Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.16 (8); 2021, 243-266

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۹، ۲۶۶-۲۴۳

بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی نظام جدید دوم متوسطه : مطالعهٔ موردی دبیرستان بخردیان بهبهان[۱]

Investigating the Position of Ethnicity in the Curricula of the Upper Secondary School: Case Study of Bekhradian School in Behbahan

A. Garshasbi, K. Fathi Vajargah(Ph.D), M. Arefi(Ph.D)

Abstract: The purpose of this study was to investigate the position of ethnicity in formal and hidden curricula of the upper secondary school in the 2018-19 academic year. The research method in the first part of the research included documentary analysis and qualitative content analysis. Sampling in this section was targeted and included 6 volumes of books in the form of more than 960 pages of history & sociology books in the upper secondary school. The content analysis unit in this section was text, images, and textbook activities. In the second part of the research, the research method was qualitative and ethnographic. The sampling was purposeful and the participants included 30 students (Lor, Persian and Arab) and 6 teachers. Various tools such as student journals and informal interviews were used in collecting research information. Findings of the research in the first part showed that only 4% of the three parts of the content of the reviewed books have paid attention to the desirable components of ethnicity, which shows that the position of ethnicity in the content of official curricula of upper secondary school is not desirable. Also in the second part of the research in information analysis, various main themes including ethnicity neglect, teachers 'ignorance, different teachers' expectations, ethnicity as a cause of discrimination and the consequences of ethnic discrimination appeared. Finally, based on the findings of this study, it can be acknowledged that the position of ethnicity in the formal and hidden curricula of the secondary school was undesirable.

Keywords: Hidden Curriculum, Multicultural Education, Ethnicity, Race, Upper Secondary School

ایوب گرشاسبی[۲]، دکتر کورش فتحی واجارگاه[۳]، دکتر محبوبه عارفی[۴]

چکیده: هدف از این پژوهش بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی و پنهان دورهٔ متوسطه نظام جدید آموزشی در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بوده است. روش پژوهش در بخش اول پژوهش شامل تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کیفی است. نمونه‌گیری در این بخش هدفمند بوده و شامل ۶ جلد کتاب در قالب بیش از ۹۶۰ صفحه از کتاب‌های تاریخ، جامعه‌شناسی دورهٔ دوم متوسطه است. واحد تحلیل محتوا در این بخش؛ متن، تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌های درسی بود. در بخش دوم پژوهش نیز روش تحقیق کیفی و از نوع قوم‌نگاری بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند بود و مشارکت کنندگان شامل ۳۰ دانش‌آموز (لر، فارس و عرب) و ۶ دبیر بود. ابزارهایی چون ژورنال‌های دانش‌آموزی و مصاحبه‌های غیررسمی در جمع‌آوری اطلاعات به کار گرفته شد. یافته‌های بخش نخست پژوهش نشان می‌دهد که فقط ۴ درصد از بخش‌های سه‌گانه محتوای کتاب‌های بررسی شده به مؤلفه‌های مطلوب قومیت توجه داشته است و این آمار بیانگر جایگاه نامطلوب قومیت در محتوای برنامه‌های درسی رسمی نظام جدید دورهٔ دوم متوسطه است. همچنین در بخش دوم پژوهش در تحلیل اطلاعات، مضامین اصلی مختلفی شامل مغفول بودن قومیت، ناآگاهی معلمان، انتظارات متفاوت معلمان، قومیت به‌مثابه عامل تبعیض و پیامدهای تبعیض قومی ظاهر شد که در مجموع نشان می‌دهد که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان نظام جدید دورهٔ دوم متوسطه مطلوب نبوده است.

واژگان کلیدی: برنامهٔ درسی پنهان، تربیت چندفرهنگی، قومیت، نژاد، دورهٔ دوم متوسطه

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامهٔ دکتری می باشد.- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۲۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۵

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی،دانشگاه شهید بهشتی، ایران. رایانامه : auob1001@gmail.com
۳. استاد برنامه ریزی درسی،دانشکده علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی، ایران. (نویسنده مسئول)رایانامه : kouroshfathi100@gmail.com
۴. دانشیار برنامه ریزی درسی،دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، ایران. رایانامه : m-arefi@sbu.ac.ir

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

مقدمه و بیان مسئله

ساکنان ایران امروزی مجموعهٔ ناهمگونی از اقوام مختلف هستند که در برخی از ادوارِ تاریخِ مشترکِ خود در ایران انسجام اجتماعی لازم را نداشته‌اند. به همین جهت عمدتاً نقطهٔ بحران هویت در درون آن‌ها وجود داشته است که در برهه‌های زمانی خاص جنبهٔ سیاسی یافته‌اند (معیدفر، رضایی؛ ۱۳۸۸). درست از همین روست که دقت در گره خوردن موضوع قومیت با مسائلی همچون عدالت، قوم‌گرایی، تبعیض و... اهمیت دوچندان آن را برای کشوری همچون ایران به خوبی روشن می‌سازد. در واقع برخورداری از چنین ساختاری اجتماعی و تنوع فرهنگی و قومیتی در ایران فرصت‌ها و تهدیدهایی را برای جامعه به همراه دارد. به دیگر سخن هر چند که وجود این تنوع می تواند بسترساز نوآوری‌ها، تبادلات فرهنگی، نوسازی اجتماعی و غنی‌سازی فرهنگی کشور باشد اما سیاست‌گذاری‌های نادرست در تقابل با این تنوع می‌تواند بحران‌آفرین باشد؛ بنابراین جامعهٔ امروزی ایران با برخورداری از خصوصیات کشورهای چندفرهنگی نیازمند نوعی از برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری است که چنین تنوع و تکثری را در عرصه‌های گوناگون به رسمیت شناخته و بسترهای لازم برای توجه به آن فراهم سازد.

بدیهی است این بسترسازی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن است. در واقع «پیش‌بینی ساز و کار و مکانیسم مناسب به‌منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها در جهت هم زیستی مسالمت آمیز و رفع سوء تفاهم‌های اجتماعی ضرورت مضاعف می‌یابد. در این راستا از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع چند فرهنگی، طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و پاسخگو به ویژگی‌های چند فرهنگی است»(صادقی،۱۹۰:۱۳۹۰).

