



## کنکاشی بر مفهوم هویت در طرح بوم (برنامه ویژه مدرسه)

### پروانه لکزایی، دکتر سولماز نورآبادی\*

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد

۲- عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد (نویسنده مسئول)

Email: parvanelakzaie@yahoo.com

Email: nourabadi@shahed.ac.ir

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل طرح بوم است تا جایگاه هویت در آن مورد بررسی قرار گیرد. روش پژوهش حاضر کیفی بوده و تحلیل اسناد و مقالات مرتبط با هدف پژوهش انجام گرفت تا جایگاه و اهمیت هویت در طرح بوم یا برنامه ویژه مدرسه مورد تحلیل قرار گیرد. برنامه ویژه مدرسه (طرح بوم)، طرحی است که مدرسه را از برنامه درسی متمرکز به سمت غیر متمرکز می برد. شعار این طرح، مدرسه برای محله و محله برای مدرسه است که بر اساس آن، مدیر به همراه معلمان و انجمن اولیای مدرسه برنامه درسی متناسب با استعداد و توانایی دانش آموزان و اقتضای محیط خود تدوین و اجرا کنند. فعالیت های مدرسه در ذیل شش ساحت تحول بنیادین که شامل: ساحت اعتقادی و عبادی اخلاقی، ساحت زیبایی شناختی و هنری، علمی و فناورانه، اقتصادی و حرفه ای، زیستی و بدنی و سیاسی و اجتماعی است که جهت تقویت هویت دانش آموزان راهگشا است. مدرسه در راستای نیازها و شرایط محله برنامه هایی را جهت تقویت و رشد هویت دانش آموزان طراحی می کند و به اجرا در می آورد. نتایج حاکی از آن است این برنامه درسی دانش آموزان را به سمت و سوی علاقمندی به قومیت و ملیت و زیست بوم آنها سوق می دهد و شرایط را جهت آشنایی دقیق با ویژگی های آنها و تلاش برای رفع نیازهای محله و نقش آفرینی فراهم می کند. این برنامه ها در سطوح مختلف ملی و قومی و محلی در راستای هویت بخشی به دانش آموزان کمک می کند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، طرح بوم، دوره ابتدایی، هویت، نظام آموزش و پرورش.



## ۱. مقدمه

نظام آموزش و پرورش از مهمترین خرده‌نظام‌های جوامع می‌باشد که به عنوان بارزترین نمونه سرمایه‌گذاری نیروی انسانی نقش مهمی را در توسعه سرمایه انسانی و پیشرفت جوامع ایفا می‌نماید. نظام‌های آموزشی در طی دهه‌های پایانی قرن بیستم، هم‌جهت با تحولاتی که در حوزه‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی رقم خورده است؛ به الگوهای مشارکتی و غیرمتمرکز رو آورده‌اند. گرایش نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به سمت تمرکزگرایی کاملاً محسوس است و این الگوها، نویدبخش مشارکت طبقات مختلف جامعه از جمله: والدین، مدیران، معلمان، کارکنان اداری مدارس، و دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری بوده است.

تفکر مدرسه‌محوری در ایران در شرایطی در آموزش و پرورش ایران مطرح شده است که معلمان نقش اساسی در برنامه‌ریزی درسی ندارند و برنامه‌ها به صورت متمرکز توسط مقامات مرکزی صورت می‌گرفت. بسیاری از مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته است، بر این نکته تأکید دارند که برای موفقیت یک برنامه درسی لازم است که معلمان در طراحی و اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی مشارکت داشته باشند [۱]. برنامه ویژه مدرسه (طرح بوم) یکی از راه‌حل‌هایی است که برای مواجهه با مشکلات و چالش‌های نظام آموزشی طراحی شده است. آموزش و پرورش با استفاده از این طرح خواسته است که فضای باز و منعطف برای ظهور و بروز شایستگی‌های حرفه‌ای دست‌اندرکاران آن بالاخص مدیر و معلمان فراهم آورد تا به نوآوری و ابتکار عمل دست بزنند و توانایی‌های حرفه‌ای خود را رشد دهند. همچنین با این طرح بتواند بخشی از معضلات و مشکلات روحی، روانی و جسمانی دانش‌آموزان بکاهد و بتواند با دستیابی و کسب مهارت در انواع زمینه‌ها، اعتماد به نفس و امید به زندگی در دانش‌آموزان را افزایش دهد و مهارت‌های مورد نیاز آنها را برای ورود به جامعه پرورش دهد [۲].

## ۲. بیان مساله

سازمان آموزش و پرورش بطور حتم، از مؤثرترین سازمان‌های اجتماعی در هر کشور برای تربیت افراد محسوب می‌شود. این سازمان از دیرباز نقشی سازنده در تداوم فرهنگ و تمدن بشری داشته و امروزه نیز پایه توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر جامعه می‌باشد. نظام‌های آموزشی برای دستیابی به این امر نیازمند توجه به تنوع اقلیم کشور، بافت و زمینه جغرافیایی، اجتماعی و فرهنگی کشور و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است. برنامه‌های درسی متمرکز که در مدارس کشور بکار می‌رود، با کاستی‌ها و چالش‌هایی مواجه هستند، زیرا بدون در نظر گرفتن شرایط محیطی و فردی دانش‌آموزان مورد اجرا قرار می‌گیرند [۳]. نظام‌های آموزش و پرورش طی دهه‌های پایانی قرن بیستم، هم‌جهت با تحولات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی این دوران به الگوهای مشارکتی و غیرمتمرکز گرایش یافته‌اند. این الگوها که به نحوی زاده تحولات و تغییر گرایش جامعه است؛ با توسل به ساختارهای انعطاف‌پذیر، نویدبخش مشارکت بیشتر طبقات متفاوت جامعه از جمله والدین، مدیران، معلمان، کارکنان اداری مدارس و دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری بوده و اثربخشی و کارآمدی نظام‌های آموزشی را به ارمغان می‌آورد [۴].

«چالش بر سر انتخاب برنامه درسی متمرکز یا غیرمتمرکز در آموزش و پرورش کشورها همواره وجود داشته و این چالش یکی از جدی‌ترین مسائل آموزش و پرورش در ایران و جهان به شمار می‌آید». در طول تاریخ آموزش و پرورش ایران، برنامه درسی



دارای هر دو تجربه برنامه متمرکز و برنامه غیرمتمرکز بوده است. در دهه های ۸۰ و ۹۰ شمسی بویژه با تدوین و ابلاغ سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، حرکت به سمت رویکرد تمرکززدایی در برنامه درسی، در ایران شروع شده و اقداماتی عملی نیز در خصوص خارج ساختن برنامه درسی از حالت تمرکز به عمل آمده است [۵].

مدیریت مدرسه محور، در دهه های اخیر در کشورهای مختلف به عنوان یک راهبرد برای اصلاح آموزش و پرورش مطرح شده است. علایق و تجارب زیادی در کشورهای مختلف وجود دارد که تصمیم گیری به سطوح مدرسه نزدیک شود تا دسترسی اعضاء جامعه به تعلیم و تربیت با کیفیت تضمین گردیده و مشارکت مردم در اداره مدارس در چارچوب سیاست های ملی افزایش یابد [۶]. «تفکر مدرسه محوری در شرایطی در آموزش و پرورش ایران مطرح شده است که معلمان نقش اساسی در امر برنامه ریزی درسی ندارند، بلکه برنامه های طراحی شده توسط مقامات مرکزی در سطح وزارت آموزش و پرورش را اجرا می کنند. به عبارتی می توان گفت برنامه به اجرا درآمده، از بالا به پایین است. بسیاری از مطالعات و پژوهش هایی که در این زمینه صورت گرفته است، بر این نکته اساسی تاکید دارند که لازمه موفقیت یک برنامه درسی، مشارکت معلم در طراحی و اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی است» [۷]. دستمایه قرار دادن نیازها و اقتضائات بافتی به عنوان مبنای طراحی و تدوین برنامه های ویژه مدرسه در برنامه های درسی ملی و سراسری امکان پذیر نیست. در «برنامه ریزی درسی سطح مدرسه» این مجال و فرصت به مدرسه داده شده است که مدرسه خودش برای پرداختن به وجوه ممیز برنامه های درسی ویژه اش تصمیم گیری کند [۸].

