

آموزش و پرورش و هویت دینی و ملی (مطالعه پیمایشی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بانه)

امید قادرزاده *

E-mail: o.ghaderzadeh@uok.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۵/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱/۲۶

چکیده

آموزش و پرورش علاوه بر محتوای برنامه درسی، از راه شبکه‌های مستحکم و پایدار اجتماعی، جو و فضای تربیتی در محیط‌های آموزشی و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه در ایجاد دیگرفهمی و بسط جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی دانش‌آموزان اثرگذار است. تحقیق حاضر با بهره‌گیری از ادبیات نظری و تجربی مرتبط به بررسی تجربی تأثیر و نقش آموزش و پرورش بر هویت دینی و ملی دانش‌آموزان مقطع متوسطه پرداخته است. برای بررسی رابطه مذکور از یک نمونه ۳۵۳ نفره از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر بانه استفاده شده است. روش تحقیق به صورت پیمایشی و با استفاده از پرسشنامه انجام گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که جهت‌گیری دینی و ملی معلمان، عضویت در تشکل‌های دانش‌آموزی، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه، تعامل با اولیای مدرسه، یادگیری تعاملی، سنوات تحصیل، رشد هویت‌های دینی و ملی را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌کند. در میان متغیرهای مستقل، متغیر «جهت‌گیری دینی و ملی معلمان» از بیش‌ترین قدرت پیش‌بینی معنادار و مثبت هویت‌های دینی و ملی برخوردار است و در مجموع بیش از ۰/۶۰ از تغییرات هویت‌های دینی و ملی دانش‌آموزان با متغیرهای یاد شده قابل فهم و پیش‌بینی است.

کلید واژه‌ها: هویت دینی و ملی، تشکل‌های دانش‌آموزی، فعالیت‌های فوق برنامه، روابط با اولیای مدرسه، دانش‌آموزان مقطع متوسطه.

* عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان، نویسنده مسئول

مقدمه

هویت‌های دینی و ملی به دلیل ماهیت و محتوایی که دارند از مهم‌ترین عناصر ایجاد کننده همگنی و همبستگی اجتماعی در سطح جامعه به شمار می‌رود و مهم‌ترین بُعد هویت جمعی و فرهنگی را تشکیل داده و نقش بسیار تعیین کننده‌ای در هویت‌یابی افراد ایفا می‌کنند. بنا به دلایل متعدد تاریخی، مذهب، تدین، معنویت، خداگرایی و وحدانیت جزء ذاتی هویت ایران و ایرانیان بوده و دین در فرهنگ ایرانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و امکان تفکیک آن از سایر عناصر هویت ایرانی وجود ندارد. بنابراین ارتباط تنگاتنگی بین هویت ملی و مذهبی ایرانیان وجود دارد (اسلامی ندوشن، ۲۰۰۶ به نقل از حاجیانی و فولادی سپهر، ۱۳۸۹: ۳۴). از این رو، تقویت مشترکات دینی در افراد از یک سو و پابندی آنها بر شعائر دینی از سوی دیگر، نشان دهنده قوام و ثبات هویت ملی در ایران خواهد بود (حاجیانی، ۱۳۷۹: ۲۱۹). تقویت هویت‌های دینی و ملی در دانش‌آموزان، امروزه یکی از اساسی‌ترین مسائل پیش‌روی آموزش و پرورش، به مثابه یکی از مهم‌ترین کارگزاران جامعه‌پذیری و بازتولید همبستگی اجتماعی عام به شمار می‌رود. نظام آموزشی با درونی‌کردن ارزش‌ها و آشنا ساختن دانش‌آموزان با اصول حاکم بر جامعه و نظام سیاسی، نقش قابل توجهی در افزایش علاقه و دلبستگی افراد به آنها ایفا می‌نماید. به همین سبب درونی‌کردن ارزش‌ها و هنجارهای نظام سیاسی و اشاعه آنها در تک‌تک افراد از جمله مهم‌ترین وظایف نظام آموزشی محسوب می‌شود که هر نوع اختلالی در انجام آن می‌تواند نتایج ناخوشایندی در پی داشته باشد. یکی از هدف‌های عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، «تربیت پرورش دهندگانی است که با درک مفاهیم اجتماعی و سیاسی و «احترام به قانون» و اندیشه‌ورزی در آنها، شایستگی رویارویی مسئولانه و خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی را کسب می‌کنند و با رعایت وحدت و تفاهم ملی، در دفاع از عزت و اقتدار ملی می‌کوشند و با روحیه مسئولیت‌پذیری و تعالی خواهی و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی، در حیات خانوادگی و اجتماعی با رعایت اصول برگرفته از نظام معیار اسلامی، مشارکت مؤثر دارند». در سند تحول، یکی از راهکارهای اصلی دستیابی به این مهم، ایجاد سازوکار برای تقویت انسجام اجتماعی و وحدت ملی و احیای هویت افتخارآمیز اسلامی - ایرانی در دانش‌آموزان و معلمان با تأکید بر آموزش و اجرای سرود ملی و به اهتزاز درآوردن پرچم جمهوری اسلامی ایران در تمام مدارس معرفی شده است. هم‌چنین در راستای تقویت هویت دینی دانش‌آموزان بر «توسعه فرهنگ

اقامه نماز و اهتمام به برپایی نماز جماعت در مدرسه و تقویت انس با قرآن در دانش‌آموزان و توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح برنامه‌ها و توانمندسازی معلمان تأکید شده است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۸).

به‌زعم اغلب صاحب‌نظران، آموزش و پرورش نقش خود را از طریق مدارس و محیط‌های آموزشی و از مجرای برنامه‌دستی اعمال می‌نماید و بر همین اساس، آموزش مترادف با برنامه‌های درسی است و مدرسه هیچ‌گاه آموزش دیگری را به رسمیت نمی‌شناسد و به‌عنوان یک نهاد، انحصار و توزیع دانش را به خود اختصاص داده است (طالب‌زاده و فتحی، ۱۳۸۲: ۱۷۲). یکی از مهم‌ترین ابعاد برنامه‌دستی که در کنار و به نوعی در حاشیه برنامه‌دستی رسمی مطرح گردیده است، موضوع برنامه‌دستی پنهان است. برنامه‌دستی پنهان، با روش‌های تلویحی و ضمنی که در آن دانش و رفتار ایجاد می‌شود، یعنی آنچه که خارج از مواد درسی معمول برنامه‌ریزی شده رسمی اتفاق می‌افتد سروکار دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۴۸). با وجود دشواری موجود در مشخص ساختن اهمیت نسبی سهم برنامه‌های درسی آشکار (رسمی) و غیرآشکار (پنهان) در فرایند جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری، برنامه‌دستی پنهان و ابعاد آن (تعاملات دانش‌آموزان با اولیای مدرسه، آموخته‌های دانش‌آموزان از یکدیگر و فضا و جو مدرسه)، اثرگذاری و ماندگاری بیش‌تری از برنامه‌دستی آشکار و رسمی دارد و در رقابت با آن می‌تواند نگرش، باور و رفتار مخاطبان خود را تحت تأثیر قرار دهد. از این‌رو، دانش‌آموزان با ورود به مدرسه طی دوره تحصیل و در کنار آموزش رسمی، با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و فوق برنامه و در تعامل با معلمان و مربیان و سایر دانش‌آموزان به تعاریفی از هویت خویش و دیگران دست‌یافته و به بازتولید این هویت‌ها می‌پردازند. بنابراین، مدرسه نقش انکارناپذیری در تکوین و ارتقای تعلقات دینی و ملی دانش‌آموزان دارد و بر مبنای وضعیت هویت‌های دینی و ملی دانش‌آموزان می‌توان در میزان دست‌یابی به اهداف متعالی قضاوت نمود.

سؤال‌های تحقیق

- ۱- میزان تعلق، تعهد و وفاداری به هویت دینی و ملی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه چگونه است؟
- ۲- آیا بین جهت‌گیری دینی و ملی معلمان و میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

- ۳- آیا بین گستره و پهنه تعاملاتی و میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۴- آیا بین میزان عضویت در تشکل‌های دانش‌آموزی و میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۵- آیا بین میزان حضور و مشارکت در فعالیت‌های پرورشی و فوق برنامه و میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۶- آیا بین میزان یادگیری تعاملی و میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۷- آیا بین سنوات تحصیلی و میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

