



Content Analysis of Elementary Schools Textbooks based on Components of Identification (Case Study: Persian and Social Studies Book)¹

Fatemeh Rahbari

MA in Philosophy of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Hakimeh Sadat Sharifzadeh²

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Meymanat Abedini Baltork

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Received: 6 August 2024

Revised: 23 August 2024

Accepted: 24 August 2024

Abstract

The purpose of the present study is to explore the content of Persian and Social Studies textbooks in elementary school based on the components of identification in the theory of "Man as Agent". Informed by this theory, four components of "self-awareness, value, unity and authority" are deduced. According to this theory, human actions shape his or her identity, and cognition, will, and desire are the main drivers of actions. Self-awareness includes indicators of "self-presentation and description of feelings, emotions, desires, needs and abilities, and self-evaluation." The value component consists of "similarity and difference with others' and 'other self-evaluation'. The unity component comprises "prioritization" and "participation in collective activities." Finally, the components of authority encompass "choice and decision-making" and "considering the effect and outcome of action." The research method is quantitative content analysis and data analysis was conducted using Shannon entropy technique. The statistical population consisted of the elementary school textbooks of which Persian (reading and writing) and social studies books were selected as the sample. The unit of analysis was textbook pages (text, image, activity or questions). Reliability was calculated from the correlation coefficient ($R=0.90$). The analysis revealed that in Persian and Social Studies textbooks, there existed 2103 instances of references to the components of identity. The results of data analysis showed that self-awareness and authority had received significantly

1. Extracted From Master's Thesis. The first author of this book is from University of Mazandaran, (Research Case Research)

2. Corresponding Author. Email: h.sharifzadeh@umz.ac.ir

more attention than the other two components with a significance coefficient of 0.255. The least attention and significance were related to the value component. The comparison of textbooks suggested that the highest and lowest frequency of identity components was found in the Sixth grade's Social Studies and First-Grade's Composition book.

Keywords: Identification, Human as Agent, Content Analysis, Elementary School.





Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های هویت‌یابی (مورد مطالعه: کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی)^۱

فاطمه رهبری (کارشناس ارشد فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران)

fh.rahbari@gmail.com

حکیمه السادات شریف‌زاده (دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی،

دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران، نویسنده مسئول)

h.sharifzadeh@umz.ac.ir

میمنت عابدینی بلترک (دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران،

بابلسر، ایران)

m.abedini@umz.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های هویت‌یابی در نظریه «انسان به منزله عامل» انجام شده است. با واکاوی نظریه انسان به منزله عامل، چهار مؤلفه خودآگاهی، ارزشمندی، وحدت و اقتدار و شاخص‌هایی استنتاج شد. طبق این نظریه، اعمال انسان هویت وی را می‌سازند و شناخت، اراده و میل مبادی عمل محسوب می‌شوند. مؤلفه خودآگاهی شامل شاخص‌های «معرفی خود و توصیف احساسات، هیجانات، علاقه‌مندی‌ها، نیازها و توانمندی‌های خویش» و «خودآرزیابی»، مؤلفه ارزشمندی شامل شاخص‌های «شباهت و تفاوت با دیگران» و «دیگرآرزیابی»، مؤلفه وحدت شامل «اولویت‌بندی امور» و «مشارکت در فعالیت جمعی»، مؤلفه اقتدار شامل «انتخاب و تصمیم‌گیری» و «در نظر گرفتن اثر و نتیجه عمل» است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کمی است. داده‌ها با استفاده از روش آنتروپی شانون تجزیه و تحلیل شد. جامعه آماری، کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و نمونه پژوهش به صورت هدفمند کتاب‌های مطالعات اجتماعی و فارسی

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در دانشگاه مازندران است.

(خوانداری و نگارش) مجموعاً ۱۶ جلد بود. واحد مورد تحلیل نیز صفحه‌های کتاب‌های درسی (متن، تصویر، فعالیت یا پرسش‌ها) بود. پایایی با توجه به ضریب توافقی به دست آمد که برابر با ۰/۹۰ بود. با توجه به یافته‌های پژوهش، در کتب مطالعات اجتماعی و فارسی ۲۱۰۳ مورد به مؤلفه‌های هویت‌یابی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد به مؤلفه خودآگاهی و اقتدار با ضریب اهمیت ۰/۲۵۵، بیش از دو مؤلفه دیگر توجه شده است. کمترین میزان توجه و اهمیت، مربوط به مؤلفه ارزشمندی است. بیشترین فراوانی مؤلفه‌های هویت‌یابی در مطالعات اجتماعی ششم و کمترین فراوانی در کتاب‌های نگارش مشاهده شد.

واژگان کلیدی: هویت‌یابی، انسان به منزله عامل، تحلیل محتوا، دوره ابتدایی.

۱. مقدمه

در دوران معاصر، پدیده‌هایی همچون جهانی‌شدن، چندفرهنگی، فضای مجازی، جنبش‌های مذهبی، جنسی، قومی بیش از پیش پدیده هویت را مسئله‌ساز کرده‌اند. مسئله بحران هویت^۱، احساس از خودبیگانگی^۲ و احساس بی‌هویتی^۳ انسان را تهدید می‌کند (شمشیری و ذاکری، ۱۳۹۶: ۵۷). نظام آموزشی در مقام نهاد هویت‌بخش، می‌تواند بسترهای لازم را فراهم کند تا افراد هویت خویش را بسازند. جان دیویی، تعلیم و تربیت را تکوین هویتی می‌داند که در جریان تجارب مدرسه‌ای ساخته می‌شود (ذاکری، ۱۳۹۴: ۲۷). نظر وی مبین ارتباط عمیق تربیت و هویت است.

در بحث هویت‌یابی، بیان مفهوم هویت اهمیت دارد. در حوزه روان‌شناسی، اریکسون یکی از پیشگامان مطالعه هویت، کارکرد هویت را ایجاد هماهنگی میان تصور فرد از خودش به عنوان یک شخص دارای ثبات و تصور دیگران می‌داند. (دارابی، ۱۳۹۵). مارسیا^۴ در تفسیر نظریه اریکسون، چهار منزلت هویتی معرفی نمود. (وودوارد^۵، ۲۰۰۴؛ دوران، ۱۳۸۹). سیر تحولی

1. Identity Crisis
2. Alienation
3. Deindividuation
4. Marsia
5. Woodward

مطالعات پیرامون هویت نشان می دهد برای بشر سه دوره هویتی قابل بررسی است. در جوامع سنتی، هویت هر شخصی مقوله ای ثابت و عاری از تناقض فرض می شد. این تفکر به هویت پیشامدرن، گذشته یا شخصی معروف است. (نوذری، ۱۳۸۵: ۱۳۳). در عصر مدرن، با گسترش ارتباطات اجتماعی و در اثر وسعت تعامل رسانه های اجتماعی تغییرات قابل توجهی در هویت یابی افراد پدید آمد (جنکینز، ۱۳۸۱؛ اسپنسر^۱، ۲۰۰۷). به تعبیر هنری برگسون^۲ (۱۸۵۹-۱۹۴۱) فیلسوف فرانسوی، هویت مدرن، هویت جمعی و بر ساخته در حال است. (گیدنز، ۱۳۸۵).

در بستر مناسبات کثرت گرایانه، نسبی و دائماً در حال تغییر، وجه قاطعیت هویت های کلان در افراد کم رنگ می شود و جای خود را به هویت های خرد، بومی، محلی و منطقه ای می دهد. در کنار این هویت های متکثر، هویت های جدید ظهور می کند. زمینه برای گونه های هویت آتی و در حال ظهور فراهم می آید؛ به همین دلیل هویت پسامدرن را هویت های آینده نیز می نامند. (نوذری، ۱۳۸۵: ۱۳۸).

در سال های اخیر، پژوهش های متعددی بر مبنای نظریه های هویتی انجام شده است. به نظر می رسد پژوهش های انجام شده، مفهوم هویت را آشکار ساخته و در مواردی نیز افراد مورد مطالعه را در حالت های هویتی دسته بندی کرده اند. با توجه به اینکه هویت افراد از اعمال آنها جدا نیست، می توان واکاوی مؤلفه های هویت یابی را در نظریه هایی جست و جو کرد که به زوایای عمل انسان پرداخته اند.