در «طرح بوم مدارس یا برنامه ویژه مدرسه» در طول ساعات هفتگی آموزش رسمی مدرسه، دو ساعت در هفته به صورت شناور به این طرح می پردازند. مدارس موظفند با توجه به شش ساحت تربیتی سند تحول بنیادین، دست به اقدام برای طراحی برنامه درسی بزنند و با توجه به مقتضیات بوم و محلی خود و استعداد و ظرفیت دانش آموزان، اجرا و ارزشیابی آن را پیش ببرند. این شش ساحت عبارتند از: ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ساحت سیاسی و اجتماعی؛ زیستی و بدنی؛ اقتصادی و حرفه ای؛ زیبایی شناسی و هنری؛ علمی و فناورانه. «برنامه ویژه مدرسه، در یک عبارت دقیق، همان برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه است. بر اساس شیوه نامه شماره ۱۲۶۴۷۰ مورخ ۹۷/۶/۲۷، مدرسه ها (دوره دوم ابتدایی و دوره متوسطه اول) می توانند در کنار اجرای با کیفیت برنامه های درسی فعلی، به تدوین و اجرای برنامه های ۶۰ ساعته در طول سال اقدام کنند» [۹]. برنامه ویژه مدرسه در واقع تاکید بر این مسئله دارد که هر مدرسه ای برنامه درسی خود را متناسب با بوم خود، طراحی و اجرا کند.

یکی از اهداف طرح بوم، برنامه ریزی و تصمیم گیری در سطح مدرسه با توجه به بافت اجتماع و خانواده، آداب و رسوم، هنرها و میراث فرهنگی هر منطقه است که تمرکز مدارس بر این مسئله باعث شکل گیری هویت دانش آموزان می شود. هویت دارای سطح مختلفی است. اما در یک طبقه بندی کلی می توان دو نوع هویت را از یکدیگر متمایز کرد: اول **هویت فردی** یعنی همان چیزی که فرد را به عنوان واسطه ویژگی ها و خصوصیات منحصر به فرد او مورد شناسایی قرار می دهد و در عین حال از دیگران متمایز می سازد. دوم **هویت جمعی**: که عبارت است از تعلق خاطر تعداد کثیری از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص؛ چنین تعلق موجب احساس همبستگی و شکل گیری یک واحد جمعی می شود که با عنوان «ما» از «ما» های دیگر جدا می گردد [۱۰]. به نظر می رسد یکی از



اثرگذارترین حوزه‌ها در چنین مدیریتی؛ برخورد درست و مطلوب برنامه های درسی ایران با تنوع قومی دانش آموزان است. به عبارتی آموزش و پرورش نقش مهمی در ایجاد وفاق ملی بین فرهنگ‌های مختلف و اقوام در کشور دارد.

ضرورت بنیادین برنامه‌ریزی ویژه در سطح مدرسه یا طرح بوم، تاکید بر لزوم توجه به نیازها و اقتضات مدرسه است. برنامه ویژه مدرسه یا طرح بوم، بر اساس رویکرد فرهنگی-تربیتی و با تاکید بر آموزش‌های مهارت‌محور و بسط گستره فعالیت‌های پرورشی در سطح مدرسه به اجرا درمی‌آید. مدرسه می‌تواند برنامه‌های خود را بر اساس نیازها و علایق دانش‌آموزان و خانواده‌ها و اجتماع محلی مدرسه فراهم کند. طرح بوم با «شعار مدرسه برای محله و محله برای مدرسه» در واقع بستر فرهنگی، آداب و رسوم و هنرها و میراث فرهنگی منطقه را از امکانات و سرمایه‌های این طرح می‌داند. به بیان دیگر برنامه درسی سطح مدرسه با توجه به خواست و نیازهای فردی و اجتماع محلی دانش‌آموز صورت می‌گیرد و یادگیری دانش‌آموز به دلیل فراهم شدن برنامه‌های درسی مرتبط با علائق و خواست آنها و با توجه به بافت و زمینه فرهنگی-اجتماعی معنادارتر می‌شود و رشد و افزایش می‌یابد.

بر اساس برنامه ویژه مدرسه برای تهیه و تدوین برنامه جدید، می‌توان از موضوعات محلی استفاده کرد که این موضوعات با محیط زندگی دانش‌آموز ارتباط دارد؛ مانند تاریخ محله و منطقه، زندگینامه شخصیت‌های مطرح ملی، فرهنگ اقوام مختلف، موقعیت‌های شغلی و گنجینه‌های هنری [۱۱]. با توجه به تعاریف مربوط به شش ساحت سند تحول بنیادین، اهداف و فعالیت‌های تعریف شده در ذیل شش ساحت زیستی و بدنی، سیاسی و اجتماعی، اعتقادی عبادی و اخلاقی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناورانه، زیبایی‌شناختی و هنری ارتباط با هویت دارد. با طراحی این محتوا و پرداختن به این مسائل، طرح بوم می‌تواند باعث شکل‌گیری هویت جمعی و ملی و تقویت آن شود. این شش ساحت به این شرح است:

- **ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی:** این ساحت بر انتخاب آگاهانه و اختیاری دین حق به عنوان آیین زندگی، التزام عملی آگاهانه و اختیاری نظام معیار دینی در همه شئون زندگی، تقید اختیاری به احکام و ارزش‌های دینی و اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره، حفظ کرامت و عزت‌نفس، خویش‌داری و مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات طبیعی، رعایت آداب و کسب صفات و فضائل اخلاقی و پیشگیری از تکوین صفات و ردائل غیراخلاقی و درمان آنها تاکید دارد. یکی از ابعاد این ساحت، خودشناسی و دیگرشناسی برای پاسخگویی مسئولانه به نیازها، محدودیت‌ها و پیشرفت ظرفیت‌های وجودی خویش و دیگران است و از این باب به هویت‌یابی دانش‌آموزان ارتباط دارد.

- **ساحت سیاسی و اجتماعی:** در این ساحت به این ابعاد اشاره می‌شود: بازشناسی، حفظ و اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه در پرتو نظام معیار اسلامی، درک مناسب موقعیت اجتماعی و سیاسی خود و جامعه و مواجهه خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی بر اساس نظام معیار اسلامی، برقراری رابطه سازنده و مناسب با ایشان بر اساس نظام معیار اسلامی و کسب صفاتی جمعی نظیر احسان، مهرورزی، انصاف، خیرخواهی، بردباری، وفاق، همدلی و مسالمت جویی.

- **ساحت زیستی و بدنی:** این ساحت ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت است. در این ساحت به درک ویژگی‌های



زیستی خود و پاسخگویی مسئولانه به نیازهای جسمی و روانی خویش و تلاش فردی و جمعی برای حفظ و ارتقای سلامت و ایمنی افراد جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی پرداخته می شود.

– **ساحت زیبایی شناختی و هنری:** ساحت تربیت زیبایی شناختی ناظر به رشد فردی، خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی شناختی متربیبان (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی مادی یا معنوی توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش های هنری) است.

– **ساحت اقتصادی و حرفه ای:** ساحت تربیت اقتصادی و حرفه ای ناظر به یکی از ابعاد مهم زندگی آدمی یعنی بعد اقتصادی و معیشتی انسان ها است. این ساحت ناظر به رشد توانایی های متربیبان در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه ای است.

– **ساحت علمی و فناورانه:** ساحت تربیت علمی و فناورانه ناظر به کسب شایستگی هایی است که متربیبان را در شناخت و بهره گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متربیبان قادر شوند با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، نسبت به جهان هستی و استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت، بینشی ارزش مدار کسب کنند. در واقع این ساحت از تربیت ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فهم و درک دانش های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش افزایی، بکارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت بروز خلاقیت و نوآوری و نیز ناظر به کسب دانش بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است [۱۲].

نکته مهم دیگر در پژوهش حاضر، این است که ورود به نوجوانی در دوره دوم ابتدایی با تغییرانی اساسی مانند بلوغ جنسی، روابط صمیمانه با همسالان، خطر کردن و توانایی های جدید شناختی همراه است. این تغییرات نوجوانان را برمی انگیزد تا به یگانگی و ثبات در تعریف خود بیندیشند و در پی شکل دادن به هویت خود باشند. هویت فردی عبارت است از احساس نیاز به جدا بودن از دیگران. این نیاز تنها نیاز اساسی انسان است که افراد در همه فرهنگ ها از بدو تولد تا مرگ در پی دستیابی به آن هستند. هویت جمعی عبارت است از بازتولید و بازتغییر دائمی الگوی ارزش ها، نمادها، خاطره ها، اسطوره ها و سنت هایی که میراث متمایز ملت ها را تشکیل می دهند. هویت ملی مفهومی است که سعی می کند تعارضات موجود در هویت های گروهی را به نوعی کاهش دهد و آنها را در یک هویت بالاتر، یعنی هویت ملی، همگرا سازد. اکثر جامعه شناسان بر این واقعیت تاکید می کنند که احساس هویت به واسطه دیالکتیک بین فردی و جامعه شکل می گیرد. آنان کم و بیش می پذیرند که هویت معمولاً در نگرش ها و احساسات افراد نمود می یابد، ولی بستر شکل گیری آن زندگی جمعی است [۱۳]. هویت اجتماعی بیانگر تشابهات فردی است. در این بعد، فرد خود را بر مبنای وابستگی های گروهی یا طبقاتی تعریف می کند [۱۴].

