



بررسی جایگاه مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی (مورد مطالعه: کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه ایران)

فرزانه پاکدامن

دانشجوی دکتری، گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
farzanepakdaman@yahoo.com

مهدی دوابی

استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
davaee@yahoo.com

علی اکبر خسروی بابادی

دانشیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
Khosravi.edu@gmail.com

حمیدرضا رضازاده

استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
rezazade1390@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۳۱

چکیده

با توجه به تنوع قومیت‌ها و تکرر تجارب زیسته قومیتی در ایران، نقش تأثیرگذار آموزش و پرورش در برنامه‌های درسی رسمی و محتوای کتاب‌ها و هویت بخشی قومی به دانش آموزان فرهنگ‌های مختلف، انکارناپذیر است.

هدف این پژوهش بررسی مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه ایران بود.

این پژوهش توصیفی، شامل تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای آنتروپی شانون بود. واحد تحلیل محتوا؛ متن، تصاویر و فعالیت‌های کتاب درسی بود. روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه ۳ جلد کتاب مطالعات اجتماعی متوسطه اول (هفتم، هشتم، نهم) شامل ۵۵۴ صفحه بود. برای ارزیابی روایی از نظر متخصصان و برای پایایی آن از روش اسکات استفاده شد. بر اساس یافته‌ها فقط ۶٪ از بخش‌های سه‌گانه محتوای کتب بررسی شده به مؤلفه‌های مطلوب قومیت توجه داشت. تحلیل آنتروپی شانون نشان داد مؤلفه ۲۱ (توجه به هویت ملی مشترک اقوام) با ۳۱ مورد بیشترین فراوانی و کمترین مقدار مؤلفه ۸ (جلوگیری از پیش‌داوری در مورد قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص) مؤلفه ۱۴ (توجه به مفهوم صلح و دوستی) با فراوانی ۷ بود.

یافته‌ها نشان می‌دهد جایگاه مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی رسمی متوسطه اول تا حدود زیادی مغفول مانده و نیازمند بازنگری می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: مؤلفه‌های چند فرهنگی، آنتروپی شانون، برنامه درسی رسمی.

۱- مقدمه

یکی از بحث‌های مهم در تعلیم و تربیت در دنیا بحث قومیت و جایگاه آن است و این که دانش آموزان با دیدگاه‌های متفاوت و متنوع فرهنگی و از اقوام مختلف با تجارب زیسته قومیتی وارد نظام آموزش و پرورش می‌شوند ولی نمی‌دانند که چگونه با این تنوع قومیتی و فرهنگ‌های مختلف که میان همکلاسی و دوستانشان در مدرسه دیده می‌شود، روبرو شده و با آنان در آن محیط آموزشی همسو شوند تا بتوانند در آینده جامعه‌ای ایده آل و متعادل و به‌دوراز مشکلات و اختلافات قومیتی داشته باشند. دانش آموزان انتظار دارند که نظام آموزشی و تربیتی برنامه‌هایی را طراحی کنند که باعث رشد و گسترش مهارت‌هایشان برای درک جهان در جوامع متنوع و کثرت‌گرا باشد و برای این که آنان بتوانند جوامع چند فرهنگی را تحمل کنند و بدون دغدغه زندگی نمایند باید آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی و به‌خصوص از طریق برنامه‌های درسی، معلم و سایر کادر آموزشی گام‌های مؤثری بردارند، لذا توجه به این تنوع فرهنگی جزو اولویت‌های پایه و اساسی نظام‌های آموزشی با تنوع فرهنگ و قومیت است (عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۴، ص. ۳۶-۲۷). بدیهی است بسترسازی و فراهم نمودن زمینه‌هایی این‌چنینی در دهه‌های اخیر با توجه بیشتری به مؤلفه‌های چند فرهنگی 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 (گریفن، ۲۰۱۹، ص. ۲۶-۱۳)؛^۱ (عزیزی، بلندهمتان، سلطانی، ۱۳۸۹، ص. ۷۸-۵۵)، ایجاد نگرش مثبت به ویژگی‌های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون، ۲۰۱۳، ص. ۲۲۷-۲۲۵)^۲ و (انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۱۳۹۸)، کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و خلق دانش، فهم تأثیرپذیری از ویژگی‌های قومی (رحمانی و دیگران، ۱۳۹۴، ص. ۲۵۰-۲۳۳)، تفاوت‌های قومی و شیوه‌های انضباطی (سینالو و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۲۵-۱۰۶)^۳، برانگیختن حس احترام و تحمل و درک و فهم (راتا، ۲۰۱۷، ص. ۱۶۴-۳۲)^۴، معلمان اقلیت قومی مثبت‌تر از معلمان اکثریت (گلاک و کلین، ۲۰۱۹، ص. ۲۳)^۵، توجه به گفتمان‌های حاکم بر تربیت‌های چند فرهنگی (هولم و لاندن، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۰-۱۰۷)^۶، (گرشاسبی و دیگران، ۱۳۹۹، ص. ۷۶).

برای تشریح ضرورت انجام این تحقیق حداقل سه بُعد بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای مرتبط به هم موردتوجه قرار خواهد گرفت. در ارتباط با بُعد اول خوشبختانه توجه به مؤلفه‌های چند فرهنگی و برنامه‌های درسی و همچنین بازبینی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و سرفصل‌های تربیت‌معلم که باید به‌سوی شناخت اقوام همراه با همبستگی و همزیستی مسالمت‌آمیز سوق داده شود، از چشم برنامه ریزان درسی و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت کشور دور نمانده اما توجه بیشتری را طلب می‌نماید.

در ارتباط با بُعد دوم، آن‌گونه که از اهداف، چشم‌اندازها و خط‌مشی تدوین چارچوب برنامه درسی مدارس و دانشگاه فرهنگیان استنباط می‌شود این دانشگاه همراه با عناصر برنامه درسی با آگاهی از وابستگی چارچوب این برنامه به همبستگی‌های ملی و با در نظر گرفتن تغییر نقش معلمان، مدارس و برنامه‌های درسی در شکل‌گیری هویت‌های دانش آموزان در جامعه چند فرهنگی ایران به آگاهی بخشی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای فرهنگ‌های مختلف کمک می‌کند.

در ارتباط با بُعد سوم، ضرورت توجه به اهمیت نقش معلمان در جامعه چند فرهنگی و پرورش نسل بعد از خود، ضرورت توجه به ارزش‌های والای قوم‌ها و شکل‌گیری هویت دانش آموزان همراه با برنامه‌ای مناسب با نیازهای تربیت دانشجویانی بافهم انتقادی و توجه به نابرابری‌های قومی و صبور در تحمل آراء مختلف وجود دارد.

درواقع به همین دلیل است که بررسی جایگاه قومیت و تجربه‌های زیسته قومیتی و مؤلفه‌های چند فرهنگی از ویژه‌ترین شاخص‌های آن، یعنی برنامه‌های درسی نیازی حیاتی و مهم بوده و می‌بایست در مطالعات و پژوهش‌های برنامه درسی موردتوجه ویژه قرار گیرد؛ همچنان که تاکنون نیز در این زمینه در داخل و خارج از کشور پژوهش‌های بسیاری انجام شده است که در رساله دکتری ایوب گرشاسبی (۱۳۹۹) نمونه‌های بسیاری به چشم می‌خورد. به‌عنوان مثال (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۸۵-۵۷) به تحلیل محتوای کتب درسی دوره متوسطه در رابطه با انعکاس و بازنمایی اقوام مختلف ایرانی پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که در کتب درسی دوره متوسطه این موارد مشاهده می‌شود: تأکید بر اختلاف به‌جای اختلاط، القای ذهنیت منفی، عدم تمایل به تعامل اقوام و زدن برچسب‌های نازیبا و قصد نشده به قومیت‌ها. در پژوهش دیگری (حمیدی زاده و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۱۱-۷) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش چند فرهنگی:

4- Rata

5- Glock & Kleen

6- Holm & Londen

1- Griffin

2- Brown

3- Albert Ksinan

(سینالو و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۲۵-۱۰۶) پژوهشی با موضوع تفاوت‌های نژادی و قومی در شیوه‌های انضباطی؛ تحلیلی زمینه‌ای در مدارس متوسطه آمریکا انجام دادند. یافته‌ها شواهد قوی در مورد اختلاف‌های دائمی در شیوه‌های انضباطی را در بین گروه‌های نژادی و قومی و به‌طور خاص، دانش آموزان آمریکایی آفریقایی بیشتر در معرض اقدامات انضباطی در مدارس متوسطه اول و دبیرستان قرار دارند که این بحث دارای نکاتی درخور توجه فراوان است.