مبانی نظری

- هویت جمعی

موضوع هویت جمعی و تغییر و تحول آن در ابعاد دینی و ملی در آثار اغلب صاحب‌نظران و جامعه‌شناسان کلاسیک و معاصر، به‌طور مستقیم و صریح یا غیرمستقیم و ضمنی و از زوایای گوناگون مورد توجه قرار گرفته است. ریشه عمده مباحث مربوط به «هویت» در جامعه‌شناسی را می‌توان به نظریاتی نسبت داد که در دانشگاه شیکاگو و به‌ویژه در چارچوب دیدگاه تعامل‌گرایی نمادین در مورد مفهوم «خود» و ابعاد آن مطرح شده است (سرولو، ۱۹۹۷: ۳۸۴). به‌زعم مید، «خود»، محصول فعالیت اجتماعی است و تنها وقتی می‌تواند کامل شود که فرد نگرش‌های گروه اجتماعی سازمان‌یافته‌ای را که بدان تعلق دارد در جهت فعالیت اجتماعی سازمان یافته و مشارکتی در گروه خویش بکار بندد. اما از آن‌رو که دیگران تعمیم یافته بسیاری پیرامون ما وجود دارند، هر «خود» منحصر به فرد بوده و افراد احتمالاً خودهای چندگانه‌ای را به‌وجود می‌آورند. مید، با اشاره به تمایز بین «من فاعلی» و «من مفعولی»، عنوان می‌کند که «خود»، فرایند اجتماعی پیچیده و چند بُعدی است که «من مفعولی»، نمادی برای نشان دادن رفتار متعارف سازگاری طلبانه و روزمره از «خود» است درحالی‌که «من فاعلی»، برای نشان دادن کنش برانگیخته، پیش‌بینی‌ناپذیر و خلاقانه است که از راه آن انسان تشخیص یافته و «خود» درونی او به شکل فردی بی‌نظیر تجلی می‌یابد. نهادهای اجتماعی مانند نظام آموزشی، گروه‌های همتای خانوادگی و رسانه‌های گروهی به «خود»های فردی کمک می‌نمایند ارزش‌های غالب اجتماعی را به گونه‌ای درونی سازند که من مفعولی (به مثابه نماد هویت اجتماعی) همواره بر من فاعلی (به مثابه هویت فردی) تقدم یابد (مالشویچ، ۱۳۹۰: ۱۰۶). بنا بر آنچه گفته شد، در دیدگاه نظری تعامل‌گرایی نمادین، عمدتاً بر چگونگی

شکل‌گیری «من مفعولی» تمرکز شده و به کندوکاو در شیوه‌هایی پرداخته می‌شود که به واسطه آن تعاملات بین شخصی، درک افراد از خود و به تعبیری هویت‌شان را شکل می‌بخشد. در ادبیات مربوط به هویت جمعی، دیدگاه‌های نظری مزبور، تحت عنوان «سازه‌گرایی اجتماعی» تعریف و طبقه‌بندی شده است. بر مبنای رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی، هویت‌های جمعی یک دستاورد تعاملی قلمداد می‌گردد که به‌طور پیوسته از طریق تبادل زبانی و عمل اجتماعی مورد مذاکره قرار می‌گیرد. در چارچوب این رویکرد، شیوه‌هایی مورد توجه قرار می‌گیرد که براساس آن عاملان و حاملان جامعه‌پذیری، داده‌ها و دانسته‌های شناختی، عاطفی و رفتاری افراد را ترسیم و سازمان می‌بخشند؛ دانسته‌ها و داده‌هایی که افراد برای شکل‌دهی به یک «خود اجتماعی» به‌کار می‌گیرند (سرولو، ۱۹۹۷: ۳۸۴).

آموزش و پرورش و هویت‌های دینی و ملی

اغلب از دورکیم به‌عنوان بنیانگذار جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یاد می‌شود. وی برای اولین بار به بررسی رابطه بین آموزش و پرورش و جامعه پرداخته است. مسئله بنیادین جامعه‌شناسی دورکیم، نحوه مناسبات افراد با اجتماع است که در قالب همبستگی اجتماعی به آن پرداخته است. همبستگی اجتماعی به‌عنوان نماد حس دلبستگی و تعلق افراد به اجتماع، عامل نیرومندی در نزدیک کردن افراد به همدیگر و تشدید تماس‌های آنان است (دورکیم، ۱۳۸۱: ۷۸). هدف آموزش و پرورش تقویت و رشد حالت‌های جسمانی، فکری و اخلاقی خاصی در انسان است که هم جامعه سیاسی و هم محیط خاص فرد از او انتظار دارند. به اعتقاد دورکیم، نقش آموزش و پرورش، وارد کردن و جا دادن فرد در نظام اجتماعی است. کارکرد آموزش و پرورش حفظ ثبات در جامعه و اجتماعی کردن است. هر جامعه‌ای برای تداوم حیات، نیاز به درجه‌ای از مشابهت افکار، ارزش‌ها و هنجارها در میان اعضای خود دارد. به‌زعم دورکیم، تمام آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت اخلاقی خلاصه می‌شود (شارع‌پور، ۱۳۸۸: ۲۱ و ۲۳). پارسونز نیز به تأسی از دورکیم معتقد است هویت انسان از همان آغاز زندگی و در تمامی طول هستی‌اش به‌طور مداوم در مناسباتی با ارگانیزم، فرهنگ و اجتماع ساخته شده و تغییر می‌کند. البته این نظام‌ها با توجه به ماهیت‌شان هویت‌های مختلفی را به فرد القا می‌کنند (روشه، ۱۳۷۶: ۱۰۴). به‌زعم پارسونز، نظام اجتماعی برای ادامه حیات خود نیازمند آن است که در طول زمان چهار مشکل کارکردی انطباق، دستیابی به هدف، یکپارچگی و حفظ الگو را حل نماید. اجتماع و نهادهای فرهنگی هم‌چون

آموزش و پرورش و ارتباطات جمعی سازمان یافته، از طریق اشاعه فرهنگ مشترک و بزرگداشت مناسکی ارزش‌های فرهنگی، کارکرد یکپارچگی را با جهت‌دهی به بخش‌های مختلف جامعه به انجام می‌رساند (کاف، شاروک و فرانسیس، ۱۳۸۸: ۶۳).

در رویکردهای نظری معاصر، بر نقش آموزش و پرورش در تلطیف محلی‌گرایی، افزایش آستانه تساهل و مدارا، تولید و تقویت روابط اجتماعی تعمیم‌یافته تأکید شده است. از نظر هیوز، بلامی و بلک، اعتماد اجتماعی ارتباط تنگاتنگی با ارزش‌های دیگرخواهی و تمایل به فهم و پذیرش دیگران دارد. به‌زعم آنها، برنامه‌های آموزشی، فعالیت‌های فوق برنامه، فنون و تکنیک‌های تدریس و فرایند مدیریت محیط‌های آموزشی باید در راستای تقویت و گسترش پهنه اعتماد اجتماعی در اذهان و افکار دانش‌آموزان عمل نماید. از این‌رو، آموزش و پرورش بایستی مهارت‌هایی را در مخاطبان توسعه دهد که احساس نیاز، تعلق و همدلی نسبت به دیگران را تدارک نموده و الگوهای رفتاری مرتبط با این نیاز را ترسیم و گسترش دهد. علاوه بر این، ارزش‌های حاکم بر نظام آموزشی بایستی معطوف به آموزش فرهنگ‌ها و مردمان دیگر، تقویت کنجکاوی و علاقه به شناخت فرهنگ‌های دیگر، و شناخت و پذیرش تفاوت‌ها از جانب دانش‌آموزان باشد (هیوز، بلامی و بلک، ۲۰۰۰: ۲۴۵). فوکویاما بر این باور است که نظام آموزشی بیشترین تأثیر مستقیم را در تولید سرمایه اجتماعی دارد. به‌زعم وی، نهادهای آموزشی صرفاً سرمایه انسانی را منتقل نمی‌کند؛ بلکه به تولید و ارتقای سرمایه اجتماعی در شکل قواعد و هنجارهای اجتماعی می‌پردازد (فوکویاما، ۱۹۹۵: ۶۱). بیلانیت و ساندرز بر این نکته صحنه می‌گذارند که مدنیت یک شرط محوری برای ظهور و تداوم سرمایه اجتماعی است. به‌زعم آنها، هر نوع سیاست‌گذاری پیشگام در جهت تقویت مدنیت، بایستی با محوریت و مرکزیت محیط‌های آموزشی مثل مدارس و دانشگاه‌ها باشد؛ به خاطر این‌که تحصیلات، نقش تعیین‌کننده‌ای در جامعه‌پذیری نسل جدید عهده‌دار است. به‌زعم آنها، نهادهای مذهبی و آموزشی حاملان و کارگزاران متعارف اخلاق عمومی و مدنیت است (بیلانیت و ساوندرز، ۲۰۰۲: ۳۰).

برنشتاین و بوردیو، در چارچوب نظریه بازتولید فرهنگی چهار، به بازخوانی نقش آموزش و پرورش در انتقال ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی پرداخته‌اند. مفهوم بازتولید فرهنگی، اشاره به وسایلی دارد که به کمک آنها مدارس بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادت‌ها تأثیر می‌گذارد. مدارس ارزش‌های متفاوت فرهنگی و شیوه‌های نگرش فراگرفته شده در اوایل زندگی را مورد جرح و تعدیل قرار می‌دهند. فرضیه اساسی این دو

نظریه‌پرداز این است که در داخل نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی وجود دارد که این نظم، ناشی از شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از این نظام است. نظم اجتماعی نظام آموزشی کاملاً به این شرایط وابسته است و در واقع کارکرد آموزش و پرورش، انتقال میراث فرهنگی جامعه است. براساس نظریه بازتولید فرهنگی، مهم است بدانیم که در درون مدرسه چه چیزی انتقال پیدا می‌کند، انتقالی که هم از طریق برنامه آموزشی و هم از طریق شکل سازمان مدرسه صورت می‌گیرد. تحصیل و به مدرسه رفتن یک نوع نظام ارتباطی است که در آن پیام فرهنگی خاصی تولید و تقویت می‌شود (شارع‌پور، ۱۳۸۸: ۷۸).

