

بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی از دیدگاه دبیران متوسطه اول و دوم
(مطالعه موردی: شهرستان نقده)

یوسف رضاپور^۱، فیروز محمودی^۲، مریم بیرام زاده^۳
دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۸ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۹

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی، از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه انجام شده است. این مطالعه از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دبیران مرد و زن دوره‌ی متوسطه شهرستان نقده به تعداد ۱۴۰ نفر بود که کتاب‌های درسی تاریخ، جغرافیا، ادبیات و علوم اجتماعی را در دوره اول و دوم متوسطه تدریس می‌کردند. از این تعداد، ۱۰۳ نفر به عنوان نمونه به صورت تصادفی ساده و بر اساس جدول مورگان انتخاب شده است. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. به طور کلی یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی در هر چهار عنصر (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) در سطح پایینی قرار دارد. همچنین نتایج نشان داد که دبیران زن توجه بیشتری نسبت به دبیران مرد به ابعاد هویت ملی دارند.

واژگان کلیدی: هویت ملی؛ برنامه درسی اجرا شده؛ دبیران متوسطه؛ شهرستان نقده



^۱ - دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران.
^۲ - استاد یار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران.
^۳ - دانش آموخته کارشناسی ارشد، دبیر آموزش و پرورش نقده، ایران، نویسنده مسئول، maryam.bayramzade@gmail.com

مقدمه

با ورود به قرن بیست و یکم، جهان شاهد تحولات متعدد و گسترده‌ای شد که ابعاد مختلف زندگی بشر را تحت تاثیر خود قرار داد و در این میان، یکی از چالش برانگیزترین تغییرات، دگرگونی در ابعاد شناختی و به طور دقیق‌تر هویتی مردمان روزگار ماست (میر فردی و ولی نژاد، ۱۳۹۶: ۱). هویت به طور عمده از دهه ۱۹۹۰ به عنوان مفهوم کلیدی در زمینه آموزش ظاهر شده است (قاضی و شاه، ۲۰۱۹: ۲۷۵).

در گذشته‌های نه چندان دور، هویت هیچ‌گاه به عنوان مساله مهمی به شکل امروز مطرح نبود، زیرا زندگی افراد در مسیرهای تعیین شده که توسط اعتقادات و ارزش‌های سنتی هدایت می‌شد، حرکت می‌کرد، اما افول منابع هویت‌ساز سنتی، مثل الگوهای خانوادگی و ارزش‌های مذهبی از یک سو و رشد روز افزون و سریع الگوهای هویت‌ساز جدید مثل رسانه‌ها، تکنولوژی و به طور کلی، فرآیند نوسازی و توسعه، هویت افراد از خردترین تا کلانترین سطح آن دچار تغییر و دگرگونی شده است (ربانی و رستگار، ۱۳۹۲: ۱).

همه ملت‌ها ویژگی‌ها و هویت ملی خاص خود را دارند که آنها را از سایر ملل متمایز می‌کند، مردم ایران نیز دارای هویت ملی خاص خود هستند که الهام گرفته از تاریخ، سیاست، جغرافیا، اعتقادات، نگرش‌ها، خواست‌ها و آرزوهای ویژه‌ی آنهاست. برخورداری از این فرهنگ، به ملت ما شخصیت و هویتی متفاوت از سایر ملل بخشیده است (نجار و همکاران، ۱۳۹۴: ۷۴). هویت ملی ابتدا در، درون خانواده بازتولید می‌شود؛ سپس بخش مهم آن توسط سیستم آموزش و پرورش منتقل می‌شود (جنکینز، ۱۳۹۱). اگر آموزش و پرورش نتواند افراد را نسبت به هویت ملی خودشان علاقه‌مند سازد، بیم آن وجود دارد که افراد نسبت به سرکوب هویت خویش اقدام کرده و به دیگر هویت‌ها روی آورند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۳). اگر خرده فرهنگ‌ها باعث شوند که درک ما از هویت ملی مشوش باشد در اینجا مدارس می‌توانند به عنوان عامل تعادل بخش عمل کنند (حسینی، ۱۳۹۲: ۱).

آموزش و پرورش به عنوان یکی از نهادهای مهم در همه جوامع، نقشی خطیر، در جهت شکوفایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و قابلیت‌های افراد هر جامعه به منظور تبدیل آن‌ها به افرادی آگاه و مسئول ایفا می‌کند (علاقه‌بند، ۱۳۷۳). از سوی دیگر آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین نهادهایی است که وظیفه اصلی آن درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم بر جامعه است (منصوری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۱۱).

