

قومیت، پدیده‌های آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران

علیرضا عراقیه*

کوروش فتحی واجارگاه**

احمد علی فروغی ابری***

نعمت الله فاضلی****

چکیده

در این پژوهش جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی صریح دوره متوسطه در نظام آموزش و پرورش ایران در رشته ادبیات و علوم انسانی مورد بررسی قرار گرفته است. پیش فرض عناصر برنامه درسی صریح از دیدگاه اکر' اخذ و از روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. در تحلیل محتوای کیفی از مدل ترتیبی فیلیپ میرینگ استفاده شده و واحد تحلیل محتوا؛ اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌های درسی بوده است. جامعه مورد پژوهش تعداد ۸ جلد کتاب در قالب بیش از ۱۴۷۰ صفحه از کتاب‌های مطالعات اجتماعی، تاریخ، جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی بوده است. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده و یافته‌های پژوهش بیانگر جایگاهی مبتنی بر عدم تمایل به طرح مسائل اقوام، تأکید ضمنی بر تعارضات قومیت‌ها و مغفول بودن قومیت و مقوله‌های قومی در کتاب‌های درسی می‌باشد. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش جایگاه قومیت در کتاب‌های درسی، جایگاهی آکسیمورون بوده و این بی‌وضعیتی نسبت به جایگاه قومیت، معلمان و دانش‌آموزان را در این زمینه با انبوهی از اطلاعات متناقض و چالش‌برانگیز مواجه نموده است.

کلید واژه‌ها: قومیت، برنامه درسی صریح، دوره متوسطه، آکسیمورون

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۶/۳۱ تاریخ شروع بررسی: ۸۹/۸/۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۹/۳

* دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، araghieh@iiu.ac.ir

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

*** دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، گروه علوم تربیتی

**** استادیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی

مقدمه

ایران سرزمینی متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام آذری، کرد، ترکمن، طالشی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و سایر اقوام می‌باشد. واقعیت غیر قابل تردید آن است که حدود نیمی از استان‌های کشور به طور مستقیم دارای تنوع قومی هستند (حاجیانی، ۱۳۸۳) در واقع مسئله قومیت در ایران یکی از مهم‌ترین مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی معاصر به‌شمار می‌آید (فکوهی، ۱۳۸۵). تنوع قومی پهنه فرهنگی ایران می‌تواند به‌عنوان یک امتیاز در جهت تقویت فرهنگی ملی محسوب گردد زیرا در نهایت فرهنگ ملی رشد و غنای خود را مدیون فرهنگ‌های تشکیل دهنده خود است. متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه درسی نیز معتقدند مطالعه میراث فرهنگی بشر، قومیت‌ها و آداب و رسوم و عقاید آن‌ها از موضوعات ضروری محسوب می‌شود. (شریعتمداری، ۱۳۷۶ و ۱۳۸۱؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳؛ عسگریان، ۱۳۸۵؛ پاینار، ۱۹۹۳؛ اسپردلی و کوردی، ترجمه محمدی، ۱۳۸۶ و ژاک دایگنو، گودسون، مک لارن، ژپرو به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶) و بالا بردن سطح تربیت افراد در این زمینه‌ها نیازمند برنامه معینی است. با وجود آن که مسئله قومیت در ایران جزء یکی از مهم‌ترین مسائل فرهنگی و اجتماعی و سیاسی معاصر به‌شمار می‌آید، لکن این مهم عمدتاً در حوزه سیاسی متبلور شده و در حوزه تعلیم و تربیت و فرهنگی در آن کم کاری زیادی انجام گرفته است (فکوهی، ۱۳۸۵). نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در زمینه میزان توجه به قومیت در کتاب‌های درسی نشان می‌دهد گرایش کتاب‌های درسی به قومیت و تقویت هویت ملی از این طریق ضعیف و خنثی است. نتایج پژوهشی با عنوان جایگاه هویت ملی در کتب تاریخ دوره دبیرستان بیانگر آن است که محتوای کتب تاریخ دوره دبیرستان فاقد رویکرد و محتوای لازم برای تقویت هویت ملی است (عبدی و لطفی، ۱۳۸۷). با توجه به حساسیت مسئله هویت ملی در ایران و با در نظر گرفتن موقعیت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی کشور، بی توجهی به مقوله هویت ملی در کتب درسی مدارس، در مقام یکی از مهم‌ترین ابزارهای انتقال میراث فرهنگی، جای تأمل دارد. یافته‌های پژوهشی دیگری نشان می‌دهد که به مقوله هویت ملی در کتب دوره راهنمایی نیز توجه متعادلی نشده و ضروری است که برنامه‌ریزان کتب درسی در این زمینه مطالبی را برای آشنایی دانش‌آموزان با مقوله‌های فرهنگی و قومی بیان کنند (صالحی عمران، رضایی، نیاز آذری، کمالی، ۱۳۸۷). کم توجهی به تنوع قومی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه نیز از ضعف‌هایی است که در کتاب‌های یاد شده مشاهده شده است (خدایار و فتحی، ۱۳۸۷).

باید توجه داشت که در طول تاریخ پیدایش ایران، همواره فرهنگ و تمدن آن نیز در مناطق

پیرامونی خود حضوری چشم‌گیر داشته است، به گونه‌ای که مطالعه تاریخ و فرهنگ ایران بدون توجه به این مناطق کاملاً ابر خواهد بود. با این ضعف کتاب‌های درسی، جامعه ایرانی از آشنایی با بخش عظیمی از ظرفیت جهانی خویش محروم شده است. این موضوع به کتب دوره متوسطه و راهنمایی محدود نشده و تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی نیز بیانگر ضعف در توجه به مؤلفه‌های قومی می‌باشد (شاه حسنی، ۱۳۸۷ ص ۵۷) این در حالی است که گفت‌وگوی بین فرهنگ‌ها و اقوام می‌تواند سازوکاری مناسب برای ایجاد انسجام ملی و پیوند آحاد جامعه باشد (حاجیانی، ۱۳۸۱ ص ۷۵) و هر قدر میزان تعامل‌های صمیمانه و اجتماعی در بین دانش‌آموزان قومیت‌های مختلف بیشتر باشد، هویت ملی نیز بیشتر تقویت می‌گردد (مهدوی و پیلتن، ۱۳۸۸) افزایش توان دانش‌آموزان در بر طرف کردن موانع ارتباطی اقوام و فرهنگ‌های مختلف، می‌تواند تأثیر مثبتی بر توسعه اخلاق در محیط‌های آموزشی بگذارد (فیضا و کریستین، ۲۰۱۰) و آموزش و پرورش می‌بایست در این زمینه برای توسعه و گسترش ارزش‌های مشترک فرهنگی تلاش نموده و به تبادل ارزش‌های فرهنگی اقوام اهمیت داده و آن‌ها را تحت پوشش قرار دهد (ارسلان، ۲۰۰۹) این رویکرد، صرف نظر از نوع قومیت و فرهنگ دانش‌آموزان، سبب بهبود رشد شناختی، درک نژادی و قومی، تقویت حس اجتماعی، مشارکت مدنی و زمینه‌ساز همکاری فراگیران بر روی پروژه‌های تیمی خواهد بود (فرناندز، ۲۰۰۱). نهاد آموزش و پرورش در قالب‌های مختلف، به ویژه با استفاده از کتب درسی مناسب، می‌تواند نقش برجسته‌ای در تقویت و ترویج هویت هر کشوری ایفا نموده، حیات فرهنگی آن را تضمین کند. ایران با دارا بودن قومیت‌های مختلف از جمله کشورهای همسایه است که می‌تواند با شناساندن و تأکید بر نقاط عطف و افتخارآمیز این فرهنگ، بیش از پیش برای تقویت حس ملت بودن و همگرایی ملی از آن بهره ببرد. این امر در وهله نخست برعهده نهاد آموزش و پرورش است تا در قالب کتب درسی به‌ویژه کتب علوم اجتماعی و تاریخ به این مهم بپردازد.

براساس نتایج تحقیقات فوق مشخص شد که میزان توجه به قومیت‌ها و مقوله‌های فرهنگی آنان در آموزش و پرورش ایران، ضعیف و خنثی می‌باشد. آثار این بی‌توجهی را می‌توان در بخش‌های مختلف، به‌ویژه در مورد ضعف آگاهی و تعلق نسبت به هویت و فرهنگ ایران مشاهده کرد. در این فضای پیش آمده کتاب‌ها، روزنامه‌ها، مجلات، سایت‌های اینترنتی، شبکه‌های ماهواره ای و غیره می‌توانند از عدم آگاهی جوانان کشور به تاریخ و فرهنگ و هویت ملی سوء استفاده نموده و چالش‌هایی را برای هویت و فرهنگ ملی ایجاد کنند. در این مقاله جایگاه قومیت در برنامه درسی رسمی و در قالب کتب درسی علوم اجتماعی و تاریخ دوره متوسطه، با نظر به نقش

و اهمیت قومیت‌ها در تعمیق فرهنگ و هویت ملی، مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس ابتدا مبانی نظری و جایگاه قومیت از دیدگاه صاحب‌نظران مورد بررسی قرار می‌گیرد. جدول شماره یک نظرات تعدادی از نظریه‌پردازان حوزه قومیت و چند فرهنگی را نشان داده است.

