

واکاوی انواع هویت مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرای توحیدی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

ام‌البنین حسین زاده*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۴

چکیده

کلیدی‌ترین نقش آموزش و پرورش، تربیت‌کردن افرادی آگاه و پرسشگر است که در برابر موقعیت‌های پیچیده، بی‌ثباتی‌ها و نسبی‌گرایی‌های فزاینده در زمان‌های حال و آینده، توانایی نقد و بررسی این مسائل و نیز تعامل سازنده با آن‌ها را داشته باشند؛ بر این اساس، درس مطالعات اجتماعی با ابتنا بر رویکرد فطرت‌گرای توحیدی و اهداف ویژه خود مبنی بر پرورش دادن افرادی فعال، متفکر، کاوشگر، انتخابگر، آزاد و خودپالایشگر به‌ویژه در دوره ابتدایی، نقشی تعیین‌کننده در این زمینه ایفا می‌کند. ایده پژوهش حاضر درباب دستیابی به اهداف غایی این موضوع درسی، تمرکز بر مفهوم هویت به‌عنوان یکی از زیربنایی‌ترین مفاهیم در رویکرد فطرت‌گرای توحیدی و نیز کلیدی‌ترین مفاهیم مجموعه کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بوده و بدین ترتیب، هدف از پژوهش، به‌دست‌دادن راهکارهایی برای آموزش دادن این درس مبتنی بر کلان‌مفهوم هویت است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی انجام شده است و جامعه آماری آن، کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی را شامل می‌شود. درنهایت، این نتیجه به‌دست آمده است که در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به مفاهیم هویت فردی، هویت اجتماعی، هویت تاریخی، هویت ملی، هویت سیاسی، هویت اقتصادی، هویت تمدنی، هویت دینی و هویت فرهنگی به‌صورتی متمایز و مستقل از یکدیگر پرداخته شده است و دیگر انواع هویت همچون دو شاخه مهم هویت جنسیتی و هویت دیجیتال در آن، مغفول مانده‌اند. پژوهش پیش‌روی به‌منظور دستیابی به اهداف کلان برنامه درسی براساس رویکرد فطرت‌گرای توحیدی، پیشنهادهای اساسی برای تدوین واحدهای یادگیری برمبنای شعبات موجود مفهوم هویت در محتوای کتاب‌های مذکور و شاخه‌های مغفول این کلان‌مفهوم آموزشی در کتب درسی مربوط عرضه شده است.

واژگان کلیدی: درس مطالعات اجتماعی، تربیت اسلامی، رویکرد فطرت‌گرای توحیدی، مفهوم هویت.

بیان مسئله

دانش‌آموزان امروز ما در آینده‌ای نه‌چندان دور، در جهانی زندگی خواهند کرد که خواه ناخواه با جهان کنونی تفاوت بسیار دارد. از حدود دو دهه پیش، دگرگونی‌های پرشتاب جهان در حوزه‌های معرفتی، جمعیتی، رسانه‌ای، اقتصادی، سیاسی و... که به ایجاد بی‌ثباتی‌های اجتماعی و سیاسی، برهم‌خوردن مناسبات میان کشورها، تهدیدشدن کیفیت حیات انسانی در سطوح ملی و بین‌المللی، و کاهش‌یافتن قدرت نظارت ملت‌ها بر سرنوشت خود منجر شده (جعفری، ۱۳۸۴)، تصویری مهیب از مسائل پیش‌روی را در برابر دیدگان ناظران قرار داده‌اند. نگرانی‌های حاصل از این دگرگونی‌ها عبارت‌اند از: بی‌توجهی خانواده‌ها به مسئله اساسی تفاوت نسل‌ها، فقدان پیش‌شرط‌های لازم و مهارت‌های سازواری با ناسازها از سوی والدین، تباین فرهنگ رسمی و غیررسمی در جامعه، عدم توانایی خانواده‌ها در اقماع حس کنجکاو فرزندانش، سستی در روابط عاطفی میان والدین و فرزندان، و فاصله‌گرفتن جوانان و نوجوانان با مذهب و جلوه‌های مذهبی (جعفری، ۱۳۸۴).

علاوه‌بر آن، پدیده جهانی‌شدن که از بیش‌از یک دهه قبل، موجبات نگرانی‌های عمیق جهانی را فراهم آورده بود، امروزه، نسل ما و فرزندانمان را احاطه کرده است. پیش‌بینی می‌شد این پدیده در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها نقشی تعیین‌کننده داشته و علاوه‌بر کالاها و خدمات، افکار و دانش بشری را نیز آسان‌تر و بی‌حدومرتر از گذشته مبادله کند (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۸). اینک، ما همراه با نسل جدیدی که به عرصه حیات اجتماعی خود، پا گذاشته است، در میانه آثار و نتایج این دگرگونی‌ها و نگرانی‌ها قرار داریم. در این موقعیت، بی‌شک، آموزش و پرورش دوره ابتدایی در تربیت کودکانمان برای جهان آینده، نقشی بی‌بدیل دارد. مختصات، امکانات و محدودیت‌های جهان آینده، ماهیتاً برای ما روشن نیست و سرعت تحولات آن، پیش‌بینی ویژگی‌هایش را دشوار و گاه غیرممکن کرده است.

از این جهت، در جهان معاصر، آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی که مسئولیت آماده‌کردن فراگیران برای کسب دانش از بافت‌های مختلف فرهنگی و حوزه‌های متنوع دانش را

برعهده دارد، وارد چالش‌هایی مهم شده است (صفری و قلتاش، ۱۳۹۹). بزرگ‌ترین چالش پیش‌روی نظام آموزشی ما به‌عنوان یک نظام تربیتی دین‌مدار، تربیت افرادی آگاه و پرسشگر است که دربرابر موقعیت‌های پیچیده و نیز بی‌ثباتی‌ها و نسبی‌گرایی‌های حال و آینده، توانایی نقد و بررسی و نیز تعامل سازنده با آن‌ها را داشته باشند؛ بر این اساس، درس مطالعات اجتماعی در مقاطع گوناگون آموزشی در مدارس به‌عنوان برآورنده یک نیاز اجتماعی مدنی (فاضلی، ۱۳۹۲) با توجه به اهداف ویژه خود، به‌ویژه در دوره ابتدایی، نقشی تعیین‌کننده در این حوزه ایفا می‌کند.

براساس بررسی‌های انجام‌شده، از میان دو رویکرد متمایز موجود در آموزش مطالعات اجتماعی، یعنی رویکرد محافظه‌کارانه و رویکرد تحول‌گرا- که یکی از آن‌ها چرایی آموزش مطالعات اجتماعی را در برقراری نظم، حفظ تعادل جامعه و حفظ وضعیت موجود، و دیگری چرایی آن را در تبیین راهکاری برای تغییر و اصلاح وضع موجود معرفی می‌کند- رویکرد حاکم بر آموزش مطالعات اجتماعی در جامعه ایرانی از نوع محافظه‌کارانه است (محمدی، ۱۳۹۸؛ فاضلی، ۱۳۹۲)؛ درحالی که براساس برنامه درسی ملی کشورمان (دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰)، حوزه تربیت و یادگیری مطالعات اجتماعی به مطالعه کنش‌ها و تعاملات انسانی، و توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق، حول محور رابطه با خدا، درک موقعیت و فراموقعیت و عناصر آن در ابعاد مختلف زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی، و سنت‌های الهی حاکم بر فرد و جامعه اختصاص دارد. در این سند، درباب ضرورت و کارکرد این حوزه از تربیت و یادگیری آمده است:

زندگی توحیدی، نیازمند درک سنت‌های الهی، مطالعه محیط طبیعی و انسانی، احساس همدلی، نوع‌دوستی و احترام نسبت به دیگران، و کنترل هیجانات و احساسات به‌هنگام قرارگرفتن در موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز خانوادگی، اجتماعی و بین‌المللی است. حصول تربیت متعالی درگرو رابطه و تعامل متقابل فرد و جامعه است. آموزش‌های این حوزه، برخاسته از فرهنگ و تاریخ جامعه، درخدمت هویت تاریخی و فرهنگی آن می‌باشد و بسترهای لازم برای تحقق عدالت و پیشرفت را فراهم می‌آورد. دانش‌آموزان نیاز دارند در آموزش‌های

مدرسه‌ای، فرصت‌هایی برای به‌چالش‌کشیدن ایده‌های خود و دیگران درخصوص مسائل اجتماعی در سطح محلی، ملی و جهانی در اختیار داشته باشند تا از این طریق، روحیه حقیقت‌جویی، عدالت‌خواهی، حق‌طلبی، تکلیف‌مداری، دعوت‌گری، مذاکره، انصاف، و نوع‌دوستی و پذیرفتن مسئولیت الهی خود در قبال نوع بشر، خصوصاً محرومان و مستضعفان را پرورش دهند. آنان باید بتوانند ویژگی‌های تمدن و فرهنگ ایرانی-اسلامی و تأثیر آن در توسعه جامعه بشری را درک کرده و نقش خود را در جهان امروز برای حفظ و ارتقای موقعیت و جایگاه ایران در بین کشورهای منطقه و در سطح جهان بشناسند (دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰).

در این سند، آموزش تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن و همچنین ارتقای شایستگی‌ها برای اصلاح دین‌مدارانه مسائل زندگی فردی و جمعی نیز از کارکردهای مهم این حوزه دانسته شده است؛ علاوه بر آن، در ابتدای همه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، در بخش «سخنی با معلمان عزیز و والدین گرامی»، بعد از بیان هدف غایی مورد نظر از مطالعات اجتماعی و رویکرد آن در سامان‌دهی محتوا، بر ابتدای برنامه این درس بر رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی^۱ تأکید شده است.

