

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

The Ethnicity in the Hidden Curriculum of Secondary School

تاریخ دریافت مقاله: ۲۵/ ۱۲/ ۱۳۹۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱/ ۶/ ۱۳۹۹

 DOI: 20.1001.1.17354986.1400.16.61.2.5

A. Garshasbi

K. Fathi vajargah (Ph.D)

M. Arefi (Ph.D)

ایوب گرشاسبی^۱

کوروش فتحی واجارگاه^۲

محبوبه عارفی^۳

Abstract: The effective role of education is undeniable in ethnic identity of students from different cultures and the consequent creation of a crisis or the creation of national unity in the country. Hence, the purpose of this study was to analyze the status of ethnicity in the hidden curriculum of Secondary School. The research method was qualitative and the ethnographic method was employed in this study. The research participants included 6 teachers and 30 students from Persian, Lor and Arab ethnicities from a high school in Behbahan, Iran. In data analysis based on the Smith method, various main categories appeared, including neglect of ethnicity, teachers' Ignorance, different expectations of teachers, ethnicity as a reason of discrimination, and the consequences of ethnic discrimination. Each of the themes included several sub-themes. In order to verify the validity of research, triangulation method was used and data were referred back to the participants. Finally, based on the findings of this study, it could be acknowledged that the status of ethnicity in the hidden curriculum was not very desirable.

Keywords: hidden Curriculum, Multicultural Education, Ethnicity, Race, Secondary School

چکیده: نقش تأثیرگذار آموزش و پرورش در هویت بخشی قومی و نژادی دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف و متعاقب آن خلق بحران یا ایجاد دفاق ملی در کشور غیرقابل انکار است. از این رو هدف از این پژوهش بررسی این مسئله بود که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره‌ی دوم متوسطه نظام جدید چیست. برای پاسخ به این سؤال از روش کیفی و از نوع قوم نگاری استفاده شده است. روش نمونه گیری هدفمند بود و مشارکت کنندگان در پژوهش شامل ۶ دبیر و ۳۰ دانش‌آموز از اقوام فارس، لر و عرب در دبیرستانی از بهبهان بود. در تحلیل داده‌ها بر اساس روش اسمیت، مضامین اصلی مختلفی شامل مغفول بودن قومیت، ناآگاهی معلمان، انتظارات متفاوت معلمان، قومیت به‌مثابه عامل تبعیض و پیامدهای تبعیض قومی ظاهر شد. برای اطمینان از صحت یافته‌ها از سه سوسازی و ارجاع مجدد داده‌ها به مشارکت کنندگان استفاده شد. در نهایت بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان داشت که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه نظام جدید نامطلوب بود.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان، تربیت چندفرهنگی، قومیت، نژاد، دوم متوسطه

۱. دانش آموخته دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

auob1001@gmail.com

۲. استاد دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی (نویسنده مسئول) kouroshfathi2@gmail.com

m-arefi@sbu.ac.ir

۳. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

مقدمه

ترکیب جمعیتی ایران به نحوی است که اطلاق جامعه چندقومی به آن دور از واقعیت نیست. حضور و زندگی قومیت‌های مختلف چون فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، لرها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها و عرب‌ها در جوار یکدیگر و در چارچوب جغرافیایی سیاسی واحد، بیانگر تنوع قومی-فرهنگی جامعه ایران است (چلبی، ۱۳۷۸؛ حق پناه، ۱۳۸۹؛ صادقی، ۱۳۹۰؛ حمیدی زاده، فتحی و اجارگاه، عارفی، مهران، ۱۳۹۷).

ساکنان مختلف ایران امروزی، مجموعه ناهمگونی از اقوام مختلف نژادی، زبانی، مذهبی و فرهنگی بوده‌اند که در برخی دوره‌ها از تاریخ مشترک خود در ایران، انسجام و همگونی لازم را نداشته‌اند، به همین جهت عمدتاً نطفه بحران هویت در آن‌ها وجود داشته است که در برهه‌های زمانی خاص، جنبه بحران سیاسی یافته‌اند، نظیر آنچه در آذربایجان، کردستان و غیره اتفاق افتاد. این رخدادها گاهی با دخالت‌های پنهانی و آشکار قدرتهای استعماری و یا حتی کشورهای همسایه _ که به نوعی محل سکونت اقوام هم تبار با قومیت‌های ایران هستند _ همراه شده است و منجر به بحران جدی‌تری شده است. به عبارتی مرز نشین بودن اقوام ایرانی، آن‌ها را مستعد پذیرش تحرکات قومی و بعضاً تجزیه طلبانه می‌نماید. به عنوان مثال می‌توان از تحرکات تجزیه طلبانه کردها در ترکیه و عراق؛ فعالیت‌های تجزیه طلبانه آذری‌ها در آسیای مرکزی که به استقلال آذربایجان انجامید و همچنین تلاش برای تأثیرگذاری بر اقوام آذری ایران و ترکیه؛ نام برد. جملگی مسائل مذکور؛ جامعه چند قومی ایران را با تهدیداتی روبه رو ساخته است که عدم مدیریت صحیح آن می‌تواند بحران‌هایی را در آینده به منصه ظهور برساند (احمدی، ۱۳۹۶).

به نظر می‌رسد یکی از اثرگذارترین حوزه‌ها در چنین مدیریتی؛ برخورد درست و مطلوب برنامه‌های درسی ایران با تنوع قومی دانش‌آموزان است. به عبارتی نقش تأثیر گذار آموزش و پرورش در هویت بخشی قومی و نژادی دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف و متعاقب آن خلق بحران یا ایجاد وفاق ملی در کشور غیرقابل انکار است (فراستخواه، ۱۳۹۸) و شاید به همین دلیل است که در یک دهه اخیر توجه به رویکرد آموزش و پرورش چندفرهنگی در مطالعات برنامه‌های درسی بیشتر شده است.

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

رویکردی که دارای مؤلفه‌ها و اصول مختلفی نظیر درک و فهم؛ برانگیختن حس احترام و تحمل (هجرم^۱)، ۲۰۱۸؛ ان جو^۲، ۲۰۱۰؛ به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی، اختلاف و تفاوت‌های بین فرهنگی موجود در کشور و جهان (گریفین^۳، ۲۰۱۹؛ عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی‌های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون^۴، ۲۰۱۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۸) توانمندسازی فرهنگ مدرسه و ساختارهای آن در ایجاد تساوی و برابری آموزشی برای همگان (ژبرو^۵، ۲۰۰۰؛ نتسینگ^۶، ۲۰۱۲) رفع نیازهای کودکان اقلیت و رهایی از سردرگمی هویتی آنان (بنکس^۷، ۲۰۰۶؛ ژبرو، ۲۰۰۰؛ مورهد^۸، ۲۰۱۱)؛ انعکاس تنوع قومی، نژادی، محیطی، دینی و مذهبی در برنامه‌های درسی (مک کارتی^۹، ۲۰۰۶؛ جوادی، ۱۳۷۹)؛ و در نهایت تنوع در استفاده از روش‌های متنوع تدریس، مواد آموزشی و روش‌های ارزشیابی است (بنکس، ۲۰۱۳؛ سزایکا و نئومایر^{۱۰}، ۲۰۱۷). با نگاهی به پیشینه تاریخی این رویکرد می‌توان دریافت که مطالعات چندفرهنگی به دنبال پاسخ به پرسش‌هایی اساسی درباره چگونگی توزیع قدرت و نحوه‌ی بازنمایی گروه‌های فرهنگی مختلف به‌ویژه اقلیت‌های فرهنگی در مدارس بوده‌اند. از این رو مهم‌ترین مسائلی که در پارادایم نوفهم گرایانه برنامه‌های درسی در این حوزه به آن پرداخته شده؛ بررسی نقادانه در برخورد با نقش برنامه‌های درسی و مدارس در مشروعیت بخشی به نابرابری‌های موجود در جامعه بوده است. در حقیقت بسیاری از محققان و نظریه پردازان این حوزه معتقد بودند که دانش متعارف در اکثر مدارس دانشی است که عملاً داستان‌های رسمی در مورد قشربندی اجتماعی و حاشیه نشینی تحصیلی اقلیت‌ها را به دانش‌آموزان تحمیل و القا می‌کند. به عبارتی این محققان معتقدند دانش گروه غالب از طریق مدارس اعتباربخشی می‌گردد و سنت‌های فرعی و اقلیت به‌صورت محسوس و از طریق برنامه‌های درسی آشکار و رسمی و یا به‌صورت

-
1. Hjern
 2. Ngo, B.
 3. Griffin
 4. Brown, L.
 5. Giroux
 6. Nethsinghe
 7. Banks
 8. Moorehead, R
 9. McCarthy
 10. Czaika & Neumayer

نامحسوس و از طریق برنامه‌های درسی پنهان و غیررسمی کنار زده می‌شود و سرکوب می‌گردد.

بر این اساس شاید بتوان ریشه چنین مطالعاتی را در جنبش‌های سیاسی دهه ۱۹۶۰ در ایالات متحده جست و جو نمود؛ جایی که تلاش برای برقراری عدالت آموزشی در رابطه با ساختارهای اقتصادی، سیاسی و اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفت و نظریه نقص فرهنگی^۱ توسط گروه‌های به حاشیه رانده شده به چالش کشیده شد و نهادهایی چون آموزش و پرورش و مدارس و به تبع آن معلمان و برنامه‌های درسی و نظام آموزشی برای نابرابری‌های آموزشی موجود به صورت جدی مورد پرسش قرار گرفتند و گروهی از نظریه پردازان ذیل پارادایم انتقادی، دل‌نگرانی‌های خود را در خصوص عدالت اجتماعی و تأثیر نژاد، طبقه و جنسیت بر آموزش و پرورش اعلام کردند (خسروی، مهرمحمدی، موسی پور و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳) و سؤالاتی همچون موارد ذیل را به مذاقه گذاشتند:

بازنمایی و ایدئولوژی‌ها متعلق به کدام زبان و فرهنگ است؟ چگونه فرضیات مسلط تداوم پیدا کرده‌اند؟ چه کسانی سود می‌برند و چه کسانی در تداوم بخشی این فرضیات به حاشیه رانده می‌شوند؟ چطور بازنمایی‌های ناعادلانه ایجاد می‌شود؟ (باغبانیان، قادری و علی‌عسگری، ۱۳۹۸)

پس از چنین کوشش‌هایی بود که توجه به قومیت در برنامه‌های درسی با هدف کمک به دانش‌آموزان برای ایجاد یک احترام متقابل به تفاوت‌های فرهنگی و متعاقب آن کاهش کلیشه‌هایی که اقلیت‌ها را به حاشیه می‌راند؛ صورت پذیرفت و تلاش‌های موفق‌تری در مواجهه با مسئله نژاد و قومیت در برخی کشورها صورت پذیرفت (بنکس، ۲۰۱۳). با این وجود به نظر می‌رسد برخورد مطلوب با مسئله قومیت در برخی جوامع چندفرهنگی و چندقومی نظیر ایران هنوز مبهم و مسکوت باقی مانده است؛ آن‌چنان که پژوهش‌های ذیل را می‌توان شاهدی بر این مدعا برشمرد.