جدول ۱. اشارات برخی صاحب‌نظران در حوزه قومیت و چند فرهنگی

صاحب‌نظر	مفاهیم اصلی	اشارات برای برنامه درسی در حوزه قومیت و چند فرهنگی
پائولو فریر (شارخ پور، ۱۳۸۷)	از اندیشمندان حوزه سیاسی است فرهنگ سکوت، بانکداری آموزشی، پداگوژی امید	پداگوژی مطرح شده باتوجه به زمینه‌های مریبان و یادگیرندگان بازبینی و بازآفرینی شود. فرصت‌ها آشکار شوند. به یادگیرندگان احترام گذاشته شود. - به تفاوت درایده ها احترام گذاشته شود. - به دانش و اطلاعات عوام و توده مردم و محتوای فرهنگی آنان احترام گذاشته شود.
مایکل اپل ^۲ (۲۰۱۰)	از اندیشمندان حوزه نظریه‌پردازی انتقادی و تغییر برنامه درسی در بستر سیاسی ایده اصلی: نظریه بازتولید، تنوع نژادی، قومیت، زبانی	آموزش و پرورش نابرابری‌ها را در جوامع سرمایه‌داری باز تولید و توجیه می‌کند. - تبعیت از قدرت، سلطه طبقاتی، نژادپرستی و روابط نابرابر را باز نمایی می‌کند. - فهم رابطه آموزش و پرورش و دانش مستلزم نوعی فهم انتقادی نسبت به کارکرد واقعی مدرسه است.
پیتر مک لارن ^۳	مفاهیم اصلی به هویت، صدا، پداگوژی انتقادی اکثر نوشته‌های وی در حوزه سیاست، فرهنگ و ترویج پداگوژی انتقادی است.	- قوانین کلاس درس برای باز تولید و تقویت الگوهای موجود در خصوص طبقه و قوم (نژاد) برتر تدوین و اجرا می‌شود. - به نقش مدارس در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان باید توجه شود.
کامرون مک کارتی ^۴ (۱۹۹۳)	دانش و درک فرهنگی	آموزش چند فرهنگی را به‌عنوان راه‌حل متضاد و مسئله‌ساز برای نابرابری نژادی در نظام آموزشی تلقی می‌کند
پاول ویلیس (به نقل از فتحی و اجارگاه ۱۳۸۶)	مطالعات قوم نگاری و انکال فرهنگ رزیت شده، مقاومت	توجه به مفهوم مقاومت توجه به رفتار دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی پنهان توجه به فرهنگ دانش‌آموزان
پی بروردیو (به نقل از شارخ پور ۱۳۸۷)	باز تولید فرهنگی سرمایه فرهنگی	مدرسه و نظام آموزشی به گونه‌ای طراحی شده که موفقیت فرزندان طبقات مسلط را تضمین کند. کودکان دارای سرمایه فرهنگی بالا به راحتی می‌توانند با معلمان ارتباط برقرار کنند.
هاوارد ویننت ^۵ (۲۰۱۰)	وجود برتری نژادی	وجود برتری نژادی را یادآوری کرده و انکار آن را به چالش می‌کشد. توجه به نژاد به‌عنوان عاملی که جوامع و افراد را تقسیم کرده و سیاست‌های اجتماعی بسیار متفاوت و متضادی را شکل می‌دهد.

<p>نژاد، مفهومی چند بعدی از معانی اجتماعی، ذهنیت‌ها، فعالیت‌ها و نهادهاست و شدیداً قابل بازآفرینی و تغییر است.</p>	<p>قومیت، نژاد، طبقات نژادی، ساختار نژادگرایی</p>	<p>مایکل اومی^۶ (۲۰۱۰)</p>
<p>- شنیدن جدی شکایات بچه‌ها در مدرسه - درک خواسته‌های اجتماعی رفتار نژادی درون فرهنگ بچه‌ها - پرداختن به اشکال رفتار ستمگرانه - برنامه درسی باید موضوعات نژادپرستی را در ارتباط با اشکال مربوط به نابرابری و عدالت مورد خطاب قرار دهد.</p>	<p>حقوق شهروندی، اقلیت‌ها، مستمندان</p>	<p>ریچارد هاتچر^۷ (۲۰۱۰)</p>
<p>- دانش آموزان نیازمند کسب دانش و مهارت‌های لازم برای کارآمدی در جامعه جهانی می‌باشند. - آموزش شهروندان باید در قرن ۲۱ متحول شود. - برنامه درسی باید اصلاح شود و چند فرهنگ گرایی، تاریخ و فرهنگ گروه‌های قومی و زبان در آن منعکس شود.</p>	<p>آموزش چند فرهنگی آموزش مطالعات اجتماعی تنوع فرهنگی</p>	<p>جیمز بنکس^۸ (۲۰۰۸)</p>
<p>- اگر به بچه‌ها با رویکرد چند فرهنگی تدریس شود در واقع آن‌ها برای زندگی آماده می‌شوند. - تشکیل هویت دانش‌آموزان تابع تجارب شخصی و بافت اجتماعی و سیاسی است که در آن زندگی می‌کنند. - از مفهوم تعلیم و تربیت برابر، یعنی اینکه همه کودکان بتوانند به صورت یکسان بیاموزند، حمایت می‌کنند.</p>	<p>برابری آموزشی عدالت اجتماعی آموزش چند فرهنگی</p>	<p>سونیانو تو^۹ (۲۰۱۰)</p>
<p>- گوش دادن به صدای درون گروه‌های اقلیت و ضرورت توجه به تعلیم و تربیت - مدارس باید به مکان‌هایی تبدیل شوند که در آن‌ها امکان فهم و تمرین حقوق و مسئولیت‌های یک شهروند فعال و نقاد در اشکال مختلف یادگیری اجتماعی وجود داشته باشد.</p>	<p>فهم برنامه درسی به‌عنوان یک متن سیاسی آگاهی طبقات زیردست به حاشیه رانده شده گروه اقلیت</p>	<p>هنری ژیرو^{۱۰} (۲۰۱۱)</p>
<p>مقاومت در برابر تبعات نژادپرستانه نیاز به گفتگوهای صحیح در کلاس‌های درس دارد.</p>	<p>نژاد، طبقه و جنسیت</p>	<p>لوئیس ویز^{۱۱} (۲۰۱۰)</p>
<p>ضرورت توجه به گروه‌های حاشیه‌ای</p>	<p>گروه‌های حاشیه‌ای، بنیادگرایی، انتقال، عشق و علاقه</p>	<p>سوزان ادگرتون^{۱۲} (۲۰۱۰)</p>
<p>بررسی‌های نژاد و جنسیت در نهایت به مرزبان اجازه می‌دهد تا ببینند که ارزش و اعتبار هویت و صمیمیت و نوع دوستی کانون فهم برنامه درسی هستند.</p>	<p>مبانی برنامه درسی و هنر زیباشناسی، هرمنوتیک چند فرهنگی و فلسفه آموزش و پرورش، پست مدرن</p>	<p>پاتریک اسلاتری^{۱۳} (۲۰۱۰)</p>

جدول ۲. خلاصه و جمع‌بندی نظرات چند تن از صاحب‌نظران در مورد قومیت و نژاد

دیدگاه‌ها	متخصصان	پایان‌فرا	اپل	مک لارن	ویلیس	نمی پرووردیو	وینت	هایپر	بنکس	تیوچو	ژیرو	ویز	ادگرتون
احترام به فراگیران، فرهنگ آن‌ها و اطلاعات عوام و توده مردم	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تأکید بر باز تولید در آموزش و نقش نظام آموزشی در موفقیت فرزندان طبقات مسلط	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تأکید بر نقش مدارس در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان و نیاز به فهم انتقادی کارکرد مدرسه	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تأکید بر چند فرهنگی به‌عنوان راه حل نابرابری‌های قومی و نژادی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
توجه به فرهنگ دانش‌آموزان و برنامه درسی پنهان مدارس	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
شنیدن صدا، خواسته‌ها و شکایات دانش‌آموزان	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
لزوم تبدیل مدارس به مکان‌هایی جهت فهم و تمرین حقوق و مسئولیت شهروندی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
توجه به گروه‌های حاشیه‌ای	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

تفسیر

با توجه به توضیحات فوق این مسئله مشهود است که هر یک از صاحب‌نظران مباحث قومیت و نژاد، دارای دیدگاه‌های متفاوتی در مورد این مباحث هستند. در عین حال به نظر می‌رسد مواردی نظیر احترام به فراگیران و فرهنگ آن‌ها، باور به نقش باز تولید در نظام آموزشی، تأکید بر نقش مدرسه در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان، توجه به برنامه درسی پنهان مدارس و اهمیت گفت‌وگو و شنیدن صدای دانش‌آموزان فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف، و همچنین لزوم تبدیل مدارس به مکان‌هایی جهت تمرین حقوق و مسئولیت شهروندی از نکات مشترک و با اهمیت این دیدگاه‌هاست.

سوالات تحقیق

۱. در تدوین اهداف کتاب‌های درسی دوره متوسطه قومیت دارای چه جایگاهی است؟
۲. در محتوا و متن کتاب‌های درسی دوره متوسطه قومیت دارای چه جایگاهی است؟
۳. در پرسش‌ها و فعالیت‌های کتاب‌های درسی دوره متوسطه قومیت چه جایگاهی دارد؟
۴. در تصاویر کتاب‌های درسی دوره متوسطه قومیت چه جایگاهی دارد؟

تعریف مفاهیم

قومیت: گروهی با نسبت فرهنگی مشترک و احساس هویتی مشخص که آن را به‌عنوان یک گروه فرعی از جامعه بزرگ‌تر متفاوت می‌کند، اعضای هر گروه قومی از لحاظ ویژگی‌های خاص فرهنگی از سایر اعضای جامعه خود متمایز هستند (احمدی، ۱۳۸۲).

