

میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و مدارس دیگر شهر تهران: با تأکید بر عوامل مدرسه و خانواده^۱

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۵/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲/۱۲

محبوبه پرتو اعلم

دانشجوی دکتری گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی

mpartoalam@yahoo.com

حسین دهقان (نویسنده مسئول)

استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی

dehqan.azad@gmail.com

ناصر باهنر

دانشیار، دانشکده معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات، دانشگاه امام صادق علیه السلام

nbahonar@gmail.com

چکیده

هدف تحقیق حاضر شناخت میزان و چگونگی هم‌فرهنگی (ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری) دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و مدارس دیگر (دولتی و غیردولتی) شهر تهران و تأثیر عوامل خانواده و مدرسه بر آن است. روش این پژوهش پیمایشی است و برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار «پرسش‌نامه محقق ساخته برخط» استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مدارس اسلامی و مدارس دیگر شهر تهران است که در سه سال اخیر از دبیرستان و هنرستان دانش‌آموخته شده‌اند. با روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند، تعداد ۳۸۵ نفر دانش‌آموخته مدارس اسلامی

۱. مقاله پیش‌رو برگرفته از رساله دکتری رشته جامعه‌شناسی مطالعات فرهنگی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران

شمال با این عنوان است: «بررسی میزان و چگونگی هم‌فرهنگی (ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری)

دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران و تأثیر عوامل مرتبط با آن».

و ۳۸۴ نفر از دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران (در مجموع ۷۶۹ نفر) مورد آزمون قرار گرفتند.

اعتبار پژوهش با روش‌های صوری نظر خبرگان و اعتبار سازه با روش تحلیل عاملی تأییدی و با نرم‌افزار AMOS محاسبه تأیید شد. شاخص‌های برازش مدل و نیز مقدار آلفای کرونباخ در سطح مطلوب و قابل استنادی قرار دارد و پایایی بالای تحقیق را نشان می‌دهد. نتایج تحقیق با بهره‌گیری از آزمون T با نرم‌افزار SPSS، نشان می‌دهد دانش‌آموختگان مدارس اسلامی نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران، از هم‌فرهنگی و اشتراک بیشتری در عناصر فرهنگی (شامل ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری) برخوردارند. یافته‌های تبیینی تحقیق در قالب الگوی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزار AMOS نشان داد: عوامل «خانواده» و «مدرسه» بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی اثر دارد.

واژگان کلیدی:

هم‌فرهنگی، اجتماعی شدن، دانش‌آموختگان مدارس اسلامی، مدرسه، خانواده.

طرح موضوع

تأسیس مدارس اسلامی در ایران به اواخر قرن سوم هجری باز می‌گردد؛ زمانی که شخصی به نام «ناصر کبیر» مدرسه‌ای اسلامی در آمل تأسیس کرد (صدیق، ۱۳۴۹، ص ۳۸۶، به نقل از شکوری و دارا، ۱۳۹۰، ص ۷۹). هدف و انگیزه ایجاد این مدرسه و مدارس اسلامی دیگر از همان ابتدا، متأثر از ضرورت‌های اجتماعی و سیاسی دوران‌های گوناگون بوده و در هر مرحله تاریخی، از انگیزه‌ها و سیاست‌های بانیان خود متأثر بوده‌اند (سلطان‌زاده، ۱۳۶۴، ص ۷، به نقل از شکوری و دارا، ۱۳۹۰، ص ۷۹). با روی کار آمدن سلسله پهلوی و در زمان سلطنت رضا شاه، تمرکزگرایی روح حاکم بر اقداماتی بود که در راستای استقرار نظم در ایران نوین انجام گرفت. این خط‌مشی در عرصه‌های فرهنگی به‌ویژه در آموزش و پرورش نیز نمود داشت و این نهاد مهم تحت نظارت دولت فعالیت می‌کرد و برنامه‌های آموزشی همانند برنامه‌های دیگر، اهداف خاص دنبال‌شده از الگوی غربی را پیروی می‌کرد. زمینه رشد و شکوفایی نهضت‌های فرهنگی پس از سقوط رضا شاه فراهم و

فعالیت نیروهای مذهبی در راستای اسلامی کردن نظام تعلیم و تربیت آغاز شد. تأسیس مدارس جامعه تعلیمات اسلامی پس از شهریور ۱۳۲۰ یکی از نشانه‌های آغاز این حرکت بود؛ مدارس که با همت مرحوم عباسعلی اسلامی در تهران شروع به کار کرد و با هدایت روحانیان و حمایت بازاریان معتمد و متنفذ در اصفهان و سراسر کشور گسترش یافت (ر.ک: کشتی آرا و ابطحی فروشانی، ۱۳۸۹، ص ۱۴۱-۱۴۵).

در زمان پهلوی دوم، فرهنگ ایران در اوضاعی شکل می‌گرفت که از سویی به دلیل افول سیاسی و اقتصادی ایران و احساس عقب‌ماندگی و شکست در رویارویی با تمدن نوظهور غرب و شیفتگی به دستاوردهای علمی و اقتصادی آن، برخی از درباریان و روشن‌فکران را به الگوگیری از اندیشه و منش غربیان و بیزاری و روی گردانی از فرهنگ و سنت اسلامی- ایرانی تشویق کرد و در مقابل، گروهی دیگر از عالمان و حاکمان در واکنش به بعضی جنبه‌های دین‌ستیزانه و بدعت‌گراانه تمدن جدید، در صدد مقابله با همه جلوه‌های آن حتی در شکل‌های جدید آموزش برآمدند؛ بنابراین از سویی ناکامی تلاش‌های گسترده سیاسی همچون جنبش مشروطه و سربر آوردن دوباره استبداد سیاسی، احساس ناامیدی و میل به انزوا را در برخی لایه‌های دینی و اجتماعی قوت بخشیده بود و از سوی دیگر حکومت پهلوی تضعیف مخالفت بالقوه دینی را در چهره طرفداری از پیشرفت و تمدن و ایجاد تقابل کاذب میان اسلامیت و ایرانیت، در برنامه‌های فرهنگی خود دنبال می‌کرد. شعارهای ضد دینی زمینه رشد و شیوع یافت و شبهه‌هایی همچون تعارض دین و دانش و ناگزیری نواندیشان و اصلاحگران از الگوگیری از مکاتب و احزاب غربی بر بسیاری از افراد سایه افکند. در این میان ارائه الگویی نو که هم بر ایمان و هویت دین پای بفشارد، هم دانش جدید را از تهمت هویت دین‌ستیزانه بپیراید و هم امکان پرورش نسلی دین‌باور و دانشمند را در عمل اثبات کند، کاری دوران‌ساز بود که جز با زمان آگاهی مؤمنانه به دست نمی‌آمد. عده‌ای عالم به معارف دینی و علوم روز، همانند علامه کرباسچی و استاد روزبه با تأسیس مدارس پسرانه علوی و نیز شهیدان بهشتی، باهنر و رجایی با تأسیس مدارس دخترانه رفاه، راه را بر امید نو برای حیات مؤمنانه در دوران جدید گشودند و با تبلیغ عملی مسئولیت اجتماعی، بر وظیفه خطیر انسان‌سازی به عنوان لازمه توفیق هر حرکت اجتماعی ریشه‌دار و آینده‌نگر پای فشرده‌اند. حاصل این تلاش، توان‌افزای حرکت‌های گسترده دیگری شد که سال‌ها بعد در انقلاب اسلامی تجلی یافت و بذر آن بوستان‌های

فراوان فرهنگی دیگری را با سبکی نو در تربیت دینی و علمی، بر و بار بخشید. شبکه قوی و گسترده مدارس اسلامی، دارای شعبه‌های متعدد در تهران و سراسر کشور، با فرهنگ و هویت مشترک در همه ابعاد و شئون (اصول و اهداف، شیوه‌ها، مواد درسی، آیین‌ها و مناسک)، ضمن تأکید بر رسالت اصلی مکتب نبوی یعنی تربیت اخلاقی انسان‌ها همراه با زمان آگاهی و علم‌آموزی، امکان استمرار حیات دینی را در صحنه زندگی فردی و اجتماعی فراهم می‌آورند. در این مدارس، دانش‌آموزان مستعد از میان خانواده‌های مذهبی گزینش می‌شوند و تا پایان تحصیل، ضمن آموزش‌های درسی موظف و رسمی آموزش و پرورش، بر تداوم و تعمیق تربیت و تعالیم اسلامی به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان تأکید دارند.

مدارس اسلامی در تحقیق حاضر به گونه‌ای از مدارس غیردولتی اطلاق می‌شود که عضو «کانون مدارس اسلامی» است و اهداف، فعالیت‌ها و برنامه‌های دینی آنها نسبت به خدمات آموزشی و درسی، «اساس و اولویت» دارد. این اولویت شامل تمامی فرایندهای تحصیلی اعم از جذب و ثبت‌نام دانش‌آموزان و خانواده‌های مذهبی، خودداری از پذیرش و حفظ و تداوم حضور دانش‌آموزان غیرمذهبی در طول تحصیل، گزینش معلمان و کادر اداری مذهبی، ایجاد محیط و فضای مذهبی مدرسه و مانند آن است.

