

## بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان دوره متوسطه اول ایران

# Lived Ethnic Experience in The Hidden Curriculum of Iran's Secondary School

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۲۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۰۳

F. Pakdaman

M. Davaee (Ph.D)

A.A. Khosravi Babadi (Ph.D)

Hamidreza Rezazadeh (Ph.D)

The present study seeks to examine the effects of the ethnic lived experience on the hidden curriculum in the secondary school in Iran. This study applied a qualitative method and a descriptive phenomenology. The sampling method was purposeful and the qualitative method was phenomenological. The participants included 5 teachers and 10 students from Fars, Azeri, Kurdish, Lor and Gilak ethnic backgrounds from a high school in Tehran. In data analysis based on Smith method, the main themes extracted were: cultural homogenization and attention to dominant culture, superficial thoughts about ethnic culture, educational inequality, alienation from cultural diversity, neglect of peaceful coexistence. In the next step, three confirmations and data referrals to participants were used to ensure the accuracy of the findings. Based on the findings of this study, it could be recommended that the place of lived ethnic experiences in the hidden curriculum of the first high school was unfavorable.

مهدی دواایی<sup>۱</sup>

فرزانه پاکدامن<sup>۱</sup>

حمیدرضا رضازاده<sup>۴</sup>

علی اکبر خسروی بابادی<sup>۳</sup>

**چکیده:** هدف مقاله بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان دوره متوسطه اول ایران بود. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدار شناسی توصیفی استفاده شده است. روش نمونه گیری هدفمند بود و مشارکت کنندگان در پژوهش شامل ۵ دبیر و ۱۰ دانش آموز از اقوام فارس، آذری، گُرد، لُر و گیلک در دبیرستانی از تهران بودند. در تحلیل داده‌ها مطابق روش اسمیت، مضامین اصلی شامل (یکسان سازی فرهنگی و توجه به فرهنگ مسلط، تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام، نابرابری آموزشی، بیگانگی با تنوع فرهنگی، غفلت در همزیستی مسالمت آمیز) ظاهر شد. برای اطمینان از صحت یافته‌ها از سه سوسازی و ارجاع مجدد داده‌ها به مشارکت کنندگان استفاده شد. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان داشت که جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان دوره متوسطه اول نامطلوب بود.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی پنهان، تجارب زیسته قومیتی، قومیت، متوسطه اول.

**Keywords:** hidden curriculum, ethnic lived experiences, ethnicity, first high school

۱. دانشجوی دکتری، گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

farzanepakdaman@yahoo.com

۲. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

davaee@yahoo.com

Khosravi.edu@gmail.com

۳. دانشیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

rezazade1390@gmail.com

۴. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

## مقدمه

جامعه ایران، علیرغم این که یک جامعه چندفرهنگی است و اقوام از تجارب زیسته قومیتی بسیار غنی برخوردارند اما تحقیقات نشان داده که در پرداختن به آموزش چندفرهنگی و ویژگی های قومیتی همراه با برنامه های درسی رسمی و پنهان چندان موفق عمل نکرده اند. مردم کشور ما را اقوام گوناگونی تشکیل می دهند و در واقع، ایران از جمله کشورهایی است که در آن فرهنگ های گوناگونی را می توان مشاهده کرد. بدون تردید با توجه به مشکلات فراوانی که در جامعه ایران خودنمایی می کند، برنامه های درسی آموزش و پرورش ایران به عنوان مهم ترین نهاد تربیتی کشور به اصلاح اساسی نیازمند است. از جمله مسائل مهم در ایران تنوع قومیت ها و فرهنگ های متنوع در ایران است که به نظر می رسد تاکنون از نگاه برنامه ریزان درسی و سیاست گذاران درحوزه آموزش و پرورش مورد فراموشی قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸؛ صادقی، ۱۳۹۰؛ عراقیه و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲). پس مغفول ماندن جایگاه تربیت چند فرهنگی و قومیت در نظام تعلیم و تربیت ایران به اهمیت موضوع می افزاید.

در چنین جامعه ای ایده و دیدگاه و تجربه قابل پذیرش، مورد احترام و مطلوب بوده و هر شخصی برای ارتقاء افکار و رشد همه جانبه خود و دیگران از امکانات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و آموزشی عادلانه بهره می برد پس هرگز برنامه درسی چندفرهنگی در پی آشفتگی و دلسوزی برای افراد بومی، چیرگی فرهنگ و هنجارمند کردن نیست بلکه چشم اندازش بسترسازی برای یک زندگی خوب و ایده آل و مسالمت آمیز و تعاملات بین فرهنگ ها و توجه به تجارب زیسته قومیت ها و در پایان شناخت همه آنهاست. پُرمسلم چنین جامعه ای نابسامان و گسیخته و هرج و مرج طلب نخواهد بود و مدارس و کلاس هایش سراسر امید و به دور از تعصبات قومی و نژادی و تفاوت در ایده شکل گرفته و رشد می یابند. وقتی جامعه نگرشی احترام آمیز نسبت به تفاوت های قومی و تجارب زیسته اقوام و میراث فرهنگی داشته باشد و در مدارس، برنامه درسی پنهان که شامل: تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با یکدیگر و با معلمانشان در فضا و ساختار مدرسه همراه با احترام و حفظ کرامت انسانی است و افراد می توانند بدون تناقض یا خجالت تعریف قومیتی از خود

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

ارائه کنند. جامعه‌ای که به تفاوت‌های گروه قومی احترام می‌گذارد، می‌خواهد شهروندان خود را از شیوه‌های تبعیض آمیز و نگرش‌های زیان بار محافظت کند (محمدی، ۱۳۹۵).

به همین دلیل است که بستر سازی و فراهم نمودن زمینه‌هایی این چنینی در دهه‌های اخیر با توجه بیشتری به مؤلفه‌های چندفرهنگی و رویکردهای جدید آموزشی و پرورشی در مطالعات برنامه درسی دیده شده که مؤلفه‌ها و اصول متفاوت و مهمی چون: به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی و تفاوت‌های بین فرهنگی موجود در کشور و جهان (گریفین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی‌های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۸)؛ کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و خلق دانش، فهم تأثیرپذیری از ویژگی‌های قومی (رحمانی عذرا و دیگران، ۱۳۹۴)؛ تفاوت‌های قومی و شیوه‌های انضباطی (آلبرت سینالو<sup>۳</sup> و همکارانش، ۲۰۱۹)؛ برانگیختن حس احترام و تحمل و درک و فهم (راتا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷)؛ معلمان اقلیت قومی مثبت‌تر از معلمان اکثریت (گلاک و کلین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹)؛ توجه به گفتمان‌های حاکم بر تربیت‌های چندفرهنگی (هولم و لاندن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰) دیده شده است. (گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۹) فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۹)؛ به بیان اهمیت ادبیات داستانی و امر ادبی با برنامه درسی و کمک به مضامین بنیادی و فهم عمیق‌تر خود و زیست جهان اشاره نموده که به درک نوفهم‌گرایانه کمک می‌کند همچنین خواندن و نوشتن و درهم تنیدگی آنها را با اندیشیدن و تخیل اصول حیاتی در دانشوری برنامه درسی معرفی می‌نماید که هویت و وفاق و همبستگی ملی در دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف با گویش و لهجه‌های متنوع غیرقابل انکار بوده و ارتقاء آگاهی و ایجاد ارتباطات شخصی با فرهنگ‌های مختلف در کلاس درس می‌تواند از ایجاد تعصبات بعدی در دانش‌آموزان جلوگیری کرده و این اجازه را می‌دهد با افراد متفاوت از خودشان همدلی کنند .