برنامه درسی صریح (رسمی): برنامه درسی صریح حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی یا همان برنامه درسی رسمی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

آکسیمورون^{۱۴}: اصطلاحی فنی است در زبان لاتین که از به هم پیوستن دو کلمه متضاد ایجاد می‌شود به‌عنوان مثال می‌توان از اصطلاح «پُرسرو صدای ساکت» نام برد. (آریان‌پور کاشانی، ۱۳۷۰)

عناصر برنامه درسی

تدوین هر برنامه درسی در کلیه عرصه‌ها مستلزم بهره‌گیری از یک چارچوب یا نظریه زیربنایی و مبتنی بر اصول و موازین علمی و نیازهای واقعی می‌باشد تا بتواند به‌عنوان راهنمای عمل در بررسی و اجرای مراحل پژوهش مورد استفاده قرار گیرد. متخصصان برنامه درسی معتقدند در

برنامه درسی می‌بایست نسبت به شناسایی عناصر و مولفه‌های جریان آموزش و تصمیم‌گیری درباره نحوه روابط آنها اهتمام لازم صورت گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ ملکی، ۱۳۸۲؛ میرزاییگی، ۱۳۸۰). در این که تعداد عناصر برنامه درسی کدامند، دیدگاه‌های مختلفی عرضه شده است، ضمن این که متخصصان نیز در خصوص تعداد عناصر برنامه درسی هنوز به توافق قطعی دست نیافته‌اند (فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶؛ سراجی، عطاران و دیگران، ۱۳۸۶). شاید معروف‌ترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی، طبقه‌بندی الگوی فرانسیس کلاین^{۱۵} در الگوی مطالعه آموزش مدرسه‌ای (SOS) - باشد که در قالب ۹ عنصر شامل اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان، عناصر برنامه درسی را مطرح کرده است. «اکر» براساس الگوی فرانسیس کلاین، عناصر برنامه درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است. با این توصیف می‌توان وضعیت آرایش عناصر برنامه درسی را به صورت ویژه‌ای نشان داد که در آن، همه عناصر و مؤلفه‌ها حول محور منطق اصلی برنامه درسی به یک دیگر متصل و مربوط هستند. این آرایش یا چینش، عناصر برنامه درسی را با عنوان «تار عنکبوت برنامه‌های درسی»^{۱۶} مورد اشاره قرار داده است (فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). در این پژوهش عناصر مقاصد و اهداف و محتوا مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

جدول (۳): عناصر برنامه درسی و تبیین آنها در فرآیند کیفیت برنامه درسی (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)

عناصر برنامه درسی	پرسش‌های جهت دهنده
منطق	چرا فراگیرندگان باید یاد بگیرند؟
مقاصد و اهداف	یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می‌پردازند؟
محتوا	یادگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟
فعالیت‌های یادگیری	یادگیرندگان چگونه می‌آموزند؟
نقش معلم	معلم چگونه فرآیند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟
مواد و منابع	یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می‌پردازند؟
گروه‌بندی	با چه کسانی به یادگیری می‌پردازند؟
مکان	کجا به یادگیری می‌پردازند؟
زمان	کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟
سنجش و ارزشیابی	چه قدر در یادگیری پیشرفت داشته‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

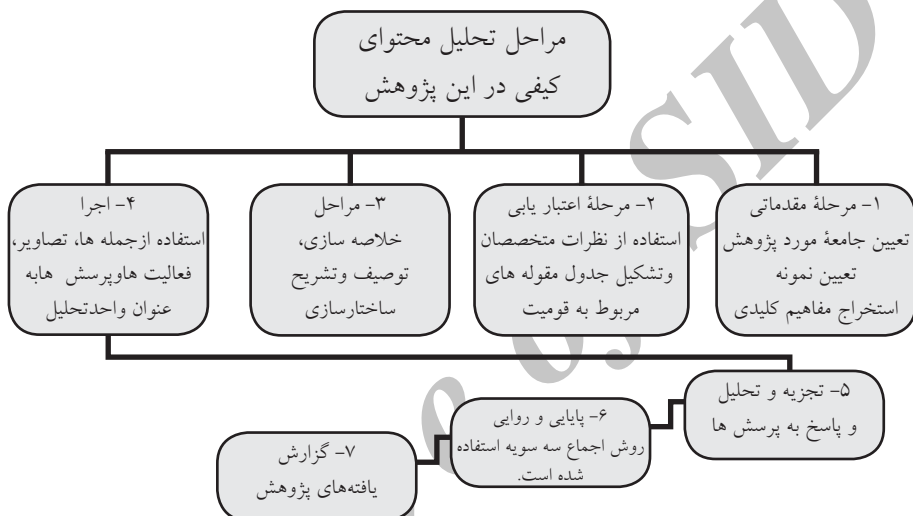
روش تحقیق

در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. این نوع ارزشیابی کیفی محتوا، ریشه در پدیدارشناسی^{۱۷}، هرمنوتیک^{۱۸}، نظریه انتقادی^{۱۹} و آموزه‌های هنری دارد و هدف آن، درک و فهم عمیق‌تر محتوا در فعالیت‌های تربیتی است. از ویژگی‌های این روش می‌توان به این اشاره نمود که در آن ابعاد آشکار و پنهان محتوا هر دو مد نظر است نه فقط ابعاد آشکار (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸). در این پژوهش از مدلی ترتیبی^{۲۰} میرینگ در تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. در این مدل سه مرحله متمایز تحلیلی که هر مرحله می‌تواند به‌طور مستقل یا توأم با یکدیگر مورد استفاده قرار گیرند وجود دارد. این سه مرحله عبارت است از: خلاصه‌سازی^{۲۱}، توصیف و تشریح^{۲۲} و ساختارسازی یا پیکربندی^{۲۳}. (میرینگ، ۲۰۰۲ به نقل از کول باخر، ۲۰۰۶ و پیردقایی، ۱۳۸۸ ص ۳۰) مقوله‌های قومیت در این پژوهش ابتدا بر اساس مطالعات و بررسی‌های انجام شده در مورد کلمات کلیدی مرتبط با قومیت استخراج شد و پس از تنظیم اولیه جهت اعتباریابی به تعداد ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه که در رشته علوم اجتماعی و یا برنامه درسی (حوزه قومیت و چند فرهنگی) صاحب نظر بودند ارائه گردید. آنگاه پس از جمع‌آوری نظرات ایشان مقوله‌های نهایی به شرح ذیل مشخص گردید: زبان، مذهب، ادبیات، پوشش، محصولات، آداب و رسوم، اساطیر، ارزش‌ها، موسیقی، هنرهای و نمادها و مکان.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش، جامعه مورد نظر در این تحقیق کلیه کتاب‌های درسی رشته ادبیات و علوم انسانی دوره متوسطه شامل ۴۸ جلد کتاب در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بوده است. بر اساس منطق پژوهش و با توجه به تمرکز طرح مسائل اجتماعی و از جمله قومیت در کتب علوم اجتماعی و تاریخ، از بین ۴۸ کتاب مذکور تعداد ۸ جلد کتاب‌های علوم اجتماعی و تاریخ این دوره با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردید. در نمونه‌گیری هدفمند، پژوهشگر باید بتواند افراد یا رویدادهایی را مورد پژوهش قرار دهد که نمایشگر پدیده مورد مطالعه باشند و به عبارت دیگر، این نمونه منحصر به افراد نیست و پژوهشگر می‌تواند برای گردآوری داده‌ها از اسناد و مدارکی که می‌تواند در هریک از زمینه‌های مورد پژوهش دادهایی را به دست دهد نمونه‌برداری کند (هومن، ۱۳۸۵). بنابراین نمونه مورد بررسی در این تحقیق عبارت بوده است از کتاب‌های: ۱. مطالعات اجتماعی، ۲. جامعه‌شناسی (۱)، ۳. جامعه‌شناسی

(۲)، ۴. کتاب راهنمای معلم جامعه‌شناسی (۲)، ۵. تاریخ ایران و جهان (۱)، ۶. تاریخ ایران و جهان (۲) ۷. تاریخ‌شناسی پیش‌دانشگاهی، ۸. جامعه‌شناسی نظام جهانی. در شکل شماره (۱) مراحل تعیین نمونه، مشخص کردن مقوله‌ها، اعتباریابی آنها، تحلیل محتوا و چگونگی پایایی و روایی آنها دیده می‌شود.



شکل ۱، مراحل تحلیل محتوای کتب درسی، پایایی و روایی یافته ها

یافته‌ها:

الف. قومیت در اهداف کتاب‌های درسی علوم اجتماعی

آنچه به فعالیت‌های تربیتی معنا می‌دهد، هدف است. اگر هدف‌ها به روشنی بیان نشده باشد، هیچ مبنای معتبری برای انتخاب یا طراحی مواد و وسایل آموزشی، محتوا یا روش‌های آموزشی وجود ندارد. در واقع اگر مقصد خود را ندانید به سختی می‌توانید وسیله مناسبی برای رسیدن به مقصد برگزینید. برای تعیین هدف باید منابع آن را شناخت و بر اساس اطلاعاتی که از این منابع به دست می‌آید، هدف را تعیین کرد. یادگیرنده، دانش و جامعه سه منبع اصلی هدف محسوب می‌گردند. وقتی از جامعه و مناسبات نظام‌های اجتماعی بحث می‌شود، یکی از ابعاد آن مسائل فرهنگی، یعنی شیوه زندگی اعضای یک جامعه معین، شامل ارزش‌ها، هنجارها، کالاها، چگونگی لباس پوشیدن، رسم‌های خانوادگی نظیر ازدواج، الگوهای انجام کار، مراسم مذهبی، سرگرمی‌های اوقات فراغت و غیره می‌باشد (موسی پور، ۱۳۸۵). در اهداف کلی دوره متوسطه

مَصوب شورای عالی آموزش و پرورش نیز در قسمت اهداف فرهنگی و اجتماعی بر اهمیت موضوع فرهنگ تاکید شده است. از جمله آنها می‌توان به این موارد اشاره نمود: ۱. دانش‌آموز دستاوردهای فرهنگی جامعه ایرانی را جزئی از هویت ملی خویش می‌داند. ۲. به زبان و لهجه بومی و محلی خود علاقمند است. ۳. با مفاخر فرهنگ و هنر آشناست. ۴. برای تحقق وحدت و یکپارچگی در اجتماع تلاش می‌کند.

در جدول شماره ۴ اهداف کلی برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه ارائه شده است. در این جدول ارتباط بین اهداف ارائه شده با قومیت و مقوله‌های قومی، علی‌رغم تاکید قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بر موضوع قومیت‌ها و به ویژه اصول ۱۵ و ۱۹ این قانون و همچنین اهداف کلی وزارت آموزش و پرورش در زمینه مسائل فرهنگی، از وضوح و روشنی برخوردار نیست. این مسئله سبب می‌گردد مبنای معتبری برای انتخاب محتوا در زمینه جایگاه اقوام وجود نداشته باشد و لذا کتاب‌های درسی در این مسیر با مشکل مواجه شوند. این درحالی است که زیستن در کشوری که بخش زیادی از آن را قومیت‌های مختلف تشکیل داده‌اند نیازمند کسب مهارت و قابلیت‌هایی است که به شکل ذاتی و نهادینه در اختیار افراد قرار نگرفته است. این مهارت‌ها شامل همکاری، مشارکت، گفت‌وگو، رعایت ارزش‌های یکدیگر، پذیرش و احترام به یکدیگر و رعایت قانون برای زیست جمعی در بین قومیت‌های مختلف می‌باشد. در جدول شماره چهار جایگاه قومیت در قالب مقوله‌های قومی در اهداف برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه نشان داده شده است.