با توجه به ساحت های اشاره شده در شکل گیری هویت کودکان، طرح بوم نیز فرصتی را به وجود می آورد که فعالیت های معلمان و برنامه ریزی در سطح مدرسه با توجه به اقتضات بومی و محلی دانش آموزان، آنها را به سمت هویت یابی و علاقمندی به محله و قوم و زیست بوم خود سوق دهد. در این پژوهش به نقش طرح بوم در شکل گیری هویت دانش آموزان دوره دوم ابتدایی پرداخته می شود.



### ۰۳. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با توجه به منابع مطالعاتی این پژوهش، ماهیت موضوع و اهداف آن، از نوع تحقیق کیفی بوده و پژوهشی توصیفی و تحلیلی است. به عبارت دقیق تر، ابتدا توصیفی از طرح بوم و هویت از منابع مختلف داخلی و خارجی ارائه شده و سپس تحلیلی از طرح بوم مبنی بر توجه به هویت انجام گرفت.

### ۰۴. یافته‌های پژوهش

از نظر بارتون و همیلتون<sup>۱</sup> تمرکززدایی عبارت است از انتقال قدرت بالای دولت به حکومت‌های محلی. بدین ترتیب که کارکنان محلی بتوانند درباره کارهای روزانه خود تصمیم‌گیری کنند، به نحوی که این امر آنها را به جستجوی بیشتر نیازهای جامعه محلی و راههای رفع نیازها ترغیب کند.

«مدرسه‌محوری در ایران برای اولین بار در سال ۱۳۷۶ مطرح شد و بر تحکیم موقعیت مدیر و معلمان مدرسه بر تصمیم‌گیری‌ها و واگذاری امور به مدارس تاکید شد. برنامه درسی مدرسه‌محور، فرایندی است که طی آن برنامه‌های درسی مورد نیاز مدارس و چگونگی ارزشیابی و آموزش آنها، در خود مدارس تهیه و تدوین می‌گردد. در بسیاری از کشورها مسئولیت تدوین برنامه درسی به معلمان مدارس واگذار شده است» [۱۵]. مدرسه‌محوری یک تغییر اساسی در ساختار مدارس و قلمرو اختیارات آن و نیز نقش‌ها و کارکردهای شورا می‌باشد. اگرچه این تغییر می‌تواند مطلوب و سازنده باشد، ولی چنانچه مجموعه افراد ذی‌ربط به ضرورت و ماهیت تغییر و اصلاحاتی که قرار است در حیطه وظایف، نقش‌ها و اختیارات آنها صورت گیرد؛ آگاه نباشند و فرایند طراحی و اجرای برنامه تغییر، مورد نظرخواهی قرار نگرفته باشد؛ دلبستگی و پذیرش چندانی نسبت به آن نخواهند داشت [۱۶].

در این میان، طرح بوم یا برنامه ویژه مدرسه مطرح شد. این طرح به معنی این است که مدیریت مدرسه، شورای مدرسه و معلمان مدرسه، اجازه دارند و می‌توانند برای زمان معینی از آموزش رسمی مدرسه، خودشان موضوع و محتوا ارائه دهند و معلم انتخاب کنند و همچنین مواد آموزشی تولید کرده و آموزش دهند، ارزشیابی کنند و یک برنامه درسی طراحی و اجرا کنند. فکر کلی برنامه درسی در سطح مدرسه یعنی اینکه مدرسه به فراخور نیازها و ظرفیت‌های بومی و محلی خودش، تصمیم‌گیری و اجرا کند. در اسناد مصوب آموزش و پرورش، به ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مواد و راهکارهای متعددی هست که برنامه درسی سطح مدرسه بر بنیاد آنها بنا شده است. از آن جمله می‌توان به راهکارهای ۵-۵، ۲-۶، ۶-۱۱، ۱-۱۶ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یا مصوبه ۲-۱۳ برنامه درسی ملی اشاره کرد که بسیار به اهمیت تنوع بخشیدن به محیط یادگیری و آموزش‌های خارج از کلاس تاکید دارد [۱۱].

در این میان، هویت یکی از متغیرهایی است که با طرح بوم ارتباط پیدا می‌کند. صاحب‌نظران در زمینه هویت، نظریه‌های مختلفی را ارائه کرده‌اند. از دیدگاه قیصری (۱۳۸۳) نظریه جوهر‌گرایی و ساخت‌گرایی از این جمله به شمار می‌روند. در نظریه

<sup>۱</sup> . Barton & Hamilton



جوهرگرایی این باور وجود دارد که هویتها اعم از سطح فردی و یا جمعی آن و عناصر و مؤلفه‌های سازنده آنها، اموری طبیعی بوده و تحت تاثیر شرایط زمانی و مکانی، کمتر دچار تغییر می‌شوند. در واقع این دیدگاه بر ثبات هویتها تاکید دارد. از طرف دیگر، معتقدان به نظریه ساخت‌گرا، هویتها و عناصر سازنده آنها را متأثر از محیط پیرامون افراد می‌دانند. بنابراین نظریه، هویت امری ذاتی نبوده و می‌تواند با توجه به تغییرات محیطی و شدت و ضعف این تغییرات، دچار دگرگونی و تغییر شود. بر این اساس، هویت امری تغییرناپذیر نیست [۱۷]. «ترکیب جمعیت ایران و زیست اقوام مختلف ترک، لر، فارس، بلوچ، ترکمن و... در کنار هم از نمودهای تنوع قومی- فرهنگی در جامعه ماست. این مسئله در آموزش و پرورش می‌تواند نقطه عطفی برای ورود به برنامه درسی غیرمتمرکز و توجه به بوم در برنامه درسی باشد. به عبارتی هویت از نیازهای روانی انسان و پیش‌نیاز هرگونه زندگی اجتماعی است. بدون چارچوبی برای تعیین هویت اجتماعی، افراد همانند یکدیگر خواهند بود و هیچکدام از آنها نمی‌توانند بصورتی معنادار و پایدار با دیگران ارتباط و پیوند یابند» [۱۸]

می‌توان گفت «اساس دوام و بقای یک جامعه انسانی، هویت اجتماعی آن جامعه و نتیجه فرایند تعامل بین فرد و میدان اجتماعی است که ابراز وجود تحقق می‌یابد. در این راستا هویت، نتیجه تعامل فرد و اجتماع به شکل یک امر پیچیده تجلی می‌یابد. بعد اجتماعی هویت از این لحاظ مهم است که خانواده، ملیت، نژاد، اشتغال و... را به عنوان سرمایه‌ای از منش‌های فردی معرفی می‌کند». در این راستا طرح بوم یک ظرفیتی است که معلمان و مدیران مدارس می‌توانند با برنامه‌ریزی در سطح مدرسه با توجه به ظرفیت‌های محلی و بومی آنها برای هویت دادن به دانش‌آموزان و تقویت این مسئله کمک کنند.

باید افزود در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با توجه به ضعف‌های نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز و ویژگی‌های نظام غیرمتمرکز، نقطه اوج تمرکززدایی؛ یعنی برنامه درسی مبتنی بر مدرسه ظهور می‌کند. از نگاه هابر، ویژگی‌های این رویکرد نشان می‌دهد که در نظام غیرمتمرکز تصمیم‌گیرندگان در طراحی، اجرا و ارزشیابی؛ اولیای مدرسه هستند و معلمان در برنامه، نقش اساسی دارند. این نوع برنامه‌ریزی درسی فرایندی پیچیده و تخصصی است و مدرسه بایستی از نظر فلسفه تربیتی، ساختار سازمانی و منابع و امکانات آمادگی داشته باشد در ادامه برخی از مهمترین راهبردها و راهکارهای گذار به سوی عدم تمرکز اشاره می‌شود که از بررسی مطالعات نظری و تجربیات نظام‌های گوناگون قابل استنتاج است. این موارد عبارتند از:

۱- تجربیات تمرکززدایی و مدرسه‌محوری به مقدار زیادی متأثر از سطح توسعه‌یافتگی و روند تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور و قدرت یاقتن مدرسه در قالب نظام آموزشی است.

۲- حرکت در جهت تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی و تمرکززدایی از نظام آموزشی، منوط به پژوهش‌های زمینه‌ای و تشخیص و انجام دادن پروژه‌های متعدد در زمینه راهنمای توسعه و نیز در زمینه مدرسه‌محوری است.

۳- یکی از مسائل بااهمیت در این زمینه، تربیت معلمان متخصص و ارتقای صلاحیت حرفه‌ای، پژوهشی، و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری معلمان، هماهنگ کردن آنها با رویکردهای جدید مبتنی بر تمرکززدایی نظام آموزشی است.

۴- گذار نظام آموزشی و نظام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در ایران به سمت تمرکززدایی نیاز به یک برنامه تعادل واقع‌گرایانه بین کنترل تمرکزگرایانه و تمرکززدایی دارد.



