فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی-فرهنگی، دوره‌ی یازدهم، شماره‌ی ٤، بهار١٤٠٢، صفحات٨٨-١٠٩

مقاله پژوهشی

بررسی ادراک دانش‌آموزان مهاجر افغانی دربارهٔ وضعیت مربوط به تربیت شهروندی در مدارس ایران؛ (نمونه موردی کرج)

مینو غلامحسین[١]؛ یحیی قائدی[٢]؛ سعید ضرغامی[٣]رمضان برخورداری[٤]؛ اکبر صالحی[٥]

تاریخ دریافت: ١٤٠١/١٠/٢٧ تاریخ پذیرش:١٤٠٢/٠٢/٢٧

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی چالش‌های آموزش تربیت شهروندی بر مبنای ادراک دانش‌آموزان مهاجر افغان است که با هدف توصیف و تفسیر تجارب زیسته از مؤلفه‌های تربیت شهروندی، انجام شده است. روش پژوهش، شامل جامعهٔ والدین و دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی منطقهٔ ٤ استان البرز، شامل ٦ دختر و ١٠ پسر مهاجر بود. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته بود که تا حد اشباع داده‌ها ادامه یافت و با به‌کارگیری روش استرابرت و کارپنتر، مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. پس از تحلیل داده‌ها و حذف کدهای مشترک، کد مفهومی که بیانگر تجارب مشارکت‌کنندگان بود، استخراج شد و در ١٠ مضمون اصلی دسته‌بندی شد. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این است که پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان را می‌توان در محورهای حفاظت از محیط زیست، مبتنی‌بر تحلیل مصاحبه‌ها، حاکی از مضامین حفاظت از محیط‌زیست، حقوق و وظایف شهروندی، همدلی، مسئولیت‌پذیری، احترام به حقوق دیگران، همکاری، تبعیض، روحیهٔ عدالت‌خواهی، انتقادگری و انتقادپذیری و برقراری ارتباط، مضمون‌بندی کرد. مضمون‌های تبعیض، همدلی، همکاری و ارتباط مضمون‌هایی بودند که مصاحبه‌شوندگان، بیشترین چالش را در مورد کم‌وکیف آن با توجه به تجربه در آموزش و پرورش ایران داشتند، قابل توجه بود. براساس تحلیل مضامین فوق، سوگیری جنسیتی به نفع مردان و نقش حاشیه‌ای زنان، یکی از تمایزهای مشخص مصاحبه‌شوندگان است.

واژه‌های کلیدی: تجربهٔ زیسته؛ تربیت شهروندی؛ جنسیت؛ دانش‌آموزان افغان.

١ .دانشجوی دکتری فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. minoo1498@gmail.com

٢ . دانشیار گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسندهٔ مسؤول). yahyaghaedy@yahoo.com

٣ . دانشیار گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. zarghamii2005@yahoo.com

٤ . دانشیار گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. ramazanbarkordari@gmail.com

٥ . دانشیار گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. salehihiji2@yahoo.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

مقدمه و بیان مسأله

از ارکان مهم و اساسی رشد و شکوفایی نیروها و توانایی‌های بالقوهٔ افراد برای رشد و پیشرفت همه‌جانبه، شیوهٔ تربیت شهروندی صحیح و کارآمد است. بی‌تردید، جامعهٔ پویا، به تحول زیربنایی نیاز دارد که با به‌کارگیری برنامه‌های علمی، عملی و فنی باید این مهم تحقق یابد. با توجه به این مسئله، آموزش‌وپرورش در قرن بیست‌ویکم به‌دنبال پاسخ به این پرسش بوده است که آموزش شهروندی به‌عنوان چهارچوبی آموزشی، چه سهم منحصربه‌فردی در تربیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند؟ علت این امر مطمئناً چالش‌ها و تعارضاتی است که در زندگی روزمرهٔ افراد این عصر وجود دارد (ماهروزاده، ۱۳۹۰: ۳۲) در پی پاسخ به این پرسش، می‌توان گفت که جامعهٔ محققان باید در محیطی مبتنی‌بر احساس، محبت، احترام به دیگری، کرامت انسانی، فراگیر بودن و گشودگی در دیدگاه‌های محلی، ملی و جهانی گردهم آیند و این موضوع را مورد بررسی دقیق قرار دهند (اندوفایرپی[1]، ۲۰۱۵).

همچنین کودکان در سطح پایه می‌آموزند که چگونه با دیگران کار کنند و فقط با کسب این تجربه است که جوانان می‌توانند مهارت‌های مورد نیاز خود را در آینده در سطح ملی و نیز جهانی، به دست آورند (ایرن و آکارایی[2]، ۲۰۲۰).

یکی از گروه‌هایی که در این موارد با آسیب مواجه می‌شوند، کودکان هستند که اگر بخواهیم آنها را برای چالش‌های این عصر و آینده آماده کنیم، باید مهارت‌های ویژه‌ای را به آنها بیاموزیم تا براساس آنها بتوانند بر زندگی و یادگیری خود مسلط شوند. آنان به دانشی نیاز دارند که خود، آن را تولید و بازتولید کرده باشند. شالودهٔ مهارت‌های فکری کودکان، باید از همان سال‌های اولیه زندگی‌شان پی‌ریزی شود. آنها باید با نگرشی باز به آیندهٔ خود بنگرند؛ زیرا فراخ‌اندیشی باعث می‌شود تا فرد، خودمحور نباشد و نسبت به دیگران تعصب نورزد (فیشر، ۱٤۰۱: ۲٦۳-۳۱۱).

این پژوهش به لحاظ نظری تعمیق و رشد مطالعات در این زمینه‌ها را افزون خواهد کرد. داده‌هایی دربارهٔ تربیت شهروندی کودکان مهاجر افغان، این نکته را منعکس خواهد کرد که تربیت شهروندی باید بر وضعیت شهروندان، مسائل، شکاف‌ها و کاستی‌های زمینه‌های فرهنگی، قومی و مذهبی استوار باشد. گرچه تربیت شهروندی اصولی کلی دارد، ولی باید اختصاصات ویژه‌ای را در نظر گرفت و غنی کردن مطالعات پدیدهٔ مهاجرت، یکی از این اختصاصات ویژه است. بی‌تردید تربیت شهروندی یکی از مهم‌ترین محورهای مهارت‌های زیستن در چنین شرایط پیچیده‌ای است.

از سوی دیگر، کودکان مهاجر در این میان، وضعیت بغرنج‌تری دارند، زیرا زیستن در شرایط مهاجرت، آنها را در وضعیت سازگاری دشوارتری در مقایسه با شهروندان معمول قرار می‌دهد و نحوهٔ تربیت شهروندی در آنها در شبکهٔ تعاملات شهروندی عمومی مؤثر است که باید محل تأمل و توجه سیاست‌گذاران باشد. مهاجران افغان در ایران و البته کودکان آنها، از این وضعیت مستثنی نیستند و باید محل مطالعه و توجه جدی مدیران فرهنگی باشند. در پژوهش حاضر، کانون توجه به همین موضوع، در قالب بررسی موردی به

۱ . Ndofirepia
2 . Irene and Akereie

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]
[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

نحو کیفی می‌باشد. از مهم‌ترین مشکلات و مسائل کودکان مهاجر افغان در ایران که می‌توان نام برد، مسائل هویتی و زبانی، انزوای اجتماعی، ثبت نام سلیقه‌ای، زندگی متحرک مهاجران، جدایی از والدین، تبعیض، تحقیر، دیده نشدن، برچسب‌های اجتماعی، نشنیدن صدا، نگاه از بالا به پایین، نداشتن گروه‌های مشترک دوستان ایرانی و افغانستانی، خودسانسوری و دودستگی میان دانش‌آموزان می‌باشند (کریمی‌زاده و همکاران، ۱٤۰۱؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۹)

اوشیا[1] (۲۰۰۳) شهروند را «شخصی که در جامعه زندگی می‌کند» تعریف کرده است. این تعریف به دو دلیل مهم است:

نخست اینکه مفهوم شهروندی تنها در رابطه با یک کشور ملی بیان نمی‌شود، بلکه مرزهای ملی را پشت سر می‌گذارد.

دلیل دوم این است که این مفهوم شهروندی، وضعیتی را فراهم می‌آورد و تأیید می‌کند که شهروند نقش اجتماعی دارد. مسئله‌ای که بُعد رابطه‌ای شهروندی را برجسته می‌کند، جایی است که افراد، با عقاید، علایق و ارزش‌های خود باید نحوۀ زندگی مشترک را بیاموزند و یاد بگیرند که چگونه از میان گزینه‌های مختلف ارائه‌شده توسط دیگران، بهترین‌ها را انتخاب کنند. از این منظر، گفت‌وگو، به‌عنوان اصل نظری و اخلاقی، به ابزار هم‌زیستی تبدیل می‌شود«وظیفه درک دیگران» (پتروسیانی، ۲۰۱٤).

تربیت شهروندی و دموکراسی به‌عنوان هم‌زیستی و غنی کردن خود از این طریق، به‌طور جدایی‌ناپذیر با دنیای مبادله در ارتباط است که در آن گفتار یکنواخت توزیع شده، جایی‌که تقابل دیدگاه‌های مختلف به عنوان تکرار تلاش‌ها در این جهت و درونی کردن ارزش‌ها از طرفی دیگر، تلقی می‌شود. تجارب اجتماعی در طول زمان تکامل می‌یابند و قابل انتقال از یک زمینه به زمینه‌ای دیگر هستند. تربیت شهروندی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد منابع و موانع را شناسایی کنند تا بتوانند به نتایج یادگیری و عملکردهای تعیین شده، دست یابند (لسینجر[2]، ۲۰۲۱).

می‌توانیم مواضع مختلف در مورد شهروندی را به دو روش اصلی خلاصه کنیم:

از نظر برخی، شهروندی مفهومی رسمی است، طبق گفته بولیوار[3] (۲۰۰۷)، شهروندی به‌عنوان مفهومی رسمی، نمونه‌ای از چهارچوب سنتی آموزش شهروندی است که هدف آن ارائۀ اطلاعات دربارۀ حقوق، وظایف و اشاعۀ توجه غیرانتقادی به ایجاد و ارزش‌های متعارف آن است.