جدول (۴) جایگاه قومیت در اهداف کلی برنامه درسی علوم اجتماعی در دوره ی متوسطه

هدف	مقوله‌های قومیت		زبان	مذهبی	ادبیات	اساطیر	پوشش	محصولات	آداب و رسوم	ارزش‌های	هنر‌ها و نمادها	مکان	موسیقی
	قلمرو	قلمرو											
اهداف قلمرو دانش		۱- آشنایی با مباحث علوم اجتماعی و کاربرد آن در تحلیل موضوعات و مسایل اجتماعی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		۲- آشنایی با موضوعات و مسایل اجتماعی به طور عام (اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		۳- تعمیق شناخت تأثیرات متقابل فرد و جامعه	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		۴- گسترش شناخت وظیفه‌ی فرد نسبت به دیگران	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

										اهداف	قلمرو نگرش ها	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱- ایجاد نگرش مثبت نسبت به علوم اجتماعی و کاربرد آن در زندگی فردی و اجتماعی	اهداف	قلمرو نگرش ها
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲- تقویت روحیه پژوهشگری		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۳- تقویت و تعمیق گرایش مثبت نسبت به ارزش‌های مطلوب در جامعه		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۴- تقویت و تعمیق نگرش منفی نسبت به ضد ارزش‌های در جامعه		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۱- کسب توانایی کاربرد مفاهیم علوم اجتماعی در زندگی اجتماعی	اهداف	قلمرو مهارت ها
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲- کسب توانایی در تجزیه و تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۳- کسب توانایی انجام تحقیقات ساده در زمینه ی موضوعات اجتماعی		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۴- تقویت مهارت های اجتماعی (ایجاد رابطه با دیگران، شغل یابی، همکاری، احترام نسبت به دیگران، تحمل آرای دیگران و غیره)		

تفسیر

بسیار جای تامل است که جایگاه قومیت در اهداف کلی برنامه درسی علوم اجتماعی در دوره متوسطه به روشنی دیده نشده و مغفول واقع شده است. این در حالی است که هر جامعه‌ای که به بلوغ فرهنگی خود اهمیت می‌دهد سعی می‌کند آن بلوغ را به جوانان نشان دهد و انتقال فرهنگ را به تصادف واگذار نمی‌کند. مسلم است که فراگیران، فرهنگ را از طریق تجارب بی‌شمار روزانه خود جذب می‌کنند. با این حال چنین همانندسازی غیر رسمی تضمین نمی‌کند که دانش‌آموز همان عناصر فرهنگی و یا همان شناخت صحیح نسبت به اقوام را دریافت کند که جامعه معتقد است اعضایش باید آنها را داشته باشد.

ب. قومیت در محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه :

تاکید بر اختلاف به جای اختلاط

در جامعه‌ای چند قومی چون ایران، ما نیازمند تاکید بر همگرایی اجتماعی و در نظر گرفتن عوامل مشترک فرهنگ‌های قومی و ملی در ایجاد شهروندی هستیم. در موارد متعددی، در کتاب

درسی مفهوم قومیت همراه با مفاهیم اختلافات قومی، تضاد و تهدید علیه وحدت ملت نام برده شده است. مثلاً در صفحه ۱۲ کتاب مطالعات اجتماعی آمده است که:

«اختلافات قومی و قبیله‌ای، نمونه‌هایی از تعارض‌های گروهی در یک جامعه هستند که بعضی از آن‌ها برای بقا و رشد جامعه زیان‌آور و بعضی مفیدند.» بر اساس شکل شماره ۲ تاکید بر اختلافات برای رشد جامعه آثار منفی دارد.

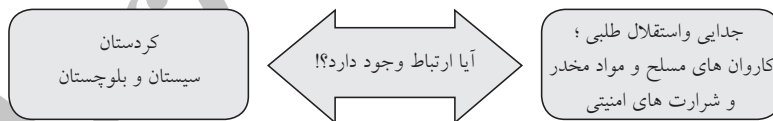


شکل ۲، تأثیر اختلافات قومی بر رشد جامعه

القای ذهنیت منفی

در صفحه ۱۳ کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول آمده است که «ارزش‌های برخی از گروه‌ها با ارزش‌های ملت [ملی] مغایر است؛ مانند گروه‌های قومی که خواستار جدا شدن و استقلال هستند».

بر اساس یافته‌های تحقیق می‌توان گفت، برخی از این گونه اصطلاحات بیانگر ذهنیت منفی مؤلفان کتب درسی در مورد برخی اقوام می‌باشد. این موضوع در شکل شماره ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳ - آثار ضمنی برخی اصطلاحات

عدم تمایل به تعامل اقوام

در صفحه ۶۳ کتاب مطالعات اجتماعی می‌خوانیم که:

«وجود محیط‌های اجتماعی مختلف یا گروه‌های اجتماعی گوناگون، مانند اقوام و اقلیت‌ها با فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و الگوهای عمل متفاوت و ازدواج در میان چنین افرادی، باعث وجود خانواده‌های ناسازگار خواهد شد.» در شکل شماره ۴ پیام قصد نشده این موضوع نشان داده شده است.



شکل ۴، پیام قصد نشده نهی افراد از تعامل با یکدیگر در قالب ازدواج

زدن برچسب‌های نازیبا و قصد نشده به قومیت‌ها

در صفحه ۱۹۶ کتاب تاریخ ایران و جهان (۲) با تشریح رویدادهای اذربایجان و کردستان در سال ۱۳۲۴، از کردستان با عنوان شورشیان کردستان و شورشیان آذربایجان نام برده شده و این صفت به کل این دو قومیت نسبت داده شده است.

بهرتر است با اشاره صریح به اتفاقات تاریخی و صرفاً تبیین عملکرد گروهی محدود، از تعمیم صفات نازیبایی همانند «شورشی» در کنار نام یک قوم اجتناب شود.

در صفحه ۲۵۲ کتاب تاریخ ایران و جهان (۲) نیز این جمله عنوان شده است که: «در بعضی مناطق مثل کردستان و ترکمن صحرا تلاش‌های تجزیه‌طلبانه در جریان بود.» همچنین در صفحه ۲۶۴ کتاب تاریخ ایران و جهان (۲) نام کردستان در کنار ناآرامی‌ها و اصطلاح گروهک‌ها آورده شده است.

تکرار اصطلاحات «تجزیه طلب، شورشی و غیره» به صورت قصد نشده در معرفی برخی اقوام مؤثر بوده و زمینه آزار روحی و عاطفی ساکنان این مناطق را فراهم می‌کند.

ایجاد نوسان تفکر پذیرش در مورد قومیت‌ها توسط کتاب درسی

در صفحه ۲۸ کتاب جامعه‌شناسی نظام جهانی، مواردی از مقدمه مفاد منشور ملل متحد^{۲۴} به شکل زیر عنوان شده است:

«ما مردم ملل متحد با تصمیم به رفق و مدارا کردن و زیستن در حال صلح و امنیت بین‌المللی مصمم شده‌ایم که برای تحقق این مقاصد تشریک مساعی کنیم». سپس کتاب با ذکر منبع، یعنی سایت فارسی سازمان ملل متحد^{۲۵}، دانش‌آموزان را در جهت مطالعه بیشتر به این سایت هدایت می‌نماید.

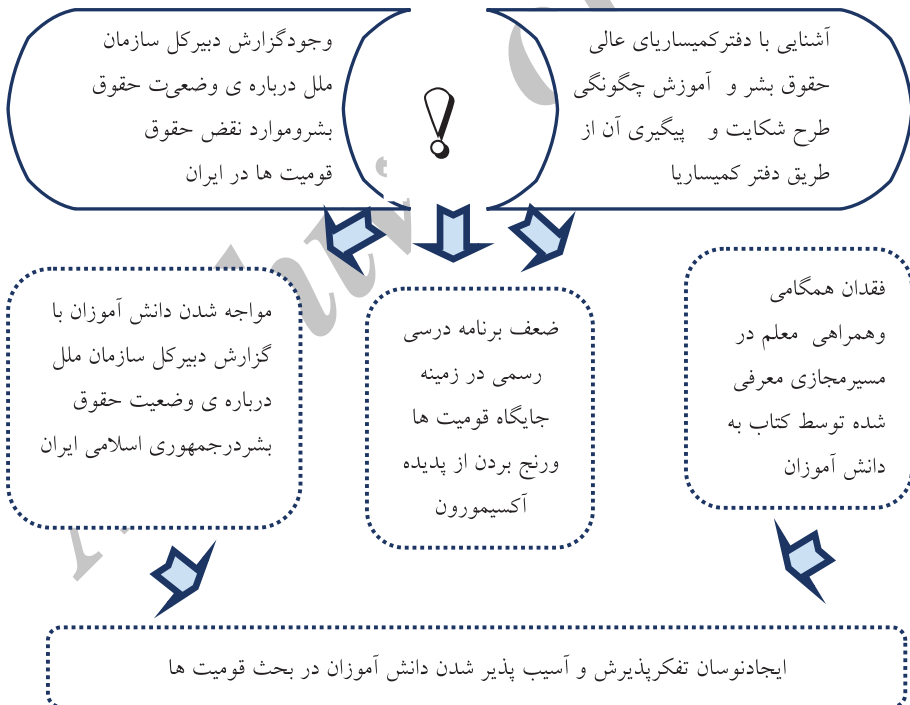
بر اساس شکل شماره ۵ محقق در مراجعه به سایت فارسی سازمان ملل متحد با ۳ نکته مواجه شده است:

الف. معرفی فعالیت‌های دفتر کمیساریای عالی حقوق بشر و معرفی شیوه دفاع از حقوق بشر از طریق این دفتر. (ضمناً از بازدید کنندگان خواسته شده است که موارد نقض حقوق بشر و قومیت‌ها را مستقیماً به دفتر کمیساریا اطلاع داده و موارد را پیگیری نمایند).