نتایج پژوهش چن، لین و یانگ^۱ (۲۰۱۸) نشان داد که مطالب کتاب درسی تأثیر طولانی مدت بر هویت ملی دارد. به نظر می‌رسد موثرترین راه برای تقویت و تحکیم هویت ملی، می‌تواند از طریق نظام‌های آموزشی و به طور ویژه از طریق آموزش و پرورش انجام گیرد؛ که در این راستا برنامه‌درسی به عنوان اصلی‌ترین رکن نظام آموزش و پرورش در شکل گرفتن هویت ملی، می‌تواند نقش کلیدی داشته باشد (منصوری و همکاران، ۱۳۹۳: ۱).

رکن اصلی نظام تعلیم و تربیت، برنامه‌های درسی است که در شکل گرفتن هویت ملی نقش اساسی دارد (احمدی، ۱۳۹۱). از برنامه درسی تعاریف متعددی ارائه شده است که هر کدام یک جنبه خاص از آن را در بر می‌گیرد، چگونگی تعریف برنامه درسی، همسو با نگاه افراد به ماهیت تربیت است (آدلمان و روگی، ۱۳۹۴: ۵۵۵).

معمولاً هنگام صحبت از برنامه درسی، از سه نوع برنامه قصد شده^۲، اجرا شده^۳ و کسب شده^۴ سخن گفته می‌شود. از نظر پورتر (۱۹۸۸) آن چیزی که در کلاس درس تدریس می‌شود برنامه درسی اجرا شده نامیده می‌شود (فارسی و همکاران، ۱۳۹۸: ۷۳). در این پژوهش منظور ما از برنامه درسی اجرا شده این تعریف است.

^۱ Qazi, M. H., & Shah, S.

^۲ Chen, W. L., Lin, M. J., & Yang, T. T

^۳ -Intended Curriculum

^۴ - Implemented Curriculum

o - Attained curriculum

متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که مؤلفه‌ی یادگیری در جریان تدریس، مهم‌ترین مؤلفه در نظام آموزش و پرورش است؛ بنابراین آنچه که در محیط کلاسی و در خلال آموزش اجرا می‌شود، نقش بسیار مهمی در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان دارد (صادقی اول و همکاران، ۱۳۹۶: ۹۹).

اسکیمدت و دیگران (۱۹۸۷) بیان کردند که برنامه درسی اجرا شده، مجموعه اقدامات و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است که معلمان بر اساس آنچه که از محیط مدرسه و کلاس درس برداشت می‌کنند و آن را در کلاس اجرا می‌کنند. این برنامه در سطح کلاس درس است و در واقع تفسیر و برداشتی از برنامه درسی قصد شده توسط معلمان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آنها در کلاس درس به اجرا در می‌آید (کالیسکان و باتی، ۲۰۲۰: ۲۰۷). به عبارت دیگر، برنامه درسی اجرا شده آن چیزی است که در کلاس درس تدریس می‌شود (پورکھات، ۲۰۱۴).

برنامه درسی اجرا شده در این پژوهش به اقداماتی گفته می‌شود که با تصمیم‌گیری‌های معلم در موقعیت یاددهی-یادگیری، ظاهر می‌شود. از این جهت یکی از منابع قابل اعتماد برای به دست آوردن اطلاع از اتفاقاتی که منجر به شکل گرفتن برنامه درسی اجرا شده می‌شود، معلم است. اگر چه برای گردآوری اطلاع در این خصوص، می‌توان از مشاهده نیز استفاده کرد، اما بهره‌گیری از اظهارات معلمان، با توجه به صلاحیت آنان، می‌تواند با سرعت بیشتری انجام شود. با توجه به این موضوع، در این بررسی، معلمان، به عنوان منبع جمع‌آوری اطلاعات در خصوص برنامه درسی اجرا شده مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

در خصوص عناصر برنامه درسی نیز، همانند سطوح آن اتفاق نظر چندانی وجود ندارد؛ برخی همانند فرانسس کلاینه عنصر را برای آن در نظر می‌گیرند و بعضی دیگر چهار عنصر هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی (معروفی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۱). به دلیل اینکه این عناصر بیش از سایر عناصر به کار برده شده است در این پژوهش نیز این چهار عنصر مد نظر قرار گرفته است. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که برخی کشورها، با بهره‌گیری از نظام آموزشی خود، اقداماتی را در جهت تحکیم و تقویت هویت ملی‌شان انجام داده‌اند. که می‌توان به تحقیقات وونگ، هاستی، لی، کندی و چان (۲۰۲۰) در هنگ‌کنگ و قاضی و شاه (۲۰۱۹) در پاکستان اشاره کرد.

کره جنوبی سالهاست که از یک برنامه درسی ملی برخوردار است. برنامه درسی ملی به طور مداوم در زمینه‌های مختلف تاریخی و اجتماعی تجدید نظر می‌شود، و تأثیر قدرت خود را بر مدارس و معلمان حفظ می‌کند (سو، ۲۰۲۰: ۱۶۵).

