مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۶۹، پاییز و زمستان، سال ۱۴۰۱
Journal of research on Issues of Education
مقاله علمی پژوهشی
http://isoedmag.ir
Research Article

عنوان: بررسی نقش مربیان تربیتی بر پرورش هویت دینی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۹۹

محسن زارعی [۱]، علی مرادی*[۲]، بهمن سعیدی‌پور [۳]

چکیده

هدف اصلی این مطالعه، بررسی نقش مربیان تربیتی بر پرورش هویت دینی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر کرمانشاه است. این مطالعه با رویکرد کمی و روش توصیفی از نوع پیمایشی و ابزار پرسشنامه ساختار یافته انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش کل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ کرمانشاه است که از ۳۸۰ نفر از آنها با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده برای مطالعه انتخاب شدند. جهت تحلیل داده های پژوهش از روش های آماری مانند تحلیل عامل برای روایی سازه، آلفای کرونباخ برای پایایی ابزار سنجش، ضریب همبستگی پیرسون برای آزمون فرضیات، تحلیل واریانس برای آزمون مقایسه میانگین ها و رگرسیون چندمتغیره و تحلیل ممیزی برای سنجش مدل پژوهش استفاده شد. براساس یافته های پژوهش مقدار ضریب همبستگی بین متغیر نقش مربیان آموزشی و بعد اعتقادی دین برابر ۰/۴۲، بعد مناسکی دین برابر ۰/۷۹، بعد تجربی دین برابر ۰/۲۳ و بعد پیامدی دین ۰/۳۵ است. قابل ذکر است که رابطه این دو متغیر در کل برابر ۰/۳۵ می باشد. نتایج مربوط به تحلیل ممیزی نشان می دهد که نقش مربیان آموزشی مهمترین سازه متمایزکننده بین دو گروه جوانان دارای هویت دینی قوی و ضعیف می باشد. نتایج رگرسیون چندگانه نشان می دهد که متغیر وابسته مستقیماً تحت تأثیر متغیرهای نقش مربیان آموزشی(Bet a=۰/۲۷۳)، سن پاسخگویان (Bet a=۰/۳۱۴)، سابقه خدمت مربیان آموزشی (Bet a=۰/۲۵۴)، میزان تحصیلات مربیان آموزشی (Bet a=۰/۱۸۳) و معدل ترم دانش آموز (Bet a= -۰/۱۵۵)، میزان تحصیلات پدر(Bet a=۰/۳۰۲) و وضعیت تاهل(Bet a= -۰/۱۸۲) قرار گرفت و در مجموع این متغیرها توانستند مقدار(R^2=۰/۵۱) از تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان
هویت دینی، مربیان آموزشی، دانش آموزان، تحصیلات، سابقه خدمت

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشیZareei110@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه جامعه‌شناسی، واحد اسلام آباد غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلام آباد، ایران. Moradi.pop@gmail.com
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی(مدیریت آموزشی)، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.bahman_saeidipour@yahoo.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

مقدمه

آگاهی بر هویت خویش یا خودشناسی، یکی از فضایل انسانی و معیاری برای تمایز انسان از حیوان می باشد و از دیدگاه اسلام و سایر مکاتب الهی راهی از انسان به سوی خدا و مسیر تعالی و کمال و سعادت فرد خواهد بود، چرا که این خودشناسی و هویت یابی است که خوب و بد، درد و درمان، ضلالت و هدایت را به انسان نشان می دهد(ربانی، ۱۳۸۱: ۱۳). دوران نوجوانی یکی از بحرانی ترین مراحل سنی هر فرد است و پرسش از هویت و کیستی، اصلی ترین دغدغه و نگرانی نوجوانان را تشکیل می دهد زیرا برای آنها مهم است که بدانند در کجای جهان قرار گرفته اند و در چرخه هستی چه نقشی را ایفا می کنند. به همین لحاظ است که اگر فرد در این دوران شناخت درستی از استعدادها و توانایی های خویش بیابد و به هویت خود چه در بعد فردی و چه اجتماعی آشنا و مسلط گردد و در این میان پیوند خویش را با خالق هستی بشناسد و شناخت صحیحی از هویت دینی خود پیدا کند، می تواند گذار سالم و درستی از این دوران داشته باشد و به تعبیری نقشه ای را در دست او می نهد که مسیر زندگی اش را از جو ابهام و سردرگمی بیرون می آورد. از جمله عوامل مؤثری که می تواند در این هویت یابی به فرد کمک کنند، خانواده، مدرسه و رسانه های جمعی می باشد. در این مقاله نقش مدرسه و آن هم مربیان پرورشی به عنوان اصلی ترین متولیان این امر در مدارس مورد توجه قرار می گیرد و برای تحقق این امر از سویی ابعاد هویت دینی از دیدگاه گلاک و استاک[1] و از سوی دیگر نقش مربیان پرورشی در تقویت هویت دینی دانش آموزان در قالب دو پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت.

توسعه فرهنگ دینی جامعه ایرانی یکی از داعیه های اساسی انقلاب اسلامی است، به طوری که این موضوع هیچ گاه از نظر دست اندکاران، برنامه ریزان و متولیان فرهنگ دینی دور نمانده است و اهتمام آنان بر ارتقای دانش، بینش، باورها و اعتقادات دینی و تثبیت رفتارهای مبتنی بر فرهنگ و معرفت دینی بیان کننده ثبات هویت دینی جامعه نیز می باشد(عبداللهی و قادرزاده، ۱۳۸۳: ۲۳). در این میان آموزش و پرورش نیز به عنوان یکی از اصلی ترین متولیان فرهنگ دینی جامعه از دایره تردید و پرسش مستثنی نیست. بررسی اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نشان می دهد یکی از آرمان های این انقلاب، تربیت نسلی معتقد به مبانی دین، عامل به احکام و آداب الهی و برخوردار از سجایا و فضایل اخلاقی است. این موارد که در قالب اهداف اعتقادی دوره متوسطه تحصیلی به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است، بیانگر این نکته می باشد که مدیران، برنامه ریزان و همه افرادی که در تعلیم و تربیت دانش آموزان نقشی بر عهده دارند، مکلف اند در برنامه ریزی امور و سازمان دهی فعالیت ها و انجام وظایف مربوطه، به گونه ای اقدام نمایند که تا پایان دوره تحصیلی دستیابی دانش آموزان به اهداف تعیین شده ممکن گردد.

با نگاهی به منشور تربیتی نسل جوان متوجه می شویم، این منشور همان انتظارات مذکور را از جوانان طلب می کند. در واقع این دو سند انتظارات و سطح دینداری متوقع نظام جمهوری اسلامی ایران از جوانان را تعیین کرده است. بر همین اساس تلاش های بسیار برای تربیت دینی جوانان صورت پذیرفته است و انتظار می رود در مجموع، این اقدامات به تربیت جوانانی منجر شود که اعتقادات مذهبی بالایی داشته باشند و در انجام رفتارها و اعمال مذهبی پایبندی زیادی از خود نشان داده، عامل به احکام الهی باشند و همنوایی کاملی برای اصول و فروع دین از خود به نمایش بگذارند(عبداللهی، ۱۳۸۰: ۴۳۲).

این که تا چه اندازه مجموعه قوانین و دستورالعمل ها و تلاش ها در این عرصه به تحقق اهداف آرمانی نظام اسلامی نزدیک شده است امری است که جزء با پژوهش و نگاه محققانه بدست نمی آید زیرا نقطه تبلور این تردید در عرصه عمل، نیروی انسانی است و اگر نیروی انسانی متعهدانه و دلسوزانه وارد عرصه نگردد در نهایت امر نتیجه مطلوب بدست نخواهد آمد.

در رابطه با سنجش هویت دینی دانش آموزان در محیط آموزش و پرورش اصلی ترین متولیان امر، همان مربیان پرورشی هستند و میزان عاملیت این افراد به قوانین و دستورالعمل ها و اهداف بلند نظام تربیتی می تواند در تقویت هویت دینی و باورهای مذهبی دانش آموزان مؤثر باشد. ابعاد هویت دینی مدنظر در این مقاله براساس مدل گلاک استخراج گردید و شامل چهار بعد زیر می باشد:

۱- تجربی: دین ناظر بر تجربه های معنوی زندگی که برای اشخاص که به آن نائل می شوند این احساس ایجاد می شود که با خداوند یا یک امر متعالی در ارتباط هستند.

۲- اعتقادی: دین که ناظر بر اعتقاد به واقعیت الوهیت خداوند و پیوست های آن (فرشتگان، بهشت، جهنم و ...) است.

۳- مناسکی: بر اعمالی که در چارچوب زندگی دینی انجام داده می شود ناظر است(مثل نماز، روزه، زیارت و امثال آن.)

[1]. Glark and Stak

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

۴- پیامدی: یعنی تبعات تجربه ها، اعمال و اعتقادات دینی افراد در زمینه های مختلف زندگی(کیوی و کامپنهود، ۱۳۸۶: ۱۱۷).

به طور کلی دین و هویت دینی به عنوان نظامی منسجم از باورها، رویکردها و ارزش ها در عصر حاضر به نقطه اتکایی برای انسان تبدیل شده و روند اقبال به دین، رشد روزافزونی را در جوامع کنونی نشان می دهد. از سوی دیگر هویت که در معنای روان شناختی آن، احساس درونی "این همانی" نسبتاً ثابت تلقی شده است زمانی تکوین می یابد که فرد قادر باشد در باب "فلسفه خلقت"، "فلسفه زندگی" و "فلسفه مرگ و جهان پس از مرگ" به معنای روشن و قابل قبولی دست یابد و این مؤلفه ها به حیطه هویت دینی بیشتر معطوف می باشد. رابطه آدمی و دین و نسبتی که با آن پیدا می کند، در مقوله "هویت دینی" قابل تبیین و توضیح است. در این میان، قابلیت های دین به گونه ای است که قدرت پاسخگویی به چالش های مهم و فراروی آدمی نظیر پرسش های فلسفی و معنایی مذکور را دارد، لذا برای تقویت هویت، رویکرد دینی، یک ضرورت محسوب می شود(شرفی، ۱۳۸۳: ۲۵). از سوی دیگر یکی از مسائل مهم دوران نوجوانی و جوانی، مسأله هویت یابی و خود شناسی می باشد. آدمی می خواهد خود را بیابد که یافتن خویش با ارزش ترین شناخت ها است. در دوران نوجوانی و جوانی، فرد در صدد پاسخگویی به پرسش حساس و سرنوشت ساز «من کیستم؟» می باشد پرسشی که پاسخگویی به آن می تواند جایگاه فرد را در عرصه زندگی تعیین نماید و جهت گیری های فرد در طول زندگی، چه در عرصه فردی و چه در عرصه اجتماعی را روشن سازد و با توجه به هویت شکل گرفته در فرد، به رفتار و اعمال و افکار فرد رنگ و بوی ویژه ای بخشد(زارعی، ۱۳۸۹: ۲۱).

به طور کلی هدف این پژوهش پاسخ به این سؤال است که آیا مربیان تربیتی در هویت دینی دانش آموزان نقش دارند؟

حقیقتیان و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه ای تحت عنوان هویت ملی و برخی عوامل مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اصفهان با روش پیمایشی، نشان دادند که هویت ملی دانش آموزان در حد متوسط بوده و همچنین در مرتبه اول بعد عاطفی، سپس بعد شناختی و در آخر بعد رفتاری تبیین کننده ابعاد هویت ملی می‌باشند. از بین متغیرهای مستقل، ملی گرایی دوستان، ملی گرایی خانواده و عامل تلویزیون بر هویت ملی تاثیر داشته و از بین برنامه‌های گوناگون تلویزیون، برنامه‌های کمدی اثر گذار بوده‌اند. اسکندری (۱۳۹۱) مطالعه ای با عنوان بررسی رابطه بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان خراسان شمالی با استفاده از روش مطالعه همبستگی انجام دادند. بررسی همین رابطه به تفکیک متغیرها نشان داد که از مجموع۲۴ رابطه، در ۱۹ مورد رابطه معنادار مشاهده نشد، ۳ مورد رابطه منفی را نشان داد و تنها در ۲ مورد رابطه مثبت مشاهده شد. و این می تواند به معنای آن باشد که فعالیتهای پرورشی سهم بهسزایی در شکل گیری ابعاد هویتی دانش آموزان نداشته اند. توجه و نظارت بیشتر به مدارس پسرانه و روستایی از جمله پیشنهادهای پایانی این پژوهش است.