ب. وجود اعلامیه مربوط به حقوق اشخاص متعلق به اقلیت‌های ملی یا قومی، دینی و زبانی مصوب مجمع در قطعنامه ۱۳۵/۴۷ مورخ ۱۸ دسامبر ۱۹۹۲.

ج. وجود گزارش دبیرکل سازمان ملل متحد درباره مواردی از نقض حقوق اقوام در جمهوری اسلامی ایران

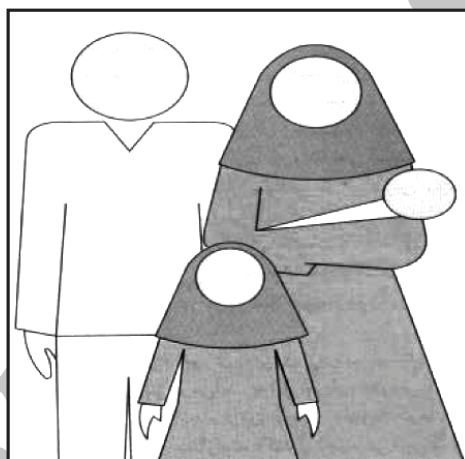
در نتیجه دانش آموزان اقوام مختلف به وسیله کتاب درسی با اطلاعات ارائه شده در سایت سازمان ملل متحد ارتباط برقرار و وارد فرایند زیر می شوند.



شکل ۵، برنامه قصد نشده معرفی دانش آموزان به سایت‌های معرفی شده در کتاب

ج. قومیت در تصاویر کتاب‌های درسی دوره متوسطه پوشش اقوام؛ نکته مغفول کتاب‌های درسی

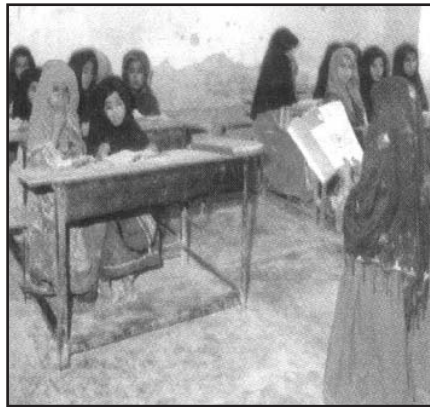
تصویر صفحه ۴۴ کتاب مطالعات اجتماعی که در شکل شماره ۶ ارائه شده، به صورت نقاشی بوده و بر پوشش مانتو و مقنعه که عمدتاً در شهرهای بزرگ و تهران مورد استفاده قرار می‌گیرد تأکید دارد. نتیجه این که نوع پوشش که از جمله مقوله‌های شاخص قومیت می‌باشد و در واقع شیوه زندگی یک قوم و وجه تمایز زندگی یک قوم از اقوام دیگر محسوب می‌شود اما معرفی آن مورد غفلت قرار گرفته است.



شکل ۶، برگرفته از صفحه ۴۴ کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول متوسطه

ضعف مقوله‌های قومی در برنامه درسی رسمی

تصویر ارائه شده در صفحه ۷۷ کتاب جامعه‌شناسی (۱) سال دوم رشته ادبیات و علوم انسانی که در شکل شماره ۷ ارائه شده است از محدود تصاویر کتب علوم اجتماعی است، به سختی می‌توان جزء مقوله پوشاک اقوام ایران محسوب نمود. در این تصویر که ظاهر آن نیز مبهم می‌باشد دانش‌آموزان با پوشش یک قومیت در ظاهری نامناسب و با پای بدون جوراب و دمپایی و ظاهر نازیبای کلاس درس و میزهای کثیف به تصویر کشیده شده‌اند.

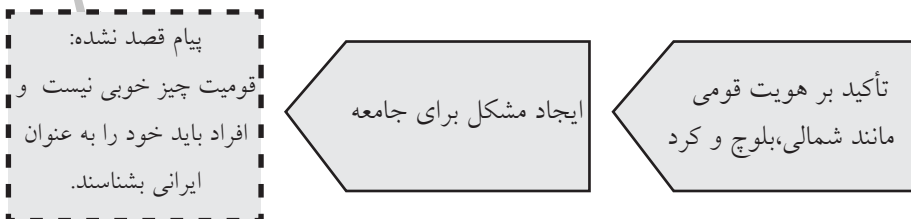


شکل ۷، برگرفته از صفحه ۷۷ کتاب جامعه‌شناسی ۱ سال دوم رشته ی ادبیات و علوم انسانی

د. قومیت در پرسش‌ها و فعالیت‌های کتاب‌های درسی دوره متوسطه

مشکل تلقی شدن بحث قومیت

در صفحه ۵۰ کتاب جامعه‌شناسی (۲)، از دانش‌آموز سؤال شده است که: «اگر افراد در موقعیت‌هایی که باید خود را به‌عنوان ایرانی بشناسند؛ بر هویت محلی و قومی خویش (تهرانی، شمالی، کرد، بلوچ، ترک و غیره) تأکید کنند چه مشکلی برای جامعه به وجود می‌آید؟» در صفحه ۵۱، از ترانه‌های محلی اقوام ترک، بلوچ، کرد و تالشی یاد شده که همگی بر یکپارچگی ملی تأکید و از تکرر فرهنگی پرهیز دارند. یعنی اگر هم از ترانه‌های اقوام یاد شده است بیشتر در جهت استفاده از آن‌ها به جای فرهنگ هویت ملی ایرانی بوده است. در شکل شماره ۸، این پیام قصدنشده مبنی بر این که معرفی افراد براساس قومیت خود نمی‌تواند مطلوب باشد نشان داده شده است.



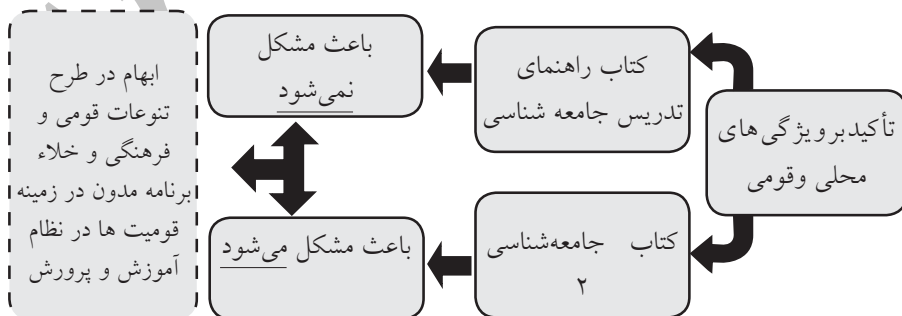
شکل ۸، پیام قصدنشده نهی افراد از معرفی خود براساس قومیت شان

قومیت پدیده‌ای آکسیمورون

در صفحه ۳۳ کتاب جامعه‌شناسی (۲) در پاسخ به این سوال که «ایرانی را با چه ویژگی‌هایی می‌شناسیم» به مقوله‌های باورها، ادبیات، هنجارها، مکان، زبان، میراث فرهنگی، مفاخر و قهرمانان، تاریخ و ارزش‌ها اشاره می‌شود اما هیچ کدام از مقوله‌های ذکر شده با قومیت‌ها ارتباطی برقرار نمی‌نمایند و مثالی از هیچ کدام از اقوام زده نمی‌شود. بیان ضرورت مقوله‌های فوق و نقش آن در ایرانی بودن ما از یک سو و اهمیت ندادن به آنها از سوی دیگر می‌تواند نشانگر دیدگاه آکسیمورون کتاب درسی به موضوع قومیت باشد.

تردید در طرح ویژگی‌های اقوام

کتاب راهنمای معلم جامعه‌شناسی (۲) در صفحه ۱۲۷ عنوان می‌کند: «تأکید بر ویژگی‌های محلی و قومی در لباس پوشیدن، هنرها، آداب و رسوم و غیره باعث تضعیف هویت ملی نمی‌شود». و یا در صفحه ۱۲۷ در بحث «ایرانی نمونه» بیان شده است که: «با توجه به این‌که هویت در موقعیت‌ها شکل می‌گیرد و خود را نشان می‌دهد، ویژگی‌های «ایرانی نمونه» در موقعیت‌های متنوع بیان می‌شود. به عبارت دیگر به جای ارائه تصویر واحد از «ایرانی نمونه» بهتر است تصاویر متعددی از وی ارائه شود.» اما در صفحه ۵۰ کتاب جامعه‌شناسی (۲) با بیان سؤالی از دانش‌آموز عنوان می‌کند که: «اگر افراد در موقعیت‌هایی که باید خود را به عنوان ایرانی بشناسند؛ بر هویت محلی و قومی خویش (تهرانی، شمالی، کرد، بلوچ، ترک و غیره) تأکید کنند چه مشکلی برای جامعه به وجود می‌آید؟» در شکل شماره ۹ تضاد بین مطالب عنوان شده در کتاب‌های درسی نشان داده شده است.



شکل ۹، برنامه درسی قصد نشده در اثر تضاد در مطالب عنوان شده در کتب درسی

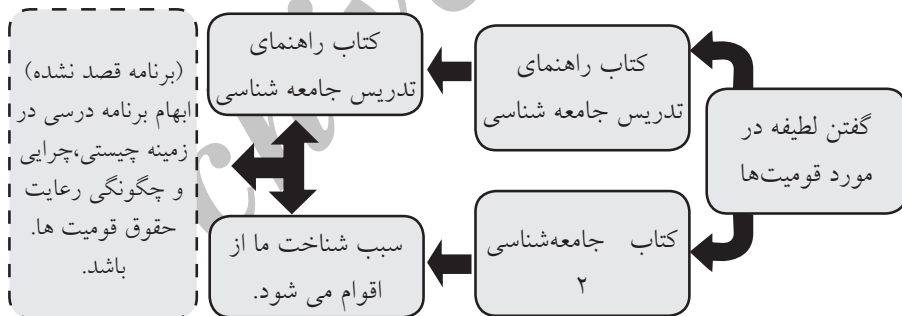
تمسخر اقوام با لطیفه‌ها و ارتباط آن با مزایای اجتماعی

کتاب راهنمای تدریس معلم در صفحه ۱۴۱ عنوان می‌کند که: «استفاده از لطیفه‌هایی که در آن قومیت‌ها، صاحبان بعضی از مشاغل، اهالی یک شهر یا منطقه با عبارتی سخنه‌آمیز معرفی می‌شوند چه تأثیری در برخورداری آن‌ها از مزایا یا محروم کردن آن‌ها از مزایا (حداقل مزیت احترام) دارد؟»

در اینجا کتاب قصد مذموم دانستن تمسخر اقوام را داشته و به صورت ضمنی به این موضوع اشاره می‌نماید که تمسخر اقوام می‌تواند سبب محروم شدن برخی قومیت‌ها از حداقل مزیت احترام در جامعه گردد.

