

### بررسی هویت قومی در سند برنامه درسی ملی ایران (با تأکید بر دیدگاه معلمان و متخصصان)

مهدی سعیدی<sup>۱</sup>، بابک شمشیری<sup>۲</sup>، محمد مزیدی<sup>۳</sup>

پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۳۱

دریافت: ۱۴۰۱/۵/۴

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی هویت قومی در سند برنامه درسی ملی ایران (با تأکید بر دیدگاه معلمان و متخصصان) انجام شد. روش پژوهش، کیفی و مبتنی بر نظریه‌ی داده‌بنیاد (گراندد تئوری) با رویکرد سیستماتیک است. انتخاب افراد شرکت‌کننده در مصاحبه به روش هدفمند به شیوه‌ی گلوله‌برفی صورت گرفته و تلاش شده است تا قواعد حداکثر تنوع و اشباع‌شدگی رعایت شود. بدین منظور ۱۸ نفر (شامل ۷ نفر از معلمان و ۱۱ نفر از متخصصان و خبرگان تعلیم و تربیت) انتخاب شدند. داده‌ها به روش مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها مبتنی بر رویکرد سیستماتیک نظریه‌ی داده‌بنیاد صورت پذیرفته و از فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری (کدگذاری باز، محوری و گزینشی) استفاده گردید. اجرای فرایند کدگذاری باز منجر به شناسایی ۱۵۵ مفهوم (کدهای باز اولیه) و خلاصه‌سازی آن‌ها در قالب ۱۴ مقوله‌ی اصلی با ۳۵ مقوله‌ی فرعی (کدهای باز ثانویه) شد. سپس مدل پارادایمی مبتنی بر فرایند کدگذاری محوری در قالب شرایط علی (عوامل سیاسی، عوامل شناختی، نابرابری محتوایی)، شرایط زمینه‌ای (بسترسازی)، شرایط مداخله‌گر (عوامل روان‌شناسانه، عوامل اقتصادی، عوامل اجتماعی)، پدیده‌ی مرکزی (سیاست چندتألفی) و پیامدها (سطوح فردی و ملی) ترسیم گردید. در نهایت مدل مفهومی پژوهش با استفاده از فرایند کدگذاری گزینشی با هدف برقراری ارتباط میان مقوله‌های مرکزی، به تصویر کشیده شد.

**کلید واژه‌ها:** هویت قومی، سیاست چندتألفی، نظریه‌ی داده‌بنیاد.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، ایران، نویسنده مسئول، saeedimahdi55@gmail.com

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، ایران.

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، ایران.

## مقدمه

ماهیت مبهم و در عین حال سیال مفهوم هویت پدید آورنده‌ی معانی خاص از منظر اندیشمندان و دبستان‌های فکری متنوع شده است. این مفهوم چندبعدی علوم اجتماعی را می‌توان به معنای درک فرد از کیستی و چیستی خود در ارتباط با افراد و گروه‌های دیگر تلقی کرد که از طریق تعاملات اجتماعی و در فرآیند اجتماعی شدن تکوین می‌یابد (لالر، ۱۳۹۸).

هویت قومی یکی از مهم‌ترین هویت‌های مضاعفی است که فرد در زندگی خود اکتساب می‌کند. هویت قومی را می‌توان احساس تعلق مشترک در نظر آورد که قومی خاص و بی‌همتا همچون گروهی فرعی از نظر ابعاد خاص فرهنگی از سایر افراد یک جامعه جدا می‌شوند (داوری اردکانی، ۱۴۰۰). بر این مبنا، قوم نیز مفهوم ویژه‌ای می‌یابد. یک گروه انسانی - نژادی که از زبان، فرهنگ، روش زندگی و تمنیات گروهی ویژه‌ای در چارچوب یک شاخه بزرگ نژادی برخوردار است، به قسمتی که حتی از دیگر گروه‌های نژاد خود قابل تشخیص و تفکیک می‌گردد (الطائی، ۱۳۹۶: ۱۵۸). به همین دلیل گاهی همین گروه قومی به معنی گروه ملی یا معادل آن تلقی می‌شود.

ساکنان مختلف ایران امروزی، مجموعه ناهمگونی از اقوام و ملیت‌های مختلف نژادی و زبانی و فرهنگی و ملی بوده‌اند و هستند، که در هیچ دوره‌ای از تاریخ مشترک خود در ایران انسجام و همگونی اجتماعی لازم را نداشته‌اند و به همین جهت نقطه بحران هویتی همیشه در درون آنان وجود داشته است (الطائی، ۱۳۹۶: ۱۶۵). هر چند واقعیت تنوع و تکثر هویتی در ایران کمتر انکار شده است، به دلیل تبعیض و نابرابری‌های موجود در ساختار سیاسی، اقتصادی و فرهنگی جامعه کشمکش‌ها و فعالیت‌های هویت‌خواهانه حول دو محور قومیت و مذهب در صد سال گذشته به وقوع پیوسته است، قومیت در مقاطع مختلف به واسطه حوادث سیاسی و نظامی، برجستگی ویژه‌ای یافته است؛ به گونه‌ای که همواره به موضوع مورد علاقه‌ی پژوهشگران حوزه‌های مختلف تبدیل شده است. (محمدی، کریمی و خدای، ۱۳۹۹). به‌راستی از همین نقطه نظر است که در چند دهه‌ی اخیر به دلیل درهم‌آمیزی قومیت با مسائلی چون نابرابری، عدم توجه، فراموشی و ... ضرورت توجه ویژه به آن برای کشور رنگین‌کمانی ایران، بیش از پیش در مرکز توجه همگان قرار می‌گیرد. برآستی در نگاه اول، تنوع قومی و فرهنگی موجود در کشور ایران می‌تواند گنجینه‌ای از فرصت‌ها در راستای زمینه‌سازی تحولات فرهنگی و غنی‌سازی سرمایه‌های اجتماعی به حساب آید. اما نگاه دومی هم همواره در کشور ما در میان اندیشمندان تحت عنوان بدبینی به تنوعات موجود و بروز زمینه‌های تهدید وجود دارد. بی‌شک آن‌چه پدید آورنده‌ی چشم‌انداز دلهره‌آور اخیر می‌باشد، سیاست‌گذاری‌های نادرست در ابعاد متنوع تربیتی، فرهنگی و سیاسی می‌باشد. در حقیقت، کشور ما در شرایط کنونی خواهان سبکی از آینده‌نگری، برنامه‌ریزی و سیاست‌سازی است که ضمن دیدن قومیت‌ها، آن‌ها را بشناسد و صدای آن‌ها را بشنود.

برای هویت‌یابی در گروه‌های قومی شیوه‌های متعددی وجود دارد که می‌تواند موجب رشد و توسعه‌ی هویت قومی در افراد شود. یکی از مهم‌ترین مسایل هویت‌یابی گروه‌های قومی، نظام آموزشی کشور و برنامه‌های درسی آن هستند. برآستی به دلیل نفوذ گسترده‌ی آموزش و پرورش بر طیف وسیعی از جامعه، می‌تواند زمینه‌های لازم برای ایجاد یک هویت قومی جامع شکل گیرد. البته غفلت از این ظرفیت عظیم می‌تواند فراهم آورنده‌ی تبعات منفی زیادی برای فرد و جامعه باشد. در واقع اگر آموزش و پرورش به استمرار فرهنگ قومیت‌ها و هویت آن‌ها توجه نکند، این گنجینه‌های ارزشمند هویتی با خطر نابودی و تضعیف روبه‌رو خواهد شد و برای نسل جوان بیگانه خواهد بود و به تدریج رو به زوال خواهد رفت. بدون توجه به فرهنگ محلی، بومی و هویت قومی و ملی نمی‌توان از تحولات برنامه درسی سخن گفت. در این صورت برنامه‌ها با احتیاجات و مقتضیات اجتماعی و فرهنگ بومی جامعه ارتباطی نخواهد داشت (ملکی، ۱۳۹۹، ۲۸). پیک<sup>۱</sup> (۲۰۱۸: ۳۱۳) معتقد است رشد هویت قومی هم فرآیندی شخصی و هم‌چنین روندی اجتماعی است که از طریق مرزبندی‌های درون‌گروهی و بین‌گروهی رخ می‌دهد. افراد نه تنها در درون خود بلکه در دنیای بیرون از خود به دنبال سرنخ‌هایی برای هویت قومی خود می‌گردند. افراد همچنین برای تعریف هویت خود از جامعه بزرگتر، از جمله مردم و نهادهای اجتماعی و سیاسی، بازخوردهایی دریافت می‌کنند. بر این مبنا، چنانچه آموزش و پرورش با اجتناب از برخورد سیاسی به محبت قومیت‌ها، بتواند در تمام سطوح و ابعاد، هویت قومی را در کنار هویت ملی و جهانی مدنظر قرار دهد، دستاوردهای

<sup>۱</sup> Peck

سازنده تری برای دانش آموزان و جامعه به دنبال خواهد داشت. در این رابطه، امیر کافی و حاجیان (۱۳۹۲) و موحد و همکاران (۱۳۹۳) به رابطه‌ی مثبت میان هویت قومی و ملی اشاره داشته‌اند.

بر همین‌منا، با توجه به ضرورت و اهمیت توجه به قومیت و هویت قومی، بررسی مسائل پیرامون قومیت همواره در نگاه پژوهشگران حوزه‌های مختلف مدنظر بوده است. در این راستا مطالعات گسترده‌ای پیرامون این موضوع در تمام ابعاد نظام آموزشی کشور صورت گرفته است. اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش ایران، پیوسته از منظرهای مختلف مورد واکاوی قرار گرفته‌اند. این پژوهش نیز سند برنامه درسی ملی را به عنوان یکی از زیرنظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله‌ی نقشه‌ی جامع یادگیری را از چشم‌انداز بررسی هویت قومی مدنظر قرار داده است. آن‌چنان که خواهیم دید پژوهش مشخصی با منظور اخیر صورت نگرفته است اما با در نظر گرفتن هویت قومی به عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی، صادقی (۱۳۸۹) نشان داد هر چند بخش‌های مختلف سند برنامه درسی ملی، کم‌وبیش به ویژگی‌های آموزش چندفرهنگی پاسخ داده‌است اما چون این ویژگی‌ها متناسب و موازن با ویژگی‌های بخش‌های یک سند برنامه درسی نیست، احتمال تحقق آن‌ها نیز به دشواری امکان‌پذیر خواهد شد. ضعف موجود با کلیدواژه‌های مرتبط مانند توزیع ناموازن، غیره‌دفاوند و ناکافی بودن مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی در سند در پژوهش‌های دیگری چون علی‌عسگری و همکاران (۱۳۹۹) دیده شده است.

بدین ترتیب گمشدگی برنامه‌ی جامع، اصولی، سازنده و راهبردی در راستای توجه به هویت قومی در برنامه درسی ملی را می‌توان مفروض پنداشت. پژوهش موسی‌پور و صابری (۱۳۸۹) نشان داد که رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌ی درسی ملی ایران رویکرد مهندسی بوده که برای نظام‌های دارای تصمیم‌گیری متمرکز، ارزش و اعتبار بالایی دارد. در واقع در این رویکرد، امور از پیش تعیین شده‌اند و جایی برای خلاقیت نیست. همچنین کسب توافق و مشارکت ذینفعان در این رویکرد مورد توجه نیست.

با این وجود، واکاوی پیشینه و تحقیقات صورت یافته در این عرصه حاکی از «نادیدن قومیت در برنامه‌های درسی ایران» دارد. به طور مثال، گرشاسبی، فتحی و اجارگاه و عارفی (۱۳۹۹؛ ۱۴۰۰) نشان دادند در محتوای برنامه‌های درسی رسمی و پنهان نظام جدید دوره‌ی دوم متوسطه، به مؤلفه‌های مطلوب قومیت توجه چندانی نشده است. همچنین توجه به تنوع فرهنگی در برنامه‌های درسی چندفرهنگی (هاشمی و کاردان، ۱۳۹۸؛ عاشوری و صادقی، ۱۳۹۹؛ بانکز و بانکز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹) از مطالعات موجود در ادبیات پژوهش می‌باشد.

