

## **Content Analysis of Social Studies Textbooks for Grades Four to Six in Terms of Attention to Ethnic-Racial Literacy Components**

Davoud Tahmasebzadeh Sheikhlari, Professor in Curriculum Development, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (Corresponding Author)

**E-mail:** d.tahmasebi@gmail.com

Hannaneh Beheshti, Ph.D. Student in Curriculum Development, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

**E-mail:** hannanehbeheshti79@gmail.com

### **Abstract:**

This study aimed to analyze the content of social studies textbooks for grades 4 to 6 in the 2024–2025 school year, focusing on the inclusion of ethnic-racial literacy components. Using a quantitative content analysis method, data were gathered through a checklist comprising six components: conceptual understanding, ethnic-racial awareness, awareness of racism and ethnocentrism, equity and justice, identity formation, and respect and ethics. The unit of analysis included content, images, activities, and questions, with each recorded unit being one theme. Shannon entropy was used to weigh the importance of each component. A total of 259 themes related to ethnic-racial literacy were identified: 37 on conceptual understanding, 135 on ethnic-racial awareness, 16 on awareness of racism and ethnocentrism, 12 on equity and justice, 15 on identity formation, and 44 on respect and ethics. The component “equity and justice” ranked highest in importance (0.208), followed by “identity formation” (0.115) and “conceptual understanding” (0.099). “Respect and ethics” and “ethnic-racial awareness” held the lowest relative importance. While the textbooks showed some attention to ethnic-racial literacy, the depth and distribution of components were uneven.

**Keywords:** Content Analysis, Ethnic-Racial Literacy, Social Studies, Curriculum, Upper Elementary Level

# تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی چهارم تا ششم ابتدایی از لحاظ میزان توجه به مؤلفه‌های سواد قومی - نژادی

داود طهماسب زاده شیخ‌لار\* حنانه بهشتی\*\*

\* (نویسنده مسئول) استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. E-mail: [d.tahmasebi@gmail.com](mailto:d.tahmasebi@gmail.com)

\*\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. E-mail: [hannanehbeheshti79@gmail.com](mailto:hannanehbeheshti79@gmail.com)

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۴/۴/۲۸ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۵/۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۶/۲۲

## چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های سواد قومی-نژادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ با روش تحلیل محتوای کمی انجام شد. داده‌ها با استفاده از چک‌لیست مشتمل بر ۶ مؤلفه شامل مفهوم‌شناسی، آشنایی قومی نژادی، آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی، برابری و عدالت، هویت‌یابی، و احترام و اخلاق گردآوری گردید. واحد تحلیل، محتوا، تصاویر، فعالیت‌ها و پرسش‌ها و واحد ثبت، یک مضمون بود. با بهره‌گیری از آنتروپی شانون، میزان اهمیت هر مؤلفه تعیین شد. مجموعاً ۲۵۹ مضمون مرتبط با سواد قومی-نژادی شناسایی شد: ۳۷ مضمون مرتبط با مفهوم‌شناسی، ۱۳۵ با آشنایی قومی نژادی، ۱۶ با آگاهی از نژادپرستی، ۱۲ با برابری و عدالت، ۱۵ با هویت‌یابی و ۴۴ با احترام و اخلاق. مؤلفه «برابری و عدالت» با ضریب اهمیت ۰/۲۰۸ در رتبه نخست قرار گرفت. مؤلفه‌های «هویت‌یابی» و «مفهوم‌شناسی» به ترتیب با وزن‌های ۰/۱۱۵ و ۰/۰۹۹ رتبه‌های دوم و سوم را کسب کردند. «احترام و اخلاق» و «آشنایی قومی نژادی» کمترین اهمیت نسبی را داشتند. به‌طور کلی، توجه نسبی به مؤلفه‌ها وجود دارد ولی در عمق و توزیع آن‌ها ناهماهنگی مشاهده می‌شود.

## کلید واژه‌ها:

تحلیل محتوا، سواد قومی-نژادی، مطالعات اجتماعی، برنامه درسی، دوره دوم ابتدایی

## مقدمه

تنوع نژادی، فرهنگی، قومی، طبقه اجتماعی، دینی و زبانی یکی از مشخصه‌های اساسی جهان امروز و عاملی موثر در تعاملات بین فردی در ساخت اجتماع قلمداد می‌شود. با وجود اینکه برای پیشگیری از تبعیض‌های مبتنی بر نژاد، عقیده، رنگ پوست، جنسیت و سن، کم و بیش در سرتاسر جهان قانون وضع شده است، جامعه جهانی همچنان اسیر نگرش‌ها و رفتارهایی است که در قبال برخی گروه‌های قومی، فرهنگی و اجتماعی با تبعیض و تفکیک برخورد می‌کند. از این رو این نابرابری غیر رسمی به اوج خود رسیده است و خود را در نژادپرستی، قوم‌گرایی، تعصب، تبعیض، جانبداری و سلطه فرهنگی متجلی ساخته است. یکی از نشانه‌های آشکار این نابرابری، خصومت‌های قومی و نژادی فراوانی است که در خبرهای رسمی گزارش می‌شود (صادقی، ۱۳۸۹). اگرچه کشور ایران برخلاف کشورهای اروپای غربی و آمریکای شمالی و استرالیا مهاجرپذیر نیست و تبعیض بر اساس رنگ و نژاد نظیر آنچه در کشورهای فوق اتفاق می‌افتد، چندان معنایی ندارد، اما تنوع قومی به شکل ویژه‌ای مورد توجه می‌باشد به گونه‌ای که در مقوله تنوع زبانی و قومی، ایران با ۲۴ درصد همانندی در رتبه شانزدهم جهان قرار گرفته است و قومیت‌های مختلف مانند ترک‌ها، فارس‌ها، کردها، عرب‌ها، بلوچ‌ها و ... در این کشور کنار هم زندگی می‌کنند (عاملی، ۱۳۹۹) و اکثر استان‌های کشور به طور مستقیم دارای تنوع قومی هستند (هوشیار، ۱۳۹۳).

نژاد<sup>۱</sup> و قومیت<sup>۲</sup>، دو بخش مهم هویت انسانی هستند که خبر از این که فرد کیست، اهل کجاست و چه جایگاهی دارد می‌دهد. اصطلاح «نژاد» به مفهومی از تقسیم افراد در گروه‌ها بر اساس ویژگی‌های متفاوت اشاره دارد که بیشترین طبقه‌بندی‌های مورد استفاده بشر، بر اساس ویژگی‌های قابل مشاهده همچون رنگ پوست، شکل جمجمه، ویژگی‌های صورت، بافت مو و ... بنا نهاده شده است (خاکباز، ۱۳۹۹). نژادگرایی نیز یک اصطلاح مورد مشاجره و دارای تاریخچه طولانی است. نژادگرایی ایجاد کننده «ما» در مقابل «آنها» به صورت دوگانگی در جامعه است. «ما» وجود اکثریت نژادی و «آنها» بیانگر وجود آن‌هایی است که

---

1 .Race

2 . Ethnicity

«متفاوت» هستند و کسانی که به عنوان «آنها» تلقی می‌شود، بیگانه (غریبه) هستند (دیکسون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). قومیت به مجموعه‌ای از ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی اطلاق می‌شود که افراد یک گروه را از سایر گروه‌ها متمایز می‌کند (ویمر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). صاحب‌نظران مسائل قومی توافق دارند که در قومیت هم عوامل عینی و هم عوامل ذهنی دخالت دارند که عوامل ذهنی شامل هویت، احساس تعلق به سرزمین خاص، منافع و علایق مشترک می‌باشد و عوامل عینی شامل پیشینه، دین، سرزمین و زبان مشترک می‌باشد (اسمیت<sup>۵</sup>، ۱۹۸۶). در حالی که نژاد و قومیت دو مفهوم مرتبط هستند، مفهوم قومیت بیشتر با گروه‌های اجتماعی سروکار دارد و با علایق قبیله‌ای مشترک، ملیت مشترک، ژن مشترک، آیین و زبان یا فرهنگ مشترک مشخص می‌شوند، در حالی که نژاد با مفهوم طبقه‌بندی بیولوژیکی سروکار دارد و بر اساس ویژگی‌های ژنوتیپ (ژن‌ها) و فنوتیپ (شکل ظاهری) مشخص می‌شود (فرد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲).

زمانی که جامعه نگرشی احترام‌آمیز نسبت به تفاوت‌های قومی و نژادی و فرهنگی داشته باشد، افراد می‌توانند بدون تناقض یا خجالت، تعریفی قومیتی و نژادی از خود ارائه کنند و جامعه‌ای که به تفاوت‌های گروه قومی و نژادی احترام می‌گذارد، می‌خواهد شهروندان خود را از شیوه‌های تبعیض‌آمیز و نگرش‌های زیان‌بار محافظت کند (پاکدامن و همکاران، ۱۴۰۱). درست از همین رو است که هر اندازه جامعه، محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه‌های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل‌دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصوصت‌ها نیز کاهش خواهد یافت و جامعه از طیف گسترده‌ای از سنت‌ها و فرهنگ‌های قومی و نژادی بهره‌مند خواهد شد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۹). ایجاد چنین بستر و محیطی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و پیش‌بینی آموزش لازم، از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن است. برنامه‌درسی به سواد شکل می‌دهد و شیوه انتقال آن به افراد جامعه را تعیین می‌کند (لیدیکت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷). سواد قومی نژادی اولین بار در سال

- 
3. Dixon
  4. Wimmer
  5. Smith
  6. Fred
  7. Liddicoat

۲۰۰۴ معرفی گردید و در سطح بین‌الملل به عنوان یک عرصه علمی پسا استعماری به رسمیت شناخته شده و روز به روز در حال رشد است (براون<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) اما در کشور ما با این همه تنوع قومی هنوز ناشناخته است.