نیز کیم (۲۰۰۴) با نقد و بررسی برنامه درسی کره جنوبی، بیان می‌کند که از نیمه دوم قرن بیستم، هویت ملی در کتاب مطالعات اجتماعی کره مورد توجه قرار گرفته است. همچنین از آن زمان به بعد برنامه درسی کره هفت بار مورد بازبینی قرار گرفته که در هر مورد، متناسب با تغییرات کشور کره و جهان، مفهوم هویت ملی نیز اصلاح و بازنگری شده است.

هویت ملی دانش‌آموزان با توجه به نقش سازنده آنان در آینده کشور، دارای اهمیت بسزایی است و تقویت آن از ضرورت‌های انکارناپذیر جامعه است. به جهت اینکه نظام آموزش و پرورش، هم‌بیشترین سرمایه انسانی را در اختیار دارد و هم در تعیین اهداف و محتوای آموزشی و همچنین اهداف برنامه‌های مدارس، مهم‌ترین سازمان جامعه می‌باشد، می‌تواند تأثیر بسزایی در تقویت و تحکیم هویت ملی دانش‌آموزان داشته باشد. ولی توجه به این نکته نیز حائز اهمیت است که، اگر هدف‌ها و محتوای برنامه درسی در بهترین حالت و کیفیت تدوین شده باشند، ثمربخش بودن آنها به تلاش‌ها و فعالیت‌های معلم و شاگرد در فرآیند یاددهی-یادگیری بستگی دارد. معلمان به عنوان عامل اجرا، برنامه درسی را با توجه به ارزش‌ها، اعتقادات و باورهای خود تفسیر کرده و به شکلی که خود معنا می‌کند اجرا خواهد کرد. بنابراین، در این تحقیق سعی داریم به این سوال پاسخ دهیم که در عناصر برنامه درسی اجرا شده، چه میزان به ابعاد هویت ملی توجه شده است. در این راستا پاسخگویی به سوال‌های زیر مد نظر این پژوهش بوده است:

- ۱- آیا عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی توجه دارد؟
- ۲- آیا عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی توجه دارد؟
- ۳- آیا عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی توجه دارد؟
- ۴- آیا عنصر ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی توجه دارد؟

روش شناسی

روش انجام پژوهش توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه‌ی دبیران مرد و زن دوره‌ی اول و دوم متوسطه شهرستان نقده به تعداد ۱۴۰ نفر بود که کتاب‌های درسی تاریخ، جغرافیا، ادبیات و علوم اجتماعی را تدریس می‌کردند. روش نمونه‌گیری پژوهش تصادفی ساده بود. نمونه آماری نیز شامل ۱۰۳ نفر بود که بر اساس جدول مورگان انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه ۳۸ سوالی محقق ساخته استفاده گردید، که پنج بعد هویت ملی را در چهار عنصر برنامه درسی اجرا شده مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت به ترتیب با گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم تدوین شده است. پرسشنامه از شش بخش تشکیل شده است که بخش اول آن به اطلاعات حرفه‌ای معلمان اختصاص داشت و سایر قسمت‌ها به ترتیب عبارتند از: توجه به بعد تاریخی هویت ملی در عناصر برنامه درسی اجراشده (شامل ۸ گویه)، بعد جغرافیایی (شامل ۷ گویه)، بعد سیاسی (شامل ۷ گویه)، بعد فرهنگی (شامل ۸ گویه) و بعد اجتماعی (شامل ۸ گویه). در این پرسشنامه میانگین نظری نمرات از طریق محاسبه میانگین تفاضل بین نمرات حداقل و حداکثر و افزودن مقدار به دست آمده به نمره حداقل به دست می‌آید. در این پرسشنامه تعداد سؤالات برای سنجش ابعاد هویت ملی متفاوت هست بنابراین میانگین نظری برای هر یک از ابعاد نیز متفاوت خواهد بود. از این رو ابعادی که دارای هشت گویه می‌باشند، میانگین نظری آنها برابر با ۲۴ و برای ابعادی که دارای هفت گویه می‌باشند میانگین نظری برابر ۲۱ خواهد بود.

روایی پرسشنامه با استفاده از نظر اساتید متخصص تایید شد؛ و پایایی آن نیز با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۸ به دست آمد. پس از تکمیل پرسشنامه، داده‌ها، با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است.

یافته‌ها

آماره توصیفی مربوط به نظر دبیران نسبت به میزان توجه عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی در جدول (۱) مشخص شده است.

