

***The Ideal Model of National Identity Representation
in Elementary Textbooks Based on the
Metacognition Model***

Mojtaba Maghsoudi *

E-mail: maghsoodi42@yahoo.com

Mohamad Mahdi Golshahi **

E-mail: m_golshahi@atu.ac.ir

Mojgan Niksiratfar ***


E-mail: niksiratmojgan@gmail.com

Received: 2022/9/18

Revised: 2023/3/3

Accepted: 2023/3/13

Doi: 10.22034/RJNSQ.2023.366225.1450

 20.1001.1.1735059.1402.24.93.2.6

Abstract:

Education is one of the areas of human life that has a deep connection with culture. Based on this, schools are formed according to cultural practices and values and within the framework of the curriculum reflect the norms of the society in which they were born. Here, what is primarily important is the curriculum developed in the direction of identity formation and then the way of representing and teaching these concepts, which determines the function of the curriculum. Therefore, the current research, by placing the question-oriented approach (metacognitive model) in the elementary school curriculum, investigates two types of mental and propositional representation, especially the questions of elementary school textbooks, and answers the question of how national identity is represented in textbooks. and what is the desired model of national identity representation in elementary school textbooks based on the metacognitive model? The method of the article is content analysis, and to answer the research questions, the authors have analyzed the content of 15 elementary school books, including Farsi, Heaven's Gift, and social studies in the first, second, third, fourth, fifth, and sixth grades. The findings indicate that the representation of national identity in textbooks is not based on the metacognitive model, but based on the emotional model, and the cognitive and metacognition aspects of national identity have been seriously neglected in elementary school books.

Keywords: National Identity, Textbooks, Inquiry Questions, Metacognition, Cognitive Approach.

* Associate Professor. Department of Political Science. Islamic Azad University. Central Tehran Branch. Tehran. Iran.

** Ph.D. Student in Public Policy. Islamic Azad University. Science and Research Branch. Tehran. Iran (Corresponding Author).

*** M.A. in Advertising. Abhar Azad University. Abhar. Iran.

الگوی مطلوب بازنمایی هویت ملی در کتب درسی پایه ابتدایی بر اساس الگوی فراشناختی

نوع مقاله: پژوهشی

مجتبی مقصودی*

محمد مهدی گلشاهی**

مژگان نیک‌سیرت فر***

E-mail: maghsoodi42@yahoo.com

E-mail: m_golshahi@atu.ac.ir

E-mail: niksiratmojgan@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۲۶ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۲/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

چکیده

آموزش و پرورش یکی از حوزه‌های زندگی بشر است که با فرهنگ پیوندی عمیق دارد، بر این اساس مدارس طبق شیوه‌ها و ارزش‌های فرهنگی شکل می‌یابند و در چارچوب برنامه درسی هنجارهای جامعه‌ای را منعکس می‌کنند که در آن زاده شده‌اند. در اینجا آنچه در درجه اول حائز اهمیت است، برنامه‌ی درسی تدوین شده در جهت هویت‌سازی و پس‌از آن شیوه‌ی بازنمایی و تدریس این مفاهیم است که تعیین‌کننده‌ی کارکرد برنامه درسی است. لذا پژوهش حاضر با محور قرار دادن رویکرد پرسش محور (الگوی فراشناختی) به برنامه درسی پایه ابتدایی، به بررسی دو گونه‌ی بازنمایی ذهنی و گزاره‌ای به‌ویژه پرسش‌های کتب درسی پایه ابتدایی می‌پردازد و به این پرسش پاسخ می‌دهد که بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های کتب درسی پایه ابتدایی می‌پردازد و به این پرسش پاسخ مطلوب بازنمایی هویت ملی در کتب درسی پایه‌ی ابتدایی بر اساس الگوی فراشناختی چگونه است؟ روش مقاله تحلیل محتوای و نگارندگان برای پاسخ به سؤالات پژوهش به بررسی محتوایی در هر دو گونه‌ی بازنمایی ذهنی و گزاره‌ای در پانزده کتاب مقطع ابتدایی شامل فارسی، هدیه‌های آسمانی، تعلیمات اجتماعی در شش پایه اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی پرداخته‌اند. یافته‌ها حاکی از آن است که بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های درسی نه بر اساس الگوی فراشناختی بلکه بر اساس الگوی احساسی انجام شده است و وجوه شناختی و فراشناختی هویت ملی در کتاب‌های پایه ابتدایی به‌طور جدی مورد غفلت قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: هویت ملی، کتاب‌های درسی، سؤالات پژوهشی، فراشناخت،

رویکرد شناختی.

* دانشیار علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.
** دانشجوی دکتری تخصصی سیاست‌گذاری عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
*** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر، زنجان، ایران.



مقدمه و بیان مسئله

هویت ملی ادراک یک ملت از چیستی و کیستی خویش در مقابل ملت‌های دیگر است که در چارچوب آن ملت‌ها، خود را از یکدیگر تمیز می‌دهند و به واسطه‌ی آن به داشته‌های خود احساس تعلق می‌کنند (گودرزی، ۱۳۸۷: ۲۸-۲۷) چنان‌که جامعه‌شناسان هویت ملی را، نوعی احساس خود بودن جمعی دانسته‌اند و از آن به‌عنوان عاملی مؤثر در ایجاد وحدت و انسجام ملی و اجتماعی شدن جوانان یاد می‌کنند. در این راستا دولت‌ها می‌کوشند تا با استفاده از ابزارهای مختلف و با تعریف هویت ملی بر اساس نیاز و منافع خود در چارچوب فرآیند هویت‌سازی زمینه را برای شکل‌گیری نیروی متعهد و ملی‌گرا در چارچوب دولت‌های ملی فراهم آورند و از این طریق نظم اجتماعی موردنظر خود را سامان دهند (علاقه‌بند، ۱۳۹۴: ۵۴). هرچند دولت‌ها راهکارهای متفاوتی برای معناسازی و هویت‌سازی از طریق انواع بازنمایی زبانی یا تولید و انتشار انواع نشانه‌ها در پیش می‌گیرند اما آنچه قطعی است، نقش نهاد آموزش و پرورش در هویت‌سازی است، بر این اساس آموزش و پرورش مهم‌ترین ابزاری است که هر دولتی برای تبیین ایدئولوژی و حفظ تمامیت ارضی خود به کار می‌گیرد و کتب درسی به‌واسطه‌ی بازنمایی مستمر افراد، وقایع تاریخی و مفاهیم اجتماعی و سیاسی، نقش مهمی در شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتار دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (شیخاوندی، ۱۳۸۰). امیل دور کیم از بنیان‌گذاران جامعه‌شناسی مدرن معتقد است جامعه تنها در صورتی می‌تواند به حیات خود ادامه دهد که بین عناصر آن همگنی کافی وجود داشته باشد و آموزش و پرورش جدی‌ترین نهادی است که با تثبیت مشابهت‌های اساسی تقاضای زندگی جمعی این همگنی را از کودکی استوار می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌رسد بررسی چگونگی بازنمایی هویت ملی در کتب درسی به‌ویژه در دوران ابتدایی برای شناسایی چگونگی جامعه‌پذیری سیاسی حائز اهمیت باشد. منظور از جامعه‌پذیری سیاسی انتقال عامدانه‌ی ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها و شیوه عمل سیاسی است که توسط دولت‌ها به‌صورت مستقیم از طریق کتب درسی و به‌طور غیرمستقیم از طریق محیط پیرامونی صورت می‌گیرد (راش، ۱۳۹۳: ۱۰۲). نظریه‌پردازانی همچون هابو با استفاده از اصطلاحاتی همچون (جامعه‌پذیری ملی) سعی دارند که نقش تعیین‌کننده نظام آموزشی و کتب درسی را در شکل‌گیری به هویت ملی توصیف کنند (هابو، ۲۰۰۹: ۱۳۰). وی تأکید می‌کند که در تمامی جوامع، کتب درسی اصلی‌ترین ابزار آموزشی دانش‌آموزان تلقی می‌شود و مهم‌ترین مکانیسم درونی شدن هویت ملی، سیستم‌های

آموزشی و منابع درسی هستند (فروتن، ۱۳۹۱: ۴)؛ بنابراین آموزش و پرورش رسمی که در مدرسه تحقق می‌یابد، نهاد اجتماعی ویژه‌ای است که به‌منظور پروراندن مهارت‌ها، دانش‌ها و ارزش‌های مطلوب در متعلمان تأسیس شده است (داوینسون، ۱۹۹۱: ۱۸-۱۷).

