

## بررسی جامعه‌شناختی نقش مدارس در شکل‌گیری

### هویت ملی دانش‌آموزان

(مطالعه موردی دانش‌آموزان سال سوم و پیش‌دانشگاهی شهر شیراز)

\* سیدمحمدصادق مهدوی

E-mail: D\_mahdavy@yahoo.com

\*\* فخرالسادات پیلتن

E-mail: sadatpiltan@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۸/۹/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۸۸/۷/۱۳

#### چکیده

افراد هویت ملی را از طریق اجتماعی‌شدن به دست می‌آورند، آن را جزئی از شخصیت خود می‌سازند و در موقعیت‌های مناسب از آن استفاده می‌کنند. سازوکار تکوین هویت ملی برعهده آموزش و پرورش و به‌ویژه برعهده محیط جامعه‌ای به نام مدرسه است. عوامل متعددی در شکل‌گیری هویت ملی مؤثرند از جمله: تعامل‌های اجتماعی موجود در مدرسه همانند تعامل‌های گفتگویی، معطوف به قدرت، صمیمی (عاطفی) و مبادله‌ای، فضای نمادین مدرسه و همکلاسی‌ها. در این پژوهش هویت ملی در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری بررسی شده است.

در رویکرد نظری این تحقیق از اندیشه‌های صاحب‌نظرانی چون هابرماس، پارسونز، کلمن، هومنز و بلاو بهره گرفته شده و در مقوله تکوین هویت ملی به اندیشه جنکینز توجه گردیده است.

روش تحقیق پیمایشی، و ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه است. برای انجام پژوهش، نخست اعتبار و روایی ابزار تعیین شد و سپس در جامعه آماری دانش‌آموزان پایه سوم و پیش‌دانشگاهی چهار ناحیه شهر شیراز با نمونه ۴۷۰ نفر با روش نمونه‌گیری احتمالی و مطبق خوشه‌ای، به شیوه تصادفی تحلیل و بررسی شد. نتایج به دست آمده از این پژوهش، حاکی از آن است که هویت ملی دانش‌آموزان قوی است. هویت ملی در حیطه شناختی در سطح بالاتر و در حیطه رفتاری در پایین‌ترین سطح قرار دارد. در تکوین هویت ملی تعامل‌های اجتماعی مبادله‌ای عاطفی (صمیمی) و گفتگویی به ترتیب دارای اثر مثبت هستند؛ ولی تعامل‌های معطوف به قدرت بر هویت ملی، اثر منفی می‌گذارند. در نهایت هر چه میزان تعامل‌های صمیمانه (عاطفی)، مبادله‌ای و گفتگویی بین اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان بیشتر شود، هویت ملی تقویت می‌گردد.

**کلیدواژه‌ها:** هویت ملی، تعامل گفتگویی، تعامل عاطفی، تعامل مبادله‌ای، تعامل

معطوف به قدرت.

\* استاد گروه جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

\*\* دانش‌آموخته دوره دکتری رشته جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

### بیان مسأله

روند تغییرات اجتماعی چنان سرعت و عمق یافته که حتی اصیل‌ترین عرصه حیات بشری یعنی فرهنگ را نیز در نوردیده و انسان‌ها را در معرض دگرگونی فرهنگی جدی قرار داده است؛ به طوری که فرهنگ پیشین در شرف نابودی می‌باشد (کازنو، ۱۳۷۰: ۱۷۶) یا به عبارت دیگر هویت‌های متصلب و از پیش مقدر که ضامن حفظ وضع موجودند در حال تغییرند. این دگرگونی‌ها ناشی از عواملی چون نوآوری، پیشرفت شگرف در زمینه فن‌آوری‌های مختلف از جمله فن‌آوری اطلاعات، پدیده شهرنشینی و جهانی شدن است. بقای هر نظام اجتماعی به توانایی مقاومت در مقابل ناملازمات و عناصر آسیب‌رسان بستگی دارد. تحولات در زمینه‌هایی چون صنعت، فرهنگ، اقتصاد، سیاست و غیره ناشی از عوامل متعددی است. در راستای این تحولات، ضریب آسیب‌پذیری نظام اجتماعی نیز افزایش می‌یابد؛ در نتیجه این سؤال مطرح می‌شود که چگونه می‌توان نظام اجتماعی را از آسیب‌ها و خطرهای بالقوه و بالفعل در طول زمان مصون نمود؟ چگونه می‌توان نظام اجتماعی‌ای انعطاف‌پذیر، پویا و متحول داشت که در ضمن حرکت و نوشدن، دچار استحاله نگردد؟ بدون تردید مهم‌ترین عامل حفظ نظام اجتماعی، هویت ملی است؛ زیرا مبنای شناسایی و شرط لازم برای تداوم جامعه در این شبکه قرار دارد و براین اساس، افراد هویت ملی خود را در فرایند اجتماعی شدن کسب می‌کنند. این مهم به نوع تعاملی که فرد در بستر یک نظام اجتماعی مشخص با دیگران برقرار می‌کند، بستگی دارد. در حال حاضر هویت ملی دچار نقصان شده و پایه‌های تعهد به جامعه سست گردیده است.

اکنون در علم جامعه‌شناسی، بحران هویت به‌عنوان یک مسأله اجتماعی مطرح است، این امر ناشی از همگرایی و روابط دیالکتیک عوامل اجتماعی داخلی و جهانی است؛ بنابراین با توجه به تحولات اجتماعی در دنیای مدرن، هویت‌ها متحول و سیال شده‌اند. هویت ملی در ایران نیز در طول تاریخ در معرض چالش با عوامل درون و برون مرزی بود و در عصر جدید به دنبال گسترش روابط با دنیای غرب، پیچیدگی خاصی یافته است. هرچند هویت ملی در ایران با توجه به فرهنگ غنی و تاریخ مشخص، مستقل از منابع هویتی دیگر جوامع بوده، اما در دهه‌های اخیر تغییراتی مهمی در نوع و چگونگی تکوین هویت ایرانیان پدیدار شده است.

برای کاهش بحران هویت ملی، باید به عوامل جامعه‌پذیرکننده از جمله کانال‌های جامعه‌پذیری، توان خانواده، رسانه‌های جمعی، مدارس و گروه همسالان توجه نمود.

قاعدتاً بخشی از تکوین هویت ملی از طریق نظام آموزش و پرورش و به‌وسیله مدارس صورت می‌گیرد؛ پس توجه به آن از اهمیت ویژه برخوردار است. حال، این سؤال مطرح می‌شود که نظام آموزش و پرورش و به‌ویژه خرده نظام اجتماعی مدارس چگونه در تکوین هویت ملی دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کند؟ آیا اولیاء مدرسه از طریق انواع تعاملات خود با دانش‌آموزان بر تکوین هویت ملی آنان تأثیرگذارند؟ فضای نمادین مدرسه و گروه همسالان چگونه بر بخشی از تکوین هویت ملی مؤثر واقع می‌گردد؟ نظام آموزش و پرورش و به‌ویژه مدارس با ایجاد فضای تعاملی متناسب، نقش مهمی در تکوین هویت ملی دانش‌آموزان دارد. استقلال و آزادی هر ملتی بر پایه انسجام اجتماعی که خود ناشی از تکوین هویت ملی می‌باشد، قرار می‌گیرد، لذا در این پژوهش نقش و رویکرد نظام آموزش و پرورش و به‌ویژه انواع تعاملات موجود در مدرسه در خصوص تکوین هویت ملی دانش‌آموزان ارزیابی می‌گردد تا با شناخت وضع موجود، و اتخاذ شیوه مناسب به ایجاد وضع مطلوب کمک شود.

### هویت ملی

امروزه به دلیل تغییرات مهار نشدنی، مردم برای کسب هویت، حول محور هویت‌های بنیادینی چون هویت دینی، قومی، سرزمینی و ملی جمع می‌شوند (کاستلز، ۱۳۸۰: ۲۹). در این میان هویت ملی از برجستگی خاصی برخوردار است؛ چون عامل انسجام اجتماعی، و چتری سایه‌گستر بر خرده‌فرهنگ‌هاست و در نهایت موجب دستیابی به وفاق می‌شود (طالبی، ۱۳۷۸: ۶).

تعریف هویت ملی و چگونگی شکل‌گیری آن به‌عنوان مقوله‌ای بین‌رشته‌ای و چندساحتی، توجه اندیشمندان با خاستگاه‌های متفاوت را به خود جلب کرده است. هویت ملی به‌عنوان بالاترین هویت جمعی، هم‌زمینه انسجام درونی بین اعضای خود را فراهم می‌کند و هم عامل تمایز از جوامع دیگر است و در ادراک فرد از خویشتن نقش مؤثری دارد (محسنی، ۱۳۷۵: ۷-۵)؛ به‌طوری‌که هویت‌یابی در این سطح نوعی احساس خود جمعی تلقی می‌گردد که از طریق فرایند جامعه‌پذیری به‌واسطه خانواده، رسانه و مدرسه کسب می‌شود (شیخاوندی، ۱۳۷۹: ۱۳).

از آنجا که هویت ملی ایرانی جامع‌ترین هویت محسوب می‌گردد، نوعی احساس پای‌بندی، دلبستگی و تعهد به اجتماع را فراهم می‌آورد، توجه به عناصر پدید آورنده آن، ضرورت می‌یابد.

