



بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان

A Review of the Status of Ethnicity in the Hidden Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۴/۰۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۱۱/۰۴

A.R. Araghieh (Ph.D)

K. Fathi Vajargah (Ph.D)

A. A. Foroughi Abari (Ph.D)

N. Fazeli (Ph.D)

علی‌رضا عراقیه^۱

کوروش فتحی واجارگاه^۲

احمدعلی فروغی اباری^۳

نعمت‌الله فاضلی^۴

Abstract: The purpose of this article is to analyze the status of ethnicity in the hidden curriculum of the secondary school and to explain views implicitly taught to the students with regard to this status. The qualitative method of ethnography is applied. The participants in the research were the students and teachers of a secondary school in the city of Tehran. Purposeful sampling was employed for data collection and the tools that the researcher used during one year of ethnography were observation, interviews, daily note takings, photographs, video tapings, analysis of documentaries, voice recordings, and performance of focus groups. Findings of this research show that respecting different ethnicities in the hidden curriculum does not have a desirable place and the students did not have much knowledge about each other's ethnicity. The students' daily experiences do not guarantee that they receive those cultural elements that the society and the Explicit/formal curriculum believe that they should possess.

Keyword: Status, Ethnicity, Hidden Curriculum, Secondary School

چکیده: هدف این مقاله بررسی جایگاه قومیت در برنامه-درسی پنهان دوره‌ی متوسطه و تشریح آموخته‌هایی است که تحت‌تاثیر این جایگاه، به صورت ضمنی در دانش‌آموزان ایجاد می‌گردد. روش مورد استفاده کیفی از نوع قوم‌نگاری است. شرکت‌کنندگان در پژوهش دانش‌آموزان و معلمان یک مدرسه متوسطه در شهر تهران بوده‌اند. روش انتخاب نمونه، نمونه‌گیری هدفمند و ابزارهایی که محقق در طول یکسال قوم-نگاری از آنها استفاده نموده عبارتند از: مشاهد، مصاحبه، یادداشت‌روزانه، عکس، فیلم برداری، بررسی مستندات، ضبط صدا و اجرای گروه‌های متمرکز. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که احترام به قومیت‌های مختلف در برنامه‌درسی پنهان جایگاه مطلوبی را نداشته و دانش‌آموزان به میزان بسیار کمی از قومیت‌های یکدیگر اطلاع داشته و تجارب روزانه آنان تضمین نمی‌کند که دانش‌آموزان همان عناصر فرهنگی را دریافت کنند که جامعه و برنامه‌های درسی صریح معتقد است اعضایش باید آنها را داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: جایگاه، قومیت، برنامه‌درسی پنهان، مدارس متوسطه

araghieh@iiu.ac.ir

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی،

kouroshfathi@hotmail.com

۲. استاد دانشگاه شهید بهشتی

۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، گروه علوم تربیتی

nfazeli@hotmail.com

۴. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی مطالعه میراث فرهنگ بشر، قومیت‌ها و اقوام و آداب و رسوم و عقاید آنها را لازم دانسته‌اند (شریعتمداری، ۱۳۷۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ فتحی-اجارگاه، ۱۳۸۳؛ عسکریان، ۱۳۸۵؛ پینار^۱ ۱۹۹۳؛ اسپر دلی و کوردی^۲ ترجمه محمدی، ۱۳۸۶) و نظام تعلیم و تربیت را به عنوان یک عامل کلیدی در توسعه سرمایه انسانی در یک جامعه چندقومی و چندفرهنگی محسوب نموده‌اند (هاو کینز^۳، ۲۰۱۰). همچنین از دیدگاه ژاک دایگنو^۴، گودسون^۵ و هنری ژبرو^۶ ملاحظات مربوط به طبقه و جنسیت و قومیت و توجه به گروه‌های جانبی به حاشیه رانده شده و تعلیم و تربیت آنها از ملاحظات مهم برنامه‌درسی محسوب گردیده و به زعم مک لارن^۷ نیز یک سوال اصلی که باید در پژوهش‌های معاصر برنامه‌درسی بدان پاسخ داده شود؛ نقش مدارس در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵) و تلقی فرهنگ به عنوان یک حوزه گفتمانی در بردارنده صدهای مختلف می‌باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). انسان‌شناسان و جامعه‌شناسان نیز بر بازنمایی موضوعاتی نظیر هویت، نژاد و قومیت و مرتبط کردن آن با تعلیم و تربیت تأکید می‌ورزند (مک کارتی^۸، ۱۹۹۳). نومفهوم‌گرایان نیز که در مجموع معرف یک نگرش نوین به برنامه‌های درسی و آموزش هستند، بنیاد نظریه‌های خود را تفاوت‌های دانش‌آموزان از نظر پیشینه فرهنگی، تاریخی، سیاسی و نژادی می‌دانند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). برنامه‌های درسی باید در فهم و ارزش‌سنجی و توسعه میراث فرهنگی به شاگردان کمک نموده و حقایقی را درباره وضع اقتصادی، سیاسی و جغرافیایی جامعه حاضر در اختیار آنان قرار دهند (شریعتمداری، ۱۳۷۶). نظام تعلیم و تربیت کشور در اشکال رسمی و غیررسمی و صریح و ضمنی بی‌گمان با میراث فرهنگی نظیر: افکار و عقاید، آداب و رسوم و میزان‌ها و سنن، آداب دینی و اخلاقی به عنوان محوری‌ترین و بنیادی‌ترین رسالت خویش مواجه است (شریعتمداری، ۱۳۸۰؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴؛ طالب زاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱؛

1. Pinar, W.F. (1993)
2. Spradley and Curly
3. Hawkins
4. Diagnaut
5. Goodson
6. Henry A. Giroux
7. McLaren
8. Cameron Macarthy

یارمحمدیان، ۱۳۸۱). نکته اساسی در فرایند حفظ و توسعه میراث فرهنگی، توجه به تمامی ابعاد و عناصر فرهنگ از جمله قومیت به عنوان منبع هویت فرد (گوتک^۱ ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۴) بوده و شناخت فرد از فرهنگ بومی خودش حائز اهمیت می‌باشد (فاضلی، ۱۳۸۷). از این‌رو می‌توان نتیجه گرفت که جامعه مدنی اساساً به شهروندانی فعال و متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی خود از جمله آشنا به قومیت‌ها نیاز دارد.