جمالی فیروزآبادی و اخلاقی (۱۳۹۱) در مطالعه ای با عنوان رابطه هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش آموزان مدارس شهر تهران با استفاده از مطالعه همبستگی نشان دادند که هویت دینی در تمام ابعاد آن در میان دانش آموزان بالاتر از میانگین بوده و قوی است، اما رابطه معنی داری میان هویت دینی دانش آموزان و دبیران مشاهده نشد. رستگاری پور و شهرکی پور (۱۳۸۶) در مطالعه ای با عنوان بررسی رابطه بین کیفیت تدریس معلمان دینی و رفتارهای مذهبی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه از دیدگاه معلمان منطقه یک شهر تهران با روش آزمایشی به این نتیجه رسیدند که بین محتوای برنامه های درسی، کیفیت روش های تدریس، اجرای برنامه های مذهبی در مدرسه و زمان برنامه های درسی دینی، شیوه های بیانی مناسب و شخصیت معلمان و رفتارهای مذهبی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

حسین بر(۱۳۸۰)، در بررسی عوامل مؤثر بر نگرش دانشجویان بلوچ نسبت به هویت ملی که با استفاده از روش توصیفی از نوع پیمایشی انجام گرفت، نشان می دهد که جنسیت، پیوستگی خانوادگی، میزان پیوستگی با گروه همسالان، میزان تأثیر گروه های مرجع، میزان رضایت از کشور، ارتباط معناداری با متغیر وابسته، یعنی نگرش نسبت به هویت ملی داشتند. در این میان سه متغیر خانواده، همسالان و گروه های مرجع، رابطه ای معنادار و معکوس و متغیر رضایت از کشور رابطه ای معنادار و مستقیم با هویت ملی داشته است.

کاویانی راد(۱۳۸۰) در پژوهشی تحت عنوان بررسی نقش هویت قومی در اتحاد ملی قوم بلوچ که با استفاده از روش همبستگی علی انجام داد، نشان می دهد وسایل ارتباط جمعی باعث شده که اقوام به هویت خود بیشتر پی برند و بدان دلبستگی نشان دهند و در نتیجه پیوندهای ملی سست و نااستوار شود. پس برای پرهیز از تشدید مناقشات قومی باید اقوام به وسیلهٔ دولت ملی مورد پذیرش قرار گیرند؛ زیرا، پذیرش اصل آزادی فردی، جدا از پذیرش اصل آزادی جمعی نمی تواند باشد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

حیدری(۱۳۸۳) در یک پژوهش کمی تحت عنوان عوامل موثر بر رابطهٔ هویت قومی و ملی؛ (مطالعهٔ موردی شهر نورآباد ممسنی) با روش پیمایشی، به این نتیجه رسید که رابطه همه متغیرهای زمینه ای بجز سن با هویت ملی مثبت و با هویت قومی معکوس بوده است؛ رابطهٔ متغیرهای واسطه ای غیر از اعتماد، با هویت ملی معنی دار بوده که مهم ترین متغیر واسطه ای تأثیرگذار بر هویت ملی، متغیر رابطهٔ باز بوده است.

جمالی[1] (۲۰۱۵) در مطالعه ای تحت عنوان اثرات رسانه‌های الکترونیکی بر نگرش‌های سنتی، قبیله‌ای و مذهبی جوانان خاورمیانه و شمال آفریقا به ویژه هویت ملی پرداخت. این مطالعه با روش پیمایشی انجام گرفت و نتایج به دست آمده از آن نشان می دهد که جوانان از ابزارهای مدرن مانند شبکه‌های اجتماعی مجازی برای حفظ ارتباطات و پیوندهای اجتماعی به ویژه مذهبی بهره می‌برند و این مسأله باعث کاهش هویت ملی در بین آنان شده است.

ردریگرز و همکاران[2] (۲۰۱۰) در مطالعه ای تحت عنوان هویت ملی در جامعه چندفرهنگی آمریکا با استفاده از مطالعه پیمایشی در میان جوامع ۲۸۷ کالج در ایالت‌های میامی و فلوریدا به این نتایج دست یافتند که جامعه رنگین پوستان و اقلیت‌های فرهنگی احساس تعلق کمتری نسبت به این مفهوم به نسبت سفیدپوستان داشتند. آنان آمریکایی بودن را مترادف با گسست روابط درون گروهی و خانوادگی می‌دانستند.

بیستلی و دیگران[3] (۲۰۰۹) مطالعه ای تحت عنوان تأثیرات دوگانه فرآیندجهانی شدن بر هویت ملی جوانان استرالیایی به این نتیجه رسیدند که عموماً بحث از ملت و تعریف موقعیت ملی در جهان بر اساس فرهنگ، تاریخ و ادبیات به ویژه در شرایط تاریخی کشور تازه تأسیسی چون استرالیا در حال منسوخ شدن است. پاسخ‌های کنشگران جوان نسبت به جهانی شدن، محصولات فرهنگی جهانی شدن و هویت ملی حاوی نکاتی برای جهت‌گیری‌های جدید هویتی در مدارس و سیستم آموزشی است.

دریجه[4] (۲۰۰۶) در مقاله ای تحت عنوان هویت قومی با استفاده از روش مطالعات کتابخانه ای و تاریخی، به پنج ویژگی گروه های قومی به این شرح اشاره می کند: ۱- گروه های قومی معمولاً کنترل یک قلمرو را در اختیار دارند، ۲- نهادهای قومیتی نوعی نیروی جذب کننده را به کار می گیرند، ۳- افراد گروه قومی به هم ذات پنداری دقیق و روشن با میراث و فرهنگ شان نیاز دارند، ۴- ممکن است که ایدئولوژی سیاسی یا مذهبی ارزش هایی را تجویز کند که از ارزش های یک گروه قومی مهم تر به نظر برسند و به جوانان گروه قومی هدف و جهت ارایه دهد. پس، بین مذهب و قومیت یک همبستگی بسیار قوی وجود دارد و ۵- افراد گروه که خود را عامل انجام ماموریتی می دانند، برای تطبیق دادن ایدئولوژی شان با شرایط موجود، با نسبت دادن سمبولیک آن به یک گذشتهٔ تاریخی، به راه های اجتماعی – روان شناسانه متوسل می شوند.

مرو (۲۰۰۳)، در مقاله ای تحت عنوان تأثیر عوامل اجتماعی سلطه بر ترکیب هویت قومی: مثال، فرزندان مهاجران الجزایری فرانسه، به بررسی موضوع فرآیند پذیرش فرهنگی افرادی می پردازد که اصلیت شان الجزایری می باشد با روش تایخی اسنادی؛ به نظر مرو، بیشتر این افرادِ الجزایری به عنوان عرب، مهاجر و غیره در نظر گرفته می شوند. مرو عقیده دارد، اگر چه استفاده از الفاظ تحقیر آمیز در مورد الجزایری ها خیلی کمتر شده است، ولی باز هم الفاظ عرب و مهاجر در مورد این افراد به کار می رود. این الفاظ با وجود این که دارای ظاهری خنثی می باشند، هنوز بار منفی دارند و به این ترتیب، از شخص الجزایری تصویری منفی ارایه می دهد.

اریکسون[5] (۲۰۰۱) در پژوهشی تحت عنوان هویت قومی، هویت ملی و تضاد درون گروهی: اهمیت تجارب شخصی، ابتدا به منازعات اصل گرایان و ابزارگرایان در مورد ماهیت قومیت با روش توصیفی کتابخانه ای می پردازد. به نظر وی این کشمکش ها سه ویژگی مهم جامعه شناختی دارند: اول این که، در تمام این سه مورد رقابت بر سر منابع کمیاب وجود داشته است؛ دوم، نوسازی به تفاوت ها واقعیت می دهد و موجب کشمکش می شود. به عبارت دیگر، فرآیند نوسازی باعث می شود که نابرابری ها بیشتر دیده شوند و نهایتاً، گروه ها عمدتاً اعضای گروه خود را به کار می گیرند. به بیان دیگر، خویشاوندی یک اصل مهم سازمان دهندهٔ قومی است.

1. Jamali
2. Redrigers et al.
3. Bistli et al.
4. Driedger
5. Moreau

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

با توجه به مجموع نتایج به دســت آمده از مطالعات داخلی و مطالعات خارجی نیز به این نتیجه می رســیم، که مطالعهٔ هویت می بایست همراه با دیدگاه های نظری و بر پشتوانهٔ نظری باشد. بدون در نظر گرفتن این مسأله، هر گونه مطالعه در مورد هویت دینی دچار اشکال خواهد بود. مسالهٔ دیگر آن که با نگاه به تحقیقات پیشین، بویژه مطالعات خارجی، متوجه می شویم که مطالعهٔ هویت می بایست همراه با مطالعهٔ تاریخی دین مورد بررسی نیز باشد. هر چند که پژوهش ما مستقیماً مطالعات تاریخی ندارد، اما چون در پیشینهٔ پژوهش به مطالعاتی اشــاره داشــتیم که هویت دینی را به لحاظ تاریخی مورد بررســی قرار داده بودند، پس نادیده انگاشــتن بعد تاریخی در این پژوهش، تا حدودی مرتفع شده است.

الف- دیدگاه‌های روان‌شناسی

از نظر روان شناسان، فرایندهای روانی شخص، نقشی ضروری در ساخت و پرداخت هویت ایفا می کند(دوران و محسنی،۱۳۸۳: ۸۷). همچنین، بیشتر روان شناسان صرف نظر از تعریفی که از کسب هویت می دهند، کسب هویت را فرآیند اساسی اجتماعی شدن کودکان می شمارند(پورجبلی، ۱۳۷۹: ۵۶). روان شناسان و نظریه پردازان شخصیت هویت را در درجهٔ نخست امری فردی و شخصی می دانند و معتقدند که دو معنا و جنبهٔ اصلی هویت به ویژگی های شخصیتی و احساس فرد معطوف هستند. از این دیدگاه، هویت عبارت است از احساس تمایز شخصی، احساس تداوم شخصی و احساس استقلال شخصی(گل محمدی،۱۳۸۳: ۲۲۲). بر پایه نظریه ی اریکسون، رشد شخصیت و هویت آدمی در هشت مرحله صورت می‌گیرد. احساس هویت در مقابل به هویتی در مرحله پنجم بین سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی یعنی سن جوانی رخ می‌دهد: فرد نسبت به شخصیت خود، آگاهی پیدا می‌کند و یک «من» که وحدت بزرگتری از گذشته دارد و در ارتباط با یک گروه شغل، جنس، فرهنگ و مذهب است در نوجوان شکل می‌گیرد. برخورد روانی در این دوره مربوط به شکل‌گیری احساس هویت «من» و پراکندگی اجزای مختلف آن است. وظیفه ی حیاتی دوره ی نوجوانی این است که این تعارض را حل کند و یک شخصیت واحد و کاملاً منسجم برای فرد ایجاد کند این کار وقتی صورت می‌پذیرد که نوجوان، بر جوانب منفی این تعارض و بحران غالب شود و یک هماهنگی درونی و پیوسته در ایفای نقش‌های مختلف بدست آورد. احساس هویت از سه جنبه مورد بررسی قرار می گیرد:

۱- جنبـه روانی آن کـه بـاعـث شـــکل‌گیری «من درونی» نوجوان می‌شـــود. او در این دوره باید بتواند بین زندگی گذشـــته و شـخصـیت‌های دوره‌های قبلی خویش با کنونی و جدیدش، پیوند مناسـبی ایجاد کند. همچنین در این تلاش‌ها او باید به سولات مهمی درباره خویش نظیر من کیستم؟ جای من در هستی کجاست؟ از زندگی خود چه می‌خواهم؟ پاسخ گوید.

۲- چگونگی شـکل‌گیری شـخصـیت نوجوان به وضعیت رشد روانی -اجتماعی قبلی او نیز مربوط می‌شود؛ در دوره ی نوجوانی به دنبال انسان‌ها و عقایدی خواهد رفت که به آنها ایمان پیدا کند و در جستجوی کسانی خواهد بود که دارای اعتقاد و استحکام شخصیتی هستند. در همین زمان است که او خود، زندگی و نقش‌های مختلف را تجربه می‌کند. در جریان این تجربه‌ها خود را با قهرمانان مختلفی (قهرمان افسانه‌ای، ورزشکاران بزرگ و گاه دوست یا معلم و...) همانند می‌سازد.

