

## A Meta-Analysis Of Research On Multicultural Education, Citizenship Education, Moral Education, Political Education And Religious Education In Iran

Shirkoh Mohammadi<sup>1</sup>

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۱۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۱۳

Accepted Date: 2022/08/04

Received Date: 2022/02/02

### Abstract:

Schools always need to respond to the values of social classes in the society to gain legitimacy. Since the values are not limited to academic progress and technical-economic achievements, it is expected that schools respond to a diverse human and social values. Therefore, Schools need to institutionalize education that is linked to social and human value. The human-social values are manifested in dimensions such as multicultural education, citizenship education, ethics education, political education and religious education. In fact, In order for schools to be accepted in the society and among different social classes, they must also institutionalize human-social values. Accordingly, the legitimacy of schools depends on responding to a diverse values. Indeed, only through institutionalizing accepted human-social values, schools can be accepted in the society and also can establish a stable social base for themselves. Therefore, schools are expected to accept cultural and racial diversity and create an opportunity to reduce inequalities and cultural biases; make students understand citizenship rights; educate the students ethics and make them a real human beings; finally, to institutionalize spiritual and religious values as a stable trend in them. The importance of these values has gone so far that some researches have shown that school leaders can penetrate their followers and lead them to higher goals by rely on value systems and create values. Different researches have evaluated the current status of Iran's educational system in responding to human-social values. It is possible to evaluate the performance of the educational system by obtaining a comprehensive view of the researches which is conducted up to now. The present research aimed to evaluate the issue through a systematic review of all researches conducted in Iran. Although different researches in Iran have investigated aspects of multicultural education, religious education, ethics education, political education and citizenship education, but now there is a need to integrate these researches to obtain a comprehensive view. Legitimacy is based on the evaluations of powerful

1. Assistant Professor, Semnan University, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

\*Corresponding author

Email: sh.mohammadi@semnan.ac.ir

stakeholders. This means that powerful stakeholders in society evaluate the mechanisms of an organization (in this case, the educational system). If the organization has been able to institutionalize their values in its mechanisms, it will receive the financial aids and other support from those stakeholders. As a result, the organization will be stable and constant. But if that organization cannot institutionalize that values, the aids and support of the stakeholders will decrease or be cut off, and according to Illich, de-schooling will happen in the society. For the sake of this reason, when an organization is in crisis and its reputation is criticized, the managers and policy makers of that organization have to react immediately and repair the damage to their reputation. Therefore, it seems that organizations are always forced to respond to the demands and expectations of stakeholders and organize their mechanisms in such a way that those demands and expectations are internalized and institutionalize in the organization. Depending on the diversity and influence of the stakeholders in a society, we are faced with two approaches for legitimization. I have named these two approaches as engineered approach and diversity approach. Educational systems that institutionalize values through engineered approach, institutionalize a unified identity and culture. Therefore, the values related to the official and dominant culture of the society are taken into consideration but other values which is different from the dominant culture are neglected. This means that the social institutions of the society internalize the values of the dominant class and powerful shareholders in such an approach. An institution that adopts diversity approach firstly accepts comprehensiveness. For example, schools in this approach accept that education is a comprehensive process and an aspect of education shouldn't be reduced in favor of another aspect. In such an approach, it is not acceptable to pay attention only to economic and technical values and ignore other social and cultural aspects. In this approach, it is also accepted that the demographic, religious, and racial composition of a society is not uniform. Therefore, diversity and differences should be accepted and respected and the values of diversity in School should be institutionalized. This research was done to provide a clear and comprehensive picture of the status of institutionalization of these values by relying on the researches that have investigated multicultural education, citizenship education, moral education, political education and religious education. Qualitative meta-analysis method was used for this purpose. Therefore, qualitative meta-analysis method was used, which tries to integrate the findings of all researches. Then, discover the basic elements of those researches and conceptualize the findings and general directions in a new format. Finally, interpret and explain those elements and findings. The entry and exit criteria for the research were determined and based on that, the research reports were selected and organized. The entry criteria included the research nature of the study and also describing the current situation. Therefore, any promotional or review studies were excluded from the research process. In addition, any study that dealt with a topic other than describing the current situation was excluded from the research process. The exclusion criterion was the low quality of the study, for which the CASP checklist

was used. 89 final researches were studied and analyzed in the form of a census. Among these 89 studies, 27 studies were related to multicultural education, 29 studies were related to citizenship education, 16 studies were related to moral education, 10 studies were related to political education, and finally, 7 studies were related to religious education. In addition, the oldest research was related to 2008 and the most recent was related to 2020. Considering this frequency distribution, it is clear that less researches had investigated the current situation of religious education and political education. The findings of the current research showed that the institutionalization of human-social values was weak and ineffective. From a quantitative and numerical point of view, textbooks, educational models and educational evaluations have paid insufficient and inappropriate attention to human-social values. From a qualitative point of view, the approach taken in teaching these values has been based on passive, mechanical and conservative methods that do not lead to deep learning in students. In this way, students have become familiar with many cultural, moral, religious and citizenship values only at the conceptual level, but since these values have not been given enough attention, as well as, active approaches that need to consider the awareness and freedom of students have not been used, values such as moral virtue, peaceful coexistence, law-oriented ethics, true belief in spiritual values have become foreign words and actions in the educational system. In addition, the findings of the current research showed that schools have only focused on the values that follow the education of obedient citizens, adhere to social integrated values and are in line with official national, patriotic and religious values. This is despite the fact that this method does not lead to the deep institutionalization of uniform and integrated social values. In fact, only free and conscious education can lead to the development and movement towards values. This is also the reason that the only condition of education is not the transfer of values and culture, but this transfer should be free and conscious to internalize the deep layers of culture in the students. This institutionalization of values leads to breeding (not education). In breeding, only the superficial and insignificant level of a culture can be transferred to students by relying on indoctrination and repetition, as well as forcing and restraining, and the institutionalization of values is reduced to the transfer of information and mere knowledge enhancement. This is while the information-oriented method, memorization and repetition, indoctrination and imposition leads to superficial and fragile learning. While in order to internalize values, a true and stable tendency must be created in the student to move and to turn, and this can only be done in active, dynamic, free and conscious ways. In the same way, not only the racial, cultural, ethnic and religious differences of the learners are not paid much attention to, but even the inner nature of the learner is also neglected.

**Keywords:** multicultural education, Civic education, Politic education, ethical education, religious education.

## فراتحلیلی بر پژوهش‌های آموزش چندفرهنگی، آموزش شهروندی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و تربیت دینی در ایران

شیرکوه محمدی<sup>۱</sup>

### چکیده

بر پایه نظریه نهادی، پذیرفته‌شدن نظام آموزشی توسط محیط بیرونی تنها در گرو نهادینه کردن ارزش‌های انسانی- اجتماعی است. پژوهش حاضر بر آن بود تا عملکرد آموزشی و تربیتی مدارس ایران در نهادینه کردن این ارزش‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد. بدین منظور، فراتحلیلی کیفی بر تمامی پژوهش‌هایی که به بررسی وضع موجود نظام آموزشی در نهادینه کردن ارزش‌های چندفرهنگی، شهروندی، اخلاقی، سیاسی و دینی از سال ۱۳۸۷ تا ۱۳۹۹ پرداخته بودند، انجام شد. در گام نخست، ۳۲۳ پژوهش شناسایی شدند که تنها ۹۴ پژوهش به بررسی وضع موجود پرداخته بودند. پس از کنترل کیفی و پایش این پژوهش‌ها با استفاده از تکنیک کاسپ (CASP)، در نهایت، ۸۹ پژوهش به فراتحلیل راه پیدا کردند. یافته‌ها نشان داد که نظام آموزشی در نهادینه کردن ارزش‌های انسانی- اجتماعی، ضعیف و ناکارآمد عمل کرده است. از یک‌سو، در آموزش‌ها، توجهی ناکافی و نامناسب به این ارزش‌ها شده است. از دیگر سو، رویکردی که در آموزش این ارزش‌ها در پیش گرفته شده است، رویکردی غیرفعال، مکانیک و محافظه‌کارانه بوده است که بهادگیری ژرفی در دانش‌آموزان نمی‌انجامد. این مساله سبب شده که دانش‌آموزان تنها در سطح مفهوم با این ارزش‌ها آشنایی پیدا کنند و گرایش راستین و پایدار در آن‌ها برای حرکت و روآوردن به این ارزش‌ها ایجاد نشود. در نهایت، تنها اهرم‌های فشار محیط بیرونی برای گذار به گونه‌گون شدن مدارس است که می‌تواند بستری برای نهادینه کردن ارزش‌های انسانی- اجتماعی فراهم کند که خود نیز نیازمند هموار و همتراز شدن ساختار اجتماعی جامعه است.