از دیگر عناصر برنامه‌درسی، کتاب‌های درسی هستند که از مهم‌ترین مراجع یادگیری و مواد اصلی برنامه درسی می‌باشند و همواره در دسترس و در معرض قضاوت هستند. بر همین‌منا نتایج پژوهش‌های دیگری نیز نشان از ضعف کتاب‌های درسی در پرداختن به قومیت‌ها و توجه به ابعاد گوناگون فرهنگی و قومی دارد (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰؛ پناهی توانا و معروفی، ۱۳۹۵؛ خلیلی و مهربان، ۱۴۰۰؛ گرجیان و همکاران، ۱۴۰۰). حتی برخی مطالعات نشان داده‌اند در برخی موارد، از قومیت‌ها در نظام آموزشی ایران به عنوان عامل و زمینه‌ی آشتتگی و تشنج یاد می‌شود؛ بنابراین به جای تعامل، رویکرد مقابله‌ای اتخاذ می‌شود (سعیدی، ۱۳۹۴).

پاره‌ای از پژوهش‌ها نیز مسائل پیرامون قومیت‌ها را در اسناد و قوانین بالادستی کشور مورد بررسی قرار داده‌اند. به طور مثال، پوشنه، نوبخت و حسین‌زاده (۱۳۹۸) در پژوهش «بررسی تحقق فرصت‌های عادلانه‌ی آموزشی در مقطع ابتدایی شهر تهران بر پایه قانون برنامه پنجم توسعه کشور» ابعاد ضعف در توجه به قومیت‌ها را نشان داده‌اند. این در حالی است که زبان اسناد بالادستی با ابعاد عملی در عرصه‌ی واقعیات جامعه متفاوت است. پژوهش اصلی‌پور و هوشنگی (۱۳۹۷) بیانگر آن است که سیاست‌های عمومی نظیر تمرکززدایی در سیاست‌گذاری، کادرسازی از میان اقوام، تقویت نظارت بر دستگاه‌های متولی و اعمال تبعیض مثبت به نفع اقوام در مجموعه سیاست‌های کلان نظام در حوزه‌های مختلف به چشم می‌آید. برآستی برخلاف توجه اسناد و قوانین بالادستی موجود، بارها و به فراخور بحث، مفهوم قومیت و هویت قومی مورد توجه قرار گرفته است، اما در عمل، در نظام آموزشی فراموشی موضوع همچنان جای بحث دارد. این‌ها در حالی است برای اینکه جامعه‌ی چندفرهنگی علاوه بر حفظ و پایداری به فرهنگ کلی جامعه به ثبات منطقی برسد، احتیاج به مخرج مشترک دارد. در جوامع چندقومیتی مانند ایران، به کارگیری فرهنگ‌های قومی در آموزش

<sup>۱</sup> Banks & Banks

رسمی و اشاعه‌ی آن از طریق برنامه‌ی درسی زمینه‌ی پیوند اقوام و نژادهای جامعه را فراهم می‌آورد و باعث وحدت میان فرهنگ‌ها و وحدت ملی می‌شود. این گونه است اصل وحدت در ضمن کثرت محقق خواهد شد (صادقی و عزیزی، ۱۴۰۱).

از آنجایی که ریشه‌ی برنامه‌های درسی در تحلیل‌های فلسفی مسطور و مندرج در اسناد بالادستی است، امید است چنانچه رویکرد کلی اسناد به موضوع قومیت، رویکرد سازنده و قابل قبول باشد و از سوی دیگر، ضعف ارتباط برنامه قصدشده با برنامه درسی آرمانی در اسناد برطرف گردد، شاهد تحولات قابل توجه در بهبود وضع موجود باشیم. همان‌طور که در بررسی نتایج پژوهش‌های مرتبط مشاهده گردید نه تنها در کتاب‌های درسی، بلکه در سایر ابعاد نظام آموزشی، قومیت موضوعی مغفول است. این مسئله انگیزه‌ای برای واکاوی یکی از اسناد تحولی آموزش و پرورش (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به‌طور ویژه) که نقش محوری در هدایت جریان برنامه‌های مدرسه را دارد، شد. نظر به اینکه پژوهشی پیرامون بررسی هویت قومی در سند برنامه درسی ملی از چشم‌انداز نگاه معلمان و متخصصان در دسترس نیست، بنابراین مطالعه‌ی حاضر بر آن است به جای کاوش در سطوح خرد تعلیم و تربیت کشور (کاوش در کتاب‌ها، بررسی انواع برنامه‌های درسی و ...)، قدمی فراتر نهاده و به قلمرو اسناد بالادستی ورود یابد. بنابراین، این پژوهش به دنبال بررسی هویت قومی در سند برنامه درسی ملی از منظر معلمان و متخصصان می‌باشد.

### سؤالات تحقیق

۱. هویت قومی در سند برنامه درسی ملی با توجه به دیدگاه معلمان دارای چه جایگاهی است؟
۲. هویت قومی در سند برنامه درسی ملی با توجه به دیدگاه متخصصان علوم تربیتی دارای چه جایگاهی است؟
۳. از نظر هر گروه مشارکت‌کننده در زمینه‌ی مورد پژوهش، چالش‌ها و موانع پیش آمده و پیش‌رو چه خواهند بود؟
۴. راهکار(های) برون‌رفت از این شرایط چیست؟
۵. بر اساس راهکارهای پیشنهادی، پیامدهای حاصل چه خواهند بود؟

### روش‌شناسی پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی جایگاه هویت قومی در سند برنامه درسی ملی بود که به روش کیفی<sup>۱</sup> به انجام رسیده است. طرح پژوهش، پدیدایشی یا حدوثی<sup>۲</sup> بود، بدین معنا که محققان، همزمان با گردآوری داده‌ها به تجزیه و تحلیل آنها اقدام نمودند. طرح این پژوهش در چارچوب نظریه‌ی داده‌بنیاد (گراندد تئوری) به انجام رسیده است. بدین ترتیب که پس از گردآوری داده‌ها، با نگاه اجمالی<sup>۳</sup> به آنها، به سازواری داده‌ها<sup>۴</sup> و ساخت مفاهیم اولیه<sup>۵</sup> اقدام و به صورت همزمان با انجام کدگذاری باز<sup>۶</sup> و با استفاده از روش مقایسه مستمر داده‌ها<sup>۷</sup>، به استخراج مقوله‌های جانبی یا اولیه<sup>۸</sup> پرداختند. پس از این مرحله، مجدداً با استفاده از روش مقایسه مستمر داده‌ها به تشخیص مقوله‌های مشابه پرداخته و با تخصیص کدهای محوری<sup>۹</sup> به ساخت مقوله‌های مرکزی<sup>۱۰</sup> و در نهایت با تلخیص و پالایش مقوله‌های مرکزی و اختصاص کد انتخابی یا گزینشی به ساخت مقوله اصلی که با عنوان نظریه، تم و یا الگو شناخته می‌شود اقدام نمودند (بازرگان، ۱۴۰۱). توالی مسیر پژوهش در زیر قابل مشاهده است.

<sup>۱</sup> Qualitative method

<sup>۲</sup> Emergent design

<sup>۳</sup> Glance looking

<sup>۴</sup> Unitizing of data

<sup>۵</sup> Concept making

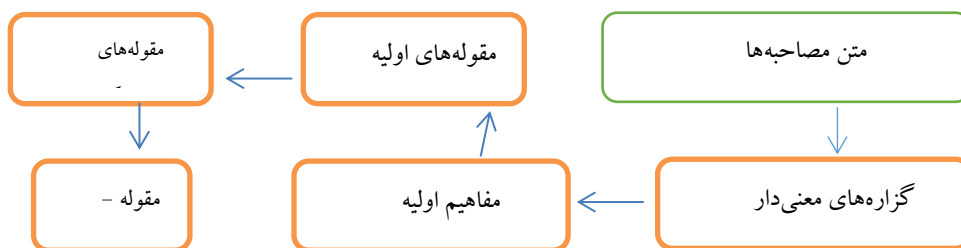
<sup>۶</sup> Open coding

<sup>۷</sup> Constant comparative method

<sup>۸</sup> Subsidiary categories

<sup>۹</sup> Axial coding

<sup>۱۰</sup> Focal categories



نمودار شماره ۱. فرآیند تحلیل داده‌ها

با توجه به توصیه روبین و بابی<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) مبنی بر اینکه شرکت کنندگان در یک مصاحبه باید بر اساس ارتباط با موضوع انتخاب شوند، تلاش شده تا مصاحبه‌شوندگان بر اساس دارا بودن اطلاعات در زمینه‌ی تحقیق انتخاب شوند. بنابراین روش نمونه‌گیری هدفمند و غیرتصادفی بوده و تلاش شده‌است قواعد حداکثر تنوع<sup>۲</sup> و اشباع‌شدگی<sup>۳</sup> رعایت شود. انتخاب نمونه با توجه به ماهیت و خصوصیات افراد مورد مطالعه به شیوه‌ی گلوله‌برفی<sup>۴</sup> انجام شده است. با توجه به این که صاحب‌نظران متخصص دانشگاهی، نگاهی انتزاعی و نظری‌تر نسبت به معلمان و کارشناسان حوزه‌ستادی داشته و از سویی دیگر، معلمان و کارشناسان با توجه به برخورد عملی با دانش‌آموزان اقوام و مسائل مربوط به هویت قومی داشته‌اند فرض بر آن بود که دیدگاهی عملی‌تر داشته باشند. نمایندگی از هر دو گروه می‌تواند این اطمینان را برای پژوهشگران داشته باشد که توانسته‌اند از ابعاد گسترده‌تری به موضوع نگریسته باشند. بدین‌منظور انتخاب اولین صاحب‌نظر دانشگاهی با جست‌وجوی کلیدواژه‌های مرتبط در پایگاه «مگیران» بر اساس سوابق پژوهشی و سپس بررسی سوابق آموزشی، انتخاب گردید. در این راستا، جهت انتخاب معلمان، اولین معلم بر اساس دارا بودن ویژگی‌های مورد نیاز مصاحبه - خود معلم اهل قومیت‌ها باشد، دانش‌آموزان و فرهنگ آن‌ها را به خوبی بشناسد، از تجربه‌ی کافی در این زمینه برخوردار باشد، مطالعات و سوابق پژوهشی در قالب اقدام‌پژوهی یا موارد مشابه داشته باشد، حساسیت نظری و عملی نسبت به موضوع داشته باشد - انتخاب گردید. بنابراین، با انتخاب با اتخاذ شیوه‌ی گلوله‌برفی ضمن رعایت قواعد حداکثر تنوع و اشباع‌شدگی، ۱۰ نفر از متخصصین و استادان علوم تربیتی و ۷ نفر از معلمان باتجربه، به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند که مصاحبه‌ای نیمه‌سازمان‌یافته، در رابطه با چالش‌های هویت قومی در برنامه درسی ملی، صورت گرفت. برای اعتبارسنجی پژوهش از روش مسیر ممیزی<sup>۵</sup> و بررسی مجدد نظرات افراد<sup>۶</sup> استفاده شده‌است. در روش مسیر ممیزی محقق با بیان آن‌چه از آغاز تا پایان انجام داده مخاطبان را در جریان مسیر پیموده شده در فرایند پژوهش قرار می‌دهد. در بررسی نظرات شرکت کنندگان در تحقیق، چنان‌چه محقق در مباحث مطرح شده توسط مصاحبه‌شونده دچار ابهام و نارسایی شده باشد، از او پرسش به عمل می‌آورد که آیا برداشت او موافق و در جهت گفته‌های وی بوده است یا خیر.

