

The Influence of Educational Deputy and Educational Programs on National and Religious Identity of Female Students

Atefeh Chenari*
Ahmad Rezaei**

E-mail: Chenari67@gmail.com
E-mail: a.rezaei@umz.ac.ir

Received: 2025/02/15

Revised: 2025/09/17

Accepted: 2025/09/30

Doi: 10.22034/RJNSQ.2025.506902.1668

Abstract

The present study investigated the effect of the educational deputy and educational programs on the national and religious identity of female students with an applied purpose and a survey method in the academic year 2024-2025. The statistical population includes all female students in the first cycle of secondary education, totaling 1,322 individuals, of which 298 students were selected as the sample for the study. The instruments used were the religious identity questionnaires (Khoshawi, 2011) and the national identity questionnaires of Selgi et al. (2015), whose validity and reliability were confirmed, and data analysis was performed using regression tests. Based on the results of the hypothesis tests, the first and second hypotheses were rejected, indicating that educational programs and the role of the educational deputy had no impact on the national identity of female students. According to the confirmed hypotheses, educational programs predict (estimate) 34.9 percent and the educational assistant variable 14.8 percent of the variance in the religious identity variable.

Keywords: Religious Identity, National Identity, Educational Deputy, Educational Programs.

* Ph.D. Student in the Study of Iranian Social Issues, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran (Corresponding Author).

** Associate Professor of Sociology of Ethnicity and Identity, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran.

تأثیر معاون پرورشی و برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی و دینی دانش‌آموزان دختر^۱

نوع مقاله: پژوهشی

* عاطفه چناری

** احمد رضایی

E-mail: Chenari67@gmail.com

E-mail: a.rezaei@umz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۶/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۷/۱۸

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر معاون پرورشی و برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی و دینی دانش‌آموزان دختر با هدف کاربردی و روش پیمایشی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ پرداخته است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مدارس دوره اول متوسطه به تعداد ۱۳۲۲ نفر بوده که ۲۹۸ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه‌های هویت دینی (خوشاوی، ۱۳۹۰) و هویت ملی سلگی و همکاران (۱۳۹۴) بوده که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون رگرسیون صورت گرفته است. یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه‌های پرورشی و معاون پرورشی تأثیر مثبت و معناداری بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر داشته، ولی بر هویت ملی آن‌ها تأثیری نداشته است؛ از طرف دیگر، برنامه‌های پرورشی ۳۴/۹ درصد و متغیر معاون پرورشی ۱۴/۸ درصد از واریانس متغیر هویت دینی را پیش‌بینی (برآورد) می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: هویت دینی، هویت ملی، معاون پرورشی، برنامه‌های پرورشی.

۱. مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بررسی تأثیر معاون پرورشی مدرسه و برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی و دینی دانش‌آموزان دختر (مطالعه موردی دانش‌آموزان متوسطه اول دبیرستان‌های دامغان)» از دانشگاه مازندران در سال ۱۴۰۴ می‌باشد.

* دانشجوی دکتری بررسی مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران (نویسنده مسئول).

** دانشیار جامعه‌شناسی اقوام و هویت دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نهادهای مهم در همه جوامع، نقش خطیر و دشواری در جهت شکوفایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و قابلیت‌های افراد به منظور تبدیل آن‌ها به افرادی آگاه، مسئول، تصمیم‌گیر، خلاق، ملی‌گرا و مسلمان ایفا می‌کند. این نظام در شکل‌گیری و ایجاد رفتار، منش، عادت و طرز فکر و تلقی انسان‌ها و درنهایت، سعادت و شقاوت آن‌ها بسیار تأثیرگذار است. اگر آموزش و پرورش را جریان جامعه‌پذیری یا اجتماعی کردن اعضای جدید جامعه در نظر بگیریم، به‌عنوان اصلی‌ترین نهادی مطرح می‌شود که وظیفه‌ی درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم بر جامعه را بر عهده دارد. درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم در افراد به جهت بخشیدن به هویت‌یابی و یا شکل دادن به هویت افراد یا دانش‌آموزان اشاره دارد.

تعاریف مختلفی برای هویت ارائه شده است؛ هویت در معنای لغوی، حقیقت و ماهیت چیزی یا پاسخ به سؤال چه کسی بودن و چگونه بودن است (منصوری و سلیمانی خشاب، ۱۴۰۰: ۲۰۰). اریکسون دستیابی به هویت را به‌عنوان گامی مهم در گذر از نوجوانی و ورود به بزرگسالی مطرح کرده است (بهرامی و نادری، ۱۴۰۴: ۱۲۷). براساس نظریه اریکسون، اگر هویت نوجوان در طی زمان و براساس تجربیات حاصل از رفتار صحیح اجتماعی شکل بگیرد و نوجوان خود را بشناسد و از دیگران جدا سازد، تعادل روانی او تضمین می‌شود و اگر سرخوردگی و فقدان اعتماد جایگزین اعتماد شود و به‌جای تماس با مردم، نوجوان گوشه‌گیر و منزوی شود و به‌جای تحرک به رکود گرایش یابد، تعادل روانی او به هم می‌خورد و دچار بحران هویت می‌گردد (پاکوفته و همکاران، ۱۴۰۰: ۳).

هویت ابعاد مختلفی دارد، یکی از ابعاد آن هویت ملی است. هویت ملی «فرایند پاسخگویی آگاهانه یک ملت به پرسش‌هایی پیرامون خود، گذشته، کیفیت، زمان، تعلق، خاستگاه اصلی و دائمی، حوزه تمدنی، جایگاه سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و ارزش‌های ملهم از هویت تاریخی خود است که سبب تفاوت جوامع از یکدیگر می‌شود» (اسمعیلی و همکاران، ۱۴۰۴: ۸۴). امروزه این مفهوم چنان اهمیت یافته است که اندیشمندان هویت ملی را زیربنای انواع دیگر هویت‌ها می‌دانند. مقوله هویت ملی در ابتدایی‌ترین شکل خود، با نوعی احترام به مرزهای جغرافیایی یک کشور و پذیرش آن توسط کسانی ارتباط دارد که در درون آن مرزها قرار دارند و شامل عناصری مانند تاریخ، فرهنگ، زبان، ارزش‌ها و نمادهای مشترک می‌شود (عبداللهی و عبداللهی، ۱۴۰۴: ۱۰۰). هویت ملی برای افراد جامعه پشتوانه فکری و اندیشه‌ای فراهم می‌کند، زیرا پاسخگوی پرسش‌های اساسی

در بعد تکالیف جامعه‌ای است؛ بنابراین، هویت ملی هم عامل همبستگی و شکل‌گیری روح جمعی در یک ملت و هم وجه مشخصه و معرفه آن در میان دیگر جوامع است. هویت ملی مجموعه‌ای از خصایص و ارزش‌های مشترک یک ملت است که افراد آن نسبت به آن آگاهی یافته و از این طریق با یکدیگر احساس تعلق می‌کنند، در نتیجه باعث تمایزبخشی یک ملت از دیگران می‌شود (سلیمان‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱: ۶۲). دویتیچ (۱۹۹۸) در این باره معتقد است چنانچه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‌شان معتقد و علاقه‌مند سازد، چه بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی آوردن کامل به دیگر هویت‌ها مواجه شویم (نجان‌نهادی و قربانعلی‌زاده، ۱۳۹۳: ۸۱).