۵- در این زمینه باید به چند معیار و اصول توجه کرد که این اصول شامل انعطاف پذیری، فرصت و انگیزش، وحدت و تلفیق هماهنگ دیدگاه‌ها، مشارکت پذیری و قدرت انتخاب محیط آموزشی است [۱۹].

مدرسه محوری نمونه اداره یک مرکز آموزشی است که تفویض اختیارات آن به گونه ای است که افراد در اداره مرکز آموزشی نقش دارند و قدرت تصمیم گیری در همه فرایندهای یک مدرسه را دارند [۲۰]. مدیریت مدرسه محور در دهه های اخیر، یک استراتژی برای اصلاح آموزش و پرورش و یک نوع تمرکززدایی محسوب می شود. مدیریت مدرسه محور تجدید ساختار نظام آموزش و پرورش در جهت افزایش انعطاف پذیری، عدم تمرکز و تفویض اختیار به مدارس، به نحوی که تصمیم ها از محل اتخاذ، به محل اجرا نزدیکتر شود و تصمیم گیری به شیوه گروهی و مشارکت جویانه توسط افرادی که بیشترین آگاهی و اطلاعات را از مدرسه و نیازمندی های آن دارند، گرفته شود [۲۱].

لازم است به این نکته نیز اشاره شود که برای اولین بار مدرسه محوری در ایران توسط وزیر وقت آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۶ مطرح شد. وی با تاکید بر دو اصل تمرکززدایی و مشارکت پذیری در تحقق اندیشه مدرسه محوری، تحول اداری در آموزش و پرورش را ضروری دانست و اذعان کرد که مدرسه محوری نسخه ای شفاف بخش برای ارتقای کیفیت مدارس و رفع مشکلات این سازمان است [۲۲]. زرهانی یکی از معاونین در وزارت آموزش و پرورش نیز یکی از افرادی بود که طرح مدرسه محوری را در ایران مطرح کرد. وی بیان می کرد که مدرسه می تواند افزون بر اجرای برنامه رسمی آموزش و پرورش و تدوین دروس، در تنظیم و اجرای فعالیت های فوق برنامه آموزشی و پرورشی، امور فرهنگی و ورزشی و هنری بر اساس خلاقیت و ابتکار خود عمل کنند [۲۳].  
مؤلفه های مدیریت مدرسه محور، طبق بررسی های انجام شده و تعاریف صاحب نظران مختلف در این زمینه عبارتند از:

- استقلال مالی
- ایجاد ساختار غیر متمرکز
- مشارکت پذیری و مشارکت جویی
- تخصص و توانمندی
- مسئولیت پذیری و پاسخگویی
- تفویض اختیار
- انعطاف پذیری و بومی سازی برنامه ها [۲۴].

تعریف هر یک از این مؤلفه ها عبارت است از:

- **ساختار غیر متمرکز:** سازمانی که در آن تصمیم گیری ها در سطوح بالا گرفته می شود، متمرکز است؛ و سازمانی که تصمیمات در سطوح پایین صورت می گیرد، سازمان غیر متمرکز است [۲۵].
- **مشارکت:** به درگیری ذهنی و عاطفی اشخاص در موقعیت های گروهی گفته می شود که آنها را برمی انگیزد تا برای دستیابی به اهداف گروهی تلاش کنند و در مسئولیت کار شریک شوند [۲۶].





- **تفویض اختیار:** عبارت است از واگذاری بخشی از اختیارات مرکزی به بخش هایی مانند شورای مدرسه، شورای معلمان و مدیران مدارس، انجمن اولیا و...
- **بومی سازی و انعطاف برنامه ها:** پذیرش منطقی روش ها و شیوه های جدیدی که در تعلیم و تربیت پدید می آید و دوری از مقاومت و ایستادگی در برابر تغییرات و اصلاحات [۲۷].
- **پذیرش مسئولیت و پاسخگویی:** منظور از پاسخگویی همان احساس تعهد درونی فرد است که باعث می شود از زیر بار مسئولیت شانه خالی نکند [۲۸].
- **توانمندی و تخصص:** توانمندی نیروی انسانی یعنی ایجاد ظرفیت های لازم برای توانا کردن کارکنان به منظور کارایی بیشتر، اثربخشی و ایفای نقشی که در سازمان به عهده دارند [۲۹].
- **استقلال مالی:** توانایی تامین بودجه مدارس که از طریق شهریه، کمک افراد خیر و خیریه ها و... تامین می شود.  
در این میان بحث محاسن و محدودیت های مدیریت مدرسه محوری نیز قابل تامل است. طبق نظر کارشناسان انجمن آمریکایی مدیران مدارس، انجمن ملی مدیران مدارس ابتدایی، و انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه؛ مدیریت مدرسه محوری می تواند:
  - ۱- به افراد شایسته و واجد صلاحیت اجازه دهد که در این مدارس تصمیم هایی اتخاذ کنند که موجب بهبودی یادگیری شود.
  - ۲- حق تصمیم گیری های کلیدی و مهم را به مدرسه واگذار کند.
  - ۳- بر پاسخگو بودن در قبال تصمیم ها تاکید کند.
  - ۴- به خلاقیت و نوآوری در طراحی برنامه ها منجر شود.
  - ۵- منابع را برای حمایت اهدافی که در مدرسه توسعه یافته است، دوباره جهت دهد.
  - ۶- منجر به بودجه بندی واقع بینانه شود.
  - ۷- روحیه معلمان را بهبود بخشد و رهبری جدیدی را در تمامی سطوح پرورش دهد.بخشی از محدودیت ها و مشکلات نظام مدیریت مدرسه محوری نیز ناشی از اختلاف زیاد در عملکرد مدارس و برداشت های گوناگونی است که مدارس از فلسفه و اهداف این نظام داشته اند [۳۰].  
همچنین مدرسه محوری مانند هر تغییر فراگیر و گسترده، اقشار مختلف جامعه را در برمی گیرد و ویژگی های آن شامل موارد زیر می شود: مدرسه محوری
  - خط مشی مناسب برای رسیدن به مدرسه مطلوب است.
  - زمینه ساز تبدیل مدارس منفعل به مدارس فعال و پویا است.
  - زمینه ساز انتقال از مدیریت منفعل و هزینه ای به مدیریت فعال و مولد است.
  - زمینه ساز مشارکت مجموعه دست اندرکاران اعم از معلمان، مدیران و دانش آموزان در فرایندهای تصمیم گیری و اجرا است.
  - نقش همه عوامل ذی نفع در مراکز آموزشی را برجسته ساخته و مانع از تحقق نقش های یکسویه برای افراد می شود.



- موجب نجات آموزش و پرورش از نظام بروکراسی می شود.  
- در مدرسه محوری، مدرسه، هدفمند و برنامه ریز است [۳۱].

در رابطه با برنامه ویژه مدرسه (بوم) باید گفت فکر برنامه ریزی درسی سطح مدرسه در پاسخ به نیازهای متفاوت و فراوان مدارس و دانش آموزان در مناطق مختلف کشور مطرح شده است. شورای عالی آموزش و پرورش در ایران تعیین تکلیف کرد که شیوه نامه برنامه ویژه مدرسه نوشته شود و این برنامه در اسفندماه سال ۱۳۹۴ تصویب شد و در سال ۱۳۹۵ متن اولیه شیوه نامه نوشته شد. بعد از دو سال شیوه نامه این برنامه در ۲۷ شهریور سال ۹۷ به همه مدارس ابلاغ شد.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مصوبه ۲-۱۳ برنامه درسی ملی به شدت به اهمیت تنوع بخشیدن به محیط های یادگیری و آموزش های خارج از کلاس تاکید دارد. از اینرو طرح بوم این فرصت و امکان را دارد که خودش برای حجم زمانی مشخص از زمان رسمی آموزش خود، بر طبق چارچوب تعیین شده، برنامه ریزی و تصمیم گیری کند. در طی ساعات آموزش رسمی مدرسه، جلسات مربوط به طرح بوم به میزان ۲ ساعت در هفته به صورت شناور برنامه ریزی و اجرا می شود. در مجموع مدارس در طول یکسال ۶۰ ساعت آموزش را به این طرح اختصاص می دهند و برنامه ریزی این ساعات به عهده خود مدرسه است و مدرسه می تواند جلساتی از این طرح را در ساعاتی غیر از ساعت رسمی مدرسه نیز برنامه ریزی کند. این برنامه در دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه اجرا می شود و میزان و چگونگی افزایش ساعات این برنامه، منوط به کیفیت عملکرد مدارس در این زمینه خواهد بود.

