Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.20 (10); 2023, 313-350

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال دهم، شمارهٔ ۲۰، پاییز و زمستان ۱۴۰۱، ۳۵۰-۳۱۳

بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان در برنامه های درسی متوسطه اول ایران[۱]

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

فرزانه پاکدامن[۲]، مهدی دوایی[۳]، علی اکبر خسروی بابادی[٤]، حمیدرضا رضازاده[٥]

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-کُرد-لُر-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 مولفه ۲۱(توجه به هویت مشترک اقوام) و کمترین فراوانی به مولفه ۸(جلوگیری از پیش داوری اقوام) و مولفه ١٤(توجه به مفهوم صلح و دوستی اقوام) بوده است که تنها ٦ 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

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.

---

[۱] . این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.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:davaee@yahoo.com

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

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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه و بیان مسئله

آموزش چند فرهنگی مفهومی است که در آن تمام دانش آموزان صرف نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند. برنامه درسی چند فرهنگی می تواند گروه ها را برای زیست مسالمت آمیز 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 برنامه درسی به روز با ویژگی های چند فرهنگی را بسیار ضروری می نماید. 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 دوچندان می گردد تا با خط مشی هایی که مدارس باید بکار گیرند و نتایج آموزشی را برای همه دانش آموزان دارای ملیت، زبان، طبقه و مذهب های مختلف بهبود بخشند همسو گردند.

امروزه تعلیم و تربیت، با مجموعه ای از تحولات اجتماعی، فرهنگی و جهانی روبروست که به گونه ای گریز ناپذیر باید خود را با آن تحولات هماهنگ نماید و با توجه به بروز تحولاتی در گستره ارتباطات و اطلاعات و در نتیجه، پیدایش نظریه هایی چون پست مدرنیسم، فمینیسم، کثرت گرایی، جهانی شدن و .... که باید نظام تربیتی جایگاه خود را در برابر تحولات و نظریه های یادشده روشن نماید همچنان که رویکرد احترام به تنوع فرهنگی، سبب بهبود رشد شناختی فراگیران، افزایش درک نژادی و قومی آنها، بهبود حساسیت های فرهنگی فراگیران،، افزایش کیفیت عملکرد آنها و بهبود تعامل در کلاس های درس شده است.(فرناندز، ۱۳۸۹)

مروری بر یافته های باستان شناسی در کشورمان نشان می دهد که از هزاران سال قبل تا امروز همواره اقوام و فرهنگ های مختلفی در آن زندگی می کردند، ساکنان این مرز و بوم مجموعه ای از رنگین کمان رنگ ها و قوم ها هستند پیش بایسته ها و الزامات زندگی در این کشور نیز باید بر اساس اصول چند فرهنگی تولید شود(صادقی،۱۳۹۳). قبل از ورود آریایی ها به این سرزمین(هزاره پیش از میلاد)، دست

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کم سیزده قوم متفاوت در آن زندگی کرده که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آن ها در دست نیست(دلاوری،۱۳۹۰ به نقل از صادقی،۱۳۹۱). بنابراین کشور ما تنوع و تکثرفرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی را به عنوان یکی از مشخص ترین مؤلفه های مسلط دانسته و همسو با قابلیت ها وتجارب 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 وبا 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.(گرشاسبی 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 وجامعه 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 واجارگاه، اعلایی، 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 نیزتبادلات فرهنگی و نوسازی های اجتماعی وبسترهای لازم را برای تنوع و تکثر قومی در عرصه های گوناگون فراهم کندمیتواند مؤلفه های چند فرهنگی و تجارب

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

زیسته افراد و ویژگی های قومیتی آنها را به رسمیت بشناسد وجالبتر اینکه در هر نظام آموزشی حتی اگر مجموعه خوبی از محتوا و مهارت های مطلوب اجتماعی در سیاست گذاری برنامه درسی نوشته شود به این معنی نیست که دانش آموزان همانگونه که انتظار می رود برنامه را دریافت کنند. در نظام آموزشی متمرکز کتاب های درسی بعنوان محصول برنامه درسی مهمترین نقش را در محتواها و روش های آموزشی ایفا می نمایند و رابطی بین سیاست گذار و مجری هستند و یک عامل اساسی در محتوا و فعالیت برای معلم و شاگرد در کلاس درس محسوب میشوند. (احمدپور، فدایی، رفیع پور۱۳۹۶)