شناخت مجموعه مدارس اسلامی نیازمند بررسی چگونگی شکل‌گیری عناصر، ابعاد و هویت فرهنگی آنها در فرایند اجتماعی و ارتباطی است. اصولاً اعضای یک گروه صرفاً متأثر از تعلقات فرهنگی خود نیستند؛ بلکه کشگرانی هستند که متناسب با اوضاع اجتماعی و ارتباطی موجود، تعلق و وابستگی خود را معنا می‌بخشند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان و بالطبع دانش‌آموختگان مدارس اسلامی به یک گروه و اجتماع نسبتاً منسجم و یکپارچه تبدیل شده‌اند. با گسترش ارتباطات و شبکه‌های اجتماعی، فرصت بسامد ارزش‌ها و هنجارهای مشترک میان دانش‌آموزان این مدارس افزایش یافته و این فرایند تعمیق بیشتری یافته است. این گستره وسیع نشان‌دهنده انسجام فرهنگی خاص این مدارس است که در بستر ارتباطی جدید، بیش از پیش فعال شده است؛ بنابراین به منظور تبیین متناسب با حیات اجتماعی و شرایط ارتباطی جدید، تلاش شده ویژگی‌ها و عناصر فرهنگی آنها ارزیابی و بررسی شود.

بر اساس نظریه هم‌فرهنگی، جوامع در خود، گروهی از جماعت‌ها و هویت‌ها را به وجود می‌آورند که حاشیه‌ای هستند و این امر در قالب ایجاد سلسله‌مراتبی از این هویت‌ها در هر جامعه انجام می‌شود. در این سلسله‌مراتب، بالاترین امتیازات و مقامات در اختیار

افرادی قرار می‌گیرد که از لحاظ سلسله‌مراتب هویتی در موقعیتی بالاتر قرار دارند. این گروه برای تداوم موقعیت خود، نظام‌های ارتباطی ایجاد می‌کنند که لزوماً به نظام‌های ارتباطی عمومی منتقل نشده و با آنها فاصله و تمایز کارکردی و سازوکاری دارند. گروه‌هایی که در رده‌های پایین قرار می‌گیرند، حاشیه‌ای می‌شوند و موقعیت مشابهی را اغلب به‌رغم تمایل خود تجربه می‌کنند که خصوصیت اصلی آن در محرومیت و نداشتن قابلیت حضور در بسیاری از عرصه‌های اجتماعی یا کمبود این حضور نسبت به شمار فیزیکی آنهاست. گروه‌هایی که از آنها با عنوان «هم‌فرهنگ» نام برده می‌شود؛ در عین حال راهبردهای خاص برای ایجاد ارتباط با یکدیگر و با ساختارهای سلطه پدید می‌آورند (فکوهی، ۱۳۸۷، ص ۴۵). در این دیدگاه، گروه‌های هم‌فرهنگ در اوضاعی خاص و از میان جماعت‌های موجود در جامعه پدید می‌آیند. «جماعت گروهی از افراد یک جامعه هستند که دارای مجموعه‌ای از اشتراکات خودآگاهانه و دیدگاهی کم‌ویش منسجم نسبت به گذشته، حال و آینده خود هستند و به همین دلیل با یک نام خاص یا با ضمیر "ما" از خود یاد می‌کنند» (همان). مدارس اسلامی تجلی شکل‌گیری هم‌فرهنگی است؛ بنابراین ضرورت شناخت عناصر فرهنگی یعنی ارزش‌ها، هنجارها و تمایلات رفتاری مذهبی در میان نوجوانان و جوانان کشورمان به‌ویژه دانش‌آموختگان مدارس اسلامی، اهمیت فراوان و دوچندان دارد. در پژوهش‌های انجام‌شده در کشورمان، هم‌فرهنگی به عنوان موضوعی که می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های جمعی اثرگذار باشد، مغفول مانده است. این مؤلفه‌ها که در بستری اجتماعی شکل می‌گیرد و پرورش می‌یابد، یک سوی ضرورت پرداختن به این موضوع را آشکار می‌کند و سوی دیگر ضرورت تحقیق به اوضاع خاص فرهنگی مدارس اسلامی مربوط می‌شود که در حوزه موردنظر تحقیق به این مدارس پرداخته نشده است. کاستی و نقص در پژوهش‌های این حوزه موجب شد محقق به ضرورت تحقیق درباره هم‌فرهنگی در میان دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران توجه نشان دهد. هدف اصلی تحقیق عبارت است از: شناخت میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر به عنوان یک گروه برخوردار از عناصر فرهنگی مشترک شامل ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری، همچنین شناخت عوامل آن شامل مدرسه و خانواده.

هم‌فرهنگی

هم‌فرهنگی^۱ به فرایندی اشاره دارد که در آن، اعضای گروه‌های هم‌فرهنگ بر مبنای راهبرد خویش، سبک ارتباطی متفاوتی دارند. در پژوهش‌های صورت گرفته که به پدید آمدن مدل ارتباطی گروه‌های هم‌فرهنگ بر اساس شیوه‌ها و جهت‌گیری‌های ارتباطی اعضای این گروه‌ها منتج شد، تمرکز بر رویکردهای خاصی بود که اعضای گروه هم‌فرهنگ به منظور تعامل و کنش متقابل با اعضای گروه مسلط از آنها بهره می‌بردند. این تحقیقات معطوف به بررسی شیوه‌هایی شد که باعث انتخاب جهت‌گیری‌های خاص و بیش از دیگران، توسط اعضای گروه هم‌فرهنگ می‌شود (اورب، ۲۰۱۰م، ص ۸۷).

هم‌فرهنگی بر پایه تجربه‌های گروه‌های هم‌فرهنگ بنا نهاده شده و این امر در زمینه‌ای از ارتباطات اجتماعی پدید می‌آید که کنشگران اجتماعی از هم‌فرهنگی برخاسته از تجربه‌های ارتباطات متقابل برای رسیدن به انسجام اجتماعی و دستیابی به جایگاه فرهنگی استفاده می‌کنند و برای هم‌فهمی در گروه هم‌فرهنگ از گفتمان فرهنگی پدیدآمده بهره می‌گیرند؛ به بیان دیگر ادغامی از عناصر گوناگون فرهنگی به شکل‌گیری فرهنگ حاکم در گروه هم‌فرهنگ منجر شده است. ادغام عناصر فرهنگی طوری به هم آمیخته‌اند که یک کل منسجم فرهنگی را به وجود آورده‌اند و تنها می‌توان تشابهات میان اجزای فرهنگی را با فرهنگ‌های دیگر یافت؛ اما کل فرهنگی منطبق بر هیچ‌یک از فرهنگ‌های موجود نیست. در این دیدگاه، گروه‌های هم‌فرهنگ در شرایطی خاص و از میان جماعت‌های موجود در جامعه پدید می‌آیند. «جماعت گروهی از افراد یک جامعه هستند که دارای مجموعه‌ای از اشتراکات خودآگاهانه و دیدگاهی کم‌وبیش یک‌پارچه نسبت به گذشته، حال و آینده خود هستند و به همین دلیل با یک نام خاص یا با ضمیر «ما» از خود یاد می‌کنند» (فکوهی، ۱۳۸۷، ص ۴۵). بر اساس این دیدگاه، اعضای گروه‌های هم‌فرهنگ بر مبنای راهبرد خویش، از سبک ارتباطی خاص و متفاوتی برخوردارند. نظریه هم‌فرهنگی بر پایه تجربه‌های گروه‌های هم‌فرهنگ بنا نهاده شده و این امر خود جلوه بی‌بدیلی به آن داده است. نظریه هم‌فرهنگی به رویکردهای خاصی مانند تعامل اشاره دارد که به جهت‌گیری‌های خاص و بیش از دیگران توسط اعضای گروه هم‌فرهنگ می‌انجامد

1. Co-Culture.
2. Orbe.

(اورب، ۲۰۱۰م، ص ۸۷).

در تحقیق حاضر، منظور از هم‌فرهنگی، یک گروه اقلیت یا گروه مسلط با هویت مجزا از فرهنگ غالب جامعه نیست؛ بلکه ویژگی‌های فرهنگی مشترک کنشگران اجتماعی در نظام ارزشی، هنجاری و رفتاری آنهاست که محصول اجتماعی شدن عناصر فرهنگی در آنهاست؛ به سخن دیگر در میان اعضای گروه‌های هم‌فرهنگ، عناصر و مؤلفه‌های فرهنگی مشترک و به عبارتی مجموعه‌ای از اشتراکات فرهنگی و به نوعی «هویت فرهنگی مشترک» شکل می‌گیرد که طبعاً ویژگی‌های آنها از گروه‌های اجتماعی دیگر، متفاوت و متمایز است؛ لذا با توجه به عنوان تحقیق، مراد از هم‌فرهنگی صبغه جامعه‌شناختی دارد و عناصری مانند ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری خاص و به بیان دیگر اشتراکات فرهنگی غالب (ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری) در جامعه هدف (دانش‌آموختگان مدارس اسلامی) مطمح‌نظر است و واکاوی و بررسی می‌شود.

