

**فهم دانش آموزان قومی از هویت قومی خود  
(بررسی موردی دانش آموزان پسر شهر هیر اردبیل)**

یاور عیوضی<sup>۱</sup>

سعید سیف درخشنده<sup>۲</sup>

تاریخ وصول: ۹۸/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۰۳

**چکیده**

این مطالعه با هدف تحلیل و تفسیر هویت‌یابی دانش‌آموزان شهر هیر اردبیل صورت گرفته است. جامعه مطالعه، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول و دوم شهر هیر می‌باشند. از این تعداد، ۴۲ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری نظری انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. روش تحلیل تماتیک به شیوه براون و کلارک (۲۰۰۶) به عنوان روش تحقیق این مطالعه استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که در «جهت‌گیری دانش‌آموزان نسبت به خود قومی» اغلب آن‌ها (۶۹/۰۵ درصدشان) نگاه منفی نسبت به قوم خودی و عناصر معنایی مرتبط به آن دارند. در نقطه مقابل فقط ۱۱/۹ درصد آن‌ها در تعریف خود قومی احساس تفاخر و عزت‌مندی بروز داده‌اند. بیش‌ترین تصور از «دیگری» یا جهت‌گیری دانش‌آموزان مورد مطالعه با ۴۵/۲۴ درصد مربوط به تهرانی‌ها و بعد از آن فارس‌ها با ۴۰/۴۸ درصد است. دانش‌آموزان در شخصیت‌پردازی‌های خویش، خود قومی را در ارتباط با تم‌های فرعی: مشاغل فرودست، سنتی و به روز نبودن، بی‌اخلاقی و ضعف شخصیتی، ترس از خود اظهاری قومی، اقتدارگرایی، دین فقیرانه، تفریح مصرفی، احساس محرومیت، روستا مآبی، اسامی نامناسب، خشونت‌طلبی، نوک‌صفتی و ... معرفی کرده‌اند و در عین حال «دیگری» را با تم‌های متکبر، قانون‌گریز، پول‌دار و مشاغل فرادست، بی‌اعتماد، خوش‌گذران، اخلاق مدار و ... معرفی کرده‌اند.

**واژگان کلیدی:** هویت قومی، شخصیت‌پردازی، تحلیل تماتیک.

---

۱- مدرس گروه علوم اجتماعی، واحد اردبیل، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول). rozestane@yahoo.com

۲- دانشجوی دکترای روان‌شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

#### مقدمه

در عصر فروپاشی بزرگ (فوکویاما، ۱۳۷۹: ۲۰) زمانی که با فروپاشی روایت‌های کلان، روایت‌های خرد ظهور کردند، هویت‌های قومی کهن نیز دوباره، ولی این بار در شکل‌هایی جدید سر برآوردند و به نیرویی تاثیرگذار در تحولات اجتماعی تبدیل شدند (قانع‌ی راد و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۶۸). این امر به کشور خاصی مربوط نشده و با متکثر شدن روزافزون جوامع به مساله اپیدمیک و فراگیر بدل شده است. به طوری که طبق یکی از برآوردها، امروزه در دنیا ۸۰۰۰ قوم با ۶۷۰۰ زبان مختلف زندگی می‌کنند؛ با این حال تنها ۱۹۲ دولت عضو سازمان ملل هستند (خوبروی پاک، ۱۳۸۰: ۱۸).

سرزمین ایران، هم به واسطه دلایل تاریخی و هم به واسطه اقتضانات عصری (مهاجرت و گسترش ارتباطات) جامعه‌ای متنوع قلمداد می‌شود. به بیان دیگر، کشور ایران از دیرباز موطن اقوام مختلف بوده است و از جمله کشورهایی است که دارای تعدد قومیتی است. به طوریکه امروزه ایران به لحاظ داشتن تنوعات قومی و زبانی جزو ۱۰ کشور نخست جهان محسوب می‌گردد (دره‌مهاجرانی، ۱۳۷۱: ۱۳۲). چنین زمینه‌ای برای جامعه ایرانی با در نظر گرفتن ملاحظاتی چون موقعیت جغرافیایی اقوام در حاشیه مرزها (دوری از مرکز)، وجود جمعیتی از هم‌تباران خونی و فرهنگی در آنسوی مرزها، شرایط توپوگرافیک ویژه (راه‌های ارتباطی نامناسب، ناهمواری‌های صعب‌العبور و ...)، افتادن شکاف قومی روی شکاف مذهبی، اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی، برش تاریخی ویژه برای نظام جمهوری اسلامی در منطقه و جهان، تحولات منطقه‌ای، تغییرات جهانی و اطلاعاتی و ترویج گفتمان حق تعیین سرنوشت منجر به شکل‌گیری شرایط ویژه نمادین در میان اقلیت‌ها و قومیت‌ها گردیده است. در چنین بستری گونه‌های مشخصی از تعاملات هویتی بین گروه‌ها و خرده فرهنگ‌ها شکل می‌گیرد. از این رو جهت‌گیری و کنش‌های کنشگران به شدت در ارتباط تنگاتنگی با مقوله هویت قومی قرار می‌گیرد.

هویت به زعم امانوئل کاستلز به مجموعه‌ای از منابع معنایی اطلاق می‌شود که در موقعیت‌های ویژه بر دیگر منابع معنایی اولویت می‌یابد (کاستلز، ۱۳۸۰: ۵۴). به نظر گیدنز نیز «هویت» از انواع «پرسش‌های وجودی» است. پرسش‌های وجودی به پارامترهای زندگی انسانی که همه آدمیان در طول عمر خود به نحوی مطرح می‌کنند و درصدد پاسخ به آن بر می‌آیند؛ مرتبط هستند (گیدنز، ۱۳۸۴: ۸۵). وقتی از خود می‌پرسید «که هستی؟»، «از کجا ییدی؟»، «در چه زمانی زندگی می‌کنی؟» و «چه آرزوهایی داری؟» پاسخی که به این سوالات می‌دهید، بخشی از هویت شما را نشان می‌دهد. هویت در واقع همان چیزی است که فرد، چنان که در اصطلاح «خودآگاهی» آمده است، به آن آگاهی دارد (همان: ۸۱). و به تعبیری «هویت شخصی در حقیقت همان خود است که شخص آن را به عنوان بازتابی از زندگی‌نامه‌اش می‌پذیرد» (همان: ۸۲). برگر نیز معتقد است جامعه در حال تغییر و تحول، فرد را ناگزیر از بازاندیشی و اتخاذ تصمیم‌های متنوع می‌سازد. بازاندیشی نه تنها معطوف به جهان بیرونی است، بلکه وارد ذهنیت فرد می‌شود و طی فرآیند بازاندیشی، جهان و خود فرد به موضوع آگاهی تبدیل می‌شوند (برگر، ۱۳۸۱). به

این معنی که افراد هویت خویش را در بده‌بستان‌ها و رفت و برگشت‌های مداوم بین خود و محیط تعریف می‌کنند و این پروسه‌ای پایان‌ناپذیر در تمام دوران زندگی است. هویت مقوله‌ای روانی است، به این دلیل که تعلقات، آگاهی‌ها و تعهدات فرد در قبال منابع معنایی مشخص، به پستوهای ذهنی‌اش رخنه کرده و ساختار عمیق روانی وی را شکل می‌دهد و از جهتی دیگر، هویت مقوله‌ای اجتماعی است، بدین علت که فرد در درون جامعه متولد شده و به‌واسطه زبان جمعی، پیرامون خود را تجربه می‌کند. بنابراین شناخت و تبیین هویت قومی افراد بدون ارجاع به فراگردی که بین فرد و جامعه وجود دارد، امر عبث به نظر می‌رسد. بسندگی تام به علل روانی - اثری همان قدر گمراه‌کننده به نظر می‌رسد که جبر اجتماعی و تاریخی گمراه‌کننده است.