اگر انسان را عامل بدانیم، انسان واجد عمل است و با عملش برای خود هویت سازی می کند. نگرش اسلامی نیز، نگرش عاملیتی به انسان است. با نگاه و رویکرد عاملیت، رفتارهایی که از انسان سر می زند، تکلیف او را معلوم و هویتش را ترسیم می کند. (باقری، ۲۰۱۶). این نظریه که به عنوان نظریه ای فلسفی کوششی برای تبیین ماهیت آدمی و عمل وی محسوب می شود، مبنای غنی و مستدل برای استخراج مؤلفه های هویت یابی است. در این نظریه، عمل آدمی سازنده

1. Spencer

2. Henri Bergson

هویت اوست. در این نظریه سه مبدأ برای عمل، شناخت، میل و اراده معرفی شد. (باقری، ۱۳۹۹).

با چنین نگاهی به انسان، فرد عامل هویت خود را می‌یابد و می‌سازد. منظور از عاملیت این است که انسان منشأ عمل‌های خودش است و می‌شود عمل‌های او را به خودش منسوب کرد (باقری، ۱۴۰۱). هویت‌یابی، امری خلاقانه و حاصل ایجاد و آفرینش از سوی فرد هویت‌یاب است. این آفرینش، در بافت اجتماعی مشخص صورت می‌گیرد و طبیعتاً متأثر از ویژگی‌های این بافت است. (شمشیری و ذاکری، ۱۳۹۶: ۷۶). نظام آموزشی یکی از ارکان بافت اجتماعی محسوب می‌شود و در هویت‌یابی متربیان نقش اساسی دارد.

برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی و عنصر تحقق‌بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی به شمار می‌رود. در برنامه درسی، پس از تشخیص نیازها و تعیین هدف‌های آموزشی، لازم است به تعیین محتوا و سازماندهی پرداخته شود. (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۲۰۰۹). در میان عناصر تربیت، در نظام آموزشی متمرکز، کتب درسی به عنوان یکی از مهم‌ترین رسانه‌های آموزشی و منابع یادگیری در تکوین هویت، نقش به‌سزایی دارند.

اساساً محتوا بایستی ارائه‌کننده زمینه‌های هویتی‌ای باشد که از ظرفیت لازم برای هویت‌سازی برخوردارند. به عبارتی زمینه‌های هویتی همان زمینه‌های یادگیری هستند (ذاکری، ۱۳۹۴: ۲۸). به عقیده باقری، نظریه‌پرداز نظریه انسان به‌منزله عامل، کودکی دوران گذار به سمت عاملیت یا تکوین عاملیت است. براین اساس، کودکان دوره دبستان نیز در تکوین عاملیت قرار دارند (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۵؛ سجادی و همکاران، ۱۳۹۴). علاوه بر سایر عناصر تربیت، باید بررسی شود که کتاب‌های درسی تا چه میزان از مؤلفه‌های هویت‌یابی برخوردار هستند و می‌توانند بستر را برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

با توجه به این که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تربیت را تکوین هویت می‌داند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) و نتایج پژوهش‌هایی مانند اسکچتر (۲۰۱۱) و (۲۰۱۲) محتوای آموزشی را یکی از منابع شکل‌گیری هویت معرفی کردند، انتظار می‌رود تمامی عناصر آموزش

و پرورش کشور در راستای تکوین هویت دانش آموزان حرکت کنند؛ اما تعداد زیادی از پژوهش های انجام شده مانند ذاکری و شاکری (۱۳۹۵)، نجار نهاوندی و قربانعلی زاده (۱۳۹۳)، صالحی عمران و شکیباییان (۱۳۸۶) نشان دادند میزان توجه کتاب های درسی به هویت ملی توازن ندارد. پوررسول (۱۳۹۳) نیز به این موضوع اشاره می کند که به هویت ایرانی-اسلامی در کتاب های دوره ابتدایی به طور متوازن توجه نشده است. از طرفی این پژوهش ها به جنبه هایی از هویت پرداخته اند؛ ولی به آن مهارت هایی که افراد در ساختن جنبه های هویت یعنی هویت یابی لازم دارند توجه نشده است. علاوه بر این، نوجوانان و جوانان با مسئله بحران هویت مواجه هستند. بسیاری از آسیب های اجتماعی می تواند به غنی نبودن تعهد مطلوب افراد به خود و جامعه ربط داشته باشد.

با توجه به اینکه کتاب های فارسی محتوای آموزشی زبان در برنامه درسی محسوب می شوند، تجلیگاه هویت هستند؛ زیرا زبان حاصل بار معنایی هویت است و از طریق آفرینش و انتقال نظام معنایی قابل فهم برای فرد و اجتماع به مثابه ظرف و کانال انتقال سایر عناصر هویتی نقش ایفا می کند (گودرزی، ۱۳۸۴: ۴۲).

علاوه بر درس فارسی، درس مطالعات اجتماعی از حیث هویت یابی در برنامه درسی کشور ایران جایگاه ویژه ای دارد. مطالعات اجتماعی یک حوزه مهم یادگیری است که از انسان و تعامل او با محیط های گوناگون در زمان های مختلف (گذشته، حال و آینده) و جنبه های این تعامل (فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و محیطی) بحث می کند. آنچه در این تحقیق مورد توجه است، هویتی است که در بخش مطالعات اجتماعی به عنوان احساس، خودآگاهی و شناخت از خود و در جریان تعامل با دیگران و با محیط حاصل می شود.

در پژوهش حاضر، در صدد بررسی این سؤال هستیم: میزان توجه به مؤلفه های هویت یابی در محتوای کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟
سؤال های فرعی:

۱. میزان توجه به مؤلفه خودآگاهی در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟
۲. میزان توجه به مؤلفه ارزشمندی در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟
۳. میزان توجه به مؤلفه وحدت در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟
۴. میزان توجه به مؤلفه اقتدار در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟

۲. مبانی نظری تحقیق

از نظر روان‌شناسی، حداقل چهار بعد اساسی در احساس فردی هویت وجود دارد: انسانی، جنسیت، فردیت و پایداری. هویت ناشی از یک درهم آمیختگی متقابل بین اعمال فردی و اجتماعی است و با اطمینان همراه است که هویت‌های فردی و اجتماعی فرد، توسط دیگران قابل توجه و نهادهای اجتماعی تأیید می‌شود (اسکچتر، ۲۰۱۱).

جامعه‌شناسان درباره هویت اجتماعی و نحوه شکل‌گیری آن در دنیای مدرن و چگونگی فاصله گرفتن افراد از هویت سنتی در جامعه مدرن، نظریه‌های مختلفی ارائه کرده‌اند (توسلی و ابراهیم پور، ۱۳۹۰).

در دوره مدرنیته، با گسترش ارتباطات اجتماعی به واسطه گسترش جهان اجتماعی افراد در اثر وسعت تعامل رسانه‌های اجتماعی روزانه مراجع متعددی در هویت‌یابی افراد پدید آمد. هویت مدرن یا هویت‌های حال و به تعبیری هویت جمعی، افراد را به حالت متکثر از هویت رهنمون می‌سازد. همان‌طور که انسان‌ها تلاش کرده‌اند با اشکال مدرن اجتماعی سازگاری داشته باشند، به تعریف خود نیز تعهد پیدا کردند و تشکیل هویت به یک روند سخت‌تر، بی‌ثبات‌تر و انحصاری تبدیل شده است (کوته و لوین: ۲۰۱۴).

در این پژوهش، «نظریه انسان عامل» مبنای بررسی قرار گرفت. در فلسفه علم مابعد اثبات گرا به نقش پیش فرض ها در تولید علم توجه شده است. در رویکرد تأسیسی علم دینی که توسط دکتر خسرو باقری مطرح شده است، امکان استفاده از پیش فرض های دینی در فرایند پرورش تئوری علم تجربی انسانی بررسی شد و یکی از مواردی که به عنوان پیش فرض انسان شناسی بررسی می کنند، «عاملیت انسان» است.

