

بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان^۱

نعمت‌الله عزیزی^۲

کیوان بلندهمتان^۳

مسعود سلطانی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۸۸/۰۶/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۰۷/۲۸

چکیده

جهانی که ما در آن زندگی می‌کنیم دربرگیرنده مجموعه وسیعی از نژادها، اقوام و فرهنگ‌های گوناگون است و آموزش دانش‌آموزان متعلق به این فرهنگ‌های متنوع، دشواری‌ها و پیچیدگی‌های فراوان دارد. کارآمدی نظام آموزشی در جوامع متکثر از نظر فرهنگی به عوامل متعددی 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 ضمن پذیرش مقوله تنوع فرهنگی و ضرورت آموزش چندفرهنگی در نظام آموزشی کشور، در فرایند تربیت معلمان آینده باید به دانش، بینش و مهارت‌های لازم برای نیل به اهداف آموزش

۱. برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان "بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر

سنندج" در سال ۱۳۸۸ دانشگاه کردستان

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان n.azizi@uok.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان k.bolandhematan@gmail.com

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان stu.soltani@yahoo.com

چندفرهنگی در مدارس اهتمام نمایند. حال اینکه در واقعیت امر چگونه عمل می‌شود و تا چه اندازه در سازوکارهای اداری، آموزشی و محتوای دوره‌ها و برنامه‌های درسی در مراکز تربیت معلم بر آموزش فرهنگی تأکید می‌شود، قابل تعمق است. به همین دلیل این پژوهش با هدف بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج و به عنوان پژوهشی توصیفی - پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مراکز تربیت معلم شهر سنندج در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ بود که ۳۲۴ نفر از جامعه مذکور بر پایه روش برآورد نمونه کوکران و با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها هم از یک پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد و هم با بهره‌گیری از تحلیل محتوا میزان انطباق متون درسی مشترک و عمومی دانشجویان با مبانی آموزش چندفرهنگی بررسی شد. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، محاسبه و ۰/۹۰۲ برآورد گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه نیز از روش آماری t مستقل و آزمون t تک نمونه‌ای بهره گرفته شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آن است 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. تحلیل محتوای کتب درسی مراکز تربیت معلم نیز مشخص می‌کند توجه چندانی به مفاهیم آموزش چندفرهنگی در محتوای درسی مراکز تربیت معلم نشده است.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، آموزش چندفرهنگی، تکثرگرایی، هویت، تعلیم و تربیت.

مقدمه

ترکیب جمعیتی کشور ایران گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی متنوعی را در بر گرفته که با یکدیگر در فرهنگ، آداب و رسوم، زبان، دین و مذهب دارای تفاوت‌هایی هستند. بنا به نص صریح قرآن کریم خلقت متفاوت انسان هم نشان از اعجاز خلقت بشر توسط حق تعالی است و هم بستری است برای شناخت هم‌نوعان. این گروه‌های گوناگون فرهنگی و قومی برای آنکه بتوانند به طور مسالمت آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند باید از تعصب و قوم‌مداری دوری و

به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی^۱ حرکت کنند، لذا باید تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد روابط بین فرهنگی و بین قومی تلاش کنند. تنوع فرهنگی از جمله مسائل عمده‌ای است که جوامع معاصر با آن مواجه شده‌اند؛ از این رو، در میان مهارت‌های مورد نیاز قرن بیست و یکم، توانایی تطبیق مستمر با افرادی از فرهنگ‌های مختلف و توانایی برقراری ارتباطات بین فرهنگی با آنها حائز اهمیت فراوان است. در این ارتباط، نیتو^۲ محقق برجسته رشته آموزش چندفرهنگی بیان می‌کند که تنوع رو به افزایش مدارس باید به عنوان یک دارایی با ارزش شناخته شود و نه به عنوان یک مشکل (به نقل از موزز، ۱۹۹۷: ۳۷۴). در عصر حاضر، فرایند جهانی شدن تمامی جوانب اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی کشورهای جهان را تحت تأثیر قرار داده است. ما در دوران از بین رفتن مرزها زندگی می‌کنیم. از بین رفتن مرز نه تنها مرزهای جغرافیایی بلکه مرزهای فکری، فلسفی، فرهنگی و اجتماعی را نیز شامل می‌شود. جهانی شدن از یک سو، ارتباط بین فرهنگ‌ها را غنا می‌بخشد، و از سوی دیگر، ممکن است موجب اختلال در تنوع خلاق و کثرت‌گرایی فرهنگی شود. در این زمینه/بیلی (۱۳۷۴) معتقد است مراکز تعلیم و تربیت در فرایند جهانی شدن، با تحولات و چالش‌هایی مواجه‌اند که چنانچه بخواهند نقش خود را به عنوان عامل تحول و جهانی شدن جوامع به درستی ایفا کنند، نمی‌توانند نسبت به آنها بی تفاوت باشند.

آموزش چندفرهنگی جزئی از رویکرد آموزش عمومی است، به طوری که به ایجاد یک جامعه دموکراتیک یکپارچه که در آن افراد می‌توانند فرهنگ و هویت‌های شخصی‌شان را حفظ کنند، کمک می‌کند. هدف این آموزش، تربیت افرادی است که بتوانند در محیط متنوع امروزی فعالیت کنند و به فرهنگ‌های دیگر احترام بگذارند؛ به عبارت دیگر، هدف این نوع آموزش شکل دهی به درک و دریافت افراد از تنوع فرهنگ‌های موجود در جهان و ایجاد نگاه مثبت نسبت به ویژگی‌های فرهنگی، تمدنی و قومی مختلف است.

/اسمیت^۳ (۲۰۰۰) معتقد است زمینه‌ها و تجارب قبلی معلمان در ارتباط با تفاوت‌های فرهنگی، نقش مهمی در برخورد آنها با دانش‌آموزان با زمینه‌های متفاوت و متنوع دارد.

۱. اصل نسبی‌گرایی فرهنگی اعتقادی است مبتنی بر اینکه هیچ فرهنگی بهتر از هیچ فرهنگ دیگر نیست و ضمناً معیار مشخصی وجود ندارد که بتوان با توجه به آن هنجارهای یک فرهنگ را بر فرهنگ دیگر تحمیل کرد.

2. Nieto
3. Smith

مهم‌ترین عوامل از نظر او شامل نژاد، جنسیت و عضویت در طبقه اجتماعی، تجارب قبلی معلمان با مقوله تنوع و حمایت از ایدئولوژی‌های انحصارطلبی می‌شود (اسمیت، ۲۰۰۰: ۱۵۶). از آنجاکه معلمان نقش بسیار مهمی در نظام آموزشی و در فرایند یاددهی - یادگیری دارند و نیز نظر به اهمیت آشناسازی معلمان با مبانی و مفاهیم آموزش چندفرهنگی که از مقتضیات عصر حاضر است، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران دوره‌های تربیت معلم می‌بایست در فرایند آماده‌سازی معلمان، آنان را برای برخورد با شرایط متنوع فرهنگی آماده سازند.

