

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره اول، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۵ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۰ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

الگوی معنامحور تربیت هویت ملی–دینی کودکان مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

شیوه استناددهی: هاشمی، زهرا سادات. (۱۴۰۵). الگوی معنامحور تربیت هویت ملی–دینی کودکان مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۱)، ۲۰-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. زهرا سادات هاشمی*: استادیار، گروه آموزش فلسفه و منطق، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: hashemizs@cfu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی معنامحور تربیت هویت ملی–دینی کودکان مبتنی بر مبانی و اصول فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کیفی انجام شد. جامعه پژوهش شامل منابع مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، هویت دینی، هویت ملی، معنا در زندگی، تربیت کودک و تربیت اخلاقی بود. نمونه نهایی شامل ۳۰ منبع بود که به‌صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع مفهومی انتخاب شدند؛ از این تعداد، ۸ منبع بنیادی و مرجع و ۲۲ منبع علمی و تخصصی بودند. داده‌ها با استفاده از فرم محقق‌ساخته استخراج مفاهیم گردآوری و در فرایندی استقرایی–قیاسی تحلیل شدند. کدهای اولیه پس از مقایسه و ادغام در قالب مقوله‌های فرعی و اصلی سازمان‌دهی شدند و روابط میان مبانی فلسفی، مؤلفه‌های معنامحور، ابعاد هویت و سازوکارهای تربیتی استخراج شد. تحلیل داده‌ها به شناسایی پنج مبنای فلسفی شامل مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و غایت‌شناختی انجامید. همچنین هشت مؤلفه معنامحور شامل خودشناسی معنامحور، خداشناسی و معنویت، هدفمندی، تعلق معنادار، روایت هویتی، مسئولیت‌پذیری، امید و آینده‌نگری و تجربه ارزشمند شناسایی شد. ابعاد هویت ملی–دینی شامل هویت دینی–اعتقادی، دینی–اخلاقی، دینی–رفتاری، ملی–تاریخی، ملی–فرهنگی، ملی–سرزمینی، اجتماعی–مدنی و هویت تلفیقی ملی–دینی بود. در سطح سازوکارهای تربیتی نیز فطرت‌محوری، کرامت‌محوری، تدریج، آزادی آگاهانه، روایت، گفت‌وگو، الگودهی، تجربه، تأمل و مشارکت به‌عنوان عناصر کلیدی شناسایی شدند. پیامد نهایی مدل، شکل‌گیری هویت ملی–دینی معنادار و یکپارچه بود. الگوی پیشنهادی نشان می‌دهد که تربیت هویت ملی–دینی زمانی پایدارتر و درونی‌تر خواهد بود که از انتقال صرف اطلاعات فراتر رفته و از طریق تجربه، روایت، گفت‌وگو، معناسازی، مشارکت و انتخاب آگاهانه، میان مبانی اسلامی، تعلق ملی و تجربه زیسته کودک پیوند برقرار کند.

واژگان کلیدی: معنامحوری، هویت ملی–دینی، کودکان، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت هویتی، معناسازی

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 1, Year 2026

Submit Date: 21 February 2026
Revise Date: 09 April 2026
Accept Date: 14 April 2026
Publish Date: 21 April 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

A Meaning-Centered Model of National–Religious Identity Education for Children Based on the Philosophy of Islamic Education

How to cite: Hashemi, Z. (2026). A Meaning-Centered Model of National–Religious Identity Education for Children Based on the Philosophy of Islamic Education. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(1), 1-20.

Authors' Information:

1. Zahrasadat Hashemi*: Assistant Professor, Department of Philosophy and Logic Education, Farhangian University, Tehran, Iran

Corresponding author's email: hashemizs@cfu.ac.ir

Abstract

This study aimed to develop a meaning-centered model of national–religious identity education for children based on the foundations and principles of the philosophy of Islamic education. This qualitative study employed document analysis and qualitative content analysis. The research population consisted of sources related to Islamic philosophy of education, religious identity, national identity, meaning in life, child education, and moral education. A final sample of 30 sources was purposively selected until conceptual saturation was achieved, including 8 foundational and reference works and 22 specialized scholarly sources. Data were collected using a researcher-developed concept extraction form and analyzed through an inductive–deductive process. Initial codes were compared, merged, and organized into subcategories and main categories, and relationships among philosophical foundations, meaning-centered components, identity dimensions, and educational mechanisms were identified. The analysis identified five philosophical foundations: ontological, anthropological, epistemological, axiological, and teleological. Eight meaning-centered components were also identified: meaning-oriented self-knowledge, knowledge of God and spirituality, purposefulness, meaningful belonging, identity narrative, responsibility, hope and future orientation, and valuable experience. The dimensions of national–religious identity included religious–belief, religious–moral, religious–behavioral, national–historical, national–cultural, national–territorial, social–civic, and integrated national–religious identity. Key educational mechanisms included innate-disposition orientation, dignity orientation, gradual development, conscious freedom, narrative, dialogue, modeling, experience, reflection, and participation. The final outcome of the model was the development of a coherent and meaningful national–religious identity. The proposed model suggests that national–religious identity education becomes more sustainable and deeply internalized when it moves beyond the transmission of information and connects Islamic foundations, national belonging, and children's lived experiences through meaning-making, dialogue, narrative, participation, and conscious choice.

Keywords: *Meaning-centered education, national–religious identity, children, philosophy of Islamic education, identity education, meaning-making*

مقدمه

هویت از بنیادی‌ترین سازه‌های شکل‌دهنده تجربه انسانی و یکی از محورهای اساسی در فرایند تربیت است؛ زیرا فرد از خلال هویت، نسبت خود را با خویشتن، دیگران، جامعه، تاریخ، فرهنگ، دین و آینده تعریف می‌کند. در دوران کودکی، هویت هنوز ساختاری تثبیت‌شده و نهایی نیست، بلکه در فرایندی تدریجی، تعاملی و معنامحور از طریق تجربه‌های خانوادگی، آموزشی، فرهنگی و اجتماعی شکل می‌گیرد. از این منظر، تربیت هویتی را نمی‌توان صرفاً به انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات درباره ملیت، دین، تاریخ یا ارزش‌های اجتماعی فروکاست؛ بلکه باید آن را فرایندی برای شکل‌گیری یک نظام منسجم از معناها، تعلقات، ارزش‌ها و جهت‌گیری‌ها دانست که کودک از طریق آن بتواند به پرسش‌هایی درباره «من کیستم»، «به چه چیزی تعلق دارم»، «چه چیزهایی برای من ارزشمند است» و «چگونه باید در جهان و جامعه زندگی کنم» پاسخ دهد. چنین نگاهی، مسئله هویت را مستقیماً به فلسفه تعلیم و تربیت پیوند می‌دهد، زیرا هر نظام تربیتی، آشکار یا ضمنی، بر تصویری از انسان، جهان، معرفت، ارزش و غایت زندگی استوار است و بر اساس همان تصویر، نوع خاصی از هویت انسانی و اجتماعی را مطلوب تلقی می‌کند (Bagheri, 2010; Davoudi, 2013).