**واژگان کلیدی:** تربیت چندفرهنگی، تربیت شهروندی، تربیت سیاسی، تربیت اخلاقی، تربیت دینی.

۱. استادیار دانشگاه سمنان، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

## مقدمه

بسیاری از اندیشمندان فرهنگی و تربیتی در دنیا، تمرکز بیش از اندازه‌ی مدارس بر پاسخگویی به انتظارات اقتصادی را به باد انتقاد گرفته‌اند و پیوسته خاطر نشان کرده‌اند که نمی‌توان عملکرد مدارس را تنها در جنبه‌های اقتصادی که در اثربخشی مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نمود پیدا می‌کند، خلاصه کرد. این اندیشمندان بر این باورند که آموزش‌های مدارس، امروزه، بیشتر به ابزاری برای تربیت نیروی کار مورد نیاز جامعه و انتقال مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز برای ورود به بازار کار تبدیل شده‌اند. این نگاه اقتصادی صرف تا بدانجا پیش رفته که حتی والدین در ثبت نام فرزندان خود، مدرسی را ترجیح می‌دهند که در جذب دانش‌آموزان نخبه و با استعداد، موفق عمل کرده‌اند (Abdulkadiroglu, Pathak, Schellenberg & Walters, 2020) هم بدان دلیل است که برای سنجش میزان اثربخشی مدرسه نیز از تحلیل‌های هزینه-فایده استفاده می‌شود (Graziose, Koch, Wang, Gray & Contento, 2016) چنین گرایشی در آموزش‌های مدارس، این بیم را ایجاد کرده است که ارزش‌های انسانی-اجتماعی به دست فراموشی سپرده شوند. هم بدان دلیل است که منتقدان و اندیشمندان که دلواپس فرهنگ، انسانیت و ارزش‌ها هستند، پیوسته، به نقد سازوکارها و کارکردهای نظام آموزشی پرداخته و به دنبال ایجاد تغییر در نظام آموزشی هستند. برای مثال، لارسون تاکید بیش از اندازه بر پیشرفت تحصیلی و بالا رفتن نمره‌ی دانش‌آموزان و نادیده گرفتن عدالت اجتماعی و ارزش‌های دموکراتیک را به باد انتقاد گرفته و یادآور می‌شود که تنها توجه به جنبه‌های فنی و اقتصادی کافی نیست و باید فشارهای بیشینه‌ای بر مدارس وارد کرد که تا نسبت به تفاوت‌های نژادی، فرهنگی و طبقه اجتماعی نیز پاسخگو باشند (Larson, 2011). چنین اندیشمندانی البته انتقادهای نرمی به نظام آموزشی وارد کرده‌اند اما برخی دیگر از آن‌ها پا را از این انتقادهای نرم فراتر گذاشته و نقدهایی به‌راستی سنت‌شکنانه‌ای بر نظام آموزشی وارد کرده‌اند. در این میان، شاید ایلچ (Illich, 2009) سرآمد باشد. او متوجه‌ی این مساله است که با پشتیبانی‌های بی‌کم‌وکاست از مدرسه، ضعف‌ها و کاستی‌های آن نیز ادامه پیدا می‌کند، به دنبال قطع پشتیبانی‌های مالی از مدرسه شده است. چراکه ایلچ بر آن است که تنها راه پایداری یک نهاد، تامین هزینه‌های آن است و بدینسان، با قطع کردن این پشتیبانی‌ها، گزندهایی که آن نهاد بهک جامعه وارد می‌کند، که گزندهای فلج‌کننده می‌نامدش، نیز از بین می‌رود (Illich, 2009) ایلچ باوری راستین داشت که مدرسه، عملاً رسالت‌های خویش به ویژه رسالت‌های ارزشی-هنجاری را انجام نمی‌دهند و چنین مدارس بی‌مایه‌ای باید از جامعه برچیده شوند. به این ترتیب، با انتشار کتاب جدی و کوبنده‌ی خود به نام مدرسه‌زدایی از جامعه، خواستار برچیده شدن مدارس از جامعه شد.

به هر روی، آنچه در تمامی این نقدها به چشم می‌آید آن است که باید به ارزش‌های انسانی-اجتماعی توجه بیشتری داشت و با تکیه بر آموزش‌هایی فعال و پویا، بستری برای نهادینه کردن این ارزش‌ها در دانش‌آموزان فراهم کرد. ارزش‌های انسانی-اجتماعی در جلوه‌هایی مانند تربیت چندفرهنگی، تربیت شهروندی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و تربیت دینی نمود پیدا می‌کنند. راست آن است که اگرچه اثربخشی نظام آموزشی با دستاوردهای اقتصادی و موفقیت‌های تحصیلی مدارس داوری می‌شود اما برای آنکه مدارس بتوانند در جامعه و در بین طبقه‌های مختلف اجتماعی نیز پذیرفته شوند، باید به نهادینه کردن ارزش‌های انسانی-اجتماعی نیز بپردازند. این در حالی است که پذیرفته شدن<sup>۱</sup> مدارس در جامعه بیشتر وابسته به کارکردهای ارزشی-هنجاری است تا کارکردهای فنی-اقتصادی. به راستی، مدارس تنها با نهادینه کردن ارزش‌های انسانی-اجتماعی پذیرفته شده است که خود نیز می‌توانند پذیرفته شده و پایگاه اجتماعی استواری را بنیان نهند. بدینسان، از مدارس انتظار می‌رود که گونه‌گونی‌های فرهنگی و نژادی را بپذیرد و فرصتی برای کاهش نابرابری‌ها و سوگیری‌های فرهنگی ایجاد کند؛ حقوق انسانی را به شهروندان بیاموزد و آن‌ها را به افرادی حق طلب و پاسخ‌خواه تبدیل کند؛ به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان بپردازد و کنش‌های اخلاقی انسان‌مدار را در آن‌ها پرورش دهد و سرانجام، ارزش‌های معنوی و دینی را چنان‌گرایشی پایدار در آن‌ها نهادینه کند. اهمیت این ارزش‌ها تا بدانجا رفته است که پاره‌ای از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبران و مدیران مدارس، با تکیه بر نظام‌های ارزشی و خلق ارزش‌ها است که می‌توانند در پیروان خود نفوذ کنند و آن‌ها را به سمت اهداف والای مدرسه بکشانند (Higham and Booth, 2016).

عملکرد آموزشی و تربیتی مدارس در ایران نیز همواره مورد داوری‌های گوناگون قرار گرفته است و به دلیل بافت فرهنگی و ارزشی جامعه، چه بسا که حساسیت بر ارزش‌های انسانی-اجتماعی بیشتر نیز باشد. البته ارزیابی دقیق عملکرد آموزش‌های مدارس در نهادینه کردن ارزش‌های انسانی و اجتماعی نیازمند آن است که پژوهش‌های انجام شده در این زمینه را نیک بشکافیم تا دریابیم که آموزش‌های مدارس تا چه اندازه به ارزش‌های انسانی-اجتماعی توجه داشته‌اند و چگونه به نهادینه کردن این ارزش‌ها پرداخته‌اند. به دیگر سخن، هم باید به واکاوی این مساله بپردازیم که آموزش‌های مدارس تا چه اندازه به ارزش‌هایی چون تربیت چندفرهنگی، تربیت شهروندی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و تربیت دینی پرداخته است و هم باید دریابیم که آموزش این ارزش‌ها با تکیه بر چه شیوه‌ها و رویکردهایی انجام گرفته‌اند. این در حالی است که تاکنون پژوهش‌های گوناگونی به ارزیابی وضع موجود نظام آموزشی ایران در پاسخگویی به ارزش‌های انسانی-اجتماعی پرداخته‌اند و با به دست آوردن نگاهی یکپارچه و جامع از این پژوهش‌ها است که می‌توان به ارزیابی عملکرد

نظام آموزشی پرداخت. پژوهش حاضر بر آن بود تا با تکیه بر فراتحلیل کیفی تمامی پژوهش‌های انجام شده در ایران به این ارزیابی بپردازد. اگرچه تاکنون پژوهش‌های مختلفی در ایران به بررسی ابعادی از آموزش چندفرهنگی، تربیت دینی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و آموزش شهروندی پرداخته‌اند اما تاکنون تنها دو پژوهش سیستماتیک، به جمع‌بندی و یکپارچه کردن یافته‌های این پژوهش‌ها پرداخته است. یکی از آن‌ها پژوهش (Mohammadi, Kamal Kharazi, Kazemifard and Poorkarimi, 2016) است که به فراتحلیل کیفی پژوهش‌های چندفرهنگی در مدارس پرداخته‌اند و دیگری، پژوهش (mohammadi, hasankhani and Omid, 2016) است که به تحلیل استنادی دو فصلنامه تربیت اسلامی پرداخته است. از زمان انتشار هر دو پژوهش تاکنون ۵ سال می‌گذرد و در این فاصله، پژوهش‌های جدیدتری انجام شده‌اند که نیازمند بررسی‌های مجدد هستند و افزون بر آن، ارزش‌های انسانی-اجتماعی تنها در آموزش چندفرهنگی و تربیت دینی خلاصه نمی‌شوند بلکه باید سایر جنبه‌ها مانند تربیت اخلاقی، تربیت شهروندی و تربیت سیاسی را نیز مورد بررسی قرار داد. بدینسان، انجام چنین فراتحلیلی ضروری به نظر می‌رسد.

از دیرباز سخن از آن بوده که آنچه که جامعه‌ی انسانی و حیوانی را از هم متمایز می‌کند، فرهنگ است و فرهنگ که ارزش‌های پذیرفته شده و به کار بسته شده است در جلوه‌هایی مانند دین، علم، عرفان، هنر، آداب، اخلاق و فلسفه نمایان شده و در حوزه‌های گوناگون فردی و اجتماعی واقعیت می‌یابد. اما همچنان که (naghizadeh, 2011) خاطر نشان می‌کند، تکامل یک جامعه تنها در گرو دارا بودن یک فرهنگ نیست، بلکه در نتیجه‌ی روآوردن به آن و کوشش به همگامی و همراهی با آن است. چنین مهمی در تربیت نمود پیدا می‌کند و به همین دلیل است که تربیت را روآوردن آزادانه و آگاهانه به سمت فرهنگ می‌داند. به‌راستی نهادینه کردن ارزش‌های انسانی-اجتماعی تنها از نظام آموزشی برمی‌آید. پر بیراه نیست که بسیاری از منتقدان اجتماعی در مواجهه با آسیب‌های اجتماعی مانند بزه‌کاری یا نابرابری اجتماعی، بخشی از انتقادات خود را متوجه‌ی نظام آموزشی می‌کنند و یا نظام آموزشی را به دلیل ضعف عملکردی در نهادینه کردن ارزش‌ها و هنجارهای انسانی-اجتماعی، سرزنش می‌کنند. اگر داوری درباره‌ی عملکرد مدارس در آموزش ارزش‌های انسانی-اجتماعی بر پایه‌ی میزان توجه به ارزش‌های انسانی-اجتماعی و همچنین شیوه و رویکرد این آموزش‌ها در نهادینه کردن ارزش‌های انسانی-اجتماعی است، بدینسان، ما با رویکرد روبه‌روایم که در ادامه توضیح داده می‌شوند.