باتوجه به تعدد منابع هویت‌ساز در عصر جدید و تأثیر پدیده جهان‌گرایی بر پرورش هویت دانش‌آموزان، روند هویت‌سازی دچار چالش شده است (مرادی، ۱۴۰۴: ۱۲۱). همین ضرورت‌ها سبب شده است که درونی کردن هویت ملی همواره یکی از اهداف آموزش و پرورش ایران تلقی شود (مرادی، ۱۴۰۴: ۱۲۱).

از دیگر ابعاد هویت که اهمیت بسزایی داشته و در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد، هویت دینی است. هویت دینی را می‌توان اعتقاد به ارزش‌های اسلامی، مراسم و مناسک اسلامی دانست که در کنار زبان، تاریخ و ارزش‌های فرهنگی در ایجاد انسجام و یکپارچگی در جامعه ایران تأثیرگذار است (کاظم‌پور و عابدوست، ۱۴۰۱: ۱۰۱). هویت دینی نشان‌دهنده‌ی احساس تعلق و تعهد به دین و جامعه دینی و اعتقاد و التزام عملی به انجام دادن فرایض دین اسلام و نشان دادن رفتاری است که فرد معتقد به باورهای دینی را از پیروان مذاهب دیگر متمایز می‌سازد. اساساً دین و مذهب منابع شناختی، ایدئولوژیک، جامعه‌شناختی و معنوی را برای هویت فراهم می‌سازند (امینی و دادخواه تهرانی، ۱۴۰۳: ۱۳۹). دین جزء ناگسستنی هویت ایرانیان است که با ورود اسلام به ایران، این مقوله جزء پایه‌های محکم و کلی هویت ایرانیان محسوب شده است. مهم‌ترین دستاورد هویت اسلامی پاسخ دادن به پرسش‌های بنیادی، جهت بخشیدن به زندگی، وحدت اعتقادی و معنا بخشیدن به جهان است؛ در واقع، هویت اسلامی به نوعی بازنمایی از این واقعیت است که هیچ فرد یا گروهی به فرد یا گروهی دیگر برتری ندارد، به جز کسانی که تقوای الهی داشته باشند (التیامی و رضایی اردانی، ۱۴۰۱: ۱۴۵).

با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش در همه‌ی کشورها بزرگ‌ترین نیرو و سرمایه انسانی را در اختیار دارد، می‌تواند یکی از بهترین راه‌های تحکیم و تقویت انواع هویت از جمله هویت ملی و اسلامی به‌شمار آید. در آموزش و پرورش، یکی از حوزه‌های مهم در



امر شکل‌گیری هویت، حوزه‌ی پرورشی در مدارس است. فعالیت پرورشی در مدارس مجموعه فعالیت‌هایی است که خارج از چهارچوب رسمی آموزش کلاسی از طریق امور تربیتی و یا معاونت پرورشی در مدارس اجرا می‌شوند و یا مورد رسیدگی قرار می‌گیرند. حوزه‌ی پرورشی مدارس جزء مهم‌ترین ارگان‌های تأثیرگذار بر هویت دانش‌آموزان است و سعی دارد که ملیت و اسلامیت را برای دانش‌آموزان بازگو نماید. این حوزه در مدارس هر روزه در برنامه صبحگاه به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که روز خود را با قرآن آغاز کنند و با بالا کشیدن پرچم ایران، ملیت خود را دوست داشته باشند و به آن افتخار نمایند. در طول سال تحصیلی، برنامه‌های متعددی در مدارس در جهت ایرانی و اسلامی نمودن دانش‌آموزان اجرا می‌گردد. از جمله‌ی این برنامه‌ها می‌توان به مراسم مذهبی چون جشن و عزاداری‌های اسلامی یا مراسم شب یلدا اشاره نمود.

بر این اساس، در این پژوهش تصمیم گرفته شد تا به بررسی این مسئله پرداخته شود که آیا معاونان پرورشی و برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی و دینی دانش‌آموزان دختر (مطالعه موردی دانش‌آموزان متوسطه اول دبیرستان‌های دامغان) تأثیر دارند؟ تأثیر هر کدام از موارد مطرح‌شده چه مقدار است؟

پرسش‌های پژوهش

- میزان تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی دانش‌آموزان دختر چگونه است؟
- میزان تأثیر معاون پرورشی بر هویت ملی دانش‌آموزان دختر چگونه است؟
- میزان تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر چگونه است؟
- میزان تأثیر معاون پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر چگونه است؟

هویت ملی

مردم خود را براساس دین، زبان، تاریخ، ارزش‌ها، آداب و رسوم و نهادها تعریف می‌کنند. آن‌ها خود را با گروه‌های فرهنگی مانند قبیله‌ها، گروه‌های قومی، جوامع مذهبی، ملت‌ها و در سطح وسیع‌تر، تمدن‌ها شناسایی می‌کنند. ما تنها زمانی می‌دانیم کیستیم که بدانیم چه کسی نیستیم و تنها زمانی که می‌دانیم با چه کسی در تضاد هستیم خود را می‌شناسیم (مقصودی و همکاران، ۱۴۰۲: ۳۴)؛ بنابراین، در عصر کنونی، مهم‌ترین تمایزات میان مردم نه ایدئولوژیک، سیاسی یا اقتصادی، بلکه فرهنگی هستند. دلالتی بر این نظر است که ملی‌گرایی دیگر به ایدئولوژی مربوط نمی‌شود، بلکه به هویت مربوط

است؛ بنابراین، شکل غالب هویت ملی که امروزه به خود می‌گیرد ملی‌گرایی فرهنگی است (عبدالوهاب، ۲۰۱۷: ۱۷۷).

به گفته اسمیت (۱۹۹۱) هویت ملی به‌عنوان سبک منحصربه‌فرد یک ملت تعریف می‌شود که برخی ملت‌ها را از ملت‌های دیگر متمایز می‌کند. هویت ملی از عناصر متعددی مانند فرهنگ، میراث، دین، قوانین و ارزش‌ها تشکیل شده است (حسینی، ۱۴۰۴: ۱۰۰). هویت ملی، به گفته اسمیت، شامل نوعی حس جامعه سیاسی، تاریخ، سرزمین، وطن، شهروندی، ارزش‌ها و سنت‌های مشترک است (عبدالوهاب، ۲۰۱۷: ۱۷۷).

