

## جایگاه برنامه‌های درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان

\* احمد رضایی

\*\* سیروس منصورى بککى

\*\*\* میمنت عابدینی بلترک

E-mail: arezaiim@yahoo.com

E-mail: smansoori06@gmail.com

E-mail: abedini.gilan@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۹/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۷/۲۰

### چکیده

مسئله هویت ملی امروزه یکی از مسائل اساسی پیش‌روی جوامع به ویژه جوامع در حال توسعه به‌شمار می‌رود که نیازمند توجه بیشترمسولین و دست‌اندرکاران است و این مهم یکی از وظایف و کارکردهای تعلیم و تربیت به‌طور اعم و دانشگاه به‌طور اخص می‌باشد. از آنجایی که توجه به هویت ملی در برنامه‌های درسی آموزش عالی چندان مشهود به نظر نمی‌رسد این تحقیق بر آن بود تا تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان مورد بررسی قرار دهد. روش این تحقیق از نوع توصیفی – پیمایشی می‌باشد و برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان دانشگاه مازندران می‌باشد. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان دانشگاه نتوانسته هویت ملی دانشجویان را تقویت نماید. همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین دانشکده‌های مختلف و جنسیت افراد اختلاف معناداری وجود ندارد؛ به عبارت دیگر جنسیت و رشته در تقویت یا تضعیف هویت ملی تأثیر معناداری ندارد و تأثیر اصلی در تقویت و تضعیف هویت ملی را جو دانشگاه برعهده دارد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش عالی، برنامه درسی پنهان، هویت ملی، دانشجویان،

دانشگاه مازندران.

\* استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران، نویسنده مسئول

\*\* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه مازندران

\*\*\* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه مازندران

### مقدمه

دانشگاه از نظر فرهنگی به عنوان یک نهاد پیچیده فرهنگی و یک کانون هنجار فرست به انتظام بخشی اخلاقی و اجتماعی جامعه کمک می کند و در جهت بهبودی کیفیت زندگی و حفظ پویایی و نشاط در جامعه برای خود مسئولیت هایی قائل است. به بیانی دیگر، بر کسی پوشیده نیست که توجه به هویت ملی در آموزش و پرورش می تواند نتایج ارزشمندی در زندگی فردی داشته و منجر به اثرات اجتماعی و فرهنگی قابل توجهی شود که مواردی مانند تکامل فردی، خود باوری، اعتماد به نفس، همدلی، همبستگی ملی و گروهی، تعهد و مسئولیت پذیری، ترجیحات ملی، افتخار به فرهنگ خودی و مقابله با نفوذ فرهنگ بیگانه از جمله نتایج مشهود آن است. لذا لازم است نظام های آموزشی به ویژه آموزش عالی به عنوان مهم ترین عامل توسعه پایدار از طریق یک برنامه مدون علمی به این مهم همت گمارند (جمشیدی کوهساری و میر شاه جعفری، ۱۳۸۸: ۵۲۲). از طرف دیگر با گسترش رسانه هایی مانند اینترنت و ماهواره و ارسال پیام ها و برنامه ها به طور آزاد در سراسر جوامع، و از آنجایی که تنها معدودی از کشورها، تسلط بر فناوری های پیشرفته اطلاعاتی و ارتباطی دارند و ضوابط و معیار خاصی نیز در تهیه برنامه های رسانه های فراملی حاکم نمی باشد، لذا از این رسانه ها می توان در جهت تضعیف باورهای ارزشی و فرهنگی کشورها استفاده به عمل آورد و انواع برنامه های سرگرم کننده، فریبنده و بی محتوا، بدون هیچ گونه محدودیتی به راحتی در سراسر جهان در اختیار تمامی افراد و گروه ها قرار داد.

از سوی دیگر، دانشجویان به دلیل توانایی بیشتر در دستیابی به فناوری ها در تهدید بیشتری قرار می گیرند و در نهایت پیامد چنین رخدادی تضعیف باورهای فرهنگی، بی اعتمادی نسبت به منابع فرهنگی، بومی و تخلیه ارزش های دینی و معیارهای اخلاقی خواهد بود (کشاوری، ۱۳۸۸: ۴۷۲). از جهتی دیگر در قرن حاضر بارزترین اثر جهانی شدن تشدید همگرایی در عرصه جهانی است و یکی از موانعی که بر سر این همگرایی وجود دارد موضوع هویت ملی است. هر ملتی برای خود هویت ملی خاصی را داراست که او را از دیگر ملل جهان متمایز می سازد. هویت ملی هر کشور متشکل از ویژگی های محیط جغرافیایی، جهان بینی، نگرش، خواست ها، آرزوها، غم های مشترک، احساسات و اعتقادات ویژه آن کشور می باشد. جوامع باید علی رغم همکاری های اقتصادی و سیاسی، خصوصیات خاص خود را حفظ کنند؛ اگر چه در این فرایند دیگر نمی توان هویت را به عنوان امری بسته در نظر گرفت. درست است که در جریان جهانی شدن هویت باید حفظ شود اما

به این معنا نیست که اصلاً دچار تغییر نگردد (جمشیدی کوهساری و میرشاه جعفری، ۱۳۸۸: ۵۱۹). به عبارتی تعلیم و تربیت نقش بسزایی در ایجاد و تقویت هویت ملی دارد. در این زمینه کشورهای دیگر نیز اقداماتی اساسی صورت داده‌اند. به عنوان مثال در تعلیم و تربیت کشور کانادا بر نقش برنامه درسی ملی در ایجاد نگرش‌ها و ارزش‌های همسان در مقوله‌های اقتصاد، فرهنگ و جامعه پیشرفته کشور تأکید شده است (شکیباییان، ۱۳۸۲: ۳۲). در این زمینه، دانیل دویتیچ (۱۹۹۸) معتقد است که چنانچه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‌شان معتقد و علاقه‌مند سازد، چه بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی‌آوری کامل به دیگر هویت‌ها روبرو شویم که مثال روشن آن در این زمینه سرکوبی هویت آلمان پس از جنگ جهانی دوم و روی‌آوری شدید به هویت آمریکایی از سوی جوانان آلمانی است (به نقل از جمشیدی کوهساری و میرشاه جعفری: ۱۳۸۸: ۵۲۳). با توجه به اهمیت و ضرورت شکل‌گیری، تقویت و تحکیم هویت ملی، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش باید با دقت نظر و اعمال حساسیت‌های لازم در مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از جمله برنامه درسی و محتوای آن تمهیدات لازم را با اتخاذ روش‌های مناسب برای ایجاد آگاهی و حس تعلق به هویت ملی در بین دانشجویان فراهم آورند تا موجب بروز رفتارهای مناسب فردی و اجتماعی در این زمینه شده، در درازمدت منجر به رفتارهای مطلوب آنان گردد و در آنان اعتقادی را به وجود آورد تا هویت ملی را درک نموده و حفظ حراست کنند. بنابراین از آنجایی که هویت ملی موضوعی کلیدی به حساب می‌آید و علاوه بر آن دانشگاه به‌عنوان محیطی انسان‌ساز در این زمینه می‌تواند و می‌بایست به طور اساسی ایفای نقش نماید؛ لذا مقاله حاضر بر آن است تا تأثیر برنامه‌های ارائه شده در دانشگاه را بر هویت ملی دانشجویان مورد بررسی قرار دهد.