به همین دلیل است که در یک دههٔ اخیر توجه به رویکرد آموزش‌وپرورش چندفرهنگی در مطالعات برنامه‌های درسی بیشتر شده است رویکردی که دارای مؤلفه‌ها

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

و اصول مختلفی نظیر درک و فهم؛ برانگیختن حس احترام و تحمل (هجرم[1]،۲۰۱۸؛ ان جو[2]، ۲۰۱۰، راتا[3]، ۲۰۱۷)؛ به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی، اختلاف و تفاوت‌های بین فرهنگی موجود در کشور و جهان (گریفین[4]،۲۰۱۹؛ عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی‌های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون[5]،۲۰۱۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۸) توانمندسازی فرهنگ مدرسه و ساختارهای آن در ایجاد تساوی و برابری آموزشی برای همگان (رالون[6]، ۲۰۱۷؛ ژیرو[7]،۲۰۰۰؛ نتسینگ[8]، ۲۰۱۲)؛ رفع نیازهای کودکان اقلیت و رهایی از سردرگمی هویتی آنان (بنکس، ۲۰۰۶؛ ژیرو، ۲۰۰۰؛ مورهد[9]، ۲۰۱۱)؛ انعکاس تنوع قومی، نژادی، محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی (پیرز[10]، ۲۰۱۷؛ مک کارتی[11]، ۲۰۰۶؛ جوادی، ۱۳۷۹)؛ و در نهایت تنوع در استفاده از روش‌های متنوع تدریس، مواد آموزشی و روش‌های ارزشیابی است (بنکس[12]، ۲۰۱۳؛ سزایکا و نئومایر[13]، ۲۰۱۷).

با این حال، بررسی ادبیات و آثار مربوط و مطالعات انجام گرفته در این حوزه نشان از «مغفول بودن قومیت در برنامه‌های درسی ایران» دارد. به‌عنوان مثال صادقی (۱۳۹۱) در پژوهش خود «طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران» بیان می‌دارد که برنامه‌های پاسخگو و حساس به فرهنگ در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول واقع شده است. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که علی‌رغم اسناد و قوانین بالادستی کشور، به تناسب و به

1. Hjerm
2. Ngo
3. Rata
4. Griffin
5. Brown
6. Ralón
7. Giroux
8. Nethsinghe
9. Moorehead, R
10. Pierce
11. McCarthy
12. Banks
13. Czaika & Neumayer

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

دفعات، موضوع توجه به فرهنگ‌ها و چند فرهنگی را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین سیاست‌های اجرایی و در برنامه‌های درسی این امر مغفول واقع شده است.

مطالعات گوناگون انجام گرفته توسط فتحی واجارگاه و همکارانش (سام خانیانی، عراقیه،۱۳۹۱،۱۳۹۰، حمیدی زاده،۱۳۹۷، بازدار قمچی قیه، ۱۳۹۸)، نیز نشان می‌دهند که در برنامه‌های درسی رسمی، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نیستند که این وضعیت در بسیاری از موارد، تحقیر فرهنگی خرده فرهنگ‌ها را به دنبال دارد.

نتایج دیگر پژوهش‌ها نیز از ضعف کتاب‌های درسی در میزان توجه به قومیت‌ها و پرداختن به مقوله‌های تنوع فرهنگی و قومی حکایت دارد (شاه حسنی،۱۳۸۷؛ عبدی و لطفی،۱۳۸۷). حتی برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تنوع قومی در نظام آموزشی ایران به‌عنوان یک مشکل و بحران تفسیر می‌گردد (صباغ پور،۱۳۸۱).

در پژوهشی دیگری موسی پور و صابری (۱۳۸۹) نشان دادند که رویکرد حاکم بر اجرای برنامهٔ درسی ملی ایران رویکردی مهندسی بوده که با آرمان طلبی‌های نظام‌های متمرکز سازگاری دارد و به‌کارگیری آن مانع «مشارکت ذینفعان» است. در همین راستا برخی پژوهشگران معتقدند که مدارس آموزشی ایران به ارتباطات درونی و مهارت‌های ابراز وجود دانش‌آموزان هیچ توجهی ندارند و تعاملات درونی افراد به هیچ وجه تقویت نمی‌شود (طالب‌زاده، صدق پور و کرامتی،۱۳۸۷). این‌ها در حالی است که به‌کارگیری فرهنگ اقوام در آموزش رسمی و اشاعهٔ آن از طریق برنامهٔ درسی، زمینهٔ پیوند اقوام و تبارهای جامعه را به‌وجود می‌آورد و در نتیجه این تعامل، وحدت فرهنگی و ملی ایجاد می‌شود (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰؛ هاوکینز[1]،۲۰۱۰؛ مورفی[2]،۲۰۱۲).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود و پیش از این نیز گفته شد اکثر پژوهش‌ها در حوزهٔ تنوع قومی و آموزش چندفرهنگی، مغفول ماندن قومیت در برنامه‌ها درسی مختلف در آموزش‌وپرورش ایران در سال‌های گذشته را نشان داده‌اند؛ اما نظر به این که به‌تازگی و طی چند سال اخیر برنامه‌های درسی دورهٔ متوسطه ایران دستخوش تغییراتی شـده است

[1] .Hawkins
[2]. Murphy

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

که تاکنون پژوهشی در خصوص جایگاه قومیت در آن‌ها در دسترس نیست و همچنین با توجه به تأثیر فراوانی که دورهٔ دوم متوسطه در شکل‌گیری هویت فرهنگی دانش‌آموزان دارد این مقاله در پی پاسخگویی به این سؤال است که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی و پنهان دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی این پژوهش عبارت بود از: جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی نظام آموزشی جدید دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

اما با توجه به این که برنامه‌های درسی شامل برنامه‌های درسی آشکار و پنهان است؛ برای پاسخ به سوال اصلی پژوهش؛ دو پرسش فرعی مطرح شد که عبارت بودند از:

پرسش فرعی ۱: جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی نظام آموزشی جدید دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

پرسش فرعی ۲: جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان نظام آموزشی جدید دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

همچنین با توجه به این که دو جزء اصلی برنامهٔ درسی پنهان، تعاملات معلمان و دانش‌آموزان از یک سو و تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر از سوی دیگر است (سیلور، الکساندر و لوئیس[1] ترجمه خوی نژاد،۱۳۸۶)، برای پاسخ به سوال فرعی دوم پژوهش؛ دو پرسش فرعی مطرح شد که عبارت بودند از:

سوال فرعی ۲-۱. جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان اقوام مختلف در دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

سوال فرعی ۲-۲. جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر در دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

