‌های چندفرهنگی که در آن کار می‌کنند، ماهر می‌شوند. آن‌ها نیازهای فرهنگ‌های دیگر را با دقت ارزیابی خواهند کرد و با سفیران فرهنگی (انسان‌هایی) از فرهنگ دیگر همکاری خواهند کرد و رفتار افرادی با فرهنگ مختلف را در نظر خواهند گرفت. همچنین، تعامل مؤثری در محیط‌های چندفرهنگی برقرار خواهند کرد. وقتی به دانش‌آموزان می‌آموزیم که چگونه از بی‌عدالتی‌ها در جهان

انتقاد کنند، باید به آن‌ها کمک کنیم تا امکاناتی برای اقدام تغییر جهان در جهت دموکراتیک‌تر و عادلانه‌تر شدن ایجاد کنند. انتقاد بدون امید ممکن است دانشجویان را ناامید و بدون انگیزه کند (سو و سو^۱، ۲۰۱۳). پس باید معلمان نیز از سواد، نگرش و مهارت چندفرهنگی بهره‌مند باشند. زیرا «مهارت فرهنگی به عنوان یک ابزار برای مدیریت کلاس و مدرسه به کار می‌رود، این مهم به دست نمی‌آید، مگر اینکه مدیران و معلمان به مهارت‌های فرهنگی تسلط داشته باشند و به تفاوت‌های فرهنگی تک‌تک دانش‌آموزان به چشم عاملی مهم بنگرند» (قلی‌زاده، کشتی‌آرای و سهرابی رنانی، ۱۳۹۰).

در پژوهش الیزابت بیفامب^۲ (۲۰۰۶) مراکز تربیت معلم وظیفه دارند مهارت‌های لازم را برای معلمان آینده فراهم کنند تا نیازهای فکری، اجتماعی و شخصی آن‌ها به صورت متنوع برآورده شود. در پژوهش او، دلیل اصلی تحول در برنامه‌های درسی آموزش معلمان و توجه به برنامه درسی چندفرهنگی بررسی شده است. محقق معتقد است برخلاف رویکرد انفرادی که در بسیاری از مؤسسات به دست می‌آید، باید رویکردهای آموزشی را پذیرش شد تا ادراکات متنوعی درباره محتوا، روش‌ها و ابزارهای ارزیابی کلیه رشته‌ها صورت گیرد. همچنین مراکز تربیت معلم باید در جهت ایجاد محیط‌های تعاملی میان اقوام مختلف تلاش کنند تا ابتکارات چندفرهنگی رشد کند. چنین رویکردهای تحول‌آمیزی موجب کسب مهارت فرهنگی در معلمان پیش از خدمت خواهد شد و مهارت‌های لازم در آن‌ها ایجاد خواهد شد تا به طور مؤثر و با توانمندی حرفه‌ای با چالش‌های تغییر جمعیتی مدارس (چندفرهنگی) روبه‌رو شوند (بیفامب، ۲۰۰۶). معلمان همچنین، باید نگرش خودبازتابی نسبت به موضوع چندفرهنگی داشته باشند و دانش و مهارت لازم برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی را داشته باشند معلمان باید، تجربیات زندگی و شناخت گروه‌های اقلیت قومی را در طراحی برنامه‌های درسی بگنجانند تا به دانش‌آموزان متنوع قومی کمک کنند، دانش علمی را بهتر درک کنند و گروه‌های قومی محروم از فرهنگ را قادر به درک فرهنگ‌های یکدیگر و احترام

1. Sue & Sue

2. Elizabeth BifuhAmbe

به هم کنند. تدوین سیاست‌های ملی و تشویق معلمان برای کسب سواد چندفرهنگی در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که این موضوع از اهمیت بالایی برخوردار است (هومگ، چنگ و یانگ، ۲۰۱۶).

در راستای اهمیت سوادفرهنگی [سواد چندفرهنگی]، چه برای افراد و چه برای جوامع مختلف، توسط برخی از نویسندگان، نظریه‌پردازی‌هایی شده است (دادنی، هاگلی و پگروم، ۲۰۱۳). ارتباط با افراد با پیشینه‌های متنوع فرهنگی موجب توانمندی و توسعه مهارت‌های ارتباطی و فرهنگی در انسان‌ها می‌شود. به طور کلی، مهارت‌های فرهنگی، با کاوش در دیدگاه‌ها و شیوه‌های فرهنگ‌های مختلف و نیز از طریق تأمل در خود و سبک رفتار و ارتباطات خود با دیگر فرهنگ‌ها حاصل می‌شود. همچنین، هویت فرهنگی و نژادی، منظر فرهنگی فرد را شکل می‌دهد و با برقراری ارتباط با دیگر افراد در فرهنگ‌های مختلف، تفکر انتقادی و نقاط قوت و محدودیت‌های نسبی فرد ارزیابی می‌شود (فلاول، تاچرا و هافمن، ۲۰۱۳).