هویت ملی به ایجاد یک «روح جمعی» کمک می‌کند که افراد را به سمت ارزش‌های مشترک و هدف‌های ملی سوق می‌دهد. این روح جمعی در مواقع بحرانی یا جنگ‌ها به مقاومت و تلاش جمعی منجر می‌شود. وجود هویت ملی قوی به تعادل و ثبات در جامعه کمک می‌کند. وقتی افراد حس هویت مشترک دارند، احتمال بروز نفاق و تنش‌های اجتماعی کاهش می‌یابد. هرگونه تضعیف هویت ملی، چه به دلیل عوامل خارجی یا داخلی، به بی‌ثباتی و ناامنی منجر می‌شود. این تضعیف ممکن است ناشی از جهانی‌شدن، مهاجرت، تنوع فرهنگی و یا نارضایتی‌های اجتماعی باشد (حسینی فر و عباس‌زاده مرزبالی، ۱۴۰۰: ۳۲).

هویت دینی

هویت دینی گفت‌وگویی درباره مرزها، ارتباط و دیگری بودن است و درعین حال، شامل بودن و فراگیری را نیز در برمی‌گیرد. دین و هویت به‌طور مشترک شیوه‌ای از زندگی هستند که به امور مقدس مربوط می‌شود. برای مؤمنان، هویت دینی شامل درک خاصی از رابطه بین جهان انسانی و جهان مقدس، موجودات آفریده‌شده و خدا، مقدسات و امور دنیوی است. همچنین، این موضوع به فردیت و سوژکتیویته^۱ فردی مربوط می‌شود. در جوامع مدرن، باوجود سکولاریسم و لیبرالیسم، هویت‌های دینی ممکن است از جنبه‌های جمعی به فردی و از نقش اصلی یا کلیدی به نقش ثانویه تغییر یابند (لیت و همکاران، ۲۰۲۳: ۱۰۷).

هویت دینی به معنای انطباق باورها، ارزش‌ها و رفتارهای فرد با اصول و آموزه‌های دینی خاصی است (سواسری و همکاران، ۱۴۰۴: ۵۰). این هویت به‌عنوان یک عنصر عمیق و شخصی در زندگی فرد عمل می‌کند و بر روی انتخاب‌های فردی و اجتماعی او تأثیر بسزایی دارد. وقتی فرد دین اسلام را به‌عنوان مکتب خود انتخاب می‌کند، این انتخاب باید در

1. Subjectivity

جهان‌بینی او تأثیرگذار باشد؛ به عبارت دیگر، چگونه رفتارها و تصمیمات او بر اساس اصول و آموزه‌های اسلامی قوام می‌یابد. ایمان به اصول اسلامی زمینه‌ساز شکل‌گیری یک نگرش توحیدی به زندگی و دنیای پیرامون می‌شود. هویت دینی زمانی به شکل حقیقی نمایان می‌شود که زندگی فرد رنگ و بویی از توحید و خداواری بگیرد. این به معنای عمل به اصول اسلامی از نحوه برخورد با دیگران گرفته تا اولویت دادن به ارزش‌های انسانی و الهی و تلاش برای ارتقای روح معنوی و اخلاقی در همه ابعاد زندگی است (نجفی و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۹۶).

نظریه ساخت اجتماعی واقعیت پیتر برگر و توماس لاکمن

پیتر ال. برگر جامعه‌شناس از مدرسه جدید تحقیقات اجتماعی در نیویورک و توماس لاکمن جامعه‌شناس از دانشگاه فرانکفورت است. هر دو دارای پیشینه علمی در جامعه‌شناسی هستند و به‌طور کلی، مفهوم پدیدارشناسی بر افکار آن‌ها تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، بسیاری نتیجه‌گیری کرده‌اند که ایده‌ای که برگر و لاکمن در کتاب *ساخت اجتماعی واقعیت* مطرح کرده‌اند نتیجه‌ای از دیدگاه پدیدارشناسی است که توسط کانت و سپس هگل، وبر، هوسرل و شوتز توسعه یافته است؛ بنابراین، می‌توان گفت که تفکر پدیدارشناسی بر نظریه «ساخت اجتماعی واقعیت» که توسط برگر و لاکمن مطرح شده تأثیر می‌گذارد و همچنین، معانی «subjective» از وبر، دیالکتیک از مارکس و تعامل نمادین از جورج هربرت مید را شامل می‌شود. با نگاهی به ویژگی‌ها و محتوای این نظریه می‌توان گفت که این نظریه دارای پارادایم سازنده‌گرایی است که تمایل به موضوعی بودن دارد. ساخت اجتماعی واقعیت به‌عنوان یک فرایند اجتماعی از طریق عمل و تعامل تعریف می‌شود که در آن فرد (گروهی از افراد) به‌طور مداوم واقعیتی را ایجاد می‌کند که به‌طور مشترک و ذهنی مالک و تجربه می‌شود (داریسمن و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۴۹).

نظریه ساخت اجتماعی واقعیت پیتر برگر و توماس لاکمن به بررسی چگونگی شکل‌گیری و برساخت واقعیت اجتماعی می‌پردازد. این نظریه در تضاد با دیدگاه‌های ایدئالیستی یا واقع‌گرایانه است که واقعیت را به‌عنوان یک موجود مستقل و ثابت می‌نگرند. در این نظریه، واقعیت اجتماعی به‌عنوان یک فرایند همواره در حال تغییر و تحول در نظر گرفته می‌شود؛ به عبارتی، واقعیت تنها از یک جنبه بیرونی و مستقل از افراد نیست، بلکه همواره تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و فرایندهای ذهنی و فرهنگی افراد قرار دارد. فرایند درونی‌سازی و بیرونی‌سازی که در این نظریه مطرح می‌شود به این مفهوم اشاره دارد که:

- بیرونی‌سازی: افراد تصورات و مفاهیم خود را به مرتبه‌ای می‌رسانند که به شکل واقعیت‌های اجتماعی درمی‌آورند.

- درونی‌سازی: این واقعیت‌های اجتماعی دوباره به ذهن افراد بازمی‌گردند و شکل‌دهنده رفتار و شناخت آن‌ها می‌شوند.

در مجموع، این نظریه به اهمیت تعاملات اجتماعی در شکل‌گیری و تفسیر واقعیت پرداخته و تأکید می‌کند که ما همواره در حال ساخت و بازسازی واقعیت‌ها براساس تجربه‌های مشترک و اجتماعی‌مان هستیم (مالکی بروجنی و پارسا، ۱۴۰۱: ۴۴).

پیتر ال. برگر و توماس لاکمن نظریه‌ای از ساخت اجتماعی را براساس رویکرد پدیدارشناختی که توسط آلفرد شوتز آغاز شده بود بنا کردند و سپس آن را به جامعه‌شناسی دانش توسعه دادند. نظریه ساخت اجتماعی برای بازتعریف هسته و عملکرد جامعه‌شناسی دانش ایجاد شد تا تعریفی جدید از واقعیت و دانش شکل دهد. واقعیت و دانش به‌عنوان محور و کلیدواژه‌های نظریه ساخت اجتماعی برگر و لاکمن مطرح می‌شوند. از طریق نظریه ساخت اجتماعی، برگر و لاکمن بررسی می‌کنند که چگونه واقعیت اجتماعی یک جامعه ساخته می‌شود؛ بنابراین، واقعیت اجتماعی در جامعه به‌عنوان واقعیتی که افراد در جامعه آن را به‌راحتی می‌پذیرند دیده نمی‌شود. واقعیت اجتماعی یا واقعیت باید به‌عنوان نتیجه یک فرایند طولانی درک شود تا واقعیتی که جامعه به آن باور دارد شکل بگیرد.