در این چارچوب آنچه حائز اهمیت است، برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس آن در قبال جامعه است، منظور از برنامه درسی در مفهوم عام به‌عنوان تجارب سازمان یافته‌ای است که متعلم تحت راهنمایی و نظارت مدرسه کسب می‌کند (استیون، ۱۳۹۳: ۵-۷) و روش تدریس به فرآیندهایی از تدریس اشاره دارد که طی آن فراگیر با مهارت‌ها و دانش‌های ویژه‌ای که در برنامه درسی، گنجانده شده‌اند، آشنا می‌شود. به‌عبارتی دیگر روش تدریس در حکم ابزار و راهکاری است که معلم آن‌ها را به‌منظور کمک به شاگردان برای انجام تجربه، کسب تسلط در مهارت یا فراگیری حیطه‌ای از معرفت به کار می‌برد (اسکیدلسکی، ۱۹۷۲: ۱۴۲) و آن را می‌توان به گونه‌های پاسخ محور و پرسش محور تقسیم‌بندی کرد (ابوالحسنی، ۱۳۸۷: ۳). در گونه‌ی پاسخ محور فرض محوری آن است که شناخت تحت تأثیر آنچه شناخته می‌شود، قرار نمی‌گیرد و شناسنده نیز تأثیری در آنچه شناخته می‌شود ندارد. در این تعریف، تدریس برابر است با انتقال دانش و تربیت عبارت است از فرآیند انبار دانش در ذهن کودک به‌گونه‌ای که کودک به‌عنوان شیء خالی از تفکر محسوب می‌شود که معلم وظیفه پر کردن انبار حافظه‌ی او را بر عهده دارد (کالینگوود، ۱۹۷۰: ۲۵). اشتراوش و شیلونی این رویکرد به آموزش را (فرآیند انتقال مواد) از معلم به دانش آموزان توصیف می‌کنند که در چارچوب آن معلمان مواد (برنامه درسی) را به بسته‌های دانش تبدیل می‌کنند که مناسب با (ورودی‌ها) ذهن دانش آموزان است (اشتراوس و شیلونی، ۱۹۹۴: ۳۶)، این در حالی است در رویکرد پرسش محور، کودک نسبت به برنامه درسی و معلم در اولویت است، در این رویکرد مهم آن است که کودک چگونه مفاهیم را درک کند و آن را چگونه سازمان‌دهی کند (ابراهیمی و مهر محمدی، ۱۳۹۹: ۹۷) در اینجا دو حوزه شناختی و احساسی آموزش اهمیت می‌یابد و فراشناخت به‌عنوان عامل محوری در فرآیند پرسش‌گری و معناساز بودن کودکان موضوعیت پیدا می‌کند (سیف، ۱۴۰۰: ۳۱۴).

وجه شناختی شامل آگاهی‌ها و رویکردها و وجه احساسی شامل تمایلات و هیجان‌ها است، راهبردهای تدریس را نیز می‌توان به دو گونه‌ی شناختی و فراشناختی تقسیم‌بندی کرد. منظور از راهبردهای شناختی به‌روش‌هایی همچون تکرار، گسترش



معنایی و تصویرسازی ذهنی اشاره دارد که به کمک آن اطلاعات در ذهن شناسایی و تشخیص، رمزگردانی و در حافظه ذخیره می‌شود (کار و همکاران، ۱۹۹۸: ۲۱۸) و فراشناخت نیز عبارت است از شناخت یا دانستن درباره دانستن؛ به عبارت دقیق‌تر فراشناخت یعنی دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خود و کاربرد آن (پالینسکار و همکاران، ۱۹۸۴: ۱۲۱)؛ بنابراین منظور از راهبردهای فراشناختی نیز روش‌هایی مثل مقایسه کردن، استعاره، تعمیم دادن، نقد، سؤال و پاسخ دادن برای آشنایی با کارکرد مفاهیم است، در واقع آنچه ما به عنوان راهبردهای فراشناختی می‌شناسیم. بخش عمده‌ای از مهارت‌های پرسش‌گری هستند. برای مثال ممکن است دانش آموزان پس از خواندن یک متن از خودشان بپرسند، هدف این متن چیست؟ این دانش چه کاربردی دارد و چگونه می‌توانم اطلاعات جدید را به دانش فعلی خود مرتبط کنم؟ پس وجه تمایز رویکرد پاسخ محور و پرسش محور راهبردهای فراشناختی است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی روشمند چگونگی بازنمایی هویت ملی در کتب درسی بر اساس رویکرد پرسش محور و شناسایی نقاط ضعف و قوت سیاست هویت در کتب درسی بر اساس شیوه بازنمایی است، سؤال اصلی پژوهش نیز آن است که:

بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های درسی پایه ابتدایی بیشتر متمرکز بر کدام الگو شامل شناختی، احساسی و فراشناختی، فراشناختی انجام شده است؟ سؤالات فرعی عبارت‌اند از:

الف. در کتب درسی پایه ابتدایی بیشتر بر کدامیک از مؤلفه‌های هویت ملی تأکید شده است؟

ب. آیا الگوی بازنمایی هویت ملی در کتب درسی پایه اول تا سوم ابتدایی نسبت پایه چهارم تا ششم تغییر می‌کند یا ثابت باقی می‌ماند؟

ج. سؤالات پژوهش بیشتر در کدام دسته‌بندی از سؤالات پژوهشی، معمولی و شبه سؤال قرار می‌گرفتند؟

پیشینه پژوهش

منابع پژوهش را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: نخست، متون سیاسی و جامعه‌شناختی مرتبط با نقش آموزش و پرورش در تبیین هویت ملی؛ دوم متون مربوط به تأثیر نظریه شناختی در حوزه یادگیری و هویت ملی در چارچوب آموزش و پرورش شناختی.

از گروه نخست می‌توان به آثار متفکران مطرحی همچون کارل دویچ و امیل دورکیم اشاره کرد. براین اساس، دویچ در کتاب *ملی‌گرایی و ارتباط اجتماعی* استدلال می‌کند که آموزش و پرورش با جایگزین ساختن وفاداری‌های ملی به جای نفع شخصی و گروهی موجب فروکش کردن قوم‌گرایی می‌گردد (گوتک، ۱۳۸۷: ۲۳۸). دورکیم نیز در کتاب *تربیت و جامعه‌شناسی*، وجودی مستقل برای جامعه قائل است و بر آن است که انسان محصول جامعه است و حالت‌های جامعه در حالات افرادی که به آن تعلق دارند بازتاب پیدا می‌کند (علاقه بند، ۱۴۰۰: ۵۴). علاوه بر موارد ذکر شده می‌توان به آثار *هویت ایرانی* نوشته احمد اشرف (۱۳۹۵) و مقالاتی از جمله «الگوهای بازنمایی هویت ملی در سیستم آموزش ایران» (۱۳۹۱) نوشته یعقوب فروتن به‌عنوان آثار جدی این حوزه اشاره کرد.

ب. در حوزه مطالعات شناختی می‌توان به آثار افرادی چون فرت، ایکونوب پائولو فریره و بندورا اشاره کرد، بر این اساس فرت در کتاب *اوج عملکرد پرسش محور بودن* را جدی‌ترین ویژگی یک برنامه درسی می‌داند و بر برنامه‌ای تأکید دارد که زمینه‌ساز کنجکاوی کودکان شود. ایکونوب در مقاله‌ای با عنوان «پرسشگری به‌عنوان فرآیند معرفتی تفکر انتقادی» دو کارکرد اساسی برای پرسشگری بیان می‌کند: نخست پرس و جو که فرآیند دستیابی به اطلاعات است، دوم پرسشگری زمینه را برای کشف و حل مسائل و تجزیه و تحلیل موضوعات فراهم می‌آورد. فریره به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران آموزش و پرورش انتقادی در دو کتاب *آموزش برای آگاهی انتقادی و آموزش ستم دیدگان* با به چالش کشیدن آموزش در جوامع سرمایه‌داری به‌ویژه آموزش تلقینی، تدریس را نه القای تفکرات ایدئولوژیک به کودکان بلکه فراهم کردن زمینه لازم برای پرسش‌گری و ایجاد پرسش در دانش‌آموزان می‌داند. درنهایت باید به دیدگاه بندورا در شکل‌دهی به تعریفی جدید از یادگیری اشاره کرد؛ بندورا در کتاب *مبانی اجتماعی اندیشه و عمل: یک نظریه شناختی اجتماعی* با اشاره به بازنمایی‌های ذهنی، تعریفی جدید از یادگیری در تقابل با دیدگاه رفتارگرایان ارائه می‌دهد، بندورا یادگیری را فرآیند کسب دانش موقعی مستقیم و غیرمستقیم که موجب تغییر دائم در رفتار می‌شود، تعریف کرد. بر اساس این تعریف، شیوه بازنمایی نحوه یادگیری را تعیین می‌کند. پژوهش حاضر با محور قراردادن رویکرد پرسش محور به بررسی متون درسی پایه ابتدایی می‌پردازد و نحوه بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب درسی را در چارچوب بازنمایی شناختی، احساسی و فراشناختی مورد بررسی قرار می‌دهد.



روش پژوهش

در مورد روش پژوهش، باید اشاره کرد که گردآوری داده‌ها به شیوه اسنادی - کتابخانه‌ای و تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوا در هفت مرحله شامل (تبیین مسئله، تبیین سؤال، گردآوری اطلاعات، مقوله‌بندی، دسته‌بندی یافته‌های تحلیل، نشانه‌گذاری و تجزیه و تحلیل کمی و کیفی) انجام می‌شود. منظور از تحلیل محتوا در تکنیکی پژوهشی برای استنباط تکرارپذیر و معتبر از داده‌ها در مورد متن می‌توان استفاده کرد. روش تحلیل محتوا در دو نوع کلی کمی و کیفی (استقرایی و قیاسی) دسته‌بندی می‌شود. پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی و هفت مرحله‌ای برلسون که در کتاب *تحلیل محتوا در تحقیق ارتباطی* منتشر شده، صورت گرفته است. این روش بر اساس بررسی مقولات از محتوای موردنظر، شمارش موارد تکرار هر مقوله و سپس شمارش فراوانی مقولات در متن موردبررسی، توصیف‌ها و تحلیل‌های آماری بر اساس سؤالات یا فرضیات پژوهش انجام می‌شود (باردن، ۱۳۷۴: ۴۲).