چنانچه اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها را تحلیل کنیم بیشتر درک خواهیم کرد که نظام آموزشی متمرکز با چه سیاست گذاری هایی به اهداف دست می یابد و اما هم اکنون در آستانه دوران پسانوفهمی یا ورود به دوران بعدی برنامه درسی (مالووسکی، ۲۰۱۰) هستیم که اغلب با جهت گیری هایی چون بین المللی سازی برنامه درسی(پاینار، ۲۰۱۵) روند های نوظهور در حیطه های فن آوری و پساحقیقت و جنبش هایی چون نو/چند بستر سازی (فتحی واجارگاه، ۱۴۰۰الف) و تداوم دغدغه های نژادی و جنسیتی و ... همراه است . از این رهگذر ضمن تمرکز بر ضرورت گشودن دروازه ی نظام آموزشی به روی صاحب نظران برنامه درسی بسترهای جدیدی چون حوزهٔ مشاورهٔ برنامه درسی، محیط کار، آموزش عالی و بزرگسالان، تربیت معلم، مهندسی فنی و حرفه ای، کارآفرینی برنامه درسی در حوزه آموزش، محیط زیست، رسانه و.... مورد کاوش و توجه بیشتری بعنوان مقاصد بعدی رشته مطالعات برنامه درسی قرار میگیرند(فتحی واجارگاه، ۱۴۰۰ ب) و این بدان معنی است که تربیت نسل آینده متخصصان برنامه درسی مستلزم تدارک فرصت های یادگیری با بسترهای مختلف در قالب تجربیات در زیست بوم های جدید خواهد بود . وحدت و شکوفایی کشور ایران بعنوان یک جامعه چند فرهنگی با تجارب قومیتی متفاوت و اقوام متکثر مستلزم آن است که برنامه درسی و آموزشی در اهداف ، محتوا، تصاویر و فعالیت ها و تعاملات معلمان و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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[1] ،۲۰۱۹؛ عزیزی، بلندهمتان و سلطانی،۱۳۸۹)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون[2] ،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، ۱۳۹٤)؛ برانگیختن حس احترام و تحمل و درک و فهم (راتا،[3]۲۰۱۷)؛ تفاوت های قومی و شیوه های انضباطی(آلبرت کسینان[4] و همکارانش، ۲۰۱۹)؛ معلمان اقلیت قومی مثبت تر از معلمان اکثریت(گلاک و کلین[5] ، ۲۰۱۹)؛ توجه به گفتمان های حاکم بر تربیت های چند فرهنگی (هولم و لاندن[6] ،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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ایران)دارد. به عنوان مثال (طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران) در پژوهش صادقی (۱۳۹۱) بیان می دارد که حساس بودن به فرهنگ و برنامه های پاسخگو در طراحی برنامه درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول است و علی رغم قوانین بالا دستی کشور، به دفعات به موضوع فرهنگ ها و چند فرهنگی توجه شده اما در تدوین سیاست های 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 برنامه های درسی رسمی نیز نشان می دهد که قومیت ها از جایگاه مناسبی برخوردار نبوده و تحقیر فرهنگی و خرده فرهنگ ها 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 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 تفضیلی دوره های تحصیلی تا اندازه ای مؤلفه های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته اند.

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 فرهنگ ها، آزادی برابری احترام به حقوق افراد و شنیده شدن صداهای همگان و ثمره رویکرد امنیتی نسبت به قومیت در جامعه، سلطه و دیکتاتوری و تک صدایی است و منجر به شکل گیری مقاومت در بین اقوام و فرهنگ های محلی می شود (فتحی واجارگاه، بازدارقمچی قیه،۱۳۹۸). و این در حالی است که بکارگیری فرهنگ قوم ها در

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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 دربرنامه های درسی دوره متوسطه ایران اعمال شده همچنان شاهد فقدان پژوهش های تآثیر 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 زیستهٔ قومیتی دربرنامه های درسی رسمی(اهداف، محتوا، تصاویرو فعالیت ها) و برنامه درسی پنهان (تعاملات معلمان ودانش 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. جامعهٔ 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

این منظور اسناد معتبر مختلفی در خصوص تئوری های مرتبط با مؤلفه های چند فرهنگی خارجی و داخلی نظیر بنکس و بنکس[1] (۲۰۰۶، ۲۰۱۰، ۲۰۱۳)؛ پارخ[2] (۲۰۰۸)؛ گورسکی[3] (۲۰۰۸)؛ گی[4] (۲۰۱۰)؛ گرانت و سلیتر[5] (۲۰۰۸)؛ حمیدی زاده و همکاران(۱۳۹۷)، صادقی (۱۳۸۹) مورد تحلیل قرار گرفت و لیست شد(جدول شماره ۱، ۲۱ مؤلفه).

مؤلفه ها از سوی اساتید متخصص و همکار(٤ پژوهشگر در حوزه آموزش چند فرهنگی[6] ، 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 آن ها از طریق توافق میان کدگذاری ها بررسی شد (٦٠ درصد) و به عنوان مبنای تحلیل محتوای برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه قرار داده شد. از طرف دیگر، به منظور حصول اطمینان از پایایی آن، از روش اسکات استفاده شد. بدین منظور، ۱۰درصد از کل محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی، به روش تصادفی نمونه گیری و در زمینه تحلیل مفاهیم در معرض کُدگذاری 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 کُدگذار، ضریب قابلیت اعتماد با بهره گیری از فرمول اسکات محاسبه شد و ضریب پایایی برابر ۷۹ محاسبه گردید. از آنجا که (دلاور،۲۰۰٤) مقدار قابل قبول پایایی برای تحلیل محتوا را ٦٠ 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 برنامه درسی و استادیار دانشگاه آزاد، دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی و دانشیار دانشگاه آزاد، دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی و استاد دانشگاه شهید بهشتی، دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی و استادیار دانشگاه آزاد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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 کنندگان۳۰ دانش آموز از اقوام (فارس، آذری،کُرد، لُر و گیلک) و۲۰ 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 .کلیهٔ مصاحبه ها ضبط شد و بعد دقیقاً مکتوب شدند. پس از تجزیه وتحلیل متن هر مصاحبه و کدگذاری آن ها و بیرون کشیدن مضامین موردنظر، مصاحبهٔ 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- مواجهٔ اولیه، خواندن و بازخوانی یک مورد ۲- تشخیص و بر چسب زدن به مقوله ها۳- لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها٤- ایجاد یک جدول خلاصه سازی ج -تلفیق مورد ها .