رون (۱۳۹۸)، رئیس گروه برنامه‌ریزی درسی آداب و مهارت‌های زندگی در وزارت آموزش و پرورش، در مقاله‌ای مهم‌ترین مصادیق و چرخش‌های تحول‌آفرین این نظریه را در تغییر نوع نگاه مجریان به یادگیرندگان به‌عنوان افرادی فعال، متفکر، کاوشگر، اهل انتخاب احسن، بانشاط، ارزش‌مدار، دارای هویت ملی، مشارکت‌جو، تلاشگر، آزاد، مسئولیت‌پذیر، خودپا و خودپالایشگر، و نیز تغییر نگاه به یاددهندگان به‌عنوان تسهیل‌کنندگان یادگیری، الگوهای امین، خالقان فرصت‌های تربیتی و آموزشی جذاب و متنوع و شایستگی‌مدار، و به محتوا به‌عنوان متنی برنامه‌محور، یکپارچه و فرارشته‌ای، کاربردی، تعاملی و پویا دانسته است. وی دیگر شاخصه‌های این رویکرد را زمینه‌سازی لازم جهت شکوفایی گرایش الهی فراگیران از طریق درک و اصلاح مداوم موقعیت خود به‌منظور دستیابی به حیات طیبه با هدف تربیت عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی

یادگیرندگان بیان کرده است؛ به‌گونه‌ای که آنان بتوانند موقعیت خویش را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به‌درستی درک کنند و توانایی لازم برای اصلاح مستمر موقعیت فردی و اجتماعی خویش را به‌دست آورند. در این رویکرد، یادگیرندگان، امانت‌های الهی، دارای کرامت ذاتی، برخوردار از فطرتی الهی، همواره در موقعیت توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری، برخوردار از اختیار و حق انتخاب در برابر محیط، برخوردار از نقش فعال به‌صورت ذاتی، و دارای قابلیت‌ها، تجربیات، ظرفیت‌ها و توانایی‌های گوناگون تلقی می‌شوند؛ همچنین فرایند یادگیری، زمینه‌ساز ابراز گرایش‌های فطری، شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن، و محصول تعامل خلاق یادگیرنده با خود، خالق، افراد، اشیا، نمادها و محیط‌های متنوع یادگیری به‌شمار می‌آید و یاددهنده، ادامه‌دهنده راه انبیا و ائمه اطهار (ع) و الگوی عملی برای فراگیران، راهنما و راهبر در فرایند یاددهی - یادگیری، یادگیرنده مادام‌العمر و پژوهشگر آموزشی و پرورشی، فراهم‌کننده زمینه برای درک و اصلاح مداوم موقعیت فراگیران با خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی به‌واسطه شناخت ظرفیت‌های وجودی فراگیران، و مسئول تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در کلاس به‌منظور خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی محسوب می‌شود (رون، ۱۳۹۸). از این حیث، نظریه فطرت‌گرای توحیدی در محتوای خود، عناصری مهم از تحول‌گرایی همچون خلاقیت، نقد، سازندگی، خودپالایی و خودارزیابی مستمر، تعامل خلاقانه با خود و غیرخود، خودراهبری، انتخابگری، مسئولیت‌پذیری، پویایی و... را دربر می‌گیرد.

از این منظر، ایده پژوهش حاضر درباب دستیابی به اهداف غایی این موضوع درسی مبنی بر تربیت نسلی نقاد و خلاق برای جهان آینده که نه پذیرنده و غیرفعال، بلکه در کنش اجتماعی خود برای دست‌یافتن به حیات طیبه، عناصری آگاه، فعال و نقاد در اجتماع خود باشند، تمرکز بر کلان‌مفهوم «هویت» به‌عنوان یکی از زیربنایی‌ترین مفاهیم در رویکرد فطرت‌گرای توحیدی و نیز کلیدی‌ترین مفاهیم در مجموعه کتاب‌های *مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در بخش آموزش* است.

هویت عبارت از مجموعه نگرش‌ها، ویژگی‌ها و روحیاتی است که یک «خود» را از «دیگران» جدا می‌کند (نجفی، ۱۳۸۶) و بسیاری از جنبه‌های زندگی فرد، از نحوه

نگرش او به جهان تا نحوه رفتارها و کردارهای متنوع وی را شکل می‌دهد. در این روایت، او به خود و دیگران می‌گوید چه کسی است، چه کسی بوده و پیش‌بینی می‌کند در آینده، چه کسی خواهد شد (Gentry, 2018). از این حیث، در نظریه فطرت‌گرای توحیدی نیز یکی از کلیدی‌ترین گزاره‌های انسان‌شناختی، آن است که انسان کیست و چه هویتی دارد. در این رویکرد، به این مسئله اشاره شده است که خودشناسی، فراگیران را به شناخت خداوند متعال رهنمون خواهد شد که از گزاره‌های مهم نظام تربیتی دین‌مدار ماست؛ علاوه بر آن، نسلی که قادر به شناخت خود از جوانب مختلف باشد، در استفاده از سرمایه‌های سرشار خویش آگاهانه‌تر، عالمانه‌تر و هوشمندانه‌تر عمل خواهد کرد؛ بدین ترتیب، دستیابی به چنین شناختی پیش از ورود رسمی کودکان به دنیای فردا ضرورتی حیاتی است که درس مطالعات اجتماعی به‌شایستگی می‌تواند از عهده آن برآید.

همه این‌ها درحالی است که سهم مفهوم هویت و پرداختن به آن در پژوهش‌های متعددی که در سال‌های اخیر، به‌ویژه بعد از تدوین کتب جدید مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی، درحوزه آموزش این درس صورت گرفته، بسیار اندک بوده است؛ از این جهت، درکنار پژوهش‌های فراوان در این زمینه که اساساً به این موضوع مهم نپرداخته‌اند (نظیر متین‌فر و کیان، ۱۳۹۹؛ میرزایی و خزایی، ۱۳۹۹؛ میرزایی، ۱۳۹۸؛ شادی‌گو، پروانه و توتونچیان، ۱۳۹۹) و شمار آن‌ها به حدود هشتاد تحقیق مستقل می‌رسد، پژوهش‌هایی نیز مرتبط با حوزه مفهومی هویت انجام شده‌اند که بیشتر به توصیف و تحلیل وضعیت موجود اختصاص یافته‌اند و در آن‌ها به وجه عملی و کاربردی آموزش این مفهوم پرداخته نشده است. از این دسته می‌توان پژوهش‌های نجار نهاوندی و قربان‌علی‌زاده (۱۳۹۳)، ذاکری و شاکری (۱۳۹۵)، سبوحی و شریفی (۱۳۹۸) و رزم‌آرا و صانعی مهری (۱۳۹۹) را نام برد.

از این جهت و درپی بررسی نتایج و روند مجموعه مطالعات انجام‌شده در این حوزه، جای خالی پیشنهادی کاربردی برای رسیدن به اهداف موردنظر از درس مطالعات اجتماعی و مبتنی بر حوزه و قلمرو این درس در برنامه درسی ملی به‌شدت احساس می‌شود و بر این اساس، وجه تمایز پژوهش حاضر با پژوهش‌های مذکور و

به‌ویژه پژوهش‌های انجام‌شده درباره هویت، مربوط به ماهیت تحلیلی و کاربردی آن است. عرضه پیشنهاد‌های مهم برای ایجاد تغییر در رویکرد محافظه‌کارانه این درس درحیطه آموزش و بنابراین، تربیت انسان‌هایی عامل و تصمیم‌گیرنده در آینده، و نیز ایجاد تغییر در نقطه مرکزی مباحث موجود، بدون تغییر دادن محتوای فعلی کتاب‌های مربوط، جنبه نوآورانه پژوهش حاضر و مهم‌ترین وجه تمایز آن با پژوهش‌های پیشین است.

براساس آنچه تاکنون گفتیم، هدف نهایی از این پژوهش، پیشنهاد کردن راهبردهای مؤثر برای آموزش دادن این درس به‌منظور پرورش دادن انسان‌هایی در طراز رویکرد فطرت‌گرای توحیدی برای جهان امروز و آینده است. در این راستا، پرسش مرکزی پژوهش حاضر، آن است که چگونه می‌توان با تمرکز بر مفهوم هویت، محتوای کتاب‌های *مطالعات اجتماعی* دوره ابتدایی را بازطراحی^۱ کرد تا در مسیر دستیابی به اهداف اصلی موردنظر از این درس قرار گیرند.

روش پژوهش

برای تعیین سهم مفهوم هویت و انواع مهم آن در بخش‌های متنوع از کتاب‌های درسی *مطالعات اجتماعی* دوره ابتدایی، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده و جامعه آماری این پژوهش، مشتمل بر مجموعه کتاب‌های *مطالعات اجتماعی* دوره ابتدایی است؛ بر این اساس، درخصوص موضوعات کلی هر بخش از واحدهای معنایی، اعم از کلمات، عبارت‌ها، تصاویر، فعالیت‌ها و پرسش‌های کتاب بر مبنای شاخه‌های متنوع مفهوم هویت، کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت تا حضور هر یک از انواع هویت در کتاب‌های مذکور با استفاده از شواهد اثبات و جانمایی شود؛ سپس در راستای دستیابی به هدف غایی پژوهش حاضر مبنی بر بازطراحی محتوا حول کلان‌مفهوم هویت، نقشه مفهومی دقیقی از حضور این مفهوم در محتوای کتب درسی ترسیم شد. این نقشه در روند طراحی واحد یادگیری، به ترمیم و تولید محتوای آموزشی موردنیاز می‌انجامد و راه را برای تحقق یافتن آموزشی معنادار و مؤثر در این

زمینه می‌گشاید. در همین راستا، در مرحله دوم پژوهش، به منظور عرضه پیشنهادهایی برای آموزش سازنده‌گرایانه این درس، طراحی واحدهای یادگیری مربوط به هریک از ایده‌های کلیدی‌ای صورت گرفت که متضمن یکی از انواع هویت بود.