### بیان مسئله

هویت معادل واژه "Identity" از ریشه Idem در زبان انگلیسی به معنای مشابه و یکسان است. در تعریف هویت می‌توان گفت: هویت مجموعه‌ای از علائم، آثار مادی، زیستی، جامعه‌ای، فرهنگی و روانی است که موجب شناسایی فرد از فرد، گروه از گروه یا اهلیتی از اهلیت دیگر [فرهنگی از فرهنگ دیگر] می‌شود (شیخاوندی، ۱۳۷۹: ۶). هویت ملی که منتج از مفهوم هویت می‌باشد، آن ویژگی است که ملت‌ها را قابل شناسایی می‌کند. پیتر هایز گریس<sup>۱</sup> (۲۰۰۵: ۶) هویت ملی<sup>۲</sup> را به‌عنوان جنبه‌ای از یک خود

1. Peter Hays Gries

2. National Identity

مفهومی<sup>۱</sup> افراد که فرد از عضویتش در یک گروه ملی درک و استنتاج می‌کند تعریف می‌کند. هویت ملی ابزاری برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده جمعی است و تا زمانی که آگاهی مشترکی برای تفکیک خود از دیگری به وجود نیاید هویت ملی امکان شکل گرفتن نمی‌یابد (ر.ک: میلر، ۱۳۸۳). معتقد است که در تعریف هویت ملی، عبارت مشترک در نحوه تفکر، احساسات و تمایلات که مترادف هویت جمعی است، در افکار و آرای اندیشمندان اجتماعی بیشتر مورد توجه بوده است. هگل به‌عنوان پیشگام روانشناسی اجتماعی، مدعی است که «ذهن اجتماعی» خود جوهر مستقلی است و تنها یک ذهن وجود دارد که در برگیرنده همه چیز است (به نقل از سخاوتی‌فر، ۱۳۸۶: ۴۴) به عبارتی هویت به شاخصه‌ها و ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که پدیده‌ای (انسانی - غیر انسانی، اجتماعی - غیر اجتماعی) را از سایر پدیده‌ها متمایز می‌کند. انسان از بدو پیدایش به دنبال کیستی و چیستی خود بوده است و سعی در شناخت و آگاهی از خود و دیگری داشته است. نه تنها انسان بلکه کلیه موجودات دارای هویت بوده و از ابتدای خلقت حامل وجوهی متفاوت از سایرین هستند (سخاوتی‌فر، ۱۳۸۶: ۴۶). از ویژگی‌های هویت تمایزبخشی و غیریت‌سازی آن است. «من» در برابر شخص دیگری معنی پیدا می‌کند و کشورم در برابر کشورهای دیگر، بر همین اساس فوکو هویت را تمایز نقاب‌ها می‌داند. وی معتقد است که غیریت، یعنی بیگانه‌ای که جزء جمعی نباشد و از آن طرد شود. در واقع تعیین غیریت یعنی هویت. وقتی ما غیر را می‌شناسیم هویت خودمان را می‌شناسیم (اکبری، ۱۳۸۴: ۳۲۳). اما هویت به‌عنوان یک پدیده سیاسی و اجتماعی، نوزاد عصر جدید و به‌عنوان یک مفهوم علمی از ساخته‌های تازه علوم اجتماعی است که از نیمه دوم قرن کنونی، به جای مفهوم خلق و خوی فردی و جمعی (ملی) رواج یافته است (تاجیک، ۱۳۸۳: ۱۰). هویت رابطه مستقیم با فهم و درک افراد از دیگری دارد و در نهایت این‌که ممکن است تغییر و تحول در فرهنگ نسل‌ها به طول بینجامد حتی تغییر نکند ولی هویت‌های متعددی شکل می‌گیرد، زیرا هویت رابطه‌ای مستقیم با تفسیر و باز تفسیر انسان‌ها دارد (غرایاق‌زندی، ۱۳۸۴: ۵۴). هم‌چنین هویت‌ها پدیده‌هایی تاریخی هستند. اساساً زمانی می‌توان به خصوصیتی اطلاق هویت نمود که تاریخ شکل‌گیری و استقرار داشته باشد (عاملی، ۱۳۷۸: ۲۳۴). از طرف دیگر یکی از مباحث تازه و روشنگرانه که اخیراً صاحب‌نظران برنامه درسی مطرح ساخته‌اند، برنامه درسی پنهان<sup>۲</sup> است.

1. Self-concept

2. Curriculum Hidden

برنامه‌ریزان درسی معتقدند که نظام آموزشی علاوه بر برنامه درسی آشکار به برنامه درسی پنهان نیز مبادرت می‌ورزد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۴؛ شارع‌پور، ۱۳۸۴: ۲۰۸). آیزنر (۱۹۹۴) برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزشی می‌داند که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی مسئولین نظام آموزشی و مدرسان و یادگیرندگان حاصل می‌شود (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۷). به‌عنوان مثال مارگولیز (۲۰۰۲) ترس از مشکلات برای انجام کارها و رسیدگی کردن روزانه دانشگاه‌ها و مدارس را جزئی از برنامه‌های درسی پنهان می‌داند.