در این پژوهش پس از انجام مصاحبه ها(مرحلهٔ اول، تولید داده ها)بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آن آغاز شد .در مرحلهٔ 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 خطورمی کرد و می

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

توانست در مراحل بعدی استفاده شود .سپس مضامینی که می توانست معرف بخش هایی از متن (معمولاً یک یا چند جمله) باشد تعیین و ثبت شدند ، در مراحل بعدی عمل لیست کردن و کدگذاری، خوشه بندی مقوله ها (مضامین اصلی و فرعی) صورت گرفت؛ به طوری که برای محتوای هریک از مصاحبه ها یک جدول خلاصه تشکیل شد .در آخرین مرحلهٔ اصلی ، برای تلفیق مورد ها و یا مضامین، همهٔ جدول ها کنار هم قرارگرفتند و از طریق غوطه وری در داده ها، مقایسهٔ مداوم و شناسایی مشابهت ها و تفاوت ها، مقوله ها ومضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده های این جدول مبنای گزارش یافته های پژوهشی شد. در این پژوهش سعی گردید که با لحاظ مواردی همچون حسن ارتباط و جلب اعتماد مشارکت کنندگان در تحقیق، بررسی مداوم داده ها، تجزیه و تحلیل داده هادر اولین فرصت پس از اتمام هر مصاحبه و بازخورد آن به مصاحبه های بعدی و نیزاستفاده از بازخورد آن برای تعیین کفایت داده ها و افزایش تعداد مصاحبه ها، بازنگری اساتید و استفاده از نظر اصلاحی آنان و مرور برخی از مقوله های استخراج شده با تعدادی از شرکت کنندگان بر صحت و تأثیرپذیری داده های 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 چند گانه اطلاعات و تئوری های مختلف. ۲- اجماع روش شناسی : 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 تصمیم هایی که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

است.(فلیک[1] ترجمه جلیلی، ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵، گال، بورگ و گال[2] 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
٤- آگاهی بخشی و احترام به تفاوت های فرهنگی اقوام
٥- استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه های قومی و فرهنگی
٦- 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

[1]. Flick
[2]. Meredith D. Gall , Walter R. Borg , Joyce P.Gall

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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- اگاهی 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 محتلف
۱٤- توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام مختلف
۱۵- معرفی قهرمانان و اسطوره های اقوام مختلف
۱٦- 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:

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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	مؤلفه۱(۷بار)،مؤلفه۲(۱بار)،مؤلفه۳(۱۰بار)،مؤلفه٤(۵بار)، مؤلفه۵(۷بار)، مؤلفه٦(۸بار)، مؤلفه۷(۹بار)، مؤلفه۸(۱بار)، مؤلفه۹(۳بار)، مؤلفه۱۰(۵بار)، مؤلفه۱۱(۹بار)، مؤلفه۱۲(۹بار)، مؤلفه۱۳(۲بار)، مؤلفه۱٤(۳بار)، مؤلفه۱۵(٦بار)، مؤلفه۱٦(۱بار)، مؤلفه۱۷(٦بار)، مؤلفه۱۸(۳بار)، مؤلفه۱۹(۷بار)، مؤلفه۲۰(۱بار) مؤلفه۲۱(۱۳بار)	۱٦ ۲
تصاویر مطالعات اجتماعی هفتم	مؤلفه۳(۷بار)،مؤلفه٤(۱بار)، مؤلفه۵(۲بار)، مؤلفه٦(۲بار)، مؤلفه۷(۱بار)، مؤلفه۱۰(۲بار)، مؤلفه۱۱(٦بار)، مؤلفه۱٤(۲بار)، مؤلفه۱۵(۵بار)، مؤلفه۱٦(۵بار)، مؤلفه۱۷(۳بار)، مؤلفه۱۹(۲بار)، مؤلفه۲۱(۸ بار)	
فعالیت های مطالعات اجتماعی هفتم	مؤلفه۵(۱بار)، مؤلفه۹(۱بار)، مؤلفه۱۹(۱بار)	
محتوای مطالعات اجتماعی	مؤلفه۱(۳بار)،مؤلفه۲(۱بار)،مؤلفه۳(۱بار)،مؤلفه٤(۱ بار)،مؤلفه۵(۳بار)، مؤلفه٦(۱بار)، مؤلفه۷(۱۲بار)، مؤلفه۸(۳بار)، مؤلفه۹(۱بار)، مؤلفه۱۰(۱۰بار)،	۹۸