(هولم و لاندن، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۰-۱۰۷) با بررسی گفتمان‌های حاکم بر تربیت چند فرهنگی در فنلاند نتیجه گرفتند هنگامی که مقوله تربیت چند فرهنگی به میان آید، تعریف بسیار محدود و تنگ‌نظرانه‌ای از تنوع فرهنگی در فنلاند مرسوم است. بدین معنی که تنوع فرهنگی در فنلاند بر قومیت، مذهب و زبان متمرکز است و جنسیت، طبقه اجتماعی، نژاد، گرایش‌های جنسی و ناتوانی قسمتی از بحث مربوط به تربیت چند فرهنگی نمی‌باشند. آن‌ها معتقد هستند که رویکرد فنلاند به تربیت چند فرهنگی با عدالت اجتماعی که رویکرد تربیت چند فرهنگی انتقادی بر آن تأکید دارد؛ بسیار فاصله دارد و در کشور ما نیز آموزش چند فرهنگی هنوز در سرفصل‌ها به‌درستی دیده نمی‌شود.

(اوکویوجانسون، ۲۰۱۱، ص. ۱۲۷۴-۱۲۵۲)^۲ در تحقیق خود تحت عنوان آیا آموزش چند فرهنگی باعث بهبود نگرش نژادی دانش آموزان می‌شود؟ با استفاده از فرا تحلیلی از ۳۰ مطالعه نشان می‌دهد که قرار گرفتن در معرض آموزش چند فرهنگی منجر به کاهش نگرش نژادی دانش آموزان شده است. (فیاض، ایمانی و گوشچی، ۱۳۹۰، ص. ۶۸-۳۰) نیز پژوهشی با هدف بررسی نمادهای هویت ملی در کتب درسی تاریخ و علوم اجتماعی رشته‌های مختلف دوره دوم متوسطه انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که نمادهای قومیت و مؤلفه‌های فرهنگ در آن‌ها کاملاً مغفول بوده است. (گرشاسبی، ۱۳۹۹)

آموزش چند فرهنگی مفهومی است که در آن تمام دانش آموزان صرف‌نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند. برنامه درسی چند فرهنگی می‌تواند گروه‌ها را برای زیست مسالمت‌آمیز در یک جامعه چند فرهنگی آماده کند. وجود تنوع نژادی، قومی، تجارب قومیتی و فرهنگی، زبان و آداب‌ورسوم به‌عنوان مصادیق جامعه چند فرهنگی در ایران، استقرار برنامه‌ی درسی به‌روز با ویژگی‌های چند فرهنگی را بسیار ضروری می‌نماید. با توجه به چند فرهنگی بودن جامعه ایران از یک‌طرف و فقدان چهارچوب

تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان» نشان دادند که علی‌رغم علاقه معلمان به آموزش چند فرهنگی؛ شناخت و دانش آن‌ها از آموزش چند فرهنگی محدود است و چالش‌های زیادی را برای این آموزش مطرح می‌کنند. روایت‌های معلمان بیانگر آن است که دیدگاه‌ها، دانش و نگرش آنان کاملاً مخالف مفاهیم آموزش چند فرهنگی است. عدم آموزش مفاهیم چند فرهنگی در دوره‌های تربیت‌معلم، تغییر کتاب‌های درسی، عبور از تنوع و نگرش‌های محیطی مضامین استخراج‌شده از ادراک معلمان پیرامون آموزش چند فرهنگی است. (بازدار و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۷۴-۲۴۵) در پژوهشی با عنوان «تبیین مفهوم برنامه درسی سایه و شناسایی آن در نظام آموزشی ایران»، ضمن تبیین مفهوم برنامه درسی سایه نشان دادند که عدم توجه به خرده‌فرهنگ‌ها در نظام آموزشی ایران زمینه شکل‌گیری برنامه درسی سایه را مهیا می‌سازد و این می‌تواند زنگ خطری برای برنامه ریزان در نظام آموزشی باشد.

در پژوهشی با عنوان «مفهوم‌پردازی فرایند آموزش چند فرهنگی از منظر معلمان اقوام ایرانی» معلمان اقوام بیان داشتند: با توجه به این‌که جامعه، ترکیبی از فرهنگ‌های گوناگون است و قدمت آن در جامعه ایران انکارناپذیر و از طرفی نظام آموزشی، تک فرهنگی بوده و به فرهنگ‌های گروه‌های قومی دیگر توجهی ندارد مخاطره‌آمیز به نظر می‌رسد و طرح مباحث مربوط به اقوام ایرانی در کتاب‌های درسی، موجب استقبال اقشار مختلف در جامعه می‌شود (هواس بیگی، صادقی، ۱۳۹۸، ص. ۲۰۳-۱۹۸)، بر اساس یافته‌های مستند پژوهشی با عنوان «واکاوی مقوله‌های آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران» بیان‌شده است که در این کتاب‌ها آموزش چند فرهنگی بسیار ضعیف صورت گرفته و مؤلفه‌ی فرهنگی اقوام مختلف یا مورد توجه قرار نگرفته یا در مواردی در قالب تصویر بدون شرح و به شیوه‌ای غریبانه مورد اشاره قرار گرفته است (هواس بیگی و دیگران، ۱۳۹۶، ص. ۶-۱۳).

(هولت و بول بای، ۲۰۱۹، ص. ۱۷۰-۱۶۴)^۱ نیز پژوهشی با عنوان «جنسیت، طبقه، قومیت و قدرت در یک مدرسه دولتی دخترانه خاص» را به انجام رساندند. نتایج این پژوهش نشان داد موضوعات خاص و ویژه‌ای در روابط دوستی و از طریق هویت‌سازی همان و دیگری شکل می‌گیرد.

(گلاک و کلین، ۲۰۱۹، ص. ۲۳) در پژوهشی به بررسی نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان از اقلیت‌های قومی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد معلمان از اقلیت‌های قومی مثبت‌تر از معلمان اکثریت بودند.

^۲ Okoye-Johnson

^۱ Holt & Bowlby

ص. ۳۸-۲۵) و (صادقی، ۱۳۸۹، ص. ۲۱۵-۱۹۰) مورد تحلیل قرار گرفت و ۲۱ مؤلفه لیست شد.

۲۱ مؤلفه از سوی اساتید متخصص و همکار (۴ پژوهشگر در حوزه آموزش چند فرهنگی) که پس از تأیید روایی و ارزیابی ضریب پایایی آن‌ها از طریق توافق میان کدگذاری‌ها بررسی شد (۶۰ درصد) و به‌عنوان مبنای تحلیل محتوای برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه قرار داده شد.