اکنون، بزرگترین مسأله مردم جهان این نیست که قادر به خواندن و نوشتن و انجام ریاضیات نیستند، بلکه به نظر می‌رسد مشکل این است که چگونه این شهروندان می‌توانند از آنچه می‌دانند، استفاده کنند و زندگی خود را به نحو درستی تغییر دهند. آموختن مهارت‌های مهمی برای ساختن جهانی آرام‌تر و بهتر برای همه انسان‌ها لازم به نظر می‌رسد که علاوه بر تسلط بر مهارت‌های اساسی خواندن و نوشتن، شهروندانی با سواد بشوند که در جوامع چندفرهنگی دموکراتیک، سواد انتقادی چندفرهنگی (یا سواد انتقادی فرهنگی) را فراگرفته و نگرش خود را در این خصوص توسعه دهند (بنکس و بنکس، ۲۰۱۲). بنابراین، در ایران، این رویکرد آموزشی و تربیتی بر بنیاد مفاهیمی همچون عدالت اجتماعی و برابری آموزشی و تسهیل تجارب آموزشی مبتنی است که از طریق آن دانش‌آموزان از نظر فردی به یادگیرندگانی رشد یافته و از نظر اجتماعی به شهروندانی آگاه و فعال در سطوح محلی، ملی و جهانی مبدل شوند، و این امر تنها در صورتی به بهترین وجه میسر می‌شود که ابتدا معلمان با سواد چندفرهنگی داشته باشیم.

-
1. Huang, Cheng & Yang
 2. Dudeney, Hockly & Pegrum
 3. Banks & Banks

از آنجا که تربیت معلم در ایران توسط دانشگاه فرهنگیان انجام می‌شود، پس باید این موضوع در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گرفته و اجرایی شود. تربیت معلم قدمت صدساله دارد، در طول این مدت تربیت معلم دچار تغییرات سازمانی مختلفی شده است و از مراکز تربیت معلم در ۱۳۸۶ به مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) تغییر نام یافت و بالاخره در شهریورماه سال ۱۳۹۰ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید و این دانشگاه، دانشگاه فرهنگیان نام گرفت و با همکاری و مشارکت وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به صورت هیئت امنایی شروع به کار کرد و به عنوان مرکز ثقل تعلیم و تربیت معلم در کشور، مطمح نظر قرار گرفت. حال در جامعه ایران با وجود تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها، باید نومعلمان این جامعه نیز با دانش چندفرهنگی آشنا شوند. به نظر می‌رسد این دانشجویان از آن نظر که شغل مهمی را برای آینده خود انتخاب کرده‌اند، در دوران تحصیل (در دانشگاه فرهنگیان) باید علاوه بر دروس عمومی و تخصصی، مهارت‌ها و دانش‌ها و نگرش‌های دیگری نیز کسب کنند تا بتوانند به عنوان معلمانی با مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای متناسب در عرصه تعلیم و تربیت کشور ظاهر شوند.

عزیزی، بلندهمتان و سلطانی (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی این موضوع پرداختند که کارآمدی نظام آموزشی در جوامع متکثر از نظر فرهنگی به چه عوامل بستگی دارد؟ یکی از این عوامل مهم معلمان هستند که برای توفیق در امر آموزش در یک جامعه چندفرهنگی باید با مبانی آموزش چندفرهنگی آشنایی لازم را کسب کرده باشند؛ از این رو، مراکز تربیت معلم، در فرایند تربیت معلمان آینده باید به دانش، بینش و مهارت‌های لازم برای نیل به اهداف آموزش چندفرهنگی در مدارس اهتمام نمایند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش حاکی از آن بود که از نظر دانشجویان، آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم از جایگاه مناسبی برخوردار نیست. مدرسان مراکز تربیت معلم در آموزش‌های خود به مفاهیم و موضوعات آموزش چندفرهنگی توجه چندانی ندارند و تحلیل محتوای کتب درسی مراکز تربیت معلم نیز مشخص می‌کند در محتوای درسی مراکز تربیت معلم توجه چندانی به مفاهیم آموزش چندفرهنگی نشده است» (عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹).

بنابراین، با توجه به اهمیت کسب سواد چندفرهنگی برای معلمان؛ پژوهش حاضر به دنبال این است که میزان سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان را در وضعیت موجود بررسی کرده و دریابد سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان است؟ و در پی یافتن پاسخ این سؤال به عنوان هدف اصلی، به سؤالات جزئی دیگری نیز پرداخته است.

از فواید سواد چندفرهنگی می‌توان به توسعه ارتباطات بین‌فرهنگی میان افراد و حل مشکلات مهاجران و تشکیل فضای مناسب برای طرح آموزش چندفرهنگی نام برد. همچنین توسعه ارتباطات متقابل فرهنگی، کسب مهارت برای ایجاد تعامل بین‌فرهنگی با نمایندگان فرهنگ‌های مختلف در شخصیت افراد و رشد ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، توانایی احترام و پذیرش دیدگاه‌های دیگران و در نتیجه ترویج ارتباطات متقابل فرهنگی، ادغام جوامع در بعد اقتصادی، آموزشی، اجتماعی و فرهنگی در ملت‌ها را بیان کرد.