نیل به این مهم نیازمند تمهید شرایط و فراهم نمودن بستری است که هم جنبه ساختاری دارند و هم جنبه نگرشی. از جمله این بسترها و شرایط می‌توان به بازمهندسی سازمان، تشکیلات و فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی مراکز تربیت معلم، بازمبانی در محتوای برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم و بازآموزی مدرسان مراکز مذکور در رابطه مفاهیم آموزش چندفرهنگی و ضرورت توجه به این مفاهیم در فرایندها و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری اشاره کرد. بر این اساس با عنایت به اینکه در فرایند تربیت و آماده‌سازی معلمان آینده، جهت‌گیری و رویکرد محتوای برنامه درسی (کتاب درسی) نسبت به مفاهیمی چون آموزش چندفرهنگی می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری یک نظام نگرشی موافق در پذیرش و ترویج چنین مقوله‌ای در رفتارهای حرفه‌ای معلمان در فعالیت‌های آموزشی باشد، تحلیل محتوایی تعدادی از کتب درسی مشترک در برنامه درسی مراکز تربیت معلم به عنوان بخش کیفی این مطالعه در دستورکار قرار گرفت. به طور خلاصه بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم می‌تواند به ما در شناخت میزان توجه به موضوعات و مفاهیم آموزش چندفرهنگی و ارائه راهکارهای مناسب در این ارتباط کمک کند؛ از این‌رو نظام‌های آموزشی باید بتوانند افرادی را تربیت کنند که قادر به زندگی در دنیای مولد و در حال تغییر عصر حاضر باشند؛ دنیایی که دارای اختلاف طبقاتی، فرهنگی و اجتماعی و شاهد تغییرات سریع در تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطات است. نظام آموزشی باید بتواند افراد را نه تنها برای زندگی کردن در چهاردیواری شهر و کشور خود بلکه برای زندگی در جامعه‌ای که ارتباط تنگاتنگی با جوامع دیگر دارد و از آنها تأثیر می‌پذیرد و می‌تواند بر آنها تأثیرگذارد، تربیت کند. شهروندانی که تنها متعلق به جامعه و شهر و روستای خود نیستند بلکه برای تداوم زندگی باید بتوانند تعامل سازنده‌ای با شهروندان جوامع دیگر داشته باشند.

پژوهش حاضر برنامه تحصیلاتی مراکز تربیت معلم و میزان توجه به مفاهیم آموزش چندفرهنگی را در مراکز تربیت معلم مورد بررسی قرار می‌دهد.

چهارچوب نظری

پیش از ورود به بحث آموزش چندفرهنگی و مقولات مرتبط با آن، در اختیار داشتن درک روشنی از مفاهیمی چون فرهنگ، هویت و قومیت، جامعه چندفرهنگی، جهانی شدن و کثرت‌گرایی ضروری است.

فرهنگ یکی از مفاهیم بسیار رایج در جامعه‌شناسی است، به طوری که تعاریف مختلفی از آن ارائه شده است. گیلنر (۱۳۸۶: ۳۴) فرهنگ را به معنای روش‌های زندگی اعضای یا گروه‌های یک جامعه تعریف می‌کند. از نظر او فرهنگ شامل نحوه لباس پوشیدن، آداب و رسوم ازدواج و زندگی خانوادگی، الگوهای کار، آیین‌ها و تفریح و فراغت است. نیتو (۲۰۰۴: ۱۴۶) فرهنگ را شامل ارزش‌ها، سنت‌ها، روابط اجتماعی - سیاسی و جهان‌بینی ایجادشده، به اشتراک گذاشته شده و دگرگون شده به وسیله گروهی از مردم می‌داند که به وسیله تاریخ، موقعیت جغرافیایی، زبان، طبقه اجتماعی، مذهب یا سایر هویت‌های مشترک با هم پیوند دارند.

مفهوم هویت^۱ یکی از پیچیده‌ترین مفاهیم در علوم اجتماعی است و برخلاف سایر مفاهیم برجسته جامعه‌شناسی یا علوم سیاسی، کمتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. هویت‌یابی برای یک فرد و یا ملت به قدری حیاتی است که اگر نتواند این نیاز را به طریقی تأمین کند، سلامت روانی، فردی و یا ملی او آسیب جدی خواهد دید. مفهوم هویت، مفهومی چندبعدی است و به بیان کلی، به درک و تلقی مردم از این که چه کسی هستند و چه چیزی برایشان معنادار است مربوط می‌شود (گیلنر، ۱۳۸۶: ۴۵). از آنجاکه جوامع انسانی فرهنگ‌های مختلف دارند هر فرهنگی سبب شکل‌گیری هویت‌های خاصی می‌شود؛ بنابراین هر جامعه‌ای به دلیل داشتن یک فرهنگ خاص یک هویت متمایز دارد. از منظر کثرت‌گرایی، هویت مشخصه‌ای است که از یک مجموعه رسوم، رفتارها، میراث

ماندنی، گروه اجتماعی مشخص و مجموعه‌ای تجارب مشترک خاص به دست می‌آید (سجادی، ۱۳۸۴: ۳۳). از آنجاکه یکی از ابعاد آموزش چندفرهنگی پرداختن به هویت‌های متفاوت فرهنگی در درون یک جامعه متکثر و آشنا کردن یادگیرندگان با ویژگی‌های منحصر به فرد این هویت‌هاست، لحاظ کردن این بُعد در فرایندهای آموزش و تربیت معلمان آینده ضروری به نظر می‌رسد.

مسائل مربوط به قومیت‌ها که همواره از مشکلات داخلی یک کشور قلمداد می‌شد، امروزه به صورت جهانی مطرح می‌شود. جدا از نظریه‌های گوناگون درباره اقوام (که برخی به شبیه‌سازی با اکثریت و برخی دیگر به تکثرگرایی و... می‌پردازند) امروزه نهادهایی همچون سازمان ملل متحد با توجه و ایفای نقش، سعی در کنترل و هدایت این بحث گسترده به سمت‌وسویی دارند که برای بشر سودمند است. جوامع چندقومی^۱ جوامعی هستند که در آنها چندین گروه‌بندی قومی بزرگ وجود دارد. این گروه‌بندی‌ها در یک نظم سیاسی و اقتصادی مشارکت دارند، اما از جهات دیگر تا اندازه زیادی از یکدیگر متمایزند. در واقع تمام جوامع امروزی تا اندازه‌ای کثرت‌گرا^۲ شده‌اند (گیدنز، ۱۳۸۶: ۲۷۸). برخی از محققان میان جوامع چندقومی و چندفرهنگی تمایز قائل می‌شوند. به‌زعم آنان جوامع چندقومی محصول فرایندهای تاریخی‌اند و از همزیستی طویل‌المدت گروه‌های قومی ایجاد می‌شوند، نظیر جوامع اروپای شرقی. ولی جوامع چندفرهنگی محصول مهاجرت بوده و حالتی موقت و گذرا دارند و در نهایت به جامعه‌ای یک‌دست تبدیل خواهند شد؛ نظیر ایالات متحده و کانادا (قاسمی، ۱۳۸۴: ۶۱۱).

چندفرهنگی بودن یکی از موضوعات مهم اجتماعی، سیاسی و فرهنگی بسیاری از جوامع مدرن به شمار می‌آید. گرچه پدیده جامعه چندفرهنگی نسبتاً کهنسال بوده و منشأ و تاریخ آن در کشورهای مختلف، متفاوت است، اما اهمیت آن به‌ویژه در عصر جهانی‌گرایی آشکار شده است. جامعه ایران نیز که به‌طور تاریخی - چه از زاویه جمعیتی و چه جغرافیایی - چندفرهنگی محسوب می‌شود، این مسئله را دامن زده است. واتسون (۱۳۸۱):