۳- جنبه ی دیگر رشـد نوجوان در این مرحله، رشـد فرهنگی، یعنی به دسـت آوردن هویت بینشـی و فکری و دسـت یافتن به شخصیت مذهبی است. از این رو، این مرحله را می‌توان زیربنای اساسی مراحل بعدی رشد روانی- فرهنگی دانست. اینکه او باید بتواند تمام دانش و برداشـت‌هایی را که در گذشـته در مورد خود به دسـت آورده اسـت، در یک مجموعه و قالب جای دهد، به صـورتی که شخصیتی واحدومنسجم در خود بیابد و نسبت به گذشته و آینده دید روشنی پیداکند(سیف، ۱۳۷۳: ۱۳۴، ۱۲۷).

دیدگاه پیاژه: پیاژه می‌گوید که رشد شناختی آدمی در جریان مراحلی به وجود می‌آید که از نظرکیفیت با یکدیگر متفاوت است و در عین حال یکی بر دیگری بنا شـده اسـت. از نظر پیاژه رشـد شـناختی فرد در چهار دوره اساسی: (۱- دوره حسی- حرکتی، ۲- دوره پیش عملیاتی، ۳- دوره عملیات عینی، ۴- دوره عملیات صـوری) صورت می‌گیرد. رشدشناختی در دوره ی نوجوانی و جوانی را دوره ی عملیات صـوری می‌داند: این دوره از دوازده سالگی شروع می‌شود و تا سنین بزرگسالی ادامه می‌یابد و طی آن تفکر نوجوان از واقعیات عینی و محسـوس فاصله می‌گیرد و به صورت انتزاعی در می‌آید. این، همان نوع تفکری است که بزرگسالان نیز دارند. نوجوان، برخلاف دوره ی کودکی، اکنون می‌توانـد بـه تفکرات خویش بیـاندیشـــد. او می‌تواند نظریه‌ها و الگوهایی را درباره ی واقعیت‌ها به وجود آورد. نوجوان که اینک درباره افکار و ذهنیت‌هایش فکر می‌کند، آرمان‌هایی برای خود و آینده‌اش می‌سازد. او اکنون می‌تواند در مقابل افکار و اظهار نظرهایی که مغایر با واقعیت‌ها اسـت، مخالفت و اسـتدلال کند. در این دوره ظرفیت تفکر فرضـیه‌ای- قیاسـی در نوجوان پیدا می‌شـود. در عین حال، نوجوانی که قادر به شـناخت منطقی واقعیت‌ها شـده اسـت در این توانایی شناختی، که هنوز عمق لازم را ندارد، مبالغه می کند و به یک حالت خودمحوری فکری جدید دچار می‌شود(بنتهام، ۱۳۸۹: ۱۴).

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

دیدگاه کلبرگ: نظریه ی رشد اخلاقی کلبرگ در واقع گسترش و تکمیل نظریه رشد اخلاقی پیاژه است. پیاژه مراحل رشد اخلاقی خود را به دو مرحله «اخلاق واقع‌گرایانه» و« اخلاق کنش و واکنش متقابل» محدود کرده بود. وی می گفت که کودک در مرحله اول، امور جاری مطلق می‌بیند، قوانین را تغییرناپذیر می‌پندارد و تصور می‌کند که هر گونه انحراف از قوانین جاری یک تنبیه حتمی به دنبال خواهد داشت. در مرحله ی دوم نیز، داوری های اخلاقی فرد مطابق شناخت است که قوانین اجتماعی را اختیاری می‌داند و می‌توان آنها را تغییر داد. کلبرگ می‌گوید که هدف اصلی از تربیت اخلاقی باید تحریک رشد طبیعی داوری‌ها و استعدادهای اخلاقی کودک باشد تا به اجازه داده شـود که از قضـاوت‌های اخلاقی خودش برای کنترل و هدایت رفتارش استفاده کند. او معتقد است که محیط آموزشی (مانند مدارس) باید در تربیت اخلاقی، نقش واضح نمودن ارزش‌های اخلاقی را ایفا کنند(سیف، ۱۳۷۳: ۱۲۷).

الف- تبیین های جامعه شناختی از هویت

از نظر جامعه شناسان، هویت ساخته و پرداختهٔ ظرف زمان مکان، فضا و موقعیت اجتماعی فرد است. آرای این جامعه شناسان عمدتاً در دیدگاه کنش متقابل نمادین تبلور می یابد. مارکس[1]، هویت را به مثابهٔ یک برساخته طبقاتی مورد بحث قرار می دهد. از منظر وی، نقطهٔ عزیمت ما برای رسیدن به انسان های واقعی، آن چه انسان ها می گویند، تصور می کنند و تلقی می نمایند، یا آن چه در مورد آن ها می گویند، می اندیشند، تصور و تلقی می کنند، نیست. اخلاق، مذهب و غیره تاریخ ندارند، تحول ندارند، بلکه انسان ها همراه با تغییر تولید مادی. موجودیت واقعی شان، اندیشه شان و محصولات اندیشه شان را تغییر می دهند (تاجیک،۱۳۸۴: ۴۱).

به نظر مید[2]، هر فرد هویت یا خویشتن خود را از طریق سازماندهی نگرش های فردی دیگران در قالب نگرش های سازمان یافته اجتماعی شکل می دهد. به نظر مانفردکان[3]، خود در تعامل اجتماعی با درونی شدن ایستارهای مختلف دیگران نسبت به خود شکل می گیرد دیگرانی که فرد با آن ها تماس دارد یا به نحوی از آن ها آگاه است. می توان خود را به عنوان مجموعهٔ کم و بیش ثابتی از ایستارها دربارهٔ هویت خود شخص در نظر گرفت. به نظر کان، چون ایستارها گرایش به عمل هستند، بحث خود به عنوان مجموعه ای از ایستارها به این نتیجه گیری منجر می شود که اگر هویت شخصی را با عمق کافی همان طور که او خودش را می شناسد، بشناسیم، اطلاعات کافی برای تبیین فعالیت های او و پیش بینی فعالیت آینده اش در اختیار داریم و اگر در یک مورد خاص، نتوانیم پیش بینی کنیم، حداقل بعضی از گرایش ها و تمایلات روشن می شود و بعضی گزینه ها مشخص می گردد(اسکیدمور[4]،۱۳۷۵: ۲۷۴). دیدگاه کان به تعامل گرایی ساختی معروف است.

بلومر[5]، قضایای کنش متقابل نمادی را چنین می داند: ۱- افراد انسانی، همه در مقابل اشیاء و موضوعات، بر اساس معنایی که آن اشیاء برای آن چیزها دارند، واکنش نشان می دهند، ۲- معنی اشیاء از کنش متقابل سرچشمه می گیرد و ۳- معنای مذکور در جریان کنش و برخورد با چیزها مورد تعبیر و تفسیر قرار می گیرد و تغییر می کند... از نظر بلومر، کنش متقابل ما بین افراد است، نه بین عواملی که خود واجد اهمیت حیاتی است (توسلی،۱۳۸۰: ۳۱۷ و ۳۱۹). به نظر بلومر، چهار گونهٔ اصلی احساس وجود دارند که به نظر می رسد همواره در تعصبات نژادی گروه های مسلط حضور داشته باشند: ۱- احساس برتری، ۲- احساس این که گروه نژادی تحت استیلا ذاتاً متفاوت و بیگانه است، ۳- احساس مالکیت نسبت به زمینه های بخصوصی از امتیازات و منافع و ۴- ترس و شک نسبت به این که گروه نژادی زیر دست در حال در سر پروراندن طرح های علیه منافع و امتیازات نژاد مسلط است. دیدگاه بلومر به تعامل گرایی فرآیندی معروف است(دوران و محسنی،۱۳۸۳: ۹۳).

پارسونز[6] برای توضیح و تبیین هویت از اصطلاح تمایز زدایی برای تبیین نیاز به هویت جمعی در میان گروه های خاص استفاده می کند. او مدعی است که تکثری روزافزون از نقش های اجتماعی وجود دارد که از فرد خواسته می شود در قالب آن ها عمل کند؛ اما هیچ کدام از این نقش ها نمی توانند هویت با ثباتی را به فرد ارایه دهند. در این جاست که ساز و کارهای گزینشی تمایز زدایی به مدد برمی

1. Marx
2. George Herbert Mead
3. Manford Kuhn
4. William Skidmore
5. Herbert Blumer
6. Parsons

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

خیزد و هویتی را از طریق بازگشت به عضویت های اولیه ارایه می دهند. این گونه است که قومیت، به عنوان منبع هویت احیاء می شود و به نیازی جمعی که در جوامع پیچیده از اهمیت بالایی برخوردار است، پاسخ می گوید(مرشدی زاد، ۱۳۷۹: ۲۱۳).

هابرماس[1]، بر آن است که انسان در گذر از مرحلهٔ کودکی، هویت آغازین خود را که در پیوند با خانواده است کنار می گذارد و هویت انتزاعی تری کسب می کند که بعدها احتمالاً از طرف نهادها و سنت ها و جوامع سیاسی و اجتماعی مورد حمایت قرار می گیرد. بدین سان هویت خانوادگی، جای خود را به هویتی فردی می سپارد که باید آن را در پیوند با دیگران حفظ کرد. اکنون انسان باید از یک سو مانند دیگران باشد و از سوی دیگر با دیگران تفاوت داشته باشد (قره باغی،۱۳۸۰: ۲۷۷ و ۲۷۸).

به نظر استرایکر[2]، هرچه افراد بیشتر تعهد خود را نسبت به یک هویت را ابراز کنند، این هویت در سلسله مراتب برجستگی در مرتبهٔ بالاتری قرار خواهد داشت. اگر این هویت به گونه ای مثبت از طریق واکنش های دیگران و معیارهای ارزشی وسیع تر ارزیابی شود، این هویت در سلسه مراتب این شخص به سوی مرتبهٔ بالاتری حرکت خواهد کرد. وقتی انتظارات دیگران همسان و سازگار هستند، در حالی که اندکی تناقض و ناسازگاری ها را نشان می دهند، افراد به هویتی که به دیگران عرضه می شود حتی متعهد تر خواهند بود زیرا آن ها یک صدا صحبت می کنند. به نظر استرایکر، وقتی که یک هویت در سلسله مراتب برجستگی یک فرد بالا باشد، اجراهای نقشی همواره با انتظاراتی که با این هویت همراه است، سازگارتر خواهد شد. به علاوه، وقتی که هویت ها در مرتبهٔ بالایی از سلسله مراتب برجستگی قرار دارند افراد تمایل خواهند داشت، موقعیت ها را به عنوان فرصت ها برای نمایش این هویت در نقش ها به حساب آورند و آن ها فعالانه به دنبال موقعیت هایی هستند که در آن بتوانند از این هویت استفاده کنند(ترنر،۲۰۰۳: ۳۷۰و۳۷۱).

به نظر پیتر برک[3]، هر هویت، نسبت به دیگر هویت هایی که فرد دارد، بسته به جایگاهش در سلسله مراتب برجستگی، احتمال متفاوتی دارد که نمایش داده شود یا به حساب آید. هویت های در بالای این سلسله مراتب، نسبت به هویت های پایین تر، بیشتر محتمل است که احضار شوند(دوران و محسنی، ۱۳۸۳: ۱۰۱). به نظر برک، هویت ها انگیزهٔ عمل را فراهم می آورند و باید به سه طریق شرح داده شوند: ۱- نظامی که هویت ها را طبقه بندی می کند، در فضای معنایی[4] عمل می کند. هویت هایی که در این فضا، نزدیک یکدیگرند، پیامدهای کنشی بسیار مشابهی و هویت هایی که از هم دوراند، پیامدهای متفاوت دارند، ۲- فضای معنایی حاوی مجموعه ای ابعاد است که می توانند در نظامی قطبی برای استقرار هویت ها و عملکردها استفاده شوند. فاصله میان جایگاه های هویت یابی شده در فضای معنایی، شباهت ها و تفاوت های اشخاص را نشان می دهند، ۳- ابعاد مورد استفاده برای محل های مرجع در این فضایِ معنایی را استانداردهای فرهنگی تعریف می کنند(دوران و محسنی،۱۳۸۳: ۱۰۲و۱۰۳). به نظر برک، تحت تاثیر موقعیت اجتماعی و محیط، ارزیابی هایی به عنوان داده روی فرد انعکاس پیدا می کند و در مرحلهٔ بعد، فرد با این داده ها خودش را معنی می کند. این درک فرد از خودش در ارتباط با جامعه، با استانداردهای هویت شخص مقایسه و سنجش می شود و بازدهٔ این سنجش ، اعمال و رفتار معنادار فرد را تشکیل می دهد، هنگامی که این بازده در محیط یا موقعیت اجتماعی منعکس می شود، در واقع هویت اجتماعی فرد شکل گرفته است.