در نظریه انسان به منزله عامل براساس دیدگاه قرآنی، اعمال فرد، هویت او را می سازد. هر فرد به تناسب عمل خویش و تعامل با محیط پیرامونش، هویت معینی را برای خود رقم می زند. در فراترین سطح ماهیت انسان، افراد در عامل بودن مشترک و دست اندرکاران آفریدن هویت خویش هستند. در سطحی فروتر، با نظر به سنخ عمل های بشری و انواع هویت هایی که برحسب آنها فراهم می آید، در دو گونه تقسیم بندی شد: عمل رهایی بخش و عمل اسارت آفرین. در گونه نخست، وجود فرد بر پایه خردورزی، اراده کارگزار عقل است، معرفت و میل ساحت ربوبی خداوند (فطرت) بیدار است و امیال در کنترل عقل و اراده حرکت می کنند. در گونه دوم عمل، وجود فرد و اراده در خدمت امیال است. از پرتو عقل و شعله فطرت اشاعه نور به ندرت خواهد شد. اعمال در بند هوا و هوس قرار می گیرد (باقری، ۱۳۸۲). مؤلفه های هویت یابی با تأکید بر نظریه انسان به منزله عامل عبارتند از: خودآگاهی، ارزشمندی، وحدت، اقتدار. هویت شخص مستلزم خودآگاهی بازتابی است. خودآگاهی به خویشتن باید به طور مداوم و روزمره ایجاد شود و در فعالیت های بازتابی خویش مورد حفاظت و پشتیبانی قرار گیرد. حفظ احساس ارزش به خود وابسته است به تجربیاتی که سبب ایجاد عواطف و هیجانات ارتقاء یافته شوند. درواقع، موقعیت هایی که دربردارنده شایستگی های فرد شوند، ارزش به خود را خلق می کنند (کاست، ۱۳۹۱: ۲۷۳). وحدت شامل اولویت بندی امور و مشارکت در کار گروهی است. اقتدار، بیانگر داشتن اعتماد و اطمینان در تغییر دادن اموری در زندگی در رفع نیازها است. احاطه و تسلط بر تصمیمات زندگی دیده می شود. از طرفی، توانایی تحقق بخشیدن افکار، موجب می شود که انسان خود را مصدر صدور اعمال خویش بداند (همان: ۲۵۴).

باقری (۲۰۱۴) در پژوهش «اسلام و فلسفه تربیت» و کتاب «تربیت در افق عاملیت» (۱۴۰۱) می‌گوید تبیین نمود عمل انسان هویت او را می‌سازد و تعامل بین انسان‌ها منجر به کنش جمعی و هویت می‌شود. با توجه به تعامل ناهم‌تراز در تربیت، اعمال فرد به صورت درونی و بر افراد دیگر تأثیر خواهد داشت. باقری و خسروی (۲۰۱۰) در پژوهش «برداشت پویا از انسانیت، رابطه بین فرهنگی و یادگیری مشارکتی»، به مفهوم‌سازی هویت انسانی و تحلیل هویت فرهنگی پرداختند. ضمن بحث پیرامون سرمایه‌گذاری فرهنگی و مهم‌ترین مظاهر فرهنگی بیان کردند که روابط اجتماعی در بازبینی در هویت نقش دارند. درواقع، هویت فرهنگی در فضای تعاون و یادگیری مشارکتی به هر انسانی یادآور می‌شود تا در بند هویت خویش نماند و از تعصبات بپرهیزد. از این منظر می‌توان گفت تأمل بر فرهنگ‌ها چالش‌هایی در هویت ما ایجاد می‌کند. باقری و خسروی (۲۰۰۶) در پژوهش «بازاندیشی در مفهوم تربیت اسلامی»، به این نتیجه رسیدند که هویت ژنتیکی، جنسی و ملی به فرد داده شده؛ ولی هسته اصلی هویت با اعمال فرد ساخته می‌شود. ایشان محتوای خاص شناخت، اراده و میل را نشانگر هویت فرد معرفی کردند.

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پژوهشی با هدف تحلیل محتوای کتب درسی بر مبنای مؤلفه‌های هویت‌یابی از نظریه «انسان به منزله عامل» صورت نگرفته است. اکثر پژوهش‌ها محتوای کتب درسی را بر مبنای هویت ملی و دینی تحلیل کرده‌اند. در اینجا به بعضی از این تحقیقات داخلی و خارجی اشاره می‌شود.

جدیدی محمدآبادی (۱۳۹۴) در مقاله «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب»، نشان داد که محتوای کتاب‌های اجتماعی و فارسی بخوانیم به‌طور متعادل و متوازن به موضوع نمادهای هویت ملی نپرداخته‌اند. ذاکری و شاکری (۱۳۹۵)، میزان برخورداری کتاب‌های هدیه‌های آسمان، فارسی و مطالعات اجتماعی ششم دبستان از مؤلفه‌های هویت ملی، دینی و انقلابی را بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد در کتاب هدیه‌های آسمان، به هویت دینی و در دو کتاب مطالعات اجتماعی و فارسی به هویت ملی توجه بیشتری شده است. پوررسول (۱۳۹۳)، پایان‌نامه

کارشناسی ارشد خود را با هدف بررسی مؤلفه های هویت ایرانی-اسلامی در محتوای کتاب های درسی پایه ششم ابتدایی انجام داد. ذاکری (۱۳۹۴) در پایان نامه دکتری خود با عنوان « مفهوم پردازی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت: پژوهش پدیدارشناسانه»، که با روش پدیدارشناختی و تحلیلی-استنتاجی بوده، مدل هویت یابی و مؤلفه های هشت گانه هویت را ارائه داد. اسکچتر (۲۰۱۱) در مقاله «آموزش هویت» به بررسی محتوا، ساختار هویت و فرایند هویت یابی پرداخت. وی آموزش هویت را مشارکت عمدی فعالان تربیتی (مربیان) با فرایندهای روانی و اجتماعی که در توسعه هویت دانش آموزان معرفی کرد. نتیجه پژوهش اسکچتر و گالیلی اسکچتر (۲۰۱۲) نشان داد، خواندن و تدریس متون، منابع تشکیل هویت محسوب می شوند. دانش آموزان در تجارب مطالعه محتوای آموزشی با مجموعه مفاهیم آشنا می شوند که ظرفیت های یادگیری دانش و مهارت های زندگی را دربردارد. شومیکر و تویبا (۲۰۱۸) در مقاله «هویت شخصی»، تئوری های عمده فلسفی هویت شخصی را بررسی می کنند. این مطالعه نشان می دهد ویژگی های اخلاقی نقش مهمی در شکل گیری هویت شخصی دارند. تغییر در این خصوصیات اهمیت بسیار دارد. نه تنها تغییرات در خصایصی از قبیل مهربانی و بی رحمی بر قضاوت هویت تأثیر می گذارد؛ بلکه تأثیر نوع و جهت خاص تغییرات افراد نیز در شناسایی هویت نقش دارد.

هابرماس و کوبر (۲۰۱۵)، در مقاله ای با عنوان «استدلال اتوبیوگرافی پایه ای برای هویت روایتی: نقش داستان زندگی برای تداوم شخصی»، طبق نظریه داستان زندگی در هویت یابی می گویند: مردم جوامع مدرن در اواخر نوجوانی شروع به کنار هم گذاشتن داستان های زندگی به صورت درون سازی شده و پروراندن روایت هایی از خودشان می کنند. داستان های زندگی، آنان را در جایگاه فرهنگی بین فردی بزرگسالان مستقر می کند و تاحدودی بستر هدف گذاری را فراهم می آورد.

در مجموع، پژوهشی که ارتباط مستقیم با عنوان پژوهش حاضر داشته باشد، مشاهده نشد. پژوهش هایی در زمینه تحلیل محتوای کتب درسی براساس شاخه هایی از هویت انجام شده؛ اما پژوهشی با هدف تحلیل جایگاه مؤلفه های هویت یابی و به طور اخص با تأکید بر نظریه انسان به

منزله عامل، در کتب درسی یافته نشد. پژوهش‌هایی که پیرامون مفهوم هویت (از نظر فلسفی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی)، هویت‌یابی در نظریه انسان به منزله عامل و تحلیل محتوای کتب درسی براساس مؤلفه‌های هویت بررسی شد که به مواردی از آن اشاره کردیم.

۳. روش تحقیق

در این پژوهش، از روش تحلیل محتوای کمی استفاده شده است. جامعه آماری کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است. با توجه به مسئله پژوهش و انطباق اهداف آموزشی فارسی و مطالعات اجتماعی با هویت‌یابی، نمونه‌گیری هدفمند انجام شد. نمونه آماری، شامل ۱۶ جلد کتاب‌های فارسی (خوانداری و نگارش) و مطالعات اجتماعی سال ۱۳۹۷ است. کتاب فارسی، به عنوان محتوای آموزشی در برنامه زبان‌آموزی به دلیل ارتباط زبان و هویت‌یابی و کتاب مطالعات اجتماعی، به دلیل دربرداشتن هدف موضوعی هویت در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. واحدهای تحلیل نیز متن، فعالیت‌ها (تمرین) و تصاویر کتاب است که در مجموع، ۱۷۰۹ صفحه را دربرگرفت. در کتاب‌های مطالعات اجتماعی نیز کاربرگ‌ها به صورت جداگانه تجزیه و تحلیل شدند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آنتروپی شانون استفاده شد. آنتروپی در تئوری اطلاعات، شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که به وسیله یک توزیع احتمال بیان می‌شود و مراحل آن به شرح زیر است:

مرحله اول: به دست آوردن ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی به‌هنگار شده، براساس رابطه

زیر:

$$p_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{j=1}^m F_{ji}} (i=1,2,3,\dots,n, j=1,2,\dots,m)$$

مرحله دوم: بار اطلاعاتی هر مقوله را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوط قرار می‌دهیم و

برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود

$$K = \frac{1}{Lnm}$$

$$E_j = K \sum_{h=1}^m |p_{ij} \ln p_{ij}| (i=1,2,...,m)$$

مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها (n.... و ۲ و j=1) ضریب اهمیت هریک از مقوله‌ها محاسبه شده است. هر مقوله‌ای که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد، از درجه اهمیت (WJ) بیشتری نیز برخوردار است که برای محاسبه ضریب اهمیت از رابطه زیر استفاده شده

$$\text{است (آذر، ۱۳۸۰):} \quad W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

روایی با طرح این پرسش همراه است که «آیا ابزار سنجش واقعاً مفهوم مورد نظر را می‌سنجد یا نه؟». برای تأیید مؤلفه‌های هویت‌یابی، علاوه بر اینکه از منابع در دسترس استفاده شد، توسط سه متخصص برنامه‌ریزی درسی و دو متخصص فلسفه تعلیم و تربیت نیز تأیید شد؛ روایی محتوایی آن با استفاده از CVR^۱ ۰/۷۵ به دست می‌آید.