طبق نظریه ساخت اجتماعی، برگر و لاکمن واقعیت را به دو بخش تقسیم می‌کنند، «واقعیت ذهنی» (واقعیت در خود) و «واقعیت عینی» (واقعیت در جامعه). آن‌ها معتقدند که افراد در هر دو این واقعیت‌ها قرار دارند. از نظر ایشان، این واقعیت موجود توسط افراد یا انسان‌ها ایجاد می‌شود. سپس تبدیل به واقعیت عینی شده و در نهایت، توسط فرد درونی‌سازی می‌شود. به زبان ساده، ایجاد واقعیت اجتماعی توسط افراد از طریق سه مرحله بیرونی‌سازی، عینی‌سازی و درونی‌سازی ساخته می‌شود (فراسر و ترکان، ۲۰۲۵: ۱).

واقعیت ذهنی واقعیتی است که انسان‌ها را به‌عنوان افراد یا موجودات می‌بیند؛ بنابراین، در این واقعیت، افراد می‌توانند تمایلات خاصی در جامعه داشته باشند. در واقعیت ذهنی، افراد نقش دارند و با محیط اجتماعی خود تعامل می‌کنند. این بدان معناست که در واقعیت ذهنی، افراد خود را براساس خلاقیتشان، به دنیای اجتماعی یا محیط اجتماعی که آن‌ها را شکل داده است اختصاص می‌دهند؛ درعین حال، واقعیت عینی به‌عنوان یک ساختار اجتماعی یا محیطی تفسیر می‌شود که افراد را شکل می‌دهد. این بدان معناست که توسعه



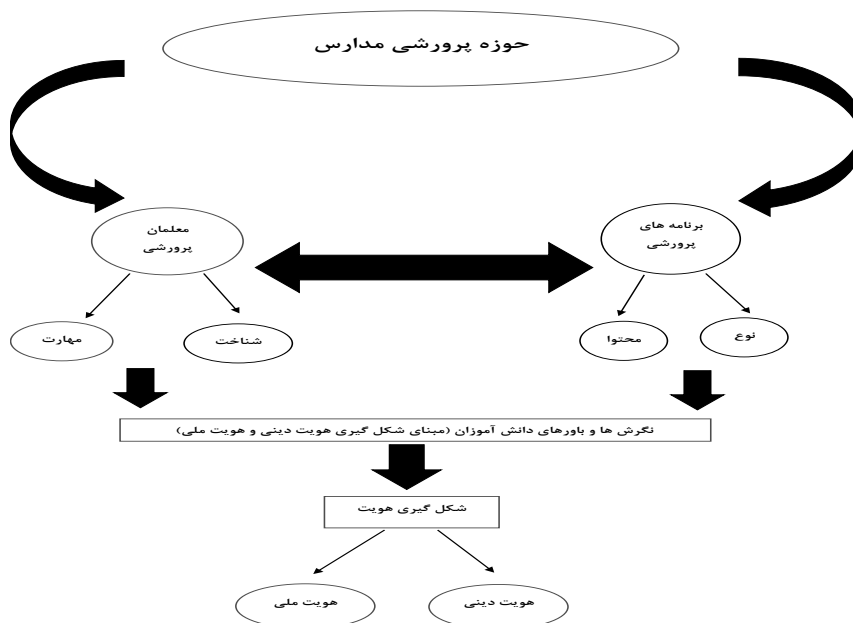
انسانی از طریق محیط یا واقعیت اجتماعی از دوران نوزادی به بزرگسالی و سپس به پیری شکل می‌گیرد یا تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد. بین افراد و محیط اجتماعی آن‌ها تعامل وجود دارد که منجر به شکل‌گیری هویتی در یک فرد شده که سپس به عادت‌سازی تبدیل می‌شود.

واقعیت‌های ذهنی و عینی در زندگی روزمره افراد وجود دارند. در فعالیت‌های روزمره، واقعیت‌های ذهنی و عینی با یکدیگر درهم‌تنیده‌اند. در زندگی روزمره، واقعیت عینی توسط افراد ترجمه می‌شود یا معانی ذهنی پیدا می‌کند؛ در عین حال، واقعیت اجتماعی روزمره، جهانی است که از اعمال و افکار افراد ناشی می‌شود و سپس به‌عنوان «واقعیت» توسط این اعمال و افکار موردپذیرش قرار می‌گیرد. این درک از طریق عینیت‌یابی به‌دست می‌آید که شامل فرایند ساخت معانی ذهنی و ایجاد حس مشترک بین فردی است. پس از آنکه حس مشترک بین فردی (دانش مشترک بین افراد) ساخته می‌شود، به‌عنوان یک واقعیت پذیرفته می‌شود. از اینجا می‌توان متوجه شد که چگونه ساخت اجتماعی واقعیت شکل گرفته است؛ واقعیت اجتماعی تنها به وقوع نمی‌پیوندد، بلکه نیاز به یک فرایند دارد (پاول، ۲۰۲۵: ۱۲۸).

فرایند ساخت اجتماعی از طریق یک سه‌گانه دیالکتیکی یا سه مرحله دیالکتیکی به نام‌های بیرونی‌سازی، عینیت‌یابی و درونی‌سازی شکل می‌گیرد. فرایند بیرونی‌سازی، جاری شدن مداوم وجود انسانی به جهان است؛ هم در فعالیت‌های فیزیکی و هم در فعالیت‌های ذهنی انسان. این بیرونی‌سازی از طریق تکرار توسط افراد انجام می‌شود تا یک ایده تولید شود. مرحله بعدی عینیت‌یابی است. عینیت‌یابی فرایند بلورین شدن اشیا در ذهن براساس فرایند بیرونی‌سازی در مرحله قبلی است. این مرحله عینیت‌یابی امکان تفسیرهای جدید یا تفسیرهای اضافی از سوی افراد در واقعیت اجتماعی را فراهم می‌کند. سومین مرحله از فرایند ساخت اجتماعی در نظریه برگر و لاکمن درونی‌سازی است. درونی‌سازی فرایند انتقال از نهادها به‌عنوان یک واقعیت اجتماعی است. فرایند درونی‌سازی از طریق اجتماعی‌سازی افراد تحقق می‌یابد؛ به‌عبارت دیگر، درونی‌سازی تلاش فرد برای جذب واقعیت اجتماعی به درون خود است تا از واقعیت عینی به واقعیت ذهنی خود تبدیل شود. برگر و لاکمن از فرایند موجود می‌خواهند بیان کنند که واقعیت اجتماعی در جامعه توسط افراد ایجاد می‌شود و سپس نتایج این خلق بر افراد تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، فرایند ساخت اجتماعی یک دیالکتیک است که دایره‌ای بوده و به‌طور مداوم از بیرونی‌سازی، عینیت‌یابی و درونی‌سازی به بیرونی‌سازی و غیره ادامه خواهد داشت (سیدیک پرامونو و همکاران، ۲۰۲۴: ۵۲).