از طرف دیگر، به‌منظور حصول اطمینان از پایایی آن، از روش اسکات استفاده شد. بدین منظور، ۱۰ درصد از کل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی، به روش تصادفی نمونه‌گیری و درزمینه‌ی تحلیل مفاهیم در معرض کدگذاری مجدد ۲ پژوهشگر (با تخصص علوم اجتماعی و علوم تربیتی) قرارداد و سپس با محاسبه درصد توافق مورد انتظار و درصد توافق مشاهده‌شده بین ۲ کدگذار، ضریب قابلیت اعتماد با بهره‌گیری از فرمول اسکات محاسبه شد و ضریب پایایی برابر ۷۹ محاسبه گردید. در بخش دوم پژوهش از روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون استفاده شد. واحدهای تحلیل‌شده در این پژوهش شامل متن، تصاویر و فعالیت‌های یادگیری بودند که به ترتیب واحد ضبط مورداستفاده برای متن کتاب، پاراگراف؛ برای فعالیت‌های یادگیری، جمله؛ و درنهایت برای تصاویر، تصویرهای کتاب‌های موردپژوهش بود روش نمونه‌گیری هدفمند. ۳ کتاب مطالعات اجتماعی (هفتم، هشتم و نهم) در قالب ۵۵۳ صفحه به‌عنوان نمونه پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد در بخش اول پژوهش برای به دست آوردن مؤلفه‌های جایگاه مطلوب قومیت و مؤلفه‌های چند فرهنگی تحلیل اسنادی صورت گرفت. ۲۱ مؤلفه پس از اصلاح و تأیید متخصصان حوزه آموزش چند فرهنگی به دست آمد که در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول (۲) و (۵) نشان می‌دهند که از بررسی کل کتاب‌های مطالعات اجتماعی هفتم، هشتم و نهم، یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که از ۲۴۲۴ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۳۴۸ مورد حاوی مقوله‌ها یا مؤلفه‌های ۲۱ گانه مطلوب قومیت بوده است. به عبارتی کمتر از ۶ درصد از مجموع بخش‌های سه‌گانه محتوای کتاب‌های بررسی‌شده به مؤلفه‌های مطلوب قومیت و تجارب قومیتی توجه داشته است. همچنین

نظری و فلسفی لازم از سوی دیگر، توجه به جایگاه قومیت و مؤلفه‌های چند فرهنگی دوچندان می‌گردد تا با خطمشی‌هایی که مدارس باید بکار گیرند و نتایج آموزشی را برای همه دانش‌آموزان دارای ملیت، زبان، طبقه و مذهب‌های مختلف بهبود بخشند همسو گردند.

درنهایت همان‌طور که دیده می‌شود اکثر پژوهش‌های داخلی در این حوزه ازجمله: (عراقیه، فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱، ص. ۲۰۴-۱۸۷)، (شاه حسنی، ۱۳۸۷، ص. ۱۱-۵)، (عبدی، لطفی، ۱۳۸۸، ص. ۷۲-۵۳)، مغفول ماندن قومیت در برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش ایران را در سال‌های گذشته نشان داده‌اند؛ اما در چند سال اخیر برنامه‌های درسی دوره متوسطه ایران دچار تحولاتی شده است و تمام کتاب‌ها کاملاً تغییر کرده‌اند؛ درحالی‌که تاکنون در خصوص جایگاه قومیت و مؤلفه‌های قومی در آن‌ها پژوهشی در دسترس نیست. از این‌رو، پژوهش حاضر برای پر کردن این خلأ به دنبال بررسی این پرسش است که مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه ایران از چه جایگاهی برخوردارند؟

هدف پژوهش

بررسی مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه ایران.

سؤال پژوهش

جایگاه مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه ایران چگونه است؟

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا است. در این پژوهش، ترکیبی از تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کمی استفاده شد. در بخش اول کشف مؤلفه‌های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت و مؤلفه‌های چند فرهنگی بر اساس چارچوب علمی مطرح و از طریق تحلیل اسنادی به دست آمد بدین منظور اسناد معتبر مختلفی در رابطه با پژوهش‌های مرتبط با آموزش چند فرهنگی خارجی و داخلی نظیر: (بنکس و بنکس، ۲۰۰۶، ۲۰۱۰، ۲۰۱۳)؛^۱ (پارخ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱-۱۹)؛^۲ (گورسکی، ۲۰۰۸، ص. ۵۲۸-۵۱۵)؛^۳ (گی، ۲۰۰۶، ص. ۲۶۷-۲۴۳)؛^۴ (گران و سلینتر، ۲۰۰۸، ص. ۳۲۰-۲۹۰)؛^۵ (حمیدی زاده و همکاران، ۱۳۹۷،

⁴ - Gay

⁵ - Grant and Sleeter

¹ - Banks and Banks

² - Parekh

³ - Gorski

کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه هفتم و هشتم و نهم به ترتیب مربوط به مؤلفه ۱۹ یعنی (آگاهی بخشی در جهت مسئولیت‌پذیری و حقوق شهروندی) مجموعاً با مقدار (۱/۸۱۳) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت‌آمیز بین اقوام) با مقدار (۱/۳۲۰) و مؤلفه ۱۲ یعنی (ارائه مباحث مربوط به حقوق طبیعی انسان) با مقدار (۱/۳۱۷) و مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با مقدار (۱/۲۶۹) بود.

یافته‌های حاصل از تحلیل آنتروپی شانون نشان داد بیشترین فراوانی در مؤلفه مربوط به مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با ۳۱ مورد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده و کمترین مقدار مربوط به مؤلفه ۸ یعنی (جلوگیری از پیش‌داوری در مورد افراد و قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت‌آمیز بین اقوام مختلف) با فراوانی ۷ بوده است. جدول (۴) نشان می‌دهد که بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در بین مؤلفه‌های مطلوب قومیت در محتوای

جدول (۱) مؤلفه‌های جایگاه مطلوب قومیت در محتوای برنامه درسی رسمی.

۱- آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان	۱۲- ارائه مباحث مربوط به حقوق طبیعی انسان
۲- درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر	۱۳- معرفی اعیاد، مناسک، آیین‌های قومی، آداب و رسوم مرتبط با اقوام مختلف
۳- توجه به رویدادهای مختلف تاریخی اقوام	۱۴- توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت‌آمیز بین اقوام مختلف
۴- آگاهی بخشی و احترام به تفاوت‌های فرهنگی اقوام	۱۵- معرفی قهرمانان و اسطوره‌های اقوام مختلف
۵- استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه‌های قومی و فرهنگی دیگر	۱۶- انعکاس نوع پوشش و ارزش‌ها، هنرهای و نمادهای گروه‌های قومی
۶- توجه و آگاهی بخشی به نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن	۱۷- توجه به پیشینه‌های قومی و میراث فرهنگی و جلوه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی/ ایرانی اقوام مختلف
۷- آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب در اقوام مختلف	۱۸- شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آن‌ها در اقوام
۸- جلوگیری از پیش‌داوری در مورد افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص	۱۹- آگاهی بخشی در جهت مسئولیت‌پذیری و حقوق شهروندی
۹- کمک به منظور پذیرش تفاوت، تنوع و تکرر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی اقوام	۲۰- کمک به درک و تحمل آراء مختلف و تجربه‌های قومیتی فرهنگ‌های مختلف
۱۰- توجه به زبان، لهجه، خط، ادبیات، هنر و موسیقی اقوام مختلف در جهت رسیدن به احترام متقابل	۲۱- توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف
۱۱- آگاهی بخشی نسبت به مکان‌های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف	

جدول (۲) توزیع فراوانی توجه به مؤلفه‌های مطلوب قومیت در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول.