تاجفل هویت اجتماعی را با عضویت گروهی پیوند می زند و عضویت گروهی را متشکل از سه عنصر می داند: عنصر شناختی (آگاهی از این که فرد به یک گروه تعلق دارد)؛ عنصر ارزشی (فرض هایی دربارهٔ پیامدهای ارزشی مثبت یا منفی عضویت گروهی)؛ و عنصر احساسی (احساسات نسبت به گروه و نسبت به افراد دیگری که رابطه ای خاص با آن گروه دارند). بر این اساس، هویت اجتماعی از دیدگاه تاجفل عبارت است از آن بخش از برداشت یک فرد از خود که از آگاهی او نسبت به عضویت در گروه (گروه های) اجتماعی سرچشمه می گیرد، همراه با اهمیت ارزشی احساسی منضم به آن عضویت(گل محمدی،۱۳۸۳: ۲۲۳). پس از نظر تاجفل هویت اجتماعی فرد به وسیلهٔ گروهی که به آن تعلق دارد، تعیین می شود. تعلق به یک گروه خاص، عامل عمده برای تبعیض فرد نسبت به طرفداری از گروه خود است.

از نظر جنکینز[5]، هویت حاصل دیالکتیک درونی بیرونی یا فرد و جامعه است. وی هویت های اولیه را از ثانویه جدا و متمایز می سازد. از نظر وی، هویت های اولیه (نظیر خود بودن، انسان بودن، جنس، قومیت و خویشاوندی) در اوایل زندگی ساخته می شوند و گروه

1. Jurgen Habermas
2. Sheldon Stryker
3. Peter J. Burke
4. Semantic Space
5 Richard Jenkins

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

های نخستین نقشی اساسی در شکل گیری آن دارند، در حالی که هویت های ثانویه، بیشتر متاثر از تعاملات اجتماعی و در قالب گروه های ثانویه شکل می گیرند. شایان ذکر است که هویت های اولیه نسبت به هویت های ثانویه در مقابل تغییر، مقاوم ترند و افراد به آسانی حاضر به تغییر آن نیستند(عبداللهی و قادر زاده، ۱۳۸۲: ۱۰). بنابراین، جنیکینز معتقد است که هویت را صرفاً می توان همچون یک فرآیند فهم کرد. همچون «بودن» یا «شدن». هویت اجتماعی شخص هیچ گاه یک موضوع تمام و حل شده نیست چرا که آن چه ما هستیم همواره در عین حال مفرد و جمع است. حتی با مرگ انسان تصویری از او باقی می ماند. همواره این امکان وجود دارد که پس از مرگ نیز هویت شخص مورد بازنگری قرار بگیرد(جنکینز،۱۳۸۱: ۴۴).

نظریه یادگیری اجتماعی: در نظریه یادگیری اجتماعی فرض براین است که هویت هر فرد در روند جامعه پذیری یا اجتماعی شدن شکل می گیرد. براساس دیدگاه یادگیری اجتماعی باندورا، مردم نه به وسیله نیروهای درونی رانده می شوند و نه محرک های محیطی آنان را به عمل سوق می دهند، بلکه کارکردهای روان شناختی بر حسب یک تعامل دوجانبه بین شخص و عوامل تعیین کننده محیطی تبیین می شوند. وی بیان می دارد که شخص، محیط و رفتار شخص بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی توان جدا از اجزای دیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. وی این تعامل سه جانبه را جبر متقابل یا تعیین گری متقابل نامیده است(سیف، ۱۳۸۰: ۲۸۳-۲۸۱). طبق نظریه تعیین گری متقابل باندورا، محیط به خودی خود بر رفتار اثر نمی گذارد و تأثیر محیط بر افراد یکسان نیست، بلکه نحوه عمل فرد بر یک محیط تعیین می کند که چه جنبه هایی از محیط بر فرد تأثیر خواهد گذاشت. به گفته دقیق تر، رفتار او می تواند حتی محیط را بسازد. باندورا نقش جامعه پذیری را بسیار پراهمیت می داند که در طی آن فرد هنجارها و قواعد جامعه را برای خود درونی می کند و به تبع آن شخصی که از این هنجارها تخطی می کند، نیز محصول جامعه پذیری متفاوتی است. فردی که نسبت به سایر افراد جامعه از خود تعهد نشان می دهد و سرنوشت دیگران برایش مهم است، به خویشتن احترام می گذارد و در چارچوب هنجارهای اجتماعی روابطی موفقیت آمیز و رضایت بخش دارد، از الگوهایی پیروی کرده است که در طی فرایند جامعه پذیری آن ها را آموخته است. نظر باندورا این است که یادگیری می تواند از طریق مشاهده یا سرمشق رخ دهد و نه صرفا بوسیله تقویت مستقیم. بندورا اهمیت تقویت مستقیم را به عنوان راهی برای تاثیر گذاشتن بر رفتار انکار نمی کند، اما با این موضوع که رفتار تنها از طریق تقویت مستقیم آموخته شود یا تغییر کند، به چالش برخاسته است. وی بر پایه پژوهش گسترده متقاعد شد که تعداد زیادی از رفتار خوب و بد، بهنجار و نابهنجار بوسیله تقلید کردن از رفتار دیگران آموخته می شود. از کودکی به بعد، در پاسخ به الگویی که جامعه در اختیار ما می گذارد، خزانه رفتاری خود را ایجاد می کنیم. با والدینمان به عنوان الگو شروع می کنیم، زبان می آموزیم و در راستای سنت ها و رفتارهای قابل قبول فرهنگمان اجتماعی می شویم. اشخاصی که از هنجارهای فرهنگی منحرف می شوند، رفتارشان را به همان شیوه افراد دیگر یاد گرفته اند. تفاوت بین آنها در این است که اشخاص منحرف از الگوهای متفاوتی پیروی کرده اند که باقی جامعه آنها را ناخوشایند می دانند(بندورا[1]، ۱۹۷۷: ۲۶).

بندورا یادگیری از راه مشاهده را در چهار مرحله با عنوانهای زیر توضیح داده است: مرحله اول مرحله توجه است، آشکار است که اگر قرار است کودک چیزی یاد بگیرد باید به سرمشق توجه کند. مرحله دوم یادداری است. کودک رفتار سرمشق را با بکار گیری مهارتهای شناختی یا طبقه بندیهای خود تعبیر می کند و اطلاعات را در حافظه می اندوزد. از این رو آنچه می آموزد تا حدودی بستگی به سطح رشد شناختیش دارد. مرحله بعد بازتولید حرکتی است. تواناییهای ذهنی و حرکتی کودک برای بازتولید پاسخ، در اینکه کودک تا چه حد بتواند آن رفتار را به درستی تقلید کند تاثیر می گذارد. فرایندهای انگیزشی در تعیین اینکه یک شخص رفتاری را واقعا انجام می دهد یا نه اهمیت دارد. مرحله بعد مرحله انگیزشی یا تقویتی است. مشاهده پیامدهای رفتار سرمشق از عوامل مهمی است که در انگیزش کودک برای تقلید تاثیر می گذارد. کودکان بیشتر هنگامی از سرمشق تقلید می کنند که ببینند او به خاطر کاری که کرده، پاداش گرفته است(ماسن و دیگران، ۱۳۷۹: ۳۹۸-۳۹۷).

دیدگاه شهید مطهری: در میان گرایش‌های مختلف هویت ملی ایرانی، مطهری در زمره‌ی علما و روشنفکران مذهبی است، که بر دو مؤلفه‌ی اسلامی و ایرانی هویت ملی تأکید دارد. در نظر مطهری، تعریف و ماهیت ملی با تعاریف رایج محافل علمی تفاوت بارزی دارد. ایشان بر اهمیت و نقش مذهب به عنوان اصیل‌ترین عنصر در هویت ملی تأکید دارد، و بقیه عناصر را در قالب دینی و مذهبی معنا و هویت می‌دهد؛ پس در نظر وی عناصر غیر دینی نقش ثانوی دارند. این دیدگاه مطهری درباره‌ی هویت ملی، به نظر ایشان درباره‌ی

1 Bandura

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

ملیت نیز قابل تطبیق است؛ یعنی، از نظر او عناصر گوناگون ملیت چون: زبان، نژاد، سنن، جغرافیا و غیره اصالت دایمی نداشته و در قوام ملیت نقش اساسی ندارند، بلکه آن‌چه عنصر قوام دهنده‌ی ملیت است، وجود درد مشترک در انسان‌ها می‌باشد که آن درد ظلم و بی‌عدالتی و طلب عدالت و آزادی است. و در نهایت این که از دیدگاه مطهری، ایرانیان با گرایش به اسلام، ضمن این که هویت گذشته‌ی خود را حفظ کرده‌اند، با جذب تعالیم متعالی و روح‌بخش اسلام، و با بهره‌گیری از ویژگی‌های اخلاقی فرهنگ ایرانی، به بارور کردن فرهنگ و تمدن اسلامی پرداختند و توانستند با تحکیم هویت ایرانی، به هویت دینی خود نیز معنای جدیدی بدهند(قربانی، ۱۳۸۲: ۶۵).

روش پژوهش

از آنجا که در این پژوهش محقق بر اساس یک چهار چوب قاعده مند حرکت می کند، سعی در سنجش یک واقعیت معینی دارد، روی متغیرها متمـــرکز است و همچنین از بیـــرون یک جریان اجتماعی را مطالعه می کند، رویکرد مقتـــضی آن، رویکرد کمی می باشد. به اقتضای موضوع پژوهش و با توجه به امکانات، روش پیمایش به منزله مناسب ترین روش برای جمع آوری اطلاعات مورد نظر قرار گرفت. با استفاده از روش کتابخانه ای ادبیات پژوهش نوشته است و پس از آن عمده کار پژوهش با استفاده از روش توصیفی از نوع پیمایشی انجام گرفت. قابل ذکر است که به منظور جمع آوری اطلاعات در خصوص موضوع مربوطه از منابع مهم، اسناد، مدارک، مقالات، رساله ها و پژوهش ها و همچنین جستجو در سایت های مختلف اینترنت به منظور دستیابی به مقالات داخلی و خارجی از روش اطلاعات کتابخانه ای استفاده گردید. جامعه آماری در این پژوهش شامل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهرکرمانشاه است. با استفاده از جدول نمونه گیری مورگان تعداد ۳۸۲ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهرکرمانشاه برای مطالعه انتخاب شدند.

جهت اعتبار صوری پس از طراحی گویه های طیف های مربوطه در اختیار اساتید و کارشناسان دانشگاه قرار گرفت. اظهار نظر این افراد در راستای سنجش گویه های هر طیف، در نهایت به گزینش گویه های مناسب برای هر طیف منجر شد. جهت ارزیابی اعتبار سازه ای[1] طیف ضمن استناد به مبانی نظری تحقیق از تحلیل عامل[2] استفاده به عمل آمد.

ماتریس همبستگی میان گویه های متغیر هویت دینی نشان می دهد که گویه های این متغیر در چهار بعد متمرکز شدند به طوری که گویه های موجود در یک بعد با سایر گویه های موجود در آن بعد همبستگی معنادار داشتند ولی با گویه های موجود در ابعاد دیگر این متغیر همبستگی معناداری نداشته و این همبستگی ضعیف بود. بررسی دقیق الگوی همبستگی ها این واقعیت را به ما نشان می دهد که هر مجموعه از گویه ها به یک عامل تقلیل یافته و بر این اساس متغیر هویت دینی در این تحقیق از ۲۰ گویه به ۴ بعد یا شاخص کاهش یافت. آزمون KMO در این ماتریس بیش از۰/۷۰یعنی ۰/۷۵می باشد، لذا نیازی به حذف هیچ گویه ای از این مجموعه نمی باشد. آزمون کرویت بارتلت در سطح حداقل ۹۵ درصد اطمینان این معنی داری را نشان می دهد. لذا نتایج حاکی از این جدول به محقق اطمینان می دهد که می توان تحلیل عامل را ادامه داد.