هرگاه معلمان از سواد چندفرهنگی برخوردار شوند در راستای تعلیم و تربیت افرادی پیش خواهند رفت که چندفرهنگی را بشناسند و منطبق بر اهداف آن در جامعه عمل کنند. همچنین، آن‌ها روابط بین‌فرهنگی را در محیط مدرسه و جامعه توسعه خواهند داد و در کشور چندفرهنگی مثل ایران با ترویج سواد چندفرهنگی میان افراد قطعا برخی مشکلات جامعه و مهاجران کمتر خواهد شد و روزبه‌روز فضای مناسب‌تری برای زیست مسالمت‌آمیز و همدلی فراهم می‌شود (گوکالنکو و بوریسنکوف^۱، ۲۰۱۶).

در عصر حاضر با توجه به سرعت پیشرفت فناوری و تکنولوژی، معلمان نه تنها باید از صلاحیت‌های حرفه‌ای خوبی برخوردار باشند، بلکه از قدرت تعامل بین فرهنگ‌ها برای یادگیری بهتر دانش‌آموزان (متنوع فرهنگی کلاس) و همچنین، تحقق برنامه درسی چندفرهنگی در مدرسه برخوردار باشند. «معلمان چندفرهنگی، نه تنها احساس آمادگی لازم برای همکاری با دانش‌آموزان متنوع فرهنگی و زبانی را دارند، بلکه آن‌ها منابع و دانش چندفرهنگی دانش‌آموزان متنوع فرهنگی

1. Gukalenko & Borisenkov

خود را به کلاس می‌آورند و آن دانش فرهنگی را به گونه‌ای ترسیم می‌کنند تا دیگر دانش‌آموزان به طور مداوم از یادگیری دانش چندفرهنگی استفاده کنند (آکارسیف‌تچی^۱، ۲۰۱۹).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کمی اجرا شد و از نظر هدف کاربردی، و از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان کشور است که تعداد آن‌ها در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ برابر با ۴۶۸۱۹ نفر است. روش نمونه‌گیری از نوع خوشه‌ای تصادفی بوده و برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شده است. بعد از اجرای فرمول کوکران، تعداد کل نمونه در مجموع ۳۸۲ نفر مشخص شد. داده‌ها با پرسشنامه سنجش سواد چندفرهنگی صادقی (۱۳۹۷) گردآوری شد که مشتمل بر سه مؤلفه دانش چندفرهنگی، نگرش چندفرهنگی و مهارت چندفرهنگی طراحی شده است. به منظور بررسی روایی پرسشنامه از نظر روایی صوری و محتوایی ۱۰ نفر از استادان صاحب‌نظر^۲ (به صورت هدفمند) انتخاب و پرسشنامه در اختیار آن‌ها قرار داده شد و برای سنجش پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، با نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۵، اطلاعات طبقه‌بندی، تنظیم، تلخیص و تحلیل شد و با توجه به ماهیت تحقیق از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، فراوانی، درصد، انحراف استاندارد و...) و آمار استنباطی مانند آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد.

1. Acar-Ciftci

۲. به دلیل بومی‌سازی پرسشنامه صادقی (۱۳۹۷) تغییراتی هرچند اندک در بخشی از گویه‌ها ایجاد شد که پژوهشگر برای اطمینان از روایی مجدد پرسشنامه، آن را در اختیار استادان صاحب‌نظر قرار داد. منظور از اساتید صاحب‌نظر نیز اساتیدی از دانشگاه علامه، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه آزاد بوده‌اند که در رابطه با موضوع چندفرهنگی دارای مقالات علمی-پژوهشی بوده و در این زمینه کار کرده‌اند.

یافته‌های پژوهش

به منظور رعایت پیش‌فرض‌ها برای تحلیل واریانس چند متغیری حجم نمونه مکفی، نرمال بودن، ماتریس واریانس کوواریانس (ام‌باکس) و شناسایی داده‌های پرت از طریق مایلانوبیس^۱ انجام شد. در این قسمت به بررسی وضعیت متغیرهای تحقیق شامل دانش، نگرش و مهارت چندفرهنگی به عنوان ابعاد سواد چندفرهنگی پرداخته و هر یک از شاخص‌های توصیفی شامل کمترین و بیشترین مقدار، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی بررسی شد.