### چارچوب نظری

«آیزنر»، نظریه‌پرداز بزرگ آمریکایی در حوزه مطالعات برنامه درسی معتقد است که نظام آموزشی به‌طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه درسی می‌نماید. این سه برنامه عبارتند از برنامه درسی صریح (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و بالاخره برنامه درسی پوچ (آیزنر، ۱۹۷۹: ۷۴). این برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه درسی نظام آموزشی است که آن را پدیده‌ای تک‌بعدی یا تک‌ساحتی انگاشته و نظام آموزشی را صرفاً مهد اجرای برنامه‌های درسی صریح می‌پندارند. مباحث مطرح شده در ذیل این دو مفهوم جدید [یعنی برنامه درسی پنهان و پوچ] یا به عبارتی قرار دادن این دو نوع برنامه درسی در کنار برنامه درسی شناخته شده و آشکار از ضرورت توجه به تمامیت آنچه یادگیرندگان در اثر حضور در متن نظام آموزشی تجربه کرده و می‌آموزند، حکایت دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۳). برنامه درسی پنهان به‌عنوان پیام‌هایی که به‌طور مستقیم بیان نمی‌شوند اما از یادگیرندگان انتظار می‌رود آن را یاد بگیرند، گفته می‌شود، اما برنامه درسی پوچ، مفهومی است که هدف آن جلب توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی به تأمل و اندیشه درباره آنچه از دستور کار نظام آموزشی و از حوزه برنامه درسی آشکار حذف می‌شوند، است. این مفهوم می‌تواند کمکی شایان توجه به حفظ ویژگی پویایی در برنامه درسی نماید و در صورت توجه بایسته، برنامه‌ریزی درسی را از گرفتار آمدن به دام عادت‌رهای بخشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۹). در زمینه انواع برنامه درسی، مارگولیز نیز معتقد است که به‌طور کلی دو نوع برنامه درسی در نظام آموزشی یاد گرفته می‌شوند. در برنامه درسی رسمی، هدف‌های محتوای مورد نظر و فعالیت‌ها با جزئیات مشخص شده است. اجرای این اهداف به‌دقت به وسیله امتحانات، درجه‌بندی‌ها و برنامه‌های مطالعه اندازه‌گیری می‌شوند و یادگیری در

سال اخیر پایه‌ای برای سال بعد به حساب می‌آید. از طرف دیگر نوع دوم برنامه درسی، برنامه درسی پنهان است که به‌طور ضمنی ارائه می‌شود. در این برنامه درسی مطلبی به صورت آشکار ارائه نمی‌شود، بلکه آن انتظاراتی که از یادگیرندگان برای یادگیری می‌رود و به صورت ضمنی است مد نظر قرار می‌گیرد (مارگولیز، ۲۰۰۱: ۶۵). یوکسل در بحث از برنامه درسی پنهان معتقد است که یادگیرندگان بایستی احساسات، عواطف، ارزش‌ها، رفتارها و قابلیت‌های اجتماعی در نظام آموزشی از خود به نمایش بگذارند، خلاصه اینکه برنامه درسی پنهان را باید دانش، ایده‌ها، اعمال و انتظاراتی که برای موفقیت در نظام آموزشی مورد نیاز هستند ولی در برنامه درسی رسمی ارائه نشده‌اند به حساب آورد (یوکسل، ۲۰۰۶: ۹۵). از این حیث مهرمحمدی معتقد است که باید این مفاهیم (برنامه درسی آشکار و پنهان) را به مثابه ابزارهای سودمند ذهنی و در خدمت کلیه کسانی دانست که مایلند با نظام آموزشی و پدیده برنامه درسی با همه‌جانبه‌نگری و به‌گونه‌ای عمیق روبرو شوند. حوزه تجربه‌ها یا نتایج یادگیری حاصل شده برای یادگیرندگان تحت تأثیر هر سه نوع برنامه درسی شکل می‌گیرد. تفاوت این برنامه‌ها در کیفیت تأثیرگذاری آنها بر این حوزه می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۴).

برنامه درسی پنهان به‌عنوان پیام‌هایی که به‌طور مستقیم بیان نمی‌شوند اما از یادگیرندگان انتظار می‌رود آن‌را یاد بگیرند، گفته می‌شود (جکسون، ۱۹۶۸ به نقل از یوکسل، ۲۰۰۶: ۹۵؛ مک لارن، ۱۹۹۴: ۴۸). به عبارتی دیگر برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌نماید که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، توسط یادگیرندگان تجربه می‌شوند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شوند عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابند و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت مربوط می‌شوند. ارزش‌گذاری ترجیحی برای مواد و موضوع‌های درسی مختلف به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی مدارس اشغال می‌کنند به‌عنوان یکی از مثال‌های یادگیری ناشی از برنامه درسی پنهان مدارس معرفی شده است، مثلاً این‌که دانش‌آموزان مواد درسی‌ای مانند هنر و تربیت بدنی را دارای ارزش کمتری در مقایسه با مواد و موضوعاتی همچون ریاضی و علوم تجربی ارزیابی کنند. ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی آموزش حاکم بر مدرسه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به‌کار گرفته شده تدریس از مصادیق و نمونه‌های دیگری

است که در منابع تخصصی برنامه‌ درسی به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پنهان یا یادگیری‌های قصد نشده معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۸). هر چند تأکید نظریه‌ برنامه‌ درسی پنهان بیشتر حول نظام آموزشی عمومی دور می‌زند (آیزنر، ۱۹۷۹؛ یوکسل، ۲۰۰۶: ۹۵)؛ با این حال کاربردهای آن در برنامه‌ درسی آموزش عالی به وفور یافت می‌شود، نمونه‌ای از برنامه‌ درسی پنهان در آموزش عالی پیش‌فرض‌ها و ارزش‌های مسئولین امور آموزشی، انتظاراتی که از دانشجویان می‌رود، ساختارهای اجتماعی و قوانین غیررسمی (نانوشته) در مؤسسات آموزش عالی و... می‌باشند (یوکسل، ۲۰۰۶: ۹۵). اما به منظور موفق شدن در آموزش عالی هر کسی نه تنها باید خود را از جهت قابلیت‌های ذهنی و عقلانی نشان دهد بلکه باید قابلیت انطباق با برنامه‌ درسی پنهان نیز داشته باشد (اسنایدر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۱: ۸۹) که نمونه‌ای از آن می‌تواند انتظارات و خواسته‌هایی باشد که به‌طور بالقوه فردی که وارد آموزش عالی می‌شود از او، درباره‌ هویت ملی‌اش انتظار می‌رود.