از طرف دیگر امروز به واسطه تقسیم کار نهادی شق بارزی از منابع معنایی افراد در درون نظام مدرسه شکل می‌گیرد. مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان و آشکار به نیرویی مهم در تولید شخصیت و فرهنگ‌پذیری دانش‌آموزان - به خصوص در میدان‌های قومی - بدل شده است. جایی که در آن، جهت‌گیری‌های افراد نسبت به خود، دیگری و نوع تعامل آن‌ها با یکدیگر رمزگردانی می‌شود و شخصیت فرد پایه‌ریزی و پیکربندی می‌شود (عیوضی، ۱۳۹۵: ۲). از این نقطه نظر، هر گونه مطالعه هویتی و آسیب‌شناسی کنشگران قومی بدون مطالعه نقش و مکانیسم عملکردی مدرسه عقیم خواهد بود. فلذا، رجوع به دانش‌آموزان به منظور بررسی نظام زبانی آن‌ها در خصوص درکی که از خود و دیگری دارند می‌تواند پاسخ به بسیاری از مسائل هویتی مناطق قومی باشد؛ و از آنجایی که این مهم در میدان قومی متعلق به ترک‌های ایران انجام می‌شود، می‌تواند تبیین بخش تغییرات هویتی آینده نه چندان دور این منطقه تاثیرگذار باشد. البته با این توضیح که مطالعه حاضر صرفاً روایتی از وضعیت هویت قومی دانش‌آموزان را ارائه می‌دهد و قصد ندارد که یافته‌های خود را به تمامی دانش‌آموزان قومی تسری دهد. چرا که تعمیم‌دهی، نه با پیش‌فرض روش‌های اکتشافی و کیفی سازگاری دارد و نه با تجربه زیسته محقق. از این رو پژوهش حاضر مدعی است که در کنار روایت‌های مختلف از هویت‌طلبی قومی می‌توان روایت مکتسبه از نتایج این پژوهش را نیز مورد توجه قرار داد و به آن مشروعیت علمی قائل شد. بنابراین پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد تفسیری - در حوزه‌ی روانشناسی اجتماعی - سعی دارد با عدول از محدودیت‌های نظری ساختارگرایی و فردگرایی به تحلیل و تفسیر مکانیسم هویت‌یابی قومی دانش‌آموزان شهر هیر (از استان اردبیل) بپردازد؛ تجربه زیسته محقق به‌عنوان معلم در شهر هیر و مشاهده تجلیات پراکنده از مسائل هویتی موجود دانش‌آموزان به‌عنوان محرک اصلی انجام این پژوهش را سرعت بخشید. از طرف دیگر محدودیت‌های پژوهش امکان بررسی تمام مناطق آموزشی استان اردبیل یا سایر مناطق قومی را امکان‌پذیر نمی‌سازد. از این رو جامعه دانش‌آموزی هیر به‌عنوان بخش از این منطقه قومی (آذربایجان ایران) انتخاب و در راستای پاسخ به پرسش‌های زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

۱- افراد، خود قومی را با چه منابع معنایی معرفی می‌کنند؟

۲- کنش‌گران قومی چه تعریفی از دیگری دارند؟

۳- کنش‌گران قومی چه نوع تعاملی بین خود و دیگری متصوراند؟

با توجه به اتخاذ رویکرد تفسیری با محوریت مکتب کنش متقابل نمادین و تمسک به روش کیفی - که در جهت درک تفاسیر و معانی درونی کنش‌های معنادار افراد به کار می‌رود- تلاش می‌شود که چارچوبی بر موضوع تحمیل نشود. در این راستا به نظریه‌ها تا جایی توجه خواهیم داشت که راهنمای نظری محقق بوده و به ارتقای حساسیت‌های نظری مدد رساند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۰). از این نقطه نظر پژوهش حاضر با اطلاع از تأثیرات کلان چون کم و کیف نوسازی در تاریخ معاصر ایران، جایگاه و مناسبات بین‌المللی جامعه ملی و نسبت آن با آذربایجان ایران، تغییرات در نظام تولیدی و ساختار طبقاتی، روابط و مناسبات ناشی از گروه‌های قدرت و ... آن‌ها را در هیئت نظام زبانی و تفسیری کنش‌گران قومی بررسی می‌کند.

مکتب کنش متقابل نمادین با الهام‌گیری از سنت پراگماتیسم، شکل‌گیری پنداره هویتی را مرتبط با تعامل سه عنصر «ذهن»، «خود» و «جامعه» می‌داند. به زعم هربرت مید، خود مرکب از دو بخش است: «من فاعلی» و «من مفعولی». خودانگیخته، جامعه‌ناپذیر و پیش‌بینی‌ناپذیر فرد معادل «من فاعلی» تلقی می‌شود اما «من مفعولی» به تدریج از طریق کنش متقابل فرد با دیگران و درونی ساختن جامعه تکوین می‌یابد و بر «من فاعلی» نظارت می‌کند. «من مفعولی» بخشی از خود است که به مثابه ابره کنش‌ها و دیدگاه‌های دیگران، از جمله تاملات شخص در قبال خود، شکل می‌گیرد. فرد زمانی تحت تأثیر «من فاعلی» قرار می‌گیرد که نتواند با هنجارها و انتظارات جامعه سازگار شود (دیلینی، ۱۳۸۹: ۲۶۸). بعدها بلومر این ایده را توسعه داد که من اجتماعی تحت تأثیر هنجارهای فرهنگی، موقعیت‌ها و توقعات اجتماعی به وجود می‌آید (توسلی، ۱۳۸۰: ۴۸۳). منظور وی از موقعیت، شرایطی است که در آن هم هنجارهای فردی یا خرده فرهنگی و هم هنجارهای کلان نهفته‌اند. از نظر بلومر و داستر دو گروه به شکل مداوم در فرایند تعریف جمعی به اصول متفاوت و رقیبی دست می‌بازند: نخست گروهی که سودای بی‌همتا بودن خود را در سر می‌پروراند و دوم گروهی که دل مشغله‌اش منزلت اجتماعی (مالشویچ، ۱۳۹۰: ۱۱۲).

گافمن با الهام از بلومر برای تبیین هویت به نحوه به کارگیری نمادها جهت ایفای نقش توسط کنش‌گران علاقه نشان داد. رویکرد گافمن به رویکرد نمایشی معروف است. وی معتقد است که افراد همواره نقش‌های اجتماعی خود را درست مثل بازیگران تئاتر برای دیگران ایفا می‌کنند؛ رویکرد او به تحلیل نحوه اجرای نمایش‌هایی می‌پردازد که افراد آن را اجرا می‌کنند. یکی از موضوعات مهم گافمن این است که کنش‌گران برای حفظ هویت اجتماعی خود، هم‌چنین برای دفاع از خود در برابر ارزیابی‌های

نامطلوب و منفی دیگران، زنجیره‌ای از شگردها و تاکتیک‌ها را در درون خود ذخیره می‌کنند. ( Goffman, 1963).