مطالعات پیشین

با توجه به نقش و جایگاه آموزش و پرورش در تکوین و تقویت هویت‌های دینی و ملی به‌عنوان بنیان همبستگی اجتماعی عام در ایران، در یک دهه اخیر مطالعات عدیده‌ای در خصوص میزان انعکاس شناسه‌های هویت دینی و ملی در محتوای کتب درسی (برای مثال، خدایار و فتحی، ۱۳۸۷؛ لقمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰)، وضعیت هویت‌های دینی و ملی در میان دانش‌آموزان (برای مثال، اکبری و عزیزی، ۱۳۸۷؛ رضایی کلانتری و همکاران، ۱۳۹۰؛ حسینی انجدانی، ۱۳۹۰؛ حقیقتیان و همکاران، ۱۳۹۰)، به انجام رسیده است. نکته قابل توجه در مطالعات مذکور آن است که محیط مدرسه عمدتاً به‌عنوان جامعه آماری و میدان مطالعاتی در نظر گرفته شده است و کمتر به نقش و تأثیر آموزش و پرورش و محیط‌های آموزشی به مثابه یک متغیر مستقل در تقویت احساس تعلق، تعهد و وفاداری به نشانگان هویت دینی و ملی پرداخته شده است. در این میان مهم‌ترین اثر منتشر شده که به بررسی «نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان» پرداخته است، پژوهش ملاصادقی (۱۳۷۸) است. نتایج تحقیق نشان‌دهنده آن است که توجه به ارزش‌های ملی و مذهبی از فراوانی بالایی در آثار دانش‌آموزی و بازدیدها برخوردار بودند. اسطوره‌ها و هنجارهای مذهبی بیش از اسطوره‌ها و هنجارهای ملی مورد توجه و اهتمام مریبان قرار گرفته است. بر این اساس محقق نتیجه می‌گیرد که در ایران هویت ملی افراد از هویت مذهبی تأثیر می‌پذیرد، بنابراین لازم است که رابطه آن دو مورد بررسی قرار گیرد. ایزدی و همکاران (۱۳۸۸) و رضایی کلانتری و همکاران (۱۳۹۰) نیز در قالب برنامه درسی پنهان به بررسی نقش آموزش و پرورش بر هویت ملی پرداخته‌اند. نتایج پژوهش ایزدی و همکاران، حکایت از آن دارد که حدود نیمی از دانش‌آموزان و کارکنان نقش برنامه درسی پنهان را در تقویت

هویت ملی در حد زیاد و خیلی زیاد تلقی نموده‌اند (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۸). رضایی کلانتری و همکاران در بررسی تأثیر مؤلفه‌های آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر مازندران نشان داده‌اند که شیوه‌های تدریس، شخصیت معلمان، محتوای کتب درسی و برنامه‌های پرورشی مدرسه در هویت ملی دانش‌آموزان تأثیر دارد (رضایی کلانتری و همکاران، ۱۳۹۰). از دیگر پژوهش‌های مرتبط با این حوزه می‌توان به پژوهش اکبری و عزیزی با عنوان هویت ملی و عوامل مؤثر بر آن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شیراز اشاره نمود. در این پژوهش در کنار متغیرهای سطح فردی، خانواده و جامعه به بررسی متغیرهای سطح مدرسه‌ای پرداخته شده است. بر مبنای نتایج تحقیق، برنامه درسی مدارس و عضویت در مقولات اجتماعی دارای یک رابطه مثبت و معنادار با هویت ملی می‌باشد (اکبری و عزیزی، ۱۳۸۶: ۲۷۷).

علیزاده اقدم و همکاران نیز در پژوهشی به بررسی نقش آموزش در ارتقاء شاخص‌های هویت ملی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زنجان پرداخته است. روش تحقیق از نوع کمی و کیفی و با تأکید بر تکنیک مدیریت سیکل پروژه بوده است. مقایسه نتایج پیش از آزمون و پس از آزمون حاکی از آن دارد که جنبه‌های شناختی و احساسی فرایند شکل‌گیری و ارتقای سطح هویت ملی بهبود یافته است. هم‌چنین نتایج کارگاه‌های آموزشی حاکی از آن داشته است که دانش‌آموزان پس از شناخت نسبت به هویت ملی خود و ایجاد احساس مثبت در آنها، آمادگی بیشتری برای عمل در قالب حفظ و نگهداری هویت ملی ابراز نموده‌اند (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۰۴).

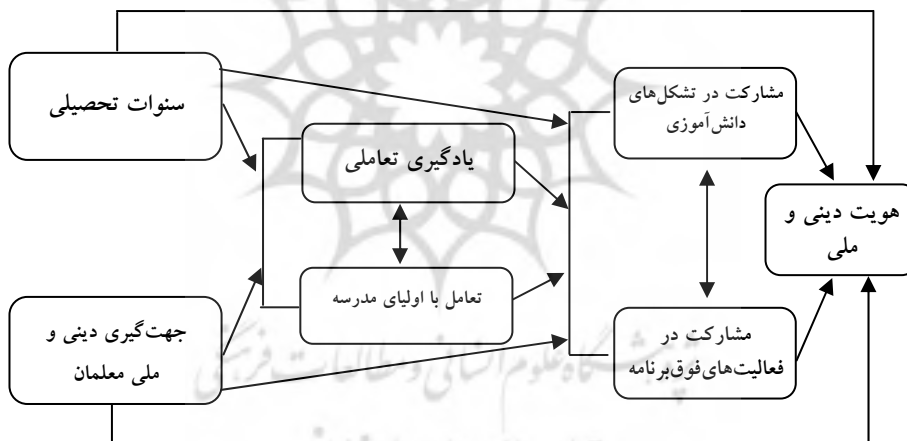
چارچوب مفهومی

آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از حاملان و کارگزاران متعارف اخلاق عمومی و مدنیت (بیلانت و ساوندرز، ۲۰۰۲: ۳۰)، کارکردهای متنوع اجتماعی و فرهنگی و آموزشی خود را به شیوه‌های صریح در قالب برنامه‌های درسی آشکار و به‌طور پنهان به میانجی‌گری برنامه درسی پنهان به انجام می‌رساند. اکثر صاحب‌نظران، گستردگی، پایداری و نفوذ آموخته‌های به‌ظاهر خاموش و پنهان در امر یادگیری و جا دان فرد در بطن نظام و ارزش‌های مسلط را بیشتر از برنامه‌های درسی آشکار می‌دانند، اما اکثر مطالعات و تحقیقات به انجام رسیده در قلمرو برنامه‌های درسی آشکار یا رسمی (کتاب‌های درسی) انجام شده و کمتر پیرامون آثار و پیامدهای برنامه درسی پنهان پژوهش صورت گرفته است (بیانفر و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۲). برنامه درسی پنهان از سه

بُعد اصلی تشکیل یافته است: ۱- مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهایی که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف با یکدیگر دارند. ۲- مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهایی که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها با مسئولان و اولیای امر دارند. ۳- فضا و جوّ کلی حاکم بر محیط تربیتی (سیلور و الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۶: ۴۵۱). ابعاد سه‌گانه مذکور ناظر بر بُعد اجتماعی برنامه درسی پنهان (یا آموخته‌های دانش‌آموز از روابطش با سایر دانش‌آموزان، معلمان و اولیای مدرسه) است. این آموخته‌ها که تحت تأثیر ارزش‌ها و انتظارات هر معلم و نیز بافت جامعه قرار می‌گیرد بر هر دانش‌آموزی پوشیده و مخفی است و خود بر کیفیت یادگیری، عملکرد آموزشی و تربیتی و جامعه‌پذیری اثر می‌گذارد (مایلز و آندریون، ۲۰۰۱؛ فیزروی، ۲۰۰۷؛ چای کینگ، ۲۰۰۸ و داگانی، ۲۰۰۹ به نقل از بیان فر و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۳).

بر مبنای رویکردهای نظری موجود، انتظار می‌رود که دانش‌آموز با ورود به مدرسه و گذراندن دوره دانش‌آموزی، گسترش پهنه تعاملاتی (با اولیای مدرسه و سایر دانش‌آموزان)، عضویت در تشکلهای دانش‌آموزی، و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه، نوعی جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری ثانویه را تجربه نماید که در نتیجه آن مرزبندی‌های هویتی بسط یابد. بنابراین، نظام آموزش و پرورش علاوه بر محتوای برنامه درسی، از راه شبکه‌های مستحکم و پایدار اجتماعی، جوّ و فضای تربیتی و اجتماعی در محیط‌های آموزشی در ایجاد دیگر فهمی و بسط جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی معطوف به نشانگان دینی و ملی اثرگذار است.

شکل شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش



فرضیه تحقیق

آموزش و پرورش بر تکوین هویت‌های دینی و ملی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد؛ بدین معنی که با افزایش سنوات تحصیل، یادگیری تعاملی، جهت‌گیری دینی و ملی معلمان، تعامل اجتماعی با اولیای مدرسه، مشارکت در فعالیتهای فوق برنامه و تشکل‌های دانش‌آموزی، هویت دینی و ملی دانش‌آموزان قوی‌تر خواهد بود و بالعکس.