در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت فرایندی هدفمند برای فعلیت‌بخشی به ظرفیت‌های انسانی در مسیر کمال، عبودیت، مسئولیت و حیات معنادار تلقی می‌شود. انسان در این دیدگاه موجودی صرفاً زیستی یا اجتماعی نیست، بلکه دارای فطرت، کرامت، اختیار و ظرفیت معناجویی است و هویت او در ارتباطی چندلایه با خداوند، خود، دیگران، جامعه و جهان شکل می‌گیرد. ازاین‌رو، تربیت اسلامی صرفاً بر انتقال معارف دینی تأکید ندارد، بلکه بر ایجاد نوعی نسبت وجودی و آگاهانه میان فرد و ارزش‌های الهی، اخلاقی و اجتماعی استوار است. چنین نسبتی زمانی پایدار خواهد بود که ارزش‌ها به بخشی از تجربه زیسته و ساختار معنایی فرد تبدیل شوند، نه اینکه صرفاً به‌صورت گزاره‌هایی بیرونی و تکلیف‌محور آموخته شوند. در این چارچوب، تربیت هویت ملی ـ دینی زمانی از انسجام کافی برخوردار خواهد بود که کودک بتواند میان تعلق دینی، تعلق ملی، تجربه اخلاقی، مسئولیت اجتماعی و فهم شخصی خود از زندگی نوعی هماهنگی و پیوستگی ایجاد کند (Bagheri, 2010; Davoudi, 2013).

در نظام تعلیم و تربیت ایران نیز مسئله هویت از جایگاهی راهبردی برخوردار است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تربیت را در افق شکل‌گیری «حیات طیبه» و پرورش انسان‌هایی متعهد، مسئول، اخلاقی، آگاه و برخوردار از هویت اسلامی ـ ایرانی صورت‌بندی می‌کند و بر پیوند میان ارزش‌های اسلامی، فرهنگ ملی، مسئولیت اجتماعی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تأکید دارد (Supreme Council of the Cultural, 2011). با وجود این، تحقق چنین چشم‌اندازی مستلزم عبور از رویکردهایی است که هویت را به مجموعه‌ای از آموزه‌های از پیش تعیین‌شده و قابل انتقال تقلیل می‌دهند. هویت در معنای تربیتی، باید در تعامل میان شناخت، عاطفه، تجربه، روایت، تعلق و کنش ساخته شود؛ در غیر این صورت ممکن است فاصله‌ای میان آنچه کودک درباره هویت ملی و دینی می‌آموزد و آنچه واقعاً در زندگی خود تجربه و معنا می‌کند ایجاد شود. از همین منظر، الگوهای تربیتی مبتنی بر هویت ایرانی ـ اسلامی، زمانی می‌توانند اثربخش باشند که علاوه بر مؤلفه‌های

ارزشی و فرهنگی، سازوکارهای شکل‌گیری و درونی‌سازی هویت را نیز مورد توجه قرار دهند. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که تربیت هویتی دانش‌آموزان ابتدایی نیازمند الگویی چندبعدی است که ابعاد دینی، فرهنگی، اجتماعی و ملی را در یک ساختار یکپارچه سازمان‌دهی کند (Oladhamzehzadeh et al., 2024).

یکی از چالش‌های اساسی در این حوزه، احتمال گسست میان «هویت آموزش‌داده‌شده» و «هویت تجربه‌شده» است. اگر کودک صرفاً مجموعه‌ای از نمادها، مناسک، رویدادهای تاریخی یا گزاره‌های اعتقادی را دریافت کند، اما نتواند نسبت آن‌ها را با تجربه زیسته و جهان شخصی خود درک کند، احتمال درونی‌شدن پایدار آن‌ها کاهش می‌یابد. بنابراین، مسئله اصلی تنها این نیست که کودک چه چیزی درباره دین و ملت بداند، بلکه مهم‌تر آن است که چگونه این دانش را در ساختار معنایی زندگی خود جای دهد. در چنین شرایطی، «معنا» به حلقه واسط میان آموزش و هویت تبدیل می‌شود. معنا به فرد کمک می‌کند تجربه‌های پراکنده خود را در قالب یک کل منسجم سامان دهد، رویدادها و ارزش‌ها را در نسبت با اهداف زندگی تفسیر کند و برای تعلقات و مسئولیت‌های خود دلیل و جهت پیدا کند. در رویکردهای معاصر روان‌شناختی نیز معنا با مؤلفه‌هایی همچون انسجام، هدفمندی، اهمیت، تعلق و جهت‌گیری زندگی مرتبط دانسته شده است و نقش مهمی در سازمان‌دهی تجربه فردی دارد (Schnell, 2020; Steger, 2012).

معنا در زندگی، صرفاً محصول تفکر انتزاعی نیست، بلکه از دل تجربه، رابطه و تفسیر شکل می‌گیرد. کودک نیز از طریق تجربه‌های روزمره، گفت‌وگو، مشاهده الگوها، مشارکت در فعالیت‌های جمعی و مواجهه با روایت‌ها به تدریج برداشت خود را از جهان و جایگاه خویش در آن می‌سازد. در این زمینه، تأکید دیویی بر تجربه به‌عنوان محور تربیت اهمیت ویژه‌ای دارد. از دیدگاه او، آموزش زمانی معنادار و اثرگذار است که با تجربه واقعی یادگیرنده پیوند داشته باشد و بتواند به تجربه‌های بعدی جهت دهد (Dewey, 1938). این دیدگاه نشان می‌دهد که در تربیت هویت ملی ـ دینی نیز نمی‌توان صرفاً به ارائه محتوای رسمی اکتفا کرد، بلکه باید موقعیت‌هایی فراهم شود که کودک در آن‌ها بتواند ارزش‌هایی مانند تعلق، مسئولیت، همکاری، عدالت، احترام و مشارکت را تجربه کند و به آن‌ها معنا ببخشد. بنابراین، تجربه به یکی از اصلی‌ترین سازوکارهای تبدیل ارزش‌های بیرونی به ساختارهای درونی هویت تبدیل می‌شود.