جدول ۱: نتایج آزمون‌های آماری در تحلیل عاملی برای هویت دینی

آزمون کیزر مایر	۰/۷۵ KMO=
آزمون بارتلت	۱۱۱۳/۹۷ B.T=
درجه آزادی	۱۹۰ d.f=
سطح معنی داری	۰/۰۰۰ Sig.=

با توجه به اینکه در تحلیل عامل الگوی همبستگی های موجود میان گویه ها با استفاده از ضرایب KMO معنی دار می باشد، لذا در این مرحله به تعیین تعداد عامل ها می پردازیم. آماره ای که این کار را برای ما انجام می دهد " مقدار ویژه" می باشد. جدول ۳ آمارهای اولیه برای تحلیل عامل را نشان می دهد. چنانچه آشکار است، مقدار ویژه ۴ عامل بیشتر از ۱ است، لذا این ۴ مورد بهترین عامل ها برای تحلیل عامل می باشند و هر ۴ عامل بیشترین واریانس طیف مورد نظر را تبیین می کنند. بنابراین برای تلخیص این۲۰ گویه از این ۴ عامل استفاده می شود.

سوالات زیر جهت معرفی Xهای جدول آمده اند.

از خواندن دعا احساس لذت معنوی به من دست می دهد(X۱). احساس می کنم از خدا خیلی دورم(X۲). از انجام اعمال دینی احساس خستگی می کنم(X۳). از اینکه در کشوری اسلامی زندگی می کنم، احساس شادی می کنم(X۴). از اینکه مسلمان هستم، خوشحالم. (X۵). من به وجود خدا

[1].Construct Validity
[2]. Factor Analysis

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

و نقش موثر آن در زندگی اعتقاد دارم. (X۶). به نظر من این روزها انجام اعمال دینی در جمع باعث شرمساری است. (X۷). به نظر من در جهان کنونی دین اسلام نمی تواند پاسخگوی تمامی مسائل باشد. (X۸). زندگی پس از مرگ وجود دارد. (X۹). انسان پاداش و مجازات اعمال خود را در آخرت خواهد دید. (X۱۰). اعمال و فرایض دینی را باید تحت هر شرایطی انجام داد. (X۱۱). همیشه نمازم را می خوانم و نمی گذارم قضا شود. (X۱۲). بیشتر اوقات روزه هایم قضا می شود. (X۱۳). در مراسم مذهبی همچون مولودی و عزاداری ماه محرم و.... اصلاً شرکت نمی کنم. (X۱۴). از کتب دینی و مذهبی جهت مطالعه، کم استفاده می کنم. (X۱۵). به شهر های زیارتی زیاد مسافرت می کنم. (X۱۶). انسان خطا کار باید به شدت مجازات شود. (X۱۷). اگر فردی خود شرایط مناسب نداشته باشد، نباید به دیگران کمک کند. (X۱۸). در داد و ستد تحت هر شرایطی باید درستکار بود. (X۱۹). اگر امر به معروف و نهی از منکر ترک شود، فساد همه جا را می گیرد. (X۲۰).

بعد از تعیین تعداد عامل ها، بایستی بدانیم عمدتا چه گویه ای به چه عاملی اختصاص دارد، برای تشخیص این کار از "دوران عامل۱" استفاده می شود، از پرکاربردترین روش های دوران عامل "دوران واریماکس۲" است. این روش تعلق هر گویه به یک عامل را برای ما مشخص می کند. در این روش ضرایب کم و زیاد ماتریس دوران یافته، تعلق متغیرها به عامل ها را به وضوح نشان می دهد. جدول ۳ نحوه توزیع گویه ها در بین عامل ها را نشان می دهد.

جدول ۳:ماتریس عامل دوران یافته

گویه ها	عامل ۱ (بعد اعتقادی)	عامل۲ (بعد مناسکی)	عامل ۳ (بعد تجربی)	عامل۴ (بعد پیامدی)
X۱	۰/۷۱۸			
X۲	۰/۸۰۸			
X۳	۰/۷۳۸			
X۴	۰/۸۶۲			
X۵	۰/۸۳۹			
X۶		۰/۴۷۰		
X۷		۰/۶۰۷		
X۸		۰/۶۵۹		
X۹		۰/۵۸		
X۱۰		۰/۸۶۰		
X۱۱			۰/۷۱۹	
X۱۲			۰/۶۲۷	
X۱۳			۰/۵۷۷	
X۱۴			۰/۴۸۸	
X۱۵			۰/۷۶۱	
X۱۶				۰/۵۱۱
X۱۷				۰/۶۰۱
X۱۸				۰/۷۰۹
X۱۹				۰/۷۰۰
X۲۰				۰/۶۷۹

[1] . Factor Rotation
[2] . Varimax Rotation

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

در این پژوهش برای پایایی ابزار سعی شده است پس از طراحی گویه ها، یک مطالعه مقدماتی صورت گیرد و با استفاده از تکنیک آلفای کرونباخ میزان پایایی گویه های آن بدست آمد. نتایج مقدار آلفای کرونباخ نشان می دهد که گرایش های دینی با استفاده از ۲۰ سوال سنجش شده اند که مقدار آن برابر ۰/۷۲ است. همچنین نقش مربیان با استفاده از ۳۸ سوال سنجش شده که مقدار آلفای آن برابر ۰/۷۶ می باشد.

مهمترین مفاهیم در این پژوهش هویت دینی و نقش مربیان آموزشی و تربیتی است. هویت دینی در برگیرنده باورها، ارزش ها و اعتقادات دینی می باشد و می توان گفت هویت دینی آن است که فرد به یک سری اصول و عقاید دینی دست یابد به طوری که جزیی از شخصیت او گردد و نسبت به انها شناخت حاصل کند(زارعی، ۱۳۸۹: ۵۴). تعریف عملیاتی هویت دینی: گلاک در ۴ بعد هویت دینی را از دقت در مطالعات انجام شده قبلی استخراج نمود: بعد تجربی: ناظر به تجربیات زندگی معنوی، بعد ایدئولوژیکی: ناظر بر اعتقادات، بعد مناسکی: ناظر بر اعمال دینی و بعد استنتاجی: ناظر بر اجرای اصول و فرامین دینی در زندگی روزمره(همان :۹۸). نتایج گلاک در این پژوهش در۴ بعد احساس(گویه های ۱ تا ۵)، باور و اعتقاد(گویه های ۶تا ۱۰)، عمل(گویه های ۱۱تا ۱۵) و پیامدی(گویه های ۱۶ تا ۲۰) سنجیده شده است.

وظایف سازمانی مربیان پرورشی در ۴ بعد اداری- اجرایی، آموزشی-پرورشی، اجتماعی- سیاسی و اعتقادی-اخلاقی در این پژوهش طبق گویه های زیر در پرسشنامه ای با همین عنوان مورد بررسی قرار گرفته است. اداری-اجرایی: گویه های شماره ۱-۲-۱۰-۱۱-۱۲-۱۷-۱۸-۲۱-۲۹-۳۲-۳۵، آموزشی-پرورشی: گویه های شماره ۵-۸-۹-۲۲-۲۵-۲۶-۲۷-۳۰-۳۳-۳۸، اجتماعی-سیاسی: گویه های شماره ۴-۶-۱۲-۱۶-۲۰-۲۴-۲۸-۳۱-۳۴ و اعتقادی-اخلاقی: گویه های شماره ۳-۷-۱۴-۱۵-۱۹-۲۳-۳۶-۳۷.

داده‌های پژوهش حاصل استخراج پرسشنامه هایی است که توسط ۳۸۰ نفر دانش آموز دختر در شهر کرمانشاه تکمیل گردید و اساس تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش حاضر قرار گرفته است. پس از پایان یافتن گرداوری داده ها، پرسشنامه ها، استخراج و آنگاه به کامپیوتر انتقال یافت و سپس با استفاده از بسته نرم افزار آماری برای علوم اجتماعی[1] مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند. تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس سطوح سنجش متغیرها و طیف ها انجام گرفته، بدین ترتیب با استفاده از شاخص های آمار توصیفی و جداول متقاطع نمونه های آماری، کلیه متغیرها در قالب جداول توزیع فراوانی توصیف شده اند. همچنین برای تحلیل رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته از تحلیل واریانس و آزمون F و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

نتایج حاصل از توزیع فراوانی پاسخگویان دانش آموز نشان می دهد که از ۳۸۰ نفر نمونه آماری لحاظ شده در این پژوهش، ۸۵/۸ درصد افراد گزینش شده برای نمونه آماری این تحقیق به شیعه ها و تنها ۱۴/۲ درصد به سنی مذهب ها اختصاص داشته است. همچنین ۳۴/۲ درصد افراد گزینش شده برای نمونه آماری این تحقیق که بیشترین تعداد و درصد داشته اند، به پایه اول اختصاص داشته است. قابل ذکر است که بیشترین تعداد پاسخگویان را افرادی تشکیل می دهند که در رشته تجربی تحصیل می کنند. داده های جدول نشان می دهد که ۴۳/۹ درصد آنها در رشته تجربی، ۲۶/۶ درصد در رشته ریاضی و ۲۹/۵ درصد در رشته انسانی و مشغول به تحصیل می باشند. ۵۱/۸ درصد از افراد را کسانی تشکیل می دهد که پدرشان دارای شغل آزاد می باشد. ۲۴ درصد کارمند، ۹/۷ درصد را نظامی، ۷/۶ درصد کارگر و ۶/۹ درصد را فروشنده تشکیل می دهد. نتیجه نشان می دهد که بیشترین درصد پاسخگویان کسانی هستند که شغل پدر آنها آزاد می باشد.

بر حسب رشته تحصیلی پدر آنها بیشترین تعداد پاسخگویان را افرادی تشکیل می دهند که دارای رشته تحصیلی انسانی می باشند. داده ها نشان می دهد که ۵۳/۵ درصد آنها در رشته های انسانی، ۱۵/۵ درصد در رشته تجربی، ۱۰/۸ درصد در رشته ریاضی و ۲۰/۲ درصد آنها در رشته های فنی به سر می برند. ۴۱/۱ درصد افراد گزینش شده برای نمونه آماری این تحقیق به کسانی تعلق گرفته است که در منازل استیجاری به سر می برند و ۵۸/۹ درصد به افرادی تعلق دارد که منزل شخصی به آنها اختصاص داشته است. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب تحصیلات مادر نشان می دهد که بیشترین تعداد پاسخگویان را افرادی تشکیل می دهند که مادر آنها دارای تحصیلات زیر دیپلم می باشند. داده های جدول نشان می دهد که ۲۷/۶ درصد آنها بیسواد، ۴۰/۵ درصد زیر دیپلم، ۲۸/۲ درصد دیپلم، ۱/۹ درصد فوق دیپلم، ۱/۸ درصد لیسانس و کمتر از یک درصد آنها فوق لیسانس می باشند. نتایج همچنین نشان می دهد که میانگین سنی افراد مورد مطالعه برابر ۱۵/۹۵ سال است. شاخص دیگر میزان معدل دانش آموزان می باشد که میانگین آن برای افراد پاسخگو برابر ۱۶/۰۹ می باشد. این رقم بیانگر وجود متوسط نمره خوبی در میان دانش آموزان می باشد. شاخص دیگر در این تحقیق سن پدر پاسخگویان است که میانگین آن برای پاسخگویان برابر ۴۵/۷۵ سال بوده است. شاخص دیگر در این تحقیق سن مادر پاسخگویان است که میانگین آن برای پاسخگویان برابر ۳۹/۶۱ سال بوده است. شاخص دیگر در این تحقیق تعداد خواهران

[1]. Statistical Package for Social Science(SPSS)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

پاسخگویان است که میانگین آن برای پاسخگویان برابر ۱/۷۶ سال بوده است. شاخص دیگر در این تحقیق تعداد برادران پاسخگویان است که میانگین آن برای پاسخگویان برابر ۱/۷۳ سال بوده است.