مؤلفه کتاب	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱
مطالعات اجتماعی پایه هفتم	۷	۱	۱۷	۶	۱۰	۱۰	۱۰	۱	۴	۷	۱۵	۹	۲	۵	۱۱	۶	۹	۳	۱۰	۱	۲۱
مطالعات اجتماعی پایه هشتم	۵	۲	۱	۴	۱	۱۷	۴	۱۷	۳	۱۳	۱۰	۱	۲	۲	۴	۵	۶	۹	۰	۳	۰
مطالعات اجتماعی پایه نهم	۴	۶	۲	۵	۸	۵	۱	۲	۳	۱	۴	۱	۷	۰	۶	۷	۲	۶	۱	۴	۱۰
مجموع	۱۶	۹	۲۰	۱۵	۲۴	۱۶	۲۸	۷	۱۰	۲۱	۲۹	۱۱	۱۱	۷	۲۱	۱۸	۱۷	۱۸	۱۱	۸	۳۱

جدول (۳) داده‌های به‌هنجار شده جدول ۲ در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول.
جدول (۴) مقادیر بار اطلاعاتی (E.I) و ضریب اهمیت (W.J) مؤلفه‌های قومیت در کتاب مطالعات اجتماعی.

۱. آمارس کمی	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃	X ₁₄	X ₁₅	X ₁₆	X ₁₇	X ₁₈	X ₁₉	X ₂₀	X ₂₁
مطالعات اجتماعی پایه هفتم	۷	۱	۱۷	۶	۱۰	۱۰	۱۰	۱	۴	۷	۱۵	۹	۲	۵	۱۱	۶	۹	۳	۱۰	۱	۲۱
مطالعات اجتماعی پایه هشتم	۵	۲	۱	۴	۶	۱	۱۷	۴	۳	۱۳	۱۰	۱	۲	۲	۴	۵	۶	۹	۰	۳	۰
مطالعات اجتماعی پایه نهم	۴	۶	۲	۵	۸	۵	۱	۲	۳	۱	۴	۱	۷	۰	۶	۷	۲	۶	۱	۴	۱۰
SUM Pij	۱۶	۹	۲۰	۱۵	۲۴	۱۶	۲۸	۷	۱۰	۲۱	۲۹	۱۱	۱۱	۷	۲۱	۱۸	۱۷	۱۸	۱۱	۸	۳۱

۱. بی‌مقیاس خطی	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃	X ₁₄	X ₁₅	X ₁₆	X ₁₇	X ₁₈	X ₁₉	X ₂₀	X ₂₁	
مطالعات اجتماعی پایه هفتم	۰.۴۳۷۵	۰.۱۱۱۱	۰.۸۵۰۰	۰.۴۰۰۰	۰.۴۱۶۷	۰.۶۲۵۰	۰.۳۵۷۱	۰.۱۴۲۹	۰.۴۰۰۰	۰.۳۳۳۳	۰.۵۱۷۲	۰.۸۱۸۲	۰.۱۸۱۸	۰.۷۱۴۳	۰.۵۲۳۸	۰.۳۳۳۳	۰.۵۲۹۴	۰.۱۶۶۷	۰.۹۰۹۱	۰.۱۲۵۰	۰.۶۷۷۴	
مطالعات اجتماعی پایه هشتم	۰.۳۱۲۵	۰.۲۲۲۲	۰.۵۰۰۰	۰.۲۶۶۷	۰.۲۵۰۰	۰.۶۲۵۰	۰.۶۰۷۱	۰.۵۷۱۴	۰.۳۰۰۰	۰.۶۱۹۰	۰.۳۴۴۸	۰.۹۰۹۰	۰.۱۸۱۸	۰.۳۸۵۷	۰.۱۹۰۵	۰.۲۷۷۸	۰.۳۵۲۹	۰.۵۰۰۰	۰.۶۰۰۰	۰.۳۷۵۰	۰.۶۰۰۰	
مطالعات اجتماعی پایه نهم	۰.۲۵۰۰	۰.۶۶۶۷	۰.۱۰۰۰۰	۰.۳۳۳۳	۰.۳۳۳۳	۰.۳۱۲۵	۰.۳۵۷۱	۰.۳۸۵۷	۰.۳۰۰۰	۰.۴۱۶۶	۰.۱۳۱۷	۰.۹۰۹۰	۰.۶۲۶۶	۰.۶۰۰۰	۰.۳۸۵۷	۰.۳۸۸۹	۰.۱۱۷۶	۰.۳۳۳۳	۰.۹۰۹۰	۰.۵۰۰۰	۰.۳۲۲۶	
m	۴	K-	۰.۷۲۱۲																			
اندروزی هر شخص	Ej	۰.۷۷۳۱	۰.۶۱۲۲	۰.۲۷۳۸	۰.۷۸۲۸	۰.۷۷۷۳	۰.۵۹۹۱	۰.۵۶۹۶	۰.۶۸۹۴	۰.۷۸۵۵	۰.۵۸۲۹	۰.۷۰۷۹	۰.۴۳۲۹	۰.۶۵۴۶	۰.۴۳۱۶	۰.۷۳۰۴	۰.۷۸۵۸	۰.۶۸۹۶	۰.۷۲۹۶	۰.۲۱۹۷	۰.۷۰۲۸	۰.۴۵۳۶
درجه اجزای	dj	۰.۲۲۶۹	۰.۳۸۷۸	۰.۶۲۶۲	۰.۲۱۷۲	۰.۲۲۲۷	۰.۴۰۰۹	۰.۴۳۰۴	۰.۳۱۰۶	۰.۲۱۶۵	۰.۴۱۷۱	۰.۲۹۲۱	۰.۵۶۷۱	۰.۳۴۵۴	۰.۵۶۸۴	۰.۲۶۹۶	۰.۲۱۴۲	۰.۳۱۰۴	۰.۲۷۰۴	۰.۷۸۰۲	۰.۲۹۷۲	۰.۵۴۶۴
وزن اعمال شده	Wj	۰.۵۲۷۳	۰.۹۰۱۱	۱.۴۵۵۱	۰.۵۰۴۷	۰.۵۱۷۵	۰.۹۳۱۶	۱.۰۰۰۰	۰.۷۲۱۷	۰.۴۹۸۵	۰.۹۶۹۲	۰.۶۷۸۷	۱.۳۱۷۷	۰.۸۰۲۵	۱.۳۲۰۸	۰.۶۶۶۵	۰.۴۹۷۸	۰.۷۲۱۲	۰.۶۲۸۴	۱.۸۱۳۰	۰.۶۹۰۵	۱.۲۶۹۷
DMWs		۰.۲	۰.۱	۰.۱	۰.۱	۰.۲	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳	۰.۳
λjWj		۰.۱۰۵۵	۰.۰۹۰۱	۰.۱۴۵۵	۰.۰۵۰۵	۰.۱۰۳۵	۰.۲۷۹۵	۰.۳۰۰۰	۰.۲۱۶۵	۰.۱۴۹۵	۰.۲۹۰۸	۰.۲۰۲۶	۰.۳۹۵۳	۰.۲۴۰۷	۰.۳۹۶۳	۰.۱۸۸۰	۰.۱۴۹۳	۰.۲۱۶۳	۰.۱۸۸۵	۰.۵۴۳۹	۰.۲۰۷۲	۰.۳۸۰۹
W'j		۰.۳۵۱۵	۰.۳۰۰۴	۰.۴۸۵۰	۰.۱۶۸۲	۰.۳۴۵۰	۰.۹۳۱۶	۱.۰۰۰۰	۰.۷۲۱۷	۰.۴۹۸۵	۰.۹۶۹۲	۰.۶۷۸۷	۱.۳۱۷۷	۰.۸۰۲۵	۱.۳۲۰۸	۰.۶۶۶۵	۰.۴۹۷۸	۰.۷۲۱۲	۰.۶۲۸۴	۱.۸۱۳۰	۰.۶۹۰۵	۱.۲۶۹۷

با مقدار (۰/۳۵۱۵) یعنی (آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان) بوده است. علاوه بر این ضریب اهمیت مؤلفه‌های: ۳ یعنی (توجه به رویدادهای مختلف تاریخی اقوام)، مؤلفه ۶ یعنی (توجه و آگاهی بخشی به نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن)، مؤلفه ۷ یعنی (آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب

همچنین کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به مؤلفه ۴ با مقدار (۰/۱۶۸۲) یعنی (آگاهی بخشی و احترام به تفاوت‌های فرهنگی اقوام) و مؤلفه ۲ با مقدار (۰/۳۰۰۴) یعنی (درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر) و مؤلفه ۵ با مقدار (۰/۳۴۵۰) یعنی (استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه‌های قومی) و مؤلفه ۱

به عبارتی کمتر از ۶ درصد از مجموع بخش‌های سه‌گانه محتوای کتاب‌های بررسی‌شده به مؤلفه‌های مطلوب قومیت و تجارب قومیتی توجه داشته است.

