

وضعیت انعکاس مؤلفه‌های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی در کتاب‌های درسی ریاضی دوره ابتدایی

مرتضی مرتضوی^۱

حسن نجفی^۲

احمد طالعی‌فرد^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۰۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل وضعیت انعکاس مؤلفه‌های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی در کتاب‌های درسی ریاضی دوره ابتدایی اجرا شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا بود. جامعه پژوهشی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند کتاب‌های ریاضی به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات چک لیست تحلیل محتوای محقق ساخته روا و پایا بود و نتایج پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی بررسی و تحلیل شد. عمده‌ترین نتایج پژوهش بیان‌کننده آن بود که از مجموع ۲۷۰ مورد استخراج شده از شش کتاب ریاضی ابتدایی، ۶۱ مورد (۲۲/۶ درصد) به مؤلفه دین و مذهب، ۵۷ مورد (۲۱/۲ درصد) به مؤلفه جغرافیای فرهنگی، ۷۲ مورد (۲۶/۶ درصد) به مؤلفه تاریخ و حافظه فرهنگی، ۸۰ مورد (۲۹/۶ درصد) به مؤلفه نظام اجتماعی توجه شده است. این درحالی است که مؤلفه زبان جایگاهی در محتوای کتاب‌های مذکور ندارد. همچنین تفاوت مشاهده شده بین فراوانی مؤلفه‌ها از لحاظ آماری معنادار می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی ملی، مؤلفه‌های هویت فرهنگی، کتاب‌های درسی ریاضی دوره ابتدایی.

^۱ دانش‌آموخته دکتری گروه مطالعات برنامهدرسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران mm1359584@yahoo.com

^۲ دانش‌آموخته دکتری گروه مطالعات برنامهدرسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) hnajafih@yahoo.com

^۳ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران ahmad45104510@yahoo.com

مقدمه

هویت فرهنگی^۱، از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی است که فراگیرترین و در عین حال، مشروع‌ترین سطح هویت در تمامی نظام‌های اجتماعی محسوب می‌شود (حاجیانی، ۱۳۷۹). در هر جامعه‌ای، هویت فرهنگی، به دلیل ماهیت و محتوایی که دارد، مهم‌ترین ابعاد تشکیل دهنده سطوح هویتی هر یک از اعضای آن جامعه قلمداد می‌شود. جامعه‌شناسان، هویت فرهنگی را عامل همبستگی و شکل‌گیری روح جمعی در یک ملت و نیز وجه مشخصه و معرفه آن در میان ملل دیگر می‌دانند؛ در واقع قوام و دوام زندگی توأم با عزت و آزادی یک ملت، به هویت فرهنگی آن در معنای عام و گسترده بستگی دارد و مسئله‌ای انفرادی، شخصیتی و روانی نیست، بلکه پدیده‌ای جمعی است که به بنیادهای فرهنگی، تاریخی و اعتقادی یک ملت مربوط می‌شود (امامی، حیدری و نوروزی، ۱۳۹۰). هویت فرهنگی، هویت و یا احساس تعلق به یک گروه است و بخشی از یک تصور و خودپنداره شخصی است که با ملیت، قومیت، مذهب، طبقه اجتماعی، نسل، محل و یا هر نوع گروه اجتماعی در ارتباط است (مه‌آ، ۲۰۰۵). همچنین هویت فرهنگی از عوامل مهم برای رفاه و منزلت افراد است و وقتی افراد با یک فرهنگ خاص شناخته شوند، آن‌ها احساس تعلق و امنیت خواهند داشت (گولینک و چن^۲، ۲۰۰۲). اساساً جامعه از طریق جستجوی هویت و فرهنگ باز شناخته می‌شود، شخصیت می‌گیرد و درک معنای جدیدی از حقیقت را باز می‌نماید و مفهوم هویت فرهنگی را خلق می‌کند (نل^۴، ۲۰۰۸، به نقل از کریمیان و احمدوند، ۱۳۹۱).

هویت فرهنگی یک سرزمین، الهام گرفته از ویژگی‌های محیط جغرافیایی، جهان بینی، خواستها، آرزوها، غم‌های مشترک، احساسات و اعتقادات و غیره است که به آن ملت، تشخص و هویت فرهنگی متفاوت با دیگران می‌بخشد. همچنین هویت فرهنگی نمادهای آشکار و پنهانی است که مردمان سعی می‌کنند با حفظ و نمایاندن آن‌ها خود را از سایر جوامع بازشناسند. هویت فرهنگی، مهم‌ترین عامل وحدت قلبی یک جامعه است و آن قدر ریشه دار است که غالباً ناخودآگاه بوده و افراد جامعه بدون آگاهی و هوشیاری بدان وابسته و پایبند هستند (عدلی پور، قاسمی و میرمحمدتبار، ۱۳۹۳).

¹ Cultural Identity

² Moha

³ Gollnick & Chinn

⁴ Nel

هویت فرهنگی ایرانیان پیوسته در رابطه‌ای دیالکتیکی میان خود و دیگری بوده که مالا آن را در میان مثلث منابع هویتی ایرانی، اسلامی و غربی قرار داده است؛ بر این اساس می‌توان هویت فرهنگی ایرانیان را در دو سطح منابع و مؤلفه‌های هویتی و با دو رویکرد توصیفی و تجویزی مورد توجه قرار داد: الف) رویکرد توصیفی؛ اگرچه منابع سه گانه ایرانی، اسلامی و غربی در هویت فرهنگی ایرانیان به مثابه لایه‌ای فشرده در هم تنیده و تجلیات فرهنگی متنوعی را در فرهنگ مادی و معنوی ایرانیان پدید آورده است مع الوصف نسبت میان منابع هویتی و اثر بخشی آن متوازن و یکسان نبوده است. از این حیث ایرانیان طول تاریخی گسترده تری را به خود اختصاص داده است؛ اسلامیت و تشیع در حافظه تاریخی ایرانیان جزء رسوبات فعال شده و عملاً به هسته سخت هویت مبدل گشته و از سوی دیگر معاصریت متأثر از موج منبع غربی نیز جزء الیه سطحی هویت بوده و به حافظه تاریخی و رسوبات سخت فرهنگی ایرانیان نیپوسته است. ب) رویکرد تجویزی: مؤلفه‌های هویت فرهنگی ایرانیان متأثر از منابع سه گانه ایرانی، اسلامی و غربی است ولی تأثر آن با توجه به نسبت میان منابع و مؤلفه‌های هویتی متفاوت است. بدین معنا رویکرد تجویزی یا همان سیاست هویتی نیز سطحی متفاوت از سیاست فرهنگی را متجلی می‌سازد؛ چه اینکه سیاست فرهنگی ناظر به عناصر جزئی و عینی فرهنگ است اما سیاست هویتی عناصر و مفاهیم انتزاعی، کلی و عمومی را که غالباً در چشم انداز سیاستی ملحوظ می‌شود - مد نظر قرار می‌دهد (آشنا، روحانی، ۱۳۸۹: ۱۵۹-۱۵۸).