یافته‌های پژوهش

۱. مفهوم هویت و درس مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی

درس مطالعات اجتماعی از پایه سوم وارد برنامه درسی دوره ابتدایی می‌شود و کتاب *مطالعات اجتماعی* در این پایه، شامل هفت فصل با عناوین ذیل است: «من بزرگ‌تر می‌شوم»، «خانواده»، «همکاری در خانواده»، «نیازهای خانواده»، «خانه ما»، «مدرسه ما» و «از خانه تا مدرسه». در پایه چهارم، این کتاب، مشتمل بر پنج فصل با این عنوان‌هاست: «محله ما»، «شهر من، روستای من»، «سفری به شهرهای باستانی»، «کشور زیبای من» و «ما ایرانی هستیم». عناوین فصل‌های تشکیل‌دهنده این کتاب در پایه پنجم عبارت‌اند از: «زندگی با دیگران»، «سرزمین ما»، «زندگی در نواحی دیگر جهان»، «زیارت مکان‌های مقدس» و «ایران بعد از اسلام». کتاب *مطالعات اجتماعی پایه ششم*، شامل دوازده فصل با این عناوین است: «دوستان ما»، «تصمیم‌گیری»، «کشاورزی در ایران»، «ایران و منابع انرژی»، «پیشرفت علوم و فنون در دوره اسلامی»، «سفری به اصفهان»، «اوقات فراغت»، «پوشاک ما»، «دریاهای ایران»، «ایران و همسایگان»، «ایستادگی در برابر بیگانگان» و «آزادی خرمشهر». از این منظر، شعبات اصلی کلان‌مفهوم هویت، متعدد و به صورت عام، دارای تعاریف متمایزی هستند که روشن‌شدن هریک از آنها تحلیل محتوا را عینی‌تر می‌کند و وضوح آن را افزایش می‌دهد. به دلیل وجود دسته‌بندی‌های بسیار در این زمینه، در پژوهش حاضر، پرکاربردترین و کارآمدترین انواع هویت بدین شرح را در دستور کار قرار داده‌ایم: ^۱ هویت فردی، ^۲ هویت خانوادگی، ^۳ هویت اجتماعی، ^۴ هویت ملی، ^۵ هویت تاریخی، ^۶ هویت تمدنی، ^۷ هویت دینی، ^۸ هویت اقتصادی، ^۹ هویت

۱. در بخش تحلیل محتوا، حضور انواع دیگری از هویت، غیر از موارد ذکر شده نیز ممکن دانسته شده است.

2. Individual Identity
3. Family Identity
4. Social Identity
5. National Identity
6. Historical Identity
7. Civilizational Identity
8. Religious Identity
9. Economic Identity

فرهنگی^۱، هویت اقتصادی^۲، هویت جغرافیایی^۳ یا هویت مکانی^۴، هویت جنسیتی^۵، هویت دیجیتالی^۶ و هویت سیاسی^۷. منظور از هویت فردی، ادراک شخص از نگرش‌ها، توانایی‌ها و استعدادهای خود و به دیگر سخن، پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها درباره خودش است: من کیستم؟ چه نسبتی میان من و جهان بیرون وجود دارد؟ بین تن و روان من چه رابطه‌ای وجود دارد؟ من درقبال خود، چه مسئولیتی دارم و این «خود» در برابر «دیگران»، چگونه است؟ از این منظر، فرایند شکل‌گیری هویت فردی، شناخت خود و شناساندن خویش به دیگران را شامل می‌شود (حیدری، صالح صدق‌پور و سلگی، ۱۳۹۹). مفهوم هویت خانوادگی، ناظر بر نسبت میان فرد و خانواده او، و پیوندهای میان این دو است؛ به دیگر سخن، در این‌گونه هویت به دو سؤال اساسی پاسخ داده می‌شود؛ نخست، اینکه میان فرد با خانواده‌اش چه نسبتی وجود دارد و دوم، اینکه میان فرد و خانواده‌اش چه پیوندهایی برقرار است. از این منظر، خانواده‌بودن، یک وجه اشتراک بسیار مهم است که در جامعه معاصر، بر بخشی وسیع از تجارب فردی و جمعی فرد اثر می‌گذارد (Epp and Price, 2008). در همین راستا، مفهوم هویت اجتماعی، ناظر به این مسئله مهم است که همه انسان‌ها هنگام تولد، فارغ از اینکه در کجا به دنیا می‌آیند و به چه قوم یا قبیله‌ای تعلق دارند، دارای ویژگی‌هایی یکسان از منظر انسانی هستند؛ به عبارت دیگر، هویت انسانی که در دوران رشد و تکوین انسان در جامعه شکل می‌گیرد، مقوله‌ای کاملاً اجتماعی و جامعه‌شناسانه است که با خون، نژاد، رنگ پوست و... ارتباطی ندارد؛ بر این اساس، هویت اجتماعی بدان معناست که فرد، نقش‌ها و وظایف اجتماعی خود را بشناسد و متقابلاً انتظارات جامعه از خود را بداند (Tajfel and Turner, 1979). هویت ملی نیز به معنای احساس تعلق فرد به یک دولت یا ملت است (Tajfel and Turner, 2004)؛ به عبارت دیگر، هویت ملی، مجموعه‌ای از گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت به عوامل، عناصر و الگوهای هویت‌بخش و یکپارچه‌کننده در یک کشور است و بر این اساس، مؤلفه‌های این‌گونه هویت را

-
1. Cultural Identity
 2. Economic Identity
 3. Geographical Identity
 4. Place Identity
 5. Gender Identity
 6. Digital Identity
 7. Political Identity

می‌توان شامل نمادهای ملی، مشاهیر، اسطوره‌ها و شخصیت‌های ملی، میراث فرهنگی، ارزش‌ها و هنج‌های ملی، زبان و ادبیات ملی، تاریخ ملی، و رخدادها و حوادث ملی دانست؛ همچنین مفهوم هویت تاریخی، ناظر بر احساس تعلق هر فرد به گذشته و پیوند وی با علقه‌هایی است که او را به ریشه‌های تاریخی‌اش مرتبط و متصل می‌کنند؛ یعنی اینکه او بداند مهد نخستینش کدام است، ریشه‌های تاریخی وی کجاست و قهرمانان و الگوهای تاریخی و میهنی او در طول زندگی‌اش چه کسانی بوده‌اند. از این منظر، هویت تاریخی در فرد، حسی منحصربه‌فرد به گذشته جمعی و رویدادهایی ایجاد می‌کند که او و افراد جامعه‌اش را به آنچه امروز هستند، تبدیل کرده است (Nimbalkar, 2011). مفهوم هویت تمدنی یعنی معرفت و آگاهی عمیق فرد به تمدنی که وی منسوب به آن است و بدان احساس تعلق دارد. از این حیث، تمدن به معنای شهرنشینی و همکاری مردم یک جامعه با هم برای پیشرفت (معین، ۱۳۸۶) است و به هر جامعه پیچیده‌ای اطلاق می‌شود که دارای ساختار یک‌جانشینی، طبقه‌بندی اجتماعی، شکلی از مدیریت و سامان‌دهی اجتماعی، و تشکیلات ارتباطی باشد (Adams, 1926). هویت دینی هم با «ما»ی دینی متناظر است و احساس تعلق به دین و جامعه دینی‌ای خاص را نشان می‌دهد (قنبری برزیان و همتی، ۱۳۹۴). از این منظر، مفهوم هویت دینی عبارت است از تعریف شخص از خود، براساس تعلق به یک دین خاص و ملاحظات ارزشی و احساسی مرتبط با آن، شامل مؤلفه‌هایی همچون اعتقادات، اعمال و احکام دینی، سبک زندگی دینی، اماکن و اسطوره‌های آن. شاخه‌ای دیگر از مفهوم هویت، عبارت از هویت اقتصادی است که یک پدیده روان‌شناختی حاوی مؤلفه‌های خودآگاهی اقتصادی محسوب می‌شود که نگرش فرد به خود به‌عنوان موضوع فعالیت و روابط اقتصادی را منعکس می‌کند (Antonova, 2014). از این منظر، هویت اقتصادی یعنی ارزش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهایی که بر نحوه مدیریت افراد در باب منابع اقتصادی برای ایجاد رفاه اقتصادی شخصی یا جمعی اثر می‌گذارد. مفهوم هویت فرهنگی، ناظر بر شناخت و حس تعلق فرد به فرهنگ منحصربه‌فردی است که او را احاطه کرده (Ennaji, 2005) و حاوی شناسایی وجوه امتیاز آن بر دیگر فرهنگ‌ها، قدردانی از آن، و تلاش برای پرورش دادن و اشاعه آن است. مفهوم هویت جغرافیایی یا هویت مکانی هم پاسخی است به این سؤال که «من به‌لحاظ جغرافیایی یا مکانی،