سازمان ملل در دهه دوم قرن ۲۱، برای سومین بار در مفهوم سواد بازننگری کرد و در تعریف جدید، «سواد قومی - نژادی» را به عنوان یکی از ابعاد مهم سواد معرفی نمود. این نوع سواد به معنای شناخت نژادها و قومیت‌ها بر پایه احترام متقابل و پرهیز از هرگونه تبعیض است (فرد، ۲۰۱۲).

با توجه به این که سواد قومی نژادی یکی از سوادهای نوظهور با هدف پوشش دادن موضوع مهم قومیت و نژاد در جهان است، بنابراین شناسایی مولفه‌های این نوع سواد ضروری است. مولفه‌های سواد قومی نژادی از دیدگاه اژدری و همکاران (۱۴۰۴) عبارتند از: ۱- مفهوم شناسی نژاد و قومیت (مشمول بر عوامل؛ آگاهی از موضوع قومیت و نژاد، آموزش تنوع) ۲- آشنایی قومی نژادی (مشمول بر عوامل؛ مکالمات و گفتگوهای قومی نژادی، داستان‌ها و تاریخ اقوام و نژادها، معرفی اقوام و نژادها) ۳- آگاهی از نژاد پرستی و قوم‌گرایی (مشمول بر عوامل؛ آگاهی از نژاد پرستی و قوم‌گرایی سیستمی، آگاهی از اقوام و نژادها) غالب، آشنایی با ظلم به نژادها و اقوام و ناراحتی آنها) ۴- برابری و عدالت (مشمول بر عوامل؛ توجه به تساوی اقوام و نژادها، عدم تعصب بی‌جا، پرورش افراد ضد نژاد پرست، عدم آزار و اذیت قومی نژادی، درک دیگری، شنیدن صدای اقوام و نژادها و خواسته‌های آنها) ۵- هویت یابی (مشمول بر عوامل؛ دفاع از هویت قومی نژادی، باستان‌شناسی خود، ابراز حق متفاوت بودن مطابق با فرهنگ قومی نژادی خود) ۶- اخلاق و احترام (مشمول بر عوامل؛ احترام و مراقبت‌های اخلاقی و فضائل انسانی، صلح و دوستی میان اقوام و نژادها، وحدت اقوام یک کشور، هویت فرا نژادی).

دوران ابتدایی، دورانی حساس و تاثیرگذار در شکل‌گیری هویت و نگرش‌های اجتماعی افراد است. در این دوره، کودکان به طور فعال در حال یادگیری و درک جهان پیرامون خود هستند. از این رو، آشنایی با تنوعات قومی و نژادی در این دوره، نقش بسزایی در ایجاد

---

8. Brown

نگرش‌های مثبت، کاهش تعصبات و تقویت همبستگی اجتماعی در آینده دارد. دانش‌آموزان در این دوران باید یاد بگیرند که تفاوت‌ها لزوماً به معنای پست‌تر یا برتر بودن نیست و مطالعه تفاوت‌های قومی و نژادی لزوماً به دو دستگی منجر نمی‌شود (حمیدی زاده و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین باید یاد بگیرند که در جوامعی که به لحاظ قومی و نژادی کثرت‌گرا هستند، اختلاف اجتناب‌ناپذیر است؛ اما این اختلاف لزوماً ویرانگر یا تفرقه‌انداز نیست. دانش‌آموزان باید تبدیل به شهروندانی ژرفاندیش و درستکار، دلسوز و فعال در یک دنیای آشفته باشند (بنکس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸).

باتوجه به اهمیت آشنایی کودکان در دوره ابتدایی با تنوع قومی و فرهنگی و زبانی جامعه ایران، لازم است این موضوع به نحو شایسته و مقتضی در برنامه‌های درسی و آموزشی مورد توجه قرار بگیرد اما آموزش و پرورش ایران، در عصر حاضر متمرکز بوده و نسبت به تکرر قومیت‌ها، زبان‌ها و فرهنگ‌هایشان بی‌تفاوت بوده و حتی گاهی در تضاد است (خاکباز، ۱۳۹۹). این امر در حالی است که اصل نوزدهم قانون اساسی بر «برابری قومی و نژادی و برخورداری همه افراد از حقوق مساوی» و سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله کشور به «حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها»، «ایجاد فرصت‌های برابر و به دور از تبعیض»، «عدالت اجتماعی و آزادی‌های مشروع» تاکید دارد، اما این اصول در تدوین سیاست‌های اجرایی در برنامه‌درسی مورد غفلت واقع شده است (پاکدامن و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین بنکس (۲۰۰۸) به عنوان یکی از صاحب‌نظران مطالعات برنامه‌درسی، معتقد است که برنامه‌درسی (هم رسمی و هم غیررسمی) نیاز است به عنوان یک نقشه‌ای عمل کند که به طور نظام‌مند به موضوعات «نژاد» و «قومیت» در ارتباط با اشکال مختلف نابرابری و تبعیض هم در دنیای بچه‌ها و هم در جامعه وسیع‌تر بپردازد.

همان‌طور که اشاره شد، کشور ایران دارای تنوع قومی و زبانی زیادی است و عدم وجود هنجارهای مشترک و تبعیض‌های قومی به خدشه‌دار کردن همبستگی و انسجام ملی می‌انجامد که چنین وضعیتی منجر به پدیده قوم‌مداری می‌شود (صادقی، ۱۳۹۱). برنامه‌درسی مبتنی بر سواد قومی نژادی می‌تواند مانع از این قضیه شود. این برنامه‌درسی با

---

9 . Banks

صرف نظر از قومیت و نژاد و فرهنگ دانش‌آموزان، سبب رشد شناختی و درک نژادی و قومی و تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی فراگیران می‌شود (شهاب‌لواسانی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین از دیدگاه گراهام<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸) تنوع قومی نژادی در مدارس، مزایای متنوعی برای دانش‌آموزان دارد از جمله: تنوع نژادی و قومیتی امکان قرار گرفتن دانش‌آموزان در معرض چندین گروه نژادی و قومی را فراهم می‌کند؛ فرصت‌هایی را برای دوستی‌های بین نژادی و قومی و ایجاد اثرات پایین دستی بر نگرش‌های بین گروهی فراهم می‌کند؛ اجازه می‌دهد تا توزیع متعادل قدرت بین گروه‌های نژادی و قومی ایجاد شود و به دانش‌آموزانی که جزو گروه اقلیت‌ها هستند کمک می‌کند تا کمتر احساس آسیب‌پذیری کنند.

از سوی دیگر با توجه به این که دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند، بنابراین والدین، معلمان و عوامل زمینه‌ای مدرسه (مانند ترکیب نژادی و قومیتی گروه همسالان) نیز می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر چشمگیری داشته باشند (بروسکی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱، دورن<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین شکاف‌های نژادی و قومیتی با رفتارهای پرخطر، تعلیق و ترک تحصیل مرتبط است (بلیزدل<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۶؛ مرولا و جکسون<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۹)، و به نوبه خود مانع از پیشرفت تحصیلی می‌شود (مایکل مور و ریچ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۳).

آموزش چندفرهنگی نیز رویکردی نظام‌مند و پویا در عرصه تعلیم و تربیت است که به منظور پاسخگویی به تنوع روزافزون قومی، نژادی، فرهنگی، زبانی و جنسیتی در جوامع معاصر مطرح شده است. از نظر بنکس (۲۰۰۸) آموزش چندفرهنگی مفهومی است که در آن، تمام دانش‌آموزان صرف‌نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند. آموزش چندفرهنگی شامل کنجکاوی فکری، انتقاد از خود، توانایی تشکیل یک نظر مستقل با ارزیابی استدلال‌ها و مدارک، احترام نسبت به

---

10 . Graham

11 . Borowski

12. Dorn

13. Blaisdell

14. Merolla & Jackson

15 . Michelmore & Rich

دیگران، حساسیت به شیوه‌های دیگر تفکر و زندگی و فعالیت‌هایی است که با هدف دور شدن از ذهنیت قومی گام بر می‌دارد (دمیر و اوزدن<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۴). صادقی (۱۳۹۱) معتقد است آموزش چندفرهنگی دارای شش هدف اصلی است که هر یک به‌نوعی بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. نخست، رشد فردی آنان مورد توجه قرار می‌گیرد؛ به‌طوری‌که داشتن احساس مثبت نسبت به خود، نه‌تنها موجب تقویت توانایی‌های ذهنی و تحصیلی می‌شود، بلکه باعث افزایش تعامل اجتماعی و احترام به فرهنگ‌ها و هویت‌های مختلف نیز خواهد بود. دومین هدف این است که دانش‌آموزان توانایی ارتباط مؤثر با افرادی از زمینه‌های قومی، نژادی و فرهنگی گوناگون را کسب کنند. سوم، توسعه سواد فرهنگی و نژادی است، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان با تاریخ، زندگی و میراث فرهنگی گروه‌های مختلف آشنا شوند و نگاه دقیق‌تری به تنوع داشته باشند. همچنین آموزش این مفاهیم، زمینه‌ای برای احترام و ارزش‌گذاری به گوناگونی در سطح ملی و جهانی فراهم می‌کند. چهارمین هدف، گسترش ارزش‌هایی چون عدالت، برابری، عزت‌نفس و احترام به تفاوت‌های قومی و نژادی است. هدف پنجم، حمایت از فرایند یادگیری و تقویت مهارت‌های پایه در دانش‌آموزان متعلق به اقوام گوناگون است، و در نهایت، هدف ششم بر رشد فردی با هدف اصلاح اجتماعی تأکید دارد؛ دانش‌آموزان با درک بهتر مسائل نژادی و فرهنگی، به تعهدی برای مقابله با تعصبات و ایجاد فرصت‌های برابر در جامعه گرایش پیدا می‌کنند (صادقی، ۱۳۹۱).