به زعم جنکینز در هویت جمعی موضوع اساسی «شباهت» و «تفاوت» است. شباهت میان افراد یک جامعه و تفاوت آن‌ها با جماعات دیگر. از این رو شناخت هویت همواره با شناخت غیریت و دیگری توامان است (طالبی و عیوضی، ۱۳۹۲: ۶). اصولی که می‌توان از این دیدگاه استخراج کرد:

۱- رابطه‌مندی هویت. به این معنی که هویت در یک نسبت ارتباطی بین خود و دیگری ساخته می‌شود.

۲- موقعیتی بودن هویت. اینکه وضعیت‌های مختلف ساختی (نظامات فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی) می‌تواند در کم و کیف هویت فرد تأثیرگذار باشند.

۳- تفهیمی بودن هویت: اینکه هویت امری بازتابی نبوده و به شدت به ذهن پویای و ابزار آن یعنی «زبان» وابسته است.

۴- فرایندی بودن ساخت هویت: بدین معنا که هویت یابی در یک پروسه‌ی زمانی از نقطه‌ای شروع و به نقطه‌ای ختم می‌شود. از این رو هویت امری خلق‌الساعه نیست.

## روش

هدف اصلی این پژوهش، کشف نحوه درک و تصور دانش‌آموزان از قوم خودی و دیگری بوده است. پژوهش‌گران در این پژوهش در پی شناسایی الگوها و خطوط هویتی (مبتنی بر قومیت) جهت تقویت هم‌افزایی قومی و فرهنگی در کشور ایران می‌باشند. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل تماتیک به شیوه‌ی براون و کلارک (۲۰۰۶) و بر مبنای منطق استقرایی انجام شده است. فلسفه‌ی وجودی چنین روشی، یاری‌رسانی به محقق برای شناخت، تحلیل و ارائه‌ی الگوی نظری از جامعه و موضوع انسانی است (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶: ۶۵). سیوفانگ و شاننون، تحلیل مضمون را یک روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای متون می‌دانند که از طریق فرآیند طبقه‌بندی منظم مضامین یا الگوهای کدگذاری شده عمل می‌کند (Hsiu-fang & Shannon, 2005: 1279). منظور از الگو مدلی است که از طریق نظم مفهومی داده‌های مستخرج به دست می‌آید (مهری و همکاران، ۱۳۹۳: ۸۱).

برای تحلیل مضامین، پژوهش حاضر فرآیند پنج مرحله‌ای زیر را طی کرد:

۱- تولید کدهای اولیه

۲- گروه بندی کدهای مشابه

۳- بررسی و پالایش تم‌های اصلی

۴- شناسایی تم‌های فرعی

۵- تجدید نظر و بازنگری تم‌های فرعی

جامعه مطالعه حاضر را دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های (دوره اول و دوم) منطقه هیر اردبیل تشکیل می‌دهند. جهت حصول به داده‌های لازم، مطابق با منطق نمونه‌گیری در مطالعات کیفی از «نمونه‌گیری نظری»<sup>۱</sup> استفاده شد. به این ترتیب که به فراخور نیاز اطلاعاتی به واحدهای نمونه‌ای (دانش‌آموزان) مراجعه شد. در مطالعه حاضر ۴۴ دانش‌آموز، جامعه نمونه را تشکیل دادند که ۲ نفر آن‌ها به دلیل نامناسب بودن پاسخشان از مطالعه کنار گذاشته شدند و کل نمونه مورد مطالعه با ۴۲ آزمودنی از طریق پرسشنامه باز پاسخ و طرح سناریو انجام شد. پرسشنامه باز پاسخ توسط محققین با اهداف منظور شده برای این مطالعه طراحی و روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصین و خبرگان این حوزه بررسی و بعد از اعمال نظر اصلاحی آن‌ها مورد تایید قرار گرفت و پرسشنامه جهت اجرا و پاسخ‌گویی دانش‌آموزان در اختیار آن‌ها قرار گرفت. همچنین در طرح سناریو از دانش‌آموزان خواسته شد تا یک سناریوی طنز طرح کنند که در آن به جای شخصیت مختلف ایفای نقش نمایند. با این مهم که یکی از شخصیت‌ها در بزنگاه مشخصی از کلیشه‌های زبانی یا تکه کلام مشخصی (ترکی) بهره‌برد. این به ما امکان می‌دهد موقعیت و شبکه مفهومی حول شخصیت قومی را از منظر طردهای ذهنی دانش‌آموزان شناسایی و تحلیل کنیم. فلسفه وجودی چنین سناریوسازی‌هایی این است که بتوانیم بصورت غیرمستقیم و بدون محدودیت‌ها و تحمیل‌ها به اعماق ذهنی و احساسی دانش‌آموز در رابطه با صورت‌بندی که از جهان معنایی ارائه می‌دهد، پی ببریم.

تحلیل داده‌ها بصورت دستی انجام گرفته و از نرم‌افزارهای رایانه‌ای استفاده نشده است. برای اجتناب از سوگیری ناشی از شناخت و محرمانه ماندن اطلاعات دانش‌آموزان از نام مستعار و کد برای همه‌ی شرکت‌کنندگان استفاده شده است. تم‌های اصلی و فرعی از واحدهای مورد تحلیل استخراج شده‌اند تا زمانی که همه‌ی پژوهشگران بر این موضوع توافق کرده‌اند که تم‌های بیشتری از داده‌ها نمی‌توان استخراج کرد. این مرحله، مرحله اتقان یافته‌ها و اجماع نظر پژوهشگران است. تم‌های اصلی و فرعی در دو موضوع خود و دیگری شناسایی و تحلیل شد.

روش اعتبارسنجی پژوهش حاضر «روایی تفسیری» بوده است. به طوری که ضمن ارائه دستاوردهای پژوهش به جمعی از متخصصان و تأمل در بازخوردهای صورت گرفته، هم‌خوانی مفاهیم مورد استفاده با پیشینه‌ی نظری مرتبط و بهره‌گیری از نظریات و رهنمون‌های نخبگان در مقوله‌بندی متون لحاظ شده است. از طرف دیگر جهت تقویت روایی پژوهش، کدگذاری دو بار توسط دو نفر از محققین صورت گرفت. ضریب توافق حاصله برابر با ۰/۸۳ می‌باشد که ضریب قابل قبولی تلقی می‌شود. با این وجود با هم‌فکری و مشورت محققان متون مبهم، بازخوانی و اصلاح گردید.