کیستم؟». این شعبه از هویت با حافظه تاریخی و طبیعی، و چشم‌اندازهای محل زندگی فرد، مرتبط است و از این حیث، با توجه به تنوعی که در طبیعت وجود دارد، با متون جغرافیایی متعددی روبه‌رو هستیم که هرکدامشان ویژگی‌های تاریخی و فرایندهای جاری آن قلمرو را تعریف می‌کنند؛ بر این اساس، هویت جغرافیایی، معادل با حس مکان «ما»ست (کاشی و بنیادی، ۱۳۹۲). هویت جنسیتی نیز مفهومی است که یک فرد از خود به‌عنوان مؤنث یا مذکر در ذهن دارد. این‌قسم هویت، ناظر بر رفتار بیرونی فرد در بروز نقش جنسیتی خویش در جامعه و پاسخی به این سؤال است که هر فردی به‌عنوان مرد یا زن، چه نقش‌ها و وظایفی در جامعه برعهده دارد و اجتماع پیرامون او چه انتظاراتی از او دارد (گلوبوک^۱ و فی‌وش^۲، ۱۳۷۷). درنهایت، مفهوم هویت سیاسی نیز شامل شناسایی مجموعه‌ای از موضوعات سیاسی و برخورداری از مجموعه اعتقادات و باورهای فرد درخصوص نظام مدیریت یک جامعه و حمایت از آن است (Bernstein, 2005). در این بخش، بر مبنای تعاریف شعبات مختلف هویت، جانمایی هریک از انواع هویت در محتوای کتاب‌های *مطالعات اجتماعی* دوره ابتدایی صورت گرفته است. نتیجه بررسی‌های انجام‌شده در این قسمت نشان می‌دهد در کتاب‌های موردنظر، به مفاهیم هویت دینی و هویت فرهنگی به‌صورتی بسیار محدود پرداخته شده است و مفاهیم هویت جنسیتی و هویت رسانه‌ای به‌عنوان دو حوزه پرچالش در جهان امروز، به‌کلی نادیده گرفته شده‌اند. در ادامه، با استفاده از شواهدی از هر درس، میزان و کیفیت حضور هریک از این مفاهیم در کتاب‌های موردبحث به تفصیل بررسی و تحلیل خواهد شد.

۱-۱. هویت فردی

نخستین نوع هویت که از محتوای کتاب‌های *مطالعات اجتماعی* دوره ابتدایی استخراج شد، هویت فردی است که در پایه‌های مختلف، بدین شرح به آن پرداخته شده است: در فصل اول از کتاب *مطالعات اجتماعی* پایه سوم، در درس «من به دنیا آمدم»، به تولد «من» به‌عنوان یک رویداد مهم، مشخصات شناسنامه‌ای «من» اعم از نام و نام خانوادگی، مشخصات جسمی «من» اعم از قد و جنسیت و وزن و نیز توانایی‌های جسمی، خانه

1. S. Golombok
2. R. Fivush

«من» و اعضای خانواده «من» اعم از پدر، مادر و خواهر اشاره شده است؛ همچنین در درس «من بزرگ تر شده‌ام»، به ویژگی‌های رشدی بدن هر فرد و تغییرات فیزیکی و روانی او در مراحل رشد، از زمان حال تا آینده، اشاره شده است. در درس «آیا ما مثل هم هستیم؟» نیز به تفاوت‌ها و شباهت‌های ظاهری و ذهنی افراد از جهت‌هایی همچون چهره، رنگ پوست، زمان تولد و خصوصیات فردی، اعم از استعدادها، توانایی‌ها و علایق فردی اشاره شده است. در فصل اول از کتاب *مطالعات اجتماعی پایه پنجم*، در درس «احساسات ما»، به انواع احساسات و ادراکات انسانی فرد، اعم از خشم، شادی، غم و ترس اشاره شده است. در فصل‌های دوم و هفتم از کتاب *پایه ششم* نیز در درس «تصمیم‌گیری چیست؟»، به کمیت و کیفیت تصمیمات شخصی، اهمیت آن‌ها، و تأثیرشان بر زندگی حال و آینده فرد پرداخته شده است؛ همچنین در درس «چگونه تصمیم بگیریم؟»، به مهارت‌ها و توانایی‌های شخصی در پیش‌بینی نتایج تصمیمات، مراحل آن‌ها، اتخاذ بهترین تصمیمات و نیز دستورالعمل‌هایی برای ارتقاداتن مهارت‌های شخصی در این زمینه پرداخته شده است. در درس‌های «برنامه روزانه متعادل» و «برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت» هم به مهارت‌های مربوط به برنامه‌ریزی متعادل شخصی برحسب ارزش‌ها، نیازها و وظایف شخصی اشاره شده و از این منظر، در این درس‌ها به نوعی «من» دانش‌آموزان و ویژگی‌های این «من»، مورد توجه بوده است.

۱-۲. هویت خانوادگی

ایده استخراج‌شده بعدی، بُعد دیگری از مفهوم هویت به نام هویت خانوادگی است. از این منظر، در فصل‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم کتاب *مطالعات اجتماعی پایه سوم*، در درس «من به دنیا آمدم»، به اعضای خانواده و نسبت عاطفی آن‌ها با یکدیگر اشاره شده و در درس «اعضای خانواده»، به مراحل تشکیل خانواده، شباهت‌های موجود میان خانواده‌های مختلف و تفاوت‌های خانواده‌ها اعم از ترکیب اعضای هر خانواده و تعداد اعضا پرداخته شده است. در درس «خانواده‌ام را دوست دارم»، به روابط عاطفی موجود در خانواده‌ها پرداخته و در درس «تغییر در خانواده»، به تغییرات خانواده‌ها در طول زمان، اعم از تغییر در تعداد افراد خانواده در نتیجه تولد، ازدواج، سفر، فوت و نیز

تغییرات ظاهری مربوط به افزایش سن اشاره شده است. در درس «از بزرگ‌ترها قدردانی کنیم»، به نسبت‌های خانوادگی، اعم از شجره‌نامه و نیز روابط عاطفی بین اعضای بزرگ‌تر و کوچک‌تر خانواده و لزوم تقویت صحیح این روابط پرداخته شده است. در درس‌های «چرا با هم همکاری می‌کنیم؟» و «مقررات خانه ما»، به تقسیم‌کار در خانواده و نیز وظایفی که به‌عنوان یک عضو خانواده برعهده هر فرد قرار دارد و در درس «خانه‌ام را دوست دارم»، به نوعی دیگر، به روابط عاطفی موجود میان اعضای خانواده و همچنین نیازهای روانی افراد پرداخته شده است که در خانواده تأمین می‌شود. نهایتاً در درس‌های «خانه‌ها با هم تفاوت دارند»، «خانه شما چه شکلی است؟» و «از خانه محافظت کنیم»، به تفاوت‌های شکلی محل استقرار خانواده‌ها، یعنی خانه‌ها در طول زمان و تغییراتی که از این منظر در شکل ارتباطات بین اعضای خانواده‌ها به وجود آمده است و نیز وظایف اعضای خانواده در حفظ ساختار فیزیکی و امنیت آن، به این جنبه مهم از هویت پرداخته شده است.

۱-۳. هویت اجتماعی

مفهوم استخراج‌شده بعدی، هویت اجتماعی است. از این منظر، در فصل هفتم از کتاب *مطالعات اجتماعی پایه سوم*، در دو درس «پُست» و «ایمنی در کوچه و خیابان»، به گونه‌ای به نسبت مکانی فرد در اجتماع اطرافش اشاره شده است؛ همچنین در فصل پنجم از کتاب پایه چهارم، در درس «از محیط‌زیست خود مراقبت کنیم»، به وظایف اجتماعی فرد در قبال محیط‌زیست اشاره شده است. در فصل اول از کتاب پایه پنجم، در درس «من با دیگران ارتباط برقرار می‌کنم» نیز به ارتباطات انسانی بین فرد و اجتماعی که وی در آن زندگی می‌کند، اعم از احترام‌گزاردن به دیگران، مهارت‌های گفت‌وگو، مهارت شنیدن، ارتباط غیرکلامی و مفاهیمی نظیر حریم شخصی پرداخته شده است؛ همچنین در درس «همدلی با دیگران»، به شباهت‌های انسانی افراد، مهارت همدلی با دیگران و وظایف اجتماعی مترتب بر آن اشاره شده و در درس «من عضو گروه هستم»، به تعریف گروه و مهارت‌های کار گروهی در فعالیت‌های اجتماعی پرداخته شده است. در فصل‌های اول و هشتم از کتاب پایه ششم، در درس‌های «دوستی» و «آداب دوستی»، به مفهوم دوستی، اهمیت آن، مراحل و مؤلفه‌های انتخاب دوست

خوب، و رابطه درست دوستانه پرداخته شده است و در درس «انواع لباس»، نسبت میان پوشش افراد با اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، در موقعیت‌های زمانی و مکانی مختلف تبیین شده است.

۴-۱. هویت ملی

دیگر عنصر مهم مفهوم هویت که در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به آن پرداخته شده، هویت ملی است. از این منظر، در فصل‌های پنجم و ششم از کتاب پایه چهارم با عناوین «کشور زیبای من» و «ما ایرانی هستیم»، در درس‌های «کوه‌ها و دشت‌های زیبا»، به مشهورترین و زیباترین مناطق طبیعی کشور پرداخته شده است؛ همچنین در درس‌های «آب‌وهوا»، «نواحی آب‌وهوایی ایران» و «پوشش گیاهی و زندگی جانوری در ایران»، به امتیازات زیست‌محیطی در کشورمان، اعم از وجود داشتن هر چهار فصل به صورت هم‌زمان در نواحی متمایز به لحاظ آب‌وهوایی اشاره و در درس‌های «نشانه‌های ملی»، «تقویم» و «روزهای مهم»، نمادهای عمده ایرانی بودن، اعم از قانون اساسی، پرچم، سرود ملی، تاریخ شمسی به عنوان تاریخ ملی، روزهای مهم ملی و رهبران کشور به عنوان مقام‌های مهم ملی ذکر شده است. در فصل‌های هشتم، نهم، دهم، یازدهم و دوازدهم از کتاب پایه ششم، در درس‌های «انواع لباس»، به مقوله لباس به عنوان یکی از نمادهای ملی و تاریخی ایرانیان، در درس «ویژگی‌های دریا‌های ایران»، به دو دریای مهم خزر و عمان و نیز خلیج فارس که می‌توان از آن‌ها به عنوان نمادهای ملی نام برد و نهایتاً در درس‌های «مبارزه مردم ایران با استعمار»، «خرمشهر در چنگال دشمن» و «خرمشهر در دامان میهن»، به شجاعت و ظلم‌ستیزی ایرانیان به عنوان یک ویژگی مهم ملی پرداخته شده است.