به‌عنوان مثال عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی (۱۳۸۸) پژوهش‌هایی را با هدف بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی صریح و پنهان دوره متوسطه ایران انجام

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

دادند که نتایج این پژوهش‌ها حاکی از این بود که در کتاب‌های درسی تمایلی به طرح مسائل اقوام وجود نداشته و مفاهیمی چون تعارضات قومیت‌ها در این کتاب‌ها قابل مشاهده بوده است. همچنین که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان نیز کاملاً نامطلوب گزارش شد. آن‌ها وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی را در تمسخر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی و قومی در این پژوهش‌ها اثرگذار می‌دانستند.

نوشادی، شمشیری و احمدی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی نقش کتب تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی را در ایجاد هویت ملی مورد تحلیل قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد مقوله‌های دینی و سیاسی، به‌عنوان رکن اسلامیت مرتبط به هویت ملی، به‌صورت مناسبی مطرح گشته است، درحالی‌که سایر جنبه‌های هویت ملی در رابطه با ایرانیت و تجدد همچون ارزش‌ها و هنجارهای ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی و تجدد کاملاً مغفول مانده است.

فیاض و ایمانی قوشچی (۱۳۸۹) نیز پژوهشی را با هدف بررسی نمادهای هویت ملی در کتب درسی تاریخ و علوم اجتماعی رشته‌های مختلف دوره دوم متوسطه انجام دادند. یافته‌های این پژوهش نیز نشان از این داشت که نمادهای قومیت و مؤلفه‌های فرهنگ در آن‌ها کاملاً مغفول بوده است. همچنان که نتایج دیگر پژوهش‌ها نیز از ضعف کتاب‌های درسی در میزان توجه به قومیت‌ها و پرداختن به مقوله‌های تنوع فرهنگی و قومی حکایت دارد (شاه حسنی، ۱۳۸۷؛ عبدی و لطفی، ۱۳۸۷). حتی برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تنوع قومی در نظام آموزشی ایران به‌عنوان یک مشکل و بحران تفسیر می‌گردد (صباغ پور، ۱۳۸۱).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود و پیش از این نیز گفته شد در سال‌های گذشته، اکثر پژوهش‌ها در حوزه تنوع قومی و آموزش چندفرهنگی، مغفول ماندن قومیت در برنامه‌های درسی مختلف در آموزش و پرورش ایران را نشان داده‌اند؛ اما نظر به این که به‌تازگی و طی چند سال اخیر برنامه‌های درسی دوره متوسطه ایران دستخوش تغییراتی شده است که تاکنون پژوهشی در خصوص جایگاه قومیت در آن‌ها در دسترس نیست و همچنین با توجه به نقش بسیار اساسی تجارب دانش‌آموزان در قالب برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه بر شکل‌گیری هویت فرهنگی‌شان؛ این مقاله در پی پاسخگویی به این سؤال بوده است که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه چگونه است؟

پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی: جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان نظام آموزشی جدید دوره دوم متوسطه چگونه است؟

با توجه به این که اجزای اصلی برنامه درسی پنهان، تعاملات معلمان و دانش‌آموزان؛ تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و ساختار و فضای مدرسه است (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۲۰۰۰)، برای پاسخ به سؤال اصلی پژوهش؛ ۳ پرسش فرعی مطرح شد که عبارت بودند از:

پرسش فرعی ۱. جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان اقوام مختلف در دوره دوم متوسطه چگونه است؟

پرسش فرعی ۲. جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر در دوره دوم متوسطه چگونه است؟

پرسش فرعی ۳. جایگاه قومیت در فضا و ساختار مدرسه چگونه است؟

روش تحقیق

این پژوهش یک پژوهش کیفی و از نوع قوم‌نگاری بود. روش قوم‌نگاری در شاخص‌ترین شکل خود شامل مشارکت طولانی مدت در زندگی روزمره است که در فرایند آن محقق آنچه را رخ می‌دهد و آنچه را گفته می‌شود؛ شاهد است (موسی پور، فلاحتی و مزینانی، ۱۳۹۶). با توجه به این که هدف اصلی در این پژوهش بررسی تجربیات و رویدادها بود؛ از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد به طوری که به دلیل زیست اقوام مختلف در شهرهای خوزستان و به‌ویژه شهرستان بهبهان، نمونه مورد پژوهش از دبیرستانی در دوره دوم متوسطه‌ی شهرستان بهبهان انتخاب شد و با توجه به این که در پژوهش کیفی توجیهی برای وجود نمونه بسیار بزرگ وجود ندارد و متون پژوهشی برای گروه‌های ناهمگون تعداد بین ۴ تا ۴۰ نفر آگاهی‌دهنده را پیشنهاد کرده‌اند (هومن، ۱۳۸۵)، ۶ دبیر و ۳۰ دانش‌آموز از اقوام مختلف فارس، لر و عرب برای این پژوهش انتخاب شدند که البته همگی با اسم مستعار در این مقاله گزارش شده‌اند.

جمع آوری و تحلیل داده‌ها

ابزار جمع آوری داده‌ها شامل روایت‌های دانش‌آموزان، مصاحبه‌های باز، مشاهدات؛ یادداشت‌های میدانی و عکس بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مراحل پیشنهادی اسمیت^۱ (به نقل از ادیب حاج باقری و پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۹) انجام شد. این مراحل شامل (۱) مواجهه اولیه: خواندن و باز خوانی یک مورد (۲) تشخیص و برجسب زدن به مضمون‌ها (۳) لیست کردن و خوشه بندی تم‌ها (۴) ایجاد یک جدول خلاصه سازی برای هر یک از شرکت کنندگان بود و در نهایت، موارد تحلیل شده در هم تلفیق گردید. برای افزایش اعتبار مطالعه و اطمینان از صحت داده‌ها از سه سوسازی و همچنین باز گرداندن اطلاعات تحلیل و تفسیر شده به اعضا استفاده شد.

روش‌های مورد استفاده از اجماع سه سویه در این پژوهش به شرح زیر بود: الف - اجماع داده‌ها: یعنی استفاده از منابع چندگانه داده‌ها ب- تنوع ابزارهای گردآوری: یعنی استفاده از دو روش یا بیشتر مانند مشاهده، مصاحبه، اسناد و مدارک و پرسشنامه در اجرای پژوهش. ج- رسیدگی و مشاهده مداوم: درگیری پژوهشگر و مشاهده وی در میدان پژوهش به صورت مستمر و مداوم بوده و این فرآیند شامل ثبت و ضبط مشروح همه تصمیم‌هایی بوده است که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده است (هومن، ۱۳۸۵).

یافته‌ها

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

خلاصه یافته‌های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان، به صورت مضامین اصلی و درون مایه‌های فرعی، طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. جایگاه قومیت در تعاملات معلمان- دانش‌آموزان

مضمون اصلی	درون مایه فرعی	طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه
۱. مغفول بودن قومیت	۱-۱. تأکید	تدریس غیرفعال- بی‌توجهی به تفاوت قومی و فرهنگی- نظام
	افراطی بر کتاب و آزمون	متمرکز سنتی: سینا (دانش‌آموز فارس): معلمایی که ما داریم فقط به کتاب می‌گیرن دست و همونو روخونی می‌کنن بعدم چند تا سؤال از متن کتاب می‌دن می‌گن اینا مهمه بخونید واسه امتحان
۲-۱. قومیت عامل تنش (تابوهای اجتماعی)	تجارب بد معلم از مقوله قومیت- ترس از تکرار تنش قومی- مسکوت گذاشتن قومیت: محمدیان (دبیر _اسم مستعار): یادم هست سر کلاس یه دانش‌آموز سر کلاس گفت بهتره لرا برگردن همون دهاتاشون. باور کنید چنان درگیری ایجاد شد که نگو. به نظرم هر چی مباحث قومیتی مطرح نشه آرامش کلاس بیشتر و بهتره.	
	۱-۲. کلیشه‌های قومی	شوخی‌های قومیتی- جوک‌های قومی- برچسب‌های قومیتی: غلامرضا (دانش‌آموز فارس): دبیرمون به یکی از بچه‌های کلاس به اسم مهدی به شوخی گفت ".... گادزد (گاودزد)" تو چه خیره؟ خنده‌ی خودم و بچه‌های کلاس هنوز یادمه. هرچند معلم از نظر خودش شوخی کرد اما از اون موقع تا حالا ورد زبون بچه‌های کلاس شده ".... گادزد (گاودزد)".
۲-۲. عدم اطلاع از پیامد رفتارهای کلیشه‌ای	تفکر سطحی معلم نسبت به فرهنگ: محمود (دانش‌آموز عرب): وقتی داشتم از معلم سؤالی می‌پرسیدم او لهجه عربی مرا تکرار کرد و به‌نوعی ادای حرف زدنم را با خنده در آورد. بعد که همه دانش‌آموزان کلاس خندیدند گفت ناراحت نشوی من فقط شوخی کردم. او من لهجه و تمام اعراب را به مسخره گرفت و در نهایت گفت فقط شوخی کردم	
	۱-۳. انتظارات پایین عملکرد تحصیلی اقلیت‌ها	بی‌عدالتی فرهنگی: مسعود (دانش‌آموز عرب): سر بعضی کلاس‌ها این احساس را داشتم که اصلاً معلم مرا به‌حساب نمی‌آورد. انگار فقط چند دانش‌آموز زرنگ مورد توجه اون معلما بود. شاید به خاطر لهجه عربیم باشد یا اینکه کلاً معلما فک می‌کنن ما نمی‌تونیم یاد بگیریم. افت تحصیلی به علت نگاه تبعیض آمیز: چون معلم به ما که عرب بودیم مثل بچه‌های تنبل بود از کلاسش بدم می‌ومد و معلم تو این درس‌ها خیلی کم می‌شد.
۲. ناآگاهی معلمان	۲-۳. انتظارات پایین عملکرد تحصیلی اقلیت‌ها	

مضمون اصلی	درون مایه فرعی	طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه
مختلف (ناابراهی تحصیلی قومیت‌ها)	۳-۲. پیوند عقبه قومی و فعالیت دانش‌آموز در مدرسه	موفقیت تحصیلی قوم اکثریت و بی‌سوادی اقلیت‌ها: آقای خوشبخت (دبیر): اکثر بچه‌هایی که پزشکی قبول شدن فارس بودن و به‌ندرت دانش‌آموز لر یا عرب داشتیم که رشته‌های تاپ مثل پزشکی یا داروسازی قبول بشه. دانش‌آموزای لر و عرب دنبال این هستن زود دیپلم بگیرن؛ برن خدمت سربازی و بعد وارد بازار کار بشن
	۳-۳. بی‌انضباطی بیشتر در اقلیت‌ها	تقسیم قومی دانش‌آموزان به خوب و بد: عباس (دانش‌آموز لر): رفتار برخی معلما جوریه انگار هرچی بی نظمیه زیر سر بچه‌های لره. هر سروصدا یا بی‌نظمی که می‌شه در جا دانش‌آموزای لر رو متهم می‌کنه و به ماها مشکوک میشه.