بیان مساله و چارچوب نظری

علی‌رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت به سوی نظام جهانی، مسأله اقوام و تفاوت‌های فرهنگی بین آنها همچنان اهمیت خاصی دارد (خسروی، ۱۳۸۷) و براساس نتایج برخی پژوهش‌ها، تنوع قومیت‌ها از چالش‌های بزرگ آموزش و پرورش کشورها و به‌ویژه جوامعی که از نظر تنوع فرهنگی روبه‌تزیاید می‌باشد محسوب می‌گردد. (مورفی^۲، ۲۰۱۰). بنابراین آموزش و پرورش می‌بایست برای توسعه و گسترش ارزش‌های مشترک فرهنگی در یک جامعه چندفرهنگی تلاش نموده و به تبادل ارزش‌های فرهنگی اقوام اهمیت داده و همه آنها را تحت پوشش خود قرار دهد (ارسالان^۳، ۲۰۱۰، بانکز^۴، ۲۰۰۸). در واقع آموزش می‌تواند دربرگیرنده راهبردهای گفتگو، مصالحه، آگاهی‌یافتن از فوائد تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی و آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی بوده (ایزدی و عزیزی شمایی، ۱۳۸۸) و همچنین در زمینه ارزش‌هایی نظیر احترام به حقیقت، عدالت و شان انسانی دارای مسئولیت باشد (شارع‌پور، ۱۳۸۷). بنابراین توصیه می‌شود طرح‌هایی که به صورت ترکیبی از دیدگاه‌های مختلف می‌باشند در برنامه‌درسی و کلاس درس مورد تأکید قرار گرفته و با تمرکز بر فهم قومیت و نژاد، زمینه پرورش شهروندان جهانی فراهم گردد (فالین‌وایدن^۵، ۲۰۰۱). برخی پژوهش‌ها در این زمینه مبین این مطلب هستند که رویکرد تنوع همراه با تعامل بین فراگیران دارای اثرات گسترده مفیدی برای همه دانش‌آموزان بوده و سبب بهبود رشد شناختی دانش‌آموزان و افزایش درک نژادی و قومی آنها و همچنین تقویت حس اجتماعی و مشارکت

-
1. Gutek, Gerald
 2. Murphy
 3. Arsalan
 4. Banks
 5. Fullinwider

مدنی فراگیران می‌شود (فرناندز^۱، ۲۰۱۰؛ کهنه پوش، ۱۳۸۸: ۱۳۶) و در این فرایند غلبه بر تعامل و مشارکت افراد و قومیت‌ها می‌تواند سبب عملکرد بهتر دانش‌آموزان گردد (فیضا و کریستین^۲، ۲۰۱۰). با وجود این، بر اساس برخی پژوهش‌های انجام شده در خصوص سند ملی برنامه‌درسی ایران، کتب درسی و فضای مدارس؛ نقطه ضعف‌هایی در این خصوص مشاهده می‌گردد. به عنوان مثال رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌درسی ملی ایران رویکردی مهندسی بوده و این رویکرد با آرمان‌طلبی‌های نظام‌های متمرکز سازگاری دارد و به کارگیری آن «مانع مشارکت ذی‌نفعان» است (موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹: ۸۴). از سوی دیگر هر چند بخش‌های مختلف سند برنامه‌درسی ملی، کم و بیش دارای ویژگی‌ها و ارزش‌های آموزش چندفرهنگی است، اما سیاست‌های مربوط به بخش «اجرا»ی سند اصولاً فاقد ویژگی‌ها و مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی است (صادقی، ۱۳۸۹). همچنین نتایج تحقیقات از ضعف کتب درسی در پرداختن به قومیت‌ها و مقوله‌های قومی و تنوع فرهنگی حکایت می‌کند (شاه‌حسینی، ۱۳۸۷، صالحی عمران و دیگران، ۱۳۸۷، عبدی و لطفی، ۱۳۸۷) و یا حتی تنوع قومی به عنوان یک بحران و مشکل تفسیر می‌گردد (صباغ‌پور، ۱۳۸۱). این مساله محدود به موارد فوق نبوده و به نظر می‌رسد در سازمان‌های آموزشی مانند مدرسه به ارتباطات درونی و متعاقب آن مهارت‌های ابراز وجود افراد نیز توجه چندانی نشده و در نتیجه ارتباطات و تعاملات درونی افراد تقویت نمی‌شود (طالب‌زاده، صدق‌پور، کرامتی، ۱۳۸۷). این در حالی است که پژوهشگران معتقدند بکارگیری فرهنگ اقوام در آموزش رسمی و اشاعه آن از طریق برنامه‌درسی زمینه پیوند اقوام و تبارهای جامعه را به وجود می‌آورد و در نتیجه این تعامل، وحدت فرهنگی و ملی ایجاد می‌گردد (عسگریان، ۱۳۸۵؛ رضایی و احمدلو، ۱۳۸۴؛ اکوانی، ۱۳۸۷؛ هاوکینز^۳، ۲۰۱۰؛ فیضا و کریستین، ۲۰۱۰؛ مورفی، ۲۰۱۰). عوامل متعددی در شکل‌گیری وحدت فرهنگی و ملی مؤثرند که از جمله آنها برنامه‌درسی پنهان مدارس می‌باشد. صاحب‌نظران برنامه‌درسی برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در دانش‌آموزان ایجاد می‌گردد و همچنین پیامدهای آنها از مفهوم «برنامه‌درسی پنهان» بهره گرفته‌اند (آیزنر، ۱۹۹۴؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). برنامه‌درسی پنهان در قالب تعامل‌های اجتماعی موجود در مدرسه، تعامل‌های

-
1. Fernandez
 2. Feyisa D ,kirstin F.
 3. Hawkins

گفتمانی، فضای نمادین مدرسه و همکلاسی‌ها بوده و هر چقدر میزان این تعامل‌های صمیمانه مبادله‌ای و گفتمانی بین اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان بیشتر شود هویت ملی نیز به فراخور آن تقویت می‌گردد (مهدوی و پیلتن ۱۳۸۸). در واقع هیچ کودکستان، دبیرستان و یا دانشکده‌ای نیست که یک برنامه‌درسی پنهان به شاگردان و هیأت آموزشی‌اش تحمیل نکرده باشد. در حقیقت نفوذ این برنامه، کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سیلور، الکساندر و لوئیس^۱ ترجمه خوی نژاد، ۱۳۸۷). جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان نیز از این قاعده مستثنی نبوده و روشن شدن موقعیت و جایگاه آن در برنامه‌درسی پنهان، مستلزم ژرف‌نگری در معنا و مفهوم این برنامه می‌باشد.