۵-۱. هویت تاریخی

مفهوم مهم بعدی در این مبحث، هویت تاریخی است. در فصل سوم از کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم، در درسی به نام «مورخان چگونه گذشته را مطالعه می‌کنند؟»، به بخشی از ادوات و وسایل مورداستفاده در میان اقوام ایران در دوره‌های گذشته اشاره شده و در فصل پنجم از کتاب پایه پنجم با عنوان «ایران بعد از اسلام»، در درس «ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»، به تشکیل حکومت‌های اسلامی - ایرانی در

ایران و رونق یافتن فرهنگ و هنر در زمان بعضی حکومت‌ها اشاره شده است؛ همچنین در درس «وزیران کاردان، شهرهای آباد»، به بخشی دیگر از تاریخ کشورمان از زمان ورود ترکان تا دوره خوارزمشاهیان، شهرهای آباد و مشاهیر تاریخی ایران در این دوره تاریخی پرداخته و در درس‌های «کشورگشایان بی‌رحم» و «بازسازی ویرانه‌ها»، به حمله مغولان، هلاکو و تیمور به ایران و نقش برخی شخصیت‌های برجسته فرهنگی و سیاسی ایران در بازسازی ویرانه‌ها و جبران آسیب‌های فرهنگی اشاره شده است. در فصل‌های پنجم و ششم از کتاب پایه ششم نیز در درس‌های «پیشرفت‌های علمی مسلمانان»، «چه عواملی موجب گسترش علوم و فنون در دوره اسلامی شد؟»، «اصفهان، نصف جهان» و «چرا فرهنگ و هنر در دوره صفویه شکوفا شد؟»، به ظهور اسلام و اثرات آن در شکوفایی علوم و فنون اشاره و از این رهگذر، به موضوع هویت تاریخی دانش‌آموزان پرداخته شده است.

۱-۶. هویت تمدنی

عنصر بعدی در این مبحث، مفهوم هویت تمدنی است که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به آن پرداخته شده است. در فصل‌های دوم و سوم از کتاب پایه چهارم، در درس‌های «نخستین روستاها چگونه به وجود آمده‌اند؟»، «نخستین شهرها چگونه به وجود آمدند؟»، «مورخان چگونه گذشته را مطالعه می‌کنند؟»، «سفری به شهر باستانی همدان»، «سفری به تخت‌جمشید» و «سفری به شهر باستانی کرمانشاه»، به تاریخ شهرنشینی در ایران و مراحل تکوین آن پرداخته شده است؛ همچنین در فصل پنجم از کتاب پایه پنجم، در درس‌های «ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»، «وزیران کاردان، شهرهای آباد»، «کشورگشایان بی‌رحم» و «بازسازی ویرانه‌ها»^۱ و نیز در فصل‌های پنجم و ششم از کتاب پایه ششم، در درس‌های «پیشرفت‌های علمی مسلمانان»، «چه عواملی موجب گسترش علوم و فنون در دوره اسلامی شد؟»، «اصفهان، نصف جهان» و «چرا فرهنگ و هنر در دوره صفویه شکوفا شد؟»، به تاریخ تمدن اسلامی در ایران و پیشرفت‌های کشورمان در این تمدن اشاره شده است.

۱. تکرار عناوین دروس ذیل هویت‌های مختلف، بیانگر آن است که دروس مختلف را می‌توان از زاویه‌ای دیگر، ذیل مفاهیم متفاوت آموزش داد.

۱-۷. هویت دینی

عنصر هویت دینی، مفهوم دیگری است که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به آن پرداخته شده است. در فصل‌های چهارم و پنجم از کتاب پایه پنجم، در درس‌های «بازگشت از سفر حج»، «مدینه، شهر پیامبر- صلی الله علیه و آله»، «سفر به کربلا» و «ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»، با ارائه تصاویری از اماکن مقدس دینی به مفاهیمی همچون حج، قبله، بعثت، تاریخ اسلام در دوره زندگی پیامبر (ص) و بعد از رحلت ایشان، و نیز شهرهای مذهبی مانند مکه، مدینه و کربلا اشاره شده است.

۱-۸. هویت اقتصادی

عنصر دیگر از مفهوم هویت که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به آن پرداخته شده، هویت اقتصادی است. در فصل چهارم از کتاب پایه سوم، در درس‌های «نیازهای خانواده چگونه تأمین می‌شود؟»، «منابع»، «درست مصرف کنیم» و «باز یافت»، به چگونگی تأمین نیازها، منابع و نیز راه‌های مصرف بهینه منابع اشاره شده است؛ همچنین در فصل اول از کتاب پایه چهارم، در درس «خرید و فروش در محله»، به نیازهای اقتصادی افراد، خرید و چگونگی آن اشاره شده است. در فصل‌های سوم، چهارم، هشتم و نهم از کتاب پایه ششم، در درس «محصولات کشاورزی از تولید به مصرف»، به بحث تولید، توزیع و مصرف کالاهای مهم کشاورزی، و در درس‌های «طلای سیاه» و «انرژی را بهتر مصرف کنیم»، به منابع انرژی و استفاده بهینه از آنها اشاره شده است. در درس‌های «لباس از تولید تا مصرف» هم به تولید و خرید و نیز صرفه‌جویی در مصرف آنها، و در درس «دریا، نعمت خداوندی» به اهمیت اقتصادی دریا در جامعه ایرانی پرداخته شده است.

۱-۹. هویت فرهنگی

عنصر دیگر از مفهوم هویت که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به آن پرداخته شده، هویت فرهنگی است. مؤلفه‌های هویت فرهنگی در یک جامعه را زبان، دین، ارزش‌ها و هنجارها، پوشش، میراث فرهنگی و باستانی، و هنر آن ملت تشکیل می‌دهند و بر این اساس، در فصل هشتم از کتاب پایه ششم، در درس «انواع لباس»، به موضوع لباس‌های مربوط به گروه‌ها و اقوام مختلف در ایران پرداخته شده است.

۱-۱۰. هویت جغرافیایی (مکانی)

این‌قسم هویت، عنصر دیگری است که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به آن پرداخته شده است. در فصل‌های ششم و هفتم از کتاب پایه سوم، در درس‌های «مکان‌های مدرسه را بشناسیم»، «خانه شما کجاست؟» و «جهت‌های اصلی»، به موقعیت‌های مکانی و مهارت مکان‌یابی اشاره شده است؛ همچنین در فصل‌های اول و دوم از کتاب پایه چهارم، در درس‌های «همسایه ما»، «اینجا محله ماست»، «نقشه محله ما»، «زندگی در شهر و روستا»، «جهت‌های جغرافیایی» و «جغرافی‌دانان چگونه محیط‌های زندگی را مطالعه می‌کنند؟»، به شناخت مکان‌های مختلف زندگی و چگونگی مطالعه آن‌ها پرداخته و در فصل سوم از کتاب پایه پنجم، در درس‌های «کشورهای همسایه»، «حرکت‌های زمین» و «زندگی در نواحی مختلف جهان»، از منظری وسیع‌تر به موقعیت مکانی ما نسبت به کشورهای دیگر و نیز در کره زمین اشاره شده است.

۱-۱۱. هویت سیاسی

این عنصر هویتی، مفهوم دیگری است که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به آن پرداخته شده است. در فصل دوم از کتاب پایه پنجم، در درس «کشور ما چگونه اداره می‌شود؟»، به اداره امور کشور و سلسله‌مراتب اداری آن اشاره و بدین صورت، به موضوع هویت سیاسی پرداخته شده است.

۲. پراکندگی مفهوم هویت در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

مطالعات صورت‌گرفته در مراحل مختلف از پژوهش حاضر نشان می‌دهد در تمام کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به انواع هویت به اشکال مختلف و به صورت گسترده پرداخته شده است؛ بر این اساس، به‌منظور ارائه تصویر واضح‌تری از گستردگی حضور مفهوم موردبحث در محتوای این کتاب‌ها، نقشه پراکندگی مفهوم هویت در بخش‌های متنوع از کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ترسیم و جانمایی شده است (جدول ۱).