هویت ملی از عناصر هویت ایرانی قبل از اسلام تا امروز، و هویت اسلامی ناشی از رواج دین اسلام در ایران به وجود آمده است. هویت مدرن نیز در نتیجه گسترش روابط ایرانیان با غرب شکل گرفت و با توسعه فناوری و وسایل ارتباط جمعی، ارزش‌ها و عناصر هویتی غرب در مشرق اشاعه یافت. هر چند برخی قائل به تعارض بین فرهنگ‌های اسلامی، ایرانی و غربی هستند، ایرانی و مسلمان بودن همواره در برگیرنده هویت ملی است و هویت ایرانی در طول تاریخ، پیوندی دائمی با جهان‌بینی دینی داشته است. به واقع دین تجلی آئین و هویت ایرانی می‌باشد. ارزش‌های اسلامی پشتوانه قدرتمند و محکمی است که در اعمال مسلمان ایرانی نفوذ کرده و ضامن وحدت و سلامت، و عامل هر نوع حرکت در جامعه بوده است. بنابراین دین یکی از عناصر عمده و تاریخی هویت ملی است که ارزش‌های زنده یک جامعه را دربرمی‌گیرد (توسلی، ۱۳۸۰: ۳۱۲). به هر حال هویت ملی حداقل در تاریخ جدید دارای ساختمان ترکیبی است که در سطح عام آن، ترکیب‌هایی چون ایرانی، اسلامی و مدرن می‌باشد. تجلی این سه عنصر در دوران اخیر، هویت ملی معاصر را به وجود می‌آورد. بدون شک شناخت هویت ملی در سه ترکیب مذکور، ضروری و تکیه برآن، لازم است.

همان‌گونه که بی‌توجهی به هویت ملی و ملیت، باعث پیدایش خلاء فرهنگی می‌شود و فرهنگ موروثی را تخریب می‌نماید (میلر، ۱۳۸۳: ۹۸) توجه صرف به عنصر دینی نیز ناکافی و برجسته نمودن عنصر مدرنیته نیز عامل حذف حیات فرهنگی و دینی جامعه قلمداد می‌گردد؛ بنابراین بهتر است ترکیبی متعادل از این سه عنصر را در نظر گرفت و پذیرفت که هویت ملی، مجموعه‌ای منسجم و درهم تنیده است. براین اساس در مقاله حاضر، هویت ملی با ترکیب سه عنصر هویتی ایرانی‌ت اسلامی و مدرنیته مورد توجه قرار می‌گیرد.

### چهارچوب نظری

بدون تردید برای تبیین مسأله، وجود یک چهارچوب نظری مناسب با انتخاب نظریه‌های موجود یا نظریه‌پردازی به‌عنوان یکی از مراحل مهم تحقیق علمی، اهمیت بسیار دارد. این انتخاب نیازمند عقلانیت علمی و استدلال نقادانه است (پوپر، ۱۳۷۹: ۳۰۲). ارائه تصویری روشن از موضوع مورد بحث در قالب روایتی منسجم تحت عنوان چهارچوب نظری، کاری بسیار دشوار می‌باشد؛ بنابراین لازم است در یک جمع‌بندی مناسب سهم هر یک از دیدگاه‌ها در بازنمایی واقعیت‌ها نشان داده شود. هرچند در این

تحقیق، هدف آزمون نظریه‌ها نیست، اما با تلفیق نظریه‌هایی که توان تبیین مسأله تحقیق را داشته باشند، دستگاه شناختی ساخته می‌شود که با نشان دادن دیدگاه‌های خرد و کلان در بیان واقعیت اجتماعی تکوین هویت ملی دانش‌آموزان از طریق فرایند جامعه‌پذیری در خرده‌نظام اجتماعی مدرسه براساس نقش اولیاء مدرسه و ابعاد تعامل‌های اجتماعی ترکیب متعادلی را پدید می‌آورد.

آموزش و پرورش، خرده‌نظام اجتماعی است که قادر به تأثیرگذاری در ابعاد مختلف بر نگرش، شناخت، عواطف و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشد. این مهم به‌طور عمده به واسطه فرایندی به‌نام یادگیری صورت می‌گیرد. آموزش و پرورش، عنصری پویا و ابزاری برای نظارت اجتماعی و عاملی تأثیرگذار بر انسان از طریق تربیت می‌باشد. برای حصول این امر اجتماعی، شناخت جامعه، تشخیص نارسائی‌های آن و برنامه‌ریزی صحیح برای رفع مشکلات موجود، الزامی است (Manheim, 1962: 271). بدین‌منظور، آژانس‌های تربیتی دوام طولانی‌تری دارند؛ زیرا گرایش‌هایی را به‌وجود می‌آورند که پایداری نسبی، ویژگی آنهاست؛ در نتیجه، فرایند درونی‌سازی و تلقین باید طولانی باشد تا تربیت پایدار به منظور تحکیم فرهنگ تداوم یابد و در کردارهای روزانه ماندگار گردد (Jenkins, 2002: 105, 106). در شکل‌گیری فرایند اجتماعی‌شدن، عوامل متعددی دخیل است. از میان نقش اولیاء مدرسه از طریق تعاملات اجتماعی، تعاملات بین گروه همسالان در مدرسه، و فضای نمادین مدرسه مهم‌تر تلقی می‌شود.

نظام اجتماعی می‌تواند از بزرگترین واحد یعنی نظام جهانی تا یک گروه دو نفره را دربرگیرد (کلمن، ۱۳۷۷: ۱۴) که اجزاء تشکیل دهنده آن نهادهای درون نظام یا زیرگروه‌های جزء نظام است (کلمن، ۱۳۷۷: ۱۵) به قول روچر<sup>۱</sup> اگر صندوقچه تئوری پارسونز<sup>۲</sup> گشوده شود خرده‌نظام‌ها از دل یکدیگر بیرون می‌آیند (کریب، ۱۳۷۸: ۵۳). از این‌رو در این پژوهش مدارس و گروه‌های دوستان همکلاسی به‌عنوان خرده‌نظام‌های نظام آموزش و پرورش فرض شده است. خرده‌نظام اجتماعی آموزش و پرورش خود به ترتیب، خرده‌نظامی از نظام آموزشی، فرهنگی و نظام اجتماعی کل می‌باشد.

دارندگان نقش‌ها در نظام اجتماعی مدارس کنشگرانی هدفمند، معقول و خلاق‌اند که با توجه به پایگاه اجتماعی و رابطه حق و تکلیف برحسب هنجارها و نمادهای مشترک به کنش متقابل می‌پردازند. اولیاء مدرسه به منزله صاحبان نقش با پایگاه اجتماعی خاص، در جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموزان از طریق عرضه اطلاعات در مورد ارزش‌ها،

1. Rocher

2. Parsons

هنجارها و قواعد نقشی عمده دارند و در روشن نمودن اندیشه آنها از جایگاهی تعیین کننده برخوردارند. گروه دوستان همکلاسی نیز در جامعه‌پذیری نقش مهمی دارند؛ زیرا ارتباط گروه همسالان اغلب به شکل رودررو و عاطفی است (Verbrugge, 1977: 576-597) نه برحسب اجبار، و بیشتر بر پایهٔ مجاب‌سازی و تعهد استوار می‌باشد (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۴۲)؛ در نتیجه نوجوانان برای کسب هویت خود به گروه همسالان می‌پیوندند و بدین ترتیب جایگاه تازه‌ای را در جامعه برای تعریف خودشان پیدا می‌کنند.

اگر به خرده‌نظام اجتماعی مدرسه به‌عنوان نهاد یا سازمانی که جنکینز<sup>۱</sup> اشاره می‌کند، توجه شود، اهمیت شکل‌گیری هویت ملی در مدارس نمایان می‌گردد. از نظر این جامعه‌شناس سازمان‌ها و نهادها از طریق جامعه‌پذیری هویت افراد را تعیین می‌کنند و قدرت نهفته در آنها در رده‌بندی و گروه‌بندی و هویت‌سازی افراد نقش مهمی دارد. در چهارچوب نهاد اجتماعی، تعیین هویت صورت می‌گیرد و نقش‌های اجتماعی نهادینه می‌گردند. فرایند عضوگیری در سازمان‌ها به رده‌بندی اجتماعی و ایجاد هویت فردی و اجتماعی منجر می‌شود. در درون نهادهای اجتماعی، نقش‌ها، مسئولیت‌ها و پایگاه‌ها زمینه‌ای برای ایجاد هویت اجتماعی‌اند. جنکینز با تمایز بین منزلت و نقش، منزلت را هویت نهادینه شده‌ای می‌داند که جنبهٔ انتزاعی دارد؛ اما نقش، کاری است که صاحب منزلت انجام می‌دهد؛ بنابراین از نظر او نقش، ضامن حق و تکلیف است (جنکینز، ۱۳۸۱: ۲۲۶).

حال، مجموعه نقشی که کل واحدی به نام خرده‌نظام اجتماعی مدارس را به‌وجود می‌آورد، از طریق تعامل‌های اجتماعی با دانش‌آموزان به تغییر نگرش، روشن نمودن افکار و شناخت در جهت شکل‌گیری هویت ملی اقدام می‌کند. ابعاد تعامل‌های اجتماعی مدارس تحت عناوین تعامل گفتمانی، معطوف به قدرت، صمیمی (عاطفی) و مبادله‌ای مطرح گردیده است. در این مرحله نظریه‌ای تلفیقی ضرورت می‌یابد.

یکی از اهداف خرده‌نظام اجتماعی مدارس جذب، هدایت، الگودهی، تغییر و اصلاح نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای تکوین هویت ملی است. در این دایره تعاملات اجتماعی اثربخش منجر به نفوذ، تأثیر و دستیابی به اهداف مذکور می‌گردد. از آنجا که بیشتر نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی کانون نظریه خود را تعامل‌های اجتماعی قرار داده‌اند، بدون تردید نظریه‌پردازان هویت نیز به تکوین هویت اجتماعی در جریان تعاملات

1. Jenkins

اجتماعی اذعان دارند، به طوری که روابط خاص فرد با دیگران، وی را به گونه‌ای خاص متعهد می‌کند. بدیهی است که تعهد به هویت‌ها به معنای ورود به روابطی است که نیازمند به حساب آوردن و پذیرفتن صفات موضعی می‌باشد. میزان تعهد به یک هویت را می‌توان با محاسبه هزینه‌های گردآمده برای روابطی که به آن هویت وابسته است، اندازه‌گیری کرد (Stryker, 1972: 17-37).