در این میان مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با ۳۱ مورد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده و کمترین مقدار مربوط به مؤلفه‌های ۸ یعنی (جلوگیری از پیش‌داوری در مورد افراد و قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت‌آمیز بین اقوام مختلف) با فراوانی ۷ بوده است.

همچنین جدول (۵) نشان می‌دهد که بیشترین توزیع فراوانی مؤلفه‌های مطلوب قومیت به کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم با فراوانی ۱۶۲ و کمترین توجه به مؤلفه‌های مطلوب قومیت مربوط به مطالعات اجتماعی پایه نهم با فراوانی ۸۵ بود. همچنین میزان توجه در مطالعات اجتماعی پایه هشتم با فراوانی ۹۸ بوده است که نکته حائز اهمیت این است که در پایه هفتم از ۱۶۲ فراوانی به ۹۸ فراوانی در پایه هشتم و به ۸۵ فراوانی در پایه نهم که روال نزولی دیده شده است و در مجموع کتاب‌ها از نام بردن اقوام ایرانی امتناع نموده و فقط قوم پارس مطرح شده و هیچ نامی از اقوام مختلف ایران نیست.

در اقوام مختلف)، مؤلفه ۹ یعنی (کمک به منظور پذیرش تفاوت، تنوع و تکثر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی اقوام)، مؤلفه ۱۰ یعنی (توجه به زبان، لهجه، خط، ادبیات، هنر و موسیقی اقوام مختلف در جهت رسیدن به احترام متقابل)، مؤلفه ۱۱ یعنی (آگاهی بخشی نسبت به مکان‌های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۳ یعنی (معرفی اعیاد، مناسک، آیین‌های قومی، آداب و رسوم مرتبط با اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۵ یعنی (معرفی قهرمانان و اسطوره‌های اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۶ یعنی (انعکاس نوع پوشش و ارزش‌ها، هنر‌ها و نمادهای گروه‌های قومی دیگر)، مؤلفه ۱۷ یعنی (توجه به پیشینه‌های قومی و میراث فرهنگی و جلوه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی / ایرانی اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۸ یعنی (شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آن‌ها در اقوام)، مؤلفه ۲۰ یعنی (کمک به درک و تحمل آراء مختلف و تجربه‌های قومیتی فرهنگ‌های مختلف) بسیار پایین و نزدیک به صفر بود.

جدول (۵) نشان می‌دهد که از بررسی کل کتاب‌های مطالعات اجتماعی هفتم، هشتم و نهم، یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که از ۲۴۲۴ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۳۴۸ مورد حاوی مقوله‌ها یا مؤلفه‌های ۲۱ گانه مطلوب قومیت بوده است.

جدول (۵) توزیع فراوانی مؤلفه‌های مطلوب قومیت به تفکیک محتوا، تصاویر و فعالیت‌ها در کتاب‌های مطالعات اجتماعی (هفتم و هشتم و نهم) دوره اول متوسطه.

فراوانی	مؤلفه‌های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه‌های درسی	بخش مورد تحلیل
۱۶۲	مؤلفه ۷)۱ (بار)، مؤلفه ۱)۲ (بار)، مؤلفه ۳)۱۰ (بار)، مؤلفه ۵)۴ (بار)، مؤلفه ۷)۵ (بار)، مؤلفه ۸)۶ (بار)، مؤلفه ۹)۷ (بار)، مؤلفه ۱)۸ (بار)، مؤلفه ۳)۹ (بار)، مؤلفه ۵)۱۰ (بار)، مؤلفه ۹)۱۱ (بار)، مؤلفه ۱)۱۲ (بار)، مؤلفه ۲)۱۳ (بار)، مؤلفه ۳)۱۴ (بار)، مؤلفه ۶)۱۵ (بار)، مؤلفه ۱)۱۶ (بار)، مؤلفه ۶)۱۷ (بار)، مؤلفه ۳)۱۸ (بار)، مؤلفه ۷)۱۹ (بار)، مؤلفه ۱)۲۰ (بار) مؤلفه ۱)۲۱ (بار)	محتوای مطالعات اجتماعی هفتم
	مؤلفه ۷)۳ (بار)، مؤلفه ۱)۴ (بار)، مؤلفه ۲)۵ (بار)، مؤلفه ۲)۶ (بار)، مؤلفه ۱)۷ (بار)، مؤلفه ۲)۱۰ (بار)، مؤلفه ۶)۱۱ (بار)، مؤلفه ۲)۱۴ (بار)، مؤلفه ۵)۱۵ (بار)، مؤلفه ۵)۱۶ (بار)، مؤلفه ۳)۱۷ (بار)، مؤلفه ۲)۱۹ (بار)، مؤلفه ۸)۲۱ (بار)	تصاویر مطالعات اجتماعی هفتم
	مؤلفه ۱)۵ (بار)، مؤلفه ۱)۹ (بار)، مؤلفه ۱)۱۹ (بار)	فعالیت‌های مطالعات اجتماعی هفتم
۹۸	مؤلفه ۳)۱ (بار)، مؤلفه ۱)۲ (بار)، مؤلفه ۱)۳ (بار)، مؤلفه ۱)۴ (بار)، مؤلفه ۳)۵ (بار)، مؤلفه ۱)۶ (بار)، مؤلفه ۷)۷ (بار)، مؤلفه ۳)۸ (بار)، مؤلفه ۱)۹ (بار)، مؤلفه ۱)۱۰ (بار)، مؤلفه ۴)۱۱ (بار)، مؤلفه ۱)۱۳ (بار)، مؤلفه ۲)۱۴ (بار)، مؤلفه ۱)۱۶ (بار)، مؤلفه ۲)۱۷ (بار)، مؤلفه ۶)۱۸ (بار)، مؤلفه ۱)۲۰ (بار)	محتوای مطالعات اجتماعی هشتم
	مؤلفه ۱)۱ (بار)، مؤلفه ۵)۷ (بار)، مؤلفه ۱)۸ (بار)، مؤلفه ۱)۹ (بار)، مؤلفه ۲)۱۰ (بار)، مؤلفه ۶)۱۱ (بار)، مؤلفه ۱)۱۲ (بار)، مؤلفه ۱)۱۳ (بار)، مؤلفه ۴)۱۵ (بار)، مؤلفه ۳)۱۷ (بار)، مؤلفه ۳)۱۸ (بار)	تصاویر مطالعات اجتماعی هشتم
	مؤلفه ۱)۱ (بار)، مؤلفه ۱)۲ (بار)، مؤلفه ۳)۴ (بار)، مؤلفه ۳)۵ (بار)، مؤلفه ۱)۹ (بار)، مؤلفه ۱)۱۰ (بار)، مؤلفه ۱)۱۷ (بار)، مؤلفه ۱)۱۷ (بار)	فعالیت‌های مطالعات اجتماعی هشتم
	مؤلفه ۳)۲ (بار)، مؤلفه ۱)۳ (بار)، مؤلفه ۲)۴ (بار)، مؤلفه ۲)۵ (بار)، مؤلفه ۴)۶ (بار)، مؤلفه ۱)۷ (بار)، مؤلفه ۱)۸ (بار)، مؤلفه ۲)۹ (بار)، مؤلفه ۱)۱۰ (بار)، مؤلفه ۱)۱۱ (بار)، مؤلفه ۳)۱۳ (بار)، مؤلفه ۱)۱۵ (بار)، مؤلفه ۴)۱۶ (بار)، مؤلفه ۲)۱۷ (بار)، مؤلفه ۲)۱۸ (بار)، مؤلفه ۱)۱۹ (بار)، مؤلفه ۳)۲۰ (بار)، مؤلفه ۴)۲۱ (بار)	محتوای مطالعات اجتماعی نهم