روش‌شناسی تحقیق

- تعریف مفاهیم و مقیاس‌سازی

هویت ملی: بازتولید و باز تفسیر پایدار ارزش‌ها، نمادها، خاطرات، افسانه‌ها و سنت‌هایی است که عناصر تمایزبخش هر ملتی هستند. احساس تعلق به یک ملت از طریق همین مجموعه صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، افراد به واسطه اشتراک در این‌گونه نمادها و نشانه‌ها، با گروهی از انسان‌ها که ملت نام دارد پیوند می‌یابند و برچسب هویتی می‌خورند (اسمیت، ۲۰۰۱: ۱۸). با توجه به ماهیت چند بُعدی و کیفی هویت ملی و با تأسی از مطالعات تجربی (جونز و اسمیت، ۲۰۰۱؛ چلبی، ۱۳۷۸؛ فکوهی، ۱۳۸۱؛ ابوالحسنی، ۱۳۸۷؛ قادرزاده، ۱۳۸۸) برای اندازه‌گیری ابعاد چهارگانه ۱۶ گویه ساخته شد.

هویت دینی: عبارت است از میزان شناخت فرد از تعلق و ارتباطش با دینی خاص و پیامدهای ارزشی مثبتی که فرد برای این تعلق و ارتباط قائل است و بالأخره احساسات خاص فرد نسبت به دیگرانی که مثل او رابطه‌ای مشابه به آن دین دارند (عباسی‌قادی، ۱۳۸۶: ۱۷۸). با تأسی از مطالعات تجربی سراج‌زاده و شریعتی‌مزیانی (۱۳۸۳) و براساس مدل گلاک و استارک، هویت دینی نیز عملیاتی شده است. تعاریف عملیاتی و نتایج آزمون پایایی شاخص هویت ملی و هویت دینی در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲: سطح سنجش، گویه‌ها و تعداد شاخص و آزمون پایایی معرف‌های شاخص هویت دینی و ملی

آزمون پایایی	تعداد شاخص‌ها	سطح سنجش	گویه‌ها	ابعاد	گروه
۰/۹۱۰	۱۶	ترتیبی	من ایرانیان را مردمی با فرهنگ و هنرمند می‌دانم، از ایرانی بودن خود احساس غرور می‌کنم، مردم ایران به سایر مردم دنیا ارجحیت دارد	اجتماعی	دین و ملیت
			کشور ایران در منطقه و جهان از تأثیرگذاری بالایی برخوردار است، ایران کشوری امن، مستقل، خودکفا و مقتدر است، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران حافظ حقوق همه مردم ایران است.	سیاسی	
			مشاهیری چون مولوی، حافظ و... مایه افتخار ما هستند، اوقات فراغت خود را با برنامه‌های صداوسیما جمهوری اسلامی ایران سپری می‌کنم، به موسیقی اصیل ایرانی علاقه‌مندم، من به سنت‌ها و مراسم ملی ایران مثل عید نوروز، شب یلدا پایبندم، از این‌که مسلمان ایرانی هستم احساس افتخار می‌کنم، برای حفظ زبان فارسی کلمات خارجی و بیگانه را نباید به کار برد	فرهنگی	
			ایران وطن من است و من به سرزمین کشورم افتخار می‌کنم، در صورت وقوع بحران مانند زلزله و جنگ در حد توان به کشورم خدمت می‌کنم، با دیدن پرچم ایران در مسابقات بین‌المللی احساس سربلندی می‌کنم، من منافع ملی را بر منافع قومی ترجیح می‌دهم	سرزمینی	
۰/۹۴۹	۹	ترتیبی	هنگام شرکت در مراسم مذهبی احساس خوبی دارم، هنگام شنیدن اذان و قرآن احساس آرامش می‌کنم	تجربی	دین و ملیت
			به عقیده من آخرت وجود دارد، من به اصول دین معتقدم	اعتقادی	
			من کتب دینی و مذهبی را مطالعه می‌کنم، من واجبات و فرائض دینی را انجام می‌دهم	مناسکی	
			در مورد احکام مذهبی‌ام اطلاع کافی دارم	شناختی	
			با بدحجابی باید با قاطعیت مبارزه کرد، باید جلوی کتاب‌ها و فیلم‌هایی که با اعتقادات و باورهای مذهبی در تضاد است گرفته شود	پیامدی	

نقش و جایگاه آموزش و پرورش: در مقاله حاضر، نقش و جایگاه آموزش و پرورش، به‌عنوان اصلی‌ترین متغیر مستقل، در قالب متغیرهای جهت‌گیری دینی و ملی معلمان،

یادگیری تعاملی، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه، عضویت و مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی، تعامل اجتماعی با اولیای مدرسه، و سنوات تحصیلی در جدول شماره ۳ عملیاتی شده است:

یادگیری تعاملی، به‌عنوان بنیان روابط اجتماعی ابزاری، بر همکاری و تعامل دانش‌آموزان در فرایندهای آموزشی و یادگیری دلالت دارد و ناظر بر روابط اجتماعی دانش‌آموزان در بُعد درسی و علمی است. **تعامل اجتماعی با اولیای مدرسه**: این متغیر بر حدود و ثغور روابط و مناسبات اجتماعی دلالت داشته و مشخص‌کننده مرزهای تعاملی افراد می‌باشد و محوری اساسی در تعریف دایره‌تعلقات جمعی افراد است (ساندرز، ۲۰۰۲: ۳۲۷). **جهت‌گیری دینی و ملی معلمان**: منظور از جهت‌گیری، جنبه‌هایی از تمایلات فرد است که آنها را به رعایت برخی معیارها و هنجارهای دینی و ملی در یک موقعیت معین متعهد می‌سازد. جهت‌گیری ارزشی ملاک عمل و راهنمای فرد در موقعیت‌های مختلف است (یوسفی، ۱۳۸۳: ۴). منظور از جهت‌گیری دینی و ملی معلمان، میزان اهتمام، بذل توجه و مراعات نشانگان دینی و ملی توسط معلمان و ترغیب دانش‌آموزان به مراعات نشانگان دینی و ملی است (رضایی کلانتری و همکاران، ۱۳۹۰). **مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی**: این متغیر بر عضویت، حضور و مشارکت در برنامه‌های انجمن‌ها و تشکل‌های فعال و دارای مجوز رسمی دلالت دارد (پناهی، ۱۳۸۶: ۱۱۳). مشارکت در انجمن‌ها پرورش دهنده همبستگی‌های متقابل افقی، همکاری و عامل مولد سرمایه اجتماعی می‌باشد (پاتنام، ۱۹۹۳: ۳۰۳). **مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه**: این متغیر بر حضور و مشارکت دانش‌آموزان در آن دسته از فعالیت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و دینی دلالت دارد که در خارج از برنامه درسی رسمی گنجانده شده است و دانش‌آموزان در حضور و مشارکت در آن مختار هستند.

جدول شماره ۳: سطح سنجش، گویه‌ها و تعداد شاخص و آزمون پایایی
معرف‌های متغیرهای مستقل

ابعاد	گویه‌ها	سطح سنجش	تعداد شاخص‌ها	آزمون پایایی
سنوات تحصیلی	تعداد سال‌های تحصیل در مقطع متوسطه	فاصله‌ای		
مشارکت	تمایل و علاقه دانش‌آموزان به فعالیت‌های علمی گروهی، انجام فعالیت‌های مشترک علمی، کمک علمی دانش‌آموزان به همدیگر و حضور و همراهی در سفرها و گردش‌های علمی	ترتیبی	۵	۰/۸۹۳

اولیای مدرسه اجتماعی با فائل	سهولت ارتباط و دسترسی به معلمان، مربی پرورشی، مشاور، مدیر و ناظم مدرسه، داشتن خاطره خوب از معلمان، تمایل زیاد به برقراری روابط با معلمان، مربی پرورشی، مدیر، ناظم، و مشاور مدرسه	۹	۰/۹۰۲	ترتیبی
جهت گیری دینی و ملی معلمان	شرکت معلمان در مراسمات مذهبی و سیاسی، تشویق دانش آموزان به انجام واجبات و فرائض دینی، تشویق به پاسداشت زبان فارسی به عنوان زبان ملی، تشویق دانش آموزان به تلاش در جهت پیشرفت جامعه، تشویق به مطالعه کتب دینی و مذهبی، ترغیب دانش آموزان به رعایت حقوق دیگران، تشویق دانش آموزان به پایبندی به آداب و رسوم سنتی و ملی	۷	۰/۹۲۷	
دانش آموزی تشکل های مشارکت در	عضویت و حضور و مشارکت در برنامه ها در تشکیلات پیشازان (ویژه پسران)، تشکیلات فرزندانگان (ویژه دختران)، انجمن های اسلامی، بسیج دانش آموزی، گروه سرود و نمایش، هنرهای دستی و تجسمی، حلقه های تربیتی صالحین، کانون های فرهنگی و تربیتی، تیم های ورزشی، شورای دانش آموزی		۰/۹۲۳	اسمی / ترتیبی
فایده های مشارکت در برنامه	شرکت در اردوی راهیان نور، نماز جماعت، مسابقات قرآن، نشست های امر به معروف و نهی از منکر، نشست های سیاسی به مناسبت های مختلف (انتخابات، رأی اولی ها، ۲۲ بهمن، هفته بسیج، ۱۳ آبان، مسائل جاری کشور)، طرح هجرت، راهپیمایی ۱۳ آبان، روز قدس و ۲۲ بهمن، مسابقات ورزشی، برنامه یادواره شهداء، اردوهای تفریحی مدارس		۰/۸۹۲	ترتیبی

روش تحقیق

روش تحقیق از نوع پیمایشی بوده که در قالب آن برای گردآوری داده ها از تکنیک پرسشنامه استفاده و با مراجعه حضوری به پاسخگو تکمیل شده است. داده های مورد نیاز با تکنیک های چندگانه گردآوری و با استفاده از تکنیک های کمی مورد تحلیل قرار گرفته است؛ به طوری که پس از توصیف هویت های دینی و ملی، با استفاده از تکنیک های تحلیل چند متغیری سهم هر یک از عوامل در تبیین و پیش بینی تغییرات متغیر وابسته تعیین و مشخص شده است.