در این خصوص صاحب‌نظران هر یک از منظری ابعاد متفاوتی از برنامه‌درسی پنهان را مد نظر قرار داده‌اند. تری اندرسون سه بعد را برای برنامه‌درسی پنهان در نظر می‌گیرد: ۱- نوعی تلقین برای حفظ ویژگی‌های اجتماعی است و یا این که دانش و شیوه‌های خاص را به همراه برنامه-درسی تدریس شده و رسمی ارائه کند. ۲- به تأثیرات هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود اشاره دارد. ۳- قوانین بیان نشده‌ای است که برای تکمیل موفقیت‌آمیز مطالعات آموزش رسمی ضروری است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵). از دیدگاه دیگر ابعاد برنامه‌درسی پنهان عبارت است از ۱- چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه ۲- ساختار سازمانی مدرسه ۳- ساختار فیزیکی و کلاس درس (علیخانی، ۱۳۸۳). در این پژوهش ابعاد برنامه‌درسی پنهان از نظر سیلور و الکساندر و لوئیس به دلیل این که از جامعیت و عمق بیشتری برخوردار است (فتحی و اجارگاه، چوکده، ۱۳۸۵) در نظر گرفته شده است. این ابعاد عبارتند از ۱- ساختار و فضای مدرسه ۲- کنش متقابل و تعامل میان دانش‌آموزان ۳- تعامل بین معلمان و هیأت آموزشی مدرسه با دانش‌آموزان.

با توجه به بررسی جایگاه قومیت در این مقاله، در تعریف قوم و قومیت نیز می‌توان گفت قوم از نظر لغوی به معنای گروه مردم (از زن و مرد)، کسی که با شخص قرابت داشته باشد، خویشاوند و اقوام می‌باشد (معین، ۱۳۷۵). به زعم تئودرسون^۲ قومیت عبارت است از گروهی با نسبت فرهنگی مشترک و احساس هویتی که آن را به عنوان یک گروه فرعی از جامعه بزرگ‌تر

1. Saylor, Alexander and Lewis
2. Theodorson, George

مشخص می‌کند (احمدی، ۱۳۸۲). همچنین می‌توان گفت که در تعاریف قومیت بر شیوه‌های عمل فرهنگی اجتماع معینی از مردم و فرهنگ‌های قومی (گیدنز، ۱۳۸۳ ترجمه صبوری؛ طالب و گودرزی، ۱۳۸۲؛ عسگریان، ۱۳۸۵) تاکید شده است. درخصوص دلائل اخذ پیش فرض وجود «قومیت» در جمهوری اسلامی ایران نیز می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

الف- قومیت در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران: در قانون اساسی بر استفاده از زبان‌های قومی و تدریس ادبیات آنها در مدارس در کنار زبان فارسی تاکید و از اصطلاح «قوم» استفاده شده است (اصل پانزدهم). همچنین از اصطلاح «قوم» استفاده شده و صراحتاً عنوان می‌کند «مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد شد» (اصل نوزدهم). به طور کل می‌توان استنباط نمود قانون اساسی بر همبستگی ملی، مشارکت در تعیین سرنوشت اجتماعی و فرهنگی، دفاع از آزادی‌های مشروع، رعایت تفاوت‌های زبانی، دینی و قومی تاکید نموده و استفاده از زبان‌های محلی و قومی و تدریس ادبیات قومی آنها آزاد شناخته شده است (اصول ۲، ۳، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۹ و ۲۰).

ب- اسناد شورای عالی انقلاب فرهنگی: در مصوبات شورای فرهنگ عمومی - وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی حمایت از جایگاه و احترام اقوام و آیین‌های مختلف قومی و مذهبی و همچنین معرفی جذابیت‌ها و آداب و رسوم اقوام مختلف کشور مورد تاکید قرار گرفته است (مصوبه ۴۶۵ مورخ ۸۶/۶/۶).

در جمع‌بندی می‌توان گفت ما در ایران با گروه‌های قومی و مناطق مختلف جغرافیایی، فرهنگی روبرو هستیم که دارای سنت‌های فرهنگی و احساسات هویتی خاص (بر پایه مشترکات نژادی، زبانی، ادبیات و یا حداقل محل سکونت یا سرزمین) هستند که آنها را به عنوان یک گروه فرعی از یک جامعه بزرگتر مشخص می‌کند. مدارس در این فرایند نقش خنثی و بی‌طرف نداشته (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶) و یادگیری در زمینه‌های مختلف و از جمله قومیت، محدود و منحصر به برنامه‌های رسمی و آشکار نمی‌باشد و دانش‌آموزان مسائل مرتبط را از سازمان مدرسه، نحوه تدریس، نحوه اداره مدرسه و نیز فضای آن فرا می‌گیرند. اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های غیرمستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. با وجود این، نتایج برخی پژوهش‌ها بیانگر لزوم تحقیقات بیشتر در مقوله‌های فرهنگی اقوام (فکوهی، ۱۳۸۵) و ضرورت نگاه تعلیم و تربیتی به موضوع قومیت می‌باشد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی و از نوع قوم‌نگاری استفاده شده است. روش قوم‌نگاری در شاخص‌ترین شکل خود شامل مشارکت طولانی مدت، پنهان یا آشکار قوم‌نگار در زندگی روزمره است که در فرایند آن محقق، آنچه را که رخ می‌دهد و آنچه را گفته می‌شود شاهد است (فلیک ترجمه جیلی، ۱۳۸۷). محقق در این پژوهش به مدت یک سال در یک مدرسه متوسطه به قوم‌نگاری پرداخته است.