[1] Saylor, Alexander and Lewis

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

رویکرد این پژوهش پراگماتیسم بود و در قالب یک مطالعهٔ تلفیقی یا ترکیبی صورت پذیرفت؛ البته با توجه به ماهیت ذووجهی قومیت و هویت قومی روش پژوهش در بخش عمدهٔ کار کیفی و از نوع قوم‌نگاری بود؛ اما برای بررسی جایگاه قومیت در محتوای برنامهٔ درسی رسمی از تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کمی نیز استفاده شد. همچنین با توجه به این که محتوای کتاب‌های درسی در نظام آموزشی کاملاً متمرکز ایران به‌عنوان مهم‌ترین بخش از برنامه‌های رسمی مطرح است؛ تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تألیف شده محور اصلی در این بخش از پژوهش قرار داده شد. جامعهٔ آماری در این بخش شامل تمام کتاب‌های درسی دورهٔ دوم متوسطه بود و روش نمونه‌گیری در این بخش از مطالعه هدفمند بود و مجموعه کتاب‌های جامعه‌شناسی و تاریخ در رشتهٔ علوم انسانی مورد بررسی قرار گرفتند؛ چرا که مطابق با ادبیات پژوهش احتمال مطرح شدن مؤلفه‌های قومی در این کتاب‌ها بیشتر از سایر کتاب‌هاست (عراقیه و همکاران،۱۳۹۱). پس از آن مؤلفه‌های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت بر اساس چارچوب علمی و نظری مطرح در دنیا از طریق تحلیل اسنادی به دست آمد. بدین منظور اسناد معتبر مختلفی در خصوص تحقیقات و تئوری‌های مرتبط با آموزش چندفرهنگی خارجی و داخلی نظیر بنکس و بنکس (۲۰۰۶، ۲۰۱۰، ۲۰۱۳)؛ گورسکی (۲۰۰۸)؛ پارخ (۲۰۰۸)؛ گی (۲۰۱۰)؛ گرانت و اسلیتر (۲۰۰۸)؛ صادقی (۱۳۹۱)؛ عراقیه و همکاران (۱۳۹۰) و حمیدی زاده و همکاران (۱۳۹۷) مورد تحلیل قرار گرفت و لیست شد (جدول شمارهٔ ۱). این مؤلفه‌ها پس از تأیید روایی از سوی اساتید متخصص (۴ پژوهشگر در حوزهٔ آموزش چندفرهنگی)؛ و ارزیابی ضریب پایایی آن‌ها از طریق میزان توافق میان همهٔ کدگذاری‌ها که علی دلاور (۱۳۸۳) برای پژوهش‌های اسنادی و تحلیل محتوا پیشنهاد داده است؛ بررسی شد (۷۹ درصد) و به‌عنوان مبنای تحلیل محتوای برنامهٔ درسی رسمی دورهٔ دوم متوسطه در نظام جدید قرار داده شد. واحدهای تحلیل شده در این تحقیق شامل متن، تصاویر و فعالیت‌های یادگیری بودند که به ترتیب واحد ضبط مورد استفاده برای متن کتاب، پاراگراف؛ برای فعالیت‌های یادگیری، جمله؛ و در نهایت برای تصاویر، تصویرهای کتاب‌های مورد پژوهش بود.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

در بخش دیگر مطالعه نیز با توجه به کیفی بودن پژوهش در بررسی برنامهٔ درسی پنهان و ضرورت دستیابی به اطلاعات غنی در این بخش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در این بخش از پژوهش ۳۰ دانش‌آموز از اقوام فارس، لر و عرب و ۶ دبیر از یک دبیرستان دورهٔ دوم متوسطه در شهرستان بهبهان بودند. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد روش پژوهش در این بخش کیفی و از نوع قوم‌نگاری بود و به مدت یک سال تحصیلی به طول انجامید و ابزارهایی چون ژورنال‌های دانش‌آموزی، مصاحبه‌های غیررسمی در جمع‌آوری اطلاعات به کار گرفته شد. تحلیل اطلاعات در این بخش به‌صورت روندی مداوم در طول فرآیند قوم‌نگاری بود که با استفاده از مراحل پیشنهادی اسمیت[1] (به نقل از ادیب حاج باقری و پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۹) به‌صورت ۱) مواجههٔ اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد ۲) تشخیص و برچسب زدن به مضمون‌ها ۳) لیست کردن و خوشه‌بندی تم‌ها ۴) ایجاد یک جدول خلاصه‌سازی برای هر یک از شرکت‌کنندگان تحلیل شد و در نهایت، موارد تحلیل شده در هم تلفیق گردید. همچنین سه روش برای افزایش اعتبار در این پژوهش صورت گرفت: (الف) بررسی و چک کردن توسط اعضا (ب) انعطاف‌پذیری و (ج) اجماع سه سویه.

روش‌های مورد استفاده در اجماع سه سویه در این پژوهش به شرح زیر بود: الف – تنوع منابع اطلاعاتی: یعنی استفاده از منابع چندگانهٔ اطلاعات ب- اجماع روش‌شناسی: یعنی استفاده از دو روش یا بیشتر مانند مشاهده، مصاحبه، اسناد و مدارک و پرسشنامه در اجرای یک مطالعهٔ واحد. ج- رسیدگی و مشاهدهٔ مداوم: درگیری پژوهشگر و مشاهده وی در میدان پژوهش به‌صورت مستمر و مداوم بوده و این فرآیند شامل ثبت و ضبط مشروح همهٔ تصمیم‌هایی بوده است که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده است (فلیک ترجمهٔ جلیلی، ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵، گال، بورگ و گال ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۳).

[1]. Smith

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

یافته‌ها

سوال فرعی ۱: جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی نظام آموزشی جدید دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

در بخش اول پژوهش برای انجام تحلیل محتوا، چک لیستی از مؤلفه‌های مطلوب قومیت از طریق تحلیل اسنادی تهیه شد که در نهایت پس از اصلاح و تأیید متخصصان و پژوهشگران تعلیم و تربیت چندفرهنگی مؤلفه‌های زیر به دست آمد (جدول شمارهٔ ۱).

جدول شمارهٔ (۱). مؤلفه‌های جایگاه مطلوب قومیت در محتوای برنامهٔ درسی رسمی

۱. معرفی و شناساندن اقوام مختلف	۱۲. مذموم دانستن تبعیض قومی و تلاش برای از بین بردن نژادپرستی
۲. ایجاد درک متقابل بین اقوام مختلف	۱۳. پرداختن به مفهوم صلح و دوستی بین اقوام مختلف
۳. توجه به تاریخ و پدیده‌های تاریخی اقوام مختلف	۱۴. توجه به مباحث مرتبط با حقوق بشر
۴. آگاهی بخشی جهت احترام به تفاوت‌های فرهنگی اقوام مختلف	۱۵. معرفی اعیاد، آیین‌های قومی و آگاهی بخشی جهت احترام متقابل
۵. استفاده از تجارب مختلف گروه‌های قومی	۱۶. ابراز حق متفاوت بودن مطابق با فرهنگ قومی
۶. آگاهی بخشی جهت نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن ایران	۱۷. آگاهی بخشی در جهت جغرافیای زندگی اقوام مختلف
۷. آموزه‌های ادیان و مذاهب مختلف اقوام ایرانی	۱۸. کمک به تحمل آرای مخالف از فرهنگ‌های دیگر
۸. آگاهی بخشی برای جلوگیری از پیش‌داوری نسبت به اقوام مختلف	انعکاس اساطیر و قهرمانان؛ محصولات گروه‌های قومی مختلف
۹. آگاهی بخشی در جهت پذیرش تنوع و تکثر در زندگی	انعکاس نوع پوشش، ارزش‌ها و هنجارها و نمادهای گروه‌های قومی
۱۰. معرفی زبان و لهجه قومی اقوام مختلف	انعکاس مقوله‌های زبان و ادبیات و موسیقی گروه‌های قومی مختلف