جامعه آماری و روش نمونه گیری

پرسش آغازین این پژوهش ایجاب می نماید کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بانه در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ به عنوان جامعه آماری مورد بررسی قرار گیرند. ولی با

توجه به تنوع و گستردگی و هم‌چنین تمهیدات نظری عملاً چنین کاری میسر نیست. تعداد کل جمعیت آماری براساس آمار برگرفته شده از مراجع ذیربط ۴۴۶۲ نفر بوده است. حجم نمونه این پژوهش ۳۵۳ نفر می‌باشد که براساس فرمول کوکران (سرای، ۱۳۷۲: ۱۲۹) محاسبه شده است. جهت دسترسی به نمونه مورد بررسی، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای متناسب و چندمرحله‌ای بهره گرفته شده است. در این تحقیق دسترسی به نمونه آماری در چند مرحله صورت پذیرفته است: در مرحله اول، با توجه به اطلاعات برگرفته شده از مدیریت آموزش و پرورش و با لحاظ نمودن شاخص‌هایی نظیر جمعیت دانش‌آموزی، امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری آموزشی موجود در مدارس (کیفیت آموزشی)، مدارس مقطع متوسطه در سه سطح (خوشه) برخوردار، نیمه‌برخوردار و کم‌برخوردار رتبه‌بندی شده است. در مرحله بعد (از مجموع ۱۷ دبیرستان) از هر خوشه دو دبیرستان (دخترانه و پسرانه) به شیوه تصادفی انتخاب شده است. پس از انتخاب خوشه‌های مورد بررسی، به دلیل امکان دسترسی به چارچوب نمونه‌گیری یا فهرست دانش‌آموزان، از ترکیب روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و طبقه‌ای نسبی در مدارس متوسطه عمومی (شهید نصراللهی، رضوان، سیدقطب، و نبی‌اکرم)، فنی حرفه‌ای (سلیمان خاطر)، و در رشته کار و دانش (کار و دانش پویندگان)، به ترتیب ۲۲۲، ۵۷ و ۷۴ پرسشنامه تکمیل شده است.

یافته‌های پژوهش

- ویژگی‌های اجتماعی - جمعیتی دانش‌آموزان

جمعیت نمونه این پژوهش را دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر بانه تشکیل می‌دهد. در نمونه مورد بررسی، ۵۲/۷ درصد پاسخگویان پسر و ۴۷/۳ درصد دختر بوده است. به لحاظ تعلق مذهبی، ۰/۶ درصد اهل تشیع و ۹۹/۴ درصد اهل تسنن بودند. به لحاظ سن، جمعیت نمونه بین ۱۵ تا ۱۹ سال با میانگین سنی ۱۷ سال قرار دارد که بیشترین افراد در سن ۱۸ سال بوده‌اند. از نظر رشته تحصیلی، ۶۲/۷ درصد پاسخگویان دانش‌آموز رشته متوسطه عمومی، ۱۵/۸ درصد دانش‌آموز رشته فنی حرفه‌ای و ۲۱/۵ درصد دانش‌آموز رشته کار و دانش بودند. به لحاظ سطح سواد والدین، سواد ۶۸/۲ درصد از والدین پاسخگویان مورد بررسی، در سطح خواندن و نوشتن، ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه بوده است، ۱۵/۲ درصد در سطح دیپلم، ۹/۶ درصد فوق‌دیپلم و لیسانس و ۷ درصد تحصیلاتی در سطح کارشناسی ارشد داشته‌اند. میانگین درآمد ماهیانه خانواده پاسخگویان، ۶۸۰ هزار تومان بوده است.

توصیف آماری شاخص هویت دینی و ملی دانش آموزان

جدول شماره ۴، میانگین و انحراف معیار شاخص‌های تشکیل دهنده هویت دینی و ابعاد آن را نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که هویت دینی در میان دانش آموزان مورد بررسی قوی می‌باشد. میانگین هویت دینی (نمونه کل) معادل ۷۷/۴۲ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ قوی ارزیابی می‌شود. چنانچه در جدول مذکور نشان داده شده است، در میان ابعاد پنج‌گانه هویت دینی، بُعد اعتقادی جایگاه محوری و اولیه‌ای داشته و ابعاد مناسکی، پیامدی، احساسی و شناختی در مراتب بعدی اهمیت قرار گرفته‌اند. درخصوص شاخص‌های تشکیل دهنده هویت ملی و ابعاد آن، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که هویت ملی در میان دانش آموزان مورد بررسی قوی می‌باشد. میانگین هویت ملی (نمونه کل) معادل ۷۱/۲۲ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ قوی ارزیابی می‌شود. چنانچه در جدول مذکور نشان داده شده است، در میان ابعاد چهارگانه هویت ملی، بُعد سرزمینی جایگاه محوری و اولیه‌ای داشته و ابعاد اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در مراتب بعدی اهمیت قرار گرفته‌اند.

جدول شماره ۴: توصیف آماری شاخص‌های هویت ملی و دینی

متغیرها	گزینه‌ها	فراوانی (درصد)		نمونه کل (درصد)
		پسر	دختر	
هویت ملی	ضعیف	۱۷/۵	۱۴/۹	۱۶/۲
	متوسط	۳۴/۸	۲۷/۸	۳۱/۳
	قوی	۴۷/۷	۵۷/۲	۵۲/۵
	جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
شاخص مرکزی	نما	قوی	قوی	قوی
	میانگین	۶۹/۸۷	۷۲/۴۴	۷۱/۲۲
هویت دینی	ضعیف	۵/۸	۶/۳	۶/۱
	متوسط	۲۰/۵	۲۷	۲۳/۹
	قوی	۷۳/۷	۶۶/۷	۷۰
	جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
شاخص مرکزی	نما	قوی	قوی	قوی
	میانگین	۷۶/۶۴	۷۷/۴۲	۷۷/۴۲

توصیف آماری شاخص عضویت و مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی

بر مبنای اطلاعات مندرج در جدول شماره ۵، حدود دوسوم دانش‌آموزان مقطع متوسطه در تشکل‌های دانش‌آموزی عضویت دارند و یک سوم از دانش‌آموزان (۲۶/۴) در تشکل‌های نه‌گانه فعال در مدارس مقطع متوسطه عضویت نداشتند. با وجود عضویت بالای دانش‌آموزان در تشکل‌های دانش‌آموزی، میزان مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌ها و فعالیت‌های تشکل‌های دانش‌آموزی، متوسط می‌باشد و تنها ۱۶/۸ درصد دانش‌آموزان مشارکت فعالانه‌ای در تشکل‌ها داشته‌اند. همان‌گونه که در جدول مذکور آمده است، عضویت در تشکل‌ها در میان دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر است، ولی میزان مشارکت در برنامه‌های تشکل‌ها در میان دانش‌آموزان پسر پایین و در میان دانش‌آموزان دختر در حد متوسط است.

جدول شماره ۵: توصیف آماری شاخص عضویت و مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی

متغیرها	گزینه‌ها	فراوانی (درصد)		نمونه کل (درصد)
		پسر	دختر	
عضویت در تشکل‌های دانش‌آموزی	خیر	۲۰/۹	۳۲/۴	۲۶/۴
	بلی	۷۹/۱	۶۷/۶	۷۳/۶
	جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
شاخص مرکزی	نما	بلی	بلی	بلی
	میانگین	۵۷/۱۱	۵۵/۳۳	۵۴
میزان مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی	۰- اصلاً	۲۰/۹	۳۲/۴	۲۶/۴
	۱- پایین	۳۶/۲	۱۷/۳	۲۷/۳
	۲- متوسط	۲۴/۹	۳۴/۷	۲۹/۵
	۳- بالا	۱۸	۱۵/۵	۱۶/۸
	جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
شاخص مرکزی	نما	پایین	متوسط	متوسط
	میانگین	۴۴/۰۷	۴۲/۵۱	۴۳/۳۳
شاخص ترکیبی عضویت و مشارکت	۰- اصلاً	۲۰/۹	۳۲/۴	۲۶/۴
	۱- پایین	۳۳/۳	۱۷/۳	۲۵/۸
	۲- متوسط	۲۳/۷	۳۱/۵	۲۷/۴
	۳- بالا	۲۲	۱۸/۷	۲۰/۵
	جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
شاخص مرکزی	نما	پایین	متوسط	متوسط
	میانگین	۳۳/۰۵	۳۱/۸۸	۳۲/۵

توصیف آماری شاخص یادگیری تعاملی دانش آموزان

جدول شماره ۶، توصیف آماری شاخص، یادگیری تعاملی را نشان می‌دهد. میانگین یادگیری تعاملی (نمونه کل) معادل ۵۸/۵ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ در حد متوسط ارزیابی می‌شود. با این وصف، اگر به مقایسه شاخص یادگیری تعاملی به تفکیک دانش آموزان دختر و پسر پردازیم، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که فعالیت‌های مشترک علمی، کمک علمی دانش آموزان به همدیگر و حضور و همراهی در گردش‌های علمی به‌عنوان شاخص یادگیری تعاملی در میان دانش آموزان پسر پایین‌تر از دانش آموزان دختر است.