برنامه ویژه مدرسه (بوم) در سه زمینه اصلی موضوعات آموزشی، مهارت آموزشی و فعالیت های میدانی سازماندهی می شود. در واقع هر برنامه ای که در ذیل ساحت های ششگانه سند تحول بنیادین یعنی تربیت اعتقادی و دینی و اخلاقی، علمی و فناورانه، سیاسی و اجتماعی، هنری و زیبایی شناسانه، زیستی و بدنی، اقتصادی و حرفه ای به رشد و ترقی دانش آموزان کمک کند در این طرح قرار می گیرد. برنامه ویژه مدرسه، برنامه ای است که به صلاحیت و توانایی مدرسه اعتماد می کند و وظیفه تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی را در ساعات مشخص شده طبق چارچوب مقرر واگذار می کند هدف از این برنامه پاسخگویی به نیازهای محلی و منطقه ای، جنسیتی و فردی دانش آموزان و تنوع بخشی به محیط های یادگیری است. برنامه ویژه مدرسه محاسن زیادی دارد، مانند:

- پیوند بین مدرسه و جامعه محلی،
- ویژه سازی آموزشی و توجه به نیازهای دانش آموزان،
- تمرکززدایی،
- اعطای آزادی عمل به مدارس جهت ظهور و بروز خلاقیت و ابتکارات آنها،
- متناسب سازی برنامه درسی با شرایط اقلیمی و منطقه ای،
- تبدیل مدرسه به یک فضای پویا و بانشاط،
- توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان،
- خارج شدن آموزش از معلم محوری [۱۱].



در کنار امکانات فیزیکی و موقعیت‌های قابل استفاده محلی و همچنین بستر فرهنگی، آداب و رسوم و هنرها و میراث فرهنگی منطقه همگی از امکانات و سرمایه‌های اجرای برنامه ویژه مدرسه به شمار می‌رود. عرضه برنامه درسی سطح مدرسه و ملاحظات مرتبط با آن تصمیم‌گیری در این باره به عهده شورای مدرسه است. معلمان، اولیا یا افراد حقیقی و متخصص بیرونی و نیز مؤسسات حقوقی دولتی و غیردولتی می‌توانند پیشنهاددهنده اجرای یک برنامه آموزشی در مدرسه باشند؛ اما تصمیم‌گیری نهایی را شورای مدرسه به عهده دارد. گروه‌های تاثیرگذار در طراحی و اجرای برنامه درسی مبتنی بر مدرسه، به شرح زیر است:

۱- **منطقه:** مکانی است خارج از مدرسه که متخصصین برنامه درسی در آنجا در مورد مسائل مربوط به آموزش تصمیم‌گیری می‌کنند.  
۲- **مدیر مدرسه:** مدیر مدرسه نقش مهمی در اجرای طرح مدرسه‌محوری دارد و باید تمامی کادر مدرسه را فعال سازد. او روحیه مشارکت را بین کادر مدرسه تقویت می‌کند و تمام توان خود را برای ایجاد موقعیت‌های علمی بکار می‌گیرد.  
۳- **معلمان:** آنها مشارکت‌کنندگان اصلی فرایند برنامه‌ریزی درسی هستند که در کل فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی مشارکت دارند.

۴- **والدین:** آنها منابع مادی خوبی برای اجرای این طرح می‌باشند. اولیاء دانش‌آموزان علاقه دارند که بر مسائل آموزشی مربوط به دانش‌آموزانشان احاطه داشته باشند.

۵- **دانش‌آموزان:** مشارکت دانش‌آموزان در برنامه درسی مبتنی بر مدرسه باعث افزایش روحیه مشارکت و مساعدت آنها می‌شود و موجب آگاهی از نیازها و علائق آنها می‌شود [۳۲].

لازم به ذکر است پیامدهای برنامه ویژه مدرسه عبارتند از:

۱- رشد و یادگیری بیشتر دانش‌آموز

در برنامه درسی سطح مدرسه، به خواست و نیازهای فردی و اجتماع محلی دانش‌آموزان توجه می‌شود. در تدوین و اجرای این برنامه، والدین و دست‌اندرکاران مدرسه، افراد محلی صاحب‌نظر، مشارکت و نقش دارند که علایق دانش‌آموز را به خوبی می‌شناسند و از امکانات مدرسه و منطقه آگاهی کاملی دارند و می‌توانند در جهت یادگیری معنادار و عمیق دانش‌آموز کمک کنند.

۲- رشد و توسعه سازمان مدرسه

مدرسه برای تصمیم‌گیری در زمینه برنامه‌های درسی ویژه خود، نیاز به ارتباطات و همکاری‌های درون و برون‌مدرسه‌ای دارد، زیرا مشارکت و همکاری مدیر و کارکنان مدرسه باعث می‌شود که تصمیم‌گیری‌های بهتری در زمینه پاسخگویی به نیازهای فردی و بافتی دانش‌آموزان گرفته شود و مدرسه اهداف ویژه خود را شکل دهد و با آزادی عمل و استقلال بیشتری آنها را دنبال کند.

۳- رشد و توسعه حرفه‌ای معلم و کارکنان مدرسه

برنامه درسی سطح مدرسه فرصتی را فراهم می‌آورد که مدیر و معلمان به نوآوری و ابتکار عمل دست بزنند و توانمندی‌های حرفه‌ای خود را رشد و توسعه دهند. این برنامه‌ها موقعیت حرفه‌ای معلم را تقویت می‌کند و معلمان برای تدوین و اجرای این برنامه نیاز به



شناخت دقیق و کامل نیازها و خواست‌های دانش‌آموزان دارند. هر معلم موظف است حدوداً معادل ساعات دو هفته کاری خود را به عنوان برنامه ویژه مدرسه به دانش‌آموزان ارائه دهد.

همچنین سایر پیامدهای مثبت و مفید برنامه ویژه مدرسه عبارتند از:

- ۱- نزدیک شدن آموزش‌ها به نیازهای عینی و علائق دانش‌آموزان و والدین آنها،
  - ۲- ایجاد فرصت برای توجه به آموزش‌های انفرادی دانش‌آموزان،
  - ۳- رشد و ارتقای سطح مدرسه و کارکنان آن به سطح طراح و سازمان‌دهنده برنامه درسی در سطح مدرسه،
  - ۴- استفاده از موقعیت‌ها و امکانات منطقه‌ای در آموزش،
  - ۵- مشارکت والدین برای پیشنهاد موضوع، طراحی برنامه و سازماندهی و اجرای برنامه و پشتیبانی از آن در همه مراحل،
  - ۶- تقویت نگاه به مدرسه به منزله «محور توسعه محله و شاخص بالندگی آن» محله برای مدرسه، مدرسه برای محله.
- در این میان برای بررسی کیفیت برنامه‌های درسی، چهار ملاک اصلی مطرح می‌شود که این ملاک‌ها برای برنامه‌های سطح مدرسه نیز موضوعیت دارد. این ملاک‌ها عبارتند از:

الف) **ربط:** آیا برنامه به یک نیاز پاسخ می‌دهد و بر اساس دانش و علم موجود طراحی شده است؟

ب) **همخوانی:** آیا ساختار برنامه، منطقی و دارای یکپارچگی است؟

ج) **امکان اجرا و عملی بودن:** آیا برنامه برای مصرف‌کنندگان قابل استفاده است؟

د) **اثربخشی:** آیا برنامه پیامدهای سودمندی داشته است یا نتایج مورد انتظار را برآورده می‌کند؟

این ملاک‌ها را نباید کاملاً جدا دانست. این ملاک‌ها بر هم اثر متقابل دارند و روی یکدیگر ساخته می‌شوند.

با عنایت به توضیحات اشاره شده، باید گفت برنامه‌های جدید را می‌توان با استفاده از این موضوعات و مسائل تدوین کرد:

الف) موضوعات محلی (ب) وقایع جاری (ج) مباحث علمی جدید و موضوعات مناقشه‌برانگیز علمی / اجتماعی / سیاسی / اقتصادی [۱۱].

نکته مهم دیگر، ارزشیابی طرح ویژه مدرسه (بوم) است. برای ارزشیابی، فعالیت‌های دانش‌آموز در یک پوشه کار قرار

می‌گیرد و در پایان سال بر اساس خوداظهاری دانش‌آموز، میان دانش‌آموز با مدیر و معلم و معاون مدرسه تعامل صورت می‌گیرد.

عناوین فعالیت‌ها در یک کارنامه جداگانه تنظیم می‌شود و در ذیل عنوان برنامه ویژه مدرسه بطور خلاصه ثبت می‌شود.

مطلب مهم دیگری که در این پژوهش به آن پرداخته شده است، هویت است. هویت مفهومی است پیچیده که نمی‌توان به

شکل درستی معنی آن را درک کرد و نسبی است. هویت را می‌توان آگاهی فرد نسبت به خودش دانست که فرد باید در طول زندگی

روزمه به صورت مداوم و پیوسته ایجاد کند. در لغتنامه دهخدا، هویت «تشخیص» معنا شده است و در فرهنگ معین، هستی، وجود

و آنچه موجب شناسایی شخص می‌شود؛ معنی شده است [۳۳].

