



Presentation of the Model of the Multicultural Curriculum for the Second year of High School (a Case Study of Tabriz Schools)

Ruqiya Bagernezhad*¹, Alireza Araghiyeh², Isa Barqhi³

1. Faculty of Information Technology and Computer Engineering, Shahid Madani University of Azarbaijan, Tabriz, Tabriz, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran

3. Associate Professor of Shahid Madani University of Azerbaijan, Department of Educational Sciences and Psychology, Tabriz, Iran

Corresponding author: bagernezhad@azaruniv.ac.ir

Received:2023/2/26

Accepted:2023/11/23

Published:2023/12/18

Abstract

The general goal of the current research was to design a multicultural curriculum model for the second year of secondary school. In terms of its purpose, this research is one of applied research and according to the nature of the data, it is mixed. The sample in the qualitative section consisted of 18 experts and specialists in the field of curriculum, all of whom had doctorate degrees in curriculum planning and had 10 years of teaching experience at the university. Also, the statistical population in the quantitative section included the teachers of the five districts of Tabriz city who taught in the second period of secondary school in the academic year (2019-2020), and 274 people were selected as a sample. The findings of the research identified 9 factors that had a characteristic value greater than 2 and had the ability to predict more than 60% of the variance of the questionnaire score. The extracted factors in order of priority were human communication, collective experience and promotion of participation, creation of pluralistic curriculum, growth of peace and understanding, development of justice and equality, increase of multicultural knowledge, duties of the ruling system in Multicultural society, multicultural education strategies, acceptance of cultural diversity. Therefore, in order to design a multicultural curriculum model, the main dimensions of the model and the components of each dimension were extracted based on the findings of the qualitative and quantitative stages of the research.

Keywords: Multiculturalism, secondary school, schools, model of curriculum, Tabriz city.

ارائه الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره دوم متوسطه (مطالعه موردی مدارس شهر تبریز) رقیه باقرنژاد^{۱*}، علیرضا عراقیه^۲، عیسی برقی^۳

۱. دانشکده فناوری اطلاعات و مهندسی کامپیوتر، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز، تبریز، ایران.

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران.

۳. دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، تبریز، ایران.

*نویسنده مسئول: bagernezhad@azaruniv.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۷

پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۲

انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۲۷

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره دوم متوسطه بود. این پژوهش از نظر هدف جز پژوهش‌های کاربردی و با توجه به ماهیت داده‌ها از نوع آمیخته است. نمونه در بخش کیفی عبارت بودند از تعداد ۱۸ نفر از خبرگان و متخصصان رشته برنامه درسی که همگی دارای مدرک دکترای برنامه‌ریزی درسی بوده و سابقه تدریس ۱۰ سال در دانشگاه را داشتند. همچنین جامعه آماری در بخش کمی نیز شامل معلمان نواحی پنج‌گانه شهر تبریز بودند که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی (۹۸-۹۹) تدریس می‌کردند که تعداد ۲۷۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش ۹ عامل را شناسایی کرد که دارای مقدار ویژه بزرگتر از ۲ بودند و توانایی پیش‌بینی بیش از ۶۰ درصد از واریانس نمره‌ی پرسشنامه را داشتند. عامل‌های استخراج‌شده به ترتیب اولویت عبارت بودند از ارتباطات انسانی، تجربه‌ی جمعی و ارتقای مشارکت، ایجاد برنامه درسی کثرت‌گرا، رشد صلح و تفاهم، توسعه عدالت و برابری، افزایش دانش چندفرهنگی، وظایف نظام حاکم در جامعه چندفرهنگی، راهبردهای آموزش چندفرهنگی، پذیرش تنوع فرهنگی. بنابراین به منظور طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی، ابعاد اصلی الگو و مولفه‌های هر بُعد براساس یافته‌های مراحل کیفی و کمی پژوهش استخراج شد.

کلمات کلیدی: چندفرهنگی، دوم متوسطه، مدارس، الگوی برنامه درسی، شهر تبریز.

آموزش چند فرهنگی در دنیا وسیله‌ای است برای دیدن دنیای اجتماعی از دیدگاه‌های گوناگون فرهنگی و به دور افکندن تعصباتی که گروه‌ها نسبت به یکدیگر دارند. هدف این نوع آموزش، پرورش انسانی است که بتواند در محیط متنوع امروزی فعالیت کند و به فرهنگ‌های دیگر احترام بگذارد (صادقی، صادقی، ۱۳۹۷). برنامه درسی چند فرهنگی جنبشی از اصلاحات آموزشی است که از مفهوم فرصت برابر آموزشی برای هر دانش‌آموز در یک جامعه بدون در نظر گرفتن جنسیت، طبقه اجتماعی و فرهنگ او حمایت می‌کند (بنکس، ۲۰۱۵).

دنیای کنونی نمادی از چند فرهنگی است که درک و تعبیر آن تنها از دیدگاه تکثرگرا میسر است. یا دیدگاهی که هویت فرهنگی، شبکه‌سازی جهانی و سیاست‌های چندبعدی را با یکدیگر ترکیب می‌کند. بر همین اساس آموزش چند فرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مبانی فلسفی و پیامدهای بی‌توجهی به آن در شرایط امروزی یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزشی هر جامعه‌ای، به‌ویژه جوامعی است که در ماهیت خود از تنوع فرهنگی قابل توجهی برخوردار هستند، زیرا در پرتو گسترش و همگانی شدن گفتمان تکثر فرهنگی در عرصه جهانی، امروزه این امر به میزان زیادی پذیرفته شده است که در یک جامعه چند فرهنگی به‌جای اتخاذ سیاست همانندسازی گروه‌های پراکنده فرهنگی در یک فرهنگ همگن، می‌توان بدون تهدید وحدت عام سیاسی یک جامعه ملی، حقوق سیاسی، اجتماعی - فرهنگی برابری را برای همه گروه‌های قومی به رسمیت شناخت (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵).

امروزه چالش‌های آموزش چند فرهنگی در کشور ما در دوره متوسطه شامل؛ شناسایی شکاف‌های موجود در اجرای برنامه درسی چند فرهنگی و لزوم شناخت خلاها برای حرکت تدریجی از نظام متمرکز به سوی نظام آموزشی غیرمتمرکز برنامه درسی، ارائه راهکارهای محکم به‌عنوان یک دیدگاه پیشرو برای آموزش و پرورش در حال تحول که بر پایه آرمان‌های عدالت اجتماعی و زدایش برنامه‌های آموزشی تبعیض‌گرایانه باشد، همچنین دستیابی به هدف «وحدت در عین کثرت» ضمن گنجاندن صدای تمام فرهنگ‌ها و ارج گذاشتن به آن‌ها و شناسایی راهکارهایی جهت تسهیل برنامه درسی چند فرهنگی می‌باشد (صادقی، و همکاران، ۱۳۹۷).

مطالعه و بررسی وضعیت کنونی نظام آموزش و پرورش در کشور نشان می‌دهد علیرغم تحقیقات و پژوهش‌های صورت گرفته و نیاز به برنامه درسی چند فرهنگی مشاهده شده، اما ساختار و یا الگویی به‌عنوان راهکار و حل مسئله ارائه نشده است و نظام فعلی، فاقد چهارچوب نظری و فلسفی در این حوزه است و تربیت چند فرهنگی جزء رسالت‌ها و برنامه‌های مغفول آن است. مباحث چند فرهنگی و جایگاه اقوام، به‌تصریح در اسناد بالادستی ایران نظیر قانون اساسی و سند چشم‌انداز ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی مورد توجه بوده است. با این وجود برنامه درسی نظام آموزش عمومی و آموزش عالی ایران از الگو و مبانی نظری روشن در این باب (آموزش چند فرهنگی) محروم است. توجه نکردن به واقعیت وجود هویت‌ها، نژادها، عقاید و به‌طور کلی کثرت‌گرایی فرهنگی در محیط‌های آموزشی؛ ایجاد نکردن زمینه‌های مناسب در برنامه درسی برای آشنایی با فرهنگ‌های مختلف و بی‌توجهی به تجربه بین‌المللی یا بین فرهنگی از جمله موانع فرهنگی برنامه درسی چند فرهنگی از نظر محققان داخلی شناخته شده‌اند. نتایج پژوهشی (محمدی بردزردی، و همکاران، ۱۳۹۲).

با توجه به مطالب و مستندات که در مورد جایگاه و ضرورت‌های وجودی آموزش و برنامه درسی چند فرهنگی مطرح شد و نیز با عنایت به مشکلات و چالش‌هایی که نظام آموزشی ایران (به‌عنوان یک جامعه چند فرهنگی) به خاطر حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی و در نتیجه نادیده گرفتن تنوع و تکثر قومی، نژادی و فرهنگی این جامعه با آن مواجه هست، لازم است که وجوه و ابعاد از یک رویکرد چند فرهنگی در نظام آموزشی و مقاطع تحصیلی مختلف آن مورد توجه قرار گیرد تا زمینه‌های لازم برای انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های آموزشی و درسی با تفاوت‌ها و تنوعات فرهنگی و قومی دانش آموزان، ایجاد یادگیری عمیق و معنادار و کاهش بسیاری از هزینه‌های ناشی از اتلاف و شکست تحصیلی فراهم گردد (عقیلی و همکاران، ۱۳۹۹).

دوره متوسطه به خاطر نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت و آموزش جوانان و تأثیر آن در کار و مشارکت آنان در پیشرفت جامعه از اهمیت بسزایی برخوردار است. به‌علاوه، این دوره مرحله گذر از وابستگی‌های شدید عاطفی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به سوی کسب استقلال در زمینه‌های یادشده در بطن یک اجتماع بزرگ به نام جامعه است، از سوی دیگر، تحولات سریع جهانی در علوم و تکنولوژی و ارتباطات، غلبه و سیطره شگفت‌انگیز مرزهای فرهنگی، اقتصادی و سیاسی بر مرزبندی‌های جغرافیایی، به یک پتانسیل دووجهی هم فرصت‌زا و هم تهدیدکننده تبدیل شده است که تربیت و آموزش تمام اقشار جامعه مخصوصاً دانش آموزان دوره متوسطه به‌عنوان قشر آگاه، خلاق و نقاد، سبب خواهد شد که از فرصت جهانی شدن، به نحو مطلوب و در جهت رشد، ارتقا و توسعه همه‌جانبه کشورمان استفاده کرده و خطرات و آثار مخرب و تهدیدکننده جهانی‌سازی را خنثی کنیم. علاوه بر آن دوره متوسطه به‌عنوان منشأ اصلی اشاعه برنامه درسی جهت فرهنگ‌سازی عقاید، باورها و ... شناخته شده است (یاوری و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی از راه‌های مناسب برای رویارویی با دنیای تحول‌گرای امروز، برنامه درسی چند فرهنگی است. برنامه درسی در این مواقع با تأکید بر شرایط و خصوصیات فرهنگی اقلیت‌ها می‌تواند در جهت رشد و تقویت فرهنگ‌های بومی و در نهایت تقویت فرهنگ ملی نقش بسزایی داشته باشد. آموزش چند فرهنگی تلاشی برای رها ساختن فراگیران از محدودیت‌های قوم مدارانه و آگاه کردن آنان از برخورد فرهنگ‌ها، جوامع و راه‌های زندگی و تفکر دیگران است. هدف غایی این آموزش همین است که دانش‌آموز به‌دوراز هرگونه تعصب و پیش‌داوری به جهان بنگرد و بتواند تنوع و غنای آن را کشف کند (کشاورزی و یزدانی، ۱۳۹۲). به‌رغم رشد و پیچیدگی نظام‌های ارتباطی و تبدیل شدن زمین به دهکده جهانی، حفظ هویت زبانی و فرهنگی برای اقوام و ملت‌ها به‌صورت یکی از عمده‌ترین مسائل اجتماعی و سیاسی امروز جهان درآمده است. می‌توان گفت در حال حاضر گوناگونی فرهنگ‌ها و حفظ هویت‌های متفاوت فرهنگی خواسته منطقی و طبیعی میلیاردها انسان ساکن کره زمین است. که به استناد آمار، تنها ده در صد کشورهای جهان را می‌توان کشورهای همگن و یکدست به حساب آورد (غریبی، انصاریان و دوایی، ۱۳۹۲)؛ لذا، ارائه الگویی با رویکرد چند فرهنگی برای دوره دوم متوسطه به‌عنوان راهکار اساسی به‌صورت خاص ضروری است. چون مشکلات و دغدغه‌های اصلی چند فرهنگی در مقاطع بالاتر (آموزش عالی) به‌صورت حادتر جلوه می‌کند. با توجه به جهت‌گیری تعلیم و تربیت جهانی به‌طرف کثرت‌گرایی و توجه متخصصان تعلیم و تربیت به آموزش‌های چند فرهنگی،

چون تاکنون امکان اجرای چنین برنامه‌ای در کشور به وجود نیامده و نیازمند زیرساخت‌های مهم فرهنگی و علمی است تا ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی چند فرهنگی را به‌عنوان هدف شناسایی کرده و مشخص نماید، آیا الگوی ارائه‌شده برنامه درسی چند فرهنگی برای مدارس دوره دوم متوسطه مناسب است تا در شرایط مساعد پیاده‌سازی و عملیاتی گردد.