جدول شماره ۶: توصیف آماری شاخص تشکیل دهنده یادگیری تعاملی

فراوانی (درصد)			گزینه‌ها	متغیر
نمونه کل	دانش آموزان دختر	دانش آموزان پسر		
۲۵/۷	۱۸/۱	۳۳/۳	پایین	یادگیری تعاملی
۴۲/۶	۴۰	۴۵/۲	متوسط	
۳۱/۷	۴۱/۹	۲۱/۵	زیاد	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
متوسط	زیاد	متوسط	نما	شاخص گرایش
۵۸/۵۳	۷۰/۱۷	۴۶/۹	میانگین	مرکزی

توصیف آماری شاخص مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه

بر مبنای اطلاعات مندرج در جدول شماره ۷، اکثریت دانش آموزان مقطع متوسطه در فعالیت‌های فوق برنامه (اردوی راهیان نور، نماز جماعت، مسابقات قرآن، نشست‌های امر به معروف و نهی از منکر، نشست‌های سیاسی به مناسبت‌های مختلف (انتخابات، رأی اولی‌ها، ۲۲ بهمن، هفته بسیج، ۱۳ آبان، مسائل جاری کشور)، طرح هجرت، راهپیمایی‌ها، مسابقات ورزشی، یادواره شهداء، اردوهای تفریحی مدارس) مشارکت و حضور داشته‌اند و درصد بسیار کمی از دانش آموزان (۸/۱) در فعالیت‌های فوق برنامه مشارکت نداشته‌اند. همان‌گونه که در جدول مذکور آمده است، میانگین مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه در میان دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر است، و ۹/۲ درصد از دانش آموزان پسر در برنامه‌های متنوع فوق برنامه حضور و مشارکتی نداشته‌اند.

جدول شماره ۷: توصیف آماری شاخص تشکیل دهنده مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه

فراوانی (درصد)			گزینه‌ها	متغیر
نمونه کل	دانش آموزان پسر	دانش آموزان دختر		
۸/۱	۹/۲	۷	اصلاً	مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه
۱۶/۲	۱۹/۹	۱۲/۵	پایین	
۳۳/۴	۳۳/۵	۳۳/۳	متوسط	
۴۲/۳	۳۷/۴	۴۷/۲	زیاد	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
زیاد	زیاد	زیاد	نما	شاخص گرایش مرکزی
۵۷/۹۲	۵۲/۷۵	۶۳/۰۹	میانگین	

توصیف آماری شاخص تعامل با اولیای مدرسه

جدول شماره ۸، توصیف آماری شاخص تعامل دانش آموزان با اولیای مدرسه را نشان می‌دهد. میانگین تعاملات دانش آموزان با اولیای مدرسه (نمونه کل) معادل ۴۷/۵ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ در حد متوسط ارزیابی می‌شود. با این وصف، اگر به مقایسه شاخص تعامل دانش آموزان با اولیای مدرسه به تفکیک دانش آموزان دختر و پسر بپردازیم، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که تعامل دانش آموزان با اولیای مدرسه (روابط اجتماعی دانش آموزان و تمایل به برقراری روابط اجتماعی با معلمان، مربی پرورشی، مشاور، مدیر و ناظم مدرسه) در میان دانش آموزان دختر به مراتب بیشتر از دانش آموزان پسر است.

جدول شماره ۸: توصیف آماری شاخص تشکیل دهنده تعامل با اولیای مدرسه

فراوانی (درصد)			گزینه‌ها	متغیر
نمونه کل	دانش آموزان دختر	دانش آموزان پسر		
۳۳/۵	۲۶/۷	۴۰/۳	پایین	تعامل با اولیای مدرسه
۳۸/۹	۴۲/۶	۳۵/۲	متوسط	
۲۷/۶	۳۰/۷	۲۴/۵	زیاد	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
متوسط	زیاد	متوسط	نما	شاخص گرایش مرکزی
۴۷/۵	۵۹/۸	۳۵/۲	میانگین	

توصیف آماری شاخص جهت‌گیری دینی و ملی معلمان

جدول شماره ۹، توصیف آماری شاخص، جهت‌گیری دینی و ملی معلمان را نشان می‌دهد. میانگین جهت‌گیری دینی و ملی معلمان (نمونه کل) معادل ۷۲/۸۵ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ در حد قوی ارزیابی می‌شود. بنابراین، از نظر دانش‌آموزان جهت‌گیری دینی و ملی معلمان (شرکت در مراسم‌های مذهبی و سیاسی، تشویق دانش‌آموزان به انجام واجبات و فرایض دینی، به پاسداشت زبان فارسی به‌عنوان زبان ملی، تلاش در جهت پیشرفت جامعه، مطالعه کتب دینی و مذهبی، رعایت حقوق دیگران، پایبندی به آداب و رسوم سنتی و ملی) مثبت بوده و تنها ۶/۴ درصد از دانش‌آموزان معتقد بودند که معلمان جهت‌گیری ضعیفی نسبت به نشانگان دینی و ملی دارند.

جدول شماره ۹: توصیف آماری شاخص تشکیل‌دهنده جهت‌گیری دینی و ملی معلمان

فراوانی (درصد)			گزینه‌ها	متغیر
نمونه کل	دانش‌آموزان دختر	دانش‌آموزان پسر		
۶/۴	۹	۴	ضعیف	جهت‌گیری دینی و ملی معلمان
۴۴/۲	۵۲/۶	۳۶/۸	متوسط	
۴۹/۴	۳۸/۵	۵۹/۲	قوی	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
متوسط	زیاد	متوسط	نما	شاخص گرایش مرکزی
۷۲/۸۵	۶۹/۹۴	۷۴/۱۱	میانگین	

تحلیل دو متغیری هویت‌های دینی و ملی با متغیرهای مستقل

براساس نتایج تحلیل‌های دو متغیری که در جدول شماره ۱۰ آمده است هویت‌های دینی و ملی در میان دانش‌آموزان مورد بررسی با سنوات تحصیل در مقطع متوسطه، میزان مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه، روابط با اولیای مدرسه، جهت‌گیری دینی و ملی معلمان، یادگیری تعاملی، و عضویت و مشارکت در تشکلهای دانش‌آموزی رابطه مستقیم معناداری دارد. بنابراین، آن دسته از دانش‌آموزانی که در برقراری روابط آموزشی و اجتماعی با سایر دانش‌آموزان و اولیای مدرسه موفق بودند و با معلمان با جهت‌گیری‌های ملی و دینی در تعامل بودند و در انجمن‌ها و تشکلهای دانش‌آموزی و در فعالیت‌های فوق برنامه مشارکت فعالانه‌ای داشته‌اند، امکان بازنگری در جهت‌گیری‌های شناختی و کنشی معطوف به نشانگان دینی و ملی خود را پیدا کرده و در سایه آن هویت و تعلقات ملی و دینی در آنان تقویت شده است.

جدول شماره ۱۰: سنجش رابطه هویت‌های دینی و ملی با متغیرهای مستقل

هویت ملی			هویت دینی			متغیرهای مستقل
سطح معناداری	گاما	کندال تاو بی	سطح معناداری	گاما	کندال تاو بی	
۰/۰۰۰	۰/۷۹۶	۰/۵۸۱	۰/۰۰۰	۰/۷۲۲	۰/۴۶۵	مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه
۰/۰۰۰	۰/۷۰۸	۰/۵۱۱	۰/۰۰۰	۰/۷۸۲	۰/۵۷۹	تعامل با اولیای مدرسه
۰/۰۰۰	۰/۷۷۵	۰/۵۱۰	۰/۰۰۰	۰/۷۹۳	۰/۴۸۰	جهت‌گیری دینی و ملی معلمان
۰/۰۰۰	۰/۶۱۸	۰/۴۰۹	۰/۰۰۰	۰/۶۸۱	۰/۴۳۲	عضویت و مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی
۰/۰۰۰	۰/۷۳۵	۰/۴۵	۰/۰۰۰	۰/۶۰۱	۰/۴۰۲	یادگیری تعاملی
۰/۰۰۰	۰/۴۱۳	۰/۲۳۳	۰/۰۰۰	۰/۵۱۸	۰/۲۴۵	سنوات تحصیل

تحلیل چندمتغیری هویت دینی و ملی

در تحلیل رگرسیون انجام شده با استفاده از متغیرهای مستقلی که در تحلیل دو متغیری با هویت‌های دینی و ملی دانش‌آموزان رابطه معناداری داشتند، ضریب تعیین برای هویت‌های دینی و ملی به ترتیب ۰/۶۱۳ و ۰/۶۵۷ بدست آمد. بنابراین، بیش از ۶۰ درصد از تغییرات هویت‌های دینی و ملی با متغیرهای یاد شده قابل پیش‌بینی است. برای دریافت این‌که کدام یک از متغیرهای مستقل سهم بیشتری در پیش‌بینی نمره هویت‌های دینی و ملی دارند، از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده شد. مقایسه ضرایب نشان می‌دهد که در میان متغیرهای مستقل، متغیر «جهت‌گیری دینی و ملی معلمان» از بیشترین قدرت پیش‌بینی معنادار و مثبت هویت‌های دینی و ملی برخوردار است و متغیرهای «مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه»، «سنوات تحصیلی»، «عضویت و مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی»، «تعامل با اولیای مدرسه»، و «یادگیری تعاملی» در مراتب بعدی تأثیرگذاری هستند.