در کنار تجربه، فرهنگ و روایت نیز در شکل‌گیری هویت نقش تعیین‌کننده دارند. برونر تربیت را فرایندی عمیقاً فرهنگی می‌داند و معتقد است که یادگیری و ساخت معنا در بستر نظام‌های نمادین، روایت‌ها و شیوه‌های فرهنگی رخ می‌دهد (Bruner, 1996). از این منظر، کودک هویت خود را نه در خلأ، بلکه درون شبکه‌ای از داستان‌ها، نمادها، خاطرات جمعی، زبان، آیین‌ها و ارزش‌های مشترک می‌سازد. تاریخ ملی، قصه‌های دینی، شخصیت‌های اخلاقی، آیین‌های جمعی، زبان و ادبیات می‌توانند منابع قدرتمندی برای شکل‌گیری هویت باشند، اما اثر تربیتی آن‌ها زمانی عمیق‌تر خواهد بود که کودک بتواند آن‌ها را در قالب روایت شخصی خود بازسازی کند. روایت به کودک امکان می‌دهد گذشته را به حال و آینده پیوند دهد و جایگاه خود را در یک داستان بزرگ‌تر بفهمد. ریکور نیز در بحث هویت روایی نشان می‌دهد که هویت انسانی از خلال روایت، تفسیر و بازشناسی خویشتن در بستر زمان و رابطه با دیگری شکل می‌گیرد (Ricoeur, 1992). بر این اساس، تربیت هویت ملی ـ

دینی می‌تواند از طریق روایت‌پردازی و گفت‌وگوی تفسیری، به کودک کمک کند تا تعلقات ملی و دینی را نه به‌عنوان برچسب‌هایی بیرونی، بلکه به‌عنوان عناصر معنادار داستان زندگی خود تجربه کند.

از سوی دیگر، تربیت معنامحور مستلزم آن است که کودک به‌عنوان فاعل تربیتی شناخته شود، نه صرفاً دریافت‌کننده منفعل پیام‌های آموزشی. یکی از نقدهای مهم به برخی الگوهای سنتی تربیت آن است که بیش از اندازه بر انتقال، کنترل و پیش‌بینی نتایج تمرکز می‌کنند و فضای کافی برای انتخاب، پرسش، گفت‌وگو و شکل‌گیری فاعلیت در اختیار یادگیرنده قرار نمی‌دهند. بیستا با تأکید بر سه کارکرد تعلیم و تربیت شامل صلاحیت‌یابی، اجتماعی‌شدن و سوژه‌شدن، نشان می‌دهد که تربیت صرفاً برای انتقال دانش و هنجارهای اجتماعی نیست، بلکه باید به ظهور فرد به‌عنوان یک فاعل مسئول و صاحب انتخاب نیز کمک کند (Biesta, 2020). از این منظر، تربیت هویت ملی ـ دینی اگر تنها بر اجتماعی‌کردن کودک بر اساس هنجارهای از پیش تعیین‌شده تمرکز کند، ممکن است بعد فاعلیت و انتخاب آگاهانه را تضعیف کند. تربیت هویتی پایدار زمانی شکل می‌گیرد که کودک فرصت داشته باشد درباره ارزش‌ها بیندیشد، پرسش کند، آن‌ها را با تجربه خود مرتبط سازد و به‌تدریج موضعی آگاهانه در برابر آن‌ها اتخاذ کند.

همین مسئله به مفهوم «ریسک تربیت» نیز مربوط می‌شود. تربیت واقعی همواره واجد درجه‌ای از عدم قطعیت است، زیرا یادگیرنده موجودی آزاد، تفسیرگر و دارای امکان پاسخ‌های متفاوت است. ازاین‌رو، نمی‌توان هویت را همانند مجموعه‌ای از اطلاعات از مربی به کودک منتقل کرد. تلاش برای حذف کامل این عدم قطعیت ممکن است تربیت را به فرایندی صرفاً کنترلی بدل سازد. بیستا بر این نکته تأکید می‌کند که زیبایی و ارزش تربیت دقیقاً در پذیرش همین ریسک و به رسمیت شناختن حضور فعال و پیش‌بینی‌ناپذیر یادگیرنده نهفته است (Biesta, 2014). بر این اساس، یک الگوی معنامحور برای تربیت هویت ملی ـ دینی باید به جای تحمیل هویت، شرایطی برای شکل‌گیری آن فراهم کند؛ شرایطی که در آن کودک بتواند از طریق تجربه، گفت‌وگو، روایت، مشارکت و تأمل، ارتباطی شخصی و درونی با ارزش‌های ملی و دینی برقرار سازد.

در این میان، رویکرد فلسفه برای کودکان می‌تواند از منظر روش‌شناختی و تربیتی ظرفیت مهمی برای تقویت معناسازی و هویت‌یابی داشته باشد. لیپمن با طرح مفهوم اجتماع پژوهشی فلسفی، بر گفت‌وگو، پرسش‌گری، تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی تأکید می‌کند و کودک را به‌عنوان فردی قادر به تأمل و مشارکت در ساخت معنا به رسمیت می‌شناسد (Lipman, 2003). در چنین فضایی، معنا نه به‌صورت یک پاسخ آماده، بلکه در فرایند گفت‌وگو و جست‌وجوی جمعی ساخته می‌شود. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که روش اجتماع پژوهشی فلسفی می‌تواند مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تقویت کند و ظرفیت آنان را برای شنیدن دیدگاه دیگران، استدلال و مشارکت در فرایندهای فکری افزایش دهد (Naji & Khatibi Moghaddam, 2016). این قابلیت‌ها از آن جهت برای تربیت هویت اهمیت دارند که هویت ملی ـ دینی نیز نیازمند گفت‌وگو، تفسیر، فهم دیگری و بازاندیشی در تجربه‌های شخصی و جمعی است.