جدول ۱. وضعیت ابعاد سواد چندفرهنگی در بین دانشجومعلم

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره	کجی		کشیدگی	
					خطا	آماره	خطا	آماره
دانش چندفرهنگی	۴۷٫۱۳	۴٫۱۸	۱۱	۷۳	۰٫۲۰	۰٫۱۶	۰٫۳۸	۰٫۲۹
نگرش چندفرهنگی	۳۲٫۱۱	۴٫۱۰	۲۰	۶۲	۰٫۱۰	۰٫۱۷	۰٫۴۷	۰٫۳۱
مهارت چندفرهنگی	۲۰٫۷۶	۲٫۹۰	۷	۳۰	۰٫۰۵	۰٫۱۴	۰٫۳۹	۰٫۳۲

با توجه به یافته‌های جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد دانش چندفرهنگی در بین دانشجومعلم، ۵۲٫۱۶ و ۵٫۲۰ بوده و همچنین میانگین و انحراف استاندارد نگرش چندفرهنگی دانشجومعلم به ترتیب، برابر با ۳۹٫۲۷ و ۵٫۱۷ و در متغیر مهارت چندفرهنگی نیز به ترتیب، برابر با ۲۴٫۲۱ و ۳٫۰۵ است همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میزان کجی و کشیدگی در متغیرهای پژوهش بین ۲+ تا ۲- است، بنابراین، فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

با توجه به یافته‌های جدول ۱ میزان دانش چندفرهنگی ($M=52,16$)، میزان نگرش چندفرهنگی ($M=39,27$) و میزان مهارت چندفرهنگی دانشجومعلم ($M=24,21$) است. با توجه به نرمال بودن داده‌ها برای تحلیل داده‌ها و پاسخ به پرسش زیر آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شده است. از این آزمون زمانی استفاده می‌شود که میانگین یک نمونه با میانگین جامعه یا یک میانگین استاندارد شده (میانگین نظری) مقایسه شود.

1. Mahalanobis distance

پرسش اول پژوهش: ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان به چه میزان است؟

جدول ۲. خلاصه آزمون آماری تی تک نمونه‌ای (n= ۳۸۲)

نتیجه	میانگین				متغیرها
	احتمال معناداری	انحراف استاندارد	میانگین کسب شده	میانگین نظری	
۴,۳۳۱	۰,۰۰	۴,۱۸	۴۷,۱۳	۴	دانش چندفرهنگی
۸,۱۲۴	۰,۰۰	۴,۱۰	۳۲,۱۱	۴	نگرش چندفرهنگی
۶,۵۶۷	۰,۰۰	۲,۹۰	۲۰,۷۶	۴	مهارت چندفرهنگی

مقادیر تی در ابعاد سواد چندفرهنگی (شامل دانش، نگرش و مهارت چندفرهنگی و راهکارها) در بین دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان به همراه مقادیر احتمال معناداری متناظر با آزمون دودامنه از سطح معناداری $\alpha=0,05$ کوچکتر هستند، بنابراین، می توان گفت وضعیت این ابعاد در حد متوسط است.

پرسش دوم پژوهش: سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان به تفکیک جنسیت به چه میزان است؟

جدول ۳. شاخص های توصیفی مربوط به ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان به تفکیک جنسیت

جنسیت	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
دختران	دانش چندفرهنگی	۶۰,۰۷	۶,۱۰	۲۱	۸۰
	نگرش چندفرهنگی	۴۸,۲۱	۵,۸۹	۱۷	۶۹
	مهارت چندفرهنگی	۴۲,۱۱	۴,۰۳	۱۱	۳۶
پسران	دانش چندفرهنگی	۵۹,۲۰	۵,۹۸	۱۵	۷۸
	نگرش چندفرهنگی	۵۴,۱۹	۴,۸۹	۱۸	۷۵
	مهارت چندفرهنگی	۳۰,۲۷	۳,۹۷	۹	۳۴

با توجه به یافته های جدول ۳ در زمینه دانشجوی معلمان دختر میزان دانش چندفرهنگی ($M=60,07$) و میزان دانش چندفرهنگی دانشجوی معلمان پسر ($M=59,20$) است، اما میزان نگرش

چندفرهنگی دانشجومعلمان دختر ($M=48,21$) و نگرش چندفرهنگی دانشجومعلمان پسر ($M=54,19$) است و میزان مهارت چندفرهنگی دانشجومعلمان دختر ($M=32,11$) و میزان مهارت چندفرهنگی دانشجومعلمان پسر ($M=30,27$) است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت بین دانشجومعلمان دختر و پسر در ابعاد سواد چندفرهنگی

جنسیت	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	احتمال معناداری
دانش چندفرهنگی	گروه	۵۲,۱۷	۱	۵۲,۱۲	۳,۸۶	۰,۰۷۳
	خطا	۲۱۷,۰۰۴	۱۶۱	۱۴,۷۲		
	کل	۱۸۷۵۳۲۱,۵۵				
نگرش چندفرهنگی	گروه	۸۲,۹۲	۱	۳۰,۷۵	۰,۸۰۵	۰,۰۰۴
	خطا	۶۷۲۱,۴۰	۱۶۱	۳۸,۱۹		
	کل	۸۱۴۱۲۰,۱۸				
مهارت چندفرهنگی	گروه	۶۷,۴۹	۱	۳۹,۴۹	۱,۳۲	۰,۰۰۵
	خطا	۷۲۱۸,۰۹	۱۶۱	۲۹,۷۱		
	کل	۴۱۵۲۰,۲۷				

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری جدول ۴ نشان می‌دهد بین دو گروه دانشجومعلمان دختر و پسر در رابطه با دانش چندفرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد ($P < 0,05$). به عبارت دیگر، میزان سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان دختر و پسر تفاوت یکسان است. اما در رابطه با نگرش چندفرهنگی و مهارت چندفرهنگی تفاوت معناداری میان دو گروه دانشجومعلمان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان وجود دارد.