نمودار شماره ۱: الگوی آیزنر: انواع برنامه درسی در نظام آموزشی



1. Snyder

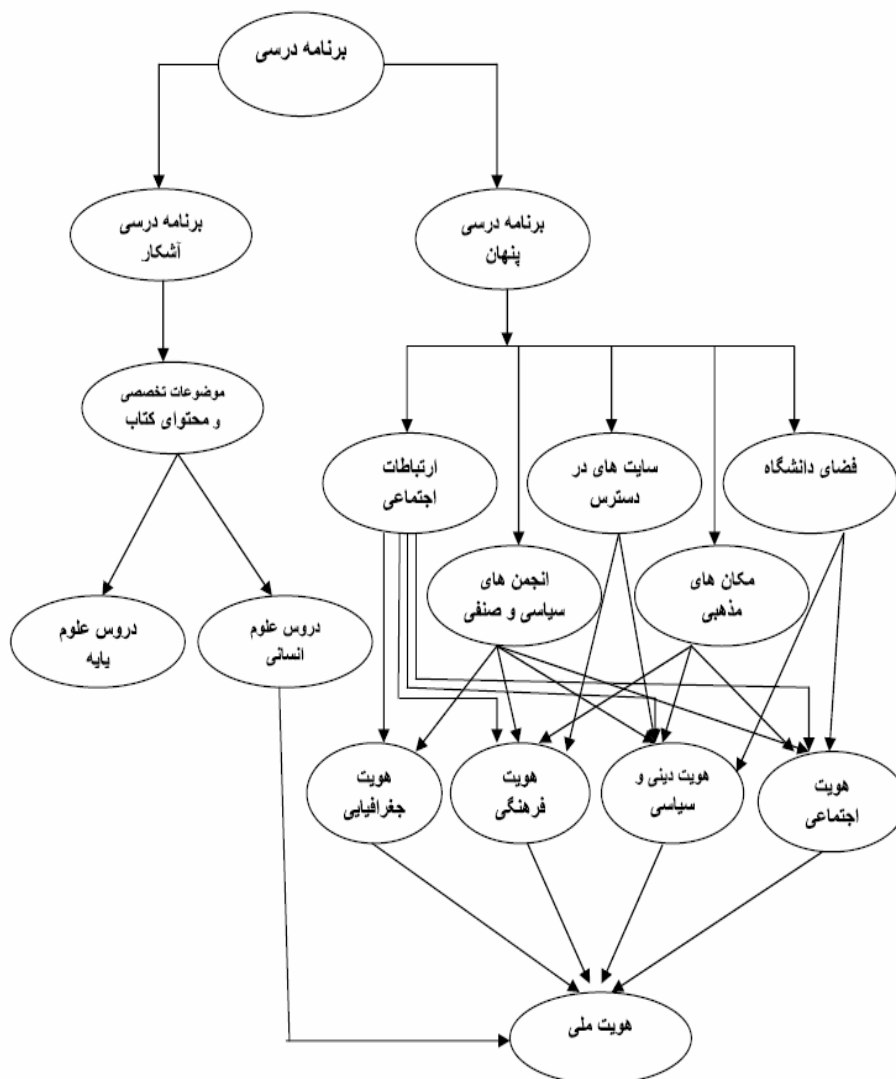
### پیشینه تجربی تحقیق

در ارتباط با تأثیر برنامه‌های درسی به‌ویژه برنامه‌های درسی آموزش عالی بر دانشجویان، تحقیقات اندکی صورت گرفته است. با این وجود در این مقاله برخی تحقیقاتی که ارتباط برنامه درسی (به طور کلی در نظام آموزشی) با هویت ملی را مورد بررسی قرار داده‌اند و همچنین برخی تحقیقات مرتبط با هویت ملی در دانشجویان مورد بررسی قرار می‌گیرند. صالحی عمران (۱۳۸۶) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی زمینه‌های شکل‌گیری هویت ملی در کتاب‌های درسی» نشان داده است که در کتاب‌های درسی توجه متعادلی به عناصر و مؤلفه‌های هویت ملی نشده است (ص ۶۳). ایزدی و همکاران (۱۳۸۸) نیز در تحقیقی با عنوان «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی‌شدن در دانش‌آموزان مدارس متوسطه» به بررسی اهمیت برنامه درسی در ارتباط با تقویت هویت ملی و جهانی‌شدن می‌پردازد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که حدود نیمی از دانش‌آموزان و کارکنان، نقش برنامه‌های درسی پنهان مدارس را در تقویت هویت ملی زیاد و خیلی زیاد بیان داشته‌اند و دانش‌آموزان تا حدودی بیشتر از کارکنان برنامه‌های درسی پنهان را در ایجاد نگرش به جهانی‌شدن مؤثر می‌دانند. در پژوهشی حکایی<sup>۱</sup> دیگر که توسط کلان‌دینین و کاتلی (۲۰۰۰: ۱۸۹) به منظور چگونگی تأثیرگذاری تجارب آکادمیک بر هویت انجام شده، نشان داده شده که تجارب دانشگاهی بر رشد هویت افراد [هویت ملی] نقش مثبتی دارد. در پژوهشی دیگر هم وینگ وینگ هونگ نشان داد که تعلیم و تربیت ملی در هنگ‌کنگ توانسته هویت ملی دانشجویان را تقویت کند (وینگ هونگ، ۲۰۰۲: ۱۲۹). در زمینه برنامه درسی نیز نتایج تحقیقات بوردن و کارست در نروژ (۱۹۹۸) نشان داد که ساختار برنامه درسی تأثیرات ژرف و عمیقی بر هویت ملی دانشجویان می‌گذارد. عبدالمهدی و حسین‌بر (۱۳۸۱) در تحقیقی با عنوان «گرایش دانشجویان بلوچ به هویت ملی در ایران» به بررسی هویت ملی در دانشجویان بلوچی می‌پردازند. طبق نتایج به دست آمده از تحقیق مذکور دانشجویان بلوچ نسبت به برخی از مؤلفه‌های هویت ملی به‌ویژه سرزمین و ملت ایران گرایش مثبت نسبتاً بالا دارند (ص ۱۰۱).

ربانی و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیقی با عنوان «رابطه هویت ملی و قومی در بین دانشجویان آذری، کُرد و عرب دانشگاه‌های دولتی ایران» به بررسی رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین دانشجویان اقوام ایرانی پرداخته‌اند. نتایج تحقیق فوق نشان می‌دهد که بین دو متغیر هویت ملی و هویت قومی رابطه مثبت، هم‌افزا و متوسطی وجود دارد (ص ۵).