هم‌فرهنگی: برآیند اجتماعی شدن

گفته شد بر اساس نظریه هم‌فرهنگی، در میان اعضای گروه‌های هم‌فرهنگ، عناصر و مؤلفه‌های فرهنگی مشترک و به عبارتی مجموعه‌ای از اشتراکات فرهنگی و به نوعی «هویت فرهنگی مشترک» شکل می‌گیرد که طبعاً ویژگی‌های آنها از گروه‌های اجتماعی دیگر، متفاوت و متمایز است. «فرهنگ» که متشکل از عناصر گوناگونی همچون ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری است، در فرآیند اجتماعی شدن به افراد آموزش داده می‌شود. این آموزش طی فرآیندی از طریق واسطه‌هایی صورت می‌گیرد که به صورت رسمی و غیررسمی در انتقال فرهنگ و همچنین اشتراکات فرهنگی افراد، نقش مؤثری دارند؛ از این رو در تحقیق حاضر هم‌فرهنگی برآیند اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری قلمداد شده است.

اجتماعی شدن نوعی فرآیند کنش متقابل اجتماعی است که در آن، فرد هنجارها، ارزش‌های اجتماعی، الگوهای رفتاری و دیگر عناصر و مؤلفه‌های اجتماعی و فرهنگی موجود در گروه یا محیط پیرامون خود را فرا می‌گیرد و آن را درونی و با شخصیت خود یگانه می‌کند. به نهادها، گروه‌ها یا زمینه‌های اجتماعی که فرآیندهای مهم اجتماعی شدن در آنها رخ می‌دهد یا بستر ساز و تسهیل‌کننده این فرآیند هستند، عوامل «هم‌فرهنگی و اجتماعی شدن» اطلاق می‌شود. نظریات و دیدگاه‌های گوناگونی در زمینه تبیین عوامل تأثیرگذار بر فرآیند «هم‌فرهنگی و اجتماعی شدن» وجود دارد.

اجتماعی شدن از نظر لغوی به معنای سازگاری، انطباق و آشنا کردن افراد با جامعه است و در اصطلاح به معنای فرایند کنش متقابل اجتماعی است که در آن، افراد خصوصیت‌ها و صفاتی کسب می‌کنند که عضوی شایسته برای جامعه باشند (ر.ک: اسچودی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰م). جامعه‌پذیری به فرایندی اطلاق می‌شود که فرد آموزش‌های لازم را می‌بیند تا برخی رفتارهای مورد تأیید جامعه در او نهادینه شود و این فرایند از ابتدای کودکی آغاز می‌شود و تا پایان زندگی ادامه دارد (ر.ک: تیلامور^۲ و موانگی^۳، ۲۰۲۱م). این سازه ابزاری برای رسیدن به توافق جمعی میان اعضای جامعه است که از طریق آن، افراد شیوه‌ها، ارزش‌ها و نقش‌های اجتماعی را می‌آموزند و هریک از اعضای جامعه دارای هویت مستقلی در ارتباط با دیگران است (ر.ک: کیزگین^۴ و همکاران، ۲۰۱۹م). جامعه‌پذیری افراد جامعه را وادار می‌کند احساس نمایند جزئی از یک اجتماع هستند و باید از نمایندگان مردم اطاعت کنند (ر.ک: لیدنر^۵ و همکاران، ۲۰۱۸م). اجتماعی شدن نوعی فرایند کنش متقابل اجتماعی تعریف می‌شود که افراد طی آن ارزش‌ها، هنجارها، رفتارها و دیگر مؤلفه‌ها و عناصر اجتماعی و فرهنگی جامعه و محیط اطراف خود را می‌آموزند، آن را درونی و شخصیت خود را با آنها همسو می‌کنند (ر.ک: تورو^۶ و وانگ^۷، ۲۰۲۱م). بنابراین جامعه‌پذیری فرایندی فعال، پویا، مداوم، پیچیده و دوسویه است که نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و رفتارهای مناسب اجتماعی را در فرد در یک بافت تعاملی با دیگران نهادینه می‌کند و باعث توسعه و پرورش قوای عقلانی و شناختی در فرد می‌شود (ر.ک: کوینتون^۸، ۲۰۲۰م). اجتماعی شدن شامل دو فرایند اصلی است: فرایند آشنایی فرد با ارزش‌ها، انتظارها، هنجارها و نقش‌های اجتماعی و درونی کردن آنها؛ فرایند تعبیر شخصی از آنها (ر.ک: وانگ^۹ و همکاران، ۲۰۱۹م). مبانی

1. Szkody.
2. Thelamour.
3. Mwangi.
4. Kizgin.
5. Leidner
6. Toro.
7. Wang
8. Quinton.
9. Wang.

جامعه‌شناختی به مبادی، ریشه‌ها، زمینه‌ها، بسترها و عوامل اجتماعی اشاره دارد که از مطالعه علمی رفتار معنادار و نظام‌یافته فرد با گروه به دست می‌آید و نقش مهمی در بسیاری از متغیرها به‌ویژه اجتماعی شدن افراد دارد (ر.ک: سیفرت بروکمن^۱ و تامس^۲، ۲۰۱۷م). اجتماعی شدن بر اساس مبانی جامعه‌شناختی به چگونگی پیوند فرد یا افراد با گروه و جامعه اشاره دارد (ر.ک: راجش^۳، ۲۰۲۱م). هریک از مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناختی از دیدگاه خاص خود به این پدیده نگریسته و آن را تحلیل کرده‌اند. اگ‌برن^۴ جامعه‌پذیری را جریانی می‌داند که فرد را عملاً با زندگی گروهی همساز می‌کند و فرد جامعه‌پذیر کسی است که بر اثر هم‌نوا شدن با هنجارهای گروهی، وظایف گروهی را پذیرفته، راه‌های همکاری را شناخته و بدین سبب دارای رفتاری گروه‌پسند شده است.

چارچوب نظری تحقیق بر مبنای نظریه پارسونز است. همان‌گونه که ذکر شد، هم‌فرهنگی به مثابه برآیند جامعه‌پذیری، فرایندی است که فرد در طول زندگی، عناصر اجتماعی - فرهنگی محیط خود را فرا می‌گیرد و درونی می‌کند، سازگار می‌شود و با ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، هم‌نوایی و هم‌سازی می‌کند. از نظر پارسونز، کنش اجتماعی و کنش متقابل از عوامل اصلی اجتماعی شدن است. پارسونز کانون مرکزی در فرایند اجتماعی شدن را درونی کردن فرهنگ به‌ویژه در دوران کودکی می‌داند. از دید او چنانچه سازمان‌ها و نهادهای مسئول و متولی جامعه‌پذیری مانند خانواده، مدرسه، وسایل ارتباط جمعی و... ناتوان باشند و کارایی لازم را نداشته باشند، حیات و پویایی جامعه، نظم و تعادل اجتماعی در معرض تهدید قرار می‌گیرد و مختل می‌شود. از سوی دیگر در صورتی که نهادهای جامعه‌پذیرکننده به‌درستی قادر به انتقال ارزش‌ها و هنجارهای جامعه به نسل جدید و هماهنگی لازم باشند، نظم و انسجام اجتماعی حفظ خواهد شد (میرفردی و فرجی، ۱۳۹۳، ص ۴۷). جامعه‌پذیری فرایندی است که از طریق آن، باورها و ارزش‌های فرهنگی یا به قول دورکیم، «وجدان جمعی» در فرد همسان و هم‌نوا با نظام اجتماعی کنش نماید و راه‌های متناسب را برگزیند (تنهایی، ۱۳۹۳، ص ۱۸۵). هسته اصلی نظم اجتماعی از دیدگاه پارسونز کم‌وکیف انسجام رفتاری مبتنی بر اصول ارزشی

1. Seiffert-Brockmann.
2. Thummes.
3. Rajesh.
4. Ogvurn.

مشترک در جامعه است. پارسونز نخست حل مسئله نظم را مشروط به تنظیم روابط میان واحدها بر مبنای اصول ارزشی مشترک می‌داند که با نهادینه شدن اجتماعی و فرهنگی حاصل می‌شود و سپس آن را با تنظیم هنجار درون واحدی از طریق درونی کردن فرهنگ ممکن می‌داند - (چلبی، ۱۳۸۹، ص ۱۴). از نظر پارسونز، جامعه سیستم است و وظایف کارکردی جامعه، انطباق و سازگاری با محیط، هدف جویی یا دست یافتن به هدف، وحدت و هماهنگی و موجودیت الگویی است که هر نظام باید در جریان اجتماعی به حفظ و آموزش الگوهای فرهنگی پردازد و در این میان آموزش و پرورش و خانواده از مهم ترین نهادها در انتقال و حفظ ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری هستند. پارسونز کانون مرکزی در فرایند اجتماعی شدن را درونی کردن فرهنگ در دوران کودکی می‌داند. اگر عوامل جامعه‌پذیری بتوانند ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را به درستی به افراد منتقل کنند و بین اهداف و برنامه‌ریزی آنها، هماهنگی لازم وجود داشته باشد، نظم اجتماعی و انسجام جامعه حفظ خواهد شد.