### رویکرد مهندسی‌شده<sup>۱</sup>

نظام‌های آموزشی که با رویکرد مهندسی‌شده به نهادینه کردن ارزش‌ها می‌پردازند، تلاش می‌کنند که هویت و فرهنگی یکپارچه و یک‌دست از فرهنگ را نهادینه کنند. بدینسان، تنها ارزش‌های مربوط به فرهنگ رسمی جامعه مورد توجه قرار گرفته و تفاوت‌های قومی، نژادی، مذهبی و فرهنگی را کم‌ارزش می‌دانند. اگر به زبان شاین سخن بگوییم، در هویت مهندسی‌شده تنها فرهنگ کلان جامعه و سازمان (با نظام آموزشی) مورد

1. Engineered approach

توجه قرار می‌گیرد اما خرده‌فرهنگ‌های دیگر، مورد بی‌مهری قرار می‌گیرند (Schein, 2010) پاره‌ای از پژوهشگران نیز به چنین رویکردی، رویکرد محافظه‌کار می‌گویند. واژه‌ی محافظه‌کاری از فرهنگ سیاسی گرفته شده و برآمده از آغاز کشمکش‌های نیروهای فنودال با طبقه‌های جدید اجتماعی مانند سرمایه‌دار است. نیروهای محافظه‌کار از ارزش‌های سنتی و نظام یک‌دست اجتماعی دفاع می‌کردند و با هر گونه نواندیشی، تغییر و دگرگونی، سرسختی داشتند. بدینسان، گروه‌های محافظه‌کار تلاش داشتند تا با فشار بر نهادهای فرهنگی، به مهندسی کردن فرهنگی بپردازند که از آن ارزش‌های سنتی و نظام اجتماعی هم‌نوا دفاع کند. بدینسان، این رویکرد چندان پذیرای تغییر، دگرگونی و تفاوت نبود و تنها تفاوتی که پذیرفته می‌شد، تفاوت‌های فردی بود. بدان معنی که تفاوت‌های بین افراد را تفاوتی فردی و روانشناختی می‌دانستند و رنج پذیرفتن تفاوت‌های فرهنگی را بر خود هموار می‌کردند. اگرچه که مفاهیمی مانند «موفقیت برای همه<sup>۱</sup>»، «توانمندسازی<sup>۲</sup>» و «برابری<sup>۳</sup>» در گفتمان و ادبیات آن‌ها دیده می‌شود اما هدفی که پشت این لفاظی‌ها دارند بیشتر، همسان‌سازی فرهنگ‌ها برای حل تفاوت‌ها است و در نتیجه، دوباره فرهنگ‌های خاصی نادیده گرفته شده و به حاشیه رانده می‌شوند (mohammadi and et al, 2016). به‌طور کلی، در رویکرد مهندسی‌شده، از یک‌سو، به ارزش‌هایی که مَنَدای گونه‌گونی، احترام به تفاوت‌ها، پذیرفتن اقلیت‌های قومی، نژادی و مذهبی است کم توجهی می‌شود و از دیگر سو، تنها ارزش‌هایی در آموزش‌های مدارس پذیرفته شده و نهادینه می‌شود که بتوانند جامعه‌ای همسان و همگون را ایجاد کنند. بدینسان، میزان توجه این رویکرد به ارزش‌های گونه‌گون ناچیز است و رویکرد پرداختن به ارزش‌های انسانی- اجتماعی نیز مبتنی بر شیوه‌هایی غیرفعال و محافظه‌کارانه است.

#### رویکرد گونه‌گون<sup>۴</sup>

اگرچه در رویکرد مهندسی‌شده بر طبل همسان‌سازی و یکپارچگی زده می‌شود اما در رویکرد گونه‌گون، تغییر، دگرگونی و گونه‌گونی پذیرفته شده و مورد احترام قرار می‌گیرد. در نظام آموزشی که چنین رویکردی را اختیار می‌کند، اول پذیرفته می‌شود که تربیت فرایندی همه‌جانبه است و نباید هیچ جنبه از سپهر زندگانی را به نفع سپهری دیگر فروکاست. بدینسان، نگاهی همه‌جانبه به تربیت داشته و تلاش می‌شود تا به تمامی ارزش‌ها بدون حذف، کاهش و یا جابه‌جایی پرداخته شود. چنین ویژگی نیازمند آن است که به جای استفاده از شیوه‌های غیرفعال و محافظه‌کارانه، شیوه‌های پویا، فعال، خلاقانه و مبتنی بر تغییر مورد استفاده قرار می‌گیرد. دوم، پذیرفته می‌شود که ترکیب جمعیتی، مذهبی و نژادی یک جامعه، یک‌دست و همسان نیست و باید گونه‌گونی‌ها و تفاوت‌ها را پذیرفته و مورد احترام قرار گرفته و ارزش‌های گونه‌گونی در آموزش‌های مدارس نهادینه شوند. در این رویکرد تلاش می‌شود که همزیستی مسالمت‌آمیزی بین افراد و گروه‌های مختلفی ایجاد شود. طرفداران این رویکرد بر این باورند که اگر این همزیستی مسالمت‌آمیزی بین افراد و گروه‌های مختلفی ایجاد شود، تمامی

1. Success for all
2. Empowerment
3. Equity
4. Diversity approach



نابرابری‌ها کاهش پیدا می‌کنند (Lumby and Coleman, 2007). افزون بر آن، این رویکرد با اختیار کردن نگاهی پویا به فرهنگ، فرهنگ را تنها باورها، احساس‌ها و رفتارهای مشترک یک گروه اجتماعی نمی‌داند بلکه خرده‌فرهنگ‌ها نیز در این نگاه مورد توجه قرار می‌گیرند. بدان معنی که در این نگاه باور بر این است که نه تنها اعضای یک گروه جامعه دارای جهت‌گیری‌های مشترک فراوانی هستند اما دوشادوش این جهت‌گیری‌های مشترک، دارای گونه‌گونی‌ها و تفاوت‌های شگرفی نیز هستند و با نادیده گرفتن این تفاوت‌ها، بخشی از هویت فرهنگی این افراد از آن‌ها گرفته شده (Lumby and Coleman, 2007). بدینسان، با نادیده انگاشتن تفاوت‌های فرهنگی بین افراد، آن‌ها را محکوم به آن کرده‌ایم که برای آنکه رسوا نشوند باید هم‌رنگ جماعت شوند. تلاش برای ایجاد بستری که تمامی فرهنگ‌ها همزیستی مسالمت‌آمیزی با یکدیگر داشته باشند، آرمانی است که در این رویکرد دنبال می‌شود (Banks and Banks, 2019). به‌طور کلی، در رویکرد گونه‌گون، از یک‌سو، به ارزش‌هایی که مَنادی گونه‌گونی، احترام به تفاوت‌ها، پذیرفتن اقلیت‌های قومی، نژادی و مذهبی است توجه کافی و مناسبی می‌شود و از دیگر سو، تلاش می‌شود که دانش‌آموزان را با این ارزش‌ها مواجه کنند و با استفاده از شیوه‌های آموزش و تربیت فعالی، انتخابی آگاهانه را برای آن‌ها هموار کنند.

### پرسش پژوهش

۱. با تکیه بر پژوهش‌های انجام‌شده، میزان توجه و رویکرد آموزش چندفرهنگی در ایران چگونه بوده است؟
۲. با تکیه بر پژوهش‌های انجام‌شده، میزان توجه و رویکرد آموزش شهروندی در ایران چگونه بوده است؟
۳. با تکیه بر پژوهش‌های انجام‌شده، میزان توجه و رویکرد تربیت اخلاقی در ایران چگونه بوده است؟
۴. با تکیه بر پژوهش‌های انجام‌شده، میزان توجه و رویکرد تربیت سیاسی در ایران چگونه بوده است؟
۵. با تکیه بر پژوهش‌های انجام‌شده، میزان توجه و رویکرد تربیت دینی در ایران چگونه بوده است؟

پیشینه تجربی پژوهش

پژوهش‌های مختلفی به بررسی ارزش‌های انسانی-اجتماعی در نظام‌های آموزشی پرداخته‌اند. اگرچه که پژوهش حاضر از گونه‌ی فراتحلیل است که نیازمند مطالعه‌ی پژوهش‌های سیستماتیک و فرامطالعه است اما از یک‌سو، شمار این دسته از پژوهش‌های فرامطالعه‌ای انگشت‌شمارند. چنانچه پیشتر نیز بیان شد، تنها دو پژوهش از این دست در ایران انجام شده‌اند. از دیگر سو، برای دست یافتن به تفسیری جامع و یکپارچه، که بخش جدایی‌ناپذیر فراتحلیل است، باید درکی از وضع موجود آموزش‌های انسانی-اجتماعی در دیگر جوامع به‌دست آورد. با این مقایسه‌های تحلیلی است که می‌توان تفاوت‌های نظام‌های آموزشی اثربخشی و ناثربخش در نهادینه کردن این ارزش‌ها را شناسایی کرد.