جدول ۱. آماره توصیفی میزان توجه عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | جنسیت | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------|-------|-------|---------|------------------|
| تاریخی | مرد | ۵۶ | ۱۷/۷۳ | ۶/۸۱ |
| | زن | ۴۷ | ۲۰/۸۰ | ۷/۷۰ |
| جغرافیایی | مرد | ۵۶ | ۱۷/۳۹ | ۶/۹۹ |
| | زن | ۴۷ | ۲۰/۱۴ | ۵/۷۷ |
| سیاسی | مرد | ۵۶ | ۱۶/۸۹ | ۵/۷۲ |
| | زن | ۴۷ | ۱۸/۵۱ | ۶/۶۵ |
| فرهنگی | مرد | ۵۶ | ۱۴/۷۱ | ۷/۸۰ |
| | زن | ۴۷ | ۱۸/۷۸ | ۷/۵۷ |
| اجتماعی | مرد | ۵۶ | ۱۵/۸۵ | ۷/۹۷ |
| | زن | ۴۷ | ۲۰/۸۲ | ۶/۶۹ |

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول (۱) بیشترین میزان توجه به ابعاد پنج گانه هویت ملی در عنصر هدف، مربوط به بعد اجتماعی هویت ملی، با میانگین ۲۰/۸۲ و انحراف استاندارد ۶/۶۹ و کمترین میزان توجه، مربوط به بعد فرهنگی با میانگین ۱۴/۷۱ و انحراف استاندارد ۷/۸۰ می‌باشد. همچنین تحلیل نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که میزان توجه دبیران زن به ابعاد هویت ملی بیشتر از دبیران مرد می‌باشد. به منظور مشخص نمودن میزان توجه در عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده گردید، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول (۲) مشخص شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی میزان توجه عنصر هدف درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | تعداد | میانگین نظری | میانگین تجربی | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | سطح معنی داری |
|----------------|-------|--------------|---------------|------------------|---------|------------|---------------|
| تاریخی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۹/۱۳ | ۷/۳۶ | -۶/۷۰ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| جغرافیایی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۸/۶۵ | ۶/۵۸ | -۳/۶۲ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| سیاسی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۷/۶۳ | ۶/۱۸ | -۵/۵۲ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| فرهنگی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۶/۵۷ | ۷/۹۳ | -۹/۵۰ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| اجتماعی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۸/۱۲ | ۷/۷۸ | -۷/۶۵ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |

آزمون فرضیه‌ی اول: نتایج جدول (۲) نشان داد که میزان توجه به عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده در ابعاد تاریخی، جغرافیایی، سیاسی، فرهنگی و بعد اجتماعی در سطح $p \leq 0.001$ معنادار شده است و نشان دهنده این است از نظر دبیران میزان توجه در عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین نظری و میانگین تجربی می توان گفت که میزان توجه به عنصر هدف ابعاد پنج گانه هویت ملی در دوره متوسطه در سطح پایینی قرار دارد. آماره توصیفی مربوط به نظر دبیران مرد و دبیران زن نسبت به میزان توجه عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی در جدول (۳) مشخص شده است.

جدول ۳. آماره توصیفی میزان توجه عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | جنسیت | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------|-------|-------|---------|------------------|
| تاریخی | مرد | ۵۶ | ۱۶/۰۷ | ۶/۴۴ |
| | زن | ۴۷ | ۱۹/۱۹ | ۵/۸۲ |
| جغرافیایی | مرد | ۵۶ | ۱۶/۹۸ | ۱۳/۶۱ |
| | زن | ۴۷ | ۱۷/۹۷ | ۵/۰۸ |
| سیاسی | مرد | ۵۶ | ۱۵/۴۴ | ۶/۰۶ |
| | زن | ۴۷ | ۱۶/۴۰ | ۶/۲۶ |
| فرهنگی | مرد | ۵۶ | ۱۳/۶۲ | ۷/۹۰ |
| | زن | ۴۷ | ۱۷/۵۱ | ۷/۹۳ |
| اجتماعی | مرد | ۵۶ | ۱۵/۴۶ | ۷/۳۶ |
| | زن | ۴۷ | ۲۰/۲۱ | ۶/۸۲ |