از نظر پارسونز خانواده و والدین جامعه‌پذیری نظام‌مند را از طریق آموختن ارزش‌ها، هنجارها و نظم اجتماعی و الگوهای رفتاری به فرزندان منتقل می‌کنند. والدین نقش مهمی در موضع‌گیری افراد در برقراری روابط سالم با همالان و تقویت ارتباطات مثبت در مدرسه و سپس در جامعه دارند. ساخت فرهنگی خانواده و مدرسه در جهت بیان و انتقال فرهنگ و باورهای جامعه به افراد عمل می‌کند. او بر فرایند پذیرش ارزش‌های درون مدرسه‌ای تأکید دارد. سلامت جامعه منوط به هماهنگی و تناسب درون‌شدگی و بیرون‌شدگی است. چهار خرده‌نظام سیاسی، اقتصادی، آموزشی و دینی مجموعه نظام‌های ارزشی مدرسه را تشکیل می‌دهند.

پیشینه پژوهش

تحقیقات موجود هم‌فرهنگی مربوط به اقلیت‌های مذهبی یا قومی در کشورهای گوناگون است که ارتباط مشخصی با متغیرهای تحقیق حاضر ندارد. پیشینه تحقیق در زمینه جامعه‌پذیری (اجتماعی شدن) و عوامل آن گردآوری شد که اهم یافته‌های اجمالی تحقیقات داخلی و خارجی بدین شرح است:

آزاد و رحیمی (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان «بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر جامعه‌پذیری در بین دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان مهر» دریافتند بین روابط اجتماعی خانواده‌ها، پذیرش گروه همسالان، مدرسه و نهادهای آموزشی و

رسانه‌های همگانی با جامعه‌پذیری افراد مورد مطالعه، رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد. عبدالحی و ملتفت (۱۴۰۰) دریافتند از میان متغیرهای ناهماهنگی عوامل جامعه‌پذیری، تضاد هنجارهای اجتماعی، سرمایه اجتماعی درون خانواده و بیرون خانواده و ناهماهنگی عوامل اجتماعی بیشترین هم‌بستگی را با میزان چالش والدین برای جامعه‌پذیری فرزندان داشته و سرمایه اجتماعی بیرون خانواده رابطه معناداری با آن نداشته است. نتیجه تحقیق دهقان، مروت و غفاری (۱۳۹۹) نشان می‌دهد تشابه و تضاد در ارزش‌ها و هنجارهای خانواده و مدرسه بر جامعه‌پذیری کودکان تأثیر می‌گذارد. خانواده‌ها بیشتر بر ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی و فرهنگی و مدرسه بر ارزش‌ها و هنجارهای مذهبی تأکید دارند. زارع شاه‌آبادی، اسدنژاد و تیموری (۱۳۹۹) در پژوهش «مقایسه نقش خانواده و مدرسه در جامعه‌پذیری دینی در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستانی فیروزآباد» به این نتیجه رسیدند که میانگین جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان بالاتر از متوسط است. بین جامعه‌پذیری دینی و عواملی مانند پایگاه اقتصادی - اجتماعی، سن، پایه تحصیلی، رشته تحصیلی، درآمد، نوع مسکن، نقش الگویی خانواده، سرمایه فرهنگی، نقش معلم، شیوه‌های فرزندپروری، انواع سبک‌های مدیریت، نقش مربی و نقش محتوای کتاب‌های درسی، رابطه معناداری وجود دارد. اما میان جامعه‌پذیری دینی و تحصیلات پدر، تحصیلات مادر، شغل پدر، شغل مادر و بعد خانوار، رابطه معناداری وجود ندارد. به‌طور کلی نقش خانواده در جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان بیشتر از مدرسه است. یافته‌های ذوالفقاری زعفرانی و علی‌نیا (۱۳۹۸) در مقاله «بررسی اثر نهاد خانواده و مدرسه بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه رودهن» بیانگر این است که میان مؤلفه‌های نهاد خانواده و مدرسه با نوع جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، تفاوت معناداری وجود دارد و شدت تأثیر نهاد خانواده بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بیشتر از شدت تأثیر نهاد مدرسه است. قلعه و علمی (۱۳۹۸) دریافتند بین عوامل اجتماعی مرتبط با جامعه‌پذیری دینی و سیاسی دانش‌آموزان پسر و دختر متوسطه شهر پارس آباد، رابطه معناداری وجود دارد. فاتح‌نژاد (۱۳۹۷) در بررسی تأثیر مدرسه در جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان دریافت در میان عوامل مؤثر مدرسه، نقش معلم و فعالیت‌های فوق‌برنامه از عوامل دیگر مهم‌تر است. قربانی و جمعه‌نیا (۱۳۹۷) در بررسی نقش عوامل اجتماعی در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان نتیجه گرفتند میان گروه همسالان، خانواده، مدرسه و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، رابطه هم‌بستگی مثبت و معناداری

وجود دارد. همچنین بین گروه‌های سنی گوناگون و جنس (دختر و پسر)، تفاوت معناداری در جامعه‌پذیری وجود دارد.

سکاواکا (۲۰۲۱م) در تحقیقی با عنوان «بررسی نقش خانواده در اجتماعی شدن کودکان قزاقستان در جامعه مدرن» نتیجه گرفت رشد کودک باید در سطوح مناسب از نظر بیولوژیکی، فیزیولوژیکی و روانی باشد. بلاص و عبدالرحمن (۲۰۲۱م) دریافتند نهادهای اجتماعی در جامعه‌پذیری با تمرکز بر خانواده، مدرسه، دوستان خانواده و والدین، مدرسه و مریمان و دوستان خوب به ترتیب نقش مهمی در جامعه‌پذیری کودکان دارند. دل تورو و وانگ (۲۰۲۱م) روابط متقابل طولی بین جامعه‌پذیری فرهنگی مدرسه و تعامل مدارس در میان نوجوانان و دانش‌آموزان را بررسی کردند. پژوهش فرایزر با عنوان «جامعه‌پذیری جنسیت در دختران» (۲۰۲۱م) نشان داد جامعه‌پذیری جنسیتی تأثیر پایدار بر رشد و رفاه دختران دارد. سکیل تایلنکوراوزکان (۲۰۲۱م) دریافت تجربه مریمان بر جامعه‌پذیری حرفه‌ای مهم است. یافته‌های سولوسکی و همکاران (۲۰۲۰م) نشان داد تأثیر فعالیت آموزشی و حرفه‌ای در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان از سطح توسعه شاخص سرمایه انسانی فردی در گروه کنترل بالاتر است.

مرور و بررسی پیشینه حدود هشتاد تحقیق داخلی و خارجی جست‌وجو و گردآوری شده نشان می‌دهد در خصوص هم‌فرهنگی و تفاوت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری میان دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و دیگر مدارس دولتی و غیردولتی در داخل و خارج از کشور، یافته‌های تحقیقی محدود و اندکی وجود دارد؛ لذا کمبود و نبود پژوهشی در این زمینه بیش از پیش احساس می‌شود و انجام این تحقیق ضرورت فراوان دارد. تحقیقات انجام‌شده در خصوص اجتماعی شدن، بیانگر تأثیر کم‌وبیش عوامل خانواده و مدرسه بر اجتماعی شدن است که بر حسب نوع، موضوع و قلمرو تحقیق انجام‌شده، متفاوت‌اند؛ اما در تمامی آنها اذعان شده این عوامل بر اجتماعی شدن مؤثر بوده است. گفتنی است تحقیقاتی که همه عوامل را با متغیرها و رویکرد تحقیق حاضر بررسی کرده باشد، اندک است.

روش‌شناسی

نوع پژوهش حاضر کاربردی و روش آن پیمایشی است. برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسش‌نامه برخط محقق‌ساخته استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس اسلامی و مدارس دیگر شهر تهران است که در سه سال

اخیر پایه تحصیلی سال آخر مقطع متوسطه دوم (دبیرستان یا هنرستان) را به پایان رسانده و دانش‌آموخته شده‌اند (حدود ۱۰۰ هزار نفر). در این پژوهش، با روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند از مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش شهر تهران، ۳۸۵ نفر دانش‌آموخته مدارس اسلامی و نیز ۳۸۴ نفر از دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران (در مجموع ۷۶۹ نفر) مورد آزمون قرار گرفتند. اعتبار پژوهش با روش‌های صوری نظر خبرگان و اعتبار سازه با روش تحلیل عاملی تأییدی و با نرم‌افزار AMOS محاسبه شد.