پژوهش‌هایی در زمینه میزان توجه به قومیت و نژاد در برنامه‌های درسی صورت گرفته است که در این بخش به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. پاکدامن و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود تحت عنوان «بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی متوسطه اول ایران» نشان دادند که بیشترین فراوانی مربوط به مولفه توجه به هویت مشترک اقوام (۲۱) و کمترین فراوانی مربوط به جلوگیری از پیش‌داوری اقوام (۸) و توجه به مفهوم صلح و دوستی اقوام (۱۴) بوده است و تنها ۶ درصد از محتوای کتب درسی به مولفه‌های مطلوب قومیت اختصاص داشته است که بسیار نامطلوب است. خاکباز (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «جایگاه آموزش چندفرهنگی در برنامه ی درسی ریاضی دوره اول

ابتدایی» به این نتیجه دست یافت که کتاب‌های ریاضی دوره اول ابتدایی، به‌ویژه در پایه اول، توجه اندکی به آموزش چندفرهنگی دارند و این مضامین اغلب با دنیای فرهنگی دانش‌آموزان ارتباطی ندارند یا در جریان تدریس حذف می‌شوند. شهاب لواسانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که معلمان در تدریس به دانش‌آموزان با فرهنگ‌های مختلف با چالش‌های گوناگونی روبه‌رو هستند، دانش‌آموزان از مطالب کتاب درباره معرفی و شناسایی فرهنگ‌های مختلف درک درستی ندارند و در فهمیدن مطالب کتاب‌ها دچار مشکل می‌شوند. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که معلمان در تدریس به دانش‌آموزان دوزبانه با چالش‌های اساسی روبه‌رو هستند، چراکه کتاب‌های درسی در ارتباط با برنامه درسی چند فرهنگی به خوبی تدوین نشده‌اند. منصوری و بهجتی (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی جایگاه مولفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی» دریافتند که بیشترین میزان اهمیت، مربوط به مولفه انعکاس تنوع قومی، مذهبی و زبانی و کم‌ترین میزان اهمیت مربوط به مولفه‌های توجه به مذاهب و ادیان دیگر، آموزش عدم تعصب نژادی و تبعیض و توزیع برابر منابع و فرصت‌های تربیتی است. همچنین بیشترین توجه را کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم به آموزش چندفرهنگی داشته است. فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود، نامطلوب بودن جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان دوره متوسطه را گزارش کردند. ظهرابی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «طراحی و اعتبارسنجی یک الگوی برنامه‌درسی کثرت‌گرا برای آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران» به این نتیجه رسیدند که مقوله‌های مورد نیاز برای برنامه‌ی درسی کثرت‌گرا در درس آموزش زبان انگلیسی شامل آموزش کثرت‌گرا، ارزشیابی کثرت‌گرا، برابری قومی و نژادی، برابری طبقه اجتماعی، برابری و تنوع زبانی، برابری جنسیتی، تنوع فرهنگی و تحمل تفاوت است. صادقی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود دریافتند محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بیشتر در راستای تبلیغ ویژگی‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی، فرهنگ مسلط عمل کرده و منابع هویتی فرهنگ اقوام مختلف نادیده گرفته‌شده و بر فرهنگ ملی نیز به شیوه‌ای پرنرنگ تأکید شده است. در این کتاب‌ها آموزش چند فرهنگی بسیار ضعیف صورت گرفته به این معنا

مؤلفه‌های 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 همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی بیشتر در راستای تبلیغ ویژگی‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی فرهنگ مسلط عمل کرده و به دنبال اشاعه یکسان‌سازی فرهنگی بوده و منابع هویتی فرهنگ اقوام نادیده گرفته شده و بر فرهنگ ملی نیز به شیوه‌ای پررنگ تاکید شده است. علیپور و علیپور (۱۳۹۵) به بررسی آموزش چندفرهنگی و قومیت در برنامه‌ی درسی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش چندفرهنگی و مقوله‌ی قومیت از مهم‌ترین عناصر جهت ثبات فکری و اعتماد به نفس در عصر جهانی شدن بوده و هر زمان که زمینه‌های آموزش فرهنگی مناسب نبوده است، ارتباط مؤثر و کارآمدی بین افراد به وجود نیامده و این امر موجب اختلال آموزش و یادگیری شده است. عبدلی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «نگاهی به آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی» نشان دادند که بیشترین میزان توجه مربوط به مؤلفه انعکاس تنوع قومی، مذهبی و محیطی و تحکیم وحدت و همبستگی ملی و کم‌ترین میزان توجه مربوط به توزیع برابر منابع و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی بوده است. فیاض و ایمانی قوشچی (۱۳۸۹) نشان دادند که در کتاب‌های تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه، نمادهای قومیت و مؤلفه‌های فرهنگی کاملاً مغفول مانده‌اند. به‌طور هم‌راستا، عراقیه و همکاران (۱۳۸۸) گزارش کردند که در برنامه‌های درسی صریح و پنهان، نه‌تنها توجهی به مسائل قومیتی وجود ندارد، بلکه مفاهیمی نظیر تعارضات قومی نیز مشاهده می‌شود. آنان نقش زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی را در شکل‌گیری تعصبات قومی و تمسخر فرهنگ‌ها مؤثر دانسته و جایگاه قومیت را در برنامه‌درسی پنهان، نامطلوب ارزیابی کردند. صادقی (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان «طراحی الگوی برنامه درسی چند فرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران» به این نتیجه رسید که آموزش چند فرهنگی و برنامه درسی چند فرهنگی به عنوان یک روش مرسوم در کلیه کشورهای دارای تنوع فرهنگی بایستی به شکل منطقی در جهت پاسخگویی به نیازهای جوامع چند فرهنگی باشند. نظام سیاسی هر کشوری ناگزیر است از طریق بازشناسی فرهنگ‌ها و پتانسیل‌های موجود در

آن، ضمن داشتن رویکردی احترام آمیز برای هر کدام از خرده فرهنگ ها، سعی در برآورده نمودن نیازهای اساسی آن ها در جهت حفظ وحدت ملی از طریق توانمندسازی هویت های قومی و نژادی و... آن ها باشد. صادقی (۱۳۸۹) نشان داد که سند برنامه درسی ملی توجه نسبی به مؤلفه های آموزش چند فرهنگی داشته است و بخش مربوط به روش های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به طور مناسب به مؤلفه های آموزش چند فرهنگی توجه کرده است و بخش مربوط به راهبردهای یاددهی-یادگیری، از آن غفلت نموده است. همچنین بخش های مربوط به مبانی فلسفی، اصول حاکم بر برنامه های درسی و تربیتی و اهداف تفصیلی دوره های تحصیلی، تا اندازه ای مؤلفه های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته اند. چند سوريامان و جاريانتو<sup>۱۷</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان « نقش معلمان در اجرای آموزش چندفرهنگی در برنامه‌ی درسی اجرا شده‌ی اندونزی» به این نتیجه دست یافتند که مدارس دولتی اندونزی با اجرای الگوی آموزشی مدون می‌توانند در آموزش چندفرهنگی نقش آفرین باشند. مدیران و والدین نیز معتقد بودند که معلمان با ادغام ارزش‌های چندفرهنگی، طراحی یادگیری جذاب و توجه به تنوع مذهبی دانش‌آموزان، می‌توانند این آموزش را مؤثرتر اجرا کنند. مومتاز<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان « پرداختن به چالش‌های چندفرهنگی از طریق آموزش صلح در پاکستان» به این نتیجه رسید که برای کاهش تعارضات چندفرهنگی و ارتقای صلح در پاکستان، مفاهیمی مانند خلع سلاح، حقوق بشر، سواد زیست‌محیطی و توسعه پایدار در کتاب‌های ابتدایی گنجانده شود. همچنین، اصلاحات آموزشی با تمرکز بر تفکر خلاق و انتقادی از سوی معلمان مؤثر خواهد بود. جونن<sup>۱۹</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در خصوص مزایای قرار گرفتن دانش‌آموزان در معرض تنوع قومی و نژادی در مدرسه دریافتند که تنوع نژادی و قومی در مدارس با کاهش احساس آسیب‌پذیری دانش‌آموزان مرتبط است که این موضوع برای دانش‌آموزان رنگین‌پوست اهمیت ویژه‌ای دارد زیرا آن‌ها بیشتر در معرض استرس ناشی از تبعیض هستند. بنر و کروسنو<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای بر روی

---

17. Suryaman & Juharyanto

18. Mumtaz

19 . Juvonen

20 . Benner & Crosnoe

دانش‌آموزان از گروه‌های نژادی و قومی متعدد دریافتند که تنوع نژادی و قومی مدرسه تأثیر قوی‌تری بر پیشرفت تحصیلی نسبت به هر عامل دیگری در سطح مدرسه دارد. سنتز پژوهی بومن<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۰) نیز نشان داد که تجربه تنوع نژادی و قومی با رشد شناختی همبستگی مثبت دارد. هنگامی که افراد اختلافی را بین یک تجربه جدید و دیدگاه‌های موجود خود تشخیص می‌دهند (که به آن عدم تعادل نیز می‌گویند)، تلاش‌های شناختی برای تطبیق این اختلاف آغاز می‌شود و چنین تلاش‌هایی ممکن است به رشد شناختی کمک کند. جیمز بنکس (۱۹۹۵) از صاحب‌نظران برجسته در حوزه آموزش چندفرهنگی است که مطالعات دامنه‌داری در زمینه تأثیر برنامه‌های درسی چندفرهنگی بر نگرش‌ها و تعاملات دانش‌آموزان انجام داده است. یافته‌های وی نشان می‌دهد که اصلاح نگرش‌های نژادی، قومی و جنسیتی از طریق به‌کارگیری واحدهای درسی متنوع، دوره‌های آموزشی هدفمند، مواد آموزشی چندفرهنگی و روش‌های تدریس مشارکتی امکان‌پذیر است. بنکس تأکید می‌کند که یادگیری مشارکتی موجب ارتقای روابط میان‌نژادی، افزایش عزت‌نفس و تقویت توانایی همدلی در دانش‌آموزان، به‌ویژه در میان گروه‌های اقلیت قومی، می‌شود. همچنین، مداخلات آموزشی طراحی‌شده بر مبنای اصول علمی می‌توانند به کاهش تعصبات گروهی و شکل‌گیری نگرش‌های مثبت نسبت به تنوع فرهنگی منجر شوند. وی نقش مؤثر مواد آموزشی چندفرهنگی، شبیه‌سازی، ایفای نقش و ارائه الگوهای مثبت را در ارتقای ادراکات نژادی دانش‌آموزان برجسته می‌سازد.

پژوهش‌های انجام شده عمدتاً به بررسی جایگاه کلی آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های درسی و کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تمرکز داشته‌اند و تاکنون پژوهشی مستقل و جامع در زمینه میزان توجه به مولفه‌های سواد قومی نژادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انجام نشده است و شکاف تحقیقاتی در این حوزه وجود دارد. از آن جا که سواد قومی نژادی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تفاوت‌های قومی نژادی را درک کرده و به این تفاوت‌ها احترام بگذارند و به همزیستی مسالمت‌آمیز و مشارکت فعال و مسئولانه در جامعه دارای تنوع قومی، نژادی، فرهنگی و زبانی بپردازند؛ بنابراین بررسی این مولفه‌ها از

اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به علاوه کتب درسی به عنوان مهم‌ترین ابزار انتقال دانش و ارزش‌ها در نظام آموزشی، نقشی محوری در شکل‌دهی نگرش‌ها و دیدگاه‌های دانش‌آموزان ایفا می‌کند به ویژه کتب مطالعات اجتماعی به دلیل ماهیت میان‌رشته‌ای و پرداختن به مسائل اجتماعی و فرهنگی، از ظرفیت بالایی برای انتقال مولفه‌های سواد قومی نژادی برخوردارند، لذا توجه به مولفه‌های سواد قومی نژادی در این کتب، نه تنها به ارتقای کیفیت آموزشی کمک می‌کند بلکه زمینه‌ساز تربیت شهروندانی آگاه و مسئول و دارای توانایی‌های تصمیم‌گیری و ایجاد ارتباطات سازنده با افراد از نژادها و قومیت‌های متنوع می‌شود. دوره ابتدایی به ویژه دوره دوم آن (چهارم تا ششم)، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است زیرا در این دوره توانایی تفکر انتقادی و تحلیل مسائل در دانش‌آموزان تقویت شده و این رشد شناختی به آنان اجازه می‌دهد تا مفاهیم پیچیده‌تر را بهتر درک کرده و هویت اجتماعی و نگرش‌ها و ارزش‌های پایدار را در خود شکل دهند. لذا با توجه به آنچه بیان شد، مساله اصلی پژوهش حاضر این است که کتاب درسی مطالعات اجتماعی چهارم تا ششم ابتدایی از لحاظ میزان توجه به مولفه‌های سواد قومی- نژادی شامل مفهوم‌شناسی نژاد و قومیت، آشنایی قومی نژادی، آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی، برابری و عدالت، هویت‌یابی و اخلاق و احترام به چه صورت عمل نموده است؟

### روش شناسی پژوهش

پژوهش از لحاظ هدف، جزء تحقیقات کاربردی، از لحاظ رویکرد پژوهش جزء تحقیقات کمی، به لحاظ ماهیت، توصیفی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها از نوع تحلیل محتوا کمی بود. جامعه آماری پژوهش، کتب مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است. به دلیل محدود بودن حجم جامعه، حجم نمونه برابر با حجم جامعه در نظر گرفته شد.

جدول ۱. مشخصات کتب مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی

کتاب‌ها	پایه چهارم	پایه پنجم	پایه ششم	مجموع
---------	------------	-----------	----------	-------

تعداد صفحه	۱۱۰	۱۲۹	۱۵۱	۳۹۰
تعداد درس	۲۲	۲۱	۲۳	۶۶

در این پژوهش واحد تحلیل و بررسی همه اجزای کتاب مطالعات اجتماعی چهارم تا ششم ابتدایی (اعم از محتوا، تصاویر فعالیت ها و پرسش ها) بوده و واحد ثبت، یک مضمون است. ابزار پژوهش چک لیست برگرفته از پژوهش اژدری و همکاران (۱۴۰۴) بود که بر اساس آن، سواد قومی نژادی در ششم مولفه مفهوم شناسی، آشنایی قومی نژادی، آگاهی از نژادپرستی و قوم گرایی، برابری و عدالت، هویت یابی و احترام و اخلاق طبق جدول زیر طبقه بندی شده است.

به منظور تعیین روایی، ابزار مولفه های سواد قومی نژادی به شیوه محقق ساخته تهیه شد و دو نفر از متخصصان دانشگاهی رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز آن را تایید کردند. استادان صاحب نظر شایستگی قرار گرفتن مقوله ها، دستورالعمل کدگذاری، معیارهای تحلیل، تفسیر و هماهنگی آن ها را با هدف و سوال پژوهش داوری کردند. برای تعیین پایایی پژوهش نیز از ضریب پای اسکات استفاده شد. این ضریب نوعی ضریب توافق اسمی بین دو کدگذار است. در فرمول  $pr(a)$  بیانگر درصد توافق مشاهده شده بین دو کدگذار و  $pr(e)$  بیانگر درصد توافق مورد انتظار است. مقدار این ضریب بین صفر و یک است. هرچه اندازه این شاخص به یک نزدیکتر باشد، پایایی کدگذاری در تحلیل بیشتر است. اگر این شاخص بیشتر از  $0/9$  به دست آید، بیانگر اطمینان زیاد بین دو کدگذار است؛ اما در حالت کلی، اندازه پذیرفتنی ضریب پایایی پی اسکات بیشتر از  $0/7$  است.

در این پژوهش، ۱۵ درصد از صفحات منتخب کتاب مطالعات اجتماعی به همراه تعریف های عملیاتی مولفه ها برای کدگذاری دوباره در اختیار فرد دیگری گذاشته شد که مسلط به آنتروپی شانون بود. بین محقق اصلی و محقق دوم ضریب توافق  $0/86$  به دست آمد. پس از جمع آوری اطلاعات لازم، از روش های آمار توصیفی از قبیل دسته بندی داده ها برحسب توزیع فراوانی و نیز برای تجزیه و تحلیل داده ها از آنتروپی شانون استفاده شد،

بدین صورت که ابتدا فراوانی هریک از مضامین (زیرمولفه ها) شناسایی شده بر اساس تحلیل محتوا مشخص شد و ماتریس فراوانی های موردنظر را به هنجار شد. برای این منظور، از روش نرمال سازی خطی با فرمول زیر استفاده شد:

$$p_{ij} = \frac{r_{ij}}{\sum_{i=1}^m r_{ij}}$$

در مرحله بعدی، بار اطلاعاتی هر مضمون محاسبه شد: آنروپی  $E_j$  به صورت زیر محاسبه می گردد و  $k$  به عنوان مقدار ثابت مقدار  $E_j$  را بین ۰ و ۱ نگه می دارد:

$$E_j = -K \sum_{i=1}^m p_{ij} \ln(p_{ij}) \quad K = \frac{1}{\ln m}$$

در ادامه مقدار  $d_j$  (درجه انحراف) محاسبه شد که بیان می کند شاخص مربوطه ( $d_j$ ) چه میزان اطلاعات مفید برای تصمیم گیری در اختیار تصمیم گیرنده قرار می دهد.

$$d_j = 1 - E_j$$

سپس ضریب اهمیت هر مقوله محاسبه شد و هر مقوله که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد، از درجه اهمیت بیشتری برخوردار است:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_i^m E_j}$$

$n$ = هنجار شده ماتریس فراوانی	$E_j$ = بار اطلاعاتی
$m$ = تعداد پاسخگو	$i$ = شماره پاسخگو
$j$ = شماره مولفه	$X$ = تعداد مولفه
$\ln$ = لگاریتم	$W_j$ = ضریب اهمیت هر مقوله

جدول ۲. نمونه‌ای از مولفه‌های سواد قومی نژادی

مؤلفه	زیرمؤلفه	نمونه مضمون
مفهوم‌شناسی	آگاهی از موضوع قومیت و نژاد	چهارم: تصاویر دانش‌آموزان و مردم در موقعیت‌های مختلف که تنوع ظاهری هر چند محدود را نشان می‌دهند (برای مثال ص. ۲۴، ۵۷، ۶۳)
	آگاهی از تنوع	پنجم: مقایسه ویژگی‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشورهای همسایه با یکدیگر و با ایران (ص. ۶۸ تا ۸۱)
آشنایی قومی نژادی	مکالمات و گفتگوهای قومی نژادی	چهارم: فعالیت نامه نوشتن به دوستی در شهر یا روستای دیگر و توصیف محل زندگی خود (ص. ۳۶) ششم: پیشنهاد پخش شعر "ممد نبودی" در کلاس (ص. ۱۴۶).
	داستان‌ها و تاریخ اقوام و نژادها	چهارم: معرفی دیاکو، کوروش، داریوش، آریوبرزن و سورنا به عنوان قهرمانان و پادشاهان مبتکر باستان (ص. ۵۳، ۵۷، ۵۹، ۶۳ تا ۶۴)
	آموزش چند فرهنگی	انعکاس اعیاد، مناسک، جشنها و آداب و رسوم (چهارم: ص. ۱۰۶؛ پنجم: ص. ۶۹ و ۷۵؛ ششم: ص. ۱۲۴)
آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی	معرفی اقوام و نژادها	پنجم: تصاویر و معرفی صنایع دستی کشورهای همسایه (ص. ۶۹، ۷۱، ۷۳، ۷۵)
	آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی سیستمی	پنجم: اشاره به قیام علیه بنی‌امیه به دلیل تبعیض نژادی (ص. ۱۱۴).

<p><b>پنجم:</b> اشاره به رواج زبان فارسی به عنوان زبان اداری در دوره سلجوقیان (ص. ۱۱۹).</p>	<p>آگاهی از اقوام و نژادهای غالب</p>	
<p><b>چهارم:</b> شرح حمله قوم آشوری به مادها و حمله اسکندر به ایران (ص. ۵۳، ۶۳)</p>	<p>آشنایی با ظلم به نژادها و اقوام و ناراحتی آنها</p>	
<p><b>ششم:</b> اشاره به مبارزه با استعمار برای کسب استقلال و حقوق ملت (ص. ۱۳۷).</p>	<p>توجه به تساوی اقوام و نژادها</p>	<p><b>برابری و عدالت</b></p>
<p><b>چهارم، پنجم و ششم:</b> رویکرد کلی کتابها در معرفی اقوام و فرهنگها، توصیفی و به دور از پیش‌داوری و تعصب است.</p>	<p>عدم تعصب بی جا</p>	
<p><b>ششم:</b> روایت مقاومت ملی در برابر استعمارگران در فصل یازدهم و دفاع مقدس در فصل دوازدهم (ص. ۱۳۱ تا ۱۵۱).</p>	<p>پرورش افراد ضد نژاد پرستی</p>	
<p>محتوا یافت نشد.</p>	<p>عدم آزار و اذیت قومی نژادی</p>	
<p>محتوا یافت نشد.</p>	<p>شنیدن صدای اقوام و نژادها و خواسته های آنها</p>	
<p>محتوا یافت نشد.</p>	<p>دفاع از هویت قومی نژادی</p>	<p><b>هویت یابی</b></p>
<p><b>چهارم:</b> فعالیت‌هایی در مورد نوشتن از محله و استان خود (ص. ۱۳، ۱۷، ۳۵)</p>	<p>باستان شناسی خود (موقعیت یابی هویت)</p>	
<p>محتوا یافت نشد.</p>	<p>ابراز حق متفاوت بودن مطابق با فرهنگ قومی</p>	

احترام و اخلاق	احترام و مراقبت های اخلاقی و فضائل انسانی	چهارم: احترام به بزرگان و سالمندان محله از طریق فعالیت مصاحبه (ص. ۱۷)
	صلح و دوستی میان اقوام و نژادها	پنجم: اشاره به اشتراکات فرهنگی و مذهبی با همسایگان برای ایجاد زمینه دوستی (ص. ۶۹ تا ۷۵)
	وحدت اقوام در یک کشور	چهارم: مشارکت اقوام مختلف در ساخت تخت جمشید (ص. ۵۸)
	هویت فرانسادی	محتوا یافت نشد.

### جدول ۳. فراوانی مولفه‌های سواد قومی نژادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره دوم

#### ابتدایی

مجموع	احترام و اخلاق	هویت یابی	برابری و عدالت	آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی	آشنایی قومی نژادی	مفهوم شناسی	مولفه پایه
۸۵	۱۵	۷	۴	۶	۴۴	۹	چهارم
۹۳	۱۵	۳	۲	۶	۴۹	۱۸	پنجم
۸۱	۱۴	۵	۶	۴	۴۲	۱۰	ششم
۲۵۹	۴۴	۱۵	۱۲	۱۶	۱۳۵	۳۷	مجموع

بر اساس نتایج به دست آمده در کتب مورد بررسی در مجموع ۲۵۹ مضمون به مولفه‌های سواد قومی نژادی پرداخته شده است. از این تعداد، ۳۷ مضمون مرتبط با مولفه مفهوم‌شناسی، ۱۳۵ مضمون مرتبط با مولفه آشنای قومی نژادی، ۱۶ مضمون مرتبط با آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی، ۱۲ مضمون مرتبط با مولفه برابری و عدالت، ۱۵ مضمون مرتبط با مولفه هویت‌یابی و ۴۴ مضمون مرتبط با مولفه احترام و اخلاق بوده است.

جدول ۴، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت و رتبه مؤلفه‌های مرتبط با سواد قومی نژادی را در محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی نشان می‌دهد.

جدول ۴. داده‌های بهنجار شده، بار اطلاعاتی، ضریب اهمیت و رتبه مؤلفه‌های سواد قومی نژادی در محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی

پایه مؤلفه	مفهوم شناسی	آشنایی قومی نژادی	آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی	برابری و عدالت	هویت یابی	احترام و اخلاق
چهارم	۰/۲۴۳	۰/۳۲۶	۰/۳۷۵	۰/۳۳۳	۰/۴۶۷	۰/۳۴۱
پنجم	۰/۴۸۶	۰/۳۶۳	۰/۳۷۵	۰/۱۶۷	۰/۲۰۰	۰/۳۴۱
ششم	۰/۲۷۰	۰/۳۱۱	۰/۲۵۰	۰/۵۰۰	۰/۳۳۳	۰/۳۱۸
Ej	۰/۹۸۱	۰/۹۹۹	۰/۹۹۲	۰/۹۶۰	۰/۹۷۸	۰/۹۹۹
Wj	۰/۰۹۹	۰/۰۰۵	۰/۰۴۲	۰/۲۰۸	۰/۱۱۵	۰/۰۰۵
رتبه	۳	۵	۴	۱	۲	۵

بر اساس تحلیل آنتروپی شانون، مؤلفه «برابری و عدالت» با ضریب اهمیت ۰/۲۰۸ بالاترین وزن را در میان مؤلفه‌های سواد قومی نژادی در کتب مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی دارد و در رتبه اول قرار گرفته است. این مؤلفه به‌رغم فراوانی نسبتاً کم (۱۲ مورد)، به دلیل توزیع نامتوازن و تمرکز آن در برخی پایه‌ها، اطلاعات بیشتری درباره تفاوت محتوایی ارائه می‌دهد. پس از آن، مؤلفه‌های «هویت‌یابی» و «مفهوم‌شناسی» به ترتیب با وزن‌های ۰/۱۱۵ و ۰/۰۹۹ در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. در مقابل، مؤلفه‌های «احترام و اخلاق» و «آشنایی قومی نژادی» علی‌رغم برخورداری از فراوانی بالا، به دلیل توزیع متوازن و یکنواخت میان پایه‌ها، کمترین اهمیت نسبی را داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی از منظر میزان توجه به مؤلفه‌های سواد قومی-نژادی انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که هرچند در ظاهر به شش مؤلفه کلیدی این سواد شامل «مفهوم‌سازی»، «آشنایی»، «آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی»، «برابری و عدالت»، «هویت‌یابی» و «اخلاق و احترام» توجه شده است، اما این توجه همگون و متوازن نبوده و توزیع آن در پایه‌ها نامتوازن است. بیشترین فراوانی به مؤلفه «آشنایی قومی نژادی» تعلق دارد، اما تحلیل آنتروپی شانون نشان داد که «برابری و عدالت» با وجود فراوانی کمتر، از بالاترین ضریب اهمیت برخوردار است، که به تمرکز محتوایی آن در برخی پایه‌ها بازمی‌گردد.

بر اساس نتایج به دست آمده مؤلفه «آشنایی قومی-نژادی» بیشترین فراوانی را در محتوای کتاب‌های درسی داشته و عمدتاً از طریق معرفی چهره‌های تاریخی، اقوام، فرهنگ‌ها، و جغرافیای فرهنگی بازنمایی شده است. با این حال، این آشنایی در سطح شناختی باقی مانده و به ابعاد عاطفی، نگرشی، و انتقادی تنوع فرهنگی ورود پیدا نکرده است. این یافته با نتایج پژوهش منصوری و بهجتی (۱۳۹۹) همسو است که نشان دادند محتوای کتاب‌های درسی بیشتر بر توصیف‌های سطحی مانند پوشش، صنایع دستی، و آداب و رسوم تمرکز دارد و کمتر به جنبه‌های عمیق‌تر مانند برابری و حقوق اقلیت‌ها پرداخته است. همچنین، این نتایج با یافته‌های هواس‌بیگی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد که نشان‌دهنده تبلیغ فرهنگ غالب و نادیده‌گرفتن فرهنگ‌های قومی در کتاب‌های درسی است. با این حال، این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی مانند کولومر<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۹) که بر لزوم ایجاد فضاهای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی تأکید دارد، ناهمسو است، زیرا محتوای موجود فاقد چنین رویکردهایی است. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که یکی از دلایل برجسته بودن مؤلفه «آشنایی قومی-نژادی» در سطح شناختی را می‌توان در ساختار متمرکز، محتوامحور و توصیفی نظام آموزشی جست‌وجو کرد. در این ساختار، تمرکز اصلی بر انتقال اطلاعات عمومی است و کمتر به پرورش تفکر انتقادی، همدلی اجتماعی یا تجربه‌های زیسته توجه می‌شود. از سوی دیگر، پرداختن به جنبه‌های عمیق‌تر مانند تبعیض، نابرابری یا حقوق