جدول ۱. جدول شاخص‌سازی پژوهش

مأخذ: مطالعات نگارنده

مفهوم	مؤلفه	شاخص	منابع
خودآگاهی	خودآگاهی	معرفی خود و توصیف احساسات، هیجانات، علاقه مندی‌ها، نیازها و توانمندی‌های خویش	باقری (۱۳۸۲)، باقری (۲۰۱۶)، باقری (۱۴۰۱) دوران (۱۳۸۹)، شمشیری و ذاکری (۱۳۹۶، ص ۳۹)، گیدنز (۱۳۷۸، ص: ۱۱۸)، سجادیه (۱۳۹۷)، کاست (۱۳۹۱)
		خودارزیابی	
	ارزشمندی	شباهت و تفاوت با دیگران	باقری (۱۳۸۲)، باقری و خسروی (۲۰۱۰)، باقری (۲۰۱۶)، دارابی (۱۳۹۵)، شمشیری و ذاکری (۱۳۹۶): (۱۷، صادق زاده و همکاران (۱۳۹۰: ۱۴۲)، سجادیه (۱۳۹۷)
		دیگر ارزیابی	

$$1. \text{CVR} = \frac{nf - \frac{n}{2}}{\frac{n}{2}}$$

مفهوم	مؤلفه	شاخص	منابع
	وحدت	اولویت بندی امور	باقری (۲۰۱۴)، باقری (۱۴۰۱)، باقری (۱۳۸۵)، نوذری (۱۳۸۵)، ذاکری (۱۳۹۴)، صادق زاده و همکاران (۱۳۹۰)، شمشیری و ذاکری (۱۳۹۶: ۱۹).
		مشارکت در فعالیت جمعی	
اقتدار		انتخاب و تصمیم گیری	باقری (۱۳۸۵)، باقری (۱۴۰۱)، باقری (۲۰۱۶)، باقری (۱۳۸۸)، صادق زاده و همکاران (۱۳۹۰)، شمشیری و ذاکری (۱۳۹۶)، مدنی فر و باقری (۱۳۹۶).
		در نظر گرفتن اثر و نتیجه عمل	

برای برآورد پایایی از ۳ ارزیاب خواسته شد تا مؤلفه‌های پژوهش حاضر را بررسی کنند که توافق در این رابطه بررسی شود و ضریب توافقی^۱ برابر ۰/۹۰ است.

۴. یافته‌های تحقیق

طبق یافته‌ها که در جدول ۲ ارائه می‌شود، از مجموع ۱۷۰۹ صفحه، ۲۱۰۳ مورد در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی، مؤلفه‌های هویت‌یابی مشاهده شد. بیشترین میزان توجه مربوط به مؤلفه اقتدار و شاخص انتخاب و تصمیم‌گیری است. کمترین میزان توجه و اهمیت مربوط به مؤلفه ارزشمندی است. در میان کتاب‌های تحلیل‌شده، بیشترین فراوانی مؤلفه‌های هویت‌یابی در مطالعات اجتماعی ششم و کمترین فراوانی در کتاب نگارش اول مشاهده شد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. $C.R = \frac{\text{مقوله‌ها مورد توافق}}{\text{کل مقوله‌ها}}$

جدول ۲. توزیع فراوانی شاخص ها در کتاب های مورد تحلیل

مأخذ: مطالعات نگارنده

مؤلفه های هویت- بابی	خودآگاهی		ارزشمندی		وحدت		اقتدار		جمع کل
	معرفی خود و هیجانات، نیازها و توانمندی- های خویش	خودارزیابی	شباهت و تفاوت با دیگران	دیگر ارزیابی	اولویت بندی امور	مشارکت در فعالیت جمعی	انتخاب و تصمیم- گیری	اثر و نتیجه عمل	
فارسی خوانداری اول	۳۳	۱	۰	۱۰	۰	۱۹	۴	۲	۶۹
نگارش اول	۴	۰	۰	۱	۰	۲	۲	۳	۱۲
فارسی خوانداری دوم	۳۰	۰	۱۹	۱۰	۰	۳۰	۱۷	۲۵	۱۳۱
نگارش دوم	۲۱	۲	۱	۵	۳	۵	۱۱	۴	۵۲
فارسی خوانداری سوم	۱۹	۴	۱۲	۱۸	۴	۲۹	۲۷	۲۰	۱۳۳
نگارش سوم	۳	۱	۰	۰	۲	۳	۱۸	۵	۳۲
فارسی خوانداری چهارم	۱۷	۲	۱۳	۱۲	۸	۱۱	۲۲	۱۷	۱۰۲
نگارش چهارم	۲	۰	۰	۰	۱۱	۳	۱۷	۴	۳۷
فارسی خوانداری پنجم	۲۰	۱	۱۳	۲۱	۱۱	۱۳	۲۳	۲۴	۱۲۶
نگارش پنجم	۴	۰	۰	۰	۴	۰	۲۷	۱۳	۴۸
فارسی خوانداری ششم	۵۴	۱۲	۱۹	۴۶	۷	۲۳	۴۶	۲۷	۲۳۴
نگارش ششم	۹	۰	۱	۱	۴	۶	۱۷	۱۴	۵۲
مطالعات اجتماعی سوم	۶۵	۱۹	۲۳	۳۰	۹	۵۷	۱۷	۴۱	۲۶۱
مطالعات اجتماعی چهارم	۱۵	۰	۳	۲۶	۱۰	۲۸	۱۵	۱۳	۱۱۰
مطالعات اجتماعی پنجم	۴۶	۹	۱۹	۵۲	۱۰	۵۵	۴۴	۴۵	۲۸۰
مطالعات اجتماعی ششم	۲۰	۲۲	۹	۷۲	۱۵	۸۲	۱۲۹	۷۵	۴۲۴
جمع	۳۶۲	۷۳	۱۳۲	۳۰۴	۹۸	۳۶۶	۴۳۶	۳۳۲	۲۱۰۳

در این پژوهش، فراوانی، داده به‌هنگار، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت شاخص ها و مؤلفه ها به تفکیک متن، پرسش ها، تصاویر و کاربرگ های مطالعات اجتماعی بررسی شد. در ارتباط با مؤلفه خودآگاهی، در واحد تحلیل فعالیت کتاب های مذکور، ۱۱۹ مورد از این مؤلفه مشاهده شد. در تصاویر کتاب ها نیز ۲۶ مورد به مؤلفه خودآگاهی اشاره شد. بخش پایانی کتاب های

مطالعات اجتماعی، کاربرگه است. فراوانی شاخص‌های خودآگاهی در کاربرگه‌ها ۴۴ مورد است. بیشترین فراوانی مؤلفه خودآگاهی در کتاب مطالعات اجتماعی سوم و کمترین فراوانی در نگارش چهارم مشاهده شد. برای نمونه در فارسی اول صفحه ۳۹ در فعالیت «به دوستان بگو» از این پرسش مطرح شد: «چه بازی‌هایی را دوست داری؟»؛ این پرسش به علاقه‌مندی‌های دانش آموز اشاره دارد. آخرین کاربرگه مطالعات اجتماعی سوم، با عنوان «خود را ارزیابی کنید» دانش آموزان با تعدادی گویه و مقیاس اعمال خود را ارزیابی می‌کنند.