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بخش مورد تحلیل	مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی	فراوانی
هشتم	مؤلفه۱۱(٤بار)، مؤلفه۱۳(۱بار)، مؤلفه۱٤(۲بار)، مؤلفه۱٦(۱بار)، مؤلفه۱۷(۲بار)، مؤلفه۱۸(٦بار)، مؤلفه۲۰(۱بار)	
تصاویر مطالعات اجتماعی هشتم	مؤلفه۱(۱بار)، مؤلفه۷(۵بار)، مؤلفه۸(۱بار)، مؤلفه۹(۱بار) ، مؤلفه۱۰(۲بار)، مؤلفه۱۱(٦بار)، مؤلفه۱۲(۱بار)، مؤلفه۱۳(۱بار) مؤلفه۱۵(٤بار)، مؤلفه۱٦(٤بار)، مؤلفه۱۷(۳بار)، مؤلفه۱۸(۳بار)	
فعالیت های مطالعات اجتماعی هشتم	مؤلفه۱(۱بار)، مؤلفه۲(۱بار)، مؤلفه٤(۳بار)، مؤلفه۵(۳بار)، مؤلفه۹(۱بار)، مؤلفه۱۰(۱بار)، مؤلفه۱۷(۱بار)، مؤلفه۲۰(۲بار)	
محتوای مطالعات اجتماعی نهم	مؤلفه۲(۳بار)،مؤلفه۳(۱بار)،مؤلفه٤(۲بار)،مؤلفه۵(۲بار)، مؤلفه٦(٤بار)، مؤلفه۷(۱بار)، مؤلفه۸(۱بار)، مؤلفه۹(۲بار)، مؤلفه۱۰(۱بار)، مؤلفه۱۱(۱بار)، مؤلفه۱۳(۳بار)، مؤلفه۱۵(۱بار)، مؤلفه۱٦(٤بار)، مؤلفه۱۷(۲بار)، مؤلفه۱۸(۲بار)، مؤلفه۱۹(۱بار)، مؤلفه۲۰(۳بار)، مؤلفه۲۱(٤بار)،	۸۵
تصاویر مطالعات	مؤلفه۱(۱بار)، مؤلفه۲(۱بار)،مؤلفه۳(۱بار)،مؤلفه٤(۱بار)، مؤلفه٦(۱بار)، مؤلفه۸(۱بار)، مؤلفه۱۱(۳بار)، مؤلفه۱۲(۱بار)،	

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بخش مورد تحلیل	مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی	فراوانی
اجتماعی نهم	مؤلفه۱۳(۲بار)، مؤلفه۱۵(۵بار)، مؤلفه۱٦(۲بار)، مؤلفه۱۸(٤بار)، مؤلفه۲۱(٤بار)،	
فعالیت های مطالعات اجتماعی نهم	مؤلفه۱(۳بار)، مؤلفه۲(۲بار)، مؤلفه٤(۲بار)، مؤلفه۵(٦بار)، مؤلفه۹(۱بار)، مؤلفه۱۳(۲بار)، مؤلفه۱٦(۱بار)، مؤلفه۲۰(۱بار)، مؤلفه۲۱(۲بار)	

یافته های تحقیق حاضر نشان می دهد که از ۲٤۲٤ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۳٤۵ 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 ۱٤ 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 ۱٤ 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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 ٤ با مقدار(۱٦۸۲/.) یعنی (آگاهی بخشی و احترام به تفاوت های فرهنگی اقوام و مؤلفه ۲ با مقدار(۳۰۰٤/.) یعنی (درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر) و مؤلفه ۵ با مقدار (۳٤۵۰/.) یعنی (استفاده ازتجارب 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 ۱٦ (انعکاس نوع پوشش و ارزش ها و هنجارها)، مؤلفه ۱۷ (توجه به پیشینه های اقوام و میراث فرهنگی)، مؤلفه۱۸ (شناسایی مفاخر علمی، هنری ، مذهبی و آثار آنها)، بسیار پایین نزدیک به صفر بود. به عبارتی فقط ٦ 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 .

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
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 تو کلاس 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 ۱۳۹۸/۱۰/۲٤).
	۱-۲. تک فرهنگی عمل کردن و غالب بودن قوم خاص	کژال (دانش آموز کُرد 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
		فرهنگمان و خلفای اهل سنت در این کتاب ها سخنی به میان نیامده ناراحت می شوم و این امر باعث درگیری و هرج و مرج بر سرِ موضوعات کنفرانسی در کلاس می شود(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۱۲)
۲- تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام	۲-۱. یادگیری غیر فعال ، برچسب های قومیتی	اسدی (دبیر- اسم مستعار): در کلاس سؤالی پرسیدم که آیا واقعاً لُرها نادان و چیز نفهم و دیر آموزند؟هرگز یادم نخواهد رفت که کلاس از خنده بچه ها ترکید و رو هوا رفت و البته از گریه مریم(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۰۸/۲۸).
	۲-۲. ناآگاهی نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام	آزاده (دانش آموز گیلک پایه هفتم)" معلم ما از یکی از بچه ها درس می پرسید 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).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
۳- نابرابری آموزشی و انتظارات متفاوت معلمان نسبت به چند فرهنگی بودن دانش آموزان	۳-۱. افت تحصیلی به خاطر تبعیض قومیتی	آگرین(دانش آموز کُرد پایه هشتم)" از دوتا از معلمام بدم میاد درسشون رو اصلاً گوش نمیدم ، معدل اون درسام پایین اومد به من اهمیت نمیدن و دوستم ندارن چون کُردم و از بقیه اقوام خوششون میاد(خاطره مورخ ۱۳۹۹/۰۳/۲۰).
	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). 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 بزنم و جواب سؤالات رو بدهم اما کمی لهجه دارم(خاطره مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۷).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
	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، لُرها 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 اکثرمعلمان تأکیدی بیش ازحد برکتاب های درسی وروش سخنرانی ومعلم محوری خود و تأکیدی خاص بر آزمون های نهایی (نهم)وآموزش های مدرسه ای دارند و پرداختن به بحث های دیگر(قومیت ها ومولفه های قومیتی وچند فرهنگی) را ضروری نمیدانند .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 نمیباشد 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