جنکینز اذعان می‌دارد که هویت اجتماعی در جامعه ساخته می‌شود و در پی فرایندهای اجتماعی شدن اولیه و متعاقب آن در فرایندهای جاری تعامل اجتماعی در طول عمر ایجاد می‌شود؛ بدین ترتیب افراد خود و دیگران را تعریف و بازتعریف می‌کنند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۳۵). بدین سان در چهارچوب دیالکتیک درونی و بیرونی، هویت اجتماعی ساخته می‌شود و برای به وجود آوردن محتوای خویش به محیط اجتماعی خارجی، مردم و اشیاء اشاره می‌کند. از نظر جنکینز، کار تعامل، بازتابی نیست؛ بلکه وجود زبان و انگیزه برای تعامل با دیگران مهم است و هویت اجتماعی محصول تعامل با دیگران می‌باشد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۶۴). آنچه جنکینز در شکل‌گیری هویت اجتماعی مطرح می‌کند، ناشی از تعامل‌های اجتماعی و فرایند اجتماعی شدن است و قاعدتاً هویت ملی نیز یکی از انواع هویت‌های اجتماعی می‌باشد. در خرده‌نظام اجتماعی مدارس، مجموعه‌ای از تعامل‌های اجتماعی وجود دارد که در فرایند اجتماعی شدن و در نتیجه تکوین هویت ملی نقش بسزائی دارد؛ به طوری که این دانشمند اشاره می‌کند، برای فهم هویت اجتماعی، به فهم کنشگر انسان، و برای کنش به الگویی که از ادراک، پردازش اطلاعات، و اراده ترکیب یافته باشد، نیاز خواهد بود (جنکینز، ۱۳۸۱: ۵۴). بدون تردید خرده‌نظام اجتماعی مدارس بهترین مرکزی است که هویت اجتماعی را با ادراک و اطلاعات متناسب برای دانش‌آموزان توأم می‌سازد.

بدون شک در شکل‌گیری هویت ملی، تعامل‌های اجتماعی از اهمیت فراوان برخوردارند بر این اساس، جنکینز برای محتوای تعامل‌های اجتماعی به فرایند جامعه‌پذیری توجه می‌نماید؛ اما در دامنه خرده‌نظام اجتماعی مدارس، اولیاء مدرسه از طریق تعامل‌های چهارگانه گفتمانی، مبادله‌ای، صمیمی یا عاطفی، و معطوف به قدرت، تأثیر زیادی در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان می‌گذارند. در این مقاله، تأثیر مذکور همراه با نظریه مربوط عرضه می‌گردد.

در تعامل مبادله‌ای با الهام از افکار هومنز<sup>۱</sup>، بلاو<sup>۲</sup> و کلمن<sup>۳</sup> تنبیه و تشویق مکانیسم جامعه‌پذیری در خرده‌نظام اجتماعی مدارس تلقی می‌گردد.

هرچند هومنز و بلاو از تکرار رفتار به دریافت پاداش توجه نمود، برای بسیاری این سؤال مطرح می‌شود: با توجه به این که هویت ملی از گونه باور است، پس رفتار چه اهمیتی دارد؟ بدون تردید از طرفی، تکرار رفتار در ساخت نگرش و باور، مهم ارزیابی می‌شود و از طرف دیگر، نظریه‌پردازهای هویت اجتماعی، هویت را باور صرف تصور نکرده‌اند؛ مثلاً جنکینز هویت‌های فردی و اجتماعی را موضوعاتی مربوط به طبقه‌بندی نمادین و حفظ و ابقای مرزها می‌داند؛ اما در عین حال اینها موضوعات مربوط به طبقه‌بندی در حین تعامل نیز هستند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۲۰۷). گافمن<sup>۴</sup> نیز در بحث مدیریت تأثیر، به وجه نمایشی هویت اجتماعی و این واقعیت که هویت اجتماعی در قالب عمل اجتماعی تجسم می‌یابد، اشاره می‌کند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۳۸). تاجفل<sup>۵</sup> نیز سه بعد بدین شرح برای هویت قابل تصور می‌داند: آگاهی، عاطفه و آمادگی برای عمل. این ابعاد بر روی هم ایستار شخص را تشکیل می‌دهد (گل‌محمدی، ۱۳۸۰: ۱۵؛ دواران، ۱۳۸۰: ۷۵). دوآکس<sup>۶</sup> نیز درباره این موضوع یک بعد شناختی و یک بعد احساسی - ارزیابانه که به طور یکجا واجد هر دو بعد عاطفی و آمادگی برای عمل است، مطرح می‌نماید (Deaux, 2000). در این پژوهش هم برای هویت سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری که همان آمادگی برای رفتار می‌باشد، مدنظر است؛ بنابراین تکرار رفتار ناشی از تشویق در مدارس، در شکل‌گیری هویت ملی نقش مهم دارد.

ارزش‌ها و هنجارهایی که از طریق جامعه‌پذیری و آموزش از سوی اولیاء مدرسه تعلیم داده شده است، اعمالی در ذهن می‌ماند که منجر به دریافت پاداش شده باشد و در موقعیت مشابه مجدداً به آن عمل می‌کنند؛ لذا دانش‌آموزان با توجه به پاداش دریافتی برای ایجاد روابط اجتماعی پیچیده‌تر سرمایه‌گذاری می‌کنند (ترنر، ۱۳۷۳: ۳۴۸). در این راستا آنان زنجیره‌ای طولانی از رفتارها را که منجر به پاداش نهایی می‌گردد می‌آموزند و در ذهن خود محفوظ می‌دارند. براساس این اصل دانش‌آموزان طبق الگوهای پاداش‌دهی، اهداف خود آموزیها و نهایتاً رفتارهای متعددی نشان می‌دهند (Johnson, 1981: 451-459) از جمله این رفتارها دلبستگی به جامعه و تعهد اجتماعی است. نوعی دیگر از تعامل‌ها، تعامل معطوف به قدرت است که در خرده‌نظام اجتماعی

1. Homans  
2. Blau

3. Coleman  
4. Gafman

5. Tajfel  
6. Deaux



مدارس به روشنی قابل تشخیص می‌باشد. لازم به ذکر است که اقتدار نیز به نوبه خود وجود دارد و در واقع ترکیبی از اقتدار و قدرت در خرده‌نظام اجتماعی مدارس، قابل تدقیق است.

از نظر کلمن کنشگران با واگذار کردن حق نظارت خود به دیگری در مقابل پاداش خارجی یا مزایای درونی، خود را پیرو دیگری می‌سازند. معمولاً هنگامی کنشگر در قلمرو کنش بر دیگری اقتدار دارد که حق نظارت کنش‌های دیگری را در آن قلمرو داشته باشد (کلمن، ۱۳۷۷: ۱۱۵). این امر مستلزم آن است که کنشگران فرمانبرداری را کم هزینه تر از عدم اطاعت بدانند؛ بنابراین کنشگران عقلانی، قدرت را انتقال می‌دهند و انتظار دارند که در نتیجه اعمال قدرت، وضع مطلوبتری داشته باشند (کلمن، ۱۳۷۷: ۱۱۷). در خرده‌نظام اجتماعی مدارس، ابزار تنظیم‌کننده نظم، قدرت است. در نظام آموزشی قدرت بر پایه دانش و منزلت بنا شده است؛ ولی صورت‌های دیگری همانند اجبار فیزیکی، نفوذ و کنترل نیز به خود می‌گیرد (راش، ۱۳۷۷: ۵۰). در مدارس، اعمال قدرت از طریق ضمانت‌هایی چون تهدید (اخراج، مردودی، کسر نمره انضباط، کارت قرمز، اطلاع به والدین و...)، تحمیل (جریمه، اجبار به فعالیت خاص و...) و تطمیع (افزایش نمره، رفتن به اردو، دریافت جایزه و...) صورت می‌گیرد.

قلمرو قدرت اولیاء مدرسه صرفاً به دلیل ضمانت اجرایی، اغلب محدود به چهار دیواری مدارس است. بدون تردید اولیاء مدرسه تجسم بسیار روشن قدرت در این نهادند (Waller, 1965: 196). در مدارس دارای ویژگی سلسله مراتبی، اقتدار وابسته به سمت‌ها بیشتر دانش‌آموزان مقوله قدرت و اقتدار را پذیرفته‌اند. چون برحسب انتظارهای آنها به منافع کوتاه‌مدت و بلندمدت خود آگاه شده‌اند. البته اولیاء مدرسه قدرت و اقتدار را برای دستیابی به اهداف جمعی، نوع‌دوستانه، ایدئولوژیک و سیاسی به کار می‌گیرند و در جهت تعادل نظام اجتماعی، گام برمی‌دارند.

جنکینز در بحث سامان بخشیدن به هویت اجتماعی از طریق سازمان‌ها به قدرت نیز اشاره می‌کند. وی معتقد است که در سازمان‌ها بدون وجود مناسبات اقتدار یا قدرت نمی‌توان فعالیت‌ها را با موفقیت هماهنگ ساخت. سازمان‌ها شبکه‌های نهادینه‌ای از مناسبات سلسله مراتبی و اعمال قدرت و اقتدار از یک سو، و تبعیت از سوی دیگر هستند. در واقع جماعت سازمان‌یافته، سرچشمه مشروعیتی است که بدون آن اقتدار کارایی خود را از دست می‌دهد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۲۳۵). به هر حال سازمان‌ها به منزله تمهیدی برای برنامه‌های تکوین هویت شکل می‌گیرند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۲۵۱).

تعامل صمیمی و عاطفی در خرده نظام اجتماعی مدارس از صورت انضمامی و خاص گرا به صورت عام گرا تعمیم می‌یابد؛ در نتیجه روابط بین اولیاء مدرسه با دانش آموزان، و دانش آموزان با یکدیگر تقویت می‌گردد. از آنجا که آموزش و پرورش رسمی نقش مهمی در جامعه‌پذیری یکپارچه و گسترده برای تقویت اجتماع جامعه‌ای ایفا می‌کند، ایجاد روابط متناسب صمیمی، عاطفی و حمایتی با دانش آموزان و پشتیبانی از آنها ضرورت می‌یابد.