در این راستا، پیرامون مؤلفه‌های هویت ملی به‌عنوان مقولات پژوهش، اختلافاتی میان نظریه‌پردازان وجود دارد برخی بر ساختار سیاسی مشترک، ملیت و جامعه مدنی و جغرافیا تأکید دارند و برخی دیگر بر علوم اجتماعی زبان، دین و آداب و سنن مشترک به‌عنوان عناصر اصلی هویت ملی تأکید دارند.

پژوهش با در نظر گرفتن دیدگاه مدرن هابسبام به ایران به‌عنوان هویت فرهنگی - تاریخی و دیدگاه تاریخی اسمیت به هویت ملی که (قلمرو تاریخی و سرزمینی، اسطوره‌ها و نمادهای تاریخی مشترک، برخورداری از فرهنگ مشترک، وجود حقوق و تکالیف مشترک را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی هویت ملی در نظر می‌گیرد) به بررسی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب درسی می‌پردازد، اشاره به این نکته لازم است که در کتب درسی نه از مفهوم هویت ملی بلکه از هویت اسلامی-ایرانی نامبرده شده است و سه کتاب درسی: فارسی با محوریت هنر و ادبیات و اساطیر و مشاهیر ملی؛ تعلیمات اجتماعی با محوریت جغرافیا و تاریخ و سیاست و هنجار ملی و محلی و هدیه‌های آسمانی با محوریت بعد مذهبی با عنایت به بازنمایی هویت ملی در نظر گرفته شده‌اند؛ بنابراین پژوهش حاضر متون، تصاویر و پرسش‌های پانزده کتاب دوره‌ی ابتدایی (بر اساس برداشتی که از رویکرد پرسش محور در ارتباط با مؤلفه‌های هویت ملی داشته) را در یکی از این وجوه سه‌گانه احساسی، شناختی و فراشناختی قرار داده و سپس در چارچوب دو نظریه‌ی رشد و تحول شناختی پیازه (با تقسیم شش‌پایه‌ی ابتدایی به

سه پایه اول و دوم)، مورد بررسی قرار می‌دهیم و سپس این نکته را که شیوه بازنمایی هویت ملی در سه سال اول پایه ابتدایی باید چه تفاوتی با سه سال دوم داشته باشد مورد توجه قرار می‌گیرد و اینکه آیا الگوهای بازنمایی هویت ملی در کتب درسی از کارایی در جامعه‌پذیری سیاسی برخوردار هستند یا خیر؟ موضوعی است که بدان خواهیم پرداخت مراحل روش تحلیل محتوا به صورت زیر است:

۱. تبیین مسئله: بر اساس رویکرد پرسش محور به برنامه درسی، بازنمایی هویت ملی در کتب درسی چگونه انجام شده است.
۲. تبیین سؤال: این مسئله که در بازنمایی هویت ملی در کتب درسی بیشتر بر کدام جنبه رویکرد پرسش محور تأکید شده است (شناختی، احساسی یا فراشناختی) مورد توجه است.
۳. گردآوری اطلاعات: اطلاعات پیرامون هویت ملی و شیوهی بازنمایی آن در چارچوب رویکرد پرسش محور در کتب دوره‌ی ابتدایی مورد بررسی قرار خواهند گرفت.
۴. مقوله‌بندی: مؤلفه‌های محتوایی به دست آمده متمرکز بر مؤلفه‌های هویت ملی شامل هنر و ادبیات، تاریخ و آثار تاریخی، جغرافیا، هنجارهای ملی، نمادهای ملی، اسطوره‌های ملی، سیاست و حکومت است.
۵. دسته‌بندی یافته‌های تحلیلی: تمامی متون، تصاویر و پرسش‌های جامعه‌ی آماری شامل پانزده کتاب دوره ابتدایی مورد تحلیل و دسته‌بندی قرار گرفته‌اند.
۶. نشانه‌گذاری: تمامی اسناد با توجه به مقولات، پژوهش کدگذاری و نشانه‌گذاری شدند.
۷. تجزیه و تحلیل کمی و کیفی: تحلیل و شمارش واحدهای دربرگیرنده مقولات.

جدول شماره ۱. مؤلفه‌های پژوهش

مؤلفه‌ها	توضیح
۱. هنر و ادبیات	ادبیات شامل آثار ادبی، مشاهیر ادبی، خوشنویسی، نقاشی و صنایع دستی
۲. هنجارها و سنت‌های ملی و محلی	آداب و رسوم ملی، وطن‌دوستی، جشن‌های ملی مثل عید نوروز
۳. تاریخ و آثار تاریخی	داستان‌ها و وقایع تاریخی، کتیبه‌ها، کاخ‌ها
۴. جغرافیا	خاک، آب و هوا، کوه‌ها، دریاچه‌ها
۵. اسطوره‌ها و مشاهیر ملی	رستم، سهراب، فردوسی، خیام، ابوعلی سینا
۶. نمادهای ملی	پرچم، سرود، نقشه و تقویم
۷. سیاست و حکومت	تاریخ سیاسی، نظام سیاسی، شخصیت سیاسی، انقلاب و نوع حکومت، دفاع مقدس
۸. مذهب	بزرگان دین، مناسک دینی و اماکن مقدس



چارچوب مفهومی

در مورد چهارچوب مفهومی، باید اشاره کرد که اغلب دولت‌ها که هویت ملی را ایجاد می‌کنند (اشرف، ۱۳۹۶: ۳۸-۳۳) برای آن زمینه تاریخی تدارک می‌بینند و به گفته هابسبام دست به ابداع آن می‌زنند (هابسبام، ۱۹۹۰: ۳۲)؛ بدین ترتیب دولت‌ها در چارچوب بازنمایی زبانی در قالب روایت و داستان الگوهای ایدئال خود را به صورت ارائه‌ی هنجارهای متأثر از روابط قدرت و ایدئولوژی منعکس می‌کنند (لمپرت، ۲۰۰۷: ۵۸-۵۳) که از آن به عنوان (بمباران ایدئولوژیکی) یاد می‌کنند (آرنوت، ۲۰۰۲: ۶۹) در اینجا دو سؤال مطرح می‌شود، اول اینکه دولت‌ها این خصال را چگونه در ناخودآگاه فرد نهادینه می‌کنند و دوم با توجه به شرایط سنی کودکان، نحوه بازنمایی چگونه باید تغییر کند؟ حوزه اول مستلزم آشنایی با مفهوم بازنمایی و محاسبه در چارچوب نظریه محاسباتی ذهن و شیوه پرسش‌گری در کتب درسی ذیل نظریه تحول شناختی پیازه و زبان‌شناسی شناختی لیکاف است (فردنبرگ و سیلورمن، ۱۳۹۸: ۱۴۳) و حوزه دوم با محوریت سن کودکان معطوف به بررسی دیگر نظریه پیازه یعنی نظریه رشد شناختی است.

الف) نظریه مطالعاتی ذهن و گونه‌های بازنمایی

نظریه مطالعاتی ذهن یا رویکرد شناختی، بر اساس دو فرض بازنمایی و محاسبه اطلاعات شکل گرفته است (خرازی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۱۴) در این چارچوب منظور از بازنمایی، نمادها و کلماتی هستند که ابزار انتقال اطلاعات در ذهن انسان بوده و محاسبه به فرآیندهایی همچون دریافت، ذخیره و انتقال اطلاق می‌شود که بر روی این بازنمایی‌ها صورت می‌گیرد (حاتمی، ۱۳۹۷: ۴۸-۴۷). بازنمایی بر دو گونه است:

بازنمایی ذهنی و گزاره‌ای، بازنمایی ذهنی که خود بر دو گونه‌ی تمثیلی و دیجیتال است در چارچوب دیدگاه بندورا قابل بررسی است. در این چارچوب در بازنمایی تمثیلی میان بازنمایی و واقعیت بیرونی شباهت کارکردی وجود دارد مثل تصویر یک ساختمان. ولی بازنمایی دیجیتال مثل اعداد یا نمادهاست که شباهتی با ما به ازاء بیرونی خود در واقعیت ندارد و بر اساس نوعی قرارداد است (خرازی و تلخابی، ۱۳۹۶: ۱۸). دوم، بازنمایی گزاره‌ای در چارچوب دیدگاه لیکاف و نظریه استعاره مفهومی قابل استناد است، لیکاف با بیان مفهوم معناشناسی شناختی از نقش زبان در ساخت ذهنیت سخن می‌گوید، در این دیدگاه معناشناسی عبارت است از ارتباط میان تجربه انسان، نظام مفهومی و ساختار معنایی که در قالب زبان رمزگردانی می‌شود، در این معنی استعاره شیوه تفکر ما را در برمی‌گیرد و جزئی از درک ما از جهان پیرامونی است.