براساس نتایج به دست آمده از جدول (۳) بیشترین میزان توجه به ابعاد پنج گانه هویت ملی در عنصر محتوا، مربوط به بعد اجتماعی هویت ملی، با میانگین ۲۰/۲۱ و انحراف استاندارد ۶/۸۲ و کمترین میزان توجه مربوط به بعد فرهنگی با میانگین ۱۳/۶۲ و انحراف استاندارد ۷/۹۰ می باشد. همچنین تحلیل نتایج جدول (۳) نشان می دهد که میزان توجه دبیران زن به ابعاد هویت ملی بیشتر از دبیران مرد می باشد به منظور مشخص نمودن میزان توجه در عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی، از آزمون t تک نمونه ای استفاده گردید، نتایج آزمون t تک نمونه ای در جدول (۴) مشخص شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی میزان توجه عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | تعداد | میانگین نظری | میانگین تجربی | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|----------------|-------|--------------|---------------|------------------|---------|------------|---------------|
| تاریخی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۷/۴۹ | ۶/۳۳ | -۱۰/۴۲ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| جغرافیایی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۷/۴۳ | ۵/۶۷ | -۶/۳۶ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| سیاسی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۵/۸۸ | ۶/۱۴ | -۸/۴۴ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| فرهنگی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۵/۳۹ | ۸/۱۱ | -۱۰/۷۶ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| اجتماعی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۷/۶۳ | ۷/۴۷ | -۸/۶۴ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |

آزمون فرضیه‌ی دوم: نتایج جدول (۴) نشان داد که میزان توجه به عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده در ابعاد تاریخی، جغرافیایی، سیاسی، فرهنگی و بعد اجتماعی در سطح $p \leq 0/0001$ معنادار شده است و نشان دهنده این است از نظر دبیران میزان توجه در عنصر محتوای برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین نظری و میانگین تجربی می‌توان گفت که میزان توجه به عنصر محتوای ابعاد پنج گانه هویت ملی در دوره متوسطه در سطح پایینی قرار دارد. آماره توصیفی مربوط به نظر دبیران مرد و دبیران زن نسبت به میزان توجه عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی در جدول (۵) مشخص شده است.

جدول ۵. آماره توصیفی میزان توجه عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | جنسیت | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------|-------|-------|---------|------------------|
| تاریخی | مرد | ۵۶ | ۱۵/۷۸ | ۷/۰۱ |
| | زن | ۴۷ | ۱۷/۰۴ | ۷/۱۶ |
| جغرافیایی | مرد | ۵۶ | ۱۶/۲۵ | ۶/۰۰ |
| | زن | ۴۷ | ۱۶/۶۳ | ۶/۴۲ |
| سیاسی | مرد | ۵۶ | ۱۴/۴۸ | ۶/۲۷ |
| | زن | ۴۷ | ۱۵/۳۶ | ۷/۱۸ |
| فرهنگی | مرد | ۵۶ | ۱۳/۱۰ | ۷/۸۳ |
| | زن | ۴۷ | ۱۷/۰۶ | ۸/۰۱ |
| اجتماعی | مرد | ۵۶ | ۱۳/۸۲ | ۷/۷۸ |
| | زن | ۴۷ | ۱۸/۸۹ | ۷/۵۲ |

براساس نتایج به دست آمده از جدول (۵) بیشترین میزان توجه به ابعاد پنج گانه هویت ملی در عنصر روش تدریس، مربوط به بعد اجتماعی هویت ملی، با میانگین ۱۸/۸۹ و انحراف استاندارد ۷/۵۲ و کمترین میزان توجه مربوط به بعد فرهنگی با میانگین ۱۳/۱۰ و انحراف استاندارد ۷/۸۳ می‌باشد. همچنین تحلیل نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که میزان توجه دبیران زن به ابعاد هویت ملی بیشتر از دبیران مرد می‌باشد به منظور مشخص نمودن میزان توجه در عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی، آزمون t تک نمونه‌ای اجرا شده است، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول (۶) مشخص شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون t نمونه‌ای برای بررسی میزان توجه عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | تعداد | میانگین نظری | میانگین تجربی | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|----------------|-------|--------------|---------------|------------------|---------|------------|---------------|
| تاریخی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۶/۳۵ | ۷/۰۷ | -۱۰/۹۵ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| جغرافیایی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۶/۴۲ | ۶/۱۷ | -۷/۵۲ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| سیاسی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۴/۸۸ | ۶/۶۸ | -۹/۲۷ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| فرهنگی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۴/۹۱ | ۸/۱۲ | -۱۱/۳۵ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| اجتماعی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۶/۱۳ | ۸/۰۳ | -۹/۹۲ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |

آزمون فرضیه‌ی سوم: نتایج جدول (۶) نشان داد که میزان توجه به عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده در ابعاد تاریخی، جغرافیایی، سیاسی، فرهنگی و بعد اجتماعی در سطح $p \leq 0/0001$ معنادار شده است و نشان دهنده این است از نظر دبیران میزان توجه در عنصر روش تدریس برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین نظری و میانگین تجربی می‌توان گفت که میزان توجه به عنصر روش تدریس ابعاد پنج گانه هویت ملی در دوره متوسطه در سطح پایینی قرار دارد.