جدول شماره ۱۱: رگرسیون گام به گام شاخص هویت دینی و ملی دانش‌آموزان

متغیرها	شاخص هویت ملی				متغیرها	شاخص هویت دینی			
	مقدار R Square	مقدار سطح	مقدار Beta	مقدار F		مقدار R Square	مقدار سطح	مقدار Beta	مقدار F
جهت‌گیری دینی و ملی معلمان	۰/۴۸۷	۰/۰۰۰	۰/۶۹۹	۳۱۳/۳۸۸	جهت‌گیری دینی و ملی معلمان	۰/۳۸۸	۰/۰۰۰	۰/۶۲۵	۲۰۹/۸۰۲
فعالیت‌های فوق برنامه	۰/۵۷۸	۰/۰۰۰	۰/۳۷۷	۲۲۶/۳۲۱	سنوات تحصیلی	۰/۵۵۵	۰/۰۰۰	۰/۴۰۵	۲۰۱/۹۲۰
سنوات تحصیلی	۰/۶۳۱	۰/۰۰۰	۰/۲۴۰	۱۸۸/۱۲۶	مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه	۰/۵۸۰	۰/۰۰۰	۰/۲۲۶	۱۵۲/۱۵۵
مشارکت در عضویت و تشکلهای دانش‌آموزی	۰/۶۳۶	۰/۰۰۰	۰/۱۵۸	۱۲۴/۵۸۳	عضویت و مشارکت در تشکلهای دانش‌آموزی	۰/۵۹۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۳	۱۱۹/۵۶۶
یادگیری تعاملی	۰/۶۴۸	۰/۰۰۰	۰/۱۲۴	۱۲۸/۳۲۱	تعامل با اولیای مدرسه	۰/۶۰۷	۰/۰۰۰	۰/۱۱۹	۱۰۰/۱۰۵
تعامل با اولیای مدرسه	۰/۶۵۷	۰/۰۰۰	۰/۱۰۹	۱۰۱/۲۱	یادگیری تعاملی مدرسه	۰/۶۱۳	۰/۰۰۰	۰/۱۰۱	۸۹/۳۴

تحلیل مسیر

بر اساس داده‌های جدول شماره ۱۰، بیشترین اثرگذاری را جهت‌گیری دینی و ملی معلمان بر هویت ملی دانش‌آموزان دارد که (۱/۲۴) می‌باشد، پس از آن متغیر مشارکت

در تشکل‌های دانش‌آموزی قرار می‌گیرد که میزان تأثیرگذاری آن بر متغیر وابسته (۱/۰۷) می‌باشد. بیشترین اثر غیرمستقیم بر هویت ملی دانش‌آموزان، مربوط به متغیر جهت‌گیری دینی و ملی معلمان می‌باشد. و این امر به علت همبستگی بالا و بسیار معنی‌دار جهت‌گیری دینی و ملی معلمان با متغیرهای تعامل دانش‌آموزان با اولیاء مدرسه، مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزان و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه است. این مسئله به نوعی مؤید نقش راهبری و هدایتی معلمان به مثابه یکی از عاملان جامعه‌پذیری و از گروه‌های اصلی مرجع دانش‌آموزان می‌باشد.

جدول شماره ۱۲: مجموع آثار مستقیم و غیر مستقیم متغیرها بر هویت ملی

نام متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	جمع اثرگذاری
سنوات تحصیلی	۰/۳۶۷	۰/۲۵۴	۰/۶۲۱
یادگیری تعاملی	۰/۲۴۵	۰/۰۹۳	۰/۳۳۸
جهت‌گیری دینی و ملی معلمان	۰/۶۹۹	۰/۵۴۱	۱/۲۴
تعامل با اولیای مدرسه	۰/۲۸۹	۰/۴۰۹	۰/۶۹۸
مشارکت در تشکل‌های دانش‌آموزی	۰/۶۳۵	۰/۴۴۰	۱/۰۷
مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه	۰/۶۵۹	۰/۲۵۵	۰/۹۱۴

نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان مقطع متوسطه بیش از سایر دانش‌آموزان با انتخاب و داشتن هویت درگیر هستند و از سوی دیگر در دوره‌ای از زندگی قرار دارند که مهم‌ترین ویژگی‌اش بحران هویت است. احساس از خود بیگانگی و احساس بی‌هویتی دو خطر روانی - اجتماعی است که دانش‌آموزان مقطع متوسطه به اقتضای سنی خود با آن مواجه هستند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶: ۲۹۹). در این سال‌های مهم رشد روانی و اجتماعی، محتوای کتب درسی و روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و برنامه‌های پرورشی و فوق برنامه به‌عنوان منابع اصلی هویت‌یابی دانش‌آموزان در سطح مدرسه، تأثیر انکارناپذیری بر شکل‌گیری جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی و تکوین تعلقات ملی و دینی آنها دارد. با عنایت به رویکرد جدید آموزش و پرورش و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش زمینه‌های مشارکت‌دهی دانش‌آموزان در امور مدارس و به تبع آن ارتقای تعلقات ملی و دینی دانش‌آموزان بیش از پیش مهیا شده است. بنابراین، انتظار می‌رود که با حضور در مدرسه، تعلقات دینی و ملی دانش‌آموزان ارتقا یابد.

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در مجموع، هویت دینی و ملی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه از شدت قابل توجهی برخوردار است و بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ قوی ارزیابی می‌شود. در میان ابعاد هویت دینی و ملی به ترتیب، ابعاد اعتقادی و بُعد سرزمینی جایگاه محوری و اولیه‌ای داشته‌اند. این یافته، هم‌سو با نتایج مطالعات تجربی موجود در این زمینه است (سراج‌زاده، ۱۳۷۷؛ طالبان، ۱۳۷۷؛ نیکخواه، ۱۳۸۰؛ حسینی انجدانی، ۱۳۹۰؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۱).

بر مبنای یافته‌های موجود به ترتیب در میان ۱۴/۹ و ۱۷/۹ درصد از دانش‌آموزان دختر و پسر مورد بررسی هویت ملی و دینی ضعیف می‌باشد و این درصد قابل اعتناست و باید با برنامه‌ریزی اصولی و آسیب‌شناسی تشکلهای فعال در سطح مدارس و برنامه‌های پرورشی، مناسبات اجتماعی دانش‌آموزان با یکدیگر و اولیای مدرسه و هم‌چنین تلاش هر چه بیشتر در هم‌ساختن نهاد خانواده با مدرسه در قالب توانمندسازی انجمن‌های اولیا و مربیان نسبت به خارج کردن این دسته از دانش‌آموزان از چالش حرکت کرد.

وجود همبستگی قوی و مثبت بین هویت دینی و ملی در این مطالعه، مؤید تداخل، قرابت و پیوند ارگانیک هویت‌های دینی و ملی در ایران است. یافته حاضر مؤید پژوهش‌های تجربی موجود (آخوندی، ۱۳۷۷؛ رحیمی‌نژاد، ۱۳۷۹؛ دارابی، ۱۳۸۰؛ غفوری‌کله، ۱۳۸۴ و باتمانی، ۱۳۸۴ به نقل از حسینی انجدانی، ۱۳۹۰: ۶۸) است. به عبارت دیگر، هویت مذهبی و هویت ملی نوجوانان و جوانان ایرانی در تضاد با یکدیگر نیستند بلکه کاملاً در جهت یکدیگر حرکت می‌کنند؛ چنان‌که افزایش هویت مذهبی با ارتقای هویت ملی همراه است.

بر مبنای یافته‌های این مطالعه، با افزایش سال‌های تحصیل در مقطع متوسطه میانگین هویت دینی و ملی در نزد دانش‌آموزان متوسطه افزایش پیدا کرده است. این یافته هم‌سو با نتایج مطالعه تجربی حقیقتیان و همکاران (۱۳۹۰: ۸۰) است.

علاوه بر سنوات تحصیلی، نوع مناسبات آموزشی و اجتماعی حاکم بر محیط مدرسه، نقش بسزایی در تقویت هویت دینی و ملی دارد. بر مبنای نتایج این پژوهش، متغیرهای «جهت‌گیری دینی و ملی معلمان»، «روابط دانش‌آموزان با اولیای مدرسه»، و «میزان یادگیری تعاملی» رابطه مستقیم و معناداری با میزان هویت دینی و ملی دانش‌آموزان دارند. به بیان دیگر، با توسعه روابط علمی و همدلی در بین دانش‌آموزان و معلمان، دایره دوستی گسترش یافته و برادری طائفه جایش را به برادری با همه می‌دهد. این یافته هم‌سو با نتایج مطالعه تجربی (رضایی کلانتری و همکاران، ۱۳۹۰: ۶۰) است.

بر مبنای یافته‌های این مطالعه، عضویت در تشکل‌های دانش‌آموزی و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه تأثیر بسزایی در ارتقای تعلق دانش‌آموزان به نشانگان دینی و ملی داشته است. به بیان دیگر، هر چه دانش‌آموزان در تشکل‌های بیشتری عضویت داشته باشند، به دلیل این که از فضای گفت‌وگو و تعامل بیشتری برخوردار می‌شوند، ضمن آشنایی با اندیشه‌ها و رفتارهای متفاوت، میزان مدارای آنان نیز افزایش می‌یابد. این یافته هم‌سو با نتایج مطالعات تجربی ملاصادقی (۱۳۸۷)، اکبری و عزیز (۱۳۸۸)، کلانتری و همکاران (۱۳۸۸)، رضایی کلانتری و همکاران (۱۳۹۰) می‌باشد.