جدول ۱ نشان دهنده وضعیت میانگین نمره پاسخگویان از متغیر گرایش های دینی و ابعاد آن، نقش های مختلف مربیان تربیتی و همچنین رابطه بین این دو متغیر را نشان می دهد. شاخص اول بعد اعتقادی است. میانگین نمره بعد اعتقادی برابر ۱۸/۸۵، میانگین بعد مناسکی برابر ۱۷/۹۱، میانگین بعد تجربی برابر ۱۵/۷۷ و میانگین بعد پیامدی برابر ۱۹/۵۷ است. به طور کلی میانگین نمره گرایش های دینی برای افراد مورد مطالعه برابر ۷۲/۱۶ است. از آنجا که این متغیر با استفاده از ۲۰ سوال در چهار بعد سنجیده شده است و میانگین مورد انتظار برابر ۶۰ می باشد. لذا از آنجا که میانگین بدست آمده در مقایسه با دامنه نمره(۴ تا ۲۰) در حد بالایی است نشان می دهد که گرایش های دینی و یا به عبارتی هویت دینی دانش آموزان دختر شهر کرمانشاه در حد بالایی وجود دارد. شاید یکی از دلایل این قوی بودن هویت دینی در میان دانش آموزان، وجود فضای مذهبی و دینی قوی حاکم بر مردم و فرهنگ شهر کرمانشاه باشد.

جدول ۱: وضعیت میانگین نمره پاسخگویان از متغیر گرایش های دینی و ابعاد آن

متغیرها		فراوانی	میانگین	انحراف معیار
ابعاد گرایش های دینی	بعد اعتقادی	۳۷۵	۱۸/۸۵	۲/۳۶
	بعد مناسکی	۳۶۶	۱۷/۹۱	۲/۲۴
	بعد تجربی	۳۶۱	۱۵/۷۷	۲/۸۳
	بعد پیامدی	۳۶۹	۱۹/۵۷	۲/۶۶
	گرایش های دینی	۳۴۴	۷۲/۱۶	۵/۶۷

جدول ۲ وضعیت میانگین نمره پاسخگویان از متغیر نقش مربیان و ابعاد آن از نظر پاسخگویان را نشان می دهد داده ها نشان می دهند که میانگین شاخص اداری و اجرائی برابر ۳۹/۲۷ است. از آنجا که این متغیر با استفاده از ۱۱ سوال سنجیده شده است و میانگین مورد انتظار برابر ۳۳ می باشد. لذا از آنجا که میانگین بدست آمده در مقایسه با دامنه نمره(۱۱ تا ۵۵) در حد بالایی است و بیانگر این واقعیت است که تاثیر مربیان در بعد اداری و اجرائی بر روی دانش آموزان زیاد بوده است. شاخص دیگر بعد آموزشی و پرورشی می باشد میانگین نمره این متغیر برای افراد مورد مطالعه برابر ۳۵/۶۵ است. شاخص سوم از نقش مربیان، بعد اجتماعی سیاسی است که میانگین نمره آن برای افراد مورد مطالعه برابر ۳۳/۷۰ است. شاخص چهارم از نقش مربیان، بعد اعتقادی اخلاقی است که میانگین نمره آن برای افراد مورد مطالعه برابر ۲۸/۸۶ است. در این مجموعه می توان گفت که میانگین نمره نقش مربیان برابر ۱۳۶/۹۶ است. از آنجا که این متغیر با استفاده از ۳۸ سوال در چهار بعد سنجیده شده است و میانگین مورد انتظار برابر ۱۱۴ می باشد. لذا از آنجا که میانگین بدست آمده در مقایسه با دامنه نمره(۳۸ تا ۱۹۰) در حد بالایی است نشان می دهد که تاثیر مربیان بر روی تربیت دانش آموزان زیاد بوده است.

جدول ۲: وضعیت میانگین نمره پاسخگویان از متغیر نقش مربیان و ابعاد آن از نظر پاسخگویان

متغیرها		فراوانی	میانگین	انحراف معیار
ابعاد نقش مربیان	بعد اداری- اجرائی	۲۷	۳۹/۲۷	۸/۲۱
	بعد آموزشی و پرورشی	۲۹	۳۵/۶۵	۷/۸۷
	بعد اجتماعی سیاسی	۲۹	۳۳/۷۰	۷/۸۶
	بعد اعتقادی اخلاقی	۳۰	۲۸/۸۶	۷/۰۳
	نقش مربیان	۲۹	۱۳۶/۹۶	۶/۵۵

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

ضریب همبستگی بین ابعاد مختلف متغیر مستقل نقش مربیان و ابعاد مختلف متغیر هویت دینی جوانان نیز در جدول ۳ نشان می دهد که متغیر نقش مربیان آموزشی در چهار بعد (بعد اعتقادی اخلاقی، بعد آموزشی و پرورشی، بعد اجتماعی سیاسی و بعد اداری- اجرائی) بر روی متغیر هویت دینی در چهار بعد (اعتقادی، مناسکی، تجربی و پیامدی) مشخص است. بر اساس نتایج بدست آمده از این جدول می توان گفت رابطه معناداری بین متغیر نقش مربیان با هر کدام از ابعاد چهارگانه هویت دینی و همچنین با متغیر کلی هویت دینی وجود دارد. در این راستا مقدار ضریب همبستگی بدست آمده بین متغیر نقش مربیان آموزشی و بعد اعتقادی برابر ۰/۴۲، بعد مناسکی برابر ۰/۷۹، بعد تجربی برابر ۰/۲۳ و بعد پیامدی ۰/۳۵ است. قابل ذکر است که رابطه این دو متغیر در کل برابر ۰/۳۵ می باشد. این معناداری در سطح حداقل ۹۵ درصد براساس آزمون همبستگی پیرسون معنادار می باشد و می توان نتایج بدست آمده را به کل جامعه آماری مورد نظر تعمیم داد. از طرفی نتایج حاصل از جدول نشان می دهد که رابطه بین ابعاد متغیر نقش مربیان با هویت دینی در بعضی ابعاد معنادار و در برخی نیز معنادار نمی باشد. برای مثال بعد اجتماعی سیاسی با اکثر ابعاد مختلف هویت دینی در ارتباط معناداری قرار نگرفته است اما سایر ابعاد متغیر نقش مربیان با بیشتر ابعاد همیت دینی در ارتباط معناداری می باشند. این معناداری را می توان از نتایج و آمارهای جدول زیر مشاهده کرد.

نتایج نشان می دهد که بین متغیر نقش مربیان آموزشی در بعد اداری اجرایی و بعد اعتقادی برابر ۰/۱۳-، بعد مناسکی برابر ۰/۶۵، بعد تجربی برابر ۰/۶۵ و بعد پیامدی ۰/۳۵ است. نتایج بین متغیر نقش مربیان آموزشی در بعد آموزشی پرورشی و بعد اعتقادی برابر ۰/۴۹، بعد مناسکی برابر ۰/۲۹، بعد تجربی برابر ۰/۵۲ و بعد پیامدی ۰/۵۲ است. بین متغیر نقش مربیان آموزشی در بعد اجتماعی سیاسی و بعد اعتقادی برابر ۰/۳۴-، بعد مناسکی برابر ۰/۱۲، بعد تجربی برابر ۰/۲۸ و بعد پیامدی ۰/۴۲ است. بین متغیر نقش مربیان آموزشی در بعد اعتقادی اخلاقی و بعد اعتقادی برابر ۰/۴۴، بعد مناسکی برابر ۰/۴۷، بعد تجربی برابر ۰/۲۷ و بعد پیامدی ۰/۳۷ است.

جدول ۳: وضعیت میانگین نمره پاسخگویان از متغیر گرایش های دینی و نقش مربیان و ابعاد آنها

متغیرها	ابعاد	میانگین	نقش مربیان آموزشی	میانگین	ضریب همبستگی	معناداری
گرایش های دینی	بعد اعتقادی	۱۸/۸۵	اداری- اجرائی	۳۹/۲۷	-۰/۱۳	۰/۴۸
			آموزشی پرورشی	۳۵/۶۵	۰/۴۹	۰/۰۰۰
			اجتماعی سیاسی	۳۳/۷۰	-۰/۳۴	۰/۰۱۵
			اعتقادی اخلاقی	۲۸/۸۶	۰/۴۴	۰/۰۰۰
			نقش مربیان	۱۳۶/۹۶	۰/۴۲	۰/۰۰۰
	بعد مناسکی	۱۷/۹۱	اداری- اجرائی	۳۹/۲۷	۰/۶۵	۰/۰۰۰
			آموزشی پرورشی	۳۵/۶۵	۰/۲۹	۰/۰۰۶
			اجتماعی سیاسی	۳۳/۷۰	۰/۱۲	۰/۰۹۵
			اعتقادی اخلاقی	۲۸/۸۶	۰/۴۷	۰/۰۰۴
			نقش مربیان	۱۳۶/۹۶	۰/۷۹	۰/۰۰۰
	بعد تجربی	۱۵/۷۷	اداری- اجرائی	۳۹/۲۷	۰/۶۵	۰/۰۰۱
			آموزشی پرورشی	۳۵/۶۵	۰/۵۲	۰/۰۰۵
			اجتماعی سیاسی	۳۳/۷۰	۰/۲۸	۰/۱۵

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

			اعتقادی اخلاقی	۲۸/۸۶	۰/۲۷	۰/۲۸
			نقش مربیان	۱۳۶/۹۶	۰/۲۳	۰/۰۰۹
		۵۷/۱۹	اداری- اجرائی	۳۹/۲۷	۰/۳۵	۰/۰۴۲
	بعد پیامدی		آموزشی پرورشی	۳۵/۶۵	۰/۳۵	۰/۰۵
			اجتماعی سیاسی	۳۳/۷۰	۰/۴۲	۰/۰۲۱
			اعتقادی اخلاقی	۲۸/۸۶	۰/۳۷	۰/۰۲۶
			نقش مربیان	۱۳۶/۹۶	۰/۳۵	۰/۰۴
گرایش های دینی		۷۲/۱۶	اداری- اجرائی	۳۹/۲۷	۰/۴۷	۰/۰۰۱
			آموزشی پرورشی	۳۵/۶۵	۰/۳۹	۰/۰۴۴
			اجتماعی سیاسی	۳۳/۷۰	۰/۳۴	۰/۰۸
			اعتقادی اخلاقی	۲۸/۸۶	۰/۳۹	۰/۰۵
			نقش مربیان	۱۳۶/۹۶	۰/۳۵	۰/۰۰۱

تفاوت میانگین ها در ابعاد مختلف هویت دینی

جدول ۴ آزمون مقایسه میانگین ابعاد متغیر هویت دینی را نشان می دهد. نتایج بدست آمده نشان می دهد که تفاوت معناداری به لحاظ آماری بین میانگین نمره ابعاد مختلف هویت دینی وجود دارد. داده های جدول نشان می دهد که میانگین نمره هویت دینی افراد در بعد اعتقادی برابر ۱۸/۸۵، در بعد مناسکی برابر۱۷/۹۱، در بعد تجربی برابر۱۵/۷۷ و در بعد پیامدی برابر۱۹/۵۷ می باشد. نتایج نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های هر بعد با هم متفاوت است و این تفاوت مشاهده شده براساس آزمون F با مقدار ۱۵۴/۶۲ و در سطح معنی داری ۰/۰۰۰ تایید شده است. آنچه از نتایج به دست آمده بیانگر این مطلب است که میانگین نمره هویت دینی جوانان در ابعادی چون اعتقادی و پیامدی بیشتر از سایر ابعاد می باشد.

جدول ۴ آزمون مقایسه میانگین ابعاد مختلف متغیر هویت دینی

نام متغیر	تعداد مشاهده	میانگین	انحراف معیار	آزمون فیشر	سطح معناداری
بعد اعتقادی	۳۷۵	۱۸/۸۵	۲/۳۶	۱۵۴/۶۲	۰/۰۰۰
بعد مناسکی	۳۶۶	۱۷/۹۱	۲/۲۴		
بعد تجربی	۳۶۱	۱۵/۷۷	۲/۸۳		
بعد پیامدی	۳۶۹	۱۹/۵۷	۲/۶۶		

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

تحلیل ممیزی

تحلیل ممیزی[1] یکی از تکنیک های آماری است که برای رده بندی مشاهدات به دو گروه یا بیشتر- هنگامی که یک نمونه با گروه های معلوم داریم- به کار برده می شود. در این تحقیق برای اینکه مشخص شود وضعیتی مثل هویت دینی جوانان در دو بعد (احتمال وجود هویت دینی شدید و احتمال عدم وجود هویت دینی شدید) بر اساس کدام ویژگی های افراد شناخته می شود و نقش مربیان و همچنین متغیرهای مستقل در این نوسان هویت دینی کجا است، از تحلیل ممیزی استفاده شده است. برای تحلیل تداوم هویت دینی دانش آموزان در چارچوب تحلیل ممیزی، تابع استاندارد شده ممیزی به شرح ذیل است:

تحلیل ممیزی(D.A)= نقش مربیان آموزشی (۰/۱۳-)+ سن پاسخگویان (۰/۲۷-)+ سابقه خدمت مربیان آموزشی (۰/۲۶-)+ میزان تحصیلات مربیان آموزشی (۰/۵۱)+ معدل ترم دانش آموز (۰/۲۲) + تحصیلات پدر (۰/۱۴)

نتایج آزمون های آماری در تحلیل ممیزی برای مدل هویت دینی به صورت ذیل می باشند:

ضریب لامبدا: مقدار لامبدا در این مدل برابر۰/۷۱ است. این ضریب گویای این واقعیت است که اختلاف معنی داری بین میانگین نمره ممیزی دو گروه (احتمال وجود هویت دینی شدید و احتمال عدم وجود هویت دینی شدید) وجود دارد.