در پژوهشی کیفی (Zaidi, Verstegen, Vyas, Hamed, Dornan & morahan (2016) به بررسی هژمونی فرهنگی در گفتمان‌های بین‌فرهنگی پرداختند. آن‌ها با تمرکز بر دانشجویان فلوشیپ سلامت تلاش داشتند تا بدانند که افرادی از فرهنگ‌های مختلف چگونه در بحث‌های فرهنگی و بین‌فرهنگی ورود پیدا می‌کنند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که بحث‌های بین‌فرهنگی می‌تواند هژمونی را به حداقل برساند و آگاهی طبقاتی را افزایش دهد اما این بحث‌های بین‌فرهنگی باید بر اساس طرح و برنامه‌های تربیتی و آموزشی دقیق و حساب شده‌ای باشد.

(Bengtsson, 2016) در پژوهشی به بررسی نقش هژمونی قدرت در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در کشور ویئتنام پرداخته است. با استفاده از روش مطالعه‌ی موردی به تحلیل و بررسی آن هژمونی پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان داده است که مفاهیم و مولفه‌های هژمونی چندان در برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی برجسته نبوده است اما با این وجود، محدود کردن قدرت هژمونی در نظام آموزشی را توصیه کرده است.

Creak (2018) در پژوهشی به بررسی نقش هژمونی در آموزش بزرگسالان در کشور لائوس پرداخته است. این پژوهش نشان داده است که اگرچه پیش از انقلاب لائوس، هژمونی کماکان بر سیاست‌های آموزشی تاثیر داشته اما پس از انقلاب و با اتخاذ ریشه‌کن کردن بی‌سوادی این هژمونی کمتر شده است.

(zolfaghari, Mollering, Clark and Diet (2016) در پژوهشی به بررسی نقش فرهنگ در عملیاتی‌سازی فعالیت‌های سازمانی پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داده است که هر کدام از افراد بسته به فرهنگی که به آن تعلق دارند (مانند فرهنگ خانواده، نژاد، زمینه‌های شهری یا روستایی و ...) نقش‌های بسیار متفاوتی در فعالیت‌های کاری خود داشته و در نتیجه سیاست‌های سازمانی را به گونه‌های متفاوتی عملیاتی می‌کنند. Civitillo and et al (2016) به بررسی رویکرد حاکم در توجه به تنوع فرهنگی در مدارس پرداخته‌اند. این پژوهش با استفاده از روش آمیخته به بررسی دیدگاه‌های ۲۰۷ معلم و ۱۶۴۴ دانش‌آموز در مدارس آلمان پرداخته‌اند و یافته‌ها نشان می‌دهد که از میان دو رویکرد حاکم، یعنی رویکرد برابری و رویکرد ظلم که بیشتر به آن اشاره شد، بیشتر رویکرد برابری و عدالت در مدارس حاکمیت دارد.

(Agirdag, Merry and Houtte (2016) در پژوهشی به بررسی درک معلمان بلژیک از آموزش چندفرهنگی و ارتباط آن با یکپارچگی محتوای آموزش چندفرهنگی پرداخت. برای گردآوری داده‌های پژوهش از روش پیمایشی استفاده شد و ۷۰۶ معلم ضمن خدمت از ۶۸ مدرسه با استفاده از پرسشنامه مورد ارزیابی قرار گرفتند و ۲۶ معلم از ۵ مدرسه دیگر نیز با استفاده از روش مصاحبه، دیدگاه‌های آن‌ها واکاوی شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان اغلب، تصورشان از آموزش چندفرهنگی، توجه به تنوع‌های مذهبی بوده است. افزون بر آن، یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان متعلق به اقلیت‌های نژادی احساس مشارکت و همنوایی بیشتری با محتوای برنامه‌های آموزش چندفرهنگی دارند تا معلمان بومی بلژیک. از دیگر سو، معلمان طبقه کارگر در مدارس با اقلیت‌های نژادی بیشتر از معلمان یقه‌سفید و کاتولیک در فعالیت‌های چندفرهنگی شرکت می‌کنند.

همچنین Knowles, Torney- Purta & Barber (2018) تلاش کردند تا محورهای اساسی آموزش شهروندی را با تکیه بر ۱۰۰ مقاله پژوهشی منتشر شده شناسایی و بررسی کنند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش شهروندی در برگیرنده ۴ محور اساسی است که عبارتند از: جو باز کلاسی، رویکردهای یادگیری و آموزش، هویت دانش آموزشی و سرانجام، نمایه‌ی نگرش‌ها و هنجارهای شهروندی است.

Bayeh (2016) نقش آموزش شهروندی و تربیت اخلاقی بر ایجاد و توسعه‌ی ارزش‌های دموکراتیک در اتیوپی را مورد بررسی قرار داد. این پژوهش به صورت آمیخته انجام شد و در آغاز، داده‌هایی کیفی از مصاحبه با نخبگان و صاحب‌نظران به دست آمد و سپس اندازه‌گیری‌های عددی و آماری انجام شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تربیت اخلاقی و آموزش شهروندی باعث تقویت ارزش‌های دموکراتیک در دانش‌آموزان اتیوپیایی شده است.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر تلاش داشت تا با تکیه بر پژوهش‌هایی که تاکنون به بررسی آموزش چندفرهنگی، آموزش شهروندی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و تربیت دینی پرداخته‌اند، تصویر روشن و جامعی از وضعیت نهادینه کردن این ارزش‌ها ارائه کند. بدین منظور از روش فراتحلیل کیفی استفاده شد. از آن‌رو از فراتحلیل کیفی استفاده شد که فراتحلیل، می‌کوشد تا با یکپارچه‌کردن یافته‌های تمامی پژوهش‌های انجام‌شده، عناصر اساسی آن پژوهش‌ها را کشف کرده و یافته‌ها و جهت‌های کلی انجام‌گرفته را در قالب جدیدی مفهوم‌سازی کند و در نهایت، به تفسیر و تبیین آن عناصر و یافته‌ها بپردازد (Mohammadi and et al, 2016).

از آنجا که ارزش‌های انسانی- اجتماعی در سازوکارهای نظام تعلیم و تربیت شامل ابعادی مانند تربیت چندفرهنگی، تربیت شهروندی، تربیت اخلاقی، تربیت دینی و تربیت سیاسی هستند، لذا جامعه پژوهش در این فراتحلیل، تمامی پژوهش‌های تجربی انجام شده بود که به ارزیابی وضع موجود نظام آموزشی و مدارس در پاسخگویی به این جنبه‌ها پرداخته بودند. بدینسان، اگرچه گونه‌گونی و گستره‌ی موضوعی پژوهش‌هایی که به ارزش‌های انسانی- اجتماعی پرداخته بودند بسیار زیاد بود اما در این میان، تنها پژوهش‌هایی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند که کم‌وکیف وضع موجود نظام آموزشی را ارزیابی می‌کردند. باتکیه بر این پژوهش‌ها مشخص می‌شد که آموزش‌های مدارس تا چه اندازه به آموزش‌هایی مانند تربیت چندفرهنگی توجه داشته‌اند و همچنین، مشخص می‌شد که شیوه‌ها و رویکردهای آموزشی مدارس در نهادینه کردن این ارزش‌ها چگونه بوده است. گام اول در این پژوهش، انجام فرایند جست‌وجو در پایگاه‌های داده‌ای مورد نظر بود. در این فرایند، نخست، محدوده‌ی زمانی و زبان پژوهش مشخص شد که بر این اساس، پژوهش‌های مربوط از سال ۱۳۸۷ تا ۱۳۹۹ جست‌وجو شدند. گفتنی است که تنها پژوهش‌هایی که به زبان فارسی انتشار یافته بودند مورد جست‌وجو قرار گرفتند. بدین ترتیب، پایگاه‌های داده‌ای SID، noormages، mageiran، irandoc و سیویلیکا مورد

استفاده قرار گرفتند. برای این جست‌جو نیز از کلیدواژه‌های متنوعی استفاده شد. برای جست‌جوی پژوهش‌های آموزش چندفرهنگی از کلیدواژه‌های تربیت چندفرهنگی، آموزش چندفرهنگی، چندفرهنگی، برنامه‌درسی چندفرهنگی و تکثر فرهنگی استفاده شد. در آموزش شهروندی نیز از کلیدواژه‌های تربیت شهروندی، آموزش شهروندی، آموزش صلح، آموزش جهانی و شهروندی استفاده شد. برای تربیت اخلاقی نیز از کلیدواژه‌های تربیت اخلاقی، آموزش اخلاقی و همچنین برنامه‌درسی و اخلاق استفاده شد. در تربیت سیاسی نیز از کلیدواژه‌های آموزش سیاسی، تربیت سیاسی، دموکراسی و تربیت و آزادی در تربیت استفاده شد. برای تربیت دینی نیز از آموزش دین، تربیت دینی، آموزش دینی و پرورش دینی استفاده شد. گفتنی است که در این جست‌وجوها از واژه‌های پیونددهنده‌ای چون «یا» و «و» نیز استفاده شد.

در گام دوم، ملاک‌های ورود و خروج برای پژوهش مشخص و بر اساس آن، انتخاب و سازماندهی گزارش‌های پژوهشی انجام شد. ملاک‌های ورود شامل پژوهشی بودن مطالعه‌ی موردنظر و همچنین، توصیف کردن وضع موجود بود. بدین ترتیب، هر مطالعه‌ای که ترویجی یا مروری بودند از فرایند پژوهش کنار گذاشته شدند. افزون بر آن، هر مطالعه‌ای که به موضوعی جز توصیف وضع موجود پرداخته بودند نیز از فرایند پژوهش کنار گذاشته می‌شدند. ملاک خروج نیز کم‌کیفیت بودن مطالعه‌ی موردنظر بود که بدین‌منظور از چک لیست کاسپ (CASP) استفاده شد. این ابزار دربردارنده ۱۰ سوال کلی به شرح زیر بود که با در نظر گرفتن آن‌ها ارزیابی دقیقی از کیفیت پژوهش‌های انتخاب شده، انجام شد.