## یافته‌ها

تحلیل مضمون نوشتارهای دانش‌آموزی در رابطه با هویت قومی دو تم اصلی «قوم خودی» و «دیگری قومی» به همراه شبکه‌ی مفاهیم مرتبط با آن‌ها را شناسایی می‌کند:

**الف) قوم خودی:** همه‌ی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش ( $n=42$ ) به انحاء مختلف تصویری از قوم خودی ارائه داده‌اند. تصویر ارائه شده از قوم خودی در این پژوهش حول مجموعه‌ای از نمادها و مفاهیمی رمزگذاری شده‌اند که اغلب وجه فرودستانه و توأم با حقارت به خود می‌گیرند. چنین ویژگی‌هایی از خود قومی در تم‌های فرعی زیر مشخص شده‌اند:

**مشاغل فرودست:** ۱۲ نفر (۲۸ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش خود قومی را مرتبط با مشاغل و نقش‌های اقتصادی فرودستانه و پست تعریف کرده‌اند. فعالیت‌های یدی در سطوح نازل حول کارگری و خدماتی (مسافرکشی در شهر غریب، کار در فاضلاب، خدمه رستوران و رفتگری) از جمله مشاغلی‌اند که خود قومی مرتبط با آن‌ها رمزگذاری شده‌اند.

**عدم آشنایی با مهارت‌های اولیه ارتباطی:** ۱۸ نفر (۴۳ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش در تعریف «خود قومی»، شخصیتی را طراحی کرده‌اند که از قابلیت‌های پایین ارتباطی برخوردار می‌باشد.

**سنتی و بروز نبودن:** ۴ نفر (۹/۵ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش در تعریف خود قومی به سنتی بودن و ناآگاهی به اقتضائات و موضوعات روز تأکید داشته‌اند.

**سرمایه فرهنگی برون‌گروهی ضعیف:** ۱۶ نفر (۳۸/۱ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش خود قومی را همراه با ناتوانی در یادگیری و کاربست زبان فارسی (به عنوان زبان فراقومی و رسمی کشور) عنوان کرده‌اند.

**خشونت‌طلبی:** ۱۸ نفر (۴۲/۸ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش خود قومی را در ارتباط با فعالیت‌های خشن، تنش‌زا و خطرآفرین معرفی کرده‌اند. به عبارت دیگر خشونت چه در وجه نهادی و چه در وجه غیر نهادی از مشخصات بارز خود قومی عنوان شده است.

**روابط درون‌گروهی قوی:** ۲ نفر (۴/۷ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش به روابط درون‌گروهی قومی در قالب محله‌گرایی و تعصب اشاره داشته‌اند.

**روابط برون‌گروهی ضعیف:** ۴ نفر (۹/۵ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش در تعریف خود قومی به روابط برون‌گروهی ضعیف به واسطه ناتوانی‌ها، بی‌میلی‌ها و ترس از پیامدهای روانی و نمادین آن اشاره داشته‌اند. پدیده‌ی ترس از ارتباط و ناامنی ناشی از ارتباط برون‌گروهی مهم‌ترین مانع برقراری ارتباط معرفی شده است.

**بی‌اخلاقی و ضعف شخصیتی:** ۸ نفر (۱۹ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش در تعریف خود به یک‌سری از بی‌اخلاقی‌ها و در نهایت ضعف شخصیت گرایش پیدا کرده‌اند. کلیشه‌های

زبانی غیراستاندارد و غیرمعقول، ترس از فاش شدن هویت قومی خویش، ترس از خود اظهاری در روابط برون گروهی و در نهایت اعتماد به نفس پایین از جمله کدهایی اندک مرتبط با این تم بیان شده‌اند.

**اقتدارگرایی:** ۱۴ نفر (۳۳/۳ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش شخصیتی که از قوم خودی طراحی کرده‌اند قرین به شخصیت اقتدارگرا بوده است. شخصیتی زورگو و دور از قواعد زیست جمعی.

**نوکر صفتی:** ۵ نفر (۱۱/۹ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش خود قومی و نسبتی که با دیگری تعریف می‌کند را توأم با میزبانی و خدمات رسانی معرفی می‌کند. این در حالیست که هیچ نقشی به عنوان میهمان برای خود قومی متصور نمی‌شود.

**دین فقیرانه:** به لحاظ آکادمیک دین و هویت دینی جزئی از قومیت و هویت قومی قلمداد نمی‌شود و دو لایه هویتی جداگانه در نظر گرفته می‌شود. اما در ۲ مورد (۴/۷ درصد) از نوشتارها قوم خودی در ارتباط با این منبع معنایی معرفی شده‌اند. تصویری که از دین ارائه شده از این لحاظ «فقیرانه» رمزگذاری شده که روزی حلال در پیوند با مشاغل نازل و پرمشقت تعریف شده است.

**تفریح مصرفی و غیرخلاق:** ۷ نفر (۱۶/۶ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش فعالیت‌های تفریحی قوم خودی را سرگرمی صرف، غیرخلاق و غیر مفید عنوان کرده‌اند. مسافرت صرفاً برای کار و تحصیل و خوشگذرانی بی هدف محلاتی از این دست فراغت‌ها شمرده می‌شود. از این رو الگوی فراغتی منبعث از فرهنگ بازنمایی شده در نوشتارهای دانش‌آموزی نامطلوب قلمداد می‌شود.

**روستا مآبی:** یک نفر (۲/۳ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، تلقی روستا مابانه - آن هم باهاله‌ی معنایی منفی از جمله عقب ماندگی و بی‌کلاسی - از قوم خودی دارند.

**توهم توطئه:** یک نفر (۲/۳ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، ذهنیتی که از برقراری ارتباط توسط دیگری (در اینجا فارس) با قوم خودی القا می‌شود همراه با توطئه، نقشه کشی و تزویر است.

**احساس محرومیت:** دو نفر (۴/۷ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش شخصیت قومی را توأم با احساس محرومیت فرهنگی و نمادین معرفی کرده‌اند. تلاش در شبیه سازی و جانداختن خود به عنوان شیرازی یا تهرانی موید این مهم می‌باشد.

**اسامی نامناسب:** دو نفر (۷/۴ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش با استهزا و تمسخر به اسامی قوم خودی نگریسته‌اند. فروکاستن ارزشی از اسامی مصطلح قوم خودی به سطح نازل تر و تلفظ نامناسب آن‌ها در این راستا معنی می‌شود.

جدول ذیل تم‌های فرعی شناسایی شده مربوط به تم اصلی (قوم خودی) را به همراه کدهای مستخرج از نوشتارهای مورد تحلیل نشان می‌دهد. هم‌چنین جهت پرهیز تکرار مکررات از آوردن مصادیق بیش‌تر پرهیز شده است.