جدول ۷. آماره توصیفی میزان توجه عنصر ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | گروه | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------|------|-------|---------|------------------|
| تاریخی | مرد | ۵۶ | ۱۴/۱۹ | ۶/۸۲ |
| | زن | ۴۷ | ۱۵/۷۸ | ۷/۶۱ |
| جغرافیایی | مرد | ۵۶ | ۱۴/۳۰ | ۶/۸۱ |
| | زن | ۴۷ | ۱۴/۹۳ | ۶/۹۳ |
| سیاسی | مرد | ۵۶ | ۱۲/۸۳ | ۶/۵۲ |
| | زن | ۴۷ | ۱۳/۶۱ | ۷/۵۶ |
| فرهنگی | مرد | ۵۶ | ۱۲/۰۷ | ۸/۰۲ |
| | زن | ۴۷ | ۱۵/۳۶ | ۸/۴۶ |
| اجتماعی | مرد | ۵۶ | ۱۳/۲۱ | ۷/۷۲ |
| | زن | ۴۷ | ۱۶/۷۸ | ۷/۲۷ |

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول (۶-۴) بیشترین میزان توجه به ابعاد پنجگانه هویت ملی در عنصر ارزشیابی، مربوط به بعد اجتماعی هویت ملی، با میانگین ۱۶/۷۸ و انحراف استاندارد ۷/۲۷ و کمترین میزان توجه مربوط به بعد فرهنگی با میانگین ۱۲/۰۷ و انحراف استاندارد ۸/۰۲ می‌باشد. همچنین تحلیل نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد که میزان توجه دبیران زن به ابعاد هویت ملی بیشتر از دبیران مرد می‌باشد به منظور مشخص نمودن میزان توجه در عنصر ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی، از آزمون t تک نمونه ای استفاده گردید، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول (۸) مشخص شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی میزان توجه عنصر ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی

| ابعاد هویت ملی | تعداد | میانگین نظری | میانگین تجربی | انحراف استاندارد | مقدار t | درجه آزادی | سطح معنی داری |
|----------------|-------|--------------|---------------|------------------|---------|------------|---------------|
| تاریخی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۴/۹۲ | ۷/۲۰ | -۱۲/۷۸ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| جغرافیایی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۴/۵۹ | ۶/۸۴ | -۹/۵۰ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| سیاسی | ۱۰۳ | ۲۱ | ۱۳/۱۹ | ۶/۹۹ | -۱۱/۳۲ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| فرهنگی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۳/۵۷ | ۸/۳۳ | -۱۲/۶۹ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| اجتماعی | ۱۰۳ | ۲۴ | ۱۴/۸۴ | ۷/۶۹ | -۱۲/۰۷ | ۱۰۲ | ۰/۰۰۰۱ |

آزمون فرضیه‌ی چهارم: نتایج جدول (۸) نشان داد که میزان توجه به عنصر ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده در ابعاد تاریخی، جغرافیایی، سیاسی، فرهنگی و بعد اجتماعی در سطح $p \leq 0/0001$ معنادار شده است و نشان دهنده این است از نظر دبیران میزان توجه در عنصر ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده به ابعاد پنج گانه هویت ملی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین نظری و میانگین تجربی می توان گفت که میزان توجه به عنصر ارزشیابی ابعاد پنج گانه هویت ملی در دوره متوسطه در سطح پایینی قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی از دیدگاه دبیران متوسطه بود. نتایج نشان داد که عناصر برنامه درسی اجرا شده (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) توجه کمی به ابعاد هویت ملی دارند. این نتایج با یافته‌های فیاض و ایمانی (۱۳۸۹)، خدایار و فتحی (۱۳۸۷)، عبدی و لطفی (۱۳۸۷)، صادق‌زاده و منادی (۱۳۸۷)، هم‌سو و هم جهت می‌باشد. به عنوان مثال نتایج یافته‌های عبدی و لطفی (۱۳۸۷) که با مطالعه کتاب‌های تاریخ دوره متوسطه، به این نتیجه دست یافتند که، محتوای این کتاب‌ها، رویکرد و محتوای لازم برای تقویت هویت ملی را ندارند.

همچنین نتایج به دست آمده با نتایج مطالعه وانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. وانگ و همکاران (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیدند که عناصر برنامه‌ریزی درسی در برنامه درسی کشور هنگ کنگ در سطح پایینی به هویت ملی توجه کرده است. نتایج این تحقیق نشان داد که عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده توجه کمی به ابعاد هویت ملی دارد. در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که یکی از دلایل توجه پایین به ابعاد هویت ملی در عنصر هدف برنامه درسی اجرا شده، عدم توجه به این موضوع در کتاب‌های درسی به عنوان اصلی ترین منبع در دسترس دبیران می‌باشد. چرا که دبیران برنامه درسی کلاسی را براساس کتاب‌های درسی تنظیم می‌کنند. این نتایج همسو با نتایج فیاض و ایمانی (۱۳۸۹) می‌باشد که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که، کتابهای درسی دوره متوسطه آنچنان که شایسته است به هویت ملی نپرداخته است.