با این حال، استفاده از فلسفه برای کودکان در زمینه تربیت دینی و اخلاقی نیز نیازمند توجه به فرصت‌ها و چالش‌های خاص خود است. امکان پرسش‌گری، گفت‌وگو و تأمل می‌تواند درونی‌سازی معارف و ارزش‌های دینی را تقویت کند، اما در عین حال لازم است تناسب میان ساختار فلسفی این رویکرد و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی مورد توجه قرار گیرد (Kiaei & Mousazadeh, 2017). مسئله اصلی در اینجا آن نیست

که کودک به‌صورت نامحدود و فارغ از هرگونه چارچوب ارزشی به همه مفاهیم بنگرد، بلکه هدف آن است که در بستری متناسب با مبانی اسلامی، امکان فهم، پرسش، تأمل و انتخاب آگاهانه برای او فراهم شود. در این صورت، فلسفه برای کودکان می‌تواند از یک ابزار صرفاً شناختی فراتر رود و به یک سازوکار معناسازی و شکل‌دهی به هویت تبدیل شود.

در سال‌های اخیر نیز مسئله «بحران معنا» در تربیت بیش از گذشته مورد توجه قرار گرفته است. نظام‌های آموزشی در بسیاری از موارد به موفقیت تحصیلی، مهارت، سنجش و عملکرد توجه زیادی دارند، اما ممکن است نسبت به پرسش‌های بنیادین کودکان درباره هدف، ارزش، تعلق و معنای یادگیری کمتر حساس باشند. هاشمی و رضایی با طرح گذار از «پرورش تفکر» به «پرورش معنا» نشان می‌دهند که فلسفه برای کودکان می‌تواند از یک برنامه صرفاً تقویت‌کننده تفکر به یک نظام تعاملی معناسازی بازتعریف شود که در آن کودک نه‌تنها درباره مسائل می‌اندیشد، بلکه نسبت آن‌ها را با زندگی و هویت خود کشف می‌کند (Hashemi & Rezaei, 2025). چنین دیدگاهی برای تربیت هویت ملی ـ دینی اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا مسئله هویت ذاتاً با معنا، تعلق و پاسخ به پرسش‌های بنیادین درباره خویشتن و جایگاه فرد در جهان مرتبط است.

این مسئله با تحولات اجتماعی و فرهنگی معاصر نیز اهمیت بیشتری یافته است. کودکان امروز در معرض منابع متکثر معنا، الگوهای هویتی مختلف، رسانه‌های گوناگون و شبکه‌های ارتباطی گسترده قرار دارند. در چنین شرایطی، هویت دیگر صرفاً از طریق خانواده یا مدرسه شکل نمی‌گیرد، بلکه تحت تأثیر تعامل پیچیده میان محیط‌های حضوری و مجازی، گروه همسالان، رسانه، فرهنگ جهانی و فرهنگ بومی قرار دارد. در نتیجه، تربیت هویتی نمی‌تواند صرفاً بر کنترل منابع اطلاعاتی یا انتقال یک روایت ثابت تکیه کند، بلکه باید قابلیت‌های درونی کودک برای معناسازی، انتخاب، داوری و حفظ انسجام هویتی را تقویت کند. گزارش‌های بین‌المللی نیز بر اهمیت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی همچون مسئولیت‌پذیری، همکاری، همدلی، خودتنظیمی و احساس تعلق در رشد همه‌جانبه کودکان تأکید کرده‌اند؛ مهارت‌هایی که می‌توانند در تثبیت هویت و مشارکت اجتماعی نقش مؤثری داشته باشند (Oecd, 2021).

از این منظر، هویت ملی و دینی نباید به‌عنوان دو حوزه مستقل و گاه رقیب تعریف شوند. در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تعلق ملی می‌تواند در پیوند با مسئولیت اجتماعی، حفاظت از میراث فرهنگی، خدمت به جامعه، عدالت، احترام به دیگران و خیر عمومی معنا یابد و هویت دینی نیز می‌تواند از طریق اخلاق، معنویت، مسئولیت و مشارکت اجتماعی در تجربه روزمره کودک عینیت پیدا کند. مسئله اساسی، چگونگی ایجاد یک ساختار تلفیقی است که در آن کودک بتواند تعلق به فرهنگ و سرزمین را با باورهای دینی و ارزش‌های اخلاقی در یک نظام معنایی منسجم سازمان دهد. یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با هویت ایرانی ـ اسلامی نیز نشان می‌دهد که رویکردهای تربیتی مؤثر باید از نگاه تک‌بعدی به هویت فاصله گرفته و میان ابعاد دینی، ملی، اجتماعی و فرهنگی ارتباط برقرار کنند (Oladhamzehzadeh et al., 2024).

در این میان، مفهوم معنا می‌تواند نقش سازمان‌دهنده چنین تلفیقی را بر عهده گیرد. معنا به کودک امکان می‌دهد که تعلق به خانواده، جامعه، سرزمین، دین و فرهنگ را به عنوان مجموعه‌ای از روابط پراکنده تجربه نکند، بلکه آن‌ها را در قالب یک تصویر منسجم از خود و زندگی سازمان‌دهی کند. معنا همچنین می‌تواند میان گذشته، حال و آینده ارتباط برقرار سازد؛ کودک از طریق روایت‌های ملی و دینی با گذشته آشنا

می‌شود، از طریق تجربه و مشارکت در زمان حال هویت خود را زندگی می‌کند و از طریق امید و هدفمندی به آینده جهت می‌دهد. از همین رو، معنامحوری می‌تواند همزمان ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و وجودی هویت را به یکدیگر پیوند دهد (Ricoeur, 1992; Schnell, 2020; Steger, 2012).

بر این اساس، یک الگوی تربیتی مناسب برای هویت ملی ـ دینی کودکان باید چند ویژگی اساسی داشته باشد: بر مبانی فلسفی روشن و سازگار با تعلیم و تربیت اسلامی استوار باشد؛ کودک را دارای فطرت، کرامت و فاعلیت بداند؛ هویت را فرایندی تدریجی و پویا تلقی کند؛ از تجربه، روایت و گفت‌وگو برای درونی‌سازی ارزش‌ها بهره گیرد؛ میان مؤلفه‌های ملی و دینی ارتباطی تلفیقی ایجاد کند؛ نقش خانواده، مدرسه، مربی، همسالان و رسانه را در نظر گیرد؛ و نهایتاً به شکل‌گیری احساس تعلق، مسئولیت، امید، هدفمندی و انسجام شخصیتی منجر شود. چنین الگویی می‌تواند از یک‌سو با مبانی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی هماهنگ باشد و از سوی دیگر، به نیازهای کودکان در شرایط فرهنگی و اجتماعی معاصر پاسخ دهد.