جدول ۱. انواع هویت و جانمایی آن‌ها در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

پایه	انواع هویت	عناوین دروس مربوط
سوم	هویت فردی	«من به دنیا آمدم»؛ «من بزرگ‌تر شده‌ام»؛ «آیا ما مثل هم هستیم؟»
	هویت خانوادگی	«من به دنیا آمدم»؛ «اعضای خانواده»؛ «خانواده‌ام را دوست دارم»؛ «تغییر در خانواده»؛ «از بزرگ‌ترها قدردانی کنیم»؛ «چرا با هم همکاری می‌کنیم؟»؛ «مقررات خانه ما»؛ «خانه‌ام را دوست دارم»؛ «خانه‌ها با هم تفاوت دارند»؛ «خانه شما چه شکلی است؟»؛ «از خانه محافظت کنیم»
	هویت اجتماعی	«پُست»؛ «ایمنی در کوچه و خیابان»
چهارم	هویت اقتصادی	«نیازهای خانواده چگونه تأمین می‌شود؟»؛ «منابع»؛ «درست مصرف کنیم»؛ «بازیافت»
	هویت جغرافیایی	مکان‌های مدرسه را بشناسیم»؛ «خانه شما کجاست؟»؛ «جهت‌های اصلی»
	هویت اجتماعی	«از محیط‌زیست خود مراقبت کنیم»
پنجم	هویت ملی	«کشور زیبای من»؛ «ما ایرانی هستیم»؛ «کوه‌ها و دشت‌های زیبا»؛ «آب و هوا»؛ «نواحی آب‌وهوایی ایران»؛ «پوشش گیاهی و زندگی جانوری در ایران»؛ «نشانه‌های ملی»؛ «تقویم»؛ «روزهای مهم»
	هویت تاریخی	«مورخان چگونه گذشته را مطالعه می‌کنند؟»
	هویت تمدنی	«نخستین روستاها چگونه به وجود آمده‌اند؟»؛ «نخستین شهرها چگونه به وجود آمدند؟»؛ «مورخان چگونه گذشته را مطالعه می‌کنند؟»؛ «سفری به شهر باستانی همدان»؛ «سفری به تخت‌جمشید»؛ «سفری به شهر باستانی کرمانشاه»
	هویت اقتصادی	«خرید و فروش در محله»
	هویت جغرافیایی	«همسایه ما»؛ «اینجا محله ماست»؛ «نقشه محله ما»؛ «زندگی در شهر و روستا»؛ «جهت‌های جغرافیایی»؛ «جغرافی دانان چگونه محیط‌های زندگی را مطالعه می‌کنند؟»
	هویت فردی	«احساسات ما»
هویت اجتماعی	«من با دیگران ارتباط برقرار می‌کنم»؛ «همدلی با دیگران»؛ «من عضو گروه هستم»	
هویت تاریخی	«ایران بعد از اسلام»؛ «ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»؛ «وزیران کاردان، شهرهای آباد»؛ «کشورگشایان بی‌رحم»؛ «بازسازی	

پایه	انواع هویت	عناوین دروس مربوط
		ویرانه‌ها»
	هویت تمدنی	«ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»؛ «وزیران کاردان، شهرهای آباد»؛ «کشورگشایان بی‌رحم»؛ «بازسازی ویرانه‌ها»
	هویت دینی	«بازگشت از سفر حج»؛ «مدینه، شهر پیامبر (ص)»؛ «سفر به کربلا»؛ «ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»
	هویت جغرافیایی	«کشورهای همسایه»؛ «حرکت‌های زمین»؛ «زندگی در نواحی مختلف جهان»
	هویت سیاسی	«کشور ما چگونه اداره می‌شود؟»
ششم	هویت فردی	«تصمیم‌گیری چیست؟»؛ «چگونه تصمیم بگیریم؟»؛ «برنامه روزانه متعادل»؛ «برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت»
	هویت اجتماعی	«دوستی»؛ «آداب دوستی»؛ «انواع لباس»
	هویت ملی	«انواع لباس»؛ «ویژگی‌های دریاها و ایران»؛ «مبارزه مردم ایران با استعمار»؛ «خرمشهر در چنگال دشمن»؛ «خرمشهر در دامان میهن»
	هویت تاریخی	«پیشرفت‌های علمی مسلمانان»؛ «چه عواملی موجب گسترش علوم و فنون در دوره اسلامی شد؟»؛ «اصفهان، نصف جهان»؛ «چرا فرهنگ و هنر در دوره صفویه شکوفا شد؟»
	هویت تمدنی	«پیشرفت‌های علمی مسلمانان»؛ «چه عواملی موجب گسترش علوم و فنون در دوره اسلامی شد؟»؛ «اصفهان، نصف جهان»؛ «چرا فرهنگ و هنر در دوره صفویه شکوفا شد؟»
	هویت اقتصادی	«محصولات کشاورزی از تولید به مصرف»؛ «طلای سیاه»؛ «انرژی را بهتر مصرف کنیم»؛ «لباس از تولید تا مصرف»؛ «دریا، نعمت خداوندی»
	هویت فرهنگی	«انواع لباس»

ادامه بررسی‌ها در ابن‌بخش، ناظر بر حضور نامتوازن انواع هویت در کتاب‌های درسی موردبحث و توجه ناکافی به سه شاخه مهم از این کلان‌مفهوم، یعنی هویت دینی، هویت فرهنگی و هویت سیاسی، و پرداختن به دو شاخه هویت دیجیتال و هویت جنسیتی در این مجموعه است. از این منظر، در مجموع ۹۱ درس در چهار کتاب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، تنها به مفهوم هویت اجتماعی در همه پایه‌ها

پرداخته شده است و دیگر انواع هویت‌ها به صورت پراکنده در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های مختلف دیده می‌شوند؛ از این جهت، به ترتیب به مفهوم هویت تمدنی مجموعاً در پانزده درس در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، به مفهوم هویت ملی مجموعاً در چهارده درس در کتاب‌های پایه‌های چهارم و ششم، به مفهوم هویت جغرافیایی مجموعاً در دوازده درس در کتاب‌های پایه‌های سوم و چهارم، به مفهوم هویت خانوادگی مجموعاً در یازده درس، تنها در کتاب پایه سوم، به مفهوم هویت تاریخی مجموعاً در ده درس در کتاب‌های پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، به مفهوم هویت اقتصادی مجموعاً در ده درس در کتاب‌های پایه‌های سوم، چهارم و ششم، به مفهوم هویت اجتماعی مجموعاً در هشت درس در کتاب‌های پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم، به مفهوم هویت دینی مجموعاً در چهار درس، تنها در کتاب پایه پنجم، به مفهوم هویت سیاسی، تنها در یک درس در کتاب پایه پنجم و بالاخره به مفهوم هویت فرهنگی، تنها در یک درس در کتاب پایه ششم پرداخته شده است (جدول ۲).

جدول ۲. کمیت حضور انواع هویت در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

انواع هویت	تعداد درس‌های اختصاص یافته	تعداد پایه‌های اختصاص یافته
هویت تمدنی	۱۵	۳
هویت ملی	۱۴	۲
هویت جغرافیایی	۱۲	۳
هویت خانوادگی	۱۱	۱
هویت تاریخی	۱۰	۳
هویت اقتصادی	۱۰	۳
هویت اجتماعی	۸	۴
هویت دینی	۴	۱
هویت فرهنگی	۱	۱
هویت سیاسی	۱	۱
هویت جنسیتی	-	-

انواع هویت	تعداد درس‌های اختصاص یافته	تعداد پایه‌های اختصاص یافته
هویت دیجیتال	-	-
مجموع درس‌ها	۹۱	در هر پایه، بین ۲۲ تا ۲۴ درس

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، به‌منظور پیشنهادکردن راهبردهای مؤثر برای آموزش دادن درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرای توحیدی، درصدد پاسخ دادن به این سؤال بوده‌ایم که چگونه می‌توان با تمرکز بر مفهوم هویت، محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی را بازطراحی کرد و درنهایت، به‌گونه‌ای مؤثر آموزش داد. نتایج به‌دست‌آمده در گام نخست نشان می‌دهد در تمام کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، به انواع هویت به اشکال مختلف و به‌صورت گسترده پرداخته شده است و این مسئله، امکان بازطراحی محتوای موردبحث حول ایده کلیدی هویت را تأیید می‌کند که انسجام و بنابراین، کارایی این موضوع درسی در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف غایی از این موضوع را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، نتایج به‌دست‌آمده، ناظر بر حضور نامتوازن انواع هویت در کتاب‌های درسی مذکور، توجه ناکافی به سه شاخه مهم از این کلان‌مفهوم، یعنی هویت دینی، هویت فرهنگی و هویت سیاسی، و نپرداختن به دو شاخه هویت دیجیتال و هویت جنسیتی در این مجموعه است. از این منظر، نتایج دیگر پژوهش‌های صورت‌گرفته در این زمینه، مؤید همین مسئله هستند (رزماًرا و صانعی مهری، ۱۳۹۹؛ سبوحی و شریفی، ۱۳۹۸؛ ذاکری و شاکری، ۱۳۹۵؛ نجار نهاوندی و قربان‌علی‌زاده، ۱۳۹۳). پژوهش نجار نهاوندی و قربان‌علی‌زاده (۱۳۹۳) بیانگر آن است که در محتوای کتاب‌های مذکور، به مؤلفه‌های هویت ملی به‌صورتی نامتوازن پرداخته شده است. براساس یافته‌های پژوهش ذاکری و شاکری (۱۳۹۵)، در کتاب‌های مذکور، از میان سه مؤلفه هویت ملی، دینی و انقلابی، به هویت دینی و انقلابی، کمتر توجه شده است. نتایج پژوهش سبوحی و شریفی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد در مقایسه با مؤلفه ارزش‌ها، هنجارهای فرهنگی و دیانت، از میان مؤلفه‌های مرتبط با هویت فرهنگی به مؤلفه‌های زبان و هنر، کمتر توجه

شده و بعد حفظ و تقویت پوشش ایرانی به کلی مغفول مانده است. پژوهش رزم‌آرا و صانعی مهری (۱۳۹۹) بیانگر آن است که در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به مؤلفه‌های هویت دینی در مقایسه با هویت ملی به صورتی کم‌رنگ‌تر پرداخته شده و بر این اساس، تحلیل وضعیت موجود، پرداختن به نسبت میان محتوا و اهداف غایی از درس مطالعات اجتماعی در برنامه درسی، و ارائه زوایای دید متفاوت به معلمان و مؤلفان این موضوع درسی برای دستیابی به اهداف غایی آن، نتیجه اصلی پژوهش حاضر بوده است. در همین راستا، در ادامه، پیشنهادهایی کاربردی برای معلمان، به‌عنوان نهایی‌ترین حلقه در سازوکار تربیت رسمی کودکان به‌دست داده می‌شود که حاوی راهبردهایی مفید برای آموزش‌دادن این درس به صورتی مؤثر و هدفمند به‌منظور رسیدن به اهداف غایی موردنظر از آن در برنامه درسی ملی است.