۱. آیا هدف مقاله مورد نظر با اهداف پژوهش حاضر همخوانی دارد؟
۲. آیا از روشی منطقی و حساب شده در مقاله مورد بررسی استفاده شده است؟
۳. آیا طرح پژوهش، اهداف و فرضیه‌ها و ابزارهای مطالعه در مقاله به‌روشنی و به‌درستی بیان شده است؟
۴. آیا روش نمونه‌گیری که در مقاله استفاده شده است، مناسب و دقیق است؟
۵. آیا از ابزارهای مناسب و دقیقی برای گردآوری داده‌ها در آن مقاله استفاده شده است؟
۶. آیا از روش‌های مناسبی برای اعتباریابی داده‌ها استفاده شده است؟
۷. آیا پژوهشگر از منابع علمی معتبر در مراجع علمی خود استفاده کرده است؟
۸. آیا تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به خوبی انجام شده است؟
۹. آیا یافته‌های پژوهش به‌بیانی شفاف و گویا ارائه شده است؟
۱۰. آیا مقاله مورد نظر دارای ارزش علمی یا کاربردی است؟

پاسخ به هر کدام از این پرسش‌ها، در یک طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای از ضعیف (۱) تا عالی (۵) ارزیابی شد. بدین ترتیب، تنها پژوهش‌هایی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند که امتیاز کلی آن‌ها ۳۰ به بالاتر بود که بر

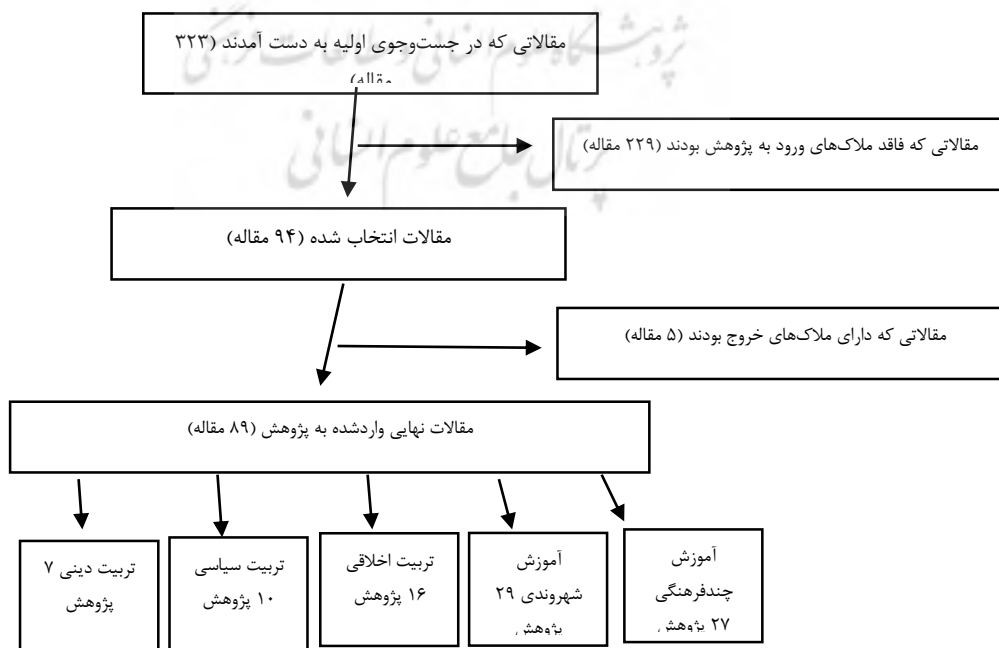
اساس رتبه‌بندی ابزار کاسپ، دارای کیفیت مناسب برای ارزیابی هستند. اگر پژوهش مورد نظر، امتیازی کمتر از ۳۱ به دست می‌آورد از پژوهش کنار گذاشته می‌شود. برای اینکه این ارزیابی، دقیق‌تر و علمی‌تر انجام شود، از سه نفر ناظر بی‌طرف خواسته شد تا به این ارزیابی بپردازند. بدینسان، از بین ۹۴ پژوهشی که انتخاب شده بودند، ۸۹ پژوهش، امتیاز بیشتر از ۳۰ را به دست آوردند و مورد مطالعه قرار گرفتند. جدول ۱، چگونگی امتیازبندی کاسپ را نشان می‌دهد.

جدول ۱. امتیازبندی کاسپ

تصمیم پایانی	تعریف	امتیاز (نمره کلی)
پذیرفته شده	عالی	۴۱-۵۰
پذیرفته شده	خوب	۳۱-۴۰
رد شده	متوسط	۲۱-۳۰
رد شده	نسبتاً متوسط	۱۱-۲۰
رد شده	ضعیف	۰-۱۰

۸۹ پژوهش نهایی، به صورت سرشماری مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند. از بین این ۸۹ پژوهش، تعداد ۲۷ پژوهش مربوط به آموزش چندفرهنگی، ۲۹ پژوهش مربوط به تربیت شهروندی، ۱۶ پژوهش مربوط به تربیت اخلاقی، ۱۰ پژوهش مربوط به تربیت سیاسی و سرانجام، ۷ پژوهش نیز مربوط به تربیت دینی بودند. افزون بر آن، قدیمی‌ترین پژوهش مربوط به سال ۱۳۸۷ و جدیدترین مربوط به ۱۳۹۹ بود. با در نظر گرفتن این توزیع فراوانی مشخص است که پژوهش‌های کمتری به بررسی وضع موجود تربیت دینی و تربیت سیاسی پرداخته بودند. فرایند انتخاب و کاهش مقالات در شکل ۱ ترسیم شده است.

شکل ۱. فرایند انتخاب مطالعه‌های انجام‌شده



برای گردآوری داده‌های پژوهش نیز از سیاهه‌ی محقق‌ساخته‌ای استفاده شد که نمونه‌ای از آن در جدول ۲ ارائه شده است. پس از مطالعه دقیق هر پژوهش و بر مبنای یافته‌های به دست آمده از آن پژوهش، سیاهه‌ی مورد نظر تکمیل می‌شد.

جدول ۲. سیاهه‌ی فراتحلیل

توضیحات و تفسیر	یافته‌ها			تمرکز موضوعی	عنوان پژوهش	نام پژوهشگر (پژوهشگران)	ردیف
	وضع میانه	وضع نامطلوب	وضع مطلوب				
وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری همه انسان‌ها، ضعف اطلاعات دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی بسیار فراگیر است.		✓		آموزش چندفرهنگی	جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی	عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۱)	۱.

برای تحلیل داده‌های پژوهش نیز از روش تحلیل محتوای قیاسی<sup>۱</sup> استفاده شد. در این تحلیل پیشتر بر مبنای نظری یا مفهومی ابتدا، کدها و مقوله‌ها استخراج شده و تنها کم‌وکیف این کدها در اسناد، مدارک یا پژوهش‌های جدید ارزیابی می‌شوند و بدینسان، از آمارهای توصیفی برای سنجش وضع موجود استفاده می‌شود ((Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017)

#### یافته‌ها

همانگونه که پیشتر نیز بیان شد در پایش پژوهش‌های انجام‌شده، تنها پژوهش‌هایی مورد بررسی قرار گرفتند که کانون محوری آن‌ها بر ارزیابی وضع موجود آموزش‌های مدارس در نهادینه کردن ارزش‌های انسانی-اجتماعی متمرکز شده بودند. یافته‌های این پژوهش‌ها، جمع‌بندی و سازمان‌دهی شد تا تصویری جامع و ژرف از این پژوهش‌ها به دست آمد. در ادامه، یافته‌های این جمع‌بندی‌ها و سازمان‌دهی‌ها به تفکیک موضوعی ارائه شده‌اند.

#### تربیت چندفرهنگی

از تمامی پژوهش‌هایی که به بررسی وضع موجود تربیت چندفرهنگی در مدارس پرداخته بودند، ۲۷ پژوهش امتیاز لازم برای قرار گرفتن در مجموعه‌ی پژوهش را به دست آوردند. در جدول زیر، یافته‌های این پژوهش‌ها ارائه شده است.

1. deductive content analysis

تمرکز موضوعی اثر	وضع مطلوب	وضع بینابین	وضع نامطلوب
تربیت چندفرهنگی	۰	۴	۲۳

آنچه در جدول ۳ نشان داده شده است، یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی وضعیت تربیت چندفرهنگی در مدارس ایران است. از ۲۷ پژوهشی که در این باره انجام شده‌اند، ۲۳ پژوهش نشان داده‌اند که به میزان کافی و مناسب به مولفه‌های تربیت چندفرهنگی توجه نشده است. ۱۳ پژوهش بر محتوای کتاب-های درسی تمرکز کرده‌اند و به چنین یافته‌ای دست پیدا کرده‌اند و ۱۰ پژوهش نیز با تکیه بر مطالعه‌ی میدانی به بررسی نگرش‌های اعضای مدرسه و یا آگاهی‌های آن‌ها از موضوع‌های چندفرهنگی پرداخته‌اند. به هر روی، این یافته‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های مدرسه‌ای به ویژگی‌های متفاوت فرهنگی دانش‌آموزان و به‌طور کلی به گونه‌گونی‌های فرهنگی به صورت بایسته‌ای پاسخگو نبوده‌اند. تنها ۴ پژوهش از بین تمامی پژوهش‌های انجام‌شده، نشان داده‌اند که برخی از جنبه‌های تربیت چندفرهنگی مورد توجه قرار گرفته است. این جنبه‌ها نیز شامل ارزشیابی و محتوای یاددهی-یادگیری بوده است. اما آنچه در این چهار پژوهش نیز مشترک است آن است که محتوای برنامه‌ی درسی همچنان به اندازه‌ی کافی به چندفرهنگی توجهی نداشته است و ولو در تدریس و ارزشیابی اندکی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. در مجموع، یافته‌های این بخش از پژوهش نشان داده است که تربیت چندفرهنگی به دست فراموشی سپرده شده و توجه بایسته‌ای بدان نشده است.