با عنایت به اینکه دانش‌آموختگان مدارس اسلامی، دارای خانواده مذهبی هستند، طبعاً رویکرد پژوهشگر ارزش‌ها و هنجارها و الگوهای رفتاری اسلامی است؛ زیرا خانواده‌ها و مدارس اسلامی در طول ۱۸-۱۹ سال (از پیش دبستانی یا اول دبستان تا پایان دوره متوسطه) کوشیده‌اند مبانی دینی و اسلامی را به دانش‌آموزان بیاموزند و این‌گونه آنان را اجتماعی‌بار بیاورند. بنابراین منظور از ارزش‌های اجتماعی در تحقیق حاضر، ارزش‌ها، باورها و اعتقادات دینی، اصول و ارکان شیعه است که دانش‌آموختگان مدارس اسلامی طی حدود بیست سال از دوران کودکی و نوجوانی، از خانواده خود و مدرسه اسلامی آموخته‌اند، عبارت‌اند از: اعتقاد، پذیرش و باور فکری دانش‌آموختگان به مواردی همچون توحید، نبوت، معاد، عدل، امامت، امام زمان علیه السلام و قرآن مجید. منظور از هنجارهای اجتماعی در پژوهش حاضر پذیرش، تقید به قواعد و چارچوبی دینی و اهم عبادیات و شرعیات مانند نماز، روزه، پوشش و آرایش ظاهری، صحبت و چت با نامحرم، امانت‌داری و رعایت حقوق مردم، اطاعت از والدین، توجه به حلال و حرام در رفتار و پرهیز از اعمال خلاف شرع، داشتن صداقت و ارضای تمایلات جنسی در چارچوب و مقررات دینی است و منظور از الگوهای رفتاری در تحقیق حاضر، رفتارهای دینی (اخلاقیات) و شامل این موارد است: عمل به قول و وفا به عهد، گذشت برای رضای خداوند، ترجیح انتخاب دوست از افراد دین‌دار و مؤمن، الگو گرفتن از افراد دین‌دار، خوش‌اخلاقی و خوش‌رفتاری، نداشتن حس خودبرتربینی و بدبینی و سوءظن به دیگران، دوری از نوشیدن شراب و شنیدن موسیقی حرام. بنا بر این توضیحات، در پژوهش حاضر از جمع نمرات هر دانش‌آموخته مورد سنجش در ابعاد ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری، نمره هم‌فرهنگی یا برابری اجتماعی شدن او به دست می‌آید.

لازم است پیش از آزمون تحلیل مسیر مدل مفهومی با نرم‌افزار AMOS، گویه‌های

پرسش‌نامه به تفکیک هر یک از متغیرهای پژوهش به لحاظ قابلیت برازش مدل، ارزیابی و سنجش شوند. شاخص‌ها، ضرایب و نتایج تحلیل عاملی تأییدی تحقیق حاضر نشان داد میزان بار عاملی میان گویه‌های پرسش‌نامه و متغیرهای مکنون مربوطه، از نظر آماری، معنادار است و به تغییر یا حذف سؤالات پرسش‌نامه نیاز ندارد. همچنین نتایج شاخص‌های برازش مدل و مقدار آلفای کرونباخ که برای متغیرها ۰/۹ برآورد شد، در سطح قابل استناد و مطلوبی قرار دارد؛ لذا با توجه به نتایج حاصله، با احتمال ۹۵ درصد می‌توان اذعان کرد در واقع پرسش‌نامه همان چیزی را می‌سنجد که مدنظر محقق است.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسش‌نامه، نخست آمار توصیفی ناظر به متغیرهای جمعیت‌شناختی پژوهش شامل جنسیت، سن، رشته تحصیلی، دانش‌آموختگی از مدارس اسلامی یا از مدارس دیگر شامل دولتی، غیرانتفاعی، نمونه‌مردمی، هیئت‌امنایی و...، سنوات تحصیل در مدرسه اسلامی، سال دانش‌آموختگی، تحصیلات کنونی، میزان تحصیلات پدران و مادران دانش‌آموختگان مدارس مورد آزمون، منطقه مسکونی و تحصیلی (دبیرستان یا هنرستان) ۲۲ گانه پاسخ‌گویان در کلان‌شهر تهران بررسی شد. برای آزمون فرضیه اصلی تحقیق از آمار استنباطی و آزمون T با استفاده از نرم‌افزار SPSS بررسی شد؛ سپس برای آزمون فرضیه‌های تبیینی تحقیق، به تفکیک متغیرهای پژوهش از نظر قابلیت برازش مدل تحقیق و تحلیل مسیر در قالب الگوی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی تحقیق نشان می‌دهد دانش‌آموختگان مورد آزمون، از نظر جنسیت، ۵۵ درصد زن و ۴۵ درصد مرد؛ از نظر سن، ۳۳ درصد از آنان ۲۰ ساله، ۳۲ درصد ۱۹ ساله، ۲۸ درصد ۲۱ ساله و ۶ درصد ۱۷ ساله بوده‌اند؛ از حیث رشته تحصیلی دبیرستان، اکثر پاسخ‌گویان شامل ۵۳ درصد علوم انسانی، ۲۲ درصد تجربی و ریاضی و ۳ درصد هنرستانی بوده‌اند. ۵۱ درصد از پاسخ‌گویان دانش‌آموخته مدارس اسلامی و ۴۹ درصد از مدارس دیگر شامل دولتی، غیرانتفاعی، نمونه‌مردمی، هیئت‌امنایی و... هستند. از میان دانش‌آموختگان مدارس اسلامی، بیشترین میزان یعنی ۴۴ درصد ۱۲ سال، ۲۹ درصد ۶ سال و کمترین میزان یک درصد ۱۱ سال در مدرسه اسلامی تحصیل کرده‌اند. ۳۵ درصد از پاسخ‌گویان دانش‌آموخته مدارس اسلامی ۳ سال، ۳۳ درصد ۲ سال و ۳۲ درصد یک سال

از دانش‌آموختگی آنان می‌گذشته است. ۹۵ درصد از پاسخ‌گویان دانش‌آموخته مدارس اسلامی دانشجوی و ۵ درصد دیپلم بوده‌اند. ۴۷ درصد از پدران دانش‌آموختگان مدارس مورد آزمون، مدرک تحصیلی زیر دیپلم و دیپلم داشته‌اند؛ به بیان دیگر کمتر از نیمی از آنان فاقد تحصیلات عالی بوده‌اند. ۶ درصد فوق دیپلم، ۲۰ درصد لیسانس، ۱۶ درصد فوق لیسانس و ۱۰ درصد تحصیلات دکتری و بالاتر داشته‌اند. همچنین ۱۵ درصد از مادران دانش‌آموختگان مدارس مورد آزمون، مدرک تحصیلی زیر دیپلم و ۴۳ درصد دیپلم داشته‌اند؛ به سخن دیگر حدود ۶۰ درصد آنان فاقد تحصیلات عالی بوده‌اند. ۶ درصد فوق دیپلم، ۲۲ درصد لیسانس، ۱۱ درصد فوق لیسانس و ۳ درصد تحصیلات دکتری و بالاتر داشته‌اند. از نظر منطقه مسکونی ۲۲ گانه پاسخ‌گویان در کلان‌شهر تهران، بیشتر دانش‌آموختگان مورد آزمون یعنی حدود ۴۰ درصد در مناطق مرکزی تهران شامل مناطق ۱۱ تا ۱۴، سپس ۳۱ درصد در مناطق شمالی ۱ تا ۴ و کمترین میزان یعنی حدود ۱۳ درصد ساکن مناطق جنوبی تهران بوده و دیگران در مناطق دیگر سکونت داشته‌اند. از حیث محل دبیرستان پاسخ‌گویان در مناطق ۲۲ گانه کلان‌شهر تهران، بیشتر دانش‌آموختگان مورد آزمون یعنی ۲۶ درصد در منطقه ۱۲، سپس در مناطق ۱ و ۳ هر کدام ۹ درصد و دیگران به طور پراکنده در دیگر مناطق تهران تحصیل کرده‌اند.

بر اساس محاسبات آمار توصیفی می‌توان اذعان داشت تفاوت محسوسی در میانگین و انحراف معیار نمرات ارزش‌ها، هنجارها و رفتارهای دانش‌آموختگان و مجموع آنها که هم‌فرهنگی قلمداد شده، وجود دارد.

تحلیل استنباطی

نخستین فرضیه تحقیق چنین است: «به نظر می‌رسد دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر (دولتی، نمونه‌مردمی و غیردولتی) را می‌توان یک گروه هم‌فرهنگ برخوردار از عناصر فرهنگی مشترک شامل ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری به شمار آورد».

برای بررسی این فرضیه از آزمون t استفاده شد.

بر اساس آزمون آماری T-TEST، تفاوت میانگین نمرات ارزش‌ها $T=15/102$ ، تفاوت میانگین نمرات هنجارها $T=34/357$ ، تفاوت میانگین نمرات رفتارها $T=10/509$ و تفاوت میانگین نمرات کل آنها یعنی هم‌فرهنگی $T=24/699$ در سطح معناداری $=0/000$

است؛ بنابراین با توجه به نتایج حاصله از آزمون T می‌توان اذعان داشت از نظر آماری، وجود تفاوت میانگین در همه نمرات ارزش‌ها و هنجارها و رفتارها و در نهایت میانگین نمره کل آنها یعنی هم‌فرهنگی در سطح اطمینان ۹۹ درصد روشن و معنادار است. لذا نخستین فرضیه اصلی تحقیق تأیید می‌شود.

پس از بررسی مناسب ابزار اندازه‌گیری با تکنیک تحلیل عاملی تأییدی، در این بخش از تحقیق با استفاده از تحلیل مسیر به بررسی فرضیه‌های مطرح‌شده پرداخته می‌شود. مدل‌سازی معادلات ساختاری یکی از روش‌های پیچیده آماری است که این امکان را ایجاد کرده که بتوان تأثیر هم‌زمان چند متغیر بر یکدیگر را بررسی نمود. در این تحقیق، تأثیر متغیرهای خانواده و مدرسه بر هم‌فرهنگی دانش‌آموزان مدارس اسلامی شهر تهران بررسی شده است.