### یافته‌های پژوهش

مصاحبه‌ها جهت تحلیل و بررسی دقیق‌تر نسبت به دیدگاه‌های طرح شده مشارکت کنندگان ضبط شده تا با مرور چندباره گفتگوها بررسی دقیق‌تری در مفاهیم و نکات ذکر شده صورت گیرد. بنابراین، پس از تهیه‌ی متن نوشتاری پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، فرایند بررسی محتوای آشکار و پنهان داده‌های به‌دست آمده از گفته‌ها آغاز گردید. هدف این فرایند کشف ارتباط درونی اجزاء و عناصر تشکیل‌دهنده‌ی داده‌ها و دستیابی به قصد واقعی مصاحبه‌شونده بوده و در نهایت، ارائه‌ی نتایجی واقع‌بینانه است. همان‌گونه که گیلهام اشاره می‌کند، فرایند تحلیل داده‌ها شامل شناسایی گفته‌های اساسی و کلیدی و دسته‌بندی آن‌ها بر حسب مقوله‌هاست (گیلهام، ۲۰۰۵، ۷).

<sup>۱</sup> Rubin & Babbie  
<sup>۲</sup> Maximum variation  
<sup>۳</sup> Saturation point  
<sup>۴</sup> Snowball sampling  
<sup>۵</sup> Audit trail  
<sup>۶</sup> Member check  
<sup>۷</sup> Gilham

در این راستا نکات کلیدی هر مصاحبه با توجه به نگاه برنامه درسی ملی به هویت قومی، مشکلات بالقوه یا بالفعل موجود و راهکارها و پیامدهای پیشنهادی کدگذاری شده‌اند. کدگذاری براساس آنچه اشتراک و کوربین<sup>۱</sup> (بازرگان، ۱۴۰۱) پیشنهاد داده‌اند به صورت سه مرحله‌ای شامل سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی است. کدگذاری به صورت سطر به سطر توسط محققین به عنوان ابزار پژوهش انجام گرفت. قابل ذکر است که کدگذاری داده‌ها همزمان با گردآوری داده‌ها صورت گرفت و در ادامه، پژوهشگران از طریق مقایسه مستمر داده‌ها، به ساخت مفاهیم و استخراج مقوله‌ها اقدام نمودند.

### کدگذاری باز

در نظریه داده‌بنیاد به منظور شکل‌گیری نظریه‌ی اصلی پدیده‌ها باید نامگذاری شوند. در این مرحله، هر مصاحبه به دقت مطالعه، بررسی و تحلیل می‌شود و تعداد ۱۳۸ قطعه از مصاحبه‌های مختلف کدگذاری شد. با رفت و برگشت و مقایسه مستمر داده‌ها، برجسب‌زنی به پدیده‌ها انجام گرفت. نتیجه‌ی این کاوش اولیه در داده‌های خام، استخراج مفاهیمی است که زمینه‌ی بسط مقوله‌ها را ایجاد می‌کند چراکه در نظریه داده‌بنیاد، پایه‌های اصلی ساختن نظریه، مفاهیم هستند. بنابراین مفاهیم واحدهای اساسی تحلیل هستند؛ زیرا نظریه از خود داده‌های واقعی و خام شکل نمی‌گیرد و از مفهوم‌سازی داده‌ها است که نظریه هویت خود را می‌یابد (پاندیت، ۱۹۹۶). داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته با مشارکت کنندگان در پژوهش به صورت کدگذاری باز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ۱۵۵ مفهوم اولیه در رابطه با هویت قومی تشخیص داده شد که با کدگذاری باز زمینه برای استخراج مقوله‌های جانبی<sup>۲</sup> فراهم آمد. در مرحله بعد، با استفاده از روش مقایسه مستمر، از بین کدهای باز، مواردی را که دارای مفهوم مشابه یا نزدیک به هم بودند را تشخیص داده و آنها را حول چهارده (۱۴) محور جدید تجمیع و با تخصیص کدهای محوری زمینه را برای شکل‌گیری مقوله‌های مرکزی<sup>۴</sup> فراهم آوردند. محوری نامیدن این نوع کدگذاری از این‌رو است که کدگذاری حول یک محور صورت می‌گیرد (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰). در این مرحله، کاوشگران یک مقوله کدگذاری باز را که نسبت به سایر مقولات جامعیت بیشتری داشته (به عنوان پدیده‌ی مرکزی)، انتخاب کرده و سپس، ارتباط سایر مقوله‌ها را با آن برقرار می‌سازند. در این راستا مقوله‌هایی که به لحاظ مفهومی شباهت داشتند را کنار یکدیگر قرار داده تا امکان تقلیل مقوله‌های جانبی یا اولیه به منظور شکل‌گیری یا استخراج مقوله‌های مرکزی فراهم گردد. در این مرحله به هر کدام از مجموعه‌ها یا محورهای جدید یک کد محوری تخصیص داده شد.

جدول شماره ۱. نتایج حاصل از کدگذاری باز

| کدهای باز ثانویه (مقوله‌ی جانبی) | کدهای باز اولیه  |
|----------------------------------|--|
| واگذاری محتوا                    | ضعف محتوا، تمرکز در طراحی، جایگاه هویت قومی در محتوا، مشارکت اقوام در طراحی، توجه به تمام عناصر هویت قومی            |
| برانگیختگی                       | ذهنیت و شخصیت معلمان، حساسیت دانش‌آموزان نسبت به تنوع فرهنگی، درک ضرورت هویت‌یابی                                    |
| توانایی طراحی و تولید            | معلمان و یادگیری شیوه‌ی طراحی محتوا، مشارکت معلمان، بازنگری در شیوه‌های اجرای ضمن خدمت                               |
| شناخت                            | توانایی شناخت مسأله، اهمیت و ضرورت توجه به اقوام، شناخت سرمایه فرهنگی اقوام  |
| تصمیم‌گیری‌های سیاسی             | محافظه‌کاری سیاست‌گذاران، انتصاب مدیران قومی، بی‌توجهی به نخبگان اقوام، دخالت‌های سیاسی در امور آموزشی و پرورشی کشور |
| فرایند توسعه                     | افزایش نقش معلمان، استفاده از کارگروه‌های استانی، فرصت‌های گردهم‌آیی معلمان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان             |
| امکانات                          | رسانه‌ها و سیستم‌های هوشمند، زیرساخت‌های مدرسه   |
| فرایند پشتیبانی                  | فوق‌برنامه‌ها و طرح‌های تابستانی، جشنواره‌ها، موزه‌ها، رسانه‌ها، تجربیات بزرگان و معلمان بومی                        |
| نوع نگاه دولت به اقوام           | کم‌توجهی به اقوام، نابرابری توزیع امکانات آموزشی، برنامه‌ریزی‌های کلان   |
| حافظه تاریخی افراد               | فراموشی بزرگان اقوام، بی‌تفاوتی نسبت به گذشته، فراموشی عناصر هویت‌ساز قومی   |
| بودجه‌بندی                       | کمیت درس‌های آزاد، نگاه جزئی و واگذاری محتوا، کم‌رنگی محتوا، نابرابری حضور مؤلفه‌های قومی                            |

<sup>۱</sup> Strauss & Corbin

<sup>۲</sup> Constant Comparative Method

<sup>۳</sup> Subsidiary categories

<sup>۴</sup> Focal or Core categories

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| ابهام در نگاه سند             | قابلیت اجرایی سند، جدایی از حوزه عمل، میزان توجه سند، فهم معلمان  |
| تمرکزگرایی                    | رویکرد تمرکزگرایی اهداف و محتوا، محتوای یک‌دست، تصمیم‌گیری‌های مرکزی  |
| روابط میان معلمان             | تبادل نظر و ترویج فرهنگ، آگاه‌سازی افراد، ایجاد شناخت عمیق‌تر   |
| درک افراد                     | فهم دقیق ضرورت توجه به اقوام، پرهیز از بی‌تفاوتی، واکنش افراد نسبت به یکدیگر  |
| توزیع بودجه                   | جایگاه آموزش و پرورش در بودجه‌های سالانه، سیاست‌های کلان اقتصادی  |
| سرانه آموزش و پرورش           | اولویت اقتصادی مسائل قومیتی، هزینه‌های مرتبط با مسائل و برنامه‌های اقوام، دغدغه‌های مالی آموزش و پرورش  |
| سرانه‌ی فرهنگی - قومی         | طراحی طرح‌های آشنایی و انگیزشی، اختصاص هزینه‌های جداگانه  |
| پراکندگی اقوام                | پراکندگی اقوام در کشور، جایگاه جغرافیایی حساس (از لحاظ سیاسی)، سکونت مرزی   |
| جایگاه اجتماعی اقوام          | حضور معنوی اقوام در جامعه، میزان آشنایی جامعه از اقوام، میزان آشنایی اقوام نسبت به یکدیگر، نوع نگاه جامعه به اقوام                              |
| انعطاف‌پذیری جامعه            | میزان پذیرش اقوام در جامعه، میزان مشارکت اقوام، حس احترام، تعاملات میان قومی  |
| پرننگی مؤلفه‌های ملی در جامعه | تأکید رسانه‌ها بر مؤلفه‌های ملی، کم‌توجهی به زبان و پوشش اقوام، احساس حقارت نسبت به بیان تعلق قومیتی  |
| حمایت سایر نهادها             | برگزاری طرح‌های حمایتی، تأمین هزینه‌ها، برخورد عادلانه (در سیستم جذب و ...)   |
| شبکه‌های ارتباطی              | ظرفیت فناوری‌های جدید، قدرت آگاهی‌بخشی فضای مجازی، تسهیل در ارتباطات  |
| فعالیت‌های تکمیلی             | تأکید بر پرورش به‌جای آموزش، همکاری و استقبال از برنامه‌های مرتبط، آگاه‌سازی معلمان، حضور اولیای دانش‌آموزان در انجمن‌ها                        |
| رشد فرهنگ ایرانی              | زمینه‌های رشد فرهنگ ایرانی، توجه به خرده‌فرهنگ‌ها و ایجاد وابستگی، پیوستگی تاریخی خرده‌فرهنگ‌ها، شکوفایی فرهنگی                                 |
| سیاست‌های تأمین منابع انسانی  | اولیت‌دهی به جذب نیروهای بومی - قومی، ذوق و علاقه به تنوع فرهنگی، برخورداری معلم از آموزش چندفرهنگی، کمیت قومی شاغلین سازمان، توانایی و استعداد |
| هم‌رنگی معلم و دانش‌آموز      | هم‌رنگی ظاهری معلم (در پوشش و زبان)، فهم عمیق نسبت به مسائل، ایجاد زمینه‌های نزدیک‌سازی (اقوام با اقوام)  |
| احساس مسئولیت معلم            | دغدغه‌های معلمان بومی - قومی، درک دقیق‌تر از قوم و مسائل مرتبط، درک تاریخی نسبت به مسائل  |
| درک و شناخت گسترده            | ایجاد علاقه و افزایش انگیزه، تبیین ضرورت و اهمیت مسأله، رشد آگاهی معلمان  |
| کار گروه‌های قومی             | نیازسنجی اقوام، برقراری ارتباط میان سیاست‌گذاران و اقوام، ایجاد ساختارهای منظم، مدیریت مسائل قومی   |
| خودشناسی                      | درک مثبت از خود، جایگاه فرد در جامعه، پاسخ به کیستی خود، درک پیشینه خود، احترام به کیستی فرد  |
| تقویت هویت ملی                | پیوستگی هویت ملی و هویت قومی، ایجاد وابستگی، پایداری به مؤلفه‌های هویت قومی، درک صحیح از هویت ملی   |
| چندصدایی در جامعه             | احترام به تنوع، تعصب‌زدایی، انعطاف‌پذیری در تفکر  |

منبع: یافته‌های پژوهش

### کدگذاری محوری

بعد از این که در روند کدگذاری باز، داده‌ها به مفاهیم و طبقه‌بندی‌ها تقسیم می‌شوند، کدگذاری محوری، آن‌ها را به سمت هم می‌کشانند تا ارتباط آن‌ها و طبقه‌بندی‌ها و زیرطبقه‌بندی‌ها را در شکل جدیدی نشان دهد. محوری نامیدن این نوع کدگذاری از این رو است که کدگذاری حول یک محور صورت می‌گیرد (اشتراس و کورین، ۱۹۹۰). در این مرحله، پژوهشگران یک مقوله کدگذاری باز را که نسبت به سایر مقولات جامعیت بیشتری داشته (به عنوان پدیده‌ی مرکزی)، انتخاب کرده و سپس، ارتباط سایر مقوله‌ها را با آن برقرار می‌سازند. در این راستا مقولاتی که به لحاظ مفهومی مشابهت داشته در کنار یکدیگر قرار گرفته تا بتوان تعداد مقولات اولیه را کاهش داده و کدهای جدیدی را استخراج نمود. بنابراین، پس از خلاصه‌سازی مصاحبه‌ها و استخراج مفاهیم (کدگذاری باز اولیه)، فرایند تلخیص مفاهیم به مقوله‌های فرعی (کدگذاری باز ثانویه) و تبدیل مقوله‌های فرعی به مقوله‌های اصلی انجام شد. در ادامه در مرحله‌ی کدگذاری محوری ارتباط میان مقوله‌های اصلی را در قالب شرایط علی<sup>۱</sup>، شرایط زمینه‌ای<sup>۲</sup>، شرایط مداخله‌گر<sup>۳</sup>، پدیده‌ی محوری<sup>۴</sup>، راهبردها<sup>۵</sup> و پیامدها<sup>۶</sup> برقرار شد.