فراوانی مؤلفه ارزشمندی، در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی، ۴۳۶ است. با توجه به این که مؤلفه ارزشمندی شامل دو شاخص «شباهت و تفاوت با دیگران» و «دیگرارزیابی» است. از مجموع این فراوانی، در کتب تحلیل شده شاخص «شباهت و تفاوت با دیگران» با فراوانی ۳۰۴ و شاخص «دیگرارزیابی» با فراوانی ۱۳۲ مشاهده شد. صفحه ۷۹ مطالعات اجتماعی سوم در تصویری کودکان اقوام مختلف را نشان می‌دهد که بیانگر شباهت و تفاوت با دیگران است. نمونه‌ای از دیگرارزیابی، فارسی خوانداری پنجم صفحه ۱۳۳، در قسمت پایانی فعالیت نمایش، دانش آموزان به نقد و بررسی یکدیگر می‌پردازند.

فراوانی مؤلفه وحدت در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی، ۴۶۴ است. در متن کتاب‌های مذکور ۱۴۶ مورد، فعالیت ۱۹۹، تصویر ۹۹، کاربرگه ۲۵ مورد به مؤلفه وحدت توجه شده است. بیشترین فراوانی مؤلفه وحدت در کتاب مطالعات اجتماعی ششم و کمترین فراوانی در کتاب‌های نگارش دیده شد. برای نمونه در کتاب فارسی خوانداری سوم صفحه ۱۰۲، متن درس با گفت‌وگوی گروهی همراه است که بیانگر مشارکت در فعالیت جمعی است.

در تحلیل کتاب‌های موردنظر، ۷۶۸ مورد مؤلفه اقتدار مشاهده شد. از این تعداد، ۴۳۶ مورد مربوط به شاخص «انتخاب و تصمیم‌گیری» و ۳۳۲ مورد مربوط به شاخص «در نظر گرفتن نتیجه و اثر عمل» است. مؤلفه اقتدار، ۳۰۹ مورد در متن کتاب‌ها، ۳۶۰ مورد در فعالیت‌ها، ۳۱ مورد در تصاویر و ۴۷ مورد در کاربرگه‌های کتاب مطالعات اجتماعی مشاهده شد. به‌طور نمونه در مطالعات اجتماعی ششم صفحه ۱۹ موقعیتی درباره انتخاب و تصمیم‌گیری بیان می‌شود. نمونه

دیگر که بیانگر شاخص در نظر گرفتن نتیجه و اثر عمل است، در فعالیت کتاب مطالعات اجتماعی ششم صفحه ۲۲. دانش آموزان درباره درستی و یا نادرستی تصمیماتی که در طول یک هفته گرفته اند فکر می کنند. بیشترین فراوانی مؤلفه اقتدار در مطالعات اجتماعی ششم و کمترین فراوانی در نگارش اول وجود دارد.

جدول ۳. داده به هنجار مؤلفه ها در کتاب های مورد تحلیل

مأخذ: مطالعات نگارنده

کتابها	مؤلفه ها	خودآگاهی	ارزشمندی	وحدت	اقتدار
	فارسی خوانداری اول	۰/۰۷۸	۰/۰۲۳	۰/۰۴۱	۰/۰۰۸
	نگارش اول	۰/۰۰۹	۰/۰۰۲	۰/۰۰۴	۰/۰۰۶
	فارسی خوانداری دوم	۰/۰۶۹	۰/۰۶۷	۰/۰۶۵	۰/۰۵۴
	نگارش دوم	۰/۰۵۳	۰/۰۱۴	۰/۰۱۷	۰/۰۱۹
	فارسی خوانداری سوم	۰/۰۵۳	۰/۰۶۹	۰/۰۷۱	۰/۰۶۰
	نگارش سوم	۰/۰۰۹	*	۰/۰۱۱	۰/۰۳۰
	فارسی خوانداری چهارم	۰/۰۴۴	۰/۰۵۷	۰/۰۴۱	۰/۰۵۰
	نگارش چهارم	۰/۰۰۵	*	۰/۰۳۰	۰/۰۲۷
	فارسی خوانداری پنجم	۰/۰۴۸	۰/۰۷۸	۰/۰۵۲	۰/۰۶۰
	نگارش پنجم	۰/۰۰۹	*	۰/۰۰۹	۰/۰۵۱
	فارسی خوانداری ششم	۰/۱۵۲	۰/۱۴۹	۰/۰۶۵	۰/۰۹۴
	نگارش ششم	۰/۰۲۱	۰/۰۰۵	۰/۰۲۲	۰/۰۴۰
	مطالعات اجتماعی سوم	۰/۱۹۳	۰/۱۲۲	۰/۱۴۲	۰/۰۷۵
	مطالعات اجتماعی چهارم	۰/۰۳۴	۰/۰۶۷	۰/۰۸۲	۰/۰۳۶
	مطالعات اجتماعی پنجم	۰/۱۲۶	۰/۱۶۳	۰/۱۴۰	۰/۱۲۷
	مطالعات اجتماعی ششم	۰/۰۹۷	۰/۱۸۶	۰/۲۰۹	۰/۲۶۲

جدول ۴. میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌ها در کتاب‌های مورد تحلیل

مأخذ: مطالعات نگارنده

میزان بار اطلاعاتی	خودآگاهی	ارزشمندی	وحدت	اقتدار
۰/۸۷۲	۰/۸۰۸	۰/۸۷۰	۰/۸۷۴	
۰/۲۵۵	۰/۲۳۶	۰/۲۵۴	۰/۲۵۵	

با توجه به جدول بالا، کتاب‌های تحلیل‌شده توجه بیشتری به خودآگاهی و اقتدار دارند. کمترین میزان اهمیت مربوط به مؤلفه ارزشمندی است.

جدول ۵. میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت شاخص‌ها در کتاب‌های مورد تحلیل

مأخذ: مطالعات نگارنده

میزان بار اطلاعاتی	معرفی خود و هیجانات، نیازها و توانمندی‌های خویش	خود	شباهت و تفاوت با دیگران	دیگر	اولویت بندی امور	مشارکت در فعالیت جمعی	انتخاب و تصمیم گیری	در نظر گرفتن اثر و نتیجه عمل
۰/۸۸۵	۰/۶۴۹	۰/۷۷۹	۰/۸۷۵	۰/۸۷۸	۰/۸۲۸	۰/۸۶۳	۰/۸۶۸	
۰/۱۳۵	۰/۰۹۹	۰/۱۱۹	۰/۱۲۰	۰/۱۳۴	۰/۱۲۷	۰/۱۳۲	۰/۱۳۳	

نتایج حاصل از تحلیل کتاب‌های موردنظر نشان می‌دهد بیشترین توجه به شاخص «معرفی خود و توصیف احساسات، هیجانات، علاقه‌مندی‌ها، نیازها و توانمندی‌های خویش» با ضریب اهمیت ۰/۱۳۵ و کمترین میزان توجه به شاخص «خودآگاهی» با ضریب ۰/۰۹۹ است.

۵. نتیجه گیری و پیشنهادها

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه های هویت یابی در نظریه انسان به منزله عامل بود. تحلیل محتوای این کتاب ها نشان داد میزان توجه به مؤلفه خودآگاهی و اقتدار بیشتر از مؤلفه های وحدت و ارزشمندی بوده است.

نتایج به دست آمده درباره با سؤال اول پژوهش (میزان توجه به مؤلفه خودآگاهی در محتوای کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟) نشان داد در کتاب های فارسی (خوانداری و نگارش) و مطالعات اجتماعی از مجموع ۱۷۰۹ صفحه، ۴۳۵ مورد به مؤلفه خودآگاهی اشاره شد. در مؤلفه خودآگاهی، فراوانی شاخص «معرفی خود و توصیف احساسات، هیجانات، علاقه مندی ها، نیازها و توانمندی های خویش» ۳۶۲ و فراوانی شاخص «خودارزیابی» ۷۳ است. در کتاب های یادشده به شاخص اول، با ضریب اهمیت ۰/۵۷۷ توجه بیشتری نسبت به شاخص خودارزیابی با ضریب اهمیت ۰/۴۲۳ شده است. کتاب های نگارش اول، چهارم، پنجم و ششم، فارسی خوانداری دوم و مطالعات اجتماعی چهارم توجهی به شاخص خودارزیابی ندارند. در صورتی که خودآگاهی یا ادراک شخصی از «خود» کانون تمرکز استندهای شخصی (حالات هیجانی و نگرش ها) است. علاوه بر معرفی و توصیف خود، ارزیابی از خویش، زمینه خودتأملی را فراهم می آورد. با توجه به این اهمیت، جای تأمل دارد که کتاب های ذکرشده به خودارزیابی توجه ندارند. می توان بیان کرد که دانش آموزان در پایه چهارم، در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی فرصت ارزیابی خود را ندارند؛ درحالی که در مطالعات اجتماعی، باید گفتمان های مختلفی شکل بگیرد که هر دانش آموز با توجه به تجارب زیسته اش معنایی از مفاهیم یادگیری خلق می کند. از طرفی، «خودآگاهی» از جمله شایستگی هایی است که درس مطالعات اجتماعی قصد دارد دانش آموزان در تعامل با محیط به آن دست یابند؛ با این وجود به شاخص خودارزیابی به عنوان شاخص خودآگاهی و یکی از ابزارهای ارزشیابی توصیفی در کتاب پایه چهارم توجه نشده است.