## فهم دانش‌آموزان قومی از هویت قومی خود (بررسی موردی ...)

جدول (۱): شبکه مفهومی قوم خودی

تم اصلی	تم فرعی	کدهای استخراج شده (فراوانی)	مصادق
قوم خودی	مشاغل فرودست	کارگر (۴)، مسافرکش (۳)، خدمه (۴)، رفتگر (۱)، فاضلاب کش (۱)	من از فردا در رستوران کار می‌کنم (مهدی)...مرد پرافاده گفت: از بس فاضلاب کشیدی خودت هم بوی فاضلاب میدی (سهیل)
	عدم آشنایی با مهارت‌های اولیه ارتباطی	تکلم بد (۱۱)، ارتباط غیر مدنی (۲)، دیر فهمی یا کج فهمی (۴)	روزی یک راننده تاکسی که ترک بود...مرد گفت که بیج و راننده فکر کرد که میگوید تندتر برو... (حسین)
	سنّی و به روز نبودن	عدم آشنایی با سبک زندگی جدید (۲)، فرهنگ پدرسالاری و نریگی سنّی (۱)، عمل بدون تفکر (۱)	اولین روزی که در رستوران کار میکردم یکی از مشتری‌ها مرا صدا زد و غذای را سفارش داد که من تا حالا اسمش را هم نشنیده بودم (مهدی)
	سرما به فرهنگی برون‌گروهي ضعیف	نا توانی در تکلم به زبان فارسی (۱۶)	از دانشگاه شمال قبول شدم ولی زبان فارسی خوب بلد نبودم (سهیل)
	خشونت طلبی	علاقمند به ورزش‌های رزمی (۱)، اهمیت به قدرت بدنی (۲)، تنش زا و خطر آفرین (۱۵)	روزی کوکب فو کار معروف از دیار شیلو به مبارزه با قهرمان جهان دعوت شد (احمد)
	روابط درون‌گروهي قوی	محله گرایی (۱)، تعصب (۱)	من رقیم در بازار اردبیل به یک مغازه فرش فروشی و گفتم این فرش چنده؟ فروشنده گفت چی میگی من فارسی صحبت نمیکنم (محمد)
	روابط برون‌گروهي ضعیف	ترس از برقراری ارتباط (۲)، احساس ناامنی با دیگران (۲)	...از شانس بد من دکتر فارس بود (محمد)...ماشین را تکه داشت تا آدرس سلمانی را از من بپرسد و من هم تا دیدم فارس هست رنگم پرید (مهدی)
	بی اخلاقی و ضعف شخصیتی	اعتماد به نفس پایین (۵)، کلیشه‌های زبانی غیر استاندارد (۱)، ترس از فاش شدن هویت خود (۱)، ترس از خود اظهاری (۱)	از شانس بد من دکتر فارس بود (محمد) آقا محسن که نمی‌خواست کسی بفهمد که او ترک است فارسی صحبت میکرد و حواسش جمع بود که سوتی ندهد (محسن)
	اقدار گرا	زورگو (۱۳)، عدم آگاهی به قواعد زیست جمعی یا بی توجهی عمدی به آن (۱)	روزی با خواهر و مادرم رفته بودی با... به راننده آژانس مسافرکشی که یک فارس بود تنگ زدم و گفتم زود باش یا اگر نه تو را می‌کشم (نوید) ... من هم که مهارت نه گفتم در حد زیر صفر است ، نا خواسته قبول کردم (محمد)
	نوکر صفتی	میزبانی از فارس‌ها (۳)، خدمت به فارس‌ها (۲)	من یک ترک هستم و در کرگان زندگی میکنم روزی از روزها یک فارس که تهرانی بود برای استراحت و تفریح آمده بود به باغ ما... (رضا) ... داماد ما که فارس هست برای تفریح و استراحت تابستان به خانه ما آمده بود (محمد)
	دین فقیرانه	پیوند روزی حلال با یا زندگی پر از مشقت و با مشاغل نازل تر (۲)	...مرد فاضلاب کش گفت: من روزی حلال کسب میکنم ولی تو یک حرام خوار و مجرم هستی (سهیل)
	تفریح مصرفی و غیر خلاق	وقت گذرانی بی هدف با دوستان (۲)، مسافرت برای کار یا تحصیل و محدود دفعات برای خوشگذرانی (۵)	روزی از روزها جلوی مسجد جامع جمع شده بودیم (احمد رضا) روزی از روزها غلام عسگر که در استان اردبیل به دنیا آمده بود به سفر خارجی به کشور عربستان میخواست برود تا هم زیارتی کند و هم آب و هوایی عوض کند (علیرضا)
	روستا مآبی	تلقی روستایی (عقب مانده و بی کلاس) از قوم خودی (۱)	.....روزی در دانشگاه درس را توضیح میدادم که یک دفعه متوجه شدم که دارم ترکی حرف میزنم..... همه فهمیدن که من از روستا آمده ام (سهیل)
	توهم توطئه	پیش فرض فحش از زبان‌های دیگر (۱)	...من سرما خوردم و دارم میرم پیش دکتر ... آقای دکتر منم بغازیم آغری (گلویم درد میکنه) کتر یک تگاهی به من کرد و گفت: به من فحش میدی (امیررضا)
	احساس محرومیت	شبیه سازی تکرش و منش خود به فارس‌ها (۱)، جانداختن خود به عنوان شیرازی (۱)	از اردبیل آمدم به دانشگاه تهران .... با استاد آشنا شدم استاد به من گفت از کجا آمده ای؟ گفتم از شیراز... (امیررضا)
	اسامی نامناسب	هم اسم بودن فرد قومی و سگ کار فرما (۱)، تلفظ نامناسب اسامی (۱)	خدای مهربان به این زوج یک فرزند پسر داد که اسم او را بیبی گذاشتند ..... بیبی برای کار به تهران پیش یک پولدار که زن بود رفت ..... این زن هم مانند ملکه‌ها یک سگ داشت که اسمش بیبی بود (امیر حسین)

تحلیل «جهت‌گیری دانش‌آموزان نسبت به خود قومی» مبین این مهم است که اغلب آن‌ها (۶۹/۰۵ درصدشان) نگاه منفی نسبت به قوم خودی و عناصر معنایی مرتبط با آن دارند. در نقطه‌ی مقابل فقط

۱۱/۹ درصد آن‌ها در تعریف خود قومی احساس تفاخر و عزتمندی بروز داده‌اند. در یک مورد احساس مشخصی از لابلای کلمات و نشانگان قابل برداشت نبوده و در ۷ مورد دیگر (۱۶/۶ درصد) احساس دوگانه‌ای (مثبت و منفی) به مخاطب دست می‌دهد. بنابراین در حالت کلی روایتی که دانش‌آموزان از قوم خودی ارائه می‌دهند همراه با جهت‌گیری منفی و نگاه غیرسرمایه‌ای می‌باشند.

**جدول (۲): جهت‌گیری نسبت به خود و دیگری**

جهت‌گیری نسبت به خود				
منفی	مثبت	خنثی	منفی/مثبت	جمع
۲۹	۵	۱	۷	۴۲
۶۹/۰۵	۱۱/۹۱	۲/۳۸	۱۶/۶۶	۱۰۰
درصد				

**(ب) دیگری؛** همه‌ی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش در تعریف هویت قومی خویش نوعی از «دیگری» را تعریف و تفسیر کرده‌اند. «دیگری» شامل هر موجودیت اجتماعی و انتزاعی می‌شود که شخص سعی دارد به علل مختلف خود را با آن تمییز دهد. به لحاظ تئوریک دیگری می‌تواند طیفی از دیگری درون‌قومی (دیگری که در درون قوم خودی تعریف می‌شود)، دیگری قومی (قوم خاصی مد نظر قرار می‌گیرد)، دیگری ملی (جامعه‌ی ملی به عنوان دیگری معرفی می‌شود) و دیگری فراملی و جهانی (که دیگری خارج از چارچوب ملی تعریف می‌شود).