۱۰) معتقد است وقتی سخن از جامعه چندفرهنگی به میان می‌آید، صحبت از جامعه‌ای مرکب از یک دولت، یک ملت، یک کشور، یک منطقه یا حتی به طور ساده، محلی چون یک شهرستان یا یک مدرسه است که محاط در مرزهای جغرافیایی است و از مردمی تشکیل شده که به فرهنگ‌های مختلف تعلق دارند. در این زمینه مان (۱۹۹۹) بیان می‌کند، اگر ملتی دارای جامعه‌ای چندفرهنگی باشد، در این صورت اگر دولت بقای ملت خود را بخواهد می‌تواند یکی از دو کار زیر را انجام دهد: یک، کمر به نابودی بُعد چندفرهنگی جامعه ببندد و همه فرهنگ‌های دیگر را غیر از یکی که حاکم خواهد شد، ریشه‌کن کند. چنین روشی در حالت حاد خود به قتل عام عمومی مانند نسل‌کشی یهودیان، تصفیه قومی در یوگوسلاوی سابق و کشتارهای رخ داده در افریقای مرکزی منجر شده است. چنین جامعه‌تک‌فرهنگی‌ای از طریق سیاستی که به آن «استحاله قهری»^۱ می‌گویند، با به کار گرفتن نهادهای دولت مثل مدارس، نظام قضایی و شرایط احراز شهروندی، دیگر فرهنگ‌ها را حذف یا قانع به کنار رفتن می‌کنند و فرهنگ حاکم به صورت تنها فرهنگ درمی‌آید. راه حل دوم به جای هرگونه تلاش برای ایجاد یک جامعه تک‌فرهنگی، تجلیل و تشویق کثرت‌گرایی فرهنگی است؛ با این توقع که شهروندانی که به فرهنگ خاص خود می‌بالند، ببینند که فرهنگ وقتی مورد پشتیبانی دولت باشد، هرکس اشتیاق خواهد داشت تا با اعضای دیگر گروه‌های فرهنگی به شهروندی مشترک بپیوندند. اصطلاح «ادغام»^۲ برای تمایز بخشیدن به این سیاست از سیاست استحاله مورد استفاده قرار گرفته است (به نقل از واتسون، ۱۳۸۱)؛ بنابراین جامعه چندفرهنگی باید به هریک از اعضای خود این اجازه را بدهد که هویت خود را با گروه یا گروه‌هایی که به آن وابستگی نزدیکی احساس می‌کنند تعریف کند و همچنین باید به هر گروهی اجازه داده شود بر اساس شرایط خاص خودش، مطالبات و تفاوت‌های اصیل خود را شکل بخشد (میلر، ۱۳۸۳: ۱۴۶-۱۴۵).

مالکوم والترز (۱۳۷۹: ۱۲) جهانی‌شدن را فرایندی می‌داند که در آن قیدوبندهای جغرافیایی که بر روابط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جوامع سایه افکنده‌اند، از بین می‌رود و

مردم به طور آگاهانه از کاهش این قیدوبندها مطلع می‌شوند. جهانی شدن لزوماً به معنای همگونی یا ادغام کامل نیست جهانی شدن بلکه صرفاً به معنای روابط گسترده‌تر و برداشتن مرز میان قلمروهاست؛ بنابراین، احتمال گسترش کثرت‌گرایی قومی وجود دارد که در آن قوم‌ها به یک سرزمین یا سیاست خاص وابسته نباشد (والترز، ۱۳۷۹: ۱۹۹). درباره جهانی شدن فرهنگ دو دیدگاه وجود دارد: دیدگاه نخست، معتقد به زوال فرهنگ‌های بومی و محلی و به وجود آمدن یک فرهنگ عام جهانی است و دیدگاه دوم معتقد است تنوع فرهنگی همچنان در سراسر جهان پایدار خواهد ماند و ملت‌ها توانایی آن را خواهند داشت که با درک و پذیرش ارزش‌های فرهنگی و هویت‌های گوناگون مقابله کنند و بر توانایی فرهنگ‌سازی غرب غلبه کرده و در نهایت به نگاه‌داری هویت و حقوق فرهنگی خویش توفیق یابند.

کثرت‌گرایی فرهنگی عبارت است از شناسایی شیوه‌ها و رسوم اجتماعی مختلف در درون گروه‌های قومی گوناگون. در این مدل از کثرت‌گرایی، زیستن در جامعه‌ای پلورال و تحمل و تساهل نسبت به آداب و رسوم یکدیگر به عنوان غایتی مطلوب (از نظر اخلاقی) به شمار می‌رود (ابراهیم آبادی، ۱۳۸۲). اصطلاحات «چندفرهنگی» و «چندفرهنگی‌گرایی» معنای شفاف و ثابتی ندارند. آنها به‌سادگی برای این واقعیت مورد استفاده قرار می‌گیرند که تمام جوامع معاصر یا حداقل تمام دموکراسی‌های معاصر دارای چندگانگی در گروه‌های فرهنگی متمایز هستند و این چندگانگی فرهنگی تا حد ممکن قابل پیش‌بینی است (میلر، ۱۳۸۳: ۱۴۵).

پلورالیسم (تکثر و تنوع را به رسمیت شناختن و به تبیین فرو ناکاستنی و قیاس‌ناپذیری فرهنگ‌ها و دین‌ها و زبان‌ها و تجربه‌های آدمیان فتوا دادن و از عالم انسانی تصویر یک گلستان پر عطر و رنگ را داشتن) به شکل کنونی آن متعلق به قرن جدید است (سروش، ۱۳۸۴: ۱). کثرت‌گرایی^۱ اساساً نقطه مقابل وحدت‌گرایی یا واحد‌گرایی^۲ است (سجادی، ۱۳۸۴: ۲۶). به بیان دیگر، اصل کثرت‌گرایی، به معنای دیگرپذیری و احترام و جد‌آمیز به کثرت فرهنگ‌هاست که در مناسبات بین کشورها همچنین در داخل کشورها و روابط بین

گروه‌های قومی مختلف نقش مهمی دارد (دکوییاری، ۱۳۷۷: ۶۲). به هر حال لازم به ذکر است با وجودی که کثرت‌گرایی در معانی و ابعاد مختلف کثرت‌گرایی فلسفی، سیاسی، حقوقی، ارزشی، دینی و فرهنگی ترسیم و تبیین شده، اما به عنوان یک مقوله چندوجهی و درهم‌تنیده، نمی‌توان مرز مشخصی را مابین آنها تعیین کرد. از طرف دیگر زندگی بشر در جهان حاضر، او را با کثرت‌های بسیاری مواجه ساخته است، کثرت در ادیان، زبان‌ها، فرهنگ‌ها، رنگ پوست، نژاد و امثال این‌ها؛ لذا جهان خارج، جهان کثرت‌هاست (سروش، ۱۳۸۴: ۷۱). آماده ساختن افراد برای پذیرش این گوناگونی اعجاب‌برانگیز و تعامل فعال با آن مستلزم نوع خاصی از سازوکارها، تدابیر، محتوا و شیوه‌های مناسب آموزشی است که نه تنها انبساط روحی قابل توجهی را در فراگیران ایجاد می‌کند بلکه به افراد می‌آموزد چگونه با رعایت حُسن همجواری و احترام متقابل با هم‌نوعان آنها را نه به منزله تهدید بلکه به عنوان فرصتی برای رشد خود تلقی کنند. آموزش چندفرهنگی در سال ۱۹۶۰ در ایالات متحده در تلاش برای ترویج عدالت اجتماعی و کثرت‌گرایی فرهنگی برای گروه‌های حاشیه‌ای و تحت سلطه و نیز در پاسخ به آموزش معمول که بر همانندسازی فرهنگی تمرکز داشت، به وجود آمد (Banks & Banks, 2005; Gorski, 1999; Davidman & Davidman, 1997). تعلیم و تربیت چندفرهنگ‌گرا در پی رهاسازی کودک از محدودیت‌ها و سخت‌گیری‌هایی است که در محور قومی - نژادی وجود دارد و نیز آگاه‌سازی او از وجود سایر فرهنگ‌ها، جوامع و شیوه‌های زندگی و تفکر، از رسالت‌های اساسی آن است. هدف آن ایجاد تغییر در وضعیت کودک به نحوی است که بتواند تا حد ممکن از قیود و تعصبات آزاد شده و قدم در دنیا گذارد و در کشف تنوعات آن مصمم باشد. البته تعلیم و تربیت چندفرهنگی باعث جدا شدن کودک از فرهنگ خودش نمی‌شود، بلکه به او امکان می‌دهد تا بدون از دست دادن ریشه‌های فرهنگی خود، دیدگاهی وسیع‌تر و بهتر از فرهنگ خود پیدا کند (سجادی، ۱۳۸۴: ۲۹). نیتو در تعریف دیگری (۱۹۹۲: ۲۰۸) آموزش چندفرهنگی را یک آموزش ضد نژادی معرفی می‌کند. بنکس (۲۰۰۵) آموزش چندفرهنگی را فرایندی می‌داند که قصد دارد ساختار مؤسسات آموزشی را تغییر دهد تا دانش‌آموزان دختر و پسر، دانش‌آموزان استثنایی و دانش‌آموزانی

که اعضای گروه‌های مختلف نژادی، قومی، زبانی و فرهنگی هستند، شانس برابری برای موفقیت آکادمیکی در مدارس داشته باشند.