مضمون اصلی ۱. مغفول بودن قومیت

همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است یکی از مضامینی که از تحلیل داده‌های پژوهش در رابطه با جایگاه قومیت در تعاملات دبیران و دانش‌آموزان به دست آمد؛ «مغفول بودن قومیت» بود. به عبارتی با تحلیل داده‌های پژوهش در این بخش مشخص شد که تا حدود زیادی قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان مدرسه مورد پژوهش جایگاهی نداشته است. با تحلیل داده‌ها در این مقوله یا دسته مفهومی در نهایت دو مضمون فرعی ظاهر گردید که عبارت بودند از:

۱-۱) تأکید افراطی بر کتاب و آزمون

دانش‌آموزان معتقد بودند که معلمان صرفاً به مسائل درسی کتاب‌های مرتبط توجه دارند و هر آنچه غیر از آن (از جمله قومیت) مسائل بی‌اهمیت و پیش پا افتاده است. از نظر اکثر دانش‌آموزان ارتباط با معلمان صرفاً محدود به کلاس‌های درسی بوده که بسیار خشک بوده و اصولاً از آن فراتر نمی‌رود. در روایت‌های زیر این نکته به‌خوبی مشخص است.
به‌عنوان مثال سینا دانش‌آموزی از قوم فارس می‌گوید:

«معلمایی که ما داریم فقط به کتاب می‌گیرن دست و همونو روخونی می‌کنن بعدم چند تا سوال از متن کتاب می‌دن می‌گن اینا مهمه بخونید واسه امتحان. بخوان خیلی وجدانی کار کنن به چندتا سوال کنکور و بخش‌های پرتکرار کنکور رو تأکید می‌کنند. خیلی ارتباط ما با اونا

فراتر از حد کلاس نیست. سر ساعت کلاس می‌بینمشون کلاس که تمام شد می ره تا جلسه بعد»

در این روایت ارتباط دانش‌آموز و معلم بسیار رسمی و در قالب کلاس رسمی توصیف شده است و دانش‌آموز معتقد است تنها مسئله حائز اهمیت در تعامل معلم و دانش‌آموز مسئله محتوای کتاب و اهمیت بخش‌های مختلف برای گذر از آزمون‌های مختلف است. تقریباً اکثر روایت‌ها؛ بازخوانی همچنین توصیفی از تعاملات معلم و دانش‌آموز از دیدگاه دانش‌آموزان بود. بیشتر دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش معتقد بودند که این تعاملات کاملاً رسمی و محدود به کلاس درس و با تمرکز صرف بر محتوای کتاب‌های درسی بوده است و هر آنچه غیر از این برای معلمان مسائل حاشیه‌ایست که ارزش پرداختن به آن وجود ندارد. بدین صورت قومیت در تعاملات معلم- دانش‌آموز جایگاهی نداشت و مغفول بود.

۱-۲) قومیت عامل تنش (تابوهای اجتماعی)

این مضمون فرعی با کنکاش در روایت‌های معلمان در مورد نقش قومیت در کلاس درس در مقوله مغفول بودن قومیت ظاهر گردید.

در واقع برخی معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش به‌طور ضمنی یا صریح تفاوت‌های قومی و نژادی را عامل و علت درگیری توصیف کردند و به همین دلیل معتقد بودند باید قومیت دانش‌آموزان نادیده گرفته شود. به‌عنوان مثال آقای محمدیان (نام مستعار) در این رابطه روایت زیر را به اشتراک گذاشته است:

«یادم هست سر کلاس به دانش‌آموز سر کلاس گفتم بهتره لرو برگردن همون دهاتاشون. باور کنید چنان درگیری ایجاد شد که نگو. یا روز دیگه‌ای به دانش‌آموز یکی از دانش‌آموزای لرو با به شوخی قومی صدا زد چنان بین همه دانش‌آموزای لرو و اون پسره دعوا بالا گرفت که تا خارج از کلاس و بز بزن و دادگاه هم کشیده شد.»

در این روایت مسئله قومیت به‌عنوان یک موضوع تنش‌زا انگاشته می‌شود و معلمان ترجیح می‌دهند به‌راحتی صورت مسئله را پاک کنند و قومیت را نادیده بگیرند و تنها به نقش رسمی خود در پرداختن به محتوای کتاب درسی بپردازند. از نظر آن‌ها حالت ایده‌آل این است که غیر از مباحث درسی هیچ بحثی سر کلاس رخ ندهد.

مضمون اصلی (۲) ناآگاهی معلمان

با تحلیل داده‌ها در پاسخ به جایگاه قومیت در تعاملات معلم- دانش‌آموز مقوله دومی تحت عنوان ناآگاهی معلمان ظاهر شد. در واقع در برخی موارد دانش‌آموزان معتقد بودند که برخی معلمان به آن‌ها و قومیتشان بی‌احترامی کرده‌اند. بررسی روایت‌های این دانش‌آموزان گویای رفتار تبعیض آمیز برخی معلمان در کلاس درس، بر اساس کلیشه‌های قومی موجود در جامعه بوده است. رفتارهایی نظیر برچسب زدن به اقوام در روایت‌های برخی دانش‌آموزان لر و عرب کاملاً مشهود بود. دو مضمون فرعی که در تحلیل این مقوله ظاهر شد عبارت بود از آگاهی محدود به کلیشه‌های قومی رایج؛ و عدم اطلاع معلم از پیامد رفتار مبتنی بر کلیشه.

مضمون فرعی (۱-۲) کلیشه‌های قومی

درون‌مایه‌ی فرعی ابتدایی که در مضمون اصلی «ناآگاهی معلمان» ظاهر گردید؛ «کلیشه‌های قومی» عنوان گرفت. این مضمون یا درون‌مایه گویای این نکته بود که آگاهی برخی معلمان نسبت به قومیت‌ها محدود به کلیشه‌های رایج در جامعه بوده است. به طوری که گاهی در تعاملات خود با برخی دانش‌آموزان این کلیشه‌ها را به کار برده بودند.

به عنوان مثال روایت زیر از غلامرضا دانش‌آموزی فارس است که تجربه خود را در این پژوهش به اشتراک گذاشته است:

«یادم میاد دبیرمون به یکی از بچه‌های کلاس به شوخی گفت " ... گادزد (گاودزد)" تو چه خبر؟ خنده‌ی خودم و بچه‌های کلاس هنوز یادمه. هرچند معلم از نظر خودش شوخی کرد اما از اون موقع تا حالا ورد زیون بچه‌های کلاس شده " ... گادزد". بچه‌های لری که هم طایفه‌ی مهدی بودن خیلی ناراحت شدن. چون فک می‌کردن معلم به کل طایفشون توهین کرده. حتی خواستن برن از معلم پیش مدیر شکایت کنن ولی به نظرم ترسیدن معلم باهاشون لج کنه و نمرشون خراب بشه»

در این روایت رفتار معلم در رابطه با قومیت دانش‌آموزش به کلیشه‌ی قومی رایج در جوامع محلی محدود بوده است و بر همین اساس لقب زشتی را به دانش‌آموز در قالب شوخی نسبت می‌دهد که موجب تحقیر دانش‌آموز و سایر هم طایفه‌ای‌هایش در کلاس و در چشم دانش‌آموزان دیگر می‌شود.

بر همین اساس مضمون فرعی دوم در مضمون اصلی «ناآگاهی معلمان» ظاهر گردید که در ادامه به آن پرداخته شده است.

مضمون فرعی ۲-۲) عدم اطلاع از پیامد رفتارهای کلیشه‌ای

همان‌طور که در روایت پیشین از دانش‌آموزان نقل شد، رفتار کلیشه‌ای معلم پیامدهای منفی همچون ناراحتی، احساس تحقیر شدن، تنفر، انزجار از کلاس و بدبینی نسبت به معلم و کلاس را به همراه داشت که معلمان نسبت به پیامدها و تأثیر این گونه رفتارها آگاهی لازم را نداشته‌اند. از این رو درون مایه دوم با عنوان «عدم اطلاع از پیامد رفتار کلیشه‌ای» ظاهر گردید. به‌عنوان مثال محمود _دانش‌آموز عرب زبان_ روایت مشابهی را در طول مصاحبه ذکر می‌کند:

«وقتی داشتم از معلم سؤال می‌پرسیدم او لهجه عربی مرا تکرار کرد و به‌نوعی ادای حرف زدنم را با خنده در آورد. بعد که همه دانش‌آموزان کلاس خندیدند، گفتم ناراحت نشوی من فقط شوخی کردم. او من، لهجه و تمام اعراب را به مسخره گرفت و در نهایت گفت فقط شوخی کردم»

در این روایت نیز معلم با عدم اطلاع از ارزش‌های قومی و عدم آگاهی از پیامد رفتارش، لهجه دانش‌آموز عرب زبان را موضوع شوخی قرار داد و اسباب ناراحتی او را فراهم نمود. البته پیامد ضمنی این نوع ارتباط و رفتار معلم می‌تواند برای دانش‌آموزان به‌مثابه مشروعیت بخشی به شوخی‌های قومی نیز عمل نماید. آن‌چنان‌که این دانش‌آموز در ادامه روایت می‌کند:

«بعد از آن ماجرا دانش‌آموزان نیز چند بار به خود این اجازه را می‌دادند که لهجه عربی ما رو مسخره کنند و این واقعاً ناراحت‌کننده بود و به نظرم اصلی‌ترین مقصرش اون معلم بود که اون رفتار زشت رو در کلاس با من داشت»

مضمون اصلی ۳) انتظارات متفاوت معلمان نسبت به اقوام مختلف (نابرابری تحصیلی قومی)

مضمون اصلی (مقوله) سوم در پاسخ به جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان که از تحلیل داده‌ها در طول پژوهش به دست آمد «انتظارات متفاوت معلمان» نام گذاری شد. در این مقوله نیز دو مضمون فرعی ظاهر گردید که عبارت بودند از:

مضمون فرعی ۳-۱) انتظارات پایین نسبت به عملکرد تحصیلی اقلیت‌ها

داده‌های پژوهش حاکی از تفاوت در نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان اقوام مختلف بود. همان‌طور که در برخی روایت‌ها مشهود است برخی دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی معتقد بودند که سطح توقعات معلمان از آن‌ها نسبت به دانش‌آموزان فارس کمتر است. برخی از این دانش‌آموزان این تفاوت در نوع نگرش و انتظارات پایین معلمان از خود را عاملی دانسته‌اند که باعث می‌شده آن‌ها چندان تلاشی نکنند.