پاسخ به سؤال «من کیستم» تعریف هویت ما است. بر این اساس، هویت احساس تعلق به مجموعه‌ای مادی و معنوی است

که عناصر آن قبلاً شکل گرفته است. اگر از ما بپرسند که «تو کیستی؟» هر یک از ما پاسخمان به این سؤال برگرفته از اصالت و



تربیت و بافت فرهنگی مان است و بیان می کنیم: من ایرانی هستم، من شیعه هستم، من تهرانی ام، من فارسم و امثالهم [۳۴]. خصوصیات جسمانی (مانند قد، وزن، رنگ پوست و مانند آن)، جنسیت (زن یا مرد)، توانایی ها و خصلت هایی که به خود نسبت می دهیم و نیز رفتار دیگران با ما و جایگاهی که ما در میان دیگران داریم و نقش هایی که پذیرفته ایم، همه و همه بخش هایی از هویت ما هستند. آنچه ما از خود و از آن خود می دانیم، شاید به واقع آنچه نباشد که دیگران از ما و از آن ما می دانند. با این وجود، بخش عمده هویت هر فرد در جمع و در تعامل با دیگران شکل می گیرد. دیگران برای فرد مانند آینه ای هستند که او می تواند در آنها خود را ببیند و بشناسد. در مجموع، هویت یک مفهوم منفرد و تک بعدی نیست؛ بلکه دارای اجزا و عوامل گوناگونی است که شکل دهنده و معرف آن هستند [۳۵].

ضرورت بررسی هویت از این باب هست که شناخت هر چیز مشروط به شناخت «خود» است [۳۶]. هویت به این دلیل دارای اهمیت است که در رفتار مردم نقش دارد. شناخت مؤلفه های هویت به ما کمک می کند که عناصر اصلی احساس مشترک داشتن را بشناسیم و برای انسجام اجتماعی به تقویت آنان پردازیم. یکی از مفاهیم اساسی در نظریه تحول روانی-اجتماعی اریکسون هویت من و چگونگی تحول آن است. اریکسون معتقد است که فرد در طول زندگی خود یک وظیفه اساسی دارد که بسیار مهم است و آن ساخت و نگهداری احساسی نیرومند از هویت من است [۳۷]. همچنین در سند تحول بنیادین، هویت به معنای برآیند مجموعه ای از بینش ها، باورها، گرایش ها، اعمال و صفات آدمی است [۱۰].

باید اشاره کرد هویت جمعی نقطه مقابل هویت فردی است. واحد تشکیل دهنده هویت جمعی، گروه یا جماعتی خاص است. هویت جمعی هویتی است که فرد در جامعه و از طریق ارتباطاتی که با گروه های اجتماعی مختلف می گیرد، کسب می کند [۳۸]. هویت جمعی در معنی همسانی با دیگران، با پیوستگی و عضویت افراد در گروه ارتباط دارد. بدین معنی که در این رویکرد افراد بر اساس شباهت ها و همسانی هایشان با یکدیگر در گروه ها دسته بندی می شوند. این همسانی ها در پایگاه نقش ها خود را نمایان می کنند. در واقع هویت های اجتماعی معمولاً به عنوان مجموعه ای از تعاریف نقش ها مفهوم سازی می شوند. برای مثال کارگرانی که در یک کارخانه کار می کنند، می توانند هویت اجتماعی بر مبنای کارشان داشته باشند؛ به عبارت دیگر هویت اجتماعی نوعی خودشناسی فرد در رابطه با دیگران است که نشان می دهد آن شخص از نظر روان شناختی و اجتماعی کیست و چه جایگاهی دارد [۳۹]. ریچارد جنکینز<sup>۲</sup> در کتاب هویت اجتماعی<sup>۳</sup> بیان می کند: هویت اجتماعی تعبیری است که فرد از خود در رابطه با دیگران می کند و بر اساس عضویت در رده ها و گروه های گوناگون اجتماعی شکل می گیرد. هویت افراد وابسته به برداشت دیگران است و شناسایی دیگران لازمه تثبیت هویت است. در معنای اصلی هویت، تشابه و تمایز مطلق است. از دیدگاه هربرت مید<sup>۴</sup>، هویت اجتماعی عبارت است از دریافت ما از اینکه چه کسی هستیم؟ دیگران چه کسی هستند؟ و مردم چه فهمی از خودشان و دیگران دارند؟ بنابراین هویت اجتماعی حاصل توقعات و عدم توقعات است [۱۳]. هویت جمعی از دید دارای مشخصه های زیر است:

<sup>۲</sup>. Richard Jenkins

<sup>۳</sup>. Social Identity

<sup>۴</sup>. Herbert Meed



۱- بین اینکه چگونه خودم را می بینم با اینکه دیگران چگونه من را می بینند، ارتباط برقرار می سازد.

۲- بین فرد و جامعه ارتباط برقرار می کند.

۳- هویت به وسیله تفاوتها و شباهتها مشخص می شود [۴۰].

هویت جمعی دارای انواع مختلفی است، مانند: هویت خانوادگی، هویت محله ای، هویت محلی، هویت قومی و زبانی، هویت ملی و هویت های سازمانی. به عبارتی هویت های جمعی، محصول عضویت افراد در گروه های مختلف اجتماعی است و منعکس کننده خاستگاه آن گروه اجتماعی است که فرد به آن تعلق دارد [۴۱]. زمانی می توان از شکل گیری هویت جمعی سخن به میان آورد که ارزش ها و هنجارها و نمادهای جمع (گروه) از طریق فرایند جامعه پذیری در افراد درونی شده باشند؛ افراد به ارزش ها، هنجارها، و نمادهای آن جمع باور داشته باشند. احساسات و طرز تلقی های آنان با دیگر اعضای جمع همانند شود و افراد پایگاه خود را در ساختار اجتماعی بیابند، به آن تعلق پیدا کنند و نسبت به ایفای نقش خود تعهد داشته باشند. بدین ترتیب عناصر سازنده هر هویت جمعی در هر سطحی شامل عناصر شناختی، احساسی و رفتاری است [۴۲]:

۱. **عنصر شناختی:** آگاهی فرد از اینکه به یک گروه تعلق دارد. البته در این وجه فرد جایگاه و نقش خاصی را نیز برای خود تعریف می کند.

۲. **عنصر احساسی:** احساسات نسبت به گروه و نسبت به افراد دیگری که رابطه ای خاص با آن گروه دارند.

۳. **عنصر رفتاری:** ایفای نقش محول شده در گروهی خاص و برآورده کردن انتظارات افراد گروه و مشارکت در امور جمعی آن گروه. هویت جمعی در سه سطح قومی، ملی و جهان وطنی مورد بررسی قرار می گیرد. سطح قومی جزئی ترین و خاص ترین نوع هویت است که به احساس تعلق و وفاداری فرد نسبت به آداب و رسوم، تاریخ، سرزمین و زبان محلی اشاره دارد. این سطح از هویت، احساس تعلق قدیمی به محیط بلافاصله را منعکس می کند که گویای کهن ترین و رایج ترین تعلقها در گذشته بوده است. دومین سطح، سطح ملی است که شکل غالب در دولت ملی به حساب می آید که عمدتاً سیاسی است و به علت سیاسی بودن خود نیاز به ایجاد الگوهای ذهنی و رفتاری مشخص در قالب ایدئولوژی حاکم دارند. این هویت عمدتاً در برگیرنده ملتی است که در درون سرزمین جغرافیایی مشخص بوده و دارای یک ساختار حاکمیتی سیاسی واحد می باشند. سطح جهانی نوعی احساس تعلق و وفاداری نسبت به نوع بشر است و متعلق به دنیای بزرگ است. تعلق و مسئولیت جهانی را به رسمیت می شناسد و می توان این علائق گسترده تر را در راه و رسم زندگی روزمره ادغام کند [۴۳]. هر یک از این هویتها را می توان به عنوان یکی از منابع اولیه برای تشخیص و شناسایی خیلی از افراد به حساب آورد.