پرسش سوم پژوهش: سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به تفکیک استان‌ها

به چه میزان است؟

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی مربوط به ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان به تفکیک استان‌ها

استان	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
تهران	دانش چندفرهنگی	۷۹,۰۸	۳,۳۹	۶۷	۸۰
	نگرش چندفرهنگی	۵۴	۴,۹۰	۴۳	۷۸
	مهارت چندفرهنگی	۳۰,۰۲	۲,۳۱	۳۶	۶۱
کرمانشاه	دانش چندفرهنگی	۷۲,۵۴	۵,۴۰	۴۴	۶۷
	نگرش چندفرهنگی	۴۹,۷۶	۴,۷۰	۷۸	۹۲
	مهارت چندفرهنگی	۲۵,۳۲	۲,۷۶	۳۹	۶۷
خوزستان	دانش چندفرهنگی	۶۹,۱۰	۴,۱۲	۵۶	۸۰
	نگرش چندفرهنگی	۴۱,۰۹	۵,۱۲	۳۷	۵۹
	مهارت چندفرهنگی	۲۵,۷۰	۳,۵۰	۱۷	۴۸
سیستان و بلوچستان	دانش چندفرهنگی	۶۸,۷۰	۶,۶۰	۷۸	۹۴
	نگرش چندفرهنگی	۴۰,۹۶	۴,۶۹	۴۶	۶۰
	مهارت چندفرهنگی	۲۹,۸۳	۴,۳۰	۲۲	۵۳
گلستان	دانش چندفرهنگی	۶۹,۲۸	۴,۱۹	۴۹	۷۸
	نگرش چندفرهنگی	۴۹,۹۰	۵,۴۰	۳۴	۶۱
	مهارت چندفرهنگی	۲۵,۸۹	۳,۵۰	۲۷	۴۹
آذربایجان غربی	دانش چندفرهنگی	۷۰,۶۸	۴	۶۶	۸۷
	نگرش چندفرهنگی	۵۰,۴۰	۶,۱۲	۳۵	۷۴
	مهارت چندفرهنگی	۲۶,۶۰	۲,۸۰	۲۸	۵۲

با توجه به یافته‌های جدول ۵، میانگین دانش چندفرهنگی در استان تهران ($M=79,08$)، استان کرمانشاه ($M=72,54$)، استان خوزستان ($M=69,10$)، استان سیستان و بلوچستان ($M=68,70$)، استان گلستان ($M=69,28$)، و استان آذربایجان غربی ($M=70,68$) است که نشان‌دهنده وضعیت مطلوب است.

همچنین، میانگین نگرش چندفرهنگی در استان تهران ($M=54$)، استان کرمانشاه ($M=49,76$)، استان خوزستان ($M=41,09$)، استان سیستان و بلوچستان ($M=40,96$)، استان گلستان ($M=49,90$)،

و استان آذربایجان غربی ($M=50,40$) است که نشان‌دهنده وضعیت متوسط نگرش دانشجومعلمان است.

همچنین، میانگین مهارت چندفرهنگی در استان تهران ($M=30,02$) استان کرمانشاه ($M=25,32$) و استان خوزستان ($M=25,70$) و استان سیستان و بلوچستان ($M=29,83$) و استان گلستان ($M=25,89$) و استان آذربایجان غربی ($M=26,60$) است، که نشان‌دهنده وضعیت نه‌چندان مطلوب مهارت چندفرهنگی دانشجومعلمان است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان به تفکیک استان‌ها

جنسیت	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری
دانش چندفرهنگی	گروه	۵۶۴,۹۰	۵	۶۷,۵۶	۰,۷۲۷	۰,۰۴۷
	خطا	۵۶۴۱,۷۸	۱۵۶	۹۲,۷۸		
	کل	۸۹۷۵۴۴,۳۲	۱۶۱			
نگرش چندفرهنگی	گروه	۶۷۰,۶۷	۵	۱۳۴,۳۴	۱,۴۹	۰,۰۰۹
	خطا	۴۳۴۲۳,۷۸	۱۵۶	۸۹,۶۷		
	کل	۵۶۴۵۳۴,۸۹	۱۶۱			
مهارت چندفرهنگی	گروه	۱۲۳,۳۲	۵	۲۳,۶۵	۱,۳۷	۰,۲۳۱
	خطا	۵۶۵۴,۴۵	۱۵۶	۱۷,۲۲		
	کل	۲۳۱۲۳۴,۸۹	۱۶۱			

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری جدول ۶ نشان می‌دهد بین دانشجومعلمان در استان‌های یادشده در متغیرهای دانش چندفرهنگی ($P > 0,05$) و ($F=2,09$) در بین دانشجومعلمان استان‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد. اما در بعد نگرش چندفرهنگی ($P < 0,05$) و ($F=3,89$)، و متغیر مربوط به مهارت چندفرهنگی ($P < 0,05$) و ($F=1,09$) تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