باید پیش از تأیید روابط ساختاری، نخست از تناسب و برازش مطلوب مدل اطمینان حاصل شود. همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، در مدل پژوهش مقدار «کای دو» با درجه آزادی ۲/۷۹۲ و کمتر از ۳ است. همچنین مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) با ۰/۰۷۰ برابر و کمتر از ۰/۰۸۰ است. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص برازندگی افزایشی (IFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۹۱ است و همگی در حد مطلوب قرار دارند؛ بنابراین مدل برازش خوبی را نشان می‌دهد و مورد تأیید است.

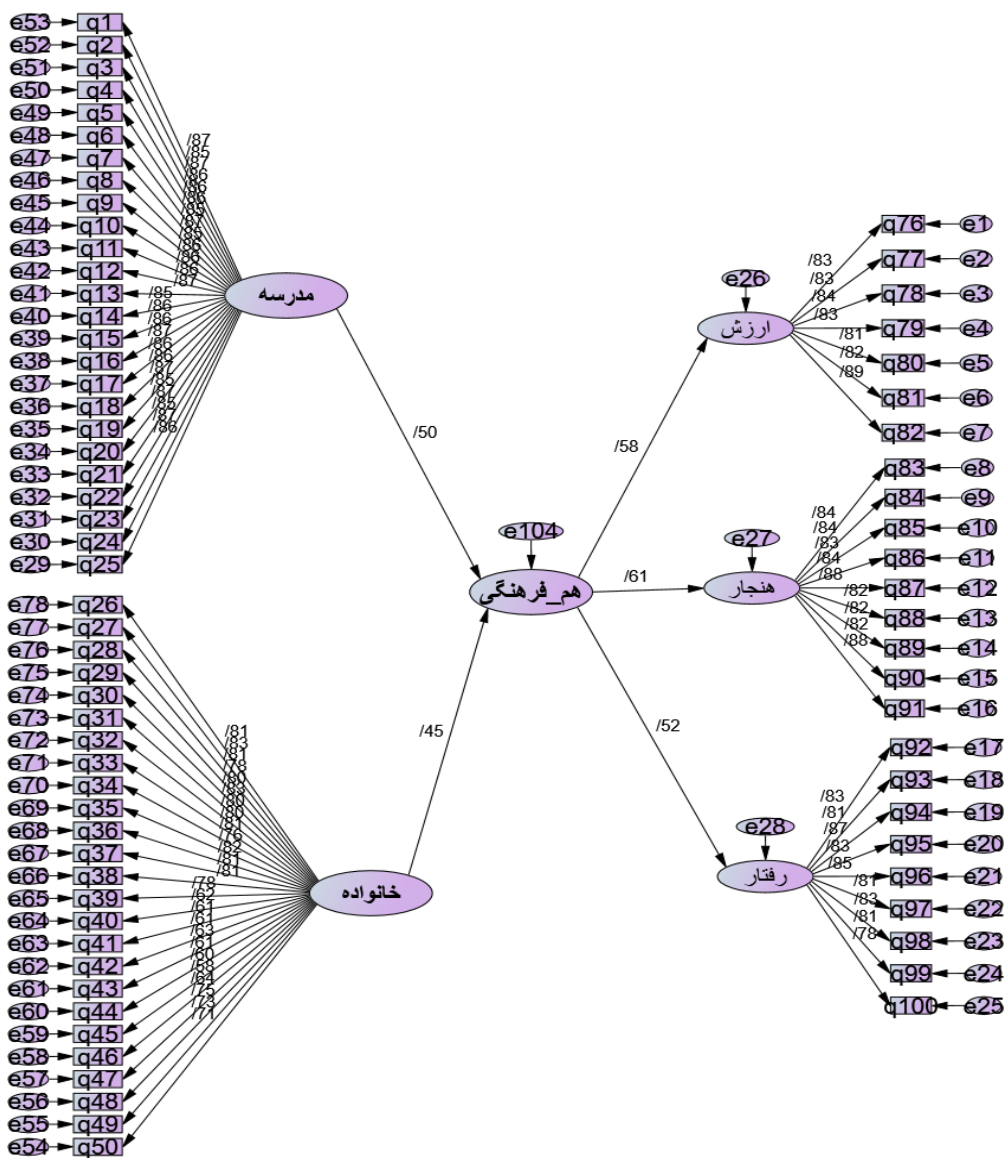
جدول ۱. نتایج شاخص‌های برازش مدل مفهومی پژوهش

GFI>0.8	IFI>0.9	CFI>0.9	RMSEA<0.08	$\chi^2/df < 3$
۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۰۷۰	۲/۷۹۲

مدل زیر تأثیر متغیرهای خانواده و مدرسه بر هم‌فرهنگی مدارس اسلامی و مدارس دیگر شهر تهران بر اساس ضرایب مسیر استاندارد شده را نشان می‌دهد.

مقالات

میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و مدارس دیگر شهر تهران: با تأکید بر عوامل مدرسه و خانواده



فرضیه دوم نیز چنین است: «به نظر می‌رسد خانواده بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی، نسبت به مدارس دیگر شهر تهران، تأثیر معناداری دارد».

جدول ۲. نتایج حاصل از بررسی تأثیر خانواده بر هم‌فرهنگی

نتیجه	ضریب مسیر استاندارد	سطح معناداری	مقدار بحرانی (CR)	فرضیه دوم	
تأیید شد	۰/۴۹۰	۰/۰۰۰	۶/۰۴۱	خانواده ← هم‌فرهنگی	مدارس اسلامی
رد شد	۰/۰۷۰	۰/۲۷۲	۱/۰۹۸	خانواده ← هم‌فرهنگی	مدارس دیگر

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، در مدارس اسلامی، مقدار آماره بحرانی (CR) بین خانواده و هم‌فرهنگی از حد مرزی ۱/۹۶ بیشتر شده و همچنین سطح معناداری آزمون در این خصوص برابر با ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ محاسبه شده است. بنابراین می‌توان اظهار نظر کرد که وجود تأثیر خانواده بر هم‌فرهنگی با احتمال ۹۵ درصد تأیید می‌شود. چون ضریب مسیر استاندارد بین این دو متغیر، مثبت و برابر ۰/۴۹۰ به دست آمده است، می‌توان گفت با افزایش یک انحراف استاندارد در خانواده، شاهد افزایش در هم‌فرهنگی به اندازه ۰/۴۹۰ انحراف استاندارد خواهیم بود. بنابراین فرض صفر مبنی بر بی‌تأثیری دو متغیر یادشده بر هم‌رد می‌شود و فرض یک مبنی بر وجود اثرگذاری خانواده بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران پذیرفته می‌شود.

در مدارس دیگر، مقدار آماره بحرانی (CR) بین خانواده و هم‌فرهنگی از حد مرزی ۱/۹۶ کمتر شده و همچنین سطح معناداری آزمون در این خصوص برابر با ۰/۲۷۲ و بیشتر از ۰/۰۵ محاسبه شده است. بنابراین می‌توان اظهار نظر کرد که وجود تأثیر خانواده بر هم‌فرهنگی با احتمال ۹۵ درصد رد می‌شود. بنابراین فرض صفر مبنی بر تأثیر نداشتن دو متغیر یادشده بر هم‌پذیرفته می‌شود و فرض یک مبنی بر وجود اثرگذاری خانواده بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران رد می‌شود.

فرضیه سوم نیز چنین است: به نظر می‌رسد مدرسه بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی نسبت به مدارس دیگر شهر تهران تأثیر معناداری دارد.

جدول ۳. نتایج حاصل از بررسی تأثیر مدرسه بر هم‌فرهنگی

نتیجه	ضریب مسیر استاندارد	سطح معناداری	مقدار بحرانی (CR)	فرضیه اول	
تأیید شد	۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	۶/۶۹۸	مدرسه ← هم‌فرهنگی	مدارس اسلامی
رد شد	۰/۰۲۱	۰/۷۴۰	۰/۳۳۲	مدرسه ← هم‌فرهنگی	مدارس دیگر

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، در مدرسه اسلامی، مقدار آماره بحرانی

(CR) بین مدرسه و هم‌فرهنگی از حد مرزی $1/96$ بیشتر شده و همچنین سطح معناداری آزمون در این خصوص برابر با $0/000$ و کمتر از $0/05$ محاسبه شده است. بنابراین می‌توان اظهار نظر کرد که وجود تأثیر مدرسه بر هم‌فرهنگی با احتمال 95 درصد تأیید می‌شود. چون ضریب مسیر استاندارد بین این دو متغیر، مثبت و برابر $0/528$ به دست آمده است، می‌توان گفت با افزایش یک انحراف استاندارد در مدرسه، شاهد افزایش در هم‌فرهنگی به اندازه $0/528$ انحراف استاندارد خواهیم بود. بنابراین فرض صفر مبنی بر تأثیر نداشتن دو متغیر یادشده بر هم‌رد می‌شود و فرض یک مبنی بر وجود اثرگذاری مدرسه بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران پذیرفته می‌شود.