#### 1. Narrative Inquiry





### هدف تحقیق

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی تأثیر برنامه‌های درسی دانشگاه بر هویت ملی دانشجویان می‌باشد.

### سؤالات تحقیق

آیا برنامه‌های درسی دانشگاه توانسته است هویت ملی دانشجویان را تقویت و تحکیم کند؟

آیا در بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف از لحاظ تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی آنها تفاوت معناداری وجود دارد؟

آیا رایه برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی دو جنس زن و مرد ارتباط معناداری گذاشته است؟

### فرضیات تحقیق

برنامه‌های درسی دانشگاه توانسته است هویت ملی دانشجویان را تقویت و تحکیم کند. از نظر تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان دانشکده‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد.

برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی دو جنس زن و مرد تأثیر معناداری گذاشته است.

### روش تحقیق

روش تحقیق در پژوهش حاضر، توصیفی، از نوع پیمایشی می‌باشد.

### جامعه آماری

در این پژوهش جامعه آماری دربرگیرنده تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه مازندران واقع در پردیس دانشگاه شامل دانشجویان دانشکده‌های علوم پایه [شامل دانشکده شیمی و علوم پایه]، علوم انسانی و اجتماعی، علوم اقتصادی و اداری، حقوق و علوم سیاسی، هنر و معماری و تربیت بدنی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ می‌باشد که جمعاً «۸۰۱۲» نفر می‌باشند.

### روش نمونه‌گیری و تعیین حجم نمونه

در تحقیق حاضر نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای (سه‌میه‌ای)<sup>۱</sup> بوده است. و حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۸۲ نفر برآورد شده است. بدین منظور پس از برآورد تقریبی از هر دانشکده بر اساس تعداد دانشجو و همچنین جنسیت (نسبت) پرسشنامه توسط همکاران محقق در مکان‌های عمومی همچون سایت دانشکده یا کلاس‌های عمومی پخش و گردآوری شد. از این تعداد پرسشنامه پخش شده، ۲۹۶ پرسشنامه کامل بوده و مورد تحلیل قرار گرفته است.

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی جامعه و نمونه در دانشکده‌های پردیس به تفکیک جنسیت

ردیف	دانشکده	تعداد دانشجو به تفکیک جنسیت		تعداد نمونه به تفکیک جنسیت		مجموع
		پسر	دختر	پسر	دختر	
۱	دانشکده علوم انسانی و اجتماعی	۱۷۲۹	۴۴۹	۲۸	۱۸	۴۶
۲	دانشکده علوم پایه <sup>۲</sup>	۱۴۰۶	۶۶۲	۴۸	۴۳	۹۱
۳	دانشکده اقتصاد و علوم اداری	۱۲۹۱	۷۲۰	۲۷	۲۱	۴۶
۴	دانشکده حقوق و علوم سیاسی	۵۲۹	۳۰۱	۳۲	۸	۴۰
۵	دانشکده هنر و معماری	۳۸۹	۱۵۵	۳۳	۶	۳۹
۶	دانشکده تربیت بدنی	۲۹۰	۹۱	۱۹	۱۳	۳۲
۷	مجموع	۵۶۳۴	۲۳۷۸	۱۸۷	۱۰۹	۲۹۶

### ابزار گردآوری داده‌ها

برای سنجش هویت ملی پس از مطالعه متون مختلف در زمینه هویت ملی (از جمله ابوالحسنی (۱۳۸۶)، رزازی‌فر (۱۳۷۹)، حاتمی کاکش (۱۳۸۷)، صالحی‌عمران (۱۳۸۶) و...) مؤلفه‌های هویت ملی (جدول ۲) ساخته شد و سپس از مؤلفه‌های ساخته شده یک پرسشنامه ۲۰ گویه‌ای تهیه شد که براساس مقیاس لیکرت طراحی و بین نمونه مورد نظر توزیع گردید.

#### 1. Stratified Sampling

۲. در تحقیق حاضر دانشکده شیمی که با مدیریت جداگانه اداره می‌شود با دانشکده علوم با عنوان کلی «علوم پایه» نمونه‌گیری و نام‌گذاری شده است.

## جدول شماره ۲: مؤلفه‌های هویت ملی در ادبیات موضوعی

مؤلفه	نقل شده در:
هویت اجتماعی	هایزگریس (۲۰۰۵)، صالحی عمران (۱۳۸۶)، ابوالحسنی (۱۳۸۶)، حاتمی کاکش (۱۳۸۷)، سخاوتی فر (۱۳۸۶)، (حاجیانی، ۱۳۸۷) ...
هویت تاریخی - جغرافیایی	صالحی عمران (۱۳۸۶)، ابوالحسنی (۱۳۸۶)، رزازی فر (۱۳۷۹)، حاتمی کاکش (۱۳۸۷)، سخاوتی فر (۱۳۸۶)، هایزگریس (۲۰۰۵) ...
هویت فرهنگی	ابوالحسنی (۱۳۸۶)، رزازی فر (۱۳۷۹)، سخاوتی فر (۱۳۸۶)، حاتمی کاکش (۱۳۸۷)، (حاجیانی، ۱۳۸۷) ...
هویت دینی - سیاسی	هایزگریس (۲۰۰۵)، ابوالحسنی (۱۳۸۶)، رزازی فر (۱۳۷۹)، سخاوتی فر (۱۳۸۶)، صالحی عمران (۱۳۸۶)، (حاجیانی، ۱۳۸۷) ...

## سنجش روایی و پایایی پرسشنامه

**تعیین روایی<sup>۱</sup> (اعتبار) پرسشنامه:** مفهوم اعتبار به این پرسش پاسخ می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه حد خصیصه مورد نظر را می‌سنجد. بدون آگاهی از اعتبار ابزار اندازه‌گیری نمی‌توان به دقت داده‌های حاصل از آن اطمینان داشت. برای تعیین اعتبار پرسشنامه، روش‌های متعددی وجود دارد که یکی از این روش‌ها، اعتبار محتوا می‌باشد (خاکی، ۱۳۸۲: ۱۹۶). اعتبار محتوای یک آزمون معمولاً توسط افرادی متخصص در موضوع مورد مطالعه تعیین می‌شود. بنابراین جهت تعیین اعتبار محتوای پرسشنامه تهیه شده، از چند تن از اساتید صاحب‌نظر در رشته‌های جامعه‌شناسی و علوم تربیتی نظرسنجی شد و پرسشنامه‌ها مورد تأیید آنها قرار گرفتند.