هم‌چنان که از داده‌های جدول (۳) مشخص است، در نگاه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، دیگری از نوع «قومی داخلی» برجسته شده است. به عبارت دیگر دانش‌آموزان هویت خود را در ارتباط با اقوام داخلی تعریف کرده و در قبال آن‌ها جبهه‌گیری می‌کنند. البته گفتنی است که هیچ کدام از دانش‌آموزان نسبت به هویت ملی و جامعه‌ی ملی نگاه غیر نداشته‌اند. در جدول زیر انواع دیگری در نوشتارهای مورد تحلیل به تفصیل ذکر شده است.

**جدول (۳): انواع دیگری در نوشتارهای دانش‌آموزی**

دیگری	فراوانی	درصد	سهم از دیگری منفی	فراوانی	درصد
دیگری فراملی	عربستان	۱	۲/۳۸	۰	۰
	چین	۱	۲/۳۸	۱	۵/۲۶
	اتگلستان	۱	۲/۳۸	۱	۵/۲۶
دیگری ملی		۰	۰	۰	۰
دیگری قومی	تالش	۱	۲/۳۸	۱	۵/۲۶
	شمال	۱	۲/۳۸	۱	۵/۲۶
	تهرانی	۱۹	۴۵/۲۴	۱۱	۵۷/۹۰
	فارس	۱۷	۴۰/۴۸	۴	۲۱/۰۶
دیگری درون‌قومی	ترک	۱	۲/۳۸	۰	۰
جمع	۴۲	۱۰۰	۱۹	۱۰۰	

## فهم دانش‌آموزان قومی از هویت قومی خود (بررسی موردی ...

طبق اطلاعات جدول (۳) بیش‌ترین تصور از «دیگری» یا جهت‌گیری دانش‌آموزان مورد مطالعه با ۴۵/۲۴ درصد مربوط به تهرانی‌ها و بعد از آن فارس‌ها (بدون ذکر جغرافیای مشخص) با ۴۰/۴۸ درصد است و بقیه «دیگری‌ها» که در جدول آورده شده است هر کدام با یک مورد در جایگاه‌های بعدی قرار می‌گیرند. این یافته نشان می‌دهد بیش‌تر افراد مورد مطالعه منظورشان از «دیگری» در مرحله اول تهرانی و در مرحله بعد قوم فارس در دیگر شهرها هستند که نسبت به آن‌ها تصوراتشان را بیان می‌کنند. بنابراین می‌توان چنین استنتاج کرد که در فضای نمادین و اطلاعاتی جامعه‌ی مورد بررسی «قوم فارس» به مثابه دیگری بر ساخت می‌شود.

البته گفتنی است در نوشتارهای مورد بررسی «دیگری» همواره با کدهای منفی رمزگذاری نشده‌اند. نگاهی به جدول (۴) موید این نکته است. با این وجود نباید از ۴۵/۲ درصد نوشتارهای مورد تحلیل غافل شد. این نوشتارها در بازنمایی «دیگری» نگاه منفی و خصمانه به خود گرفته‌اند. به عبارت دیگر با شدت کم و زیاد موجودیت «خود» را در نبود «دیگری» تعریف کرده‌اند؛ تهرانی‌ها با ۵۷/۹ درصد بیش‌ترین سهم را در این خصوص به خود اختصاص داده‌اند و به غیر از ۹/۵۲ درصد نوشتارها - که نگاه متناقضی نسبت به دیگری دارند- در بقیه‌ی موارد دانش‌آموزان با روحیه تساهل و تسامح «دیگری» را شناسایی کرده‌اند.

جدول (۴): نوع جهت‌گیری نسبت به دیگری

جهت‌گیری نسبت به دیگری					
	منفی	مثبت	خنثی	منفی/مثبت	جمع
فراوانی	۱۹	۱۵	۴	۴	۴۲
درصد	۴۵/۲۴	۳۵/۷۲	۹/۵۲	۹/۵۲	۱۰۰

«دیگری» از نگاه دانش‌آموزان بر مبنای مفاهیمی تعریف شده است. این مفاهیم و خصایص در تم‌های فرعی زیر نمایان است:

**متکبر و زیاده خواه:** ۸ نفر (۱۹ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری را زیاده خواه، پرافاده، توهین و مسخره کننده معرفی کرده‌اند.

**قانون گریز:** ۳ نفر (۸/۱ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری را قانون گریز و عدم پایبندی به اصول و هنجارهای فرادستی در زمینه تعامل با اقوام و خرده فرهنگ‌ها معرفی کرده‌اند. به زعم این دانش‌آموزان «دیگری مورد تأکید» به مناسبات و قواعد زیست جمعی که نسبی‌گرایی و پذیرش تکثرگرایی است پایبند نبوده و به غیر خود اهانت و استهزا می‌ورزد.

**مشاغل فرودست:** یک نفر (۲/۴ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، دیگری را مسافرکش معرفی کرده است. این در نوشتارهای دانش‌آموزان تنها موردی است که نقش فرودستانه‌ای به دیگری داده است.

**بی اعتماد:** ۶ نفر (۱۴/۳ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری (با محوریت قوم فارس) را شخصیت بی اعتماد به اقوام معرفی کرده‌اند. به این معنا که تردید و احتیاطی نزد دیگری نسبت به «ما» وجود دارد یا به عبارتی توهم و ترس از توطئه و ناامنی مانع از برقراری ارتباط از جانب دیگری با قوم خودی می‌شود.

**نادیده‌انگاری اقوام:** ۲ نفر (۴/۷ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری را به نادیده‌انگاری سرمایه‌های قومی از جمله زبان و ادبیات متهم می‌کنند. به این معنا که قوم مرکزی نگاه فرادستانه و یک جانبه‌ای در خصوص عناصر فرهنگی اقوام دیگر دارد.

**پولدار و صاحب منصب:** ۱۱ نفر (۲۶/۲ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری بر خلاف قوم خودی (که با مشاغل فرودست معرفی شده‌اند) با مشاغل سطح بالا از جمله پزشک، کارخانه‌دار، صاحب رستوران، صاحب مغازه معرفی شده‌اند. البته در یک مورد، دیگری حرام خوار معرفی شده است.

**راحت‌طلب:** ۲ نفر (۴/۷ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری را با ویژگی‌هایی چون ضعف قدرت بدنی و سوسول معرفی کرده‌اند.

**خوشگذران:** ۶ نفر (۱۴/۳ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری را با مفاهیمی چون باکلاس، خوش‌گذران، شیک پوش و دارای زندگی اشرافی معرفی کرده‌اند.

**اخلاق‌مدار:** ۲ نفر (۴/۷ درصد) از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش دیگری را مودب و با اخلاق معرفی کرده‌اند.