دیدگاه دوم، شهروندی را در مفهوم وسیع‌تر به‌عنوان مشارکت و دخالت در زندگی عمومی تفسیر می‌کند. آموزش شهروندی شامل گفت‌وگو و «مشورت آزاد و مستدل در میان افرادی است که از نظر اخلاقی و سیاسی برابر هستند» (بن حبیب، ۱۹۹٦).

1 . Oshea
2 .Leseigneur
3 . Bolivar

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

آموزش شهروندی که مدرسه را با جامعه پیوند می‌دهد؛ برنامهٔ تجارب سنجش موجود و برنامه‌های درسی آموزشی را با پرورش مهارت‌هایی مانند ارتباط خوب، مسئولیت‌پذیری، رعایت قوانین اجتماعی و مدنی، ایجاد تمایز، استفاده و شناخت معیارها، به افراد می‌آموزد (دای مسی و سنتی[1] ، ۲۰۱٦).

مدرسه تعبیر کاملاً جدیدی از شهروندی ارائه می‌دهد که با هدف تحریک دانش‌آموزان تقویت می‌شود تا آنها از ایده‌های خود آگاه شوند و مسئولیت اعمال خود را برعهده بگیرند. در مدرسه باید دانش‌آموزان در روند تصمیم‌گیری در جامعه مدرسه شرکت کنند و اگر قرار باشد از شهروندی به‌عنوان تعهد به زندگی عمومی تعبیر شود، این مشارکت بسیار مهم است (همان). در مدرسه کودکان باورهای خود را به چالش می‌کشند و گزاره‌های مختلف را براساس آن ارزیابی می‌کنند. عزم، اراده و ارزش‌ها، مهارت‌هایی هستند که در مدرسه آموزش داده می‌شوند. کودکان تعدادی از عادات مربوط به زندگی اجتماعی و قوانین را درونی می‌کنند و زمانی‌که در مدرسه هستند، در زندگی مدنی خود، آن را بازتولید و این قوانین و اقتدار را در جامعه جابه‌جا می‌کنند. بنابراین تربیت شهروندی ابزاری است برای نشان دادن به دانش‌آموزان که «چگونه اراده‌های فردی می‌توانند آزادانه جریان داشته باشند، اما با هم عمل کنند» و همچنین ارزش منافع هر فرد در گرو انجام کارهای جمعی است و اقدامات شخصی هرجا که نیت و تلاش با هم منطبق باشند، معنادار است. (لسینجر، ۲۰۲۱).

برنامه درسی: از نظر فرهنگی و تاریخی، برنامه درسی در دنیای واقعی است که از مفهوم شهروندی واقعی پیروی می‌کند و حتی ممکن است محرک جدیدی برای شهروندی ایده‌آل باشد. برنامه درسی می‌تواند کودکان را قادر به مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری و همچنین ارتقای تفکر پیچیده نماید و «نقشه ارزش‌ها» برای ساختن یک هویت شخصی و همچنین محلی، ملی و انسانی استفاده شود تا منجر به شهروندی فعال شود (دای مسی و سنتی ، ۲۰۱٦).

مهاجرت، یکی از مهم‌ترین چالش‌های اساسی عصر حاضر است که به‌عنوان تغییرات مکانی و جغرافیایی در نظر گرفته می‌شود و به ابعاد زندگی مدرن ارتباط دارد. ادبیات مهاجرت به‌طور مداوم در حال رشد است و به حکایت زندگی مهاجران در ابعاد اجتماعی و فرهنگی می‌پردازد که در آن صدای واحد و قاطعی وجود ندارد. این صداها از مؤلفه‌های ادبیات مهاجرت است که در کشور دیگر در جست‌وجوی ماهیت خود می‌باشد (تفرشی مطلق، ۱۳۸۹).

طبق سرشماری سال ۱۳۹۵، بیش از یک میلیون و پانصد و هشتاد هزار نفر مهاجر افغانی در ایران زندگی می‌کنند که نزدیک به ٤۵۰ هزار نفر آنها در سنین مدرسه یعنی ۸ تا ۱۵ سال هستند. این مهاجران ثبت شده، عمدتاً به‌صورت خانوادگی در ایران حضور دارند و مطالعهٔ فرزندان آنها که به‌عنوان دانش‌آموز در حال تحصیل هستند، از اهمیت کانونی برخوردار است (خسروی، ۱۳۹۹: ۱۵۱-۱۵۲).

کودکان پناهندهٔ افغانستانی در ایران با چالش‌های فراوانی در عرصه‌های فردی، فرهنگی، اجتماعی و ملی مواجه هستند. آمار فزایندهٔ دانش‌آموزان مهاجر، عمیقاً نظام آموزشی را برای اطمینان یافتن از رشد مهارت‌ها در دانش‌آموزان گوناگون و ارتقای انسجام اجتماعی به چالش کشیده است و هرچه مهاجران از

[1] .Di Massi & Santi

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

آموزش و سواد بیشتری برخوردار باشند، تمایل بیشتری به حمایت از دموکراسی، مشارکت در امور سیاسی و در نتیجه پذیرش تفاوت‌ها خواهند داشت (یونسکو[۱]، ۲۰۱٦).

یکی از محورهای کلیدی مهاجرت، جنسیت است که بر روابط و ساختارهای اجتماعی مهاجرت تأثیر می‌گذارد. شواهد مختلف بیانگر آن است که در هر نقطه از فرایند مهاجرت، جنسیت محور اصلی است و جنسیت به‌عنوان سازهٔ اجتماعی و فرهنگی، نقش پررنگی در آن ایفا می‌کند و نقش‌ها، روابط و نابرابری جنسیتی، مسیرها و سازمان‌دهی جریان مهاجرتی را شکل داده است. برخی از دیدگاه‌های سنتی وجود دارد که به دختران به‌عنوان وابستگان یا شهروند درجهٔ دو در حاشیه نگاه می‌کنند و این نابرابری‌های اجتماعی به‌صورت بی‌عدالتی و ازخودبیگانگی آشکار می‌شود (سیفی، ۱۳۹٦ : ۸۹–۹۳).

بی‌شک یکی از مهم‌ترین جنبه‌های اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان، پذیرفتن نقش‌های جنسیتی از سوی آنهاست. جنسیت، مشخصه‌ای زیستی، ذاتی و تغییر نکردنی است. جنسیت، نقشی است که جامعه آن را در روند تربیت، تعریف و القا می‌کند (مصطفی‌پور و همکاران، ۱۳۹۹: ۱٦٦). تحلیل جنسیتی نشان می‌دهد که چگونه جنسیت می‌تواند دسترسی به منابع و تفاوت در قدرت برابری در ساختارهای اقتصادی، اجتماعی و حقوقی را تحت‌تأثیر قرار دهد (سیفی، ۱۳۹٦: ۹٤). دختران مهاجر، عملکرد بهتری نسبت به پسران مهاجر دارند و الگوهای موفقیت و شکست در دانش‌آموزان مهاجر با توجه به جنسیت آنان، متفاوت است. پسران در مقایسه با دختران، پیشرفت تحصیلی کمتری را نشان می‌دهند و انتظارات شغلی کمتری را محقق می‌کنند (وی[۲]، ۲۰۰٤). تفاوت‌های جنسیتی ممکن است ناشی از سطح ادراک حمایت مدرسه و سطح درگیری با محیط آموزشی باشد. پسران مهاجر تمایل دارند محیط مدرسه را کمتر حمایت‌کننده ارزیابی کنند و در فعالیت‌های مدرسه کمتر مشارکت می‌کنند. تشابه در مذهب و زبان نیز در این میان می‌تواند نقش مهمی در رضایت تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان مهاجر (افغانی) داشته باشد. دانش‌آموزان مهاجر پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر مهاجر، از وضوح اهداف بالاتری برخوردارند. به نظر می‌رسد تفاوت‌های فرهنگی در انتظارات نقش در دختران و پسران می‌تواند تبیین‌کنندهٔ تفاوت موضوع اهداف، در آنان باشد (محلاتی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۱٤).

پژوهش حاضر با هدف شناسایی تجربهٔ زیستهٔ ادراک دانش‌آموزان مهاجر افغان مدارس ایران، صورت پذیرفته است. شرایط اجتماعی و تاریخی، ظرفیت درک را تغییر داده است. از آن‌جا که جامعهٔ جهانی به سمت پذیرش حقوق ویژهٔ مهاجران در حرکت است، درک پیچیدگی‌های مهاجرت برای کودکان مهاجر که نیمی از جمعیت مهاجر جهانی را تشکیل می‌دهند، می‌تواند کاربرد داشته باشد. دانش‌آموزان اتباع خارجی از جمله دانش‌آموزان افغان که مسئلهٔ اصلی این پژوهش هستند، در مورد آنها خلأهای بسیاری قابل ملاحظه است که حاکی از روند تک‌صدایی و تک‌فرهنگی در جامعه است. جامعهٔ میزبان باید با توانایی تجزیه و تحلیل، عمیق‌ترین سازوکارهای مربوط به چالش‌های این کودکان را به منظور درک دقیق‌تر این شکاف‌ها و نحوهٔ رسیدگی به آنها تسهیل نماید.

---

۱ . UNESCO

2. Way

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

ضرورت‌ها و الزامات تربیت شهروندی شامل ضرورت اجتماعی به معنای ارتباط مناسب با دیگران، اعضای خانواده، بستگان، رعایت قوانین مشارکت اجتماعی، کسب دانش اخلاقی و اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی؛ ضرورت تربیتی، مانند اهمیت جامعه‌پذیری و مشارکت و مهارت‌های مدنی و ضرورت سیاسی از قبیل تعامل شایسته با نهاد ملت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی، درک و فهم سیاسی می‌باشد.