ایران، سرزمین مردمانی است که هریک 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 را که در آن چند فرهنگ در کنار هم زیست می‌کنند، جامعه چندفرهنگی تعریف کردند که ایران مصداق این تعریف است (صادقی و هواس بیگی، ۱۳۹۹). در یک جامعه چندفرهنگی نیز داشتن سواد چندفرهنگی پیش شرط برقراری ارتباط بین فرهنگی قلمداد می‌شود. ارتباطات بین فرهنگی بر اساس عناصر فردی استوار است و جنبه‌های فرهنگی در همه سطوح ارتباطات تأثیرگذار است: آداب و رسوم کلامی، غیر کلامی، کارکرد اصلی ارتباطات در جامعه و جامعه‌پذیری است که هدف از آن بهره‌گیری از تجربه فرهنگی است (سرگیوا، ۲۰۱۹). هدف این پژوهش بررسی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان است. در این پژوهش سواد چندفرهنگی دارای سه بُعد دانش چندفرهنگی، نگرش چندفرهنگی و مهارت چندفرهنگی است.

دانش چندفرهنگی شامل دانش فردی درباره فرهنگ‌های مختلف است و طبق گفته پاپ، رینولدز و مولر^۱ (۲۰۰۴) دانش چندفرهنگی، شامل دانش درباره گروه‌های مختلف فرهنگی است که به طور معمول در بسیاری از برنامه‌های آموزشی تدریس نمی‌شود. نگرش، یک جهت‌گیری عاطفی درباره شیء خاص است و در واقع، نگرش [چندفرهنگی] را می‌توان به عنوان فیلتر اجتماعی که به بررسی معیارها و احساسات مربوط به تفاوت‌های فرهنگی است، مفهوم‌سازی کرد؛ سو و سو (۲۰۱۳). مهارت چندفرهنگی، مهارت توانایی ایجاد آگاهی و استفاده از دانش برای تغییر مؤثر در محیط‌های چندفرهنگی است و برای افراد مهارت و قدرت برنامه‌ریزی، هدایت و ارزیابی در رابطه با موضوعات چندفرهنگی که در آن زمینه کار می‌کنند، فراهم می‌کند (پدرسن^۲، ۲۰۰۴).

با توجه به یافته‌های پژوهش، میانگین و انحراف استاندارد دانش چندفرهنگی در بین دانشجومعلمان، ۵۲/۱۶ و ۵/۲۰ بوده و همچنین، میانگین و انحراف استاندارد نگرش چندفرهنگی دانشجومعلمان به ترتیب برابر با ۳۹/۲۷ و ۵/۱۷ و در متغیر مهارت چندفرهنگی میانگین و انحراف استاندارد نیز به ترتیب برابر با ۲۴/۲۱ و ۳/۰۵ است؛ بنابراین، میزان کجی و کشیدگی در متغیرهای پژوهش بین +۲ تا -۲ است، پیش فرض نرمال بودن متغیرها رعایت شده است.

1. Pope, Reynolds & Muller
2. Pedersen

مطابق با بررسی‌های انجام‌گرفته، میزان دانش چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دختر ($M=60/07$) و میزان دانش چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان پسر ($M=59/20$) است، اما میزان نگرش چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دختر ($M=48/21$) و نگرش چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان پسر ($M=54/19$) است و میزان مهارت چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دختر ($M=32/11$) و میزان مهارت چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان پسر ($M=30/27$) است. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان می‌دهد بین دو گروه دانشجومعلم‌ان دختر و پسر در رابطه با دانش چندفرهنگی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دختر و پسر تفاوت یکسان است. اما در رابطه با نگرش چندفرهنگی و مهارت چندفرهنگی تفاوت معناداری میان دو گروه دانشجومعلم‌ان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان وجود دارد.

اینگونه به نظر می‌رسد با توجه به فعالیت‌های غیررسمی و فوق برنامه‌ای که در دانشگاه فرهنگیان طی سال‌های اخیر برای دانشجومعلم‌ان صورت گرفته است (برپایی نمایشگاه‌های آشنایی با اقوام، برپایی جشنواره‌های ورزشی بومی و محلی و جشنواره‌های فرهنگی و هنری آشنایی با آداب و رسوم اقوام ایرانی و...) دانش آن‌ها در زمینه چندفرهنگی رشد خوبی کرده است. همچنان که این موضوع با نتایج پژوهش عزیزی، بلندهمتان و سلطانی (۱۳۸۹) انجام گرفته است، در این بُعد همسو نیست. زیرا در پژوهش یادشده نتیجه، چنین بیان شده است که آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و مدرسان و مدیران مراکز تربیت معلم در آموزش‌های خود به مفاهیم و موضوعات چندفرهنگی توجه چندانی ندارند. بنابراین، به نظر محقق نیاز به توجه بیش از پیش به رشد نگرش و مهارت چندفرهنگی در دانشجومعلم‌ان است.