در این رابطه می‌توان به روایت مسعود اشاره کرد. مسعود دانش‌آموز عرب زبان داستان خود در ارتباط با موضوع را این‌گونه به اشتراک گذاشت:

«سر بعضی کلاس‌ها این احساس را داشتم که اصلاً معلم مرا به حساب نمی‌آورد. انگار فقط چند دانش‌آموز زرنگ مورد توجه اون معلما بود. شاید به خاطر لهجه عربیم باشه یا اینکه کلاً معلما فک می‌کنن ما نمی‌تونیم یاد بگیریم. از این کلاسها بدم میاد و بدبختیش اینجاست که هرچی دعا می‌کنم این کلاسها زودتر تموم شن برعکس خیلی بیشتر طول می‌کشن.»

در این روایت مسعود معتقد است صدایش شنیده نمی‌شود و برخی معلمان توجهی به او نمی‌کنند. او علت احتمالی‌اش را به لهجه عربی و نگرش آن معلمان نسبت به توانایی یادگیری خود نسبت می‌دهد که در نهایت باعث شده است رغبت و علاقه‌اش را نسبت به کلاس‌ها از دست بدهد.

مضمون فرعی ۳-۲) پیوند عقبه قومی و فعالیت دانش‌آموزان در مدرسه

وقتی از دبیران در مورد رابطه عقبه قومی با علایق تحصیلی و آینده تحصیلی دانش‌آموزان پرسیدم، همه آن‌ها معتقد بودند که این رابطه وجود دارد.

به‌عنوان مثال آقای الوندی در این باره گفت:

«بله به نظر من قومیت کاملاً با علایق درسی و حتی آینده تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان رابطه دارد. این را بر اساس تجربه‌ام طی سال‌ها کار خدمت‌تان می‌گویم. مثلاً معتمد دانش‌آموزان لر دروس عملی مثل تربیت بدنی را به دروس نظری ترجیح می‌دن یا وقتی در کلاس‌های کنکوری ازشون می‌پرسم می‌بینم بیشتر دانش‌آموزان لر از ورود به دانشگاه‌های دولتی و رشته‌های خوب ناامید بودند.»

همچنین آقای خوشبخت در این باره گفت:

«بله قومیت صد درصد تأثیر دارد. مثلاً اکثر بچه‌هایی که پزشکی قبول شدن فارس بودن و به‌ندرت دانش‌آموز لر داشتیم که رشته پزشکی یا داروسازی قبول بشه. دانش‌آموزای لر و عرب از قبولی در دانشگاه کاملاً ناامیدن. خیلی هاشون دنبال این هستن زود دیپلم بگیرن؛ برن سربازی و بعد وارد بازار کار بشن»

با دقت در روایت‌های فوق مشخص می‌شود معلمان معتقدند بین عقبه قومی و فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان پیوند مستقیمی وجود دارد.

مضمون فرعی ۳-۳) بی‌انضباطی بیشتر در اقلیت‌ها

داده‌های پژوهش در مضمون اصلی «انتظارات متفاوت معلمان نسبت به اقوام مختلف» حاکی از این بود که نگرش معلمان نسبت به رفتارهای محل انضباط در کلاس و مدرسه تحت تأثیر مسئله قومیت قرار می‌گیرد به‌گونه‌ای که در اکثر بی‌انضباطی‌ها انگشت اتهام در درجه اول به سمت دانش‌آموزان اقوام اقلیت است.

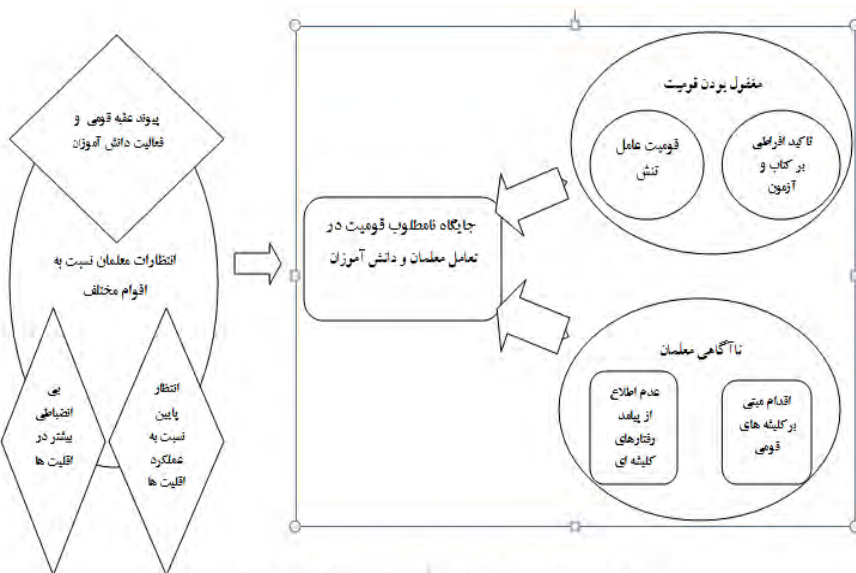
به‌عنوان نمونه عباس دانش‌آموز لر در طول مصاحبه، روایت زیر را به اشتراک گذاشت:

«رفتار معلما جوریه انگار هرچی بی نظمیه زیر سر بچه‌های لره. یادمه یکی از بچه‌ها در حین درس دادن معلم-وقتی که داشت روی تابلوی کلاس نکاتی رو یادداشت می‌کرد- از خودش یه صدایی در آورد. معلم نمی‌دونست کی این کارو کرده بود. بعد از چند بار که گفت کار کی بود و کسی جوابی نداد؛ ۵ تا از بچه‌ها رو از کلاس بیرون کرد که هر ۵ تاشون لر بودن. مقصر اصلی بعد از ساعت تفریح برای من مشخص شد که یکی از بچه‌های فارس بود و هیچ کدوم از اون بنده خداها نبودن»

در این روایت به‌خوبی مشخص است که معلم در مسئله نظم و انضباط نسبت به دانش‌آموزان اقلیت لر بدبین است و از این رو در هنگام رخ دادن هر بی‌نظمی با این پیش‌فرض ذهنی راجع به دانش‌آموزان داوری و قضاوت می‌کند.

در شکل ۱ و با توجه به یافته‌های فوق جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان ترسیم شده است.

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه



شکل ۱. مضامین اصلی و تم‌های آنها در تعاملات دانش آموزان و معلمان

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

یافته‌های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف، مضامین اصلی و فرعی آن‌ها به صورت خلاصه در جدول ۲ نشان داده شده است. جدول ۲. جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصادیق شامل طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه
۱. قومیت به مثابه عامل تبعیض	۱-۱. تبعیض قومی متداول	بی حرمتی به خرده قومیت‌ها: حسن (دانش آموز لر): آزار و اذیت کردن و طعنه و کنایه‌های فارس‌ها برامون عادی شده. تمسخر لهجه و پوشش اقلیت‌ها: من ترجیح می‌دم با بچه‌هایی رفت و آمد کنم تو مدرسه که مسخرم نکنن، به خاطر لر بودنم، لهجهم یا لباس پوشیدنم مسخرم نکنن. به همین خاطر همه دوستانم مثل خودم لر هستن. نگاه و رفتار متکبرانه قوم غالب: مجید (دانش آموز لر): خوب یادم هست وقتی تازه وارد این مدرسه شدم وقتی که کنار یکی از همکلاسی‌ها که فارسه نشستم متوجه شدم خودش رو جمع کرد: می‌دونی چی می‌گم آقا. یه جوریه که یه لحظه به خودم شک کردم که نکنه کار بدی کردم یا لباسام کثیف و نجسن و خودم خیر ندارم.
	۱-۲. تبعیض مدرن	

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصادیق شامل طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه
۲. پیامدهای تبعیض قومی	۱-۲. جدایی	احساس غریبی با قوم اکثریت- ترس از تمسخر قوم غالب- پذیرش برتری قوم غالب: روح اله (دانش آموز عرب): من تنها با حسین راحتیم. بقیه ما رو نمی فهمن. وقتی عربی حرف بزنیم راحت تریم. این جور کسی هم لهجه مون رو مسخره نمی کنه. تو مدرسه دوست شدن با بقیه_ اقوام غیر عرب_ سخته. با اونا راحت نیستیم.
	۲-۲. آسیب به سلامت روانی	خشم، ناراحتی و افسردگی: جمال (دانش آموز عرب): وقتی بچه های دیگه_ لر یا فارس_ لهجم رو مسخره کردن یا با تیکه و کنایه باهام حرف می زدن، تموم وجودمو خشم می گرفت و ناراحت می شدم؛ جوری که دوست داشتم حسابشونو بذارم کف دستشون؛ اما دست وپام بسته بود و نمی تونستم کاری کنم. ازشون متنفرم. خودکم بینی: حسن (دانش آموز لر): من چون نمی تونستم به زبان بهبهانی ها_ منظورش فارس ها بوده_ صحبت کنم و چندبار مسخرم کرده بودن، اعتماد به نفسم پایین اومده و از صحبت کردن می ترسم.