از طریق تعامل‌های اجتماعی، وابستگی عاطفی نیز شکل می‌گیرد. این قسم وابستگی خود منوط به جامعه‌پذیری دانش آموزان می‌باشد و کیفیت آن، احساس تعلق به جمع و اعتماد اجتماعی متقابل را امکان‌پذیر می‌سازد. به واقع تعامل صمیمی و عاطفی از نوع تعامل اجتماعی است که اولیاء مدرسه به صورت هدفمند و معقول در جهت هدایت و راهنمایی دانش آموزان از آن بهره می‌گیرند. این نوع تعامل در سطح خرده‌نظام‌های اجتماعی دیگر نیز تأثیرگذار است؛ به طوری که بسیاری از کنش‌های طرف مقابل را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آگاهانه وضعیت مطلوب‌تری در بستر روابط اجتماعی مهیا می‌نماید؛ به گونه‌ای که دانش آموزان از روابط گرم و دوستانه اولیاء مدرسه بیشتر الگو و تأثیر خواهند گرفت؛ بدین ترتیب جو خوشایندی ایجاد می‌گردد و روابط مطلوب با پیامد مثبت، طیف وسیعی از سازگاری را پدید می‌آورد؛ بنابراین کیفیت تعامل‌های اجتماعی اولیاء مدرسه و دانش آموزان اهمیت بسیار دارد.

اگر مباحث اعتماد اجتماعی کلمن که یکی از بخش‌های کلی و فراگیر اندیشه وی می‌باشد، به تعامل عاطفی تقلیل داده شود، وی برقراری اعتماد را متضمن قرار دادن منابع در دست طرف‌هایی که به نفع خود و اعتماد کننده یا هر دو به کار می‌گیرند (کلمن، ۱۳۷۷: ۱۵۴) اهمیت می‌دهد و اعتماد را مستلزم رابطه طولانی و توأم با سود مورد انتظار می‌داند (کلمن، ۱۳۷۷: ۱۷۱). بدین ترتیب کلمن با طرح سرمایه اجتماعی که مستلزم تماس بیشتر افراد و روابط صمیمی و عمیق آنها می‌باشد، به تعامل عاطفی نیز وقعی می‌نهد. در بستر اجتماعی، مجموعه تعامل‌هایی رخ می‌دهد. یکی از این تعامل‌ها، نوع گفتگمانی است که برای اولیاء مدرسه مستلزم زمان کافی، توانایی علمی و قدرت استدلال و تحلیل در قبال مواضع دانش آموزان می‌باشد. در بحث نظریه گفتگمانی از تئوری هابرماس<sup>۱</sup> بهره گرفته شده است. پیامد این امر، حفظ ثبات اجتماعی از طریق شکل‌گیری هویت ملی دانش آموزان می‌باشد.

1. Habermas

هابرماس در نظریه کنش ارتباطی، پایه تحلیل را بر پیام‌رسانی زبانی نهاده است و در جهان عقلانی بین نظام و جهان زندگی فاصله ایجاد شده که با فشار نظام بر جهان زندگی ارتباطات محدود شده و این خشونت موجب آسیب به جهان زندگی شده است (ریتزر، ۱۳۷۳: ۵۳۰-۵۲۸). جهان زندگی زمینه‌ای است که فرایندهای دسترسی به فهم و درک را از طریق کنش گویا فراهم می‌کند (ریتزر، ۱۳۷۳: ۱۲۶). در این کنش، زبان اصلی‌ترین مایه است (کریب، ۱۳۷۸: ۲۷۷).

زبان وسیله‌ای است که انسان با آن توانایی تغییر وضعیت را به دست می‌آورد؛ بدین ترتیب تعبیرها و تفسیرها در فهم و نحوه درک افراد اهمیت می‌یابد (کریب، ۱۳۷۸: ۲۷۸). از نظر هابرماس در دنیای نظری گفتاری و دنیای مخفی و رمزی، کنش‌های ارتباطی گفتاری‌ای که استدلال بهتری داشته باشد پیروز است و اجماع از طریق گفتگو حاصل می‌گردد. گفتگو ابزار درک و مفاهیم در کنش ارتباطی، و زبان وسیله ارتباطی‌ای است که به کمک الگوهای آرمانی فرستنده و گیرنده پیام به تجزیه و تحلیل می‌پردازد (لچت، ۱۳۸۳: ۲۴۹). دغدغه اصلی هابرماس برخلاف گفته خود اثبات ارتباط زبانی و اولویت بخشیدن بدان است (Rasmussen, 1990: 54).

در خرده‌نظام مدارس به مثابه مرکزی که بر اصول گفتگو بنیان نهاده شده و نسل بالغ در آنجا از طریق تعامل‌های گفتگومانی در صدد افزایش دانش و اطلاعات دانش‌آموزان می‌باشند، اولیاء مدرسه به‌ویژه معلمان به‌عنوان منبع دانش برای دانش‌آموزان می‌کوشند با تقویت مکانیسم‌های مجاب‌سازی به افزایش سطح فرهیختگی، تسهیل بعد فرهنگی جامعه، افزایش حجم و سرعت اطلاعات، و حل تنازعات و تناقض‌های فرهنگی بپردازند تا بدین وسیله جامعه‌پذیری را آسان‌تر کنند.

در این راستا اولیاء مدرسه هرگاه از تاریخ، جغرافیا، آداب و سنن، مراسم، زبان، دین، پیشرفت‌های علمی و تمدن جهان پیشرفته با دانش‌آموزان بحث کنند و به آنها اجازه نقد، پرسش و اظهارنظر دهند، قاعدتاً آنها به آگاهی واقعی دست می‌یابند. همواره شناخت واقعی زمینه مناسب شکل‌گیری هویت ملی را فراهم می‌سازد. نکته مهم آن است که در این مجادلات، تعامل بین اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان یکسویه نیست، بلکه اولیاء مدرسه نیز بعضاً اطلاعات جدیدی از دانش‌آموزان به دست می‌آورند.

جنکینز با تأسی از اندیشه بارث، هویت اجتماعی را بیان نموده و از نظر موقعیت، اتفاقی فرض کرده است. این نظر او همواره موضوع و هدف چالش است؛ یعنی فرستادن پیام راجع به هویت کافی نیست؛ بلکه دیگران باید پیام را بپذیرند تا هویت کسب گردد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۴۱).

تعامل بین گروه‌های دوستان همکلاسی در مدرسه نیز یکی از متغیرهای مستقل است که در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان نقش دارد، به‌طوری‌که عضویت خودآگاهانه در گروه به دیگران پیام می‌فرستد، روابط را رقم می‌زند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۱۴۰) و در نتیجه گروه بر تکوین هویت مؤثر واقع می‌گردد. گرچه عضویت در گروه همسالان اختیاری است، اهمیت این گروه‌ها در فرایند اجتماعی شدن نقش مهمی ایفا می‌کند (ادیبی سده، ۱۳۸۱: ۵۷). جنکینز به گروه و هویت گروهی اهمیت داده است، به‌طوری‌که هویت گروهی را در نتیجه تعامل با دیگران، حد و مرز گروه، حدود نفوذپذیری و منجر به رده‌بندی می‌داند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۴۱).

فضای نمادین مدرسه نیز به‌عنوان متغیر مستقل دیگر مطرح شده است. به قول جنکینز مرزهای جغرافیایی و اجتماعی بر اثر تمرکزگرایی و ادغام سیاسی رنگ می‌بازد و مرزهای نمادین، مرزهایی که در ذهن و قلب اعضا وجود دارد، اهمیت بیشتری می‌یابد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۱۸۳). انسجام از مجموعه‌ای از نمادها سرچشمه می‌گیرد؛ زیرا مردم به این نمادها اعتقادات دارند و نمادها نه تنها از نظر اجتماعی، واقعی بلکه مهم نیز هستند و گاهی اهمیت بی‌اندازه می‌یابند. مثلاً پرچم کشور صرفاً نمادی از وحدت ملی است. در طول تاریخ بسیاری در دفاع از پرچم کشورشان جان داده‌اند؛ بنابراین هیچ نمادی را نمی‌توان به صرف نهاد بودن آن، دست کم گرفت، اجتماع را نیز هرگز نمی‌توان امری ذهنی به‌شمار آورد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۱۸۸). جنکینز اذعان می‌دارد که در چهارچوب دیالکتیک درونی و برونی، هویت اجتماعی ساخته می‌شود و برای ساختن محتوای هویت خویش به محیط اجتماعی خارجی، مردم و اشیاء اهمیت می‌دهد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۷۸).

اما متغیر وابسته که هویت ملی است نیز سه بعد هویت ایرانی، اسلامی و مدرن را شامل می‌شود که با سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری (آمادگی برای عمل)، با تأسی از اندیشه تاجفل و با اشاره به سه بعد آگاهی، عاطفی و آمادگی برای عمل مطرح می‌گردد. جنکینز در بحث ترکیب ابعاد هویتی، معتقد است که هویت‌های اجتماعی همیشه ماندگار نیستند و میزان انعطاف‌پذیری آنها اندک می‌باشد. حتی انعطاف‌ناپذیرترین هویت‌ها نیز اگرچه تنها به‌عنوان یک احتمال، قدری آزادی عمل در بردارد. هویت‌های اجتماعی انعطاف‌پذیر هستند؛ زیرا دیالکتیک شناسایی، طبق ضابطه خود را هرگز به کلی مسدود و محدود نمی‌کند. این امر با توجه به قطعی نبودن و پیش‌بینی‌ناپذیری زندگی، مفید و حتی حیاتی است. از آنجا که هویت‌های اجتماعی از درون فرایندهای

دوسویه شناخت متقابل که اغلب در موقعیت‌های اجتماعی مشخصی ریشه دارند، سربرمی‌آورد، هویت اجتماعی معمولاً اتفاقی، موقت و تا اندازه‌ای در قبال ناسازگاری و تناقض روادار است (جنکینز، ۱۳۸۱: ۱۰۴). جنکینز معتقد است که هویت اجتماعی امری کاملاً ثابت و منسجم، و همچنین کاملاً سیال و چندپاره نمی‌باشد.