قالب دیدگاه‌های ضدو و نقیض و علل احتمالی بروز مسئله

آموزش چند فرهنگی یک فرایند است زیرا هدف‌های آن ایده آل‌هایی هستند که معلمان و مدیران باید پیوسته جهت دستیابی به آن‌ها تلاش نمایند (هایگ بی، ۲۰۰۳). می‌توان گفت؛ آموزش چند فرهنگی مفهومی است که در آن تمام دانش آموزان صرف‌نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند (خسروی و عبدی، ۱۳۹۲). آموزش و پرورش یکی از حوزه‌های کلیدی در همه جوامع است که از گذشته تا امروز در سرنوشت بشر تأثیر بسزایی داشته و از جایگاه خطیری برخوردار بوده است. این امر بر اهمیت و پیچیدگی مسئولیت‌ها و مأموریت‌های آموزش و پرورش افزون شده است، زیرا اگر هدف آرمانی و غائی آن را تربیت انسان مطلوب و به تعبیری شهروندی ایده آل بدانیم، جوامع امروزی انسان‌هایی باقابلیت‌ها و توانمندی‌های گسترده‌تر و پرمسئولیت‌تر می‌طلبند. لذا سیاست‌گذاری و اجرای برنامه چند فرهنگی در آموزش و پرورش با در نظر گرفتن ابعاد مختلف تربیت و همچنین پیش‌بینی هوشمندانه مسائل و چالش‌ها و تهدیدهای پیش رو برای دوره متوسطه امری لازم و ضروری است. نکته دیگر اینکه آموزش و پرورش یکی از حوزه‌های اثرگذار و بنیادین فرهنگی در هر کشور است و ماهیتی آینده نگرانه دارد؛ زیرا برون داد و خروجی آن تربیت نسلی برای ورود به دوره آموزش عالی است که نسلی برای زندگی در جهان فرد است (صادقی، ۱۳۹۱).

صاحب‌نظران و متخصصان حوزه برنامه درسی چند فرهنگی ویژگی‌های زیر را برای برنامه درسی چند فرهنگی بیان کرده‌اند:

پذیرش تنوع و تکرر. ۲- ارزش و کرامت ذاتی انسان. ۳- پذیرش تفاوت‌ها: جنسیتی، فردی، قومی و فرهنگی. ۴- احترام به حقوق انسان‌ها. ۵- احترام به ادیان مختلف الهی و پیروان آن‌ها. ۶- رعایت اصل گفتگو و استفاده از روش‌های مسالمت‌آمیز در حل مسائل. ۷- رعایت اصل تنوع و تکرر در روش‌های تدریس و محیط‌های یادگیری. ۸- توجه به انعطاف در برنامه‌های درسی بر اساس خرده‌فرهنگ‌ها. ۹- رعایت تفاوت‌های فردی. ۱۰- تقویت هویت بومی و ملی. ۱۱- آشنایی با فرهنگ‌های مختلف در ابعاد بومی، محلی و ملی (ادیب‌منش، امیری و احمدی، ۱۳۹۵).

برنامه درسی چند فرهنگی سازوکاری است که می‌تواند از راه توانمندسازی افراد و گروه‌ها از منظر برخورداری از دانش، نگرش و مهارت برای زیست مسالمت‌آمیز در یک جامعه چند فرهنگی مؤثر و کارساز باشد (رحمانی، فقیهی، حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵).

هدف اساسی برنامه‌های درسی چند فرهنگی، ایجاد وفاق و اتحاد است. برخلاف باور عمومی، برنامه درسی چند فرهنگی خواهان «هرج و مرج»، «نگاه ترحم‌آمیز به اقوام و فرهنگ‌ها»، «سلطه‌جویی فرهنگی» و درصدد «استانداردسازی فرهنگ‌ها» نیست، بلکه خواهان زندگی مسالمت‌آمیز و همکاری میان فرهنگ‌های مختلف

است که در برخی از موارد، چند فرهنگی و تنوع فرهنگی با موارد مطروحه معادل گرفته شده است. درحالی که این موارد اساساً "باروح چند فرهنگی ناسازگار بوده است (پیری، و حرفتی سبحانی، ۱۳۹۵).

برنامه درسی چند فرهنگی درصدد استقرار برنامه‌ای است که سعی دارد روش‌های زیست مسالمت‌آمیز توأم با صلح را در میان آحاد جامعه گسترش دهد. در این میان بهره‌مندی از خزانه فرهنگی همه اقوام و ملل در جهت تقویت اصول مشترک انسانی، اساس کار است. حامیان برنامه درسی چند فرهنگی معتقدند که این نوع برنامه درسی یک مفهوم و سازوکار انسانی است که برپایه عدالت، آموزش ضد تبعیض نژادی، توزیع برابری منابع و فرصت‌ها، احترام متقابل، تفاهم و تبادل فرهنگی (در مقابل تهاجم فرهنگی) و نیز بهره‌مندی از ظرفیت فرهنگ‌های گوناگون در جهت ساخت جامعه امن توأم با صلح استوار گشته است (صادقی، ۱۳۹۱).

برنامه درسی چند فرهنگی از نظر هانتر ساخت بخشیدن به اولویت‌های آموزشی و تعهدات و فرایندهایی است که کثرت‌گرایی فرهنگی را انعکاس داده و نجات میراث‌های گروهی را تضمین می‌کند (خداکرمی، ۱۳۹۷). بنکس معتقد است برنامه درسی چند فرهنگی نوعی رویکرد آموزشی است که تنوع قومی و فرهنگی را در جامعه منعکس می‌سازد. این نوع آموزش شامل مطالعه مفاهیم عمده‌ای نظیر هویت، از خودبیگانگی، تعصب و درگیری‌های قومی، نژادی و فرهنگی است که این رویکرد درصدد اصلاح آن‌ها از طریق سیاست آموزشی است (یزدانی و قربانیان چلناب، ۱۳۹۷). چیتوم (۲۰۱۱) معتقد است برنامه درسی چند فرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش آموزان دوره‌های تحصیلی متفاوت فراهم کند. این نوع برنامه درسی دانش آموزان دوره‌های تحصیل متفاوت را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های دیگر می‌کند و باعث می‌شود آنان غالباً از طریق یک تجربه چند حسی یاد بگیرند. علاوه بر این برنامه درسی چند فرهنگی باید اطلاعات گوناگونی را در مورد موسیقی، هنر، ساختارهای دانش، ابعاد عاطفی، تاریخ، پیشینه و نقاط اشتراک و افتراق فرهنگ‌های مختلف به دانش آموزان ارائه بدهد. علیرغم انبوهی تعاریف برنامه درسی چند فرهنگی، می‌توان به ایده مشترک آن‌ها دست‌یافت و آن آموزش ضد تبعیض نژادی و فرصت‌های برابر آموزشی برای همگان است. تهیه و تدوین برنامه‌های درسی چند فرهنگی مستلزم تغییراتی در سیاست‌ها، سازمان‌ها و فعالیت‌های آموزشی است (علیپور، ۱۳۹۵).

تدوین برنامه درسی چند فرهنگی از ابعاد گوناگون ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بخشی از آن جنبه فراملی داشته و مخصوص نظام تربیتی ما نیست، بلکه ضرورتی عام و جهانی است و بخشی دیگر جنبه ملی داشته و ناظر بر ویژگی‌های خاص کشور است (خداکرمی، ۱۳۹۷).

مصطفی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «ضرورت‌های آموزش چند فرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی» نشان دادند که توجه به برنامه درسی چند فرهنگی در آموزش، در شرایط کنونی جهانی و ملی یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. تعلیم و تربیت چند فرهنگی به‌عنوان یک نیاز ضروری در جوامع چند فرهنگی که می‌خواهند به‌صورت مسالمت‌آمیز زندگی مشترکی را دنبال کنند، امری حیاتی است. این نوع تعلیم و تربیت مسائلی همچون نژادپرستی، قوم‌گرایی و سایر انواع تبعیض در مدارس و جوامع را رد کرده و به چالش می‌کشد و در عوض تکثر و تنوع قومی و فرهنگی را مورد تأکید و تصدیق قرار می‌دهد.

خداکرمی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان " ضرورت توجه به برنامه درسی چند فرهنگی در آموزش عالی چالش‌های فرارو و ارائه راهبردها و راهکارها" نشان داد که برنامه درسی چند فرهنگی به‌عنوان یک نیاز ضروری در جوامع چند فرهنگی که می‌خواهند به‌صورت مسالمت‌آمیز زندگی مشترکی را دنبال کنند، امری حیاتی است.

عبدلی و صادقی (۱۳۹۴) در تحقیق خود با عنوان " طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی چند فرهنگی برای تعلیم و تربیت عمومی در ایران" نشان داد که برنامه درسی طراحی‌شده از نظر متخصصان این حوزه از اعتبار مناسب و خوبی برخوردار است و به‌کارگیری الگو مستلزم توجه به داشتن یک نگرش سیستمی به آموزش چند فرهنگی، تربیت‌معلمان و توجه به مسائل ساختاری و سازمانی می‌باشد.

صادقی (۱۳۹۱) در پژوهش خود " طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت‌معلم ایران" بیان می‌دارد بحث پاسخگویی فرهنگ به برنامه‌های درسی و طراحی برنامه درسی پاسخگو و حساس به فرهنگ در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول واقع شده است. با توجه به اینکه اسناد و قوانین بالادستی کشور، به‌تناسب و به‌دفعات، موضوع توجه به فرهنگ‌ها و چند فرهنگی را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین ساست‌های اجرایی و در برنامه‌های درسی این امر مغفول واقع شده است.

زکی، آرسال (۲۰۱۹). در تحقیقی با عنوان "آموزش‌های چند فرهنگی انتقادی و نگرش‌های چند فرهنگی معلمان پیش‌دبستانی" نشان داد برنامه ریزان برنامه‌های آموزش معلمان باید محتوا و مواد و فعالیت‌های چند فرهنگی در کلاس‌های ضمن خدمت معلمان برای ترویج تغییر در نگرش‌های چند فرهنگی آن‌ها بگنجانند.

بی (۲۰۱۸). پژوهشی باهدف " بررسی کتاب درسی آموزش شهروندی در کشور مالزی از طریق چارچوب برنامه درسی چند فرهنگی" انجام داد. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوا نشان داد که مفهوم چند فرهنگی ارائه‌شده در کتاب درسی بر تفاوت‌های قومیت‌های مختلف تأکید می‌کند، بدون اینکه به عنصر توانمندسازی مهارت‌های مشارکتی دانش‌آموزان در یک جامعه کثرت‌گرا توجه کند.