به‌عنوان مثال در صفحه ۱۶ کتاب جامعه‌شناسی (۲) می‌نویسد:

«شناخت ما درباره افرادی که در مناطق مختلف ایران زندگی می‌کنند (اصفهانی‌ها، شیرازی‌ها و غیره) نیز از طریق نقل‌ها و گفته‌ها و ضرب‌المثل‌ها و حتی لطیفه‌هایی که درباره آنها گفته می‌شود، پدید می‌آید.» شکل شماره ۱۰، نظرات متضاد کتب درسی درخصوص نقش لطیفه در شناخت افراد از قومیت‌های جامعه و نهایتاً ابهام برنامه درسی جامعه‌شناسی در این خصوص را نشان می‌دهد.



شکل ۱۰، ابهام کتب درسی درخصوص چگونگی ایجاد شناخت در مورد اقوام

پاسخ به سوالات

۱. در تدوین اهداف کتاب‌های درسی دوره متوسطه در رشته ادبیات و علوم انسانی،

قومیت دارای چه جایگاهی می‌باشد؟

براساس یافته‌های تحقیق و بررسی اهداف کلی آموزش علوم اجتماعی در دوره متوسطه که در سه قلمرو دانش، نگرش و مهارت‌ها ارائه شده بود، علی‌رغم تأکید اصول ۱۵ و ۱۹ قانون

اساسی جمهوری اسلامی ایران و اهداف کلی دوره متوسطه مصوب شورای عالی آموزش و پرورش مبنی بر اهمیت پرداختن به قومیت‌ها در تعلیم و تربیت؛ ارتباط ضعیفی بین اهداف عنوان شده و قومیت و مقوله‌های قومی وجود دارد. به‌طور کلی می‌توان گفت که در اهداف آموزشی کتب علوم اجتماعی دوره متوسطه، قومیت جایگاه مشخص و تعریف شده‌ای ندارد و یا در حد ضعیفی مورد اشاره قرار گرفته است، لکن با توجه به این که در روش تحلیل محتوای کیفی ابعاد آشکار و پنهان محتوا مد نظر است و نه فقط ابعاد آشکار، سعی شده است به لایه‌های پنهان اهداف و محتوا نیز در این تحقیق پرداخته شود. استنتاج در باره معانی پنهان پیام‌ها و فهم معنای مستتر در متن باید با مدارک مستقل دیگری تایید شود (هولستی^۶، ترجمه سالارزاده و امیری، ۱۳۸۰) و در زمینه یافته‌های فوق، نتایج تحقیقات صالحی عمران و دیگران (۱۳۸۷)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷) و منصوری و فریدونی (۱۳۸۸) نیز این مسئله را تایید می‌نمایند.

۲. در محتوا و متن کتاب‌های درسی دوره متوسطه در رشته ادبیات و علوم انسانی قومیت

دارای چه جایگاهی است؟

مقوله قومیت در محتوای کتاب‌های درسی رشته ادبیات و علوم انسانی دوره متوسطه از چهار نگاه ذیل ارائه شده است: الف. عدم تمایل به طرح قومیت‌ها، ب. تأکید ضمنی بر تعارضات و تفاوت‌های قومیت‌ها، ج. مغفول بودن قومیت و مقوله‌های قومی، د. طرح قومیت به‌عنوان پدیده‌ای آکسیمورون

الف. عدم تمایل به طرح قومیت‌ها

بر اساس یافته‌های پژوهش، قومیت در محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه جایگاه تعریف شده و معینی نداشته و از نظر مؤلفان در شکل‌گیری هویت جمعی و ملی نقش برجسته‌ای را ایفا نمی‌نماید. مقوله‌های قومی تنها در حد تعریف اصطلاحات و واژه‌ها آن نظیر اساطیر، پوشش و غیره مورد استفاده قرار گرفته است. لذا به نظر می‌رسد کتاب‌های درسی بدین گونه و به صورت ضمنی عدم تمایل خود نسبت به طرح موضوع قومیت‌ها را نشان داده‌اند. این یافته‌ها در نتایج تحقیقات انجام گرفته توسط صباغ‌پور (۱۳۸۱)، صالحی عمران (۱۳۸۷)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، شاه حسینی (۱۳۸۷)، اکوانی (۱۳۸۷) و منصوری و فریدونی (۱۳۸۸) تایید شده است.

ب. تأکید ضمنی بر تعارضات قومیت‌ها

در کتاب‌های درسی مورد بررسی، عمده تأکیدات بر صفاتی نظیر تضادها، تفاوت‌ها، تعارضات و جدایی‌طلبی متمرکز شده که عمدتاً دارای بار منفی می‌باشند. اشاره به صفاتی نظیر شورشیان کردستان، شورشیان آذربایجان، تجزیه‌طلبان ترکمن صحرا، هر چند به منظور تبیین

یک حادثه تاریخی در ظرف زمانی خاص خودش باشد، لکن به دلیل مجاورت این صفات در کنار نام یک قومیت یا استان پهناور؛ مطلوب به نظر نمی‌رسد. طرح قومیت به‌عنوان «مشکل»، معرفی مقوله‌های قومی نظیر شعر، رمان، داستان و غیره به‌عنوان مقوله‌هایی که گروه‌ها با استفاده از آن‌ها بین خود و دیگران تمایز می‌گذارند نیز بیشتر بر تفاوت‌ها تکیه دارد تا تشابهات. این درحالی است که تأکید بر تعامل و رابطه فکری و عاطفی و تشابهات قومیت‌ها می‌تواند نقش بارزی در تعلق و وفاداری اقوام به اجتماع ملی داشته باشد و در مقابل با افزایش تعارضات، تعلق و وفاداری اقوام به اجتماع ملی نیز تضعیف می‌گردد. این یافته‌ها در تحقیقات یوسفی (۱۳۸۰) و کاظمی (۱۳۷۹) و حاجیانی (۱۳۸۱) نیز تأیید شده است.

ج. مغفول گذاردن قومیت و مقوله‌های قومی

از نکات قابل تأمل در کتاب‌های درسی و به ویژه کتاب‌های جامعه‌شناسی، انکار ضمنی نقش اقوام ایرانی و آداب و رسوم و سنن آن‌ها در تعریف ایرانی بودن مامی باشد. از یک سو اشاره به عناصر مثبت فرهنگ اقوام مهاجم نظیر مغول‌ها در تعریف ایرانی بودن ما و از سوی دیگر غفلت از نقش بارز اقوام ایرانی، در این موضوع، مسئله‌ای فزایا در کتاب‌های درسی (تاریخ ایران جهان اصص ۱۵۳) می‌باشد. اطلاع از این موضوع که آینده از آن ملتی است که گذشته خود را می‌شناسد در کنار عدم معرفی مقوله‌های قومی نظیر اماکن، آثار هنری، اساطیر و بزرگان، ارزش‌ها، هنجارها، باورها و غیره می‌تواند بیانگر درحاشیه بودن اقوام باشد. ضعف در معرفی شایسته اقوام کشور و سرمایه‌های فرهنگی آنان، ضعف در معرفی متناسب اساطیر و بزرگان اقوام و ادیان، ضعف جدی در زمینه توجه به سنن قومی و آداب و رسوم و پوشش و سایر مقوله‌های قومی که در واقع جزء عناصر سازنده فرهنگ یک ملت می‌باشند، مستتر بودن نقش اقوام در حفظ کیان و هویت ملی کشور در عرصه‌های تاریخی مختلف می‌تواند نشانه‌ای بر در حاشیه بودن قومیت‌ها باشد. نتایج تحقیقات فتحی و اجارگاه و واحدچوکده (۱۳۸۵)، شاه حسینی (۱۳۸۷)، وزیری و جهانی (۱۳۸۵)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، منصوری و فریدونی (۱۳۸۸) و علیخانی (۱۳۸۳) یافته‌های فوق را تأیید می‌کند.

د. طرح قومیت به‌عنوان پدیده‌ای آکسیمورون

براساس یافته‌های پژوهش، مشخص نبودن رهیافت کتاب‌های درسی نسبت به مسئله قومیت سبب شده تا در موارد متعدد محتوای کتاب‌های درسی دارای مطالب تناقض‌آمیز شده که از نتایج آن ایجاد ابهامات آزار دهنده برای دانش‌آموزان و در نتیجه آسیب‌پذیر شدن آنان است. در واقع اشراف کتب درسی بر اهمیت جایگاه قومیت از یک سو و بی‌اعتنایی به جایگاه قومیت از

سوی دیگر به نوعی می‌تواند بیانگر وجود آکسیمورون در کتاب‌های درسی باشد. شاید تعبیراتی همچون «ضروری بی‌اهمیت» یا «وحدت‌بخش اختلاف‌انگیز»، تاحدودی بتوانند بیانگر نوع نگاه کتاب‌های درسی نسبت به جایگاه قومیت باشند. به‌عنوان مثال علم به اهمیت تعامل قومیت‌ها در درون گروه ملت از یک سو و نهی ضمنی از تعاملاتی نظیر ازدواج در بین چنین افرادی، به دلیل داشتن فرهنگ‌ها و الگوهای عمل متفاوت که منجر به خانواده‌های ناسازگار خواهد شد، از سوی دیگر تناقض‌آمیز می‌باشد. همچنین آگاهی از اهمیت احترام به قومیت‌ها و آثار نامطلوب توهین و تحقیر قومیت‌ها از یک سو و در عین حال غفلت از محتوایی که به این دانسته‌ها پردازد از سوی دیگر، تأمل برانگیز است. نکته قابل تأمل این‌که کتاب درسی، کشور ژاپن را به دلیل حفظ عناصر قومی و فرهنگی خود ستوده و از کشور خودمان ایران به دلیل بی‌اعتنایی نسبت به عناصر قومی خود انتقاد نموده اما خود نیز بدون پرداختن به آنچه که اعتقاد دارد از کنار مقوله‌های قومی و جایگاه قومیت در هویت ملی ایران عبور می‌کند! احاطه کتاب بر نقش موقعیت‌ها و روایت‌ها و تأثیر آن‌ها در شکل‌گیری هویت فردا از یک طرف و در عین حال منفعل بودن کتاب‌های درسی در شکل‌دهی صحیح به موقعیت‌ها و بخصوص روایت‌ها که تأثیر بسزایی در نوع معرفی قومیت‌ها دارد از طرف دیگر نوعی تناقض محسوب می‌شود.