<sup>۱</sup> Causal Conditions

<sup>۲</sup> Context Conditions

<sup>۳</sup> Intervening Conditions

<sup>۴</sup> Core Category

<sup>۵</sup> Strategies

<sup>۶</sup> Consequences

جدول شماره ۲. نتایج حاصل از کدگذاری محوری

| مفاهیم   | مقوله‌ی اصلی                          | نوع مقوله       |
|--|---------------------------------------|-----------------|
| نوع نگاه دولت به اقوام، تصمیم‌گیری‌های سیاسی   | عوامل سیاسی                           | شرایط علی       |
| شناخت، آگاهی و تاریخ قومی  | عوامل شناختی                          |                 |
| بودجه‌بندی کتاب‌ها، نابرابری حضور مؤلفه‌ها در محتوا، ابهام در نگاه سند   | نابرابری محتوایی                      |                 |
| تمرکززدایی   | سیاست چندتألیفی                       | مقوله مرکزی     |
| توانایی طراحی و تولید  |                                       |                 |
| فرایند توسعه مشارکت  |                                       |                 |
| برانگیختگی، حس بی‌عدالتی   | عوامل روان‌شناسانه                    | شرایط مداخله‌گر |
| توزیع بودجه، بودجه تخصیصی در آموزش و پرورش، سرانه‌ی فرهنگی-قومی دانش‌آموزان  | عوامل اقتصادی                         |                 |
| پراکندگی اقوام، تنزل جایگاه فرهنگی-اجتماعی اقوام، کاهش انعطاف‌پذیری جامعه، افت تعاملات میان‌فرهنگی، پُرننگی مؤلفه‌های ملی در جامعه، تک‌صدایی | عوامل اجتماعی                         |                 |
| فرایند پشتیبانی، حمایت‌های سایر نهادها   | فرهنگی                                | شرایط زمینه‌ای  |
| فعالیت‌های تکمیلی، شبکه‌های ارتباطی، امکانات   | ساختاری                               |                 |
| سیاست‌های تأمین منابع انسانی، هم‌رنگی معلم و دانش‌آموز، احساس مسئولیت معلم   | طراحی سیستم جذب معلمان بومی           | راهنماها        |
| درک عمیق و شناخت گسترده  | طراحی دوره‌های آشنایی معلمان با اقوام |                 |
| واگذاری بخشی از محتوا، کارگروه‌های قومی، نیازسنجی اقوام  | طراحی محتوای قوم‌محور                 |                 |
| خودشناسی، خودکارآمدی، حقوق انسانی و فرهنگی افراد   | سطح فردی                              | پیامدها         |
| تقویت هویت ملی، تقویت چندصدایی در جامعه، رشد فرهنگ ایرانی  | سطح ملی                               |                 |

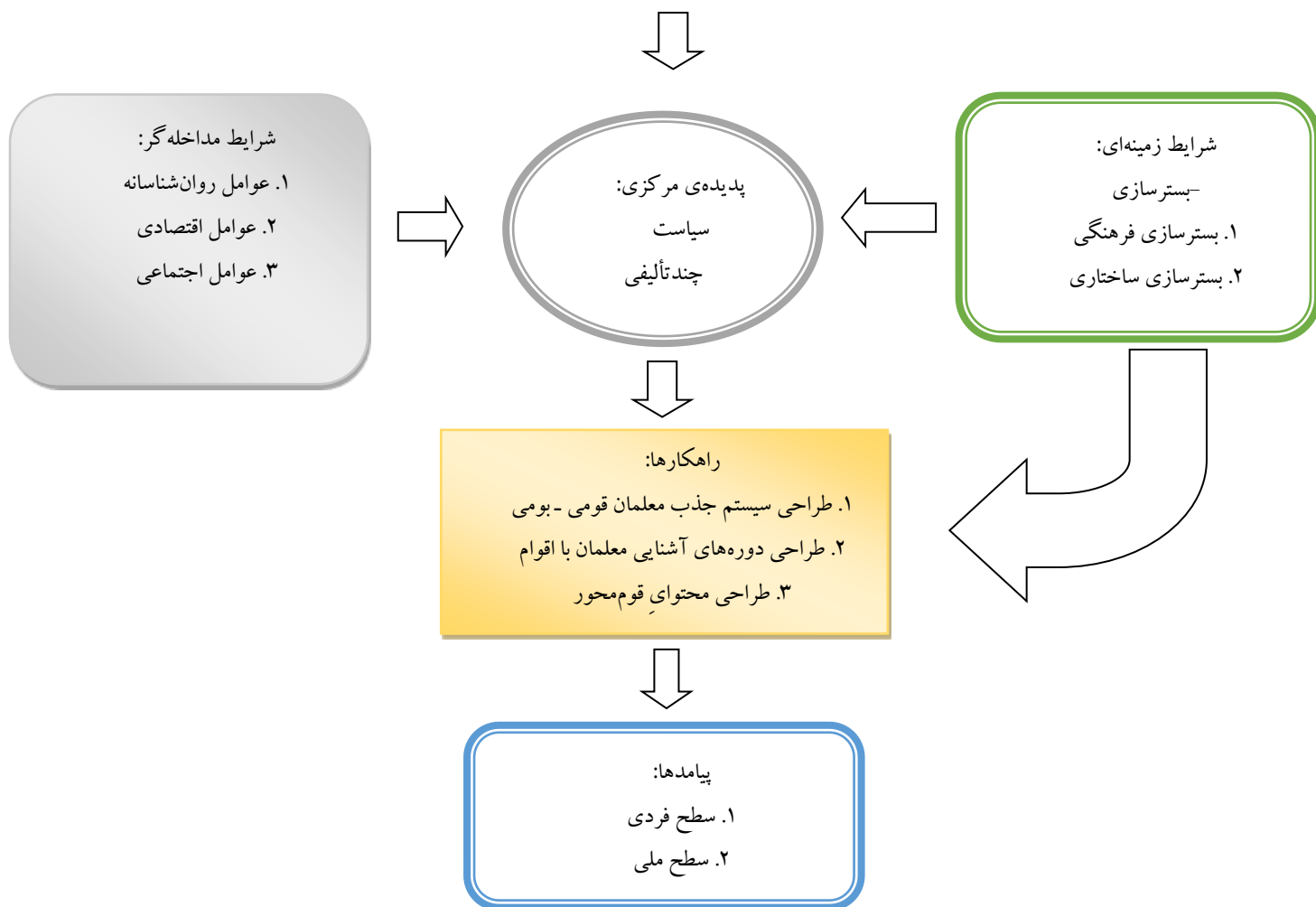
منبع: یافته‌های پژوهش

### کدگذاری گزینشی و پیدایش نظریه

کدگذاری گزینشی مرحله اصلی نظریه‌پردازی است که بر اساس نتایج حاصل از دو کدگذاری قبلی، به تولید نظریه منجر می‌گردد. اشتراک و کوربین در یک باهم‌نگری، سه مرحله کدگذاری را بدین صورت بیان می‌کنند: «در کدگذاری باز، تحلیل‌گر به پدید آوردن مقوله‌ها و تعیین ویژگی‌های آن‌ها می‌پردازد و سپس می‌کوشد تا مشخص کند که چگونه مقوله‌ها در طول بُعدهای تعیین شده تغییر می‌کنند. در کدگذاری محوری، مقوله‌ها به طور نظام‌مند بهبود یافته و با زیر مقوله‌ها پیوند داده می‌شوند. با این حال، این‌ها هنوز مقوله‌های اصلی نیستند که در نهایت برای تشکیل یک آرایش نظری بزرگ‌تر یکپارچه شوند، به طوری که نتایج تحقیق، شکل نظریه پیدا کنند. کدگذاری گزینشی فرآیند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌ها است» (اشتراک و کوربین، ۱۹۹۰). بر این اساس و با توجه به شکل ۱، کدگذاری گزینشی، نظریه پژوهش درباره فرایند پدیده نظام سیستم چندتألیفی شناسایی شد.



شرایط علی: ۱- عوامل سیاسی (نوع نگاه دولت به اقوام، تصمیم گیری های سیاسی) ۲. عوامل شناختی (شناخت، آگاهی و تاریخ قومی) ۳. نابرابری محتوایی (بودجه بندی کتاب ها، نابرابری حضور مؤلفه ها در محتوا، ابهام در نگاه سند)



شکل شماره ۱. مدل نظری سیاست چندتألیفی

### توصیف اجزای مدل در پاسخ به پرسش های پژوهش

بر اساس پرسش های اول و دوم پژوهش، واکاوی هویت قومی در سند برنامه درسی ملی بر اساس دیدگاه معلمان و متخصصان علوم تربیتی مدنظر بود. آنچه از تحلیل مصاحبه های معلمان و متخصصان برآمده است حاکی از توجه نسبی و عدم رعایت توازن در نگاه برنامه درسی ملی به موضوع هویت قومی می باشد. شاهد این مدعا در اشاره به گوشه هایی از متن مصاحبه ها خواهد بود. واکاوی مصاحبه های معلمان و متخصصان نشان داد که هر کدام در مسأله ی پژوهش زاویه ی دید خاص خود را دارند. معلمان، سند را بیشتر از زاویه ی محتوا و کتاب های درسی که نگاهت های جدید آن با محوریت اسناد بالادستی تألیف شده اند، می دیدند. از این رو، معلمان عدم توجه کافی سند به قومیت را در کم توجهی خود سند و انعکاس آن در طراحی و تدوین برنامه های درسی مطرح داشتند. از سوی دیگر، نوع نگاه متخصصان براساس تجربه، تخصص و نوع آگاهی که داشتند فراتر از سند بوده و معتقد بودند باید علت عدم انسجام نظری و عملی به قومیت را در نوع نگاه و ابعاد تصمیم گیری سیاست گذاران کلان کشور جست و جو کرد. از این رو در پاسخ

به دو پرسش اول، ضمن بیان این که برنامه درسی ملی، به عنوان یکی از اسناد مهم بالادستی، سیاست روشن و مدون و چارچوب راهبردی و منسجم در ایجاد و توسعه‌ی تعامل سازنده با تفاوت‌های قومیتی ندارد، عوامل پیش‌آورنده‌ی این مسأله نیز دسته‌بندی شد.