شرکت کنندگان و روش انتخاب نمونه: این تحقیق در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ در یک مدرسه متوسطه پسرانه دولتی در منطقه چهارده شهر تهران که در رشته ادبیات و علوم انسانی فعالیت داشته، اجرا شده است. تعداد افراد کادر مدرسه در قالب مشاغل مدیر، معاون، مشاور و دبیر مجموعاً ۲۱ نفر بوده است. با توجه به اینکه در پژوهش کیفی توجیهی برای وجود نمونه بسیار بزرگ وجود ندارد و متون پژوهشی برای گروه‌های ناهمگون تعداد بین ۴ الی ۴۰ آگاهی‌دهنده را پیشنهاد داده‌اند (هومن، ۱۳۸۵)؛ تعداد ۴۰ نفر از فراگیران که از قومیت‌های مختلف بوده‌اند برای این تحقیق انتخاب شده و در مدت یکسال تحصیلی با پژوهشگر همکاری نموده‌اند. از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ در این پژوهش استفاده شد (گال، بورگ و گال ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۴ ج ۱ و هومن، ۱۳۸۵). همچنین در کنار روش نمونه‌گیری هدفمند محقق جهت جمع‌آوری یافته‌های غنی‌تر، از روش ارجاعی زنجیره‌ای یا گلوله برفی^۲ نیز استفاده نموده است.

ابزار پژوهش: در شکل شماره یک روش‌ها و ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده نشان داده شده است.

1. Purposeful Sampling
2. Snowball



شکل ۱. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: در این تحقیق یافته‌ها و اطلاعات استخراج شده توسط روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات از طریق مقوله‌بندی مشاهدات، برجسته کردن موارد عمده، نظم‌دهی به مستندات و مشاهدات و تفسیر اطلاعات مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

روایی و اعتبار یافته‌ها: برای روایی یافته‌ها از روش اجماع سه سویه استفاده شده است. روش‌های مورد استفاده از اجماع سه سویه در این پژوهش به شرح زیر می‌باشد: الف- اجماع داده‌ها: یعنی استفاده از منابع چندگانه داده‌ها ب- اجماع روش‌شناسی: یعنی استفاده از دو روش یا بیشتر مانند مشاهده، مصاحبه، اسناد و مدارک و پرسشنامه در اجرای یک مطالعه واحد ج- رسیدگی و مشاهده مداوم: درگیری پژوهشگر و مشاهده وی در میدان پژوهش به صورت مستمر و مداوم بوده و این فرآیند شامل ثبت و ضبط مشروح همه تصمیم‌هایی بوده است که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده است (فلیک ترجمه جلیلی ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵، گال، بورگ و گال ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۳).



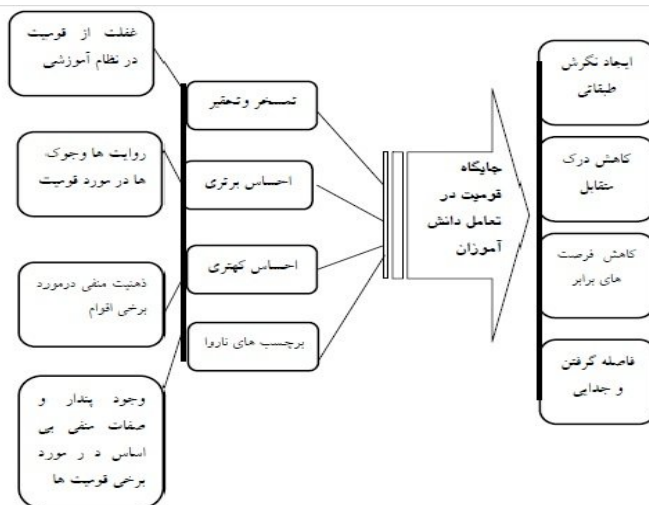
یافته‌های پژوهش

سؤال اول: قومیت در تعامل بین دانش‌آموزان با یکدیگر دارای چه جایگاهی می‌باشد؟

الف- بازتولید نگرش طبقاتی در بین دانش‌آموزان: به نظر می‌رسد فراگیران در روایت‌های مختلف مرتبط به اقوام که در قالب نقل قول‌ها و لطیفه‌ها می‌باشند غوطه‌ور هستند. بیشتر این روایت‌ها غیر مستند بوده و در قالب جوک و پیامک و بلوتوث در بین دانش‌آموزان رد و بدل می‌شود. مضمون این مطالب دارای محتوای تمسخر و استهزاء، تحقیر، برچسب‌های قومی، القاء ذهنیت منفی و غیره در مورد برخی قومیت‌ها می‌باشد. این مسائل باعث می‌شود عده‌ای از دانش‌آموزان نسبت به قومیت خود احساس برتری نموده و عده‌ای دیگر احساس کهنتری و با حقارت نمایند. این مسائل سبب می‌شود تا نگرش طبقاتی در بین آنها ایجاد شود.

ب- جدایی افتادن بین دانش‌آموزان و به حاشیه رانده شدن برخی از قومیت‌ها: وجود پیش‌داوری و ذهنیت منفی در مورد برخی اقوام نیز سبب می‌شود تا دانش‌آموزان آن قومیت‌ها مورد کم‌توجهی و یا تحقیر قرار گرفته و از مزیت احترام به قدر کافی برخوردار نبوده و به حاشیه رانده شوند. سرمایه فرهنگی که این دانش‌آموزان از خانواده با خود به مدرسه می‌آورند با سرمایه فرهنگی سایر دانش‌آموزانی که محیط مدرسه فرهنگ آنها را بیشتر می‌پسندد تطابق نداشته و این مساله در کم‌توجهی به دانش‌آموزان برخی قومیت‌ها موثر بوده است.

ج- عدم درک متقابل دانش‌آموزان اقوام مختلف: از یکسو دانش‌آموزان برخی از قومیت‌ها نسبت به رفتارهای نابهنجار و کژروی‌های تعدادی از همسالانشان که در قالب تحقیر و تمسخر قومیت آنان را مورد بی‌احترامی قرار می‌دادند ابراز ناراحتی نموده و از سوی دیگر سایر دانش‌آموزان نیز اینگونه رفتارها را لازمه داشتن ساعاتی خوش قلمداد نموده و علت ناراحتی دوستان خود درک نمی‌کردند و در نتیجه این وضعیت می‌تواند بر سطح همکاری، مشارکت و تعامل ایشان تأثیرات منفی بر جای بگذارد. شکل ۲ بیانگر جایگاه قومیت در تعامل بین دانش‌آموزان می‌باشد.