نتایج بررسی سؤال دوم پژوهش در ارتباط با مؤلفه ارزشمندی نشان داد، میزان توجه به شاخص «دیگرازیبی» با ضریب اهمیت $0/502$ کمتر از «شباهت و تفاوت با دیگران» با ضریب اهمیت $0/498$ است. در متن کتاب‌های تحلیل‌شده ۲۹۹ مورد، در فعالیت‌ها ۹۱ مورد، در تصاویر ۲۷ مورد و در کاربرگ‌ها ۳۷ مورد به مؤلفه ارزشمندی توجه شده است. بنابراین، میزان توجه به مؤلفه ارزشمندی در متن بیش از واحدهای دیگر است. در بین کتاب‌های تحلیل‌شده، نگارش سوم، چهارم و پنجم به مؤلفه ارزشمندی توجه ندارند. کتاب نگارش اول ۱ مورد و نگارش ششم ۲ مورد در کتاب‌های فارسی خوانداری اول واحد تحلیلی که بیانگر شاخص دیگر ارزیابی باشد مشاهده نشد.

کتاب‌های نگارش با فعالیت‌های متنوع به تقویت مهارت‌های زبان‌آموزی به‌ویژه نوشتن می‌پردازند. کتاب‌های نگارش در حد مورد انتظار و حتی در سه پایه فرصت تحقق مؤلفه ارزشمندی را فراهم نمی‌کنند. بر مبنای نظریه انسان به منزله عامل ارزشمندی از این جهت ارزشمندی شاخص مهمی در هویت‌یابی محسوب می‌شود که دربردارنده آشکار ساختن شباهت و تفاوت با دیگران و دیگرازیبی است. هویت نوعی منظره بین شباهت‌ها و تفاوت‌هاست. ممکن است با غلبه کمال‌گرایی، فرد خود را کمتر ببیند و گاهی با توهم، دچار خودبزرگ‌بینی شود. دیگرازیبی در کنش‌های تربیتی، فرصت‌هایی فراهم می‌کند تا از زاویه نگاه دیگران، «من» دیده شود. در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی مؤلفه ارزشمندی نیز مانند خودآگاهی به صورت متوازن مشاهده نشد؛ زیرا در برخی از کتاب‌ها به آن توجه نشده است. در کتاب‌هایی که شاخص‌های ارزشمندی مشاهده شد، توازن در واحدهای تحلیل (متن، فعالیت و تصویر) برقرار نبود.

نتیجه این سؤال پژوهش با پژوهش نجار نهاندی و قربانعلی‌زاده (۱۳۹۳) از نظر مؤلفه ارزشمندی تا حدی هم‌خوانی دارد. یکی از مؤلفه‌های هویت ملی را مؤلفه ارزش اجتماعی می‌دانند. همان‌طور که در نتیجه سؤال دوم پژوهش بیان شد، مؤلفه ارزشمندی در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی مشاهده شد.

نتایج بررسی در ارتباط با سؤال سوم پژوهش درباره مؤلفه وحدت، حاکی از آن است که فراوانی مؤلفه وحدت در محتوای کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی، ۴۶۴ است. فراوانی شاخص «اولویت بندی امور» ۳۶۶ مورد و فراوانی شاخص «مشارکت در فعالیت جمعی» ۹۸ است. در متن کتاب های مذکور ۱۴۶ مورد، فعالیت ۱۹۹، تصویر ۹۹، کاربرگه ۲۵ مورد به مؤلفه وحدت توجه شده است. در کتاب های تحلیل شده شاخص اولویت بندی امور با ضریب اهمیت ۰/۴۸۵ کمتر از شاخص مشارکت در فعالیت جمعی با ضریب اهمیت ۰/۵۱۵ توجه شده است. بیشترین فراوانی مؤلفه وحدت در کتاب مطالعات اجتماعی ششم و کمترین فراوانی در کتاب های نگارش دیده شد. نتیجه سؤال سوم با نتیجه پژوهش خادمی و همکاران (۱۳۹۵) همسو بود. پژوهش مذکور با هدف تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی ششم بر حسب مهارت های اجتماعی بوده است. مهارت پرورش حس همکاری یکی از مؤلفه های مهارت های اجتماعی برشمرده شد که در کتاب مطالعات اجتماعی ششم بیشتر از سایر مهارت های اجتماعی به آن تأکید شده است.

در کتاب های فارسی خوانداری اول، نگارش اول و فارسی خوانداری توجهی به شاخص اولویت بندی امور نشد. در کتاب نگارش پنجم نیز به شاخص مشارکت در فعالیت جمعی توجه نشد. فرد هویت خود را به تنهایی ایجاد نمی کند؛ بلکه هویت یابی گفتمانی است که بین فرد و محیط اجتماعی او برقرار می شود. بنابراین مهم، توجه نداشتن کتاب نگارش پنجم به شاخص مشارکت در فعالیت جمعی کم داشتی در کتاب محسوب می شود. فعالیت نوشتاری گروهی موجب تقویت مهارت هم افزایی و خرد جمعی در نوشتن می شود.

در کتاب های تحلیل شده، به مؤلفه وحدت نیز مانند مؤلفه های خود آگاهی و ارزشمندی به صوت متوازن توجه نشد و اختلاف فراوانی دو شاخص «اولویت بندی امور» و «مشارکت در فعالیت جمعی» زیاد است. شاخص «مشارکت در فعالیت جمعی» به عنوان یک مهارت اجتماعی مؤلفه مهمی از مهارت های زندگی محسوب می شود. نتایج مربوط به مؤلفه وحدت نشان داد که به شاخص مشارکت در فعالیت جمعی به صورت متوازن توجه نشد. هویت یابی در متن زندگی

اجتماعی معنا دارد و مسئله‌ای صرفاً شخصی و فردی نیست؛ بلکه فرد در ارتباط با دیگران و جامعه هویت خویش را می‌سازد.

طبق نتایج بررسی سؤال چهارم پژوهش (میزان توجه به مؤلفه اقتدار در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟)، فراوانی مؤلفه اقتدار در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ۷۶۸ است. از این تعداد، ۴۳۶ مورد مربوط به شاخص «انتخاب و تصمیم‌گیری» و ۳۳۲ مورد مربوط به شاخص «درنظرگرفتن نتیجه و اثر عمل» است. ضریب اهمیت شاخص انتخاب و تصمیم‌گیری ۰/۴۹۹ و ضریب اهمیت شاخص درنظرگرفتن اثر و نتیجه عمل ۰/۵۰۱ است.

مؤلفه اقتدار ۳۰۹ مورد در متن کتاب‌ها، ۳۶۰ مورد در فعالیت‌ها، ۳۱ مورد در تصاویر و ۴۷ مورد در کاربرگ‌های کتاب مطالعات اجتماعی مشاهده شد. بیشترین فراوانی مؤلفه اقتدار در مطالعات اجتماعی ششم و کمترین فراوانی در نگارش اول وجود دارد. توازن پرداختن به مؤلفه اقتدار نسبت به سه مؤلفه دیگر بیشتر بوده است.

روی هم رفته، هر سؤال فرعی پژوهشی در ارتباط با یکی از مؤلفه‌های هویت‌یابی طرح شده بود. نتایج حاصل بررسی سؤال اصلی پژوهش (میزان توجه به مؤلفه‌های هویت‌یابی در محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تا چه حد است؟) نشان داد فراوانی مؤلفه‌های هویت‌یابی ۲۱۰۳ است فراوانی هر یک از مؤلفه‌های خودآگاهی، ارزشمندی، وحدت و اقتدار به ترتیب ۴۳۵، ۴۳۶، ۴۶۴ و ۷۶۸ است. کمترین فراوانی مؤلفه‌های هویت‌یابی مربوط به کتاب نگارش اول و بیشترین مربوط به کتاب مطالعات اجتماعی ششم است. میزان توجه به مؤلفه‌های خودآگاهی و اقتدار از دو مؤلفه دیگر بیشتر است. به مؤلفه ارزشمندی کمتر از سایر مؤلفه‌ها توجه شد. حفظ احساس ارزش به خود، وابسته است به تجربیاتی که سبب ایجاد عواطف و هیجانات ارتقاء یافته شوند. درواقع، موقعیت‌هایی که دربردارنده شایستگی‌های فرد شوند، ارزش به خود را خلق می‌کند.