معلم شماره ۱ در پاسخ به پرسش سیاست کلی سند در رابطه با اقوام و هویت قومی چنین می‌گوید:

برنامه درسی ملی در شکل‌دهی و تقویت هویت قومی دانش‌آموزان تا اندازه‌ای ضعیف عمل کرده-

است چرا که توجه اندکی به زبان، آداب و رسوم و فرهنگ قومیت‌ها شده است. اتفاقاً محتوای کتاب‌هایی

که جدیداً بر اساس اسناد ویرایش شده‌اند گویای همین است.

معلم شماره ۲ از نوع نگاه سند و ابهام برآمده از آن می‌گوید:

نگاه برنامه به رویکرد شکل‌گیری هویت قومی دانش‌آموزان، نگاهی کلی است. خیلی جزئی وارد

نشده، تکلیف کار را به خوبی مشخص نکرده است.

گفته‌های معلم شماره ۵ مانند معلم شماره ۲ از نگاه کلی سند صحبت می‌کند، البته اشاره به این که رویکرد کلی سند در قسمت-

های مختلف کلی، مبهم و چالش‌برانگیز است، در مصاحبه‌ی معلمان شماره‌های ۴، ۶ و ۹ نیز بیان شده است.

نگاه سند به قومیت‌ها، نگاهی محدود است و توجه به کثرت‌گرایی آن‌گونه که باید باشد، نیست. شما

ببینید نتیجه‌ی همین نگاه ناقص می‌شود تخصیص یک درس از کتاب ادبیات فارسی به عنوان درس آزاد

به مشخص‌های قومی، [....] نه تنها کافی نیست بلکه به دلیل این که ممکن است معلم کلاس به دلیل عدم

آگاهی از اهمیت قوم و قومیت‌ها، به مباحث دیگر بپردازد. کتاب از معلم می‌خواهد درس آزاد را با توجه

به عنوان فصلی که در آن قرار گرفته است، طراحی کند که این خود از مشکلاتی که بر سر راه معلم در

جهت بازگشت معلم به بنیان‌های قومی دانش‌آموزان خواهد بود. مشکل اینجاست حتی اگر محتوا

غیرمتمرکز بود باز هم معلم آموزش لازم ندیده و اصلاً نسبت به موضوع حساسیت ندارد.

در واقع مصاحبه‌شونده معتقد است چنانچه سند در موضوع قومیت‌ها ابهام کلی نداشت و به صورت مشخص به بحث وارد

می‌شد، می‌توانستیم شاهد آن باشیم محتواهای برآمده از آن نیز به شکلی گویا و سازماندهی شده عرضه شوند. یکی از نکات دیگر

مدنظر در این مصاحبه، گمراهی در شیوه‌های اجرایی خود سند است. درحقیقت برنامه درسی ملی برای همان نگاه جزئی هم که

دارد رویکرد اجرایی خاصی ارائه نمی‌دهد.

معلم شماره ۶ از ارجعیت بنیان‌های دیگر در فلسفه‌ی تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌گوید و بر آن است:

.... پایه و اساس سند، هویت و شکل‌گیری آن با توجه به مؤلفه‌های ایرانی، اسلامی و محلی-بومی

است. در سطح کلان، نگاهی عمیق و حائز اهمیت به این مسأله شده است.

معلم شماره ۷ از توجه مناسب سند می‌گوید اما مشکل را در تمرکزگرایی حاکم بر روح نظام آموزشی می‌داند:

در مبحث مبانی برنامه درسی ملی که به سند بالادستی خود، یعنی سند تحول بنیادین مربوط می‌گردد،

هم به هویت ملی و هم به هویت قومی توجه شده است. اما از جمله مشکلات، یکسانی محتوا را بیان

می‌دارد که هنوز به طور غالب برای کل کشور یکسان است. که این امر به تمرکزگرایی برمی‌گردد.

انتخاب محتواها در اختیار خرده‌فرهنگ‌ها نیست....

همانطور که پیش‌تر گفته شد تحلیل مصاحبه‌های متخصصان نیز گویای جایگاه مغفول قومیت در برنامه درسی ملی است. این

مسأله از دید متخصصان از ابعاد گوناگون منظر قرار گرفته است. به طور مثال، متخصص شماره ۱ از به حاشیه رفتن هویت قومی

سخن می‌گوید و بر آن است قومیت در سایه‌ی مؤلفه‌های پُرنرنگ‌تر قرار گرفته است:

.... هویت مدنظر هویت ایرانی-اسلامی و انقلابی است که مقوله‌ی هویت دانش‌آموزان باید متأثر از

این مؤلفه‌ها باشد. کمرنگ دیدن هویت قومی توسط برنامه‌ریزان مسأله‌ای است که در محتوا به خوبی

دید می‌شود. محتوا به آن‌گونه‌ای که خود اقوام انتظار دارند پُرنرنگ دیده نمی‌شود....

متخصص شماره ۳ سعی داشت ریشه‌ی مسأله‌ی مدنظر را از منظری بنیادی مورد واکاوی قرار دهد:

قومیت در نگاه محتواهای موجود به گونه‌ای ضعیف دیده شده و این امر از خواسته‌های تولیدکنندگان و سیاست‌های کلی برخاسته است. در تدوین برنامه‌ها از سمت شورای عالی فرهنگی نوعی محافظه‌کاری مشاهده می‌شود. این مسئله هم به تأکیدات قانون اساسی کشور بازمی‌گردد که مؤلفه‌های هویت ملی مانند زبان، پرچم و وطن به طور خاص مهم شمرده شده‌اند.

با توجه به موقعیت استراتژیک کشور ایران در حوزه‌ی خلیج فارس و تعدد اقوام در قسمت‌های جغرافیایی کشور، به خصوص در نقاط مرزی همواره خطر تجزیه‌طلبی به عنوان خطری بالقوه، تهدیدی برای کشور ایران به حساب آمده است. البته توطئه‌ها و کارشکنی‌های بیگانگان در امور اقوام نیز دللیلی پُررنگ در ایجاد رویکردهای محافظه‌کارانه شده است. نفوذ این طرز تفکر در اسناد و قوانین بالادستی کشور زمینه‌های بروز عدم توازن در تعادل میان هویت‌های قومی و ملی شده است. بی‌شک این نوع نگاه زمینه‌های تعامل و تعادل را خواهد بست. پیرو وجود مسائلی از این دست، مصاحبه‌شونده شماره ۸ می‌گوید:

در سیستم آموزشی کشور گاهی جابجایی‌های شخصیتی صورت گرفته که تصمیمات جدیدی اتخاذ گردیده و این مسأله هم به مباحث سیاسی کشور مربوط می‌گردد. تفاوت در نوع نگاه به اقوام موجب بروز افراط و تفریط‌هایی شده است که .....

متخصص شماره ۹ فقدان توجه کافی به قومیت را در ابعاد شکل‌گیری سند مدنظر قرار می‌دهد:

.....به‌راحتی می‌توان بیان نمود که تنها یک‌سری از مبانی گردآوری شده‌اند. .... حداقل امکانات

موجود در اقوام، اجرای برخی از برنامه‌ها را به تعویق انداخته است و این رویکرد را نمی‌توان حقیقتاً یک تحول بنیادین دانست.

همان‌گونه که مشاهده شد از دیدگاه معلمان و متخصصان برنامه درسی ملی رویکرد مشخص، سازمان‌یافته و سازنده‌ای در مواجهه با قومیت و هویت قومی ندارد. برآستی نوع نگاه نسبی و جزئی موجب شده است در زمینه‌های اجرا نیز با مشکلات عدیده مواجه شویم. در راستای روش پژوهش در پیش گرفته شده، آن‌دسته از عواملی که موجب شکل‌گیری مشکل پیش آمده شده‌اند تحت عنوان عوامل علی شکل یافته‌اند. در این پژوهش شرایط علی به دست آمده، عوامل سیاسی، عوامل شناختی و نابرابری محتوایی هستند. در توضیح عوامل سیاسی باید گفت نوع نگاه دولت از یک‌سو و تصمیم‌گیری‌های سیاسی از سوی دیگر، در وضعیت و جایگاه اقوام عاملی تأثیرگذار است. در این معنا، اسناد و قوانین بالادستی کشور و حتی در مقیاسی گسترده‌تر، نظام آموزشی یک کشور ابزار حکومت در راستای نائل آمدن به غایات می‌باشد. عوامل شناختی به میزان اقبال برنامه درسی ملی جهت بهبود، رشد و توسعه‌ی سطح شناخت و آگاهی مخاطبان خود، به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان دارد. همان‌گونه که در گوشه‌هایی از مصاحبه‌ها رؤیت شد سند دغدغه‌ای برای این مهم نشان نمی‌دهد و در نهایت، نابرابری محتوایی به نگاه مبهم و سردرگم سند در شنیدن صدای اقوام مربوط می‌گردد. در واقع این عامل به حضور کم‌رنگ بحث قومیت در سند اشاره دارد.

با توجه به سؤال سوم پژوهش، با مفروض پنداشتن گمشدگی صدای اقوام در سند، چالش‌های احتمالی پیش‌روی اقوام در درک و تقویت هویت قومی چه خواهند بود؟ تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها به موانعی دست یافت که آن موارد در قالب عوامل مداخله‌گر نظم یافته‌اند. در ادامه ضمن اشاره به بخش‌هایی از متون مصاحبه‌ها، این عوامل تبیین خواهند شد.

معلم شماره ۲ در رابطه حس نابرابری که به دلیل توجه اندک به اقوام در وجود خود احساس می‌کند، بیان می‌دارد:

.... احساس می‌کنم در جامعه جزء اقلیت‌ها قرار گرفته‌ام، اقلیتی که به من مفهومی منفی القا می‌کند...

در همین رابطه متخصص شماره ۵ بیان می‌دارد:

عدم توجه متوازن به مؤلفه‌های هویت قومی و هویت ملی باعث می‌شود افراد حس فراموش شدن

کنند، زیرا این‌گونه به نظر می‌رسد کف‌ی ترازو به سمت مؤلفه‌های هویت قومی سنگین‌تر باشد، .....

این نمونه‌ها از محتوای مصاحبه‌ها در عوامل روان‌شناسانه تحلیل شده‌اند. عواملی که در اثر مغفول ماندن جایگاه قومیت در اسناد می‌تواند به مرور زمان افراد را در بحران‌های هویتی پیچیده‌تری قرار دهد. برای عوامل روان‌شناسانه دو بُعد ایجاد برانگیختگی و به وجود آمدن حس بی‌عدالتی در نظر گرفته شده است. در واقع، هنگامی که دانش‌آموزی که هویت او ریشه در قوم و فرهنگ خاصی

دارد، از آموزش و آگاهی‌های لازم در دوران تحصیل خود کسب نمی‌کند، هنگام بزرگسالی می‌تواند کنش‌های متفاوتی نسبت پیشینه‌ی فرهنگی خود در پیش گیرد.

دومین عامل از شرایط مداخله‌گر، عوامل اقتصادی است. مشارکت کنندگان معتقد بودند نگاه بدبینانه و شاید محافظه‌کارانه در سیاست‌های کلی سند موجب مسبب نگاه‌های تقلیل‌گرایانه در توزیع منابع خواهد شد. از آنجایی که آموزش و پرورش از منابع مهم هویت‌یابی است، عدم اختصاص بودجه کافی می‌تواند تبعات سنگینی به جامعه وارد سازد. هویت‌یابی دانش‌آموزان اقوام نیز از این قاعده مستثنی نیست. در این زمینه می‌توان به متن مصاحبه‌های زیر توجه کرد.

معلم شماره ۳ در رابطه با فقدان سرانه‌ای برای برگزاری جشنواره‌های قومی - محلی می‌گوید:

با توجه به نوع نگاه سند، وزارت‌خانه‌ی آموزش و پرورش هم برای فعالیت‌های مدرسه نگاه‌اهم فالاهم اتخاذ می‌کند. چون قومیت موضوع مهمی نیست، هزینه‌ای هم برای برگزاری جشنواره‌های قومی در نظر نمی‌گیرد اما برای طرح‌ها و بخشنامه‌های دیگر.....