نظریه استعاره مفهومی نیز بر همین فرض شکل می‌گیرد که زبان با استفاده از استعاره به معنا سازی و برنامه‌ریزی ذهن می‌پردازد (ایونز و گرین، ۲۰۰۶: ۴۸).

مسئله دیگر هدف بازنمایی است که به سه صورت: احساسی با محوریت عواطف و احساسات که بیشتر به شکل عبارت است نه سؤال؛ شناختی با محوریت یادگیری درباره زمینه‌های شکل‌گیری یک موضوع که ترکیبی از عبارات و سؤالات معمولی و شبه سؤال است و فراشناختی با محوریت آشنایی با کارکرد و عملکرد یک مفهوم که بیشتر در چارچوب سؤالات پژوهشی، مقایسه و استعاره‌ی ادبی ظاهر می‌شود.

(۱) در بازنمایی احساسی هدف، آموزش پنهان از طریق تعمیق احساسات است، در اینجا استفاده از محرک‌های احساسی برای تحت تأثیر قرار دادن مخاطب مدنظر است. این امر ممکن از طریق ترس، خشم، شادمانی موجب شرطی‌سازی ذهنی فرد شود (دولان، ۲۰۰۲: ۱۱۹۴-۱۱۹۳).

(۲) در حوزه شناختی تکیه بر تشریح و عوامل شکل‌دهی یک موضوع، نحوه جهت‌گیری و نگرش نسبت به یک موضوع است (کارونه، ۱۹۷۷: ۲۸-۲۳).

(۳) حوزه فراشناختی که عبارت است از فرآیندهای کنترل اجرایی از قبیل توجه، مرور و تمرین، سازمان‌دهی (کدیور، ۲۰۰۴: ۱۲۲) و هدف افزایش خودکنترلی و خودآموزی فرد است نه قانع کردن افراد، هدف آن است که افراد بیاموزند که چه یاد بگیرند و از دانسته‌ی خود چگونه استفاده کنند (سوانسون، ۱۹۹۰: ۱۱۶).

در فراشناخت بازنمایی اطلاعات شامل تصاویر، داستان‌ها و مفاهیم پیرامون حوادث تاریخی نه تنها هویت را می‌سازد (بارکر، ۲۰۰۴: ۱۲) بلکه آن‌ها را در سلسله مراتبی از معیارهای هنجاری قرار می‌دهند (هنکس، ۱۹۹۶: ۲۳۶).

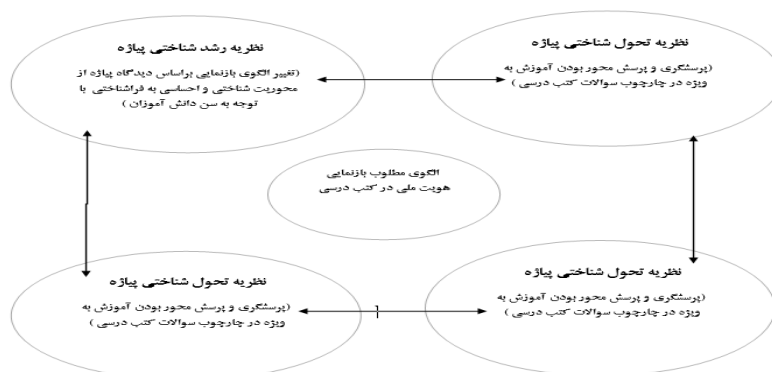
ب) دسته‌بندی سؤال‌ها و دیدگاه پیاژه

در چارچوب رویکرد پرسش محور می‌توان سؤالات را در سه دسته‌بندی قرار داد: سؤال‌های معمولی، شبه سؤال و سؤال پژوهشی. در سؤال‌های معمولی ما خواهان چیزی هستیم که در اختیار نداریم و از کسی سؤال می‌پرسیم که آن‌ها را در اختیار دارد. در شبه سؤال‌ها که محور آموزش پاسخ محور را تشکیل می‌دهد، تفکری شکل نمی‌گیرد بلکه معلم بر اساس متن درسی و برنامه درسی متن منتظر شنیدن یک پاسخ مشخص است، مثال ایران چند استان دارد؟ دسته سوم سؤال‌های پژوهشی یا فراشناختی است که به سؤال‌های فلسفی نیز معروف‌اند و زمینه را برای گفتگو، بحث و ساختن نظام معنایی آماده می‌کند و کودکان را به تفکر وامی‌دارند (مرعشی و قائدی، ۱۳۹۴: ۸۵-۸۱). این دسته از سؤالات مبنای رویکرد پرسش محور به آموزش هستند و دیدگاه



افرادی چون پیازه در نظریه تحول شناختی را دربرمی گیرند و شامل سؤالاتی مثل هویت چگونه شکل می گیرد و آزادی چگونه تعریف می شود؟ هستند. پیازه در چارچوب نظریه تحول پیازه، فرآیند پرسش و پاسخ را در چارچوب رویکرد پرسش محور شامل چهار مؤلفه می داند:

۱. نادانی (فقدان دانش) ۲. پرسش (آگاهی به ندانستن دانش) ۳. جست و جوی پاسخ ۴. دست یافتن به پاسخ (دانستن). در حوزه دوم یعنی نقش سن کودکان در برنامه درسی و شیوه بازنمایی، پیازه در چارچوب نظریه رشد شناختی، رشد عقلانی را در چهار مرحله تقسیم بندی کرده است که عبارت اند از: ۱. مرحله حسی حرکتی ۲. مرحله پیش عملیاتی ۳. مرحله عملیاتی عینی (۷ تا ۱۱ سال) ۴. مرحله عملیاتی صوری (۱۲ سال به بعد) بر این اساس فرآیند مدل سازی در ذهن کودکان به طور جدی از ۱۱ سالگی به بعد شکل می گیرد و تا پیش از آن در دیدگاه پیازه توانایی مدل سازی وجود ندارد، بنابراین می توان نتیجه گرفت که نحوه بازنمایی در سه سال پایه ابتدایی یعنی در سن ۷ تا ۹ سالگی با نحوه بازنمایی هویت ملی در بازه‌ی زمانی ۱۰ تا ۱۲ سالگی متفاوت باشد. چنان که دروسی مثل تعلیمات اجتماعی از سال سوم به بعد به دروس دانش آموزان اضافه می شود و فرآیند اجتماعی شدن را تسریع می کند، بنابراین پژوهش حاضر با محور قرار دادن رویکرد شناختی و دوگانه‌ی بازنمایی در چارچوب نظریه بندورا و لیکاف با استناد به دیدگاه‌های پیازه در چارچوب رویکرد پرسش محور به بررسی این نکته می پردازد که نحوه بازنمایی هویت ملی در کتب درسی از چه الگویی تبعیت می کند و این الگو با توجه به دیدگاه پیازه از کارایی برخوردار است یا خیر (مدل مفهومی پژوهش در شکل شماره ۱ ارائه شده است).



نمودار شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

بررسی چگونگی بازنمایی هویت ملی در کتاب فارسی

بازنمای مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب فارسی پایه ابتدایی از دو روند متفاوت برخوردار است، چنان‌که کتب فارسی سه سال اول پایه ابتدایی به‌ویژه سال اول معطوف به آشنایی کودکان با الفبای فارسی، آشنایی با نظام سیاسی، نمادهای ملی از جمله پرچم و شخصیت‌های مذهبی می‌شود؛ بنابراین بیشتر بازنمایی‌ها به‌صورت ذهنی صورت می‌گیرد که این امر با توجه به عدم آشنایی کودکان با زبان فارسی طبیعی به نظر می‌رسد. این روند در سال دوم و سوم در قالب ارائه‌ی فصل‌هایی چون ایران من، راه زندگی و هنر و ادب انسجام می‌یابد و در سه سال دوم در قالب دو فصل مجزای (نام‌آوران) و (ایران من) انسجام بیشتری پیدا می‌کند. با این توضیحات به بررسی موردی هر پایه می‌پردازیم.

دروس پایه اول ابتدایی بیشتر معطوف به آشنایی کودکان با زبان فارسی است، درس‌هایی که به‌صورت پراکنده به بازنمایی هویت ملی پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به درس‌های «قرآن»، «میهن ما»، «خاطرات انقلاب»، «پیامبر مهربان»، «جشن بهمن»، «پرچم» و «نقشه» اشاره کرد.

در سال دوم، دو فصل «ایران من» و «راه زندگی» به بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی اختصاص یافته‌اند که در فصل «ایران من» چهار درس با عنوان‌های «ایران زیبا»، «پرچم» و «نوروز» و در «فصل راه زندگی» دو درس «همکاری» و «زیارت» محور بررسی هستند. در سال سوم بسیار منسجم‌تر به بحث هویت ملی پرداخته‌شده و بازنمایی‌ها بیشتر جنبه‌های گزاره‌ای پیدا کرده‌اند و از جنبه‌ی ذهنی آن کاسته شده است. چنان‌که در «فصل ایران من» چهار درس «ایران عزیز»، «وطن»، «ایران آباد» و «خروس ایرانی»، در «فصل راه زندگی» سه درس «پیراهن بهشتی»، «لحظه‌های سبز دعا» و «بوی نرگس»، در فصل اخلاق فردی و اجتماعی درس «فداکاران»، «مثل باران» و درس «نویسنده بزرگ» درباره سعدی از فصل هنر و ادب به هویت ملی اختصاص داده شده است.