**تعیین پایایی<sup>۲</sup> (قابلیت اعتماد) پرسشنامه:** میزان ثبات یک آزمون در اندازه‌گیری موضوع مورد نظر طی دوره‌های زمانی مختلف، پایایی آزمون نامیده می‌شود (مهر علیزاده و چینی‌پرداز، ۱۳۸۴: ۹۱). با توجه به اینکه امروزه در اکثر تحقیقات برای محاسبه پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> استفاده می‌شود، در این تحقیق نیز از این روش برای محاسبه پایایی پرسشنامه استفاده شده است. این روش برای محاسبه هم‌مانگی درونی ابزار اندازه‌گیری از جمله پرسشنامه‌ها به کار می‌رود. برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

1. Validity

2. Reliability

3. Cronach's Alpha

جدول شماره ۳: نتایج میزان ضریب پایایی پرسشنامه‌ها (آلفای کرونباخ)

پرسشنامه	تعداد متغیر	تعداد پرسشنامه	ضریب آلفای کرونباخ
دانشجویان	۳	۲۹۶	۰/۸۲

منبع: یافته‌های تحقیق

### شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها<sup>۱</sup>

برای آزمون فرضیات پژوهش و تعمیم نتایج، از آزمون T یک نمونه‌ای برای بررسی فرضیه اول، یعنی تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان و برای بررسی فرضیه دوم، یعنی بررسی تأثیر دانشکده بر هویت ملی دانشجویان از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شده و برای بررسی تأثیر جنسیت دانشجویان بر هویت ملی آنها از آزمون خی دو با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است که در بخش بعدی مقاله مورد تفسیر و بحث بیشتر قرار خواهد گرفت.

### یافته‌ها

بررسی و آزمون فرضیه اول: برنامه‌های درسی دانشگاه توانسته است هویت ملی دانشجویان را تقویت و تحکیم کند.

با استفاده از آزمون t یک نمونه‌ای فرضیات ما بصورت زیر می‌باشند:

$$H_0 : \mu \leq 3$$

$$H_1 : \mu > 3$$

که فرض صفر بیان می‌کند میانگین متغیر مورد بررسی از مقدار متوسط (یعنی ۳) کمتر است. به عبارت دیگر فرض مقابل بیان می‌کند که متغیر مورد بررسی (سؤال آزمون) تأثیر مثبت داشته است (از حد متوسط به بالا است). به علت این که نرم‌افزار SPSS آزمون فرض‌های یکطرفه را انجام نمی‌دهد از نرم‌افزار MINITAB برای انجام این آزمون‌ها استفاده شده است:

جدول شماره ۴: آزمون فرضیه اول

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	آماره t	مقدار معناداری
هویت ملی	۲/۸۸۴	۰/۸۱۱	--۰/۷۹	۰/۷۸۴

منبع: یافته‌های تحقیق

1. Methods of Data Analysis

2. Statistical Package for Social Sciences

با توجه به مقدار معناداری گزارش شده در ستون آخر یعنی  $0/784$  که بیشتر از  $0/05$  است فرض صفر را می‌پذیریم، بدین معنی که برنامه‌های درسی دانشگاهی نتوانسته هویت ملی را در دانشجویان تقویت نماید. به عبارت دیگر ورود دانشجویان به دانشگاه و بالتبع آن، قرار گرفتن در فضای فرهنگی یا همان برنامه درسی پنهان دانشگاه در تقویت هویت ملی دانشجویان نقش ایفا نکرده است. بدین معنی که بی‌توجهی به این موضوع نتوانسته هویت ملی را در دانشجویان تقویت نماید.

بررسی و آزمون فرض دوم: تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان دانشکده‌های مختلف، متفاوت است.

اما قبل از انجام آنالیز واریانس فرض برابری واریانس‌ها (همگنی واریانس‌های پنج گروه) را بررسی می‌کنیم:

جدول شماره ۵: آزمون فرض برابری واریانس گروه‌ها

مقدار آماره لون (Levene)	مقدار معناداری
۰/۶۲۱	۰/۵۴۲

منبع: یافته‌های تحقیق

و با توجه به مقدار معناداری گزارش شده یعنی  $0/542$  فرض برابری واریانس‌های ۵ گروه (دانشکده) را می‌پذیریم. اکنون به تحلیل جدول آنالیز واریانس می‌پردازیم:

جدول شماره ۶: آزمون فرضیه دوم، تأثیر دانشکده بر هویت ملی دانشجویان

متغیر	میانگین مربعات		آماره F	مقدار معناداری
تأثیر دانشکده بر هویت ملی دانشجویان	بین گروه‌ها	۸۱/۲۱۴	۱/۳۷۶	۰/۲۶۴
	درون گروه‌ها	۵۹/۰۰۵		

منبع: یافته‌های تحقیق

با توجه به مقدار معناداری  $0/264$  که بزرگتر از  $0/05$  است نتیجه می‌گیریم که بین دانشکده‌های مختلف اختلاف معناداری از لحاظ تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی وجود ندارد. به عبارت دیگر قرار گرفتن یک دانشجو در دانشکده‌های انسانی با وجودی که برنامه‌های درسی مکتوب آنها با هویت ملی ارتباط دارد با دانشکده‌های علوم پایه که برنامه‌های مکتوب آنها با هویت ملی ارتباطی ندارد؛ تفاوت معناداری ندارد و دانشگاه نتوانسته هویت هیچ کدام از این دو گروه (دانشکده‌های مختلف) را تقویت

نماید. به عبارت دیگر این برنامه درسی پنهان دانشگاه است که می‌تواند نقش اصلی را در تقویت یا تضعیف هویت ملی دانشجویان ایفا نماید که در اینجا نقش خود را ایفا نکرده است.

بررسی و آزمون فرضیه سوم: برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی دو جنس زن و مرد ارتباط معناداری گذاشته است.

در اینجا یک متغیر اسمی (جنسیت افراد) و یک متغیر رتبه‌ای داریم. بنابراین می‌بایستی از آماره مناسب برای آزمون و تفسیر استفاده کرد. آماره‌ای که در اینجا بکار می‌بریم آماره وی کرامر (Cramer's V) است.