- 
1. Griffin
  2. Brown
  3. Albert Ksinan
  4. Rata
  5. Glock & Kleen
  6. Holm & Londen

پس از چنین کوشش‌هایی بود که توجه به قومیت در برنامه‌های درسی با هدف کمک به دانش‌آموزان برای ایجاد یک احترام متقابل به تفاوت‌های فرهنگی و متعاقب آن کاهش کلیشه‌هایی که اقلیت‌ها را به حاشیه می‌راند؛ صورت پذیرفت و تلاش‌های موفق در مواجهه با مسئله نژاد و قومیت در برخی کشورها انجام شد (بنکس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). با این وجود به نظر می‌رسد برخورد مطلوب با مسئله قومیت در برخی جوامع چندفرهنگی و چندقومی نظیر ایران هنوز مبهم و مسکوت باقی مانده است؛ آن چنان که پژوهش‌های ذیل را می‌توان شاهدی بر این مدعا برشمرد. فتحی و اجارگاه (۱۴۰۱) در اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی یادآوری نمودند تغییر در برنامه درسی بسیار دشوارتر از بهبود برنامه درسی است زیرا مستلزم تغییر در ارزش‌های افراد جامعه، فرهنگ و مفروضات اساسی‌ای است درباره آنچه که زندگی خوب را تشکیل می‌دهد. پس ابتدا باید در تدوین برنامه‌های درسی و مؤلفه‌های چند فرهنگی و هویت‌های اقوام مختلف دقت و توجه بیشتری نموده تا جامعه‌ای پیشرو و منسجم داشته باشیم (پاکدامن و همکاران، ۱۴۰۱).

عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی (۱۳۸۸) پژوهش‌هایی را با هدف بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی صریح و پنهان دوره متوسطه ایران انجام دادند که مشخص شد در کتاب‌های درسی تمایلی به طرح مسائل اقوام وجود نداشته و مفاهیمی چون تعارضات قومیت‌ها در این کتاب‌ها قابل مشاهده بوده است. همچنین جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان نیز کاملاً نامطلوب گزارش شد. آن‌ها وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی را در تمسخر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی و قومی در این پژوهش‌ها اثرگذار می‌دانستند.

امینی (۱۳۹۱) در پژوهش خود تحت عنوان «تبیین برنامه درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران» معتقد است که در شرایط موجود سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که در خصوص تفاوت‌ها و تنوعات ذاتی جامعه ایران خنثی و بی‌تفاوت است بیش از هر چیز، با مقتضیات و واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض است.

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

هال<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش چندفرهنگی» تلاش کرده است تا با نگاهی انتقادی به برنامه درسی چندفرهنگی، فراگیرانی که تمایل دارند در این حیطه کار کنند را آماده کند تا بتوانند با درک بهتری از آموزش چندفرهنگی، روابط بین فردی را مستحکم نمایند و هویت اجتماعی و فرهنگی افراد را بهتر درک کنند.

نوشادی، شمشیری و احمدی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی نقش کتب تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی را در ایجاد هویت ملی مورد تحلیل قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد مقوله‌های دینی و سیاسی، به عنوان رکن اسلامیت مرتبط به هویت ملی، به صورت مناسبی مطرح شده است، درحالی که سایر جنبه‌های هویت ملی در رابطه با ایرانیت و تجدد همچون ارزش‌ها و هنجارهای ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی و تجدد کاملاً مغفول مانده است به نقل از گرشاسبی و همکاران (۱۳۹۹).

عبدلی و صادقی (۱۳۹۴) پژوهشی تحت عنوان «طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره تعلیم و تربیت عمومی ایران» انجام داده‌اند. این پژوهش با روش تحقیق ترکیبی و با استفاده از منابع و اسناد معتبر ملی و بین‌المللی سعی در طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چندفرهنگی دوره ابتدایی کرده است.

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

در پژوهشی با عنوان «تأملی بر فهم برنامه درسی و پداگوژی از نگاه مدرسان: مطالعه موردی دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا» این معنا استنباط شد که فهم برنامه درسی و نگاه پداگوژی مدرسان متأثر از دو نوع پارادایم است. پارادایمی که برنامه

درسی به عنوان طرح ناتمام و گفتمان پیچیده فهمیده می‌شود، این فهم از برنامه درسی با پداگوژی تحول درونی به کمک توسعه دید نظری، انتقادی و معنوی دنبال می‌شود و دیگری، برنامه درسی به عنوان طرح مدون مسئله محور فهمیده می‌شود که از پداگوژی ساخت و فهم دانش به کمک توسعه دید انتقادی، چندصدایی و اندیشه‌ورزی استفاده می‌کنند. (عباباف، پاینار، ۱۳۹۸) بنابراین توجه به برنامه درسی چند فرهنگی در شرایط کنونی جهانی و ملی یک ضرورت مهم و اجتناب ناپذیر است.

موسی پور (۱۳۹۱) در مقاله‌ای تحت عنوان «ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» اذعان می‌دارد که در یک جامعه چندفرهنگی، برنامه درسی و آموزش مأموریت دارد تا از طریق حفظ و اعتلای فرهنگ‌های متنوع، وحدت اجتماعی را تضمین نماید.

اکثر پژوهش‌ها در حوزه قومیت و آموزش چندفرهنگی، نشان از مغفول ماندن اقوام در برنامه‌های درسی مختلف در آموزش و پرورش ایران دارد؛ طی چند سال اخیر برنامه‌های درسی دوره متوسطه ایران تغییراتی داشته است اما تاکنون پژوهشی در خصوص جایگاه تجارب زیسته قومیتی دانش‌آموزان در برنامه درسی در آن‌ها دیده نشده است، همچنین با توجه به نقش اساسی تجارب دانش‌آموزان اقوام مختلف در قالب برنامه‌های درسی پنهان دوره متوسطه اول بر شکل‌گیری چند فرهنگی و تنوع قومی و هویتی؛ این مقاله در پی پاسخ به این سؤال بوده است که جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه‌های درسی پنهان دوره متوسطه اول چگونه است؟

### پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی: جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه‌های درسی پنهان دوره متوسطه اول چگونه است؟

برای پاسخ به سؤال اصلی پژوهش؛ ۳ پرسش فرعی مطرح شد که عبارت بودند از:  
پرسش فرعی ۱. جایگاه تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان اقوام مختلف در دوره متوسطه اول چگونه است؟

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

پرسش فرعی ۲. جایگاه تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با یکدیگر در دوره متوسطه اول چگونه است؟

پرسش فرعی ۳. جایگاه تجارب زیسته قومیتی در فضا و ساختار مدرسه چگونه است؟

### روش تحقیق

این پژوهش یک پژوهش کیفی و از نوع پدیدار شناسی توصیفی بود که یک مقوله فلسفی و روش تحقیقی است برای درک پدیده‌ها که از طریق تجارب انسانی گسترش یافته و به دنبال روشن ساختن ساختار پدیده‌های تجربه شده است. روش نمونه گیری هدفمند بود و مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۵ دبیر و ۱۰ دانش آموز از اقوام فارس، آذری، گُرد، لُر و گیلک در دبیرستانی از تهران بودند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل روایت‌های دانش‌آموزان، مصاحبه‌های باز، مشاهدات، یادداشت‌های میدانی، ژورنال و عکس بود. مدت مصاحبه به طور متوسط ۵۰ دقیقه بود. کلیه مصاحبه‌ها ضبط شد و بعد دقیقاً مکتوب شدند. پس از تجزیه و تحلیل متن هر مصاحبه و کدگذاری آن‌ها و بیرون کشیدن مضامین موردنظر، مصاحبه بعدی انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده‌ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: الف- تولید داده‌ها ب- تجزیه و تحلیل داده‌ها این مرحله شامل مراحل فرعی است: ۱- مواجهه اولیه، خواندن و بازخوانی یک مورد ۲- تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها ۳- لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها ۴- ایجاد جدول خلاصه‌سازی ۵- تلفیق موردها.