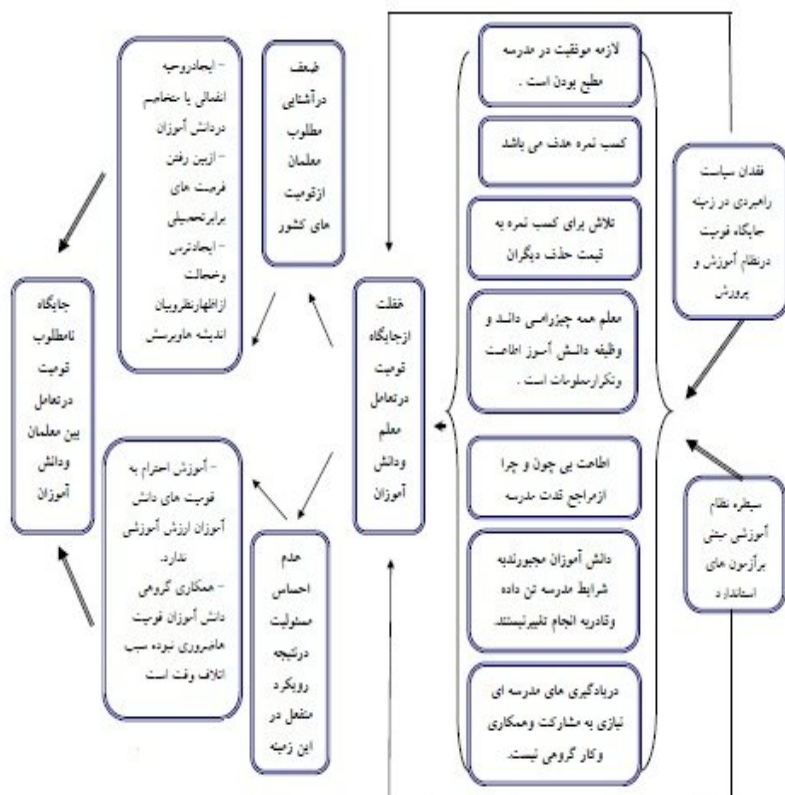
شکل ۲. جایگاه قومیت در تعامل بین دانش‌آموزان

سؤال دوم: قومیت در تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان دارای چه جایگاهی می‌باشد؟

الف - مغفول بودن جایگاه قومیت در تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان: سیطره آزمون‌های استاندارد بر نظام آموزشی و به‌ویژه مدرسه مورد مطالعه سبب شده است تا مدرسه از سایر کارکردهای تربیتی خود غافل شده و فرهنگ مدرسه بیشتر عرصه رقابت‌های فردی دانش‌آموزان جهت کسب نمرات بالاتر باشد. هر مسأله دیگری که با این وظیفه به ظاهر اصلی مدرسه تطابق نداشته باشد؛ موضوعی حاشیه‌ای، وقت‌گیر و غیرضروری تلقی می‌گردد. براین اساس در زمینه جایگاه قومیت نیز تعامل معلمان با دانش‌آموزان اقوام مختلف فاقد رویکرد و برنامه بوده و برخی معلمان با فرهنگ‌ها و اقوام مختلف جامعه آشنا نبوده و نوع رفتار آنان در مواجهه با دانش‌آموزان قومیت‌های مختلف بیشتر تحت تأثیر روایت‌های موجود در بین مردم عوام جامعه می‌باشد. اما از دیدگاهی دیگر معلمان معتقدند در زمینه جایگاه قومیت چیزی باید در آموزش و پرورش و برنامه‌درسی رسمی باشد که الان وجود ندارد. یافته‌ها نشان می‌دهد قومیت در مدرسه مسأله‌ای حاشیه‌ای بوده و دارای جایگاه ضعیفی در ارتباط بین دانش‌آموزان و معلمان می‌باشد.

ب - تأثیر نگرش و انتظارات معلم به دانش‌آموزان اقوام مختلف: انعکاس برخی روایت‌های تحقیرکننده و تمسخرآمیز در خصوص بعضی از قومیت‌های کشور در رابطه بین معلمان و دانش‌آموزان مشاهده شده و ضعف در رعایت هنجار احترام و ارزش‌های اخلاقی نسبت به

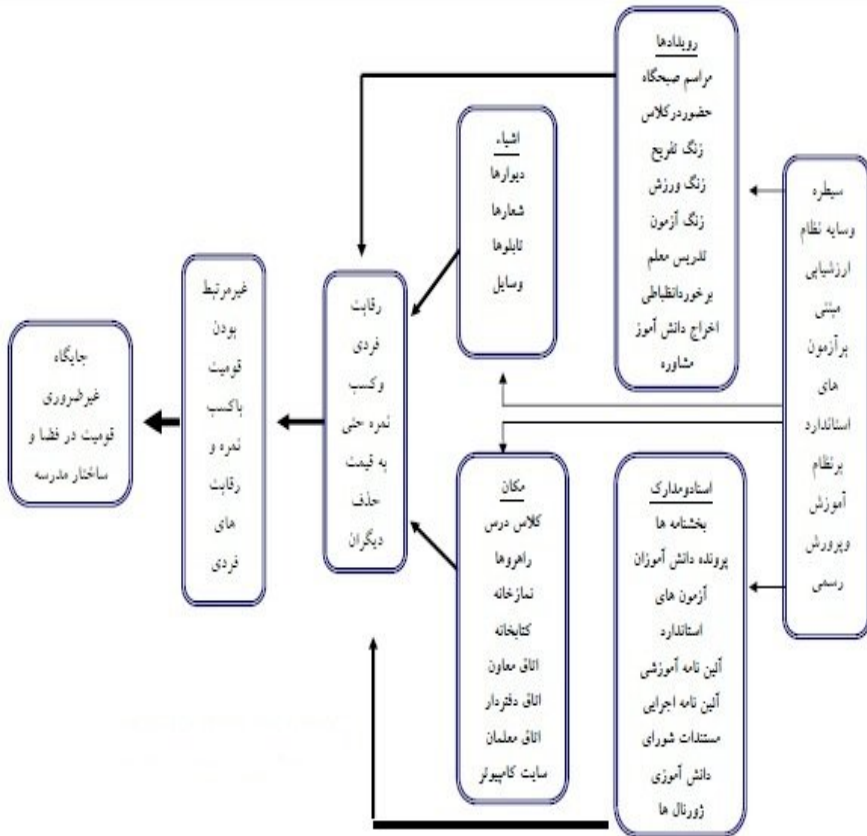
قومیت‌های مختلف کشور در فرهنگ پنهان مدارس وجود دارد. انتساب برخی از سستی‌ها و القاب منفی به قومیت‌ها، برقراری ارتباط بین عملکرد تحصیلی ضعیف یک دانش‌آموز و قومیت او و دیدگاه تحقیرآمیز نسبت به برخی اقوام سبب می‌شود تا دانش‌آموزانی که قومیت آنها مورد تحقیر و تمسخر قرار می‌گیرد از فعالیت در کلاس درس، پاسخ به پرسش‌ها و ارائه کنفرانس و بحث‌های جمعی منصرف شده و برای جلوگیری از خدشه‌دار شدن احترام خود، موضعی منفعل‌گونه اتخاذ نماید. اتخاذ رویکر منفعل (یا متخاصم آموزشی) سبب می‌شود تا دانش‌آموزان برخی از قومیت‌ها از فرصت‌های یادگیری کلاس درس محروم شده و در زمینه پیشرفت علمی نیز دچار انسداد رشد شوند. شکل ۳ بیانگر جایگاه قومیت در تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان می‌باشد.