بنکس^۱ (۱۹۹۴) معتقد است اهداف آموزش چندفرهنگی، به توسعه صلاحیت‌های میان‌فرهنگی خرده‌فرهنگ‌ها در درون فرهنگ ملی و در میان فرهنگ‌ها و جوامع مختلف کمک می‌کند. توسعه چنین صلاحیت‌هایی شامل شناخت تفاوت‌ها و موضوعات فرهنگی و نژادی، بررسی انتقادی باورها و ارزش‌های شخصی‌شان راجع به فرهنگ، نژاد و طبقه اجتماعی و اینکه چگونه این شناخت‌ها، باورها و ارزش‌ها رفتار ما را نسبت به گروه‌های اقلیت مشخص می‌کنند، می‌شود (به نقل از جنکس^۲ ۲۰۰۱: ۸۸).

برای آموزش چندفرهنگی چهارچوب‌های تئوری و فلسفی مشخصی وضع شده است. جنکز (۲۰۰۱) به سه زمینه اشاره می‌کند:

۱. چندفرهنگ‌گرایی محافظه‌کار^۳: چندفرهنگ‌گرایان محافظه‌کار فرض می‌کنند که شرایط برای عدالت قبلاً برقرار بوده است؛ به عبارت دیگر، نظام آموزشی کشورها تاکنون خیلی خوب عمل کرده و تنها نیازمند تقسیم بی‌طرفانه است؛ بنابراین مدارس دانش‌آموزان را در مسیر اصلی فرهنگ و با در نظر گرفتن ارزش‌ها، آداب و رسوم و هنجارهای آن وفق می‌دهند. چندفرهنگ‌گرایان محافظه‌کار اهمیت تفاوت‌ها را به نفع ایدئولوژی همسان‌سازی فرهنگی نادیده می‌گیرند؛ بنابراین این رویکرد در زمینه‌ای فرض می‌شود که فرایندهای آموزشی همانند و یکسان‌کننده، تفاوت‌ها را تا درجه زیادی به طور پیوسته در فرهنگ مسلط منحل می‌کند؛ بنابراین فرهنگ‌های خاص اغلب نادیده گرفته می‌شود. برنامه کار محافظه‌کاران شامل تعهدی است نسبت به استانداردهای علمی یکسان برای تمامی دانش‌آموزان، با این باور که نیازهای متفاوت فرهنگی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ندارد.

۲. چندفرهنگ‌گرایی لیبرال^۴: رویکرد لیبرال از آموزش چندفرهنگی بر نیاز به تنوع و کثرت‌گرایی فرهنگی و پذیرش تفاوت‌ها تأکید می‌کند؛ بنابراین خواستار برابری طبیعی

1. Banks

2. Janks

3. Conservative Multiculturalism

4. Liberal Multiculturalism

میان سفیدها، افریقایی‌های امریکایی تبار و دیگر جمعیت‌های نژادی است. دیدگاه لیبرال در آموزش بیشتر بر محتوای برنامه درسی تأکید می‌کند. اشکالی که به این دیدگاه وارد است این است که معتقدند تفاوت‌ها از طریق یک برنامه انسان‌دوستانه که مدارا و پذیرش را ترویج می‌کند تحقق می‌یابد، درحالی‌که توجه کمی به نقشی می‌شود که فرهنگ مسلط در پیشگیری از برابری و برتری برای همه دارد.

۳. چندفرهنگ‌گرایی انتقادی^۱: دیدگاه انتقادی به دنبال برابری و عدالت از طریق تمرکز بر روابط میان برابری و برتری از یک سو، و آشکال نژادی، قومی و طبقه‌ای از سوی دیگر است. آنها معتقدند خارج کردن این موضوعات از فرایند رقابت بازار آزاد و تحرک اجتماعی به سمت بالا تنها دستیابی به عدالت را انکار خواهد کرد. چندفرهنگ‌گرایان انتقادی معتقدند مدارس استانداردهایی را بر دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند که روابط قدرت و قشربندی اجتماعی را در جامعه تقویت می‌کند. برای مثال خط مشی برنامه درسی معمولاً برای سفیدپوستان و ارزش‌های طبقه مسلط طراحی شده که تنها دسترسی برابر به آن را انکار می‌کند. از دیدگاه طرفداران این رویکرد برنامه درسی باید قابل تغییر باشد و مریان به عنوان عاملان چندفرهنگ‌گرایی انتقادی باید وارد یک گفت‌وگوی دموکراتیک با یکدیگر شوند تا برنامه‌هایی تدوین کنند تا تفکر انتقادی و شمولیت دانش را گسترش دهد.

پُست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت کثرت‌گرا

از نظر صاحب‌نظرانی چون میلر^۲ و ریل^۳ (۱۹۹۵) پُست‌مدرنیسم نتیجه تغییر جهت‌های گسترده تاریخی و عقیدتی است که بر اثر تزلزل توافق عمومی درباره باور مدرنیستی به پیشرفت علم و تردید در صحت فراروایت‌های قرن نوزدهم از قبیل عقل، علم و پیشرفت آغاز و جایگزین شدن مفاهیمی از قبیل محدودیت، نسبی‌گرایی، سبک‌ها و اهداف متنوع و شک‌گرایی درباره پیشرفت و کمال‌پذیری انجامید. شاید بارزترین بازتاب تفکر

1. Critical Multiculturalism
2. G. R. Miller
3. M. Real

پُست مدرن در نظام آموزشی، به دلیل توجه آنان به دیگری و گرامیداشت تمایز و ارج نهادن به اقلیت‌های قومی، نژادی و جنسیتی، حمایت از تعلیم و تربیت چندفرهنگ‌گرا باشد (نجاریان و همکاران، ۱۳۸۱)؛ لذا فعالیت درسی و کار معلم باید بتواند دانش‌آموز را از عنصر دیگری (فرد دیگر، فرهنگ دیگر) مطلع کند. پُست مدرنیست‌ها گاهی تعبیر «تربیت صداها»^۱ را به کار می‌برند؛ یعنی تعلیم و تربیت مطلوبشان، تعلیم و تربیتی است که در آن صداهای دیگر هم شنیده می‌شود. اگر فرهنگ مسلط، در متون درسی اندکی آهسته‌تر سخن بگوید، صدای پای خرده‌فرهنگ‌ها هم در آن شنیده خواهد شد. آرنوتیس و جیرو (۱۹۹۱) معتقدند در جوامعی که گرایش به تنوع فرهنگی دیده می‌شود، کوشش بر آن است که متون درسی، متونی باشد که در آن رد پای گرایش‌های مختلف فرهنگی منعکس شود. تعبیر دیگر در این مورد «تربیت مرزها»^۲ است؛ یعنی ترکیبی که معطوف به شناخت مرزها و دیدن تفاوت‌ها و دریافتن آنهاست (به نقل از باقری، ۱۳۸۱: ۷۹).