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

۱۱. آگاهی بخشی در جهت حقوق و مسئولیت شهروندی اقوام مختلف	۲۲. توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف

با کدگذاری و شناسایی مقوله‌ها و در نهایت شمارش آن‌ها در واحدهای ضبط شده در کتاب‌های تاریخ و جامعه‌شناسی نتایج مختلفی به دست آمد که در جدول شمارهٔ ۲ قابل مشاهده است:

جدول شمارهٔ (۲) تحلیل محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی و تاریخ انسانی نظام جدید برای ارزیابی جایگاه قومیت

کتاب	بخش مورد تحلیل	مؤلفه‌های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت	فراوانی
جامعه‌شناسی دهم	**متن کتاب**	مؤلفه ۳(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۱(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۲(۲ بار)؛ مؤلفه ۱۴(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۶(۱ بار)	**۱۷**
	تصاویر	مؤلفه ۱۲(۳ بار)؛	
	فعالیت‌ها	مؤلفه ۴(۱ بار)؛ ۵(۳ بار)؛ ۸(۲ بار)؛ ۹(۱ بار) و ۱۵ (۱ بار)	
جامعه‌شناسی یازدهم	**متن کتاب**	مؤلفه ۴(۱ بار)؛ مؤلفه ۹(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۱(۲ بار)؛ مؤلفه ۱۲(۸ بار)؛ مؤلفه ۱۳ و ۱۴(۱ بار)	۱۸
	تصاویر	مؤلفه ۱۲(۱ بار)؛	
	فعالیت‌ها	مؤلفه ۴(۱ بار)؛ ۹(۱ بار) و ۱۲ (۱ بار)	
جامعه‌شناسی دوازدهم	**متن کتاب**	مؤلفه ۲(۳ بار)؛ مؤلفه ۴(۳ بار)؛ مؤلفه ۵(۱ بار)؛ مؤلفه ۹(۵ بار)؛ مؤلفه ۱۱(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۲(۴ بار)؛ مؤلفه ۱۳ (۲ بار)؛ ۱۴(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۵(۲ بار)؛ مؤلفه ۱۶(۵ بار)؛ مؤلفه ۲۰(۳ بار)؛ مؤلفه ۲۲(۱ بار)	۴۱
	تصاویر	مؤلفه ۱۲(۵ بار)؛ مؤلفه ۲۰(۲ بار)	
	فعالیت‌ها	مؤلفه ۹(۱ بار) و مؤلفه ۱۱ (۱ بار)	
تاریخ	**متن کتاب**	مؤلفه ۱۳(۱ بار)؛ مؤلفه ۲۲(۴ بار)	

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

کتاب	بخش مورد تحلیل	مؤلفه‌های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت	فراوانی
دهم	تصاویر	----------	۵
	فعالیت‌ها	----------	
تاریخ یازدهم	متن کتاب	مؤلفه ۶(۱ بار)؛ مؤلفه ۷(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۲(۴ بار)؛ مؤلفه ۱۳(۱ بار)؛ مؤلفه ۲۲(۱ بار)	۱۷
	تصاویر	---------	
	فعالیت‌ها	مؤلفه ۵(۴ بار)؛ ۱۲(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۷(۱ بار)؛ مؤلفه ۲۲(۳ بار)	
تاریخ دوازدهم	متن کتاب	مؤلفه ۱(۳ بار)؛ مؤلفه ۳(۶ بار)؛ مؤلفه ۹(۱ بار)؛ مؤلفه ۲۰(۱ بار)	۲۴
	تصاویر	مؤلفه ۱۹(۳ بار) و مؤلفه ۳ (۱ بار)	
	فعالیت‌ها	مؤلفه ۴(۱ بار)؛ مؤلفه ۵(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۲(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۳(۲ بار)؛ مؤلفه ۱۴(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۶(۱ بار)؛ مؤلفه ۱۹(۱ بار)؛ مؤلفه ۲۲(۱ بار)	

یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که از ۲۴۶۷ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۱۲۲ مورد فراوانی در خصوص مؤلفه‌های ۲۲گانه مطلوب قومیت بود (جدول شمارهٔ ۲). به عبارتی فقط ۴ درصد از بخش‌های سه‌گانهٔ محتوای کتاب‌های بررسی شده به مؤلفه‌های مطلوب قومیت توجه داشته است که نشان می‌دهد جایگاه قومیت در محتوای برنامه‌های درسی رسمی نظام جدید دوم متوسطه مطلوب نیست.

۲-۱ جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان اقوام مختلف (فارس، لر و عرب) در دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

یافته‌های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان، مضامین اصلی و مضامین یا تم‌های فرعی آن‌ها به‌صورت خلاصه در جدول شمارهٔ ۳ نشان داده شده است.

جدول شمارهٔ ۳. جایگاه قومیت در تعاملات معلمان- دانش‌آموزان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصداق
۱. مغفول بودن قومیت	**۱-۱. تأکید افراطی بر کتاب و آزمون**	سینا (دانش‌آموز فارس پایهٔ یازدهم): معلمایی که ما داریم فقط یه کتاب می‌گیرن دست و همونو روخونی می‌کنن بعدم چند تا سوال از متن کتاب می‌دن می‌گن اینا مهمه بخونید واسه امتحان (مصاحبه غیررسمی مورخ ۹۷/۹/۳).
	۱-۲ قومیت عامل تنش (تابوهای اجتماعی)	محمدیان (دبیر _اسم مستعار): یادم هست سر کلاس یه دانش‌آموز سر کلاس گفت بهتره لرا برگردن همون دهاتاشون. باور کنید چنان درگیری ایجاد شد که نگو. به نظرم هر چی مباحث قومیتی مطرح نشه آرامش کلاس بیشتر و بهتره (مصاحبه غیر رسمی مورخ ۹۷/۱۰/۴).
۲. ناآگاهی معلمان	**۲-۱. کلیشه‌های قومی**	غلامرضا (دانش‌آموز فارس پایهٔ دوازدهم): دبیرمون به یکی از بچه‌های کلاس به اسم مهدی به شوخی گفت بهمئی گادزد (گاو دزد) تو چه خبر؟ خندهٔ خودم و بچه‌های کلاس هنوز یادمه. هرچند معلم از نظر خودش شوخی کرد اما از اون موقع تا حالا ورد زبون بچه‌های کلاس شده بهمئی گادزد (ژورنال دانش‌آموزی مورخ ۹۷/۹/۳).
	۲-۲. عدم اطلاع از پیامد رفتارهای کلیشه‌ای	محمود (دانش‌آموز عرب پایهٔ دوازدهم): وقتی داشتم از معلم سوالی می‌پرسیدم او لهجهٔ عربی مرا تکرار کرد و به نوعی ادای حرف زدنم را با خنده در آورد. بعد که همهٔ دانش‌آموزان کلاس خندیدند گفت ناراحت نشوی من فقط شوخی کردم. او