شکل ۳. جایگاه قومیت در تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان

سؤال سوم: قومیت در فضا و ساختار مدرسه دارای چه جایگاهی می‌باشد؟

جهت بررسی جایگاه قومیت در فضا و ساختار مدرسه، مؤلفه‌های الف- مکان (کلاس درس، راهروها، کتابخانه و غیره) ب- رویدادها(مراسم صبحگاه، زنگ‌های تفریح، ورزش و غیره) ج- اسناد و مدارک (بخشنامه‌ها، پرونده‌ها، آیین‌نامه‌ها و غیره) و د- اشیاء (تابلوها، وسایل، شعارها و غیره) مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بر اساس یافته‌های پژوهش، نمای خارجی مدرسه با دیوارهای بلند و حفاظ‌های فلزی تداعی کننده فضای مدرسه به عنوان یک محیط محصور از جامعه بوده و این موضوع می‌تواند تداعی کننده قوانین نانوشته‌ای باشد که دانش‌آموز با ورود به مدرسه ملزم به رعایت آن خواهد بود. تابلوها انباشته از نتایج کنکورهای آزمایشی بوده و نمودارهای مقایسه افراد در این آزمون‌ها فراگیران را به نوعی رقابت فردی دعوت نموده و به صورت ضمنی تعامل و مشارکت در فرایند یادگیری جایگاهی نداشته است. همچنین به دلیل نقش رقابت‌های فردی در مسابقات و موفقیت‌های علمی، تعامل و مشارکت دانش‌آموزان اقوام و فرهنگ‌های مختلف نیز در این فضا جایگاه و موضوعیتی نداشته است. صورتجلسه‌های شوراهای دانش‌آموزی مورد بررسی نیز به طور ضمنی مؤکد بر فعالیت‌های مذهبی و مراسم ملی بوده و برنامه‌ها و طرح‌هایی مبنی بر پرداختن به مسائلی نظیر آشنایی با فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف در آن جایگاهی نداشته است. به نظر می‌رسد کارکرد مدرسه بیشتر به عنوان سازمانی مطیع‌ساز مطرح بوده و در ساختار قدرت و نظام کنترل آن نوعی یکپارچه‌سازی مطرح می‌باشد. همچنین می‌توان گفت تا حد زیادی تکثر علایق، سلیقه‌ها و تکثر قومی در آن جایگاهی ندارد. شکل شماره چهار بیانگر جایگاه قومیت در فضا و ساختار مدرسه است.



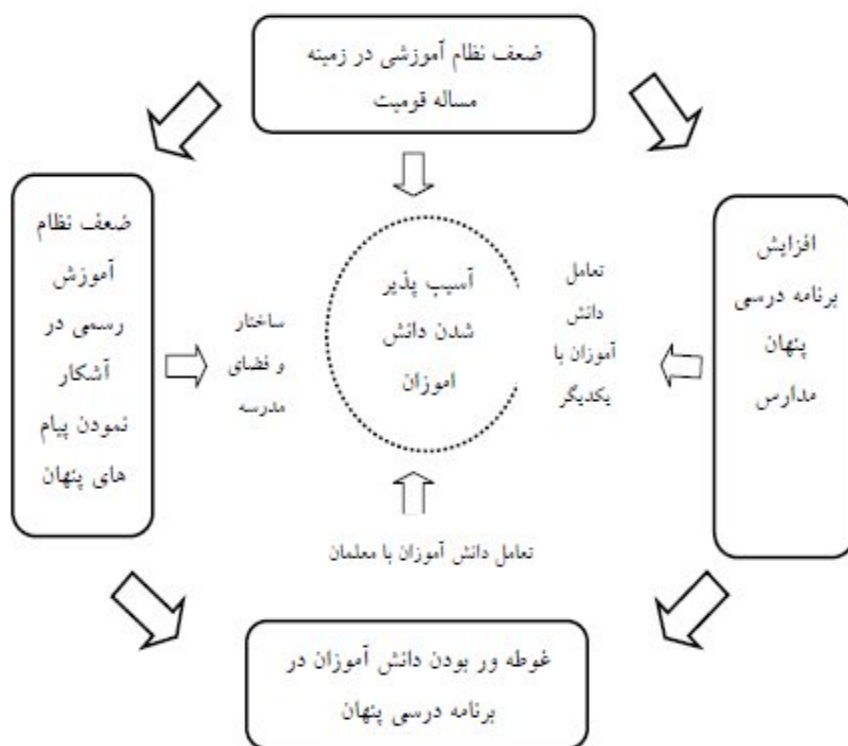
شکل ۴. جایگاه قومیت در فضا و ساختار مدرسه

نتیجه گیری و بحث

افزایش آگاهی در زمینه برنامه درسی پنهان از طریق پژوهش های مطالعات برنامه درسی می تواند حساسیت طراحان و مجریان حوزه تعلیم و تربیت را نسبت به عملکردهای خود افزایش داده و موجب شود که آنها از طریق اطلاع از پیامدهای قصد نشده اقدامات لازم را برای کاهش پیامدهای منفی به عمل آورند. با تأمل در یافته های تحقیق حاضر در زمینه جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان و در سطوح تعامل دانش آموزان با یکدیگر، تعامل دانش آموزان با معلمان و ساختار و فضای مدرسه مشخص شد به دلیل فقدان سیاست آموزشی مدون و راهبردی در مورد مسأله جایگاه قومیت در نظام آموزش و پرورش، سیستم آموزشی کشور از فقدان یک چهارچوب نظری مورد دفاع در این بحث رنج می برد. در اثر ضعف نظام آموزش و پرورش

بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان

رسمی در زمینه جایگاه قومیت، برنامه پنهان نظام آموزشی رو به افزایش بوده و در صورتی که نظام آموزش و پرورش رسمی به نحوی پیام‌های پنهان خود را در این زمینه آشکار نکند و تحت پوشش در نیاورد این مسأله منجر به آسیب‌پذیر شدن دانش‌آموزان و به ویژه در بحث تربیت شهروندی خواهد گردید. البته باید گفت استفاده معنی‌دار و مؤثر از جامعه علمی برنامه‌ریزی درسی سبب می‌گردد کاستی‌های عمده‌ای که در این خصوص و حتی در اسناد بالادستی برنامه-درسی وجود دارد به چشم نیاید و اصلاح گردد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). شکل پنج بیانگر آسیب‌پذیر بودن دانش‌آموزان در شرایط فعلی برنامه درسی پنهان مدارس در زمینه قومیت‌هایشان می‌باشد.