پس از آزمون فرضیات تحقیق از طریق جداول دو بعدی و مطالعه همبستگی متغیرهای اصلی تحقیق، آزمون فرضیات تأیید شده با استفاده از تحلیل رگرسیونی چند متغیره مورد توجه قرار گرفت. تحلیل رگرسیونی چند متغیره، تمام فرضیه‌های تحقیق را مورد تأیید مجدد قرار داد. معادله رگرسیونی چند متغیره به دست آمده نشان داد که متغیر «جهت‌گیری دینی و ملی معلمان»، بیشترین مقدار از تغییرات هویت دینی و ملی دانش‌آموزان را تبیین نموده است. ضریب تعیین جمعی معادله برای هویت‌های دینی و ملی به ترتیب ۰/۶۱۳ و ۰/۶۵۷ می‌باشد و این بدین معناست که بیش از ۶۰ درصد از تغییرات هویت دینی و ملی دانش‌آموزان مورد بررسی به مدد متغیرهای درون مدرسه‌ای قابل تبیین است و این مسئله گویای این واقعیت است که با وجود تنوع و تکثر در منابع هویت‌ساز در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه، آموزش و پرورش هنوز به مثابه یک کارگزار اصلی فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری مطرح است.

منابع

- ابوالحسنی، سیدرحیم (۱۳۸۷): «مؤلفه‌های هویت ملی با رویکردی پژوهشی»، فصلنامه سیاست، دوره ۳۸، ش ۴، صص ۱-۲۲.
- اکبری، حسین؛ عزیز، جلیل (۱۳۸۶): «هویت ملی و عوامل مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان گروه متوسطه»، *رفاه اجتماعی*، س ۷، ش ۲۷، صص ۲۷۷-۳۰۱.
- ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود؛ قربانی قهرمانی، راضیه (۱۳۸۸): «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، هویت ملی و جهانی شدن (دانش‌آموزان مدارس مقطع متوسطه)»، فصلنامه مطالعات ملی، س ۱۰، ش ۳۹، صص ۱۰۹-۱۳۶.
- بیان‌فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ دلاور، علی؛ سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰): «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، س ۹، ش ۳۷، صص ۷۱-۱۰۰.

- پناهی، محمدحسین (۱۳۸۶)؛ *جامعه‌شناسی مشارکت سیاسی زنان*، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- چلبی، مسعود (۱۳۷۸)؛ *هویت قومی و رابطه آن با هویت ملی در ایران*، تهران: دفتر امور اجتماعی وزارت کشور.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۷۹)؛ «تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۲، ش ۵۵، صص ۱۹۳-۲۲۸.
- حاجیانی، ابراهیم؛ فولادی سپهر، سارا (۱۳۸۹)؛ «بررسی رابطه بین هویت ملی و هویت مذهبی در بین اقوام ایرانی»، *پژوهش‌نامه علوم اجتماعی*، س ۴، ش ۴، صص ۳۳-۵۳.
- حسینی‌انجدانی، مریم (۱۳۹۰)؛ «نقش دینداری و رسانه‌ها در پیش‌بینی هویت ملی نوجوانان و جوانان شهر تهران»، *مطالعات قدرت نرم*، س ۱، ش ۴، صص ۵۳-۹۶.
- حقیقتیان، منصور؛ غضنفری، احمد؛ تکه اکبرآبادی، پروانه (۱۳۹۰)؛ «هویت ملی و برخی عوامل مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اصفهان»، *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، س ۲۲، ش ۴۱، صص ۷۱-۸۲.
- خدایار، ابراهیم؛ فتحی، اعظم (۱۳۸۷)؛ «هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش، مورد مطالعه: دوره متوسطه»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۹، ش ۳، صص ۲۷-۵۲.
- دورکیم، امیل (۱۳۸۱)؛ *تقسیم‌کار اجتماعی*، ترجمه باقر پرهام، تهران: مرکز.
- رضایی، احمد؛ منصوری بککی، سیروس؛ عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۹۰)؛ «جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۱۲، ش ۴۵، صص ۵۳-۷۳.
- رضایی‌کلتری، مرضیه؛ حسن‌زاده، رمضان؛ موسوی، سیدمحسن (۱۳۹۰)؛ «تأثیر مؤلفه‌های آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان»، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، س ۵، ش ۳، صص ۵۱-۶۶.
- روشه، گی (۱۳۷۶)؛ *جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز*، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران: تیبان.
- سراج‌زاده، حسین؛ شریعتی، سارا؛ صابر، سیروس (۱۳۸۳)؛ «بررسی رابطه میزان دینداری و انواع آن با مدارای اجتماعی»، *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، صص ۱۰۹-۱۴۲.
- سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۳۷۲)؛ *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوئی‌نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۳)؛ *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: سمت.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: امیرکبیر.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰)؛ *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- طالب‌زاده‌نوبریان، محسن و فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۲)؛ *مباحث تخصصی در برنامه درسی*، تهران: آبیژ.
- عباسی‌قادی، مجتبی (۱۳۸۶)؛ «بررسی رابطه استفاده از اینترنت و هویت کاربران»، *مجله رسانه*، س ۱۸، ش ۱، صص ۱۷۳-۱۹۷.
- عباسی اسفنجیر، علی‌اصغر (۱۳۸۹)؛ «بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان آمل (در سال تحصیلی ۸۸-۸۷)»، *فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان*، پیش‌شماره ۳، صص ۱۲۱-۱۴۲.
- عبداللهی، محمد؛ مروت، برزو (۱۳۸۴)؛ «هویت جمعی غالب در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر سمنان»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، س ۱۳، ش ۳۲، صص ۱-۲۸.
- علیزاده اقدم؛ محمدباقر؛ شیری، محمد؛ اجاقلو، سجاد (۱۳۸۹)؛ «نقش آموزش در ارتقای شاخص‌های هویت ملی»، *تحقیقات فرهنگی ایران*، س ۳، ش ۱، صص ۱۸۱-۲۰۷.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۶)؛ *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید*، ج ۱، تهران: آبیژ.

- فتحی و اجارگاه، کورش؛ مؤمنی، حسین (۱۳۸۷)؛ «بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیات علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی»، *فصلنامه راهبردهای آموزشی*، سال اول، ش ۱، صص ۱-۲۷.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۱)؛ «شکل‌گیری هویتی و الگوهای محلی، ملی و جهانی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره چهارم، ش ۴، صص ۱۰۰-۱۲۰.
- قادرزاده، امید (۱۳۸۸)؛ *هویت جمعی غالب کردها در کشورهای ایران و عراق*، رساله دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- قانع‌راد، محمدامین؛ ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۸۹)؛ «تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر عملکرد دانشجویان»، *مجله انجمن آموزش عالی*، س ۲، ش ۴، صص ۱-۲۷.
- کاف، بی. س، شاروک، دبلیو. دبلیو. فرانسیس، دی. دبلیو (۱۳۸۸)؛ *چشم‌اندازهایی در جامعه‌شناسی*، ترجمه بهزاد احمدی و امید قادرزاده، تهران: کویر.
- کریمی، احمد (۱۳۹۱)؛ *بررسی میزان مشارکت دانش‌آموزان دوره متوسطه استان کردستان در فعالیت‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و راه‌های افزایش آن در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷*، سندج: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان.
- لقمان‌نیا، مهدی؛ خامسان، احمد؛ آیتی، محسن؛ خلیفه، مجتبی (۱۳۹۰)؛ «شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی براساس نظریه داده بنیاد»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، س ۱۰، ش ۴۰، صص ۳۳-۵۶.
- مالشویچ، سینیشا (۱۳۹۰)؛ *جامعه‌شناسی قومیت*، ترجمه پرویز دلیرپور، تهران: آمه.
- ملاصادقی، منیره (۱۳۷۸)؛ *نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.
- Abdelal, R; Herrera, Y. M.; Johnston, A. I. & McDermott, R. (2005); "Identity as a Variable", An article presented at *Identity as a Variable conference*, available at: <http://www.wcfia.harvard.edu/misc/initiative/identity/publications/ID011605.pdf>.
- Billante, N. and Saunders, P. (2002); "Six Questions about Civility", *Center for Independent Studies*, Occasional paper No. 82, Sydney, October.
- Cerulo, K.A. (1997); "Identity Construction: New Issues, New Directions", *Annual Review of Sociology*, 23: 385-409.
- Fukuyama, F. (1995); *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Free Press, New York.
- Hughes, P., Bellamy, J. and Black, A. (2000); "Building social trust through education", In Winter, I. (ed), *Social Capital and Public Policy in Australia*, *Australian Institute of Family Studies, Commonwealth of Australia*.
- Jones, F.L. and Smith, P. (2001); "Diversity and Commonality in National Identities: An Exploratory Analysis of Cross-National Patterns", *Journal of Sociology*, 37 (1): PP 45-63.
- Putnam, Robert. (1993); *making democracy work: civic traditions in modern Italy*, Princeton, N. J. :Princeton University press.
- Smith, A.D. (2001); *Nationalism*, Cambridge: Polity.
- Stone, W. and Hughes, J. (2002); "Social capital: Empirical meaning and measurement validity", *Australian Institute of Family Studies*, NO.27:1-70.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986); *The social Identity Theory of Intergroup Behaviour*, In Worchel, S. and Austin, W.G (eds) *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall.