



بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان در برنامه های درسی  
متوسطه اول ایران<sup>۱</sup>

Studying of the Status of Ethnicity and Lived Ethnic Experiences of  
First High School Students in Iran's Academic Curriculum

F. Pakdaman, M. Davaei, A. Khosravi  
Babadi, H. Rezazade

**Abstract:** The purpose of this study was to examine the place of ethnicity and ethnic lived experiences of students in the official-hidden curriculum of Iran's first high school in the academic year 2019-2020. The research method in the first part included documentary analysis and qualitative content analysis with 3 volumes of the social studies books of the first high school course, including 553 pages, also units' content analysis, text-pictures and book activities. The second part of the research method was qualitative and phenomenological. purposive sampling included 30 students (Fars-Azeri-Kurd-Lor-gilak) and 20 teachers. In collecting information, student journals and informal interviews were used. The Shannon's entropy findings showed that component 21 (paying attention to the common identity of ethnic groups) was the highest frequency and component 8 (preventing ethnic prejudice) was the lowest frequency, and component 14 (paying attention to the concept of peace and friendship of the groups) was only 6% of the three parts of the reviewed content. The desirable components of ethnicity were noted to be very undesirable in the official curriculum. In the data analysis of the second part through Smith's method, various main themes such as: assimilation cultural, superficial thoughts towards ethnic culture, educational inequality, alienation with cultural diversity, neglect in peaceful coexistence appeared, which in total it showed that the place of the ethnicity in the hidden curriculum of the first high school course is not favorable.

**Keywords:** Hidden curriculum, Ethnic lived experiences, Multicultural ethnicity, Ethnicity, First high school course.

فرزانه پاکدامن<sup>۲</sup>، مهدی دواپی<sup>۳</sup>، علی اکبر خسروی بابادی<sup>۴</sup>، حمیدرضا رضازاده<sup>۵</sup>  
چکیده: هدف از این پژوهش بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان در برنامه درسی رسمی - پنهان دوره متوسطه اول ایران در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. روش پژوهش در بخش اول شامل تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کیفی با ۳ جلد کتاب مطالعات اجتماعی متوسطه اول شامل ۵۵۳ صفحه همچنین واحد تحلیل محتوا؛ متن - تصاویر و فعالیت های کتاب بوده است. بخش دوم روش تحقیق کیفی و از نوع پدیدار شناسی بود. نمونه گیری هدفمند و مشارکت کنندگان ۳۰ دانش آموز (فارس-آذری-کرد-لور-گیلک) و ۲۰ دبیر بودند. در جمع آوری اطلاعات از ژورنال دانش آموزی و مصاحبه غیر رسمی استفاده شد. یافته های آنتروپی شانون نشان داد که بیشترین فراوانی به مؤلفه ۲۱ (توجه به هویت مشترک اقوام) و کمترین فراوانی به مؤلفه ۸ (جلوگیری از پیش داوری اقوام) و مؤلفه ۱۴ (توجه به مفهوم صلح و دوستی اقوام) بوده است که تنها ۶ درصد از بخش های سه گانه محتوای بررسی شده به مؤلفه های مطلوب قومیت توجه داشتند که در برنامه درسی رسمی بسیار نامطلوب میباشد. در تحلیل اطلاعات از طریق روش اسمیت در بخش دوم مضامین اصلی مختلفی شامل: یکسان سازی فرهنگی - تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام - نابرابری آموزشی - بیگانگی با تنوع فرهنگی - غفلت در همزیستی مسالمت آمیز ظاهر شدند که در مجموع نشان می دهد جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان متوسطه اول مطلوب نمی باشد.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی پنهان، تجارب زیسته قومیتی، مؤلفه های چند فرهنگی، قومیت، دوره اول متوسطه

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می باشد. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۵ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۱

۲. دانشجوی دکتری، گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه:

farzanepakdaman@yahoo.com

۳. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: davaei@yahoo.com

۴. دانشیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: Khosravi.edu@gmail.com

۵. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: rezazade1390@gmail.com

### مقدمه و بیان مسئله

آموزش چند فرهنگی مفهومی است که در آن تمام دانش‌آموزان صرف نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند. برنامه‌درسی چند فرهنگی می‌تواند گروه‌ها را برای زیست مسالمت‌آمیز در یک جامعه چند فرهنگی آماده کند. وجود تنوع نژادی، قومی، تجارب قومیتی و فرهنگی، زبان و آداب و رسوم بعنوان مصادیق جامعه چند فرهنگی در ایران، استقرار برنامه‌درسی به روز با ویژگی‌های چند فرهنگی را بسیار ضروری می‌نماید. با توجه به چند فرهنگی بودن جامعه ایران از یک طرف و فقدان چهارچوب نظری و فلسفی لازم از سوی دیگر، توجه به جایگاه قومیت و تجارب زیسته اقوام دوجندان می‌گردد تا با خط‌مشی‌هایی که مدارس باید بکار گیرند و نتایج آموزشی را برای همه دانش‌آموزان دارای ملیت، زبان، طبقه و مذهب‌های مختلف بهبود بخشند همسو گردند.

امروزه تعلیم و تربیت، با مجموعه‌ای از تحولات اجتماعی، فرهنگی و جهانی روبروست که به گونه‌ای گریزناپذیر باید خود را با آن تحولات هماهنگ نماید و با توجه به بروز تحولاتی در گستره ارتباطات و اطلاعات و در نتیجه، پیدایش نظریه‌هایی چون پست مدرنیسم، فمینیسم، کثرت‌گرایی، جهانی‌شدن و ... که باید نظام تربیتی جایگاه خود را در برابر تحولات و نظریه‌های یادشده روشن نماید همچنان که رویکرد احترام به تنوع فرهنگی، سبب بهبود رشد شناختی فراگیران، افزایش درک نژادی و قومی آنها، بهبود حساسیت‌های فرهنگی فراگیران، افزایش کیفیت عملکرد آنها و بهبود تعامل در کلاس‌های درس شده است. (فرناندز، ۱۳۸۹)

مروری بر یافته‌های باستان‌شناسی در کشورمان نشان می‌دهد که از هزاران سال قبل تا امروز همواره اقوام و فرهنگ‌های مختلفی در آن زندگی می‌کردند، ساکنان این مرز و بوم مجموعه‌ای از رنگین‌کمان‌ها و قوم‌ها هستند پیش‌بایسته‌ها و الزامات زندگی در این کشور نیز باید بر اساس اصول چند فرهنگی تولید شود (صادقی، ۱۳۹۳). قبل از ورود آریایی‌ها به این سرزمین (هزاره پیش از میلاد)، دست

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
کم سیزده قوم متفاوت در آن زندگی کرده که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آن ها در دست نیست (دلآوری، ۱۳۹۰ به نقل از صادقی، ۱۳۹۱). بنابراین کشور ما تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی را به عنوان یکی از مشخص ترین مؤلفه های مسلط دانسته و همسو با قابلیت ها و تجارب قومیتی متنوع، در برنامه درسی رسمی (اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت) و برنامه درسی پنهان (تعاملات معلمان با دانش آموزان اقوام) و (تعاملات دانش آموزان اقوام با یکدیگر) مورد توجه قرار داده و با دقت بیشتری بررسی شوند و در صورت نادیده گرفته شدن، آنها متأسفانه بحران هویت در اقوام به وجود آمده و انسجام اجتماعی آن ها بهم ریخته که منجر به بوجود آمدن بسیاری از مشکلات و چالش های اجتماعی می گردد و گره خوردن موضوع قومیت با مسائلی چون تبعیض، قوم گرایی، عدالت، بحران و... در هر برهه ای از زمان اهمیت قومیت و تجارب زیسته را برای برنامه ریزان درسی درکشورمان دوچندان می نماید. (گرساسی و همکاران، ۱۳۹۸)

بنابراین وقتی جامعه نگرشی احترام آمیز نسبت به تفاوت های قومی و فرهنگی داشته باشد افراد می توانند بدون تناقض یا خجالت تعریف قومیتی از خود ارائه کنند و جامعه ای که به تفاوت های گروه قومی احترام می گذارد، می خواهد شهروندان خود را از شیوه های تبعیض آمیز و نگرش های زیان بار محافظت کند (محمدی، ۱۳۹۵). درست از همین روست که هر اندازه جامعه محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصومت ها نیز کاهش خواهد یافت و جامعه از مبنای غنی ای از سنت ها و فرهنگ های قومی بهره مند خواهند شد (فتحی و اجارگاه، اعلائی، ۱۳۸۹).

بدیهی است وجود تنوع می تواند خلاقیت و نوسازی و باروری فرهنگی به دنبال آورده و اگر بتواند با سیاست گذاری برنامه ریزانی که بحران آفرین نباشند همسو شود و نیز تبدلات فرهنگی و نوسازی های اجتماعی وبسترهای لازم را برای تنوع و تکثر قومی در عرصه های گوناگون فراهم کند می تواند مؤلفه های چند فرهنگی و تجارب

زیسته افراد و ویژگی‌های قومیتی آنها را به رسمیت بشناسد و جالبتر اینکه در هر نظام آموزشی حتی اگر مجموعه خوبی از محتوا و مهارت‌های مطلوب اجتماعی در سیاست‌گذاری برنامه‌درسی نوشته شود به این معنی نیست که دانش‌آموزان همانگونه که انتظار می‌رود برنامه را دریافت کنند. در نظام آموزشی متمرکز کتاب‌های درسی بعنوان محصول برنامه‌درسی مهمترین نقش را در محتواها و روش‌های آموزشی ایفا می‌نمایند و رابطی بین سیاست‌گذار و مجری هستند و یک عامل اساسی در محتوا و فعالیت برای معلم و شاگرد در کلاس درس محسوب میشوند. (احمدپور، فدایی، رفیع پور ۱۳۹۶)

چنانچه اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت‌ها را تحلیل کنیم بیشتر درک خواهیم کرد که نظام آموزشی متمرکز با چه سیاست‌گذاری‌هایی به اهداف دست می‌یابد و اما هم‌اکنون در آستانه دوران پسانفهمی یا ورود به دوران بعدی برنامه‌درسی (مالووسکی، ۲۰۱۰) هستیم که اغلب با جهت‌گیری‌هایی چون بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی (پاینار، ۲۰۱۵) روند‌های نوظهور در حیطه‌های فن‌آوری و پسا حقیقت و جنبش‌هایی چون نو/چند بستر سازی (فتیحی و اجارگاه، ۱۴۰۰ الف) و تداوم دغدغه‌های نژادی و جنسیتی و ... همراه است. از این رهگذر ضمن تمرکز بر ضرورت گشودن دروازه‌ی نظام آموزشی به روی صاحب‌نظران برنامه‌درسی بسترهای جدیدی چون حوزه مشاوره برنامه‌درسی، محیط کار، آموزش عالی و بزرگسالان، تربیت معلم، مهندسی فنی و حرفه‌ای، کارآفرینی برنامه‌درسی در حوزه آموزش، محیط زیست، رسانه و ... مورد کاوش و توجه بیشتری بعنوان مقاصد بعدی رشته مطالعات برنامه‌درسی قرار می‌گیرند (فتیحی و اجارگاه، ۱۴۰۰ ب) و این بدان معنی است که تربیت نسل آینده متخصصان برنامه‌درسی مستلزم تدارک فرصت‌های یادگیری با بسترهای مختلف در قالب تجربیات در زیست بوم‌های جدید خواهد بود. وحدت و شکوفایی کشور ایران بعنوان یک جامعه چند فرهنگی با تجارب قومیتی متفاوت و اقوام متکثر مستلزم آن است که برنامه‌درسی و آموزش در اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت‌ها و تعاملات معلمان و

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
دانش آموزان یا تعاملات دانش آموزان اقوام با یکدیگر به ابعاد مختلف دینی، قومی، نژادی، زبانی و مؤلفه های فرهنگی توجه لازم و شایسته ای داشته باشد اما آموزش و پرورش ایران در عصر حاضر متمرکز بوده و نسبت به تکثر قومیت ها، زبان ها و فرهنگ هایشان و تفاوت های آنها بی تفاوت بوده و حتی گاهاً در تضاد است. بر همین اساس آموزش چند فرهنگی از اولویت های اساسی نظام های آموزشی هر جامعه ای بوده بویژه آنان که در ماهیت خود از تنوع قابل توجهی برخوردارند. (بنکس و بنکس، ۱۳۸۵)

به همین دلیل است که بستر سازی و فراهم نمودن زمینه هایی این چنینی در دهه های اخیر با توجه بیشتری به مؤلفه های چند فرهنگی و رویکردهای جدید آموزشی و پرورشی در مطالعات برنامه درسی دیده شده که مؤلفه ها و اصول متفاوت و مهمی چون: به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی و تفاوت های بین فرهنگی موجود در کشور و جهان (گریفین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۸)؛ کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و خلق دانش، فهم تأثیرپذیری از ویژگی های قومی (رحمانی عذرا و دیگران، ۱۳۹۴)؛ برانگیختن حس احترام و تحمل و درک و فهم (راتا، ۲۰۱۷)؛ تفاوت های قومی و شیوه های انضباطی (آلبرت کسینان<sup>۴</sup> و همکارانش، ۲۰۱۹)؛ معلمان اقلیت قومی مثبت تر از معلمان اکثریت (گلاک و کلین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹)؛ توجه به گفتمان های حاکم بر تربیت های چند فرهنگی (هولم و لاندن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰) از اثرات این بسترسازی است. (گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۸) با این حال، بررسی ادبیات و آثار مربوط و مطالعات انجام گرفته در این حوزه نشان از (مغفول بودن قومیت در برنامه های درسی

---

1. Griffin

2. Brown

3. Rata

4. Albert Ksinan

5. Glock & Kleen

6. Holm & Londen

ایران) دارد. به عنوان مثال (طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران) در پژوهش صادقی (۱۳۹۱) بیان می‌دارد که حساس بودن به فرهنگ و برنامه‌های پاسخگو در طراحی برنامه درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول است و علی‌رغم قوانین بالا دستی کشور، به دفعات به موضوع فرهنگ‌ها و چند فرهنگی توجه شده اما در تدوین سیاست‌های اجرایی در برنامه درسی این امر مورد غفلت واقع شده است. مطالعات گوناگون انجام گرفته توسط فتحی واجارگاه و همکارانش (سام خانیانی، عراقیه، ۱۳۹۱-۱۳۹۰، حمیدی زاده، ۱۳۹۸، بازدارقمچی قیه، ۱۳۹۸) در برنامه‌های درسی رسمی نیز نشان می‌دهد که قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نبوده و تحقیر فرهنگی و خرده فرهنگ‌ها را به دنبال داشته است و گاهاً به عنوان بحران و مشکل تفسیر می‌گردد. (گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۸) نتایج پژوهش صادقی (۱۳۸۹) در بررسی سند برنامه ملی بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی نشان داد که توجه نسبی به بخش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شده اما بخش مربوط به راهبردهای یاددهی-یادگیری از آموزش‌های چند فرهنگی غفلت نموده است و تعاملات درونی افراد تقویت نشده و به ارتباطات و ابراز وجود دانش‌آموز توجهی مبذول نمیشود. همچنین بخش‌های مربوط به مبانی فلسفی، اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی، اهداف تفضیلی دوره‌های تحصیلی تا اندازه‌ای مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته‌اند.

در پژوهشی با عنوان «تأملی بر انواع رویکردها نسبت به قومیت در ایران و اثرات اجرایی آن در نظام آموزش» حاکمیت رویکرد فرهنگی، توجه به فرهنگ‌ها، آزادی برابری احترام به حقوق افراد و شنیده شدن صداهای همگان و ثمره رویکرد امنیتی نسبت به قومیت در جامعه، سلطه و دیکتاتوری و تک‌صدایی است و منجر به شکل‌گیری مقاومت در بین اقوام و فرهنگ‌های محلی می‌شود (فتحی واجارگاه، بازدارقمچی قیه، ۱۳۹۸). و این در حالی است که بکارگیری فرهنگ قوم‌ها در

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

آموزش های رسمی و گسترش آن از طریق برنامه درسی زمینه پیوندهای قوی در میان اقوام را در جامعه ایجاد نموده و وفاق ملی را گسترش خواهد داد.

مشاهدات نشان داد که اکثر پژوهش ها در موضوعات چند فرهنگی و قومیت ها از مغفول ماندن قومیت در برنامه های درسی آموزش و پرورش ایران صحبت شده است با وجود تغییراتی که طی چند سال اخیر در برنامه های درسی دوره متوسطه ایران اعمال شده همچنان شاهد فقدان پژوهش های تأثیر گذار چند فرهنگی در این حوزه هستیم با توجه به تأثیر زیادی که فرهنگ اقوام و هویت فرهنگی در تجارب زیسته دانش آموزان در دوره متوسطه اول دارد این مقاله در پی پاسخگویی به این سؤال است که قومیت و تجارب زیسته قومیتی در برنامه های درسی رسمی (اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها) و برنامه درسی پنهان (تعاملات معلمان و دانش آموزان، تعاملات دانش آموزان با یکدیگر) در دوره متوسطه اول از چه جایگاهی برخوردار است؟

### روش شناسی پژوهش

این پژوهش در قالب یک مطالعه آمیخته انجام شد که روش پژوهش در بخش عمده کار، کیفی و از نوع پدیدار شناسی بود و در بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در محتوای برنامه درسی رسمی از تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کمی استفاده گردید و چون محتوای کتاب های درسی در ایران کاملاً متمرکز است مهم ترین بخش از برنامه های رسمی مطرح است. تحلیل محتوای کتاب های درسی تألیف شده محور اصلی در این پژوهش قرار داده شد. جامعه آماری در این بخش شامل: تمام کتاب های دوره اول متوسطه بود و روش نمونه گیری در این بخش از مطالعه، هدفمند بود و مجموعه کتاب های درسی مطالعات اجتماعی متوسطه اول (هفتم، هشتم و نهم) مورد بررسی قرار گرفتند؛ چون مطابق با ادبیات پژوهش احتمال مطرح شدن ویژگی های قومی، تجارب و مؤلفه های قومی در این کتاب ها بیشتر از سایر کتاب های دیگر است (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۱). سپس مؤلفه های چند فرهنگی که مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در چارچوب علمی مطرح در دنیا، از طریق تحلیل اسنادی به دست آمد و به

این منظور اسناد معتبر مختلفی در خصوص تئوری‌های مرتبط با مؤلفه‌های چند فرهنگی خارجی و داخلی نظیر بنکس و بنکس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶، ۲۰۱۰، ۲۰۱۳)؛ پارخ<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)؛ گورسکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)؛ گی<sup>۴</sup> (۲۰۱۰)؛ گرانت و سلیتر<sup>۵</sup> (۲۰۰۸)؛ حمیدی زاده و همکاران (۱۳۹۷)، صادقی (۱۳۸۹) مورد تحلیل قرار گرفت و لیست شد (جدول شماره ۱، ۲۱ مؤلفه).

مؤلفه‌ها از سوی اساتید متخصص و همکار (۴ پژوهشگر در حوزه آموزش چند فرهنگی<sup>۶</sup>، که ملاک انتخاب این اساتید، میزان موفقیت آنها در امر تدریس و بر اساس نمرات ارزشیابی تکوینی، عملی و پایانی دانشجویانشان بود تعیین شدند) پس از تأیید روایی و ارزیابی ضریب پایایی آن‌ها از طریق توافق میان کدگذاری‌ها بررسی شد (۶۰ درصد) و به عنوان مبنای تحلیل محتوای برنامه‌درسی رسمی دوره اول متوسطه قرار داده شد. از طرف دیگر، به منظور حصول اطمینان از پایایی آن، از روش اسکات استفاده شد. بدین منظور، ۱۰ درصد از کل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی، به روش تصادفی نمونه‌گیری و در زمینه تحلیل مفاهیم در معرض کدگذاری مجدد ۲ پژوهشگر (با تخصص علوم اجتماعی و علوم تربیتی) قرار داده و سپس با محاسبه درصد توافق مورد انتظار و درصد توافق مشاهده شده بین ۲ کدگذار، ضریب قابلیت اعتماد با بهره‌گیری از فرمول اسکات محاسبه شد و ضریب پایایی برابر ۷۹ محاسبه گردید. از آنجا که (دلاور، ۲۰۰۴) مقدار قابل قبول پایایی برای تحلیل محتوا را ۶۰ درصد معرفی کرده است، میتوان اذعان داشت که ابزار پژوهش از پایایی مناسبی

1. Banks and Banks

2. Parekh

3. Gorski

4. Gay

5. Grant and Sleeter

۱۲ - دکترای تخصصی مطالعات برنامه‌درسی و استادیار دانشگاه آزاد، دکترای تخصصی مطالعات برنامه‌درسی و دانشیار دانشگاه آزاد، دکترای تخصصی مطالعات برنامه‌درسی و استاد دانشگاه شهید بهشتی، دکترای تخصصی مطالعات برنامه‌درسی و استادیار دانشگاه آزاد.



نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
برخوردار بوده است. در این پژوهش واحدهای تحلیل شده شامل محتوا، تصاویر و فعالیت های یادگیری بودند که به ترتیب واحد ضبط مورد استفاده برای محتوای کتاب، پاراگراف؛ برای فعالیت های یادگیری، جمله و در نهایت برای تصاویر، تصویرهای کتاب های مطالعات اجتماعی (هفتم، هشتم و نهم) مورد پژوهش بود.

در بخش دیگر مطالعه با توجه به کیفی بودن پژوهش در بررسی برنامه درسی پنهان و برای دستیابی به اطلاعات غنی از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شد. در این بخش از پژوهش مشارکت کنندگان ۳۰ دانش آموز از اقوام (فارس، آذری، گُرد، گُرد، گُرد و گیلک) و ۲۰ دبیر از یک دبیرستان دوره متوسطه اول در شهر تهران بودند. همانطور که روش پژوهش در بخش کیفی از نوع پدیدار شناسی بود که یک مقوله فلسفی و روش تحقیقی است برای درک پدیده ها که از طریق تجارب انسانی گسترش یافته و به دنبال روشن ساختن ساختار پدیده های تجربه شده است. در یکسال تحصیلی با ابزارهایی چون ژورنال های دانش آموزی و خاطرات و مصاحبه های غیر رسمی گردآوری داده ها انجام شد. مدت مصاحبه به طور متوسط ۵۰ دقیقه بود. کلیه مصاحبه ها ضبط شد و بعد دقیقاً مکتوب شدند. پس از تجزیه و تحلیل متن هر مصاحبه و کدگذاری آن ها و بیرون کشیدن مضامین موردنظر، مصاحبه بعدی انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: الف- تولید داده ها ب- تجزیه و تحلیل داده ها این مرحله شامل مراحل فرعی است: ۱- مواجهه اولیه، خواندن و بازخوانی یک مورد ۲- تشخیص و بر چسب زدن به مقوله ها ۳- لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها ۴- ایجاد یک جدول خلاصه سازی ج- تلفیق مورد ها.

در این پژوهش پس از انجام مصاحبه ها (مرحله اول، تولید داده ها) بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آن آغاز شد. در مرحله دوم یعنی تجزیه و تحلیل داده ها، ابتدا هریک از متون مکتوب شده با دقت خوانده و بازخوانی شدند و مضامین یا برداشت های اولیه در گوشه ای از متن پیاده شده نگاشته و کدگذاری شدند که شامل برخی تداعی ها، پرسش ها، مفاهیم و غیره بود و به ذهن پژوهشگر خطور می کرد و می

توانست در مراحل بعدی استفاده شود. سپس مضامینی که می‌توانست معرف بخش‌هایی از متن (معمولاً یک یا چند جمله) باشد تعیین و ثبت شدند، در مراحل بعدی عمل لیست کردن و کدگذاری، خوشه بندی مقوله‌ها (مضامین اصلی و فرعی) صورت گرفت؛ به طوری که برای محتوای هریک از مصاحبه‌ها یک جدول خلاصه تشکیل شد. در آخرین مرحله اصلی، برای تلفیق مورد‌ها و یا مضامین، همه جدول‌ها کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه‌وری در داده‌ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت‌ها و تفاوت‌ها، مقوله‌ها و مضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده‌های این جدول مبنای گزارش یافته‌های پژوهشی شد. در این پژوهش سعی گردید که با لحاظ مواردی همچون حسن ارتباط و جلب اعتماد مشارکت‌کنندگان در تحقیق، بررسی مداوم داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها در اولین فرصت پس از اتمام هر مصاحبه و بازخورد آن به مصاحبه‌های بعدی و نیز استفاده از بازخورد آن برای تعیین کفایت داده‌ها و افزایش تعداد مصاحبه‌ها، بازنگری اساتید و استفاده از نظر اصلاحی آنان و مرور برخی از مقوله‌های استخراج شده با تعدادی از شرکت‌کنندگان بر صحت و تأثیرپذیری داده‌های پژوهش بیفزاید.

روش افزایش اعتبار در این پژوهش عبارت بود از:

الف: بررسی و چک کردن توسط اعضاء ب: انعطاف پذیری ج: اجماع سه

سویه

در این پژوهش اجماع سه سویه شامل: ۱- تنوع منابع اطلاعاتی: استفاده از منابع چندگانه اطلاعات و تئوری‌های مختلف. ۲- اجماع روش‌شناسی: استفاده از چند روش مانند مصاحبه، اسناد و مدارک، مشاهده و پرسشنامه در اجرای یک مطالعه واحد. ۳- رسیدگی و مشاهده مداوم: مشاهده و درگیری پژوهشگر مداوم و مستمر در میدان پژوهش و ثبت و ضبط همه تصمیم‌هایی که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان... است. (فلیک<sup>۱</sup> ترجمه جلیلی، ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵، گال، بورگ و گال<sup>۲</sup> ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۳).

### یافته ها

جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در برنامه های درسی رسمی دوره اول متوسطه چگونه است ؟

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

جدول شماره (۱): مؤلفه های جایگاه مطلوب قومیت و تجارب زیسته قومیتی در محتوای برنامه درسی رسمی.

|   |
|---|
| ۱- آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان                    |
| ۲- درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر                             |
| ۳- توجه به رویدادهای مختلف تاریخی اقوام                         |
| ۴- آگاهی بخشی و احترام به تفاوت های فرهنگی اقوام                |
| ۵- استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه های قومی و فرهنگی       |
| ۶- توجه و آگاهی بخشی به نقش همه فرهنگ ها در شکل گیری تمدن       |
| ۷- آشنایی کلی با آموزه های ادیان و مذاهب در اقوام مختلف         |
| ۸- جلوگیری از پیش داوری در مورد افراد، قومیت ها و فرهنگ های خاص |

<sup>۱</sup>. Flick

<sup>۲</sup>. Meredith D. Gall , Walter R. Borg , Joyce P.Gall

|   |
|---|
| ۹- کمک به منظور پذیرش تفاوت، تنوع و تکثر و قبول آن بعنوان واقعیتی طبیعی از زندگی اقوام        |
| ۱۰- توجه به زبان، لهجه، خط، ادبیات، هنر و موسیقی اقوام مختلف در جهت رسیدن به احترام متقابل    |
| ۱۱- آگاهی بخشی نسبت به مکان های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف                                   |
| ۱۲- ارائه مباحث مربوط به حقوق طبیعی انسان   |
| ۱۳- معرفی اعیاد، مناسک، آیین های قومی، آداب و رسوم مرتبط با اقوام مختلف                       |
| ۱۴- توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام مختلف                             |
| ۱۵- معرفی قهرمانان و اسطوره های اقوام مختلف   |
| ۱۶- انعکاس نوع پوشش و ارزش ها، هنجارها و نمادهای گروه های قومی دیگر                           |
| ۱۷- توجه به پیشینه های قومی و میراث فرهنگی و جلوه های تمدن و فرهنگ اسلامی/ ایرانی اقوام مختلف |
| ۱۸- شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آنها در اقوام                             |
| ۱۹- آگاهی بخشی در جهت مسئولیت پذیری و حقوق شهروندی  |
| ۲۰- کمک به درک و تحمل آراء مختلف و تجربه های قومیتی فرهنگ های مختلف                           |
| ۲۱- توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف  |

با کد گذاری و شناسایی مقوله ها و در نهایت شمارش آن ها در واحدهای ضبط شده در کتاب های مطالعات اجتماعی متوسطه اول نتایج مختلفی به دست آمد که در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است:

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
جدول شماره (۲): تحلیل محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی برای ارزیابی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی.

| بخش مورد تحلیل                  | مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی  | فراوانی |
|---------------------------------|---|---------|
| محتوای مطالعات اجتماعی هفتم     | مؤلفه ۱ (۷بار)، مؤلفه ۲ (۱بار)، مؤلفه ۳ (۱۰بار)، مؤلفه ۴ (۵بار)،<br>مؤلفه ۵ (۷بار)، مؤلفه ۶ (۸بار)، مؤلفه ۷ (۹بار)، مؤلفه ۸ (۱بار)،<br>مؤلفه ۹ (۳بار)، مؤلفه ۱۰ (۵بار)، مؤلفه ۱۱ (۹بار)،<br>مؤلفه ۱۲ (۹بار)، مؤلفه ۱۳ (۲بار)، مؤلفه ۱۴ (۳بار)،<br>مؤلفه ۱۵ (۶بار)، مؤلفه ۱۶ (۱بار)، مؤلفه ۱۷ (۶بار)،<br>مؤلفه ۱۸ (۳بار)، مؤلفه ۱۹ (۷بار)، مؤلفه ۲۰ (۱بار)<br>مؤلفه ۲۱ (۱۳بار) | ۱۶<br>۲ |
| تصاویر مطالعات اجتماعی هفتم     | مؤلفه ۳ (۷بار)، مؤلفه ۴ (۱بار)، مؤلفه ۵ (۲بار)، مؤلفه ۶ (۲بار)،<br>مؤلفه ۷ (۱بار)، مؤلفه ۱۰ (۲بار)، مؤلفه ۱۱ (۶بار)،<br>مؤلفه ۱۴ (۲بار)، مؤلفه ۱۵ (۵بار)، مؤلفه ۱۶ (۵بار)،<br>مؤلفه ۱۷ (۳بار)، مؤلفه ۱۹ (۲بار)، مؤلفه ۲۱ (۸بار)   |         |
| فعالیت های مطالعات اجتماعی هفتم | مؤلفه ۵ (۱بار)، مؤلفه ۹ (۱بار)، مؤلفه ۱۹ (۱بار)   |         |
| محتوای مطالعات اجتماعی          | مؤلفه ۱ (۳بار)، مؤلفه ۲ (۱بار)، مؤلفه ۳ (۱بار)، مؤلفه ۴ (۱بار)،<br>مؤلفه ۵ (۳بار)، مؤلفه ۶ (۱بار)، مؤلفه ۷ (۱۲بار)،<br>مؤلفه ۸ (۳بار)، مؤلفه ۹ (۱بار)، مؤلفه ۱۰ (۱۰بار)،  | ۹۸      |

| فراوانی | مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی   | بخش مورد تحلیل                              |
|---------|--|---|
|         | مؤلفه ۱۱ (۴بار)، مؤلفه ۱۳ (۱بار)، مؤلفه ۱۴ (۲بار)،<br>مؤلفه ۱۶ (۱بار)، مؤلفه ۱۷ (۲بار)، مؤلفه ۱۸ (۶بار)،<br>مؤلفه ۲۰ (۱بار)  | هشتم  |
|         | مؤلفه ۱ (۱بار)، مؤلفه ۷ (۵بار)، مؤلفه ۸ (۱بار)، مؤلفه ۹ (۱بار)،<br>مؤلفه ۱۰ (۲بار)، مؤلفه ۱۱ (۶بار)، مؤلفه ۱۲ (۱بار)،<br>مؤلفه ۱۳ (۱بار) مؤلفه ۱۵ (۴بار)، مؤلفه ۱۶ (۴بار)،<br>مؤلفه ۱۷ (۳بار)، مؤلفه ۱۸ (۳بار)   | تصاویر<br>مطالعات<br>اجتماعی<br>هشتم        |
|         | مؤلفه ۱ (۱بار)، مؤلفه ۲ (۱بار)، مؤلفه ۴ (۳بار)، مؤلفه ۵ (۳بار)،<br>مؤلفه ۹ (۱بار)، مؤلفه ۱۰ (۱بار)، مؤلفه ۱۷ (۱بار)،<br>مؤلفه ۲۰ (۲بار)  | فعالیت<br>های<br>مطالعات<br>اجتماعی<br>هشتم |
| ۸۵      | مؤلفه ۲ (۳بار)، مؤلفه ۳ (۱بار)، مؤلفه ۴ (۲بار)، مؤلفه ۵ (۲بار)،<br>مؤلفه ۶ (۴بار)، مؤلفه ۷ (۱بار)، مؤلفه ۸ (۱بار)، مؤلفه ۹ (۲بار)،<br>مؤلفه ۱۰ (۱بار)، مؤلفه ۱۱ (۱بار)، مؤلفه ۱۳ (۳بار)،<br>مؤلفه ۱۵ (۱بار)، مؤلفه ۱۶ (۴بار)، مؤلفه ۱۷ (۲بار)،<br>مؤلفه ۱۸ (۲بار)، مؤلفه ۱۹ (۱بار)، مؤلفه ۲۰ (۳بار)،<br>مؤلفه ۲۱ (۴بار)، | محتوای<br>مطالعات<br>اجتماعی<br>نهم         |
|         | مؤلفه ۱ (۱بار)، مؤلفه ۲ (۱بار)، مؤلفه ۳ (۱بار)، مؤلفه ۴ (۱بار)،<br>مؤلفه ۶ (۱بار)، مؤلفه ۸ (۱بار)، مؤلفه ۱۱ (۳بار)، مؤلفه ۱۲ (۱بار)،   | تصاویر<br>مطالعات                           |

| بخش<br>مورد<br>تحلیل                       | مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های<br>درسی   | فراوانی |
|--|---|---------|
| اجتماعی<br>نهم                             | مؤلفه ۱۳(۲بار)، مؤلفه ۱۵(۵بار)، مؤلفه ۱۶(۲بار)،<br>مؤلفه ۱۸(۴بار)، مؤلفه ۲۱(۴بار)،  |         |
| فعالیت<br>های<br>مطالعات<br>اجتماعی<br>نهم | مؤلفه ۱(۳بار)، مؤلفه ۲(۲بار)، مؤلفه ۴(۲بار)، مؤلفه ۵(۶بار)،<br>مؤلفه ۹(۱بار)، مؤلفه ۱۳(۲بار)، مؤلفه ۱۶(۱بار)،<br>مؤلفه ۲۰(۱بار)، مؤلفه ۲۱(۲بار) |         |

یافته های تحقیق حاضر نشان می دهد که از ۲۴۲۴ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۳۴۵ مورد فراوانی در خصوص مؤلفه های ۲۱ گانه مطلوب قومیت بود(جدول شماره ۲).

در این میان مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با ۳۱ مورد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده ، کمترین مقدار مربوط به مؤلفه های ۸ یعنی (جلوگیری از پیش داوری در مورد افراد و قومیت ها و فرهنگ های خاص) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام مختلف) با فراوانی ۷ بوده است.

بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در بین مؤلفه های مطلوب قومیت در محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی پایه هفتم و هشتم و نهم به ترتیب مربوط به مؤلفه ۱۹ یعنی (آگاهی بخشی در جهت مسئولیت پذیری و حقوق شهروندی) مجموعاً با مقدار (۱/۸۱۳) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام ) با مقدار (۱/۳۲۰) و مؤلفه ۱۲ یعنی (ارائه مباحث مربوط به حقوق

طبیعی انسان) با مقدار (۱/۳۱۷) و مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با مقدار (۱/۲۶۹) بود.

همچنین کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به مؤلفه ۴ با مقدار (۱/۱۶۸۲) یعنی (آگاهی بخشی و احترام به تفاوت های فرهنگی اقوام و مؤلفه ۲ با مقدار (۳۰۰۴) یعنی (درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر) و مؤلفه ۵ با مقدار (۳۴۵۰) یعنی (استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه های قومی) و مؤلفه ۱ با مقدار (۳۵۱۵) یعنی (آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان) بوده است. علاوه بر این ضریب اهمیت مؤلفه های: ۳ (توجه به رویدادهای تاریخی اقوام)، مؤلفه ۱۰ (توجه به زبان، لهجه، خط، هنر و موسیقی اقوام)، مؤلفه ۱۵ (معرفی قهرمانان و اسطوره های اقوام)، مؤلفه ۱۶ (انعکاس نوع پوشش و ارزش ها و هنجارها)، مؤلفه ۱۷ (توجه به پیشینه های اقوام و میراث فرهنگی)، مؤلفه ۱۸ (شناسایی مفاخر علمی، هنری، مذهبی و آثار آنها)، بسیار پایین نزدیک به صفر بود. به عبارتی فقط ۶ درصد از بخش های سه گانه محتوای کتاب های بررسی شده به مؤلفه های مطلوب قومیت توجه داشته است که نشان می دهد جایگاه قومیت در محتوای برنامه های درسی رسمی نظام جدید متوسطه اول مطلوب نیست.

جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش آموزان اقوام مختلف در دوره متوسطه اول چگونه است؟

یافته های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش آموزان، پیام اصلی و پیام فرعی و مصداق آنها به صورت خلاصه در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.



جدول شماره (۳): جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و

دانش آموزان.

| پیام اصلی                                 | پیام فرعی   | مصدق   |
|---|---|--|
| ۱- یکسان سازی فرهنگی و توجه به فرهنگ مسلط | ۱-۱. تأکید زیاد بر روش سخنرانی و امتحان کتاب درسی | وارش (دانش آموز گیلک پایه نهم) " بیشتر معلما وارد کلاس که میشن یه سؤال میدن میگن تا من میام این سؤال رو حل کنید یا دو سؤال میگن بچه ها برا تکلیف شبتونه حلش کنین یا بیست تا سؤال میدن میگن بچه ها ازش امتحان میگیرم، همش کتاب و کتاب و کتاب و کتاب ما فارس ها سریع کنار هم میشینن و از رو کتاب جواب ها رو در میارن حتی تکالیفشون رو هم تو کلاس سریع می نویسن من این مدل تدریس رو دوست ندارم. (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۲۴). |
|   | ۱-۲. تک فرهنگی عمل کردن و غالب بودن قوم خاص       | کژال (دانش آموز گُرد پایه هشتم) " دانش آموزان زمانی که می بینند که در کتاب درسی آنها از اهل تشیع و دوازده امام و چهارده معصوم کلی حرف زده شده و جهت آشنایی با آنها قصه و صفحات زیادی قرار گرفته اما از ما اهل تسنن و مذهب و  |

| پیام اصلی                                 | پیام فرعی   | مصدق   |
|---|---|--|
|   |   | <p>فرهنگمان و خلفای اهل سنت در این کتاب‌ها سخنی به میان نیامده ناراحت می‌شوم و این امر باعث درگیری و هرج و مرج بر سر موضوعات کنفرانسی در کلاس می‌شود(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۱۲)</p>  |
| <p>۲- تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام</p> | <p>۱-۲. یادگیری غیر فعال ، برچسب‌های قومیتی</p>             | <p>اسدی (دبیر- اسم مستعار): در کلاس سؤالی پرسیدم که آیا واقعاً لرها نادان و چیز نفهم و دیر آموزند؟ هرگز یادم نخواهد رفت که کلاس از خنده بچه‌ها ترکید و رو هوا رفت و البته از گریه مریم(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۰۸/۲۸).</p>         |
|   | <p>۲-۲. ناآگاهی نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام</p> | <p>آزاده (دانش آموز گیلک پایه هفتم)" معلم ما از یکی از بچه‌ها درس می‌پرسید اون با لهجه جوابش رو داد، معلم هم اون رو مسخره کرد حتی تقلیدش رو دراورد بعد هم گفت : ناراحت که نشدی دختر خوبم باهات شوخی کردم(خاطره مورخ ۱۳۹۹/۰۲/۰۸).</p> |

| پیام اصلی  | پیام فرعی  | مصادق  |
|--|--|--|
| ۳- نابرابری آموزشی و                                       | ۳-۱. افت تحصیلی به خاطر تبعیض قومیتی                           | آگرین(دانش آموز گُرد پایه هشتم)"<br>از دوتا از معلم بدم میاد درسشون رو اصلاً گوش نمیدم ، معدل اون درسام پایین اومد به من اهمیت نمیدن و دوستم ندارن چون گُردم و از بقیه اقوام خوششون میاد(خاطره مورخ ۱۳۹۹/۰۳/۲۰).   |
| انتظارات متفاوت معلمان نسبت به چند فرهنگی بودن دانش آموزان | ۳-۲. فعالیت فارس در اکثریت با موفقیت و شکست قوم اقلیت غیر فارس | مسعودی (دبیر- اسم مستعار): اظهار نمودن اکثر قبولی های معدل بالای من در نهم فارس زبانند و عالی عمل می کنند اما بقیه بیخیالن اومدن تهران که بگردن و تازه به دوران برسن بچه شهرستانین دیگه(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۰).<br>ریحانه (دانش آموز آذری پایه هفتم)"بعضی از معلم های مدرسه ما توجه به چند دانش آموز زرنگ و فارس دارند منم میتونم یاد بگیرم و حرف بزnm و جواب سؤالات رو بدهم اما کمی لهجه دارم(خاطره مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۷). |

| پیام اصلی | پیام فرعی  | مصدق   |
|-----------|--|--|
|           | ۳-۳. تقسیم دانش آموزان به منظم و نامنظم، مثبت و منفی | اسرین (دانش آموز لُر پایه نهم) " رفتار معلم های ما نشون میده ما رو قبول ندارن، ما رو بی نظم میدونن، نادان و گاگول و بوق صدا میزنن، لرها رو متهم به شلوغ کاری و ندونم کاری میکنن از نظر اونا ما خیلی ساده هستیم(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۷). |

همان طور که از جدول شماره ۳ پیداست اکثر پیام های ظاهر شده در اطلاعات به دست آمده نشان از این دارند که جایگاه جایگاه قومیت و تجارب زیسته در تعاملات معلمان و دانش آموزان اقوام مختلف در مدرسه مطلوب نبوده است.

امروزه در مدارس ما اکثر معلمان تأکیدی بیش از حد بر کتاب های درسی و روش سخنرانی و معلم محوری خود و تأکیدی خاص بر آزمون های نهایی (نهم) و آموزش های مدرسه ای دارند و پرداختن به بحث های دیگر (قومیت ها و مولفه های قومیتی و چند فرهنگی) را ضروری نمی دانند. به نظر آنان نمره بسیار مهم است و رقابت دانش آموزان در مقابل یکدیگر باید دیده شود و پرداختن به مسئله غیر آن وقت گیر بوده و وظیفه معلم در مدرسه و کلاس نمی باشد پس دانش آموزان هم موضوعات اصلی را حول محورهای کتاب دانسته و فرهنگ خود و دیگری را مسئله ای حاشیه ای و غیر قابل طرح اصلی در کلاس می بینند. در تکالیف درسی و یادگیری مشارکت و همکاری و ارتباط برقرار کردن اقوام با تعلقات مخصوصشان نیازی نیست زیرا این معلم است که همه چیز را می داند، تدریس می کند، نمره داده و سخنران اول تا آخر آن کلاس است

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
و او باید بشنود، تکرار کند، تمرین نماید و امتحان دهد و این عدم استقبال از گفتمان  
بادانش آموزان و انتقال یک طرفه معلومات، اطاعت محض و تقلید را با خود به دنبال  
می آورد.

دانش آموزان در بیان تجارب و خاطرات و ژورنال نویسی هایشان بر این عقیده  
بوده اند که معلمان از آنها انتظار دارند که ساکت نشسته، خوب گوش دهند و زیاد  
درس بخوانند و نمرات بالا بگیرند و جای اظهار عقیده و تعاملات اقوام و گفتمان  
تجربه های ناب قومیتی و ارائه مقوله های قومی با افتخار و با صدای بلند در کلاس  
توسط معلمان از این دانش آموزان سلب گشته است چون هر مسئله دیگری که به  
ظاهر با بودجه بندی درس و مدرسه و موضوعات کتاب و معلم تطابق نداشته باشد  
غیر ضروری، وقت گیر و ناخوشایند است .

در مصاحبه با معلمان نیز آنان اظهار نمودند که نگرش منفی به گروه های مختلف  
قومی و فرهنگی دارند و از پرداختن به تنوع فرهنگی و تجارب قومیتی دانش  
آموزانشان در کلاس پرهیز نموده چرا که منجر به درگیری های لفظی یا فیزیکی در  
کلاس یا زنگ تفریح شده و این بی نظمی ها باعث شده برخوردهای جدی با تفاوت  
های فرهنگی داشته باشند همچنین عنوان کردند کتاب های درسی خود عامل پس زدن  
فرهنگ و تنوعات قومیتی است چون در متن و محتوا مؤلفه هایی با این مضامین به  
چشم نمی خورد و وظیفه خود را درس دادن کتاب می دانند نه بحث های قومیتی و  
آشنایی با اقوام و نکته اینجاست که خود معلم از تنوع فرهنگی بیگانه است و (خود و  
دانش آموزان فرهنگ غالب) را ترجیح و برتری می دهد . برخی معلمان تفاوت های  
قومی و نژادی را عامل و علت درگیری بین اقوام در کلاس توصیف کردند و به همین  
دلیل معتقد بودند باید قومیت دانش آموزان نادیده گرفته شود.

جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با  
یکدیگر در دوره متوسطه اول چگونه است؟

یافته های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف، پیام اصلی و پیام فرعی آنها به صورت خلاصه در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول شماره (۴): جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف.

| پیام اصلی                         | پیام فرعی                                 | مصادق  |
|-----------------------------------|---|--|
| ۱- قومیت و بیگانگی با تنوع فرهنگی | ۱-۱. غفلت در تعلقات و ویژگی های قومی ساده | کژال (دانش آموز گُرد پایه هفتم) " تو مدرسه هممون مجبوریم مانتو شلوار مثل هم یکرنگ و یک جور بپوشیم، فارسی صحبت کنیم ولی جالبه همه مثل هم نیستیم، حرف زدن هامون، لهجه هامون، رفتارهامون، مدل هامون همه فرق دارند من با بچه هایی که مثل خودم هستن راحت ترم اما اینجا بیشتر بچه ها فارس اند حتی مدیر و ناظم و معلم هامون (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۸/۱۴). |
|                                   |   | آسو (دانش آموز گُرد پایه هشتم) "پدر و مادرم همیشه تو خونه و خیابون گُری حرف می زنن ولی من و برادرم با هم فارسی حرف می زنیم اگه یک کلمه گُری صحبت کنیم اونا بدشون میاد و دعواون می کنن معتقدن تو مدرسه و کلاس فارسی، تو خونه هم فارسی .   |

| پیام اصلی | پیام فرعی                                    | مصادق  |
|-----------|--|--|
|           | ۱-۲. تبعیض در تعلقات و ویژگی های قومی پیچیده | نباید گری حرف بزیم حساسند که تو مدرسه مسخره نشیم چون خودشون خاطرات تلخ اینطوری زیاد دارن از دوران مدرسه شون (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۰۵).  |
|           |  | فربیا (دانش آموز گر پایه هفتم) "بچه تر که بودم یادمه خونه مون تو روستا بود و همه چیز ما با فارس ها تفاوت داشت وارد مدرسه که شدم دیدم خیلی از هم سن و سالام که تو شهر بودن عقب ترم، من با اونا حرف نمیزدم و بازی نمیکردم اما اونا اصلاً دوست نداشتن کنارم و بغل دستم در نیمکت کلاس بشینن و این خاطره خیلی بدیه که از اون سالها دارم (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۱۲). |

| مصدق   | پیام فرعی  | پیام اصلی                             |
|--|--|---------------------------------------|
| <p>باران(دانش آموز گیلک پایه نهم)" از بچگی ناراحت می شدم که در مدرسه ازم بپرسن اهل کجایی و پدر و مادرت چه کاره اند؟ خونه تون کجاست؟ این عباس آباد انتهای فامیلیت یعنی چی ؟ منم مجبور بشم بگم اسم یکی از روستاهای شماله، پدرم کشاورزه، مادرم حصیر می بافه، پنج تا خواهر و برادر دارم، معلما تو مدرسه با فارس ها مهربون ترند خودشون هم فارسند، شمالی اون هم از عباس آباد نداریم(ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۲۶).</p> | <p>۱-۲. تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام</p> | <p>۲- غفلت در همزیستی مسالمت آمیز</p> |
| <p>روژین(دانش آموز کرد پایه نهم)"وقتی میخوایم بیایم مدرسه انگار میخوایم بریم یه جای سخت و وحشتناک حتی بدتر از جهنم ، حاضریم فرار کنیم از اونجا با اون دیوارهای بلند، نرده های آهنی و زشت، کلاس های کثیف و خط خطی، راهرو های بی روح و تنگ(ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۰).</p>  | <p>۲-۲. عدم تحرک و پویایی و سلامت</p>              |                                       |



مشاهدات جدول شماره ۴ گویای این مطلب است که جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با یکدیگر مناسب نبوده و اقوام بسیار در حاشیه و دانش آموزان اقوام نیز دچار پنهان کاری در مؤلفه های قومیتی خود شده اند که آسیب های بسیاری را برای آنان بدنبال آورده است.