مضمون اصلی (۱) قومیت به مثابه عامل تبعیض

داده های پژوهش نشان داد که دانش آموزان در پاسخ به ادراک مفهوم قومیت داستان ها و تجاربی را روایت کرده اند که گویای تبعیض قومی در مدرسه بوده است. با بررسی بیشتر این مقوله دو مضمون فرعی ظاهر شد که عبارت بودند از:

مضمون فرعی (۱-۱) تبعیض قومی متداول

آنچه از داده های پژوهش در تعاملات دانش آموزان در دبیرستان مورد پژوهش به دست آمد، نشان از وجود رفتارهایی تبعیض آمیز در قالب تمسخر لهجه های بومی، بی حرمتی به خرده قوم ها، آزار اقلیت ها در میان دانش آموزان اقوام مختلف بود که در قالب درون مایه فرعی اول با نام «تبعیض قومی متداول» ظاهر گردید.

به عنوان مثال حسن یکی از دانش آموزان لر روایت زیر را در طول مصاحبه به اشتراک گذاشت:

«آزار و اذیت کردن و طعنه و کنایه های فارس ها برامون عادی شده. من ترجیح می دم با بچه هایی رفت و آمد کنم تو مدرسه که مسخرم نکنن، به خاطر لر بودنم، لهجم یا لباس پوشیدم مسخرم نکنن. به همین خاطر همه دوستانم مثل خودم لر هستن.»

وقتی از حسن پرسیدم چرا فقط لر؟ چرا فارس یا عرب نه؟ گفت:

«چون با اونا راحت نیستیم. تا حالا با عربا دوست نبودم اما تو همین مدرسه پارسال اوایل مدرسه با یه پسر فارس آشنا شدم. یه هفته‌ای با هم دوست بودیم که تو خونه نشسته بودم که رو موبایلم برام یه جوک فرستاد. همین که خوندمش و اولش نوشته بود یه لره... به همین خاطر اون به کل از چشمم افتاد. فرداش رابطم رو باهاش سرد گرفتم. وقتی خیلی پایبچم شد که چته؟ جریانو بهش گفتم. با خنده در آورد گفت: من که واقعاً نمی دونستم تو لری. ولی خودمونیم لرا همینجورن دیگه. از اونجا بود که دیگه به کلی باهاش قهر کردم»

در این روایت دانش‌آموز از دوست جدیدش که فارس بوده است جوکی دریافت می‌کند که حاوی توهین قومیتی بوده است. این نوع توهین‌ها که به جوک‌های قومی شهرت دارند با تحقیر افراد یک قوم به دنبال خندان افراد است. از آنجا که حجم همچون جوک‌هایی بسیار بالا بود در دسته تبعیض‌های متداول و معمول قرار گرفت.

مضمون فرعی (۱-۲) تبعیض مدرن

در کنار تبعیض‌های آشکار و اشکال متداول؛ انواع ظریف‌تر تبعیض همانند نگاه متکبرانه و از بالا به پایین به قوم اقلیت از داده‌های پژوهش بازشناسی شد که به درون مایه دوم در این مقوله تبعیض مدرن نام‌گذاری شد.

به‌عنوان مثال روایت مجید (لر) حاوی همچون موردی است. مجید (لر) می‌گوید:

«هر چند برخی از فارس‌ها می‌خواهند خودشان را ضد لر نشان ندهند؛ من بعضی از رفتارهای زشتشان را با خودم به‌خوبی لمس کرده‌ام. وقتی تازه وارد این مدرسه شدم و کنار یکی از همکلاسی‌ها که فارسه نشستم متوجه شدم خودش رو جمع کرد؛ می‌دونی چی می‌گم آقا. نگاهش به جوروی که یه لحظه به خودم شک کردم که نکنه کار بدی کردم یا لباسام کثیف و نجسن و خودم خبر ندارم. بعد به خودم گفتم: حتماً چون با من احساس غریبگی می‌کنه این رفتار رو انجام داده؛ اما دیدم این رفتار رو دوباره انجام داد جوروی که مجبور شدم جامو با یه دانش‌آموز دیگه عوض کنم. فارس‌ها نگاهشون به ما لرا از بالا به پایینه.»

در این روایت، مجید معتقد است حتی فارس‌هایی که در مدرسه خود را مخالف نژادپرستی یا قوم‌گرایی نشان می‌دهند یا این‌چنین خود را معرفی می‌کنند؛ همچنان رفتارهای تبعیض‌آمیزی دارند که صرفاً شکلش با تبعیض‌های قبلی متفاوت است. به‌عنوان مثال او تغییر

حالت نشستن دانش‌آموز فارس با ورود خودش به کنار او را نوعی تبعیض می‌داند و در ذهنش از آن رفتار پیام‌ها و سیگنال‌های بدی دریافت می‌کند و آن را به اختلاف قومی نسبت می‌دهد.

مضمون اصلی ۲) پیامدهای تبعیض قومی

مضمون فرعی ۱-۲) جدایی قومی

درون‌مایه فرعی اولی که با تحلیل داده‌ها در مضمون اصلی «پیامدهای تبعیض قومی» ظاهر گردید، «جدایی قومی» بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که تجربیات فرهنگی بر انتظارات افراد برای تعامل بین قومی تأثیر می‌گذارد و این انتظارات نیز به‌نوبه خود پیامدهایی برای کیفیت و کمیت تماس بین قومی به همراه دارد.

در واقع آنچه از مشاهدات در طول پژوهش به دست آمد این بود که گروه‌های دوستان در مدرسه بیشتر از یک نوع قومیت بودند و گروه‌هایی با ترکیب قومی مختلف کمتر مشاهده شد. روایت‌های دانش‌آموزان اقوام مختلف نیز نشان می‌داد که قومیت عامل تأثیرگذاری در نوع شکل‌گیری گروه‌های دوستان در این دبیرستان بوده است. به‌عنوان مثال حسن داستان خود را این‌گونه روایت می‌کند:

«ترجیح می‌دم دوستانم لرها باشن. چون راحت‌تر زبون همو می‌فهمیم. این جوروی وقتی هممون لرها باشیم کسی به خاطر لرها بودنش مسخره نمیشه»

در این روایت حسن یک‌دست بودن گروه دوستان و به عبارتی تک قومی بودن را باعث دوری از تنش و تحقیر شدن می‌داند و به این سبب جدا ماندن از سایر گروه‌های قومی را ترجیح می‌دهد. به عبارتی تجارب گذشته دانش‌آموز در خصوص تبعیض‌های قومی از سوی دیگر دانش‌آموزان نوعی ترس در او ایجاد کرده است که مانع شکل‌گیری روابط دوستی با سایر دانش‌آموزان از اقوام دیگر می‌شود.

روح اله (عرب) دانش‌آموز دیگری است که روایتی مشابه را به اشتراک گذاشت:

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

«من تنها با حسین راحت‌م. بقیه ما رو نمی‌فهمن. وقتی عربی حرف بزنیم راحت‌تریم. این جور کسی هم لهجه مون رو مسخره نمی‌کنه. تو مدرسه دوست شدن با بقیه _ اقوام غیر عرب _ سخته. با اونا راحت نیستیم»

این دانش‌آموز عرب زبان هم همانند مورد قبل ارتباط با دوست عرب زبان خود را به هر نوع دوستی جدید با سایر دانش‌آموزان از گروه‌های قومی فارس و لر را ترجیح می‌دهد و دقیقاً همانند مورد پیش تجارب تبعیض _ مورد تمسخر قرار گرفتن _ را عامل می‌داند.

مضمون فرعی ۲-۲) آسیب به سلامت روانی

بر اساس داده‌های پژوهش در مضمون اصلی «پیامدهای تبعیض قومی» علاوه بر «جدایی قومی»؛ درون مایه فرعی «آسیب به سلامت روانی» نیز ظاهر گردید. تجارب زیست شده دانش‌آموزان در روایت‌های به اشتراک گذاشته شده در پژوهش، نشان دهنده تأثیر معنادار انواع تبعیض قومی بر سلامت روانی و آسیب به دانش‌آموز قربانی تبعیض قومی است. این تأثیرات به اشکال مختلفی چون خشم، افسردگی، غم و اندوه در دانش‌آموزان نمایان شده بود.

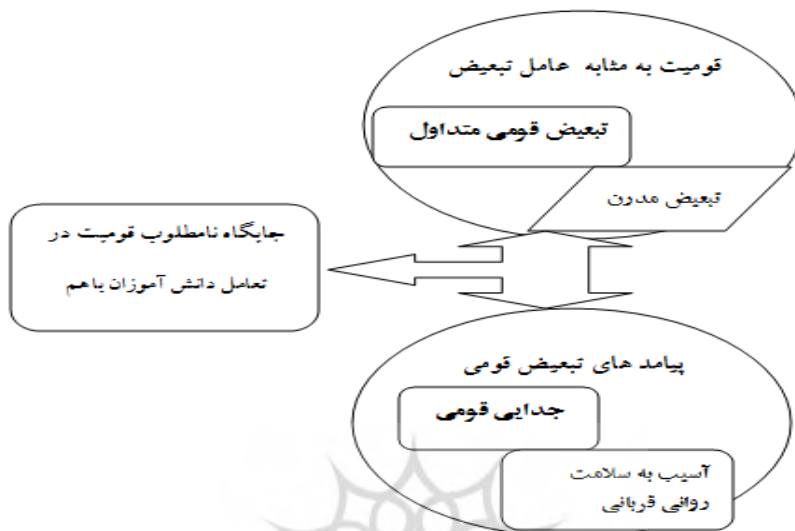
به‌عنوان مثال روایت جمال دانش‌آموز عرب زبان به‌خوبی این تأثیر را نشان می‌دهد:

«وقتی بچه‌های دیگه _ لر یا فارس _ لهجه رو مسخره کردن یا با تیکه و کنایه باهام حرف می‌زدن، تموم وجودمو خشم می‌گرفت و ناراحت می‌شدم؛ جوری که دوست داشتم حسابشونو بذارم کف دستشون؛ اما دست و پام بسته بود و نمی‌تونستم کاری کنم. به همین خاطر ناراحتیم ده برابر می‌شد.»

در این روایت تجربه تبعیض قومی دانش‌آموز در تعاملاتش با دانش‌آموزان دیگر منجر به ناراحتی و ایجاد خشمی عمیق شده بود. به گونه‌ای که حتی در زمان مصاحبه این میزان خشم و ناراحتی از نوع گفتار و حالات چهره‌اش کاملاً مشهود بود.