در این پژوهش پس از انجام مصاحبه‌ها، مرحله اول (تولید داده‌ها) بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آن آغاز شد. در مرحله دوم (تجزیه و تحلیل داده‌ها)، ابتدا هریک از متون مکتوب شده با دقت خوانده و بازخوانی شدند و مضامین یا برداشت‌های اولیه در گوشه‌ای از متن پیاده شده نگاشته و کدگذاری شدند که شامل برخی تداعی‌ها، پرسش‌ها، مفاهیم و غیره بود و به ذهن پژوهشگر خطور می‌کرد و می‌توانست در مراحل بعدی استفاده شود. سپس مضامینی که می‌توانست معرف بخش‌هایی از متن (معمولاً یک یا چند جمله) باشد تعیین و ثبت شدند، در مراحل بعدی عمل لیست کردن و کدگذاری، خوشه‌بندی مقوله‌ها (مضامین اصلی و فرعی) صورت گرفت؛ به طوری که برای محتوای هر یک از مصاحبه‌ها یک جدول

خلاصه تشکیل شد. در آخرین مرحله اصلی، برای تلفیق موردها و یا مضامین، همه جدول‌ها کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه‌وری در داده‌ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت‌ها و تفاوت‌ها، مقوله‌ها و مضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده‌های این جدول مبنای گزارش یافته‌های پژوهشی شد. در این پژوهش سعی گردید که با لحاظ مواردی همچون حسن ارتباط و جلب اعتماد مشارکت کنندگان در تحقیق، بررسی مداوم داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها در اولین فرصت پس از اتمام هر مصاحبه و بازخورد آن به مصاحبه‌های بعدی و نیز استفاده از بازخورد آن برای تعیین کفایت داده‌ها و افزایش تعداد مصاحبه‌ها، بازنگری اساتید و استفاده از نظر اصلاحی آنان و مرور برخی از مقوله‌های استخراج شده با تعدادی از شرکت کنندگان بر صحت و تأثیرپذیری داده‌های پژوهش بیفزاید.

روش افزایش اعتبار در این پژوهش عبارت بود از:

الف: بررسی و چک کردن توسط اعضاء ب: انعطاف پذیری ج: اجماع سه سویه  
در این پژوهش اجماع سه سویه شامل: ۱- تنوع منابع اطلاعاتی: استفاده از منابع چندگانه اطلاعات و تئوری‌های مختلف. ۲- اجماع روش شناسی: استفاده از چند روش مانند مصاحبه، اسناد و مدارک، مشاهده و پرسشنامه در اجرای یک مطالعه واحد. ۳- رسیدگی و مشاهده مداوم: مشاهده و درگیری پژوهشگر مداوم و مستمر در میدان پژوهش و ثبت و ضبط همه تصمیم‌هایی که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده است (فلیک<sup>۱</sup> ترجمه جلیلی، ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵، گال، بورگ و گال<sup>۲</sup> ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۳).

## یافته‌ها

جایگاه تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان در اقوام مختلف (فارس، آذری، کُرد، لُر و گیلک) در دوره متوسطه اول چگونه است؟  
یافته‌های پژوهش در جدول شماره (۱) نشان داده شده است.

---

1. Flick  
2. Meredith D. Gall , Walter R. Borg , Joyce P.Gall



بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

جدول شماره (۱): جایگاه تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادق
۱- یکسان سازی فرهنگی و توجه به فرهنگ مسلط	۱-۱. تأکید زیاد بر روش سخنرانی، امتحان و کتاب درسی	وارش <sup>۱</sup> (دانش‌آموز گیلک پایه نهم) // بیشتر معلما وارد کلاس که میشنن یه سؤال میدن میگن تا من میام این سؤال رو حل کنید یا دو سؤال میگن بچه‌ها برا تکلیف شبتونه حلش کنین یا بیست تا سؤال میدن میگن بچه‌ها ازش امتحان می‌گیرم، همش کتاب وک تاب و کتاب تو کلاس ما فارس‌ها سریع کنار هم می‌شینن و از رو کتاب جواب‌ها رو درمیارن حتی تکالیفشون رو هم تو کلاس سریع می‌نویسن من این مدل تدریس رو دوست ندارم.
۲- تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام	۱-۲. یاددهی یادگیری غیر فعال، برچسب‌های قومیتی	کژال (دانش‌آموز کُرد پایه هشتم) / دانش‌آموزان زمانی که می‌بینند در کتاب درسی آنها از اهل تشیع و دوازده امام و چهارده معصوم کلی حرف زده شده و جهت‌آشنایی با آنها قصه و صفحات زیادی قرار گرفته اما از ما اهل تسنن و مذهب و فرهنگمان و خلفای اهل سنت در این کتاب‌ها سخنی به میان نیامده ناراحت می‌شن و این امر باعث درگیری و هرج و مرج بر سر موضوعات کنفرانسی در کلاس می‌شود.
۳- نابرابری آموزشی و	۲-۲. ناآگاهی نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام	آزاده (دانش‌آموز گیلک پایه هفتم) / معلم ما از یکی از بچه‌ها درس می‌پرسید اون با لهجه جوابش رو داد، معلم هم اون رو مسخره کرد حتی تقلیدش رو درآورد بعد هم گفت: ناراحت که نشدی دختر خوبم باهات شوخی کردم.
	۱-۳. افت تحصیلی به خاطر تبعیض قومیتی	آگرین (دانش‌آموز کُرد پایه هشتم) / از دو تا از معلمام بدم میاد درسشون رو اصلاً گوش نمیدم، معدل اون درسام پایین اومد به من اهمیت نمیدن و دوستم ندارن چون کُردم و از بقیه اقوام خوششون میاد.

۱. تمامی اسامی بصورت مستعار است.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصدق
انتظارات	۲-۳. فعالیت	مسعودی (دبیر) / اکثر قبولی های معدل بالای من در نهم فارس زبانند
متفاوت معلمان	فارس در	و عالی عمل می کنند اما بقیه بی خیالان او مدن تهران که بگردن و تازه به دوران برسند.
نسبت به	اکثریت با	ریحانه (دانش آموز آذری پایه هفتم) / بعضی از معلم های مدرسه ما
چند فرهنگی	موفقیت و	توجه به چند دانش آموز زرنگ و فارس دارند منم میتونم یاد بگیرم و
بودن	شکست قوم	حرف بزنم و جواب سؤالات رو بدهم اما کمی لهجه دارم.
دانش آموزان	اقلیت غیرفارس	
	۳-۳. تقسیم	اسرین (دانش آموز گر پایه نهم) / رفتار معلم های ما نشون میده ما رو قبول
	دانش آموزان به	ندارن، ما رو بی نظم میدونن، نادان و گاگول و بوق صدا میزنن، گرها رو
	منظم و نامنظم،	منهم به شلوغ کاری و ندونم کاری می کنن از نظر اونما ما خیلی ساده
	مثبت و منفی	هستیم.

اطلاعات به دست آمده نشان از این دارند که جایگاه قومیت و تجارب زیسته در تعاملات معلمان و دانش آموزان اقوام مختلف در مدرسه مطلوب نبوده است.

### پیام اصلی ۱. یکسان سازی فرهنگی و توجه به فرهنگ مسلط

تا حدود زیادی تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش آموزان مدرسه مورد پژوهش جایگاهی نداشته است. در نهایت دو پیام فرعی ظاهر شد که عبارت بودند از:

۱-۱) تأکید زیاد بر روش سخنرانی، امتحان و کتاب درسی

دانش آموزان معتقد بودند که معلمان صرفاً به مسائل درسی، به صورت روش سخنرانی محض و خسته کننده می پردازند و امتحان را از سؤالات کتاب انتخاب نموده و همیشه کتاب درسی حرف اول و آخر را در کلاس می زند به کتاب های غیردرسی توجه ندارند و هر آنچه غیر از آن از جمله قومیت و تجارب قومیتی و ویژگی ها و مؤلفه های فرهنگی باشد پیش پا افتاده است که در روایت های زیر این نکته به خوبی مشخص شده است. به عنوان مثال وارث دانش آموزی از قوم (گیلک) می گوید:

بیشتر معلما وارد کلاس که میشن یه سؤال میدن میگن تا من میام این سؤال رو حل کنید یا دو سؤال میگن بچه ها برا تکلیف شبتونه حلش کنین یا بیست تا سؤال میدن میگن بچه ها ازش امتحان میگیرم، همش کتاب و کتاب و کتاب تو کلاس ما، فارس ها سریع کنار هم

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

میشین و از رو کتاب جواب‌ها رو در میارن حتی تکالیفشون رو هم تو کلاس سریع مینویسن من این مدل تدریس رو دوست ندارم.