از جمله مؤلفه‌های هویت فرهنگی که از برنامه درسی اتخاذ و در این پژوهش بر آن‌ها تأکید شده است می‌توان به دین و مذهب، زبان، جغرافیای فرهنگی، تاریخ و حافظه فرهنگی و نظام اجتماعی اشاره نمود. منظور از مؤلفه دین و مذهب مواردی مانند آیین، کیش، اعتقاد، ایمان، راه و روش می‌باشد (آزنگ، ۱۳۸۱: ۵۷۸) که در اصطلاح مجموعه ای از عقاید، آموزش‌ها و دستورالعمل-هایی است که به وسیله شخصی، به ویژه پیامبر(ص) ارائه شده است و معتقدان به مقتضای آن رفتار می‌کنند (انوری، ۱۳۸۲: ۱۰۹۶). مؤلفه زبان را می‌توان وسیله ارتباطی بین انسان‌ها تلقی کرد؛ ارتباطی که در سطح خرد، همه کنش‌های روزمره و ارتباطات مستقیم و غیرمستقیم انسان‌ها را شامل می‌شود و در سطح کلان ناقل حکمت و علم، فکر و اندیشه میراث فرهنگی و تمدن بشری است که بین ملت‌ها و نسل‌های مختلف برقرار می‌شود (اسلامی ندوشن، ۱۳۷۰: ۱۵). مؤلفه جغرافیای فرهنگی (فرهنگ از منظر جغرافیا) نیز از شاخه‌های جغرافیای انسانی است که علل تفاوت فرهنگ‌ها و ارزش‌های انسانی را در نواحی فرهنگی مورد بررسی قرار می‌دهد (مهدوی، احمدی، ۱۳۹۰: ۱۵۷).

می‌توان گفت در این شاخه از جغرافیا، به تفاوت‌ها و تغییرات فضایی مؤلفه‌هایی که در رابطه با پدیده‌های فرهنگی در طول زمان و در ارتباط با مکان‌ها و فضاهای مختلف شکل می‌گیرد، پرداخته می‌شود. مؤلفه تاریخ و حافظه فرهنگی (میراث مادی و میراث معنوی) به کلیه آثار باقی‌مانده از گذشتگان گفته اشاره دارد که دارای ارزش فرهنگی باشد. این آثار می‌تواند دربرگیرنده آثار ملموس (مانند بناهای باستانی) یا آثار ناملموس (مانند آداب و رسوم یک منطقه) باشد که امروزه در حفظ آن برای آیندگان می‌کوشند. میراث فرهنگی منحصر به فرد، غیرقابل جایگزینی و در میان نسل‌ها از ارزش و احترام برخوردار است. چیزهای کوچک‌تر از جمله آثار هنری و دیگر شاهکارهای فرهنگی در موزه‌ها و گالری‌های هنری گردآوری می‌شوند در حالی که برخی دیگر هم‌چون بناهای باستانی در مجموع یک میراث فرهنگی شناخته می‌شود (جوادیان، ۱۳۹۲: ۴۸). مؤلفه نظام اجتماعی به مجموعه‌ای از کنشگران فردی اشاره دارد که در موقعیتی که دست کم جنبه‌ای فیزیکی یا محیطی دارد، با یکدیگر کنش متقابل دارند. این کنشگران بر حسب گرایش به ارضای حد مطلوب بر انگیخته می‌شوند و رابطه شان با موقعیت‌هایشان و همچنین با همدیگر، بر حسب و به واسطه یک نظام ساختار بندی شده فرهنگی و نهادهای مشترک، مشخص می‌شوند (آزاد ارمکی، ۱۳۷۶: ۹۹).

بیش‌ترین مسئولیت باز تولید هویت فرهنگی و مؤلفه‌های اساسی آن بر عهده آموزش و پرورش رسمی است؛ همچنان که برنامه‌های درسی و اسناد تحولی بسیاری از کشورهای دنیا ورود به این عرصه را به صورت جدی آغاز کرده اند (میلر، ۱۳۸۰: ۶). از جمله آن‌ها می‌توان به آرژانتین (پرورش شهروندان آگاه و مطابق با ارزش‌های فرهنگی مسیحیت)، پاکستان (ایجاد انسجام فرهنگی بر اساس تعالیم اسلامی)، اتریش (پرورش استعداد‌های شهروندان بر پایه ارزش‌های فرهنگی)، آلمان (پرورش فرهنگی و معنوی جوانان)، بلژیک (ایجاد حس مسئولیت فرهنگی و اجتماعی در جوانان)، دانمارک (ارج نهادن به ارزش‌های فرهنگی مسیحیت) اشاره نمود (شعبانی، ۱۳۸۴: ۱۶۸).

کتاب‌های درسی تجلی گاه سیاست‌های فرهنگی، دینی، سیاسی و اجتماعی کشورهاست، این سیاست‌ها باید به گونه‌ای سامان‌دهی و تدوین شود که خودشناسی ملی و هویت فرهنگی دانش‌آموزان را افزایش دهد. به عبارتی دیگر دانش‌آموزان را با چیستی و مفهوم هویت در سطوح مختلف فردی، جمعی و ملی و مؤلفه‌ها و مصداق‌های آن آشنا سازد. در این زمینه پژوهش‌هایی هم مانند «جایگاه مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی» پناهی توانا و معروفی (۱۳۹۵)، «نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هفتم» رضایی و لطیفی (۱۳۹۴)،

«جایگاه مؤلفه‌های هوش فرهنگی در سند برنامه درسی ملی ایران و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» شکرانی (۱۳۹۳)، «جایگاه هویت فرهنگی ایران در کتاب‌های کودکان» اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۰)، «جایگاه هویت فرهنگی در کتاب‌های درسی تربیت اسلامی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اردن» السعودی^۱ (۲۰۱۷)، «تحلیل وضعیت تلفیق فرهنگ محلی در کتاب‌های درسی انگلیسی» شهری و سوزانتی^۲ (۲۰۱۶)، «عناصر هویت فرهنگی اعراب در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی عربستان» خلیف^۳ (۲۰۱۱)، «آموزش شهروندی در برنامه درسی مدارس متوسطه» ریوللی^۴ (۲۰۱۰)، «کتاب‌های خوانداری مدارس به عنوان متنی فرهنگی و سیاسی برای دانش‌آموزان» هانگ^۵ (۲۰۰۹) وجود دارند که بر همبستگی قوی هویت فرهنگی دانش‌آموزان با آنچه که در برنامه‌های درسی مدارس ارائه می‌شوند، تأکید کرده اند. پژوهش حاضر با در نظر گرفتن موارد مذکور و نیز این نکته که در نظام‌های متمرکز و نیمه متمرکز آموزشی چون ایران، محتوای کتاب‌های درسی تنها وسیله آموزش رسمی است که در اختیار معلم قرار گرفته و فرایند یاددهی یادگیری صرفاً به اتکای مفاهیم و ارزش‌های مطرح شده در آن صورت می‌پذیرد اقدام به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ریاضی دوره ابتدایی از منظر انعکاس مؤلفه‌های اساسی هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی انجام می‌کند.