بنابر الزامات و ضرورت‌های تربیت شهروندی، ازآنجا که کودکان مهاجر افغان در ایران به‌عنوان مهاجر، تجربهٔ دشواری از نظر سازگاری با هنجارهای فرهنگ ایرانی از یک سو و از سوی دیگر پذیرش به‌عنوان انسان شهروند را دارند و نیز تعامل آنها با شهروندان معمول می‌تواند نشان‌دهندهٔ الگوی تربیت شهروندی باشد؛ برای سیاست‌گذاران آموزشی مهم است که در سطح عمیقی دریابند که آنها چه ادراکی از وضعیت شهروندی خود در مدارس دارند. پژوهش حاضر به‌منظور بررسی ادراک آنها از این وضعیت صورت گرفته است که آگاهی از آن می‌تواند در سامان‌دهی فرصت‌های تربیت شهروندی برای آنها به نحو مؤثرتری انجام شود.

سؤالات پژوهش

۱. کودکان مهاجر افغان (کرج) چه ادراکی از وضعیت تربیت شهروندی در مدارس دارند؟
۲. مضامین ادراکی کودکان مهاجر افغان در زمینهٔ تربیت شهروندی از نظر جنسیتی چیست؟

پیشینهٔ پژوهش

کرمی و همکاران (۱٤۰۰) پژوهشی تحت عنوان «طراحی الگوی تربیت شهروندی برای دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی برآمده از مؤلفه‌های مکتب اسلام»، با هدف کلی مطالعهٔ تربیت شهروندی در مکتب اسلام و ارائهٔ الگویی برای تربیت شهروندی دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی در سال ۱٤۰۰ انجام داده‌اند. نتیجهٔ آن حاکی از این است که تربیت شهروندی، برآمده از رویکرد اسلامی می‌تواند به‌عنوان الگویی جهان‌شمول و کامل در خدمت تربیت دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی قرار گیرد.

مطالعهٔ دیگری با هدف شناسایی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در بین دانش‌آموزان متوسطهٔ پسرانه شهر تهران، تحت عنوان «تحلیل اجتماعی سازه‌های تربیت شهروندی در بین دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان متوسطه شهر تهران» توسط کمال‌پورخوب و همکاران (۱٤۰۰) انجام شده است که از نتایج این پژوهش مشخص گردید، دانش‌آموزان بیشترین نقش و یادگیری شهروندی خود را در مؤلفهٔ اعتماد و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان عامل اول نشان دادند.

مطالعهٔ دیگری که تحت عنوان «شناسایی وضعیت مؤلفه‌های تأثیرگذار آموزش شهروندی در راستای توسعهٔ فرهنگی و اجتماعی شهروندان» توسط رستمی و همکاران (۱٤۰۰) انجام شد و به این نتیجه رسیدند که شهروندان در وضعیت مطلوبی قرار دارند.

پژوهش دیگری تحت عنوان «مطالعهٔ عوامل مرتبط با سازگاری دانش‌آموزان افغانستانی ساکن در شهر

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]
[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

شیراز» توسط خسروی و همکاران (۱۳۹۹) انجام شده است. نتیجهٔ این پژوهش نشان می‌دهد که تلاش در راستای کاهش تبعیض در محیط مدرسه و نیز اجرای برنامه‌های آموزشی، به‌منظور آشنایی بیشتر با فرهنگ جامعهٔ میزبان و نیز تعامل بیشتر مهاجران با گروه‌های غیرمهاجر، می‌تواند سازگاری بالاتر مهاجران را به دنبال داشته باشد.

مطالعهٔ دیگری با عنوان «تجارب معلمان دورهٔ ابتدایی از چالش‌های آموزش به مهاجرین افغان» توسط موسوی و همکاران (۱۳۹۹) انجام شده است که تحلیل حاصل از مصاحبه‌ها، حاکی پنج مضمون اصلی از جمله چالش‌های فرهنگی، تحصیلی، اداری، اقتصادی و اجتماعی و ۲۵ زیرمضمون گزارش شده است.

پژوهش دیگری با عنوان «نقش مهاجرت بر بروز مشکلات رفتاری کودکان» توسط ارجمندنیا و همکاران (۱۳۹٦)، انجام شده است. این پژوهش از نوع علّی مقایسه‌ای با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای می‌باشد و نتایج حاصل از آن نشان می‌دهد که از نظر میانگین رتبه‌ای مشکلات رفتاری، در نمرهٔ کل و نیز در نمرهٔ خرده مقیاس‌ها، بین دو گروه دانش‌آموزان بومی و مهاجر، تفاوت معناداری وجود دارد که خطر ابتلا به مشکلات رفتاری در کودکان مهاجر را قابل‌توجه می‌داند و داشتن چنین اطلاعاتی می تواند در زمینهٔ برنامه‌ریزی‌های بهداشت عمومی در پیشگیری اولیه از مشکلات بهداشت روانی مهاجران، کمک کند.

مطالعهٔ دیگری با عنوان «مقایسهٔ ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دورهٔ متوسطه با توجه به ملیت نوع مدرسه و جنسیت آنان»، توسط محلاتی و همکاران (۱۳۹۵) انجام شده است و یافته‌ها نشان داد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی بیش از دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر در مدارس چندملیتی بوده است و در کل، پسران عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری داشتند و بین سازگاری تحصیلی دختران و پسران تفاوت معناداری نبوده است. در نتیجه به مشاوران تحصیلی توصیه می‌شود که نقش ملیت، جنسیت و محیط تحصیلی را در عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند.

پژوهش دیگری با هدف رفع موانع در جامعهٔ میزبان تحت عنوان «موانع ادغام اجتماعی نوجوانان افغانستانی در جامعهٔ ایران»، توسط سنقری و همکاران (۱۳۹۳) انجام شده است. طبق نتایج این پژوهش، مهم‌ترین موانع ورود نوجوانان افغانستانی به جامعهٔ میزبان، عبارت بودند از نداشتن مهارت‌های اجتماعی در روابط خود، مقاومت خانواده‌ها در مقابل تغییر، تجربهٔ تبعیض، توهین، طرد شدن و برچسب‌های اجتماعی در جامعه.

در پژوهش دیگری تانگو[۱] (۲۰۲۰) با هدف مطالعهٔ آموزش مطالعات اجتماعی از لحاظ شهروند مؤثر به این نتیجه رسید که آموزش مطالعات اجتماعی از لحاظ تربیت شهروند مؤثر، از ارزش‌هایی مانند احترام به حقوق و آزادی‌ها، خیرخواهی، عدالت، صداقت و احترام به تفاوت‌ها، حمایت می‌کند. همچنین تربیت شهروندی عرصه‌ای مهم برای انتشار ارزش‌های اجتماعی و ایجاد نظم و انضباط در جامعه است.

۱ . Tonga, Deniz

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

پژوهش دیگری که در نظام آموزش و پرورش کشور اتیوپی با عنوان «از آموزش شهروند مدنی: به سمت جهت‌گیری شهروندی قوی‌تر در برنامهٔ درسی آموزش مدنی و اخلاقی در اتیوپی» توسط قبروا و لویدب[۱] (۲۰۲۰) انجام گرفت، به مقایسهٔ آموزش شهروندی مدنی با آموزش شهروندی اخلاقی-مدنی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که محتوای کتب درسی به‌طور محافظه‌کارانه گرایش به آموزش مدنی نسبت به آموزش شهروندی دارند که اهداف پیشرفته‌تری دارد و محتوای کتب درسی که برای اجرای برنامهٔ آموزش شهروندی اخلاقی-مدنی به‌کار گرفته می‌شوند، با اهداف اعلام شدهٔ وزارت آموزش‌وپرورش اتیوپی برای برنامهٔ آموزش شهروندی اخلاقی و مدنی مطابقت ندارد. به‌گونه‌ای که در کتب درسی ارتقای شهروندی جهانی، نادیده گرفته شده است و در عوض تحلیل کتب درسی نشان‌دهندهٔ تأکید بر حاکمیت، میهن‌پرستی و مسئولیت‌پذیری است. یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که محتوای برنامهٔ درسی اتیوپی با افزودن بُعد اخلاقی آموزش شهروندی، می‌تواند بسیار بهبود یابد و چنین رویکردی پیشرفته‌تر از آموزش صرفاً مدنی می‌باشد.

دمتریو[۲] و همکاران، در سال ۲۰۱٤ طی پژوهشی از طریق مطالعهٔ توسعهٔ آموزش مبتنی بر اصول اخلاقی مدنی با هدف یادگیری رفتار دموکراتیک متمرکز بر اصول و ارزش‌های انسانی، به این نتیجه رسیدند که اولویت حقوق شهروندی، احترام به کرامت انسانی، پرورش حساسیت نسبت به مسائل انسانی، توجه به ارزش‌های اخلاقی، مدنی و مذهبی، احترام به محیط‌زیست و... از جمله اهداف اصلی آموزش به حساب می‌آید.

در پژوهشی دیگر با عنوان «رشد صلاحیت‌های شهروندی دموکراتیک و تقویت درک اجتماعی مطالعات از طریق یادگیری پرس‌وجو در باغ پیش‌دبستانی» چو[۳] (۲۰۱۸)، گزارش کرد که کار در مدرسه از طریق یادگیری استعلامی، می‌تواند موجب تقویت شایستگی‌های شهروندی دموکراتیک شود.

در مطالعهٔ دیگری تحت عنوان «چالش آموزش کودکان پناهنده برای اجتناب از ایجاد افراطیون فردا»، برو[٤](۲۰۱۷) بیان می‌کنند که میانگین سنی پناهندگان، ۱۷ سال برآورد شده است و از طرف دیگر جوامع بین‌المللی برای هرگونه فعالیت آموزشی از طرف سازمان‌های بین‌المللی کمک‌کننده با کمبود بودجه مواجه می‌باشند و کلاس‌ها معمولاً دارای ۱۰۰ دانش‌آموز بوده است و معلمان با موانع زبانی اجتناب‌ناپذیری دست‌وپنجه نرم می‌کنند. گنجاندن این کودکان در مدارس بین‌المللی کشور میزبان، یک راه تسلیم برای کاهش دادن تنش این چالش‌هاست. با دیدن این مشکلات در سخت‌ترین کلاس‌های درس، لازم است آگاه باشیم که از دست دادن این فرصت‌ها برای کمک کردن و آموزش دادن به این کودکان آسیب دیده، منجر به فراموش شدن آنها از سوی بقیه دنیا می‌شود که نارضایتی آنها را هموار می‌کند و ممکن است در صورت عدم دریافت کمک و حمایت‌های مالی برای ادامه تحصیل، آنها جذب سازمان‌های افراطی شوند.