در مدارس دیگر، مقدار آماره بحرانی (CR) بین مدرسه و هم‌فرهنگی از حد مرزی $1/96$ کمتر شده و همچنین سطح معناداری آزمون در این خصوص برابر با $0/740$ و بیشتر از $0/05$ محاسبه شده است. بنابراین می‌توان اظهار نظر کرد که وجود تأثیر مدرسه بر هم‌فرهنگی با احتمال 95 درصد رد می‌شود. بنابراین فرض صفر مبنی بر تأثیر نداشتن دو متغیر یادشده بر هم‌پذیرفته می‌شود و فرض یک مبنی بر وجود اثرگذاری مدرسه بر هم‌فرهنگی دانش‌آموزان دیگر مدارس دولتی و غیردولتی شهر تهران رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تلاش شد میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران نسبت به مدارس دیگر و دستیابی به عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان، شامل خانواده و مدرسه بررسی و شناسایی شود. بر این اساس با مروری بر پیشینه تحقیق و مبانی نظری، برای محاسبه هم‌فرهنگی میان دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و مدارس دیگر، نمرات ارزش، هنجار و رفتار آنان با هم جمع شده و به عنوان هم‌فرهنگی شمرده و با یکدیگر مقایسه شده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر را می‌توان یک گروه هم‌فرهنگ بر خوردار از عناصر فرهنگی مشترک شامل ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری به شمار آورد. بر اساس آزمون آماری T-TEST می‌توان ادعا داشت تفاوت میانگین نمرات ارزش‌ها، هنجارها، رفتارها و مجموع آنها که هم‌فرهنگی قلمداد شده، در میان دانش‌آموختگان مدارس اسلامی نسبت به مدارس دیگر معنادار است. بنابراین نخستین فرضیه اصلی تحقیق تأیید می‌شود. این نتیجه با وجود

اختلاف معنادار و مشهود در میانگین نمرات ارزش‌ها، هنجارها، رفتارها و مجموع آنها که هم‌فرهنگی شمرده شده، در میان دانش‌آموختگان مدارس اسلامی نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران بر اساس مباحث مطروحه در مبانی و چارچوب نظری تحقیق و نظریه‌های مطروحه اجتماعی شدن و جامعه‌پذیری مذکور به‌ویژه نظریه پارسونز، قابل پیش‌بینی بوده است؛ زیرا دانش‌آموختگان یادشده طی کم‌ویش ۱۸-۱۹ سال تحت آموزه‌های اسلامی بوده‌اند. انتظار همین است که دانش‌آموختگانی که از کودکی در خانواده‌ای مذهبی پرورش یافته‌اند و در طول تحصیل خود برای ثبت‌نام در بدو ورود به مدرسه، یکایک دانش‌آموزان و نیز والدین آنها به تفکیک با آزمون و مصاحبه هدفمند، از نظر نگرشی و ارزشی، ظواهر و رفتار مذهبی، با دقت کامل گزینش می‌شوند، با دانش‌آموختگان دیگر از لحاظ ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری، تفاوت داشته باشند. لازم به یادآوری است یافته‌های پژوهشی با متغیرهای مشابه پژوهش حاضر در مدارس اسلامی کشورمان یافت نشد که بتوان مقایسه کرد.

عوامل مهم هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی در پژوهش حاضر دو عامل خانواده و مدرسه بوده است؛ نخستین عامل هم‌فرهنگی و اجتماعی شدن، خانواده است. خانواده نخستین نهاد اجتماعی است که فرد به آن وارد می‌شود و ابتدایی‌ترین آموزش‌ها در این سیستم اجتماعی که دارای نقش‌های محدودی است، رخ می‌دهد. نتایج تحقیق حاضر بیانگر آن است که «خانواده» بر هم‌فرهنگی (ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری) دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران اثر دارد. لذا صحت این فرضیه تأیید شد؛ بدین صورت که عامل خانواده در میزان هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی اثر دارد؛ لذا دومین فرضیه تبیینی تحقیق تأیید می‌شود. این یافته با اثر عامل خانواده بر ارزش‌ها، هنجارها، رفتارها و مجموع آنها که هم‌فرهنگی شمرده شده، در میان دانش‌آموختگان مدارس اسلامی نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران که نشان‌دهنده همراهی و همسویی و وحدت رویه خانواده با مدرسه در اجتماعی کردن دانش‌آموختگان است، بر اساس مباحث مذکور و نظریه‌های جامعه‌پذیری مطروحه در مبانی و چارچوب نظری تحقیق، قابل پیش‌بینی بوده است. خانواده در این تحقیق، ۴۷ درصد پیش‌بینی‌کننده هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی است. با نگاهی به پیشینه تحقیق مشخص می‌شود این نتیجه با یافته‌های حاصله در تحقیقات آزاد و

رحیمی (۱۴۰۰)، عبدالمهدی و ملتفت (۱۴۰۰)، دهقان و همکاران (۱۳۹۹)، زارع شاه‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸)، ذوالفقاری زعفرانی و علی‌نیا (۱۳۹۸) (می‌توان گفت شدت تأثیر نهاد خانواده بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بیشتر از شدت تأثیر نهاد مدرسه است) و خوش‌فر (۱۳۹۱) (می‌توان گفت شدت تأثیر نهاد خانواده بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بیشتر از شدت تأثیر نهاد مدرسه است)، قلعه و علمی (۱۳۹۸)، قربانی و جمعه‌نیا (۱۳۹۷)، شرف‌پور (۱۳۹۷)، جهانگیری و شیرینی (۱۳۹۶) و ربانی خوارسگانی و مؤمنی راد (۱۳۹۵) هم‌خوانی دارد و پژوهش ناهم‌خوان با نتیجه یادشده یافت نشد.

دومین عامل هم‌فرهنگی و اجتماعی شدن، مدرسه است. نتایج تحقیق حاضر بیان می‌دارد عامل «مدرسه» بر هم‌فرهنگی (ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری) دانش‌آموختگان مدارس اسلامی شهر تهران اثر دارد؛ لذا صحت این فرضیه تأیید شد؛ بدین صورت که عامل مدرسه در میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی اثر دارد؛ بنابراین دومین فرضیه تبیینی تحقیق تأیید می‌شود. با نگاهی به پیشینه تحقیق مشخص می‌شود این نتیجه مطابق یافته‌های حاصله در تحقیقات آزاد و رحیمی (۱۴۰۰)، دهقان و همکاران (۱۳۹۹)، زارع شاه‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸)، ذوالفقاری زعفرانی و علی‌نیا (۱۳۹۸) (می‌توان گفت شدت تأثیر نهاد خانواده بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بیشتر از شدت تأثیر نهاد مدرسه است)، قلعه و علمی (۱۳۹۸)، فاتح‌نژاد (۱۳۹۷)، قربانی و جمعه‌نیا (۱۳۹۷)، راسخ و همکاران (۱۳۹۷) و صفری شالی و عبدمولایی (۱۳۹۵) است.

همان‌گونه که در مبانی نظری و چارچوب نظری پارسونز تشریح شد، آموزش در مدارس طی یک فرایند رسمی، برنامه و دروس خاص و از پیش تعیین شده صورت می‌گیرد. به نظر جامعه‌شناسان، ضمن آموزش‌های رسمی، آموزش پنهان نیز یادگیری کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همان‌گونه که مدارس انتظار دارند دانش‌آموزان در مدرسه به‌موقع حاضر و منظم باشند و قوانین انضباطی را رعایت کنند، رفتارها و واکنش‌های معلمان نیز بر کودکان اثر می‌گذارد. براین اساس نهاد مدرسه با آموزش‌های آشکار و پنهان خود، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری را به دانش‌آموزان تعلیم می‌دهد و منتقل می‌کند. در محیط مدرسه، امکان کنش متقابل با افراد دیگر و محیط اجتماعی فراهم می‌آید؛ لذا عامل مهم هم‌فرهنگی و اجتماعی شدن دانش‌آموختگان مدارس اسلامی است. در این تحقیق، ۱ درصد پیش‌بینی‌کننده میزان هم‌فرهنگی

دانش آموختگان مدارس اسلامی است که انتظار محقق بیش از آن بود. این یافته درخور تأمل و بررسی است.

ساخت فرهنگی خانواده و مدرسه در راستای تشریح و انتقال فرهنگ، باورها، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه به افراد عمل می‌کند. خانواده به مثابه ساختاری بنیادین و نهاد اجتماعی، اولین و مهم‌ترین عامل اجتماعی شدن در دوران کودکی است. خانواده و مدرسه جامعه‌پذیری نظام‌مند را از طریق آموختن ارزش‌ها، هنجارها، نظم اجتماعی و الگوهای رفتاری به فرزندان فراهم می‌کنند. همسویی خانواده و مدرسه نقش مهمی در ایجاد بستر مناسبی برای تسهیل و تسریع هم‌فرهنگی ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری کودکان و نوجوانان ایفا می‌کند و باعث شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی بهنجار و برقراری روابط سالم با همالان و تقویت ارتباطات مثبت در جامعه می‌شود. مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی، دارای مجموعه نظام‌های ارزشی (آموزشی، دینی و...) و فضای ارزش‌های اجتماعی محیط فرهنگی است.