کتاب معلم بر این اعتقاد است که جامعه باید تکثر باورها و ارزش‌ها را در محدوده ارزش‌های اصلی جامعه بپذیرند و بر این باور است که تأکید بر ویژگی‌های محلی و قومی در لباس پوشیدن، هنرها، آداب و رسوم و غیره باعث تضعیف هویت ملی نمی‌شود. همچنین کتاب بر این نکته تأکید دارد که به جای ارائه تصویری واحد از ایران نمونه، بهتر است تصاویر متعددی از آن ارائه شود. این درحالی است که کتاب درسی جامعه‌شناسی دانش‌آموزان معتقد است اگر افراد در موقعیت‌هایی که باید خود را به‌عنوان ایرانی بشناسند، بر هویت قومی خویش یعنی نهرانی، شمالی، کرد، بلوچ، ترک و غیره تأکید کنند این امر موجب بروز مشکلاتی می‌شود. این تناقضات، که از آن‌ها به پدیده‌ای آکسیمورون تعبیر می‌کنیم، زمانی بیشتر رخ می‌نمایند که می‌بینیم کتاب درسی، که خود نسبت به جایگاه قومیت غافل است، فراگیران را به جست و جوی مقوله‌های قومی در اینترنت دعوت نموده و با معرفی نشانی سایت‌های اینترنتی، نظیر سایت فارسی سازمان ملل متحد، دانش‌آموزان را با مقولاتی چون اعلامیه‌های حقوق بشر و کمیساریای عالی حقوق بشر آشنا نموده و دانش‌آموزان را درگیر انبوهی از اطلاعات متناقض نموده و آن‌ها را دچار چالش می‌نماید. به طور کلی به نظر می‌رسد فقدان سیاست فرهنگی مشخص در زمینه جایگاه قومیت سبب شده است که کتاب‌های درسی نسبت به این مسأله رویکرد مشخصی نداشته و در بحث

محتوا، کتاب‌ها با یکدیگر حالت متناقض پیدا کنند و در نتیجه در ذهن فراگیر جایگاه قومیت را به صورت پدیده‌ای آکسیمورون نشان دهند. یافته‌های فوق را تحقیقات رمضان‌زاده و بهمنی قاجار (۱۳۸۷)، جعفری، شیخاوندی و شریف‌پور (۱۳۸۷)، اکوانی (۱۳۸۷) و فکوهی (۱۳۸۵) تأیید نموده‌اند.

۳. قومیت در تصاویر کتاب‌های درسی دوره متوسطه دارای چه جایگاهی است؟

در کتاب‌های درسی مورد بررسی در حد بسیار کمی از تصاویر مقوله‌های قومی استفاده شده است. برخی از تصاویر مورد استفاده نیز فاقد توضیحات و اطلاعات لازم است. به‌عنوان مثال تصاویر علامه طباطبایی، سیدجمال‌الدین اسدآبادی، جلال آل احمد و پروین اعتصامی در صفحه ۱۱۳ کتاب جامعه‌شناسی (۱) فاقد هرگونه توصیفی است. در بین مقوله‌های قومی تصویر پوشش هیچ کدام از اقوام در کتاب‌های درسی دیده نشده در کتاب مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه کلیه رشته‌ها تنها به تصویر نقاشی شده‌ای از پوشش یک خانواده ساکن شهرهای بزرگی مانند تهران اشاره شده است که می‌تواند بر سیاست ضمنی کتاب مبنی بر گرایش نظام آموزشی بر یکسان‌سازی دانش‌آموزان تأکید داشته باشد. این یافته تحقیق در پژوهش علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) تأیید شده است.

۴. قومیت در پرسش‌های کتاب‌های درسی دوره متوسطه دارای چه جایگاهی است؟

پرسش‌های کتاب‌های درسی دوره متوسطه عمدتاً تمایلی به پرداختن به جایگاه قومیت و مقوله‌های قومی ندارند و به‌صورت ضمنی آن را نوعی «مشکل» ارزیابی می‌نمایند. به‌عنوان مثال طرح این پرسش در کتاب درسی که: «اگر افراد در موقعیت‌هایی که باید خود را به‌عنوان ایرانی بشناسند، بر هویت قومی خویش یعنی تهرانی، شمالی، کرد، بلوچ، ترک و غیره تأکید کنند، چه مشکلی پیش می‌آید؟» می‌تواند حاکی از این نوع رویکرد باشد. نتایج پژوهش‌های عبدی و لطفی (۱۳۸۷) حاکی از آن است که غفلت از نقش حیاتی توجه به هویت ایرانی و ارکان آن، به معنای از دست دادن فرصت برای تربیت نسلی مصون از تهدیدهای مختلف است.

نتیجه‌گیری

مطالعات گوناگونی که در طول سال‌های اخیر انجام گرفته نشان می‌دهد که علی‌رغم وجود تنوع قومی در کشور ایران و ضرورت آموزش مراودت درست همزیستی، همبستگی و اتحاد کامل اقوام با یکدیگر را نوع نگاه به مسئله قومیت عمدتاً سیاسی بوده و در زمینه فرهنگی و از جمله در نظام آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی رسمی کم کاری زیادی انجام گرفته است.

البته ممکن است این پرسش مطرح شود که چرا در حوزه آموزش و پرورش و برنامه درسی این کم کاری صورت گرفته است؟ پاسخ را می‌توان به صورت‌های مختلفی ارائه داد. از جمله این‌که از یک طرف آموزش و پرورش در زمینه قومیت‌ها فاقد سیاست روشن و مدون است و از سوی دیگر حوزه مطالعات قومی در ایران بسیار سیاسی و حساس می‌باشد؟ و البته پاسخ جامع به این سؤال می‌تواند بسیار مفصل‌تر و با ابعادی بیشتر از این و این کاری است که باید در قالب مقالات و پژوهش‌های دیگر و در سایر حوزه‌ها مانند علوم سیاسی، جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و با رویکرد فرهنگی انجام گیرد. آنچه مشخص است این است که ایران، به‌عنوان جامعه‌ای دارای قومیت‌های مختلف، در حال گذار یا در حال توسعه است و در این میان اغلب دانش‌آموزان و به ویژه دانش‌آموزان دوره متوسطه که در سنین نوجوانی و جوانی قرار دارند با فاصله گرفتن از بنیادهای سنتی و در شرایط ضعف یا نبود الگوی مناسب در زمینه عدم تبیین ارزشمندی قومیت‌ها و نقش آن‌ها در شکل‌گیری هویت ملی و هویت‌یابی، دچار تعارض، سردرگمی و بلا تکلیفی می‌شوند و خود را سرگردان می‌بینند. در چنین شرایطی است که نابسامانی اجتماعی نیز زمینه لازم را برای پیدایش بحران هویت، سرخوردگی، احساس برتری، احساس حقارت، بی‌تعهدی، هنجارشکنی، احساس عدم مسئولیت در مقابل سایر قومیت‌ها، و نارضایتی پدید می‌آید. براساس یافته‌های تحقیق حاضر که حاصل تحلیل محتوای بیش از ۱۴۷۶ صفحه از محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی و تاریخ دوره متوسطه در قالب برنامه درسی رسمی بوده است مشخص شد که جایگاه قومیت در کتاب‌های درسی جایگاهی مغفول، حاشیه‌ای و آکسیمورون بوده و آموزش و پرورش تمایلی به طرح آن در کتاب‌های درسی ندارد. این درحالی است که امروزه مسئولیت آموزش و پرورش این است که از هر فرد پشتیبانی کند تا به کسب هویت و درک عناصر فرهنگ خویش نائل آید. این بدیهی است که هر جامعه‌ای که به بلوغ فرهنگی خود اهمیت می‌دهد باید سعی کند دانش‌آموزان خود را نیز به این بلوغ برساند و نمی‌بایست انتقال فرهنگ را به تصادف واگذار کند. البته مسلم است که دانش‌آموزان فرهنگ را از طریق تجارب بی‌شمار روزانه خود جذب می‌کنند با این حال چنین همانندسازی غیررسمی تضمین نمی‌کند که دانش‌آموز همان عناصر فرهنگی را دریافت کند که جامعه بدان معتقد است. در نهایت می‌توان گفت غفلت از نقش حیاتی توجه به هویت ایرانی و ارکان آن، یعنی قومیت‌ها، به معنای از دست دادن فرصت برای تربیت نسلی مصون از تهدیدهای مختلف است.

پیشنهادهایی مبتنی بر یافته‌های این تحقیق

الف. بخش اهداف:

- پیشنهاد می‌شود آن مقوله‌های قومی را که نظام آموزشی معتقد است فراگیران باید با آنها آشنا باشند، در بخش اهداف و محتوای برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در دوره متوسطه بگنجانند.

ب. بخش محتوا

- پیشنهاد می‌شود محتوای آموزشی مناسبی در خصوص آشنایی با قومیت‌های کشور و مقوله‌های قومی تدوین گردد.

- پیشنهاد می‌شود محتوای کتب درسی با تاکید بر همگرایی اجتماعی و در نظر گرفتن عوامل مشترک فرهنگ‌های قومی و ملی تدوین گردد.

ج. عکس‌ها و تصاویر

- پیشنهاد می‌شود عکس‌ها و تصاویر مناسبی جهت معرفی شایستگی‌های قومیت‌ها در کتاب‌های درسی گنجانده شود.

د. سوالات و فعالیت‌ها

- پیشنهاد می‌شود فعالیت‌ها و سوالات عنوان شده در کتب درسی در مباحث قومیت‌ها، با هدف تقویت روابط و حفظ وحدت قومیت‌ها مورد بازبینی قرار گیرد.