بخش مورد تحلیل	مؤلفه‌های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه‌های درسی	فراوانی
تساوی مطالعات اجتماعی نهم	مؤلفه ۱۱۱ (بار)، مؤلفه ۱۱۲ (بار)، مؤلفه ۱۱۳ (بار)، مؤلفه ۱۱۴ (بار)، مؤلفه ۱۱۶ (بار)، مؤلفه ۱۱۸ (بار)، مؤلفه ۳۱۱ (بار)، مؤلفه ۱۱۲ (بار)، مؤلفه ۲۱۳ (بار)، مؤلفه ۱۱۵ (بار)، مؤلفه ۲۱۶ (بار)، مؤلفه ۴۱۸ (بار)، مؤلفه ۲۱ (بار).	۸۵
فعالیت‌های مطالعات اجتماعی نهم	مؤلفه ۳۱ (بار)، مؤلفه ۲۲ (بار)، مؤلفه ۲۴ (بار)، مؤلفه ۵۶ (بار)، مؤلفه ۱۹ (بار)، مؤلفه ۱۳ (بار)، مؤلفه ۱۱۶ (بار)، مؤلفه ۲۰ (بار)، مؤلفه ۲۱ (بار).	

بحث و نتیجه‌گیری

برای بهبود برنامه‌های درسی چند فرهنگی اقوام نباید فقط ارائه‌ی دانش و معلومات درباره‌ی قومیت‌های متفاوت مورد توجه باشد بلکه در زمینه‌ی اجرای بهتر به ایجاد مهارت‌ها و نگرش‌ها نیز در این مقوله باید توجه خاص نمود. کشور ایران با دارا بودن اقوام متنوع و متنوع به دلیل داشتن قومیت‌های متفاوت و متنوع مستلزم تعلیم و تربیت چند فرهنگی برای کسب مهارت و دانش می‌باشد (صادقی، ۱۳۹۲، ص. ۲۱۵-۱۹۰). این امر خود مستلزم تدوین و تهیه برنامه‌های درسی چند فرهنگی است (عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۵، ص. ۲۵-۱۲). با توجه به این امر، محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی (هفتم، هشتم و نهم) بر اساس ۲۱ مؤلفه‌ی مطلوب قومیت و مؤلفه‌های چند فرهنگی مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از ۲۴۲۴ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۳۴۸ مورد فراوانی در خصوص مؤلفه‌های ۲۱ گانه مطلوب قومیت بود. به عبارتی فقط ۶ درصد از بخش‌های سه‌گانه‌ی محتوای کتاب‌های بررسی‌شده به مؤلفه‌های مطلوب قومیت توجه داشته است که با استناد به پژوهش (کیهان، ۱۳۹۵) که میزان توجه کمتر از ۷ درصد به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی را کاملاً نامطلوب برمی‌شمرد؛ می‌توان ادعان داشت که جایگاه قومیت در کتاب‌های مورد بررسی مطلوب نبوده است.

علاوه بر این یافته‌های پژوهش از طریق تحلیل آنتروپی شانون، نشان داد که مؤلفه‌های مطلوب قومیت از توزیع نرمالی برخوردار نیستند. به عبارتی درحالی‌که به برخی مؤلفه‌های ۲۱ گانه توجه بیشتری شده است؛ بسیاری از مؤلفه‌های دیگر مورد توجه بسیار کمی قرار گرفته‌اند یا اصلاً مورد توجه مؤلفان کتاب‌ها نبوده‌اند. به‌طور مثال در این میان مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با ۳۱ مورد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده و کمترین مقدار مربوط به مؤلفه‌های ۸ یعنی (جلوگیری از پیش‌داوری در مورد افراد و قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت‌آمیز بین اقوام مختلف) با فراوانی ۷ بوده است.

بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در بین مؤلفه‌های مطلوب قومیت در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه هفتم و هشتم و نهم به ترتیب مربوط به مؤلفه ۱۹ یعنی (آگاهی بخشی در جهت مسئولیت‌پذیری و حقوق شهروندی) مجموعاً با مقدار (۱/۸۱۳) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت‌آمیز بین اقوام) با مقدار (۱/۳۲۰) و مؤلفه ۱۲ یعنی (ارائه مباحث مربوط به حقوق طبیعی انسان) با مقدار (۱/۳۱۷) و مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با مقدار (۱/۲۶۹) بود. همچنین کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به مؤلفه ۴ با مقدار (۱/۱۶۸۲) یعنی (آگاهی بخشی و احترام به تفاوت‌های فرهنگی اقوام) و مؤلفه ۲ با مقدار (۳/۰۰۴) یعنی (درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر) و مؤلفه ۵ با مقدار (۰/۳۴۵۰) یعنی (استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه‌های قومی) و مؤلفه ۱ با مقدار (۳/۵۱۵) یعنی (آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان) بوده است. علاوه بر این ضریب اهمیت مؤلفه‌های: ۳ یعنی (توجه به رویدادهای مختلف تاریخی اقوام)، مؤلفه ۶ یعنی (توجه و آگاهی بخشی به نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن)، مؤلفه ۷ یعنی (آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب در اقوام مختلف)، مؤلفه ۹ یعنی (کمک به منظور پذیرش تفاوت، تنوع و تکرر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی اقوام)، مؤلفه ۱۰ یعنی (توجه به زبان، لهجه، خط، ادبیات، هنر و موسیقی اقوام مختلف در جهت رسیدن به احترام متقابل)، مؤلفه ۱۱ یعنی (آگاهی بخشی نسبت به مکان‌های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۳ یعنی (معرفی اعیاد، مناسک، آیین‌های قومی، آداب و رسوم مرتبط با اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۵ یعنی (معرفی قهرمانان و اسطوره‌های اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۶ یعنی (انعکاس نوع پوشش و ارزش‌ها، هنر‌ها و نمادهای گروه‌های قومی دیگر)، مؤلفه ۱۷ یعنی (توجه به پیشینه‌های قومی و میراث فرهنگی و جلوه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی/ ایرانی اقوام مختلف)، مؤلفه ۱۸ یعنی (شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آن‌ها در اقوام)، مؤلفه ۲۰ یعنی (کمک به درک و تحمل آراء مختلف و تجربه‌های قومیتی فرهنگ‌های

مطلوب جهت به کار بستن نظریه‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی و چند قومی در میدان عمل، تقابل و مقاومت مربیان و فراگیران در یادگیری فرهنگ‌های مختلف، غیر منعطف بودن نظام متمرکز آموزشی، باور به نقش مخدوش‌کننده‌ی قومیت‌ها در وحدت ملی و در نهایت اعتقاد و باور برنامه ریزان درسی به تجملی بودن آموزش چند فرهنگی اشاره کرده است. (گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۸۹)