در گفتمان های موجود بین دانش آموزان در مدرسه و جامعه، آنان در لطیفه ها و جوک ها غوطه ورنند که رد و بدل شدن این روایت های نادرست باعث برچسب های قومیتی، تحقیر تعلقات، استهزاء اقوام و تمسخر تجارب زیسته این دانش آموزان شده است و همین امر باعث شده عده ای از دانش آموزان نسبت به قومیت خود نسبت به دیگری احساس برتری، بزرگی و فخر فروشی نمایند و نوعی سرخوردگی و از خود بیگانگی قوم های اقلیت و حقارت برای لهجه هایی غیر فارس را به دنبال بیاورد که در بسیاری از موارد ترس از لهجه و تمسخر از طرف دیگران در کلاس، مدرسه و جامعه باعث عدم ارتباطات اجتماعی و حتی پاسخ ندادن به سؤالات معلم و دوستان در کلاس شده بود. وجود ذهنیت های منفی در مورد برخی اقوام سبب می شود تا آن دانش آموزان مورد بی توجهی و عدم احترام قرار گرفته و در حاشیه تحصیل نمایند و به دلیل بلد نبودن زبان غالب عزت نفس دانش آموزان پایین آمده و خود کم بینی در آنان دیده می شد و تمسخر لهجه های بومی و عادی شدن اهانت به زبان اقوام متأسفانه بسیار رواج داشت.

### بحث و نتیجه گیری

ایران کشوری دارای اقوام متنکثر و در حال پیشرفت است و در هزاره سوم تحولات موجود در دنیا منجر به تدوین دروس و رشته های جدید و خاصی گشته که در کشور ما به نظر می رسد (تاریخ اقوام و فرهنگ های ایرانی) از اهم اولویت های متخصصان است که در این حوزه قرار میگیرد. نبودن محتوای برنامه درسی مدون و سیاست های

روشن در حوزه مطالعات قومی با توجه به تحولات جهانی و زندگی امروز امری پیچیده است و از آنجا که نظام آموزشی هر کشور مهمترین رکن موفقیت آن کشور در عرصه‌های مختلف است همواره باید ضرورت تدوین و روزآمدکردن محتوا در جامعه چند فرهنگی مانند ایران را در برنامه‌درسی و کتاب‌ها مد نظر داشت تا دانش‌آموزان به ویژه در مقطع متوسطه اول که در نوجوانی قرار دارند با نبود الگوی مناسب در زمینه تبیین ارزش‌های قومی و ضعف در نقش‌آنها در شکل‌گیری هویت ملی دچار تعارض و سردرگمی و نابسامانی نشده و موجب بوجود آمدن احساس حقارت و هنجارشکنی و عدم مسئولیت در مقابل سایر اقوام نگردند.

با استناد به یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتابهای مطالعات اجتماعی متوسطه اول در این پژوهش میتوان اذعان داشت که قومیت در برنامه‌های درسی رسمی رشته علوم انسانی دوره اول متوسطه، جایگاه مطلوبی ندارد. این یافته با نتایج پژوهش (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰) همسو بود. آنها در این پژوهش با بررسی کتابهای جامعه‌شناسی و تاریخ علوم انسانی نظام قدیم در خصوص میزان توجه به مؤلفه‌های قومی، نشان دادند که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی متوسطه کاملاً نامطلوب بوده است. همچنین تجارب با ارزش قومیتی و مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه‌درسی پنهان جایگاهی در تعاملات معلمان با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان اقوام با یکدیگر در جامعه مورد مطالعه ما نداشته است. این یافته‌ها نیز با پژوهش‌های صادقی و همکاران، ۱۳۹۱؛ بازدار و همکاران، ۱۳۹۸؛ عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰؛ خدایار و فتحی، ۱۳۸۷ همسو بود. در واقع نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که در برنامه‌های درسی رسمی و کتاب‌های درسی مقاطع مختلف در ایران به مؤلفه‌های قومی توجهی نشده و در برنامه‌درسی پنهان تعاملات اقوام چندان مطلوب نیست.

در بحث محتوا همیشه روایت‌ها در شناخت قومیت‌های مختلف نقش حساس و محوری داشته و نقل قول‌ها، ضرب‌المثل‌ها و جوک‌های متنوع از اقوام تأثیرگذار بوده و اگر راوی اشتباه کرده یا حتی دروغ گفته باشد شناخت ما هم از واقعیت می‌تواند

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

نادرست باشد در مورد ( اصفهانی ها، کردستانی ها، شیرازی ها و ...) شناخت ما برحسب نقل های قول، ضرب المثل ها، فیلم و گفته ها و لطیفه هایی است که در مورد آنها شنیده یا خوانده ایم و متأسفانه در شکل دهی صحیح روایت ها در کتاب و تعاملات دربرنامه درسی رسمی و پنهان بسیار مغفول بود.

همچنین ترانه های قومی شامل ادبیات، کلام، اشعار و جمله هایی که در قالب تصنیف در هر منطقه رواج دارند و مردم دهان به دهان زمزمه می کنند به زبان های آذری، تالشی، کردی، عربی، فارسی که ترجمه همه آنها بر تقویت هویت ملی ما و شناخت اقوام که تأثیرگذارند بهتر است در اهداف و محتوای برنامه های درسی متوسطه اول قرار بگیرد تا اسطوره های قومها را بهتر بشناسیم و فرهنگ و تمدن ایرانی / اسلامی بارورگشته و دانش آموزان از قومیت ها فاصله نگرفته و با تأکید بر هویت ملی ضرورت پذیرش تکثر باورها و ارزش ها هم غنی تر شود که متأسفانه در کتاب های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه اعتقاد و باور به ارزش ها و تکثر آنها در محدوده ارزش های جامعه از یک سو و نپرداختن به آن از سوی دیگر پدیده تعارض (اکسیمورون) را بوجود آورده است.

در کشور ایران اقوام متنوع و متکثری با اقلیت های دینی مختلف حضور دارند که حفظ احترام به این اقوام و اقلیت های مذهبی و دینی و شخصیت های تاریخی و با ارزش از موارد مهم اهداف این دوره محسوب می شود که متأسفانه این مهم در بیشتر صفحات کتاب مطالعات اجتماعی به فراموشی سپرده شده است. پس آموزش های صحیح تعامل و احترام به اقوام در کشور به جای تعامل و گرایش به جداسازی از نکات مهم و مغفول در اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها در این پژوهش دیده شده است. میراث فرهنگی اقوام ارزشمند بوده و باید از تمسخر حفظ گردد «اقوام باید خود را بپذیرند و باور داشته باشند و فرهنگ خود را فراموش نکنند، در معرفی و ویژگی های محلی، لباس، هنر، آداب و رسوم و سایر مقوله ها کوشا باشند و خواهان داشتن جایگاه خاص در اهداف برای این ویژگی های با ارزش قومیتی باشند.

همیشه ویژگی‌های قومیتی و قومیت و مقوله‌های آن نقش مؤثری در تشکیل هویت داشته و موضوعاتی چون نوع پوشش تعاملات و لهجه خانواده در شکل‌گیری طبقه اجتماعی و هویت انسان‌ها دخیل بوده است مثلاً برای عالی بودن باید نوع پوشش و نحوه برخورد طرف، درست مانند طبقات بالای جامعه باشد و برای آنکه اینگونه باشد باید گاهی اوقات از قومیت، زبان، لهجه خود فاصله بگیرد و مشابه دیگران عمل کند و این دغدغه پریا دختر جوان و دانش‌آموز ما (ژورنال دانش‌آموزی) در مدارس امروز است که از آن به عنوان (هویت گمشده) نام برده می‌شود در کتاب‌های مطالعات اجتماعی هم حول و حوش این مسأله مهم کمتر صحبت شده و راهکارهای مهمی ارائه نگشته است. همیشه مسخره کردن قومیت فرد توهین به فرد است و واکنش آنان را بر می‌انگیزد و به نظر می‌رسد برنامه‌های درسی در این زمینه آسیب‌پذیر باشند که توجه را بیشتر بر تمایز جلب کرده‌اند تا تعاملات و مشترکات افراد و بین‌من و دیگران مرزی قرار گرفته که مرتب می‌خواهیم خود را از دیگران متمایز کرده و از گفتن واژه‌ها (ما) کمتر استفاده می‌کنیم.