### روش تحقیق

روش عمده در این پژوهش پیمایشی است، ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد و گویه‌ها با طیف لیکرت که عمدتاً محقق آن را ساخته و همچنین از تحقیقات مشابه استفاده نموده، سنجیده شده است. ضمن سود جستن از اعتبار صوری، روایی و اعتبار آن نیز با آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی بررسی گردید. به‌علاوه از مرحله آماده‌سازی تحقیق و فراهم آوردن مقدمات کار تا تنظیم پرسشنامه و نیز در مراحل تحلیل داده‌ها و تنظیم گزارش نهایی، از روش اسنادی و کتابخانه‌ای بهره گرفته شده است. شیوه اجرای پرسشنامه در تحقیق حاضر از نوع حضوری، و محل اجرای آن، مدارس می‌باشد.

### جمعیت آماری، حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری جامعه آماری

جمعیت آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ در پایه سوم مقطع متوسطه، و پیش دانشگاهی شهر شیراز به تعداد ۳۸۰۲۹ نفر می‌باشد.

### حجم نمونه

از آنجا که در تعیین حجم نمونه علاوه بر استفاده از فرمول‌های آماری به‌ویژه فرمول کوکران، موارد دیگری همچون هزینه تحقیق و زمان نیز مؤثر است. برای محقق، دقت تحقیق و تجربیات پیشین در تعیین حجم نمونه مؤثر می‌باشد، در این تحقیق، حجم نمونه ۴۷۰ نفر با احتساب فرمول کوکران تعیین شد.

### شیوه نمونه‌گیری

در این تحقیق شیوه احتمالی است و از ترکیب شیوه نمونه‌گیری مطبق خوشه‌ای چند مرحله‌ای و تصادفی به دست آمده است؛ به‌طوری‌که پس از تعیین حجم نمونه، دانش‌آموزان برحسب نواحی آموزش و پرورش، پایه تحصیلی و جنسیت، طبقه‌بندی شدند.

## فرضیه‌های تحقیق

### فرضیه اصلی

خرده‌نظام اجتماعی مدارس بر شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

### فرضیه‌های فرعی

- بین ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی، رابطه وجود دارد.
- بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانوادگی دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی رابطه وجود دارد.
- میان فضای نمادین مدرسه و شکل‌گیری هویت ملی رابطه برقرار است.
- میان تعامل‌های اجتماعی دانش‌آموزان با دوستان همکلاسی و شکل‌گیری هویت ملی رابطه وجود دارد.
- بین تعامل معطوف به قدرت اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی رابطه برقرار است.
- بین تعامل‌های اجتماعی مبادله‌ای اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی رابطه وجود دارد.
- بین تعامل صمیمی (عاطفی) اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی رابطه وجود دارد.
- بین تعامل‌های اجتماعی گفتمانی اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی رابطه وجود دارد.
- بین رشته تحصیلی دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی تفاوت معنادار وجود دارد.
- بین پایه تحصیلی دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی تفاوت معنادار وجود دارد.
- بین جنسیت دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت ملی تفاوت معنادار وجود دارد.
- با افزایش تعامل‌های اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان هویت ملی تقویت می‌شود.

### روایی و اعتبار تحقیق

هویت ملی از ترکیب سه بعد ایرانی، اسلامی و مدرنیته، و همچنین با بهره‌گیری از ابعاد سه‌گانه حیطه شناختی، عاطفی، و رفتاری پدید می‌آید. برای تعیین روایی از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شده است؛ بدین شرح که با طرح ۴۰ سؤال، آلفای کرونباخ با ضریب ۰/۷۵٪ روایی متناسب نشان می‌دهد. به منظور تعیین قابلیت سؤالات برای تحلیل عاملی، آزمون kmo انجام شد که ضریب به‌دست آمده در سطح بالا و کاملاً

رضایت بخش با مقدار  $kmo = 0/90$  و همچنین آزمون بارتلت در سطح  $p < 0/05$  معنادار است. به‌علاوه در تحلیل عاملی از روش مؤلفه‌های اصلی و بارهای عاملی  $0/35$  برای حداقل همبستگی قابل قبول میان هر ارزش و عامل استخراج شده استفاده گردید. برای هویت ملی به‌عنوان متغیر وابسته با ابعاد ایرانی‌ت، اسلامیت و مدرنیته و هر کدام با ابعاد جزئی‌تر حیطه عاطفی، شناختی و رفتاری و متغیر وابسته، شاخص‌هایی در نظر گرفته شده که همراه با آلفای کرونباخ در جدول ذیل نشان داده می‌شود.

نام ابعاد	انواع حیطه	شاخص‌ها	ضریب روایی به تفکیک حیطه	ضریب روایی ابعاد	آلفای هویت ملی
توسعه فردی	حیطه عاطفی	آزادی بیان به‌منزله حق اساسی هر فرد تطابق برخی ارزش‌های اسلامی و ایرانی با ارزش‌های غربی حق شهروندی به عنوان افتخارات جامعه بشری احترام نظام اسلامی به حقوق بشر فردی و شخصی بودن اعتقادات دینی	0/50	0/72	0/75
	حیطه عاطفی	آرزوی زندگی کردن در کشورهای غربی اظهار خوشحالی از جدایی دین از سیاست	0/68		
	رفتاری	تلاش برای برابری حق زن و مرد دفاع از آزادی بیان مقابله با تهاجم فرهنگی سفر به کشورهای غربی در آینده پذیرش نقاط مثبت زندگی غربی‌ها به‌عنوان روش زندگی در صورت آزاد بودن، داشتن پوشش و آرایش شبیه غربی‌ها همکاری با آمریکایی‌ها در امور اقتصادی	0/76		
توسعه اسلامی	حیطه عاطفی	توان پاسخگویی دین اسلامی به پرسش‌های بشری کفایت سعادت بشری با اعتقاد به دین اسلام کارکرد مفید دین اسلام در زندگی فردی و اجتماعی شکل‌گیری تمام نگرش‌ها توسط دین تعادل افراد مذهبی از نظر اخلاق	0/79	0/84	0/75
	حیطه عاطفی	آرزوی گسترش دین اسلام در سراسر دنیا آرزوی سفر زیارتی حج فهمیدن دین براساس احساس عاشقانه به خدا و مقدسات لذت بردن از احساس نزدیکی به خدا	0/65		
	حیطه رفتاری	پرداخت خمس برای درآمد مازاد ازدواج با فرد پای‌بند به دستورات دینی مراجعه به عالم دینی برای شناخت مسائل دینی	0/68		

۰/۸۴	۰/۶۷	سربلندی ایرانیان با پرچم سه رنگ تمدن ایرانی به عنوان برجسته‌ترین تمدن‌های بشری عظمت تاریخ ایران براساس آثار باستانی تخت جمشید افتخار ایرانیان به فردوسی	تاریخ و تمدن
	۰/۸۱	زندگی لذت‌بخش در ایران با وجود سختی‌ها اظهار خوشحالی از تعیین نظام سیاسی ج.ا. ایران احساس سربلندی به خاطر بیست و دوم بهمن به منزله یکی از باشکوه‌ترین روزهای تاریخ ایران مقابله مخلصانه در مقابل تجاوز به ایران خوشحالی از دستیابی ایران به انرژی هسته‌ای احساس خوشایند از شنیدن سرود ج.ا. ایران	احساسات و عقاید
	۰/۶۴	اولویت در انتخاب ایرانیان برای شراکت اقتصادی مشارکت در انتخابات متعدد در کشور در آینده خدمت در مناطق محروم کشور پس از فراغت از تحصیل بازدید از مراکز تاریخی به‌عنوان اولویت گردشگری	اولویت‌ها

## جدول شاخص‌های متغیر مستقل و ضرایب آلفای کرونباخ

نام متغیر	گویه‌ها	ضریب روایی
گروه دوستان همکلاسی	میزان ارتباط با دوستان همکلاسی میزان رابطه صمیمانه با دوستان همکلاسی میزان احترام گذاشتن دوستان همکلاسی به فرد میزان دلسوزی دوستان همکلاسی میزان موافقت با نظر دوستان همکلاسی میزان اهمیت نظرات دوستان همکلاسی در تصمیم‌گیری	۰/۷۲
تعامل صمیمی	ارتباط دوستانه اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان الگو قرار گرفتن رفتار اولیایی که مهربان‌ترند محرم اسرار بودن اولیاء مدرسه راهنمایی دلسوزانه توسط اولیاء مدرسه حل صمیمانه مشکلات دانش‌آموزان دلجویی از دانش‌آموزان مصیبت دیده	۰/۸۲
تعامل مبادله‌ای	ترغیب دانش‌آموزان به ادامه تحصیل توسط اولیا تشویق دانش‌آموزان به انجام واجبات دینی توسط اولیای مدرسه ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت در نماز جماعت در مدرسه توسط اولیای مدرسه	۰/۸۶



	تشویق دانش‌آموزان به فعالیت‌های گروهی توسط اولیای مدرسه تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در برگزاری مراسم‌های مختلف در مدرسه توسط اولیای مدرسه ترغیب دانش‌آموزان به عمل به سنت‌های ملی توسط اولیای مدرسه	
۰/۷۵	گوش دادن با حوصله به نظرات دانش‌آموزان شناخت بهتر از موضوعات با مباحثه ایجاد فرصت مناسب برای اظهار عقیده دانش‌آموزان ایجاد زمینه برای بحث‌های گروهی طرح سؤالات تحلیلی برای پرورش قدرت استدلال دانش‌آموزان اهمیت دادن به نحوه استدلال در ارزشیابی	تعامل گفتمانی
۰/۸۱	تحکم اولیای مدرسه مبنی بر تشکیل نشدن گروه‌های دوستان توجه نکردن به نظرات دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها تهدید دانش‌آموزان در صورت ابراز انتقاد زورگو بودن اولیای مدرسه تحکم بر دانش‌آموزان با داد و فریاد دستور دادن همیشگی اولیای مدرسه به دانش‌آموزان	تعامل معطوف به قدرت
۰/۷۶	محدود بودن مسابقات فرهنگی در مدرسه به امور مذهبی برگزاری مراسم زیارت عاشورا در مدرسه برگزاری مراسم جشن دهه فجر در مدرسه برگزاری مراسم رأی‌گیری شورای دانش‌آموزان در مدرسه	فضای نمادین

به منظور تعیین قابلیت سؤال‌های مربوط به متغیرهای مستقل، تحلیل عامل صورت گرفت. در نتیجه این تحلیل به تبع آزمون kmo مقدار آماره برای گروه دوستان ۶۰ درصد، فضای نمادین ۷۶ درصد، تعامل گفتمانی ۷۳ درصد، تعامل معطوف به قدرت ۸۲ درصد و تعامل صمیمانه ۸۴ درصد می‌باشد. برای ارزشگذاری سؤالات، آزمون بارتلت در سطح  $p < ۰/۰۵$  معنادار است. در این آزمون، میزان بار عاملی ۵۰ درصد برای حداقل همبستگی قابل قبول میان هر ارزش و عامل، استخراج شده است.

