

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال چهارم، شماره دوازدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۴
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

تحلیل جایگاه آموزش و پرورش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی به روش آنتروپی شانون

*جواد کیهان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۴/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۸/۱۵

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی و تحلیل محتوای دروس فارسی و علوم اجتماعی دوره ابتدایی براساس مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی است. کلیه کتاب‌های درسی علوم اجتماعی و فارسی (بخوانیم) دوره ابتدایی به‌عنوان جامعه آماری این تحقیق به کار رفته است. محتوای پژوهش حاضر با روش آنتروپی شانون تحلیل شده و واحدهای تحلیل متن (پاراگراف)، تصویرها و فعالیت‌ها (جمله) بوده است. چارچوب نظری این بررسی شامل مقوله‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با آموزش چندفرهنگی پرتکرار در پژوهش‌ها و نظریه‌های مرتبط با این رویکرد و همچنین اسناد بالادستی بوده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که از مجموع ۳۲۶۵ واحد ضبط شمارش شده در کتاب‌های درسی مذکور، در دوره ابتدایی، فراوانی مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی تنها ۴۳۶ مورد (کمتر از ۷ درصد) است که مؤلفه‌هایی همچون انعکاس تنوع قومی، مذهبی و محیطی و تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری است و بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را در همه واحدهای ضبط شمارش شده کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و بخوانیم دوره ابتدایی دارد. کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به بعد آموزش ضدتبعیض و ضدتعصب نژادی مربوط است. با عنایت به این مهم و براساس یافته‌های پژوهش حاضر، بازنگری در برنامه‌های درسی یادشده، برای توجه بیشتر به مؤلفه‌ها و شاخص‌های کمتر موردتوجه، ضرورتی محتمل است. نهاد آموزش و پرورش با اتکا به این نوع قالب‌ها (برنامه درسی چندفرهنگی) می‌تواند نقش برجسته‌ای در تقویت و ترویج هویت هر کشوری ایفا کند و حیات فرهنگی آن را تضمین کند.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، مؤلفه‌های آموزش و پرورش چندفرهنگی، آموزش ابتدایی، آنتروپی شانون

مقدمه

آموزش و پرورش چندفرهنگی یکی از موضوعات بسیار مهم روز در حوزهٔ تعلیم و تربیت است؛ حوزه‌ای از مطالعات آموزشی که در ایران تا حد زیادی مغفول مانده است (صادقی، ۱۳۹۲). این رویکرد بر اصول و مؤلفه‌هایی بدین شرح استوار است: درک و فهم؛ برانگیختن حس احترام و تحمل اختلاف و تفاوت‌های بین‌فرهنگی^۱ (Ngo, ۲۰۱۰: ۴۷۵)؛ به رسمیت شناختن تنوع‌های فرهنگی موجود در کشور و جهان (عزیزی و همکاران، ۱۳۸۹: ۵۷)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی‌های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض^۲ و تعصب نژادی (Brown, ۲۰۱۳: ۲۲۶)؛ توانمندسازی فرهنگ مدرسه و ساختارهای آن در ایجاد تساوی و برابری آموزشی برای همگان (Nethsinghe, ۲۰۱۲: ۳۸۴)؛ رفع نیازهای کودکان اقلیت و رهایی از سردرگمی هویتی آنان^۳ (Moorehead, ۲۰۱۱: ۱۴۷)؛ انعکاس تنوع قومی، نژادی، محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی (جوادی، ۱۳۷۹: ۱۸)؛ تنوع در استفاده از روش‌های متنوع تدریس، مواد آموزشی و روش‌های ارزشیابی و جز این‌ها.

این رویکرد درصدد است با ایجاد تغییرات در آموزش و پرورش برای جلوگیری از نابرابری‌های آموزشی و نیز ارزش‌گذاری بر تفاوت‌های فرهنگی برای قرارگرفتن در متن و بطن فرایند تدریس و یادگیری، مهارت‌های زیستی بشر امروز را برای زندگی در جامعه‌ای چند فرهنگی ارتقا بخشد. باتوجه به اینکه جامعهٔ ایران نیز رنگین‌کمانی است از فرهنگ‌های گوناگون، پیش‌بایسته‌ها و الزامات زندگی در این کشور نیز باید براساس اصول زیست چندفرهنگی تدبیر شود (صادقی، ۱۳۹۱: ۳۷). بنابراین ضرورت دارد آموزش رسمی نقش چندفرهنگی را ایفا کند و آن را به شیوه‌های مختلف، از جمله گنجاندن در برنامه‌های درسی، فرهنگ‌سازی کند و اشاعه دهد. درواقع اصل مهم و اساسی در تعلیم و تربیت چندفرهنگی به‌وجودآوردن حساسیت نسبت به تکثر ذاتی موجود در جهان واقع است (Irvine, ۲۰۱۲: ۲۷۰). به‌عبارت‌دیگر، تعلیم و تربیت چندفرهنگی گونه‌ای از مطالعات است که هدف عمدهٔ آن برابری فرصت‌های تعلیمی و تربیتی برای نژادها، اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی است.