در پژوهش حاضر، در این بخش بر تکمیل طرحواره هویت در مرحله آموزش درس مطالعات اجتماعی تأکید می‌شود. همان‌گونه که گفتیم، در برنامه درسی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، معلم، کارگزاری فکور و مجری‌ای فعال برای اجرای بهینه برنامه درسی است و این نقش مهم در عمل، پرکردن نقاط خالی و جبران ضعف‌های احتمالی برنامه درسی برای دستیابی به اهداف غایی آن را ایجاب می‌کند؛ بر این اساس، معلمان به‌عنوان تسهیل‌کنندگان فرایند یادگیری و خالقان فرصت‌های تربیتی و آموزشی، با توجه به رویکرد فطرت‌گرای توحیدی به‌عنوان مبنای کلی برنامه درسی کشور می‌توانند به‌گونه‌ای فکورانه، شعب متنوع از هویت در این درس را آموزش دهند و علاوه بر آن، با ترمیم برنامه درسی در انواع کمترپراخته‌شده یا اساساً نادیده‌انگاشته این مفهوم، گامی مهم در مسیر تربیت نسلی نو برای آینده بردارند؛ بدین ترتیب، در این بخش، به‌منظور آموزش‌دهی مؤثر انواع مختلف این مفهوم، پیشنهادهایی را برای طراحی واحدهای یادگیری در این موضوع درسی به‌دست می‌دهیم:

گام اول: نخستین مرحله از طراحی واحد یادگیری^۱، یعنی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی به‌منظور استخراج هدف غایی و ایده‌های کلیدی^۲، نقشی اساسی در آموزش‌دهی مؤثر، معنادار و منسجم ایفا می‌کند. محتوای بخش پیشین از پژوهش پیش‌روی، حاصل

1. Learning Unit Design
2. Big Ideas

این مرحله از فرایند طراحی واحد یادگیری است که در آن، از طریق مطالعه طولی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، سهم هریک از انواع هویت در محتوای کتاب‌های مربوط بررسی و موارد کمتر پرداخته شده یا مغفول مشخص شدند. هریک از معلمان می‌توانند با توجه به تجربیات خود، این مرحله را از منظر حرفه خود انجام دهند و در گام‌های بعدی، از نتایج آن استفاده کنند.

گام دوم: در این مرحله از طراحی واحد یادگیری، ترسیم نقشه ذهنی^۱ به دست معلم، از ایده‌های کلیدی محسوب می‌شود. گستره دانش معلم در این بخش به او کمک می‌کند تا از جوانب مختلف به ایده مورد نظر بپردازد و درس را تا حد ممکن برای خود و فراگیران معنادار کند. در این بخش، ایده کلیدی در مرکز نقشه، و مفاهیم و مهارت‌های اساسی منتج از آن در بازوهای اولیه قرار می‌گیرند و به همین صورت، نقشه از کلیات به جزئیات ادامه می‌یابد تا مصادیق و مثال‌هایی از زندگی روزمره یا واقعیات تجربی پیرامونی دانش‌آموزان حاصل شود. این عمل موجب می‌شود معلم نیز پیش از پیش به کاربرد و جایگاه ایده مربوط در زندگی واقعی دانش‌آموزان بپردازد، در مسیر آموزش دادن مفهوم مورد نظر، عالمانه‌تر و هشیارانه‌تر عمل کند و در مواجهه با پرسش‌های احتمالی فراگیران، از دیدی عمیق، واقع‌گرایانه و چندجانبه به موضوع مورد آموزش، برخوردار شود.

گام سوم: بعد از ترسیم نقشه ذهنی، تدوین شایستگی^۲ مربوط به هریک از ایده‌ها صورت می‌گیرد. این شایستگی، ناظر بر آن است که فراگیران بعد از آموزش دیدن ایده کلیدی، از چه قابلیت‌های برخوردار خواهند شد و این بند، هدف غایی از آموزش دادن ایده کلیدی را به عملکردی معنادار و قابل ارزیابی در کلاس درس تبدیل می‌کند؛ مثلاً برای تدوین شایستگی مورد نظر برای ایده کلیدی هویت ملی می‌توان این جمله را پیشنهاد کرد: «از دانش‌آموزان انتظار می‌رود بعد از یادگیری مفهوم هویت ملی، قادر باشند شرحی کامل از ایرانی بودن خود به دست دهند و در ضمن، به صورتی منسجم به مختصات هویت ملی خود بپردازند». شایستگی مورد نظر بر اساس موقعیتی که معلم در

1. Mind Map
2. Competence

آن، آموزش را صورت می‌دهد، سن دانش‌آموزان، بافت فرهنگی و اجتماعی موقعیت آموزشی، و دیگر موارد متعدد از این دست، جزئیات و کیفیات متفاوت دارد. گام چهارم: در ادامه طراحی واحد، در گام بعدی، ملاک یا ملاک‌های ارزیابی^۱ عملکرد فراگیران و سطوح عملکرد آن‌ها از بخش شایستگی تدوین شده، استخراج و تدوین می‌شود؛ مثلاً در نمونه یادشده در گام سوم، شرح کامل از ایرانی بودن خود، یکی از ملاک‌های ارزیابی است. معلم در این بخش، براساس شایستگی تدوین شده در گام سوم و ملاک ارزیابی مذکور، به صورت توصیفی، شرحی از عملکرد دانش‌آموزان در سطوح مختلف تدوین می‌کند. این سطوح را از حد «عالی» تا حد «غیر قابل قبول» می‌توان تفکیک و تدوین کرد.

گام پنجم: بعد از تعیین ملاک یا ملاک‌های ارزیابی و سطوح عملکرد، طراحی تکالیف عملکردی^۲ صورت می‌گیرد. در این مرحله، معلم می‌کوشد توانایی موردانتظار خود را که در بخش شایستگی مشخص کرده است، در انتهای آموزش‌دهی ایده کلیدی ارزیابی کند؛ بدان معنا که در پایان آموزش دادن ایده کلیدی، معلم درصدد ارزیابی این مسئله است که آیا دانش‌آموزان قادرند دانش جدید را به موقعیت یا موقعیت‌های جدید انتقال دهند و از آن برای حل کردن مسئله یا مسائل جدید استفاده کنند یا خیر؛ مثلاً برای ایده کلیدی «هویت ملی»، معلم می‌تواند تکلیفی بدین شرح را تدوین کند: «فرض کنید می‌خواهید بروشوری با عنوان "ایرانی بودن" تهیه کنید. چه مواردی را در این بروشور قرار می‌دهید و درباره ایرانی بودن خود، چه می‌گویید؟».

گام ششم: در مرحله بعدی از طراحی واحد یادگیری، تدوین پرسش اساسی^۳ صورت می‌گیرد. این پرسش اساسی، عبارت است از سؤالی که در کلاس درس و در آغاز آموزش‌دهی یک ایده از فراگیران پرسیده می‌شود تا محتوای درس را به تجربیات بیرون کلاس پیوند بزند، ذهن فراگیران را به معنای اصلی ایده و کاربرد آن در دنیای واقعی معطوف کند و در نهایت، یادگیری ایده مذکور را برای فراگیران به صورتی معنادار درآورد. اهمیت مطرح کردن پرسش اساسی از این جهت است که موجب درگیر شدن

1. Criteria
2. Functional Tasks
3. Essential Questions

ذهن فراگیر در حل مسئله‌ای واقعی می‌شود، ساخت شناختی او را از حالت تعادل خارج می‌کند و نیاز به دانستن موضوع را در او به وجود می‌آورد. از این منظر، سؤال اساسی مطرح‌شده با ایده کلیدی ارتباط دارد، موجبات جست‌وجویی واقعی یا چالشی ذهنی را در فراگیر فراهم می‌کند، پاسخ‌گویی به آن، نیازمند تفکر، بحث، گفت‌وگو و تحقیق مداوم است، ارتباطی معنادار با تجربیات پیشین دانش‌آموزان را فراهم می‌کند، به صورت طبیعی در موقعیت‌های مختلف تکرار می‌شود و فرصت‌هایی را برای انتقال به موقعیت‌ها و موضوعات دیگر فراهم می‌کند (Wiggins, 2007)؛ بر این اساس، پرسش‌های اساسی درباب انواع هویت فردی می‌توانند از این دست باشند: اگر بخواهید خودتان را برای کسی معرفی کنید، چه می‌گویید؟ اگر بخواهید درباره تمدن کشورتان صحبت کنید، درباره چه مسائلی سخن می‌گویید؟ مسلمان بودن چه اثری بر زندگی ما دارد؟ پسر یا دختر بودن از نظر اجتماعی، با هم چه تفاوت‌هایی دارند؟ ایرانی‌ها با غیرایرانی‌ها از چه نظرهایی تفاوت دارند؟ محل زندگی ما چه اثری بر ویژگی‌های فردی و جمعی‌مان دارد؟

گام هفتم: در این مرحله، معلم براساس پاسخ دانش‌آموزان به پرسش اساسی، تکالیف یادگیری^۱ را طراحی می‌کند. منظور از تکالیف یادگیری، مجموعه فرصت‌های یادگیری است که معلم آن‌ها را برای رسیدن فراگیران به توانایی موردنظر^۲ - که در شایستگی تدوین شده - فراهم می‌آورد. راهبرد یادگیری پروژه‌محور^۳، عبارت است از استفاده از فلش‌کارت‌ها یا به‌کارگیری راهبرد بازی و برگزاری حلقه‌های گفت‌وگو براساس راهبرد مباحثه‌محور یا گفت‌وگو‌محور همچون راهکارهای خلق فرصت‌های مؤثر برای آموزش دادن دانش‌آموزان از طریق تجربیات و عملکرد خود آنان. این مرحله از آموزش با مرحله به‌اشتراک‌گذاشتن آنچه دانش‌آموزان از آموزش مفهوم مربوط فراگرفته‌اند^۴، کامل می‌شود. پرسیدن دوباره سؤال اساسی به‌منظور بازاندیشی مجدد و درخواست از فراگیران برای تهیه پاسخ شخصی یا گروهی به آن در قالب روزنامه دیواری، عرضه پاسخ‌ها به صورت شخصی یا گروهی، تدوین و عرضه متن مرتبط با

1. Learning Activities
2. Project Based Learning (PBL)
3. Sharing the Ideas

ایده کلیدی و ایجاد یک حلقه گفت‌وگویی در انتهای کلاس برای بحث درباب پاسخ‌های نهایی، تنها بخشی از فعالیت‌های قابل انجام‌شدن در این مرحله از آموزش است. این کار، موجب تضارب آرا می‌شود و دید دانش‌آموزان را از جوانب مختلف به موضوع مورد بحث بسط می‌دهد.