### یافته‌های تحقیق

در این بررسی، استدلال شد که خرده‌نظام اجتماعی مدارس از طریق جامعه‌پذیری در هویت‌سازی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارد. در این راستا به شکل‌گیری هویت ملی در جریان تعامل‌های اجتماعی اذعان شد. تعامل‌های اجتماعی هم‌زاینده هویت و هم‌ناشی از هویت اجتماعی هستند. به منظور پاسخگویی به سؤالات مطرح شده در تحقیق حاضر، خرده‌نظام اجتماعی و مجموعه تعامل‌های موجود بین اولیای مدرسه و دانش‌آموزان (شامل تعامل گفتمانی، مبادله‌ای، و معطوف به قدرت، صمیمی یا عاطفی)، فضای نمادین مدرسه، تعامل بین دوستان هم‌کلاسی، ویژگی‌های فردی و پایگاه اجتماعی - اقتصادی به منزله عمده‌ترین متغیر مستقل در نظر گرفته شده است. روشن است که این خرده‌نظام خود تحت تأثیر خرده‌نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی نظام اجتماعی کل قرار دارد. هویت ملی نیز به‌عنوان متغیر وابسته در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری مدنظر می‌باشد. به‌طورکلی در مقاله حاضر متغیرهای موجود در مدرسه و تأثیر آن بر تکوین هویت ملی دانش‌آموزان مورد توجه است.

با آزمون فرضیه‌های تحقیق دریافتیم که به‌طور تقریبی بیشتر متغیرهای مستقل مورد بحث، رابطه معناداری با تکوین هویت ملی و ابعاد آن دارند و بر آن تأثیرگذارند؛ بنابراین نظریه‌ها و نتایج تحقیقات مورد نظر بطور نسبی در این زمینه تأیید می‌شوند.

### یافته‌های توصیفی

مهم‌ترین یافته‌ها و نتایج توصیفی این پژوهش به شرح ذیل است:

- متوسط سن دانش‌آموزان مطالعه شده در شهر شیراز ۱۷ سال است.
- ۵۴ درصد دانش‌آموزان بررسی شده دختر و ۴۶ درصد پسرند.
- ۲۲ درصد دانش‌آموزان در رشته تحصیلی علوم تجربی، ۲۷/۷ درصد در رشته ریاضی، ۱۷/۷ درصد در رشته ادبیات، ۱۵/۳ درصد در رشته‌های فنی و ۱۷/۲ درصد در رشته‌های کار و دانش تحصیل می‌کنند.
- ۷۴/۳ درصد دانش‌آموزان در سال سوم دبیرستان و ۲۵/۷ درصد در دوره پیش‌دانشگاهی درس می‌خوانند.
- ۳۰ درصد دانش‌آموزان شیراز دارای پایگاه اقتصادی - اجتماعی خیلی بالا و بالا، ۳۹/۸ درصد در حد متوسط و ۳۰/۲ درصد در حد خیلی پایینند؛ بدین ترتیب، بیشترین درصد دانش‌آموزان به طبقه متوسط اختصاص دارد و طبقات سطح بالا و پایین تقریباً

مساوی با یکدیگر می‌باشند. در پایگاه اقتصادی و اجتماعی ناحیه دو ۴۸/۳ درصد در وضعیت خیلی عالی، ۳۳/۶ درصد در حد متوسط و ۱۷/۹ درصد در وضعیت پائین قرار دارد؛ در حالی که در ناحیه سه ۵۲/۷ درصد در وضعیت پایین، ۳۶/۳ درصد در وضعیت متوسط و ۱۱ درصد در حد بالا هستند؛ بنابراین ناحیه دو مصداق طبقه مرفه شهر و ناحیه سه مصداق طبقه خیلی پائین است.

- ۷۷/۲ درصد تعامل بین دوستان همکلاسی خیلی زیاد و زیاد، ۷ درصد تعامل خیلی کم و کم و ۱۷/۹ درصد متوسط است. پس از خانواده گروه دوستان که از جمله گروه‌های داوطلبانه با روابط نزدیک و صمیمی است، از عوامل مهم اجتماعی شدن قلمداد می‌گردد.

- ۹۰ درصد مدارس دارای فضای نمادین خیلی زیاد و زیاد، ۳/۴ درصد دارای فضای نمادین و ۶ درصد دارای فضای نمادین کم‌اند. مدارس می‌کوشند به اشکال مختلف ایدئولوژی و عقایدی را درباره انسان آرمانی از طریق نمادها به دانش‌آموزان انتقال دهند و به‌ویژه مربیان پرورشی براساس ضوابط و برنامه‌های خود درصدد دستیابی به این اهداف هستند؛ بنابراین ویژگی مدارس در زمینه فضای نمادین مشترک است.

- در ۴/۵ درصد مدارس، میزان تعامل صمیمانه (عاطفی) بین اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان خیلی کم و کم، موارد این تعامل در ۶۸/۸ درصد زیاد و خیلی زیاد، و در ۸/۵ درصد موارد، متوسط می‌باشد.

- در ۸۵ درصد موارد، تعامل گفتمانی بین اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان خیلی زیاد و زیاد، در ۱/۱ درصد موارد، این تعامل کم، و در ۱۳/۴ درصد، تعامل متوسط است.

- تعامل مبادله‌ای میان اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان در ۹۸/۸ درصد مدارس خیلی زیاد و زیاد، در ۴ درصد کم و خیلی کم، و در ۷/۷ درصد متوسط می‌باشد. ۸۹/۷ درصد دانش‌آموزان معتقدند که اولیاء مدرسه از تعامل مبادله‌ای استفاده می‌کنند.

پایین‌ترین حد هویت ملی ۱/۱ درصد است و ۹۸/۹ درصد قوی و خیلی قوی است. پس از بررسی نتایج مشخص شد که بیشتر دانش‌آموزان بررسی شده، دارای هویت ملی در سطح بالا هستند. هرچند هویت ملی با فرایند جامعه‌پذیری به طرق مختلف حاصل می‌شود اما دانش‌آموزان مورد بررسی دارای هویت ملی بالا هستند. میزان متوسط هویت ملی در حیطه شناختی ۱/۱ درصد و میزان خیلی قوی آن ۷۹/۸ درصد است؛ بنابراین میزان اطلاعات و شناخت دانش‌آموزان از هویت ملی زیاد است. در ۱۴ درصد موارد، هویت ملی در حیطه عاطفی، ضعیف، در ۱/۵ درصد متوسط، و ۶۸/۵ درصد خیلی قوی



است. این آمار نشانگر میزان زیاد علاقه به هویت ملی است. در حیطه رفتاری نیز ۲ درصد موارد ضعیف، ۱۹/۴ درصد متوسط و ۴/۵ درصد خیلی قوی هستند؛ بنابراین آمادگی برای عمل در دانش‌آموزان در سطح نسبتاً کمتری در هویت ملی به صورت ترکیبی است.

### یافته‌های تبیینی

به منظور آزمودن رابطه بین متغیر جنسیت با هویت ملی با توجه به آن‌که متغیر هویت ملی دارای سطح سنجش فاصله‌ای و جنسیت، متغیر اسمی دو حالت است، از آزمون تفاوت میانگین‌ها یعنی T.test استفاده شده است. در جدول ذیل نتایج آزمون T نشان می‌دهد که در شیراز بین جنسیت و هویت ملی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، جنسیت تأثیری بر هویت ملی ندارد. همچنین بین پایه تحصیلی و هویت ملی، چندان فرقی مشاهده نمی‌شود؛ یعنی میزان تحصیلات در دبیرستان ضامن افزایش هویت ملی نیست.

جدول رابطه هویت و پایه تحصیلی و جنس

نواحی هویت ملی و ابعاد	نواحی چهارگانه			ناحیه یک			ناحیه دو			ناحیه سه			ناحیه چهار			
	Sig	JP	t	Sig	JP	t	Sig	JP	t	Sig	JP	t	Sig	JP	t	
هویت و پایه	شناختی	۱۶۵/۰	۷۶۳	۳۸۵/۰	۳۵۰/۰-	۳۵۰/۰-	۸۵۷/۰	۵۶۱	۱۵۵/۰-	۶۵۵/۰	۱۸۸/۰-	۱۸۸/۰-	۳۳۳/۰	۴۸۶/۰-	۷۷	۳۵۳/۰
	عاطفی	۳۸۶/۱	۷۶۳	۳۵۰/۰	۶۷۷/۱	۶۷۷/۱	۱۶۰/۰	۵۶۱	۶۰۶/۰	۳۳۵/۰	۱۸۸/۰	۱۸۸/۰	۷۱۷/۰	۷۸۸/۰	۷۷	۰۹۸/۰
	رفتاری	۱۶۸/۰-	۷۶۳	۳۳۳/۰	۶۶۱/۰-	۶۶۱/۰-	۸۸۸/۰	۵۶۱	۸۸۸/۰	۶۵۳/۰	۶۳/۰-	۶۳/۰-	۷۳۱/۰	۰۷۱/۰	۷۷	۷۵۷/۰
	هویت ملی	۶۶۱/۰	۷۶۳	۱۶۶/۰	۷۸۱/۰	۷۸۱/۰	۶۵۷/۰	۵۶۱	۱۶۶/۰	۱۸۸/۰	۱۵۷/۰-	۱۵۷/۰-	۴۳۳/۰	۱۰۳/۰-	۷۷	۳۶۸/۰
هویت و جنس	شناختی	۰۵۰/۰-	۷۶۳	۰۶۶/۰	۸۱۳/۸-	۸۱۳/۸-	۸۸۱/۸	۵۶۱	۸۸۱/۸	۱۳۰/۰	۶۰/۰-	۶۰/۰-	۵۸۸/۰	۶۳۳/۰-	۷۷	۳۰۷/۰
	عاطفی	۰۱۰/۰-	۷۶۳	۴۱۳/۰	۸۶۳/۱	۸۶۳/۱	۲۰۶/۰	۵۶۱	۳۸۱/۰	۶۶۳/۰	۶۳/۰-	۶۳/۰-	۶۸۱/۰	۷۱۶/۰	۷۷	۱۶۳/۰
	رفتاری	۱۶۰/۰-	۷۶۳	۶۷۸/۰	۸۸۰/۸-	۸۸۰/۸-	۱۳۸/۰	۵۶۱	۱۳۸/۰	۸۱۷/۰	۷۳/۸-	۷۳/۸-	۵۱۰/۰	۷۷/۸	۷۷	۵۰۰/۰
	هویت ملی	۸۷۷/۰-	۷۶۳	۶۸۳/۰	۱۷۸/۰-	۱۷۸/۰-	۸۸۰/۰	۵۶۱	۸۸۰/۰	۳۶۱/۰	۱۳/۸-	۱۳/۸-	۷۱۰/۰	۸۶/۱	۷۷	۷۰۱/۰

آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه در مورد رشته تحصیلی و نواحی چهارگانه آموزش و پرورش که از نوع متغیر اسمی چند حالتی می‌باشد، استفاده شده است. نتایج به دست آمده از آزمون F که در دو جدول زیر آمده، نشان‌دهنده داورى تجربى در باب گزاره نظرى این فرضیه که بین رشته تحصیلی دانش‌آموزان با هویت ملی آنها تفاوت معنادار وجود دارد، می‌پردازد. به‌عنوان مثال تفاوت رشته تحصیلی کار و دانش با سایر رشته‌ها در این زمینه چشمگیر و میزان هویت ملی دانش‌آموزان این رشته کمتر از دیگر رشته‌ها می‌باشد.

جدول رابطه هویت و رشته تحصیلی

نواحی آموزش و پرورش		نواحی چهارگانه		ناحیه یک		ناحیه دو		ناحیه سه		ناحیه چهار	
Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F
۰/۸۲۲	۰/۳۸۱	۰/۷۹۸	۰/۴۱۴	۰/۰۳۹	۲/۶۰	۰/۵۰۱	۰/۸۴۲	۰/۴۵۱	۰/۹۲۲		
۰/۱۰۳	۱/۹۹۴	۰/۵۷۳	۰/۷۳۲	۰/۰۶۶	۲/۲۶	۰/۰۶۱	۲/۲۹۸	۰/۰۰۱	۵/۰۱۸		
۰/۷۰۶	۰/۵۴۱	۰/۳۴۶	۱/۱۳۴	۰/۰۶۷	۲/۲۵	۰/۴۷۰	۰/۸۹۲	۰/۱۷۴	۱/۵۹۷		
۰/۶۹۹	۰/۵۵۰	۰/۳۵۹	۱/۱۰۶	۰/۰۲۹	۲/۸۱	۰/۸۷۹	۰/۲۹۷	۰/۰۴۹	۱/۴۰۲		

نتایج آزمون F نشان می‌دهد که ناحیه تحصیلی دارای تفاوت معناداری با هویت ملی می‌باشد. نکته مهم آن است که ناحیه دو معرف پایگاه اقتصادی - اجتماعی خیلی بالا است و به لحاظ میزان هویت ملی تفاوت فاحشی با سایر نواحی دارد

جدول رابطه هویت و پایگاه اقتصادی - اجتماعی

Sig	F	نواحی آموزش و پرورش، هویت ملی و ابعاد آن
۰	۶/۷۵۲	شناختی
۰/۰۰۴	۴/۴۲۰	عاطفی
۰/۶۵۰	۰/۵۴۸	رفتاری
۰/۰۰۴	۴/۵۳۷	هویت ملی

متغیرهای مستقل در سطح سنجش فاصله‌ای اندازه‌گیری شده‌اند و برای تعیین رابطه آنها با متغیر وابسته از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بیانگر نبودن رابطه معنادار بین ویژگی‌های فردی و هویت ملی است. در نواحی چهارگانه آموزش و پرورش بین پایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان و هویت ملی آنها همبستگی معناداری مشاهده می‌گردد.

آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای تعامل با دوستان همکلاسی، تعامل عاطفی، تعامل معطوف به قدرت، تعامل گفتمانی، تعامل مبادله‌ای و فضای نمادین مدرسه با

هویت ملی در شهر شیراز، رابطه معناداری نشان می‌دهد؛ بدین شرح اگر تعاملات مذکور افزایش یابد، هویت ملی تقویت می‌شود. البته همبستگی در تعامل معطوف به قدرت حالت عکس دارد؛ به دیگر سخن اگر این تعامل افزایش یابد میزان هویت ملی در حیطه شناختی و عاطفی کم می‌شود. براساس نتایج به دست آمده، هر چه بر متغیرهای مستقل افزوده شود، هویت ملی نیز تقویت می‌گردد و میزان آن افزایش می‌یابد. جدول‌های ذیل بیانگر میزان همبستگی بین متغیرهای مستقل و وابسته می‌باشد.

جدول رابطه میان متغیرها

هویت ملی و ابعاد آن نواحی	ویژگی‌های فردی			پایگاه اجتماعی - اقتصادی			تعامل با گروه دوستان			تعامل عاطفی		
	شناختی	عاطفی	رفتاری	شناختی	عاطفی	رفتاری	شناختی	عاطفی	رفتاری	شناختی	عاطفی	رفتاری
نواحی چهارگانه	ضرایب	۶۳/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰
	Sig	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
ناحیه یک	ضرایب	۶۳/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰
	Sig	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
ناحیه دو	ضرایب	۶۳/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰
	Sig	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
ناحیه سه	ضرایب	۶۳/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰
	Sig	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
ناحیه چهار	ضرایب	۶۳/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰	۷۸/۰	۷۵/۰
	Sig	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

هویت ملی و ابعاد آن نواحی	تعامل معطوف به قدرت				تعامل گفتمانی				تعامل مبادله‌ای				فضای نمادین			
	هویت ملی	رفتاری	عاطفی	شناختی	هویت ملی	رفتاری	عاطفی	شناختی	هویت ملی	رفتاری	عاطفی	شناختی	هویت ملی	رفتاری	عاطفی	شناختی
نواحی چهارگانه	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig
نواحی یک	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig
نواحی دو	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig
نواحی سه	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig
نواحی چهار	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig	ضرایب	Sig

بر اساس تحلیل رگرسیونی، متغیرهای مستقل تعامل با دوستان همکلاسی، تعامل صمیمانه، تعامل گفتمانی، تعامل مبادله‌ای و فضای نمادین مدرسه بر هویت ملی در شهر شیراز مؤثرند. بیشترین ضریب استاندارد به تعامل مبادله‌ای با ۲۸۲٪ درصد اختصاص می‌یابد. در هویت ملی با حیطه شناختی نیز متغیرهای تعامل صمیمانه، تعامل گفتمانی، تعامل مبادله‌ای، فضای نمادین مدرسه و ویژگی‌های فردی قابلیت پیش‌بینی و تأثیرگذاری

دارند. در حیطه عاطفی نیز تعامل گفتمانی، تعامل مبادله‌ای، تعامل صمیمانه و تعامل معطوف به قدرت مؤثرند. در حیطه رفتاری تعامل با دوستان همکلاسی، تعامل گفتمانی، تعامل مبادله‌ای و تعامل معطوف به قدرت تأثیرگذار هستند. در جدول زیر ضرایب استاندارد و ضرایب تعیین، نشان دهنده تأثیرگذاری متغیرهای مستقل بر هویت ملی است.

Sig	Bata	b	متغیر مستقل	adj R	R <sup>2</sup>	R	نواحی چهارگانه
۰	۰/۲۴۱	۰/۳۰۲	تعامل صمیمانه	۰/۴۸۹	۰/۴۹۴	۰/۷۰۳	حیطه شناختی
۰	۰/۲۶۵	۰/۳۵۲	تعامل گفتمانی				
۰	۰/۲۰۲	۰/۲۴۰	تعامل مبادله‌ای				
۰	۰/۲۰۵	۰/۳۸۴	فضای نمادین مدرسه				
۰	۰/۰۹۵	۱/۱۴	ویژگی‌های فردی				
۰	۰/۲۴۲	۰/۲۴۷	تعامل صمیمانه	۰/۳۴۶	۰/۳۵۲	۰/۵۹۳	حیطه عاطفی
۰/۰۰۱	۰/۱۳۸	۰/۱۵۲	تعامل گفتمانی				
۰/۰۰	۰/۳۲۲	۰/۳۱۱	تعامل مبادله‌ای				
۰/۰۴۲	-۰/۰۷۸	-۰/۰۷۱	تعامل معطوف به قدرت				
۰/۰۲۳	۰/۱۱۲	۰/۱۶۶	تعامل با دوستان همکلاسی	۰/۰۷۵	۰/۰۸۳	۰/۲۸۸	حیطه رفتاری
۰/۰۲۹	۰/۱۰۸	۰/۱۲۷	تعامل گفتمانی				
۰/۰۰۲	۰/۱۵۳	۰/۱۵۸	تعامل مبادله‌ای				
۰/۰۰۱	۰/۱۵۶	۰/۱۵۳	تعامل معطوف به قدرت				

### نتیجه‌گیری

اهمیت شکل‌گیری هویت ملی در مباحث پیشین در پاسخ به سؤالات کیستی و چیستی دانش‌آموزان مطرح شد. از آنجا که دانش‌آموزان مقطع متوسطه در مرحله شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی قرار دارند، بسیاری از ویژگی‌های شخصیتی و هویتی کسب شده در این مرحله تا پایان عمر همراه آنها خواهد بود؛ بنابراین تعریفی از خود به‌عنوان ماهیتی مستقل و جزئی از نظام کلی جامعه مهم است؛ زیرا تعریف از خود پایه ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری دانش‌آموزان محسوب می‌گردد و الگوهای رفتاری خاصی برای آنها در موقعیت‌های متفاوت تعیین می‌کند.