برای اینکه یک واقعیت عینی که در جامعه وجود دارد توسط هر فرد باور و دنبال شود، لازم است یک فرایند درونی‌سازی با استفاده از اجتماعی‌شدن انجام شود. اجتماعی‌شدن طبق نظر برگر و لاکمن در کتاب *ساخت اجتماعی واقعیت*، به دو دسته تقسیم می‌شود: اجتماعی‌شدن اولیه و اجتماعی‌شدن ثانویه. اجتماعی‌شدن اولیه فرایند نخستین آشنایی است که یک فرد به‌عنوان کودک تجربه می‌کند تا به عضوی از جامعه تبدیل شود. از طریق اجتماعی‌شدن اولیه، کودک به عضوی از جامعه تبدیل می‌شود و واقعیت اجتماعی را از طریق خانواده به‌عنوان عامل اجتماعی‌شدن درونی‌سازی می‌کند. درعین‌حال، اجتماعی‌شدن ثانویه فرایند آشنایی پس از اجتماعی‌شدن اولیه است که افراد را به یک قلمرو جدید از واقعیت عینی جامعه معرفی می‌کند. در اجتماعی‌شدن ثانویه، درونی‌سازی «زیر جهان‌های» نهادی رخ می‌دهد. اجتماعی‌شدن ثانویه به تقسیم کار و توزیع دانش در محیط اجتماعی فرد بستگی دارد. عوامل اجتماعی‌شدن ثانویه شامل نهادهای آموزشی، گروه‌های همسالان، نهادهای کاری و محیط‌هایی است که از خانواده وسیع‌تر هستند (سیدیک پرامونو و همکاران، ۲۰۲۴: ۵۳).

مدل مفهومی پژوهش





روش پژوهش

تحقیق کنونی پژوهشی است کاربردی که با روش اسنادی یا کتابخانه‌ای و پیمایشی به جمع‌آوری اطلاعات پرداخته و به شیوه‌ای تحلیلی به بررسی تأثیر معاون پرورشی و برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی و دینی دانش‌آموزان دختر مبادرت ورزیده است. از نظر روش جزء تحقیقات توصیفی - تأثیری و از نظر زمان مقطعی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مدارس دوره اول متوسطه با تعداد ۱۳۲۲ نفر است که تعداد حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۸ نفر محاسبه شده است. برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه هویت دینی (خوشاوی، ۱۳۹۰) با پایایی ۰/۸۱ و پرسشنامه هویت ملی و اجتماعی سلگی و همکاران (۱۳۹۴) با پایایی ۰/۷۹ استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

۱- بررسی شرط نرمال بودن داده‌ها

جدول شماره ۱: آزمون کولموگراف و اسمیرنف

عناوین	هویت ملی	هویت دینی
تعداد	۲۹۸	۲۹۸
میانگین	۳/۴۷۰	۳/۶۹
انحراف استاندارد	۱/۰۳۶	۱/۷۱
مقدار مطلق	۰/۲۵۷	۰/۲۶۵
مثبت	۰/۱۷۹	۰/۲۶۵
منفی	-۰/۲۵۷	-۰/۱۶۴
کولموگراف و اسمیرنف	۴/۴۴۰	۴/۵۷۶
معناداری	۰/۵۶۳	۰/۵۱۱

با توجه به نتایج جدول بالا، از آنجاکه مقدار sig در همه متغیرها از ۰/۰۵ بیشتر است، با ۹۵ درصد اطمینان، فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود؛ به عبارتی، فرض نرمال بودن داده‌ها را با ۹۵ درصد اطمینان می‌پذیریم؛ بنابراین، تمامی آماره‌های پارامتری مانند رگرسیون و غیره در مورد این داده‌ها قابل استفاده است.

۲- آزمون فرضیه‌های پژوهش

* فرضیه اول: برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

جدول شماره ۲: آزمون ANOVA مدل مجموع مربع‌ها درجه آزادی میانگین مربع‌ها آزمون

مدل	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع‌ها	آزمون F	معناداری
رگرسیون	۰/۱۶۰	۱	۰/۱۶۰	۰/۱۴۸	۰/۷۰۰
باقیمانده	۳۱۹/۱۸۲	۲۹۶	۱/۰۷۸		
کل	۳۱۹/۳۴۲	۲۹۷			

با توجه به سطح معناداری (۰/۷۰۰) که بالاتر از ۰/۰۵ است، در جدول بالا مدل رگرسیونی موردنظر معنی‌دار نیست.

جدول شماره ۳: میزان تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی

مدل	ضریب‌های استاندارد نشده		ضریب‌های استاندارد شده	آزمون t	معناداری
	مقدار تأثیر	انحراف استاندارد	بتا (مقدار تأثیر)		
---	۲/۹۹۹	۰/۱۳۹		۲۱/۶۲۵	۰/۰۰۰
معاون پرورشی (اعتقادات دینی)	۰/۰۲۴	۰/۰۶۲	۰/۰۲۲	۰/۳۸۵	۰/۷۰۰

نتایج نشان می‌دهد که برنامه‌های پرورشی تأثیری بر هویت ملی دانش‌آموزان نداشته است؛ زیرا مقدار sig (معناداری) ۰/۷۰۰ بالاتر از سطح معین ۰/۰۵ است؛ بنابراین، فرضیه صفر (عدم تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی) مورد قبول قرار می‌گیرد.
* فرضیه دوم: معاون پرورشی بر هویت ملی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

جدول شماره ۴: آزمون ANOVA

مدل	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع‌ها	آزمون F	معناداری
رگرسیون	۰/۵۴۵	۱	۰/۵۴۵	۰/۵۰۶	۰/۴۷۷
باقیمانده	۳۱۸/۷۹۷	۲۹۶	۱/۰۷۷	---	---
کل	۳۱۹/۳۴۲	۲۹۷	---	---	---

با توجه به سطح معناداری (۰/۴۷۷) بالاتر از ۰/۰۵ در جدول بالا، مدل رگرسیونی موردنظر معنی‌دار نیست.

جدول شماره ۵: میزان تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی

مدل	ضریب‌های استاندارد نشده		ضریب‌های استاندارد شده	آزمون t	معناداری
	مقدار تأثیر	انحراف استاندارد	بتا (مقدار تأثیر)		
---	۱۲۸/۳	۰/۱۲۹		۲۴/۲۹۸	۰/۰۰۰
معاون پرورشی (اعتقادات دینی)	-۰/۰۴۲	۰/۰۵۹	-۰/۰۴۱	-۰/۷۱۱	۰/۴۷۷

نتایج نشان می‌دهد که معاون پرورشی تأثیری بر هویت ملی دانش‌آموزان نداشته است؛ زیرا مقدار sig (معناداری) ۰/۴۷۷ بالاتر از سطح معین ۰/۰۵ است؛ بنابراین، فرضیه صفر (عدم تأثیر معاون پرورشی بر هویت ملی) مورد قبول قرار می‌گیرد.