کیتانو (۱۹۹۱) معتقد است همانندسازی^۳ فرهنگی، دانش‌آموزان را به طور پیوسته به سوی فرهنگ مسلط سوق می‌دهد؛ بنابراین دانش‌آموزان در این رهیافت، مهارت‌های مورد نیاز برای رقابت در درون فرهنگ کلان را به دست می‌آورند. در مقابل، او کثرت‌گرایی فرهنگی را رویکردی می‌داند که دانش‌آموزان را به حفظ فرهنگ اصلی برای حمایت از موفقیت‌های آموزشی و ایجاد سازش مبتنی بر زمینه‌ها و تجارب دانش‌آموزان تشویق می‌کند. همچنین از نظر او کثرت‌گرایی فرهنگی بیشتر شامل ارزش‌های آموزشی و جامعه دموکراتیک است. تقی‌لو (۱۳۸۶) بیان می‌کند که با شکست تاریخی الگوی همسان‌سازی فرهنگی - زبانی در تأمین انسجام اجتماعی و همگرایی ملی و بروز تحولات جدید مربوط به جهانی‌شدن، اهمیت کثرت‌گرایی فرهنگی و قومی، چندفرهنگ‌گرایی به عنوان الگوی سیاست‌گذاری صحیح در جوامع چندفرهنگی و قومی مورد توجه قرار گرفت؛ بنابراین باید از تفاوت‌های فرهنگی به وجد آیم و بکوشیم از آنها چیز یاد بگیریم، نه اینکه آنها را بیگانه، ناپذیرفتنی و نفرت‌انگیز تلقی کنیم (دکویار، ۱۳۷۷: ۶۰).

پیشینه

هرچند به طور مشخص مطالعه‌ای در مورد جایگاه آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم صورت نگرفته اما مقوله آموزش چندفرهنگی به عنوان حوزه جدیدی از اولویت در سیاست‌گذاری‌های آموزشی مورد توجه مجامع علمی و بین‌المللی نظیر یونسکو، دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت و نظام‌های آموزشی در کشورهای توسعه‌یافته قرار گرفته و به منزله ابزاری برای آماده ساختن افراد برای زندگی در شرایط اجتناب‌ناپذیر فرهنگی، به بستر نسبتاً جدیدی برای کنودکاوهای علمی و پژوهشی مبدل شده است.

جوادی (۱۳۷۹) در بررسی خود با عنوان «آموزش چندفرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش» ضمن بررسی و تعمق در مفهوم آموزش چندفرهنگی، آن را تلاشی برای رها ساختن کودکان از محدودیت‌های قوم‌مدارانه و آگاه کردن آنان از وجود فرهنگ‌ها، جوامع و راه‌های زندگی و تفکر دیگران می‌داند. حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۸۶) در بررسی خود با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی» نتیجه می‌گیرند که در متن کتاب‌های درسی به آداب و رسوم و گویش‌ها و فرهنگ و آداب و رسوم اقوام ایرانی و مشارکت همه انسان‌ها از سراسر جهان در تولید دانش توجه زیادی شده ولی مطالعه فرهنگ‌های دیگر مردم جهان و تقویت روحیه تحمل و پذیرش افکار متفاوت در محتوای درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سجادی (۱۳۸۴) در بررسی خود با عنوان «کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تعیین و ارزیابی)» دریافت که در درس دینی یا آموزش دین، به دین مورد نظر حاکمیت توجه دارند و به ادیان دیگر بی‌توجهی می‌کنند. در زمینه درس تاریخ نیز سعی بر این است تا دوران تاریخی ملی را درخشان و خوب جلوه دهند و به دیگر تاریخ‌ها (غربی یا شرقی) توجهی نمی‌کنند. حتی در زمینه جغرافیا نیز سعی بر این است تا سوگیری خاصی را نسبت به موقعیت‌های محیطی و اکولوژیک خود روا دارند. حافظ‌نیا و همکاران (۱۳۸۵) در بررسی خود با عنوان «تأثیر جهانی‌شدن بر هویت ملی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران» به این نتیجه رسیدند که گسترش فرایندهای جهانی‌شدن در قالب فناوری اطلاعات و ارتباطات، زمینه‌ساز تقویت هویت فروملی دانشجویان بوده است، همچنین با افزایش استفاده دانشجویان از ابزارهای جهانی‌شدن میزان

علاقه به هویت ملی کاهش یافته است. احمدلو و افروغ (۱۳۸۱) در پژوهش خود با عنوان «رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان تبریز» نتیجه گرفته‌اند که در میان جوانان تبریز گرایش شدیدی به مؤلفه‌های هویت ملی به استثنای زبان و ادبیات فارسی وجود دارد. همچنین رابطه بین هویت ملی و هویت قومی مثبت است. گرسکی (۲۰۰۸) در پژوهش خود آشکار کرد بیشتر دوره‌هایی که برای آماده کردن معلمان برای مهارت‌های عملی و آگاهی‌های شخصی طراحی شده بود، معلمان را برای مطابقت با اصول اساسی آموزش آماده نمی‌کند. جنکس (۲۰۰۱) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد معلمان آینده هنوز برای تدریس در مدارس آرمان‌گرایانه سفیدپوست، یک‌زبانه و کودکان طبقه متوسط آماده می‌شوند؛ همچنین بسیاری از این معلمان با مشکل نژادپرستی مواجه هستند. نتایج مطالعه فرای^۱ (۲۰۰۰) آشکار کرد بسیاری از معلمان مطالعات اجتماعی با مفاهیم و اهداف آموزش چندفرهنگی آشنایی ندارند. اسمیت (۲۰۰۲) در بررسی خود نتیجه گرفت تجارب زمینه‌ای معلمان، ارزش تبیینی و روشنگری در قوه درک معلمان پیش از خدمت درباره دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای تدریس چندفرهنگی دارد.

پرسش‌های پژوهش

در راستای تبیین و بررسی جایگاه آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم، این مطالعه تلاش دارد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. تا چه اندازه دانشجویان مراکز تربیت معلم با مفاهیم آموزش چندفرهنگی آشنایی دارند؟
۲. از نظر دانشجویان چه اندازه مدرسان مراکز تربیت معلم در آموزش‌های خود به مفاهیم آموزش چندفرهنگی توجه می‌کنند؟
۳. از نظر دانشجویان چه اندازه در تشکیلات و سازماندهی مراکز تربیت معلم بر جاری ساختن آموزش چندفرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی تأکید می‌شود؟
۴. تا چه اندازه در محتوای برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم به مفاهیم آموزش چندفرهنگی توجه شده است؟

روش پژوهش

از آنجاکه در این مطالعه هم دیدگاه دانشجویان مراکز تربیت معلم در مورد آموزش چندفرهنگی و میزان اهتمام مسئولان و مدرسان مراکز مذکور به این آموزش‌ها و هم میزان تأکید محتوای برنامه‌های درسی بر آموزش چندفرهنگی بررسی می‌شود، لذا از نظر روش در زمره تحقیقات توصیفی - پیمایشی و از نظر هدف جزء تحقیقات کاربردی به شمار می‌آید.

جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۱۴۱ نفر دانشجو - معلم است که در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ در دو مرکز تربیت معلم (پسرانه و دخترانه) شهر سنندج مشغول به تحصیل بوده‌اند. بر اساس روش برآورد نمونه کوکران و با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای، ۳۲۴ نفر از این جامعه آماری به عنوان نمونه انتخاب شدند.