و او باید بشنود، تکرارکند، تمرین نماید و امتحان دهد و این عـدم اسـتقبال از گفتمـان بادانش آموزان و انتقال یک طرفه معلومات، اطاعت محض و تقلید را با خود بـه دنبـال می آورد.

دانش آموزان در بیان تجارب و خاطرات و ژورنال نویسی هایشان بـر ایـن عقیـده بوده اند که معلمان از آنها انتظار دارند که ساکت نشسته، خـوب گـوش دهنـد و زیـاد درس بخوانند و نمرات بالا بگیرند و جای اظهار عقیـده و تعـاملات اقـوام و گفتمـان تجربه های ناب قومیتی و ارائه مقوله های قومی با افتخار و با صدای بلنـد در کـلاس توسط معلمان از این دانش آموزان سلب گشته است چون هر مسـئله دیگـری کـه بـه ظاهر با بودجه بندی درس و مدرسه و موضوعات کتاب و معلم تطـابق نداشـته باشـد غیر ضروری، وقت گیر و ناخوشایند است .

در مصاحبه با معلمان نیز آنان اظهار نمودند که نگرش منفی به گروه های مختلـف قومی و فرهنگـی دارنـد و از پـرداختن بـه تنـوع فرهنگـی و تجـارب قـومیتی دانـش آموزانشان در کلاس پرهیز نموده چرا که منجر به درگیری های لفظـی یـا فیزیکـی در کلاس یا زنگ تفریح شده و این بی نظمی ها باعث شده برخوردهای جدی با تفـاوت 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 ایـن مضـامین بـه چشم نمی خورد و وظیفه خود را درس دادن کتاب می دانند نه بحث هـای قـومیتی و آشنایی با اقوام و نکته اینجاست که خود معلم از تنوع فرهنگی بیگانه است و (خـود و دانش آموزان فرهنگ غالب)را ترجیح و برتری مـی دهـد . 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 مختلـف بـا یکدیگر در دوره متوسطه اول چگونه است؟

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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 ٤ نشان داده شده است .

جدول شماره (٤): جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
۱-قومیت و بیگانگی با تنوع فرهنگی	۱-۱. غفلت در تعلقات و ویژگی های قومی ساده	کژال (دانش آموز کُرد 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 هستند راحت ترم اما اینجا بیشتر بچه ها فارس اند حتی مدیر و ناظم و معلم هامون (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۸/۱٤).
		آسو (دانش اموز لُر پایه هشتم)"پدر و مادرم همیشه تو خونه و خیابون لُری حرف می زنن ولی من و برادرم با هم فارسی حرف می زنیم اگه یک کلمه لُری صحبت کنیم اونا بدشون میاد و دعوامون می کنن معتقدن تو مدرسه و کلاس فارسی، تو خونه هم فارسی .

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
	۲-۱. تبعیض در تعلقات و ویژگی های قومی پیچیده	نباید لُری حرف بزنیم حساسند که تو مدرسه مسخره نشیم چون خودشون خاطرات تلخ اینطوری زیاد دارن از دوران مدرسه شون(ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۰۵). فریبا(دانش آموز لُر 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).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پیام اصلی	پیام فرعی	مصداق
۲- غفلت در همزیستی مسالمت آمیز	۲-۱. تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام	باران(دانش آموز گیلک پایه نهم)" از بچگی ناراحت می شدم که در مدرسه ازم بپرسن اهل کجایی و پدرو 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) .
	۲-۲. عدم تحرک و پویایی و سلامت	روژین(دانش اموز 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).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مشاهدات جدول شماره ٤ گویای این مطلب است کـه جایگـاه قومیـت و تجـارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با یکدیگر مناسب نبـوده و اقـوام بسیار در حاشیه و دانش آموزان اقوام نیز دچار پنهان کاری در مؤلفه های قـومیتی خـود شده اندکه آسیب های بسیاری را برای آنان بدنبال آورده است.

در گفتمان های موجود بین دانش آموزان در مدرسه و جامعه ،آنـان در لطیفـه هـا و جوک ها غوطه ورند که رد و بدل شدن این روایت های نادرست باعث برچسـب هـای قومیتی، تحقیر تعلقات، استهزاء اقوام و تمسخر تجارب زیسته این دانـش آمـوزان شـده است و همین امر باعث شده عده ای از دانش آموزان نسبت به قومیت خـود نسـبت بـه دیگری احساس برتری، بزرگی و فخر فروشی نمایند و نـوعی سـرخوردگی و از خـود بیگانگی قوم های اقلیت و حقارت برای لهجه هایی غیر فارس را به دنبال بیاورد کـه در بسیاری از موارد ترس از لهجه و تمسخر از طرف دیگران در کلاس، مدرسـه و جامعـه 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 سـبب مـی شـود تـا آن دانـش آموزان مورد بی توجهی و عدم احترام قرار گرفته و در حاشیه تحصیل نمایند و به دلیـل بلد نبودن زبان غالب عزت نفس دانش آموزان پایین آمده و خود کم بینی در آنان دیـده می شد و تمسخر لهجه های بومی و عادی شدن اهانت به زبـان اقـوام متأسـفانه بسـیار رواج داشت .