* فرضیه سوم: برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

جدول شماره ۶: آزمون ANOVA

مدل	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع‌ها	آزمون F	معناداری
رگرسیون	۱۶۰/۰۹۰	۱	۱۶۰/۰۹۰	۱۶۰/۲۱۰	۰/۰۰۰
باقیمانده	۲۹۵/۷۷۹	۲۹۶	۰/۹۹۹	---	---
کل	۴۵۵/۸۶۹	۲۹۷	---	---	---

با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) پایین‌تر از ۰/۰۵ در جدول بالا، مدل رگرسیونی مورد نظر معنی‌دار است.

جدول شماره ۷: میزان تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی

مدل	ضریب‌های استاندارد نشده		ضریب‌های استاندارد شده	آزمون t	معناداری
	مقدار تأثیر	انحراف استاندارد	بتا (مقدار تأثیر)		
---	۱/۲۱۰	۰/۲۳۳		۵/۲۰۳	۰/۰۰۰
معاون پرورشی (اعتقادات دینی)	۰/۷۲۴	۰/۰۶۳	۰/۶۵۴	۱۱/۴۳۵	۰/۰۰۰

بر اساس جدول بالا، به‌ازای یک انحراف استاندارد تغییر در متغیر برنامه‌های پرورشی، هویت دینی در دانش‌آموزان دختر به میزان ۰/۶۵۴ درصد تغییر می‌کند. همچنین، میزان sig: ۰/۰۰۰ معناداری این تأثیر را تأیید می‌کند. در نهایت، با قبول فرض اول و تأیید فرضیه سوم، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های پرورشی تأثیر مثبت و معناداری بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر دارند.

جدول شماره ۸: مدل تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی

مدل	همبستگی	مجذور همبستگی	همبستگی تعدیل شده	اشتباه استاندارد تخمین زده شده
۱	۰/۵۹۳	۰/۳۵۱	۰/۳۴۹	۰/۹۹۹۶۳

جدول بالا خلاصه‌ی مدل تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. مقدار ضریب همبستگی (R) بین متغیرها ۰/۵۹ است که نشان می‌دهد بین متغیر پیش‌بین (برنامه‌های پرورشی) و متغیر ملاک (هویتی دینی) همبستگی نسبتاً قوی وجود دارد.



اما مقدار ضریب تعیین تعدیل شده R^2_{adj} که برابر با ۰/۳۴۹ است نشان می‌دهد که ۳۴/۹ درصد از کل تغییرات متغیر ملاک (هویت دینی) به وسیله‌ی متغیر پیش‌بین (برنامه‌های پرورشی) در این معادله است؛ به عبارت دیگر، متغیر برنامه‌های پرورشی ۳۴/۹ درصد از واریانس متغیر هویت دینی را پیش‌بینی (برآورد) می‌کند.
* فرضیه چهارم: معاون پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارند.

جدول شماره ۹: آزمون ANOVA

مدل	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع‌ها	آزمون F	معناداری
رگرسیون	۶۸/۹۹۰	۱	۶۸/۹۹۰	۵۲/۷۸۴	۰/۰۰۰
باقیمانده	۳۸۶/۸۷۹	۲۹۶	۱/۳۰۷	---	---
کل	۴۵۵/۸۶۹	۲۹۷	---	---	---

با توجه به سطح معناداری (۰/۰۰۰) پایین‌تر از ۰/۰۵ در جدول بالا، مدل رگرسیونی موردنظر معنی‌دار است.

جدول شماره ۱۰: میزان تأثیر معاون پرورشی بر هویت دینی

مدل	ضریب‌های استاندارد نشده		ضریب‌های استاندارد شده	آزمون t	معناداری
	مقدار تأثیر	انحراف استاندارد	بتا (مقدار تأثیر)		
---	۲/۰۴۷	۰/۲۳۴		۸/۷۴۲	۰/۰۰۰
معاون پرورشی (اعتقادات دینی)	۰/۴۹۱	۰/۰۶۴	۰/۷۰۶	۷/۶۴۳	۰/۰۰۰

بر اساس جدول بالا، به ازای یک انحراف استاندارد تغییر در متغیر معاون پرورشی، هویت دینی در دانش‌آموزان دختر به میزان ۰/۷۰۶ درصد تغییر می‌کند. همچنین، میزان sig: ۰/۰۰۰ معناداری این تأثیر را تأیید می‌کند. در نهایت، با قبول فرض اول و تأیید فرضیه چهارم، می‌توان نتیجه گرفت که معاون پرورشی تأثیر مثبت و معناداری بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر دارد.

جدول شماره ۱۱: مدل تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی

مدل	همبستگی	مجذور همبستگی	همبستگی تعدیل شده	اشتباه استاندارد تخمین زده شده
۱	۰/۳۸۹	۰/۱۵۱	۰/۱۴۸	۱/۱۴۳۲۵

1. Adjusted R-Square



جدول بالا خلاصه‌ی مدل تأثیر معاون پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. مقدار ضریب همبستگی (R) بین متغیرها ۰/۳۸ است که نشان می‌دهد بین متغیر پیش‌بین (معاون پرورشی) و متغیر ملاک (هویتی دینی) همبستگی نسبتاً متوسطی وجود دارد. اما مقدار ضریب تعیین تعدیل شده R^2_{adj} که برابر با ۰/۱۴۸ است، نشان می‌دهد ۱۴/۸ درصد از کل تغییرات متغیر ملاک (هویت دینی) به وسیله‌ی متغیر پیش‌بین (معاون پرورشی) در این معادله است؛ به عبارت دیگر، این متغیر برنامه‌های پرورشی ۱۴/۸ درصد از واریانس متغیر هویت دینی را پیش‌بینی (برآورد) می‌کند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