شکل ۵. آسیب‌پذیر بودن دانش‌آموزان در برنامه درسی پنهان مدارس

پیشنهادها

– وقتی که در مدرسه دانش‌آموزان گروه‌های مختلط قومی حضور دارند، تفاوت‌های قومی و فرهنگی می‌تواند سبب بروز مسائلی همانند عدم تفاهم و فاصله گرفتن افراد از یکدیگر شوند. در بسیاری از اوقات عدم تفاهم آنان ناشی از ضعف آشنایی فراگیران نسبت به سرمایه فرهنگی قومیت‌های یکدیگر می‌باشد. پیشنهاد می‌گردد در این شرایط از روش‌های مشارکتی و گروهی در فعالیت‌های یادگیری نظیر انجام تحقیق‌ها و کارهای گروهی با همکاری دانش‌آموزان قومیت‌های مختلف می‌تواند زمینه‌ساز تعاملات بیشتر و سازنده بین دانش‌آموزان را فراهم نماید.

– اگر معلم دانش‌آموز ضعیف را با توجه به نوع قومیت او مورد تحقیر قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در خصوص هویت و توانمندی‌های شخصی در او تقویت می‌کند و در نتیجه دانش‌آموز اعتماد خود را نسبت به توانایی و جبران شکست از دست می‌دهد. بنابراین در زمینه جایگاه قومیت در تعامل دانش‌آموزان با معلمان نیز پیشنهاد می‌گردد دوره‌های ضمن خدمت، مبنی بر آشنایی با قومیت‌های کشور و اهمیت رعایت احترام به قومیت و فرهنگ دانش‌آموزان برای معلمان طراحی و برگزار گردد. این دوره‌ها می‌تواند زمینه‌ساز فعالیت و مشارکت دانش‌آموزان قومیت‌های مختلف را فراهم کند و فراگیران بدون احساس برتری یا کهنتری قومی، از فرصت‌های برابر جهت ارتقاء آموزشی و احساس منزلت اجتماعی برخوردار باشند.

– محیط اجتماعی و فضای مدرسه، کلاس‌ها، روش‌های پیشرفت، روش‌های ارزیابی، مسائل انضباطی، روش‌های تشویق و تنبیه، مشارکت یا عدم مشارکت دانش‌آموزان در اداره امور مدرسه یک عنصر پراهمیت در برنامه‌درسی پنهان به شمار می‌آیند. بنابراین پیشنهاد می‌گردد تا از این عناصر جهت ارتباط موثر و مثبت در مدرسه و تعامل افراد، صرف نظر از قومیت و فرهنگشان استفاده مفید گردد. بکارگیری روش‌هایی مانند نوشتن جملات ادبی زیبا در وصف رعایت احترام قومیت‌ها در حیاط و بر روی دیوارها، استفاده از رهنمودهای قرآنی و ائمه معصومین علیهم السلام در مراسم مدرسه در این خصوص، برگزاری مسابقات فرهنگی با هدف تبیین احترام به اقوام، طرح احترام به قومیت‌ها در شورای دانش‌آموزی، برگزاری هفته بزرگداشت فرهنگ اقوام در فضای مدرسه و غیره می‌تواند در این زمینه اثربخش باشد.

فهرست منابع

- احمدی حمید. ۱۳۸۲. قومیت و قوم‌گرایی در ایران از افسانه تا واقعیت. چاپ سوم. تهران: نشرنی.
- اسپردلی ج، مک کوردی د. ۱۳۸۶. پژوهش فرهنگی (مردم‌نگاری در جوامع پیچیده). ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اکوانی، حمداله. ۱۳۸۷. گرایش به هویت ملی و قومی در عرب‌های خوزستان. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، سال نهم شماره ۴: ۱۲۶ - ۹۹.
- ایزدی، صمد، عزیزی شمایی، مصطفی. ۱۳۸۸. ضرورت برخورداری دانشجویان از دانش شهروندی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در فرایند جهانی شدن. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی، سال چهارم شماره ۱۵: ۸۲-۶۰.
- خسروی م. ۱۳۸۷. آموزش چندفرهنگی الزامی برای جهانی شدن آموزش. همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه‌درسی چالش‌ها و فرصت‌ها (هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران)، مازندران، ۸ و ۹ آبان، ص ۵۰.
- رضایی ا، احمدلو ح. ۱۳۸۴. نقش سرمایه‌های اجتماعی در رابطه بین قومی و هویت ملی (جوانان تبریز و مهاباد). فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۲۱.
- سیلورج گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور جی. ۱۳۸۰. برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غ‌خوی‌نژاد، تهران: به نشر.
- شارع پور، محمود. ۱۳۸۷. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- شاه حسنی، شهرزاد. ۱۳۸۷. تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی براساس میزان برخورداری آن‌ها از مؤلفه‌های قومی، ملی و جهانی شدن. همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه‌درسی چالش‌ها و فرصت‌ها (هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران)، مازندران، ۸ و ۹ آبان، ص ۵۷.
- شریعتمداری، علی. ۱۳۷۶. جامعه و تعلیم و تربیت. تهران، امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی. ۱۳۸۰. اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.