متخصص شماره ۱۰ می‌گوید:

.... اصلاً شما به دوره‌های ضمن خدمتی که هر ساله در آموزش و پرورش برگزار می‌شود، نگاه کنید.

برای برخی دوره‌های عمومی چه هزینه‌هایی که نمی‌شود! چرا هزینه‌ای برای آگاهی‌بخشی به معلمان در نظر گرفته نمی‌شود؟.....

متخصص شماره ۶ در همین رابطه تصویری بنیانی‌تر ارائه می‌دهد:

بینید وقتی نگاه طراحان و پدیدآوردگان سند، نگاهی امنیتی است، در چنین وضعیتی اقوام به حاشیه رانده می‌شوند، صدای آن‌ها یا شنیده نمی‌شود یا صدای مخالف تلقی می‌شود..... همه‌ی این دست پنداشت‌ها مسبب توزیع نابرابر ثروت در کشور خصوصاً در آموزش و پرورش می‌شود.

سومین عامل از شرایط مداخله‌گر، عوامل اجتماعی است. تجزیه و تحلیل مصاحبه نشان داد به دلیل عدم حساسیت برنامه درسی ملی به موضوع اقوام، می‌توان شاهد بروز مسائل و درنهایت بحران‌های اجتماعی بود.

در این زمینه متخصص شماره ۷ می‌گوید:

در صورتی که اسناد تحولی و بالادستی کشور مواجه‌ای منطقی با مسأله‌ی قومیت نداشته باشند، در برنامه درسی هم شاهد تغییرات منفی خواهیم بود..... عدم توجه به اقوام در برنامه‌های درسی، باعث ظهور برنامه درسی زیرزمینی می‌شود..... این برنامه تهدیدی برای برنامه درسی به حساب می‌آید که تبعات آن به جای برابری، برادری و حفظ وفاق ملی، زمینه‌ی بروز تعصب و دگم‌اندیشی خواهد بود..... این دست عوامل منجر به پراکندگی حداکثری خواهد شد که به سهم خود باعث کاهش ارتباط میان اقوام می‌شود معلم شماره‌ی ۷ از ایستاده‌گری اقوام در مقابل برنامه درسی تک‌صدا سخن می‌گوید:

در نظر نگرفتن زبان، نوع خاص پوشش، آداب و رسوم ویژه‌ی اقوام در اسناد رسمی کشور و به تبع اسناد، وجود این غفلت در برنامه درسی رسمی، باعث می‌شود برنامه در مرحله اجرا با موانعی روبه‌رو شود..... در نتیجه می‌بینیم در مواجهه با این نوع برنامه درسی، ایستادگی خاصی شکل خواهد گرفت.

بدین ترتیب وقتی در برنامه درسی ملی، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نباشند؛ نتیجه‌ی این نادیده‌انگاری می‌تواند به شکل‌های مختلف و در سطوح گوناگون چالش‌هایی را برای اقوام ایجاد کند. آن‌گونه که مشاهده شد این چالش‌ها در سه دسته‌ی روان‌شناسی، اقتصادی و اجتماعی دسته‌بندی شدند.

در ادامه با توجه به پرسش چهارم پژوهش و براساس مدل نظری برآمده از تحلیل داده‌ها (شکل شماره ۱)، به راهکارهای پیشنهادی مشارکت کنندگان و پس از آن، به پیامدهای حاصل پرداخته خواهد شد. راهکارها شامل طراحی سیستم جذب معلمان قومی - بومی، طراحی دوره‌های آشنایی معلمان با اقوام و طراحی محتوای قوم‌محور هستند.

وزارت آموزش و پرورش می‌تواند در قومیت‌ها از طریق جذب معلمان بومی و در اولویت قرار دادن آن‌ها، به بخش بزرگی از نیازها و مؤلفه‌های قومی اقوام پاسخ دهد. جذب نیروی انسانی که دوران زندگی خود را در همان بوم و محل گذرانده است می‌تواند

ابزاری توانمند در برقراری ارتباط با قومیت‌ها باشد. بی‌شک درک او از قوم، قومیت و مشکلات و نیازهای آن‌ها با افراد دیگر متفاوت خواهد بود. در این رابطه معلم شماره ۴ بر آن بود:

از دیگر مشکلات، به کارگیری معلمان غیربومی که سطح آشنایی آن‌ها با خصوصیات فرهنگی اقوام بسیار اندک است که راهکار آن جذب نیروهای بومی می‌باشد؛ معلمی که آداب و رسوم مردم محل خدمت خود را نمی‌داند، چگونه می‌تواند در این زمینه به دانش‌آموزان کمک کند... معلم شماره ۷ از غفلتی سخن می‌گوید که سرتاسر نظام آموزشی را فراگرفته است:

آموزش و پرورش می‌تواند از ظرفیت‌های متنوع اقوام در راستای کمک‌بخشی به خودشان استفاده کند... مثل جذب نیروهای بومی؛ چرا باید معلمی از صدها کیلومتر دورتر ضمن داشتن فرهنگی مغایر با فرهنگ محل تدریس جذب شود؟ ..... گاهی تصمیماتی در آموزش و پرورش ایران گرفته می‌شود که خیلی با آن‌چه در اسناد و قوانین گفته شده جور در نمی‌آید، یکی از شرایط جذب معلم نداشتن لهجه است، ما می‌دانیم برخی اقوام به دلیل استفاده زیاد از زبان مادری، در مواجهه با فارسی با بهجه صحبت می‌کنند، که شدت و ضعف آن در نقاط مختلف متفاوت است... اگر قرار است به قومیت‌ها نگاه کنیم باید از بالا به پایین، یعنی از اسناد تا قوانین، رویه‌ی صحیحی در پیش بگیریم.

همچنین متخصص شماره ۸ در این رابطه می‌گوید:

از دیگر راهکارهای وی، بهره‌گیری از تجربیات معلمان بازنشسته مناطق بومی و افراد آگاه ساکن در آن مناطق، جهت یاددهی و رسوم از یاد رفته به دانش‌آموزان و معلمان بهره برد.

متخصص شماره ۱۰ از همکاری معلمان و دانش‌آموزان در راستای سیاست‌گذاری‌های جدید می‌گوید:

... چنانچه ظرفیت جذب معلمانی آشنا به هر قوم فراهم شود می‌توان با استفاده از نظرات معلمان و حتی خود دانش‌آموزان، مجموعه‌ای از خواسته‌های قومیت‌ها را فراهم نمود و تا جایی که بحث امنیت ملی کشور خدشه‌ای وارد نشود، در محتوا ترتیب اثر داده شود.

آن‌گونه که در قسمت راهکارها توضیح دادیم، راهکار دیگر طراحی دوره‌های آشنایی معلمان با اقوام و مسائل پیش‌روی آن‌ها است. این آگاهی‌بخشی می‌تواند نگاه معلمان را در رابطه با اطراف‌شان حساس و تیزبین سازد. براساس پژوهش‌های گسترده انجام شده در حوزه جایگاه قومیت‌ها در برنامه‌درسی و البته سایر پژوهش‌های مرتبط، درست است که فلسفه‌ی کلی حاکم بر روح نظام آموزشی، تمایل چندانی به طرح چالش‌های مرتبط با اقوام ندارد، اما معلمان می‌توانند با تعهد به نوعی فلسفه‌ی شخصی برای خود، زمینه‌ساز تحولاتی هر چند مختصر، در کلاس‌های درسی باشند. بنابراین با توجه به نقش موثر معلمان در تعامل با دانش‌آموزان، دوره‌های آموزش ضمن خدمت مبنی بر آشنایی با قومیت‌های دانش‌آموزان می‌تواند موجب ایجاد زمینه تعامل، همزیستی و تقویت مشترکات اقوام و در نهایت وحدت، همبستگی ملی و تحقق هویت ملی شود.

از این رو معلم شماره ۱ به لزوم برخورد با باورهای نادرست اشاره داشت:

افزایش سطح آگاهی معلمان با پژوهش‌های جدید می‌تواند تلقی‌های سنتی و گاه غلطی را که در افکار آن‌ها شکل گرفته است را تغییر داد. .... چرا دانش‌آموز ما باید راه تمسخر و تحقیر سایر اقوام را در پیش گیرد ..... با آگاه‌سازی معلمان می‌توان بخشی از کار را به دست خود آن‌ها سپرد. البته این رویکرد نیاز به برنامه‌ریزی‌هایی دارد که در خود برنامه به آن اشاره شده است.

معلم شماره ۲ در رابطه با مشکلات موجود در زمینه‌ی حاضر چنین می‌گوید:

یکی از مشکلات حال حاضر ما در بحث عدم توجه به هویت‌های قومی عدم آموزش معلمان در دو عرصه است: اول این که برای معلمان مبحث حاضر به عنوان یک مسأله و مشکل مطرح نگردیده است و از فراموش شدن قومیت‌ها اطلاعی ندارند، بدین‌گونه است که خود را درگیر موضوع نمی‌کنند. دوم این که اگر معلم با مشکل احساس شده درگیر است تا چه اندازه با اصول برنامه‌ریزی درسی آشنا شده

است تا بتواند از زمینه‌های موجود مانند درس‌های آزاد استفاده کند، آیا تاکنون کلاس‌های در جهت افزایش توانایی معلمان در این راستا برگزار گردیده است؟

متخصص شماره ۱۰ از لزوم ایجاد و توسعه فلسفه‌ی شخصی معلمان می‌گوید:

معلمان باید نیمه‌ی تکمیل‌کننده محتوای کتاب‌ها باشند، درست است که محتوا برای همه متمرکز است اما چنانچه معلم نسبت به موضوع هویت قومی دغدغه و انگیزش فکری داشته باشد ... پس چنانچه کمبود و نقیصی احساس می‌کنند می‌توانند محتوای دروس آزاد را به گونه‌ی دلخواه خود تنظیم نمایند. هم‌چنین در ساعات مربوط به تربیت‌بدنی و هنر می‌توانند مطالب را در قالب آداب‌رسوم، بازی‌ها و ... طراحی کنند. این یعنی معلم یک رویکرد ویژه مختص به خود دارد، بدون این‌که برنامه صریحی دست او داده باشند.

آن‌چنان که در پیشینه‌ی پژوهش و همچنین در یافته‌های پژوهش حاضر ملاحظه گردید، به موازات فقدان جایگاه مناسب قومیت‌ها در برنامه درسی ملی، همچنان در برنامه‌های درسی نیز وضعیت قابل‌قبولی ندارند. از این رو نظرات مشارکت‌کنندگان در راستای بهبود وضعیت موردنظر به سمت وسوی سومین راهکار، طراحی محتوای قوم‌محور پیش رفت. این اقدام به شیوه‌های متعددی در مصاحبه‌های متعدد مورد اشاره قرار گرفت.

در محتواهای موجود در کتب دوره ابتدایی، نقش کارگروه‌های استانی دیده نشده است. بر همین منوال، طراحی برنامه‌های درسی به صورت متمرکز توسط صاحب‌نظران انجام می‌شود. (معلم شماره ۷)

.... اختصاص دادن فصلی از کتاب فارسی جهت طراحی آن به دست معلمان و صاحب‌نظران روستایی برای گنجاندن محتواهای بومی می‌تواند ... (معلم شماره ۴)

بهرتر است متخصصانی که با اقوام آشنایی دارند، برنامه‌ای تهیه و تدوین نمایند که به طور خاص به مؤلفه‌های هویت قوم ساکن در جامعه محلی پرداخته شود ..... در فصل تابستان به واسطه‌ی مدرسه و یا سایر نهادها در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد. (متخصص شماره ۸)

بهرتر است فرهنگ‌سازی‌ها هم در زمینه‌ی ساکنین جوامع قومی و هم در طرز فکر معلمان با گسترش تحقیق‌های متنوع کمی و کیفی و همچنین استفاده از توان برنامه‌های موجود در صداوسیما ..... (متخصص شماره ۶).