با بررسی میانگین‌های به دست آمده از هر یک از ابعاد هویت ملی نتیجه گرفته می‌شود که میزان توجه محتوا در سطح پایینی می‌باشد. این نتایج با یافته‌های حاصل از مطالعه عبدی و لطفی (۱۳۸۷) همسو می‌باشد. در پژوهش عبدی و لطفی نشان داده شد که محتوای کتاب‌های دوره متوسطه، رویکرد و متن مناسب برای تقویت هویت ملی را ندارند. در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که به دلیل ارتباط مستقیم بین محتوا و اهداف، عدم توجه به ابعاد هویت ملی در عنصر هدف، به محتوا نیز منتقل شده است. همچنین نتایج به دست آمده حاکی از توجه کم عناصر روش تدریس و ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی است. این نتایج نیز در راستای نتایج تحقیقات قبلی است که نشان می‌دهد، عدم توجه به ابعاد هویت ملی در عناصر هدف و محتوا،

تأثیر مستقیم در عنصر روش تدریس و ارزشیابی دارد، زیرا روش تدریس بر اساس اهداف و محتوا انتخاب می‌شود و به دنبال آن ارزشیابی نیز بر اساس عناصر قبلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

تعمیق و تقویت هویت ملی در هر کشوری یکی از نیازهای اساسی است که باید در جهت آن اقدام نمود. تا زمانی که در مؤلفه‌های هویتی مشکل وجود دارد، تقویت آن نمی‌تواند درست و در مسیر صحیح خود انجام گیرد. این موضوع در نظام آموزش و پرورش که دارای بیشترین نیروی انسانی است؛ حائز اهمیت فراوان است.

لذا با توجه به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود که معلمان در تعیین اهداف کلاسی، اهدافی را به هویت ملی اختصاص دهند در محتوای ارائه شده در کلاس، به محتوای مرتبط با هویت ملی و خارج از کتب درسی توجه داشته باشند. لذا با توجه به نتایج تحقیق که نشان دهنده میزان پایین توجه عناصر برنامه درسی اجرا شده به ابعاد هویت ملی است، پیشنهاد می‌شود دبیران در تعیین اهداف کلاسی، اهدافی را به هویت ملی اختصاص دهند، در محتوای ارائه شده در کلاس، از محتوای خارج از کتاب‌های درسی در جهت تقویت هویت ملی نیز استفاده کنند، در روش‌های تدریس، ارائه مطالب به اشکال متنوعی مثل استفاده از امکانات سمعی و بصری، بازدید از مکان‌های تاریخی و فرهنگی و همچنین دیدار با فرهیختگان محلی، انجام پذیرد. همچنین در ارزشیابی‌های کلاسی، با توجه به مفهومی بودن مبحث هویت ملی، بیشتر از سؤالات باز پاسخ استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در جهت تکمیل پژوهش‌های کمی، یک پژوهش کیفی با استفاده از مصاحبه از معلمان مقطع متوسطه نیز در این موضوع انجام شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