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصداق
		من، لهجه و تمام اعراب را به مسخره گرفت و در نهایت گفت فقط شوخی کردم (مصاحبه غیررسمی مورخ ۹۷/۱۱/۵).
۳. انتظارات متفاوت معلمان نسبت به اقوام مختلف	۳-۱. انتظارات پایین نسبت به عملکرد تحصیلی اقلیت‌ها	مسعود (دانش‌آموز عرب پایهٔ دوازدهم): سر بعضی کلاس‌ها این احساس را داشتم که اصلاً معلم مرا به حساب نمی‌آورد. انگار فقط چند دانش‌آموز زرنگ مورد توجه اون معلما بود. شاید به خاطر لهجهٔ عربیم باشد یا اینکه کلاً معلما فک می‌کنن ما نمی‌تونیم یاد بگیریم. از این کلاسا بدم میاد و بدبختیش اینجاست که هرچی دعا می‌کنم این کلاسا زودتر تموم شن برعکس خیلی بیشتر طول می‌کشن (مصاحبه غیررسمی مورخ ۹۷/۱۱/۵).
	۳-۲. پیوند عقبهٔ قومی و فعالیت دانش‌آموز در مدرسه	آقای خوشبخت (دبیر): اکثر بچه‌هایی که پزشکی قبول شدن فارس بودن و به ندرت دانش‌آموز لر یا عرب داشتیم که رشته‌های تاپ مثل پزشکی یا داروسازی قبول بشه. دانش‌آموزای لر و عرب دنبال این هستن زود دیپلم بگیرن؛ برن خدمت سربازی و بعد وارد بازار کار بشن. (مصاحبه غیررسمی مورخ ۹۷/۱۲/۳)
	۳-۳ بی‌انضباطی بیشتر در اقلیت‌ها	عباس (دانش‌آموز لر پایهٔ یازدهم): رفتار برخی معلما جوریه انگار هرچی بی‌نظمیه زیر سر بچه‌های لره. هر سر و صدا یا بی‌نظمی که می‌شه در جا دانش‌آموزای لر رو متهم می‌کنه و به ماها مشکوک می‌شه (مصاحبه غیررسمی مورخ ۹۷/۱۰/۵)

همان‌طور که از جدول شمارهٔ ۳ پیداست اکثر مضامین ظاهر شده در اطلاعات به دست آمده نشان از این دارند که جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان اقوام مختلف در مدرسه مطلوب نبوده است. این مضامین نشان می‌دهد که معلمان

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

مشارکت کننده در پژوهش فاقد صلاحیت‌ها و مهارت‌های آموزش چندفرهنگی بوده‌اند و این مسئله خود را به‌صورت مغفول بودن قومیت در تعاملات معلم- دانش‌آموز یا قضاوت کردن دانش‌آموزان بر اساس کلیشه‌های قومی نشان داده است.

جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف (فارس، لر و عرب) با یکدیگر در دورهٔ دوم متوسطه چگونه است؟

یافته‌های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف، مضامین اصلی و تم‌های فرعی آن‌ها به‌صورت خلاصه در جدول شمارهٔ ۴ نشان داده شده است.

جدول شمارهٔ ۴. جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصداق
۱. قومیت به‌مثابه عامل تبعیض	**۱-۱ تبعیض قومی در قالب معمول**	حسن (دانش‌آموز لر پایهٔ دهم): من ترجیح می‌دم با بچه‌هایی رفت و آمد کنم تو مدرسه که مسخرم نکنن، به خاطر لر بودنم، لهجم یا لباس پوشیدنم مسخرم نکنن. به همین خاطر همه دوستام مثل خودم لر هستن (ژورنال دانش‌آموزی مورخ ۹۸/۲/۳).
	۱-۲ تبعیض مدرن	مجید (دانش‌آموز لر پایهٔ دوازدهم): خوب یادم هست وقتی تازه وارد این مدرسه شدم وقتی که کنار یکی از همکلاسی‌ها که فارسه نشستم متوجه شدم خودش رو جمع کرد؛ می‌دونی چی می‌گم آقا. یه جوری که یه لحظه به خودم شک کردم که نکنه کار بدی کردم یا لباسام کثیف و نجسن و خودم خبر ندارم (مصاحبهٔ غیررسمی مورخ ۹۷/۱۰/۵).

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصداق
۲. پیامدهای تبعیض قومی	۲-۱. **جدایی قومی**	روح‌الله (دانش‌آموز عرب پایهٔ یازدهم): من تنها با حسین راحتم. بقیه ما رو نمی‌فهمن. وقتی عربی حرف بزنیم راحت‌تریم. این جوری کسی هم لهجه‌مون رو مسخره نمی کنه. تو مدرسه دوست شدن با بقیه_ اقوام غیر عرب_ سخته. با اونا راحت نیستیم (ژورنال دانش‌آموزی مورخ ۹۸/۳/۴).
	۲-۲. **آسیب به‌سلامت روانی**	جمال (دانش‌آموز عرب پایهٔ دهم): وقتی بچه‌های دیگه _لر یا فارس_ لهجم رو مسخره کردن یا با تیکه و کنایه باهام حرف می‌زدن، تموم وجودمو خشم می‌گرفت و ناراحت می‌شدم؛ جوری که دوست داشتم حسابشونو بذارم کف دستشون؛ اما دست و پام بسته بود و نمی‌تونستم کاری کنم. ازشون متنفرم (ژورنال دانش‌آموزی مورخ ۹۸/۲/۱۱).