نتیجه می‌گیریم برنامه ریزان درسی و مراکز تربیت‌معلم به‌خصوص دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان در تدریس خود این نکته را توجه نمایند که این تعلیم و تربیت چند فرهنگی اقوام است که می‌تواند باعث شود میراث فرهنگی کشور، آداب‌ورسوم قومیت‌ها و تعلقاتشان همراه با تجارب قومیتی آن‌ها حفظ شود و زمینه احترام خاص به تجارب ناب قوم‌ها فراهم‌شده و درک فرهنگی جامعه از تفاوت‌ها و تعصبات و ارزش‌های قومی افزایش یابد و زمینه‌های تمسخر فرهنگ‌ها در خانواده و اجتماع از بین برود. این‌گونه است که فرصت‌های برابر ایجادشده، نابرابری‌های قومی در تحصیل برای این دانش‌آموزان برداشته و محیط درس و کلاس، محیطی خوشایند و سرشار از غرور ملی و اتحاد اقوام ایرانی را در بر خواهد گرفت. با استناد به یافته‌ها می‌توان ادعان داشت که مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی متوسطه اول نامطلوب بوده است. رشته برنامه درسی زمانی بهتر درک خواهد شد که تصویری درست و دقیق از آن را کشیده باشیم و سعی کنیم جهت نو مفهوم‌سازی آن به بهترین شکل کوشا بوده و چارچوب‌های سنتی را شکسته و حرکت‌مان به‌سوی تفکرات نوین و فهم و درک پیچیدگی‌ها و درعین حال ظرافت‌های خاص موجود در این رشته باشد. توجه معلمان به قدرت بالایشان در مدارس می‌تواند جلوی تعصبات قومیتی را گرفته تا تبعیض قومیتی از کلاس به جامعه منتقل نشود و همچنین باعث احترام به قومیت‌ها و آداب‌ورسوم، زبان و فرهنگ آن‌ها شده و توهین، تحقیر و تمسخرات قومی در محیط‌های آموزشی وزندگی بسیار کم‌رنگ گشته تا برای همبستگی ملی کشورمان آثار مطلوب و اثربخشی را به دنبال بیاورد. پیشنهاد می‌گردد که برنامه‌های درسی دوره‌ی اول متوسطه به‌منظور توجه هرچه بیشتر به ضرورت‌ها و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی، ویژگی‌های قومیتی و تجارب زیسته اقوام موردبازنگری قرار گیرد. علاوه بر آن تکرار چنین پژوهشی در مورد کتاب‌های دوره‌های دیگر تحصیلی (ابتدایی و متوسطه دوم)؛ جنبه‌های دیگر برنامه‌های درسی همچون برنامه درسی غیررسمی و پنهان نیز در خصوص جایگاه قومیت در

مختلف) بسیار پایین و نزدیک به صفر بود. با استناد به این یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول می‌توان ادعان داشت که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی رشته علوم انسانی دوره اول متوسطه، جایگاه مطلوبی ندارد. این یافته با نتایج پژوهش (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۸۵-۵۷) همسو بود. آن‌ها در این پژوهش با بررسی کتاب‌های جامعه‌شناسی و تاریخ علوم انسانی نظام قدیم در خصوص میزان توجه به مؤلفه‌های قومی، نشان دادند که جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی متوسطه کاملاً نامطلوب بوده است. نتایج پژوهش (گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۹) با یافته‌های پژوهش پژوهشگر همسو بوده که ادعان می‌کند جایگاه قومیت، تجارب زیسته و آموزش چند فرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی جامعه‌شناسی و تاریخ رشته علوم انسانی نظام جدید متوسطه دوم با تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی (هفتم، هشتم و نهم) تا حدود زیادی مغفول مانده است و پیشنهاد بازنگری دارند. همچنین نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های گوناگونی همچون پژوهش (عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۴، ص ۳۶-۲۷)؛ (عسکریان، ۱۳۸۵، ص ۱۴-۲۱)؛ (فیاض و ایمانی قوشچی، ۱۳۹۰، ص ۱۲)؛ (صادقی، ۱۳۹۱، ص ۱۶) همسو بوده است. اکثر این پژوهش‌ها به مغفول بودن قومیت و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی در برنامه‌های درسی و ضعف بزرگ آموزش‌وپرورش در این رابطه اشاره کرده‌اند و از این امر با عنوان‌ها و تعبیر گوناگونی چون مصداق بارز برنامه‌های درسی پوچ (کیهان، ۱۳۹۴)؛ بادی گمشده در آموزش‌وپرورش (محمدی، پروین، ۱۳۹۲، ص ۶۳۶-۲۷۰) نام‌برده‌اند که خود نشان‌دهنده‌ی میزان اهمیت و ضرورت توجه به مقوله‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی و تنوع و تکثر قومی است. در نهایت با توجه و دقت در یافته‌های پژوهش حاضر و نگاهی به نتایج پژوهش‌های گوناگون انجام‌شده در این رابطه؛ می‌توان ادعان داشت که سیاست‌های مطلوب برای جوامع چند قومیتی و مؤلفه‌های چند فرهنگی مغفول بوده است و ادامه این وضعیت نگران‌کننده است؛ چراکه ممکن است نتایج و پیامدهای منفی برای شهروندان اقوام مختلف و وحدت ملی به همراه داشته باشد (بازدار و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۲۷۴-۲۴۵) محققان و پژوهشگران عوامل گوناگونی را در رابطه با مغفول بودن قومیت در برنامه‌های درسی و نظام آموزشی ایران برشمرده‌اند. به‌عنوان مثال (کیهان، ۱۳۹۴) در پژوهش خود به علل گوناگونی همچون ناآگاهی برنامه ریزان و سیاست‌گذاران نظام آموزشی در خصوص نحوه‌ی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی متناسب و مطلوب با مؤلفه‌های چند فرهنگی؛ کم بودن نمونه‌های آموزشی

دوره‌های مختلف تحصیلی مورد توجه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت چند فرهنگی قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی

- (۱) برای بهبود کیفیت محتوای درسی اقوام در زمینه‌های اجرایی، نظام آموزش و پرورش بتواند رویکردش را نسبت به اقوام و تجارب ارزشمندان تغییر داده، رویکردی چون انعکاس نوع پوشش و ارزش، توجه به پیشینه‌های قومی، شناسایی مفاخر (علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی)، کمک به درک و فهم اقوام و پذیرش تفاوت، تنوع و تکثر، پوشش، آداب، رسوم، لهجه، تحمل آراء مختلف، ادبیات، موسیقی، هنرهارها، میراث فرهنگی، اسطوره‌ها و قهرمانان و ... در (اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت‌ها) جایگاهی استوار پیدا نمایند تا عدالت آموزشی در مورد فرهنگ‌ها نقش بسته که در این میان توجه به ساختار و بازمینی علوم اجتماعی، تاریخ و جامعه‌شناسی و مطالعات اجتماعی بسیار مورد تأکید می‌باشد.
- (۲) بدیهی است که مؤلفه‌های چند فرهنگی همراه با تجربیات تاریخی و مشکلات گروه‌های قومی و اجتماعی را با یک‌رشته نمی‌توان تشریح کرد. این چنین مواردی چندلایه هستند و نیازمند روش‌های بین‌رشته‌ای و چند رشته‌ای هستند که مناسب است درست طراحی شده و به اجرا درآمده سپس از دیدگاه تاریخ، ادبیات، هنر و فلسفه همسو با ساحت‌های شش‌گانه‌ی سند تحول مورد بررسی‌های لازم قرار گرفته و سپس تعمیم یابند.
- (۳) پرداختن به ادبیات اقوام در رشته‌های دانشگاهی محذوف است. شایسته است سرفصل‌ها، مزین به این رشته گردد.
- (۴) همان‌طور که می‌دانیم در قانون اساسی کشورمان حقوق اقلیت‌های قومی و دینی به رسمیت شناخته شده است اما متأسفانه اعمال نفوذ در نظام تعلیم و تربیت در مرحله تدوین برنامه درسی مسدود مانده است. از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت انتظار می‌رود با اذعان به موضوع قومیت این راه را به سرانجام برسانند.
- (۵) سیاست تمرکززدایی و سیستماتیک عمل کردن و واگذاری تدریجی امور برنامه‌ریزی درسی و تربیتی به آموزش و پرورش استان‌ها و مناطق، باعث رفع بسیاری از نیازهای منطقه‌ای در بحث اقوام در کل کشور خواهد شد.
- (۶) روش‌های مشارکتی بیشتر و تشکیل گروه‌های قومیتی در کلاس‌های درس با اقوام مختلف با هدف تکریم اقوام و

معرفی اساطیر و برگزاری مسابقات فرهنگی بزرگداشت مقام مفاخر قوم‌ها مفید به نظر می‌رسد.