جدول ذیل تم‌های فرعی شناسایی شده مربوط به تم اصلی «دیگری» را به همراه نمونه‌هایی از مصادیق و فراوانی مفاهیم مربوطه نشان می‌دهد:

**جدول (۵): شبکه مفهومی مرتبط با دیگری**

تم اصلی	جهت‌گیری	تم فرعی	کدهای استخراج شده (فراوانی)	مصادیق
دیگری	منفی	متکبر و زیاده‌خواه	زیاده‌خواه (۱)، پرافاده (۲)، متکبر گو (۲)، مسخره‌گو (۱)، خودبرتر بین (۲)	مرد فارس که زانیا داشت و پرافاده بود (سهیل) تهرانی گفت: بابا تو چی میگی. فارسی بلد نیستی چرا حرف میزنی؟ (محمد رضا)
	قانون‌گریز	تحقیر کننده ترک‌ها (۱)، عدم رعایت مقررات و هنجارها (۱)، توهین کننده به دیگران (۱)		برای صف نان ایستاده بودیم که که یک فارس بدون توجه به افرادی که صف ایستاده بودند رفت جلو و گفت ۱۶ نان می‌خواهم (میلاذ)
	مشاغل فرودست	مسافرکش (۱)	روزی یک راننده تاکسی که ترک بود گفت از اردبیل بروم تهران و در آنجا مسافرکشی کنم (حسین)	
	بی اعتماد	تصور از زبان ترکی به عنوان فحش (۵)، بی اعتمادی به ترک‌ها (۱)	توی تهران به زبان ترکی به راننده گفتیم که مرابرد به میدان فلسطین که راننده گفت: چی میگی آقا فحشه (مجید)	
	نادیده‌انگاری اقوام	عدم علاقه به یادگیری زبان ترکی (۲)	راننده تاکسی به تهرانی گفت: ترکی میدانی او گفت که ترکی می‌خواهم چه کار (حسین)	
	پولدار و صاحب منصب	صاحب مشاغل سطح بالا (دکتر) (۴)، کارخانه دار (۱)، رستوران دار (۲)، صاحب مغازه (۲)، حرام خوار (۱)، پولدار (۱)	سه نفر فارس، لر و ترک که فارس کارخانه دار، لر معلم و ترک رفتگر بود (رضا)... دکتور که فارس بود به پسره گفت که کجات درد میکنه (مهدی)	

## فهم دانش‌آموزان قومی از هویت قومی خود (بررسی موردی ...)

راحت‌طلب	سوسول(۱)، قدرت بدنی کمتر(۱)	...موتور صدایش تغییر کرد و فارس گفت که من نمیتونم تو نگاه کن و بین چی شده است(محمد)
مثبت خوشگذران	باکلاس(۲)، خوشگذران(۱)، شیک و دارای زندگی لوکس و اشرافی(۲)	یک روز به رستورانی رفتم و با خودم گفتم اینجا خیلی باکلاس هست باید فارسی حرف بزنم(رضا) یک روز هنگام رفتن به نانوايي یک فرد را دیدم که با لباس شیک و ماشین لوکس به طرف من می‌آید... یک کم تعجب کردم و دیدم فارس است(مهدي)
اخلاق مدار	مودب(۲)	...روزی به قصد مزاحمت به یکی از فامیلای تهرانی زنگ زدم گوشی را برداشت و سلام کرد و من جواب ندادم گفت لطفاً خودتو معرفی کن... (ابراهیم)

### بحث و نتیجه‌گیری

بی‌تردید «هویت» موتور محرکه‌ی کنش‌های شخصی و اجتماعی کنش‌گر قلمداد می‌شود. موجودیتی که در تعامل با من فاعلی و من اجتماعی بواسطه‌ی زیست اجتماعی محقق می‌شود. به عبارت دیگر هویت نه صرفاً امری انعکاسی و نه امری غریزی است؛ بلکه در تعامل سازنده و فعال کنش‌گر با محیط اجتماعی بر ساخت می‌شود. هویت قومی نیز در این معنا، به ارجحیت منابع معنایی مرتبط با قومیت بر دیگر منابع معنایی و لایه‌های هویتی در جهت‌گیری‌ها و نگرش‌های فردی و اجتماعی اشاره دارد. از این رو بررسی آن به عنوان شقی از هویت جمعی در جامعه چند قومی ایران ضرورت می‌یابد. پدیده‌ای که سهم وزینی در دگرگونی‌های تاریخی و اجتماعی ایران در چند دهه‌ی گذشته داشته است. اینکه این هویت قومی در میان جامعه‌ی دانش‌آموزی که به‌عنوان سرمایه‌ی ملی شمرده می‌شوند، چگونه بر ساخت می‌شود خود به خود مهم می‌باشد.

در بررسی صورت گرفته مشخص گردید که در کنار روایت غالبی که از هویت قومی تحت عنوان تفاخر و تعصب قومی یاد می‌شود، روایت دیگری از هویت قومی در جامعه‌ی قومی مورد بررسی در حال شکل‌گیری است. چنین هویتی علاوه بر اینکه همراه با جهت‌گیری مثبت یا خنثی نسبت به منابع معنایی خود قومی بر ساخت نمی‌شود بلکه تصویر منفی و حقیرانه‌ای از آن ارائه می‌کند. طبق مطالعه‌ی صورت گرفته مشخص گردید که دانش‌آموزان در لابلای متون و شخصیت‌پردازی‌ها، خود قومی را در ارتباط با تم‌های فرعی زیر معرفی می‌کنند:

جدول (۶): خود قومی دانش‌آموزان در لابلای متون و شخصیت‌پردازی‌ها

مشاغل فرودست	ضعف در مهارت‌های اولیه از تباطی	سنتی و به روز نبودن	سرمایه فرهنگی برون‌گروهی ضعیف
روابط درون‌گروهی قومی	بی‌اخلاقی و ضعف شخصیتی	ترس از خوداظهاری قومی	اقتدارگرایی
دین فقیرانه	تفریح مصرفی	احساس محرومیت	روستامآیی
اسامی نامناسب	خشونت‌طلبی	نوکر صفتی	توهم توطئه

در عین حال که «دیگری» را با تم‌های متکبر، قانون‌گریز، پولدار و مشاغل فرادست، بی‌اعتماد و نادیده‌انگاری اقوام، مدنی، خوشگذران و اخلاق‌مدار معرفی کرده‌اند. از یافته‌های پژوهش دو نکته‌ی مهم قابل برداشت است:

الف) چرا دانش‌آموزانی که بصورت خیالی سناریوسازی و شخصیت پردازی می‌کنند بایستی چنین نگاه فرودستانه و حقیرانه‌ای به خود قومی داشته باشند و در عین حال نمادهای مثبت را به دیگری منتسب سازند؟ متأسفانه به رغم چشم‌اندازها و اهداف رسمی که از اسناد فرادستی چون منابع حقوقی، دینی و سیاسی در خصوص هویت‌های قومی سر داده می‌شود، مدیریت قومی و نوع نگاه به اقوام در جامعه‌ای ایرانی همراه با آسیب‌های عدیده‌ای بوده است. وضعیت نامناسب اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی اقوام در کنار نمادپردازی‌ها و ارزش‌گذاری‌های اجتماعی حول اقوام در تاریخ معاصر ایران همواره با شدت کم و زیاد مسئله‌ساز بوده و به این گونه جهت‌گیری‌ها دامن زده است. صاحبان چنین روایتی از هویت قومی تصورات مثبتی از قوم خودی ندارند و سعی در دگر دوستی، تلاش در شبیه‌سازی هویتی و فاصله‌گیری از خودقومی دارند. آشفتگی، انزوا و افزایش تنش‌های درون قومی نتیجه‌ی چنین روندی پیش‌بینی می‌شود.