با وجود تأکید گسترده ادبیات بر هویت ایرانی ـ اسلامی، تربیت دینی، تجربه، گفت‌وگوی فلسفی، روایت، معنا در زندگی و فاعلیت یادگیرنده، هنوز نیاز به چارچوبی منسجم وجود دارد که این مؤلفه‌ها را در قالب یک الگوی واحد برای تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان و بر اساس مبانی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تلفیق کند. بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین یا بر ابعاد هویت تمرکز داشته‌اند، یا به روش‌های تربیت دینی و اخلاقی پرداخته‌اند، یا معنا و معناسازی را به‌صورت مستقل بررسی کرده‌اند؛ در حالی که مسئله تربیت کودک نیازمند مدلی است که نشان دهد چگونه مبانی فلسفی، اصول تربیتی، تجربه‌های معناساز، روایت، گفت‌وگو، تعلق، مسئولیت و مشارکت می‌توانند در یک فرایند منسجم به شکل‌گیری هویت ملی ـ دینی یکپارچه منجر شوند. بنابراین، مسئله پژوهش حاضر نه صرفاً شناسایی مؤلفه‌های هویت، بلکه تبیین منطق ارتباط میان این مؤلفه‌ها و سازوکارهای تربیتی لازم برای تبدیل آن‌ها به تجربه‌ای معنادار، درونی و پایدار در زندگی کودک است.

هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان مبتنی بر مبانی و اصول فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از نظر هدف، بنیادی ـ کاربردی بود و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و مطالعه اسنادی انجام شد. هدف اصلی پژوهش، شناسایی و صورت‌بندی مؤلفه‌ها، ابعاد و روابط میان عناصر تشکیل‌دهنده الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان بر مبنای اصول و مبانی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بود. جامعه پژوهش را منابع معتبر مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، هویت دینی، هویت ملی، معنای زندگی، تربیت کودک، انسان‌شناسی اسلامی و مبانی ارزشی و غایی تربیت اسلامی تشکیل داد. انتخاب منابع به‌صورت هدفمند و بر اساس میزان ارتباط مستقیم آن‌ها با مسئله پژوهش صورت گرفت و فرایند انتخاب تا دستیابی به اشباع مفهومی و عدم ظهور مفاهیم جدید ادامه یافت. در نهایت، ۳۰ منبع به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت که شامل ۸ منبع بنیادی و مرجع در حوزه معارف اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و ۲۲ منبع علمی شامل کتاب‌های تخصصی، مقالات علمی ـ پژوهشی و مطالعات نظری مرتبط

با تربیت هویت ملی، هویت دینی، تربیت معنوی، معنامحوری و تربیت کودکان بود. معیارهای ورود منابع شامل ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، برخورداری از محتوای نظری یا تحلیلی درباره حداقل یکی از مفاهیم اصلی پژوهش، اعتبار علمی منبع، قابلیت استخراج دلالت‌های تربیتی و دسترسی به متن کامل بود. منابعی که صرفاً به هویت سیاسی یا اجتماعی بزرگسالان پرداخته بودند، فاقد مبانی تربیتی مشخص بودند، ارتباط روشنی با تربیت کودکان نداشتند یا محتوای آن‌ها تکراری و فاقد ارزش مفهومی جدید بود، از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند. واحد تحلیل در این پژوهش، گزاره‌ها، مفاهیم، عبارات و بخش‌هایی از متون بود که به‌طور مستقیم یا ضمنی به مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و غایت‌شناختی تربیت اسلامی و نیز شکل‌گیری هویت ملی ـ دینی و معنابخشی به تجربه زیسته کودک اشاره داشتند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، فرم محقق‌ساخته استخراج و ثبت مفاهیم بود که بر اساس مسئله، اهداف و پرسش‌های پژوهش طراحی شد. این فرم به‌منظور ایجاد انسجام در فرایند مطالعه منابع و جلوگیری از استخراج پراکنده داده‌ها، حوزه‌هایی مانند مشخصات منبع، گزاره یا عبارت کلیدی، مفهوم اولیه، دلالت تربیتی، سطح ارتباط با هویت ملی، سطح ارتباط با هویت دینی، مؤلفه معنایی، مبنای فلسفی مرتبط و یادداشت تحلیلی پژوهشگر را دربر می‌گرفت. گردآوری داده‌ها در چند مرحله انجام شد؛ ابتدا منابع منتخب به‌صورت کامل مطالعه شدند و بخش‌های مرتبط با موضوع پژوهش مشخص گردیدند، سپس گزاره‌های واجد بار مفهومی استخراج و در فرم ثبت شدند. در مرحله بعد، گزاره‌های مشابه از منابع مختلف با یکدیگر مقایسه شدند تا هم‌پوشانی‌های مفهومی، تفاوت‌های معنایی و روابط احتمالی میان مفاهیم مشخص شود. در استخراج داده‌ها توجه ویژه‌ای به مفاهیمی مانند فطرت، توحید، عبودیت، کرامت انسانی، تعلق، مسئولیت، خودشناسی، خداشناسی، پیوند فرد و جامعه، تعلق به سرزمین و تاریخ، میراث فرهنگی، انسجام اجتماعی، الگوپذیری، روایت، تجربه زیسته، هدفمندی، امید، تعهد اخلاقی و احساس معنا در زندگی کودک صورت گرفت. برای افزایش اعتبار داده‌های استخراج‌شده، هر منبع در دو مرحله مورد مطالعه قرار گرفت؛ در مرحله نخست مفاهیم به‌صورت باز و بدون اعمال چارچوب محدودکننده استخراج شدند و در مرحله دوم، مفاهیم استخراج‌شده با پرسش‌های اصلی پژوهش و مبانی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تطبیق داده شدند. همچنین یادداشت‌های تحلیلی در طول فرایند گردآوری داده‌ها ثبت شد تا نحوه شکل‌گیری مقوله‌ها، ارتباط میان مفاهیم و منطق استنتاج ابعاد نهایی الگو قابل پیگیری باشد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی ـ قیاسی انجام شد. در مرحله نخست، تمامی گزاره‌های استخراج‌شده چندین بار مطالعه شدند و برای هر واحد معنایی یک کد اولیه متناسب با محتوای آن اختصاص یافت. در این مرحله تلاش شد کدگذاری تا حد امکان نزدیک به معنای اصلی متن باقی بماند و از تحمیل پیش‌فرض‌های نظری بر داده‌ها جلوگیری شود. پس از تکمیل کدگذاری اولیه، کدهای مشابه از نظر معنایی و کارکرد تربیتی با یکدیگر مقایسه و ادغام شدند و مفاهیم دارای هم‌پوشانی در قالب مقوله‌های فرعی سازمان‌دهی شدند. در مرحله بعد، مقوله‌های فرعی بر اساس روابط مفهومی و اشتراکات فلسفی در مقوله‌های اصلی قرار گرفتند و نسبت هر یک با ابعاد هویت ملی، هویت دینی و معنامحوری بررسی شد. در بخش قیاسی تحلیل، مقوله‌های حاصل با مبانی اصلی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به‌ویژه مبانی انسان‌شناختی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و غایت‌شناختی تطبیق داده شدند تا جایگاه نظری هر مؤلفه در ساختار