همان‌طور که در جدول شمارهٔ ۴ هم مشاهده می‌شود جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر نیز چندان مطلوب نبوده است به‌طوری که قومیت به‌مثابه عامل اصلی تبعیض در این تعاملات عمل کرده است و در نهایت منجر به پیامدهای ناگواری مثل جدا افتادن دانش‌آموزان اقوام مختلف از یکدیگر یا حتی آسیب زدن به سلامت روانی برخی دانش‌آموزان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

رویکردهای چندفرهنگی در قالب تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی‌گرا راهکاری متداول در کشورهای مختلف جهان است که به لحاظ جمعیت شناختی با تنوع قومی و فرهنگی روبه‌رو هستند. بر اساس این رویکرد، کشورهای توسعه‌یافته به

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

اتخاذ سیاست‌هایی در جهت مرتفع ساختن نیازهای خرده فرهنگ‌ها روی می‌آورند و بر همین اساس در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیتی‌شان، پیش‌بینی‌های لازم در جهت تقویت همبستگی ملی از راه قوت بخشیدن به هویت‌های قومی اقوام، توسط برجسته‌ترین متخصصان تعلیم و تربیت صورت می‌گیرد. در چنین کشورهایی به‌صورت پیوسته به سمت تمرکززدایی هرچه بیشتر در نظام‌های آموزشی حرکت می‌کنند. این رویه نیز به نوبهٔ خود به آموزش‌وپرورش چندفرهنگی به‌عنوان ضرورتی برای رفع نیازهای محلی و منطقه‌ای فرهنگ‌های مختلف مشروعیت می‌بخشد.

این در حالی است که در نظام متمرکز ایران شرایطی کاملاً متفاوت حکم فرماست. با نگاهی به یافته‌های به دست آمده در تحقیق حاضر در خصوص جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی آشکار و پنهان مشخص می‌شود که نظام آموزشی ایران در این خصوص فاقد سیاست‌های راهبردی صحیح و مطلوب است. به نظر می‌رسد این ضعف در اسناد بالادستی نظام تربیتی (گرشاسبی و همکاران،۱۳۹۸) و متعاقب آن برنامه‌های درسی رسمی منجر به کسب تجارب و نگرش‌های منفی هر چه بیشتر دانش‌آموزان مختلف در قالب برنامه‌های درسی پنهان می‌شود همچنان که یافته‌های پژوهش در بخش دوم گواهی بر این مدعاست. این تجارب منفی پیامدهای هویتی ناگواری برای دانش‌آموزان اقوام مختلف به‌ویژه اقلیت‌ها به همراه خواهد داشت و حتی می‌تواند سلامت روانی آنان را با مخاطره روبه‌رو سازد.

هر چند در این راستا مواردی همچون ناآگاهی برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی در خصوص طراحی و تدوین برنامه‌های درسی متناسب با مؤلفه‌های چندفرهنگی؛ کم بودن نمونه‌های آموزشی مطلوب جهت به کار بستن نظریه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی و چندقومی در میدان عمل، تقابل و مقاومت مربیان و فراگیران در یادگیری فرهنگ‌های مختلف، غیرمنعطف بودن نظام متمرکز آموزشی، نگاه امنیتی و تابووار به مقولهٔ قومیت، باور به نقش مخدوش کنندهٔ قومیت‌ها در وحدت ملی و باور برنامه‌ریزان درسی به تجملی بودن آموزش چندفرهنگی را از علل بی‌توجهی به

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

آموزش‌وپرورش چندفرهنگی و مسئلهٔ قومیت در نظام‌های آموزشی مطرح شده است؛ اما آنچه به طور یقین و با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان اذعان داشت این است که رویکردی کاملاً محافظه‌کارانه نسبت به جایگاه تربیت چندفرهنگی و مقوله قومیت در برنامه‌های درسی مقطع متوسطه دوم اتخاذ شده است و در خصوص علل چنین جهت‌گیری و سهم هر یک در وضعیت فعلی نیاز به مداقهٔ بیشتری است که در ادامه تا حدودی به آن پرداخته شده است.

به نظر می‌رسد یکی از عمده‌ترین عوامل در جایگاه نامطلوب قومیت همان نگاه امنیتی و تابووار به مقولهٔ قومیت است. به عبارتی سیاست‌گذاران حوزهٔ تربیتی در ایران با چنین پیش فرضی که تنوع قومی از اصلی‌ترین عوامل تهدید زا است که ظرفیتی فزاینده برای تبدیل به بحران شدید امنیتی را داراست؛ راه حل را در مسکوت گذاشتن مسئلهٔ تنوع قومی در برنامه‌های درسی می‌پندارند. رویکردی که بیشتر به دیدگاه اقتدارگرایان برمی‌گردد و نه ادبیات و پیشینهٔ موضوع در برنامه‌های درسی.

از منظر آن‌ها همواره بر خطر هم مرزی ایران با همسایگان دارای قومیت مشابه و خطر تجزیه‌طلبان تأکید می‌شود و با چنین توجیهی از هر ابزاری از جمله برنامه‌های درسی نظام آموزشی بهره می‌جویند و دقیقاً به همین دلیل است که نوعی دوگانگی و تناقض نسبت به قومیت در برنامه‌های درسی ایران طی چند دههٔ اخیر دیده می‌شود. به عبارتی مطالعات مختلف در نظام آموزشی کشور بر اتخاذ رویکردهای پلورالیستی تأکید دارند؛ اما در عمل وضعیت گویای چیز دیگری است که بیشتر به نظریه دیگ ذوب فرهنگی و رویکرد همسان‌سازی نزدیک است.

در کنار این نگاه می‌توان به‌افراط در شکل‌دهی به هویت دینی دانش‌آموزان نیز اشاره داشت به‌گونه‌ای که پرداختن به تنوع قومی دانش‌آموزان مدرسه در سایهٔ آن کاملاً کمرنگ می‌گردد. ترجیح آیین‌های دینی بر آیین‌های محلی و ملی؛ اختصاص بیشتر فعالیت‌های فوق برنامهٔ مدارس به مسائل مذهبی و دینی را می‌توان نشانه‌هایی از این افراط دانست. حداقل تأثیر چنین نگاه افراطی اتخاذ رویکردی تقلیل‌گرایانه نسبت به هویت‌سازی قومی و گاهی حتی ملی است که ارزش ذاتی برای موضوع تنوع قومی

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

قائل نیست و حداکثر آن را ذیل مسائل دیگر می‌بیند و به نسخه‌پیچی ملی برای حل موضوعات محلی و منطقه‌ای روی می‌آورد.