لیمن و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی در باب "مهارت‌های چند فرهنگی برای تدریس به دانش‌آموزان متنوع به‌وسیله معلمان" به این نتیجه دست‌یافت که معلمان پیش‌دبستانی نیاز به مهارت‌های چند فرهنگی اضافی شامل افزایش آگاهی، دانش و مهارت در کار بادانش‌آموزان مختلف داشتند. تجربیان معلمان پیش‌دبستانی نشان داد که نیاز به ایجاد و تقویت مهارت‌های چند فرهنگی برای ایجاد تغییر اجتماعی از طریق بهبود نتایج تحصیلی برای دانش‌آموزان اقلیت‌های فرهنگی دارند.

پیشینه پژوهش

پژوهش حاضر از نظر اهداف کاربردی است از نظر داده‌ها از نوع پژوهش آمیخته اکتشافی (کیفی، کمی) است.

مرحله اول: بخش کیفی

روش پژوهش

همان‌طور که عنوان شد، مرحله اول پژوهش با روش نظریه داده بنیاد صورت گرفت.

مرحله کیفی پژوهش به منظور بررسی نظرات متخصصین برنامه درسی و علوم اجتماعی جهت شناسایی شاخص‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی چند فرهنگی صورت گرفته است.

شرکت‌کنندگان در بخش کیفی

شرکت‌کنندگان مورد پژوهش در روش کیفی عبارت بودند از تعداد ۱۸ نفر از خبرگان و متخصصان رشته برنامه درسی که همگی دارای مدرک دکترای برنامه‌ریزی درسی بوده و سابقه تدریس ۱۰ سال در دانشگاه را داشتند.

روش نمونه‌گیری در بخش کیفی

برای تعیین نمونه‌های این پژوهش و تعیین این گروه از خبرگان، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در این پژوهش بر اساس روش نمونه‌گیری آگاهانه از نوع هدفمند با تعداد ۱۸ نفر خبره و متخصص با مدرک دکترای تخصصی و رتبه علمی استادیار و دانشیار استفاده شد.

ابزار جمع‌آوری یافته‌های کیفی

در این پژوهش روش مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده است. به این نحو که با انجام مصاحبه‌های اکتشافی، مصاحبه‌گر تلاش نموده است تا جنبه‌های متعددی از نظرات مصاحبه‌شونده را در خصوص مسئله پژوهش مورد کاوش قرار دهد. بر این اساس موضوعات را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و کدگذاری نموده است.

بخش کیفی از روش داده بنیاد (طرح نظامند) بدین ترتیب استفاده شد:

- ۱- پژوهشگر کلیه تئوری‌ها، الگوها، مدل‌ها و یافته‌های برگرفته از مقالات، پژوهش‌ها و سایت‌های تخصصی داخلی و خارجی را به صورت عمیق مورد بررسی و مطالعه قرار داد.
- ۲- با کدگذاری شاخص‌های هر یک از پژوهش‌ها، محقق الگوها، مدل‌ها و تئوری‌های ملی و جهانی را احصاء نمود.

۳- در نهایت پژوهشگر یافته‌های خود را در قالب یک فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته برای خبرگان ارسال نمود و با هماهنگی قبلی در جلسه مصاحبه با ایشان شرکت کرد.

۴- آماده‌سازی گزارش توسط پژوهشگر.

در نهایت الگو، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها و الویت بندی آن‌ها به دست می‌آید.

اعتبار و پایایی تحقیق کیفی

برای بررسی اعتبار بخش کیفی، بر اساس شاخص‌های به دست آمده از مصاحبه با خبرگان، پرسشنامه‌ای تدوین گردید و در اختیار ۶ نفر از اساتید مختص رشته برنامه درسی قرار گرفت تا اعتبار یابی انجام شود. چهار معیار ارزیابی برای تحقیقات کیفی پیشنهاد می‌شود که شامل قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اعتماد و قابلیت تصدیق است. به دلیل بهره‌مندی مستمر از نظر خبرگان و متخصصان رشته‌های برنامه درسی در کلیه مراحل و فرایندهای این تحقیق، پایایی مورد انتظار برآورد شد.

اعتبار پذیری پژوهش از طریق: مشاهده مداوم، پرسش از همکاران (استفاده از افرادی که در زمینه روش کیفی تبحر داشتند) حضور طولانی مدت در محیط پژوهش و صرف زمان بیشتر با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر با اساتید و صاحب‌نظران در خصوص داده‌های کسب شده صورت گرفت.

در ارتباط باقابلیت اطمینان از طریق ایجاد مسیرهایی شامل ضبط مصاحبه‌ها، یادداشت‌برداری در حین مصاحبه پرداخته شد تا درنهایت مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری به شکل منطقی و معقول با یکدیگر ارتباط داده شود.

روش تجزیه و تحلیل در بخش کیفی

برای استخراج نتایج از مصاحبه‌هایی که از متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی جمع‌آوری شده است به روش کدگذاری در سه مرحله انجام گرفت.

فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده بنیاد، در سه مرحله مطابق نظریه داده بنیاد شکل می‌گیرد:

کدگذاری باز: (پدیدآوردن مفاهیم و ویژگی‌های آن‌ها)

در این مرحله، ابتدا متن مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی شد و عبارتهای مصاحبه‌ها به‌صورت کدهای خلاصه تبدیل شد. درواقع، متن مصاحبه‌ها به کدهای اولیه تبدیل شد و به هر یک از کدهای اولیه، شماره اختصاص یافت. درمجموع ۳۸۷ کد اولیه استخراج شد. سپس این کدهای اولیه مطالعه شدند و کدهایی که مضمون و معنای مشترکی را منتقل می‌کردند، در یک دسته قرار گرفتند. تلاش شد با ریزبینی، دسته‌ها به‌صورت کاملاً جزئی و دقیق انتخاب شوند.

کدگذاری محوری: (برقراری ارتباط بین مفاهیم)

در این مرحله مقولات و مفاهیم به‌دست‌آمده از مرحله کدگذاری باز باهم مقایسه، ترکیب و تلخیص شد و کل معانی به‌دست‌آمده برحسب ارتباطی که باهم دارند مرتب شدند. در این مرحله، سعی شد بر اساس ارتباط کدها با یکدیگر و همچنین با در نظر گرفتن مبانی تئوریک، کدهای مشترک در یک دسته قرار گیرند و نام‌گذاری شوند. دسته‌های شکل گرفته به‌عنوان محورهای اصلی می‌باشند. کدگذاری انتخابی:

کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی). ظهور الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی.

در این مرحله با توجه به مفهوم‌ها و کدهای شناسایی شده، گزینش نهایی انجام شد. در این مرحله فرایند پالایش مقوله‌ها و یکپارچه‌سازی آن‌ها صورت گرفت و با پیوند دادن مقولات به یکدیگر، ابعاد اصلی الگوی برنامه درسی (البته به استناد بخش کیفی) تدوین شد.

روش پژوهش

مرحله دوم: بخش کمی پژوهش

روش تحقیق

در بخش کمی پژوهش از روش پیمایشی استفاده شد و الگوی به‌دست‌آمده و ابعاد و مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن بر اساس نظرات معلمان اعتبار یابی شد.

جامعه آماری در بخش کمی

جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان نواحی پنج‌گانه تبریز بودند که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ تدریس داشتند.

نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در بخش کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای- تصادفی نمونه‌گیری شد. ابتدا، از بین خوشه‌های مختلف، ناحیه ۳ و ۵ به تصادف انتخاب شدند. سپس محله‌های هر ناحیه، در مرحله دوم خوشه‌بندی، قرار گرفتند و از بین محله‌های، سه محله از هر ناحیه به تصادف انتخاب شد و در نهایت پرسشنامه پژوهش در اختیار معلمان متوسطه همه مدارس این محله‌ها قرار گرفتند. با توجه به تعداد ۹۶۰ معلم، تعداد نمونه بر اساس جدول مورگان ۲۷۴ نفر (۱۰۱ زن و ۱۷۳ مرد) محاسبه گردید که پرسشنامه چند فرهنگی در بین همان تعداد توزیع گردید.

ابزار سنجش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. پرسشنامه‌ای که توسط خبرگان تأییدشده و بر اساس مقیاس لیکرت در پیوستار ۵ درجه‌ای از خیلی کم (امتیاز ۱) تا خیلی زیاد (گزینه ۵) بر روی نمونه اجرا شد.

اعتبار و روایی و سنجش کمی

اعتبار / پایایی مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌هایی که توسط خبرگان تأییدشده است در بخش پایانی نیز به مدد آلفای کرونباخ محاسبه شد. برای روایی نیز از طریق آزمون CVI و CVR استفاده شد.

$$CVR = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

در این پژوهش، تعداد افرادی که گزینه‌های ۳ و ۴ (ضروری و بسیار ضروری) را انتخاب کرده‌اند، به‌عنوان N_e در نظر گرفته شده‌اند.

$N/2$ برابر با نیمی از تعداد پاسخ‌دهندگان یعنی برابر ۳ است.

ضریب CVR قابل قبول بر اساس تعداد متخصصین برنامه درسی و علوم اجتماعی (۶ نفر) برابر ۰.۹۹ است. در همه سؤالات به جز ۸۵ سؤال، ضریب CVR به دست آمده برابر ۱ است. اما حدنصاب قابل قبول (۰.۹۹) در ۸۵ سؤال، به دست نیامده است. بنابراین، این سؤالات از پرسشنامه حذف شدند.

پس از محاسبه ضریب روایی هر سؤال، ضریب CVI برای کل پرسشنامه محاسبه شد. این رقم برابر ۰.۸۵ می‌باشد که رقم قابل قبولی است.

پس از اجرای نسخه نهایی پرسشنامه، ضریب آلفا کرونباخ محاسبه شد. این ضریب برای مؤلفه ارتباطات انسانی برابر: ۰.۸۸، تجربه جمعی و مشارکت: ۰.۸۹، برنامه درس کثرت‌گرا: ۰.۸۳، صلح و تفاهم: ۰.۷۸، عدالت آموزشی: ۰.۷۸، دانش چند فرهنگی: ۰.۷۷، نظام چند فرهنگی: ۰.۷۴، راهبردهای آموزشی: ۰.۷۱ و پذیرش تنوع: ۰.۷۱ است.

روش گردآوری اطلاعات در بخش کمی

در بخش کمی اقدام به جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه شد. این پرسشنامه‌ها که پس از تأیید خبرگان و بررسی روایی صوری و محتوایی برای گروه کاربران ارسال گردید، جمع‌آوری و با نرم‌افزار SPSS و LISREL به مدد آزمون تحلیل عاملی تأییدی نسبت به تحلیل یافته‌ها اقدام شد. در نهایت با کمک و نظر خبرگان الگوی برنامه درسی چند فرهنگی اعتبار یابی شد.

روش تجزیه و تحلیل در بخش کمی

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. علت استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی این است که شاخص‌های کشف‌شده در مرحله کیفی می‌بایست با استفاده از روش‌های آماری مورد اعتبار یابی قرار گیرند و این امر از طریق بررسی ارتباط شاخص‌ها و عامل‌ها با یکدیگر صورت می‌گیرد. تحلیل عاملی اکتشافی اقدام به کشف عامل‌های مکنون در پرسشنامه بر اساس ارتباط شاخص‌ها باهم می‌پردازد. پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، اجرای تحلیل عاملی تأییدی برای تأیید مدل اندازه‌گیری به دست آمده در مرحله اکتشافی، ضروری است.