در این روایت ارتباط دانش‌آموز و معلم بسیار رسمی و سرد در قالب کلاسی سنتی و غیرقابل انعطاف همراه با ترس از امتحان و نمره و توجه صرف معلم به عنوان متکلم وحده توصیف شده است و دانش‌آموز معتقد است تنها مسئله حائز اهمیت در تعامل معلم و دانش‌آموز توجه و تأکید به محتوای کتاب و غفلت از قومیت و ویژگی‌های قومیتی و تجارب اقوام بوده است.

معلم دیگری عنوان نمود:

حجم مطالب در کتاب‌های درسی و بودجه‌بندی‌های فشرده، آن قدر زیاد است که من حاضر نیستم زمان را برای مسائل چندفرهنگی و مطرح نمودن قومیت‌ها و تعلقات آن و تجارب دانش‌آموزانم صرف کنم و بعد کلاس جبرانی برای مفاهیم اصلی مطرح شده در کتاب بگذارم».

۲-۱) تک فرهنگی عمل کردن و غالب بودن قوم خاص

برخی معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش به طور صریح تفاوت‌های قومی نژادی را عامل و علت درگیری توصیف کردند و به همین دلیل معتقد بودند باید قومیت دانش‌آموزان نادیده گرفته شود. خانم قنبری در این رابطه این روایت را عنوان نمود:

من از پرداختن به تنوع فرهنگی و تجارب قومیتی دانش‌آموزان پرهیز می‌نمایم، چرا که عنوان کردن آن منجر به درگیری در کلاس می‌شود (فیزیکی یا لفظی) یا در زنگ تفریح باعث بی‌نظمی بچه‌ها و مسخره کردن قومیت‌ها شده و من سعی می‌کنم همیشه تفاوت بین اقوام و هرآنچه به قومیت‌های متنوع مربوطه را نادیده بگیرم.

در این روایت مسئله تجارب زیسته قومیتی به عنوان یک موضوع چالش‌برانگیز انگاشته می‌شود و معلمان ترجیح می‌دهند تدریس کرده و قومیت را نادیده بگیرند و تنها به نقش رسمی خود در پرداختن به محتوای کتاب درسی بپردازند.

پیام اصلی ۲. تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام

در واقع در برخی موارد دانش‌آموزان معتقد بودند که برخی معلمان برای آن‌ها و تجارب قومیتشان احترام خاصی قائل نیستند. بررسی روایت‌های این دانش‌آموزان گویای رفتارهای سطحی و سرد همراه با توهین و تحقیر دانش‌آموزان اقوام مختلف در کلاس و مدرسه هستند.

پیام فرعی ۲-۱: یاددهی-یادگیری غیر فعال، برچسب‌های قومیتی  
گویای این نکته بود که آگاهی برخی معلمان نسبت به قومیت‌ها محدود به یاددهی-  
یادگیری غیرفعال، برچسب‌های قومیتی در جامعه بوده است. اسدی (دبیر):  
در کلاس سؤالی پرسیدم که آیا واقعاً گُرها نادان و چیز نفهم و دیر آموزند؟ هرگز یادم  
نخواهد رفت که کلاس از خنده بچه‌ها ترکید و رو هوا رفت و البته از گریه مریم.  
در این روایت رفتار معلم در رابطه با تجارب زیسته قومیتی دانش‌آموزش به یاددهی-  
یادگیری غیرفعال، برچسب‌های قومیتی محدود بوده و بر همین اساس لقب زشتی را به  
دانش‌آموز در قالب شوخی نسبت می‌دهد که موجب تحقیر دانش‌آموز در این کلاس می‌شود.  
پیام فرعی ۲-۲: ناآگاهی نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام  
رفتار نسنجیده و نامعقول معلم پیامدهای منفی همچون ناراحتی، احساس تحقیر شدن،  
تفر، انزجار از کلاس و بدبینی نسبت به معلم و کلاس را به همراه دارد که معلمان نسبت به  
پیامدها و تأثیر این گونه رفتارها آگاهی لازم را ندارند. از این رو پیام فرعی دوم «ناآگاهی  
نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام» ظاهر گردید.  
آزاده (دانش‌آموز گیلک) روایت کرد:

«معلم ما از یکی از بچه‌ها درس می‌پرسید اون با لهجه جوابش رو داد، معلم هم اون رو  
مسخره کرد حتی تقلید کرد بعد هم گفت: ناراحت که نشدی دختر خوبم باهات شوخی  
کردم.»

پیام اصلی ۳. نابرابری آموزشی و انتظارات متفاوت معلمان نسبت به چندفرهنگی بودن  
دانش‌آموزان

در این مقوله نیز سه پیام فرعی ظاهر گردید که عبارت بودند از:  
پیام فرعی ۳-۱ آفت تحصیلی به خاطر تبعیض قومیتی

آگرین (دانش‌آموز گُرد) اشاره کرد:

از دوتا از معلمام بدم میاد درسشون رو اصلاً گوش نمیدم، معدل اون درسام پایین اومد به  
من اهمیت نمیدن و دوستم ندارن چون گُردم و از بقیه اقوام خوششون میاد.

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

پیام فرعی ۳-۲ فعالیت فارس در اکثریت با موفقیت و شکست قوم اقلیت غیر فارس

مسعودی (دبیر):

اکثر قبولی‌های معدل بالای من در نهم، فارس زبانند و عالی عمل می‌کنند اما بقیه بیخیالند  
اومدن تهران که بگردن و تازه به دوران برسن بچه شهرستانین دیگه». ریحانه (دانش‌آموز  
آذری) «بعضی از معلم‌های مدرسه ما توجه به چند دانش‌آموز زرنگ و فارس دارند منم  
می‌تونم یاد بگیرم و حرف بزوم و جواب سؤالات رو بدهم اما کمی لهجه دارم».

پیام فرعی ۳-۳ تقسیم دانش‌آموزان به منظم و نامنظم، مثبت و منفی  
مسئله قومیت از نظر معلمان دلیلی بر دانش‌آموز نمونه یا بی‌نظم، مثبت یا منفی، زرنگ یا  
تنبل، خوب یا بد در کلاس و مدرسه می‌تواند باشد و اکثر بی‌نظمی‌ها به سمت دانش‌آموزان  
اقوام حرکت می‌کند. آسرین (دانش‌آموز لُر) در طول مصاحبه، عنوان کرد:  
رفتار معلم‌های ما نشون میده ما رو قبول ندارن، ما رو بی‌نظم میدونن، نادان و گاگول و بوق  
صدا میزنن، گرها رو متهم به شلوغ کاری و ندونم کاری میکنن از نظر اونا ما خیلی ساده  
هستیم.

براساس یافته‌های پژوهش، تعاملات در مدرسه مطالعه شده معلم محور است. معلم  
هدایت بحث‌های کلاسی و آزمون‌های نمره‌ای با روش سخنرانی را بر عهده دارد و ضعف  
تعامل دوستانه منجر به عدم رغبت دانش‌آموزان به مشارکت شده و وظیفه آنها را کسب نمره  
و قبولی در برنامه درسی رسمی می‌داند. پس مغفول بودن جایگاه قومیت در این تعاملات،  
تأثیر نگرش و انتظارات معلم به دانش‌آموزان اقوام مختلف بیانگر برنامه درسی پنهان و  
یادگیری‌های ضمنی آن می‌باشد.