۱. احمدی، حمید، (۱۳۹۰). **بنیادهای هویت ملی ایرانی**، تهران، پژوهشکده ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. جنکینز، ریچارد. (۱۹۹۶). **هویت اجتماعی**، مترجم تورج یاراحمدی (۱۳۹۴)، تهران: انتشارات پژوهش دانش.
۳. حسینی انجدانی، مریم و زهرا درويزه. (۱۳۹۱). بررسی و مقایسه ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری هویت ملی؛ مطالعه موردی دانش آموزان راهنمایی و متوسطه و دانشجویان شهر تهران، **فصلنامه مطالعات ملی**، ۱۳(۲)، ۱-۱۶.
۴. خدایار، ابراهیم و فتحی، اعظم. (۱۳۸۷). هویت‌های جمعی و جهانی شدن، **فصلنامه علوم اجتماعی**، ۱(۲۴)، ۱-۲۶.
۵. ربانی، علی، رستگار، یاسر (۱۳۹۲)، تحلیلی بر وضعیت هویت ملی و ابعاد ششگانه آن در بین شهروندان شهر اصفهان، **جامعه شناسی کاربردی**، ۲۴(۲): ۱-۲۰.
۶. رضایی، احمد، منصوری بککی، سیروس و عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۰). جایگاه برنامه های درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان، **فصلنامه مطالعات ملی**، ۱۲(۱)، ۱۳-۲۴.
۷. صادقی اول، نسرين، امین خندقی، مقصود، سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۶)، تحلیلی بر وضعیت برنامه درسی اجرا شده ریاضیات پایه چهارم ابتدایی، **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، ۲(۲۶): ۸۱-۹۹.
۸. عبدی، عطالله و لطفی، مریم (۱۳۸۷). جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش، مورد مطالعه: کتاب تاریخ دوره دبیرستان، **فصلنامه مطالعات ملی**، ۹(۳)، ۵۳-۷۲.
۹. علاقه بند، علی. (۱۳۹۶). **مقدمات مدیریت آموزشی**، تهران: نشر بعثت.
۱۰. فارسی، فاطمه، کاظمی، شبنم، خروش، پوران (۱۳۹۸)، بررسی میزان همخوانی و هماهنگی سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی های مورد انتظار معلمان (مطالعه موردی: بررسی دیدگاه اولین دانش آموختگان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان، **مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی**، ۲(۱۶): ۷۳-۹۰.
۱۱. فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۷). **اصول برنامه ریزی درسی**. تهران: نشر ایران زمین.
۱۲. فتحی واجارگاه، کورش، مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۸۷)، بررسی نقش عوامل موثر بر مشارکت اعضای هیات علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی، **فصلنامه آموزش عالی ایران و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی**، ۱: ۱۵۴-۱۳۲.
۱۳. لقمان نیا، مهدی و خامسان، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. **فصلنامه تحقیقات فرهنگی**، شماره ۳(۲)، ۱۴۷-۱۷۱.
۱۴. ملکی، حسن. (۱۳۹۴). **مبانی برنامه ریزی درسی متوسطه**، تهران: انتشارات سمت.
۱۵. ملکی، حسن (۱۳۸۸)، **برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)**، تهران: انتشارات مدرسه.
۱۶. ملکی، حمید و صفری، ثنا و جدیدی محمدآبادی، اکبر. (۱۳۹۴). محتوا و هویت ملی در برنامه درسی، **دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهشهای نوین در علوم انسانی**، تهران.
۱۷. معروفی، یحیی، حسینی، حسین، موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۸)، کاوش برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی، نظریه‌ای داده بنیاد، **مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی**، ۹(۱): ۷۵-۱۱.
۱۸. منصوری، سیروس، عابدینی بلترک، میمنت، پنجه بند، سیدیوسف و با انصاف، اسماعیل. (۱۳۹۲). تأثیر برنامه درسی بر شکل‌گیری هویت ملی (مطالعه‌ای از نوع فراتحلیل). **انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران**، ۵(۵): ۱۳۴-۱۱۱.
۱۹. موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۵). **مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه**، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۲۰. موسی پور، نعمت اله، احمدی، آمنه (۱۳۹۴)، **طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران**، انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
۲۱. میر فردی، اصغر و ولی نژاد، عبدالله. (۱۳۹۶). نقش تفاوت های جنسیتی در ابعاد هویت ملی: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه یاسوج، **فصلنامه ملی**، ۱۸(۱)، ۱-۲۱.

۲۱. نجار نهاوندی، مریم و قربانعلی زاده، مریم. (۱۳۹۳). تحلیلی بر هویت ملی در کتب درسی (مطالعه موردی مطالعات اجتماعی).

پژوهش های تربیتی، ۱(۲۹)، ۷۹-۱۰۱.

۲۲. Adelman, M., & Ruggi, L. (۲۰۱۵). The beautiful and the abject: Gender, identity and constructions of the body in contemporary Brazilian culture. *Current Sociology*, 56(۴), ۵۵۵-۵۸۶.

۲۳. Burkhardt H, (۲۰۱۴), Curriculum Design and Systemic Change, In: Li Y, Lappan G, (ets). Mathematics Curriculum in School Education, Advance in Mathematics Education, Springer, Dordrecht.

۲۴. Çalışkan, İ., & Batı, K. (۲۰۲۰). Designing Multicultural Teaching and Learning Environments in Science Education. In *Sociological Perspectives on Educating Children in Contemporary Society* (pp. ۲۰۷-۲۲۸). IGI Global.

۲۵. Qazi, M. H., & Shah, S. (۲۰۱۹). Discursive construction of Pakistan's national identity through curriculum textbook discourses in a Pakistani school in Dubai, the United Arab Emirates. *British Educational Research Journal*, 45(۲), ۲۷۵-۲۹۷.

۲۶. So, K. (۲۰۲۰). Whom Is the National Curriculum for? Politics in the National Curriculum System of South Korea. In *Handbook of Education Policy Studies* (pp. ۱۶۵-۱۸۴). Springer, Singapore.