طبق نتیجه‌ی حاصل از پژوهش، برنامه‌های پرورشی بر هویت ملی دانش‌آموزان دختر تأثیر ندارد. برنامه‌های پرورشی معمولاً شامل فعالیت‌ها و محتواهایی هستند که باید برای دانش‌آموزان جالب و جذاب باشند. اگر این برنامه‌ها به صورت خسته‌کننده و تکراری ارائه شوند، دانش‌آموزان از این برنامه‌ها فاصله گرفته و رغبتی برای شرکت در آن نخواهد داشت. برای مثال، استفاده از روش‌های سنتی به صورت صرفاً خواندن متن‌های قدیمی یا ارائه سخنرانی‌های یک‌طرفه، بدون اقدام عملی، منجر به عدم انگیزه در دانش‌آموزان می‌گردد. عدم تنوع در فعالیت‌ها برای ایجاد هویت ملی تأثیرگذار نبوده و فقدان ارتباط برنامه‌های پرورشی با واقعیت‌های روزمره، به طوری که محتوای آموزشی و فعالیت‌های ارائه‌شده در این برنامه‌ها نتوانند نیازها، چالش‌ها و تجربه‌های واقعی دانش‌آموزان را در زندگی روزمره آنان منعکس کنند در عدم شکل‌گیری هویت ملی تأثیرگذار است.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داده است که معاون پرورشی نیز تأثیری بر هویت ملی دانش‌آموزان دختر نداشته است. همان‌طور که می‌دانیم، نقش معاون پرورشی در مدارس به ویژه در زمینه شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان بسیار مهم و حائز اهمیت است. این نقش شامل مجموعه‌ای از وظایف و مسئولیت‌ها می‌شود که به ترویج فرهنگ، ارزش‌ها و رفتارهای مثبت در میان دانش‌آموزان کمک می‌کند. این نتیجه ممکن است حاصل چندین علت باشد که آن را مورد بررسی قرار می‌دهیم. اول اینکه شاید معاون پرورشی ارتباط مناسبی با دانش‌آموزان برقرار نکرده و به صحبت‌ها و تفکرات آنان بی‌توجهی کرده باشد. معاون پرورشی باید در رابطه با مسائل و فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان علاقه دارند، فعالیت داشته باشد و سعی کند از طریق ایجاد علایق درست، دانش‌آموزان را به سمت هویت ملی مناسب هدایت کند. در این مورد می‌توان به کم‌اهمیت بودن هویت ملی از

دیدگاه معاون پرورشی و بر همین اساس، عدم توجه به هویت ملی دانش‌آموزان در مقابل هویت دینی نیز اشاره نمود.

نتیجه‌ی دیگر پژوهش نشان داده است که برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر تأثیرگذار است. تأثیر برنامه‌های پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر می‌تواند ابعاد مختلفی داشته باشد. برنامه‌های پرورشی شامل کلاس‌های آموزشی، جلسات مذهبی و فعالیت‌های فرهنگی هستند که در آن‌ها ارزش‌های دینی، آداب و رسوم و اصول اخلاقی آموزش داده می‌شود. این نوع آموزش‌ها از طریق بررسی متون مقدس، آشنایی با تاریخ دین و شخصیت‌های مذهبی و یا آموزش نحوه رفتار صحیح، صداقت، محبت و احترام به دیگران صورت می‌گیرد. برنامه‌های پرورشی به تقویت باورها و اعتقادات دینی کمک کرده و دانش‌آموزان با آموزش‌های منسجم و منظم در این زمینه، ارتباط عمیق‌تری با ارزش‌های دینی خود برقرار می‌کنند. این برنامه‌ها سبب شناسایی و تقویت هویت دینی دختران شده که در نتیجه، به افزایش اعتماد به نفس آن‌ها در ابراز هویت دینی‌شان منجر می‌شود. فعالیت‌های گروهی و همکاری در برنامه‌های پرورشی فرصتی برای ایجاد پیوندهای اجتماعی بین دانش‌آموزان را فراهم کرده که در ساخت هویت دینی آن‌ها مؤثر است. همچنین، آموزش مفاهیم دینی و فرهنگی آگاهی آن‌ها را افزایش داده و موجب تقویت گرایش به اصول اخلاقی و انسانی در زندگی روزمره‌شان می‌شود. تجربه‌ها و مفاهیم آموخته‌شده در برنامه‌های پرورشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و با هویت دینی خود ارتباط برقرار کنند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش به تأثیر معاون پرورشی بر هویت دینی دانش‌آموزان دختر اشاره دارد. در این راستا می‌توان گفت که معاون پرورشی مسئول طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و فرهنگی مانند کلاس‌های اخلاق و آداب دینی است که به درک عمیق‌تر ارزش‌های دینی کمک می‌کنند. در مدارس، معاون پرورشی مراسم و مناسبت‌های مذهبی مانند مراسم روز عید، مراسم عزاداری و غیره را که در آن‌ها دانش‌آموزان به مشارکت فعالانه ترغیب می‌شوند، برگزار می‌کند و می‌تواند فضایی امن و حمایتی برای بیان عقاید دینی دانش‌آموزان مانند تشویق دانش‌آموزان به بحث و تبادل نظر در مورد باورها و تجربیات مذهبی‌شان فراهم کند و آن‌ها را در مواجهه با چالش‌های هویتی مورد حمایت روانی و عاطفی قرار دهد؛ زیرا در این دوران دانش‌آموزان مرحله‌ی نوجوانی را طی کرده و هویت فردی آنان تحت تأثیر موارد مختلف قرار می‌گیرد. معاونان پرورشی در ترغیب دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و خیریه، تقویت حس مسئولیت‌پذیری و خدمت به دیگران مانند کمک به مستمندان، برگزاری جمع‌آوری

کمک‌های مالی و یا حمایت از محیط‌زیست، که هم مبنای دینی و هم اجتماعی دارد، نقش فعالی دارند. آنان با ایجاد کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مرتبط با مهارت‌های زندگی، مانند آموزش مهارت‌های ارتباطی و یادگیری، نحوه ارتباط مؤثر با دیگران و آموزش تفکر انتقادی به توانمندسازی دختران در بررسی و تحلیل مسائل دینی و اجتماعی کمک کرده تا دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های روزمره به هویت دینی و ارزش‌های خود پایبند باشند؛ در واقع، معاون پرورشی نقش یک الگو را در مدرسه ایفا می‌کند که رفتارها، نگرش‌ها و دیدگاه‌های آنان تأثیر عمیقی بر دانش‌آموزان دارد. معاونانی که خود به اصول دینی پایبندند، الهام‌بخش دانش‌آموزان در پذیرش و تقویت هویت دینی، ترویج احترام، محبت و مدارا در برخورد با دیگران و تأکید بر همزیستی مسالمت‌آمیز هستند. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که معاونان پرورشی با طراحی برنامه‌های مؤثر، ایجاد محیط‌های حمایتی و به‌کارگیری الگوهای مثبت، نقش بسزایی در شکل‌گیری و تقویت هویت دینی دانش‌آموزان دختر دارند. این تأثیرات به آن‌ها کمک می‌کند تا با اعتماد به نفس و آگاهی نسبت به هویت دینی خود، در جامعه حضور داشته باشند.