اقلیت‌ها معمولاً با حساسیت‌های بیشتری همراه است و مستلزم ورود به لایه‌هایی از واقعیت اجتماعی است که ممکن است با سیاست‌گذاری‌های رسمی یا روایت‌های فرهنگی همسو نباشد. به همین دلیل، پرداختن به تنوع قومی در سطح توصیفی، ضمن ایجاد ظاهر تنوع، از ورود به موضوعات چالشی جلوگیری می‌کند. در این زمینه، معرفی اقوام و فرهنگ‌ها در قالب آیین‌ها، پوشش یا جغرافیای زیست، گرچه تا حدی می‌تواند آشنایی اولیه ایجاد کند، اما به دلیل نبود بستر گفت‌وگو و تحلیل، منجر به فهم عمیق یا پذیرش تفاوت‌ها نمی‌شود. همچنین، این نوع بازنمایی معمولاً با هدف تقویت وحدت ملی صورت می‌گیرد، اما تمرکز بیش از حد بر وحدت، گاه به قیمت نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و تاریخی اقوام تمام می‌شود. بنابراین، اگرچه ظاهر تنوع فرهنگی در کتاب‌های درسی حفظ شده است، اما فقدان پیوند با تجربه‌های زیسته، همدلی و گفت‌وگوی بین‌فرهنگی باعث شده است که محتوای موجود بیشتر در سطح بماند. این تبیین با دیدگاه‌های نظریه «چندفرهنگی انتقادی»<sup>۲۳</sup> که توسط صاحب نظرانی چون پیتیر مک لارن<sup>۲۴</sup> و هنری ژیرو<sup>۲۵</sup> در سال ۱۹۹۰ مطرح شد نیز همسو است. این نظریه تأکید می‌کند که آموزش درباره فرهنگ‌های مختلف، در صورتی می‌تواند به سواد قومی-نژادی بینجامد که به تحلیل قدرت، کلیشه‌ها، تجربه‌های حاشیه‌نشینی و نابرابری نیز پرداخته شود. در غیاب این مؤلفه‌ها، حتی بازنمایی پر حجم عناصر فرهنگی نیز نمی‌تواند به توانمندسازی دانش‌آموزان در درک و پذیرش واقعی تنوع منجر شود. به علاوه تمرکز بر جنبه‌های شناختی مانند معرفی اقوام و فرهنگ‌ها، اگرچه گام اولیه‌ای برای آشنایی دانش‌آموزان است، اما بدون ورود به ابعاد عاطفی و نگرشی، نمی‌تواند به پذیرش عمیق تنوع فرهنگی منجر شود. به عنوان مثال، معرفی آداب و رسوم اقوام بدون ایجاد فضایی برای گفت‌وگو درباره تجارب زیسته یا احساسات اقوام، به بازنمایی سطحی محدود می‌شود. پژوهش‌های بین‌المللی مانند براون و همکاران (۲۰۲۰) و هارلسون<sup>۲۶</sup> (۲۰۲۱) پیشنهاد می‌دهند که آموزش باید شامل فعالیت‌هایی مانند نوشتن

---

23. Critical Multiculturalism

24. Peter McLaren

25. Henry Giroux

26. Harrelson

درباره هویت قومی یا بحث درباره تجارب شخصی باشد تا دانش‌آموزان بتوانند تنوع را به رسمیت بشناسند و به آن احترام بگذارند.

همچنین نتایج بیانگر آن بود که محتوای مرتبط با «آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی» اندک بوده و بیشتر به بازنمایی تاریخی تبعیض‌ها محدود شده است، بدون تحلیل ساختاری یا انتقادی از وضعیت کنونی. این یافته با یافته پژوهش طالبی و علیزاده (۱۳۹۸) همسو است که از هژمونی زبان فارسی و واکنش‌های منفی به زبان‌های قومی انتقاد کرده‌اند. همچنین، با نتایج کینگ<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۶) و سولیک و رایلی<sup>۲۸</sup> (۲۰۱۹) همخوانی دارد که بر ضرورت آگاهی‌بخشی به کودکان درباره تبعیض‌های نژادی و قومی تأکید دارند. با این حال، فقدان تحلیل ساختاری در محتوای کتاب‌ها با پیشنهاد‌های سلترز و اوبرین<sup>۲۹</sup> (۲۰۲۴) برای ایجاد فضاهای آموزشی جهت نقد ساختارهای تبعیض‌آمیز ناهمسو است. در تبیین یافته پژوهش می‌توان گفت کم‌توجهی به آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی را می‌توان نتیجه‌ی چند عامل ساختاری و محتوایی دانست. در جوامع چندقومیتی مانند ایران، حساسیت نسبت به موضوعات قومی و نژادی باعث شده آموزش رسمی با احتیاط عمل کرده و از طرح مباحث انتقادی پیرامون تبعیض‌های ساختاری، به‌ویژه در مقاطع ابتدایی، پرهیز شود. این رویکرد، با هدف حفظ آرامش فضای آموزشی، به نادیده‌گرفتن سازوکارهای نابرابری اجتماعی منجر شده است. از سوی دیگر، تمرکز محتوای کتاب‌ها بر بازنمایی تاریخی تبعیض‌ها بدون تحلیل ساختاری، حاصل نگرشی محافظه‌کارانه است که آموزش را به روایت‌های سطحی و آگاهی‌بخشی ابتدایی محدود می‌کند. در نتیجه، توانایی دانش‌آموزان برای شناخت و مقابله با تبعیض‌های روزمره تضعیف می‌شود. فقدان آموزش انتقادی در مباحث پیچیده‌ای مانند هژمونی زبان و تبعیض فرهنگی نیز موجب شده این موضوعات یا حذف شوند یا به‌صورت سطحی مطرح گردند. تأکید پژوهشگران مانند سلترز و اوبرین (۲۰۲۴) بر ضرورت فضای آموزشی انتقادی نشان‌دهنده‌ی خلأ موجود در متون آموزشی ایران است. همچنین، با وجود نیاز روانشناختی

---

27. King

28 . Solic & Riley

29. Seltzer & O'Brien

کودکان به آموزش‌هایی متناسب با سطح درک‌شان، حذف یا کم‌رنگ‌سازی مباحث قوم‌گرایی و نژادپرستی نمی‌تواند با این ضرورت توجیه شود؛ بلکه طراحی آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که هم با ویژگی‌های سنی هماهنگ باشد و هم زمینه‌ساز توسعه‌ی سواد انتقادی شود. بنابراین، این کم‌توجهی حاصل ترکیبی از دغدغه‌های اجتماعی، محافظه‌کاری آموزشی و محدودیت‌های طراحی محتوایی است که بازنگری جدی در سیاست‌های آموزشی را ضروری می‌سازد.

از سوی دیگر تحلیل آنتروپی شانون نشان داد که مؤلفه «برابری و عدالت» با وجود فراوانی کمتر، به دلیل تمرکز محتوایی آن در برخی پایه‌ها از بالاترین ضریب اهمیت برخوردار است. این یافته با پژوهش گریسون<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۹) همسو است که برابری و عدالت را به عنوان هدف اصلی آموزش چندفرهنگی معرفی کرده‌اند. همچنین، با نتایج گرشاسبی و همکاران (۱۳۹۹) همخوانی دارد که بر ضرورت آموزش حقوق بشر و پذیرش تفاوت‌ها تأکید دارند. با این حال، تمرکز محدود این مؤلفه در برخی پایه‌ها با پیشنهادهای رولونداو<sup>۳۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱) برای آموزش مداوم و یکپارچه ضد نژادپرستی ناهمسو است. در تبیین این یافته باید اشاره کرد که وجود برابری و عدالت در کتب مطالعات اجتماعی، اگرچه به لحاظ کمیت محدود است، اما تمرکز بالای محتوایی آن در برخی پایه‌ها نشان می‌دهد که آموزش رسمی به این مؤلفه اهمیت داده است. این تمرکز گزیده‌کارانه می‌تواند ناشی از تلاش طراحان کتاب برای تمرکز روی مفاهیم کلیدی و مهم باشد که دانش‌آموزان را با مفاهیم بنیادین حقوق بشر و تفاهم فرهنگی آشنا می‌کند، بدون آنکه بار محتوایی بیش از حد و غیرقابل درک برای دانش‌آموزان ابتدایی ایجاد کند. همچنین، محدود بودن این محتوا در همه پایه‌ها ممکن است از محدودیت‌های زمانی و محتوایی کتب درسی ناشی شود که اجازه آموزش پیوسته و مداوم را نمی‌دهد. در زمینه فرهنگی و اجتماعی ایران، حساسیت‌های مربوط به تنوع زبانی و فرهنگی باعث شده که آموزش برابری و عدالت نیازمند دقت و ظرافت باشد تا پیام‌های ضد تبعیض به درستی منتقل شود و از برچسب‌زنی به

---

30. Grayson

31. Rolón-Dow

لهجه‌ها یا فرهنگ‌ها جلوگیری شود. در این راستا، سلترز و اوبرین (۲۰۲۴) نیز معتقدند آموزش معلمان و ایجاد فضاهای باز آموزشی برای شنیدن صدای اقلیت‌ها و تجربه‌های شخصی آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است تا این مؤلفه به صورت واقعی و عملیاتی در نظام آموزشی جاری شود. به طور کلی، گرچه «برابری و عدالت» به اندازه برخی مؤلفه‌ها در کتاب‌ها فراگیر نیست، اما جایگاه ویژه و اهمیت آن در پایه‌های مشخص نشان‌دهنده توجه به آرمان‌های بشری و ضرورت ترویج فرهنگ پذیرش و تفاهم در آموزش ابتدایی است، هرچند این توجه نیازمند گسترش و استمرار بیشتر است.