بحث و نتیجه گیری

ایران کشوری دارای اقوام متکثر 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 کشـور ما به نظر می رسد (تاریخ اقوام و فرهنگ های ایرانی) از اهم اولویت هـای متخصصـان است که در این حوزه قرارمیگیرد. نبودن محتوای برنامه درسی مـدون و سیاسـت هـای

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

روشن در حوزه مطالعات قومی با توجه بـه تحـولات جهـانی و زنـدگی امـروز امـری پیچیده است و از آنجا که نظام آموزشی هر کشور مهمترین رکن موفقیـت آن کشـور در عرصه های مختلف است همواره باید ضرورت تدوین و روزآمدکردن محتـوا درجامعـه چند فرهنگی مانند ایران را در برنامه درسی و کتاب ها مد نظر داشت تا دانـش آمـوزان به ویژه در مقطع متوسطه اول که در نوجوانی قرار دارند با نبود الگوی مناسب در زمینـه تبیین ارزش مندی قومیت ها و ضعف در نقش آنها در شکل گیری هویـت ملـی دچـار تعارض و سردرگمی و نابسامانی نشـده و موجـب بوجـود آمـدن احسـاس حقـارت و هنجارشکنی و عدم مسئولیت در مقابل سایر اقوام نگردند .

با استناد به یافته های حاصل از تحلیل محتوای کتابهای مطالعات اجتماعی متوسـطه اول در این پژوهش میتوان اذعان داشت که قومیت در برنامه های درسی رسـمی رشـته 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 جامعه شناسـی و تاریخ علوم انسانی نظام قدیم در خصوص میزان توجه به مؤلفه های قومی، نشان دادنـد که جایگاه قومیت در برنامه های درسی رسمی متوسـطه کـاملاً نـامطلوب بـوده اسـت. همچنین تجارب با ارزش قومیتی و مؤلفه های چنـد فرهنگـی در برنامـه درسـی پنهـان جایگاهی در تعاملات معلمان با دانش آموزان و دانش آموزان اقوام با یکدیگر در جامعه مورد مطالعه ما نداشته است.این یافته ها نیـز با پژوهش های صادقی و همکاران،۱۳۹۱؛ بازدار و همکاران؛ ۱۳۹۸؛ عراقیه و همکاران،۱۳۹۰؛ خدایار و فتحی،۱۳۸۷ همسو بود. درواقع نتایج این پژوهش ها نشان داد که در برنامه‌های درسی رسمی و کتاب های درسی مقاطع مختلف در ایرن به مؤلفه های قومی توجهی نشده و در برنامـــه درســـی پنهان تعاملات اقوام چندان مطلوب نیست.

در بحث محتوا همیشه روایت ها در شناخت قومیت های مختلف نقـش حسـاس و محوری داشته و نقل قول ها، ضرب المثل ها و جوک های متنوع از اقـوام تـأثیر گـذار بوده و اگر راوی اشتباه کرده یا حتی دروغ گفته باشدشناخت ما هم از واقعیت می تواند

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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 بگیردتا اسطوره های قومها را بهتر بشناسیم و فرهنگ و تمدن ایرانی/ اسلامی بارورگشته و دانش آموزان از قومیت ها فاصله نگرفته و با تأکید برهویت 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 واقلیت 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 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.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

همیشه ویژگی های قومیتی وقومیت و مقوله های آن نقش مؤثری در تشکیل هویت داشته و موضوعاتی چون نوع پوشش تعاملات و لهجه خانواده در شکل گیری طبقه اجتماعی و هویت انسان ها 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 کُند و این دغدغه پریا دختر جوان و دانش آموز ما (ژورنال دانش آموزی) در مدارس امروز است که از آن به عنوان (هویت گمشده) نام برده می شود در کتاب های 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 می انگیزد و به نظر می رسد برنامه های درسی در این زمینه آسیب پذیر باشند که توجه را بیشتر بر تمایز جلب کرده اند تا تعاملات و مشترکات افراد و بین من و دیگران مرزی قرار گرفته که مرتب می خواهیم خود را از دیگران متمایز کرده و از گفتن واژه(ما) کمتر استفاده می کنیم .

مقوله های قومی دراهداف، محتوا، تصاویر و پرسش ها در کتاب مطالعات متوسطه اول، مبهم و ضعیف و نامناسب به تصویر کشیده شده بود. پوشش و لباس اقوام،آداب و رسوم اساطیرو پهلوانان، حضور اقتصاد در تولید، قدمت و سابقه فرهنگ ها، احترام و حرمت حقوق اقلیت های قومی و دینی ، مشاهیر ،شعرا،هنرمندان،نویسندگان،جاذبه های مکانی فرهنگ ها واقوام، عدالت آموزشی، رشادت و دلیری، تأثیر فرهنگ ها در تاریخ ایران ، بهره گیری ازضرب المثل های رایج و مناسب فرهنگها پیشینه های قومی و میراث فرهنگی ، جلوه های 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 جزئی طرح و بررسی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شده اند.ومولفه های ۲۱گانه بابیشترین وکمترین ضریب اهمیت وفراوانی 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 وقهرمانان شعرا و نویسندگان و بزرگان علما و دانشمندان اقوام مختلف بدون شرح ، بدون متن ومعرفی 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 .