همچنین، با توجه به میانگین، دانش چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان در استان‌های مورد بررسی وضعیت مطلوب است. در نگرش چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان در استان‌های مورد بررسی در وضعیت متوسط است. در نهایت، میانگین مهارت چندفرهنگی در استان‌های وضعیت نه‌چندان مطلوب مهارت چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان را نشان می‌دهد. بنابراین، بین دانشجومعلم‌ان در استان‌های یادشده در متغیرهای دانش چندفرهنگی در بین دانشجومعلم‌ان استان‌ها تفاوت معنادار

وجود ندارد، اما در بعد نگرش چندفرهنگی و متغیر مربوط به مهارت چندفرهنگی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج یافته‌ها حاکی از آن است که سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در بعد دانش در سطح مطلوبی قرار دارند و در بعد نگرش چندفرهنگی در سطح متوسط بوده، اما در بعد مهارت چندفرهنگی در سطح چندان مطلوبی نیستند.

در ایران پژوهشی برای نومعلم‌ان در زمینه سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان انجام نشده است و می‌توان گفت سواد چندفرهنگی در نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان حلقه‌ای مفقوده است که نیاز به توجه بیشتری دارد؛ زیرا نظام تعلیم و تربیت کشور با تنوع جمعیت فراگیران قوام مختلف مواجه است و ضرورت دارد تمهیدات مناسبی برای برخورد با پدیده چندفرهنگی در این دانشگاه، برای نومعلم‌ان اندیشیده شود. پژوهش‌هایی که در خارج از کشور انجام شده است عمدتاً به گسترش ارتباطات بین‌فرهنگی در دنیای مدرن و اهمیت دستیابی به درک متقابل بین افراد با فرهنگ‌های مختلف تأکید دارند. می‌توان گفت نتایج این پژوهش در مجموع با نتایج پژوهش هوانگ، چنگ و یانگ (۲۰۱۶) مبنی بر درک معلم‌ان از سواد چندفرهنگی منعکس‌کننده نگرش مثبت در آن‌ها است، همخوانی دارد. همچنین، با پژوهش کولسینا^۱ (۲۰۱۷) مبنی بر اینکه در یک جامعه چندفرهنگی، فرایندهای شناسایی قومی باید تحریک شود، که این امر نیاز به توجه ویژه به شکل‌گیری سواد چندفرهنگی معلم‌ان دارد. همخوانی دارد.

با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان گفت؛ توسعه سواد چندفرهنگی به عنوان یکی از مهمترین منابع برای غلبه بر برخی مشکلات اجتماعی، برای افراد جامعه جهت افزایش احساسات ملی‌گرایانه تأکید می‌کند. به طور کلی سواد چندفرهنگی با هدف ایجاد شرایط آموزشی برای شناسایی نگرش مثبت فرهنگی و شناسایی هویت خود، این امکان را ایجاد می‌کند که وارد فضای چندفرهنگی جهان و کشور شده، و سایر ارزش‌های فرهنگی را به طور مثبت درک کرده و گفتگوی سازنده‌ای با دیگر افراد به وجود آید (کولسینا، ۲۰۱۸). آنچه برای صاحب‌نظران واضح و مبرهن است، این است که تاکنون پژوهشی در زمینه تدریس چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان، مؤلفه‌های سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان و ارتقای سواد چندفرهنگی دانشجومعلم‌ان و... در دانشگاه فرهنگیان انجام نگرفته و

در اجرایی کردن این موضوع در برنامه درسی رسمی، یا تدوین کتابی ویژه دانشجوی معلمان با موضوع مربوطه، تنها قدمی که برداشته شده است، افزودن درسی با عنوان آموزش مهارت‌های زندگی (چندفرهنگی و شهروندی) در رشته آموزش ابتدایی ورودی ۱۳۹۹ به بعد بوده است که پیشنهاد می‌شود این سرفصل به دیگر رشته‌های درسی دانشگاه نیز تسری یافته و اضافه شود، و اساتید دانشگاه فرهنگیان نیز در این زمینه دانش و مهارت لازم را کسب کرده و کارگاه‌های مرتبطی برای ایشان برگزار شود.

برای توسعه سواد قومی، فرهنگی و فزایش سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود با غنی‌سازی منابع علمی و کتابخانه‌های پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی سراسر کشور و همچنین، به دلیل شرایط کرونایی جامعه و عدم برگزاری برنامه‌ها و جشنواره‌هایی که منجر به آشنایی اقوام و فرهنگ‌های مختلف میان دانشجویان می‌شد، به نظر می‌رسد می‌توان از فضای مجازی کمک بیشتری گرفت و با برپایی نمایشگاه‌های مجازی و جشنواره‌ها و مسابقات فرهنگی و هنری مجازی دانشجوی معلمان را به آشنایی از فرهنگ‌ها و اقوام مختلف ایرانی ترغیب کرد و همچنین ارائه آموزش‌های چندفرهنگی در دوره‌های مختلف به ویژه در دوره کارورزی به شناخت فرهنگ‌های ایرانی، و شکل‌گیری بینش مبتنی بر قضاوت صحیح خواهد منجر شد. بنابراین، شاید بتوان گفت برای رسیدن به شرایطی که در آن دانشجوی معلمان از سواد چندفرهنگی بالاتری برخوردار باشند، مهم‌ترین مسأله، بازنگری درسیاست‌گذاری‌های فرهنگی و دانشجویی در اسناد بالادستی دانشگاه فرهنگیان است. که در این اسناد باید به موضوع چندفرهنگی و رشد سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان توجه بیشتری شود.