از میان هویت های جمعی، هویت ملی یکی از مهمترین آنهاست. هویت ملی مرتبه ای از هویت اجتماعی، در فرد ایرانی، با مؤلفه هایی چون احساس رضایت از ایرانی بودن، علاقه داشتن به زندگی در میان مردم خود، علاقه داشتن به دین، فرهنگ و میراث فرهنگی ایرانی-اسلامی، اعتقاد به توانایی مردم ایران در حل مشکلات خود، نداشتن حس حقارت در برابر ملل دیگر، و مرعوب بودن در برابر پیشرفت های علمی و فناورانه کشورهای صنعتی و پیشرفته [۴۴]. هویت ملی ریشه در احساس تعلق به طایفه و تیره و قبیله و ایل و قوم دارد. اعضای یک طایفه که نیای مشترک دارند، در سرزمین معین زیست می کنند، هم زبانند، آداب و رسوم مشترک



دارند، با یکدیگر در زمینه‌های اقتصادی همکاری می‌کنند، رهبران مشترک دارند و برای منافع طایفه خود می‌جنگند، و معمولاً دارای نام معین و هویت جمعی هستند. عمده‌ترین عناصر و نمادهایی که هویت ملی افراد را در جامعه ایرانی تشکیل می‌دهند و اکثر تحقیقات انجام گرفته در ایران به آن اشاره کرده‌اند، عبارتند از: زبان و ادبیات، دین اسلام، مفاخر فرهنگی و اجتماعی کشور، جغرافیای ملی و دولت ملی [۴۵]. اسمیت<sup>۵</sup> [۴۶] یکی از صاحب‌نظران موضوع هویت ملی، معتقد است که مفهوم هویت ملی مفهومی بسیار پیچیده و انتزاعی است و شامل عناصر زیر می‌شود: محدوده سرزمینی با جمعیت فرهنگی مجزا در سرزمین خود، اسطوره‌ها و خاطرات تاریخی مشترک، فرهنگ مشترک، تقسیم سرزمین نیروی کار و منابع بین همه اعضای آن سرزمین، برخورداری از حقوق و وظایف قانونی مشترک در پرتو حقوق و نهادهای مشترک. گودرزی [۴۷] ابعاد زیر را برای مؤلفه‌های هویت ملی برمی‌شمرد:

۱- اجتماعی (ناظر بر احساس تعلق خاطر مشترک و تعهد افراد به اجتماع ملی)

۲- تاریخی (ناظر بر خاطرات، رخدادها، شخصیت‌ها و فراز و نشیب‌های تاریخی)

۳- جغرافیایی (ناظر بر قلمرو سرزمینی مشخص)

۴- سیاسی (ناظر بر تعلق به نظام واحد سیاسی و ارزش‌های مشروعیت‌بخش به دولت ملی)

۵- دینی (ناظر بر اعتقاد بر سنت‌ها، اسطوره‌ها، هنر فولکلور، هنر، معماری، زبان و ادبیات ملی).

در این میان، برنامه درسی هویت‌بخش مطرح می‌شود. چه بخواهیم و نخواهیم، برنامه درسی، سازمان ذهنی، شخصیت و به طور کلی ساختار شخصیتی دانش‌آموز را به تدریج کامل می‌کند و حتی با ایجاد بحران در آن، آن را بازسازی می‌کند و هویت تازه‌ای را به او می‌بخشد. بنابراین آنچه در این بخش نگران‌کننده است؛ ایجاد بحران هویت نیست، بلکه ماندن در بحران هویت است [۴۸]. یکی از اثرگذارترین حوزه‌ها در این بخش، برخورد درست و مطلوب برنامه‌های درسی ایران با تنوع قومی دانش‌آموزان است. به عبارتی نقش تاثیرگذار آموزش و پرورش در هویت‌بخشی قومی و نژادی دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف و متعاقب آن خلق بحران با ایجاد وفاق ملی در کشور غیر قابل انکار است.

هویت مفهومی است که در دوره نوجوانی شکل می‌گیرد. سنی که در آستانه زندگی بزرگسالانه، فرد خود را ناگهان در یک انقلاب هورمونی واقعی غوطه‌ور می‌بیند، انقلابی که در اثر رشد و نمو شدید و رسیدگی بلوغ به وجود آمده است. به همین دلیل در مراحل رشد روانی اریکسون، ظهور بحران هویت در خلال سال‌های نوجوانی روی می‌دهد به نظر اریکسون، نوجوان در جستجوی من یا هویت خویش است [۴۹]. واژه نوجوانی همانطور که از خاستگاهش برمی‌آید، به معنای «رشد کردن به سوی رسش» است و مفاهیمی مانند بلوغ و رسش عاطفی، اجتماعی، ذهنی و اخلاقی را دربرمی‌گیرد. دوره نوجوانی دوره‌ای است که انسان بحران هویت را تجربه می‌کند، مسائل و مشکلات عاطفی‌اش افزایش می‌یابد. از نظر هوشی به مرحله تفکر انتزاعی می‌رسد. برک<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) دوره نوجوانی را به سه دوره متمایز تقسیم می‌نماید:

۱- اوایل نوجوانی این دوره از ۱۱ تا ۱۴ سالگی است و فرد از نظر جنسی به رشش می‌رسد و سرعت رشد جسمانی زیاد است.

<sup>۵</sup>. Smith

<sup>۶</sup>. Burke



۲- اواسط نوجوانی: این دوره از ۱۴ تا ۱۸ سالگی را دربرمی گیرد که در آن بلوغ بطور کامل اتفاق می افتد.  
۳- اواخر نوجوانی: این دوره از ۱۸ تا ۲۱ سالگی است که فرد نه تنها از نظر ظواهر، بلکه از نظر پذیرش نقش های بزرگسالان وضعیتی مشابه آنان پیدا می کند. در طول این سه دوره، از ۱۱ سالگی تا ۲۱ سالگی، فرد حول محور هویت یابی از سردرگمی هویت به دستیابی هویت، از بحران زدگی تا آرامش و ثبات را طی می کند.

نهایتا لازم است به این نکته نیز اشاره شود که قابل تامل است. عوامل مؤثر بر شکل گیری هویت عبارتند از:

- عوامل فردی که شامل عوامل شناختی و رشد عاطفی فرد می باشد،
- عوامل مربوط به والدین،
- محیط و محل زندگی،
- عوامل مربوط به مدرسه-عوامل اجتماعی - فرهنگی،
- ترتیب تولد و فاصله سنی فرزندان در خانواده،
- گروه همسالان،
- نقش مذهب،
- تفاوت های جنسیتی،
- عامل سن،
- عوامل اقتصادی.

## ۵. نتیجه گیری

با بررسی پژوهش های مختلف در مسئله تمرکززدایی از برنامه درسی استنباط می شود که یکی از راه های گسترش آن، مدرسه محوری است. در مدرسه محوری مدیران و معلمان صاحب نظر هستند و اختیاراتی در خصوص برنامه درسی در سطح مدرسه خود دارند. در این پژوهش نقش طرح بوم در شکل گیری هویت دانش آموزان مورد تحلیل قرار گرفت، طرحی که در راستای تمرکززدایی از برنامه درسی در سطح آموزش و پرورش طراحی و اجرا شده است. با توجه به اینکه هدف این طرح توجه به ظرفیت ها و استعداد های دانش آموزان و بوم محلی آنها است و بایستی برنامه درسی متناسب با ظرفیت های محلی مدارس طراحی و اجرا شود؛ در پژوهش حاضر این مسئله در ارتباط با هویت دانش آموزان دوره ابتدایی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

نهایتا با بررسی اجمالی مطالعات صورت گرفته، می توان نتیجه گرفت آموزش و پرورش مهره اساسی در هر جامعه است که یکی از عناصر و زیرمجموعه های مهم آن برنامه درسی است که باید هوشمندانه در مدارس طراحی و اجرا گردد؛ به نحوی که زمینه رشد و شکوفایی دانش آموزان را فراهم کند. در این راستا لازم است زمینه و بستری برای ظهور علائق و خواسته های شاگردان فراهم آورد که این امر می تواند تا حدودی با پیاده سازی برنامه درسی غیرمتمرکز و مدرسه محوری صورت گیرد. طرح بوم در واقع یکی از مسیرهای گذر از مسئله تمرکز در برنامه درسی آموزش و پرورش ایران است. در این میان، مسئله هویت برای دانش آموزان دوره





ابتدایی، بخصوص دوره دوم ابتدایی به علت ورود به سن بلوغ و دوره نوجوانی حائز اهمیت است. در دوره بلوغ سؤالاتی درباره هویت در ذهن دانش آموزان به وجود می آید که در صورت عدم دریافت پاسخ های مناسب یا دریافت آموزش های لازم، فرد دچار بحران هویت می شود. بنابراین فعالیت های طرح بوم در این دوره می تواند هویت بخشی را دربرگیرد و مدارس با طراحی این فعالیت ها دانش آموزان را به سمت هویت یابی سوق دهند.

## ۶. مراجع

۱. فتحی واجارگاه، کورش. امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی. ۱۳۸۳. ۳(۸)، ۷۸-۶۰.

۲. حسن پور، اعظم. چگونه توانستم با استفاده از طرح برنامه ویژه مدرسه مهارت و امید به زندگی را در دانش آموزان افزایش دهم؟ پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش. ۱۳۹۹. ۱-۸.

۳. باقری، بتول؛ جعفری، لیلا؛ خوارزمی، سکینه؛ قربانی گیسو، فاطمه. بررسی چگونگی اجرای طرح ویژه مدرسه (بوم) در مدارس ابتدایی ناحیه دو بندرعباس، کنفرانس ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد دستاوردهای نوین در علوم تربیتی و رفتاری. ۱۳۹۸.