روایات مشابه بیشتری گویای تأثیر رفتارهای تبعیض آمیز - همچون تمسخر، توهین، محرومیت (حذف)، تهدید - بر سلامت روانی - در قالب خودکم‌بینی، افسردگی، ناراحتی و خشم و گوشه‌گیری - دانش‌آموزان گروه‌های مختلف قومی بود. میزان پیامدهای مخمل سلامت روانی با میزان تبعیض‌های تجربه شده رابطه کاملاً مستقیمی داشت. به طوری که این پیامدها در دانش‌آموزان اقلیت بسیار بالا بود.

در شکل ۲ و با توجه به یافته‌های فوق، جایگاه قومیت در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر ترسیم شده است.



شکل ۲. مضامین اصلی و تم‌های آنها در تعاملات دانش‌آموزان باهم

جایگاه قومیت در فضا و ساختار مدرسه چگونه است؟ یافته‌های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در فضا و ساختار مدرسه، مضامین اصلی و فرعی آن‌ها به صورت خلاصه در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. جایگاه قومیت در ساختار و فضای مدرسه

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصادیق شامل طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه
۱. جو بسته اجتماعی و مطیع ساز	۱-۱. ساختار کنترل و نظارت اجتماعی همراه با قوانین و مقررات انضباطی قدرت و انفعال دانش‌آموزان	سخت‌گیرانه - مطیع ساختن دانش‌آموز - عدم پذیرش تفاوت‌ها - تلاش برای یکسان‌سازی - عدم اهمیت به شورای دانش‌آموزی
	۱-۲. خلأ تفکر انتقادی و ترویج سکوت	الگوی غالب معلم سخنران و دانش‌آموز مستمع - ساختار بسته کلاس - معلم تنها منبع حقیقت - عدم مشارکت دانش‌آموزان اقوام مختلف -

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مصادیق شامل طبقات فرعی تر و واحدهای معنایی نمونه
۲. فضای فیزیکی نامناسب	۱-۳. مغفول بودن قومیت در برنامه‌های فرهنگی	تأکید شدید بخشنامه‌ها و بخش تربیتی مدرسه بر فعالیت‌ها و مراسمات دینی و مذهبی - فقدان توجه به جشن‌های ملی، قومی و فرهنگی
	۲-۱. فقدان نمادهای ملی و قومی	دیوارهای آکنده از شعارهای دینی و مذهبی در حیاط و دیوارهای مدرسه - معرفی شخصیت‌های دینی و مذهبی - فقدان توجه به اساطیر ملی و قومی یا دیگر نمادهای ملی و قومی
	۲-۲. افزایش رقابت فردی و کاهش صمیمیت	تابلوهای آکنده از عکس نفرات برتر کلاس‌ها - کسب نمره بالاترین هدف دانش‌آموز - رقابت بین فردی بسیار بالا برای کسب نمره - کاهش مشارکت گروهی بین دانش‌آموزان اقوام مختلف -

مضمون اصلی ۱) جو بسته اجتماعی و مطیع ساز

مشاهدات قوم نگار از ساختار و فضای مدرسه در خصوص جایگاه قومیت طی یک سال نشان داد که مدرسه با یک جو کاملاً بسته کنترل می‌گردد و همچون سازمانی مطیع ساز عمل می‌کند. با بررسی بیشتر این مقوله دو مضمون فرعی ظاهر شد که عبارت بودند از:

مضمون فرعی ۱-۱) ساختار قدرت و عدم مشارکت دانش‌آموزان

یافته‌های پژوهش نشان می‌داد کنترل و نظارت اجتماعی همراه با قوانین و مقررات انضباطی در اشکال مختلفی همچون اهمیت بالای حضور و غیاب و گوشزد کردن مداوم ضرورت آن به دبیران جریان داشت. مدام می‌شد شاهد جملاتی از قبیل «سر کلاس درس، آرام و منضبط باشید؛ وظیفه خود را کامل انجام دهید؛ مؤدبانه رفتار کنید» و حتی جملاتی تندتر و خشن‌تر مثل «خفه شید و بتمرگ سر جات تا دهن‌تونو ببندید» بود که نشان دهنده جو بسته مدرسه و تجمع قدرت در دست کارکنان مدرسه و انفعال دانش‌آموزان در برابر این اعمال اقتدار بود. در واقع وظیفه دانش‌آموزان اطاعت مطلق نسبت به دستورات معلمان و کارکنان مدرسه و اجرای کامل یا پذیرش بی‌چون و چرای این صحبت‌ها و دستورات به‌عنوان حقیقتی مطلق بود. در این ساختار تفاوت‌ها و یا حتی استفاده از نمادهای قومی هیچ جایگاهی نداشت. میزان مشارکت

دانش‌آموزان مختلف در اداره مدرسه بسیار پایین بود. روایت یکی از دانش‌آموزان از شورای دانش‌آموزی گویای همین مسئله بود:

«آقا شورای دانش‌آموزی مدرسه بیشتر فرمالیست و روز رأی‌گیری چند تا عکس می‌گیرن که مثلاً تشکیل شده.»

مضمون فرعی ۱-۲) خلأ تفکر انتقادی و ترویج سکوت

همه مواردی که در تم اول به آن اشاره شد؛ جو اجتماعی بسته‌ای در مدرسه ایجاد کرده بود که در آن خبری از دادن فرصت نقد افکار و دیدگاه‌ها به دانش‌آموز، تقویت روحیه پرسشگری و امکان طرح دیدگاه‌های مختلف توسط دانش‌آموزان برای پرورش تفکر انتقادی نبود. همچنین مشاهدات مکرر از کلاس‌های مختلف مدرسه گویای الگوی غالب سخنرانی بود به این صورت که چپ‌ساز صندلی‌ها در فضای کلاس به گونه‌ای بود که معلم همواره سخنران و دانش‌آموزان همواره مستمع بودند و ساختار کلاس کاملاً بسته بود و گویی معلم تنها منبع حقیقت است. در این ساختار مشارکت دانش‌آموزان اقوام مختلف و تعاملشان باهم بسیار پایین بود. دانش‌آموزان یاد می‌گرفتند برای کسب نمره خوب باید خوب به حرف‌های دبیر گوش کنند و ساکت بمانند.

مضمون فرعی ۱-۳) مغفول بودن قومیت در برنامه‌های فرهنگی و تربیتی

بررسی برنامه‌های تربیتی و فرهنگی مدرسه گویای تأکید شدید مدرسه بر انجام فعالیت‌ها و مراسمات دینی و مذهبی بود و فقدان فعالیت‌های فرهنگی ملی، قومی کاملاً مشهود بود.

مضمون اصلی ۲) فضای فیزیکی نامناسب

مشاهدات محقق از فضای مدرسه نشان از نامناسب بودن فضای مدرسه در بازنمایی فرهنگ و نمادهای اقوام مختلف جامعه بود. با بررسی بیشتر داده‌ها دو مضمون فرعی ظاهر شد که عبارت بودند از:

مضمون فرعی ۲-۱) فقدان نمادهای ملی و قومی

دیوارهای حیاط مدرسه آکنده از شعارهای مذهبی و دینی بود و حتی یک تصویر، شعار یا پیامی که مرتبط با نمادهای ملی یا قومی باشد به چشم می‌خورد. این فقدان برای دانش‌آموزان تداعی‌کننده‌ی این پیام بود که تنها چیزی که برای مدرسه اهمیت دارد اهداف مذهبی و دینی

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

است و خود دانش‌آموز و زندگی‌اش برای مدرسه اهمیت چندانی ندارد. به‌عنوان مثال وقتی طی یک گفتگوی غیررسمی از یکی از دانش‌آموزان نظرش را راجع به احادیث نقش بسته بر دیوار مدرسه جویا شدم روایت زیر را به اشتراک گذاشت:

«من هر روز می‌بینمشون ولی تا الان هیچ کدوم رو یادم نیست چون همش همون چیزای

تکراریه زنگ دینیه. اینا چه به درد زندگی من می‌خوره»

مضمون فرعی (۲-۲) افزایش رقابت فردی و کاهش صمیمیت

تابلوهای آموزشی مدرسه و راهروهای مدرسه آکنده از تصاویر دانش‌آموزان برتر کلاس‌ها بود که این یادگیری ضمنی را برای برخی دانش‌آموزان به همراه داشت که کسب نمره بالاترین هدف است. بدین طریق رقابت بین فردی به برای کسب نمره افزایش می‌یافت. همین امر موجب کاهش مشارکت گروهی بین دانش‌آموزان اقوام مختلف می‌شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره متوسطه نظام جدید آموزشی بود. بی‌شک تأمل در یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه‌ی برنامه‌های درسی پنهان؛ با ایجاد درک و آگاهی بیشتر در خصوص رویدادها و پدیده‌های قصد نشده منجر به بهبود عملکرد مجریان برنامه‌های درسی و معلمان می‌گردد. یافته‌های پژوهش در قالب مضامین و درون‌مایه‌های فرعی مختلف نشان داد که جایگاه قومیت در ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان بعد تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر و تعاملات معلمان و دانش‌آموزان_مطلوب نبوده است. این یافته با نتایج پژوهش عراقیه و همکاران (۱۳۹۰ و ۱۳۹۱) همسو بود. آن‌ها در این پژوهش نشان دادند که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی دوره متوسطه و ابعاد مختلف برنامه‌های درسی پنهان کاملاً نامطلوب بوده است.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش حمیدی زاده، فتحی واجارگاه، عارفی و مهران (۱۳۹۷) نیز همسو بود. نتایج این پژوهش نشان داد که دیدگاه‌ها، نگرش و دانش معلمان کاملاً مخالف با مفاهیم آموزش چندفرهنگی بوده است که البته این امر خود می‌تواند یکی از علل مغفول ماندن قومیت در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان در پژوهش حاضر باشد همچنان

که با تحلیل یافته‌ها این ضعف معلمان در قالب مضامین اصلی و فرعی نظیر ناآگاهی معلمان، قومیت به‌مثابه تابو یا عامل تنش و غیره ظاهر شدند.