این سؤال ممکن است در ذهن بسیاری از افراد شکل بگیرد که آیا می‌توان بین ریاضیات و هویت فرهنگی رابطه‌ای را در نظر گرفت؟ به سخنی دیگر، ایده جستجوی فرهنگ در محتوای ریاضیات و استفاده از این یافته‌ها در هویت یابی دانش‌آموزان، شاید غیر عادی به نظر برسد و حتی گاهی آموزش ریاضی و محتواهای مدرسه‌ای، ثابت و تهی از فرهنگ قلمداد می‌شود و ارزش‌های فرهنگی غالباً در برنامه‌های درسی اجتماعی و دینی نمود پیدا می‌کند؛ در حالی که، فرهنگ و آموزش ریاضیات ارتباط‌های قدرتمندی با یکدیگر دارند و ارزش‌های فرهنگی روی فرایند یاددهی- یادگیری و برنامه درسی تأثیر می‌گذارند و برعکس یاددهی- یادگیری و برنامه درسی ریاضیات نیز می‌توانند بازتابی از فرهنگ باشند. همچنین، لحاظ نمودن خصیصه‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی ریاضی

¹ Alsoudi

² Syahri&Susanti

³ Khalf

⁴ Rivelli

⁵ HONG

و تدریس معلم می‌تواند علاوه بر غنی‌سازی و جذابیت مطالب‌درسی ریاضی برای دانش‌آموزان، زمینه ای مناسب را برای معرفی هویت فرهنگی یادگیرنده فراهم نماید. نوشته‌ها درباره فرهنگ و ریاضیات به واژه ریاضیات قومی^۱ باز می‌گردد (آشر^۲، ۱۹۹۱). دی آمبروسو^۳، یک ریاضیدان برزیلی است، که واژه ریاضیات قومی را پیشنهاد داده است. ریاضیات قومی روشی است که گروه‌های مختلف فرهنگی برای کار با ریاضی (شمردن، اندازه‌گیری کردن، دسته بندی کردن، و استنتاج کردن) به کار می‌برند و از نظر آمبروسو، پیشوند Ethno تمامی عناصر تشکیل دهنده هویت فرهنگی یک گروه، مثل زبان، رموزها، ارزش‌ها، عقاید، غذا و لباس، عاداتها و صفات فیزیکی را شرح می‌دهد (عصارزادگان، ۱۳۹۴). همچنین بیشاپ^۴ از اولین محققان آموزش ریاضی بود در قالب پژوهش‌های (۱۹۹۷)، (۱۹۹۳) و (۱۹۸۸) به مسئله فرهنگ توجه ویژه نمود. وی ادعا کرد که تدریس و یادگیری ریاضی هم مثل هر حوزه معرفتی (دیسسیپلین) دیگری متأثر از فرهنگ است و فرایند فرهنگی شدن^۵ به افراط کمک می‌کند تا فرهنگ گروه خود را از طریق تجربه، مشاهده و آموزش یاد بگیرند. او به مخاطبانش توصیه نمود که به پیامدهای آموزشی مطالعات تاریخ آموزش ریاضی بر تدریس و یادگیری ریاضی در فرهنگ و کشور خود توجه کنند. در پاسخ به این خواسته بیشاپ، بعضی از محققان آموزش ریاضی به مطالعه رابطه بین فرهنگ و آموزش ریاضی در کشورهای مختلف پرداختند که از آن جمله، می‌توان به مطالعه‌ای در مورد رابطه بین ریاضی، آموزش و جامعه اشاره نمود که به سفارش یونسکو و توسط کریستین کیتل^۶ در سال ۱۹۸۹ انجام شد (به نقل از گویا، ۱۳۸۹). پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه فرهنگ و ریاضیات، معمولاً از مفهوم «ریاضی قومی» برای بیان رابطه ریاضیات با متن فرهنگ جامعه بهره می‌برند. این مفهوم در قالب موضوعات متعددی از جمله تعاملات انسانی^۷، مردم و ارزش‌ها^۸، تعامل‌های بین ریاضی و زبان^۹ و تاریخچه ریاضیات^{۱۰} توسط پژوهشگران مختلف مورد

¹ Ethno mathematics

² Asher

³ D. Ambrosio

⁶ Bishop

⁵ Socio- Cultural

⁶ Christine Keitel

⁷ Human interaction

⁸ People and Values

⁹ Interaction between mathematics and Languages

¹⁰ Histories of mathematics

بررسی قرار گرفته است (بیشاپ، ۱۹۹۷)؛ هم چنین برگزاری کنفرانس های بین المللی در ریاضیات قومی، خود، شاهدی بر این مهم می باشد. اولین کنفرانس بین المللی ریاضیات قومی (ICEm1)^۱ در اسپانیا، سال ۱۹۹۸ با محور پژوهش در برنامه ریزی درسی و آموزش معلمان از طریق ریاضیات قومی برگزار شد. ICEm2 در برزیل، سال ۲۰۰۲ با محور روش شناسی ریاضیات قومی و ICEm3 در نیوزیلند، سال ۲۰۰۶ با محور رشد زمینه ها و بسترهای ریاضیات قومی و اهمیت ریاضیات قومی در آموزش ریاضی، برگزار گردید (بارتون، پویسارد و دامیت، ۲۰۰۶؛ رزا و اوری، ۲۰۱۱).

سوالات پژوهش

- در محتوای کتاب های درسی ریاضی دوره ابتدایی به چه میزان به مؤلفه های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی توجه شده است؟
- آیا بین فراوانی های مشاهده شده مربوط به مؤلفه های هویت فرهنگی بر اساس پایه ها تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی

با توجه به تحلیل کمی، عینی و نظام دار کتاب های درسی ریاضی در زمینه توجه به مؤلفه های هویت فرهنگی و همچنین ابزار مورد استفاده، روش پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوای کمی است. فرایند تحلیل به این صورت می باشد که پیش از رمزگذاری، واحد تحلیل پژوهش که «واحد ثبت» بود، تعیین شد. واحد ثبت بخشی از متن است که پژوهشگر هنگام مطالعه هرگاه با آن برخورد می کند، با توجه به هدفی که دارد، به آن یک کد اختصاص می دهد. بنابراین وقتی متن مکتوب را تحلیل می کند اگر واحد ثبت کلمه، عبارت، جمله یا تصویر باشد هر بار که به کلمه، عبارت، جمله و تصویر مورد نظر برخورد کرد، کد مخصوص را به آن می دهد. واحد ثبت این تحقیق، "مضمون" و روش شمارش آن "فراوانی" بود.