---

۱ . Ghebru & Lloyd
۲ . Dumitriu
۳ . Cho
4. Breu

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]
[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

در پژوهشی دیگر لس[1] (۲۰۱٤) تحت عنوان «جنسیت و تربیت شهروندی»، بیان داشته است که تربیت شهروندی جوانان پسر، دارای تأثیر بسیار بالایی در ساختار اجتماعی و سیاسی است و برای دختران تأثیر بسیار بالایی در ساختار فرهنگی جامعه دارد.

آنچه این پژوهش پیش‌فرض می‌گیرد تأثیر شیوه‌های ترتیبتی و فرهنگی بر عمل مهاجرت است و بر این باور است که برخی از دشواری‌ها ناشی از فقدان یا ضعف و یا تفاوت در شیوه‌های تربیتی است، از این‌رو اگر بتوان مهاجرین و در اینجا کودکان مهاجر افغان را در معرض تربیت قرارداد تا درک بهتری از جامعه‌ای که به آن مهاجرت کرده‌اند بدست آورند، می‌توانند زیست بهتری داشته باشند و این یکی از مهم‌ترین جنبه‌ها و نوآورانه بودن این پژوهش است. بنابراین، دانش‌آموزان اتباع خارجی از جمله دانش-آموزان افغان، مهم‌ترین مسألهٔ این پژوهش هستند که تجربهٔ زیستهٔ آنها با مسائلی مانند بیگانگی ملی، در اقلیت قرار داشتن، دیده نشدن حاکی از روند تک صدایی و تک فرهنگی می‌باشد و در مورد آنها خلأهای بسیار قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که حمایت ویژه‌ای را می‌طلبد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، از روش کیفی و رویکرد پدیدارشناسانه برای بررسی ادراک دانش‌آموزان و والدین آنها استفاده شد. هدف از پژوهش پدیدارشناسی، توصیف تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند. در مورد چرایی روش پدیدار شناسی باید گفت یکی از رویکردهایی است که در ذیل پژوهش کیفی قرار می‌گیرد. در منطق اساسی این رویکرد، نزدیک شدن به تجارب زیستهٔ اشخاص در مورد موضوعات مختلف است که می‌تواند داده های دست اول و عمیقی به محقق دهد که در شیوه گردآوری پرسشنامه‌ای نمی‌توان به چنین داده‌هایی دست یافت. بنابراین کانون توجه پدیدارشناسی تجربیات زندگی است، زیرا تجربیات زندگی است که معنای هر پدیده را برای هر فرد می‌سازند و به فرد می‌گویند که چه چیز در زندگی او و نزد وی حقیقی و واقعی است (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰: ۹۰-۱۰۵). چون روش پدیدارشناسی می‌کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ای که در آن روی می‌دهد توصیف نماید، لذا غنی‌ترین و توصیف‌کننده‌ترین اطلاعات را فراهم می‌سازد.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبهٔ نیمه‌ساختار یافته است. سیاهه و چک‌لیست حاوی نظام مقوله‌های مفهوم شهروندی به استناد پیشینهٔ نظری و تجربی ابعاد مؤلفه‌های شهروندی، تهیه و تنظیم شده است. تجربه‌های زیستهٔ مشارکت‌کنندگان به‌طور عمده از طریق استفاده از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته حاصل شده است. این مصاحبه‌ها در منطقهٔ ٤ استان البرز با توجه به بافت مهاجرتی آن، برای پژوهش حاضر انتخاب گردید. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ١٦ نفر از دانش‌آموزان شامل ٦ دختر و ١٠ پسر مهاجر شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی بودند. با توجه به محدود بودن جامعهٔ مورد پژوهش در پژوهش-های کیفی (از جمله پدیدارشناسی) عمیق بودن داده‌ها و تأمین‌پذیری از جمله ویژگی‌های این شیوهٔ پژوهش است.

1 . Lees

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

قبل از شروع مصاحبه‌ها، برای شناخت دقیق‌تر، میدان پژوهش مورد مطالعه قرار گرفت، سپس شناسایی دانش‌آموزان مهاجر با توجه به سوابق تحصیلی، شناخت کادر اداری و همکاری دانش‌آموزان مدرسه انجام شد. پژوهش حاضر به این دلیل در شهر کرج انجام شده است که: ۱- تعداد بالای دانش‌آموز اتباع در این ناحیه؛ ۲- دسترسی راحت به این افراد؛ ۳- همکاری ادارهٔ ناحیه ٤ و مدیران مدارس با پژوهشگر؛ ٤- وسیع بودن فضای این مدارس جهت حضور دانش‌آموزان اتباع افغان و رعایت پروتکل‌های بهداشتی؛ ۵- هماهنگی و استقبال دانش‌آموزان و والدین این ناحیه از انجام پژوهش و حضور داوطلبانهٔ آن‌ها.

در فرایند مصاحبه از سؤالات بازپاسخ استفاده شد، به‌گونه‌ای که مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به سؤالات، آزادی عمل داشتند و تنها وظیفهٔ محقق کنترل جهت پاسخ‌ها بود تا از مسیر اصلی پژوهش خارج نشوند. زمان مصاحبه‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود. از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا زمان و مکان مصاحبه را به دل‌خواه خود تعیین کنند. همچنین صدای مصاحبه‌شوندگان نیز ضبط گردید تا به توصیف و تفسیر داده‌ها کمک شود و احیاناً اگر مطلبی توسط محققان یادداشت نگردیده باشد، محقق به‌راحتی بتواند به اطلاعات مورد نظر دسترسی داشته باشد. البته با توجه به ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت پژوهش آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در مصاحبه شرکت کردند. جهت ضبط صدای شرکت‌کنندگان از آنها اجازه گرفته شد و به آنها این اطمینان داده شد که اطلاعات بیان شده توسط شرکت‌کنندگان صرفاً در جهت اهداف پژوهش بوده است و در فرایند گزارش پژوهش، مشخصات آنها محرمانه باقی خواهد ماند. بابت حصول از اطمینان و اعتبار که مفاهیم مربوط به اعتبار بخشی در روش پدیدارشناسی است، از منطق سه‌سوگری که مربوط به پژوهش‌های پدیدارشناختی است استفاده شد و داده‌های مصاحبه مجدداً به مصاحبه‌شوندگان برگردانده شد و صحت آنها مورد تأیید قرار گرفت (باقری و برخورداری، ۱۳۹۱).

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش استرابرت و کارپنتر[۱] (۲۰۰۳)، استفاده شد (به نقل از ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰). روش مزبور شامل توصیف پدیدهٔ مورد نظر توسط محقق، کنارگذاری پیش‌فرض‌های محقق، مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، قرائت توصیف‌های مشارکت‌کنندگان، استخراج مضمون‌های اصلی و فرعی و پیدا کردن روابط اساسی است.

جدول شمارهٔ یک- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

کد دانش‌آموز	جنسیت	سن	کلاس	والدین / تحصیلات
۱	دختر	۱۰	چهارم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۲	دختر	۱۱	پنجم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۳	دختر	۱۱	پنجم	مادر / دیپلم
٤	دختر	۱۰	چهارم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۵	دختر	۱۲	ششم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
٦	دختر	۱۲	ششم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن

۱. Strawbert & Carpenter

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

کد دانش‌آموز	جنسیت	سن	کلاس	والدین / تحصیلات
۷	پسر	۱۱	پنجم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۸	پسر	۱۱	پنجم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۹	پسر	۹	سوم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۱۰	پسر	۱۰	چهارم	پدر / ششم ابتدایی
۱۱	پسر	۱۰	چهارم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۱۲	پسر	۹	سوم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۱۳	پسر	۱۱	پنجم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۱٤	پسر	۹	سوم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۱۵	پسر	۱۰	چهارم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن
۱٦	پسر	۱۲	ششم	مادر / دارای سواد خواندن و نوشتن

جدول شمارهٔ دو- مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های ساختار تربیت شهروندی

	مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها	تعاریف
مؤلفه‌های شهروندی	حفاظت از محیط زیست	نگهداری از محیط‌زیست و آسیب نرساندن به آن، صرفه‌جویی و درست مصرف کردن منابع انرژی، در نظر داشتن حقوق آیندگان نسبت به محیط زیست، تعمیر به موقع خودرو، استفاده از وسایل حمل‌ونقل عمومی، فعالیت در سمن‌های حامی محیط‌زیست و...	محیط‌زیست به همهٔ محیط‌هایی که در آن زندگی جریان دارد گفته می‌شود. مجموعه‌ای از عوامل فیزیکی خارجی و موجودات زنده که با هم در کنش هستند، محیط‌زیست را تشکیل می‌دهند و در رشدونمو موجودات تأثیر می‌گذارند.
	حقوق و وظایف شهری	حق زندگی، حق آزادی، زندگی مطلوب و مناسب، حق تعلیم‌وتربیت و معیشت، حق مشارکت، حق تعیین‌کنندگی و...	شهروندی به‌عنوان امتداد معنوی زیست انسان در عالم، متضمن حقوقی چون حق تعیین سرنوشت و حق خوب زیستن است. این حقوق از بنیادی‌ترین حقوق انسان است.
	همدلی و همراهی	اتحاد، اتفاق، وفاق، سازگاری، هم‌فکری، یکرنگی، یگانگی و...	به‌معنای درک‌وفهم حالت درونی دیگران و سهیم شدن در آنکه نقش مهمی در تعامل اجتماعی دارد.
	مسؤولیت‌پذیری	هدف‌مندی، وظیفه، پذیرش، ضمانت، عزت نفس، اعتمادبه‌نفس، تداوم، اخلاق‌مداری، کار، نقش، مأموریت، احترام به ارزش‌ها و هنجارهای جامعه، پاسداری از نمادهای ملی، مشارکت در دفاع از حریم کشور، احساس تعلق به وطن داشتن، رعایت اخلاق علمی، پرهیز از رفتارهای مخرب و غیرمسئولانه، اخلاق حرفه‌ای و کاری، انجام مسئولانه تکالیف و نقش‌ها، کار و تلاش	به‌معنای توانایی پذیرش، تعهد و پاسخ‌گویی در مقابل وظیفه یا مسئولیتی که به فرد واگذار می‌شود. مسؤولیت‌پذیری همان تعهد درونی است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

	مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها	تعاریف
		اقتصادی و...	
	احترام به حقوق دیگران	آبرو، اعتبار، اعزاز، اکرام، سپاس تجلیل، کرنش، حرمت، رعایت و...	یکی از مفاهیم نیرومند روابط بین افراد است و نگرش شخص نسبت به افراد دیگر.
	تعاون و همکاری	قبول مسئولیت در مدرسه، نتایج کار گروهی، تکامل شخصیت فرد، همکاری در کلاس درس، ملزومات کار گروهی و...	به‌معنای یاری رساندن می‌باشد و مفهوم آن همکاری و مشارکت متقابل و سازمان‌یافته در کارهاست.
	تبعیض و انزوا	تقسیم، تفکیک، کناره‌گیری، عزلت، اعتزال، اعتکاف، تجرد، تنهایی، گوشه‌گیری و...	تبعیض، موقعیتی است که افراد در برابر نقش‌ها و موقعیت‌های برابر از مزایای اجتماعی نابرابر برخوردار می‌شوند و انزوا عارضه‌ای است که باعث می‌شود افراد از برقرار کردن ارتباط با دیگران و محیط خارج دوری کنند.
	روحیهٔ عدالت‌خواهی	اعتدال، انصاف، مساوات، برابری، عدل، دادگری، راستی، درستی، استقامت و...	رعایت حق دیگران و برخورد منصفانه با افراد، ابزار تحقق شهروندی، معیار شرافت به مثابهٔ ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی. یکی از زمینه‌های مهم در تحقق تربیت شهروندی، برقراری عدالت آموزشی در سیاست‌های آموزشی است.
	انتقادگری و انتقادپذیری	اعتراض، ایراد، تنقید، نکوهش، سنجش، خالص کردن، صرف‌کردن، عیب‌جویی، سعهٔ صدر، تحمل اندیشه‌های مخالف و...	نقادی و نقدپذیری در راستای کمال و اصلاح اجتماعی سرمایه‌گذاری گران‌بهاست و گامی مهم در مسیر پیشرفت فرد و جامعه است.
	برقراری ارتباط	همکاری، تعاون و مشارکت در امور اجتماعی، تعامل و گفت‌وگوی مؤثر اجتماعی، مشورت در اموری که با دیگران نیز ارتباط دارد، پیوند، تماس، مراوده، رابطه، علایق، وابستگی، دل‌بستگی، وفاق، مناسبت و...	ارتباط برقرارکردن یکی از نیازهای مهم بشر است. ارتباط انسان را قادر می‌سازد تا خواسته‌ها و نیازهای خود را به دیگران منتقل کند.

مأخذ: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۰) **مصوبهٔ سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش**

یافته‌های تحقیق

یافته‌های به دست آمده از جدول شمارهٔ دو در پاسخ کودکان مهاجر افغان به این سؤال که «چه ادراکی از وضعیت تربیت شهروندی در مدارس دارند»، نشان می‌دهد براساس تجارب زیستهٔ دانش‌آموزان، مؤلفه‌های

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

تربیت شهروندی مؤثر دارای ۱۰ مؤلفهٔ اصلی و ۳۲ زیرمؤلفه است. مؤلفه‌های اصلی شامل:

حفاظت از محیط‌زیست: در پاسخ به این سؤال که «اگر شما در خیابان یا پارک یا مدرسه دیدی که یه بچه هم‌سن خودت یا هم‌کلاسیت، شاخه درختی را می‌شکنه یا گلی می‌کنه، چه‌کار می‌کنی»، کد ۷ می‌گوید: "*می‌گم این کار رو نکن اونم مثل ما انسان و زنده است*". کد ۱۰ می‌گوید: "*جلوش رو می‌گیرم، می‌گم بابت این درخت‌ها خیلی زحمت کشیدن، این کار رو نکن*". کد ۲ می‌گوید: "*کتاب علوم اجتماعی تمام این مطالب را بازگو می‌کند و معلم ما را تشویق می‌کند و هشدار می‌دهد*". کد ۵ هم می‌گوید: "*برای حفظ طبیعت تلاش می‌کنیم*". در نتیجه با درک مفاهیم بهداشت فردی و اجتماعی و مسائل زیست‌محیطی به منزلهٔ امانات الهی شایستگی حفظ و ارتقای سلامت فردی و بهداشت محیطی را کسب کنند و در حفظ آن تلاش کنند.

حقوق و وظایف شهری: در این خصوص از کد ۱۱ سؤال شد «اگر رانندهٔ یک ماشین باشی و شب در خیابان باشی، پلیس و هیچ‌کس هم نباشه، چی‌کار می‌کنی» *می‌گوید: «می‌ایستم تا چراغ سبز بشه"* و کد ۱۳ در پاسخ به سؤال اینکه «به کتاب اجتماعی چه مطلبی اضافه شود که بهتر باشد» می‌گوید: "*از دانستنی‌های روز بیشتر بیارن تا فکر آدم درگیر بشه و تو جامعه پیشرفت کنیم و از دنیا با خبر بشیم*". کد ٤ در پاسخ به اینکه «حالا که در ایران زندگی می‌کنی، برای حفظ و نگهداری آن، چه مشارکتی می‌کنی»، می‌گوید "*دوست دارم درس بخونم و ادامه بدم تا به جامعه کمک کنم*". در نتیجه با درک مفاهیم اجتماعی و سیاسی و احترام به قانون و رعایت آن و اندیشه‌ورزی در عصر حاضر، دانش‌آموزان از حقوق و وظایف شهروندی درست و به‌جایی برخوردار نیستند. کودکان باید در فضایی مشارکتی بزرگ شوند تا رعایت حق شهروندی را بیاموزند. بر اثر آموزش نادرست نه‌تنها از حقوق و وظایف خود و دیگران به‌درستی آگاهی ندارند، بلکه با خود، بزهکاری، قانون‌شکنی و مسائل دیگری از این قبیل را در پی خواهند داشت.

همدلی و همراهی: در این ارتباط، کدهای ۷ و ۱۱ پاسخ خوبی به سؤالات ما دادند. کد ۷ در پاسخ به این سؤال که «در آفریقای جنوبی آب نباشه مردم بخورن، تو چه کمکی می‌کنی و چه احساسی داری»، می‌گوید: "ناراحت *می‌شم، دلم می‌سوزد، کاری می‌کنم که آب بشه اونور*". کد ۱۱ در پاسخ به این سؤال که «اگر یک ایرانی یا افغانی یا آفریقایی گرسنه و تشنه باشند، تو چه احساسی داری» می‌گوید: "*احساس خیلی بدی دارم چون از ما خیلی دور هستند، دلم می‌سوزد، کمک می‌کنم، آب و غذا به همه می‌دم*" و این سؤال که «اگر دوستان ایرانی و افغانی تو به کمک نیاز داشته باشند، اول به کدام کمک می‌کنی؟» می‌گوید: "*به افغانی*" و همچنین این سؤال که «اگر من و تو و یکی دیگر از همکلاسی‌ها گرسنه باشیم تو یک لقمه داشته باشی چی‌کار می‌کنی؟» می‌گوید: "*لقمه رو نصف می‌کنم به این دو نفر می‌دم خودمم چیزی نمی‌خورم*". کد ۵ نیز در پاسخ به این سؤال که «اگر مشکلی برای دوستان پیش بیاد، چه کمکی می‌کنی» می‌گوید: "*چون خودم مشکل داشتم و پول نداشتم وکیل بگیرم، می‌خوام وکالت بخونم تا به دوستان و خودم کمک کنم*". در نتیجه فعالیت‌های مسالمت‌آمیز همراه با بردباری و توجه به رفاه و عدالت اجتماعی و همراهی و همدلی باعث می‌شود تا برای زندگی بهتر به یکدیگر کمک کرده و همراه هم باشیم.

مسؤولیت‌پذیری: دانش‌آموزان مشارکت‌کننده با کدهای ۷، ۹ و ۱۱ به این سؤالات که آیا شما در مورد

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

کارهای شخصی خودت مسئول هستی؟ کارهایت را خودت انجام می‌دهی؟ لباس‌هایت رو که در میاری چه کسی برات جمع می‌کنه؟» این‌گونه پاسخ دادند؛ (کد۷): "*بله کارهای شخصی رو خودم انجام می‌دم، اتاق رو تمیز و جارو می‌کنم، مسواک می‌زنم، نمی‌ذارم مامانم انجام بده، چون خسته می‌شه*". (کد۹): "*خودم انجام می‌دم، مامانم همیشه می‌گه باید تمیز باشی و از مامانم این کارها رو یاد گرفتم*". (کد۱۱): "*من همهٔ وسایلم رو مرتب می‌کنم، در کیف می‌گذارم و لباس‌هایم را در کمد می‌گذارم، نمی‌ذارم مامانم انجام بده، چون هرکسی باید کارهاش رو خودش انجام بده*". کد ٦ در پاسخ به این سؤال که «در مورد خود و هم‌کلاسی‌هایت آیا احساس مسئولیت می‌کنی» می‌گوید: "*بله، موردی پیش بیاد، کمک هم می‌کنم*". در نتیجه برای مسئول بار آوردن نوجوانان، استقلال داشتن، الگوبرداری، نظارت اجتماعی بر عملکرد نقش توأم با انزوا و ایجاد فضای تصمیم‌گیری در مواجه با عمل، حس مسئولیت‌پذیری یکی از بزرگ‌ترین رموز موفقیت افراد در زندگی شغلی و خانوادگی می‌باشد. با این اوصاف لازم است این مؤلفه در قالب آموزش‌های شهروندی به‌صورت مثبت و کاربردی تقویت شود که در این میان، نقش مدرسه و خانواده بسیار مهم است.