#### تربیت شهروندی

از تمامی پژوهش‌هایی که به بررسی وضع موجود تربیت شهروندی در مدارس پرداخته بودند، ۲۹ پژوهش امتیاز لازم برای قرار گرفتن در مجموعه‌ی پژوهش را به دست آوردند. در جدول زیر، یافته‌های این پژوهش‌ها ارائه شده است.

تمرکز موضوعی اثر	وضع مطلوب	وضع بینابین	وضع نامطلوب
تربیت شهروندی	۴	۷	۱۸

آنچه در جدول ۴ نشان داده شده است، یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی وضعیت تربیت شهروندی در مدارس ایران است. از ۲۹ پژوهشی که در این باره انجام شده‌اند، ۱۸ پژوهش نشان داده‌اند که به میزان کافی و مناسب به مولفه‌های تربیت شهروندی توجه نشده است. ۴ پژوهش، میزان توجه به مولفه‌های تربیت شهروندی در مدارس را مطلوب ارزیابی کرده‌اند و ۷ پژوهش نیز نشان داده‌اند که برخی از جنبه‌های تربیت شهروندی مورد توجه قرار گرفته اما بخش‌های دیگر نادیده گرفته شده است. با اندکی تامل بر کانون این پژوهش‌ها، درمی‌یابیم که تنها ابعاد و مولفه‌هایی از تربیت شهروندی مورد توجه قرار گرفته‌اند که با رویکرد محافظه‌کارانه همخوانی و هم‌نوایی دارد. برای مثال، آن بخش از تربیت شهروندی که به دنبال تربیت

فردی مطیع است مورد توجه قرار گرفته است (برای مثال، Mahmoudi, 2011) و یا مولفه‌های شهروندی ایرانی - اسلامی بیشتر از سایر مولفه‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند (برای مثال، Niki, Moradi, Zarei, Bastam, 2019). در همین راستا است که تکلیف‌محوری به جای حق‌محوری در تربیت شهروندی معنی پیدا می‌کند (برای مثال، Jani, 2019). هم‌بدان دلیل است که رویکرد مورد نظر در تربیت شهروندی را محافظه‌کارانه و انفعال‌گرانه دانسته‌اند (Fatehi, 2010). با این اوصاف، این یافته‌ها نشان می‌دهد که با مولفه‌های شهروندی کم‌توجهی شده است و یا اگر پاره‌ای از ابعاد و مولفه‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند، تنها ابعادی بوده‌اند که تصویری تکلیف‌گرا، محافظه‌کارانه و انفعال‌گرانه از شهروند را ارائه کرده‌اند. این در حالی است که اساساً مفهوم شهروند با حق‌محوری، مسئولیت‌پذیری و فعالیت و پویایی به هم پیوند خورده است.

### تربیت اخلاقی

از تمامی پژوهش‌هایی که به بررسی وضع موجود تربیت اخلاقی در مدارس پرداخته بودند، ۱۶ پژوهش دارای ملاک‌های مورد نظر برای بررسی و مطالعه فراتحلیل را داشتند. در جدول زیر، یافته‌های این پژوهش‌ها ارائه شده است.

جدول ۵. وضع موجود توجه به تربیت اخلاقی در آموزش مدارس

تمرکز موضوعی اثر	وضع مطلوب	وضع بینابین	وضع نامطلوب
تربیت اخلاقی	۱	۱	۱۴

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که از ۱۶ پژوهشی که به بررسی وضع موجود تربیت اخلاقی در مدارس پرداخته‌اند، ۱۴ پژوهش نشان داده‌اند که وضع موجود، نامطلوب بوده است. برخی از این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که به اندازه‌ی مناسب و مطلوبی به تربیت اخلاقی توجه نشده است (برای مثال، Abedini belterak, 2020). برخی نیز به نقد جدی رویکرد موجود در تربیت اخلاقی مدارس پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که رویکرد و شیوه‌های تربیت در کتاب‌های درسی و یا در تدریس به نهادینه شدن فضیلت‌های اخلاقی نیانجامیده است (برای مثال، Sharifi And Mirshahjafari, 2016) بلکه رویکرد آموزش به گونه‌ای بوده است که کنش اخلاقی اخلاق‌مدار در دانش‌آموزان شکل نگرفته است بلکه تنها سواد اخلاقی آن‌ها افزایش پیدا کرده است. در این میان، تنها یک پژوهش (shacheri, 2019) نشان داده است که مولفه‌های تربیت اخلاقی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به اندازه‌ی کافی مورد توجه قرار گرفته‌اند که این پژوهش نیز به‌جای تحلیل محتوای خود سند تحول بنیادین به بررسی نظرات مدیران پرداخته است. یک پژوهش نیز (Jamkhaneh, 2011) نشان داده است که در پایه‌های اول تا سوم به تربیت اخلاقی کم‌توجهی شده است اما در پایه‌های چهارم و پنجم این مساله جبران شده است. در مجموع، پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که نه تنها میزان توجه به مولفه‌های



تربیت اخلاقی، ضعیف و نامناسب بوده است بلکه رویکردها و شیوه‌های تربیت اخلاقی نیز به ایجاد کنش‌های اخلاقی پایدار نیانجامیده است.

#### تربیت سیاسی

در مجموع، ۱۰ پژوهش از بین تمامی پژوهش‌های تربیت سیاسی به بررسی وضع موجود این مولفه در مدارس پرداخته بودند که در ادامه، سیمای یافته‌های آن‌ها در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. وضع موجود توجه به تربیت سیاسی در آموزش مدارس

تمرکز موضوعی اثر	وضع مطلوب	وضع بینابین	وضع نامطلوب
تربیت سیاسی	۱	۱	۸

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که از ۱۰ پژوهشی که به بررسی وضع موجود تربیت سیاسی در مدارس پرداخته‌اند، ۸ پژوهش نشان داده‌اند که وضع موجود، نامطلوب بوده است. برخی از این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که به اندازه‌ی مناسب و مطلوبی به مولفه‌هایی مانند آموزش صلح و تربیت سیاسی توجه نشده است (برای مثال، Mostafapour, Adib, Maleki Avarsin And Talebi, 2020). برخی از پژوهش‌ها نیز بیشتر از آنکه به میزان توجه به مولفه‌های تربیت سیاسی پرداخته باشند، شیوه‌ای که در کتاب‌های درسی و یا آموزش‌های کلاسی به تربیت سیاسی پرداخته شده است را مورد بررسی قرار داده‌اند. این پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که رویکرد مورد استفاده در مدارس، رویکردی محافظه‌کارانه، منفعل و ایدئولوژیک بوده است (Ahmadi, 2010). از بین تمامی این پژوهش‌ها، تنها یک پژوهش وضع موجود تربیت سیاسی در برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه را مناسب و مطلوب ارزیابی کرده است. در مجموع، این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که آموزش‌های مدارس در نهادینه کردن تربیت سیاسی نیز ضعیف بوده‌اند. از یک‌سو، مولفه‌های تربیت سیاسی مورد بی‌مهری و کم‌توجهی قرار گرفته‌اند و از دیگر سو، بخش‌هایی از برنامه‌ی درسی نیز که به تربیت سیاسی پرداخته است، رویکردی محافظه‌کار اتخاذ کرده است که چنین رویکردی نیز عملاً به ایجاد بینش و درایت سیاسی در دانش‌آموزان نمی‌انجامد.

#### تربیت دینی

در مجموع، ۷ پژوهش از بین تمامی پژوهش‌های تربیت دینی به بررسی وضع موجود این مولفه در مدارس پرداخته بودند و پس از پالایش‌های کنترل کیفیت، ملاک ورود به پژوهش را به دست آوردند. یافته‌های این بخش نیز در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. وضع موجود توجه به تربیت دینی در آموزش مدارس

تمرکز موضوعی اثر	وضع مطلوب	وضع بینابین	وضع نامطلوب
تربیت دینی	۱	۰	۶

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد که از ۷ پژوهشی که به بررسی وضع موجود تربیت دینی در مدارس پرداخته‌اند، ۶ پژوهش نشان داده‌اند که وضع موجود، نامطلوب بوده است. از میان این پژوهش‌ها، تنها پژوهش (Aminkhandaghi, Saidirezvani, Mahmoudi Mohasel tosi, Pakmehr, Abasi, 2015) به سنجش میزان و کمیت توجه به آموزه‌های دینی پرداخته است که نشان داده است که میزان پاسخگویی برنامه‌ی درسی دینی به نیازهای شناختی دانش‌آموزان ضعیف بوده و اهداف برنامه‌ی درسی محقق نشده است. ۵ پژوهش دیگری که وضع موجود را ضعیف ارزیابی کرده‌اند، بیشتر بر شیوه‌ها و رویکردهای تربیت دینی متمرکز شده‌اند. این پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که رویکرد مورد استفاده در تربیت دینی مبتنی بر روش‌های غیرفعال، حفظ و تکرار، تقلید و تلقین بوده است که عملاً به کاهش انگیزه انجامیده است (برای مثال، Alikhani and Raei, 2013). در این میان، تنها پژوهش آهنگری (Ahangari, 2018) است که نشان داده است که در کتاب دینی به مولفه‌های تربیت دینی توجه شده است. در مجموع، این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که آموزش‌های مدارس در نهادینه کردن تربیت دینی نیز ضعیف بوده‌اند. از یک‌سو، مولفه‌های تربیت سیاسی مورد بی‌مهری و کم‌توجهی قرار گرفته‌اند و از دیگر سو، بخش‌هایی از برنامه‌ی درسی نیز که به تربیت سیاسی پرداخته است، رویکردی محافظه‌کار، مکانیک و مبتنی بر حفظ و تکرار بوده است که چنین رویکردی نیز عملاً به ایجاد باورهای راستین و پایدار در دانش‌آموزان نمی‌انجامد.

#### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر بر آن بود تا با تکیه بر همه‌ی پژوهش‌هایی که به ارزیابی وضع موجود آموزش چندفرهنگی، آموزش شهروندی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و تربیت دینی در نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند، تصویری یکپارچه و جامع از چگونگی نهادینه کردن ارزش‌های انسانی و اجتماعی ایران ارائه کند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نهادینه کردن ارزش‌های انسانی- اجتماعی، ضعیف و ناکارآمد بوده است. از نظر کمی و عددی، کتاب‌های درسی، الگوهای آموزشی و ارزیابی‌های آموزشی توجهی ناکافی و نامناسب به ارزش‌های انسانی- اجتماعی داشته‌اند. از نظر کیفی نیز رویکردی که در آموزش این ارزش‌ها در پیش گرفته شده است، بر شیوه‌های غیرفعال، مکانیک و محافظه‌کارانه استوار بوده است که بهادگیری ژرفی در دانش‌آموزان نمی‌انجامد. بدینسان، دانش‌آموزان با بسیاری از ارزش‌های فرهنگی، اخلاقی، دینی و شهروندی تنها در سطح مفهوم‌آشنایی پیدا کرده‌اند اما از آنجا که این ارزش‌ها به اندازه‌ی کافی مورد توجه قرار نگرفته و همچنین، از رویکردهای فعالی که نیازمند در نظر گرفتن آگاهی و آزادی دانش‌آموزان است استفاده نشده است، ارزش‌هایی چون فضیلت اخلاقی، همزیستی مسالمت‌آمیز، اخلاق قانون‌مدار، باور راستین به ارزش‌های معنوی، همگی، به واژگان و کنش‌های بیگانه‌ای در نظام آموزشی تبدیل شده‌اند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ارزش‌های گونه‌گون، در برنامه‌های درسی مدارس و آموزش‌های مدرسه‌ای مورد بی‌مهری و کم‌توجهی قرار گرفته‌اند. تنها به ارزش‌هایی پرداخته شده است که در پی تربیت شهروندی مطیع، پایبند به ارزش‌های یکپارچه‌ی اجتماعی و هم‌نوا با ارزش‌های ملی، میهنی و دینی رسمی

بوده باشد. بدینسان، تلاش بر آن بوده که از رویکردی مهندسی‌شده برای نهادینه کردن فرهنگ استفاده شود اما جالبتر آنکه رویکرد مهندسی‌شده نیز ماهیتاً به نهادینه‌شدن ژرف ارزش‌های یک‌دست و یکپارچه‌ی اجتماعی نمی‌انجامد. اگر به زبان نقیب‌زاده (Naghizadeh, 2011) سخن بگوییم، تنها آموزشی که آزادانه و آگاهانه است می‌تواند به رو آوردن و حرکت به سمت ارزش‌ها بیانجامد. هم‌بدان دلیل است که تنها شرط تربیت، انتقال ارزش‌ها و فرهنگ نیست بلکه این انتقال باید آزادانه و آگاهانه نیز باشد تا لایه‌های ژرف فرهنگ را در دانش-آموزان درونی کند. نهادینه‌شدن ارزش‌ها اگر با رویکرد مهندسی‌شده انجام شود به بارآوردن (و نه تربیت) می‌انجامد. در بارآوردن نیز تنها می‌توان سطح ظاهری و ناچیز یک فرهنگ را با تکیه بر تلقین و تکرار و نیز واداشتن و بازداشتن به دانش‌آموزان انتقال داد که نهادینه شدن ارزش‌ها به انتقال اطلاعات و دانش‌افزایی صرف فروکاسته می‌شود. این در حالی است که شیوه‌ی اطلاعات‌محوری، حفظ و تکرار، تلقین و تحمیل بهادگیری سطحی و شکننده‌ای می‌انجامد. در حالیکه برای درونی کردن ارزش‌ها، باید گرایشی راستین و پایدار در دانش-آموز برای حرکت و روآوردن ایجاد شود و این جز با شیوه‌های فعال، پویا، آزادانه و آگاهانه صورت نمی‌گیرد. به‌همین‌سان است که در بارآوردن نه تنها چندان به تفاوت‌های نژادی، فرهنگی، قومی و مذهبی فراگیران توجه نمی‌شود بلکه حتی طبیعت درونی یادگیرنده نیز مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد. چراکه آموزش‌های مدارس به دنبال دست‌یافتن به هدف‌هایی که «ما» برگزیده‌ایم و دگرگونی‌هایی که از پیش تعیین‌شده‌اند، اصل شمرده می‌شوند (Naghizadeh, 2011 p 7).

آنچه از یافته‌های این پژوهش می‌توان استنباط کرد این است که نظام آموزشی گرفتار یک نوع آشفته‌گی و سرگشته‌گی شده است که جامعه‌شناسان این وضعیت را آنومی نامیده‌اند. بدان معنی که در نظام آموزشی، نه ارزش‌های مهندسی‌شده که به دنبال حفظ وضع موجود هستند توانسته‌اند روی آوردن ژرف را در دانش‌آموزان نهادینه کنند و نه به ارزش‌های گونه‌گون توجه درخور شده است. هم‌بدان دلیل است که دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان مدارس نه تنها با ارزش‌های گونه‌گون بیگانه‌اند بلکه حتی پایبندی راستینی به ارزش‌های ملی-میهنی و ارزشی خود ندارند. چنین سرگشته‌گی می‌تواند بستری برای بروز کج‌روی‌های مختلف و آسیب‌های گسترده‌ی اجتماعی ایجاد کند.

پرسش بنیادینی که اینجا می‌توان مطرح کرد این است که چرا با وجود نارسا بودن رویکرد مهندسی‌شده، نظام آموزشی همچنان بر این مسیر پافشاری می‌کند؟ به‌گمان پژوهشگر، این مساله را باید در ساختار اجتماعی جامعه‌ی ایرانی بکاوییم. در این میان، جوامعی که دارای ساختار اجتماعی همواری بوده و قدرت اقتصادی و اجتماعی طبقه‌های اجتماعش آن‌ها بیش‌و کم باهم برابر بوده‌اند، توانسته‌اند اهرم‌هایی از فشار ایجاد کنند و نظام آموزشی را به گونه‌گون‌تر شدن وادارند. اما جوامعی که ساختار اجتماعی-اقتصادی ناهمواری داشته و فاصله‌ی قدرت اجتماعی و اقتصادی طبقه‌های اجتماعی زیاد و نابرابر بوده است، این نابرابری را در نظام آموزشی نیز تجربه کرده‌اند و ناتوان از ایجاد نهادهایی برای گونه‌گونی بوده‌اند. این مساله حتی برخلاف پیش‌فرضی است که پاره‌ای از پژوهشگران، پیوسته آن را پیش کشیده‌اند. آن‌ها بر این باورند که از یک‌سو، تغییر در ترکیب جمعیتی بسیاری از جوامع و از دیگر سو، گسترش روزافزون ارتباط مجازی و آموزش‌های الکترونیک به پذیرش

و توسعه‌ی گونه‌گونی در نظام‌های آموزشی انجامیده است. اما نگاهی به نظام آموزشی کشورمان می‌توان تردیدهایی جدی در این پیش‌فرض ایجاد کرد.

نخست آنکه وجود ترکیب جمعیتی گونه‌گونی در جامعه لزوماً به معنی پذیرفتن این گونه‌گونی‌ها به وسیله‌ی نظام آموزشی نیست. روشن‌ترین گواه برای این مساله به جامعه‌ی ما برمی‌گردد. آمارها نشان داده‌اند که مردم ایران تنها در ۲۴ درصد با یکدیگر همانند هستند و در ۷۶ درصد، بایکدیگر متفاوتند. بدینسان، این جامعه، جامعه‌ای رنگارنگ و گونه‌گونند و بر اساس همین گونه‌گونی، رتبه شانزدهم جهان را به‌دست آورده است (Khadadad husseiny, Shah tahmasebi and Shamselahi, 2011). راست است که ایران از نظر قومی، مذهبی و فرهنگی، یکی از گونه‌گون‌ترین کشورهای دنیا است. اما با این وجود، نظام آموزشی رویکردی گونه‌گون را در پیش نگرفته است و این نشان می‌دهد که ترکیب جمعیتی نمی‌تواند به خودی خود، نشان‌دهنده‌ی رویکرد فرهنگی نظام آموزشی باشد. راست آن است که اگرچه جامعه‌ی ایرانی از دسته‌ها و گروه‌های گونه‌گونی تشکیل شده‌اند اما قدرت اجتماعی و اقتصادی آن‌ها بهک اندازه نیست و بدینسان، ساختاری ناهموار در این دسته‌ها و گروه‌ها به چشم می‌خورد. هم بدان دلیل است که با آنکه تنها ۲۴ درصد همانندی در این جامعه به چشم می‌خورد اما چه بسا طبقه‌ی اجتماعی که دارای ارزش‌هایی هماهنگ و هم‌نوا با آن ۲۴ درصد است، نظام آموزشی و رویکرد فرهنگی آن را زیر لوای خویش قرار دهد.