ضریب کانونیکال: ضریب همبستگی کانونیکال۰/۵۴ در جدول نشان می دهد که بین متغیر گروه(احتمال وجود هویت دینی شدید و احتمال عدم وجود هویت دینی شدید) و نمره ممیزی همبستگی نسبتا بالایی وجود دارد.

ویژه مقدار: معیار دیگر ارزیابی تابع ممیزی ویژه مقدار است. در تحلیل های ممیزی مقدار هر چه این آماره بیشتر باشد به این معنا که به یک نزدیک تر باشد برازش خوب مدل را نشان می دهد. در این مدل ویژه مقدار برابر ۰/۴۱ می باشد که نشان دهنده این است که مدل دارای توانایی نسبتا متوسطی می باشد.

درصد صحت: این درصد نشان دهنده مقدار اعتبار صحت اطلاعات را نشان می دهد. از آن جا که مقدار آن در این مدل ممیزی برابر ۰/۸۴ می باشد لذا میزان صحت را در سطح بالایی نشان می دهد.

آزمون کای اسکوئر: مقدار آماری کی دو و سطح معنی داری آن گویای آن است که بین میانگین نمره دو گروه اختلاف معنی داری وجود دارد. به عبارتی دیگر فرضیه برابر بودن میانگین نمره ممیزی (احتمال وجود هویت دینی شدید و احتمال عدم وجود هویت دینی شدید) در سطح آماری بسیار کمتر از ۱ درصد رد می گردد و این تابع قادر است که (احتمال وجود هویت دینی شدید) به طور معنی داری ممیزی نماید. مقدار این آزمون نیز در سطح حداقل ۰/۹۵ اطمینان معنی دار است.

نتایج مربوط به تحلیل ممیزی هویت دینی در جدول ۵ نشان می دهد که نقش مربیان آموزشی از میان سایر متغیرهای موجود در مدل دارای قویترین همبستگیr=۰/۵۱ با تابع ممیزی است. این متغیر نشان می دهد که نقش مربیان آموزشی مهمترین سازه متمایزکننده بین دو گروه جوانان دارای هویت دینی قوی و ضعیف می باشد. با فاصله اندکی از این متغیر، متغیرهایی چون سن پاسخگویان، سابقه خدمت مربیان آموزشی و میزان تحصیلات مربیان آموزشی وارد مدل شده اند. براین اساس نتایج نشان می دهد که متغیر نقش مربیان آموزشی از اهمیت زیادی در تمایز بین دو گروه مورد مطالعه(احتمال وجود هویت دینی شدید و احتمال عدم وجود هویت دینی شدید) متغیرهای چون سن پاسخگویان، سابقه خدمت مربیان آموزشی و میزان تحصیلات مربیان آموزشی از متغیرهایی می باشند که با ضریب همبستگی بین ۰/۲۲ تا ۰/۴۱ از اهمیت متوسطی در تمایز بین دو گروه مورد مطالعه و نهایتا متغیرهایی چون معدل دانش آموز و میزان تحصیلات پدر از متغیرهایی هستند که به دلیل پایین بودن ضریب همبستگی آنها با تابع ممیزی از اهمیت کمتری برخوردارند.

[1]. Discriminant Analysis

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

جدول ۵: میزان همبستگی متغیرهای مستقل و تابع ممیزی استاندارد شده هویت دینی

متغیرهای پیش بینی کننده	ضریب همبستگی با تابع ممیزی	میانگین ها		
		گروه ۱	گروه ۲	معنی داری
نقش مربیان آموزشی	۰/۵۱	۲۳/۷۱	۲۹/۳۹	۰/۰۰۰
معدل ترم دانش آموز	۰/۲۷	۳۳/۷۱	۲۷/۷۷	۰/۰۰۰
میزان تحصیلات مربیان آموزشی	۰/۲۶	۳۵/۱۷	۳۰/۲۷	۰/۰۰۰
سابقه خدمت مربیان آموزشی	۰/۱۳	۱۲/۴۷	۱۱/۵۲	۰/۰۰۶
سن پاسخگویان	۰/۲۲	۱۶۱/۵۸	۲۵۹/۸۳	۰/۰۰۰
تحصیلات پدر	۰/۱۰	۰/۴۰	۰/۵۸	۰/۰۰۰

ارزیابی توانایی مدل چند بعدی هویت دینی دانش آموزان را می توان با توجه به میزان توانایی مدل تحلیل ممیزی در درست طبقه نمودن دو گروه جوانان دارای هویت دینی قوی و آنهایی که دارای هویت دینی ضعیفی می باشند، بررسی کرد. همان طور که در جدول ۶ آمده است تابع ممیزی حاصل از مدل کلی در کل ۷۸/۶ از موارد می توانند گروه بندی جوانان را به این قضیه که آنها دارای هویت دینی قوی خواهند بود، به صورت صحیح پیش بینی کند. با جمع آوری اطلاعات مربوط به جوانان هدف می توان با توجه به تابع به دست آمده برای این مدل، درصد احتمال افزایش هویت دینی دانش آموزان را محاسبه کرد.

جدول ۶: نتایج نهایی گروه بندی براساس تحلیل ممیزی

	تعداد نمونه	پیش بینی عضویت			
		تعداد		درصد	
		گروه ۱	گروه ۲	گروه ۱	گروه ۲
جوانان لحاظ شده در تحلیل ممیزی گروه۱- دانش آموزانی که دارای هویت دینی قوی اند گروه۲- دانش آموزانی که هویت دینی ضعیفی دارند	۳۱۳	۶۷	۲۴۶	۲۱/۴	۷۸/۶
جوانان لحاظ نشده در تحلیل ممیزی گروه۱- دانش آموزانی که دارای هویت دینی قوی اند گروه۲- دانش آموزانی که هویت دینی ضعیفی دارند	۳۱۳	۷۶	۲۳۷	۲۴/۳	۷۵/۷

- درصد صحت گروه بندی در بین دانش آموزان لحاظ شده در مدل تحلیل ممیزی= ۷۸/۶
- درصد صحت گروه بندی در بین دانش آموزان لحاظ نشده در مدل تحلیل ممیزی= ۷۵/۷

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

رگرسیون چندمتغیره

در تحقیق حاضر از آماره رگرسیون چند متغیره به شیوه گام به گام استفاده شده است. در اینجا کل متغیرهای مستقل زمینه ای و ابعاد متغیرهای نقش مربیان به شیوه گام به گام وارد معادله شدند و هفت متغیر نقش مربیان آموزشی، معدل ترم دانش آموز، میزان تحصیلات مربیان آموزشی، سابقه خدمت مربیان آموزشی، سن پاسخگویان، تحصیلات پدر و وضعیت تأهل مربیان آموزشی به ترتیب میزان اهمیتی در تبیین متغیر وابسته داشته اند، وارد معادله رگرسیونی شده اند و سایر متغیرها خارج از معادله قرار گرفتند.

همان طور که در جدول ۷ ملاحظه می شود، آزمون T نشان می دهد که ضریب بتا برای این هفت متغیر حداقل در سطح ۹۵ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار است. مدل رگرسیون هویت دینی دختران دانش آموز شهر کرمانشاه، با توجه به نتایج حاصله از این آنالیز، حکایت از این مطلب دارد که تحلیل رگرسیون تا هفت گام پیش رفته است. کمیت F معنادار است این مطلب گویای این است که حداقل یکی از متغیرهای مستقل در پیش بینی متغیر وابسته مؤثر است. با توجه به نتایج بدست آمده از مقدار F که در سطح حداقل ۹۵ درصد و با مقدار ۲۴/۹۶۰ معنادار است، لذا می توان صحت آماری و اعتبار آماری آن را در سطح قابل قبولی ارزیابی نمود.

جدول ۷: عناصرمتغیرهای مستقل درون معادله برای پیش بینی هویت دینی

مرحله	متغیر	B	Beta	مقدار T	معناداری	R	R^2
۱	نقش مربیان آموزشی	۰/۱۷۹	۰/۲۷	۳/۸۷	۰/۰۰۰	۰/۵۰	۰/۲۵
۲	سن پاسخگویان	۰/۲۹۳	۰/۳۱	۴/۵۴	۰/۰۰۰	۰/۶۱	۰/۳۷
۳	سابقه خدمت مربیان آموزشی	۰/۱۳۲	۰/۲۵	۳/۵۸	۰/۰۰۰	۰/۶۵	۰/۴۲
۴	میزان تحصیلات مربیان آموزشی	۱/۲۶	۰/۱۸	۲/۸۹	۰/۰۰۴	۰/۶۷	۰/۴۵
۵	معدل ترم دانش آموز	۰/۲۰۸	۰/۱۵	۲/۳۹	۰/۰۱۸	۰/۶۹	۰/۴۸
۶	تحصیلات پدر	۰/۳۱	۰/۳۰	۲/۳۳	۰/۰۳۸	۰/۷۲	۰/۴۹
۷	وضعیت تأهل	۰/۱۹	۰/۱۸	۲/۴۰	۰/۰۱۲	۰/۷۴	۰/۵۱
۳۳/۲۴۰۱Constant=		F= ۲۴/۹۶۰	Sig=	۰/۰۰۰			

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

بر این اساس معادله رگرسیون چند متغیره در پژوهش حاضر به این صورت می باشد:

$$Y = a + bx_1 + bx_2 + \ldots bx_n$$

هویت دینی دانش آموزان = ۰/۲۷۳(نقش مربیان آموزشی) + ۰/۳۱۴ (سن پاسخگویان)+ ۰/۲۵۴(سابقه خدمت مربیان آموزشی) + ۰/۱۸۳(میزان تحصیلات مربیان آموزشی) + ۰/۱۵۵ (معدل ترم دانش آموز) +۰/۳۰۲(تحصیلات پدر) + ۰/۱۸۱ (وضعیت تاهل)+ ei

بحث و نتیجه‌گیری

رشد دینی که در مجموع دارای ویژگی‌های عمومی سایر جنبه‌های رشد آدمی یعنی رشد زیستی، شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی است در ارتباط متقابل با سایر جوانب رشد صورت می‌گیرد و امری تدریجی است که در دوره‌هایی از زندگی سرعت بیشتر و کیفیت پیچیده‌تری پیدا می‌کند. این رشد فرآیندی مداوم و تراکمی است. حالتی کلی دارد و همراه با تفاوت‌های فردی است. انعطاف‌پذیر و قابل تغییر است و در شرایط اجتماعی- فرهنگی زندگی هر فرد شکل می‌گیرد.