یافته‌ها

اولویت ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی چند فرهنگی در دوره دوم متوسطه چگونه است؟ برای بررسی اولویت‌های به دست آمده در خصوص الگوی برنامه درسی چند فرهنگی، پرسشنامه‌ای در قالب ۱۵۷ سؤال، بر اساس شاخصه‌های الگو تدوین شد و در اختیار ۶ نفر از خبرگان برنامه درسی و آموزش‌های چند فرهنگی قرار گرفت. بر اساس نظرات آن‌ها، ضریب CVR تک‌تک شاخص‌ها محاسبه شد و بر اساس معیار ۰.۹۹ برای این تعداد از متخصصین، برخی شاخص‌ها (سوالات) اعتبار لازم را کسب نکردند و از پرسشنامه حذف شدند. در نهایت، پرسشنامه اصلاح شد و در اختیار معلمان قرار گرفت و میزان اهمیت هریک از این شاخصه‌ها مورد سؤال قرار گرفت. پرسشنامه روی ۲۷۴ معلم اجرا شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (کشف عامل‌های مکنون در پرسشنامه بر اساس روابط آماری بین شاخص‌ها) و تحلیل عاملی تأییدی (بررسی و تأیید مدل اندازه‌گیری حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی) بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به شرح زیر است:

جدول ۱: شاخص‌های کفایت تحلیل عاملی

| شاخص‌ها | KMO | بارتلت | درجه آزادی | سطح معناداری |
|---------|------|----------|------------|--------------|
| | ۰.۸۴ | ۱۱۲۷۵.۳۹ | ۱۷۵۲ | ۰.۰۰۰۱ |

در جدول (۱) مقادیر مربوط به شاخص KMO و بارتلت و معناداری آن گزارش شده است. شاخص KMO در پژوهش حاضر، برابر ۰.۸۴ است که رقم قابل قبولی است و حاکی از آن است که حجم نمونه انتخابی (۲۷۴ نفر) برای اجرای تحلیل عاملی کافی می‌باشد. شاخص بارتلت، در بررسی کفایت ماتریس برابر ۱۱۲۷۵.۳۹ است که در سطح $P \leq 0.01$ معنادار می‌باشد. به این معنا که ماتریس به دست آمده کفایت لازم را دارد و داده‌های این پژوهش توانایی عاملی شدن را دارند. این امر ما را به ادامه اجرای تحلیل عاملی مجاز می‌سازد.

بررسی ماتریس همبستگی جزئی نشان‌دهنده آن بود که مقدار KMO برای تک‌تک عناصر پرسشنامه بالاتر از ۰.۷ است که نشان‌دهنده کفایت این شاخص برای تک‌تک سوالات پرسشنامه است. علاوه بر این بررسی همبستگی‌های بازتولید شده و باقی‌مانده نشان می‌دهد که رقم مربوط به همبستگی باقی‌مانده همه سوالات

بسیار کوچک است و این امر به معنای آن است که تحلیل عاملی تبیین خوبی از داده‌ها به دست می‌دهد، به این معنا که احتمال اینکه عوامل شناسایی شده وضعیت واقعی چیزها در دنیای واقعی را تبیین کنند بیشتر است. در ادامه داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش واریماکس^۱ (نوعی چرخش ریاضی برای دستیابی به ساختار عاملی ساده‌تر) تحلیل شدند. در نتیجه این چرخش ۲۳ عامل، دارای مقدار ویژه بزرگ‌تر از یک بودند. بررسی دقیق‌تر عامل‌ها به دست‌آمده نشان داد که ۹ عامل اول که دارای مقدار ویژه بالاتر از ۲ بودند، بخش زیادی از سؤالات پرسشنامه را در بر گرفته‌اند و توانایی پیش‌بینی بیش از ۶۰ درصد از واریانس نمره پرسشنامه را دارند. لذا، با توجه به اهمیت دسترسی به ساختار عاملی ساده و روشن، این ۹ عامل به‌عنوان عوامل اصلی شناسایی شدند. ارقام مربوط به مقدار ویژه، درصد واریانس و واریانس تراکمی در جدول (۲) ارائه گردیده است.

جدول ۲: عامل‌ها، درصد واریانس خاص و مقادیر ویژه (بعد از چرخش)

| عامل‌ها | مقدار ویژه | درصد واریانس | درصد واریانس تراکمی |
|---------|------------|--------------|---------------------|
| ۱ | ۱۵.۲۳ | ۱۳.۱۰ | ۱۳.۱۰ |
| ۲ | ۷.۲۰ | ۹.۷۱ | ۲۲.۸۱ |
| ۳ | ۵.۹۳ | ۸.۳۲ | ۳۱.۱۳ |
| ۴ | ۴.۶۷ | ۶.۳۰ | ۳۷.۴۳ |
| ۵ | ۳.۸۰ | ۵.۹۸ | ۴۳.۴۱ |
| ۶ | ۲.۷۹ | ۵.۱۱ | ۴۸.۵۲ |
| ۷ | ۲.۷۳ | ۵.۰۱ | ۵۳.۵۳ |
| ۸ | ۲.۶۷ | ۳.۹۳ | ۵۷.۴۶ |
| ۹ | ۲.۵۵ | ۳.۷۵ | ۶۱.۲۱ |

طبق ارقام مندرج در جدول ۲ مقدار ویژه (مجموع مجذور بارهای عاملی) در ۹ عامل اول بالاتر از ۲ است و این ۹ عامل قادر به تبیین ۶۱.۲۱ درصد از واریانس کل هستند در گام بعد، چرخش واریماکس اعمال می‌شود تا به ساختار عاملی ساده‌تری دست‌یابیم. طبق نتایج به دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی، هریک از عامل‌ها و سؤالات مربوط به آن‌ها عبارت است از: جدول (۳)

جدول ۳: بار عاملی مربوط به گویه‌های عامل‌ها

| عامل | سؤال | ۴ | ۵ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۱ | ۱۳ | ۱۴ | ۱۵ | ۱۶ | ۲۵ |
|--------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| عامل ۱ | بار عاملی | ۰.۷۶ | ۰.۷۷ | ۰.۵۷ | ۰.۶۵ | ۰.۸۰ | ۰.۸۴ | ۰.۸۳ | ۰.۸۱ | ۰.۷۸ | ۰.۷۷ | ۰.۵۹ |
| | سؤال | ۲۶ | ۲۷ | ۲۸ | ۲۹ | ۳۰ | ۳۱ | ۳۲ | ۳۳ | ۵۲ | ۵۲ | ۵۴ |
| | بار عاملی | ۰.۷۱ | ۰.۷۶ | ۰.۶۹ | ۰.۶۷ | ۰.۷۱ | ۰.۷۲ | ۰.۷۵ | ۰.۸۳ | ۰.۸۱ | ۰.۷۹ | ۰.۵۸ |
| | سؤال | ۵۵ | ۵۶ | ۵۷ | ۵۸ | - | - | - | - | - | - | - |
| عامل ۲ | بار عاملی | ۰.۷۷ | ۰.۸۰ | ۰.۵۹ | ۰.۶۷ | - | - | - | - | - | - | - |
| | سؤال | ۸۶ | ۸۷ | ۸۸ | ۸۹ | ۹۰ | ۹۵ | ۹۶ | ۹۷ | ۹۸ | ۹۹ | ۱۰۰ |
| | بار عاملی | ۰.۷۵ | ۰.۷۷ | ۰.۸۱ | ۰.۷۶ | ۰.۸۳ | ۰.۷۲ | ۰.۷۱ | ۰.۶۹ | ۰.۶۷ | ۰.۵۹ | ۰.۷۷ |
| | سؤال | ۱۰۱ | ۱۰۲ | ۱۰۶ | ۱۰۹ | ۱۱۰ | ۱۱۱ | ۱۱۲ | ۱۱۳ | ۱۲۵ | ۱۲۶ | ۱۲۷ |
| سؤال | بار عاملی | ۰.۶۳ | ۰.۷۲ | ۰.۶۰ | ۰.۶۱ | ۰.۵۴ | ۰.۶۷ | ۰.۶۰ | ۰.۶۴ | ۰.۴۲ | ۰.۶۵ | - |
| | سؤال | ۱۲۸ | ۱۴۳ | ۱۴۵ | - | - | - | - | - | - | - | - |

1. Varimax

| | | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| عامل ۳ | سؤال | ۲۱ | ۲۳ | ۴۳ | ۴۴ | ۴۷ | ۴۸ | ۴۹ | ۵۰ | ۵۱ | ۶۸ | ۶۹ |
| | بار عاملی | ۰.۵۰ | ۰.۵۵ | ۰.۵۳ | ۰.۷۱ | ۰.۷۰ | ۰.۷۱ | ۰.۶۵ | ۰.۷۱ | ۰.۶۶ | ۰.۷۴ | ۰.۶۶ |
| | سؤال | ۷۰ | ۹۱ | ۹۲ | ۱۰۷ | ۱۰۸ | ۱۲۲ | ۱۲۳ | ۱۲۹ | ۱۳۰ | ۱۳۱ | ۱۳۲ |
| | بار عاملی | ۰.۸۰ | ۰.۷۹ | ۰.۶۵ | ۰.۵۸ | ۰.۷۰ | ۰.۷۱ | ۰.۷۲ | | | | |
| عامل ۴ | سؤال | ۱۸ | ۱۹ | ۴۵ | ۴۶ | ۷۳ | ۷۴ | ۷۵ | ۷۶ | ۸۲ | ۸۲ | ۸۴ |
| | بار عاملی | ۰.۷۳ | ۰.۷۵ | ۰.۵۹ | ۰.۷۱ | ۰.۸۱ | ۰.۷۲ | ۰.۷۲ | ۰.۶۳ | - | ۰.۶۳ | ۰.۷۰ |
| | سؤال | ۸۵ | | | | | | | | | | |
| | بار عاملی | ۰.۷۲ | | | | | | | | | | |
| عامل ۵ | سؤال | ۳۴ | ۳۵ | ۳۶ | ۳۷ | ۳۸ | ۳۹ | ۴۰ | ۴۱ | ۱۳۶ | ۱۳۷ | ۱۳۸ |
| | بار عاملی | ۰.۷۰ | ۷۳ | ۰.۸۴ | ۰.۵۹ | ۰.۶۵ | ۰.۵۴ | ۰.۷۶ | ۰.۷۴ | ۰.۷۶ | ۰.۵۹ | ۰.۶۱ |
| | سؤال | ۱۴۱ | ۱۴۲ | | | | | | | | | |
| | بار عاملی | ۰.۸۰ | ۰.۷۴ | | | | | | | | | |
| عامل ۶ | سؤال | ۱ | ۲ | ۳ | ۵۹ | ۶۰ | ۶۱ | ۶۲ | ۶۳ | ۶۴ | ۶۵ | ۶۶ |
| | بار عاملی | ۰.۵۴ | ۰.۷۷ | ۰.۵۹ | ۰.۶۷ | ۰.۷۶ | ۰.۸۰ | ۰.۷۵ | ۰.۶۰ | ۰.۶۷ | ۰.۶۷ | ۰.۷۷ |
| | سؤال | ۶۷ | | | | | | | | | | |
| | بار عاملی | ۰.۶۹ | | | | | | | | | | |
| عامل ۷ | سؤال | ۱۱۸ | ۱۱۹ | ۱۲۰ | ۱۲۱ | ۱۴۶ | ۱۴۷ | ۱۴۸ | ۱۵۰ | ۱۵۳ | ۱۵۵ | ۱۵۶ |
| | بار عاملی | ۰.۷۴ | ۰.۵۳ | ۰.۵۰ | ۰.۶۴ | ۰.۵۷ | ۰.۷۲ | ۰.۷۱ | ۰.۷۵ | ۰.۶۸ | ۰.۷۱ | ۰.۶۹ |
| | سؤال | ۱۵۷ | | | | | | | | | | |
| | بار عاملی | ۰.۶۹ | | | | | | | | | | |
| عامل ۸ | سؤال | ۱۰۳ | ۱۰۴ | ۱۰۵ | ۱۱۴ | ۱۱۵ | ۱۱۶ | | | | | |
| | بار عاملی | ۰.۷۱ | ۰.۷۹ | ۰.۷۷ | ۰.۸۱ | ۰.۷۴ | ۰.۵۹ | | | | | |
| عامل ۹ | سؤال | ۷۷ | ۷۸ | ۷۹ | ۸۰ | ۸۱ | | | | | | |
| | بار عاملی | ۰.۷۷ | ۰.۸۲ | ۰.۵۹ | ۰.۶۳ | ۰.۷۱ | | | | | | |

همان‌طور که در پاسخ به سؤال اول پژوهش روشن شد، ابعاد برنامه درسی چند فرهنگی شامل چهار بعد هدف، محتوا، روش‌ها و اصول است. ضمن اینکه هر یک از این ابعاد، دربرگیرنده مؤلفه‌ها و شاخصه‌هایی بودند. یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی نشان می‌دهد که ابعاد به‌دست‌آمده در مرحله کیفی، دستخوش تغییراتی شده‌اند و ساختار چهار عاملی (شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و اصول) به‌دست‌آمده از مرحله کیفی، دچار تغییر شد. درحالی‌که مؤلفه‌ها و شاخصه‌های مربوط به آن‌ها، ماهیت خود را حفظ کرده‌اند اما در ساختار عاملی جدیدی قرار گرفتند. از همین رو، در معرفی مؤلفه‌های مربوط به عامل‌ها، از نام‌گذاری آن‌ها در مرحله کیفی بهره برده شده است. این امر برای تلفیق بهتر یافته‌های کیفی و کمی صورت گرفته است.