گام هشتم: در بخش نهایی آموزش واحد طراحی شده، تکلیف عملکردی تدوین شده، دست‌مایه ارزیابی توانایی دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و معلم براساس ملاک یا ملاک‌های ارزیابی و سطوح عملکرد تدوین شده، عملکرد نهایی دانش‌آموزان را در موقعیتی جدید می‌سنجد تا از انتقال دانش به موقعیت یا موقعیت‌های جدید پیش‌روی اطمینان یابد. در این بخش، کیفیت عملکرد دانش‌آموزان در سطوح مختلف کیفی (از سطوح عالی تا غیر قابل قبول) که پیشتر به صورتی دقیق تشریح و توصیف شد، ارزیابی می‌شود.

درنهایت، محدودیت و از جنبه دیگر، مزیت این پژوهش که بر تفسیر یافته‌ها اثر گذاشته، استفاده مستقل از روش تحلیل محتوای کیفی به شکل مجزا و مستقل بوده است و از این جهت، به نظر می‌رسد استفاده هم‌زمان از روش تحلیل محتوای کمی، اعتبار یافته‌ها را افزایش می‌دهد. دیگر پیشنهاد پژوهش حاضر برای پژوهشگران بعدی در این زمینه، پرداختن به استلزام‌ها و مقتضیات رویکرد فطرت‌گرای توحید در دیگر موضوعات درسی در دوره ابتدایی به عنوان مهم‌ترین و اثرگذارترین دوره آموزش رسمی در کشور است که سنگ‌بنای آموزش‌های وسیع‌تر و عمیق‌تر دوره‌های بعدی آموزشی کودکان، اعم از دوره حساس نوجوانی به‌شمار می‌آید. از این منظر، پژوهش در حوزه‌های متنوع آموزشی درخصوص ایده کلیدی «آموزش مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرای توحیدی»، راه را برای تحقق‌یافتن اهداف نظام آموزشی کشور هموار می‌کند.

منابع

- جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۴). تحولات جهانی، آینده و نگرانی‌های تربیتی. *پژوهشنامه انقلاب اسلامی*، ۱۱ و ۱۲ (۱۶)، ۱۶۱-۱۷۶.
- حیدری، حسین؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ و سلگی، محمد (۱۳۹۹). بررسی نقش و جایگاه دین در هویت فردی ایرانیان. *مجله اسلام و علوم اجتماعی*، ۲۳، ۳۳-۵۶.

واکاوی انواع هویت مبتنی بر رویکرد فطرت‌گرای توحیدی.../ام‌البنین حسین‌زاده ۲۵۷

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی (۱۳۹۰). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی (نگاشت ۵). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

ذاکری، نعیمه؛ و شاکری، فائقه (۱۳۹۵). بررسی میزان برخورداری کتاب‌های هدیه‌های آسمان، فارسی و مطالعات اجتماعی ششم دبستان از مؤلفه‌های هویت ملی، دینی و انقلابی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳(۲۴)، ۶۹-۹۲.

رزم‌آرا، پری؛ و صانعی مهری، زهره (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی از نظر میزان توجه به هویت ملی و هویت دینی. فصلنامه علوم تربیتی/ازدیدگاه اسلام، ۱۵(۱۶)، ۷۹-۹۴.

رون، سید امیر (۱۳۹۸). نظریه یادگیری فطرت‌گرای توحیدی زمینه‌ساز تمدن نوین اسلامی. سایت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. <http://www.oerp.ir>. تاریخ مشاهده: ۱۴۰۰/۰۶/۰۱.

سبوحی، علی؛ و شریفی، سعید (۱۳۹۸). هویت ضعیف، هنجارهای قوی: تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ۸۰(۶)، ۳۰-۳۵. شادی‌گو، شهریار؛ پروانه، فریبا؛ و توتونچیان، مهری (۱۳۹۹). تحلیل مضامین ارزش‌های دفاع مقدس و ظلم‌ستیزی انقلاب اسلامی ایران در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی ابتدایی. فصلنامه رهیافت انقلاب اسلامی، ۵۱، ۳-۲۲.

صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۸). آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن: چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۹۶.

صفری، عباس؛ و قلتاش، عباس (۱۳۹۹). چالش‌ها و راهبردهای آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۵۴، ۳۳-۴۶.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). درس درجه دو: چگونه درس مطالعات اجتماعی رو جذاب کنیم؟. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ۶(۶۰)، ۴-۹.

قنبری برزبان، علی؛ و همتی، رضا (۱۳۹۴). هویت دینی در جامعه ایرانی: مرور نظام‌مند مطالعات انجام‌شده (۱۳۸۰-۱۳۹۲). مجله جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۶(۳)، ۱۱۷-۱۳۸.

کاشی، حسین؛ و بنیادی، ناصر (۱۳۹۲). تبیین مدل هویت مکان: حس مکان و بررسی عناصر و ابعاد مختلف آن (نمونه موردی: پیاده‌راه شهرری). *نشریه هنرهای زیبا، معماری و شهرسازی*، ۱۸(۳)، ۴۳-۵۲.

گلوبوک، سوزان؛ و فی‌وش، رابین (۱۳۷۷). *رشد جنسیت (مهرناز شهرآرای، مترجم)*. تهران: ققنوس.

متین‌فر، نرگس؛ و کیان، مرجان (۱۳۹۹). اثربخشی اجرای برنامه درسی تلفیقی هنر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی. *فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی*، ۲۰، ۸۳-۶۶.

محمدی، محمود (۱۳۹۸). آموزش مطالعات اجتماعی: رویکرد محافظه‌کارانه یا رویکرد تحول‌گرا. *فصلنامه پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*، ۱(۱۹)، ۵۷-۷۵.

معین، محمد (۱۳۸۶). *فرهنگ فارسی معین (چاپ ۳)*. تهران: امیرکبیر.

میرزایی، جمشید (۱۳۹۸). پروژه‌ها، راهبرد تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی. *مجله رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۸۱(۵)، ۲۶-۳۰.

میرزایی، جمشید؛ و خزایی، فاطمه (۱۳۹۹). آموزه‌های زیست‌محیطی در کتب مطالعات اجتماعی: از بی‌توجهی تا صلاحیت و ضرورت. *فصلنامه پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*، ۳(۲۴)، ۱۱۳-۱۳۶.

نجم‌نهادی، مریم؛ و قربان‌علی‌زاده، مژده (۱۳۹۳). تحلیل بر هویت ملی در کتب درسی (مطالعه موردی: مطالعات اجتماعی). *فصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۲۹(۲۳)، ۷۹-۱۰۱.

نجفی، موسی (۱۳۸۶). *ذات هویت ایرانی. خردنامه همشهری*، ۱۵، ۴۲-۴۴.

Adams, R. (1926). *The Evolution of Urban Society: Early Mesopotamia and Prehispanic Mexico*. Chicago, Aldine Pub. Co, 1986.

Antonova, N. (2014). Economic Identity and Professional Self-Determination. *Athens Journal of Social Sciences*, 1(1), 71-82, Retrieved 15 December 2021.

Bernstein, M. (2005). Identity Politics. *Annual Review of Sociology. Annual Reviews*, 47-74, Retrieved 1 November 2021.

Ennaji, M. (2005). Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco. *Springer Science and Business Media*, 19-23, Retrieved 15 December 2021.

Epp, A.; and Price, L. (2008). Family Identity: A Framework of Identity Interplay in Consumption Practices. *Journal of Consumer Research*, 35(1), 50-70, <https://doi.org/10.1086/529535>.

Gentry, B. (2018). Political Identity: Meaning, Measures, and Evidence. In: Springer, Cham. *Why Youth Vote?*, pp. 19-48. Available in: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69608-9_2.

- Nimbalkar, N. (2011). John Locke on Personal Identity. *Mens Sana Monographs*, 9(1), 268–275. Available in: <https://doi.org/10.4103/0973-1229.77443>.
- Tajfel, H.; and Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: W. G. Austin, and S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*, pp. 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H.; and Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost, John T.; and Sidanius, Jim (eds.). *Key Readings in Social Psychology*. Political psychology, pp. 276–293. Key Readings. Psychology Press.
- Wiggins, Alexis (2007). Authentic Education <https://www.authenticeducation.org>. Available in: www.authenticeducation.org > alexis Authentic Education Big ideas AE Online Courses Curriculum Framers AE Store. Copyright © 2015 Authentic Education P.O. Box 148, Hopewell, NJ 08525.