جدول ۷: آزمون فرضیه سوم

مقدار معناداری	مقدار آماره وی کرامر (Cramer's V)
۰/۰۵۵	۰/۳۱۵

منبع: یافته‌های تحقیق

با توجه به مقدار معناداری ۰/۰۵۵ که بزرگتر از ۰/۰۵ است نتیجه می‌گیریم که رابطه معناداری میان جنسیت افراد و تأثیر برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی آنها وجود ندارد. به عبارت دیگر بین جنسیت پاسخ‌دهندگان و میزان تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت آنها رابطه معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحکیم هویت ملی به عنوان مقوله مهم و اساسی در همه کشورهای یکی از کارکردهای آموزش و پرورش به حساب می‌آید. چنانچه تحقیقات انجام شده در این راستا در سایر کشورها مؤید این است که آموزش و پرورش به طور اعم و آموزش عالی به طور اخص در این امر موفق بوده‌اند. در این راستا آموزش عالی از طریق برنامه‌های درسی و فضای فرهنگی دانشگاه [به عنوان برنامه درسی پنهان]، هم می‌تواند در ارتقای هویت ملی و هم در صورت کم‌توجهی در تضعیف آن نقش اساسی ایفا نماید. چنانچه بررسی نتایج تحقیق حاضر بیانگر این حقیقت است که دانشگاه نتوانسته هویت ملی دانشجویان را تقویت و تحکیم بخشد. به عبارت دیگر بررسی سؤال اول تحقیق مبنی بر اینکه «آیا برنامه‌های درسی دانشگاه توانسته است هویت ملی دانشجویان را تقویت و تحکیم کند؟» بیانگر آن است که برنامه‌های درسی دانشگاه نتوانسته هویت ملی

دانشجویان را تحکیم کند. به عبارت دیگر نتایج حاصل از داده‌های گردآوری شده از دانشجویان به وسیله سؤالاتی مبنی بر تأثیر برنامه‌های دانشگاه بر هویت ملی و همچنین میزان هویت ملی آنها در مقایسه با قبل از ورود به دانشگاه نشان می‌دهد که اغلب پاسخگویان اذعان به ضعف برنامه‌های درسی پنهان (جو دانشگاه) دانشگاه و عدم تأثیر گذاری آن بر مؤلفه‌های هویت ملی داشتند. علاوه بر این معتقدند که برنامه‌های دانشگاه نتوانسته هویت ملی آنها را تقویت و تحکیم بخشد. به عبارت دیگر ورود دانشجویان به دانشگاه و بالتبع آن قرار گرفتن در فضای فرهنگی یا همان برنامه درسی پنهان دانشگاه در تقویت هویت ملی دانشجویان نقش ایفا نکرده. بدین معنی که کم‌توجهی به این موضوع است.

بررسی سؤال دوم مبنی بر اینکه «آیا در بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف از لحاظ تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی آنها اختلاف معناداری وجود دارد؟» بیانگر این است که در بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف از لحاظ تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی آنها تفاوت معناداری وجود ندارد. بررسی سؤال سوم مبنی بر اینکه «آیا ارائه برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی دو جنس زن و مرد اختلاف معناداری گذاشته است؟» بیانگر این است که برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی دو جنس زن و مرد تفاوت معناداری نگذاشته است. نتایج تحقیق حاضر بیانگر این است که برنامه‌های درسی مکتوب دانشگاهی نمی‌تواند تأثیر زیادی بر هویت ملی دانشجویان داشته باشد؛ زیرا بررسی فرضیه دوم نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی دانشکده‌های مختلف بر هویت ملی دانشجویان تأثیر معناداری نگذاشته است و بین دانشکده‌هایی همچون «حقوق و علوم سیاسی» و «علوم انسانی و اجتماعی» در مقایسه با دانشکده‌ای همچون «علوم پایه» که برنامه درسی (آشکار) آنها با مسائل ملی گره می‌خورد تفاوت معناداری دیده نمی‌شود؛ بلکه این برنامه درسی پنهان (فضای فرهنگی یا برنامه نانوشته) دانشگاه است که تأثیر اساسی را در تقویت یا تضعیف هویت ملی دانشجویان در دوره تحصیل را ایفا می‌کند و این امر مسئولین دانشگاه را به تلاش مضاعف در این زمینه ترغیب می‌کند. این موضوع در بررسی سؤال سوم آشکارتر گردید به عبارت دیگر در سؤال سوم مبنی بر تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان دختر و پسر نیز مشخص شد که تفاوت معنی‌داری بین پاسخگویی به تأثیر برنامه‌های درسی دانشگاهی بر هویت ملی آنها دیده نشد و برنامه‌های درسی بر هر دو جنس برای تقویت هویت ملی کمک نکرده است. به هر حال نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های پژوهش‌های دیگر



(کلاندینین و کاتلی، ۲۰۰۰: ۱۸۹؛ وینگ هونگ، ۲۰۰۲: ۱۲۹؛ بوردن و کارست، ۱۹۹۸: ۱۹۹۸) همخوانی ندارد. بدین معنی که تحقیقات اخیر بر تأثیر مثبت آموزش عالی بر هویت ملی دانشجویان صحنه می‌گذارند ولی در مقابل، طبق تحقیق حاضر دانشگاه‌های ما از جهت فرهنگی به‌ویژه تحکیم هویت ملی دانشجویان به‌عنوان مقوله‌ای اساسی جهت افزایش همبستگی و انسجام ملی موفق نبوده است. بدین ترتیب پیشنهادهای زیر به دست‌اندرکاران نظام آموزشی و مسئولین فرهنگی دانشگاه و هم‌چنین پژوهشگران برای تحقیقات آینده ارائه می‌گردد:

۱. از مسئولین دانشگاه به‌عنوان مهیاکننده فضای فرهنگی دانشگاه و جایی که برنامه درسی پنهان در آن به اجرا گذاشته می‌شود، خواسته می‌شود که به مؤلفه‌های هویت ملی توجه بیشتری نمایند.
۲. به دلیل توانایی خاص دانشجویان در دسترسی به فن‌آوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطاتی که همگی در دست کشورهای خاص است و در جهت تضعیف سایر خرده‌فرهنگ‌ها تلاش می‌کنند، مسئولیت دست‌اندرکاران برنامه درسی پنهان دو چندان می‌شود.
۳. به نظر می‌رسد که روش‌های جمع‌آوری اطلاعات دیگر هم‌چون مصاحبه نیمه ساختارمند با دانشجویان و مسئولین دانشگاه برای بررسی عمیق‌تر تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان و ارائه راهکارها اهمیت می‌یابد. لذا با توجه به تحقیقات کمی که در این زمینه صورت گرفته؛ نیاز بیشتری به تحقیق کیفی هم‌چون مصاحبه باز در تحقیقات آینده احساس می‌شود.
۴. به نظر می‌رسد که تکنولوژی اطلاعاتی و ارتباطاتی<sup>۱</sup> با توجه به دسترسی آسان و هم‌چنین توانایی استفاده دانشجویان از این تکنولوژی‌ها بر هویت ملی دانشجویان تأثیر عمیقی گذاشته است.