در این تحقیق، برای آزمون پرسش‌های اول تا سوم پژوهش و در راستای سنجش نظرات دانشجویان از یک پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. پرسشنامه پژوهش در قالب طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تدوین شده بود. برای تضمین اعتبار صوری و محتوایی پرسشنامه، از نظرات صاحب‌نظران و اساتید گروه علوم تربیتی بهره گرفته شد و به منظور تعیین پایایی و نیز تعیین مسائل و مشکلات احتمالی پرسشنامه، پیش‌نویس آن در میان یک گروه بیست‌ونفره از جامعه مورد نظر، آزمون شد. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، محاسبه و ۰/۹۰۲ برآورد گردید. به منظور آزمون سؤال چهارم پژوهش نیز که بر تحلیل رویکرد و کیفیت جهت‌گیری و میزان تأکید برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم بر آموزش چندفرهنگی تأکید می‌کند، از روش تحلیل محتوا بهره گرفته شد.

نتایج و بحث

یافته‌های مربوط به ویژگی‌های دموگرافیک پاسخگویان نشان داد از ۳۲۴ نفر دانشجو، ۱۷۸ نفر پسر و ۱۴۶ دختران هستند. توزیع آماری پاسخگویان بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی نشان داد ۴۰ درصد از پاسخگویان پسر در مقطع کاردانی و ۵۹ درصد آنان در مقطع کارشناسی، ۲۸ درصد پاسخگویان دختر در مقطع کاردانی و ۷۱ درصد آنان در مقطع کارشناسی مشغول تحصیل هستند. از نظر رشته تحصیلی نیز یافته‌ها حاکی از آن بود که

۳۲ نفر در رشته آموزش زبان انگلیسی، ۴۷ نفر در رشته آموزش علوم تجربی، ۵۷ نفر در رشته راهنمایی و مشاوره، ۲۱ نفر در رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۶۱ نفر در رشته آموزش ریاضی، ۱۰۶ نفر در رشته آموزش ابتدایی مشغول به تحصیل بوده‌اند.

پروشش نخست: «تا چه اندازه دانشجویان مراکز تربیت معلم با مفاهیم آموزش چندفرهنگی آشنایی دارند؟»

چنانچه در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از اجرای آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به اینکه تا چه اندازه دانشجویان مراکز تربیت معلم با مفاهیم آموزش چندفرهنگی آشنایی دارند، حاکی از آن است که هم تفاوت t مشاهده‌شده (۴۷/۴۳۵) از مقدار بحرانی آن (۱/۶۴۵) و هم تفاوت میانگین آگاهی دانشجویان مراکز تربیت معلم از مفاهیم آموزش چندفرهنگی از سطح مورد انتظار، بیانگر میزان اطلاع و آگاهی بسیار پایین دانشجویان از آموزه‌های آموزش چندفرهنگی است. به علاوه نتایج آزمون t مستقل در مورد مقایسه دیدگاه دانشجویان دختر و پسر در ارتباط با این سؤال نشان‌دهنده نبود تفاوت معنی‌دار میان نظرات آنان در رابطه با این موضوع و همسویی بالا میان دیدگاه آنان در این زمینه است (جدول ۲).

جدول شماره ۱. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

از دیدگاه دانشجویان مراکز تربیت معلم به سؤال نخست پژوهش

T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	میانگین	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان	
					پایین	بالا
۴۷/۴۳۵	۳۲۳	۰/۰۰۰	۱۴/۹۶۴۷	۱۱/۹۶۴۷۳	۱۱/۴۶۸۵	۱۲/۴۶۱۰

جدول شماره ۲. نتایج آزمون t مستقل

از نظرات دانشجویان دختر و پسر به سؤال نخست پژوهش

جنسیت	تعداد	میانگین	T	درجه آزادی	(Sig. (2-tailed)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
								پایین	بالا
پسر	۱۷۸	۱۵/۱۷۱۹	۰/۹۳۸	۳۲۲	۰/۳۴۹	۰/۴۷۵۴۵	۰/۵۰۷۰۴	۰/۵۲۲۰۸-	۱/۴۷۲۹۸
دختر	۱۴۶	۱۴/۷۰۳۵	۰/۹۴۲	۳۱۴/۱۶۳	۰/۳۴۷	۰/۴۷۵۴۵	۰/۵۰۴۹۷	۰/۵۱۸۱۰-	۱/۴۶۹۰۰

پرسش دوم: «از نظر دانشجویان چه اندازه مدرسان مراکز تربیت معلم در آموزش‌های خود به مفاهیم آموزش چندفرهنگی توجه می‌کنند؟»

یافته‌های حاصل از اجرای آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به اینکه از نظر دانشجویان تا چه اندازه مدرسان مراکز تربیت معلم در آموزش‌های خود به مفاهیم آموزش چندفرهنگی توجه می‌کنند، نشان می‌دهد که هم تفاوت t مشاهده‌شده (۵۲/۶۴۲) از مقدار بحرانی آن (۱/۶۴۵) و هم تفاوت میانگین نظرات دانشجویان مراکز تربیت معلم از سطح مورد انتظار در ارتباط با این سؤال بیانگر کم‌توجهی مدرسان مراکز تربیت معلم به مبانی آموزش چندفرهنگی در خلال فرایندهای یاددهی - یادگیری است (جدول شماره ۳). از طرف دیگر نتایج آزمون t مستقل در مورد مقایسه دیدگاه دانشجویان دختر و پسر در ارتباط با این سؤال بیانگر نبود تفاوت معنی‌دار میان نظرات آنان در رابطه با این موضوع و همسویی بالا میان دیدگاه آنان در این زمینه است (جدول شماره ۴).

جدول شماره ۳. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

از دیدگاه دانشجویان مراکز تربیت معلم به پرسش دوم پژوهش

T	درجه آزادی	(Sig. (2-tailed)	میانگین	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان	
					پایین	بالا
۵۲/۶۴۲	۳۲۳	۰/۰۰۰	۲۵/۷۲۲۲	۲۲/۷۲۲۲۲	۲۱/۸۷۳۰	۲۳/۵۷۱۴

جدول شماره ۴. نتایج آزمون t مستقل از نظرات دانشجویان دختر و پسر به پرسش دوم پژوهش

جنسیت	تعداد	میانگین	T	درجه آزادی	(Sig. (2-tailed)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
								پایین	بالا
پسر	۱۷۸	۲۵/۹۲۵۶	۰/۵۲۰	۳۲۲	۰/۶۰۴	۰/۴۵۱۲۵	۰/۸۶۸۵۰	۱/۲۵۷۴۰-	۲/۱۵۹۹۰
دختر	۱۴۶	۲۵/۴۷۴۳	۰/۵۱۸	۳۰۷/۱۵۳	۰/۶۰۴	۰/۴۵۱۲۵	۰/۸۷۰۳۰	۱/۲۶۱۲۵-	۲/۱۶۳۷۴

پرسش سوم: «از نظر دانشجویان چه اندازه در تشکیلات و سازماندهی مراکز تربیت معلم بر جاری ساختن آموزش چندفرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی تأکید می‌شود؟»

یافته‌های حاصل از اجرای آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به اینکه از نظر دانشجویان تا چه اندازه در تشکیلات و سازماندهی مراکز تربیت معلم بر جاری ساختن آموزش چندفرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی تأکید می‌شود، نشان می‌دهد که هم تفاوت t مشاهده شده (۴۹/۴۶۲) از مقدار بحرانی آن (۱/۶۴۵) و هم تفاوت میانگین نظرات دانشجویان مراکز تربیت معلم از سطح مورد انتظار در ارتباط با این سؤال بیانگر عدم تأکید مدیریت مراکز تربیت معلم بر آموزش چندفرهنگی در تشکیلات و سازماندهی مراکز تربیت معلم بر جاری ساختن آموزش چندفرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی است (جدول شماره ۵). از طرف دیگر نتایج آزمون t مستقل در مورد مقایسه دیدگاه دانشجویان دختر و پسر در ارتباط با این سؤال بیانگر آن است که تفاوت معنی‌داری میان نظرات آنان در رابطه با این موضوع وجود ندارد (جدول شماره ۶).

جدول شماره ۵. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

از دیدگاه دانشجویان مراکز تربیت معلم به پرسش سوم پژوهش

T	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	میانگین	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان	
					پایین	بالا
۴۹/۴۶۲	۳۲۳	۰/۰۰۰	۲۲/۰۸۷۰	۱۹/۰۸۶۹۸	۱۸/۳۲۷۸	۱۹/۸۴۶۲

جدول شماره ۶. نتایج آزمون t مستقل

از نظرات دانشجویان دختر و پسر به پرسش سوم پژوهش

جنسیت	تعداد	میانگین	T	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
								پایین	بالا
پسر	۱۷۸	۲۲/۵۵۲۶	۱/۳۳۴	۳۲۲	۰/۱۸۳	۱/۰۳۳۳۰	۰/۷۷۴۶۴	-۰/۴۹۰۶۸	۲/۵۵۷۲۹
دختر	۱۴۶	۲۱/۵۱۹۳	۱/۳۲۲	۲۹۶/۷۴۰	۰/۱۸۷	۱/۰۳۳۳۰	۰/۷۸۱۸۸	-۰/۵۰۵۴۳	۲/۵۷۲۰۳

پرسش چهارم: «تا چه اندازه در محتوای برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم به مفاهیم

آموزش چندفرهنگی توجه شده است؟»

در نظام آموزشی ما کتاب یا محتوای آموزشی یکی از اساسی‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شود و بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چهارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد. وجود نظام آموزشی متمرکز موجب شده تا کتاب درسی محور فعالیت آموزشی برای تمام دانش‌آموزان در مناطق گوناگون و حتی کودکان با توانایی‌های متفاوت باشد که چنین رویه‌ای، مشکلات فراوانی را ایجاد می‌کند.

به منظور تحلیل محتوای کتاب‌های مراکز تربیت معلم در ارتباط با میزان انطباق با اهداف و مفاهیم آموزش چندفرهنگی تحلیل محتوای دروسی مورد توجه قرار گرفت که برای همه دانشجویان به صورت مشترک ارائه می‌شود. بر این پایه تلاش شد محتوای آن دسته از دروس تربیتی و عمومی مورد بررسی و تحلیل واقع شوند که از نظر تیم پژوهش می‌توانستند بیشترین تناسب را با موضوع مورد مطالعه داشته باشند؛ از این رو از میان دروس تربیتی درس «کلیات روش‌ها و فنون تدریس» و از میان دروس عمومی درس «فارسی عمومی» انتخاب شد. از میان دروس پیشنهادی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای درس «کلیات روش‌ها و فنون تدریس»، کتاب «مهارت‌های آموزشی و پرورشی» (روش‌ها و فنون تدریس) نوشته حسن شعبانی و برای درس «فارسی عمومی»، کتاب «زبان و ادبیات فارسی عمومی» نوشته حسن ذوالفقاری و همکاران به عنوان منابع اصلی درس، مورد تحلیل محتوایی قرار گرفتند. برای این منظور ابتدا و بر پایه مبانی نظری و پیشینه تحقیق، مقوله‌های اصلی که ناظر بر توجه برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم به آموزش چندفرهنگی بود، مورد شمارش قرار گرفت و سپس تمامی بخش‌های کتاب‌های اشاره شده بر اساس آن مقوله‌ها بررسی و میزان استفاده منابع از آنها بررسی شد. نتایج حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های مورد نظر، حاکی از آن است که به جز استفاده بسیار محدود از واژگانی چون دختر و پسر، زن و مرد و آن‌هم اغلب با رویکردی مردسالارانه که ناظر بر جنسیت افراد است، در هیچ‌یک از کتاب‌های مورد نظر به مفاهیم و موضوعات اصلی آموزش چندفرهنگی توجه کافی نشده است. مقایسه نتایج این بخش از تحلیل و نتایج حاصل از دیدگاه دانشجویان مبنی بر میزان آشنایی آنان با مفاهیم چندفرهنگی، میزان توجه مدرسان مراکز تربیت معلم در آموزش‌های خود به مفاهیم آموزش چندفرهنگی و میزان تناسب تشکیلات و سازماندهی مراکز تربیت

معلم بر جاری ساختن آموزش چندفرهنگی در فرایندهای اداری، اجرایی و آموزشی خود، همخوانی دارد. در واقع شاید بتوان گفت « در کوزه همان تراود که در اوست! » مشاهده این حقیقت از طرفی و ضرورت پرداختن به موضوع مهم آموزش چندفرهنگی در نظام‌های تربیت معلم و تربیت دبیر کشور به عنوان یک جامعه متکثر فرهنگی از طرف دیگر می‌طلبد تا با اتخاذ راهبردهای مناسبی بسترهای ضروری برای انطباق اهداف، ساختار، رویکرد و برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم با مقتضیات آموزش چندفرهنگی فراهم شود.

نتیجه‌گیری

با وجود ایرادهایی که به مقوله چندفرهنگی‌گرایی وارد می‌شود، در مجامع علمی، دانشگاهی و نظام‌های آموزشی به طور روزافزونی بر توجه بر این مقوله و اهتمام بر رعایت اصول آن در مناسبات انسانی در سازمان‌ها و به‌ویژه در فرایندهای آموزشی تأکید می‌شود. از طرف دیگر امروزه چندفرهنگی‌گرایی به عنوان تنها راه حل مناقشه‌های درونی کشورهای مهاجرپذیر مورد قبول واقع شده است. به همین دلیل در سال‌های اخیر شاهد ظهور طرح‌های عملیاتی‌تر چندفرهنگی‌گرایی مثل تحمل چندفرهنگی و گفت‌وگوی چندفرهنگی بوده‌ایم. چندفرهنگی‌گرایی رویکردی سیاسی برای مدیریت تنوع اجتماعی در جوامع چندقومی و چندفرهنگی است و بر احترام متقابل و تحمل تنوع فرهنگی در درون مرزهای یک کشور تأکید دارد. چندفرهنگی‌گرایی تلاش می‌کند تا بر جنبه‌های مثبت فرهنگ‌های مختلف تمرکز کند و این کار در برخورد با کسانی که تازه وارد جامعه جدید شده‌اند به صورت جدی‌تر انجام می‌شود. بر همین اساس آموزش چندفرهنگی 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 (بنکس و بنکس، ۲۰۰۵؛ موزز، ۱۹۹۷). بدیهی است توجه به چنین آموزشی در فرایند آماده‌سازی معلمان که در تربیت و هدایت نسل‌های آینده نقش حیاتی دارند می‌تواند به نوبه خود انبساط روحی، روحیه کار گروهی و تلاش مشترک، حسن سلوک و رعایت حسن همجواری با احترام متقابل و

تعامل سازنده را در اعضای جامعه ایجاد و بستر مناسبی را برای شکل‌گیری ارتباطات اجتماعی سازنده و پویایی افراد در مناسبات رسمی و غیررسمی خود فراهم آورد. نیل به اهداف آموزش چندفرهنگی در گروهی افزایش کارآمدی نظام آموزشی در جوامع متکثر فرهنگی است که به عوامل متعددی بستگی دارد. یکی از این عوامل مهم معلمان هستند که برای توفیق در امر آموزش در یک جامعه چندفرهنگی باید آشنایی لازم را با مبانی آموزش چندفرهنگی کسب کرده باشند؛ از این رو مراکز تربیت معلم باید ضمن پذیرش مقوله تنوع فرهنگی و ضرورت آموزش چندفرهنگی در نظام آموزشی کشور، در فرایند تربیت معلمان آینده به دانش، بینش و مهارت‌های لازم برای نیل به اهداف آموزش چندفرهنگی در مدارس اهتمام ورزند. با این وجود نتایج این پژوهش که در صدد بررسی جایگاه آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج بود، نشان داد: ۱) دانشجویان این مراکز با مفاهیم آموزش چندفرهنگی آشنایی چندانی نداشته‌اند. این امر با نتایج تحقیقات سجادی (۱۳۸۴) حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۷۹) نسبتاً هماهنگی دارد. ۲) مدرسان مراکز مورد مطالعه در فرایندهای آموزشی و در تعاملات خود با دانشجویان بر ابعاد مختلف این آموزش چندفرهنگی توجه چندانی را مبذول نداشته‌اند. این نتیجه‌گیری با شماری از تحقیقات انجام‌شده از جمله گرسکی (۲۰۰۸)، جنکس (۲۰۰۱) و فرای (۲۰۰۰) انطباق دارد. ۳) مدیریت مراکز مورد مطالعه نیز از توجه به این مقوله و رعایت مبانی آن در فرایندهای اداری و اجرایی و در سازوکارهای مربوطه غفلت کرده‌اند؛ و ۴) تحلیل محتوای دروس مشترک (روش‌ها و فنون تدریس و ادبیات فارسی) نشان داد که جز اندک توجهی به تفاوت‌های فردی از نظر ذهنی، جسمی و جنسیت، به طور قطع از سایر زمینه‌های مهم آموزش چندفرهنگی غافل بوده‌اند. به همین سبب و با عنایت به اجتناب‌ناپذیر بودن توجه به ملزومات آموزش چندفرهنگی در مؤسسات آموزشی، پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌ها، نشست‌ها و کارگاه‌های آموزشی نسبت به آشنایی مدیریت مراکز تربیت معلم و مدرسان شاغل به تدریس در آن مراکز با ابعاد آموزش چندفرهنگی و لزوم رعایت مبانی و اصول آن در عمل اهتمام صورت پذیرد. از سوی دیگر، از آنجاکه افزایش دانش معلمان آینده در گروهی وجود دانش علمی لازم و طرح مباحث عمیق در مورد آموزش

چندفرهنگی در خلال کتاب‌ها و برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت معلم است، پیشنهاد می‌شود مؤلفان کتاب‌های دانشگاهی و کارشناسان و مؤلفان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در تدوین و بازنگری و اصلاح کتاب‌های درسی دوره تربیت معلم به اهداف و مفاهیم آموزش چندفرهنگی توجه و اهتمام جدی را مبذول داشته باشند. نیل به این مهم می‌تواند در کتب راهنمای تدریس نیز در جهت افزایش آگاهی اساتید و معلمان از مقوله آموزش، محقق شود.

Archive of SID

منابع

- ❖ ابراهیم آبادی (۱۳۸۲)، بررسی تأثیر کثرت‌گرایی فرهنگی بر فرهنگ سیاسی در ایران (با تأکید بر تحولات اخیر جهان و ایران)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- ❖ ابیلی، خدایار (۱۳۸۴)، «جهانی‌شدن و چالش‌های ارزیابی عملکرد در نظام تعلیم و تربیت»، مجموعه مقاله‌های اولین همایش ملی جهانی‌شدن و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات وزارت امور خارجه.
- ❖ احمدلو، حبیب و عماد افروغ (۱۳۸۱)، «رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان تبریز»، فصلنامه مطالعات ملی، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۱۰۹-۱۴۳.
- ❖ باقری، خسرو (۱۳۸۱)، «تعلیم و تربیت در منظر پُست‌مدرنیسم»، در: برنامه درسی: نظرگاه‌ها و رویکردها و چشم‌اندازها، ویراستار محمود مهرمحمدی، مشهد: به‌نشر؛ انتشارات آستان قدس رضوی.
- ❖ تقی‌لو، فرامرز (۱۳۸۶)، «تنوع قومی، سیاست چندفرهنگی و الگوی شهروندی: بررسی موردی ایران معاصر»، فصلنامه مطالعات راهبردی، سال دهم، شماره اول، صص ۳۱-۹.
- ❖ جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۹)، «آموزش چندفرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش»، فصلنامه تعلیم و تربیت: ویژه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، سال شانزدهم، شماره ۳، صص ۲۶-۹.
- ❖ حافظ‌نیا و همکاران (۱۳۸۵)، «تأثیر جهانی‌شدن بر هویت ملی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران)»، فصلنامه ژئوپلیتیک، سال دوم، شماره سوم و چهارم، صص ۲۱-۱.
- ❖ حکیم‌زاده و دیگران (۱۳۸۶)، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۵، صص ۲۷-۵۴.
- ❖ دِکوئیار، خاویر پرز (۱۳۷۷)، تنوع خلاق ما: گزارش کمیسیون جهانی فرهنگ و توسعه، ترجمه گروه مترجمان، تهران: مرکز انتشارات کمیسیون ملی یونسکو در ایران.
- ❖ سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴)، «کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تعیین و ارزیابی)»، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، سال اول، شماره ۱، صص ۳۸-۲۵.
- ❖ سروش، عبدالکریم (۱۳۸۴)، صراط‌های مستقیم، تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
- ❖ عسکریان، مصطفی (۱۳۸۵)، «جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروندی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم، صص ۱۶۲-۱۳۳.
- ❖ قاسمی، یارمحمد (۱۳۸۴)، «جهانی‌شدن تضاد یا توازی هویت‌های جمعی خرد و کلان»، فصلنامه پژوهش‌های فلسفی-کلامی، شماره ۱۵، صص ۱۵۴-۱۲۷.

- ❖ گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶)، *جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: چاپ الوان.
- ❖ میلر، دیوید (۱۳۸۳)، *ملیت*، ترجمه داود غرایاق زندی، تهران: مؤسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- ❖ نجاریان، پروانه و پاک‌سرشت، محمدجعفر، صفایی مقدم، مسعود (۱۳۸۱)، «مضامین پُست‌مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۱۰۶-۸۹.
- ❖ واتسون، سی دبلیو (۱۳۸۱)، *کثرت‌گرایی فرهنگی*، ترجمه حسن پویان، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ❖ Banks, J. A. & Banks, C. A. M., (2005) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (5th ed.), New York: John Wiley.
- ❖ Davidman, L., & Davidman, P., (1997) *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*, White Plains, NY: Longman.
- ❖ Gorski, P., (1999) *Multicultural philosophy Series, Part 1: A Brief History of Multicultural Education*, Retrieved November 6, 2003, from <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/philosophy/1history.html>
- ❖ Gorski, P., (2008) *What we're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi*, Virginia: George Mason University Press, http://www.edchange.org/publications/Complicity_with_Conservatism.pdf
- ❖ Jenks, C. Et al. (2001) *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*, Human Sciences Press, inc.
- ❖ Kitano, M. K., (1991) A Multicultural Educational Perspective on Serving the Culturally Diverse Gifted, *Journal for the Education of the Gifted*, 15 (1): 4-19.
- ❖ Moses, M., (1997) *Multicultural Education as Fostering Individual Autonomy*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- ❖ Nieto, S., (1992) *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, New York: Longman Publishing Group.
- ❖ Nieto, S., (2004) *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (4th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- ❖ Smith, R., (2000) *The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education: a Case Study of Two Contrasts*. *The Urban Review*, (32), 2, pp. 155-176.