احترام به حقوق دیگران: کدهای ۲، ۵ و ۷ به سؤالاتی که در ارتباط مطرح شد، به این شرح پاسخ دادند. کد ۲ در پاسخ به این سؤال که «مطالبی توی کتاب‌ها بوده که باعث بشه به دوستانت احترام بذاری؟ به کسانی هم که هم‌زبان خودت نیستند بیشتر احترام بگذاری؟» "*این‌جوری شده که احترام خودم را با دوستان داشتم هم از درس هم جدا از درس / برام یکسان بودن*". کد ۵ در پاسخ به این سؤال که «آیا در کتاب مطالعات علوم اجتماعی از احترام و مسئولیت‌پذیری صحبت شده است» می‌گوید "بله از احترام به بزرگ‌تر، حفظ طبیعت و آشغال نریزیم صحبت شده، از لحاظ معنوی احترام به بزرگ‌تر *واجب است. در شأن یک خانم نیست که با یک بزرگ‌تر یا یک آقا بد صحبت کند*". کد ۷ در پاسخ به این سؤال که «از کتاب مطالعات اجتماعی چه چیزی یاد گرفتید و از کدام قسمت آن خوشت آمده و مفیدتر بوده است» می‌گوید "*درمورد احترام صحبت شده، از این قسمت خوشم میاد، یادگرفتن ادب*". در نتیجه آموزش رعایت ادب، عفو و گذشت و مدارا کردن و احترام، یکی از مفاهیم نیرومند در روابط بین افراد است که از طریق مطلوب کردن جو مدرسه، برخورد صمیمی معلم با دانش‌آموزان، نمایش قواعد احترام در کلاس، امکان‌پذیر است.

تعاون و همکاری: کدهای ۷ و ۱۳ به این سؤال که «آیا شما تاحالا کار گروهی داشتید؟ کار گروهی بهتره یا انفرادی؟ معلم خواسته کار گروهی انجام دهید؟» این‌گونه پاسخ دادند؛ (کد۷): "*بله داشتیم گروه ٦ نفره بودیم / کار گروهی بهتره، صحبت می‌کنیم مسائل رو حل می‌کنیم و می‌پرسیم و نقاشی می‌کنیم*". (کد۱۳): "*بله، سوم دبستان ما باید آینه می‌ساختیم و هرکس باید چیزی می‌آورد. مثل بادبادک، گیره می‌دادیم به یه همکلاسی می‌برد خانه درست می‌کرد، می‌آورد، می‌دادیم به خانم معلم*". کد ۳ در پاسخ به این سؤال که «چه مطلبی به علوم اجتماعی اضافه بشه؟» می‌گوید: "*چیزای خوب، فعالیت‌های زیاد، مثل دوستی، رفاقت و همکاری اضافه بشه*". در نتیجه، با آموزش مرتبط به تربیت شهروندی و اجرای آن در محیط مدرسه و کلاس درس از جمله مشارکت در کارهای گروهی و یاری و کمک به دیگران، می‌توان کار بهتری را ارائه داد.

تبعیض و انزوا: کد ۲ در پاسخ به این سؤال که «با بچه‌های غیرهم‌زبان که افغانی نیستند، دوست هستی؟» می‌گوید: "*چرا دوست هستم ولی آنچنان صمیمی نیستم. همهٔ همکلاسی‌هایم با یکی دو تا بیشتر صمیمی*

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

نیستند، چون هرکسی دلش نمی‌خواد با هرکس دیگه‌ای صمیمی باشه در حد سلام و علیک یا خودکار بدین" و این سؤالات که « چون افغان نیستند؟ آنها چطور فرق می‌گذارند؟ تو سعی کردی که دوست بشی باهاشون؟» می‌گوید: "*من بین ایران و افغان فرق نمی‌گذارم، بله مثلاً یکی از دوستان به یکی از دیگر دوستان که افغان هست می‌گفت با این دوست نشو، ولی من تا جایی که تونستم گفتم این هم انسانه می‌تونی باهاش دوست باشی*". همچنین کد ۵ در پاسخ به این سؤال که «چند تا دوست داری؟ چرا؟» می‌گوید: "*من زیاد اجتماعی نیستم با بچه‌ها جور نمی‌شدم / چون من اتباع بودم از من خوششون نمیومد*" و این سؤال که «سعی کردی بهشون نزدیک بشی؟» می‌گوید: "*بله ولی بیشتر از یک یا دو تا دوست صمیمی نداشتم. سر من شوره داره، خانم ناظم گفت سرت شوره داره، بچه‌ها فکر کردن شپشه، من خیلی ناراحت شدم*" و این سؤال که «به‌عنوان دانش‌آموز افغان تا حالا احساس کردی از طرف مدرسه یا معلم یا هم‌کلاسی‌هایت، فرق می‌گذارند؟» می‌گوید: "*ایران و افغان نداره همه از طرف یک خداییم؛ شاید معلم به‌عنوان افغان به من بیشتر هم اهمیت می‌داد. هم‌کلاسی‌ها به‌غیر از دو سه نفر با من خوب نبودن*". کد ٦ در پاسخ به این سؤال که «نظرت در مورد دوستان ایرانی و افغانی چیه؟» می‌گوید: "*از من دوری می‌کردند با من بازی نمی‌کردند، پذیرای من نبودن، اما با افغان ها راحت هستم چون هم‌وطنم هستند*". همچنین کد ۷ می‌گوید: "*هرجای جهان باشیم همه انسانیم؛ ایرانی، افغانی، سیاه و سفید همه باید با هم خوب باشیم*". در نتیجه اکثر کودکان و نوجوانان افغانستانی در روابط خود متفاوت بودند، چون تبعیض را تجربه کرده‌اند و مهم‌ترین مشکل آنها تجربهٔ تبعیض است و بزرگ‌ترین عامل، عدم انطباق و پذیرش فرهنگ جامعه با آنهاست. اختلاف قائل شدن بین ایرانی و افغانستانی به دلیل ملیت در محیط‌های مختلف همچون مدرسه، اتوبوس و مترو نیز از دیگر مشکلات آنهاست.

روحیهٔ عدالت‌خواهی: کدهای ۸، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ در پاسخ به این سؤال که «اگر شما در کلاس دیدید دو تا بچه ایرانی و افغان دعوا می‌کنند، چی‌کار می‌کنی؟ حسابی همدیگر رو می‌زنند فقط نگاه می‌کنی؟» چنین گفتند: (کد۸): "*جدا می‌کنم، می‌گم نباید همدیگر رو بزنید و برام ایرانی و افغانی فرقی نداره، چون همه دوستیم چون تو ایران دارم زندگی می‌کنم. هر دو رو جدا می‌کنم*". (کد۱۰): "نمی‌گذارم دعوا کنند و طرف حق رو می‌گیرم". (کد۱۱): "*طرف ایرانی رو می‌گیرم که با من دوست بشه / به ایرانی هم می‌گم افغان رو اذیت نکنه*". (کد۱۲): "*طرف حق رو می‌گیرم*". همچنین (کد۵) می‌گوید: "*همه بد نیستند، شاید من بد باشم، ولی شما بد نیستید. هرکدام یک طرز تفکر داریم، به خاطر اشتباه دیگری نباید کسی را مجازات کرد، ولی من دوستشون دارم، برام مهم نیست که آنها در مورد من چی فکر می‌کنند*". در نتیجه جهت رعایت حقوق و انصاف و عدالت‌خواهی در برابر انسان‌ها و اینکه انسان در برابر دیگران از حق تجاوز نکند و تحت‌تأثیر عواطف و احساسات قرار نگیرد. توسعهٔ عدالت آموزشی، حفظ ارزش‌های اخلاقی، حفظ خلاقیت و مراقبت از توانایی‌ها و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و حفظ رابطهٔ معلم، والدین و دانش‌آموزان و جلوگیری از ارزش‌های فناورانه به جای ارزش‌های انسانی، باید در برنامه‌های آموزش مورد توجه قرار گیرند و از قالبی شدن بیش از حد تعلیم‌وتربیت ممانعت به عمل آید.

انتقادگری و انتقادپذیری: کد ۱۱، ١٤ و ۱۵ در پاسخ به این سؤال که «اگر معلم در کلاس درس مطلبی را اشتباه بیان کرد، مخالفت می‌کنید؟ پدر و مادر و دوستان چطور؟ اگر خودت اشتباه کردی می‌پذیری؟»

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

این‌گونه پاسخ دادند: (کد۱۱): "*اشتباه رو می‌گم، جواب درست هم می‌گم. به پدر و مادرمم می‌گم که کار اشتباه، اشتباهه، خودمم می‌پذیرم*". (کد۱٤): "*اشتباه رو می‌گم خانم حواست باشه*". (کد۱۵) "*من اشتباه رو نمی‌گم چون من دانش‌آموز هستم*". (کد٤): "*من می‌گم، به این دلیل مخالفم*". در نتیجه توانایی تأکید بر مدارا، تحمل عقاید مختلف و خرده‌فرهنگ‌ها، اکثر دانش‌آموزان توانایی تفکر انتقادی را ندارند و با افزایش این تفکر می‌توان زمینهٔ رشد جامعهٔ انسانی را فراهم کرد.

برقراری ارتباط معاشرت: کد ۲ در پاسخ به این سؤال که «با بچه‌های غیرهم‌زبان که افغانی نیستند دوست هستی؟ چرا؟» می‌گوید: "*دوست هستم ولی آنچنان صمیمی نیستم. همهٔ هم‌کلاسی‌هایم با یکی دو تا بیشتر صمیمی نیستند، چون هرکسی دلش نمی‌خواد با هرکس دیگه‌ای صمیمی باشه، در حد سلام و علیک یا خودکار بدین*" و کد ۷ می‌گوید: "*زیاد دوست دارم دو تا افغان هستند یک ایرانی، همه با هم دوستیم و با منم دعوا نمی‌کنند*". اکثر این دانش‌آموزان از مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات ثمربخش که برای داشتن عملکرد موفق در زندگی ضروری است، برخوردار نیستند، در نتیجه می‌توان از طریق تشکیل گروه‌های دوستانه به ایجاد فروتنی، دوستی و مهربانی به این مفهوم کمک کرد.