علاوه بر این، نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های گوناگونی همچون پژوهش شاه حسنی (۱۳۸۷)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)؛ فیاض و ایمانی (۱۳۸۹)؛ نوشادی، شمشیری و احمدی (۱۳۹۰) همسو بوده است. همه این پژوهش‌ها نیز به مغفول بودن قومیت و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی در برنامه‌های درسی و ضعف بزرگ آموزش و پرورش در این رابطه اشاره کرده‌اند. یکی از عواقب چنین وضعی می‌تواند «جدایی قومی» بین دانش‌آموزان باشد که در یافته‌های پژوهش حاضر وجود داشت. این یافته با نتایج پژوهش حسین بر (۱۳۸۴) همسو بود. وی در پژوهش خود نشان می‌دهد که اقوام مختلف از هم شناخت کافی و یا اطلاعی ندارند و به همین دلیل نمی‌توانند ارتباط زیادی باهم برقرار کنند و از این روست که ارتباطشان با یکدیگر بسیار ضعیف است. از دیگر مضامین اصلی پژوهش حاضر «نابرابری تحصیلی قومی» یا همان «انتظارات متفاوت معلمان نسبت به اقوام» بود. به نظر می‌رسد چنانچه تعلیم و تربیت چندفرهنگی جدی گرفته شود و قومیت از جایگاه مطلوبی در برنامه‌های درسی مدارس برخوردار گردد، این پدیده نامیمون از کلاس‌های درس ایران حذف گردد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های جانسون^۱ (۲۰۱۱) که نشان داد فقدان رویکردهای چندفرهنگی منجر به بی‌عدالتی و نابرابری در مدرسه می‌شود؛ همسوست. این یافته همچنین با پژوهش‌های آتشک (۱۳۸۸) و اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) که نشان دادند نابرابری‌های تحصیلی قومی در بسیاری از نقاط کشور ایران وجود دارد و باعث افت تحصیلی می‌شود؛ همسو بوده است.

در ادامه با تحلیل داده‌ها در پاسخ به پرسش سوم پژوهش با بررسی جایگاه قومیت در ساختار و فضا دو دسته مفهومی جو بسته اجتماعی و سیستم پاداش دهی نامطلوب به وجود آمد که هرکدام شامل تم‌های مختلفی بودند.

در دسته مفهومی جو بسته اجتماعی سه تم «ساختار نامطلوب قدرت و انفعال دانش‌آموزان» و «خلاء تفکر انتقادی» و مغفول بودن قومیت در برنامه‌های فرهنگی ظاهر گردید. تم ساختار نامطلوب قدرت به معنی تجمع قدرت در دست کارکنان مدرسه و انفعال

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

دانش‌آموزان در برابر این اعمال اقتدار بود. در واقع وظیفه دانش‌آموزان اطاعت مطلق نسبت به دستورات معلمان و کارکنان مدرسه و اجرای کامل یا پذیرش بی‌چون و چرای این صحبت‌ها و دستورات به‌عنوان حقیقتی مطلق بود. در این جو بسته دانش‌آموزان صرفاً مبدل به مجریان دستورات کارکنان بودند و تصور دستیابی به مهارت‌های تفکر انتقادی برای آن‌ها معنا و جایگاهی نداشت. این در حالی است که یکی از مهم‌ترین ابعاد مطلوب تعلیم و تربیت چندفرهنگی و متعاقب آن قومیت‌ها، ترغیب دانش‌آموزان برای دستیابی به تفکر انتقادی برای مقابله با انواع ظلم و تبعیض‌هاست.

همچنین در دسته مفهومی سیستم پاداش دهی نامطلوب شاهد ظهور دو تم «رقابت و کاهش صمیمیت» و «کاهش پرسشگری و افزایش روحیه پیروی» بودیم. به این معنی که سیستم پاداش دهی این دبیرستان به گونه‌ای بود که رقابت بین فردی را بسیار بالا می‌برد و این رقابت افراطی صمیمیت لازم برای تعامل بین دانش‌آموزان اقوام مختلف از بین می‌برد. بر اساس تم دوم نیز دانش‌آموزان به این باور رسیده بودند که برای کسب هر پاداشی از سمت کارکنان مدرسه نظیر مدیر یا معاون مدرسه کافی است مطیع کامل آن‌ها بود و از تمام دستورات به‌صورت تمام و کمال پیروی نمود این یافته‌های تحقیق حاضر با پژوهش عراقیه و همکاران (۱۳۸۸) همسو بود. آن‌ها نشان دادند که وضعیت قومیت در ساختار و فضای مدرسه به‌عنوان بخشی از برنامه درسی پنهان نامطلوب بوده است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیق دوسچ^۱ (۲۰۰۴) همسو است. وی در این پژوهش نشان داد که محیط فیزیکی شامل نوع و سبک و الگوی معماری ساختمان نهادهای آموزشی و شیوه چیدمان محیط کلاس نیز پیام‌هایی غیرملموس و ضمنی به همراه دارد. همچنین این پژوهش نشان داد که ابعاد فیزیکی مدرسه از قبیل رنگ دیوارها، نورپردازی‌ها، صداهای محیط اطراف، امکانات و تجهیزات آموزشی، راهروهای دراز و باریک همگی دارای تأثیراتی غیرملموس و ناخواسته بر جریان آموزش بوده است و میل و علاقه دانش‌آموزان به مدرسه کم و کمتر می‌کند.

برخی پژوهش‌های دیگر همسو با یافته‌های این پژوهش از این غفلت با عنوان‌ها و تعبیری گوناگونی چون مصداق بارز برنامه‌های درسی پوچ (کیهان، ۱۳۹۴)؛ بایدی گمشده در آموزش و پرورش (محمدی، محمدی و پروین، ۱۳۹۲)؛ ملت در خطر (گرشاسبی، آوری و

ستوده، ۱۳۹۲) نام برده اند که خود نشان دهنده ی میزان اهمیت و ضرورت توجه به مقوله‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی و تنوع و تکثر قومی است.

نکته حائز اهمیت اینکه اکثر این پژوهش‌ها در برنامه‌های درسی مقاطع مختلف در گذشته نسبت به آسیب پذیرتر شدن دانش‌آموزان در صورت عدم اصلاح جایگاه قومیت در تعلیم و تربیت هشدار داده اند؛ اما پژوهش حاضر حکایت از این دارد که جایگاه قومیت در نظام آموزشی جدید متوسطه دوم_ که طی سال‌های اخیر جایگزین نظام قدیم متوسطه شده_ هنوز با آنچه مطلوب تربیت چندفرهنگی است؛ فاصله دارد. در توجیه این امر می توان به فقدان سیاست‌های درست و راهبردی در خصوص جایگاه قومیت در نظام تعلیم و تربیت دوره ی متوسطه دوم اشاره داشت (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰؛ گرشاسبی، فتیحی واجارگاه و عارفی، ۱۳۹۸). به عنوان مثال نگارندگان این مقاله در پژوهشی دیگر نشان دادند که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی جامعه شناسی و تاریخ رشته علوم انسانی نظام جدید متوسطه دوم تا حدود زیادی مغفول مانده است؛ به طوری که مؤلفه‌های مطلوب قومیت نظیر " معرفی و شناساندن اقوام مختلف"، " ایجاد درک متقابل بین اقوام مختلف"، " اطلاع رسانی درباره نقش همه فرهنگ‌ها در شکل گیری تمدن ایران"، " معرفی آموزه‌های ادیان و مذاهب مختلف اقوام ایرانی"، " آگاهی بخشی برای جلوگیری از پیش داوری نسبت به اقوام مختلف"، " معرفی زبان و لهجه قومی اقوام مختلف"، " آگاهی بخشی در جهت جغرافیای زندگی اقوام مختلف"، "کمک به تحمل آرای مخالف"، "انعکاس مقوله‌های زبان و ادبیات و موسیقی گروه‌های قومی مختلف"، و در نهایت " انعکاس اساطیر و قهرمانان؛ و محصولات گروه‌های قومی مختلف" هیچ جایی در محتوای کتاب‌های جامعه شناسی و تاریخ رشته علوم انسانی نظام جدید ندارند. علاوه بر این محققان و پژوهشگران دیگر نیز عوامل گوناگونی را در رابطه با مغفول بودن قومیت در برنامه‌های درسی و نظام آموزشی ایران برشمرده اند. به عنوان مثال کیهان (۱۳۹۴) در پژوهش خود به علل گوناگونی همچون ناآگاهی برنامه ریزان و سیاستگذاران نظام آموزشی در خصوص نحوه ی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی متناسب و مطلوب با مؤلفه‌های چندفرهنگی؛ کم بودن نمونه‌های آموزشی مطلوب جهت به کار بستن نظریه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی و چندقومی در میدان عمل، تقابل و مقاومت مریبان و فراگیران در یادگیری

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

فرهنگ‌های مختلف، غیرمنعطف بودن نظام متمرکز آموزشی، نگاه آمیتی و تابووار به مقوله‌ی قومیت، باور به نقش مخدوش کننده‌ی قومیت‌ها در وحدت ملی و در نهایت اعتقاد و باور برنامه‌ریزان درسی به تجملی بودن آموزش چندفرهنگی اشاره کرده است.

به هر حال این غفلت به هر دلیلی که باشد باید به این نکته توجه داشت که چنانچه تعلیم تربیت کشور و متعاقب آن برنامه‌های درسی رسمی، ضعف در جایگاه قومیت را اصلاح ننمایند؛ آسیب پذیری دانش‌آموزان در دوره حساس نوجوانی بیشتر و بیشتر خواهد شد. در واقع، فقدان چنین سیاست‌های راهبردی و صحیح در اسناد بالادستی نظام تربیتی و متعاقب آن برنامه‌های درسی رسمی منجر به تأثیر منفی هرچه بیشتر برنامه‌های درسی پنهان در خصوص برخورد با مسئله قومیت و تنوع قومی در مدارس می‌شود.

علاوه بر این، تداوم وضعیت نامطلوب در جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی ممکن است برای موجودیت ایران و شهروندان ایرانی مخاطره آمیز باشد؛ چرا که زمینه ساز اشغال فرهنگی و برنامه‌های درسی سایه^۱ یا زیرزمینی در مدارس ایران می‌گردد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷؛ بازدار، فتحی و اجارگاه، عارفی و فراستخواه؛ ۱۳۹۸). به عنوان مثال بازدار و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش اخیر خود نشان دادند وقتی در برنامه‌های درسی مدرسه، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نباشند و تحقیر فرهنگی خرده فرهنگ‌ها را به دنبال داشته باشد؛ قومیت دانش‌آموزان به عنوان یکی از زمینه‌های اصلی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زیرزمینی عمل می‌کند و دانش‌آموزان با رفتارهایی همچون ارجحیت زبان مادری بر زبان رسمی و ملی؛ به کارگیری نمادهای قومیتی در مدرسه؛ گسترش موسیقی قومی و نمادهای آن در مدرسه؛ تحقیر قومیت‌های دیگر و گسترش افکار تجزیه طلبانه به مخالفت با محتوای برنامه درسی رسمی می‌پردازند.