## منابع

- ابوالحسنی، سیدرحیم (۱۳۸۹)؛ «مؤلفه‌های هویت ملی با رویکرد پژوهشی»، *فصلنامه سیاست*، دوره ۳۸، ش ۴، صص ۱-۲۲.
- اکبری، محمدعلی (۱۳۸۴)؛ *تبارشناسی هویت جدید ایرانی در عصر قاجاریه و پهلوی اول*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود و قربانی قهرمان، راضیه (۱۳۸۸)؛ «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش آموزان مدارس متوسطه)»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۱۰، ش ۳۹، صص ۱۰۹-۱۳۶.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۳)؛ «انسان مدرن و معنای هویت»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ش ۲۱، صص ۹-۲۸.
- جمشیدی کوهساری، محبوبه و میرشاه جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۷)؛ جهانی شدن و هویت ملی در برنامه درسی، «مجموعه مقالات همایش هشتم انجمن مطالعات برنامه درسی» بابلسر: دانشگاه مازندران، صص ۵۱۶-۵۳۰.
- حاتمی کاکش، فرزین (۱۳۸۷)؛ *رابطه بین هویت ملی و هویت قومی در لره‌های بختیاری*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم اجتماعی، به راهنمایی دکتر احمد رضایی، بابلسر: دانشگاه مازندران.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۷)؛ «نسبت هویت ملی با هویت قومی در میان اقوام ایرانی»، *مجله انجمن جامعه‌شناسی ایران*، دوره نهم، ش ۳ و ۴، صص ۱۴۳-۱۶۴.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۸۲)؛ *روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه‌نویسی*، تهران: انتشارات درایت و مرکز تحقیقات علمی کشور.
- ربانی علی؛ یزدخواستی، بهجت؛ حاجیانی، ابراهیم و میرزایی، حسین علی (۱۳۸۸)؛ «رابطه هویت ملی و قومی در بین دانشجویان آذری، کُرد و عرب دانشگاه‌های دولتی ایران»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۱۰، ش ۳۹، صص ۱۳۷-۱۵۸.
- رزازی‌فر، افسر (۱۳۷۹)؛ «الگوی جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران با تأکید بر رابطه میان هویت ملی و ابعاد آن»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۲، ش ۵، صص ۱۰۱-۱۳۳.
- سخاوتی‌فر، نورمحمد (۱۳۸۶)؛ *بررسی رابطه بین هویت ملی و هویت قومی ترکمن‌ها در استان گلستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بابلسر: دانشگاه مازندران.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۴)؛ *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: سمت.
- شکیبایان، طناز (۱۳۸۲)؛ *بررسی و تجزیه و تحلیل کتب دوره ابتدایی در شکل‌دهی هویت ملی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، به راهنمایی دکتر ابراهیم صالحی‌عمران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
- شیخاوندی، داور (۱۳۷۹)؛ *تکوین و تنفیذ هویت ایرانی*، تهران: مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- صالحی‌عمران، ابراهیم (۱۳۸۶)؛ «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ش ۲۹، صص ۶۳-۸۴.
- عاملی، سعیدرضا (۱۳۷۸)؛ *فرایند جهانی شدن و هویت ایرانی در بریتانیا*، مجموعه مقالات، تهران: انتشارات فرهنگ و ارتباطات اسلامی.
- عبداللهی، محمد و حسین‌پر، محمد عثمان (۱۳۸۱)؛ «گرایش دانشجویان بلوچ به هویت ملی در ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ش ۱۶، صص ۱۰۱-۱۲۶.

- غرایق‌زندی، داوود (۱۳۸۴)؛ «روشنگری، هویت و نوگرایی در ایران: نگاه شناخت‌شناسانه»، *فصلنامه مطالعات راهبردی*، س ۶، ش ۲۱، صص ۴۷-۶۸.
- کشاورز، سوسن (۱۳۸۷)؛ «جهانی‌شدن و هویت ملی در برنامه درسی»، در *مجموعه مقالات همایش هشتم انجمن مطالعات برنامه درسی*، بابلسر: دانشگاه مازندران، صص ۴۵۴-۵۷۶.
- مهرعلیزاده، یدالله و چینی‌پرداز، رحیم (۱۳۸۴)؛ *روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های آماری و آزمون فرضیه در علوم اجتماعی و مدیریت با نرم‌افزار SPSS در محیط ویندوز*، تهران: آبیژ.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)؛ «برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان»، در *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد: انتشارات به‌نشر.
- میلر، دیوید (۱۳۸۳)؛ *ملیت*، ترجمه داوود غرایق‌زندی، تهران: موسسه مطالعات ملی.
- Clandinin D.J. and Connelly, F.M. (2000); *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eisner. E. W (1979); *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Macmilan publishing co. inc. New York. ch. 5.
- Gurdem, B. B & Karseth (1998); *Norwegian National Identity in Recent Curriculum Document*, Annual Meeting of the American Educational Research, San diago.
- hays gries p (2005); "The Koguryo controversy, national identity, and sino-korean relations today", *EAST ASIA*, Vol. 22, No.4, PP 3-17.
- Margolis, E, pat Jefferies (2002); "The Hidden Curriculum in Higher Education", *Journa of Educational Studies*, Vol 50.
- Margolis, E. (2001); *The hidden curriculum in higher education*, New York: Routledge.
- McLaren, P. (1994); *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, New York: Longman.
- Snyder, B. R. (1971); *The hidden curriculum*, New York: Alfred A. Knopf.
- Wing-hung, Ch (2002); "National Education and Cultivation of Students' National Identity in Hong Kong: Prospects and Challenges", *Education and Manpower Bureau*, Hong Kong, People's Republic of China press.
- Yüksel S (2006); "The Role of Hidden Curricula on the Resistance Behavior of Undergraduate Students in Psychological Counseling and Guidance at a Turkish University", *Asia Pacific Education Review*, Vol. 7, No. 1, PP 94-107.