در این تحقیق مشخص شد که دانش‌آموزان دارای هویت ملی قوی هستند. قاعدتاً آموزش در مدارس، بر شناخت دانش‌آموزان از خود، محیط، وطن و جهان تأثیر اساسی دارد. مدارس در تکوین هویت ملی به‌ویژه در بعد اسلامیت موفق‌تر عمل کرده‌اند. این



امر بیانگر اعمال برنامه‌های نظام سیاسی جامعه بر مدارس است. دانش‌آموزان در هویت ملی با حیطه شناختی، در سطح بالایی قرار دارند؛ به عبارت دیگر مدارس با عرضه اطلاعات و شناخت در این حیطه به وظایف خود عمل کرده‌اند؛ زیرا این نهادها مراکز آموزش هستند؛ اما از طرف دیگر در حیطه رفتاری کمترین موفقیت را احراز نموده‌اند. در نتیجه دانش‌آموزان توانایی زیادی برای شناخت ابعاد هویت ملی دارند، اما در بعد رفتاری هنوز به مرتبه بالایی دست نیافته‌اند.

هویت ملی در مدارس برحسب تعامل اجتماعی موجود بیانگر این است که تعامل مبادله‌ای و عاطفی و گفتمانی تأثیر مثبت، و تعامل قدرتی اثر منفی دارد؛ ولی در حیطه رفتاری تعامل قدرتی دارای تأثیر مثبت است. فضای نمادین و تعامل با گروه دوستان نیز در ابعاد شکل‌گیری هویت مؤثر است؛ به عبارت دیگر فرضیه‌های مربوط به تعاملات چهارگانه اثبات می‌شود. این تعامل‌ها با تکوین هویت ملی مرتبط است.

براساس نتایج به دست آمده، رشته تحصیلی در میزان جامعه‌پذیری هویت ملی مؤثر است؛ به طوری که رشته کار و دانش با سایر رشته‌ها تفاوت معنادار دارد و میزان هویت ملی این رشته کمتر از سایر رشته‌هاست. نواحی تحصیلی در میزان جامعه‌پذیری از طریق مدارس بر هویت ملی نیز دارای تفاوت معنادار می‌باشد؛ به طوری که میزان هویت ملی ناحیه دو که معرف پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالاتر است، از ناحیه‌های سه و چهار که معرف پایگاه اقتصادی - اجتماعی خیلی پائین و پائین هستند، کمتر می‌باشد. هویت ملی با بعد شناختی در ناحیه دو تفاوت معناداری با سایر نواحی دارد و در حیطه عاطفی نیز به طور کلی تفاوت معنادار ناحیه دو با سایر نواحی مشاهده می‌گردد. در حیطه رفتاری تفاوت خاص بین هیچ یک از نواحی وجود ندارد؛ به بیان دیگر هر چهار ناحیه دارای بعد رفتاری هویت ملی یکسانی هستند. این تفاوت، بیانگر هویت ملی قویتر برحسب میانگین نواحی برای ناحیه‌های یک، سه و چهار است. هویت ملی ناحیه دو در مقایسه با دیگر نواحی، قوت کمتری دارد.

در خرده‌نظام اجتماعی مدارس مجموعه تعامل‌ها در ابعاد مختلف هویت ملی کاملاً مؤثر است، تعامل صمیمی تأثیر بسیار مثبت دارد و در هویت ملی با ترکیب سه بعد حیطه شناختی فضای نمادین مدرسه و در حیطه عاطفی تعامل مبادله‌ای و در حیطه رفتاری تعامل قدرتی بیشترین اثر را داشته است. گفتنی است که در کلیه حیطه‌ها و ابعاد، تعامل قدرتی تأثیر منفی و در حیطه رفتاری بیشترین اثر مثبت را داراست؛ یعنی اعمال قدرت در برانگیختن رفتار مؤثرتر واقع گشته است.

در یک نگاه کلی می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با وجود آن‌که بسیاری از تحقیقات وضع هویت ملی را بحرانی قلمداد کرده‌اند، هویت ملی دانش‌آموزان در سطح بالایی است. هرچه میزان تعامل‌ها به‌ویژه انواع مبادله‌ای، صمیمی و گفتمانی در شبکه روابط اجتماعی مدارس افزایش یابد، میزان هویت ملی دانش‌آموزان بالاتر می‌رود.

## منابع

- آزادارمکی، تقی (۱۳۷۶)؛ *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، تهران: انتشارات سروش.
- ادیبی سده، مهدی (۱۳۸۱)؛ *مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی گروه‌های کوچک*، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- پوپر، کارل ر. (۱۳۷۹)؛ *منطق اکتشاف علمی*، ترجمه احمد آرام، تهران: انتشارات سروش.
- ترنر، جان‌تاتان اچ (۱۳۷۳)؛ *ساخت نظریه جامعه‌شناختی*، ترجمه عبدالعلی لهسانی‌زاده، شیراز: انتشارات نوید شیراز.
- تورن، آلن (۱۳۸۰)؛ *نقد مدرنیته*، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: نشر گام نو.
- ----- (۱۳۸۶)؛ *جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش: دیروز، امروز، فردا*، تهران: نشر علم.
- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۰)؛ *جستارهایی در جامعه‌شناسی معاصر*، تهران: انتشارات جامعه ایرانیان.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱)؛ *هویت اجتماعی*، ترجمه تورج یاراحمدی، تهران: نشر شیرازه.
- چلبی، مسعود (۱۳۷۵)؛ *جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی*، تهران: نشر نی.
- دوران، بهزاد (۱۳۸۱)؛ *تأثیر فضای سایبرنتیک بر هویت اجتماعی*، پایان‌نامه دکتری، تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، (منتشر نشده).
- راش، مایکل (۱۳۷۷)؛ *جامعه و سیاست*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: انتشارات سمت.
- ریتزر، جورج (۱۳۷۴)؛ *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- ----- (۱۳۷۳)؛ *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، ترجمه احمد غروی‌زاد، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی (ماجد).
- شاعرپور، محمود و غلامرضا خوش‌فر (۱۳۸۰)؛ *بررسی سرمایه فرهنگی بر هویت اجتماعی جوانان در شهر تهران*، طرح پژوهشی، تهران: اداره فرهنگ و ارشاد اسلامی استان تهران.
- ----- (۱۳۸۳)؛ *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات سمت.
- شیخاوندی، داور (۱۳۷۹)؛ *تکوین و تنفیذ هویت ایرانی*، تهران: انتشارات مرکز بازشناسی اسلام و ایران.

- (۱۳۸۰): *ناسیونالیسم و هویت ایرانی*، تهران: انتشارات مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- طالبی، سکینه (۱۳۷۸): *تحول هویت ملی دانش‌آموزان دختر دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی، متوسطه شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، (منتشر نشده).
- کازنو، ژان (۱۳۷۰): *جامعه‌شناسی وسایل ارتباط جمعی*، ترجمه باقر ساروخانی و منوچهر محسنی، تهران: انتشارات اطلاعات.
- کریب، این (۱۳۷۸): *نظریه‌های مدرن در جامعه‌شناسی از پارسنز تا هابرماس*، ترجمه مجوبه مهاجر، تهران: انتشارات سروش.
- کلمن، جیمز (۱۳۷۷): *بنیادهای نظریه اجتماعی*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۰): «جهانی‌شدن و بحران هویت»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۳، ش ۱۰، صص ۴۸-۱۳.
- لچت، جان (۱۳۸۳): *پنجاه متفکر بزرگ معاصر: از ساختارگرایی تا پسامدرنیته*، ترجمه محسن حکیمی، تهران: انتشارات خجسته.
- محسنی، منوچهر (۱۳۷۵): *مقدمت جامعه‌شناسی*، تهران: نشر دوران.
- محسنی، نیک‌چهره (۱۳۷۵): *ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی، دیدگاه‌ها، نظریه‌ها و کاربردهای تربیتی و درمانی*، تهران: مؤسسه انتشارات بعثت.
- (۱۳۷۵): *شکل‌گیری مفاهیم میهن و بیگانه نزد کودکان شش تا دوازده ساله*، معاونت پژوهشی دانشگاه تهران.
- محسنی‌تبریزی، علیرضا (۱۳۷۰): «بیگانگی: مفهوم‌سازی و گروه‌بندی تئوری‌ها در حوزه‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی»، *نامه علوم اجتماعی*، ج ۲، ش ۲.
- میلر، دیوید (۱۳۸۳): «ملیت»، ترجمه داوود غرایاق‌زندی، مؤسسه مطالعات ملی، تهران: انتشارات تمدن ایرانی.
- Deaux, kay (2000); Models, "Meanings and Stimuli", *In Dora Capozza & Rupert Brown (eds) Social Identity Processes: Trends in Theory and Research*, London: Sage.
- Jenkins, Richard. (2002); *Pierre Bourdieu*, London and New York, Routledge.
- Johnson. D. W. and Johnson, R. T. (1981); "Effects of Cooperative and Individualistic Experiences on Interethnic Interaction", *Journal of Educational Psychology*, Vol 73, N 3, PP 444-449.
- Mannheim, K. and W. A.C Stewark (1962); *An Introduction to the Sociology of Education*, London: Routledge.
- Rasmussen, D. M. (1990); *Reading Habermas*, Basil Blackwell, Oxford.
- Stryker, S. and Burke, P. J. (2000); "The Past, Present and Future of Social Identity Theory", *Social Psychology Quarterly*, Vol. 3, N. 63, PP 284-297.
- Verbrugge, Lois M. (1977); "The Structure of Adult Friendship Choices", *Social Force*, Vol, 56, No. 2, PP 576-597.
- Waller, WW. (1965); *The Sociology of Teaching*, Originally published New york, Wiley.
- Woodward, Kath (ed.) (2000); *Questioning Identity: Gender, Class, Nation*, London: Routledge in Association with The Open University.