در برنامه درسی مطالعات اجتماعی، هویت، «احساس، خودآگاهی و شناخت از خود که در جریان تعامل با دیگران و با محیط حاصل می شود» تعریف شد (فلاحیان، ۱۳۹۲). اما نتیجه پژوهش حاضر نشان داد در کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی، در میان ۱۶ شاخص، بیشترین توجه به شاخص «معرفی خود و توصیف احساسات، هیجانات، علاقه مندی ها، نیازها و توانمندی های خویش» با ضریب اهمیت ۰/۱۳۵ شده است. به شاخص «خودآرزیابی» با ضریب اهمیت ۰/۰۹۹ کمتر از سایر شاخص ها توجه شد. در تعریف بالا از هویت، اهمیت خودآگاهی واضح است. پرداختن به شاخص نخست، مطلوب است و این موارد فرصت های کتاب تلقی می شود که باید برجسته شود؛ اما کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی به یکی از شاخص های مهم خودآگاهی یعنی خودآرزیابی کم توجهی دارند. با توجه به ضرورت خودآگاهی در هویت یابی و جایگاه خودآرزیابی در خودآگاهی، به نظر لازم است که در محتوای آموزشی توجه بیشتری به این شاخص شود. در نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوره ابتدایی خودآرزیابی یکی از ابزارهای مهم ارزشیابی محسوب می شود و کتاب به عنوان یکی از مهم ترین رسانه های آموزشی در آموزش و پرورش متمرکز باید فرصت خودآرزیابی را برای دانش آموزان فراهم کند؛ از طرفی در کتاب های مطالعات اجتماعی سوم و پنجم که بیشترین فراوانی خودآرزیابی در آنها مشاهده شد، مربوط به آخرین صفحه کتاب است. اینکه صرفاً دانش آموزان پایان محتوای یک کتاب خود را ارزیابی کنند، از ماهیت ارزشیابی فاصله دارد. دانش آموز نمی تواند محصول خودآرزیابی را در همان پایه به کار ببندد و آثار خودتأملی را درک نخواهد کرد.

کتاب های تحلیل شده کمتر از سایر مؤلفه ها به ارزشمندی توجه دارند؛ یعنی به ایجاد فرصت و تجربه احساس ارزش به خود کمتر پرداخته شد. هابرماس و کوبر^۱ (۲۰۱۵) بیان کرده اند که گروه و ارتباطات اجتماعی، صرفاً نقش بیرونی و ابزاری ندارند؛ بلکه تشکیل دهنده ساختار هویت فرد هستند. درون تصویری از بیرون به خود می گیرد. گروه تنها یک بافت اجتماعی نیست که در ارزیابی ها به آن رجوع شود؛ بلکه بخشی از هویت فرد محسوب می شود. مؤلفه

1. Habermas & kober

ارزشمندی با شاخص‌های «شباهت و تفاوت با دیگران» و «دیگرازیایی» به نقش اجتماع و تعامل با افراد دیگر در هویت‌یابی تأکید دارد؛ در صورتی که نتیجه پژوهش حاضر نشان داد فراوانی ارزشمندی در کتاب‌های درسی مانند نگارش سوم، چهارم و پنجم صفر است.

مؤلفه ارزشمندی به مسائل مختلف جامعه جهانی مانند چندفرهنگی ارتباط دارد. با وجود تفاوت‌هایی که انسان‌ها با یکدیگر دارند، نظرشان ارزشمند است و وقتی در مقام ارزیابی قرار می‌گیرند، با معیارهای صحیح ارزشیابی می‌شوند؛ از طرفی بحران هویت وضعیتی پدید می‌آورد که افراد نمی‌توانند شباهت و تفاوت با دیگران را درک کنند و به همین دلیل به مشابهت‌سازی‌های بیهوده اقدام می‌کنند. ممکن است در این یکسان‌سازی‌ها، خرده‌فرهنگ‌ها نابود شوند یا واپسماندگی فرهنگی رخ دهد. بنابراین، لازم است در تألیف کتاب‌ها بازنگری شود تا به مؤلفه ارزشمندی توجه بیشتری شود.

اکثر پژوهش‌های انجام‌شده درباره هویت، به بررسی حالت‌های هویتی افراد (به‌طور مثال طبق دسته‌بندی مارسیا) پرداخته‌اند. معدود پژوهشی پیرامون هویت‌یابی و هویت‌سازی انجام شد. پژوهش‌های زیادی با هدف تحلیل محتوای کتب درسی براساس هویت ملی، هویت دینی و هویت انقلابی ثبت شد؛ اما هدف پژوهش حاضر تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی براساس مؤلفه‌های هویت‌یابی است. مؤلفه‌های هویت‌یابی از نظریه انسان به منزله عامل استخراج شد. پژوهشی برمبنای مؤلفه‌های هویت‌یابی کتاب‌های درسی تحلیل نشده است؛ لذا نمی‌توان به‌طور مستقیم به مقایسه پرداخت.

پژوهش ذاکری (۱۳۹۴) که به مفهوم‌پردازی هویت پرداخته، برای هویت‌یابی مدل هشت مؤلفه‌ای ارائه کرده است. پژوهش حاضر از نظر دو مؤلفه ارزشمندی و اقتدار با پژوهش ذاکری (۱۳۹۴) ارتباط دارد؛ البته شاخص‌های این دو مؤلفه در پژوهش حاضر و پژوهش نام‌برده کاملاً مشابه نیست. در مدل هشت مؤلفه‌ای که وی ارائه کرده، ارزشمندی به معنای تأییدپذیری است؛ اما پژوهش حاضر که مؤلفه‌های هویت‌یابی، استنتاج‌شده از نظریه انسان به منزله عامل است، «شباهت و تفاوت با دیگران» و «دیگرازیایی» را نشانه‌هایی از ارزشمندی معرفی نموده

است. در پژوهش ایشان اقتدار شامل شاخص های برجستگی و کارایی بود؛ اما در پژوهش حاضر، اقتدار شامل دو شاخص «انتخاب و تصمیم گیری» و «درنظرگرفتن اثر و نتیجه عمل» است.

طبق نتایج سؤال اصلی پژوهش، از نظر میزان توجه کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به مؤلفه هویت یابی، مؤلفه وحدت در رتبه سوم قرار دارد. مؤلفه وحدت شامل دو شاخص «اولویت بندی امور» و «مشارکت در فعالیت جمعی» است. با توجه به سؤال سوم پژوهش در کتاب های فارسی و مطالعات اجتماعی به شاخص مشارکت در فعالیت جمعی با ضریب اهمیت ۰/۵۱۵ بیشتر از شاخص اولویت بندی امور توجه شده است. در مطالعاتی که درباره تحلیل محتوای کتاب های درسی هویت ملی انجام شد، مؤلفه هایی به رفتارهای اجتماعی (آیین ها و جشن های دسته جمعی، مصادیق زندگی اجتماعی) ربط داشت؛ مانند ذاکری و شاکری (۱۳۹۵)، پوررسول (۱۳۹۳)، شارع پور، سلیمانی و شکراللهی (۱۳۹۱). از نظر وجود شاخص مشارکت در فعالیت های جمعی که نشان از وحدت و همبستگی افراد جامعه است، نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های نام برده هم سویی دارد؛ علاوه بر این موارد شاخص مشارکت در فعالیت جمعی در مؤلفه وحدت با نتیجه پژوهش باقری و خسروی (۲۰۱۰) درباره یادگیری مشارکتی طبق نظریه انسان به منزله عامل همسو است.

لی بیونگ (۲۰۰۲) نیز در پژوهش «رابطه میان آموزش و هویت ملی» پی برد که از طریق گنجاندن مفاهیم هویت ملی در نظام آموزشی، وحدت درون فردی با وجود تعارض های الگویی جامعه تقویت خواهد شد. سجادیه (۱۳۹۷) نیز اهمیت خودارزیابی و دیگرارزیابی بر مبنای نظریه انسان به منزله عامل را بیان کرد. پژوهش حاضر نیز در مدل مفهومی در مؤلفه خودآگاهی، شاخص خودارزیابی و در مؤلفه ارزشمندی، شاخص دیگرارزیابی را ارائه داد. با وجود این اهمیت، کمترین توجه مربوط به شاخص خودارزیابی است.