در عامل اول، عمدتاً سؤالات مربوط به بعد هدف از برنامه درسی شامل سؤالات مربوط به مؤلفه‌های نگرش مثبت بین فرهنگی، ترویج دوستی و تفاهم بین فرهنگ‌ها، رشد ارتباط بین فردی، سازگاری و احترام به آراء متفاوت و مهارت زندگی جمعی جای گرفته است. ضمن اینکه سؤالات مؤلفه ترویج احترام به فرهنگ‌ها از بعد محتوا نیز، در این عامل جای گرفت.

در عامل دوم، سؤالات مربوط به بعد روش‌های آموزش اعم از مؤلفه‌های بهره‌گیری از روش مشارکتی، آموزش در قالب گروه‌های دانش‌آموزی، فعالیت یادگیرنده در جریان یادگیری چند فرهنگی، برگزاری جشنواره‌های فرهنگی، ارزش‌گذاری به فرهنگ‌ها در اجرای برنامه درسی و روش‌های تشویقی برای ترویج احترام به

خرده‌فرهنگ‌ها هست. همچنین، مؤلفه روش‌های تعامل از بعد محتوا نیز در این عامل جای گرفته است. به‌علاوه، دو مؤلفه از بعد اصول آموزش شامل نقش تسهیل گر معلم در جریان برنامه درسی چند فرهنگی و لزوم گسترش تشریک‌مسابی در جامعه، در عامل دوم جای گرفتند.

در عامل سوم، سؤالات مربوط به بعد محتوای آموزشی اعم از مؤلفه‌های انعکاس تنوع فرهنگی در محتوای آموزشی، توجه به دستاوردهای فرهنگی خرده‌فرهنگ‌ها در محتوا، حفظ زبان‌های محلی و قومی در محتوا و افزایش توانمندی افراد در فعالیت‌های فرهنگی، می‌باشد. همچنین، از بعد اصول آموزش، مؤلفه‌های توجه به استانداردهای بین فرهنگی در تألیف محتوای آموزش چند فرهنگی، ضرورت فرهنگ مدرسه متشکل از فرهنگ‌های مختلف باشد نه فرهنگ غالب و اتخاذ نگرش مثبت به کثرت فرهنگی باید در همه مراحل برنامه‌ریزی و اجرای آموزش چند فرهنگی در این عامل جای گرفته‌اند.

توجه به ارتقای فرهنگی و در نظر گرفتن نقش چند فرهنگی معلم از بعد اهداف نیز در این عامل جای گرفته است. از بعد روش آموزش، مؤلفه بهره‌گیری از عناصر خرده‌فرهنگ‌ها در کلاس نیز، در این عامل جای گرفته است.

در عامل چهارم، دو مؤلفه از بعد محتوا شامل تأکید بر حقوق بشر به‌صورت گسترده، تدوین محتوای مربوط به آموزش صلح و احترام و التزام به آن در برنامه آموزش چند فرهنگی در عامل چهارم قرار دارند. همچنین، از بعد اهداف آموزشی، مؤلفه‌های ایجاد صلح در میان فرهنگ‌ها و افراد مختلف و ایجاد و گسترش وحدت و همبستگی در این عامل جای گرفته‌اند.

در عامل پنجم، مؤلفه توجه به عدالت آموزشی از بعد اهداف آموزشی و احترام به خرده‌فرهنگ‌ها و سیاست‌گذاری آموزشی چند فرهنگی از بعد اصول آموزشی قرار دارد.

عامل ششم، شامل سه مؤلفه از بعد محتوای آموزشی اعم آشنایی با ادیان، مذاهب و احترام به آن‌ها، آشنایی با آداب و رسوم خرده‌فرهنگ‌های و دانش درباره ابعاد تاریخی - اجتماعی از خرده‌فرهنگ‌ها در محتوا هست. همچنین، مؤلفه رشد دانش چند فرهنگی از بعد اهداف آموزشی در این عامل جای گرفته است.

عامل هفتم شامل مؤلفه‌های مربوط به بعد اصول برنامه چند فرهنگی است. این مؤلفه‌ها شامل توجه به همه جوانب اعم از تغییرات دانشی و مهارتی و نگرشی در آموزش چند فرهنگی، توجه به فرهنگ جهانی، اصلاح اسناد ملی بر اساس آموزش چند فرهنگی، توانمندسازی عمومی جامعه بر اساس موضوعات چند فرهنگی و همکاری همه نهادها در آموزش چند فرهنگی است.

عامل هشتم، شامل دو مؤلفه از روش‌های آموزش چند فرهنگی اعم از بهره‌گیری از فناوری آموزشی و روش‌های متنوع تدریس در برنامه درسی چند فرهنگی است.

سؤالات مربوط به هریک از عامل‌ها مورد بررسی قرار گرفت و نام‌گذاری عامل‌ها به شرح زیر صورت گرفت: عامل اول، ارتباطات انسانی در آموزش چند فرهنگی است که مهم‌ترین عامل بوده و ۱۳.۱۰ درصد تغییرات نمره پرسشنامه را پیش‌بینی می‌کند، عامل دوم: تجربه جمعی و ارتقای مشارکت است که در رتبه دوم اهمیت قرار دارد و ۹.۷۱ درصد از تغییرات پرسشنامه را به خود اختصاص داده است، عامل سوم: بهره‌گیری از برنامه درسی کثرت‌گرا است و ۸.۳۲ درصد تغییرات نمره پرسشنامه را پیش‌بینی می‌کند، عامل چهارم: رشد صلح و تفاهم است و ۶.۳۰ درصد تغییرات را به خود اختصاص داده است، عامل پنجم: توسعه عدالت و برابری

(واریانس پیش‌بینی‌شده: ۵.۹۸)، عامل ششم: افزایش دانش چند فرهنگی (واریانس پیش‌بینی‌شده: ۵.۱۱)، عامل هفتم: وظایف نظام حاکم در جامعه چند فرهنگی (واریانس پیش‌بینی‌شده: ۵.۰۱)، عامل هشتم: راهبردهای آموزش چند فرهنگی (واریانس پیش‌بینی‌شده: ۳.۹۳) و عامل نهم: پذیرش تنوع فرهنگی (واریانس پیش‌بینی‌شده: ۳.۷۵) است.

الگوی برنامه درسی مبتنی بر برنامه درسی چند فرهنگی کدام است؟

در نتیجه انجام مراحل کیفی و کمی پژوهش، ابعاد و مؤلفه‌هایی برای برنامه درسی چند فرهنگی شناسایی شد. در نهایت، مشخص شد که طبق یافته‌های مرحله کیفی، مؤلفه‌هایی در برنامه درسی چند فرهنگی وجود دارد و در ادامه کار، طبق یافته‌های مرحله کمی (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی) این مؤلفه‌ها در ساختار عاملی متفاوتی جای گرفتند. لذا، در مدل نهایی به دست آمده می‌توان گفت که از ابعاد حاصل از مرحله کمی و مؤلفه‌های حاصل از مرحله کیفی بهره برده شده است.

الگوی به دست آمده در شکل ۲ نمایش داده شده است.

برنامه درسی چند فرهنگی شامل نه عامل اساسی هست. توجه به ارتباطات انسانی، مهم‌ترین عامل در این الگو است. شش مؤلفه در حیطه نگرش مثبت بین فرهنگی، احترام، دوستی، مهارت ارتباط بین فرهنگی این عامل را شکل می‌دهند. در مجموع ۲۶ شاخصه (گویه) که نشان‌دهنده جزئیات اجرایی در تدوین و اجرای برنامه درسی چند فرهنگی است، در این عامل وجود دارد.

تجربه جمعی مشارکت، عامل دوم در برنامه درسی چند فرهنگی است که شامل نه مؤلفه در حیطه فعالیت‌های گروهی در آموزش، تفریحات و کلاس‌های چند فرهنگی و افزایش تشریک‌مساعی در کلاس و مدرسه است.

برنامه درسی کثرت‌گرا به عنوان عامل سوم شامل هفت مؤلفه در خصوص انعکاس تنوع فرهنگی در برنامه درسی شامل فرهنگ چندفرهنگی در مدرسه، بهره‌گیری از عناصر خرده فرهنگها در برنامه درسی و نقش چندفرهنگی معلمان و ... است.

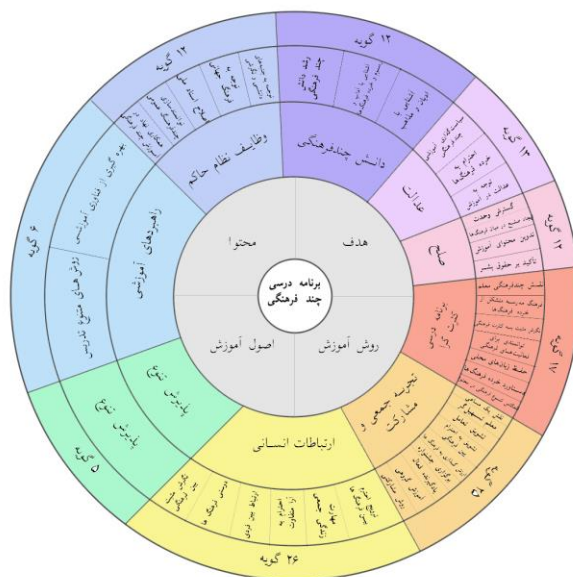
صلح و تفاهم به عنوان چهارمین عامل، دارای چهار مؤلفه برای تأکید بر حقوق بشر، صلح بین فرهنگی و گسترش وحدت است.

عدالت آموزشی، پنجمین عامل در برنامه درسی چندفرهنگی است و شامل سه مؤلفه در خصوص توسعه برابری آموزشی و سیاستگذاری چندفرهنگی است.

دانش چندفرهنگی به عنوان ششمین عامل شامل سه مؤلفه در خصوص آشنایی با دین و رسوم فرهنگی و دانش کلی در خصوص خرده فرهنگهاست.

نظام حاکم چندفرهنگی شامل پنج مؤلفه است که نگاه کلان اجتماعی در خصوص آموزش چندفرهنگی دارد و به اصلاح اسناد، توانمندسازی چندفرهنگی عمومی در جامعه و حتی توجه به فرهنگ جهانی اشاره می‌نماید. راهبردهای آموزشی در برنامه درسی چندفرهنگی به عنوان عامل هشتم به بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در آموزش و همچنین، استفاده از روشهای متنوع در آموزش اشاره دارد. و در نهایت عامل آخر به پذیرش تنوع فرهنگی در برنامه درسی چندفرهنگی اشاره دارد.

نمودار برنامه درسی چند فرهنگی زیر شامل:
 ابعاد برنامه درسی چند فرهنگی که از کیفی پژوهش بدست آمده بود.
 مؤلفه ها که برگرفته از روش کمی پژوهش بدست آمده بود.
 شاخص ها برگرفته از مولفه های بدست آمده بود و در نهایت تعدادگویه ها بودند.