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

همچنین هنگامی که نظام آموزشی تک فرهنگی بوده و فرهنگ غالب فارسی است تنها یک گروه از دانش آموزان در موضع قدرت قرار می گیرند و سایر دانش آموزان به دلیل تفاوت در تجارب و تعلقات قومیتی متفاوت و تعارض های فرهنگی، در مدرسه و جریان یادگیری با دشواری های فراوانی مواجه می شوند . تک فرهنگی مخاطره آمیز در نظام آموزشی آن هم به دلیل آنکه آموزش و پرورش در کشور ما به روش متمرکز اداره می شود و کتاب های درسی نیز تابع این تمرکز گرایی اند و جالب تر اینکه این کتاب ها در تهران و توسط کارشناسان سازمان کتاب های درسی تهیه می شود نظامی تک فرهنگی موج می زند که منجر به تشدید تنش های قومی، رشد تعلقات قومی و تعصبات آن و قوم مداری در بین دانش آموزان گاه منجر به تجزیه طلبی نیز می گردد که همسو با نتایج پژوهش نسرین علی پور و لیلا علی پور(۱۳۹۵) بود وبه این نتیجه رسیدند که کتاب های درسی به گونه ای طراحی شده اند که آموزش چند فرهنگی در آنها مورد غفلت قرار گرفته یا بسیار کم رنگ است. یافته ها نشان می دهد که جایگاه قومیت و تجربه های زیسته قومیتی جایگاهی مغفول و طرح نشده بوده و غفلت از طرح آن درکتاب های درسی به وضوح دیده شده است . مدرسه نیز فاقد برنامه های روشن و منسجم بوده و آشفتگی در برنامه های درسی صریح و پنهان دیده شده وهمچنین ناآگاهی معلمان از تنوعات قومی و برخوردهای جدی با تفاوت های قومی و چند فرهنگی بودن دانش آموزان و نبودن سر فصل های قومی در کتاب ها یا آموزش معلمان در دانشگاه فرهنگیان و ضمن خدمت معلمان در مناطق آموزش و پرورش سستی و رخوتی را در کلاس ها به دنبال داشت که دانش آموزان اقوام مختلف را در هویت یابی دچار بحران نموده بود همچنین دانش آموزان 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 قومیت ها داشته و آثار نامطلوبی را برای هویت ملی و همبستگی کشورمان و مراودت های درست و همزیستی مسالمت آمیز را به دنبال خواهد داشت.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

با تامل در یافته های پـژوهش (عراقیـه و فتحـی واجارگـاه، ۱۳۹۱) میتـوان گفـت : آموزش مدرسه ای در خصوص آموزش های چند فرهنگی و مؤلفه های مربـوط دارای ضعف بوده و برون دادهای نهایی آموزش عمومی کشورمان کـه وارد آمـوزش عـالی و دانشگاه خواهند شد همان دانش آموزان دوره متوسطه هستند که از آمـوزش هـای لازم در زمینهٔ قومیت و توافـق میـان فرهنـگ هـا و سـازگاری بـا تعلقـات قـومیتی دیگـران برخوردار نبوده اند و زمینه ساز موانعی جدی بـر سـر راه خواهنـد شـد و از آن مهمتـر ارتباط مستقیمی بین بی اعتنایی به عناصر اصلی تجارب زیسـته و فرهنـگ هـای بـومی همراه با بحران هویت با فرهنگ ملی در شـهروندان ایرانـی دیـده خواهنـد شـد کـه در نهایت برتری قومِ فارس و جایگاه بالای این قوم نسبت به اقوام دیگر (آذری، کُرد، لُـر، ترکمن، بلوچ ، عرب و ...) که در گذشته شکل گرفته اند و تغییـر آن بسـیار مشـکل بـه نظر می رسد مگر با توجه فراوان به جایگاه قومیت و آمـوزش هـای چنـد فرهنگـی در برنامه های درسی رسمی و پنهان همراه با احترام به تجارب قـومیتی و پیونـد اقـوام در 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 بـه حاشـیه رانـده شـدن اقـوام مقاومت دبیران و فراگیران در یادگیری فرهنگ های متنـوع ، ناآگـاهی برنامـه ریـزان در طراحی برنامه های درسی متناسب با اقوام و مسئله قومیت در نظام های آموزشی مطرح است اما آنچه میتوان اذعان داشت رویکردی محافظـه کارانـه و اکسـیمورون در برنامـه های درسی مقطع متوسطه اول اتخاذ شده است. بزرگترین مشکلات دنیا بعلـت نـاتوانی افراد در خواندن و نوشتن و حساب کردن نیست بلکه بخاطر آن است که مـردم دنیـا 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 پیـدا کـرده کـه متفاوت از مدرسه، تعلقات و ویژگی های فرهنگی آن اسـت . نتـایج پـژوهش صـادقی (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 مربـوط بـه راهبردهـای