همچنین در پاسخ به سؤال دوم، با توجه به آداب و رسوم سنتی جامعهٔ افغانستان، یافته‌ها نشان داد:

- دختران ضمن دوستی با محیط‌زیست و به‌عنوان عنصر کلیدی، نقش سازنده‌ای را در حفاظت از محیط‌زیست دارند.
- پسران در حقوق و وظایف شهروندی از دختران قوی‌تر بودند و دارای اهداف بالاتری بودند.
- در حیطهٔ همدلی و همراهی، دختران به‌واسطهٔ فرهنگ جامعه، وابسته‌تر، مهربان‌تر، همیارتر از پسران بودند.
- به‌طور کلی دانش‌آموزان در ارتباط مسئولیت‌پذیری دارای دیدگاه مثبتی بودند.
- پسران و دختران با رعایت آداب‌ورسوم سنتی نسبت به حقوق دیگران در محیط مدرسه و جامعه و همچنین احترام به بزرگ‌ترها پایبند هستند.
- در حوزهٔ همکاری و تعاون، پسران نقش سازنده‌تر و فعال‌تری نسبت به دختران برای حفظ زندگی و پیشبرد اهداف خود داشتند.
- در مؤلفهٔ تبعیض و انزوا، دختران خواهان دسترسی برابر در مقابل قانون، عدالت بیشتر و تساهل و مدارا با اقلیت‌های جنسی بودند.
- دختران خواستار تغییرات مطلوب در جهت برقراری عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر تحصیلی بودند.
- پسران در مؤلفهٔ انتقادگری و انتقادپذیری، نسبت به دختران، توانایی ارائهٔ نظرات، دفاع از آنها و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

طرح پرسش‌های مختلف، عملکرد بهتری را ارائه دادند.

- در برقراری ارتباط معاشرت، پسران توان برقراری ارتباط بهتری دارند و بهتر خود را بروز می‌دهند و می‌توانند ارتباطات خود را خلاقانه بهبود بخشند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی تجربهٔزیستهٔ ادراک دانش‌آموزان مهاجر افغان مدارس ایران، صورت پذیرفته است. مهم‌ترین درون‌مایه‌های به دست آمده از نتایج این پژوهش این است که دانش‌آموزان تجارب فراوانی در رابطه با محیط‌زیست به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تربیت شهروندی دارند که با یافته‌های مصطفی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و آشپز و همکاران (۱۳۹۹) هم‌سو می‌باشد. در این رابطه استفاده از فعالیت‌های گروهی مرتبط می‌تواند مؤثر واقع شود.

افزایش آگاهی دانش‌آموزان و شناخت قوانین اجتماعی و رعایت و اطاعت از قانون و مقررات، می‌تواند جامعه را به سمت قانون‌مداری سوق دهد که با پژوهش احمدی (۱۳۹۷) و کرمی و همکاران (۱٤۰۰)، کمال‌پورخوب و همکاران (۱٤۰۰) و رستمی و زعفرانی (۱٤۰۰)، هم‌سو می‌باشد.

در حیطهٔ همدلی و همراهی باید گفت این مؤلفه، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در آموزش شهروندی است که اگر تقویت شود، برای ارتقای شهروندی گام مثبتی برداشته خواهد شد که کرمی و همکاران و کمال‌پورخوب وهمکاران و رستمی و همکاران (۱٤۰۰)، در این مورد اتفاق نظر داشته‌اند.

در چنین شرایطی، حس مسئولیت‌پذیری و تقویت آن، شرایط و ملزومات خاص خود را می‌طلبد که تأمین و وجود آن در جامعه می‌تواند موفقیت و مؤثر بودن آن را بهبود ببخشد که با نظر کرمی و همکاران و کمال‌پورخوب وهمکاران و رستمی و همکاران (۱٤۰۰)، هم‌سو می‌باشد.

شهروندان با احترام و رعایت حقوق خود و دیگران، می‌توانند به نظم و قانونمندی و عدالت در جامعه کمک کنند و بهتر است این موارد در کتاب‌های درسی آموزش داده شود. از اهداف مهم شهروندی، می‌توان به تعاون و همکاری اشاره کرد که با استفاده از فعالیت‌های گروهی، تیمی و مشارکت‌های اجتماعی، زمینه برای بهبود و ارتقای شهروندی مهیا می‌شود. تلاش در راستای کاهش تبعیض در جامعه و نیز اجرای برنامه‌های آموزشی و تعامل بیشتر دانش‌آموزان مهاجر با گروه‌های بومی، می‌تواند در ارتقای تربیت شهروندی نقش مهمی ایفا کند، که می‌توان گفت پژوهش خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، موسوی (۱۳۹۹)، ارجمندنیا و همکاران (۱۳۹٦)، محلاتی (۱۳۹۵) و سنقری (۱۳۹۳) با این مؤلفه هم‌سو می‌باشد.

مؤلفهٔ عدالت به مثابهٔ ارزش‌های بنیادین جامعه و یکی از زمینه‌های مهم در تحقق تربیت شهروندی جامعه است که با پژوهش رستمی و همکاران (۱٤۰۰) و مصطفی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) اتفاق‌نظر داشته است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

نقادی و نقدپذیری در راستای کمال و اصلاح اجتماع، سرمایه‌ای گران‌بها و گام مهمی در مسیر پیشرفت فرد و جامعه است که با پژوهش مصطفی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و آشپز و همکاران (۱۳۹۹) هم‌سو می‌باشد.

در آخر در رابطه با مؤلفهٔ ارتباط و معاشرت باید گفت، دانش‌آموزان ارتباطات خود را خلاقانه بهبود می‌بخشند و با توجه به این امر، سلامت ذهنی آنها می‌تواند بهبود یابد و تقویت این مؤلفه، بسیار ضروری و مهم می‌باشد که این نتیجه با نتایج پژوهش رستمی و همکاران (۱٤۰۰) و سنقری و همکاران (۱۳۹۳) هم‌سو است.

پدیدهٔ مهاجرت یکی از پدیده‌های رایج جهان امروز است و از دو وجه، قابل مشاهده است؛ یکی از زاویهٔ دید کسانی که مهاجرت می‌کنند و دیگری از سوی کسانی که با مهاجران و مسائل و مشکلات آنها مواجه می‌شوند.

آنچه این پژوهش پیش‌فرض می‌گیرد، تأثیر شیوه‌های تربیتی و فرهنگی بر عمل مهاجرت است و بر این باور است که برخی از دشواری‌ها ناشی از فقدان، ضعف و یا تفاوت در شیوه‌های تربیتی است. از این‌رو، اگر بتوان مهاجرین و در اینجا کودکان مهاجر افغان را در معرض تربیت شهروندی قرار داد، برخی از مشکلات آنها کاهش می‌یابد. همچنین آنها می‌توانند درک بهتری از جامعه‌ای که به آن مهاجرت کرده‌اند به دست آورند تا زیست اجتماعی بهتری داشته باشند؛ و این امر یکی از مهم‌ترین جنبه‌ها و نوآوری‌های این پژوهش است.

بنابر الزام‌ها و ضرورت‌های تربیت شهروندی، از آنجاکه کودکان مهاجر افغان در ایران از یک‌سو به‌عنوان مهاجر، تجربهٔ دشواری از نظر سازگاری با هنجارهای فرهنگ ایرانی را پشت‌سر می‌گذارند و از سوی دیگر دغدغهٔ پذیرفته شدن به‌عنوان انسان شهروند را دارند؛ تعامل آنها با شهروندان معمول می‌تواند نشان‌دهندهٔ الگوی تربیت شهروندی باشد. برای سیاست‌گذاران آموزشی مهم است که در سطح عمیقی دریابند که دانش آموزان افغان، چه ادراکی از وضعیت شهروندی خود در مدارس دارند. پژوهش حاضر به‌منظور بررسی ادراک آنها از این وضعیت انجام شده است، که آگاهی از آن می‌تواند در سامان‌دهی فرصت‌های تربیت شهروندی برای آنها به نحو مؤثرتری انجام شود.

تربیت شهروندی و تعهد به آن، برای تقویت رشد کودک چه در مدرسه و چه در خارج از آن، ممکن است به‌عنوان تجربه‌ای معتبر در نظر گرفته شود که در طی آن، کودکان و نوجوانان دربارهٔ آنچه می‌خواهند باشند (و ارزشمند بودن) فکر می‌کنند (و تصمیم می‌گیرند).

اگر بخواهیم با چالش‌های تربیت شهروندی معاصر مقابله کنیم، این موضوع به شرایط بنیادی جامعه تبدیل می‌شود. از یافته‌های پژوهش حاضر برمی‌آید که تربیت شهروندی باید حس کنجکاوی دانش‌آموزان را برانگیزد تا آنها احساس عدالت اجتماعی و مسئولیت اخلاقی خود را توسعه دهند و شروع به درک این موضوع کنند که انتخاب‌ها و رفتار آنها می‌تواند بر مسائل محلی، ملی یا جهانی و نهادهای سیاسی و اجتماعی تأثیر بگذارد. روش تجربی دانش‌آموزان باید در مواجه با مشکل باشد تا قادر به سازماندهی خود به عنوان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

یک گروه باشند و اقداماتی که نیاز به تجدید نظر دائمی دارند، به هر قیمتی اعمال شود. این روش به شناسایی این پتانسیل کمک می‌کند و توانایی آنها را برای اعتبار سنجی تعدادی از معیارها (به ویژه ایده‌آل-هایی مانند آزادی، عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر و ...) که به عنوان تحقیق اجتماعی شکل می‌گیرد، مجهز می نماید و از طرفی اهداف و آرمان‌های مشخصی مانند احترام به حقوق دیگران، تفکر انتقادی، سنجش شواهد، مهارت‌های همدلی، همکاری، ارتباط در تربیت شهروندی وجود دارد که با دستیابی به آن‌ها امکان ایجاد جامعهٔ دموکراتیک را هموار می‌کند. همچنین از سوی دیگر واقعیت‌ها و تجارب زیستهٔ کودکان مهاجر افغان از جمله مضامینی چون تبعیض، عدالت و ... از شکاف میان اهداف آرمانی تربیت شهروندی و وضع موجود در آموزش‌وپرورش با اتباع افغان خبر می‌دهد. مؤلفه‌ها و مضامین شناسایی شده در تحقیق حاضر به سیاست‌گذاران حوزهٔ فرهنگ کمک می‌کند که به‌طور مشخص‌تری سیاست‌های فرهنگی خود را متمرکز بر عناصر یافته‌های این پژوهش نمایند و در نتیجه از شکاف میان آرمان‌ها و واقعیت‌های تربیت شهروندی کاسته شود.