در نهایت علت هر چه باشد؛ قاطعانه می‌توان گفت نحوهٔ مواجهه با مسئلهٔ قومیت در تعلیم و تربیت مقطع متوسطهٔ دوم بسیار نامطلوب است و با آنچه مطلوب و ایده‌آل نظریه‌پردازان حوزهٔ تربیت چندفرهنگی در دنیاست، فاصلهٔ بسیار زیادی دارد. ازاین‌رو طولانی‌تر شدن این نوع رویکرد به قومیت در ایران ممکن است برای موجودیت ایران و شهروندان ایرانی مخاطره‌آمیز باشد؛ چرا که زمینه‌ساز برنامه‌های درسی سایه یا زیرزمینی در مدارس ایران می‌گردد (گرشاسبی و همکاران،۱۳۹۸؛ فتحی واجارگاه،۱۳۹۷). مطابق این مفهوم از برنامهٔ درسی، وقتی در برنامه‌های درسی مدرسه، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نباشند و تحقیر فرهنگی خرده فرهنگ‌ها رخ دهد؛ قومیت دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از زمینه‌های اصلی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زیرزمینی عمل می‌کند و دانش‌آموزان با رفتارهایی همچون ارجحیت زبان مادری بر زبان رسمی و ملی؛ به‌کارگیری نمادهای قومیتی در مدرسه؛ گسترش موسیقی قومی و نمادهای آن در مدرسه؛ تحقیر قومیت‌های دیگر و گسترش افکار تجزیه‌طلبانه به مخالفت با محتوای برنامهٔ درسی رسمی می‌پردازند.

بنا بر موارد ذکر شده به نظر می‌رسد برای اصلاح برنامه‌های درسی ایران و توجه به نیازهای محلی و منطقه‌ای اقوام مختلف ایران، اتخاذ سیاست تمرکززدایی تدریجی در نظام تعلیم و تربیت ایران و واگذاری تدریجی بسیاری از امور برنامه‌ریزی درسی و تربیتی به آموزش‌وپرورش استان‌ها و مناطق ضرورتی غیر قابل اجتناب باشد.

در کنار این بعد اصلاحی کلان که مطمئناً بسیار زمان‌بر است پیشنهاد می‌شود نظام آموزش‌وپرورش رویکردش را نسبت به تنوع قومی و قومیت تغییر دهد و رویکردی مبنی بر انعکاس مؤلفه‌های قومی اقوام مختلف ایرانی_ نظیر پوشش، آداب‌ورسوم، لهجه، ادبیات و موسیقی_ را در تمام ابعاد برنامه‌های درسی رسمی کشور از جمله اهداف و محتوا انتخاب کند. در این راستا توجه به دروس ویژه‌ای همچون علوم

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

اجتماعی، جامعه‌شناسی و تاریخ به علت ظرفیت بالایشان در انعکاس مقوله‌های قومی در تمام مقاطع آموزشی مورد تأکید است؛ زیرا همان‌طور که پیش‌تر گفته شد مفاهیمی مانند قوم‌پرستی و تبعیض زبانی ذووجهی و چندلایه‌اند و تشریح آن‌ها مستلزم بررسی از دیدگاه‌های مختلفی همچون علوم اجتماعی، تاریخ، ادبیات، جغرافی، هنر و فلسفه است. ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی چند فرهنگی حتی‌الامکان از روش‌های بین‌رشته‌ای و چند رشته‌ای استفاده شود؛ چرا که همهٔ مؤلفه‌های سبک زندگی، تجربیات تاریخی و مشکلات اجتماعی گروه‌های قومی را نمی‌توان با یک رشتهٔ واحد توضیح داد. همچنان که برای کمک به افراد در تصمیم‌گیری دربارهٔ موضوعات پیچیده‌ای مثل نژادپرستی، اختلافات قومی، صرف اطلاعات حاصل از یک رشته کفایت نمی‌کند.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش در خصوص ضعف معلمان نسبت به آموزش چندفرهنگی نگارندگان پیشنهاد می‌کنند که آموزش‌های پیش از خدمت در دوره‌های تربیت معلم در کنار دوره‌های ضمن خدمت و حین خدمت در خصوص تعلیم و تربیت چندفرهنگی برای معلمان سراسر کشور به‌طورجدی سازمان‌دهی و اجرا گردد و حتی بخشی از صلاحیت‌های معلمی معلمان در نظام ارزیابی یا رتبه‌بندی معلمان به مهارت‌های چندفرهنگی آنان اختصاص یابد؛ چرا که ارتقای این صلاحیت‌ها در معلمان باعث می‌شود تا فراگیران از اقوام مختلف از فرصت‌های برابر آموزشی و احساس منزلت اجتماعی برخوردار شوند.

توجه بیشتر به شوراهای دانش‌آموزی و اصلاح فضا و ساختار مدرسه با پیام‌های تصویری و متنی مبتنی بر رعایت احترام به اقوام مختلف ایران و تأکید بیشتر بر هویت مشترک ملی اقوام نیز از مواردی است که در سطح سیاست‌گذاری‌های منطقه‌ای و مدرسه‌ای پیشنهاد می‌شود.

علاوه بر این پیشنهاد می‌شود تعامل پایین دانش‌آموزان اقوام مختلف با به‌کارگیری روش‌های مشارکتی و گروهی افزایش یابد؛ چرا که تداوم و به‌کارگیری مستمر روش‌های مشارکتی در کلاس‌های درس باعث می‌شود تا فراگیران با سرمایه‌های

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

فرهنگی اقوام دیگر آشنا گردند و به‌مرور زمان پیش‌داوری‌های غلط خود درباره سایر فرهنگ‌ها را اصلاح نمایند.

همچنین با توجه به عوامل مؤثر در تجارب دانش‌آموزان از برنامهٔ درسی پنهان پیشنهاد می‌شود که زمینهٔ مشارکت فعال دانش‌آموزان اقوام مختلف در امور مدرسه فارغ از قومیتشان فراهم شود. به‌عنوان مثال توجه بیشتر به شوراهای دانش‌آموزی در مدرسه همراه با تکریم قومیت‌ها می‌تواند در این راه مؤثر باشد. همچنین افزایش برنامه‌های فرهنگی و تربیتی در جهت تکریم و بزرگداشت قومیت‌ها همانند معرفی اساطیر و بزرگان اقوام مختلف یا برپایی یک نمایشگاه دانش‌آموزی در معرفی فرهنگ اقوام مختلف یا برگزاری و اجرای مسابقه‌های فرهنگی در جهت معرفی اقوام و با هدف احترام به اقوام مختلف، یا اختصاص یک هفته از تقویم آموزشی به بزرگداشت قومیت‌ها می‌تواند بسیار مفید و اثربخش باشد.

منابع

- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۸۹)، *روش‌های تحقیق کیفی*، تهران: انتشارات بشری.
- بازدار قمچی قیه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، تبیین مفهوم برنامهٔ درسی سایه در نظام آموزشی ایران، *فصلنامهٔ پژوهش‌های برنامه درسی*، ۸(۲): ۲۷۴-۲۴۵.
- جوادی، محمدجواد (۱۳۷۹)، آموزش چندفرهنگی به‌مثابه رویکردی در آموزش، *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت: ویژه جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*، ۱۵(۳): ۲۶-۹.
- حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۷)، تحلیل نظام‌مند آموزش چندفرهنگی در ایران، *فصلنامهٔ پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۲): ۳۸-۲۵.
- دلاور، علی (۱۳۸۴)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی*، تهران: انتشارت سمت .