در این پژوهش از تأثیر نقش متغیر اصلی یعنی مربیان آموزشی و تربیتی بر روی هویت دینی دختران دانش آموز شهر کرمانشاه بحث شد. براساس یافته های پژوهش مقدار ضریب همبستگی بدست آمده بین متغیر نقش مربیان آموزشی و بعد اعتقادی برابر ۰/۴۲، بعد مناسکی برابر ۰/۷۹، بعد تجربی برابر ۰/۲۳ و بعد پیامدی ۰/۳۵ است. قابل ذکر است که رابطه این دو متغیر در کل برابر ۰/۳۵ می باشد. این معناداری در سطح حداقل ۹۵ درصد براساس آزمون همبستگی پیرسون معنادار می باشد و می توان نتایج بدست آمده را به کل جامعه آماری مورد نظر تعمیم داد. نتایج مربوط به تحلیل ممیزی نشان می دهد که نقش مربیان آموزشی مهمترین سازه متمایزکننده بین دو گروه جوانان دارای هویت دینی قوی و ضعیف می باشد. نتایج رگرسیون نشان می دهد که متغیر وابسته مستقیماً تحت تاثیر متغیرهای نقش مربیان آموزشی(Beta=۰/۲۷۳)، سن پاسخگویان (Beta=۰/۳۱۴)، سابقه خدمت مربیان آموزشی (Beta=۰/۲۵۴)، میزان تحصیلات مربیان آموزشی (Beta=۰/۱۸۳) و معدل ترم دانش آموز (Beta= -۰/۱۵۵)، میزان تحصیلات پدر(Beta=۰/۳۰۲) و وضعیت تاهل(Beta= -۰/۱۸۲)،قرار گرفته است و در مجموع این متغیرها توانسته اند مقدار(R^2=۰/۵۱) از تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند. با این حال، حسین بر(۱۳۸۰) بر نقش جنسیت، پیوستگی خانوادگی، میزان پیوستگی با گروه همسالان، میزان تأثیر گروه های مرجع، میزان رضایت از کشور، ارتباط معناداری با نگرش نسبت به هویت ملی تأکید داشته اند. کاویانی راد(۱۳۸۰) بر نقش رسانه های جمعی بر تغییرات هویت دینی، حیدری (۱۳۸۳) بر نقش سرمایه اجتماعی، رسانه ها، تکنولوژی های ارتباطی و سن و تحصیلات، شکرشکن (۱۳۷۸) بر نقش ارزش های اخلاقی در هویت تاکید دارد، جایگاه هویت ملی و دینی در کتب درسی متوسطه(علیرضایی، ۱۳۸۵)، بررسی نگرش دانش آموزان سال سوم مقطع متوسطه نسبت به موفقیت مربیان پرورشی در حل مشکلات تربیتی آنها در شهر اصفهان(نقیه، ۱۳۷۳)، بررسی هویت ملی و مذهبی جوانان مشهدی و تأثیر روابط اجتماعی بر آن(آخوندی، ۱۳۸۵: ۲۶) و بررسی هویت دینی و ملی جوانان شهر تهران با تأکید بر تأثیر خانواده بر آن(زارعی، ۱۳۸۹: ۵۴). با توجه به مطالعات انجام شده می توان استنباط کرد که نتایج حاصل از این پژوهش در بسیاری از موارد با تحقیقات انجام شده همخوانی دارد و در مواردی هم با آنها ارتباط خاصی ندارد چرا که در هیچ کدام از مطالعات انجام شده قبلی به نقش متغیری مانند اثرگذاری مربیان تاکید نشده است و نقطه قوت این پژوهش و متمایز کننده این پژوهش از سایر مطالعات انگشت گذاشتن بر تأثیر متغیر نقش مربیان آموزشی و پرورشی بر هویت دینی می باشد.

همان گونه که انتظار می رفت، رابطهٔ بین متغیر نقش مربیان آموزشـــی با هویت دینی نیز مورد تأیید قرار گرفت. در این میان هر چه نقش مربیان آموزشـــی پررنگتر باشـــد، هویت دینی می باســـت افزایش یابد. که نتایج نیز به همان مورد انتظار منجر گردید. در این پژوهش، رابطهٔ تحصـیلات با هویت قومی به صـورت مستقیم بوده است. بنابراین، در جامعهٔ مذکور هر چه تحصیلات بیشتر بوده، هویت دینی بیشـتری را شـاهد بوده ایم. با این حال و نظر به فرضـیات و تأیید آن ها، مهم ترین نتیجه گیری پژوهش ما این است که مؤلفه های نقش مربیان آموزشی و پرورشی، اکثراً در کاهش هویت دینی مؤثرند. این نتیجه براساس نظریه پیاژه و کلبرگ که محیط آموزشی (مانند مدارس، نقش همســـالان) را در تربیت اخلاقی مهم می‌داند و بر نقش تأثیرهای اجتماعی که در برگیرنده ی فرصـــت‌هایی برای پذیرش نقش است، تأکید دارند، همخوانی دارد.

یکی از اقدام های اولیه در این زمینه، لزوم ارتقای هویت دینی دانش آموزان هم به لحاظ کمی و هم به لحاظ کیفی است. این مسأله، یعنی آموزش که مهم ترین پیشنهاد در قسمت عوامل فرهنگی است، باید به عنوان یک اقدام ضروری تلقی شود. در بحث کمی،

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

سخن از سطوح تحصیلات است. در بخش کیفی، باید شیوهٔ تدریس به نحوی باشد که دانش آموزان احساس هویت دینی، با ایران داشته باشند، در این زمینه استفاده از اردوهای دانش آموزی به مناطق مختلف ایران و آشنا کردن اقوام با مردم سایر نقاط ایران، می تواند مفید باشد. حمایت مالی مدارس از افراد کم درآمد در میان دانش آموزان، با توجه به این که یکی از عوامل تأثیرگذار بر هویت دینی، نامناسب بودن وضعیت اقتصادی و معیشتی افراد است. لهذا پیشنهاد می شود که مدیران در مدارس، به حمایت مالی از دانش آموزان کم درآمد بپردازد. انتخاب مربیان پرورشی با تخصص و مهارت کافی جهت شناساندن ارزشهای دینی به دانش آموزان و همچنین انتخاب افرادی در رشته امور تربیتی و پرورشی در زمینه تقویت هویت دینی دانش آموزان مؤثر و مهم عمل می کنند.

منابع

آخوندی، محمد باقر(۱۳۸۵). بررسی هویت ملی و مذهبی جوانان مشهدی و تأثیر روابط اجتماعی بر آن، پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

اسکندری، حسین (۱۳۹۱) مطالعه ای با عنوان بررسی رابطه بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۸، شماره ۲۵، صص. ۱۱۴-۱۳۷.

اسکیدمور، ویلیام (۱۳۷۵). تفکر نظری در جامعه شناسی، ترجمه حاضری، سبزیان، رجب زاده، مقدس و هاشمی گیلانی، تهران، انتشارات تابان.

بنتهام، سوزان(۱۳۸۹). روانشناسی تربیتی، ترجمه دکتر اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی، تهران، انتشارات رشد.

پورجبلی، ربابه (۱۳۷۹). بررسی عوامل مؤثر بر شکل گیری هویت اجتماعی، فرهنگی نوجوانان: مورد مطالعه شهر ارومیه، پایان نامهٔ کارشناسی ارشد، شیراز، دانشگاه شیراز، بخش جامعه شناسی و برنامه ریزی.

تاجیک، محمد رضا (۱۳۸۴). روایت غیریت و هویت در میان ایرانیان، تهران، نشر فرهنگ گفتمان.

توسلی، غلامعباس (۱۳۸۰). نظریه های جامعه شناسی، تهران، انتشارات سمت.

جمالی فیروزآبادی محمود و آزیتا اخلاقی (۱۳۹۱) رابطه هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش آموزان مدارس شهر تهران، راهبرد اجتماعی فرهنگی، دوره ۲ , شماره ۵ ; صص ۷۹- ۱۰۲.

جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). هویت اجتماعی، ترجمهٔ تورج یار احمدی، تهران: نشر و پژوهش شیرازه.

حسین بر، محمد عثمان (۱۳۸۰). بررسی عوامل مؤثر بر نگرش دانشجویان بلوچ نسبت به هویت ملی، پایان نامهٔ کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامهٔ طباطبایی، دانشکدهٔ علوم اجتماعی.

حقیقتیان، منصور؛ احمد غضنفری و پروانه تکه اکبرآبادی (۱۳۹۰) هویت ملی و برخی عوامل مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اصفهان، جامعه شناسی کاربردی، دوره ۲۲، شماره ۱، صص. ۷۱-۸۲.

حیدری، اله رحم (۱۳۸۳). بررسی عوامل مؤثر بر رابطهٔ هویت ملی و قومی(مطالعهٔ موردی شهر نورآباد ممسنی)، پایان نامهٔ کارشناسی ارشد، شیراز، دانشگاه شیراز، بخش جامعه شناسی و برنامه ریزی.

دوران، بهزاد و محسنی، منوچهر (۱۳۸۳). هویت؛ رویکردها و نظریه ها. مبانی نظری هویت و بحران هویت. به اهتمام علی اکبر علیخانی، پژوهشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی و دفتر مطالعات و تحقیقات سیاسی وزارت کشور.

ربانی، رسول(۱۳۸۱). جامعه شناسی جوانان، تهران، انتشارات آوای نور.

زارعی، محسن(۱۳۸۹)، بررسی نقش مربیان آموزشی در پرورش هویت دینی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر کرمانشاه، پایان نامه کارشناسی ارشد، کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.

سیف، علی‌اکبر(۱۳۷۳)، روانشناسی پرورشی، تهران، انتشارات آگاه، چاپ شانزدهم.

شرفی، محمدرضا،(۱۳۸۳)، جوان و بحران هویت، تهران، انتشارات سروش.

شکرکن، حسین (۱۳۷۸). رابطهٔ میان نگرش و رفتار. مجلهٔ علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دورهٔ جدید، شمارهٔ اول، صص ۱۷-۴۴.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]

عبداللهی، محمد (۱۳۸۰). تنوع قومی در ایران؛ چالش ها و فرصت ها (بخش دوم). میزگرد، فصلنامهٔ مطالعات ملی، سال سوم، شمارهٔ نهم، پاییز، صص. ۳۷۳-۳۲۴.

عبداللهی، محمد و قادر زاده، امید (۱۳۸۲). فاصلهٔ قومی و عوامل مؤثر بر آن در ایران، فصلنامهٔ علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، شمارهٔ ۲۴، صص. ۱-۳۶.

علیرضایی، مریم(۱۳۸۵)، جایگاه هویت ملی و دینی در کتب درسی متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد، بیرجند، دانشگاه بیرجند، گروه برنامه ریزی درسی.

قربانی، قدرت‌الله (۱۳۸۲). هویت ملی از دیدگاه استاد مطهری، فصلنامه مطالعات ملی، سال پنجم. شماره ۱۸. صص ۶۴-۸۶.

قره باغی، علی اصغر (۱۳۸۰). تبارشناسی پست مدرنیسم، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی.

کیوی، ریمون و لوک وان کامپنهود (۱۳۸۶). روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران، نشر توتیا.

گل محمدی، احمد (۱۳۸۳). جهانی شدن فرهنگ و هویت، تهران، نشر نی.

ماسن، پاول هنری و دیگران (۱۳۷۹). رشد شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. تهران : نشر مرکز، کتاب ماد.

مرشدی زاد، علی (۱۳۷۹). بقا یا زوال قومیت ها در عصر جهانی شدن. فصلنامهٔ مطالعات ملی، سال دوم، شمارهٔ ششم، زمستان، صص ۲۱۷-۱۹۷.

نقیه، مجید(۱۳۷۳). بررسی نگرش دانش آموزان سال سوم مقطع متوسطه نسبت به موفقیت مربیان پرورشی در حل مشکلات تربیتی آنها در شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی.

Bandura, A (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice –Hall.

Beasley, Ch. Bulbeck, Ch. and McCarthy, G. (2009) "Ambivalent Globalization, Amorphous Vulnerable Nationalism: Considering Debates about Nation and National Positioning within the Global from the Point of View of Young Australians", Journal of Sociology, 46 (1): 5–25.

Driedger, Leo (2006). "Identité ethnique." [on line]. <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?pgNm=TCE&Params=F1ARTF0002662>. [5 Aug 2006].

Erikson, Tomas Hylland (2001). "Ethnic Identity, National Identity and Intergroup Conflict: The Significance of Personal Experiences." *Social Identity, Intergroup Conflict, and Conflict Reduction*, Oxford: Oxford university press.

Jamali, R. (2015) "National identity, crises of legitimacy and penetration of social networks", Online Arab Spring, Social Media and Fundamental Change, p:11-20.

Moreau, Karinen (2003). "Influences des Rapports Sociaux de Domination Sur la Construction de l'identité Ethnique: l'exemple des Descendants d'Algériens de France." [Online].<http://www.unb.fr/sc-humaines/ceriem/documents/cc4karin,htm> [26 June 2006].

Reynolds, P.D. (1997). *A Primer in Theory Construction,* Indiana: Bobbs-Merrill Education publishing.

Rodriguez, L. Schwartz, S.J. and Whitbourne, S.K. (2010) "American Identity Revisited: The Relation Between National, Ethnic, and Personal Identity in a Multiethnic Sample of Emerging Adults", Journal of Adolescent Research, 25:324-349.

Turner, J. H. (2003). *The Structure of Sociological Theory*, California: Thomson, Wadsworth.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-30]