مقوله‌های قومی در اهداف، محتوا، تصاویر و پرسش‌ها در کتاب مطالعات متوسطه اول، مبهم و ضعیف و نامناسب به تصویر کشیده شده بود. پوشش و لباس اقوام، آداب و رسوم اساطیر و پهلوانان، حضور اقتصاد در تولید، قدمت و سابقه فرهنگ‌ها، احترام و حرمت حقوق اقلیت‌های قومی و دینی، مشاهیر، شعرا، هنرمندان، نویسندگان، جاذبه‌های مکانی فرهنگ‌ها و اقوام، عدالت آموزشی، رشادت و دلیری، تأثیر فرهنگ‌ها در تاریخ ایران، بهره‌گیری از ضرب‌المثل‌های رایج و مناسب فرهنگ‌ها پیشینه‌های قومی و میراث فرهنگی، جلوه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی / ایرانی، نقش فرهنگ در تأمین امنیت کشور و حقوق شهروندی، پذیرش اختلاف نظرها و تفکیک آن از جدال و مقابله و بالاخره توجه به نقش و اهمیت فرهنگ در رشد فرهنگی و هویت ملی کشور عزیزمان بسیار ضعیف و جزئی‌طرح و بررسی

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
شده اند. و مولفه های ۲۱ گانه بایبشتترین و کمترین ضریب اهمیت و فراوانی مبین این ادعاست.

در کتاب های مطالعات اجتماعی، بیشتر تصاویر زنان با پوشش مقنعه، روسری و چادر دیده می شود همراه با پوشش مانتو که مخصوص شهرهای بزرگی چون تهران است و غفلت در پوشش سایر اقوام مختلف که ساکن ایران هستند دیده شده است حتی در معرفی پوشش اقوام هم بسیار ضعیف عمل شده و این همه تنوع و رنگارنگی در پوشش در تصاویر دیده نمی شود.

معرفی مقوله های قومیتی بر ارزشمند بودن اقوام تأکید دارد اما در برخی موارد، تصاویر اساطیر و قهرمانان شعرا و نویسندگان و بزرگان علما و دانشمندان اقوام مختلف بدون شرح، بدون متن و معرفی نام و قومیت آنها و تنها به عکس آنها بسته نموده است. عکس های بدون متن و معرفی بزرگان و.. در کتاب مطالعات اجتماعی متوسطه اول به صورت ضمنی بر مقوله اساطیر و قهرمانان و نقش آنها در پیشرفت و توسعه فرهنگی تأکید گردیده اما در هیچ جای کتاب از قهرمانان و داستان های حماسی با اشاره به تأکید روی قوم و فرهنگ آنان نامی برده نشده و به ضرورت آن نیز متأسفانه اشاره ای نشده است.

نکته حائز اهمیت در بین دانش آموزان اینکه به عقیده برخی از آنان شوخی های قومیتی در غالب جوک عاملی برای وقت گذرانی و اوقات خوش داشتن است و آنها نباید این مسائل را جدی گرفته و حتی ناراحت شوند و می بایست ظرفیتشان را بالا ببرند و حساس نباشند اما در مقابل دانش آموزان اقوام غیر فارس از این وضعیت و بی احترامی احساس ناراحتی و گله مندی نمودند و گاه درگیری های فیزیکی و لفظی را واجب دانسته که بی حرمتی ها نسبت به خرده قوم ها و رفتارهای ناخوشایند بین دانش آموزان در مدرسه را نگاهی مغرورانه از طرف قوم اکثریت و از بالا به پایین می دانند و عامل تنش در کلاس ها و حیاط مدرسه همچنین ناگاهی معلمان و عدم اطلاعشان از این گونه پیامدهای قومیتی و عدم انضباط در بین دانش آموزان با اقوام مختلف به دنبال خود بحران در همبستگی ملی را خواهد داشت.

همچنین هنگامی که نظام آموزشی تک فرهنگی بوده و فرهنگ غالب فارسی است تنها یک گروه از دانش‌آموزان در موضع قدرت قرار می‌گیرند و سایر دانش‌آموزان به دلیل تفاوت در تجارب و تعلقات قومیتی متفاوت و تعارض‌های فرهنگی، در مدرسه و جریان یادگیری با دشواری‌های فراوانی مواجه می‌شوند. تک فرهنگی مخاطره‌آمیز در نظام آموزشی آن هم به دلیل آنکه آموزش و پرورش در کشور ما به روش متمرکز اداره می‌شود و کتاب‌های درسی نیز تابع این تمرکزگرایی اند و جالب‌تر اینکه این کتاب‌ها در تهران و توسط کارشناسان سازمان کتاب‌های درسی تهیه می‌شود نظامی تک فرهنگی موج می‌زند که منجر به تشدید تنش‌های قومی، رشد تعلقات قومی و تعصبات آن و قوم‌مداری در بین دانش‌آموزان گاه منجر به تجزیه‌طلبی نیز می‌گردد که همسو با نتایج پژوهش‌نسرین علی‌پور و لیلا علی‌پور (۱۳۹۵) بود و به این نتیجه رسیدند که کتاب‌های درسی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که آموزش چند فرهنگی در آنها مورد غفلت قرار گرفته یا بسیار کم‌رنگ است. یافته‌ها نشان می‌دهد که جایگاه قومیت و تجربه‌های زیسته قومیتی جایگاهی مغفول و طرح‌نشده بوده و غفلت از طرح آن در کتاب‌های درسی به وضوح دیده شده است. مدرسه نیز فاقد برنامه‌های روشن و منسجم بوده و آشفتگی در برنامه‌های درسی صریح و پنهان دیده شده و همچنین ناآگاهی معلمان از تنوعات قومی و برخوردهای جدی با تفاوت‌های قومی و چند فرهنگی بودن دانش‌آموزان و نبودن سر فصل‌های قومی در کتاب‌ها یا آموزش معلمان در دانشگاه‌های فرهنگیان و ضمن خدمت معلمان در مناطق آموزش و پرورش سستی و رخوتی را در کلاس‌ها به دنبال داشت که دانش‌آموزان اقوام مختلف را در هویت‌یابی دچار بحران نموده بود همچنین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول تجاربی ناخوشایند و صفاتی نامطلوب، تجاربی منفی، توهین، تمسخر و تحقیر را در محیط آموزشی تجربه کرده بودند و این تأثیری بسیار منفی در برخی قومیت‌ها داشته و آثار نامطلوبی را برای هویت ملی و همبستگی کشورمان و مراودت‌های درست و همزیستی مسالمت‌آمیز را به دنبال خواهد داشت.

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

با تامل در یافته های پژوهش (عراقیه و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱) میتوان گفت: آموزش مدرسه ای در خصوص آموزش های چند فرهنگی و مؤلفه های مربوط دارای ضعف بوده و برون دادهای نهایی آموزش عمومی کشورمان که وارد آموزش عالی و دانشگاه خواهند شد همان دانش آموزان دوره متوسطه هستند که از آموزش های لازم در زمینه قومیت و توافق میان فرهنگ ها و سازگاری با تعلقات قومیتی دیگران برخوردار نبوده اند و زمینه ساز موانعی جدی بر سر راه خواهند شد و از آن مهمتر ارتباط مستقیمی بین بی اعتنایی به عناصر اصلی تجارب زیسته و فرهنگ های بومی همراه با بحران هویت با فرهنگ ملی در شهروندان ایرانی دیده خواهند شد که در نهایت برتری قوم فارس و جایگاه بالای این قوم نسبت به اقوام دیگر ( آذری، گُرد، لُر، ترکمن، بلوچ، عرب و ...) که در گذشته شکل گرفته اند و تغییر آن بسیار مشکل به نظر می رسد مگر با توجه فراوان به جایگاه قومیت و آموزش های چند فرهنگی در برنامه های درسی رسمی و پنهان همراه با احترام به تجارب قومیتی و پیوند اقوام جامعه. در این راستا موارد مهمی چون غفلت در تعلقات و ویژگی های قومی و دوری از تجربیات زیسته قومیتی همراه با تبعیض در تعلقات و به حاشیه رانده شدن اقوام مقاومت دبیران و فراگیران در یادگیری فرهنگ های متنوع، ناآگاهی برنامه ریزان در طراحی برنامه های درسی متناسب با اقوام و مسئله قومیت در نظام های آموزشی مطرح است اما آنچه میتوان اذعان داشت رویکردی محافظه کارانه و اکسیمورون در برنامه های درسی مقطع متوسطه اول اتخاذ شده است. بزرگترین مشکلات دنیا بعلت ناتوانی افراد در خواندن و نوشتن و حساب کردن نیست بلکه بخاطر آن است که مردم دنیا از فرهنگ ها، نژادها، مذاهب و ملت های مختلف قادر نیستند که با هم کنار آمده و تلاش کنند تا مشکلات را حل کنند پس دانش آموزانی که در قومیت های گوناگون قرار دارند گاهی اوقات با روش های خاص و معین آداب و معاشرت اجتماعی را پیدا کرده که متفاوت از مدرسه، تعلقات و ویژگی های فرهنگی آن است. نتایج پژوهش صادقی (۱۳۸۹) در بررسی سند برنامه ملی بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی نشان داد که توجه نسبی به بخش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شده اما بخش مربوط به راهبردهای

یاددهی - یادگیری از آموزش های چند فرهنگی غفلت نموده است و تعاملات درونی افراد تقویت نشده و به ارتباطات و ابراز وجود دانش آموز توجهی مبذول نمیشود. همچنین بخش های مربوط به مبانی فلسفی، اصول حاکم بر برنامه های درسی و تربیتی، اهداف تفصیلی دوره های تحصیلی تا اندازه ای مؤلفه های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته اند.

حمیدی زاده در سال ۱۳۹۷ در پژوهش خود عنوان کرد کشور ایران با وجود آنکه در اسناد کلیدی خودش سعی بر توجه به رویکردهای چندفرهنگی دارد اما سیاست روشنی برای آموزش چند فرهنگی در برنامه درسی و در عمل ندارد و با وجود آنکه خرده فرهنگ های (اُتر، تُرک، کُرد و عرب) سهم عمده ای در فضای جغرافیایی کشورمان دارند اما سهم آنان در کتاب های درسی اندک است.