الگوی پیشنهادی مشخص شود. سپس روابط میان شرایط زمینه‌ساز، اصول تربیتی، اهداف، محتوا، فرایندهای تربیتی، نقش عوامل تربیتی و پیامدهای مورد انتظار بررسی شد و ساختار مفهومی الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان شکل گرفت. فرایند مقایسه مستمر میان کدها، مفاهیم و مقوله‌ها تا زمانی ادامه یافت که تحلیل منابع جدید به ظهور مقوله یا رابطه مفهومی تازه‌ای منجر نشد و اشباع مفهومی حاصل شد. برای تقویت اعتبار تحلیل، کدها و مقوله‌های استخراج‌شده به‌صورت مکرر با متون اصلی تطبیق داده شدند، موارد ناسازگار یا مبهم مجدداً بررسی شدند و مسیر تبدیل گزاره‌های اولیه به مقوله‌های نهایی ثبت گردید. در مرحله پایانی، بر اساس مقوله‌های اصلی و روابط میان آن‌ها، الگوی مفهومی پژوهش تدوین شد؛ به‌گونه‌ای که نشان دهد چگونه می‌توان از طریق پیوند دادن تجربه معنا، تعلق ملی، باور و تعهد دینی، ارزش‌های اخلاقی و تجربه زیسته کودک، فرایند شکل‌گیری یک هویت ملی ـ دینی منسجم و معنادار را در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تبیین کرد.

یافته‌ها

در فرایند تحلیل، در مجموع ۳۰ منبع منتخب مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت دینی، هویت ملی، هویت دینی، معنا و معنابخشی، تربیت اخلاقی و تربیت کودکان مورد بررسی قرار گرفت. از این تعداد، ۸ منبع در زمره منابع بنیادی و مرجع اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و ۲۲ منبع در زمره آثار علمی و تخصصی شامل کتاب‌ها و مقالات علمی مرتبط با موضوع پژوهش قرار داشتند. منابع بر اساس میزان ارتباط آن‌ها با چهار حوزه اصلی شامل مبانی فلسفی تربیت اسلامی، فرایند معنابخشی در تربیت، ابعاد هویت ملی ـ دینی و الزامات تربیت هویتی کودک تحلیل شدند. تحلیل چندمرحله‌ای منابع ابتدا به استخراج واحدهای معنایی و کدهای اولیه و سپس به ادغام مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌های فرعی و اصلی انجامید. حاصل تحلیل نهایی نشان داد که الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان را می‌توان در چهار سطح اصلی شامل مبانی فلسفی و بنیادین، مؤلفه‌های معنامحور، ابعاد هویت ملی ـ دینی و سازوکارهای تربیتی و پیامدهای الگو سازمان‌دهی کرد. بر این اساس، یافته‌های پژوهش در چهار جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. مبانی فلسفی الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان

مقوله اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کدهای مفهومی شاخص
مبانی هستی‌شناختی	توحید و نظام‌مندی هستی	وحدت مبدأ هستی، هدفمندی آفرینش، پیوند انسان با خدا، هماهنگی انسان و جهان، معناداری نظام خلقت
مبانی انسان‌شناختی	فطرت و کرامت انسانی	فطرت الهی، استعداد کمال، کرامت ذاتی، اختیار، مسئولیت‌پذیری، قابلیت رشد و تعالی
مبانی معرفت‌شناختی	معرفت عقلانی، وحیانی و تجربی	عقل‌ورزی، هدایت وحیانی، تجربه زیسته، تفکر و تأمل، شناخت خود، شناخت جهان و جامعه
مبانی ارزش‌شناختی	ارزش‌های الهی و اخلاقی	عدالت، صداقت، احترام، مسئولیت، محبت، ایثار، وفاداری، خیرخواهی و رعایت حقوق دیگران
مبانی غایت‌شناختی	قرب الهی و حیات طیبه	کمال انسانی، بندگی آگاهانه، زندگی معنادار، سعادت، رشد اخلاقی، مسئولیت اجتماعی و تعالی فردی

یافته‌های جدول ۱ نشان داد که الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان بر پنج بنیان فلسفی اساسی استوار است. در سطح هستی‌شناختی، جهان به‌عنوان نظامی هدفمند و معنادار تلقی می‌شود که در آن انسان در ارتباط با خدا، دیگر انسان‌ها، جامعه و طبیعت معنا

می‌یابد. در سطح انسان‌شناختی، کودک موجودی برخوردار از فطرت الهی، کرامت، اختیار و ظرفیت رشد در نظر گرفته می‌شود و ازاین‌رو تربیت هویتی نمی‌تواند بر تحمیل بیرونی هویت مبتنی باشد، بلکه باید امکان کشف، فهم و درونی‌سازی معنا را فراهم سازد. در بعد معرفت‌شناختی، عقل، وحی، تجربه و تأمل به‌صورت مکمل در فرایند شناخت هویت و معنا نقش دارند. همچنین، ارزش‌های اخلاقی و الهی به‌عنوان جهت‌دهنده رفتار فردی و اجتماعی شناخته شدند و در سطح غایت‌شناختی، دستیابی به حیات طیبه، قرب الهی، رشد اخلاقی و زندگی مسئولانه و معنادار به‌عنوان مقصد نهایی تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان استخراج شد.