۴. جعفری مقدم، سعید. طراحی نظام مدیریت مدرسه محور. رساله دوره دکتری، دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۸۲.

۵. ستاری، علی. تمرکززدایی از برنامه درسی ایران با تکیه بر مؤلفه های ارزش باوری و قوانین سند برنامه درسی ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۱۳۹۹. سال شانزدهم، شماره ۶۲، ۱۹۷-۲۲۲.

۶. Mahdavi, M.S.; Wahab, M. Investing the Relationship between Personal Characteristics and Organizational Commitment of Female Personal in Central Organization of Islamic Azad University. *Social Science Research Journal*. ۲۰۱۲. ۶(۳): ۲۳-۴۰.

۷. فتحی واجارگاه، کورش. امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی. ۱۳۸۳. ۳(۸)، ۷۸-۶۰.

۸. شعاری نژاد، علی اکبر. فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر. ۱۳۹۳.

۹. محبی، عظیم. چرا بوم؟ ویژه نامه بوم. ۱۳۹۸. ۳۸(۴)، ۵۶-۵۸.

۱۰. توسلی، غلام عباس؛ قاسمی، یارمحمد. مناسبات قومی و رابطه آن با تحول هویت جمعی. مجله جامعه شناسی. ۱۳۸۳. (۴). ۵۳-۳۳.

۱۱. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. مدرسه ما تقدیم می کند؛ راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم). ۱۳۹۷.

۱۲. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران. ۱۳۹۰.

۱۳. Jenkins, R. *Social Identity*, London: Rutledge. ۱۹۹۶.

۱۴. Tajfel, H. *Differentiation between Social Groups*. London: Academic. ۱۹۷۸.

۱۵. نصرافهانی، احمدرضا. برنامه ریزی مدرسه محور: مبانی، چالش ها و چشم اندازها. مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان. ۱۳۸۱. (۲). ۲۰۷-۲۲۶.

۱۶. نصرافهانی، احمدرضا؛ گلکارصابری، رسول. تفویض اختیار برنامه درسی و آموزشی به شورای معلمان در چارچوب مدیریت مدرسه محور. مجله مدارس کارآمد سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷. ۱۳۸۶.



۱۷. علوی مقدم، سیدبهنام؛ افراسیابی، مهدیه. مقایسه میزان حضور مؤلفه های هویت ملی در کتاب های قدیم و جدید زبان انگلیسی نظام آموزش و پرورش رسمی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. ۱۳۹۹. سال ۱۶، شماره ۶۰، ۱۷۴-۱۴۷.
۱۸. فکوهی، ناصر. شکل گیری هویتی و الگوهای محلی ملی و جهانی، *مجله جامعه شناسی ایران*، ۱۳۸۱. دوره چهارم، شماره ۴.
۱۹. سلسبیلی، نادر. گذار نظام برنامه درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تاکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. ۱۳۸۶. (۴)۱، ۶۸-۴۹.
۲۰. تورانی، حیدر؛ آقازاده، محرم. عناصر کلیدی اجرای موفق در مدیریت مدرسه محور محلی. *مجله رشد مدیریت مدرسه*. ۱۳۹۳. ۱۸-۲۰. (۳)۱۰۵.
۲۱. Amin Bidokhti, A.A.; Fathi Vajjarah, K.; Moradi, S. *Structural Analysis of School-Based Management*. ۲۰۱۷.
۲۲. مظفر، حسین. سیاست مدرسه محوری. *ماهنامه تربیت*، ۱۳۷۹. شماره ویژه تابستان.
۲۳. زرهانی، احمد. *منظور از مدرسه محوری چیست؟* تهران: وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۷۷.
۲۴. میرکمالی، سیدمحمد؛ اعلامی، فرنوش. ارزیابی میزان آمادگی مدارس ابتدایی شهر تهران برای استقرار مدیریت مدرسه محور. *اندیشه های نوین تربیتی*. ۱۳۸۸. دوره ۵، شماره ۱، ۱۴۷-۱۷۱.
۲۵. دفت، ریچاردل. *تئوری و طراحی سازمان*. ترجمه علی پارساییان و سیدمحمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی. ۱۳۷۷.
۲۶. نیواستورم، جان؛ دیویس، کیت. *رفتار انسانی در کار*. ترجمه محمدعلی طوسی. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی. ۱۳۷۳.
۲۷. سلطانی، ایرج. *راهبردهای تقویت وجدان کار در سازمان های اداری و صنعتی*. تهران: سازمان امور اداری و استخدامی کشور. ۱۳۷۵.
۲۸. پادارشی، پاراداش؛ چندار، کیشور. تفویض اختیار. ترجمه مسعود حقیقی. *فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش*. ۱۳۸۰. شماره ۳۶-۳۵ خرداد
۲۹. گمینیان، وجیهه. توانمندسازی در آموزش و پرورش. *فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش*. ۱۳۸۱. شماره ۳۶-۳۵.
۳۰. نیکنامی، مصطفی. مدیریت مدرسه محوری. *مدارس کارآمد سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷*. ۱۳۸۶. شماره ۱.
۳۱. مظفر، حسین. مدرسه محوری زمینه ساز توسعه مشارکت و تمرکززدایی، *مدارس کارآمد سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶*.
۳۲. موسی پور، نعمت اله؛ شریفی مقدم، آزاده؛ اریه، لوی. *برنامه ریزی درسی ملی و مدرسه محور*. دانشگاه شهید باهنر (کرمان). ۱۳۹۲.
۳۳. دهخدا، علی اکبر. *لغتنامه*. جلد ۱۴. دوره جدید. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۸۱.
۳۴. اکبری، محمدعلی. *تبارشناسی هویت جدید ایرانی*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۸۴.
۳۵. شکیباییان، طناز؛ صالحی عمران، ابراهیم. بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت ملی در کتاب های درسی دوره آموزش ابتدایی. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۳۸۶. ۲۹، سال هشتم.
۳۶. فوزی توپسرکانی، یحیی. *امام خمینی و هویت ملی*. تهران: نشر مرکز اسناد انقلاب. ۱۳۸۵.
۳۷. لواسانی، مسعود غلامعلی؛ خضرآبادی، هیمن؛ امانی، جواد؛ عزیززاده، صابر. پیشرفت تحصیلی. نقش نیازهای روان شناختی و سبک های هویت، *آموزش و یادگیری*، ۱۳۸۹. دوره ۱۸؛ ش ۱، ۳۸-۲۵.
۳۸. هراتی، محمدجواد. *توسعه چالش های هویتی در ایران معاصر*. پایان نامه دکتری دانشگاه الهیات و معارف اسلامی دانشگاه معارف اسلامی قم. ۱۳۸۹.



۳۹. ابوالحسنی، سیدرحیم. تعیین و سنجش مؤلفه‌های هویت ایرانی. مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام. ۱۳۸۸.
۴۰. Word Warll, Kath. *Questioning identity: Gender, class, Nation*. London: Rutledge. ۲۰۰۰.
۴۱. اکبری، محمدعلی. *تبارشناسی هویت جدید ایرانی*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۸۴.
۴۲. ترکمان، فرح؛ نعیمی، محمدرضا. هویت جمعی جوانان و بر ساخت جامعه‌پذیری جنسیتی، خانوادگی و طبقاتی. *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی*. ۱۳۹۳. سال سوم، شماره یازدهم، ۹۳، ۱۹۸-۱۴۹.
۴۳. فکوهی، ناصر. شکل‌گیری هویتی و الگوهای محلی، ملی و جهانی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. ۱۳۸۱. دوره چهارم، شماره ۴.
۴۴. ربانی، رسول؛ کجباف، محمداقبر. *روانشناسی اجتماعی*. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان. ۱۳۸۶.
۴۵. محمدبخش، بهمن؛ حبیبی، اکرم؛ قریشی، فردین. جهانی شدن و هویت ملی دانشجویان دانشگاه تبریز. *فصلنامه رفاه اجتماعی*. ۱۳۹۰. سال یازدهم، شماره ۳۴، ۴۳-۷.
۴۶. Smith, A.D. *Nationalism, in Global Era*, Cambridge. ۱۹۹۰.
۴۷. گودرزی، حسین. *گفتارهایی درباره جامعه‌شناسی هویت در ایران*. تهران: انتشارات تمدن ایرانی. ۱۳۸۴.
۴۸. ربانی، جعفر. برنامه درسی و هویت ملی، تاثیر برنامه‌های درسی در شکل دادن به هویت دانش‌آموزان. *نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی*. ۱۳۹۵. شماره ۷۰، ۱۷.
۴۹. منصور، محمود؛ دادستان، پریرخ. *روانشناسی ژنتیک*. چاپ ششم، جلد ۱. تهران: رشد. ۱۳۸۵.