امید است با ورود به قرن ۱۴۰۰ و با توجه به سرعت پیشرفت تکنولوژی و فناوری در عصر حاضر و تنیدگی فرهنگ‌ها بر اثر این رشد روزافزون، دانشگاه فرهنگیان نیز در این خصوص اقدامات مفیدی انجام دهد.

منابع

- حمیدی‌زاده، کتایون، و کوروش، فتحی واجارگاه (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی، تأملی بر تجارب ایده‌آل معلمان موفق در مدارس. *مدیریت مدرسه*، ۷(۱)، ۱۸۱-۱۶۳.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). چندفرهنگی و نسبت آن با آموزش. *رشد تکنولوژی آموزشی*، ۲۸(۴)، ۳۸-۳۴.
- صادقی، علیرضا، و هواس‌بیگی، فاطمه (۱۳۹۹). سنجش میزان سواد چندفرهنگی استادان دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه راهکارهایی برای ارتقای آن. *مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی*، ۱۱(۲۱)، ۶۷-۳۱.
- عزیزی، نعمت‌اله، بلندهمتان، کیوان، و سلطانی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی تربیت معلم شهر سنندج از نظر دانشجومعلمان. *انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۷۸-۵۵.
- قلی‌زاده، آذر، کشتی‌آرای، نرگس، و سهرابی‌رنانی، مریم (۱۳۹۰). نقش به‌کارگیری مهارت‌های مدیریت تنوع فرهنگی مدیران در ارتقای سطح مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان. *تحقیقات فرهنگی*، ۴(۴)، ۱۸۴-۱۵۹.
- محمدی، شیرکوه، کمال، خرازی، سیدعلی‌نقی، کاظمی‌فرد، محمد، و پورکریمی، جواد (۱۳۹۵). مدیریت آموزش چندفرهنگی در مدارس ایران، فراتحلیل کیفی. *مدیریت مدرسه*، ۴(۲)، ۸۷-۱۰۷.
- Acar-Ciftci, Y. (2019). Multicultural education and approaches to teacher training. *Education and Learning*, 8(4), 136-152
- Banks J. A., & Banks, C. A. (2012). *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed.). Wiley Global Education.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129- 139.
- Banks, J. A. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 247- 269). Hoboken, NJ: John Wiley.
- BifuhAmbe, E. (2006) Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 690-699.

- Caitlin, M. D. (2008). Multicultural Literacy Teacher Education: *Seeking Micro-Transformations. Literacy Research and Instruction*, 47(2), 55-75.
- Cook, P. G. (2009). The historicity of cultural literacy. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9(3), 487-500.
- Dudenev, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital literacies (research and resources in language teaching)* (1st ed.). Routledge.
- Feuerverger, G. (2009). A multicultural literacy intervention for minority language students. ISSN: 0950-0782 (Print) 1747-7581 (Online)
- Flavell, H., Thackrah, R., & Hoffman, J. (2013). Developing Indigenous Australian cultural competence: A model for implementing Indigenous content into curriculum. *Teaching and Learning for Graduate Employability*, 4(1), 39-57.
- Gukalenko, O. V., & Borisenkov, V. P. (2016). *Multicultural education in the conditions of globalization* IISCFE RAE. 105062, Moscow, Russia.
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, Ch. F. (2016). *Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices*. *Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2761-2775.
- Kolesina, E. G. (2017). Polycultural education in various pedagogical systems. *Professional Education and Society*, 4(24), 34-45.
- Kolesina, E. G. (2018). *Cross-cultural literacy in multicultural education: monograph*. Moscow: Publishing house 'Pero'.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Clevedon, England: Channel View.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Muller, J. A. (2004). *Multicultural Competence in Student Affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Segal N., & Kancewicz-Hoffman N., L. U. (2013). *Cultural Literacy in Europe today* (Vol. January). *Humanities*, 4, 68-79.
- Sergeeva, M. G., Poliakova, I. V., Goltseva, O. S., Kolosova, G. M. Shafazhinskaya, Elena. (2019). Development of teachers' cross-cultural literacy in the system of further vocational education. *Religacion*, 4(13), 249-254.
- Shliakhovchuk, E. (2019). After cultural literacy: new models of intercultural competency for life and work in a VUCA world. *Publications Educational Review*, 73(2), 229-250.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2013). *Counseling the culturally diverse: Theory & practice* (6th ed.). New York: John Wiley.
- Zhang, X. (2012). E-learning and Intercultural Literacy. *Humanities and Social Science*, 2(7), 163-167.