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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 تفضیلی 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 نداردو با وجود آنکه خرده فرهنگ های (لُر، 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 ودقیق از آن را کشیده باشیم وسعی کنیم جهت نو مفهوم سازی آن به بهترین شکل کوشا بوده وچارچوب های سنتی را شکسته وحرکتمان به سوی تفکرات نوین وفهم ودرک پیچیدگی ها ودر عین حال ظرافت های خاص موجود در این رشته باشد همچنین توجه معلمان به قدرت بالایشان درمدارس میتواند جلوی تعصبات قومیتی را گرفته تا

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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، مفاخراقوام، 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 گویی و ایفای نقش های مؤلفه های قومیتی استفاده مناسب شودتا 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

در مدارس، خبره گرایی قومی و واگذاری اختیار عملی به معلمان و متخصصان وکارشناسان اقوام در طراحی و تدوین محتوای کتاب های درسی در کنار تیم طراحی محتوا در سازمان مرکزی به منظور عدم بیگانگی با تنوع فرهنگ ها، ایجاد محیط های مناسب چند فرهنگی با بکار گیری دانش آموزان در نام گذاری روزها به نام یک قوم و فرهنگ خاص، بنام یک پهلوان یا اسطوره ملی، قومی، منطقه ای و ... ، ارائه درس (تاریخ اقوام و فرهنگ های ایرانی) از طریق برنامه های درسی در کنار دروس عمومی، برگزاری گفتمان های مختلف فارغ از طبقه، نژاد، فرهنگ و جنسیت برای ایجاد فرصت های بیشتر در مدارس برای همه دانش آموزان تهیه کتاب های متنوع و جدید حاوی توجه به ادبیات اقوام و فرهنگ های مختلف در کتابخانه مدارس با احترام به سرود ملی کشورمان برای سروده ها و نغمه های مختلف اقوام در برنامه های مدارس جایی باز نموده و مورد استفاده همگان در غم ها و شادیها قرار بگیرد.

منابع و مأخذ:

- احمدپور، فاطمه ؛ فدایی، محمدرضا؛ رفیع پور، ابوالفضل(۱۳۹۶) . لزوم بازاندیشی در محتوای کتاب های درسی ریاضی پایهٔ هفتم و هشتم از نظر استدلال و اثبات. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲(٤٦)٨٤-۵۹.
- بازدارقمچی قیه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و فراستخواه، مقصود(۱۳۹۸)، تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران، فصلنامه پژوهش های برنامه درسی، ۸(۲):۲۷٤-۲٤۵.
- حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار(۱۳۹۷)، تحلیل نظام مند آموزش چند فرهنگی در ایران، فصلنامهٔ پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲(٤۲): ۳۸-۲۵.
- خدایار ا، فتحی ا. ۱۳۸۷. هویت ملی در کتاب های درسی آموزش و پرورش(مورد مطالعه: دوره متوسطه). فصلنامه مطالعات ملی، ۳ سال نهم: ۵۲-۲۹.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- 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 نامهٔ چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

- سیلور جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور جی (۱۳۸٦)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمهٔ غ خوی نژاد، تهران: به نشر.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی ها و ضرورت های تدوین برنامهٔ درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش ها و ارائهٔ راهبردها، فصلنامهٔ راهبرد و فرهنگ، دوره ۵(۱۷):۱۲۱-۹۳.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی ها و ضرورت های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی ضرورت ها و چالش ها . فصلنامهٔ راهبرد فرهنگ، دوره ۵، (۱۷و۱۸): ۱۲۲-۹۳.

- 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 واجارگاه، احمدعلی فروغی ابری، و نعمت الله فاضلی.(۱۳۹۰) «بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران ٦(۲۳): ۷۵-٥٦.

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمد علی و فاضلی، نعمت الله(۱۳۹۱)، قومیت، پدیدهای آکسیمورون در برنامهٔ درسی صریح مدارس متوسطه ایران، فصلنامهٔ نوآوری های آموزشی، ٤۰(۱۰):۵۷-۸۵.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۹۱، جایگاه چند فرهنگی در اموزش مدرسه و آموزش عالی، راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۸ ، بهار و تابستان ۹۱، ص ۱۸۷-۲۰٤

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

- فتحی واجارگاه، کوروش(۱٤۰۰ الف) هویت های برنامه درسی. جلد اول . ویراست چهارم. تهران. انتشارات آییژ

- فتحی واجارگاه، کوروش(۱٤۰۰ ب) سوتفاهمات اساسی در رابطه با جنبش نو/ چند بسترسازی(چیستی، چرایی و چگونگی) فصلنامه چشم اندازهای برنامه درسی. سال اول. شماره دوم

- فراستخواه، مقصود(۱۳۹۸)، شرایط امکان صلح در ایران، میزگرد گروه تخصصی صلح، انجمن جامعه شناسی 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 وتدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها، جلد ۱.

- گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه(۱۳۹۸)، بررسی جایگاه قومیت در برنامه های درسی مقطع دوم متوسطه(مطالعه موردی دبیرستان پسرانه شهید بخردیان بهبهان)، رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشکده روان شناسی 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

(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* (5th 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 Responsibilty 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.

Gorski 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

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

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). E*ducational 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.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]