برازنده است برنامه ریزان درسی و مراکز تربیت معلم بخصوص دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان در تدریس خود این نکته را توجه نمایند که این تعلیم و تربیت چند فرهنگی اقوام است که می تواند باعث شود میراث فرهنگی کشور، آداب و رسوم قومیت ها و تعلقاتشان همراه با تجارب قومیتی آنها حفظ شود و زمینه احترام خاص به تجارب ناب قوم ها فراهم شده و درک فرهنگی جامعه از تفاوت ها و تعصبات و ارزش های قومی افزایش یابد و زمینه های تمسخر فرهنگ ها در خانواده و اجتماع از بین برود. این گونه است که فرصت های برابر ایجاد شده، نابرابری های قومی در تحصیل برای این دانش آموزان برداشته و محیط درس و کلاس، محیطی خوشایند و سرشار از غرور ملی و اتحاد اقوام ایرانی را در بر خواهد داشت.

رشته برنامه درسی زمانی بهتر درک خواهد شد که تصویری درست و دقیق از آن را کشیده باشیم و سعی کنیم جهت نو مفهوم سازی آن به بهترین شکل کوشا بوده و چارچوب های سنتی را شکسته و حرکتمان به سوی تفکرات نوین و فهم و درک پیچیدگی ها و در عین حال ظرافت های خاص موجود در این رشته باشد همچنین توجه معلمان به قدرت بالایشان در مدارس میتواند جلوی تعصبات قومیتی را گرفته تا



نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...  
تبعیض قومیتی از کلاس به جامعه منتقل نشود و همچنین باعث احترام به قومیت ها و آداب و رسوم، زبان و فرهنگ آنها شده و توهین، تحقیر و تمسخرات قومی، در محیط های آموزشی و زندگی بسیار کم رنگ گشته و همین امر باعث سستی در تحرکات اجتماعی شده که برای همبستگی ملی کشورمان آثار مطلوب و اثربخشی را به دنبال بیاورد.

لازم به ذکر است با کارگیری مستمر روش های مشارکتی و تیمی در کلاس های درس میتوان باعث شد که فراگیران تا حدودی با سرمایه های فرهنگی اقوام دیگر در قالب برنامه های درسی پنهان آشنا شده و به مرور زمان پیش داوری های غلط خود درباره سایر فرهنگ ها و آداب و رسوم اقوام را اصلاح و بازنگری نمایند. علاوه بر این پیشنهاد میشود که فضای فیزیکی مدرسه نظیر راهروها، اسامی کلاس ها، تابلوهای اعلانات، دیوارهای حیاط مدرسه با هدف معرفی هر چه بیشتر اقوام ایرانی و ایجاد احترام متقابل میان دانش آموزان مختلف به نام بزرگان، مفاخر اقوام، شعارها یا تصاویری در این راستا دیده شود. همچنین با توجه به یافته های پژوهش، نگارندگان پیشنهاد می کنند که زمینه فرصت های برابر آموزشی در آموزش های دوره های ضمن خدمت و دانشگاه فرهنگیان برای صلاحیت های شغلی و تخصصی دبیران فراهم آید تا نابرابری های آموزشی مرتفع گردد، در فضاهای مجازی جهت شناسایی اقوام مختلف ایرانی، اردوهای مجازی طراحی تا زمینه همزیستی های مسالمت آمیز برقرار گردد، در کتاب های درسی متوسطه اول در بحث جایگاه قومیت ها از داستان سرایی و قصه گوئی و ایفای نقش های مؤلفه های قومیتی استفاده مناسب شود تا توجه به اقوام و فرهنگ های متکثر جای فرهنگ مسلط را بگیرد، در درس تربیت بدنی و بازی های قومیتی چالشی ایجاد گردد که بازی نقشی حیاتی در ترویج و شناسایی این بازی های قومی در فضاهای اجتماعی مدارس ایجاد نماید و تفکرات سطحی نسبت به اقوام رخت بر بندد. برگزاری جشنواره های غذاهای سنتی و اقوام در مدارس و معرفی فرهنگ اقوام مختلف با اجرای این گونه مسابقات با هدف احترام به اقوام، برگزاری جشنواره های پوشش اقوام با هدف شناسایی مؤلفه های چند فرهنگی

در مدارس، خبیره گرایسی قومی و واگذاری اختیار عملی به معلمان و متخصصان و کارشناسان اقوام در طراحی و تدوین محتوای کتاب‌های درسی در کنار تیم طراحی محتوا در سازمان مرکزی به منظور عدم بیگانگی با تنوع فرهنگ‌ها، ایجاد محیط‌های مناسب چند فرهنگی با بکارگیری دانش آموزان در نام‌گذاری روزها به نام یک قوم و فرهنگ خاص، بنام یک پهلوان یا اسطوره ملی، قومی، منطقه‌ای و ...، ارائه درس (تاریخ اقوام و فرهنگ‌های ایرانی) از طریق برنامه‌های درسی در کنار دروس عمومی، برگزاری گفت‌وگوهای مختلف فارغ از طبقه، نژاد، فرهنگ و جنسیت برای ایجاد فرصت‌های بیشتر در مدارس برای همه دانش‌آموزان تهیه کتاب‌های متنوع و جدید حاوی توجه به ادبیات اقوام و فرهنگ‌های مختلف در کتابخانه مدارس با احترام به سرود ملی کشورمان برای سروده‌ها و نغمه‌های مختلف اقوام در برنامه‌های مدارس جایابی باز نموده و مورد استفاده همگان در غم‌ها و شادبها قرار بگیرد.

### منابع و مأخذ:

- احمدپور، فاطمه؛ فدایی، محمدرضا؛ رفیع‌پور، ابوالفضل (۱۳۹۶). لزوم بازاندیشی در محتوای کتاب‌های درسی ریاضی پایه هفتم و هشتم از نظر استدلال و اثبات. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۱۲(۴۶): ۸۴-۵۹.
- بازدارقمچی قیه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، تبیین مفهوم برنامه‌درسی سایه در نظام آموزشی ایران، فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۸(۲): ۲۷۴-۲۴۵.
- حمیدی زاده، کتیون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۷)، تحلیل نظام مند آموزش چند فرهنگی در ایران، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۲): ۳۸-۲۵.
- خدایار، فتحی ا. ۱۳۸۷. هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش (مورد مطالعه: دوره متوسطه). فصلنامه مطالعات ملی، ۳ سال نهم: ۵۲-۲۹.

- نویسنده اول: فرزانه پاکدامن      بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...
- رحمانی، عذرا؛ فقیهی، علیرضا؛ حسینی مهر، علی و سرمدی، محمدرضا (۸۵)، اعتبارسنجی مولفه های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی.
- سام خانیانی، اسحاق (۱۳۹۰)، بررسی رفتار نسبت به پرچم در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تهران، پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- سیلور جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور جی (۱۳۸۶)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غ خوی نژاد، تهران: به نشر.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی ها و ضرورت های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش ها و ارائه راهبردها، فصلنامه راهبرد و فرهنگ، دوره ۵ (۱۷): ۹۳-۱۲۱.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی ها و ضرورت های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی ضرورت ها و چالش ها. فصلنامه راهبرد فرهنگ، دوره ۵، (۱۷ و ۱۸): ۹۳-۱۲۲.
- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹)، بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵ (۱۸): ۱۹۰-۲۱۵.
- عراقیه، علیرضا، کورش فتحی و اجارگاه، احمدعلی فروغی ابری، و نعمت الله فاضلی. (۱۳۹۰) «بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران ۶ (۲۳): ۵۶-۷۵.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی و اجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمد علی و فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۱)، قومیت، پدیده های آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۴۰ (۱۰): ۵۷-۸۵.

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۹۱، جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه و آموزش عالی، راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۸، بهار و تابستان ۹۱، ص ۱۸۷-۲۰۴
- عزیزی، نعمت‌الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود (۱۳۸۹)، بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۲): ۷۸-۵۵.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰ الف) هویت‌های برنامه‌درسی. جلد اول. ویراست چهارم. تهران. انتشارات آبیژ
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰ ب) سوتفاهمات اساسی در رابطه با جنبش نو/ چند بسترسازی (چیستی، چرایی و چگونگی) فصلنامه چشم اندازه‌های برنامه‌درسی. سال اول. شماره دوم
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، شرایط امکان صلح در ایران، میزگرد گروه تخصصی صلح، انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۱۷ آذرماه ۱۳۹۸.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷) درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- گال، مردیت؛ بورک، والتروگال، جویس (۱۳۹۳)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، مترجمان احمدرضا نصر و دیگران. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، جلد ۱.
- گرشاسی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه (۱۳۹۸)، بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی مقطع دوم متوسطه (مطالعه موردی دبیرستان پسرانه شهید بخردیان بهبهان)، رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران.

Banks J (2006). *Multicultural Education For Young Childeren: 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 v Multicultural Educatio, 1962-2012, Theory into Practice*; 52(1): 73-82.

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

Banks, J. A. & Banks, C. A. M., (2005). *Multicultural education Issues and perspectives* (5<sup>th</sup> ed.), New York: John Wiley.

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

Fernandez, M.(2010). *The Responsibility for Multicultural education An Ethics of teaching and learning* . Available at: <http://www.Scu.edu/ethics>.

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

Glock, S., Kleen, H (2021) . *The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity*. *Curr Psychol*.

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.

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

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

Holm, G., Londen, M. (2010). *The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?*, Intercultural Education.

Ksinan, A. J., Vazsonyi, A. T., Ksinan Jiskrova, G., & Peugh, J. L. (2019). National ethnic and racial disparities in disciplinary practices: A contextual analysis in American secondary schools. *Journal of school psychology*, 74, 106–125.

Malewski, E (2010) *Curriculum Studies Handbook – The Next Moment*. NY: Routledge

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).

Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as Lived: Knowledge, history, alterity* (The selected works of William F.pinar). New York, NY: Rutledge.

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: Routlrdge.