بااینکه پژوهشی با هدف پژوهش حاضر انجام نشده، موارد فوق به طور غیر مستقیم اهمیت و ضرورت مؤلفه های هویت یابی را در کتب درسی منعکس می کنند. با توجه به ارتباط مقایسه

نتایج این پژوهش و پژوهش‌های نام‌برده، می‌توان گفت مؤلفه‌های هویت‌یابی به بخشی از هویت (ملی، محلی، قومی، دینی) محدود نیستند و به خصایصی اشاره دارند که در هر نوع هویتی قابل بررسی هستند. با توجه به اینکه ۲۱۰۳ مورد مؤلفه‌های هویت‌یابی در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی یافته شد، تکوین و تعالی پیدا کردن مؤلفه‌های خودآگاهی، ارزشمندی، وحدت و اقتدار (و شاخص‌ها) در دانش‌آموزان از طریق این دو عنوان از کتب درسی امکان‌پذیر است؛ اما به نظر می‌رسد متوازن نبودن شاخص‌ها در متن، تصاویر و پرسش‌ها، تأثیرگذاری پیام‌های مربوطه را در دانش‌آموزان با چالش مواجه می‌کند.

طبق نتایج به دست آمده، در ارتباط با مؤلفه خودآگاهی، به مؤلفین پیشنهاد می‌شود که در کتاب‌های نگارش اول، چهارم، پنجم و ششم، فارسی خوانداری دوم و مطالعات اجتماعی چهارم فعالیت‌هایی طراحی کنند که برای دانش‌آموزان فرصت خودارزیابی ایجاد شود. درباره مؤلفه ارزشمندی، پیشنهاد می‌شود فعالیت‌ها و پرسش‌هایی در کتاب‌های فارسی طراحی شود که دانش‌آموزان یکدیگر را ارزیابی کنند. طبق نتایج سؤال سوم پژوهش، کمترین فراوانی مؤلفه وحدت در کتاب‌های نگارش دیده شد. پیشنهاد می‌شود در کتب نگارش دوره ابتدایی به‌ویژه نگارش پنجم فعالیت گروهی طراحی شود. در کتاب‌های فارسی خوانداری اول، نگارش اول و فارسی خوانداری که توجهی به شاخص اولویت‌بندی امور نشده، متن‌های تدوین شود که دانش‌آموزان به اهمیت و چگونگی اولویت‌بندی امور پی ببرند.

کتابنامه

۱. آذر، ع. (۱۳۸۰) بسط و توسعه انتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوی. علوم/انسانی دانشگاه الزهراء (س)، ۱۱ (۳۷ و ۳۸): ۱-۱۸.
۲. آزادمنش، س.؛ سجادی، ن.؛ و باقری، خ. (۱۳۹۵). تبیین ماهیت دوران کودکی در هندسه نظریه اسلامی عمل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶ (۱): ۸۳-۱۰۳.
۳. آزادمنش، س.؛ سجادی، ن.؛ باقری، خ. (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات «تربیت» اخلاقی کودک با نظریه مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی. تربیت/سلامی، ۱۱ (۲۳): ۱-۲۵.

۴. آقامحمدی، ج. (۱۳۹۵). بررسی میزان انعکاس شاخصه هویت و مؤلفه های آن در متون درسی مدارس ابتدایی از دید معلمان ابتدایی شهرستان دیواندره. *مطالعات ملی*، ۶۶: ۷۳-۸۸.
۵. باقری، خ. (۱۳۸۲). *هویت علم دینی: نگاهی معرفت شناختی به نسبت دین با علوم*. تهران: سازمان چاپ و نشر.
۶. باقری، خ. (۱۳۸۵). *نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی*. (جلد ۱). تهران: مدرسه.
۷. باقری، خ. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی طرح واره اسلامی عمل با انسان شناسی (پسا) ساختارگرا. *تعلیم و تربیت*، ۹۸: ۳۶-۹.
۸. باقری، خ. (۱۳۹۹). *عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی*. تهران: واکاوش.
۹. باقری، خ. (۱۴۰۱). *تربیت در افق عاملیت*. تهران: واکاوش.
۱۰. جدیدی محمدآبادی، ا. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۱: ۴۱-۴۸.
۱۱. جنکینز، ر. (۱۳۸۱). *هویت اجتماعی*. (ترجمه تورج یار احمدی). تهران: شادگان.
۱۲. دارابی، ج. (۱۳۹۵). *روانشناسی هویت (هویت فردی و جمعی)*. تهران: آبیژ.
۱۳. دوران، ب. (۱۳۸۹). *نقش بازی های یارانه ای در شکل گیری هویت جوانان*. رساله دکتری منتشر نشده. دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.
۱۴. ذاکری، م. (۱۳۹۴). *مفهوم پردازی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت: پژوهش پدیدارشناسانه*، رساله دکتری منتشر نشده. دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
۱۵. ذاکری، ن؛ شاکری، ف. (۱۳۹۵). بررسی میزان برخورداری کتاب های هدیه های آسمان، فارسی و مطالعات اجتماعی ششم دبستان از مؤلفه های هویت ملی، دینی و انقلابی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱۳: ۹۲-۶۹.
۱۶. سجادی، ن. (۱۳۹۷). *نظریه عاملیت انسان در کلاس درس: دانش آموز باید ارزیاب خود باشد! رشد معلم*، ۳۷ (۴): ۶-۷.
۱۷. شمشیری، ب؛ ذاکری، م. (۱۳۹۶). *هویت و تعلیم و تربیت از نظریه تا عمل*. شیراز: دانشگاه شیراز.

۱۸. صادق‌زاده، ع. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۹. فلاحیان، ن. (۱۳۹۲). کتاب معلم مطالعات اجتماعی- سوم دبستان. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
۲۰. کاست، و. (۱۳۹۱). بازهم من: احساس ارزش به خود و تجربه هویت/ روان شناسی کهن الگویی انسان امروز. (ترجمه تورج رضا بنی صدر). تهران: لیوسا.
۲۱. کرپندورف، ک. (۱۳۸۳). تحلیل محتوا مبانی روش‌شناسی. (ترجمه هوشنگ نایی). تهران: نی.
۲۲. گودرزی، ح. (۱۳۸۴). گفتارهایی درباره زبان و هویت. تهران: تمدن ایرانی.
۲۳. گیلدنز، آ. (۱۳۸۵). تجدد و تشخیص، جامعه و هویت شخصی در عصر جدید. (ترجمه ناصر موفقیان). تهران: نی.
۲۴. مدنی‌فر، م؛ باقری، خ. (۱۳۹۶). تبیین ماهیت عمل تربیتی از منظر الگوی هدف-وسیله. فلسفه تربیت، ۲(۲): ۳۷-۶۰.
۲۵. نوذری، ح. (۱۳۸۵). نگاهی تحلیلی به مفهوم هویت در قالب‌های سه‌گانه سنتی، مدرن و پست‌مدرن. مطالعات ملی، ۷(۲): ۱۲۷-۱۴۸.

26. Bagheri Noaparast, K, (2016). *Islamic Education as Asymmetrical Democratic Interaction, In The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 339-353). Palgrave Macmillan: London.
27. Bagheri Noaparast, K. & Khosravi, Z. (2006). The Islamic concept of education reconsidered. *The American Journal of Islamic Social Science*, 23(4), 88-103
28. Bagheri Noaparast, K., & Khosravi, Z. (2010). A dynamic conception of humanity, intercultural relation and cooperative learning. *Intercultural Education*, 21(3), 281-290.
29. Bagheri Noaparast, K. (2014). Islam and philosophy of education: the three approaches. *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Žarnić, P. Ghiraldelli (eds.).
30. Coypers, Stefaan E. (2018). *Self-identity and Personal Autonomy, An analytical anthropology*. NewYorkA: shgate Publishing.
31. Fathi vajargah, K., Zare, O., Yamani, M. (2009). Barriers to internation curricula and faculty perspectives. *Research and Planning in Higher. Education*, 54: 63-82, [In Persian].

32. Habermas, T., & Köber, C. (2015). Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity. *The Oxford handbook of identity development*, 149-165.
33. Ige, B. (2010). Identity and language choice: 'We equals I. *Journal of Pragmatics*, 42: 3047-3054.
34. Schachter, E. P., & Galili-Schachter, I. (2012). Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation. *Teachers College Record*, 114(5): 1-37.
35. Schachter, E. P., & Rich, Y. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-238.
36. Spencer, Helen. (2007). Theories of identity and the analysis of face. *Oatey Journal of Pragmatics*: 639-656.
37. Woodward, k. (ed). (2004). *Questioning identity*. London: Routle.