جایگاه تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف (فارس، آذری،  
کُرد، لُر و گیلک) در دوره متوسطه اول چگونه است؟  
یافته‌های پژوهش در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول (۲): جایگاه تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادق
۱- قومیت و بیگانگی با تنوع فرهنگی	۱-۱. غفلت در تعلق‌ات و ویژگی‌های قومی ساده	کژال (دانش‌آموز گُرد پایه هفتم) / تو مدرسه هممون مجبوریم مانو شلوار مثل هم یکرنگ و یک جور بپوشیم، فارسی صحبت کنیم ولی جالبه همه مثل هم نیستیم، حرف زدن هامون، لهجه هامون، رفتار هامون، مدل هامون همه فرق دارند من با بچه‌هایی که مثل خودم هستند راحت ترم اما اینجا بیشتر بچه‌ها فارس‌اند حتی مدیر و ناظم و معلم هامون
	۲-۱. تبعیض در تعلق‌ات و ویژگی‌های قومی پیچیده	آسو (دانش‌آموز گُرد پایه هشتم) / پدر و مادرم همیشه تو خونه و خیابون لُری حرف میزنن ولی من و برادرم با هم فارسی حرف می‌زنیم اگه یک کلمه لُری صحبت کنیم اونا بدشون میاد و دعواون میکنن معتقدن تو مدرسه و کلاس فارسی، تو خونه هم فارسی. نباید لُری حرف بزیم حساسند که تو مدرسه مسخره نشیم چون خودشون خاطرات تلخ اینطوری زیاد دارن از دوران مدرسه شون.
۲- غفلت در همزیستی مسالمت آمیز	۱-۲. تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام	باران (دانش‌آموز گیلک پایه نهم) / از بچگی ناراحت میشدم که در مدرسه ازم بپرسن اهل کجایی و پدر و مادرت چه کاره‌اند؟ خونه تون کجاست؟ این ... آباد انتهای فامیلیت یعنی چی؟ منم مجبور بشم بگم اسم یکی از روستاهای ...ه، پدرم کشاورزه، مادرم حصیر می‌بافه، پنج تا خواهر و برادر دارم، معلما تو مدرسه با فارس‌ها مهربون‌ترند خودشون هم فارسند.
	۲-۲. عدم تحرک و پویایی و سلامت	روژین (دانش‌آموز کرد پایه نهم) / وقتی می‌خوایم بیایم مدرسه انگار می‌خوایم بریم یه جای سخت و وحشتناک حتی بدتر از جهنم، حاضریم فرار کنیم از اونجا با اون دیوارهای بلند، زده‌های آهنی و زشت، کلاس‌های کثیف و خط خطی، راهروهای بی روح و تنگ.

### پیام اصلی ۱) قومیت و بیگانگی با تنوع فرهنگی

داده‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان در بیان تجارب زیسته قومیتی خود خاطرات و تجربی را روایت کرده‌اند که گویای غفلت و بیگانگی در تعلقات قومی، تمسخر و بی‌حرمتی به اقوام مختلف در مدرسه بوده است.

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

پیام فرعی (۱-۱) غفلت در تعلقات و ویژگی‌های قومی ساده داده‌های پژوهش در تعاملات دانش‌آموزان نشان از وجود رفتارهایی تبعیض‌آمیز در قالب یکسان سازی قومی، لهجه، مدل و رفتار و مورد تمسخر قرار گرفتن لهجه‌های بومی، در میان دانش‌آموزان اقوام مختلف دارد. کژال (دانش‌آموز کُرد) عنوان می‌کند:

تو مدرسه هممون مجبوریم ماتو شلوار مثل هم یکرنگ و یک جور بیوشیم، فارسی صحبت کنیم ولی جالبه همه مثل هم نیستیم، حرف زدن هامون، لهجه هامون، رفتار هامون، مدل هامون همه فرق دارند من با بچه‌هایی که مثل خودم هستند راحت ترم اما اینجا بیشتر بچه‌ها فارس‌اند حتی مدیر و ناظم و معلم هامون.

پیام فرعی (۲-۱) تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام روایت آسو (دانش‌آموز کُرد):

پدر و مادرم همیشه تو خونه و خیابون گری حرف می‌زنن ولی من و برادرم با هم فارسی حرف می‌زنیم اگه یک کلمه گری صحبت کنیم اونا بدشون میاد و دعوا من می‌کنم معتقدن تو مدرسه و کلاس فارسی، تو خونه هم فارسی. نباید گری حرف بزنی حساسند که تو مدرسه مسخره نشیم چون خودشون خاطرات تلخ اینطوری زیاد دارن از دوران مدرسه شون.

پیام اصلی (۲) غفلت در همزیستی مسالمت آمیز

پیام فرعی (۱-۲) تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام باران (دانش‌آموز گیلک پایه نهم):

از بچگی ناراحت می‌شدم که در مدرسه ازم بپرسن اهل کجایی و پدر و مادرت چه کاره‌اند؟ خونه تون کجاست؟ این ... آباد انتهای فامیلیت یعنی چی؟ منم مجبور بشم بگم اسم یکی از روستاهای ...، پدرم کشاورزه، مادرم حصیر می‌بافه، پنج تا خواهر و برادر دارم، معلما تو مدرسه با فارس‌ها مهربون‌ترند خودشون هم فارس‌اند.

در واقع آنچه از مشاهدات در طول این پژوهش به دست آمد این بود که دانش‌آموزان در این مدرسه بیشتر از یک نوع قومیت بودند و آن قوم فارس بود و اقوام دیگر (آذری، کُرد، گُرد و گیلک) گروه‌هایی بودند که در اقلیت مشاهده شدند.

پیام فرعی ۲-۲) عدم تحرک و پویایی و سلامت

روایت روژین (دانش آموزگرد):

وقتی می‌خوایم بیایم مدرسه انگار می‌خوایم بریم به جای سخت و وحشتناک حتی بدتر از جهنم، حاضریم فرار کنیم از اونجا با اون دیوارهای بلند، نرده‌های آهنی و زشت، کلاس‌های کثیف و خط خطی، راهروهای بی روح و تنگ».

در این روایت تجربه تبعیض قومی دانش‌آموز در تعاملاتش با دانش‌آموزان دیگر آنچنان تأثیر منفی و ناراحت کننده‌ای در او به وجود آورده بود که شدت خشم و ناراحتی او در زمان مصاحبه کاملاً بر او مسلط شده و ادامه گفتگو را برای مدتی با وقفه روبرو نمود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، جایگاه قومیت در تعامل بین دانش‌آموزان ضعیف بوده و زمینه‌ای برای به حاشیه رانده شدن و تفرقه و جدایی بین فراگیران و فرهنگ‌هایشان و نگرش‌های طبقاتی ایجاد نموده و عدم درک متقابل دانش‌آموزان اقوام سطح همکاری و مشارکت را پایین آورده و احساس حقارت و سرخورگی را به دنبال آورده است.

### جایگاه تجارب زیسته قومیتی در فضا و ساختار مدرسه چگونه است؟

یافته‌های پژوهش در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول (۳): جایگاه تجارب زیسته قومیتی در ساختار و فضای مدرسه.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادق
	۱-۱. ساختار حاکمیت رسمی و عدم مشارکت دانش‌آموزان	امر و نهی انضباطی سخت همراه با تحکم، اطاعت محض دانش‌آموز، کم رنگ بودن نقش دانش‌آموزان در شوراهای، یکسان سازی دانش‌آموزان.
۱- فضای خشک، بی-روح و بسته	۲-۱. اطاعت و اجرای مطلق دستورات کارکنان مدرسه	معلم تنها طراح و اجرا کننده محض، خلاً تفکرات انتقادی، سکوت مطلق، ساختار بسته کلاس، روش فقط سخنرانی و متکلم وحده بودن معلم.
	۳-۱. مغفول بودن تجارب زیسته قومیتی در بخش‌های فرهنگی، علمی، مذهبی و قومی	عدم توجه به مراسمات قومی، ملی، فرهنگی، تأکید زیاد به فعالیت‌های پرورشی تکراری و خسته کننده، تأکید و توجه بیش از حد به بخشنامه‌ها و مغفول بودن قومیت و تجارب زیسته قومیتی در واقعیت.



پیام اصلی	پیام فرعی	مصادیق
۲- ساختار نامناسب و فضای نامطلوب	۱-۲. گریز از آشکار نمودن هویت قومی و تجارب اقوام	توجه نمودن به اساطیر، پهلوانان، نمادهای ملی و قومی، دیوارهای مملو از نوشته‌های تکراری مذهبی در مدرسه، فقدان بکارگیری از اسامی و تصاویر شعرا، بزرگان، مشاهیر اقوام در دیوار نوشته‌ها، عدم بکارگیری ضرب‌المثل‌های رایج قومی و میراث فرهنگی در فضای ۲-۲. اهمیت بیش از حد به نمره و رقابت‌ها به جای رفاقت‌ها
		کاهش مشارکت گروهی و صمیمیت بین دانش‌آموزان اقوام، تلاش فراوان برای کسب نمره بالاتر، تنها هدف دانش‌آموز حفظ درس و پیشی گرفتن از دیگری، اعلانات کلاس و راهرو و حیاط آکنده از بخشنامه، نمره، تصاویر نفرات برتر و تاریخ آزمون‌های متفاوت.

#### پیام اصلی ۱) فضای خشک، بی‌روح و بسته

مشاهدات پژوهشگر از ساختار و فضای مدرسه در خصوص جایگاه تجارب زیسته قومیتی در طول سال تحصیلی نشان داد که مدرسه با یک فضای خشک، بی‌روح و بسته کنترل شده و همه چیز تحت کنترل نظام بسته و متمرکز آموزش و پرورش است.

#### پیام فرعی ۱-۱) ساختار حاکمیت رسمی و عدم مشارکت دانش‌آموزان

امر و نهی انضباطی سخت همراه با تحکم در آشکال مختلفی همچون اهمیت زیاد حضور و غیاب همراه با تذکر دادن مداوم به دبیران و دانش‌آموزان هر روز تکرار می‌شد. تکرار جملاتی چون: «مؤدب باش؛ غایب نشوید؛ آرام و منظم باش» اطاعت محض دانش‌آموز از معلم، مدیر و معاونین را سبب می‌شد. بکارگیری الفاظی نامناسب و زشت همچون: «گم شو؛ خفه شو؛ بیشتر از دهن حرف نزن» که نشان‌دهنده جو بسته مدرسه اعمال می‌شد. وظیفه دانش‌آموزان اطاعت مطلق نسبت به دستورات معلمان و کارکنان مدرسه و اجرای کامل آن‌ها بود. در این فضا تفاوت‌ها و تجارب زیسته قومیتی مغفول بود. کم‌رنگ بودن نقش دانش‌آموزان در شوراها به وضوح دیده می‌شد. دانش‌آموزی چنین گفت:

«خانم، شورای دانش‌آموزی مدرسه ما الکی و سرکاریه، کسی که انتخاب میشه به شعرهایی که می‌نوشت و عکس می‌گرفت و تبلیغ می‌کرد عمل نمی‌کنه نظارتی هم روشن نیست خلاصه هر کی به هر کیه».

پیام فرعی ۱-۲) اطاعت و اجرای مطلق دستورات کارکنان مدرسه این موارد حاکی از آن است که فضای بی‌روح در مدرسه دیده می‌شود که در آن خلأ تفکرات انتقادی و ندادن فرصت نقد افکار و دیدگاه‌ها به دانش‌آموز و مهم‌تر اینکه معلم تنها طراح و اجرا کننده محض در کلاس همراه با عدم تقویت روحیه پرسشگری و سکوت مطلق همسو با ساختار بسته کلاس است و مشاهدات مکرر کلاس‌ها بیانگر تدریس به روش سخنرانی و متکلم وحده بودن معلم را نشان می‌داد. روش همیشگی سخنرانی بود، چپش صندلی‌ها در فضای کلاس به گونه‌ای بود که معلم همواره سخنران و دانش‌آموزان همواره شنونده در کلاس بودند و ساختار کلاس کاملاً بسته و گویی معلم تنها منبع فعال در این جمع است در این مجموعه دانش‌آموزان اقوام مختلف و تجارب، تعلقات و تعاملاتشان با هم بسیار پایین بود. دانش‌آموزان یاد می‌گرفتند برای کسب نمره خوب باید خوب به حرف‌های دبیر گوش کنند و ساکت بمانند و این خلأ تفکرات انتقادی را ترویج می‌نمود.

پیام فرعی ۱-۳) مغفول بودن تجارب زیسته قومیتی در بخش‌های فرهنگی، علمی، مذهبی و قومی

عدم توجه به مراسم‌های قومی، ملی، فرهنگی بسیار مشهود بود و تأکید زیاد به فعالیت‌های پرورشی تکراری و خسته کننده در کل فضای آموزشی و پرورشی ملموس بوده و تأکید و توجه بیش از حد به بخشنامه‌ها در تمامی دیوارها و تابلو اعلانات و حیاط مدرسه قابل مشاهده بود و اولویت با فعالیت‌ها و مراسمات دینی و مذهبی بوده و مغفول بودن قومیت و تجارب زیسته قومیتی در واقعیت همراه با فقدان فعالیت‌های فرهنگی ملی، قومی کاملاً مشهود بود.

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

پیام اصلی ۲) ساختار نامناسب و فضای نامطلوب

مشاهدات پژوهشگر از فضای مدرسه مورد پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه فضای مناسبی در بازنمایی فرهنگ و هویت اقوام همسو با تجارب زیسته قومیتی و نمادهای اقوام مختلف جامعه ندارد.

پیام فرعی ۱-۲) گریز از آشکار نمودن هویت قومی و تجارب اقوام

دیوارهای کلاس‌ها، راهرو، سالن و حیاط مدرسه مملو از شعارهای مذهبی و دینی بود و نوشته‌های تکراری مذهبی در مدرسه بیش از حد به چشم می‌خورد. حتی یک تصویر، ضرب‌المثل، شعار یا پیامی که مرتبط با نمادهای ملی یا قومی باشد دیده نمی‌شد و فقدان بکارگیری اسامی و تصاویر شعرا، بزرگان، مشاهیر اقوام در دیوار نوشته‌ها مشهود بود و توجه نمودن به اساطیر، پهلوانان، فقدان نمادهای ملی و قومی تداعی کننده این پیام بود که تنها چیزی که برای مدرسه اهمیت دارد اهداف مذهبی و دینی جدای از میراث فرهنگی و هویت‌های اقوام مختلف و تجارب دانش‌آموزان در این مدرسه است. به عنوان مثال وقتی طی یک مصاحبه غیررسمی با یکی از دانش‌آموزان نظرش را راجع به دیوار نوشته‌های مدرسه جویا شدم که در پاسخ این چنین گفت:

*تکرار این مطالب من را به یاد مطالب درس هدیه‌های آسمانی دوران دبستانم می‌اندازد به طوری که من هر روز می‌بینمشون و از تکرارشون خسته شدم.*

پیام فرعی ۲-۲) اهمیت بیش از حد به نمره و رقابت‌ها به جای رفاقت‌ها

اعلانات کلاس و راهرو و حیاط آکنده از بخشنامه، نمره، تصاویر نفرات برتر و تاریخ آزمون‌های متفاوت بود که این پیام را برای برخی دانش‌آموزان به همراه داشت که تنها هدف دانش‌آموز حفظ درس و پیشی گرفتن از دیگران و تلاش فراوان برای کسب نمره بالاتر همراه با کاهش مشارکت گروهی و صمیمیت بین دانش‌آموزان اقوام بود.