جدول ۲. مؤلفه‌های معنامحور در تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان

مقوله اصلی	مؤلفه‌های فرعی	نمودهای تربیتی
خودشناسی معنامحور	شناخت استعدادها و جایگاه فردی	شناخت توانایی‌ها، احساس ارزشمندی، فهم مسئولیت شخصی، خودآگاهی و خودپذیری
خداشناسی و معنویت	ارتباط آگاهانه با خداوند	توکل، امید، دعا، احساس حضور الهی، شکرگزاری و درک هدف الهی زندگی
هدفمندی	فهم چرایی زندگی و رفتار	داشتن هدف، جهت‌مندی رفتار، انتخاب آگاهانه، آینده‌نگری و تلاش برای رشد
تعلق معنادار	احساس پیوند با خانواده، جامعه و سرزمین	احساس تعلق، پیوند عاطفی، همبستگی اجتماعی، تعلق به وطن و احساس عضویت در جامعه
روایت هویتی	فهم گذشته و پیوند آن با حال و آینده	شناخت داستان‌های ملی و دینی، قهرمانان، تاریخ، خاطره جمعی و روایت زندگی
مسئولیت‌پذیری	پذیرش نقش فرد در برابر دیگران	مسئولیت فردی، اجتماعی، دینی و ملی، مشارکت، همکاری و ایفای نقش اجتماعی
امید و آینده‌نگری	ادراک امکان رشد و بهبود	امید به آینده، تاب‌آوری، اعتماد به امکان تغییر، نگاه مثبت به آینده جامعه
تجربه ارزشمند	پیوند معنا با تجربه روزمره کودک	تجربه مشارکت، مناسک، جشن‌ها، فعالیت‌های گروهی، خدمت به دیگران و تجربه زیسته ارزش‌ها

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، معنامحوری در تربیت هویت کودک صرفاً به انتقال مجموعه‌ای از گزاره‌های دینی یا ملی محدود نیست، بلکه از طریق ایجاد ارتباط میان «خود»، «خدا»، «دیگران»، «جامعه»، «گذشته» و «آینده» تحقق پیدا می‌کند. خودشناسی معنامحور نخستین مؤلفه این فرایند است و کودک از طریق شناخت ارزشمندی و ظرفیت‌های خود، جایگاه خویش را در نظام اجتماعی و معنوی درک می‌کند. خداشناسی و معنویت، زندگی و فعالیت کودک را در یک چارچوب فراگیر معنایی قرار می‌دهد، درحالی‌که هدفمندی موجب می‌شود رفتارها و انتخاب‌های او از حالت پراکنده خارج شوند. تعلق معنادار و روایت هویتی نیز کودک را با خانواده، جامعه، سرزمین، تاریخ و میراث دینی و فرهنگی پیوند می‌دهند. مسئولیت‌پذیری، امید و تجربه ارزشمند از دیگر مؤلفه‌های استخراج‌شده بودند که نشان می‌دهند معنا زمانی به بخشی از هویت تبدیل می‌شود که کودک آن را نه‌تنها در سطح شناختی، بلکه در تجربه عملی و روابط روزمره خود ادراک و تجربه کند.

جدول ۳. ابعاد و مؤلفه‌های هویت ملی ـ دینی کودکان

بعد اصلی	مؤلفه‌های فرعی	شاخص‌های هویتی
هویت دینی ـ اعتقادی	باور و معرفت دینی	خداشناسی، باور به ارزش‌های دینی، شناخت اصول دینی، اعتماد و تعلق معنوی
هویت دینی ـ اخلاقی	التزام به ارزش‌های اخلاقی	صداقت، عدالت، احترام، مهربانی، مسئولیت، گذشت و کمک به دیگران
هویت دینی ـ رفتاری	تجربه و کنش دینی	عبادت، مشارکت در مناسک، رفتار اخلاقی، عمل مسئولانه و تجربه جمعی دینی
هویت ملی ـ تاریخی	پیوند با تاریخ و حافظه جمعی	شناخت تاریخ، شخصیت‌های ملی، رویدادهای مهم، میراث تاریخی و حافظه مشترک
هویت ملی ـ فرهنگی	تعلق به فرهنگ و میراث بومی	زبان، ادبیات، هنر، آیین‌ها، جشن‌ها، نمادها، سنت‌ها و میراث فرهنگی
هویت ملی ـ سرزمینی	تعلق عاطفی به وطن	علاقه به سرزمین، حفاظت از محیط و میراث، احساس وابستگی به وطن
هویت اجتماعی ـ مدنی	عضویت و مسئولیت اجتماعی	همکاری، قانون‌مداری، مشارکت اجتماعی، احترام به حقوق دیگران و خیر عمومی
هویت تلفیقی ملی ـ دینی	انسجام تعلق دینی و ملی	هم‌افزایی ارزش‌های ملی و دینی، وحدت تعلقات، تعارض‌زدایی هویتی و انسجام شخصیتی