منابع

- اسمعیلی، حسنیه سادات؛ احمدی، زهرا؛ عصاره، علیرضا (۱۴۰۴). «بازنمایی تجارب زیسته معلمان از چگونگی نهادینه‌سازی هویت ملی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وششم. شماره ۱: ۷۹-۹۶.
- التیامی، پارسا؛ رضایی اردانی، فضل‌الله (۱۴۰۱). «نقش فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در شرایط کرونا (با تأکید بر هویت ایرانی - اسلامی)»، *نشریه پرورش در آموزش علوم انسانی دانشگاه فرهنگیان*. شماره ۲۸: ۱۵۲-۱۳۱.
- امینی، محمد؛ دادخواه تهرانی، سمیرا (۱۴۰۳). «وضعیت هویت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه درون شهر اصفهان»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وپنجم. شماره ۳: ۱۵۸-۱۳۷.
- بهرامی، سوسن؛ نادری، زهره (۱۴۰۴). «تبیین رابطه اثرگذاری کیفیت زندگی مدرسه‌ای و هویت مذهبی بر میزان تعهد مذهبی دانش‌آموزان دوره متوسطه مدارس بین‌المللی منجی شهر قم»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وششم. شماره ۱: ۱۴۳-۱۲۱.
- پاکوفته، نسرن؛ نصری، صادق؛ نصرالهی، بیتا؛ فرخی، نورعلی (۱۴۰۰). «پیش‌بینی هویت جهانی براساس هویت ملی، دینی و قومی در دانشجویان»، *نشریه جامعه‌پژوهی فرهنگی*. دوره ۱۲. شماره ۲: ۲۴-۱.
- حسنی فر، عبدالرحمن؛ عباس‌زاده مرزبالی، مجید (۱۴۰۰). «مسئله هویت ملی ایران در گذر تاریخ»، *فصلنامه جستارهای سیاسی معاصر*. سال دوازدهم. شماره ۳: ۶۳-۳۱.
- حسینی، حمزه (۱۴۰۴). «مؤلفه‌های هویت دینی و مذهبی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وششم. شماره ۲: ۹۵-۱۱۶.
- خوشاوی، فاطمه (۱۳۹۰). «رابطه‌ی هویت دینی با شادمانی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهرستان نجف‌آباد». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته علوم تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- سلیمان‌نژاد، محمد؛ نیازی، محسن، شفاپی مقدم، الهام و فرهادیان آرنی، علی (۱۴۰۱). «طراحی الگوی مؤلفه‌های هویت ملی در ایران»، *فصلنامه علمی جامعه‌پژوهی فرهنگی*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات

- فرهنگی. سال سیزدهم. شماره ۱: ۶۱-۷۸.
- سلگی، محمد؛ اسکندری، حسین؛ دلاور، علی و برجعلی، احمد (۱۳۹۴). «ساخت و اعتباریابی آزمون هویت ملی و اجتماعی»، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. دوره ۶. شماره ۲۰: ۵۳-۹۵.
- سواسری، علی؛ نیازآذری، کیومرث؛ احمدی، مسعود (۱۴۰۴). «مؤلفه‌های هویتی (دینی و ملی) مدیران شایسته تراز در اندیشه رهبران انقلاب»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وششم. شماره ۲: ۴۹-۷۲.
- عبدالهی، سعید؛ عبدالهی، زهرا (۱۴۰۴). «بررسی هویت ملی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اهواز»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وششم. شماره ۱: ۹۹-۱۱۸.
- کاظم‌پور، زیبا؛ عابد دوست، حسین (۱۴۰۱). «تحلیل هویت ایرانی اسلامی در نوشته‌نگاری انتخابات ریاست‌جمهوری ۱۴۰۰»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وسوم. شماره ۱: ۱۰۱-۱۲۲.
- مالکی بروجنی، محمدرضا؛ پارسانیا، حمید (۱۴۰۱). «نقد و بررسی نظریه ساخت اجتماعی واقعیت با تأکید بر چهارچوب نظری جهان اجتماعی»، *فصلنامه اسلام و مطالعات اجتماعی*. سال دهم. شماره ۳: ۴۰-۷۰.
- مرادی، امیر (۱۴۰۴). «موانع تکوین و تعالی هویت و همبستگی ملی دانش‌آموزان و راهکارهای مواجهه با آن»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وششم. شماره ۲: ۱۱۹-۱۴۰.
- مقصودی، مجتبی؛ گلشاهی، محمدهدی؛ نیک‌سیرت‌فر، مژگان (۱۴۰۲). «الگوی مطلوب بازنمایی هویت ملی در کتب درسی پایه ابتدایی براساس الگوی فراشناختی»، *فصلنامه مطالعات ملی*. سال بیست‌وچهارم. شماره ۱: ۳۳-۵۶.
- منصوری، آرمین؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی (۱۴۰۰). «مقایسه گرایش‌های شناختی، رفتاری و عاطفی هویت دینی دانش‌آموزان متوسطه دوم با ویژگی‌های دموگرافی مختلف مبتنی بر ارزش‌های تمدن اسلامی»، *مطالعات بنیادین تمدن نوین اسلامی*. دوره ۴. شماره ۱: ۳۷۷-۴۰۷.
- نجارنهادی، مریم؛ قربانعلی‌زاده، مژده (۱۳۹۳). «تحلیلی بر هویت ملی در کتب درسی (مطالعه موردی مطالعات اجتماعی)». *مجله پژوهش‌های تربیتی*. شماره ۲۹: ۸۰-۱۰۱.
- نجفی، حسن؛ ملکی، حسن؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و مصباح، علی (۱۴۰۱). «مبانی الهیاتی برنامه درسی هویت دینی»، *مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. سال سی‌ام. شماره ۵۵: ۲۳۱-۱۹۳.
- Abdul Wahab, Juliana (2017). "DEFINING THE CONCEPT OF NATIONAL IDENTITY IN POSTMODERN SOCIETY", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 150: 175-180.
- Darisman, Aris. Hilman, Doddy. Homan, Devi Kurniawati (2016). "SOCIAL CONSTRUCTION THEORY OF REALITY: A CASE STUDY OF ANTI ANOREXIA CAMPAIGN POSTER"; *HUMANIORA*. Vol. 7 No. 2 April 2016: 149-153.
- Fraser, Norman M & Turcan, Romeo V (2025). "Reconstructing the Social Construction of Reality"; *The British Journal of Sociology* published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of London School of Economics and Political Science: 1-6. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.13190>.
- Hajmohamadi, Hossein & Esmailzadeh, Mohammad (2024). "The meaning of Life; A Social Construct or An Objective Matter; Comparative Study of Peter Berger and Mohammad Taqi Jafari's Opinion", *Muslim Thinkers*, 14(4): 21-39, <https://doi.org/10.22059/jstmt.2024.375749.1705>.
- Leite, Ângela; Nobre, Bruno; Dias, Paulo (2023). "Religious identity, religious practice, and religious beliefs across countries and world regions", *Archive for the Psychology of Religion*, 45(2), 107-132.
- Paul, Herman (2025). "Historicizing a Classic Berger and Luckmann's The Social Construction of Reality (1966)". *History of Social Science*, Vol. 1, No. 1, 126-144. © Society for the History of Recent Social Science/ doi 10.1353/ssc.00005.
- Sidik Pramono, Muhamad, Tony Tampake, Izak Y.M Lattu, Adlan Christember Molewe (2024). "Peter L. Berger and Thomas Luckmann's social construction of the institutionalization of tolerance values in the Nyadran Perdamaian tradition", *AL MA'ARIEF: Jurnal Pendidikan Sosial dan Budaya*, Volume 6, Nomor 1: 49-61.