براین‌اساس، منظور از برنامهٔ درسی چندفرهنگی، برنامه‌ای است که پاسخ‌گوی فرهنگ‌ها^۴ است و ویژگی‌های تلفیقی یا میان‌رشته‌ای دارد، کودک‌محور و مرتبط با نیازها و زندگی دانش‌آموزان است (Mousseau, ۲۰۰۶: ۳)، پیامش همکاری، تعاون، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز، عدالت و جز این‌هاست و در پی تحقق بخشیدن به قدرت و هویت قومی بدون برتری‌طلبی است و می‌خواهد

1. tolerance of difference

2. prejudice reduction

3. identity confusion

4. Culturally responsive curriculum

هویت ملی کسب کند و مهارت‌های لازم برای مشارکت کامل در امور اجتماعی برای دانش‌آموزان را فراهم کند. در واقع، پایه و اساس یک برنامه درسی چندفرهنگی درک نقش نژاد، قومیت، و فرهنگ در ساخت‌وساز دانش علمی و اجتماعی است و اینکه دانش‌آموزان چگونه باید بیاموزند و چگونه ارتباط خود را با دیگران به صورت عادلانه گسترش دهند. در واقع، برنامه‌های درسی چندفرهنگی بر تأمین و برقراری عدالت آموزشی متمرکز است و به دانش‌آموزانی توجه دارد که در نظام آموزشی به حاشیه رانده شده‌اند. این برنامه‌ها خواستار رشد دانش‌آموزان است. کرومل^۱ (۲۰۱۳) معتقد است آموزش چندفرهنگی، به‌عنوان یکی از ملاک‌های استانداردسازی برنامه درسی، باید در دستور کار سیاست جهانی آموزش قرار گیرد. برخی از اندیشمندان معتقدند دانش چندفرهنگی باید در لایه‌های مختلف آموزش و پرورش از جمله در برنامه‌های درسی، تدابیر آموزشی، تعامل بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین نمود یابد، و به‌طور کلی جزء اصلی ماهیت تدریس و یادگیری باشد (Domnwachukwu, ۲۰۱۰: ۷۱).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد کشورهایی که با جامعه مدنی جهانی ارتباط بیشتری دارند، به‌طور چشمگیری، بیشتر احتمال دارد که سیاست‌های ملی و استانداردهای برنامه درسی برای آموزش چندفرهنگی داشته باشند.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت تربیت انسان با توان زیستن در جامعه‌ای که دارای فرهنگ چندقومی است جز با ایفای نقش چندفرهنگی آموزش و پرورش (رسمی و غیررسمی) به‌طور اعم و برنامه‌های درسی، معلمان و جز این‌ها، به‌طور اخص، ممکن نیست؛ از این‌رو آموزش چندفرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مبانی فلسفی و توجه به پیامدهای بی‌توجهی به آن در اوضاع امروزی یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزشی هر جامعه است، به‌ویژه جوامعی که در ماهیت خود از تنوع فرهنگی قابل‌توجهی برخوردارند. پس، توجه به جایگاه آموزش چندفرهنگی دریکی از مهم‌ترین محمل‌های آن، یعنی برنامه‌های درسی، نیازی بسیار مهم و حیاتی است.

پژوهش‌های کمابیش متفاوتی درباره این موضوع انجام شده است. برای مثال در پژوهش عبدلی سلطان‌احمدی (۱۳۹۴) جایگاه رویکرد آموزش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی رشته‌های علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شمال غرب کشور بررسی شده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد میزان توجه یا استقرار آموزه‌های این رویکرد در محتوای برنامه‌های درسی علوم پزشکی کشور در حد مطلوبی نیست. عراقیه و همکاران (۱۳۹۰: ۵۷) جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی صریح دوره متوسطه در نظام آموزش و پرورش ایران در رشته ادبیات و علوم انسانی را بررسی کرده‌اند که نتایج آن نیز نشان می‌دهد تمایلی به طرح مسائل اقوام در کتاب‌های درسی وجود ندارد، همچنین تأکید ضمنی بر تعارضات قومیت‌ها و مغفول‌بودن قومیت و مقوله‌های

1. Krummel

قومی در کتاب‌های درسی به چشم می‌خورد. در پژوهشی دیگر، شیخ‌آوندی (۱۳۸۳: ۱۲۰) با بررسی کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و جامعه‌شناسی دوره ابتدایی و راهنمایی نشان داده است که این کتاب‌ها به مقولات فرهنگ و هویت قومی نپرداخته‌اند. هرچند به نظر می‌رسد این امر باتوجه به تقویت انسجام ملی انجام شده باشد، عدم توجه به مقوله‌های مرتبط با قومیت‌ها در نهایت به تضعیف جایگاه هویت ملی منجر خواهد شد. به همین سان، نوشادی و همکاران (۱۳۹۰: ۱۳۹) در مطالعه‌ای نقش و کارکرد تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی را در شکل‌گیری هویت ملی بررسی کرده‌اند، یافته‌های پژوهش آن‌ها بر این امر دلالت دارد که در کتاب‌های نام‌برده، به مقوله‌های دینی و سیاسی، به عنوان رکن اسلامیت مربوط به پدیده هویت ملی، در حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده، درحالی که درباره برخی دیگر از ابعاد هویت ملی مربوط به ارکان ایرانیت و تجدد (همچون ارزش‌ها و هنجارهای ملی، خرده‌فرهنگ‌های قومی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی و تجدد) به شدت غفلت شده است. فیاض و ایمانی (۱۳۸۹: ۲۹) در تحقیقی نمادهای هویت ملی را در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که نماد قومیت و مؤلفه‌های مربوط به فرهنگ در کتاب‌های مذکور بروز و ظهور مناسبی نداشته است؛ یعنی نماد قومیت و مؤلفه‌های مربوط به فرهنگ به ترتیب دارای کمترین فراوانی گزارش شده است.

ازسویی دیگر، طراحی و ارائه چنین برنامه‌هایی (برنامه درسی چندفرهنگی) از دوره ابتدایی ضرورت تام دارد؛ زیرا متخصصان اتفاق نظر دارند که مسائل فرهنگی از دوره‌های پایه باید آموزش داده شود (یارمحمدیان، ۱۳۸۴: ۹۷) و آموزش رسمی در دوره ابتدایی باید براساس فرهنگ‌های ترکیبی باشد (عسکریان، ۱۳۸۵: ۱۴۲)؛ همچنین معتقدند که معلم و برنامه‌های درسی می‌توانند از اوان کودکی دانش‌آموزان را نسبت به تفاوت‌های فرهنگی و غنای فرهنگی همدیگر آشنا کنند، چگونگی احترام و همدلی را به آن‌ها آموزش دهند، و زیستن در کنار همدیگر را بدون هیچ‌گونه مشکلی به آن‌ها تعلیم دهند. تحقیقات مختلفی نیز ثابت کرده‌اند هراندازه بچه‌ها در سال‌های نخستین زندگی بیشتر در معرض چنین برنامه‌ها و آموزش‌هایی قرار بگیرند، پذیرفتن چنین تفاوت‌هایی در آن‌ها نهادینه‌تر می‌شود و در آینده نیز شانس بهتری برای موفقیت در امور مختلفی، چون تحصیل و جز این‌ها خواهند داشت (Mousseau, ۲۰۰۶: ۲). بنابر موارد یادشده، تحقیق حاضر درصدد آن است که محتوای دروس فارسی و علوم اجتماعی دوره ابتدایی را براساس مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی تحلیل و بررسی کند تا از این رهگذر بتواند به دیدگاه واقع‌بینانه‌ای درباره میزان تناسب آموزه‌های این رویکرد با برنامه‌های درسی مذکور، که انتظار طرح چنین مؤلفه‌هایی در آن زیاد است، دست یابد.

پرسش پژوهش

این پژوهش بر آن است تا به این پرسش پاسخ دهد که در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و بخوانیم دوره ابتدایی به چه میزان به مؤلفه‌های آموزش و پرورش چندفرهنگی (احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها، انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی، آموزش ضد تبعیض و تعصب نژادی، تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری، توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی، پذیرش تفاوت و تکثر) توجه شده است.

روش تحقیق

باتوجه به هدف پژوهش حاضر که بررسی محتوای برنامه درسی (کتاب‌های درسی فارسی (بخوانیم) و تعلیمات اجتماعی) است، نگارنده از روش تحلیل محتوا استفاده کرده است؛ بنابراین، پژوهش حاضر براساس روش تحلیل محتواست و اجزا و مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی را بر پایه موارد مطرح شده در چارچوب نظری الگو قرار داده است. باتوجه به هدف، تحقیق حاضر کاربردی به شمار می‌رود.

واحدهای تحلیل شده در پژوهش حاضر شامل متن، تصویرها و فعالیت‌ها اعم از پرسش‌ها و تمرین‌ها بودند که به ترتیب واحد ضبط متن، پاراگراف، واحد ضبط فعالیت‌ها جمله و واحد ضبط تصاویر فراوانی‌های مربوط به هر تصویر در کتاب‌های مذکور بودند. جامعه و نمونه آماری در پژوهش حاضر یکسان‌اند؛ به عبارتی جامعه با نمونه برابر است، یعنی جامعه و نمونه شامل تمام کتاب‌های درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی چاپ شده در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ است که در حال حاضر در این دوره برای دانش‌آموزان ابتدایی تدریس می‌شود. به عبارت دیگر، نمونه‌گیری ما به صورت سرشماری و هدفمند و در جهت سؤال‌های تحقیق بود. در این پژوهش مجموعه کتاب‌هایی مدنظر قرار گرفته است که براساس مطالعه اکتشافی مقدماتی و نیز توقع پژوهشگر، انتظار طرح مؤلفه‌های چندفرهنگی در آن‌ها وجود داشت. به عبارت بهتر، دلیل گزینش این کتاب‌ها ماهیت محتوای موضوعی آن‌ها بود و نیز اهدافی که بر آن‌ها مترتب شده بود. بدین صورت که پژوهشگر با بررسی اولیه محتوا و اهداف کتاب‌های موجود در دوره ابتدایی، این کتاب‌ها را برای تحلیل عمیق‌تر و متناسب باهدف پژوهش برگزید.

مقوله‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با آموزش و پرورش چندفرهنگی که در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است با استناد به چارچوب نظری و ادبیات پژوهش بدین شرح شناسایی شدند:

الف) پژوهش‌ها و نظریه‌های مرتبط چون بنکس و بنکس^۱ (۲۰۱۰؛ ۲۰۰۴)، اسلیتر و گرانت^۲

1. Banks & Banks

2. Sleeter & Grant

(۲۰۰۸; ۲۰۰۵)، گی^۱ (۲۰۰۶)، گورسکی^۲ (۲۰۰۸) و پارخ^۳ (۲۰۰۸)، عبدلی سلطان احمدی (۱۳۹۴)، صادقی (۱۳۹۱)، عراقیه و همکاران (۱۳۹۱)؛

ب) اسناد بالادستی: قانون اساسی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله، فلسفه تربیت رسمی و عمومی، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، و برنامه‌ی پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران.

مؤلفه‌های پرتکرار مرتبط با این رویکرد در منابع فوق بدین شرح است: احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها، انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی، آموزشی ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی، تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری، توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی و پذیرش تفاوت و تکثر، و با مسالمت زندگی کردن. پس از شناسایی این مؤلفه‌ها، اطلاعات براساس الگوی آنتروپی شانون تجزیه و تحلیل شدند. براساس همین الگو، میزان توجه به هر یک از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بررسی شد. شمار مؤلفه‌های مرتبط با آموزش چندفرهنگی با استناد به موارد فوق زیاد بودند که بخشی از آن‌ها به پیوست آمده است؛ ولی در این پژوهش آن مؤلفه‌هایی برگزیده شدند که هم در اسناد بالادستی کشور ایران و هم در ادبیات نظری پژوهش، جزو مؤلفه‌های پرتکرار و قابل توجه بودند.

برای اینکه تحلیل روایی باشد، مؤلفه‌های شناسایی شده در جدولی مرتب شد و سپس در اختیار چندتن از برنامه‌ریزان و معلمان آشنا به مباحث چندفرهنگی قرار گرفت تا آن را از منظر سازه‌ها برای تحلیل ارزشیابی کنند. از طرف دیگر، به منظور حصول اطمینان از پایایی تحلیل‌های به دست آمده، پژوهشگر کدگذاری واحدهای تحلیل را در اختیار دو پژوهشگر (پژوهشگری با تخصص علوم اجتماعی و پژوهشگری با تخصص ادبیات) قرارداد و درصد توافق آن‌ها را محاسبه کرد که ۸۱ درصد برآورد شد. در مرحله بعدی سعی شد که بین همه کدگذاری‌ها توافق حاصل آید. تعیین پایایی کدگذارها و محاسبه ضریب پایایی به این روش انجام شد (دلاور، ۱۳۸۳): تعداد واحدهایی که در یک طبقه کدگذاری شده‌اند تقسیم بر مجموع کل تعداد واحدهای کدگذاری شده.

از آنجاکه در تحلیل محتوا ملاک مطلقی برای قضاوت درباره ضریب پایایی وجود ندارد، صاحب نظران ملاک ۶۰ درصد را پذیرفته‌اند. پایایی این پژوهش براساس فرمول فوق ۸۱ درصد به دست آمد.

1. Gay
2. Gorski
3. Parekh

تحلیل داده‌ها

برای تحلیل محتوا مراحل مختلفی طی می‌شود. مهم‌ترین آن‌ها مرحله قبل از تحلیل (آماده‌سازی و سازمان‌دهی)، مرحله بررسی مواد (پیام) و مرحله پردازش نتایج را می‌توان نام برد (سرمد و دیگران، ۱۳۸۴). کانون توجه این پژوهش بر مرحله سوم تحلیل محتوا، یعنی پردازش داده‌های پیام، متمرکز بود. بدین صورت که پس از رمزگذاری پیام و مقوله‌بندی آن، اطلاعات به دست آمده تحلیل شدند. امروزه، برای تحلیل داده‌ها روش‌های بسیاری ارائه شده که اساس آن‌ها درصدگیری از فراوانی مقوله‌هاست. این روش‌ها مشکلات ریاضیاتی خاص خود دارند که از اعتبار نتایج آن‌ها می‌کاهد. نگارنده در این پژوهش کوشیده است تا نتایج با روش جدیدی که برگرفته از نظریه سیستم‌هاست، پردازش شوند. این روش «آنتروپی شانون» نام دارد که در بحث تحلیل محتوا نگاه جدیدی به پردازش داده‌ها دارد. براساس این روش، تحلیل داده‌ها بسیار دقیق‌تر و معتبرتر انجام خواهند شد. در واقع، آنتروپی شانون دیدگاهی جدید دربارهٔ مبحث پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا به پژوهشگر می‌دهد. آنتروپی نشان‌دهندهٔ مقدار عدم اطمینان حاصل از محتوای یک پیام است. به عبارت دیگر، آنتروپی در تئوری اطلاعات شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که به وسیلهٔ یک توزیع احتمال بیان می‌شود. این عدم اطمینان به صورت ذیل نوشته می‌شود (الوانی و همکاران، ۱۳۸۸):

$$S\{P_1, P_2, \dots, P_n\} = -k \sum_{i=1}^m [P_i L_n P_i]$$

به طوری که K یک ثابت مثبت است به منظور تأمین $0 \leq E \leq 1$.

رابطهٔ ریاضی فوق با این فرض که محتوای یک پیام از نظر m پاسخگو در n مقوله طبقه‌بندی شده است، مورد بحث قرار می‌گیرد. برای تشریح الگوریتم روش آنتروپی شانون لازم است که در ابتدا پیام برحسب مقوله‌ها به تناسب هر پاسخگو در قالب فراوانی شمارش شود. نتیجه در جدول کلی فراوانی‌ها (جدول ۱) آمده است.

جدول ۱: فراوانی مقوله‌ها برحسب پاسخگو

Xn	...	X2	X1	پاسخگو/مقوله
F1n	...	F12	F11	۱
F2n	...	F22	F21	۲
...
Fmn	...	Fm2	Fm1	M

براساس داده‌های جدول شماره ۲ (که بعدتر خواهد آمد) مراحل الگوریتم به شرح زیر بیان

می‌شود:

در مرحله اول، ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی باید به‌نحیثی شوند که برای این کار از رابطه ۱ استفاده می‌شود:

$$\frac{F_j}{\sum_{i=1}^m F_j} \quad (i = 1, 2, 3, \dots, m, j = 1, 2, \dots, n)$$

رابطه ۱

در مرحله دوم، بار اطلاعاتی مقوله j باید محاسبه شود. بدین منظور از رابطه ۲ استفاده می‌شود:

$$E_j = -k \sum_{i=1}^m [P_i L_n P_i] \quad (j = 1, 2, \dots, n)$$

$$k = \frac{1}{L_n m}$$

رابطه ۲

در مرحله سوم نیز با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها ($j=1, 2, \dots, n$) ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها محاسبه می‌شود. هر مقوله‌ای که بار اطلاعاتی بیشتری داشته باشد از درجه اهمیت (W_j) بیشتری برخوردار است. برای محاسبه ضریب اهمیت مقوله j از رابطه ۳ استفاده می‌شود:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j} \quad (j = 1, 2, \dots, n)$$

رابطه ۳

W_j شاخصی است که ضریب اهمیت هر مقوله j را در یک پیام با توجه به کل پاسخ‌دهندگان مشخص می‌کند. با توجه به بردار W مقوله‌های حاصل از پیام را می‌توان رتبه‌بندی کرد (الوانی‌آذر و دانایی‌فرد، ۱۳۸۸).

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و بخوانیم دوره ابتدایی براساس شش مؤلفه آموزش‌پرورش چندفرهنگی تحلیل شدند، مؤلفه‌هایی همچون احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها، انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی، آموزش ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی، تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری، توزیع برابر منابع و

فرصت‌های تعلیمی و تربیتی، پذیرش تفاوت و تکرر. برای انجام این کار، در ابتدا مجموع فراوانی‌ها برحسب هر مؤلفه در کتاب *تعلیمات اجتماعی* و *بخوانیم* تهیه شدند (جدول شماره ۲). سپس داده‌های این جدول براساس مرحله اول روش آنتروپی شانون به صورت داده‌های بهنجار شده درآمدند (جدول شماره ۳). در ادامه، براساس مرحله دوم روش آنتروپی شانون، مقدار بار اطلاعاتی داده‌های جدول ۳ به دست آمد و سپس براساس مرحله سوم روش آنتروپی شانون، ضریب اهمیت به دست آمده از جداول فوق نشان داده شد (جدول شماره ۴) تا مشخص شود به طور کلی بیشترین میزان توجه و اهمیت به کدام مؤلفه اختصاص دارد.

جدول ۲: توزیع فراوانی توجه به مؤلفه‌های آموزش پرورش چندفرهنگی در کتاب‌های *تعلیمات اجتماعی* و *بخوانیم* دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها/کتاب‌ها	تعلیمات اجتماعی سوم	تعلیمات اجتماعی چهارم	تعلیمات اجتماعی پنجم	تعلیمات اجتماعی ششم	بخوانیم اول	بخوانیم دوم	بخوانیم سوم	بخوانیم چهارم	بخوانیم پنجم	بخوانیم ششم	جمع کل
احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها	۹	۰	۷	۰	۷	۷	۱	۱۰	۱۲	۱۳	۶۶
انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی	۲۰	۲۵	۲۱	۲۹	۲۰	۵	۱۱	۹	۲۱	۱۶	۱۸۷
آموزش ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی	۰	۰	۳	۰	۳	۰	۰	۶	۴	۹	۲۵
تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری	۱	۹	۹	۴	۱۰	۸	۳	۸	۸	۷	۶۷
توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۲	۴	۰	۸	۱۴
پذیرش تفاوت و تکرر (بامسالت زندگی کردن)	۷	۱۱	۸	۰	۸	۴	۹	۱۲	۶	۱۲	۷۷
۳۲۶۵ کل واحدهای ضبط شمارش شده در کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی دوره ابتدایی											

۳۲۶۵ واحد ضبط شمارش شده در کل کتاب‌های *تعلیمات اجتماعی* و *بخوانیم* دوره ابتدایی در جدول شماره ۲ مرتب شده است. نتیجه نشان می‌دهد که به مؤلفه احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها به اندازه ۶۶ واحد پرداخته شده است؛ همچنین تنوع قومی، مذهبی، محیطی ۱۸۷ واحد و آموزش ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی ۲۵ واحد را به خود اختصاص داده است. افزون بر این‌ها، ۶۷ واحد به تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری مربوط بود، و توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی ۱۴ واحد و مؤلفه پذیرش تفاوت و تکرر ۷۷ واحد مشاهده شد. به طور کلی، بعد انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی بیشترین میزان

توجه را به دست آورده و بعد آموزش ضد تبعیض و تعصب نژادی کمترین میزان توجه را از آن خود کرده است.

جدول ۳: داده‌های بهنجار شده جدول ۲ در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و بخوانیم دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها/ کتاب‌ها	تعلیمات اجتماعی سوم	تعلیمات اجتماعی چهارم	تعلیمات اجتماعی پنجم	تعلیمات اجتماعی ششم	بخوانیم اول	بخوانیم دوم	بخوانیم سوم	بخوانیم چهارم	بخوانیم پنجم	بخوانیم ششم
احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها	۰/۱۴	۰	۰/۱۱	۰	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۱۸	۰/۲۰
انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۱۶	۰/۱۱	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۱۴	۰/۰۹
آموزش ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی	۰	۰	۰/۱۲	۰	۰/۱۲	۰	۰	۰/۲۴	۰/۱۶	۰/۳۶
تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۰۶	۰/۱۵	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۰
توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۱۴	۰/۲۹	۰	۰/۵۷
پذیرش تفاوت و تکثر (بامسالمت زندگی کردن)	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۱۰	۰	۰/۱۰	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۱۶

جدول ۴: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های آموزش و پرورش چندفرهنگی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و بخوانیم

دوره ابتدایی

احترام متقابل و توجه به ارزش و کرامت همه انسان‌ها	انعکاس تنوع قومی، مذهبی، محیطی	آموزش ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی	تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری	توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی	پذیرش تفاوت و تکثر
۰/۸۵	۰/۹۶	۰/۶۶	۰/۹۵	۰/۴۲	۰/۸۵
Wj ضریب اهمیت	۰/۱۸	۰/۲۱	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۱۸

جدول ۴ نشان می‌دهد بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در همهٔ واحد ضبط شمارش شده کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و بخوانیم دورهٔ ابتدایی به مؤلفه‌های انعکاس تنوع قومی، مذهبی و محیطی و تنوع استفاده از روش‌های تدریس، ارزشیابی، مواد و محیط یادگیری و کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به بُعد آموزش ضد تبعیض و ضد تعصب نژادی مربوط است.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامهٔ درسی چندفرهنگی سازوکاری است که برای توانمندسازی افراد و گروه‌ها از منظر برخورداری از دانش، نگرش و مهارت برای همزیستی مسالمت‌آمیز در یک جامعهٔ چندفرهنگی بسیار مؤثر است. جامعهٔ ایران به دلیل داشتن قومیت‌های مختلف با زبان‌ها و آداب و سنن متفاوت جامعه‌ای چندفرهنگی است. بنابراین، ایران نیازمند کسب دانش چندفرهنگی (صادقی، ۱۳۹۲) و در نتیجه تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی (عبدلی سلطان‌احمدی، ۱۳۹۴) است. با عنایت به این مهم، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از مجموع ۳۲۶۵ واحد ضبط شمارش شده در کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی دورهٔ ابتدایی، تنها ۴۳۶ مورد فراوانی دربارهٔ مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش پرورش چندفرهنگی مشاهده شده است. به عبارت دیگر، کمتر از ۷ درصد محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی، به مؤلفه‌های آموزش پرورش چندفرهنگی توجه کرده است.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد میزان توجه به طراحی و تدوین آموزه‌های این رویکرد در محتواهای برنامهٔ درسی به هیچ وجه مطلوب نیست. به عبارتی دیگر، به رغم مزایای بسیار مثبتی که این نوع برنامه‌های درسی برای یادگیرندگان به ارمغان می‌آورد، استقرار برنامهٔ درسی چنین رویکردی در نظام آموزش و پرورش ما جایگاه خوبی ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی چون عبدلی سلطان‌احمدی (۱۳۹۴)، عسکریان (۱۳۸۵: ۱۴۲)، بابلی و دیگران (۱۳۹۲: ۲۴۵)، حکیم‌زاده و دیگران (۱۳۸۶: ۵۲)، فیاض و ایمانی (۱۳۸۹: ۲۹)، عراقیه و دیگران (۱۳۸۸: ۱۴۹)، عراقیه و دیگران (۱۳۹۱: ۲۰۱) و صادقی (۱۳۹۱: ۹۶) همخوانی دارد. همهٔ این پژوهش‌ها از ناکافی بودن کوشش‌های صورت گرفته در برنامه‌های درسی برای پرداختن به آموزش چندفرهنگی و از وجود ضعف عمده در این زمینه حکایت می‌کنند. با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مرتبط دیگر می‌توان حکم به مغفول بودن سیاست قومی و چندفرهنگی در ایران داد؛ از این رو، باید نگرانی‌های بومی و محلی هستهٔ مرکزی نظام‌های آموزشی متمرکز باشد. نتایج تحقیق سلطانی (۱۳۸۸) که با نتایج پژوهش حاضر همسوست نشان داد با وجود اهمیت فراوان این موضوع و نیز با توجه به اینکه ایران جمعیت دانش‌آموزی متنوع و متکثر دارد، میزان توجه به مفاهیم آموزش چندفرهنگی در محتوای آموزشی دورهٔ تربیت معلم بسیار اندک است. فیاض و ایمانی (۱۳۸۹: ۲۹) در پژوهشی نمادهای هویت ملی را در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دورهٔ متوسطهٔ رشته‌های علوم انسانی، تجربی و

ریاضی فیزیک بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که نماد قومیت و مؤلفه‌های مربوط به فرهنگ در کتب مورد بررسی بروز و ظهور مناسبی نداشته است.

واقعیت نیز همین است که نظام آموزشی ما به شدت فقدان برنامه درسی مدون و راهبردی برای احترام به جایگاه هویت‌های فرهنگی و قومی دارد و غفلت و بی‌توجهی در طراحی چنین موضوعات و برنامه‌هایی را می‌توان نماد بارز برنامه درسی پوچ در نظام آموزشی کشورمان دانست که به سهم خود می‌تواند اثراتی بسیار مهم بر نگرش و ارزش‌های دانش‌آموزان بر جای بگذارد. از علل چنین بی‌توجهی‌ها یا کم‌توجهی‌ها و نیز چالش‌هایی که تعلیم و تربیت چندفرهنگی با آن روبه‌رو است می‌توان به عدم آگاهی سیاست‌گذاران درباره چگونگی تدوین برنامه‌های درسی برخوردار از ویژگی‌های چندفرهنگی اشاره کرد؛ همچنین، کمبود الگوهای آموزشی مناسب برای کاربست یافته‌های تئوریک در عرصه عمل، مقاومت معلمان و دانش‌آموزان در یادگیری فرهنگ‌های گوناگون، وجود نظام آموزشی متمرکز، ترس از خدشه‌دار شدن هویت ملی و نیز نوع نگاه افراد به مقوله آموزش چندفرهنگی، مبنی بر اینکه آن را همچون کالای تجملی می‌دانند، از دیگر چالش‌های پیش‌روی آموزش و پرورش چند فرهنگی و از مهم‌ترین دلایل کم‌توجهی یا بی‌توجهی به آن است. اندیشمندان در پاسخ‌گویی به این دغدغه که توجه به فرهنگ‌های قومی، رد نژادپرستی و دیگر اشکال تبعیض و پذیرش کثرت‌گرایی، فرهنگ و هویت ملی را خدشه‌دار می‌کند، معتقدند که پیدایش وجه مشترک زندگی اجتماعی میان جوامع مختلف نه تنها باعث از بین رفتن هویت فرهنگی آن‌ها نمی‌شود، بلکه آشنایی و پیوند هرچه بیشتر آن‌ها با یکدیگر بر غنای فرهنگی آن‌ها می‌افزاید و موجبات تضمین مردم‌سالاری و اصول دموکراتیک عدالت اجتماعی را فراهم می‌آورد.

ایران اسلامی هویت رنگین‌کمانی و تنوع قومیتی دارد؛ در عین حال، برنامه درسی تک‌فرهنگی و یکسان، که اصولاً در برابر تفاوت‌های فردی و فرهنگی بالقوه جامعه ایران خنثی و بی‌اعتناست، تسلط و حاکمیت دارد. این امر به سهم خود باعث از میان رفتن ارزش‌های بومی می‌شود و بر معضلات اجتماعی، فرهنگی و قومیتی می‌افزاید و اکنون چالشی بزرگ برای آموزش و پرورش ایجاد کرده است. برای رفع این مشکل به مطالعه، واکاوی و اقدام مناسب برای همگرایی و انسجام اجتماعی نیاز است و نباید با سرپوش گذاشتن و نپرداختن به این تنوع با واقعیت‌های اجتماعی فاصله گرفت. به بیان دیگر، می‌توان گفت جامعه امروز ایران با برخورداری از بسیاری از ویژگی‌های چندفرهنگی نیازمند نوعی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است که این نوع تنوع و تکثر را در عرصه‌های مختلف به رسمیت بشناسد و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم کند. بدیهی‌ست که این بسترسازی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن است که موجبات وحدت و شکوفایی ایران اسلامی، به‌عنوان جامعه‌ای چندفرهنگی، را در

ابعاد مختلف دینی، قومی، نژادی، زبانی و فرهنگی فراهم آورد. در همین باره، محمدی و همکاران (۱۳۹۲) معتقدند برنامه درسی چندفرهنگی باید گم‌شده در نظام آموزش متمرکز ایران است و مهم‌ترین عامل اقتدار، انسجام و وحدت ملی ایران چندفرهنگی و متکثر به شمار می‌رود و ضرورت این نوع برنامه درسی به دلیل پرورش و شکوفایی خلاقیت در تمام افراد جامعه و تعالی یکسان تمام فرهنگ‌ها، حفظ وحدت و انسجام ملی و اسلامی، تقویت زمینه‌هایی همچون مشارکت‌پذیری، رهایی از تعصبات هویتی خاص، شهروند خوب بودن و جز این‌ها لازم و حیاتی است. در واقع، برنامه درسی نقشی اساسی برای توسعه و گسترش ارزش‌های مشترک فرهنگی دارد. این نوع برنامه درسی می‌تواند از طریق تبادل ارزش‌های فرهنگی اقوام مختلف دگرگامی فرهنگی را افزایش دهد و اهمیت دیگری (توجه به غیر) را شکل دهد.

بنابراین یکی از مهم‌ترین مواردی که باید در محتوای کتاب‌های درسی مدنظر قرار گیرد، توجه به مسئله قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در کشور چندقومی و چندفرهنگی ایران و ارائه الگوی مطلوب برنامه درسی است. می‌توان نتیجه گرفت نهاد آموزش و پرورش در قالب‌های مختلف، به ویژه با استفاده از کتب درسی مناسب و پاسخ‌گو به ویژگی‌های چندفرهنگی جامعه، می‌تواند نقش برجسته‌ای در تقویت و ترویج هویت هر کشوری ایفا و حیات فرهنگی آن را تضمین کند. بر این اساس، امینی (۱۳۹۱) معتقد است اگر این موضوع پذیرفته شود که برنامه‌های درسی و آموزشی در هر کشوری باید بازتاب و منعکس‌کننده ویژگی‌ها، اقتضائات و واقعیات اجتماعی و فرهنگی همان کشور باشد در آن صورت باید بر این نکته تأکید شود که در جامعه چندفرهنگی باید به نحو مقتضی به برنامه‌های درسی نظام آموزشی توجه جدی و عملی شود. با عنایت به این مهم و براساس یافته‌های پژوهش حاضر بازنگری در برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی، برای توجه بیشتر به مؤلفه‌ها و شاخص‌های کمتر مورد توجه، ضرورتی محتمل است.

منابع

- الوانی، سیدمهدی؛ آذر، عادل و دانایی‌فرد، حسن (۱۳۸۸). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: انتشارات اشراقی.
- امینی، محمد (۱۳۹۱). تبیین برنامه‌دستی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی. شماره ۷ (۲۶): ۱۱-۳۲.
- بابلی‌بهمئی، عزیزالله؛ یارمحمدیان، محمدحسین و یوزباشی، زهرا (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم براساس شاخص (مؤلفه‌های چند فرهنگ‌ی مستخرج از اسناد بالادستی). مجموعه مقالات همایش ملی آموزش چندفرهنگی. ارومیه: انجمن مطالعات برنامه‌دستی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۹). آموزش چندفرهنگی به‌مثابه رویکردی در آموزش. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت: ویژه‌نامه‌ی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. شماره ۱۵ (۳): ۲۶-۹.
- حکیم‌زاده، رضوان؛ کیامنش، علیرضا و عطاران، محمد (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی. فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌دستی. شماره ۲ (۵): ۵۴-۲۷.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۶). کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تعیین و ارزیابی). فصلنامه‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی. شماره ۱ (۱): ۳۸-۲۵.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
- شاه‌سنی، شهرزاد (۱۳۸۶). تبیین سازوکارهای مؤلفه‌های جامعه‌پذیری کتاب‌های علوم انسانی دوره‌ی ابتدایی در چارچوب تحلیل انتقادی گفتمان. رساله‌ی دکتری، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- شیخ‌خواندی، داور (۱۳۸۳). بازتاب هویت اقوام ایرانی در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت. شماره ۸۷: ۱۲۰-۱۹۳.
- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه‌ی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌دستی ایران. شماره ۵ (۱۸): ۱۹۰-۲۱۵.
- _____ (۱۳۹۱). چندفرهنگی و نسبت آن با آموزش. ماهنامه‌ی رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۲۸ (۴): ۳۸-۳۴.
- _____ (۱۳۹۲). دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران، فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. شماره ۳ (۱۳): ۱۵-۱.
- _____ (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌ی درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. فصلنامه‌ی راهبرد و فرهنگ. شماره ۵ (۱۷): ۹۳-۲۱.

عبدلی سلطان احمدی، جواد (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به رویکرد آموزش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شمال غرب کشور در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. *مجله پزشکی ارومیه*. شماره ۲۷ (۱): ۳۶-۲۷. عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. *فصلنامه راهبرد و فرهنگ*. شماره ۵ (۱۸): ۲۰۴-۱۸۷.

عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱). تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. شماره ۲ (۱): ۱۶۵-۱۴۹.

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

عسکریان، مصطفی (۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ قومی در تربیت شهروندی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۵ (۱۷): ۱۶۲-۱۳۳.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات بال.

فیاض، ایراندخت و ایمانی قوشچی، فریبا (۱۳۸۹). بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. شماره ۶ (۱۷): ۶۳-۲۹.

محمدی، آزاد؛ محمدی، صمد و پروین، احسان (۱۳۹۲). برنامه درسی چندفرهنگی، بایدی گمشده در نظام آموزش متمرکز ایران. *مجموعه مقالات نخستین همایش ملی آموزش چندفرهنگی*. ارومیه: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.

نوشادی، محمدرضا؛ شمشیری، بابک و احمدی، حبیب (۱۳۹۰). نقش و کارکرد تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی. *فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی*. شماره ۱ (۱): ۱۶۷-۱۳۹.

واتسون، سی دلیو (۱۳۸۱). *کثرت‌گرایی فرهنگی*. ترجمه حسن پویان. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۴). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

----- (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th Edition). New York: John Wiley.

- Brown, L. (2013). An Immigration History of Britain: Multicultural Racism since 1800, by Panikos Panayi. *English Historical Review*. Vol. 128: 225-227.
- Cicchelli, T. & Cho, S. J. (2007). Teacher Multicultural Attitudes: Interns/teaching fellows in New York City. *Education and Urban Society*. Vol. 39: 370-381.
- Domnwachukwu, S. C. (2010). *An Introduction to Multicultural Education from Theory to Practice*. Lanham: Rowan & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Jee Chan & You, Y. (2013). The Content Analyzes of the Book High School in China, Based on Factors such as National Identity, Citizen Responsibility and Multiethnic Issues. *Educational Researcher*. Vol. 73(3): 129-139.
- Goff, P.; Boesdorfer, S. B. & Hunter, W. (2012). Using a Multicultural Approach to Teach Chemistry and the Nature of Science to Undergraduate non-Majors. *Cultural Studies of Science Education*. Vol. 7(3): 631-651.
- Gay, G. (2006). *The Importance of Multicultural Education*. New York: Teachers College Press.
- Gorski, P. (2008). *What We're Teaching Teachers: Analysis of Multicultural Teacher Education*. Coursework Syllabi. Virginia. George Mason University.
- Gorski, P. C. (2009). What We're Teaching Teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*. 25, 309-318.
- Grant, C. A. (2005). *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. Washington D. C. and London: USA The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Johnson, R. J. & McIntosh, A. S. (2009). Toward a Cultural Perspective and Understanding of the Disability and Deaf Experience in Special and Multicultural Education. *Remedial and Special Education*. Vol. 30(2): 67-83.
- Irvine, J. J. (2012). Complex Relationships between Multicultural Education and Special Education: An African American Perspective. *Journal of Teacher Education*. Vol. 63(4): 268-274.
- Krummel, A. (2013). Multicultural Teaching Models to Educate Pre-Service

- Teachers: Reflections, Service-Learning and Mentoring. *Current Issues in Education*. Vol. 16(1): 1-8.
- Mousseau, J. (2006). Multiculturalism Curriculum Helps Expand Children's Future Intellectual Thinking.
- Moorehead, R. (2011). *Minorities and Education in Multicultural Japan: An Interactive Perspective, Book Reviews*. Edited by Ryoko Tsuneyoshi and H. Kaori. London and New York: Okano & Sarane Spence Book-cock.
- Nethsinghe, R. (2012). Finding Balance in a Mix of Culture: Appreciation of Diversity through Multicultural Education. *International Journal of Music Education*. Vol. 30(4): 382-396.
- Ngo, B. (2010). Doing "Diversity" at Dynamic High: Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice. *Education and Urban Society*. Vol. 42(4): 473-495.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (5th Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ogo Okoye, J. (2011). Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? Implications for Closing the Achievement Gap. *Journal of Black Studies*. Vol. 42(8): 1252-1274.
- Oikonomidou, E. (2009). Conceptual Collective Online Reflection in Multicultural Education Classes. *Multicultural Education & Technology Journal*. Vol. 3(2): 130-143.
- Parekh, B. (2008). The Concept of Multicultural Education. In S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick and C. Modgil (Eds.). *Multicultural Education: The Interminable Debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. (2008). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (5th Edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sheets, R. H. (2003). Competency vs. Good Intentions: Diversity Ideologies and Teacher Potential. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 16: 111-120.