در سال چهارم محوریت بررسی با سه درس «مهمان شهر ما»، «فرمانده دل‌ها» و «آرش کمان‌گیر» است که در فصل‌های «نام‌آوران» و «ایران من» قرار گرفته‌اند.

در سال پنجم، چهار درس «سرود ملی»، «ای ایران»، «دفاع از میهن» و «رئیس‌علی»، درس «نقش خردمندان» و «فردوسی فرزند ایران» از فصل نام‌آوران و درس «رازی و ساخت بیمارستان» از فصل دانایی و هوشیاری محور بررسی را تشکیل می‌دهند.

در سال ششم دو درس «ای وطن» و «دریا قلی» از فصل ایران من، درس‌های «رنج‌هایی کشیدم»، «شهدا خورشیدند»، «عطارد» و «بوعلی» و «بهمن یار» از فصل



نام‌آوران و درس «هفت‌خوان رستم» از فصل دانایی و هوشیاری که شامل جنبه‌های حماسی و ادبی هویت ملی می‌شوند، محور بررسی را تشکیل می‌دهند. نتایج حاصل از بررسی مؤلفه‌های هویت ملی در قالب بازنمایی ذهنی در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. مقایسه میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در کتب فارسی پایه ابتدایی

درس مؤلفه‌ها	پایه اول		پایه دوم		پایه سوم		پایه چهارم		پایه پنجم		پایه ششم	
	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی
هنر و ادبیات	۳	۵٪	۹	۱۶٪	۱۳	۲۷٪	۲۶	۴۶٪	۲۳	۳۱٪	۳۱	۴۲٪
تاریخ و آثار تاریخی	۵	۱۰٪	۱۳	۲۲٪	۶	۱۳٪	۵	۸٪	۱۱	۱۵٪	۲	۳٪
جغرافیا	۶	۱۱٪	۵	۸٪	۳	۶٪	۱	۱٫۷٪	۳	۴٪	۲	۳٪
هنجارهای ملی	۲	۳٪	۴	۶٪	۳	۶٪	۷	۱۲٫۳٪	۹	۱۲٪	۷	۱۰٪
اسطوره‌ها و مشاهیر ملی	۴	۷٪	۸	۱۴٪	۸	۱۶٪	۵	۸٪	۱۳	۱۸٪	۱۱	۱۵٪
نماد ملی	۱۳	۲۶٪	۱۱	۱۹٪	۶	۱۳٪	۴	۷٪	۶	۸٪	۵	۶٪
سیاست و حکومت	۸	۱۶٪	۱	۱٪	۲	۴٪	۳	۶٪	۴	۵٪	۶	۸٪
مذهب	۱۱	۲۲٪	۸	۱۳٪	۷	۱۵٪	۶	۱۱٪	۵	۷٪	۹	۱۲٪
مجموع	۵۲	۱۰۰٪	۵۹	۱۰۰٪	۴۸	۱۰۰٪	۵۷	۱۰۰٪	۷۴	۱۰۰٪	۷۳	۱۰۰٪

بر اساس نتایج جدول شماره ۲ بیشترین تکرار مؤلفه‌های هویت ملی مربوط به پایه پنجم، با ۷۴ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی است که مؤلفه‌های هنر و ادبیات با ۲۳ بار تکرار از بیشترین میزان تکرار برخوردار است و مؤلفه‌های اسطوره‌ها و مشاهیر ملی، تاریخ و آثار تاریخی و هنجارهای ملی به ترتیب با ۱۳، ۱۱ و ۹ بار تکرار در جایگاه بعدی قرار دارند.

کتاب فارسی پایه ششم با ۷۳ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در جایگاه بعدی قرار دارد که بیشترین فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی در سال ششم مربوط به مؤلفه‌های هنر و ادبیات، اسطوره و مشاهیر ملی و مذهب با ۳۱، ۱۱ و ۹ بار بازنمایی است.

کتاب فارسی پایه دوم با ۵۹ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در جایگاه بعدی قرار دارد و از بیشترین میزان فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی را در میان کتب فارسی سه سال اول پایه ابتدایی برخوردار است.

نکته حائز اهمیت آن است که هرچند میزان بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب فارسی پایه پنجم و ششم ابتدایی تقریباً یکسان است اما چگونگی بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در این دو کتاب متفاوت است به گونه‌ای که در پایه پنجم مؤلفه‌های تاریخ و آثار تاریخی از میزان فراوانی بیشتری نسبت به دوپایه چهارم و پنجم برخوردارند درحالی‌که مؤلفه‌ی مذهب در پایه ششم چنین وضعیتی دارد.

نکته قابل توجه دیگر آن است که کتاب فارسی پایه اول از بیشترین میزان بازنمایی تمثیلی مؤلفه‌های سیاسی برخوردار است و در سال دوم به دلیل وجود چهار درس «ایران زیبا»، «ای خانه ما»، «پرچم و نوروز» مؤلفه‌ی آثار تاریخی افزایش چشمگیری داشته است. علاوه بر آن در سه سال دوم پایه ابتدایی، مؤلفه‌ی هنر و ادبیات افزایش چشمگیری داشته است که این نشان از افزایش توانایی خواندن و نوشتن کودکان و گذر از بازنمایی ذهنی به گزاره‌ای است.

بررسی چگونگی بازنمایی هویت ملی در کتب هدیه آسمانی

کتب هدیه‌های آسمانی از سال دوم پایه ابتدایی به برنامه درسی اضافه می‌شود و معطوف به تقویت جنبه مذهبی، هویت ملی است. در این چارچوب از سال دوم شاهد تفاوت‌هایی در روند بازنمایی هستیم چنان‌که از سال دوم تا سال ششم روند بازنمایی از آموزش مفاهیم دینی و آشنایی با بزرگان دین به سمت آشنایی با تأثیر این دیدگاه‌ها در تاریخ معاصر ایران و نمود بارز آن در دیدگاه‌های سیاسی و دفاع مقدس سوق پیدا کرده است. بر این اساس در سال دوم دوازده درس شامل دروس «پیامبران خدا»، «مهمان کوچک»، «جشن میلاد»، «اهل بیت پیامبر»، «پدر مهربان» و «مرد آسمانی» که به حضرت علی (ع) اختصاص یافته است، درس «بهترین دوست» و «بچه‌ها سلام» به آشنایی با امام حسن (ع)، درس «دعای باران» به تولد امام حسین (ع)، درس «جشن بزرگ» معطوف به حضرت مهدی (عج) و درس «راه خوشبختی» و درس «نماز می‌خوانیم» از جمله درس‌های دارای مؤلفه‌های مذهبی هویت ملی هستند.

در سال سوم، چهارده درس به تبیین مفاهیم مذهبی به‌ویژه واقعه عاشورا اختصاص داده شده است که عبارت‌اند از: «کاخ نمرود»، «همیشه با من»، «روز دهم» و «بانوی قهرمان» با محوریت واقعه عاشورا، «بوی بهشت»، «ماه مهمانی خدا»، «مدرسه رمضان» و «عید مسلمانان» به ماه رمضان و عید فطر اشاره دارد، درس‌های «سخن آسمانی» و «باغ قرآن» معطوف به اهمیت قرآن برای مسلمانان، درس «ام‌ایها» به حضرت زهرا (س)،



«هم سفر ناشناس»، «داناترین مردم» و «خواب شیرین» به ترتیب به معرفی امام سجاد (ع)، امام باقر (ع) و امام صادق (ع) می‌پردازد.

در سال چهارم، پنج درس «حرمی با دو گنبد»، «اولین بانوی مسلمان»، «دیدار با دوست»، «کودکی بر آب» و «کودک شجاع».