همچنین محتوای کتاب‌های درسی به طور محدود و سطحی به مفاهیم مرتبط با هویت قومی پرداخته و به شناخت ریشه‌ها، زبان، و ارزش‌های بومی توجه کافی نداشته است. این یافته با نتایج کولومر (۲۰۱۹) و آلن<sup>۳۲</sup> (۲۰۱۹) ناهمسو است؛ زیرا آن‌ها اهمیت آموزش درباره ریشه‌های قومی را برای تقویت اعتماد به نفس و غرور فرهنگی برجسته کرده‌اند و نشان می‌دهند که توجه به هویت قومی می‌تواند نتایج مثبت روانی و اجتماعی برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. به عبارت دیگر، یافته پژوهش حاضر حاکی از کمبود توجه به هویت قومی در کتاب‌های درسی ایران است، در حالی که مطالعات کولومر و آلن، آموزش هویت قومی را عامل ارتقای همبستگی اجتماعی و توانمندسازی دانش‌آموزان می‌دانند و به آن اهمیت می‌دهند. با این حال یافته پژوهش با پژوهش‌های عراقیه و همکاران (۱۳۸۸) و فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۹) همسو است که نشان‌دهنده بی‌توجهی برنامه درسی رسمی به مسئله قومیت است. در تبیین یافته پژوهش باید اشاره کرد بی‌توجهی به هویت قومی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی را می‌توان نتیجه‌ی رویکرد همسان‌ساز فرهنگی در سیاست‌گذاری آموزشی کشور دانست؛ رویکردی که با تمرکز بر ایجاد یک هویت ملی مشترک، گاه منجر به نادیده‌گرفتن تنوع قومی و فرهنگی می‌شود. در این چارچوب، پرداختن به زبان‌ها و باورهای بومی ممکن است به‌اشتباه تهدیدی برای وحدت تلقی شود، حال آنکه مطالعه آلن (۲۰۱۹) نشان داده‌است که تقویت هویت قومی نه تنها منجر به واگرایی نمی‌شود، بلکه پشتیبان وحدت در تنوع بوده و احساس طرد را به قدرت

---

32. Allen

فرهنگی بدل می‌کند. در کنار این نگرش غالب، کمبود محتوای تربیت معلم و منابع آموزشی مرتبط با آموزش چندفرهنگی، معلمان را از نظر دانش و ابزار لازم برای تدریس مؤثر در این زمینه ناتوان ساخته است. از سوی دیگر، نبود استانداردهای روشن و الزام‌آور در اسناد رسمی آموزش و پرورش، مؤلفان کتاب‌های درسی را از ورود جدی به موضوع بازداشته، در حالی که ملاحظات سیاسی و ایدئولوژیک نیز ممکن است در پذیرش رسمی تنوع قومی نقش داشته باشند. این در حالی است که تجربه کشورهای فرهنگی متنوع همچون کانادا و آفریقای جنوبی نشان می‌دهد آموزش آگاهانه درباره هویت قومی نه تنها تهدید نیست، بلکه موجب ادغام فرهنگی، تقویت شهروندی و ارتقاء احترام متقابل می‌شود. بنابراین، فقدان محتوای قومیتی در کتاب‌های درسی ایران را باید حاصل ترکیبی از ساختار همسان‌ساز، خلأ منابع تخصصی، بی‌توجهی سیاست‌گذاران به چندفرهنگی و نبود زیرساخت تربیت معلم دانست؛ چالش‌هایی که نیازمند بازنگری اساسی در سیاست‌های محتوایی هستند. در این مسیر، استفاده از عناصر بومی مانند اشعار، ترانه‌ها و روایت‌های محلی در برنامه‌های درسی می‌تواند نقش مهمی در اتصال دانش‌آموزان به هویت قومی ایفا کرده و از مخفی شدن زبان‌ها و گویش‌ها جلوگیری کند.

مؤلفه‌های مفهوم‌سازی و اخلاق و احترام در محتوای کتاب‌ها به طور پراکنده و غیرمنسجم ظاهر شده‌اند و کمتر به ایجاد فضایی برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی یا احترام به تفاوت‌ها پرداخته‌اند. یافته با نتایج زینالتاج و همکاران (۱۳۹۳) همسو است که بر ضرورت آموزش‌های حساس به تفاوت‌های قومی تأکید دارند. اما با پیشنهاد‌های هارلسون (۲۰۲۱) و براون و همکاران (۲۰۲۰) برای ایجاد فضاهای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی ناهمسو است. در تبیین یافته پژوهش می‌توان ذکر کرد که کم‌رنگ بودن مؤلفه‌های مفهوم‌سازی و اخلاق و احترام در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های چهارم تا ششم، ریشه در چند علت کلیدی و عمیق دارد: اولاً، نگرش غالب نظام آموزشی کشور به هویت‌های قومی و نژادی بیشتر از جنس یکپارچه‌سازی و همسان‌سازی فرهنگی است تا شناخت و ارزش‌گذاری بر تنوع فرهنگی. این رویکرد بر حفظ وحدت ملی و جلوگیری از تفرقه تمرکز می‌کند و در نتیجه، آموزش دقیق و منسجم درباره تفاوت‌های قومی و نژادی و هویت‌های متنوع، به

دلیل ترس از بروز اختلاف یا تضعیف انسجام اجتماعی، به شدت محدود می‌شود. در این فضا، مفاهیمی مانند آگاهی از قومیت و نژاد یا تنوع فرهنگی تنها به شکل کوتاه و سطحی مطرح شده و عملاً فرصت شکل‌گیری شناخت عمیق و پذیرش تفاوت‌ها وجود ندارد. دوماً، در سطح سیاست‌گذاری درسی، نبود برنامه‌ریزی و راهنمایی‌های دقیق و الزام‌آور برای گنجاندن آموزش چندفرهنگی و آموزش تنوع در کتاب‌ها باعث شده است که مؤلفان کتاب‌ها به طور پراکنده و غیرسیستماتیک به این موضوعات بپردازند. فقدان حمایت نظری و عملی برای پرداختن به این مؤلفه‌ها، آنها را به مواردی فرعی تبدیل کرده که غالباً از اهمیت کافی برخوردار نیستند و این موضوع، به عدم وجود زمینه مناسب برای گفت‌وگوی واقعی درباره هویت‌های قومی و نژادی دامن زده است. سوم، مؤلفه‌های اخلاق و احترام که باید پذیرش تفاوت‌های فرهنگی را تقویت کنند، به دلیل نبود آموزش‌های هدفمند چندفرهنگی، اغلب به مفاهیم کلی اخلاقی محدود شده‌اند؛ مفاهیمی که با تفاوت‌های قومی و نژادی ارتباطی عمیق ندارند. معلمان و مؤلفان نیز به جای ایجاد حساسیت نسبت به تفاوت‌های زبانی و فرهنگی، بیشتر بر تربیت عمومی تمرکز داشته‌اند و همین امر مانع شکل‌گیری گفت‌وگوی بین‌فرهنگی شده است. چهارم، فقدان آموزش تخصصی، دوره‌های ضمن خدمت و منابع پشتیبان برای معلمان باعث شده آموزش‌های هویتی به طور ناقص و ناکارآمد اجرا شوند. این وضعیت نه از بی‌علاقگی، بلکه ناشی از ساختارهای محافظه‌کار، سیاست‌های رسمی و ناتوانی آموزشی در پذیرش تنوع هویتی است؛ به گونه‌ای که مؤلفه‌های مفهوم‌سازی و اخلاق و احترام در کتاب‌ها پراکنده و غیرمنسجم بوده و در ایفای نقش خود در تقویت رفتار محترمانه نسبت به تفاوت‌های قومی و نژادی ناکام مانده‌اند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که بازنگری اساسی در محتوای کتب مورد مطالعه با تأکید بر گنجاندن مؤلفه‌های سواد قومی نژادی به‌ویژه عدالت، هویت‌یابی و شنیدن صدای اقوام صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود تا بازنگری جامعی در محتوای کتاب‌های درسی صورت گیرد تا توزیع عادلانه‌تری از مباحث مرتبط با «برابری و عدالت»، «آگاهی از نژادپرستی و قوم‌گرایی» و «هویت‌یابی» در کنار مؤلفه‌های موجود فراهم شود. برنامه‌ریزان آموزشی باید با همکاری متخصصان علوم اجتماعی و تربیتی،

محتوایی را طراحی کنند که ضمن تعادل کمی، از نظر کیفی نیز قادر به تقویت درک دانش‌آموزان از تنوع قومی و اخلاق احترام متقابل باشد. همچنین ضروری است آموزش‌های لازم در قالب دوره‌های ضمن خدمت به معلمان داده شود تا بتوانند این مفاهیم را به شیوه‌ای معنادار و ملموس در کلاس درس پیاده کنند و از این طریق زمینه را برای پرورش شهروندانی مسئولیت‌پذیر، عادل و مسئله‌شناس در آینده فراهم نمایند.

### ● ملاحظات اخلاقی

اصول اخلاقی پژوهش در تدوین این مقاله، با رعایت صداقت علمی، حفظ حقوق مالکیت فکری منابع آموزشی و پایبندی به استانداردهای معتبر علمی، به‌طور کامل رعایت شده است.

### ● حامی مالی

این پژوهش هیچگونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

### ● مشارکت کنندگان

تمامی نویسندگان در طراحی و اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش مشارکت داشته‌اند.

### ● تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

### سپاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم میدانند از تمامی کسانی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند قدردانی و سپاسگزاری کنند.

## منابع

اژدری، داود، ادیب، یوسف، ایمان‌زاده، علی، حبیبی، حمدالله، و ایزدی‌جیران، اصغر. (۱۴۰۴). شناسایی مؤلفه‌های سواد قومی-نژادی در آموزش متوسطه اول: سنتز پژوهی بر اساس مدل روبرتس. *جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر*، ۷(۱)، ۸۶-۱۱۴.

<https://doi.org/10.22034/scart.2024.141321.1529>

پاکدامن، فرزانه، دواپی، مهدی، خسروی‌بابادی، علی‌اکبر، و رضازاده، حمیدرضا. (۱۴۰۱). بررسی جایگاه مؤلفه‌های چندفرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی (مطالعه موردی: کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه ایران). *مطالعات مدیریت و رهبری در سازمان‌های آموزشی*، ۱(۲)، ۹۳-۱۰۶.