شکل ۲: نمودار الگوی برنامه درسی چند فرهنگی

اعتبار الگوی برنامه درسی چند فرهنگی در دوره دوم متوسطه کدام است؟

به منظور اعتباریابی مدل برنامه درسی چندفرهنگی، از ضریب توافق کندال، استفاده شد. برای این منظور، مولفه های مدل که از دو مرحله کیفی و کمی به دست آمده است، در اختیار ۱۸ متخصص تعلیم و تربیت و علوم اجتماعی (که در مرحله کیفی مورد مصاحبه بودند)، قرار گرفت و نظر ایشان در خصوص ضرورت و اهمیت هریک از مولفه های مدل مورد پرسش قرار گرفت. درواقع، مدل طراحی شده به همراه یک مقدمه جهت معرفی موضوع و به ضمیمه یک پرسشنامه در خصوص ضرورت و اهمیت هریک از سرفصلها به صورت حضوری و یا از طریق ایمیل در اختیار متخصصین قرار داده شد. در بررسی نظرات این گروه، میزان ضرورت و مفید بودن هریک از مولفه های مربوط به عاملهای اصلی (۹ عامل نهایی از مراحل کیفی و کمی) مورد پرسش قرار گرفت. دامنه نمرات بین ۱ تا ۱۰ برای هر عامل تعیین شد و براساس مولفه های مندرج در عاملها، نمره ای بین ۱ (کمترین میزان ضرورت و مفیدی بودن) تا ۱۰ (بیشترین میزان) از سوی متخصصان در نظر گرفته شد جدول (۴).

جدول ۶: آزمون t تک نمونه ای (بررسی درجه تناسب مولفه های برنامه درسی چندفرهنگی)

| ردیف | مولفه ها | ضریب توافق |
|------|----------------------|------------|
| ۱ | ارتباط انسانی | ۰.۸۸ |
| ۲ | تجربه جمعی و مشارکت | ۰.۸۶ |
| ۳ | برنامه درسی کثرت گرا | ۰.۸۲ |

| | | |
|------|-----------------------|---|
| ۰.۸۵ | آموزش صلح و تفاهم | ۴ |
| ۰.۸۹ | عدالت محوری در برنامه | ۵ |
| ۰.۸۴ | افزایش دانش چندفرهنگی | ۶ |
| ۰.۸۳ | نظام حاکم چندفرهنگی | ۷ |
| ۰.۸۳ | راهبردهای آموزشی | ۸ |
| ۰.۸۷ | پذیرش تنوع | ۹ |

یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که در خصوص هر ۹ عامل برنامه درسی چندفرهنگی، ضریب توافق بالا و قابل قبولی بین متخصصین وجود دارد و این امر، اعتبار الگو را تأیید می‌کند.

تحلیل عاملی تأییدی

پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی که به کشف عوامل مکنون در پرسشنامه بر اساس روابط بین شاخصه‌ها می‌پردازد، ضروری است با اجرای تحلیل عاملی تأییدی، مدل‌های اندازه‌گیری حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی به بوته آزمایش گذاشته شود. لذا در ادامه این بخش، تحلیل عاملی تأییدی اجرا شده است. در تحلیل عاملی تأییدی پژوهشگر به دنبال تأیید یک چارچوب سازه‌ای از پیش تعیین شده است به این معنی که از پیش بر اساس نظریه‌های موجود ارتباط هر عامل با زیرمجموعه خاصی از متغیرها یا سؤالات را معین ساخته و اکنون به دنبال تأیید آن‌ها هست. پس از معین شدن مدل، طرق متعددی برای برآورد نیکویی برازش کل مدل با داده‌های مشاهده شده وجود دارد. مهم‌ترین شاخص مناسب در نرم‌افزار لیزرل χ^2/df می‌باشد که هر چه کوچک‌تر از ۵ باشد دارای برازش بهتری است. شاخص دیگر RMSEA^۱ (میانگین مجذور خطاهای مدل) می‌باشد این شاخص بر اساس خطاهای مدل ساخته می‌شود. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در صورتی کمتر از ۰/۱ باشد برازش مناسب و اگر بزرگ‌تر از ۰.۱ باشد برازش ضعیف است. شاخص GFI^۲ (ارزیابی مقدار نسبی واریانس و کوواریانس) این شاخص مقداری بین صفر تا یک دارد. هرچه مقدار این شاخص به یک نزدیک‌تر باشد نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. شاخص RMR این شاخص معیاری برای اندازه‌گیری متوسط باقیمانده‌هاست. در مدلی که نیکویی برازش خوبی دارد این باقیمانده‌ها بسیار کوچک هستند بنابراین، این معیار هر قدر کوچک‌تر یا شد یعنی به صفر نزدیک‌تر باشد حاکی از برازش بهتر مدل است.

شاخص CFI^۳: این شاخص از طریق مقایسه یک مدل به اصطلاح مستقل که در آن بین متغیرها هیچ رابطه‌ای نیست با مدل پیشنهادی مورد نظر، مقدار بهبود را می‌آزماید. شاخص بزرگ‌تر از ۰.۹ قابل قبول و نشانه برازندگی مدل است.

شاخص NFI^۴: شاخص تنبلی - بونت نامیده می‌شود. در مورد این شاخص برخی از پژوهشگران معتقدند که مقادیر برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹ برای برازندگی مدل‌های نظری مناسب است و برخی دیگر از پژوهشگران مقدار بزرگ‌تر از ۰/۸ را برای برازندگی مدل‌های نظری مناسب می‌دانند.

1. Root Mean Square Error of Approximation

2. Goodness of Fit Index

3. Comparative Fit Index

4. Normed Fit Index

شاخص $NNFI^1$: این شاخص مشابه شاخص NFI است و مقدار کمتر از ۰/۹ این شاخص مستلزم تجدیدنظر در مدل است جدول (۵).

جدول ۵: شاخص‌های مربوط به برازندگی مدل متغیر تحقیق

| متغیر | χ^2/df | RMSEA | GFI | CFI | NFI | NNFI |
|------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| الگوی برنامه درسی چند فرهنگی | ۱.۰۹ | ۰.۲۶ | ۰.۹۲ | ۰.۹۱ | ۰.۹۱ | ۰.۹۰ |
| سطح مناسب | <۵ | >۰.۱ | >۰.۹۰ | >۰.۹۰ | >۰.۹۰ | >۰.۹۰ |
| نتیجه | قابل قبول | قابل قبول | قابل قبول | قابل قبول | قابل قبول | قابل قبول |

در مجموع، شاخص‌های روایی مدل نشان می‌دهد که الگوی برنامه درسی چند فرهنگی قابل قبول است. در ادامه، ساختار عاملی هریک از ابعاد به تفکیک ارائه شده. دلیل عدم ارائه ساختار کلی، تعداد زیاد سؤالات و خوانا نبودن ضرایب عاملی در هر عامل است جدول (۶).

جدول ۶: شاخص‌های توصیفی عامل‌های برنامه درسی چند فرهنگی

| عامل‌ها | میانگین | انحراف معیار | کجی | کشیدگی | حداقل نمره | حداکثر نمره |
|----------------------|---------|--------------|------|--------|------------|-------------|
| ارتباطات انسانی | ۳.۳۶ | ۰.۵۷ | ۰.۸۱ | ۰.۱۸ | ۳ | ۴ |
| تجربه جمعی و مشارکت | ۳.۱۷ | ۱.۱۱ | ۰.۶۱ | -۰.۱۹ | ۳ | ۴ |
| برنامه درسی کثرت‌گرا | ۳.۴۱ | ۱.۱۹ | ۰.۹۹ | ۰.۵۰ | ۳ | ۴ |
| صلح | ۳.۵۵ | ۱.۳۰ | ۰.۵۸ | ۱.۸۲ | ۳ | ۴ |
| عدالت آموزشی | ۳.۶۰ | ۱.۵۸ | ۰.۹۳ | ۱.۱۰ | ۳ | ۴ |
| دانش چند فرهنگی | ۳.۱۸ | ۰.۹۷ | ۰.۸۷ | -۰.۱۷ | ۳ | ۴ |
| نظام حاکم چند فرهنگی | ۳.۰۸ | ۱.۱۷ | ۰.۳۸ | ۲.۱۰ | ۳ | ۴ |
| راهبردهای آموزشی | ۳.۲۸ | ۱.۰۷ | ۱.۰۶ | ۰.۶۵ | ۳ | ۴ |
| پذیرش تنوع | ۳.۴۹ | ۱.۴۰ | ۰.۸۲ | ۰.۹۷ | ۳ | ۴ |

در همه عامل‌های برنامه درسی، جمع نمره سؤالات بر تعداد سؤالات تقسیم شده تا در همه عوامل بازه نمره مشترک ۱ الی ۴ باشد. بالاترین میانگین نمره در ابعاد برنامه درسی چند فرهنگی به عدالت آموزشی با میانگین ۳.۶۰ تعلق دارد. تأکید بر صلح با میانگین ۳.۵۵ و پذیرش تنوع با میانگین ۳.۴۹ در رتبه‌های بعدی قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور طراحی الگوی برنامه درسی آموزش چند فرهنگی برای دوره دوم متوسطه انجام شده است. در این بخش، یافته‌های به دست آمده به بحث و بررسی گذاشته می‌شود و به پرسش‌های پژوهش نیز پاسخ داده می‌شود.

عامل اول، ارتباطات انسانی در آموزش چند فرهنگی است که مهمترین عامل بوده و ۱۳.۱۰ درصد تغییرات نمره پرسشنامه را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های ما همسو با سیلوا (۲۰۲۲) و گارسیا، جی وی

(۲۰۲۲)، نشان داد که آموزش چندفرهنگی عمدتاً براساس بهبود روابط میان‌فردی متکی است. این نوع آموزشها، مفهومی انسانی است، مبتنی بر نقاط قوت تنوع، حقوق بشر، عدالت اجتماعی و روشهای دیگر زندگی همه افراد جهان.

عامل دوم، تجربه جمعی و ارتقای مشارکت است که در رتبه دوم اهمیت قرار دارد و ۹.۷۱ درصد از تغییرات پرسشنامه را به خود اختصاص داده است. ایجاد تجربه جمعی و مشارکت دانش‌آموزان فرهنگهای مختلف از مولفه‌های مهم برنامه درسی چندفرهنگی است. یافته‌های ما همسو با بنکس و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که با بهره‌گیری از آموزشهای چندفرهنگی می‌توان دانش‌آموزان را توجیه‌نمود که تنوع ارزشمند است و این‌که همکاری میان گروه‌های قومی لزوماً مستلزم وجود اعتقادات، باورها و ارزش‌های یکسان نیست. یافته‌های ما همسو با سیلوا (۲۰۲۲) و وود (۲۰۱۳) نشان داد مشارکت اجتماعی یکی از عناصر مهم در تعریف شهروندی است. درواقع، فعالیتهای مشارکتی عامل نزدیکی افراد خرده‌فرهنگهای مختلف را فراهم می‌سازد و موجب درک افراد از زندگی سایرین می‌شود و همین امر می‌تواند زمینه‌های پذیرش و حتی عدالت‌خواهی را توسعه دهد.

عامل سوم، ایجاد برنامه درسی کثرت‌گراست و ۸.۳۲ درصد تغییرات نمره پرسشنامه را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های ما همسو با هاوالت و همکاران (۲۰۱۹)، تریل (۲۰۱۵)، اسلیتر و گرانت (۲۰۱۰) نشان داد که آموزش چندفرهنگی به دنبال اتخاذ رویکرد مبتنی بر ارزشهای کثرت‌گرایانه در فرایند یاددهی-یادگیری است که از تنوع فرهنگی حمایت می‌کند. برای رسیدن به نگاه کثرت‌گرا در سطوح بالادستی نظام آموزشی، می‌بایست تفکر کثرت‌گرا و به دور از تبعیض در مسئولین ایجاد شود.