در سال پنجم، شش درس «در ساحل دجله»، «یک جهان جشن»، «سرو بلند سامرا»، «خورشید پشت ابر»، «بزرگ مرد تاریخ» و «بهمن همیشه بهار» و در سال ششم چهار درس «زندگی سرور آزادگان»، «عید مسلمان»، «حماسه آفرینان جاودان» و «دوران غیبت»، محوریت بررسی بودند. نتایج حاصل از بررسی تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در قالب بازنمایی ذهنی در کتاب‌های هدیه‌های آسمانی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. مقایسه میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در کتب هدیه‌های آسمانی در پایه ابتدایی

درس مؤلفه‌ها	پایه دوم		پایه سوم		پایه چهارم		پایه پنجم		پایه ششم	
	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی
هنر و ادبیات	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
تاریخ و آثار تاریخی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
جغرافیا	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
هنجارهای ملی و محلی	۰	۰	۳	۶٪	۲	۹٪	۳	۶٪	۲	۴٪
استوره‌ها و مشاهیر ملی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
نماد ملی	۰	۰	۰	۰	۱	۴٪	۶	۱۲٪	۳	۷٪
سیاست و حکومت	۲	۴٪	۳	۶٪	۳	۱۲٪	۱۷	۳۵٪	۱۱	۲۷٪
مذهب	۴۲	۹۶٪	۴۷	۸۸٪	۳۲	۷۵٪	۲۳	۴۷٪	۲۶	۶۲٪
مجموع	۴۴	۱۰۰٪	۵۳	۱۰۰٪	۳۸	۱۰۰٪	۴۹	۱۰۰٪	۴۲	۱۰۰٪

بر اساس نتایج جدول شماره ۳ بیشترین میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی مربوط به پایه سوم با ۵۳ بار تکرار مؤلفه‌های عمدتاً مذهبی هویت ملی است که مؤلفه‌ی مذهب با ۴۷ بار میزان تکرار، از بیشترین میزان بازنمایی در پایه سوم برخوردار است و مؤلفه‌های سیاست و حکومت و هنجارهای ملی در جایگاه بعدی قرار دارند. بعد از پایه سوم، پایه پنجم با ۴۹ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی قرار دارد که بیشترین میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در این پایه مربوط به مؤلفه‌ی مذهب،

سیاست و حکومت و نماد ملی به ترتیب با ۲۳، ۱۷ و ۶ بار است و پایه‌های دوم، ششم و چهارم در جایگاه بعدی قرار دارند.

نکته حائز اهمیت آن است که در بررسی روند بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب هدیه آسمانی با یک روند سینوسی مواجه می‌شویم به گونه‌ای در پایه دوم مجموع فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی ۴۴، در سال سوم ۵۳، در سال چهارم ۳۸، در سال پنجم ۴۹ و در سال ششم ۴۲ بار است. علاوه بر آن از سال دوم تا سال ششم از میزان توجه به مؤلفه‌های مذهبی کاسته می‌شود به مؤلفه‌های سیاسی اضافه می‌شود، چنان‌که در سال پنجم و ششم چهار درس «بزرگ‌مرد تاریخ»، «بهمن همیشه بهار»، «حماسه آفرینان جاوید» و «دوران غیبت» با محوریت سیاست جای داده شده‌اند که این امر نشان از اهمیت جامعه‌پذیری سیاسی در کتب هدیه‌های آسمانی پایه ابتدایی دارد.

بررسی چگونگی بازنمایی هویت ملی در کتاب مطالعات اجتماعی

کتاب درسی مطالعات اجتماعی از پایه سوم در برنامه درسی پایه ابتدایی قرار می‌گیرند و از بیشترین میزان فراوانی و تنوع در هر دو گونه بازنمایی ذهنی و گزاره‌ای برخوردار هستند، دانستن این نکته ضروری است که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی در پایه سوم معطوف به بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی دانش آموزان در محیط خانه، مدرسه و خانواده است و به بحث هویت ملی پرداخته نشده است. چنان‌که از هفت فصل کتاب سه فصل آن با محور خانواده و نحوه زندگی در خانواده است و چهار فصل دیگر نیز معطوف به اهمیت مدرسه و رابطه خانه و مدرسه است. پس بررسی‌ها پیرامون هویت ملی از سال چهارم آغاز می‌شود. بر این اساس در سال چهارم محوریت بررسی سه فصل «کشور زیبای من»، «سفر به شهرهای باستانی» و «ما ایرانی هستیم» می‌شود که در فصل «کشور زیبای من»، درس «کوه‌ها و دشت‌های زیبا»، در فصل «شهرهای باستانی» سه درس (سفر به همدان)، (سفر به کرمانشاه) و (تخت جمشید) و در فصل «ما ایرانی هستیم» دو درس نشانه‌های ملی و روزهای مهم محوریت بررسی را تشکیل می‌دهند.

در سال پنجم سه فصل دوم، چهارم و پنجم با عنوان‌های «سرزمین ما»، «زیارت مکان‌های مقدس» و «ایران بعد از اسلام» مورد بررسی قرار می‌گیرند که در فصل «سرزمین ما» (درس کشور ما چگونه اداره می‌شود) مورد بررسی قرار می‌گیرد که به آموزش سیاسی دانش‌آموزان پیرامون نوع نظام سیاسی کشور و سلسله‌مراتب در



جمهوری اسلامی اختصاص یافته است. در فصل زیارت مکان‌های مقدس، سه درس «مدینه شهر پیامبر»، «بازگشت از سفر حج» و «سفری به کربلا» (قسمت دوم) محور بررسی را تشکیل می‌دهند که در درس بازگشت از حج به اهمیت سفر حج برای مسلمانان، درس «مدینه شهر پیامبر» به خصوصیات اخلاقی و تدابیر ایشان برای توسعه اسلام و در درس «سفری به کربلا» به اهمیت قیام امام حسین (ع) و جنبه عاطفی و شناختی این واقعه می‌پردازد. فصل (ایران بعد از اسلام) از چهار درس به ترتیب با عنوان‌های «ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند»، «وزیران کاردان، شهرهای آباد»، «کشورگشایان بی‌رحم»، «بازسازی ویرانه‌ها» تشکیل شده است که همه دروس این فصل از جنبه‌های تاریخی برخوردار هستند.

بر این اساس درس ایرانیان مسلمان حکومت تشکیل می‌دهند به نقش ایرانیان مسلمان در پایه‌گذاری خلافت عباسی و پس از آن شکل‌گیری حکومت‌های خودمختاری همچون آل‌بویه، سامانیان، طاهریان و صفاریان اشاره دارد، درس «وزیران کاردان، شهرهای آباد» به نقش وزیران ایرانی در اداره و آبادانی در حکومت‌هایی همچون غزنویان، سلجوقیان، خوارزمشاهیان می‌پردازد و دو درس «کشورگشایان بی‌رحم» و «بازسازی ویرانه» نیز معطوف به بررسی حمله مغول‌ها به ایران و تحولات ناشی از آن و نقش شخصیت‌هایی چون خواجه نصرالدین طوسی در حفظ و اعتلای فرهنگ ایرانی اختصاص یافته است.

در کتاب مطالعات سال ششم، پنج فصل «پیشرفت علوم و فنون در دوره اسلامی»، «سفری به اصفهان»، «ایران و همسایگان»، «ایستادگی در برابر بیگانگان»، «آزادی خرمشهر» به ارائه مؤلفه‌های هویت ملی می‌پردازند؛ که در فصل پیشرفت علوم و فنون، دو درس «پیشرفت‌های علمی مسلمانان» و «چه عواملی موجب گسترش علوم و فنون در دوره اسلامی شد؟»، در فصل «سفری به اصفهان» درس «چرا هنر و ادبیات در دوره صفویه شکوفا شد؟» در فصل «ایران و همسایگان» درس «همسایگان ما» و در فصل «ایستادگی در برابر بیگانگان»، درس «مبارزه مردم ایران با استعمار» و در فصل «آزادی خرمشهر» درس «خرمشهر در دامان میهن» مورد بررسی قرار می‌گیرند که نتایج آن در چارچوب بازنمایی‌های ذهنی در جداول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. مقایسه میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب مطالعات اجتماعی در سه پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی

درس مؤلفه‌ها	پایه سوم		پایه چهارم		پایه پنجم		پایه ششم	
	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی	میزان فراوانی	درصد فراوانی
هنر و ادبیات	۰	۰	۷	۱۰٪	۱۲	۱۲٪	۲۶	۲۴٪
تاریخ و آثار تاریخی	۰	۰	۲۴	۳۲٪	۲۸	۲۸٪	۳۳	۳۰٪
جغرافیا	۰	۰	۹	۱۲٪	۱۱	۱۰٪	۱۳	۱۱٪
هنجارهای ملی و محلی	۰	۰	۶	۸٪	۴	۶٪	۵	۴٪
اسطوره‌ها و مشاهیر ملی	۰	۰	۴	۵٪	۱۰	۱۰٪	۱۳	۱۱٪
نماد ملی	۰	۰	۹	۱۸٪	۱۳	۱۳٪	۸	۷٪
سیاست و حکومت	۰	۰	۷	۱۰٪	۹	۷٫۵٪	۶	۵٪
مذهب	۰	۰	۳	۵٪	۱۴	۱۳٫۵٪	۹	۸٪
مجموع	۰	۰	۶۹	۱۰۰٪	۱۰۱	۱۰۰٪	۱۱۳	۱۰۰٪

بر اساس نتایج جدول شماره ۴ بیشترین میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی مربوط به پایه ششم با ۱۱۳ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی است که مؤلفه‌ی تاریخ و آثار تاریخی با ۳۳ بار تکرار از بیشترین میزان بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب مطالعات اجتماعی برخوردار است و مؤلفه‌های هنر و ادبیات، جغرافیا و هنجارهای ملی و محلی به ترتیب با ۲۶، ۱۳ و ۱۳ بار تکرار در جایگاه بعدی قرار دارند. پس از کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم بیشترین میزان تکرار مؤلفه‌های هویت ملی مربوط به کتاب مطالعات پایه پنجم با ۱۰۱ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی است که بیشترین میزان فراوانی مربوط به مؤلفه‌های تاریخ و آثار تاریخی، مذهب و نمادهای ملی است که به ترتیب از ۲۸، ۱۴ و ۱۳ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی برخوردارند و کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم با ۶۹ بار تکرار مؤلفه‌های هویت ملی کم‌ترین میزان فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی را در میان کتب مطالعات اجتماعی دارا است که در این میان مؤلفه‌های تاریخ و آثار تاریخی، جغرافیا و نمادهای ملی به ترتیب با ۲۴ و ۹ و ۹ بار تکرار از بیشترین میزان فراوانی برخوردارند.