همین استدلال درباره‌ی نقش آموزش‌های الکترونیکی و ارتباط‌های مجازی نیز صادق است. چراکه آموزش الکترونیکی تنها در جوامعی توانست به موجی که پذیرای تغییر است تبدیل شود که آن جوامع پیشتر مسیر هموار شدن را سپری کرده بودند. به دیگر سخن، با آنکه امروزه ارتباط‌های مجازی گسترده و فراگیر شده و بخش مهمی از آموزش‌ها نیز به آموزش‌های الکترونیکی تبدیل شده‌اند اما بازهم نظام‌های آموزشی بسیاری از این جوامع رویکرد مهندسی‌شدن را در پیش گرفته‌اند.

راست آن است که تنها زمانی که زمین بازی برای طبقه‌ها و گروه‌های مختلف اجتماعی هموار شد، امکان پرداختن به گونه‌گونی‌ها ایجاد شده است. برای مثال، تا پیش از دهه‌ی ۱۹۶۰، با اینکه ترکیب جمعیتی جنوب آمریکا همچنان گونه‌گون بود اما سیاست جداسازی نژادی در مدارس پیاده می‌شد. بدان معنی که مدارس سیاه‌پوست‌ها از مدارس سفیدپوست‌ها جدا شده بود و دانش‌آموزان سیاه‌پوست و یا رنگین‌پوست اجازه‌ی ورود به مدرسه‌ی سفیدپوست‌ها و تحصیل در آن را نداشتند. این مساله در استرالیا نیز صادق است. به‌گونه‌ای، تنها زمانی که طبقه‌های اجتماعی در استرالیا به ساختاری هموار دست یافتند، مدارس را زیر تیغ تیز انتقادهای خود برای از بین بردن سیاست جداسازی و در پیش گرفتن سیاست گونه‌گون قرار دادند. در چنین شرایطی است که برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حتی در مدارس بین‌المللی که کمتر تحت تاثیر بافت‌های محلی و بومی قرار می‌گیرند نیز ناگزیر باید به حفظ و توسعه‌ی ارزش‌هایی بپردازند تا توسط طبقه‌های اجتماعی پذیرفته شوند (Bunnell, Fertig & James, 2016). ناگفته پیداست که از آنجا که ساختار اجتماعی و اقتصادی جامعه‌ی ایرانی، ناهموار است که طبقه‌های اجتماعی دارای قدرت اقتصادی و اجتماعی بیش‌و کم برابر نیستند، مدارس نیز اهرم فشاری برای گونه‌گون شدن از محیط بیرونی را دریافت نمی‌کنند. هم بدان دلیل

است که با وجود پیشنهادهایی که پیوسته در گزارش‌های پژوهشی و عملکردی ارائه شده است (برای مثال، Mohammadi and et al, 2016)، همچنان نظام آموزشی به سوی گونه‌گونی گام برداشته است. این در حالی است که ترکیب جمعیتی جامعه‌ی ایرانی بسیار گونه‌گون است اما چون این گونه‌گونی‌ها به قدرتی اقتصادی و اجتماعی درخوری دست نیافته‌اند که مدارس را زیر فشار پاسخگویی قرار دهند، گذار به سوی گونه‌گونی نیز ناممکن بوده است.

### تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد تعارض منافع بوده و پیش از این در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی و خارجی چاپ نشده است. این مقاله جهت بررسی و چاپ صرفاً به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

### حامی مالی

مقاله حاضر مستخرج از طرحی پژوهشی با عنوان «تأملی بر عملکرد نظام آموزشی ایران در بعد ارزشی-هنجاری: فراتحلیلی کیفی بر پژوهش‌های انجام‌شده در ۱۰ سال اخیر» است که با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه سمنان انجام شد.

### References

- Abdulkadiroglu, A., Pathak, P, A., Schellenberg, J., & Walters, Ch, R. (2020). Do parents value school effectiveness? *American Economic Review* 2020, 110(5): 1502–1539, <https://doi.org/10.1257/aer.20172040>.
- Abedini belterak, M. (2020). Investigating the place of moral education in elementary school textbooks; a content analysis study. *Research in Islamic education issues*, Vol 28, No 48, 171/187. [In Persian].
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, Vol. 48(6) 556–582.
- Ahangari, A. (2018). Investigating the effect of the content of the religious book on religious education: with emphasis on the seventh grade heavenly message book. MA thesis of Farhangian University of Tehran. [In Persian].
- Ahmadi, S. (2010). Approaches to political education in elementary school. MA thesis of Kurdistan University. [In Persian].
- Alikhani, M, H., & Raei, R. (2013). Educate the hidden curriculum of religion and life in the third grade of high school and provide solutions to improve

religious education. *Journal of Educational Sciences*, Ahvaz Chamran University, Vol 6, No 2. 5-24. [In Persian].

Aminkhandaghi, M., Saidirezvani, M., Mahmoudi Mohasel tosi, M., Pakmehr, H., & Abasi, H. (2015). Responsiveness of religion and life curriculum of secondary school and Pre-university to the cognitive needs of students. *Educational measurement*, Vol 6, No 21, 61-82. [In Persian].

Banks, J. A., & Banks, Ch, A. (2019). *Multicultural education: issues and perspectives* (7th Edition). John Wiley & Sons, Inc.

Bayeh, E. (2016). Role of civics and ethical education for the development of democratic governance in Ethiopia: Achievements and challenges. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 2, 31-36.

Bengtsson, S, L (2016). Hegemony and the politics of policy making for education for sustainable development: A case study of Vietnam, *The Journal of Environmental Education*, Vol 47, No 2, 77-90.

Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., Vijver, F. J. R. V., Handrich, A., & Noack, P. (2016). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol 12, No 4, 1-14.

Creak, S (2018). Abolishing literacy and upgrading culture: Adult education and revolutionary hegemony in socialist Laos, *Journal of contemporary Asia*, Vol 48, No 5, 761-782.

Fatehi, F. (2010). Investigating the approaches of familiarizing students in the middle school with citizenship rights. MA thesis of Kurdistan University. [In Persian].

Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion Paper. *Nurse Education Today*. Vol 56, No 3, 29-34.

Hatch, M, J. (2013). *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. (Third edition). London: Oxford university press.

Higham, R., & Booth, T (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the index for inclusion. Vol 46, No 1, 17-27.

Illich, I. (2009). *Deschooling society*. Translated by Zargham, E. Tehran: Roshd. [In Persian].

Jamkhaneh, K. (2011). Ethical education in elementary school: content analysis of elementary school textbooks. MA thesis of Kurdistan University. [In Persian].

Jani, F. (2019). Content analysis of first grade social studies textbooks in terms of components of global education. MA thesis of Tabriz University. [In Persian].

Khodadad husseiny, S.H., Shah Tahmasebi, E., & Shamselahi, S. (2011). Explanation of racial diversity management status: missed factor of productivity in Iran's cultural macro management. *Cultural engineering quarterly*, 5(53, 54): 44-59 [In Persian].

Knowles, R, T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international Comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, Vol 13, No 1, 114-159.

Larson, C, L. (2011). Responsibility and accountability in educational leadership: keeping democracy and social justice central reform. *Scholar-Practitioner Quarterly*. Vol 4, No 4, 1-12.

Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. London, New Delhi: Sage Publication.

Mahmoudi, M, T. (2011). Content analysis "social sciences" textbook in secondary school from the perspective of citizenship education approach. *Research in Curriculum Planning*, Vol 8, No 12, 96-108. [In Persian].

Mohammadi, M., hasankhani, M., & Omid, M. (2016). A decade of research: Citation analysis of bi Quarterly journal of Islamic education. *Bi Quarterly journal of Islamic education*, Vol 11, No 22, 1-18. [In Persian].

Mohammadi, Sh., Kamal Kharazi, S, A, N., Kazemifard, M., & Poorkarimi, J. (2016). Multicultural education management in Iran: A qualitative meta-analysis. *School management*, No 2, Vol 4, 87-107. [In Persian].

Mohammadi, Sh., Kamal Kharazi, S, A, N., Kazemifard, M., & Poorkarimi, J. (2016). A model for multicultural education in the higher education system: exploring key informants views in Iran. *Journal of research in teaching*, Vol 4, No 1, 65-91. [In Persian].

Mostafapour, R., Adib, Y., Maleki Avarsin, S., & Talebi, B. (2020). Identify the dimensions of the neglected curriculum based on the differences between the academic curriculum and Intended curriculum to teach the concepts of citizenship in social studies textbooks the average of the first period. *Iranian Curriculum Studies Association*, Vol 10, No 1, 157-202. [In Persian].

Naghizadeh, M. (2011). *A reflection on the philosophy of education*. Tehran: Tahori. [In Persian].

Niki, P., Moradi, S., Zarei, S., Bastam Kish, M., & Azizi Mahmoudabad, M. (2019). Content analysis of fifth and sixth grade social studies based on the components of citizenship education. *Teaching research*, Vol 4, No 16, 99- 111. [In Persian].

Schein, E, H. (2010). *Organizational culture and leadership* (fourth edition). San Francisco: Jossey- Bass.

Shacheri, H. (2019). Investigating the level of attention to the components of moral education in the document of fundamental change in education of Islamic

republic of Iran From the perspective of primary school principals in Ahvaz District 4 in the academic year 1397-98. MA thesis of Payam noor University of Tehran. [In Persian].

Sharifi, M., & Mirshahjafari, E. (2016). A study of the moral education curriculum in several countries of the world and Iran. *Moral knowledge*, Vol 7, No 1, 115- 131. [In Persian].

Zaidi, Z., Verstegen, D., Vyas, R., Hamed, O., Dornan, T., & Morahan, P (2016). Cultural hegemony? Educators' perspectives on facilitating cross-cultural dialogue, *Medical Education Online*, Vol 21, No 1, 21-45.

Zolfaghari, B., Mollering, G., Clark, T., & Diet, G. (2016). How do we adopt multiple cultural identities? A multidimensional operationalization of the sources of culture. *European management journal*, Vol 34, No 2, 102-113.