- پیشنهاد می‌شود در فعالیت‌ها و سوالات مطرح شده در کتب درسی، زمینه آشنایی دانش‌آموزان با قومیت‌ها و مقوله‌های قومی یکدیگر مورد توجه قرار گیرد. پیشنهادهایی برای تحقیقات بیشتر

- پیشنهاد می‌شود آثار و تبعات مغفول بودن قومیت و مقوله‌های قومی در اهداف کلی علوم اجتماعی دوره متوسطه در برنامه درسی پنهان این دوره، مورد بررسی قرار گیرد.

- پیشنهاد می‌شود با توجه به حساسیت و اهمیت دوره ابتدایی، جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی این دوره نیز مورد بررسی قرار گیرد.

- پیشنهاد می‌شود به توجه به شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در سنین نوجوانی، جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع:

- آریان پورکاشانی، عباس و آریان پورکاشانی، منوچهر. (۱۳۷۰). فرهنگ جیبی انگلیسی به فارسی. تهران: امیرکبیر.
- احمدی، حمید. (۱۳۸۲). قومیت و قوم‌گرایی در ایران از اسانسه تا واقعیت. تهران: نشرنی.
- اسپردلی، ج.، مک کوردی، د. (۱۳۸۶). پژوهش فرهنگی، مردم نگاری در جوامع پیچیده، (ترجمه محمدی، بیوک). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اکوانی، حمداله. (۱۳۸۷). گرایش به هویت ملی و قومی در عرب های خوزستان. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۹(۴۹)، ۱۲۶ - ۹۹
- پیردافی، فاطمه. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کیفی ۱. پیام پژوهش مرکز تحقیقات صلوات و سیمای جمهوری اسلامی ایران، ۹۸(۳۱ - ۲۷)
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۸۱). گفت و گوی بین فرهنگی و انسجام ملی با تأکید بر نظریه هابرماس. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۱۲(۱۲)، ۸۹ - ۷۵
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۸۳). مسائل اجتماعی ایران. در انجمن جامعه شناسی ایران (گردآورنده)، آسیب های اجتماعی ایران (صص ۵۳۶ - ۴۸۰). تهران: آگه.
- خدایار، ابراهیم. فتوحی، اعظم. (۱۳۸۷). هویت ملی در کتاب های درسی آموزش و پرورش. فصلنامه مطالعات ملی، ۳(۳)، ۵۲ - ۲۹
- رضان زاده، عبدالله، بهمنی قاجار، محمدعلی. (۱۳۸۷). هویت ایرانی و چندگانگی قومی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۱(۱)، ۹۵ - ۶۹
- سراجی، فرهاد، عطاران، محمد، نادری، عزت اله، علی عسگری، مجید. (۱۳۸۶). طراحی برنامه ی درسی دانشگاه مجازی. مطالعات برنامه درسی، ۲(۶)، ۱۱۸ - ۷۹
- شارع پور، محمود. (۱۳۸۷). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- شاه حسنی، شهرزاد. (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب های فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس میزان برنخورداری آن ها از مؤلفه های قومی، ملی و جهانی شدن. مقاله پذیرفته شده در همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی چالش ها و فرصت ها. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). جامعه و تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: سمت.
- صالحی عمران، ابراهیم، رضایی، امید، نیاز آذری، کیومرث و کمالی، نعمت اله. (۱۳۸۷). بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت ملی در کتاب های درسی دوره راهنمایی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۳(۳)، ۲۵ - ۳
- صباغ پور، علی اصغر. (۱۳۸۱). جهانی شدن، حاکمیت ملی و تنوع قومی در ایران. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۱۱(۱۱)، ۱۶۱ - ۱۴۳
- عبدی، عطاءاله و لطفی، مریم. (۱۳۸۷). جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه کتب تاریخ دوره دبیرستان. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۳(۳)، ۷۲ - ۵۳
- عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ های قومی در تربیت شهروندی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۷(۱۷)، ۱۶۲ - ۱۳۳

- علیخانی، محمدحسین. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصداً نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن (پایان نامه دکتری). دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
- علیخانی، محمدحسین.، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصداً نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۱ (۳ و ۴)، ۱۴۶ - ۱۲۱
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۳). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- فتحی و اجارگاه، کورش.، واحدچوکده، س. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری ازدیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری های آموزشی، (۱۷)، ۱۳۲ - ۹۳
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جمعی: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی (جلد اول). تهران: آبیژ.
- فتحی و اجارگاه، کورش.، شفيعی، ناهید. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان). مطالعات برنامه درسی، ۲ (۵)، ۲۶ - ۱
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: بال.
- فکوهی، ناصر. (۱۳۸۵). فرهنگ ملی، فرهنگ های قومی - جماعتی و بازار اقتصاد صنعتی. جامعه شناسی ایران، ۱۷ (۱)، ۱۴۸ - ۱۲۶
- کاظمی، بهمن. (۱۳۷۹). همبستگی و هویت ملی در ترانه های قومی. فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات ملی، (۴)، ۵۶ - ۳۳
- مقدس جعفری، م.، شیخوندی، د.، شریفی پور، ح. (۱۳۸۷). رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان کرد (مطالعه موردی دانشگاه پیام نور سقز). فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۹ (۱)، ۹۷ - ۱۲۶
- ملکی، حسن. (۱۳۸۲). برنامه ریزی درسی راهنمای عمل. تهران: پیام اندیشه.
- موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۵). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه. تهران: به نشر.
- مهدوی، سید محمدصادق و پیلتن، فخرالسادات. (۱۳۸۸). بررسی جامعه شناختی نقش مدارس در شکل گیری هویت ملی دانش آموزان (مطالعه موردی دانش آموزان سال سوم و پیش دانشگاهی شهر شیراز). فصلنامه مطالعات ملی، ۱۰ (۴)، ۸۹ - ۱۱۶
- مهرمحمدی، محمود. و دیگران. (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظریه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: به نشر.
- میرزاییگی، علی. (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی و طرح درس. تهران: یسپرون.
- وزیری، مزده.، جهانی، شیدا. (۱۳۸۵). مهارت های شهروندی مورد نیاز دانش آموزان دبستان های شهرستان زلزله زده بم. نوآوری های آموزشی، ۵ (۱۷)، ۱۸۲ - ۱۶۳
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: یادواره ی کتاب.
- هولستی، آل. (۱۳۸۰). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی (ترجمه سالارزاده و نادر امیری). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی
- یوسفی، علی. (۱۳۸۰). روابط بین قومی و تأثیر آن بر هویت اقوام در ایران تحلیلی ثانویه بر داده های یک همایش. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، (۸)، ۴۲ - ۱۳

Apple, M. (2010). *Biography*. Retrieved from <http://eps.education.wisc.edu/>

faculty / apple. asp.

Arsalan, H.(2010). *Educational police culturally sensitive programs in Turkish educational system*. Retrieved from [http:// www.Eric.ed.gov](http://www.Eric.ed.gov).

Banks, J.(2010) . *Center for Multicultural Education*. Retrieved from [http : //faculty.Washington . edu / jbanks .](http://faculty.Washington.edu/jbanks)

Fernandez, M.(2010). *The responsibility for multicultural education ;an ethics of teaching and learning* . Retrieved from [http:// www.Scu.edu/ethics](http://www.Scu.edu/ethics) .

Edgerton , S.(2010) . *Biography*. Retrieved from [http: //curriculumtheorizing .blogspot.com](http://curriculumtheorizing.blogspot.com).

Feyisa, D.kirstin .F.(2010).*Raising the Achievement of Portuguese pupils in British schools:A case study of good practice*. Retrieved from:<http://www.eric.ed.gov>.

Giroux , H . (2011) . *Articles* . Retrieved from [http : // www. Henryagiroux . com / online – articles . htm](http://www.Henryagiroux.com/online-articles.htm) .

Hatcher, R .(2010) . *Biography* . Retrieved from [http : // en . wikipedia . org / wiki / Richard – G – Hatcher](http://en.wikipedia.org/wiki/Richard-G-Hatcher) .

Hatcher , R. (2010) . *Biography* . Retrieved from [http : // www. Thehistorymakers . com/ biography / biography .asp ? bioindex = 376](http://www.Thehistorymakers.com/biography/biography.asp?bioindex=376).

Kohlbacher, F. (2006). *The use of Qualitative content Analysis in case study researc*. Retrieved from [http : // www.qualitative – research .net](http://www.qualitative-research.net) .

Mccarthy . C. Crichlow , W. (1993) . *Race Identity and Representation in Education . First*. New York, NY: Routledge.

Nieto, S.(2010). *Biography*. Retrieved from : [http : // sonianieto.com](http://sonianieto.com).

Omi Hatcher, M . (2010) , *Biography* . Retrieved from [http: // ethnicstudies . Berkeley . edu / faculty / profile . php ?person = 11](http://ethnicstudies.Berkeley.edu/faculty/profile.php?person=11) .

Pinar, W.F . (1993). *Understanding Curriculum as Racial Text*. (edited With Louis A . Ccastenell, jr .) . Albany , NY : state University of new York Press.

Slattery, P. (2010). *Biography*. Retrieved from [http : // www.coe . tamu . edu / ~pslattery](http://www.coe.tamu.edu/~pslattery) .

Weis, L.(2010). *Biography*. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/about/directory/faculty/2062> .

Winant, H .(2010). *Biography*. Retrieved from [http: // www. soc. ucsb.edu / faculty/winant](http://www.soc.ucsb.edu/faculty/winant) .

1. Akker
2. Apple. M
3. McLaren,P
4. Mccarthy C
5. Winant H
6. Omi M
7. Hatcher R
8. Banks J
9. Nieto S
10. Giroux H
11. Weis L
12. Edgerton S
13. Slattery P
14. Oxymoron:a phrase that combines two words that seem to be the opposite of each other ,for example a deafening silence
15. F . Klien
16. Curricular spider web
17. Phenomenology
18. Hermenetic
19. Critical theory
20. Seqyebtuak model
21. Summary
22. Explication
23. Structuring
24. Charter of the united nation
25. <http://www.unhc-ir.org>
26. Holsti R