با تأمل در یافته‌های تحقیق در می‌یابیم به دلیل فقدان سیاست آموزشی مدون و راهبردی در مورد مسئله قومیت و تجارب زیسته و جایگاه آنها در نظام آموزش رسمی و پنهان برنامه‌های راهبردی و عملیاتی در این زمینه محروم بوده و سیستم آموزش کشور از فقدان یک

چارچوب نظری مورد دفاع در این بحث رنج می‌برد و باعث فاصله گرفتن اقوام از یکدیگر و زیر سؤال رفتن هویت‌ها و ارزش‌ها می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مقاله بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه‌های درسی پنهان دوره متوسطه اول بود. تفکر در یافته‌های این پژوهش در حوزه برنامه‌های درسی پنهان؛ شناخت بیشتری در خصوص رویدادها و تجارب زیسته قومیتی و پیام‌های اصلی و فرعی و مصادیق آن‌ها منجر به بهبود عملکرد مجریان برنامه‌های درسی و معلمان می‌شود. یافته‌های پژوهش در قالب پیام‌های مختلف نشان داد که جایگاه تجارب زیسته قومیتی در ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان بُعد تعاملات دانش‌آموزان اقوام مختلف با یکدیگر و تعاملات معلمان و دانش‌آموزان و فضا و ساختار مدرسه مطلوب نبوده است. این یافته با نتایج پژوهش عراقیه و همکاران (۱۳۹۰ و ۱۳۹۱) و گرشاسبی و همکاران (۱۳۹۹) همسو بود. آن‌ها در این پژوهش نشان دادند که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی دوره متوسطه و ابعاد مختلف برنامه‌های درسی پنهان کاملاً نامطلوب بوده است. دانش‌آموزانی که در طول تحصیل با فرهنگ‌های مختلف آشنا می‌شوند بعداً با این تفاوت‌ها احساس امنیت بیشتری نموده و در تعامل با دیگر اقوام احساس اعتماد بیشتری کرده و هویت خود را با ارزش‌تر قلمداد نموده و تُرک یا گُرد یا لُر یا گیلک بودن را از افتخارات خود می‌داند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش حمیدی زاده، فتحی و اجارگاه، عارفی و مهران (۱۳۹۷) نیز همسو بود. نتایج این پژوهش نشان داد که دیدگاه‌ها، نگرش و دانش معلمان کاملاً مخالف با مفاهیم آموزش چندفرهنگی بوده است که البته این امر خود می‌تواند یکی از علل مغفول ماندن قومیت و تجارب زیسته همراه با ویژگی‌های قومیتی در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان در پژوهش حاضر باشد و همسو با پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۸۸) می‌باشد. آن‌ها نشان دادند که وضعیت قومیت در ساختار و فضای مدرسه به عنوان بخشی از برنامه درسی پنهان نامطلوب بوده است و می‌تواند عاملی برای تنش‌ها و جدایی‌های قومی باشد.

علاوه بر این محققان و پژوهشگران دیگر نیز عوامل گوناگونی را در رابطه با مغفول بودن قومیت در برنامه‌های درسی و نظام آموزشی ایران برشمرده‌اند. به عنوان مثال کیهان (۱۳۹۴) در

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ... پژوهش خود به علل گوناگونی همچون ناآگاهی برنامه‌ریزان و سیاستگذاران نظام آموزشی در خصوص نحوه طراحی و تدوین برنامه‌های درسی متناسب و مطلوب با مؤلفه‌های چندفرهنگی؛ کم بودن نمونه‌های آموزشی مطلوب جهت به کار بستن نظریه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی و چندقومی در میدان عمل، تقابل و مقاومت مریبان و فراگیران در یادگیری فرهنگ‌های مختلف و غیرمنعطف بودن نظام متمرکز آموزشی اشاره کرده است. در هر صورت باید به این نکته توجه داشت که چنانچه تعلیم و تربیت کشور و متعاقب آن برنامه‌های درسی رسمی، ضعف در جایگاه قومیت و تجارب زیسته را اصلاح ننمایند؛ آسیب‌پذیری دانش‌آموزان در دوره حساس نوجوانی بیشتر و حائز اهمیت دوچندان خواهد شد. در واقع، فقدان چنین سیاست‌های راهبردی و صحیح در اسناد بالادستی نظام تربیتی و سند تحول و شش ساحت آن و متعاقب آن برنامه‌های درسی رسمی منجر به تأثیر منفی هر چه بیشتر برنامه‌های درسی پنهان در خصوص برخورد با مسئله قومیت و تنوع قومی در مدارس می‌شود. علاوه بر این، تداوم وضعیت نامطلوب در جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی ممکن است برای موجودیت ایران و شهروندان ایرانی که اقوام متنوعی در آن ساکن هستند را به مخاطره بیندازد؛ چرا که زمینه ساز اشغال فرهنگی و برنامه‌های درسی سایه<sup>۱</sup> یا زیرزمینی<sup>۲</sup> در مدارس ایران می‌گردد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷؛ بازدار، فتحی و اجارگاه، عارفی و فراستخواه؛ ۱۳۹۸؛ به نقل از گرشاسبی و همکاران، ۱۴۰۰).

توانایی کار با افراد از فرهنگ‌ها و گروه‌های اجتماعی مختلف (لُر، کُرد و غیره) موضوع مهمی است که اگر دانش‌آموزان در معرض تنوع اقوام و تجارب مختلف قرار بگیرند و بتوانند آگاهی‌های فرهنگی را در کلاس بیاموزند باعث بهبود شرایط فردی و اجتماعی آنها در زندگی خواهد شد و متأسفانه این امر مورد توجه کمتری قرار گرفته است.

علاوه بر این، نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های گوناگونی همچون پژوهش شاه حسنی (۱۳۸۷)؛ عبدی و لطفی (۱۳۸۷)؛ فیاض و ایمانی (۱۳۸۹)؛ نوشادی، شمشیری و احمدی (۱۳۹۰)، گرشاسبی (۱۳۹۹) همسو بوده است. همه این پژوهش‌ها نیز به مغفول بودن

قومیت و تجارب زیسته اقوام و مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های درسی و ضعف بزرگ این برنامه‌ها در آموزش‌های رسمی و پنهان اشاره کرده‌اند.

نتیجه می‌گیریم این ضعف معلمان در قالب پیام‌های اصلی و فرعی، ناآگاهی نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام، نابرابری آموزشی، اُفت تحصیلی به خاطر تبعیض قومیتی، قومیت و بیگانگی با تنوع فرهنگی و غفلت در همزیستی مسالمت آمیز، تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام، عدم تحرک و پویایی و سلامت، فضای خشک و بی روح و بسته، امر و نهی انضباطی سخت همراه با تحکم، اطاعت محض دانش آموز، کم رنگ بودن نقش دانش آموزان در شوراهای یکسان سازی دانش آموزان، اطاعت و اجرای مطلق دستورات، خلأ تفکرات انتقادی، سکوت مطلق، ساختار بسته کلاس، روش فقط سخنرانی، عدم توجه به مراسمات قومی، ملی، فرهنگی، تأکید زیاد به فعالیت‌های پرورشی تکراری و خسته کننده، تأکید و توجه بیش از حد به بخشنامه‌ها توجه نمودن به اساطیر، پهلوانان، نمادهای ملی و قومی، فقدان بکارگیری از اسامی و تصاویر شعرا، بزرگان، مشاهیر اقوام در دیوارنوشته‌ها، عدم بکارگیری ضرب المثل‌های رایج قومی و میراث فرهنگی در فضای مدرسه، اهمیت بیش از حد به نمره و تلاش فراوان برای کسب نمره بالاتر، اعلانات کلاس و راهرو و حیاط آکنده از بخشنامه، نمره، تصاویر نفرات برتر و تاریخ آزمون‌های متفاوت در واقعیت ظاهر گردید و بیانگر آن بود که تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش آموزان، دانش آموزان با یکدیگر و فضا و ساختار مدرسه مطلوب نبوده است. هنگام کار و یادگیری با افرادی که پیشینه و فرهنگی غنی دارند درک بهتری از موضوعات و تعاملات اثربخش‌تری در همه زمینه‌ها را خواهیم دید و طبیعتاً با قرار گرفتن دانش آموزان در معرض طیف متنوعی از نظرات و افکار و زمینه‌های فرهنگی آنها را تشویق کرده ایم که در زندگی آینده خود ذهن بازتری داشته و درکشان از موضوعات چند فرهنگی بیشتر گردد. داشتن مهارت تدریس مبتنی بر فرهنگ و هویت برای معلمان ما در کلاس و مدرسه و اجتماع بسیار مهم است و این شاخص باید بتواند در دانشگاه فرهنگیان بیشتر نمود یابد و وقتی که دانش آموزان در معرض گروه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی قرار می‌گیرند تبدیل به شهروندانی بهتر در جامعه خود می‌شوند و همزیستی بهتری صورت می‌پذیرد.

بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

چنانچه تعلیم و تربیت چندفرهنگی جدی گرفته شود و قومیت و تجارب زیسته قومیتی از جایگاه مطلوبی در برنامه‌های درسی مدارس برخوردار گردد، روزهای قشنگی را خواهیم دید این در حالیست که تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش‌آموزان، دانش‌آموزان با یکدیگر و فضا و ساختار مدرسه مطلوب نبوده است و هنوز با آن چه مطلوب تربیت چندفرهنگی می‌باشد، فاصله دارد.

### پیشنهادات

پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های درسی دوره اول متوسطه از ابتدا بازنگری شده و در سرفصل‌های دانشگاه فرهنگیان نیز دیدگاه‌های قومی و فرهنگی مختلف کشور بهتر و بیشتر معرفی شود چرا که پیشرفت و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای و شغلی در معلمان، موجب می‌شود فراگیران اقوام مختلف از فرصت‌های یکسانی در آموزش بهره‌جسته و از منزلت اجتماعی و همبستگی ملی برخوردار گردند و وحدت همگانی شکوفا گردد. علاوه بر این فضای فیزیکی مدرسه نظیر راهروها، اسامی کلاس‌ها، تابلوهای اعلانات، دیوارهای حیاط مدرسه با هدف معرفی هر چه بیشتر اقوام ایرانی و ایجاد احترام متقابل میان دانش‌آموزان مختلف به نام بزرگان، مفاخر اقوام، شعارها یا تصاویری در این راستا مزین گردد تا باعث شود فراگیران تا حدود زیادی با سرمایه‌های فرهنگی سایر اقوام در برنامه درسی پنهان آشنا گشته و پیش داوری‌های غلط خود را درباره سایر فرهنگ‌ها اصلاح نمایند.

### منابع

امینی محمد (۱۳۹۱). تبیین برنامه درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. مطالعات برنامه درسی. ۷ (۲۶) ۳۲-۱۱.

ایزدی صمد، شارع پور محمود، قربانی قهرمان راضیه (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). مطالعات ملی.

بازدارقمچی قیه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران، فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ۸ (۲): ۲۷۴-۲۴۵.

- پاکدامن، فرزانه؛ دوایی، مهدی؛ خسروی، علی اکبر؛ رضازاده، حمیدرضا (۱۴۰۱). بررسی تجارب زیسته قومیتی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی متوسطه اول ایران. رساله دکتری. رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۷). تحلیل نظام مند آموزش چندفرهنگی در ایران، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (۴۲): ۲۵-۳۸.
- شاه حسنی، شهرزاد (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس محتوای قومی، ملی و مولفه‌های جهانی شدن چالش و فرصت جهانی شدن در مورد برنامه درسی (کنفرانس انجمن مطالعات برنامه درسی).
- رحمانی عذرا، فقیهی علیرضا، حسینی مهر علی، سرمدی محمدرضا (۱۳۹۵). اعتبار سنجی مولفه‌های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی، نشریه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷ (۴): ۲۳۳-۲۵۰.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). طراحی برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه عالمه طباطبایی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- صباغ پور، علی اصغر (۱۳۸۱). جهانی شدن، حاکمیت ملی و تنوع قومی در ایران. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی، ۱۱ (۲): ۱۶۱-۱۴۳.
- عباباف، زهره و پاینار، ویلیام. (۱۳۹۸) تأملی بر فهم برنامه درسی و پداگوژی از نگاه مدرسان. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره ۲۰. ص ۵۷-۸۴.
- عبدی، عطا اله، و لطفی، مریم. (۱۳۸۷). جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: کتب تاریخ دوره دبیرستان. مطالعات ملی، ۹۳ (۳۵): ۵۳-۷۲.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد، صادقی، علیرضا (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره تعلیم و تربیت عمومی در ایران. مطالعات برنامه درسی، ۱۰ (۳۹): ۷۱-۱۰۸.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۸). تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی، فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۱ (۱): ۱۶۵-۱۴۹.



بررسی جایگاه تجارب زیسته قومیتی در برنامه درسی پنهان ...

عراقیه، علیرضا، فتحی واجارگاه، کوروش، فروغی ابری، احمدعلی، فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۰). بررسی

جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان. مطالعات برنامه درسی، ۶ (۲۳)، ۵۶-۷۵.

عراقیه، علیرضا، فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش

عالی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، شماره ۵ (۱۸-۱۷)، ۱۸۷-۲۰۴.

عزیزی، نعمت الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود (۱۳۸۹)، بررسی وضعیت آموزش

چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهرسندج از منظر دانشجویان، فصلنامه انجمن آموزش

عالی ایران، ۳ (۲): ۷۸-۵۵.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۹). هویت‌های برنامه درسی. جلد اول. ویراست دوم. انتشارات آبیژ

فتحی واجارگاه، کورش (۱۴۰۱) اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، ویرایش سوم، انتشارات

علم استادان.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، شرایط امکان صلح در ایران، میزگرد گروه تخصصی صلح، انجمن

جامعه‌شناسی ایران، ۱۷ آذرماه ۱۳۹۸.

فیاض ایراندخت، ایمانی قوشچی فریبا (۱۳۸۹). بررسی نمادهای هویت ملی در کتابهای درسی تاریخ

و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک در سال

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

کیهان، جواد (۱۳۹۴). تحلیل جایگاه آموزش و پرورش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم

اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی به روش آنتروپی شانون. مطالعات آموزش و آموزشگاهی، ۴

(۱۲)، ۷۹-۹۵.

گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه (۱۳۹۹). بررسی جایگاه قومیت در

برنامه‌های درسی مقطع دوم متوسطه (مطالعه موردی دبیرستان پسرانه شهید بخردیان بهبهان)،

رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

تهران.

گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش و عارفی، محبوبه (۱۴۰۰). جایگاه قومیت در برنامه‌های

درسی پنهان دوره دوم متوسطه: فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران ۱۶ (۶۱)

تابستان ۱۴۰۰، ۵۸-۲۷

محمدی مهدی، شفیع مریم، خوشبخت فریبا، جمال آبادی منا (۱۳۹۵). مطالعه تجربی تأثیر برنامه

درسی صلح محور بر مدیریت خشم کودکان پیش دبستانی. مطالعات برنامه درسی، ۹۴-۵۳.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ شماره (۵)، ۱۸-

۱۷، ۲۴۳-۲۷۳

مهر محمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به نشر.

نوشادی محمودرضا، شمشیری بابک، احمدی حبیب (۱۳۹۰). نقش و کارکرد کتاب‌های تعلیمات

اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی. پژوهش‌های برنامه

درسی. ۱۶۷-۱۳۹.

Banks J (2013). **The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962-2012, Theory into Practice**; 52 (1): 73-82.

Brown L (2013). **An Immigration History of Britain: Multicultural Racism since 1800**, by Panko's Panayi. *English Historical Review*; 128: 225-227.

Glock, S., Kleen, H (2021). **The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity**. *Curr Psychol*.

Griffin J (2019). **Marshall McLuhan was Right: The Medium is the Message**, OECD Publishing, Paris

Holm, G., Londen, M. (2010). **The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?** *Intercultural Education*.

Ksinan, A. J., Vazsonyi, A. T., Ksinan Jiskrova, G., & Peugh, J. L. (2019). **National ethnic and racial disparities in disciplinary practices: A contextual analysis in American secondary schools**. *Journal of school psychology*, 74, 106-125

Robinson Hall, B., Osterling, P. J. P., & Room, A. (2010). **EDUC 537-002 Foundations of Multicultural Education**.

Rata E (2017). **Connecting Knowledge to Democracy**. In B. Barrett, U. Hadley, & J. Morgan (Eds.), *Knowledge, curriculum and equity: social realist Perspectives*; 19-32. Abingdon & New York: Routledge.