<https://doi.org/10.30495/MLSEO.2022.698239>

حمیدی‌زاده، کتایون، فتحی‌واجارگاه، کوروش، مهران، گلنار، و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۸). آموزش چندفرهنگی: تأملی در تجربه ایده‌آل معلمان موفق در مدارس. *مدیریت مدرسه*، ۷(۱)، ۱۶۳-۱۸۱.

<https://doi.org/20.1001.1.25384724.2019.7.1.9.1>

خاکباز، عظیمه‌سادات. (۱۳۹۹). جایگاه آموزش چندفرهنگی در برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۵(۱)، ۳۳-۵۸.

<https://doi.org/10.22108/NEA.2020.110870.1224>

زین‌التاج، فرزانه، دهقان، مرضیه، و پاک‌مهر، حمیده. (۱۳۹۳). بررسی مفاهیم فرهنگ و قومیت در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. *پژوهشنامه برنامه‌ریزی درسی*، ۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۰.

<https://doi.org/10.22099/JCR.2015.3089>

شهاب‌لواسانی، معصومه، صباغبان، زهرا، و احمدیگی، فاطمه. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره دبیرستان از فرایند آموزش چندفرهنگی. *علوم اجتماعی*، ۱۴(۲)، ۱۹۷-۲۲۸.

[https://journals.iau.ir/article\\_674434.html](https://journals.iau.ir/article_674434.html)

صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۸)، ۱۸۹-۲۱۴.

<https://www.sid.ir/paper/101063/fa>

صادقی، علیرضا. (۱۳۹۰). طراحی الگوی برنامه‌درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران [رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی]. ایرانداک.

صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. *فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷-۱۸)، ۹۳-۱۲۱.

[https://www.jsfc.ir/article\\_43856.html](https://www.jsfc.ir/article_43856.html)

طالبی، ابوتراب، و علیزاده، سجاد. (۱۳۹۸). فهم تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌های ایران: مطالعه موردی ترک‌ها و کردها. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۶(۸۷)، ۵۹-۹۲.

<https://doi.org/10.22054/qjss.2020.44699.2135>

ظهرایی، خاطره، رزمجو، سید آیت‌الله، و احمدی، علیرضا. (۱۳۹۷). طراحی و اعتبارسنجی یک الگوی برنامه‌درسی کثرت‌گرا برای آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران. *پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی*، ۶(۱)، ۳۱-۴۹.

<https://doi.org/10.30479/JMRELS.2019.10021.1265>

عاشوری، فریبا، و صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). بررسی میزان تأثیر آموزش مؤلفه‌های چندفرهنگی در ارتقای سواد چندفرهنگی دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۸)، ۲۸۵-۳۵۹.

<https://doi.org/10.22054/jep.2021.51092.2953>

عاملی، زهرا. (۱۳۹۹). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر ادراک نابرابری در دو قوم ترک و کرد [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی]. ایرانداک.

عبدلی‌سلطان‌احمدی، جواد، نادری، عزت‌الله، شریعتمداری، علی، و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۵). نگاهی به آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی. *بهارستان سخن*، ۱۳(۳۲)، ۲۳۵-۲۵۲.

<http://noo.rs/FetpN>

عراقیه، علیرضا، فتحی‌واجارگاه، کوروش، فروغی‌ابری، احمدعلی، و فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه‌درسی چندفرهنگی. *فصلنامه مطالعات بین‌رشته‌ای در علوم انسانی*،

<https://doi.org/10.7508/isih.2010.05.006>. ۱۴۹-۱۶۵. (۱)۲

علیپور، نسرین، و علیور، لایلا. (۱۳۹۵). آموزش چندفرهنگی و قومیت در برنامه‌دستی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱۱)، ۱۶۷-۱۸۲. <https://civilica.com/doc/644735>

فتحی‌واجارگاه، کوروش، گرشاسبی، ایوب، و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی نظام جدید دوم متوسطه (مطالعه موردی: دبیرستان بخردیان بهبهان). *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸(۱۶)، ۲۴۳-۲۶۶.

[https://www.jcstpica.ir/article\\_191934.html](https://www.jcstpica.ir/article_191934.html)

فیاض، ایراندخت، و ایمانی‌قوشچی، 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 ۱۳۸۸-۱۳۸۹. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۲۹-۶۳.

[https://jep.atu.ac.ir/article\\_2282.html](https://jep.atu.ac.ir/article_2282.html)

گرشاسبی، ایوب، فتحی‌واجارگاه، کوروش، و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی نظام جدید متوسطه دوم: مطالعه موردی دبیرستان بخردیان بهبهان. *نشریه نظر و عمل در برنامه درسی*، ۸(۱۶)، ۲۴۳-۲۶۶.

[https://www.jcstpica.ir/article\\_191934.html](https://www.jcstpica.ir/article_191934.html)

منصوری، سیروس، و بهجتی‌اردکانی، فاطمه. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. *مطالعات توسعه اجتماعی و فرهنگی*،

۹(۲)، ۹۱-۱۱۲. <https://doi.org/10.52547/scds.9.2.91>

هواس‌بیگی، فاطمه، صادقی، علیرضا، ملکی، حسن، و قادری، مصطفی. (۱۳۹۷). واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران. *مطالعات*

*جامعه‌شناختی*، ۲۵(۲)، ۳۸۳-۴۲۹. <https://doi.org/10.22059/JSR.2019.70359>

هوشیار، مهدی. (۱۳۹۳). موقعیت اقلیت‌ها در نظام عدالت کیفری ایران [رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس تهران]. ایراندک.

Allen, K. M. (2019). Transformative vision: Examining the racial literacy practices of a Black male teacher with his Black male students.

*Journal for Multicultural Education*, 13(1), 82–93.  
<https://doi.org/10.1108/JME-04-2017-0029>

Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.  
<https://www.jstor.org/stable/2967262>

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

Benner, A. D., & Crosnoe, R. (2011). The racial/ethnic composition of elementary schools and young children’s academic and socioemotional functioning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 621–646. <https://doi.org/10.3102/0002831210384838>

Blaisdell, B. (2016). Schools as racial spaces: Understanding and resisting structural racism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 248–272.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1023228>

Borowski, S. K., Groh, A. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fearon, P., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., & Vaughn, B. E. (2021). The significance of early temperamental reactivity for children’s social competence with peers: A meta-analytic review and comparison with the role of early attachment. *Psychological Bulletin*, 147(11), 1125–1146. <https://doi.org/10.1037/bul0000346>

Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), 4–33. <https://doi.org/10.3102/0034654309352495>

- Brown, L., Kelada, O., & Jones, D. (2020). While I knew I was raced, I didn't think much of it: The need for racial literacy in decolonising classrooms. *Postcolonial Studies*, 24(1), 82-103. <https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1759755>
- Colomer, S. E. (2019). Understanding racial literacy through acts of (un)masking: Latinx teachers in a new Latinx diaspora community. *Race Ethnicity and Education*, 22(2), 194–210. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468749>
- Curenton, S. M., Iruka, I. U., Sims, J., Harris, K., & Ibekwe-Okafor, N. (2021). *Ethnic-racial identity formation in the early years*. Durham, NC: Hunt Institute. <https://fpg.unc.edu/publications/ethnic-racial-identity-formation-early-years>
- Demir, S., & Ozden, S. (2014). The evaluation of multicultural teaching design education program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4732–4736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1017>
- Dixon, J., Elcheroth, G., Kerr, P., Drury, J., Al Bzour, M., Subašić, E., & Green, E. G. T. (2020). It's not just “us” versus “them”: Moving beyond binary perspectives on intergroup processes. *European Review of Social Psychology*, 31(1), 40–75. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1738767>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2021). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid->

[19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime](#)

Fred, J. M. (2012). *Race & ethnicity: Concepts and theories*. Routledge.

Graham, S. (2018). Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>

Grayson, M. L. (2019). Racial literacy is literacy: Locating racial literacy in the college composition classroom. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 24, Article 4. <https://doi.org/10.7290/jaep124s0de>

Harrelson, K. J. (2021). White racial literacy and racial dexterity. *Educational Theory*, 71(2), 203–221. <https://doi.org/10.1111/edth.12473>

Juvonen, J., Kogachi, K., & Graham, S. (2018). When and how do students benefit from ethnic diversity in middle school? *Child Development*, 89(4), 1268–1282. <https://doi.org/10.1111/cdev.12834>

Liddicoat, J. A. (Ed.). (2007). *Language Planning and Policy: Issues in Language Planning and Literacy* (1st ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599781>

Merolla, D. M., & Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass*, 13(6), Article E12696. <https://doi.org/10.1111/soc4.12696>

Micheltmore, K., & Rich, P. (2023). Contextual origins of Black-White educational disparities in the 21st century: Evaluating long-term

- disadvantage across three domains. *Social Forces*, 101(4), 1918–1947. <https://doi.org/10.1093/sf/soac098>
- Mumtaz, F. (2019). Addressing challenges of multiculturalism through peace education in Pakistan. *Journal of Current Affairs*, 3(2), 1–22. <http://142.54.178.187:9060/xmlui/handle/123456789/997>
- Rolón-Dow, R., Flynn, J. E., & Mead, H. (2021). Racial literacy theory into practice: Teacher candidates' responses. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(7), 663–679. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1783013>
- Seltzer, M. C., & O'Brien, L. M. (2024). Fostering racial literacy in early childhood contexts. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 181–189. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01417-z>
- Smith, A. D. (1986). *The ethnic origins of nations*. Blackwell.
- Solic, K., & Riley, K. (2019). Teacher candidates' experiences taking up issues of race and racism in an urban education fellowship program. *Action in Teacher Education*, 41(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1561549>
- Suryaman, S., & Juharyanto, J. (2020). The role of teachers in implementing multicultural education values in the Curriculum 2013 implementation in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 11(3), 152–156. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-3-16>
- Wimmer, A. (2013). *Ethnic boundary making: Institutions, power, networks*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199927371.001.0001>