عامل چهارم، رشد صلح و تفاهم است و ۶.۳۰ درصد تغییرات را به خود اختصاص داده است. یافته‌های ما همسو با مصطفی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، حاجی‌زاده و کرمی (۱۳۹۳)، فلاح‌نودهی (۱۳۸۸)، و گلشنی (۱۳۹۶) نشان داد که صلح می‌تواند نگاه مثبت بین فرهنگی ایجاد کند. صلح از ذهن انسان‌ها ریشه می‌گیرد. هر انسانی در یک محیط سالم می‌تواند با ارزش‌های زندگی آشنا شود، خود و دیگران را دوست داشته‌باشد، به همه موجودات احترام بگذارد و بیاموزد که اجازه ندارد حق حیات و زندگی را از کسی دریغ کند.

عامل پنجم، توسعه عدالت و برابری است و واریانس پیش‌بینی‌شده آن ۵.۹۸ است. یافته‌های ما همسو با سیلوا (۲۰۲۲) و صادقی (۱۳۹۱) نشان داد نابرابری‌های فرهنگی ناشی از پیشینه خانوادگی متفاوتی است که قسمتی از نابرابری فرصت‌های آموزشی را به‌وجود می‌آورد، از این رو وضع اجتماعی پایین‌تر و پیشینه فرهنگی ضعیف‌تر به‌وجودآورنده دستاوردهای تحصیلی پایین‌تر می‌باشد و به این دلیل کودکان طبقه اجتماعی پایین‌تر تمایل دارند تا در گوشه قرارگیرند، برعکس کودکان طبقه اجتماعی بالاتر علاقه‌دارند که در وسط میدان باشند.

عامل ششم، افزایش دانش چندفرهنگی است و واریانس پیش‌بینی‌شده آن ۵.۱۱ است. یافته‌های ما همسو با بنکس (۲۰۱۹) نشان داد که رسیدن به اهداف آموزش چندفرهنگی اعم از برقراری عدالت آموزش، پذیرش خرده فرهنگها جز در سایه افزایش دانش چندفرهنگی آحاد جامعه محقق نمی‌شود. هیچ کدام از این مسایل، بدون دانش بنیادی، داشتن حساسیت و احترام گذاشتن به تجارب، حل نخواهد شد.

عامل هفتم، وظایف نظام حاکم در جامعه چندفرهنگی است و واریانس پیش‌بینی‌شده آن ۵.۰۱ است. یافته‌های ما همسو با حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) نشان‌داد که واکنش معلم به رفتار دانش‌آموز، مکانیسم‌های کنترل کلاس، سازماندهی فضای کلاس، پاداش و تنبیه‌های ارائه شده، تمایز ظریفی که اغلب میان جنسیت‌ها اعمال می‌گردد، ماهیت، موضوعات و مسائل انتخاب شده برای مطالعه در کلاس و برنامه فعالیت‌ها همه و همه، دارای بار فرهنگی بوده پیام‌هایی را منتقل می‌سازند که برخی رفتارهای دانش‌آموزان را تقویت و برخی دیگر را تضعیف می‌کنند. با این همه آموزش‌های چندفرهنگی ایده‌آل، در دست معلمی با نگرش منفی و عدم توانایی و آشنایی با مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی کارایی نخواهد داشت.

عامل هشتم، راهبردهای آموزش چندفرهنگی است و واریانس پیش‌بینی‌شده آن ۳.۹۳ است. یافته‌های ما همسو با بوگوچ (۲۰۱۰) و حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) نشان‌داد که با کمک به دانش‌آموزان در تشخیص عوامل تأثیرگذار بر تعاملات بین‌فردی و چگونگی تأثیرگذاری این عوامل بر رفتار می‌توان مشکلات ناشی از قوم‌گرایی را، دست‌کم، تاحدی برطرف کرد. دانش‌آموزان باید مهارت‌ها و مفاهیم لازم برای غلبه بر عواملی که مانع تعاملات مؤثر می‌شود را بدست آورند. مهارت‌هایی مانند: شناسایی کلیشه‌های قومی و فرهنگی، تشریح ارزش‌ها و نگرش‌های قومی و فرهنگی، پرورش مهارت‌های ارتباطی میان‌فرهنگی.

عامل نهم، پذیرش تنوع فرهنگی است و واریانس پیش‌بینی‌شده آن ۳.۷۵ است. یافته‌های ما همسو با اسزلی و همکاران (۲۰۱۹)، سلی (۲۰۱۸)، و قادری و کرمار (۱۳۹۳) نشان‌داد که رهبران مدرسه اغلب با این فرض غلط دست به عمل می‌زنند که ارزش‌ها، باورها و اعمال آنان برای همه هنجار تلقی می‌شود و فراتر از همه محدودیت‌های فرهنگی قرار داشته یا از لحاظ فرهنگی خنثی می‌باشند. آنان چنین می‌پندارند که نظرشان درباره دانش مطلوب و بهترین روش یاددهی و یادگیری آن کاملاً مطابق با اصول کلی آموزش و تعلیم و تربیت خوب بوده و هیچ ربطی به فرهنگی خاص ندارد. این باور دور از حقیقت است. فرهنگ تمام ابعاد فرایندهای یاددهی و یادگیری مورد استفاده در مدارس را تحت تأثیر قرار داده و به همه آن‌ها شکل می‌بخشد.

امروزه، همه جوامع دارای ناهمگونی فرهنگی با درجات مختلفی می‌باشند و این تنوع و ناهمگونی، تأثیرات خود را روی زبان‌ها، آرزوها، الگوهای مصرف، نوع زندگی، خود فهمی‌ها و موارد مشابه دیگر گذاشته می‌شود (بیانکو و بال^۱، ۲۰۱۶). آموزش چند فرهنگی، حداقل به سه دلیل زیر اهمیت پیدا کرده است؛ واقعیت‌های اجتماعی، تأثیر فرهنگ و نژاد انسان بر رشد و پیشرفت او و شرایط تدریس و یادگیری اثربخش (هاولت^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). این دلایل می‌تواند نقش مهم و منحصر به فردی در تبیین ضرورت آموزش چند فرهنگی ایفا کند.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای برنامه درسی چند فرهنگی می‌بایست بر بهبود روابط میان فردی تأکید شود و این عامل به‌عنوان اولین و مهم‌ترین عامل در برنامه درسی چند فرهنگی شناخته شده است. درواقع، آموزش چند فرهنگی عمدتاً بر اساس بهبود روابط میان فردی متکی است. این نوع آموزش‌ها، مفهومی انسانی است، مبتنی بر نقاط قوت تنوع، حقوق بشر، عدالت اجتماعی و روش‌های دیگر زندگی همه

1. Bianco & BAL

2. Howlett

افراد جهان سیلوا (۲۰۲۲). این نوع دیدگاه آموزشی به دنبال آن است که همه دانش آموزان در دستیابی به دانش، نگرش و مهارت‌های موردنیاز برای انجام وظایف خودشان به صورت اثربخش در یک جامعه چند فرهنگی و مردم سالارانه موفق باشند و بتوانند در گفتگو و تأثیر دوجانبه و ارتباط با افرادی از گروه‌های مختلف، یک جامعه مدنی و اخلاقی، با اهداف خوب و مشترک ایجاد کنند (ویگان^۱ و همکاران، ۲۰۱۷).

توجه به تجربه جمعی و مشارکت، دومین عامل در برنامه درسی چند فرهنگی است. امروزه، مشارکت اجتماعی یکی از عناصر مهم در تعریف شهروندی است. در واقع، فعالیت‌های مشارکتی امکان نزدیکی افراد خرده‌فرهنگ‌های مختلف را فراهم می‌سازد و موجب درک افراد از زندگی سایرین می‌شود و همین امر می‌تواند زمینه‌های پذیرش و حتی عدالت‌خواهی را توسعه دهد سیلوا (۲۰۲۲).

به منظور طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی، ابعاد اصلی الگو و مولفه‌های هر بُعد براساس یافته‌های مراحل کیفی و کمی پژوهش استخراج شده است. این الگو، برگرفته از داده‌های کیفی و کمی پژوهش است و عوامل کلی براساس یافته‌های کمی شکل گرفته و مولفه‌های هر عامل براساس یافته‌های بخش کیفی می‌باشد.

در بُعد اول که مربوط به توجه به ارتباطات انسانی در برنامه درسی است، مولفه‌های نگرش مثبت بین-فرهنگی، ترویج دوستی و تفاهم بین فرهنگها، رشد ارتباط بین‌فردی، سازگاری و احترام به آراء متفاوت و مهارت زندگی جمعی و ترویج احترام به فرهنگها جای گرفته‌است.

در بُعد دوم که مربوط به تجربه جمعی و مشارکت دانش آموزان در جریان آموزش چندفرهنگی است، مولفه‌های بهره‌گیری از روش مشارکتی، آموزش در قالب گروه‌های دانش‌آموزی، فعالیت یادگیرنده در جریان یادگیری چندفرهنگی، برگزاری جشنواره‌های فرهنگی، ارزش‌گذاری به فرهنگها در اجرای برنامه درسی و روشهای تشویقی برای ترویج احترام به خرده فرهنگها قرارداد. همچنین، مولفه روشهای تعامل، نقش تسهیل‌گر معلم در جریان برنامه درسی چندفرهنگی و لزوم گسترش تشریح مساعی در جامعه، در عامل دوم جای گرفتند.

در بُعد سوم که مربوط به ایجاد برنامه درسی کثرت‌گراست، سوالات مربوط به بُعد محتوای آموزشی (از بخش کیفی پژوهش) اعم از مولفه‌های انعکاس تنوع فرهنگی در محتوای آموزشی، توجه به دستاوردهای فرهنگی خرده‌فرهنگها در محتوا، حفظ زبان‌های محلی و قومی در محتوا و افزایش توانمندی افراد در فعالیت‌های فرهنگی می‌باشد. همچنین، مولفه‌های توجه به استانداردهای بین فرهنگی در تالیف محتوای آموزش چندفرهنگی، ضرورت فرهنگ مدرسه متشکل از فرهنگهای مختلف باشد نه فرهنگ غالب، اتخاذ نگرش مثبت به کثرت‌فرهنگی باید در همه مراحل برنامه‌ریزی و اجرای آموزش چندفرهنگی، توجه به ارتقای فرهنگی و در نظر گرفتن نقش چندفرهنگی معلم و بهره‌گیری از عناصر خرده فرهنگها در کلاس در این عامل جای گرفته‌اند.

در بُعد چهارم که بر آموزش صلح و تفاهم تاکید شده است، مولفه‌های تاکید بر حقوق بشر به صورت گسترده، تدوین محتوای مربوط به آموزش صلح و احترام و التزام به آن در برنامه آموزش چندفرهنگی، ایجاد صلح در میان فرهنگها و افراد مختلف و ایجاد و گسترش وحدت و همبستگی در این عامل جای گرفته‌اند. در بُعد پنجم به گسترش عدالت تاکید شده است، مولفه توجه به عدالت آموزشی و احترام به خرده- فرهنگها و سیاست‌گذاری آموزشی چندفرهنگی در این بُعد قرار دارد.

بُعد ششم بر افزایش دانش چندفرهنگی دانش‌آموزان تاکید دارد و شامل مولفه‌های رشد دانش چندفرهنگی و آشنایی با ادیان، مذاهب و احترام به آنها، آشنایی با آداب و رسوم خرده فرهنگها و دانش درباره ابعاد تاریخی- اجتماعی از خرده فرهنگها در محتوا می‌باشد.

بُعد هفتم بر لزوم چندفرهنگی بودن نظام حاکم تاکید دارد و شامل توجه به همه جوانب اعم از تغییرات دانشی و مهارتی و نگرشی در آموزش چندفرهنگی، توجه به فرهنگ جهانی، اصلاح اسناد ملی براساس آموزش چندفرهنگی، توانمندسازی عمومی جامعه براساس موضوعات چندفرهنگی و همکاری همه نهادها در آموزش چندفرهنگی است.