در مجموع می‌توان اذعان داشت همان‌گونه که پارسونز معتقد بود، کانون مرکزی در فرایند اجتماعی شدن، «درونی شدن» فرهنگ، ارزش‌ها و هنجارها و الگوهای رفتاری به‌ویژه در دوران کودکی است. از دیدگاه او و جامعه‌شناسان دیگر، در صورتی که نهادهای جامعه‌پذیرکننده همچون خانواده و مدرسه، فرایند جامعه‌پذیری به نسل جدید را از طریق درونی کردن و نهادینه‌سازی انجام دهند، «خصیصه‌های اجتماعی شدن از درونی شدن مؤثر هنجارها و ارزش‌ها، به توانایی پرورش یافته‌ای برای نقش‌گیری مؤثری از دیگران تغییر می‌یابد، کنترل اجتماعی که به شیوه‌ای بنیادی و اجتناب‌ناپذیر به مسئله خودکنترلی تبدیل می‌شود»؛ همچنین مفاهیمی مانند هم‌فرهنگی، همانندسازی، درون‌پذیری، هم‌رنگی، هم‌نوایی و هم‌سازی به کار برده‌اند.

از سوی دیگر باید توجه داشت فرهنگ ایران در قرن بیستم در شرایطی شکل می‌گرفت که ترویج غرب‌گرایی، دین‌ستیزی و تقابل کاذب میان اسلامیت و ایرانیت توسط حکومت پهلوی، واکنش برخی از علمای دینی به صورت مقابله با همه جلوه‌های آن حتی در شکل‌های آموزشی و شبهه‌هایی همچون تعارض دین و دانش را در پی داشت. در این میان ارائه الگوی جدید که هم بر ایمان و هویت دینی پای بشارد و هم علم جدید را از تهمت دین‌ستیزانه بپیراید و امکان پرورش نسلی مؤمن و دانشمند را در عمل اثبات کند،

ابتکاری دوران‌ساز بود که جز با زمان آگاهی مؤمنانه به دست نمی‌آمد. وجهه اصلی این مدارس شکل‌گیری نوعی هم‌فرهنگی بوده که در آنها، ضمن تأکید بر رسالت اصلی مکتب نبوی یعنی تربیت اسلامی دانش‌آموزان توأم با علم‌آموزی، امکان استمرار حیات دینی را در صحنه زندگی فردی و اجتماعی فراهم آورد. در این مدارس به دلیل تأکید و اولویت دادن به تربیت اسلامی، طبعاً انضباط و رعایت مسائل اخلاقی و مذهبی، اهمیت بیشتری دارد. با توجه به کنترل، نظارت و مقررات انضباطی حاکم بر آنها، بررسی و سنجش ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری دانش‌آموزان تحت تأثیر متغیرهای نظارتی و انضباطی یادشده قرار می‌گیرد؛ اما سنجش دانش‌آموختگانی که درس خود را به پایان رسانده و از این مدارس رفته‌اند و اغلب در محیط باز دانشگاه در حال تحصیل هستند و دیگر از کنترل ناظم و مدرسه و نمره انضباط ترس ندارند، میزان پایداری آنان را بیشتر نشان می‌دهد. به بیان دیگر میزان درونی شدن جامعه‌شناختی ارزش‌ها و هنجارها و رفتارها و اجتماعی شدن و پایداری به اصول مذهبی آنها را بهتر نمایان می‌کند (از این رو به جای دانش‌آموزان، دانش‌آموختگان این مدارس برای سنجش انتخاب شدند).

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت یافته اصلی تحقیق حاضر بیانگر آن است که در بین دانش‌آموختگان مدارس اسلامی نسبت به دانش‌آموختگان مدارس دیگر شهر تهران، از نظر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری، هم‌فرهنگی وجود دارد؛ به سخن دیگر عناصر فرهنگی یادشده (ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و الگوهای رفتاری) در آنان مشترک است و درونی شده است. در پژوهش حاضر مشخص شد آموزه‌های مدارس اسلامی پس از پایان دوره تحصیل، حداقل تا سه سال تداوم داشته، دانش‌آموختگان از هم‌فرهنگی و اشتراک معنادار ارزش‌ها هنجارها و الگوهای رفتاری دینی استواری برخوردارند. بدین ترتیب کیفیت تربیت و تلاش‌های این گونه مدارس، به‌رغم همهٔ همه‌ها و دگرگونی‌های فرهنگی موجود، نسبتاً ثبات دارد و تفاوت آنها با دانش‌آموختگان دیگر کاملاً مشهود و عینی و معنادار است. آنها از یک اشتراک معنادار فرهنگی برخوردارند و این محصول همسویی خانواده و مدرسه در تربیت اسلامی است. این پژوهش که برای نخستین بار در سطح مدارس اسلامی انجام می‌گیرد، دستاورد مهمی به شمار می‌رود.

پیشنهادهای

پیشنهاد مهم به کلیه استادان و محققان ارجمند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت،

جهت سنجش و درنهایت قضاوت یکسان و مناسب ارزش‌ها و هنجارها و رفتارهای دینی دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان، ساخت و نرم کردن یک مقیاس دین‌داری متناسب با فرهنگ و دین مبین اسلام مورد پذیرش همگان است؛ زیرا یکی از مشکلات، تفاوت در مقیاس‌ها و سنجش‌های گوناگون دین‌داری در کشور با بهره‌گیری از سنجه‌های مختلف و اغلب مبتنی بر مذهب مسیحیت و فرهنگ غربی است؛ نه فرهنگ و آیین اسلامی-ایرانی حاکم بر مردم و کشورمان.

در دوران پس از انقلاب اسلامی، مدارس اسلامی گسترش یافته؛ اما در این حوزه، تحقیقات کافی انجام نگرفته است. پیشنهاد دیگر محقق انجام تحقیقات در حوزه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی این‌گونه مدارس، همچنین تحقیق مشابه در سطح شهرها و استان‌های کشور، بلکه پژوهش جامع ملی در این زمینه است. همچنین تحقیقات تخصصی خانواده، رسانه و مدرسه.

منابع و مأخذ

۱. تنهایی، حسین ابوالحسن؛ درآمدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی؛ چ ۷، مشهد: نشر مرنديز، ۱۳۹۳.
۲. جلبي، مسعود؛ جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی؛ چ ۴، تهران: نی، ۱۳۸۹.
۳. شکوری، ابوالفضل و جلیل دارا؛ «بررسی نقش مدارس اسلامی در تقویت فرهنگ حجاب از منظر سرمایه اجتماعی»؛ تحقیقات فرهنگی ایران، س ۴، ش ۳ (پیاپی ۱۵)، ۱۳۹۰، ص ۷۱-۹۷.
۴. فکوهی، ناصر؛ مبانی انسان‌شناسی؛ تهران: نشر نی، ۱۳۸۷.
۵. کشتی‌آرا، کیمیا و علیرضا ابطحی روشانی؛ «عملکرد مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در شهر اصفهان»؛ فصلنامه تاریخ، س ۵، ش ۱۸، ۱۳۸۹، ص ۱۴۱-۱۶۱.
۶. میرفردی، اصغر و فروغ فرجی؛ «بررسی رابطه عوامل جامعه‌پذیری (خانواده و رسانه‌های جمعی) و میزان گرایش به قانون‌گریزی (مورد مطالعه: شهر یاسوج)»؛ راهبرد اجتماعی فرهنگی، س ۹، ش ۱۲، پاییز ۱۳۹۳، ص ۴۱-۶۸.
7. Kizgin H., A. Jamal, N. Rana, Y. Dwivedi & V. Weerakkody; "The Impact of Social Networking Sites on Socialization and Political Engagement: Role of Acculturation"; *Technological Forecasting and Social Change*, 2019, n.145, pp.503-512.
8. Leidner DE., E. Gonzalez & H. Koch; "An Affordance Perspective of Enterprise Social Media and Organizational Socialization"; *The Journal of Strategic Information Systems*, 2018, n.27 (2), pp.117-138.
9. Orbe, M.; "A Co-cultural Communication Approach to Intergroup Relations"; *Journal of Intergroup Relations*, 2010, n.24, pp.36-49.
10. Quinton, WJ.; "So Close and yet so Far? Predictors of International Students' Socialization with Host Nationals"; *International Journal of Intercultural Relations*, 2020, n74, pp.7-16.
11. Rajesh, KP.; "Social Movement Studies in India, Within and Beyond Sociology: Proposing Postcolonial Political Sociology as an Evolving Framework"; *Asian Journal of Social Science*, 2021, n49 (1), pp.1-8.
12. Szkody E., EH. Steele & C. McKinney; "Links Between Parental Socialization of Coping on Affect: Mediation by Emotion Regulation and Social Exclusion"; *Journal of Adolescence*, 2020, n.80, pp.60-72.
13. Seiffert-Brockmann J. & k. Thummes; "Self-deception in Public Relations. a psychological and Sociological Approach to the Challenge of Conflicting Expectations"; *Public Relations Review*, 2017, n.43 (1), pp.133-144.

14. Thelamour B. & CAG. Mwangi; "I disagreed with a lot of Values: Exploring Black Immigrant agency in Ethnic-Racial Socialization"; *International Journal of Intercultural Relations*, 2021, n.85, pp.26-36.
15. Toro JD. & MT. Wang; "Longitudinal Inter-Relations Between School Cultural Socialization and school Engagement: The Mediating Role of School Climate"; *Learning and Instruction*, 2021, n75, pp.1-12.
16. Wang M., Y. Liang, N. Zhou & H. Zou; "Chinese Fathers' Emotion Socialization Profiles and Adolescents' Emotion Regulation"; *Personality and Individual Differences*, 2019, n.137, pp.33-38.