ب) چرا دیگری مورد تعریف از جانب دانش‌آموزان قومی از نوع داخلی (سایر اقوام ایرانی) تعریف می‌شود؟ و بدتر از آن چرا این تعریف همراه با پذیرش و تساهل‌نگری نبوده و دشمن‌انگاری برجسته می‌شود؟ دانش‌آموزان مذکور (صاحبان چنین روایتی) در جامعه‌ی قومی بصورت مستقیم و غیرمستقیم چنین تجربه کرده‌اند یا آموزش دیده‌اند که منابع و منافع آن‌ها توسط قوم مسلط قومی استعمار شده است. وفق نتایج مذکور چنین به نظر می‌رسد که سیاست‌های تربیتی در سالیان اخیر برای تولید شخصیت ملی و عام‌گرا - حداقل برای این دسته از دانش‌آموزان قومی - مثمر ثمر نبوده است.

وفق آرای کاستلز فضای تربیتی به ایجاد موقعیت ویژه‌ای بدل شده‌اند که فراگیران منابع معنایی دیگری را به لحاظ ارزش‌گذاری فراتر از منابع هویت‌بخش خود قومی تعریف کرده‌اند. چنین مکانیسمی نه به صورت محول و دفعی بلکه آن‌چه که گیدنز از آن تحت عنوان مکانیسم «خود انتخابی» یاد می‌کند، رخ می‌دهد. به این معنا که افراد در فضای تعاملاتی خویش جهت حفظ «امنیت وجودی» دست به ارجحیت آن نوع منابع هویت‌بخش می‌زنند؛ منابعی که کم‌ترین ریسک و اضطراب را به همراه داشته باشند. ماحصل چنین فرایندی تنوع بخشی به خرده‌گفتمان‌های قومی است که در مناطق قومی حول «ما» و «آن‌ها» شکل می‌گیرد؛ امری که به زعم کنش‌متقابل‌نمادی‌ها منشاء صورت‌بندی‌ها در جوامع انسانی است. واقعیتی که در مطالعات قبلی به آن دست یافتیم مبنی بر اینکه با تنوع و تکثر خرده‌گفتمان‌های قومی در منطقه آذربایجان روبرو هستیم. از جمله؛ وارونگی هویتی، ایران‌گرایی سرزمینی، هویت‌طلبی قانون‌مدارانه، فدرالیسم قومی، الحاق‌گرایی و ...

از این رو توصیه می‌شود علاوه بر توزیع عادلانه سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در راستای تنظیم رابطه بین هویت قومی با هویت ملی مطابق با فهمی که از مکتب کنش‌متقابل‌نمادین به دست آوردیم، سیاست هویتی متعادلی را در نظام تربیت پیگیری کنیم؛ سیاستی که ضمن احترام به عناصر معنایی اقوام ایرانی آن‌ها را در راستای همگرایی با هویت ملی باز تعریف کند و مهم‌تر از آن چنین

سیاستی در عناصر مختلف نظام تربیت (از جمله قوانین و مقررات حاکم بر مدارس و کتب درسی) نمود پیدا کند.

گفتنی است همچنانکه اشاره شد این فقط روایتی از هویت قومی در میان دانش‌آموزان قومی می‌باشد که در سایه نگاه تک‌ساحتی و عام‌نگر نظرها‌های وارداتی در سایه مانده بود. از این رو بدیهی است که ما با روایت‌های مختلفی از هویت‌های قومی در مناطق قومی روبرو هستیم. بنابراین متناسب با نظرها‌های کنش‌متقابلی‌ها، هویت قومی به فراخور موقعیت‌های اجتماعی و نمادین کنش‌گران قومی می‌تواند گوناگون باشد ولی از آنجایی که دیدگاه‌های موجود صرفاً به تعلقات مثبت فرد به عناصر قومی نگریسته‌اند؛ پژوهش حاضر می‌تواند تلنگری برای شروع مطالعات جدید قومی در ایران باشد.

#### منابع

- استروس و کوربین. (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی. ترجمه‌ی ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- اسمیت، آنتونی. (۱۳۹۱). ناسیونالیسم و مدرنیسم، ترجمه‌ی کاظم فیروزمند، تهران: نشر ثالث.
- برگر، پیتر. (۱۳۸۱). ذهن بی‌خانمان، نوسازی و آگاهی، ترجمه‌ی محمد ساوجی، تهران: نشر نی.
- توسلی، غلام‌عباس. (۱۳۸۰). نظریه‌های جامعه‌شناسی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- جنکینز، ریچارد. (۱۳۸۱). هویت اجتماعی. ترجمه‌ی تورج یاراحمدی. تهران: شیرازه.
- خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی. تهران: نگاه دانش.
- خوبروی پاک، محمد رضا. (۱۳۸۰). اقلیت‌ها، تهران: نشر شیرازه.
- دیلینی، تیم. (۱۳۸۹). نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی بهرنگ صدیقی و وحید طلوعی، نشر نی، تهران: چاپ چهارم.
- سراج‌زاده، سید حسین و همکاران. (۱۳۹۳). مطالعه کیفی مذهب و قومگرایی در میان کردهای شیعه و سنی، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره پانزدهم، شماره ۴.
- طالبی، ابوتراب و عیوضی، یاور. (۱۳۹۲). هویت‌طلبی قومی در فضای مجازی. برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، دوره ۴، شماره ۱۶.
- عیوضی، یاور. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی جامعه‌پذیری در مدرسه. افق مکت، قم: موسسه صراط مبین.
- فوکویاما، فرانسیس. (۱۳۷۹). پایان نظم. ترجمه‌ی غلامعباس توسلی. تهران: جامعه ایرانیان.
- قانع‌راد، محمد امین؛ موسوی، سید یعقوب؛ حمیدیان، اکرم. (۱۳۸۶). جنسیت و هویت قومی (نمونه شهر خرم‌آباد)، زبان و ادبیات فارسی، شماره ۵۸.
- کاستلز، ایمانوئل. (۱۳۸۰). عصر اطلاعات: قدرت و هویت. جلد دوم، تهران: طرح نو.

- گل محمدی، احمد. (۱۳۸۱). جهانی شدن هویت، فرهنگ، تهران: نشر نی.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۴). پیامدهای مدرنیت، ترجمه‌ی محسن ثلاثی، تهران: نشر مرکز.
- مالشویچ، سینیشا. (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی قومیت. ترجمه‌ی پرویز دلیرپور، آمه، چاپ اول.
- مه‌ری، کریم. (۱۳۹۳). سیاست‌گذاری قومی مبتنی بر دیدگاه مقام معظم رهبری، دو فصلنامه مطالعات قدرت نرم، سال چهارم، شماره دهم.
- دره‌مهاجرانی، میرحیدر. (۱۳۷۱). مبانی جغرافیای سیاسی، تهران، سمت.
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: thematic analysis and code development. sage.
- Hsiu-Fang, Hsieh & Shannon, Sarah. E. (2005). Three Approaches To Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Research. November.
- Brown R. H., Clark R. N., Buratti B. J., Cruikshank D. P., Barnes J. W., et al. (2006b). Composition and physical properties of Enceladus' surface.
- Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.