بر اساس سؤال پنجم پژوهش، آخرین بخش از مدل نظری اکتشافی پژوهش، پیامدها می‌باشند. پیامدها، مجموعه راهبردهای اتخاذ شده نتایجی را به دنبال خواهند داشت. بر این اساس، مقوله‌ی پیامدها در دو سطح پیامدهای فردی و پیامدهای ملی مشخص شد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند افزایش جایگاه و حضور ابعاد گوناگون قومیت‌ها می‌تواند پیامدهای مؤثر و سازنده‌ای را به دنبال داشته باشد. در ادامه به پاره‌ای از آن‌ها اشاره خواهد شد. در رابطه با پیامدهای فردی، خودشناسی یکی از نکات مهم است. فرد بداند بنیاد خودش و پدر و مادرش به چه فرهنگ و با چه مؤلفه‌های برمی‌گردد. پیرامون این نکته می‌توان به گفتار معلم شماره ۳ اشاره نمود:

وقتی دانش‌آموز من پاسخ خلاقانه و کارسازی به کیستی خودش ندارد، چگونه می‌توان انتظار داشت در نوجوانی و جوانی دچار بحران نشود، دانش‌آموز من گذشته و پیشینه خود را نمی‌داند، زبان قومش برایش اهمیت چندانی ندارد، .... در چنین شرایطی باید انتظار داشت خودش را در فرهنگ‌های غربی بجوید و بشناسد.... اگر نگاه سند درست شود، بی‌شک دانش‌آموز خودش را در آینه‌ی قومش می‌جست

در همین زمینه، متخصص شماره ۴ بر آن است:

... این یک نگاه انسان‌گرایانه هم هست، با مشخص شدن جایگاه اقوام در برنامه درسی ملی، اتفاقاً

دانش‌آموز به یک حق فرهنگی خودش هم رسیده است، این حق اوست که ریشه‌های خود را بشناسد

همچنین در مصاحبه‌ها شاهد پیامدهای توجه به اقوام در حوزه‌ای وسیع‌تر بودیم که عنوان پیامدهای ملی بر آن‌ها نهاده شد. به طور مثال، متخصص شماره ۵ بیان داشت:

ریشه‌های یک ملیت، اقوام هستند، اگر آن‌ها احساس کند در جامعه غریبه هستند نمی‌توان خیلی امیدوار بود که پایبند ملیت خودشان هم باشند... با توجه به اینکه اقوام مختلف کشور دارای فرهنگ‌های متنوع هستند، رشد آن‌ها می‌تواند زمینه‌ی رشد فرهنگ ایران باشد.

### نتیجه‌گیری

برنامه درسی ملی به عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین، زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. رسالت برنامه درسی ملی فراهم آوردن سازوکارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی است تا با به تصویر کشیدن نیازهای قومی آن‌ها، حضور خود را در برنامه‌های درسی رسمی و پنهان احساس کنند. در این مقاله سعی شد تا با انجام مصاحبه با معلمان و متخصصین و با استفاده از راهبرد نظریه‌ی داده‌بنیاد با رویکردی سیستماتیک، هویت قومی در سند برنامه درسی ملی مورد الگوسازی مفهومی قرار گیرد. در این راستا، بر اساس مدل نهایی، پدیده‌ی محوری سیاست چندتألیفی به عنوان مقوله‌ی مرکزی مشاهده گردید. در واقع این پدیده گامی در راستای حرکت به سوی تمرکززدایی بیشتر در نظام آموزشی به عنوان ایجابی ضروری در راستای پاسخ به نیازها و مسائل مرتبط با اقوام در فرهنگ‌های مختلف می‌باشد.

این در حالی است که نظام کاملاً متمرکز سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در ایران شرایط ویژه‌ای را به وجود آورده است. نگاه به دستاوردهای این پژوهش بیانگر فقدان سیاست مشخص، سازمان‌یافته و راهبردی مساعد و واجد شرایط در سند برنامه درسی ملی است. این ضعف در اسناد بالادستی نظام آموزشی (بلالی و محبی، ۱۳۹۷؛ گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۸) بواسطه‌ی علل خاصی پدید آمده است. همان‌گونه که یافته‌های پژوهش نشان داد این عوامل در سه دسته‌ی سیاسی، شناختی و محتوایی قابل شناسایی هستند. منظور از عوامل سیاسی سیاست‌ها و تصمیمات پیش‌روی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی است که برنامه درسی ملی را نیز تحت تأثیر قرار داده است. به نظر می‌رسد نگاه امنیتی و تابووار به مقوله‌ی قومیت، باور به نقش مخدوش‌کننده‌ی قومیت‌ها در وحدت ملی از جمله دلایل کم‌توجهی به قومیت‌ها می‌باشد (سلسبیلی، ۱۳۹۳؛ گرشاسبی، فتحی و اجارگاه و عارفی، ۱۳۹۹). دلالت تربیتی این برداشت در نظام آموزشی چنین است که تنوع قومی زمینه‌ای برای تجزیه و تهدید است. بنابراین بهترین مواجهه با آن خاموشی، کم‌گویی و بی‌سروصدایی است هم‌چنان که یافته‌های این پژوهش نشان داد. عوامل شناختی به میزان اقبال برنامه درسی ملی جهت بهبود، رشد و توسعه‌ی سطح شناخت و آگاهی مخاطبان خود، به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان دارد. در این زمینه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش معتقد بودند برنامه درسی ملی تلاش روشن و مدونی برای آگاهی‌بخشی و ارتقای سطح درک و فهم از نیازهای قومی و محلی در نظام آموزشی ندارد. عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی (۱۳۹۰) اشاره داشته‌اند دانش‌آموزان آگاهی بسیار پایینی از قومیت‌های دیگر دارند در صورتی که افزایش آگاهی در این زمینه حساسیت ذینفعان را نسبت به مواضع قومی خود به دنبال خواهد داشت. براساس تحلیل گفتار مشارکت‌کنندگان، نابرابری محتوایی، سومین عاملی که موجب ایجاد نگاه پیچیده، گنج‌کننده و غیرصریح برنامه درسی ملی به جایگاه قومیت‌ها شده است. در بررسی بخش‌های مختلف سند، ارزش‌ها و ویژگی‌های آموزش چندفرهنگی به صورت کم‌وبیش اشاره شده است اما چون فاقد ویژگی‌های تناسب و توازن هستند احتمال تحقق اهداف کم است (صادقی، ۱۳۸۹).

همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد به دلیل فقدان سیاست مدون و راهبردی در مورد مسأله‌ی جایگاه قومیت در برنامه درسی ملی، چالش‌هایی پیش‌روی اقوام خواهد بود. این مشکلات در سه دسته‌ی ابعاد روان‌شناسانه، اقتصادی و اجتماعی تمیز یافتند. منظور از مشکلات روان‌شناسانه، آسیب‌هایی است که غفلت از نیازهای اقوام به دنبال خواهد داشت (سهامی و فتحی، ۱۳۹۷؛ جمشیدی‌ها و زمانی، ۱۳۹۸). عوامل اقتصادی مؤثر به توزیع نابرابر بودجه‌های آموزش و پرورش در ابعاد گوناگون مسائل مرتبط با قومیت‌ها است. در این رابطه نه تنها سرانه‌ی مشخصی برای برگزاری جشنواره‌های قومی و سایر فعالیت‌های مرتبط در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه مسائل آموزشی و امکانات تحصیلی آن‌ها نیز با محدودیت روبه‌رو است. یکی دیگر از چالش‌های ناشی از عدم توجه کافی به جایگاه



قومیت‌ها، عوامل اجتماعی هستند. بر اساس یافته‌های مطالعه‌ی حاضر پراکندگی اقوام از یکدیگر، کاهش تعاملات میان-فرهنگی (کیان‌پور و ناصری، ۱۳۹۴)، کم‌رنگ‌شدن جایگاه فرهنگی - اجتماعی اقوام، تک‌صدایی و افت انعطاف‌پذیری جامعه (جهانی، عزتی و حسن‌نامی، ۱۳۹۴) از جمله چالش‌های اجتماعی پیش‌رو خواهند بود.

در ادامه با توجه به پرسش سوم پژوهش و براساس مدل نظری برآمده از تحلیل داده‌ها (شکل شماره ۱)، راهکارهای پیشنهادی مشارکت‌کنندگان شامل طراحی سیستم جذب معلمان قومی - بومی، طراحی دوره‌های آشنایی معلمان با اقوام و طراحی محتوای قوم‌محور هستند. آموزش و پرورش می‌تواند در راستای جذب نیروی انسانی مؤثر با در نظر گرفتن سهمیه و در اولویت نهادن متقاضیان قومی - بومی هر منطقه به دلیل درک و فهم عمیق موضوع مناسب‌ترین گزینه‌ها برای پاسخ به نیازهای قومیتی افراد باشد. از سوی دیگر، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت شناسایی اقوام و نیازهای آن‌ها و آشنایی با شیوه‌های گوناگون حفظ و توسعه‌ی ابعاد هویت قومی برای معلمان شاغل و هم‌چنین سرفصل‌های مشخص برای دانشجو معلمان از جمله راهکارهای سودبخش خواهد بود (یزدانی و قربانیان چلناب، ۱۳۹۸). همچنین طراحی محتوای قوم‌محور از دیگر راهکارهای مدنظر است. این فعالیت می‌تواند توسط معلمان (جلابری لاین، ۱۴۰۱)، کارگروه‌های استانی و حتی ایجاد همکاری و تعامل، میان آموزش و پرورش و صداوسیما (جمشیدی‌ها و زمانی، ۱۳۹۸؛ مرادی، باقری نوع‌پرست، ایروانی و شمشیری، ۱۴۰۰) باشد.

براساس سؤال چهارم پژوهش، آخرین بخش از مدل نظری اکتشافی پژوهش، پیامدها می‌باشند. پیامدها، بر این اساس، مشارکت‌کنندگان معتقد بودند افزایش جایگاه و حضور ابعاد گوناگون قومیت‌ها می‌تواند پیامدهای مؤثر و سازنده‌ای را به دنبال داشته باشد.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، مجموعه راهبردهای اتخاذ شده می‌تواند نتایج اثربخشی را به دنبال داشته باشند. از این رو، مقوله‌ی پیامدها در دو سطح پیامدهای فردی و پیامدهای ملی مشخص شد. پیامدهای فردی، آن‌دسته از برآیندهایی است که توجه مناسب و کارآمد برنامه درسی ملی به جایگاه قومیت در فرد ایجاد می‌کند و در همین راستا، پیامدهای ملی، در مقیاسی گسترده‌تر، متوجه جامعه و ملیت خواهند بود. براساس نتایج کدگذاری محوری، پیامدهای فردی شامل خودشناسی، خودکارآمدی (حجازی و حسنی، ۱۳۹۳) و توجه و تحقق حق انسانی و فرهنگی افراد و پیامدهای ملی تقویت هویت ملی (رضائیان، وثوقی و ساروخانی، ۱۳۹۸)، تحقق چندصدایی در جامعه و بروز زمینه‌های رشد فرهنگ اصیل ایرانی (حمیدی‌زاده، فتحی‌واجارگاه، عارفی و گلنار، ۱۳۹۶) بودند. بنا بر آن چه گفته شد پدیده‌ی مرکزی پژوهش، سیاست چندتألیفی، در راستای حرکت تدریجی و پیوسته به سوی تمرکززدایی مطرح گردید. این رویکرد می‌تواند ضمن با سپردن بخشی از طراحی و تدوین محتوا به معلمان و کارگروه‌های استانی زمینه‌های توجه بیشتر به جایگاه قومیت‌ها را فراهم نماید. البته تحقق این رویکرد ضمن برخورداری از بسترسازی‌های فرهنگی و ساختاری مناسب در جامعه خواهد بود. از این رو به نظر می‌رسد در بازنگری‌ها و ویرایش‌های جدید برنامه درسی ملی به منظور توجه به نیازها و مسائل مرتبط با اقوام متنوع کشور ایران، در پیش گرفتن رویکرد تمرکززدایی در قالب اصلاحات تدریجی و تعاملی ضرورتی خطیر باشد. به جز این، فقدان سیاست مشخص، سازمان‌یافته و راهبردی مساعد و واجد شرایط در سند برنامه درسی ملی و متعاقب آن در برنامه‌های درسی موجب افزایش سردرگمی نظری و عملی ما با مسأله‌ی قومیت‌ها می‌شود.