بُعد هشتم به راهبردهای آموزشی در برنامه درسی چندفرهنگی مربوط است و شامل دو مولفه از روشهای آموزش چندفرهنگی اعم از بهره‌گیری از فناوری آموزشی و روشهای متنوع تدریس در برنامه درسی چندفرهنگی است. بالاخره، بعد نهم شامل مولفه پذیرش تنوع فرهنگی در بعد محتوای آموزشی است. برای توجه به مؤلفه‌های آموزش تفاهم و صلح، باید به همه عناصر مرتبط با این آموزش توجه نمود. آموزش و پرورش ایران اگر بخواهد هویت ملی و نظام ارزشی را تحکیم و اعتلا بخشد، باید نگرش آن به برنامه‌های درسی و فعالیت‌های کلاس و مدرسه تغییر یابد. یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که با توجه به نبود امکانات و فرصت‌های مناسب برای معلمان، آگاهی این افراد از مؤلفه‌های آموزش تفاهم و صلح میان فرهنگی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست (گلشنی، ۱۳۹۸). نتایج این تحقیقات نشان داد که مؤلفه‌های آموزش دوستی و تفاهم به‌درستی وارد محتوای کتاب‌های درسی مدارس نشده است و میزان پرداختن به این مؤلفه‌ها در دروس کتاب‌های درسی این مقطع بسیار کم و ناچیز بوده است (حاجی‌زاده و کرمی، ۱۳۹۳). این امر نشان می‌دهد که نظام آموزشی کشور ما اولاً باید برنامه‌های آموزش تفاهم و صلح را در محتوای کتاب‌های درسی مدارس بگنجانند و ثانیاً فرصت آگاهی مسئولین مدارس و معلمان را از اهمیت اجرای این مؤلفه‌ها در کلاس‌های درس بیشتر فراهم سازد. تئودوریدیس، دی (۲۰۱۵) برخی مؤلفه‌های صلح را شامل همبستگی، توجه، احترام به خود و دیگران و تعاون و همبستگی با گروه‌های مختلف می‌داند و این مؤلفه‌ها با مؤلفه آموزش تفاهم و صلح همپوشانی دارد.

یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که در خصوص هر ۹ عامل برنامه درسی چندفرهنگی، ضریب توافق بالا و قابل قبولی (همه ضرایب بالاتر از ۰.۸) بین متخصصان وجود دارد و این امر، اعتبار الگو را تایید می‌کند. پژوهش حاضر، صرفاً به صورت نظری به طراحی مدل برنامه درسی چند فرهنگي پرداخته و مشکلات اجرایی آن مورد بررسی قرار نگرفته است. به‌رغم کوشش‌هایی که در جهت رعایت اصول مربوط به انتخاب نمونه صورت گرفته است اما چون نمونه پژوهش منحصراً از مدارس شهر تبریز بوده‌اند، لذا جهت به‌کارگیری الگوی طراحی شده در سایر مناطق کشور بایستی احتیاط کرد و به بومی‌سازی آن اقدام و سپس اجرایی شود.

پیشنهاد می‌شود محتوای آموزش‌های چند فرهنگی در قالب فیلم کوتاه، فیلم داستانی و سینمایی، کلیپ، انیمیشن، شعر، قصه، رمان، مسابقات مختلف فرهنگی و هنری، و... با همکاری دستگاه‌های فرهنگی و آموزش و پرورش تهیه و در مدارس و صداوسیما و در فضای مجازی پخش و آموزش داده شود.

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان، امیری، فرزاد، و احمدی، راضیه. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. SID. <https://sid.ir/paper/892150/fa>
- پیری، موسی، و حرفتی سبحانی، محمد. (۱۳۹۵). الزامات و راهکارهای تحقق برنامه درسی چند فرهنگی در نظام آموزش و پرورش کشور. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. SID. <https://sid.ir/paper/892342/fa>
- حاجی‌زاده، هانیبه و کرمی، مرتضی (۱۳۹۳). تحلیل برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دوره راهنمایی بر اساس مؤلفه های آموزش صلح یونسکو، فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، سال ۱۱، دوره ۲، ش ۱۵ (۴۲)، صص ۹۲-۱۰۹.
- حمیدی زاده، کتابون، فتحی واجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه، & مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان. تدریس پژوهی، ۵(۲)، ۱-۱۶.
- خداکرمی، سیدشعیب، ۱۳۹۷، ضرورت توجه به برنامه درسی چند فرهنگی در آموزش عالی چالش‌های فرارو و ارائه راهبردها و راهکارها، چهارمین کنفرانس بین‌المللی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، <https://civilica.com/doc/903847>
- رحمانی، عذرا، فقیهی، علیرضا، حسینی مهر، علی & سرمدی، محمد رضا. (۱۳۹۵). اعتبار سنجی مولفه‌های آموزش چند فرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. 7(28), 233-250.
- صادقی، علیرضا، هواس بیگی، فاطمه، ملکی، حسن & قادری، مصطفی. (۱۳۹۷). واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران. *مطالعات جامعه شناختی (نامه علوم اجتماعی سابق)*. doi: 10.22059/jsr.2019.70359, 25(2), 383-429.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. *فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ 5*, (شماره ۱۸-۱۷)، ۹۳-۱۲۱.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. *فصلنامه راهبرد و فرهنگ 5*, (۱۷-۱۸)، ۹۳-۱۲۱.
- صادقی، قاسم، صادقی، حسن (۱۳۹۷). آموزش چند فرهنگی و تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان. پنجمین همایش علمی پژوهشی «زنگاه معلم»، میناب.
- عباس هاشمی، تیناب، شریفی، اصغر & ایمانی، محمدنقی. (۱۳۹۸). طراحی الگو برای پرورش هویت چندفرهنگی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران بر اساس رویکرد نظریه‌پردازی داده بنیاد. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*. 13(4), 51-63.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد & صادقی، علیرضا. (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره تعلیم و تربیت عمومی در ایران. *مطالعات برنامه درسی*. 10(39), 71-108.
- عقیلی سیده هما، علی عسگری مجید، حسینی خواه علی، حکیم زاده رضوان، صادقی علیرضا. ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تبیین ویژگی‌ها بر اساس رویکرد تلفیق. *فصلنامه سلامت روان کودک*. ۱۳۹۹؛ ۷(۴): ۳۹-۶۰.
- علی‌پور، نسرين و علی‌پور، لیلا، ۱۳۹۵، آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامه درسی، <https://civilica.com/doc/644735>
- غریبی، جلال و انصاریان، فهیمه و دوایی، مهدی، ۱۳۹۲، برنامه درسی چندفرهنگی و دلالت‌های آن برای چشم‌اندازهای نوین آموزشی ۱، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، <https://civilica.com/doc/270654>

- فلاح‌نودهی، معصومه (۱۳۸۸). بررسی مولفه‌های آموزش صلح یونسکو در اسناد و مدارک جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۳-۱۳۸۵): سند چشم‌انداز بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، اهداف کلی آموزش و پرورش ایران، اهداف دوره متوسطه. دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، ۱۶ (۳۶)، صص ۵۵-۶۸.
- قادری، مصطفی و کرمکار، سودا (۱۳۹۳). برنامه درسی و فرهنگ: رویارویی‌ها و به‌هم‌آوری‌ها. تهران: آوای نور.
- گلشنی، ابراهیم (۱۳۹۶). مدیران مدارس باید راهبران آموزشی باشند. روزنامه شرق، ۲۸۵۳، ص ۶.
- محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، سید علی‌تقی؛ کاظمی‌فرد، محمد و پورکریم، جواد (۱۳۹۵). مدیریت آموزش چندفرهنگی در مدارس ایران: دو فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه، دوره چهارم، شماره ۲.
- محمودی بردزیدی، سعید و فتحی آذر، اسکندر و شریفی، زهرا، ۱۳۹۲، برنامه درسی چند فرهنگی از منظر ایدئولوژی‌ها (نظریه‌ها) برنامه درسی، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، <https://civilica.com/doc/270668>
- مصطفی زاده، اسماعیل، کشتی آرای، نرگس، و قلی‌زاده، آذر. (۱۳۹۸). ضرورت‌های آموزش چندفرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۶ (۳۳) (پیاپی ۶۰) (۲۰-۳۵). <https://sid.ir/paper/127582/fa> SID.
- مصطفی‌زاده، اسماعیل، کشتی‌آرا، نرگس و قلی‌زاده، آذر (۱۳۹۸). ضرورت‌های آموزش چندفرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۳۰)، ۲۰-۳۵.
- یاوری، زهرا، کشتی آرای، دکتر نرگس & احمدی، دکتر غلامرضا. (۱۳۹۲). تدوین اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه با تاکید بر تربیت شهروندی. دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی 4، (شماره ۱۳)، ۱۴۷-۱۶۶.
- یزدانی، ابوالفضل و کشاورزی، مهدی، ۱۳۹۲، برنامه درسی چند فرهنگی و دوره‌های تحصیلی ابتدایی و متوسطه، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، <https://civilica.com/doc/270691>
- یزدانی، فریدون و قربانین چلباب، مینا، ۱۳۹۷، تحلیل اثرگذاری فلسفه برنامه درسی چند فرهنگی بر خط مشی‌های نظام آموزش پرورش ایران ونحوه رویارویی با مسایل ورویدادهای آن، دومین کنفرانس علمی پژوهشی رهیافت‌های نوین در علوم انسانی ایران، ایلام، <https://civilica.com/doc/797510>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118.
- Banks, J. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. 10th Edition, Wiley.
- Banks, J.A, Geneva Gay., & Grant, G. (2015). *Multicultural education a renewed paradigm of transformation and call to action*. New York & London: Routledge.
- Bianco, J. L., & Bal, A. (Eds.). (2016). *Learning from difference: Comparative accounts of multicultural education* (Vol. 16). Springer.
- Bogotch, I. (2010). Conceptualizations of multicultural education among teachers: implications for practice in universities and schools. *Journal of social psychology*, 24(7): 85-110.
- Chittom, L. N. (2011). Teachers tips for erecting a multicultural curriculum. Available at: //www. bryghub.com
- Garcia, J. V. (2022). Integration of intercultural communicative competence: A case of English language teachers in higher education. *English as a Foreign Language International Journal*, 2(1), 28-58.
- Howlett, K.M., Young, H.D. (2019). Building a Classroom Library Based on Multicultural Principles: A Checklist for Future K-6 Teachers, *Multicultural Education*, v26 n3-4 p40-46.
- Lyman, M., Beecher, M. E., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What keeps students with disabilities from using accommodations in postsecondary education? A qualitative review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(2), 123-140.
- Silva, D. (2022). Pre-service teachers' understanding of culture in multicultural education: A qualitative content analysis. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103580.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2010). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (7th Ed.). New York: Wiley.
- Szelei, N., Tinoca, L., and Pinho, A.S., 2019. Rethinking 'cultural activities': an examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and teacher education*, 79, 176-187.

- Theodoridis, D. (2015). Internationalization of higher education. Teaching challenges in an international, multicultural classroom. Pedagogical Essays, The unit for Pedagogical Development and Interactive Learning (PIL). Recuperado de <https://goo.gl/gFotqM>.
- Trail, S.K. (2015). The Impact of Race, Culture, and Consciousness for Black Students at Berkeley High School. American Cultures Students Research Prize Recipient.
- Wiggan, G. and Watson-Vandiver, M.J. , 2017. Pedagogy of empowerment: student perspectives on critical multicultural education at a high-performing African American school. *Race ethnicity and education* , 1–21.
- Wood, B.E. (2013). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 35, No 4.
- Yee, T. S. (2018, November). An Analysis of Malaysian Civics and Citizenship Textbook (Through a Multicultural Curriculum Framework). In *Annual Civic Education Conference (ACEC 2018)* (pp. 193-199). Atlantis Press.