نکته حائز اهمیت درباره کتب مطالعات اجتماعی سه پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی آن است که برخلاف کتب هدیه‌های آسمانی و فارسی بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب مطالعات اجتماعی از یک‌روند افزایشی برخوردار است. چنان‌که در سال چهارم بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی بیشتر معطوف به دو فصل «شهرهای باستانی» و «ما ایرانی هستیم» می‌شود، این در حالی است که در سال پنجم محور بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی از دو فصل در سال چهارم به سه فصل در سال پنجم با عنوان‌های سرزمین ما، زیارت مکان‌های مقدس و ایران بعد از اسلام افزایش می‌یابد و این روند در سال ششم با افزایش فصول به پنج فصل با عنوان‌های «پیشرفت علوم و فنون در دوره اسلامی»، «سفری به اصفهان»، «ایران و همسایگان»، «ایستادگی در برابر بیگانگان»، «آزادی خرمشهر» ادامه می‌یابد.

بررسی سؤالات پژوهش

بر اساس بررسی سه پایه اول دوره ابتدایی، از مجموع ۲۳ مورد عبارت و سؤال، ۳۶ مورد جنبه‌ی احساسی داشتند، یعنی با محور قرار دادن جنبه‌ی هیجانی و حماسی به بیان و تبیین مؤلفه‌های هویت ملی پرداخته بودند. این بخش از بازنمایی‌ها، بیشتر عبارت محور بودند تا سؤال محور، ۵ مورد جنبه شناختی داشتند یعنی محوریت آن‌ها جنبه روایی و تاریخی داشت و آشنایی دانش آموزان با یک موضوع، مفهوم یا واقعه‌ای تاریخی مد نظر بود که سؤالات این بخش کاملاً در دسته‌بندی سؤالات معمولی و شبه سؤال قرار می‌گرفتند.

دو مورد جنبه‌ی فراشناختی داشتند و از سؤالات پژوهشی استفاده کرده بودند به عبارت دقیق‌تر کارکرد مؤلفه‌ها، مفاهیم و نقش آن‌ها در شکل‌دهی به هویت ملی مدنظر قرار داده بودند که بیشتر در قالب سؤال و مقایسه نمود پیدا می‌کردند.

در سه سال دوم پایه ابتدایی ۱۲۴ مورد عبارت و سؤال مورد بررسی قرار گرفتند که ۶۱ مورد جنبه احساسی داشتند، ۳۹ مورد جنبه شناختی داشتند و ۲۴ مورد جنبه فراشناختی داشتند که از جمله عبارات و سؤال‌های فراشناختی می‌توان به عبارت‌هایی از جمله:

۱. پیام واقعه‌ی عاشورا چیست؟
۲. شما از واقعه‌ی عاشورا چه پیامی دریافت کردید؟ بیان کنید.
۳. منظور و استعاره از این‌که کاری همچون «هفت‌خوان رستم» است، چیست؟
۴. میان کار دریادلی و آرش کمانگیر چه شباهتی وجود دارد؟
۶. فرهنگ ایرانی چه تأثیری بر جانشینان چنگیز و تیمور گذاشتند؟ توضیح دهید، اشاره کرد که هر کدام

به جنبه‌ای از فراشناخت همچون سؤالات پژوهشی، استعاره، مقایسه و کارکرد مؤلفه‌های هویت ملی اشاره داشتند.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در چارچوب بازنمایی گزاره‌ای شامل ۱۶۷ مورد، ۹۷ مورد مبتنی بر روش احساسی بودند، ۴۴ مورد جنبه شناختی داشتند و تنها ۲۶ مورد جنبه فراشناختی داشتند؛ بنابراین بر اساس نتایج و تفاوت آمار عبارات و سؤالات با محوریت جنبه شناختی و احساسی با عبارات و سؤالات فراشناختی، بیشتر سؤالات پژوهش در گروه سؤالات معمولی و شبه سؤال قرار می‌گیرند، درواقع در کتب درسی بیشتر جنبه روایی و احساسی برخی از مفاهیم تأکید شده و به کارکردها و کاربری مؤلفه‌های هویت ملی در شکل‌دهی به هویت ملی توجه چندانی نشده است و صرفاً سعی در مقبول نشان دادن این مفاهیم از طریق تأکید بر جنبه احساسی و ارزشی مفاهیم شده بود.

علاوه بر آن هرچند در کتب درسی بیشتر به جنبه مذهبی پرداخته شده است اما شخصیت‌سازی و هنجارسازی مناسبی صورت نگرفته است به‌طور مثال در چهار درس به‌صورت مستقیم به واقعه عاشورا و هفت درس به وقایع و شخصیت‌های اسلام همچون پیامبر (ص)، حضرت خدیجه و وقایعی همچون هجرت مسلمان و فتح مکه اشاره شده بود؛ اما این دروس بیشتر جنبه احساسی داشتند و کم‌تر به جنبه‌ی هنجاری همچون اخلاق، ایستادگی و ارائه الگوی رفتاری، تدبیر و حل مسئله‌ی شخصیت‌های مسلمان می‌پرداختند.

درواقع هرچند کتب درسی سعی در ارائه و بالا بردن هویت اسلامی دارند؛ اما نتوانسته‌اند تدبیر و توانایی حل مسئله، شخصیت‌های شاخص مسلمان را به‌خوبی نشان دهند بلکه بیشتر بر جنبه حماسی، احساسی و مظلومیت شخصیت‌های مسلمان تأکید داشته‌اند. این در حالی است که هرچند به پادشاهان عصر باستان ایران و شخصیت‌ها و دانشمندان شاخص ایرانی و مسلمان همچون خواجه نظام الملک، خیام، خوارزمی و رازی به‌صورت گذرا و محدود اشاره شده است؛ اما چنان مطرح می‌کنند که این شخصیت‌ها توانایی حل مسئله و تأثیرگذاری بیشتری در تاریخ نسبت به برخی شخصیت‌های اسلامی داشته‌اند که این امر نشان‌گر آن است که کتب درسی نه‌تنها در پرداختن به تاریخ و فرهنگ غنی اسلامی دچار ضعف است؛ بلکه در امر شخصیت‌سازی و هنجار سازی نیز موفق عمل نکرده است و نتوانسته هویت اسلامی - ایرانی مدنظر خود را در قالب شخصیت‌سازی و ارائه دستاوردها توانمند نشان دهد.



درباره‌ی رابطه سن کودکان و نحوه‌ی بازنمایی باید به این نکته اشاره کرد که طبق دیدگاه پیاژه کودکان کم‌تر از ۱۱ سال از توانایی مدل‌سازی و تفکر انتقادی برخوردار نیستند اما هر چه از هفت‌سالگی به یازده‌سالگی و دوازده‌سالگی نزدیک می‌شویم، توانایی تحلیل کودکان افزایش می‌یابد، پس باید نحوه‌ی بازنمایی تغییر کند. بر اساس نتایج پژوهش هرچند نحوه بازنمایی از سال چهارم تا شش تغییراتی محسوس داشته است؛ اما همچنان الگوی غالب بازنمایی در سه سال دوم پایه ابتدایی همان الگوی احساسی است به نحوی که با وجود آنکه در سه سال دوم پایه ابتدایی کتب مطالعات اجتماعی به کتب درسی اضافه می‌شوند اما همچنان الگوی احساسی وجه غالب است و در مجموع حدود پنجاه درصد بازنمایی‌ها به این شیوه انجام شده است؛ بنابراین به نظر می‌رسد الگو غالب بازنمایی هویت ملی در کتب درسی الگوی احساسی است و سؤالات کتاب بیشتر از نوع شبه سؤال و سؤال معمولی هستند، بنابراین با توجه به آنچه بیان شد، فرض پژوهش تأیید می‌شود و کتب درسی باید از حیث توجه به جنبه‌های فراشناختی هویت ملی اصلاح شوند (جداول شماره ۵ و ۶ و ۷ به مقایسه میزان فراوانی مؤلفه‌های الگوی فراشناختی پرداخته است).