این درحالی است که هر اندازه جامعه، محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه‌های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل‌دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصومت‌ها 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 (حمیدی‌زاده و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۶). بنابراین یکی از اقدامات اساسی در فضای تعلیم و تربیت در راستای حفظ انسجام هویتی، بازسازی مستمر وضعیت کلی هویتی است. از این رو لازم است فراگیر را از رویاروشدن با منابع جدید هویت هوشیار ساخته و وی را ترغیب و توانا به بازسازی مداوم وضعیت‌های خود نمود (شمشیری و ذاکری، ۱۳۹۶).

بر مبنای یافته‌ها و نتایج پژوهش، توصیه‌های زیر جهت بهبود وضعیت موجود بیان می‌گردند:

❖ سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی در ویراست‌های بعدی برنامه درسی ملی بر اساس ضرورت

تحول‌آفرینی این سند به‌عنوان یک سند بالادستی معتبر به ابعاد مرتبط با مسأله‌ی قومیت و هویت قومی عنایت ویژه‌ای داشته باشند.



❖ لزوم بازنگری در سیاست‌های تأمین نیروی انسانی در وزارت آموزش و پرورش با در اولویت قرار دادن متقاضیان بومی و قومی در مناطق محلی خود

❖ برگزاری دوره‌های آشنایی معلمان و دانشجو معلمان با ابعاد متنوع مسأله‌ی قومیت و همچنین آشنایی با شیوه‌های طراحی محتواهای قوم‌محور

❖ افزایش نقش کارگروه‌های استانی در طراحی و تدوین بخشی از محتوای کتب درسی در جهت تسهیل اجرای ابعاد گوناگون سیاست چندتألفی

تمرکز صرف بر برنامه درسی ملی و عدم بررسی سایر اسناد معتبر و راهبردی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و همچنین جای ندادن دانش‌آموزان به عنوان مخاطبان اصلی نظام آموزشی کشور، از محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر بود که می‌تواند غنا و مدل نظری کشف‌شده را با ضعف همراه سازد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مسأله‌ی مدنظر این پژوهش، از دیدگاه دانش‌آموزان و همچنین در سایر اسناد مرتبط، مورد واکاوی قرار گیرد.

## منابع

۱. الطائی، علی. (۱۳۹۶). بحران هویت قومی در ایران. تهران: شادگان.
۲. امیرکافی، مهدی و حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۹۲). نسبت هویت قومی و ملی در جامعه چند قومیتی ایران: بررسی و مقایسه سه رهیافت نظری. نشریه‌ی علوم سیاسی راهبرد، ۲۲(۱)، ۱۱۷-۱۴۶.
۳. بازرگان، عباس. (۱۴۰۱). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
۴. بلالی، اسماعیل و محبی، سیده فاطمه. (۱۳۹۷). چالش‌های نظام آموزش عالی در موضوع قومیت و راهبردهای سیاست‌گذاری، مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۷(۳)، ۵۷۷-۵۵۳.
۵. پوشنه، کامبیز؛ نوبخت، محمدباقر و حسین‌زاده، مریم. (۱۳۹۸). بررسی تحقق فرصت‌های عادلانه‌ی آموزشی در مقطع ابتدایی شهر تهران بر پایه قانون برنامه پنجم توسعه کشور، مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۲)، ۱۸۰-۱۵۷.
۶. پناهی توانا، صادق و معروفی، یحیی. (۱۳۹۵). جایگاه مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی (تحلیل محتوا)، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۵۰)، ۸۹-۱۰۱.
۷. جمشیدی‌ها، غلامرضا و زمانی، طویی. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی گفتمان رسانه‌ای در حوزه قومیت؛ تبعیض‌های ادراک‌شده، فصلنامه امنیت ملی، ۹(۳۳)، ۱۷۲-۱۴۱.
۸. جلالیری لاین، شیوا. (۱۴۰۱). بررسی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی بومی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مناطق دارای خرده فرهنگ، پژوهش در برنامه درسی، (۱)، -.
۹. جهانی، داریوش؛ عزتی، عزت‌اله و حسن‌نامی، محمد. (۱۳۹۴). تحلیلی بر رابطه ژئوپلیتیک قوم کرد و امنیت ملی جمهوری اسلامی ایران با تمرکز بر نظریه هارتشورن، نگرش‌های نو در جغرافیای انسانی، ۸(۱)، ۱۹-۱.
۱۰. حجازی، الهه و حسنی، حصیب. (۱۳۹۳). رابطه‌ی سبک‌های هویت و هویت قومی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کرد، روانشناسی، ۱۸(۲)، ۱۶۱-۱۷۵.
۱۱. حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان. تدریس پژوهی، ۲(۵)، ۱-۱۶.
۱۲. خلیلی، رضا و مهربان، حامد. (۱۴۰۰). سیاست هویت در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره اول متوسطه، فصلنامه مطالعات ملی، ۲۲(۸۸)، ۷-۲۴.
۱۳. داوری اردکانی، رضا. (۱۴۰۰). ناسیونالیسم، ملت و ملیت. تهران: نقد فرهنگ.
۱۴. رضائیان، علی؛ وثوقی، منصور و ساروخانی، باقر. (۱۳۹۸). مطالعه جامعه‌شناختی حوزه‌های هم‌گرایی و واگرایی هویت ملی و هویت قومی (مطالعه موردی: قوم لک تغییرات اجتماعی - فرهنگی)، ۲(۱۶)، ۱۸-۳۶.
۱۵. سعیدی، مهدی. (۱۳۹۴). چالش‌های هویتی برنامه درسی ملی برای دانش‌آموزان روستایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
۱۶. سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۳). برداشت‌های مختلف در تدوین برنامه درسی ملی: تأملی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۰(۲)، ۶۳-۹۲.
۱۷. سهامی، سوسن و فتحی، کریم. (۱۳۹۷). عوامل اجتماعی - اقتصادی موثر بر گرایش به مهاجرت دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. پژوهش اجتماعی، ۱۰(۳۹)، ۱۵۱-۱۸۵.
۱۸. شمشیری، بابک و ذاکری، مختار. (۱۳۹۶). هویت و تعلیم و تربیت از نظریه تا عمل. شیراز: دانشگاه شیراز، مرکز نشر.
۲۰. صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی، مطالعات برنامه درسی، ۵(۱۸)، ۱۹۰-۲۱۵.
۲۱. صادقی، علیرضا و عزیزی، یعقوب. (۱۴۰۱). شناسایی و تدوین اصول تعلیم و تربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران، نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۱)، ۷-۲۶.

۲۲. عاشوری، فریبا و صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). بررسی میزان تاثیر آموزش مولفه های چند فرهنگی در ارتقای سواد چندفرهنگی دانش آموزان ششم ابتدایی شهر تهران، *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۸)، ۲۵۹-۲۸۵.
۲۳. عبادی، آزاده؛ گرجیان، بهمن؛ ویسی، الخاص و سلطانی، سیدعلی اصغر. (۱۴۰۰). قدرت، هویت و نظام آموزشی: بررسی بر ساخت هویت در کتاب های درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی در ایران، *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، مقاله ی منتشر شده ی آنلایین.
۲۴. عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ علی فروغی ابری، احمد و فاضلی، نعمت الله. (۱۳۹۰). قومیت، پدیده ای آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران، *نوآوری های آموزشی*، ۱۰(۴)، ۸۶-۵۷.
۲۵. عقیلی، سیده هما؛ علی عسگری، مجید؛ حسینی خواه، علی؛ حکیم زاده، رضوان و صادقی علیرضا. (۱۳۹۹). ضرورت های برنامه درسی چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تبیین ویژگی ها بر اساس روی آورد تلفیق، *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷(۴)، ۳۹-۶۰.
۲۶. کیان پور، مسعود و ناصری، لیدا. (۱۳۹۴). تحلیل مضمون تفکرات قالبی نسبت به قومیت (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه اصفهان)، *جامعه شناسی کاربردی*، ۲(۲۶)، ۷۶-۵۹.
۲۷. گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه. (۱۴۰۰). جایگاه قومیت در برنامه های درسی پنهان دوره دوم متوسطه، *مطالعات برنامه درسی*، ۱۶(۶۱)، ۵۸-۲۷.
۲۸. گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه قومیت در برنامه های درسی نظام جدید دوم متوسطه (مطالعه موردی دبیرستان چندفرهنگی بخردیان بهبهان). *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸(۱۶)، ۲۴۳-۲۶۶.
۲۹. لالری، استف. (۱۳۹۸). هویت: دیدگاه های جامعه شناختی (مترجمان محسن نیازی و داریوش یعقوبی). تهران: اندیشه احسان.
۳۰. موحد، مجید؛ حیدری، آرمان و بهجتی اصل، سید فخرالدین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ی هویت قومی و ملی با تأکید بر نقش دینداری: نمونه موردی دانش آموزان متوسطه شهر یاسوج، *جامعه شناسی کاربردی*، ۲۵(۲)، ۱۸۸-۱۷۱.
۳۱. محمدی، یاسر؛ کریمی، مجیدرضا و خدای، علیرضا. (۱۳۹۹). تحلیل گفتمان هویت قومی و هویت ملی در بین نخبگان (مطالعه ی موردی نخبگان استان فارس)، *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۴(۴)، ۳۰۶-۲۹۵.
۳۲. ملکی، حسن. (۱۳۹۹). *برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: مدرسه.
۳۳. موسی پور، نعمت الله و صابری، سیر حسین. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه ی درسی جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه ی مطالعات برنامه درسی*، ۵(۱۸)، ۸۸-۶۲.
۳۴. مرادی، مصطفی؛ باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین و شمشیری، بابک. (۱۴۰۰). بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به رسمیت شناسی چارلز تیلور و دلالت های آن در حوزه تربیت، *فلسفه تربیت*، ۶(۶)، ۲۹-۵۴.
۳۵. هاشمی، سیداحمد و کاردان، کامران. (۱۳۹۸). نقش تنوع فرهنگی در طراحی برنامه درسی چندفرهنگی، *تحقیقات جدید در علوم انسانی*، ۵۶(۲۳)، ۵۷-۶۸.
۳۶. هوشنگی، حمید و اصلی پور، حسین. (۱۳۹۷). تبیین اهداف راهبردی و سیاست های مدیریت تنوع قومی در جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه سیاستگذاری عمومی*، ۴(۴)، ۱۳۳-۱۵۱.
۳۷. یزدانی، فریدون و قربانیان چلناب، مینا. (۱۳۹۸). تحلیل اثرگذاری فلسفه برنامه درسی چندفرهنگی بر خط مشی های نظام آموزش و پرورش ایران و نحوه رویاروی با مسائل و رویدادهای آن، *مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری*، ۱(۱)، ۱۱۰-۷۵.
۳۸. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (۲۰۱۹). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
۳۹. Corbin, J. & Strauss, A. (۱۹۹۰). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. *Qualitative Sociology*, ۱۳(۱): ۳-۲۰.

۴۰. Gillham, B. (۲۰۰۵). *Research Interviewing: The range of techniques: A practical guide*. McGraw-Hill Education (UK).
۴۱. Peck, C. L. (۲۰۱۸). National, ethnic, and indigenous identities and perspectives in history education. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, ۳۱۱-۳۳۴.
۴۲. Pandit, N. R. (۱۹۹۶). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The qualitative report*, ۲(۴), ۱-۱۵.