همچنین در راستای تکمیل نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد در گام نخست، بیشترین کمک عملی مربوط به آگاه‌سازی مسؤولین آموزش‌وپرورش از وضعیت آموزشی کودکان مهاجر افغان و سپس وضعیت تربیت شهروندی آنان باشد، زیرا این کار ممکن است آنها را تشویق کند تا گام‌هایی عملی در این راه بردارند. این پژوهش در زمینهٔ تربیت شهروندی، برنامه‌ریزان درسی و مدیران مدارس را ترغیب خواهد کرد که یا آن را به‌کار گیرند و یا دست‌کم متوجه این نکته باشند که باید وضعیت تربیت شهروندی کودکان مهاجر افغان را جدی بگیرند. این پژوهش دانشجویان و پژوهشگران را نیز ترغیب به مطالعه و پیگیری شکاف‌ها و کاستی‌های این زمینه خواهد کرد. نظر به علاقه‌مندی و حمایت یونیسف و یونسکو از مهاجران و به‌ویژه کودکان مهاجر، نتایج این پژوهش می‌تواند به آنها نیز کمک کند و یا مورد توجه آنها قرار گیرد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

منابع

۱. احمدی، پروین و سما کشاورز دیزجینی (۱۳۹۷) «جایگاه آموزش شهروندی و حقوق شهروندی در برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی»، **اخلاق زیستی**، ۸(۱): ٦۸-۵۵.

۲. ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ ملکی، سمانه و راضیه غیاثی (۱۳۹٦) «نقش مهاجرت بر بروز مشکلات رفتاری کودکان» **روانشناسی فرهنگی**، ۱(۱): ۱۱۳-۹۹.

۳. آشپز، فاطمه؛ ماهروزاده، طیبه؛ بناهان قمی، مریم و پروین صمدی (۱۳۹۹) «بررسی تحلیلی میزان توجه به ابعاد زیباشناسی تربیت شهروندی در کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی»، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۱۷(۳۹): ۱۳۳-۱٤۷.

٤. باقری، خسرو و رمضان برخورداری (۱۳۹۱) «مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم‌وتربیت»، **پژوهش‌نامهٔ مبانی تعلیم‌وتربیت**، ۲(۲): ۱٤۰-۱۲۱.

۵. تفرشی مطلق، لیلا (۱۳۸۹) «مطالعات پسا استعماری در مطالعات مهاجرت»، **علوم سیاسی**، ۱(۱۰): ۲۲۲-۲۱۱.

٦. حاج باقری، ادیب؛ پرویزی، سرور و مهوش صلصالی (۱۳۹۰) **روش‌های تحقیق کیفی**، تهران: بشری.

۷. خسروی، رقیه؛ بهادری، راضیه؛ گراوند، فاطمه و علی یاراحمدی (۱۳۹۹) «مطالعهٔ عوامل مرتبط با سازگاری دانش‌آموزان افغانستانی ساکن در شهر شیراز»، **دو فصل‌نامهٔ مطالعات جمعیتی**، ۵(۱): ۱۷۵-۱٤۹.

۸. رستمی، لیلا و رشید ذوالفقاری زعفرانی (۱٤۰۰) «شناسایی وضعیت مؤلفه‌های تأثیرگذار آموزش شهروندی»، **سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت**، ۵(٤): ٤۵-۳٤.

۹. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۰) **مصوبهٔ سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش**، مصوب جلسه ۷۰٤ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/٦ شورای عالی انقلاب فرهنگی. https://rc.majlis.ir/fa/law/show/805637.

۱۰. سنقری، ناهید؛ فکری آزاد، حسین و معصومه معارف‌وند (۱۳۹۳) «موانع ادغام اجتماعی نوجوانان افغانستانی در جامعهٔ ایرانی»، **دو فصل‌نامهٔ پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر**، ۳(۵): ۱۲٤-۱۰۱.

۱۱. سیفی، آناهیتا (۱۳۹٦) «علل و پیامدهای زنانه شدن مهاجرت بین‌المللی در پرتو امنیت انسانی با تأکید بر حقوق بین‌الملل: چالش‌ها و راهکارها»، **پژوهش‌نامهٔ زنان**، ۸(۱): ۱۲۰-۸۵.

۱۲. فیشر، رابرت (۱٤۰۱) **آموزش تفکر به کودکان**، ترجمهٔ مسعود صفایی‌مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: گوزن.

۱۳. کرمی، ناصر؛ کچوئیان جوادی، رضا؛ قدمی، مجید و علی محبی (۱٤۰۰) «طراحی الگوی تربیت شهروندی برای دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی برآمده از مؤلفه‌های مکتب اسلام»، **مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی**، ٦(٤): ۵۲-۳۱.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

۱۴. کریمی‌زاده، نسرین؛ عارفی، محبوبه و علیرضا صادقی (۱۴۰۱) «بررسی تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان افغانستانی در تعاملات و ارتباطات درون مدرسه‌ای در دورهٔ متوسطهٔ اول»، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۲(۳۷): ۱۱۲-۹۵.

۱۵. کمالپورخوب، ناصر؛ نظری، خسرو و کبری کمالپور خوب (۱۴۰۰) «تحلیل اجتماعی سازه‌های تربیت شهروندی در بین دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان متوسطهٔ شهر تهران»، **پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی**، ۳(۳): ۱۷۱-۱۴۷.

۱۶. گلبهاری، ندا و علی رجبلو (۱۳۹۹) «بررسی آموزش شهروندی در کتب درسی تعلیمات اجتماعی مقاطع سوم تا نهم با تأکید بر ساختار جدید آموزشی ۳-۳-۶»، **دو فصل‌نامهٔ جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی**، ۷(۱۵): ۲۹۷-۳۲۴.

۱۷. ماهروزاده، طیبه و شیوا رمضان پور (۱۳۹۰) «تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان و پرورش مهارت‌های شهروندی»، **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۷(۳): ۳۱-۶۳.

۱۸. محلاتی، ریحانه و خدیجه ابوالمعالی (۱۳۹۵) «مقایسهٔ ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دورهٔ متوسطه با توجه به ملیت نوع مدرسه و جنسیت آنان»، **نوآوری‌های آموزشی**، ۱۵(۶۰): ۱۱۸-۹۹.

۱۹. مصطفی‌پور، روزیتا؛ ادیب، یوسف؛ ملکی آوارسین، صادق و بهنام طالبی (۱۳۹۹) «شناسایی ابعاد برنامهٔ درسی مغفول براساس تفاوت برنامهٔ درسی آکادمیک و برنامهٔ درسی قصد شده آموزش مفاهیم شهروندی در کتب مطالعات اجتماعی متوسطهٔ دوره اول»، **پژوهش‌های برنامه درسی**، ۱۰(۱): ۲۰۲-۱۵۷.

۲۰. موسوی، صادق؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ حقانی، محمود و سعید صفایی موحد (۱۳۹۹) «تجارب معلمان دورهٔ ابتدایی از چالش‌های آموزشی به مهاجرین»، **پژوهش‌های برنامهٔ درسی**، ۱۰(۲): ۳۴-۶۵.

21. Abiodun Durosaro, I. & Meshach Otaru. B & Oluwafemi Akerele, P. (2020) «Education for Good Citizenship». **The role of Counselling**. www. Researchate. Net/ publication/ 33842518.

22. Benhabib, S. (1996) «Four Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy», In S. Benhabib (Ed.), **Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political**: 67-94, Princeton: Princeton University Press.

23. Bolivar, A. (2007) **Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura**, Barcelona: Grao.

24. Breu, S. (2017) «The challenge of education of refugee children to avoid creating tomorrow's extremists», **SSR**. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3088142.

25. Cho, H. (2018) «Crafting a third space: Integrative strategies for implementing critical citizenship education in a standards-based classroom»,

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]

The Journal of Social Studies Research, 42(3): 273-285.

26. Di Massi, D., & Santi, M. (2016) «Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens», **Journal of Curriculum Studies**, 48(1): 136-150.

27. Dumitriu, C., & Dumitru, G. (2014) «Achieving Citizenship Education. A Theoretical and Experimental Approach», **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 149: 307-311.

28. Ghebru, B., & Lloyd, M. (2020) «From civic to citizenship education: Toward a stronger citizenship orientation in the Ethiopian CEE curriculum», **International Journal of Educational Development**, 72: 102143.

29. Lees, S. (2014) «Sexuality and citizenship education», In M. Arnot (Ed.), **Challenging Democracy International Perspectives on Gender and Citizenship**. Routledge.

30. Leseigneur, C. (2021) «Is there a form of citizenship specific to philosophy for children?», **Childhood and Philosopy**, 17: 1-18.

31. Ndofirepia, A.P. (2015) «Rethinking ukama in the context of philosophy for Children in Africa», **The Taylor & Francis**: 428-441.

32. Moustakas, C. (2010) **Phenomenological research methods**, Sage Publications.

33. O'shia, K. (2003) **Developing a shard understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship**. Strasburg council of Europe publishing.

34. Perussiani. S. (2014**) Demoeraiz (Demoeraey)**, Torino: Ednaudi.

35. Tonga, D. (2020) «Comparative Analysis of Values in Islamic Texts and social studies education in Turkey», **i.e: inquiry in education**, 12(1): 1-20.

36. Way, N. (2004) «Intmacy, Desire, and Distrust in the Friendships of Adolescent Boys ». In N. Way & J.Y. chu (Eds.) **Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood.** pp. 167-196.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

[DOI: 10.61186/scds.11.4.88]