این در حالیست که هراندازه که جامعه، محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه‌های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصوصیت‌ها نیز کاهش خواهد یافت و جامعه از مبنایی غنی از سنت‌ها و فرهنگ‌های قومی بهره‌مند خواهد شد. در واقع، در فضایی که انواع ظرفیت‌های انسانی نه سانسور و نه نادیده گرفته می‌شوند،

بلکه ارزشمند هم تلقی می‌شوند، وحدت همگانی شکوفا می‌شود (حمیدی زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۶).

با توجه به نقش تأثیرگذار برنامه‌های درسی رسمی بر چگونگی شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های درسی دوره دوم متوسطه از نو سازمان‌دهی گردند، به طوری که تنوع فرهنگی و قومی بخش اصلی، طبیعی و عادی تجربیات آموزشی تمام دانش‌آموزان باشد و محتوای قومی و فرهنگی در آموزش روزانه پذیرفته و استفاده شود تا بدین شکل دیدگاه‌های قومی و فرهنگی مختلف کشور معرفی شود. برای به فعلیت رساندن چنین مواردی نیز پیشنهاد می‌شود در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی چند فرهنگی حتی‌الامکان از روش‌های بین رشته‌ای و چند رشته‌ای استفاده شود؛ چرا که همه‌ی مؤلفه‌های سبک زندگی، تجربیات تاریخی و مشکلات اجتماعی گروه‌های قومی را نمی‌توان با یک رشته واحد توضیح داد. همچنان که برای کمک به افراد در تصمیم‌گیری درباره‌ی موضوعات پیچیده‌ای مثل نژادپرستی، اختلافات قومی، صرف اطلاعات حاصل از یک رشته کفایت نمی‌کند. مفاهیمی مانند قوم پرستی و تبعیض زبانی دووجهی و چندلایه‌اند و تشریح آن‌ها مستلزم بررسی از دیدگاه‌های مختلفی همچون علوم اجتماعی، تاریخ، ادبیات، جغرافی، هنر و فلسفه است. در نهایت برنامه‌های درسی چه در قالب صریح و چه در قالب برنامه‌های درسی پنهان باید به دانش‌آموزان یاد دهد که افراد تمام گروه‌های قومی مشخصات و نیازهای مشترکی دارند، هرچند که ممکن است از برخی موقعیت‌های اجتماعی به‌کل متفاوتی تأثیر پذیرفته باشند و یا از شیوه‌های متفاوتی برای برآوردن نیازها و تحقق اهداف خود استفاده کنند.

همچنین با توجه به ضعف مشهود معلمان در تعامل با دانش‌آموزان اقوام مختلف نگارندگان پیشنهاد می‌کنند که آموزش‌های پیش از خدمت در دوره‌های تربیت معلم در کنار دوره‌های ضمن خدمت و حین خدمت در خصوص تعلیم و تربیت چندفرهنگی برای معلمان به‌طور جدی سازمان‌دهی و اجرا گردد؛ چرا که ارتقای این صلاحیت‌ها در معلمان باعث می‌گردد تا فراگیران از اقوام مختلف از فرصت‌های برابر آموزشی و احساس منزلت اجتماعی برخوردار شوند.

جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه

همچنین با به‌کارگیری روش‌های مشارکتی و گروهی می‌توان مشکل تعامل ضعیف دانش‌آموزان اقوام مختلف را تا حدودی مرتفع ساخت. در واقع به‌کارگیری مستمر روش‌های مشارکتی در کلاس‌های درس باعث می‌شود تا فراگیران تا حدودی با سرمایه‌های فرهنگی اقوام دیگر در قالب برنامه‌های درسی پنهان آشنا گردند و به‌مرور زمان پیش‌دوری‌های غلط خود درباره سایر فرهنگ‌ها را اصلاح نمایند. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود که فضای فیزیکی مدرسه_ نظیر راهروها، دیوارهای حیاط مدرسه_ با هدف معرفی هر چه بیشتر اقوام ایرانی و ایجاد احترام متقابل میان دانش‌آموزان مختلف به شعارها یا تصاویری در این راستا مزین شود.

منابع

- آتشک، محمد (۱۳۸۸). کارایی داخلی دوره ابتدایی استان‌های کشور. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵ (۳)، ۹۶-۵۵.
- احمدی، حمید (۱۳۹۶). قومیت و قومیت‌گرایی در ایران، افسانه و واقعیت. تهران: نی، چاپ سیزدهم.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور؛ صلصالی، مهوش (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: انتشارات بشری.
- اسماعیل سرخ، جعفر (۱۳۸۶). نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰). تعلیم و تربیت، ۳ (۲۳)، ۱۰۳-۱۲۴.
- باغبانیان، سیده زهرا؛ قادری، مصطفی؛ علی‌عسگری، مجید (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی در دوره دوم متوسطه، مطالعات برنامه درسی، ۱۴ (۵۵)، ۹۰-۶۵.
- بازدار قمچی قیه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران. فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ۸ (۲)، ۲۴۵-۲۷۴.
- حسین بر، محمدعثمان. (۱۳۸۴). هویت جمعی و نگرش‌ها نسبت به دموکراسی در ایران، پایان‌نامه دکتری منتشر نشده. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.
- خسروی، رحمت‌الله؛ مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). جستاری پیرامون «نظریه عملی» شوآب و دلالت‌های آن برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی ایران، ۸ (۳۲)، ۳۶-۴۹.
- جواد، محمدجواد (۱۳۷۹). آموزش چندفرهنگی به‌منابه رویکردی در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت: ویژه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱ (۳)، ۹-۲۶.

چلبی، مسعود (۱۳۷۸). *میزگرد وفاق اجتماعی*، فصلنامه مطالعات ملی، سال نخست، زمستان ۱۳۷۸ و بهار ۱۳۷۹.

حق پناه، جعفر (۱۳۹۴). *سیاست‌گذاری قومی در جمهوری اسلامی ایران*. فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۲ (۲)، ۴۰-۴۶.

حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ مهران، گلنار (۱۳۹۷). *تحلیل نظام‌مند آموزش چندفرهنگی در ایران*، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (۴۲)، ۲۵-۳۸.

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

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

فیاض، ایراندخت و ایمانی قوشچی، فریبا (۱۳۸۹). *بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی*، تجربی و ریاضی فیزیک در سال

تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۶ (۱۷)، ۲۹-۶۳.

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

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

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

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

شاه حسنی، شهرزاد (۱۳۸۷). *تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس میزان برخورداری از مؤلفه‌های قومی، ملی و جهانی شدن*، همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی: چالش‌ها و فرصت‌ها، هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، مازندران، ۸ و ۹ آبان..

عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۸). *تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی*، فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۲ (۱)، ۱۶۵-۱۴۹.

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

- جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش، فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۱). قومیت، پدیده‌ای آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰ (۴۰)، ۵۷-۸۵.
- عزیزی، نعمت اله؛ بلندهمتان، کیوان؛ سلطانی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. ۳ (۲)، ۷۸-۵۵.
- کیهان، جواد (۱۳۹۴). تحلیل جایگاه آموزش و پرورش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی به روش آنتروپی‌شانون، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۴ (۱)، ۹۵-۷۹.
- گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه (۱۳۹۸). بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی مقطع دوم متوسطه (مطالعه موردی دبیرستان پسرانه شهید بخردیان بهبهان، رساله دکتری منتشر نشده رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- نوشادی، محمودرضا؛ شمشیری، بابک؛ احمدی، حبیب (۱۳۹۰). نقش و کارکرد تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی. فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ۱ (۱). ۱۶۷-۱۳۹.
- محمدی، آزاد؛ محمدی، صمد؛ پروین، احسان (۱۳۹۲). برنامه‌ی درسی چندفرهنگی؛ بایدی گمشده در نظام آموزش متمرکز ایران، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه.
- موسی پور، نعمت الله؛ صابری، سیدحسین (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵ (۱۸)، ۶۲-۸۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. ویراست دوم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵)، راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- Banks, James. (2006). **Multicultural Education for Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and Their Modification**. Handbook of Research on the Education of Young Children. New York: Macmillan
- Banks, James; Banks, Cherry. (2013). **Multicultural Education: Issues and Perspectives (8th Edition)**. New York: John Wiley.
- Brown, Lisa. (2013). **An Immigration History of Britain: Multicultural Racism since 1800, by Panikos Panayi**. English Historical Review. Vol. 128: 225-227.
- Czaika, Mathias & Neumayer, Eric. (2017). **Visa restrictions and economic globalisation**. Applied Geography. 84 (2):75-82.

- Giroux, Henry. (2000). **The Emancipation of teaching, innovations in education reforms and their critics**, sixth edition, Alyn and Boston.
- Hjerm, Mikael & Johansson, Ingemar & Werner, Lena. (2018). **How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes**, International Studies in Sociology of Education, 27:1, 42-59, DOI: 10.1080/09620214.2018.1425895.
- Johnson, Oral. (2011). **Dose multicultural education improve student racial attitudes?** Journal of Studies.42 (8),1252-1274.
- Lin, Jing. (2007). **Love, peace, and wisdom in education: Transforming education for peace**. Harvard Educational Review, 77 (3), 362-365.
- McCarthy, Thomas. (2006). **Multicultural Cosmopolitanism: Remaks on the Idea of Universal History**. Forth coming in Stephen Schneck, ed. Letting Be: Fred Dallmayr's Cosmopolitical Vision.
- Moorehead, Robert. (2011). **Minorities and Education in Multicultural Japan: An Interactive Perspective**, Book Reviews. Edited by Ryoko Tsuneyoshi and H. Kaori. London and New York: Okano & Sarane Spence Boocock.
- Nethsinghe, Rohan. (2012). **Finding Balance in a Mix of Culture: Appreciation of Diversity through Multicultural Education**. International Journal of Music Education, 30 (4): 382-396.
- Ngo, Bic. (2010). **Doing "Diversity" at Dynamic High: Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice**. Education and Urban Society. 42 (4): 473-495.
- Saylor, Galen; Alexander, William & Lewis, Arthur. (2000). **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning**. 4th Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.