- صادقی، علیرضا. ۱۳۸۹. بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی، سال پنجم شماره ۱۸: ۱۸۹-۲۱۴
- صالحی عمران، ابراهیم؛ رضایی، امید؛ نیاز آذری، کیومرث؛ کمالی، نعمت اله. ۱۳۸۷. بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت ملی در کتاب های درسی دوره راهنمایی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۳: ۲۵-۳.
- صباغ پور، علی اصغر. ۱۳۸۱. جهانی شدن، حاکمیت ملی و تنوع قومی در ایران. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی. ۱۱: ۱۶۱-۱۴۳
- طالب م، گودرزی م. ۱۳۸۲. قومیت نابرابری آموزش و تحولات جمعیتی. نامه علوم اجتماعی، ۲۱: ۱۴۲-۱۱۳.
- طالب زاده نوبریان، محسن؛ فتحی و اجارگاه، کورش. ۱۳۸۱. مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: آبیژ.
- طالب زاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق پور بهرام؛ کرامتی، انسی. ۱۳۸۷. بررسی تاثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی، سال دوم شماره ۸: ۴۷-۲۳
- عبدی، عطاءاله؛ لطفی، مریم. ۱۳۸۷. جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه کتب تاریخ دوره دبیرستان. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۳: ۷۲-۵۳.
- عسگریان، مصطفی. ۱۳۸۵. جایگاه فرهنگ های قومی در تربیت شهروندی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۷: ۱۶۲-۱۳۳
- علیخانی، محمدحسین؛ مهرمحمدی، محمود. ۱۳۸۳. بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ و ۴ سال یازدهم: ۱۴۶-۱۲۱
- فاضلی، نعمت اله. ۱۳۸۷. مدرن یا امروزی شدن فرهنگ ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فتحی و اجارگاه، کورش. ۱۳۸۳. اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- فتحی و اجارگاه، کورش. ۱۳۸۴. کالبدشکافی برنامه درسی تجربه شده. مجموعه مقالات قلمرو برنامه درسی در ایران، ۱۳۸۴: ۱۰۵-۸۲.

بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان

- فتحی واجارگاه، کورش. ۱۳۸۵. تربیت شهروندی، رسالت مغفول نظام آموزش و پرورش. نوآوری های آموزشی، ۱۷ سال پنجم: ۷-۱۰.
- فتحی واجارگاه، کورش. ۱۳۸۶. برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید" شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی" تهران: آبیژ.
- فکوهی، ناصر. ۱۳۸۵. فرهنگ ملی، فرهنگ های قومی - جماعتی و بازار اقتصاد صنعتی. جامعه‌شناسی ایران، ۱ دوره هفتم: ۱۴۸-۱۲۶.
- فلیک ا. ۱۳۸۷. درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه ه جلیلی. تهران: نشرنی.
- قورچیان، نادرقلی. ۱۳۷۴. سیمای روند تحولات برنامه‌درسی" به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تاجهان امروز". تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- کهنه‌پوش، سیدمصلح؛ کهنه‌پوش، سیدحامد. ۱۳۸۸. تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب های درسی جامعه‌شناسی ۲ (رشته ی ادبیات و علوم انسانی دوره ی متوسطه). فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه‌درسی، سال ۴ شماره مشترک ۱۳ و ۱۴: ۱۴۰-۱۲۵.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس. ۱۳۸۴. روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه نصر، احمدرضا و دیگران، جلد دوم. تهران: سمت.
- گوتک، جراللد. ۱۳۸۴. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدتقی پاک سرشت، تهران: سمت.
- گیدنز، آنتونی. ۱۳۸۳. جامعه‌شناسی. ترجمه م صبوری، تهران: نشرنی.
- معین، محمد. ۱۳۷۵. فرهنگ فارسی جلد ۲. چاپ نهم. تهران: امیرکبیر.
- موسی‌پور، نعمت‌الله؛ صابری، سیدحسین. ۱۳۸۹. ارزشیابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه‌درسی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه‌درسی، سال پنجم شماره ۱۸: ۶۲-۸۸.
- مهدوی، سید محمد صادق؛ پیلتن، فخرالسادات (۱۳۸۸). بررسی جامعه‌شناختی نقش مدارس در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان (مطالعه موردی دانش‌آموزان سال سوم و پیش‌دانشگاهی شهر شیراز). فصلنامه مطالعات ملی سال دهم شماره ۴.
- مهرمحمدی، محمود و دیگران. ۱۳۸۱. برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: به نشر.
- مهرمحمدی، محمود. ۱۳۸۹. نقدی و نظری بر نداشت سوم «برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه‌درسی، سال پنجم شماره ۱۸: ۳۱-۸.

- هومن، حیدرعلی. ۱۳۸۵. راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- یارمحمدیان، محمدحسین. ۱۳۸۱. اصول برنامه ریزی درسی، تهران: یادواره کتاب.
- Arsalan H . 2010 . Educational police culturally sensitive programs in Turkish educational system . Available from : [http:// www.Eric.ed.gov](http://www.Eric.ed.gov). [Accessed 24 may 2010] .
- Banks J. 2008 . The implications of ethnicity for curriculum reform . Available from: [http:// www.http://ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197512_banks.pdf](http://www.http://ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197512_banks.pdf). [Accessed 2008/12/11]
- Eisner E . W . 1994 . The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs.Third edn , New yourk : Macmillan College Publishing Company.
- Fernandez M . 2010 . The responsibility for multicultural education :an ethics of teaching and learning . Available from: [http:// www.Scu.edu/ethics](http://www.Scu.edu/ethics) . [Accessed 24 may 2010]
- Fernandez M . 2010. The responsibility for multicultural education :an ethics of teaching and learning. Available from;[http:// www.Scu.edu/ethics](http://www.Scu.edu/ethics). [Accessed 28 may 2010] .
- Feyisa D ,kirstin F.2010.Raising the Achievement of Portuguese pupils in British schools:A case study of good practice.Available from:<http://www.eric.ed.gov>. [Accessed24may 2010] .
- Fullinwider R . 2001 . Multicultural education and cosmopolitan citizenship. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science>. [Accessed 2008/12/11].
- Hawkins k . 2010 .Three imperatives : valuing an anti-bias curriculum , investing in eany childhood education and promoting collaborative research . Available from : [http : // www.eprints . usq . edu .au](http://www.eprints.usq.edu.au) . [Accessed 24 may 2010] .
- Mccarthy C , Crichlow W . 1993 . Race Identity and Representation in Education . First . United States of Amerrica : Routledge.
- Murphy S.2010.challenges for multicultural education in Japan.Available from:[http://www .Scirus.com](http://www.Scirus.com) . [Accessed 3 June 2010] .

بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان

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

Archive of SID