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۷)، تأملی بر مفهوم اشغال فرهنگی و برنامهٔ درسی سایه یا زیرزمینی، *دوفصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۹(۱۷): ۵-۱.

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، *شرایط امکان صلح در ایران، میزگرد گروه تخصصی صلح*، انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۱۷ آذرماه ۱۳۹۸.

- فلیک (۱۳۸۷)، درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه جلیلی، تهران: نشر نی.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۲)، دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران، *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۳(۱۳): ۱۵-۱.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامهٔ درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائهٔ راهبردها، *فصلنامهٔ راهبرد و فرهنگ*، ۵(۱۷): ۱۲۱-۹۳.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰)، *طراحی برنامهٔ درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران*، رسالهٔ دکتری منتشر نشده رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

- صباغ پور، علی‌اصغر (۱۳۸۱)، جهانی شدن، حاکمیت ملی و تنوع قومی در ایران، *فصلنامهٔ علمی پژوهشی مطالعات ملی*، ۱۱(۲): ۱۶۱-۱۴۳.

- سام‌خانیانی، اسحاق (۱۳۹۰)، *بررسی رفتار نسبت به پرچم در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تهران*، پایان‌نامهٔ چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

- سیلور ج گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور جی (۱۳۸۶)، *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمهٔ غ خوی نژاد، تهران: به نشر.

- شاه‌حسنی، شهرزاد (۱۳۸۷)، *تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و تعلیمات اجتماعی دورهٔ ابتدایی بر اساس میزان برخورداری آن‌ها از مؤلفه‌های قومی، ملی و جهانی شدن*، همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامهٔ درسی چالش‌ها و فرصت‌ها (هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی. ایران)، مازندران: ۵.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

- طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق پور، بهرام و کرامتی، انسی (۱۳۸۷)، بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، *فصلنامهٔ علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی*، ۲(۸):۴۷-۲۳.

- عبدی، عطاالله؛ لطفی، مریم (۱۳۸۷)، جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش‌وپرورش: موردمطالعه کتب تاریخ دوره دبیرستان، *فصلنامهٔ علمی پژوهشی مطالعات ملی*، ۳(۲): ۷۲-۵۳.

- عراقیه، علیرضا، فتحی واجارگاه، کورش، فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، بررسی جایگاه قومیت در برنامهٔ درسی پنهان، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ۶(۲۳): ۵۶-۷۵.

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱)، قومیت، پدیدهای آکسیمورون در برنامهٔ درسی صریح مدارس متوسطه ایران، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۴۰(۱۰): ۵۷-۸۵.

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

- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۴)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمهٔ احمدرضا نصر و دیگران، جلد دوم، تهران: سمت.

- گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه (۱۳۹۸)، *بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی مقطع دوم متوسطه (مطالعهٔ موردی دبیرستان پسرانه شهید بخردیان بهبهان)*، رسالهٔ دکتری منتشر نشده رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

- معیدفر، سعید؛ رضایی، علیرضا (۱۳۸۸)، تحلیلی بر وضعیت هویت قومی در جامعه ایران: مطالعهٔ موردی دانشجویان دانشگاه تهران، *مجلهٔ مطالعات سیاسی*،۳(۱): ۴۰-۱۳.

- موسی پور، نعمت‌الله؛ صابری، سیدحسین (۱۳۸۹)، ارزشیابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامهٔ درسی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامهٔ علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی، ۵(۱۸): ۸۸-۶۲.

- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵)، *راهنمای عملی پژوهش کیفی*، تهران: سمت.

Banks J (2006). **Multicultural Education for Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and Their Modification**. In D. Spodek (ed.). Handbook of Research on the Education of Young Children; 236-250. New York: Macmillan

Banks J (2013). The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012, **Theory into Practice**; 52(1): 73-82.

Banks J A, Banks C A M (2010). **Multicultural education: Issues and perspectives** (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.

Brown L (2013). An Immigration History of Britain: Multicultural Racism since 1800, by Panikos Panayi. **English Historical Review**; 128: 225-227.

Czaika M, Neumayer E (2017). Visa restrictions and economic globalization. **Applied Geography**. 5(1): 82-95.

Grant C A, Sleeter C E (2008). **Turning on Learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability**. Columbus. OH: Merrill.

Griffin J (2019), **Marshall McLuhan was Right: The Medium is the Message**, OECD Publishing, Paris.

Giroux H (2000). **The Emancipation of teaching, innovations in education reforms and their critics**, sixth edition, Alyn and Boston.

Gay G (2010). Culturally responsive teaching: **Theory, research, and practice** (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gorski P (2008). Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education. **Intercultural Education**. 19.

Hawkins, S. L. (2010). **American iconographic: National geographic, global culture, and the visual**

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

imagination. Charlottesville: University of Virginia Press.[Google Scholar]

Hjerm M (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes, **International Studies in Sociology of Education**; 27(1): 42-59.

Irvine J J (2012). Complex Relationships between Multicultural Education and Special Education: An African American Perspective. **Journal of Teacher Education**; 63(4): 268-274.

McCarthy T. 2006 "**Multicultural Cosmopolitanism: Remaks on the Idea of Universal History**" forthcoming in Stephen Schneck, ed., Letting Be: Fred Dallmayr's Cosmopolitical Vision (University of Notre Dame Press, 2006), pp. 188-213. En línea: http://www.philosophy.northwestern.edu/documents/cv-resume/philosophy-peoplemccarthy-thomas-multicultural-cosmopolitanism.pdf.

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.

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 Boocock.

Murphy, T. (2012). Living law, normative pluralism, and analytical jurisprudence. **Jurisprudence: An International Journal of Legal and Political Thought**, 3(1), 177–210.

Ngo B (2010). Doing "Diversity" at Dynamic High: Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice. **Education and Urban Society**; 42(4): 473-495.

Parekh, B. (2008). **The Concept of Multicultural Education**. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.). Multicultural Education: The Interminable Debate (pp. 19-31).

Pierce L A. (2017)," Teaching multicultural awareness and mentoring minority students ", **Journal for Multicultural Education**, 11(1):43-51.

Ralón L (2017), From global village to global theater: the late McLuhan as a philosopher of difference, sense, and multiplicities, **Review of Communication**, 17(4): 303-319.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]

Rata E (2017). Connecting Knowledge to Democracy. In B. Barrett, U. Hoadley, & J. Morgan (Eds.), Knowledge, curriculum and equity: **social realist perspectives**; 19-32. Abingdon & New York: Routledge.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-27]