فهرست منابع

- (۱) بازدارقمچی قیبه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و فراسخواه، مقصود. (۱۳۹۸). تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۸(۲)، ۲۴۵-۲۷۴.
- (۲) حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۷). تحلیل نظام مند آموزش چند فرهنگی در ایران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۲)، ۳۸-۲۵.
- (۳) حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان. *تدریس پژوهی*، ۵(۲)، ۱-۱۶.
- (۴) دلاور، علی و همکاران. (۱۳۸۴). *روشهای تحقیق کمی و کیفی*. انتشارات سمت چاپ دوم.
- (۵) رحمانی، عذرا؛ فقیهی، علیرضا؛ حسینی مهر، علی و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۵). اعتبارسنجی مولفه‌های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۷(۴) (پیاپی ۲۸)، ۲۳۳-۲۵۰.
- (۶) 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*.
- (۷) صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. *مطالعات برنامه درسی ایران*، شماره ۱۸، ص ۲۱۵-۱۹۰.
- (۸) صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی ضرورت‌ها و چالش‌ها. *راهبرد فرهنگ*، دوره ۱، شماره ۵۰ و ۵۳.
- (۹) صادقی، علیرضا؛ هواس بیگی، فاطمه؛ ملکی، حسن و قادری، مصطفی. (۱۳۹۷). واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران. *مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی سابق)*، ۲۵(۲)، ۳۸۳-۴۲۹.

- (۲۰) گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه (۱۳۹۹). جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی رسمی رشته علوم انسانی (مورد مطالعه: دروس جامعه‌شناسی و تاریخ نظام جدید دوره دوم متوسطه)، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، سال ۲۷ شماره ۱، ص ص ۷۳-۹۴
- (۲۱) گرشاسبی، ایوب؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه (۱۳۹۹). بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی مقطع دوم متوسطه (مطالعه موردی دبیرستان پسرانه شهید بخردیان بهبهان)، رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- (۲۲) هواس بیگی، فاطمه، و صادقی، علیرضا. (۱۳۹۸). مفهوم پردازی فرایند آموزش چندفرهنگی از منظر معلمان اقوام ایرانی: نظریه داده بنیاد. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره نهم، شماره اول، بهار و تابستان ۹۸*، ص ۲۲۳-۱۸۸.
- (۲۳) محمدی، آزاد؛ محمدی، صمد و پروین، احسان. (۱۳۹۲). برنامه ی درسی چندفرهنگی، بایدی گمشده در نظام آموزش متمرکز ایران. *همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، ۲۷۰-۶۳۶*.
- 24) Banks J. (2006). Multicultural Education For Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and Their Modification. In D. Spodek (ed.). *Handbook of Research on the Education of Young Children*; 236-250.
- 25) Banks J. (2013). The Construction and Historical Development of v Multicultural Education, 1962-2012, *Theory into Practice*; 52(1): 73-82.
- 26) Banks J A, Banks C A M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7 th ed.). Hoboken, NJ: *John Wiley*.
- 27) Brown L. (2013). An Immigration History of Britain: Multicultural Racism since 1800, by Panikos Panayi. *English Historical Review*; 128: 225-227.
- 28) Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College. 243-267
- 29) Glock, S., Kleen, H. (2021). The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity. *Curr Psychol*.
- 30) Grant, Carl A. and Sleeter, Christine E., "Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability". (2008). *Faculty Bookshelf*. 50
- 31) Griffin J. (2019). Marshall McLuhan was Right: The Medium is the Message, OECD Publishing, Paris. 14-23
- (۱۰) صالحی، جواد؛ سیف، علی اکبر؛ دلاور، علی و کریمی، یوسف. (۱۳۸۳). تاثیر دانش فراشناختی و آموزش روش خود پریشگری هدایت شده بر عملکرد حل مسئله کودکان: یک رویکرد فرایند گرا. *مجله روانشناسی*، ۸(۲)، ۱۴۴-۱۵۷.
- (۱۱) 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)، ۷۲-۵۳.
- (۱۲) عبدلی سلطان احمدی، جواد. (۱۳۹۴). بررسی توجه به رویکرد آموزش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه های شمال غرب ایران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. *مجله پزشکی/رومیه*، ۲۷(۱)، ۲۷-۳۶.
- (۱۳) عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی نعمت اله. (۱۳۹۰). قومیت، پدیده ای آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران. *نوآوری های آموزشی*، ۱۰(۴۰)، ۸۵-۵۷.
- (۱۴) عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌های و آموزش عالی. *راهبرد فرهنگ*. شماره ۱۷ و ۱۸، بهار و تابستان ۹۱، ص ۱۸۷-۲۰۴.
- (۱۵) عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ های قومی در تربیت شهروند. *نوآوری های آموزشی*، ۵(۱۷)، ۱۶۲-۱۳۳.
- (۱۶) عزیزی، نعمت الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان. *انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲): ۷۸-۵۵.
- (۱۷) فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۸). شرایط امکان صلح در ایران، میزگرد گروه تخصصی صلح، انجمن جامعه شناسی ایران، ۱۷ آذرماه ۱۳۹۸.
- (۱۸) فیاض، ایراندخت و ایمانی قوشچی، فریبا. (۱۳۸۹). بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *روان شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۶(۱۷) ۶۳-۲۹.
- (۱۹) 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)، ۹۵-۷۹.

- 32) Paul C. Gorski. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education, *Intercultural Education*, 19:6, 515-525.
- 33) Holm, G., Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?, *Intercultural Education*, 21(2), pp. 107-120.
- 34) Holt, L. and Bowlby, S. (2019) Gender, class, race, ethnicity and power in an elite girls' state school. *Geoforum*, 105, pp. 168-178.
- 35) 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.
- 36) Parekh, B. (2008). The Concept of Multicultural education. In S. Modgil, G K. Verma, K. Mallick. & C. Modgil (Eds.). *Multicultural education: The Interminable Debate*, pp. 19-31.
- 37) Rata, E. (2017). Connecting Knowledge to Democracy. In Barrett, B., Hoadley, U. and J. Morgan (Eds.), *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives. London & New York: Routledge*. (Chapter 1)
- 38) Okoye-Johnson, O. (2011). Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? Implications for Closing the Achievement Gap. *Journal of Black Studies*, 42(8), 1252–1274.



Investigating the Position of Multicultural Components in Official Curriculum

(Sample Study: The book of Social Studies for the First Year of High School in Iran)

Abstract

Considering the diversity of ethnicities and the multiplicity of ethnic lived experiences in Iran, the influential role of education in official curricula and content of books and giving ethnic identity to students of different cultures is undeniable.

The purpose of this study was to investigate the multicultural components in the official curriculum of the first year of high school in Iran. This descriptive research included documentary analysis and Shannon entropy content analysis. The content analysis unit was text, pictures and textbook activities. By purposeful sampling method, the sample included the content of 3 volumes of social studies books of the first secondary school (7th, 8th, 9th) with 554 pages. To evaluate validity in the opinion of experts, and Scott's pi method was used to evaluate the reliability. Based on the findings, only 6% of the three parts of the content of the reviewed books paid attention to the desirable components of ethnicity. Shannon's entropy analysis showed that component 21 (paying attention to the common national identity of the ethnic groups) with 31 items has the highest frequency and the least amount is component 8 (preventing prejudice about certain ethnicities and cultures) component 14 (paying attention to the concept of peace and friendship) with the frequency was 7. The findings show that the position of multicultural components in the official curriculum of the first secondary school is largely neglected and needs to be revised.

Keywords: multicultural components, Shannon's entropy, official curriculum