جدول شماره ۵. میزان فراوانی مؤلفه‌های الگوی فراشناختی در سه سال اول پایه ابتدایی

مؤلفه‌های الگوی فراشناختی	میزان فراوانی	درصد فراوانی
احساسی	۳۶	٪۸۳
شناختی	۵	٪۱۲
فراشناختی	۲	٪۵
مجموع	۴۳	٪۱۰۰

جدول شماره ۶. میزان فراوانی مؤلفه‌های الگوی فراشناختی در سه سال دوم پایه ابتدایی

مؤلفه‌های الگوی فراشناختی	میزان فراوانی	درصد فراوانی
احساسی	۶۱	٪۴۹
شناختی	۳۹	٪۳۲
فراشناختی	۲۴	٪۱۹
مجموع	۱۲۴	٪۱۰۰

جدول شماره ۷. میزان فراوانی مؤلفه‌های الگوی فراشناختی در کل پایه ابتدایی

مؤلفه‌های الگوی فراشناختی	میزان فراوانی	درصد فراوانی
احساسی	۹۷	۵۴٪
شناختی	۴۴	۳۰٪
فراشناختی	۲۶	۱۶٪
مجموع	۱۶۷	۱۰۰٪

نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش به‌عنوان اصلی‌ترین نهادی در نظر گرفته شود که وظیفه درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم بر جامعه را بر عهده دارد؛ بنابراین لازم است در متن دروس کتب آموزشی، هویت ملی به‌عنوان بالاترین سطح از هویت اجتماعی و به‌عنوان عامل همبستگی ملی، نقش پررنگی داشته باشد. کتاب‌های درسی باید هم در زمینه دادن اطلاعات و ایجاد آگاهی‌های لازم و بالا بردن قدرت تجزیه و تحلیل فراگیران بکوشند و هم از نظر عاطفی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده و احساس مثبت نسبت به هویت ملی در سطوح بالای عاطفی در آن‌ها ایجاد نمایند. اگر تعریف متفکرانی همچون بندورا و لیکاف در نقش بازنمایی‌ها در یادگیری را بپذیریم، این شیوه بازنمایی است که تعیین‌کننده تأثیرپذیری آموزش است، با درک این موضوع که در جهان حاضر و با گسترش اطلاعات و توسعه‌ی رسانه رویکرد پاسخ محور در آموزش به‌ویژه در زمینه هویت ملی کارایی لازم را ندارد و الگوی مطلوب بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب درسی الگوی فراشناختی است که با توجه به سن دانش آموزان متغیر است. بر اساس این رویکرد به آموزش، فرآیند ساختن یک دیدگاه کلی از جهان بر اساس اجزای اطلاعاتی فراوانی که از آموزش‌های رسمی در چارچوب مدارس و غیررسمی با محوریت رسانه‌هاست که در طول زمان و بر اساس تفسیر شخصی از دانش شکل می‌گیرد؛ بنابراین این خود دانش آموزان هستند که به نظام معنایی خودسامان می‌دهند و آموزش عامل مداخله‌گر و تنها جزئی از نظام معرفتی دانش آموزان است. پژوهش حاضر بر همین اساس کتب دوره ابتدایی را از منظر چگونگی بازنمایی هویت ملی در سه حوزه شناختی، احساسی و فراشناختی مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصل از پژوهش بیانگر آن است که رویکرد غالب در بازنمایی هویت ملی در کتب درسی رویکرد پاسخ محور و شیوه‌ی بازنمایی بیشتر احساسی و سؤالات کتب درسی نیز



بیشتر شامل سؤالات معمولی و شبه سؤالات می‌شوند که این امر بیانگر آن است که به جنبه‌ی فراشناختی هویت ملی توجه چندانی نشده است، علاوه بر آن هرچند تغییراتی با افزایش سن دانش‌آموزان در شیوه‌ی بازنمایی انجام شده است اما روند غالب بازنمایی همان الگوی احساسی است که این امر سبب می‌شود که آموزش داده‌شده پیرامون هویت ملی مؤثر واقع نشود چراکه به دلیل عدم آشنایی با جنبه‌های شناختی و کارکردی هویت ملی، دانش‌آموزان از یک انسجام فکری و چارچوب تحلیلی برخوردار نیستند و در مواجهه با محرک عاطفی قوی‌تر که تأثیرگذاری بیشتری دارد، مفاهیم آموخته را جایگزین می‌کنند و این همان امری است که سبب شکل‌گیری تعارض ارزشی و ذهنیت مشوش دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر آن هرچند در کتب درسی به مؤلفه‌های مذهبی بیشتر پرداخته شده است اما توانایی حل مسئله و تدبیر شخصیت‌های مسلمان به‌خوبی نشان داده نشده است و این امر حاکی از ضعف کتب درسی در شخصیت‌سازی، الگوسازی رفتاری و تبیین وجه فراشناختی مؤلفه‌های مذهبی است؛ بنابراین بر اساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهادهای سیاستی زیر ارائه می‌شود:

تغییر رویکرد آموزشی به برنامه درسی پایه ابتدایی و محور قرار دادن رویکرد پرسش‌محور؛ توجه به سن دانش‌آموزان در میزان و چگونگی بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب درسی پایه ابتدایی؛

بازنویسی و تغییر رویکرد نسبت به شخصیت‌های مسلمان از رویکرد احساسی به رویکرد شناختی و فراشناختی.

منابع

- اشرف، احمد (۱۳۹۶)؛ *هویت ایرانی*، تهران: نشر نی.
- ابوالحسنی، سید رحیم (۱۳۸۷)؛ «مؤلفه‌های هویت ملی با رویکردی پژوهشی»، *فصلنامه سیاست*، شماره ۳، ۲۲-۴.
- ابراهیمی، نامدار، مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۹)؛ *تربیت برای پرسیدن: درآمدی بر نظریه تربیتی پرسش‌محور*، تهران: نشر نی.
- استیون، مایکل (۱۳۹۳)؛ *نظریه برنامه درسی: ایدئولوژی برنامه درسی*، ترجمه: محسن فرمیپنی فراهانی و رضا رأفتی، تهران: انتشارات آبیژ.
- باردن، لورنس (۱۳۷۴)؛ *تحلیل محتوا*، ترجمه: ملیحه آشتیانی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- حاتمی، جواد (۱۳۹۷)؛ *درباره علوم شناختی*، تهران: موسسه انتشارات امیرکبیر، چاپ چهارم.

- خرازی، سید کمال، تلخایی، محمود (۱۳۹۶)؛ *مبانی آموزش و پرورش شناختی*، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- خرازی، کمال و همکاران (۱۳۹۷)؛ *مقدمه‌ای بر علوم و فناوری‌های شناختی و کاربردهای آن*، تهران: انتشارات سمت.
- راش، مایکل (۱۳۹۳)؛ *جامعه و سیاست*، ترجمه: منوچهر محمدی، تهران: نشر سمت.
- سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰)؛ *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*، تهران: ناشر: دوران.
- شنبخواندی، داور (۱۳۸۰)؛ *ناسیونالیسم و هویت ایرانی*، تهران: مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- علاقه بند، علی (۱۴۰۰)؛ *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: نشر روان.
- کرپیندورف، کلوس. (۱۳۷۸)؛ *تحلیل محتوا*، ترجمه هوشنگ نایی، تهران، انتشارات سروش.
- گونک، جرالده (۱۳۸۷)؛ *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه: محمدجعفر پاک‌سرشت، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- گودرزی، حسین (۱۳۸۷)؛ *تکوین جامعه‌شناسی هویت ملی در ایران*، تهران: تمدن ایرانی.
- مرعشی، منصور، قائدی، یحیی (۱۳۹۴)؛ *مبانی و کارکردهای حلقه کندوکاو*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Arnot, M (2002); *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*, London: Routledge Falmer.
- Barker, Chris (2004); *the SAGE Dictionary of Cultural Studies*, London: Sage
- Bandura, A (1986); *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory: Prentice – Hall, Inc.*
- Carr M, Joyce A(1998); "Where gifted children do and do not excel on metacognitive task". *Can J Psychol.*;18(3):212- 35.
- Colman, John E (1967); *The Master Teachers and the Art of Teaching* (New York: Pitman,), pp.5-11.
- Collingwood, R, G (1970); *An autobiography*, Oxford: Clarendon Press.
- Davison, James (1991); *Culture Wars: The Struggle to Define America* (New York: Basic Book), pp. 3-29.
- Dolan, R.J (2002); "Emotion, Cognition and behavior". *Science*, 298.1191-1194.
- Evans, V & Green, M (2006); *Cognitive linguistics; an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Foster, S. (1999); "The struggle for American identity: Treatment of ethnic groups in United States history textbooks", *History of Education*, 28, 251-278.
- Hanks, W. F. (1996); *Language and communicative practices*, Boulder, CO: Westview Press
- Hobsbawm, Eric, (1990); *Nation and Nationalism since 1780*, programe, Myth, Reality, Cambridge.
- Kadivar P. Educational psychology. Tehran: Samt Publication; 2004. [Persian]
- Lampert, Jo Ann. (2007); *the whole world shook: shifts in ethnic, national and heroic identities in children's fiction about 9/11*. PhD thesis, Queensland University of Technology.
- Palinscar, AS, Brown AL (1984); *Reciprocal teaching of comprehension fostering and*



comprehension monitoring activities:p.p.117-175.

- Strauss, S., & Shilony, T (1994); *Teachers "Models of Children's Minds and Learning*. In L.A Hirschfeld & S.A. Gelman (Eds)., Mapping the mind. New York, NY: Cambridge University Press.
- Swanson C. What is metacognition? J Educ Psychol. 1990; 211:114-23.
- Skidelsky, R (1972); *Le mouvement des ecoles Nouvelles anglaises Abbotsholme Summerbill, Dartington Hall, Gordonstown*. Paris: Maspero.