جامعه این پژوهش، کتاب های درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند کتاب های ریاضی به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند.

¹ International Congress on Ethno mathematics

² Barton & Poisard and Domite

³ Rosa & Orey

ابزار گردآوری داده‌ها، چک لیست محقق ساخته مؤلفه‌های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی (مصوب ۱۳۸۹) بود. در فرایند ساخت چک لیست مورد نظر، سند برنامه درسی ملی به صورتی دقیق مورد مطالعه قرار گرفت و مؤلفه‌های هویت فرهنگی در پنج بخش دین و مذهب، زبان، جغرافیای فرهنگی، تاریخ و حافظه فرهنگی و نظام اجتماعی و مؤلفه‌های جزئی به صورت جدول ۱ استخراج شد.

جدول ۱: مؤلفه‌های اصلی و فرعی هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	منبع در سند ملی برنامه درسی
دین و مذهب	اماکن دینی	ص ۴۷، ص ۶۳
	متون دینی	ص ۷، ص ۱۵، ص ۱۷، ص ۱۹، ص ۲۰، ص ۲۲، ص ۲۸، ص ۵۷، ص ۶۲
	ارزش‌های دینی	ص ۸، ص ۹، ص ۱۰، ص ۱۱، ص ۱۶، ص ۱۷، ص ۱۸، ص ۱۰، ص ۲۱، ص ۲۵، ص ۳۲، ص ۳۹، ص ۵۳، ص ۵۵، ص ۵۸، ص ۵۹، ص ۶۰
	مناسک دینی	ص ۳، ص ۷، ص ۲۲، ص ۳۱، ص ۵۵
	نمادهای دینی	ص ۷، ص ۸، ص ۹، ص ۱۲، ص ۱۷، ص ۱۸
	زبان	نوشتاری
گفتاری		ص ۱۸، ص ۲۳، ص ۲۴، ص ۲۵، ص ۳۷، ص ۶۰
پوشش		ص ۵۹
جغرافیای فرهنگی	لهجه	ص ۶۱
	سبک‌های متفاوت زندگی	ص ۱۰، ص ۱۶، ص ۱۸، ص ۲۵، ص ۳۸، ص ۶۷
	موسیقی قومی	ص ۶۷
	غذاها	ص ۲۹، ص ۳۹
	اقوام و نژادها	ص ۱۷، ص ۲۴
	پرچم	ص ۶۰
تاریخ و حافظه فرهنگی	آداب و رسوم	ص ۲، ص ۱۲، ص ۲۴، ص ۳۸
	شعائر تاریخی و فرهنگی	ص ۱۰، ص ۲۴، ص ۲۵، ص ۶۰، ص ۶۷
	قصه‌ها	ص ۲۶
	اسطوره‌ها و قهرمانان ملی	ص ۲۶
	بناها و آثار باستانی	ص ۱۸، ص ۲۴، ص ۲۶
	آموزشی	ص ۵، ص ۱۰، ص ۱۵، ص ۴۴، ص ۴۶

اقتصادی	ص ۹، ۱۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۵۹
فرهنگی	ص ۱۴، ۲۱
سیاسی	ص ۱۷، ۲۰، ۴۲، ۵۸، ۶۰
حقوقی	ص ۳، ۱۷، ۵۰، ۶۰

برای تعیین روایی محتوایی این ابزار به صورت کیفی از نظریات ۸ صاحب نظر رشته های جامعه شناسی، روان شناسی و مطالعات برنامه درسی استفاده شد. بدین منظور مؤلفه های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی طی برگزاری چندین جلسه، از دیدگاه آنان مورد تایید قرار گرفت. همچنین روایی محتوایی به صورت کمی نیز مورد ارزیابی قرار گرفت که میزان میانگین آن برای کل چک لیست $CVI = 0.92$ شد. برای برآورد پایایی چک لیست تحلیل محتوا، بایستی تحلیل محتوای یک متن یا برنامه توسط دو یا چند تحلیل گر انجام شود، بدین منظور یک متخصص برنامه ریزی درسی همراه با پژوهشگر اصلی با استفاده از چک لیست های تنظیم شده، کار تحلیل کتاب های ریاضی را انجام داده که مقدار ضریب هم بستگی بین دو تحلیل مستقل ۸۷٪ بوده است.

تحلیل آماری داده های پژوهش در سطح توصیفی به صورت جداول فراوانی و درصد و در سطح استنباطی از طریق آزمون کای اسکوئر (خی دو) انجام شد.

یافته ها

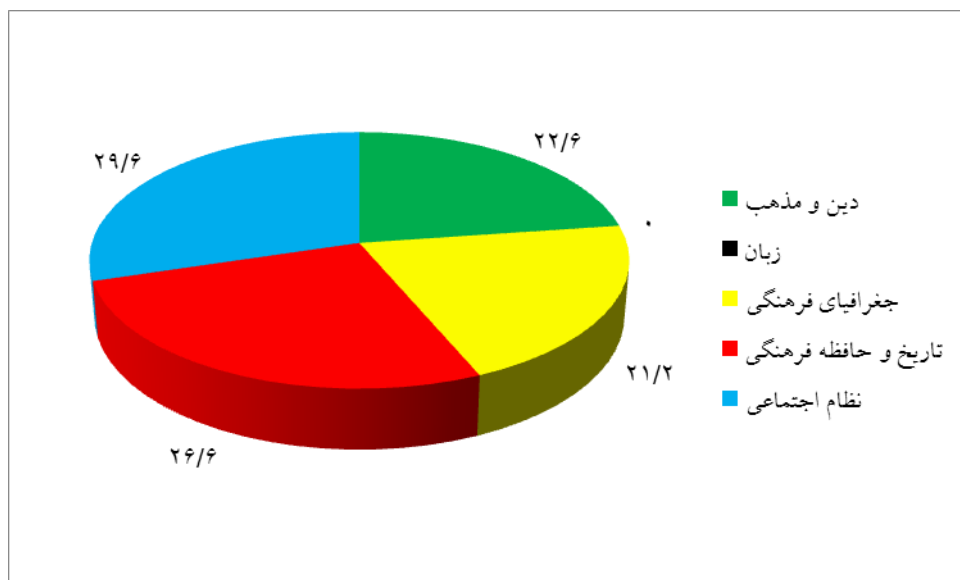
۱- در محتوای کتاب های درسی ریاضی دوره ابتدایی به چه میزان به مؤلفه های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی توجه شده است؟
تحلیل کتاب های مورد بررسی نشان داد: در هر یک از کتاب ها به میزان متفاوت به مؤلفه های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی توجه شده است. در جدول ۲، مجموع فراوانی و درصدهای مربوط به مؤلفه های هویت فرهنگی در کتاب های مورد بررسی به تفکیک پایه تحصیلی آمده به شرح زیر ذکر شده است:

از مجموع ۲۷۰ فراوانی مرتبط با مؤلفه های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی سهم هریک از کتاب های ریاضی پایه اول تا ششم ابتدایی به ترتیب ۴۲، ۳۳، ۴۴، ۵۱، ۶۳، ۳۷ مورد و میزان درصد هر یک نسبت به کل فراوانی به ترتیب ۱۵/۶، ۱۲/۲، ۱۶/۳، ۱۸/۹، ۲۳/۳، ۱۳/۷ است. هم چنین در میان مؤلفه های پنج گانه هویت فرهنگی سهم دین و مذهب (۶۱ فراوانی و ۲۲/۶ درصد)، زبان (۰ فراوانی و ۰ درصد)، جغرافیای فرهنگی (۵۷ فراوانی و ۲۱/۲ درصد)، تاریخ و حافظه فرهنگی (۷۲ فراوانی و ۲۶/۶ درصد) و نظام اجتماعی (۸۰ فراوانی و ۲۹/۶ درصد) می باشد.

جدول ۲: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی از لحاظ توجه به مؤلفه‌های هویت فرهنگی منبعث از برنامه درسی ملی

مجموع		ریاضی ششم	ریاضی پنجم	ریاضی چهارم	ریاضی سوم	ریاضی دوم	ریاضی اول	مؤلفه‌های هویت فرهنگی	
در صد	فراوانی								
۵/۴	۱۴	۴	۳	۲	۱	۳	۱	اماکن دینی	دین و مذهب
۴/۸	۱۳	۱	۰	۳	۴	۵	۰	متون دینی	
۳/۷	۱۰	۱	۲	۱	۳	۲	۱	ارزش‌های دینی	
۴/۸	۱۳	۰	۲	۲	۵	۰	۴	مناسک دینی	
۴/۱	۱۱	۰	۱	۱	۳	۱	۵	نمادهای دینی	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	نوشتاری	زبان
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	گفتاری	
۵/۹	۱۶	۲	۲	۵	۲	۱	۴	پوشش	جغرافیای فرهنگی (فرهنگ از منظر جغرافیا)
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	لهجه	
۸/۱	۲۲	۳	۵	۹	۴	۰	۱	سبک‌های متفاوت زندگی	
۰/۷	۲	۰	۱	۱	۰	۰	۰	موسیقی قومی	
۵/۶	۱۵	۲	۳	۵	۴	۰	۱	غذاها	
۰/۷	۲	۱	۰	۰	۰	۱	۰	اقوام و نژادها	
۴/۴	۱۲	۱	۴	۱	۱	۲	۳	پرچم	
۸/۱	۲۲	۰	۲	۶	۳	۷	۴	آداب و رسوم	تاریخ و حافظه فرهنگی (میراث مادی و میراث معنوی)
۳/۳	۹	۲	۱	۲	۲	۱	۱	شعائر تاریخی و فرهنگی	
۰/۴	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	قصه‌ها	
۳/۷	۱۰	۲	۶	۰	۰	۰	۲	اسطوره‌ها و	

								قهرمانان ملی	
۶/۷	۱۸	۳	۸	۲	۱	۳	۱	بناها و آثار باستانی	
۵/۹	۱۶	۲	۴	۱	۲	۲	۵	آموزشی	نظام اجتماعی
۹/۶	۲۶	۴	۱۰	۳	۴	۳	۲	اقتصادی	
۴/۱	۱۱	۲	۳	۱	۱	۰	۴	فرهنگی	
۷/۸	۲۱	۶	۴	۵	۲	۲	۲	سیاسی	
۲/۲	۶	۱	۲	۱	۱	۰	۱	حقوقی	
** *	۲۷۰	۳۷	۶۳	۵۱	۴۴	۳۳	۴۲	مجموع فراوانی	
۱۰ ۰	***	۱۳/۷	۲۳/۳	۱۸/۹	۱۶/۳	۱۲/۲	۱۵/۶	درصد	



نمودار ۱: درصد میزان توجه به مؤلفه های هویت فرهنگی در کتاب های درسی ریاضی دوره ابتدایی

۲- آیا بین فراوانی های مشاهده شده مربوط به مؤلفه های هویت فرهنگی بر اساس پایه ها تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میزان یکسانی در پرداختن به مؤلفه‌های اساسی هویت فرهنگی در بین پایه‌ها دیده نمی‌شود. به منظور بررسی معناداری این مسئله از آزمون کای اسکوئر (خی دو) استفاده شد تا ببینیم از نظر آماری نیز تایید می‌شود.

جدول ۳: داده‌های آزمون کای اسکوئر برای میزان توجه به مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتب درسی ریاضی ابتدایی

مؤلفه	فراوانی	درصد	مقدار خی دو	df	P
دین و مذهب	۶۱	۲۲/۶	۷۱/۳۵۶	۴	<۰/۰۰۰۵
زبان	۰	۰			
جغرافیای فرهنگی	۵۷	۲۱/۲			
تاریخ و حافظه فرهنگی	۷۲	۲۶/۶			
نظام اجتماعی	۸۰	۲۹/۶			
کل مؤلفه‌ها	۲۷۰	۱۰۰			

بر اساس نتایج جدول ۳، چون مقدار سطح معناداری برابر $<۰/۰۰۰۵$ است لذا در سطح اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت، تفاوت مشاهده شده بین فراوانی مؤلفه‌ها از لحاظ آماری معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر میزان پرداختن کتاب‌ها به هویت فرهنگی در پایه‌های مختلف یکسان نیست. پس میزان یکسانی در پرداختن به هویت فرهنگی در بین پایه‌های مختلف دیده نمی‌شود و توزیع یکسانی ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

تعمق در مفهوم فرهنگ و برنامه درسی به ویژه با رویکرد تاریخی نشان از سه نوع رابطه بین آن‌ها دارد و سه نوع رابطه‌ای که میلر (۱۳۹۱) به نقل از منصوریان (۱۳۹۵: ۲۵-۲۳) در قالب دیدگاه اجتماعی برنامه درسی و با عنوان انتقال فرهنگی، بازسازی اجتماعی و شهروندی مردم سالار مطرح می‌سازد:

الف) انتقال فرهنگی: اولین برداشت از ساخت مفهومی «فرهنگ و برنامه درسی»، برداشتی سنتی است مبتنی بر القاء و انتقال فرهنگ حاکم بر جامعه دانش‌آموزان. در این برداشت از ساخت مفهومی «فرهنگ و برنامه درسی»، فرهنگ غالب و مسلط بوده و برنامه درسی در خدمت آن است. هدف اساسی آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی، تلقین ارزش‌ها و نقش‌هایی است که در یک

فرهنگ خاص اهمیت اساسی دارند. یادگیری فرایندی است که بر اساس آن دانش‌آموزان خود را با انتظارات مدرسه و جامعه تطبیق می‌دهند و آن چه را از آن‌ها انتظار می‌رود، می‌آموزند تا بتوانند در جامعه کارکرد لازم را داشته باشند. به عبارتی دیگر، جذب و هضم ارزش‌ها و اطلاعاتی که مدرسه به دانش‌آموز عرضه می‌کند، مهم‌ترین وظیفه وی است. معلم مرجع اصلی در فرایند یاددهی-یادگیری و مسئول اصلی انتقال دانش، ارزش‌ها و انتظارات نقش‌های مختلف به دانش‌آموزان است. فرایند آموزش کاملاً تحت کنترل و فرمان معلم است. روش‌های اصلی تدریس همان انواع رویکردهای آموزش مستقیم هستند و در آموزش ارزش‌ها بر الگوبرداری دانش‌آموزان و مصراغه خواستن تأکید بسیار می‌رود. محیط یادگیری ساختاری غیر منعطف دارد. ساختاری که در آن کنترل قطعی امور بر عهده معلم است و در نهایت ارزشیابی با هدف پی بردن به میزان دستیابی دانش‌آموزان به معلومات و مهارت‌ها انجام می‌رود.

ب) بازسازی اجتماعی: این برداشت برعکس برداشت اول است و عبارت است از تجدید ساختار جامعه از طریق برنامه‌های درسی و آموزش و پرورش. در این برداشت برنامه درسی عاملی برای تغییر و تحول در فرهنگ قلمداد می‌شود. برداشتی که با سه رویکرد بازسازی، آموزش سواد اجتماعی و کنش اجتماعی انجام می‌پذیرد. بر اساس رویکرد بازسازی اجتماعی، مدرسه عامل تغییر اجتماعی است و برنامه درسی باید معلمان و دانش‌آموزان را به شکلی فعال درگیر تغییر اجتماعی نماید. بر اساس رویکرد سواد اجتماعی، وظیفه مدرسه و برنامه‌های درسی ایجاد آگاهی نسبت به نابرابری‌های اجتماعی در دانش‌آموزان و حرکت دادن آن‌ها به مرحله تحول انتقادی است؛ بر اساس رویکرد کنش اجتماعی وظیفه مدرسه و برنامه‌های درسی ترغیب دانش‌آموزان به شرکت در عمل اجتماعی در سطح جامعه محلی است. در این برداشت از ساخت مفهومی «فرهنگ و برنامه درسی»، هدف اساسی آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی درگیر ساختن دانش‌آموزان با مباحث و موضوع‌های اجتماعی و پرورش مهارت‌های مربوط به حضور موثر در تغییر اجتماعی است. لذا یادگیری به طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط پیدا می‌کند. دانش‌آموز فردی است که می‌تواند فعالانه در جریان تغییر اجتماعی حضور یابد و در واقع عامل یا کارگزار تغییر باشد. فرایند تدریس مبتنی بر حل عملی مسائل اجتماعی است. معلم فردی است که در روشن ساختن جهت‌گیری فعالیت دانش‌آموز و همچنین فراهم ساختن منابع لازم به او یاری می‌رساند و ارتباطی اساسی و تعیین‌کننده بین مدرسه و جامعه

محلّی فراهم می‌سازد و ارزشیابی از آموخته‌های فرد نیز ابعاد مختلفی چون فرایند و نتیجه یادگیری دانش‌آموزان و منابع و دستاوردهای آن‌ها را در بر می‌گیرد.

ج) شهروندی مردم سالار: سومین برداشت از ساخت مفهومی «فرهنگ و برنامه درسی» برداشتی است منطقی و مبتنی بر ارتباط ذاتی فرهنگ و برنامه‌های درسی مبتنی بر تعامل دوسویه. در این برداشت رشد آگاهی‌های مربوط به فرایند مردم سالار و مهارت‌های شناختی مورد نیاز برای مشارکت در مردم سالاری مانند تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های فرایند گروهی در مرکز توجه قرار دارد. از ایده‌های بنیادین این برداشت می‌توان به شأن و منزلت فرد، حاکمیت بر سرنوشت خود، هوش، کثرت گرایی و اجتماع اشاره نمود. در این برداشت، هدف اساسی آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی عبارت است از احترام به ارزش‌های مردم سالار، مهارت در تجزیه و تحلیل تضادهای ارزشی، مهارت‌های گفتگو و مفاهمه، مهارت‌های پذیرش نقش و آگاهی از فرایندهای دمکراتیک است. لذا یادگیری فرایندی تعاملی بین یادگیرنده و محیط و غوطه وری دانش‌آموز در تضادها و مسائل معماگونه اجتماعی است. یادگیرنده فردی است دارای توان استفاده از استعداد عقلانی خود در برخورد با مسائل مربوط به سیاست‌های اجتماعی، فرایند تدریس مبتنی بر حل مسئله و مباحث سقراطی است. معلم فردی است که درک و فهم دقیقی از سیاست‌های اجتماعی و مباحث مربوط به هر کدام داشته، نقش‌های متعددی ایفا کرده و با ایجاد فضای آکنده از حمایت‌های عاطفی، دانش‌آموزان را به مشارکت در بحث‌ها ترغیب می‌کند و در نهایت در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، مهارت‌های مورد نیاز برای تجزیه و تحلیل تضادهای سیاست اجتماعی و همچنین مهارت‌های مورد نیاز برای مشارکت در مناظره‌های مربوط در کانون توجه است (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

از سویی دیگر رابطه هویت و فرهنگ ناشی از ارتباط هر دو مفهوم با کنش اجتماعی است. هویت را می‌توان حاصل نسبتی دیالکتیکی تلقی کرد که فرد بین شبکه معنایی ذهن خود و شبکه روابط اجتماعی برقرار می‌کند. محیط فرهنگی نقش برجسته‌ای در تکوین، حفظ و تغییر و تحول هویت دارد. اگر چه ساختارهای عینی مستقل و بیرون از اراده فرد به کنش دیگران جهت می‌دهد اما همین ساختارها نیز از اختلال تکوین اجتماعی برآمده از رابطه میان فرد (طبیعت ثانوی) و اجتماع (عرصه) ایجاد می‌شوند. پیوند میان هویت و فرهنگ چنان عمیق است که اغلب هویت را پدیده‌ای فرهنگی می‌دانند و برای فرهنگ، شأن مستقلی در هویت قائل می‌شوند. از این رو در ترکیب هویت

فرهنگی باید به مقوله پیچیده فرهنگ توجه بیش تری کرد. با این رویکرد، اشتراکات فرهنگی، عناصر و اجزای مشترک بین جوامع هستند و هویت فرهنگی نیز بخشی از ویژگی جامعه است که آن را از سایر جوامع متمایز می‌سازد.

با نگاهی به رابطه بین هویت و فرهنگ و نیز دیدگاه اجتماعی برنامه درسی، می‌توان دریافت که فرهنگ و هویت فرهنگی هنگامی به بهترین وجه شکل می‌گیرد که گزاره‌های آن توسط جامعه پذیرفته شود. البته این پذیرش نیازمند برنامه‌ریزی و جریان فرهنگی بلندمدت می‌باشد. به عنوان مثال، از طریق نظام آموزش و پرورش می‌توان به شکل‌گیری و اصلاح هویت فرهنگی کمک کرد. این نقش در دوره ابتدایی به دلیل تأثیرپذیری گسترده دانش‌آموزان از کلاس درس، کتاب‌های درسی و معلمان و دسترسی محدود به سایر منابع هویتی پر رنگ تر می‌باشد.

محتوای کتاب‌های درسی در انتقال مضامین فرهنگی در فراگیران می‌توانند نقش سازنده و فعالی داشته باشند. اگرچه استفاده از این ابزار در برنامه‌های درسی مانند علوم اجتماعی، ادبیات فارسی و دینی، برای ایجاد و توسعه هویت فرهنگی نمودی به مراتب آشکارتر و بیشتری دارد اما نباید این نکته را فراموش کرد که دانش ریاضیات یک حقیقت جهانی است و می‌توان کیفیت تدوین و ارائه محتوا و شیوه‌هایی که در کلاس‌های ریاضی برای آموزش مفاهیم بکار گرفته می‌شود، را متناسب با مؤلفه‌های هویت فرهنگی در نظر گرفت. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه به پنج مؤلفه اساسی هویت فرهنگی یعنی دین و مذهب، زبان، جغرافیای فرهنگی، تاریخ و حافظه فرهنگی در کتاب‌های ریاضی پایه اول تا ششم ابتدایی انجام شد و نتایج حاصل از بررسی نشان داد:

مجموعاً ۲۷۰ مرتبه به مؤلفه‌های هویت فرهنگی توجه شده که پراکندگی آن‌ها در مؤلفه‌ها نشان از معناداری این نایکسانی‌ها بود. در میان مؤلفه‌ها حافظه فرهنگی درصد بالایی را به خود اختصاص داده بود و این به این دلیل است که در این کتاب‌ها از هنرهای نمایشی، بناها، آثار باستانی و... استفاده شده است. دین و مذهب و جغرافیای فرهنگی نیز درصدهای یکسانی داشتند. درصدهای پایین این دو نشان می‌دهد که چنین آموزش‌هایی در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی بسیار ناچیز است. دیگر این که متأسفانه هیچ مؤلفه‌ای به زبان اختصاص داده نشده بود.

در این ارتباط می‌توان گفت که با توجه به ماهیت مباحث انتزاعی ریاضی و محدودیت برای بکارگیری عناصر و مؤلفه‌های هویت فرهنگی در بساری از موضوعات، مؤلفان، در تألیف کتاب‌های

درسی ریاضی دوره ابتدایی به نحو قابل قبولی در راستای هویت سازی دانش آموزان اقدام کرده اند. هر چند بر اساس نتایج این قسمت از پژوهش می توان هم کمیت و کیفیت و هم تناسب بکارگیری این مؤلفه ها را در کتاب های درسی بالا برد.

همچنین نتایج تحلیل کتاب ها حاکی از آن بود که بیشترین توجه به مؤلفه های هویت فرهنگی در کتاب ریاضی پنجم با ۲۳/۳٪ و کمترین توجه در کتاب ریاضی دوم با ۱۲/۲٪ مشاهده شد. درصد توجه به مؤلفه های هویت فرهنگی از کتاب ریاضی پایه اول (۱۵/۵٪) به دوم کمتر شد. و از کتاب دوم (۱۲/۲٪) به کتاب سوم (۱۶/۴٪) افزایش پیدا کرد. به همین ترتیب در پایه های چهارم (۱۸/۹٪) و پنجم (۲۳/۳٪) روند افزایشی داشته، اما در پایه ششم (۱۳/۷٪) کاهش قابل توجهی داشته است. لذا توجه به مؤلفه های هویت فرهنگی در بین پایه ها یکسان نبوده است. این یافته، یعنی توجه نا متوازن مؤلفه های هویت فرهنگی در پایه های مختلف تحصیلی و نیز عدم توجه به سطح شناختی و رشدی دانش آموزان نوعی نارسایی می باشد. لذا موضوعی که به نظر به آن توجه نشده است «عدم ارتباط عرضی مناسب بین محتوای دروس» است. توضیح بیشتر اینکه محتواهایی که در دروس مختلف ارائه شده نتوانسته اند به خوبی همدیگر را تقویت کنند و اغلب بصورت جزیره هایی هستند که هیچ راه ارتباطی باهم ندارند.

نکته آخر این که اگر توجه به هویت فرهنگی به نمایش چند عکس از اماکن و نمادهای مذهبی مثل مساجد و نوشتن مسائلی از قبیل محاسبه جشن تکلیف و ... باشد این میزان به نظر کافی است. ولی اگر توجه به هویت فرهنگی از منظر تاثیر گذاری بر دانش آموز مورد توجه باشد باید گفت تاثیر چندانی ندارد زیرا مطالب و عکس های موجود در کتاب ها متناسب با شرایط روحی و جنسیتی و مالی و جسمی و فکری دانش آموزان نیست به عنوان مثال محاسبه سن تکلیف متناسب با شرایط جسمی دانش آموزان دختر است نه پسر و یا مسئله ای در باب اینکه شخصی برای ساخت مسجد اموالش را انفاق می کند برای دانش آموزی که در کلاس پنجم دبستان است و با شرایط مالی او سازگار نیست متناسب نیست (گر چه در آینده ممکن است برای او ممکن شود).

در ادامه جهت بهبود وضعیت توجه کتاب‌های درسی به برخی از پیشنهادهای کاربردی اشاره می‌گردد:

- نتایج پژوهش حاضر می‌تواند زمینه ای را جهت بازاندیشی و بازنگری کتاب‌های درسی ریاضی دوره ابتدایی فراهم آورد تا سیاست گذاران آموزش ریاضی به مؤلفه‌های کم‌تر توجه شده هویت فرهنگی (به ویژه مؤلفه زبان)، عنایت بیشتری داشته باشند.
- برنامه ریزان درسی گروه ریاضی دوره ابتدایی می‌توانند با استفاده از مؤلفه‌های هویت فرهنگی که در این پژوهش معرفی شده اند، به عنوان الگویی عملی جهت گزینش، طراحی و تدوین محتوای مناسب‌تر (برای پرورش همه جانبه هویت فرهنگی دانش‌آموزان) استفاده نمایند.
- استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری فعال و مناسب با آموزش هویت فرهنگی (مانند بحث گروهی، تدریس توسط خود دانش‌آموزان و دیگر روش‌های تدریس که بیشتر به ایفای نقش دانش‌آموزان توجه دارد) می‌تواند کمک شایانی در رفع کم‌توجهی کتاب‌های درسی نماید.
- طراحی بسته‌ها و نرم افزارهای مرتبط با آموزش مؤلفه‌های هویت فرهنگی ویژه ی دانش‌آموزان، می‌تواند به عنوان مکمل محتوای کتاب‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد.
- معلمان می‌توانند با دعوت از افراد مطلع در این حوزه به کلاس، موضوع را بهتر برای دانش‌آموزان تشریح نمایند.
- دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند با پیگیری‌های جدی، مذاکره و مکاتبه با گروه تألیف کتب درسی ریاضی بازنگری کتاب‌ها را متذکر شده و به گنجاندن برخی از مؤلفه‌های مغفول مانده یا کم‌تر توجه شده اهتمام ورزند.

کتابنامه

- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۶). نظریه‌های جامعه‌شناسی. تهران: سروش.
- آزنگ، نصراله (۱۳۸۱). گنجینه لغات فرهنگی فارسی به فارسی. تهران: پاییز.
- آشنا، حسام‌الدین؛ روحانی، محمدرضا (۱۳۸۹). هویت فرهنگی ایرانیان از رویکردهای نظری تا مؤلفه‌های بنیادی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۳(۴): ۱۸۵-۱۵۷.
- اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۷۰). جام جهان بین. تهران: جامی.
- اسماعیلی، رضا؛ معمار، ثریا و رئوفی منش، صدیقه (۱۳۹۰). بررسی جایگاه هویت فرهنگی ایران در کتاب‌های کودکان در سال‌های ۷۵، ۸۰ و ۸۵. فصلنامه نامه پژوهش فرهنگی، ۱۲(۱۳): ۹-۴۰.
- امامی، راضیه؛ حیدری، محمد حسین و نوروزی، رضاعلی (۱۳۹۰). جایگاه هویت فرهنگی در اهداف نظام آموزشی ایران. دوفصلنامه بانوان شیعه، ۸(۲۷): ۹۴-۶۱.
- انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ فشرده سخن. تهران: سخن.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- پناهی توانا، صادق؛ معروفی، یحیی (۱۳۹۵). جایگاه مؤلفه‌های هویت فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی (تحلیل محتوا). فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۳(۲۳): ۱۰۱-۸۹.
- جوادیان، مسعود (۱۳۹۲). میراث فرهنگی. تهران: محراب قلم.
- حاجبانی، ابراهیم (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه. فصلنامه مطالعات ملی، ۲(۱): ۲۲۸-۱۹۳.
- رضایی، سعید؛ لطیفی، اشکان (۱۳۹۴). بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم). فصلنامه پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۵(۳۶): ۵۲-۳۹.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی در ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱(۸۳): ۱۶۶-۱۱۹.
- شکرانی، فاطمه (۱۳۹۳). بررسی جایگاه مؤلفه‌های هوش فرهنگی در سند برنامه درسی ملی ایران و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد تهران.
- عدلی پور، محمد؛ قاسمی، وحید و میرمحمدتبار، احمد (۱۳۹۳). تأثیر شبکه اجتماعی فیس بوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۷(۱): ۲۸-۲.
- عصارزادگان، نرگس (۱۳۹۴). ریاضیات و فرهنگ. فصلنامه رشد آموزش ریاضی، ۳۲(۳): ۳۵-۲۸.

- کریمیان، زهرا؛ احمدوند، علی محمد (۱۳۹۱). جامعه اطلاعاتی، هویت فرهنگی و رسالت دانشگاه‌ها. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۵(۳): ۷۶-۴۷.
- گویا، زهرا (۱۳۸۹). سنت آموزش ریاضی در دوران طلایی ایرانی / اسلامی: تمثیلی برای جهانی شدن و بومی ماندن. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵(۱۷): ۱۲۸-۱۱۵.
- منصوریان، علی (۱۳۹۵). مطالعه کاربرد مؤلفه‌های فرهنگ در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- مهدوی، مسعود؛ احمدی، علی (۱۳۹۰). جغرافیای فرهنگی؛ تبیین نظری و روش شناختی کاربرد در مطالعات نواحی فرهنگی. فصلنامه مطالعات تحقیقات فرهنگی، ۱۲(۱۳): ۱۸۳-۱۵۵.
- میلر، جان پی (۱۳۹۱). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- میلر، جان پی (۱۳۸۰). آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه درسی معنوی. ترجمه نادرقلی قورچیان. تهران: آزاده.

Alsoudi, K A (2017). Features of the Jordanian Cultural Identity in the Islamic Education Books for the Two Phases of Primary and Secondary Education in Jordan. *World Journal of Education*, 7(2): 50-64.

Ascher, M (1991). *Ethnomathematics: A multicultural view of mathematical ideas*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Barton, B, Poisard, C, Domite, M (2006). Cultural Connection and Mathematical Manipulations. *Learning of Mathematics*, 26(2): 21-24.

Bishop, A. J (1997). August). The relationship between mathematics education and culture. Opening address delivered at the Iranian Mathematics Education Conference in Kermanshah, Iran.

Bishop, A. J (1993). Influences from society. In A. J. Bishop, K. Hart, S. Lerman, & T. Nunes (Eds.), *Significant influences on Children s Learning of Mathematics* (pp. 3-26) Paris, France: UNESCO.

Bishop, A. J (1988). *Mathematics enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer

Gollnick, D M, Chinn, P C (2002). *Multicultural education in a pluralistic society*, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merri-

Hong, W P (2009). Reading School Textbooks as a Cultural and Political Text Representations of Asia in Geography Textbooks Used in the United States. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1): 86-99.

Khalf, R (2011). The Availability Of The Elements Of Arab Islamic Cultural Identity In Books Of Social Education For Primary Level In Saudi Arabia From The Perspective Of Teachers. Unpublished Master's Thesis, Al-Yarmouk University, Jordan.

Moha Ennaji (2005). Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco, Springer Science & Business Media, pp.19-23.

Rivelli, S (2010). Citizenship education at high school: A comparative study between Bolzano and Padova (Italy). *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 2. pp 4200–4207.

Rosa, M, Orey, D (2011). Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics. *Journal of Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(2): 32-54.

Syahri, I, Susanti, R (2016). An Analysis of Local and Target Culture Integration in the English Textbooks for Senior High School in Palembang. *Journal of Education and Human Development*, 5(2): 97-102.