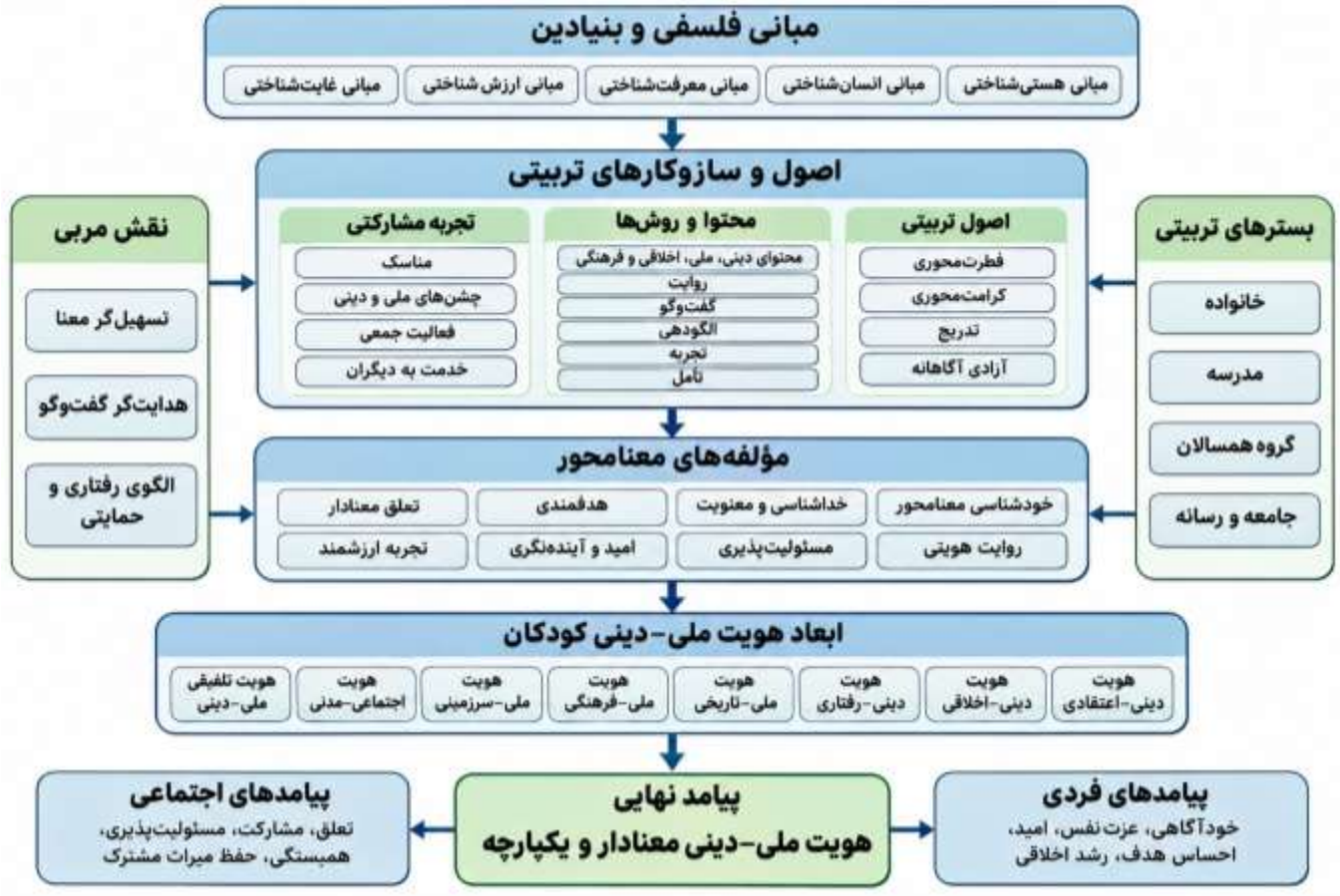
بررسی داده‌های جدول ۳ نشان داد که هویت ملی ـ دینی کودکان دارای ماهیتی چندبعدی و در عین حال یکپارچه است. بعد دینی شامل سطوح اعتقادی، اخلاقی و رفتاری است؛ به این معنا که هویت دینی مطلوب صرفاً با برخورداری از اطلاعات دینی شکل نمی‌گیرد، بلکه معرفت دینی باید به ارزش‌ها، نگرش‌ها و کنش‌های کودک پیوند بخورد. در بعد ملی نیز سه مؤلفه تاریخی، فرهنگی و سرزمینی شناسایی شد که از طریق آشنایی با تاریخ مشترک، زبان، ادبیات، آیین‌ها، نمادها، میراث فرهنگی و احساس تعلق به وطن تقویت می‌شوند. بعد اجتماعی ـ مدنی حلقه اتصال هویت فردی به زندگی جمعی است و کودک را با مفاهیمی نظیر مشارکت، مسئولیت، قانون‌مداری و خیر عمومی مرتبط می‌سازد. مهم‌ترین یافته در این سطح، شناسایی «هویت تلفیقی ملی ـ دینی» بود؛ به این معنا که در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، هویت ملی و هویت دینی دو ساختار جداگانه و رقیب محسوب نمی‌شوند، بلکه می‌توانند در قالب یک ساختار منسجم، مکمل و معنادار سازمان یابند و کودک نسبت خود را با دین، فرهنگ، تاریخ، سرزمین و جامعه در یک چارچوب هویتی واحد ادراک کند.

جدول ۴. سازوکارهای تربیتی و پیامدهای الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی

مقوله اصلی	مؤلفه‌های فرعی	مصادیق و کارکردها
اصول تربیتی	فطرت‌محوری، کرامت‌محوری، تدریج و آزادی آگاهانه	تناسب با رشد کودک، احترام به انتخاب، پرهیز از اجبار، ایجاد زمینه کشف معنا
محتوای تربیتی	محتوای دینی، ملی، اخلاقی و فرهنگی	قصص دینی، تاریخ ملی، ادبیات، شخصیت‌های الگو، نمادها، ارزش‌ها و میراث فرهنگی
روش‌های تربیتی	روایت، گفت‌وگو، الگودهی، تجربه و تأمل	داستان‌گویی، پرسش و پاسخ، فعالیت گروهی، بازی، مشاهده الگو و بازاندیشی تجربه
بسترهای تربیتی	خانواده، مدرسه، گروه همسالان و جامعه	تعامل والد ـ کودک، برنامه درسی، محیط مدرسه، رسانه، مناسک و فعالیت اجتماعی
نقش مربی	تسهیل‌گری معنا و الگوسازی	ایجاد پرسش، هدایت گفت‌وگو، فراهم‌کردن تجربه، الگوبودن و حمایت عاطفی
تجربه مشارکتی	مشارکت در فعالیت‌های ملی و دینی	مناسک، جشن‌های ملی و دینی، فعالیت داوطلبانه، بازدید فرهنگی و فعالیت جمعی
درونی‌سازی هویت	تبدیل شناخت به باور و کنش	پذیرش آگاهانه ارزش‌ها، احساس تعلق، ثبات هویتی و هماهنگی باور و رفتار
پیامدهای فردی	انسجام و معناداری شخصیت	خودآگاهی، عزت نفس، امید، احساس هدف، امنیت هویتی و رشد اخلاقی
پیامدهای اجتماعی	تعلق و مسئولیت اجتماعی	همبستگی، مشارکت، احترام متقابل، مسئولیت‌پذیری و حفظ میراث مشترک
پیامد نهایی	هویت ملی ـ دینی معنادار و یکپارچه	کودک آگاه، متعهد، امیدوار، اخلاق‌مدار، مسئول و دارای تعلق پایدار ملی ـ دینی

بر اساس جدول ۴، شکل‌گیری هویت ملی ـ دینی معنامحور مستلزم یک فرایند تربیتی چندسطحی است که از اصول تربیتی آغاز می‌شود و پس از عبور از محتوا، روش‌ها، بسترها و تجربه‌های تربیتی به درونی‌سازی هویت و پیامدهای فردی و اجتماعی منتهی می‌شود. فطرت‌محوری، رعایت کرامت کودک، تدریجی بودن تربیت و فراهم‌کردن فرصت انتخاب و فهم آگاهانه از مهم‌ترین اصول این فرایند بودند. همچنین یافته‌ها نشان دادند که روش‌هایی مانند روایت و داستان، گفت‌وگوی تأملی، الگودهی، تجربه مستقیم، بازی و مشارکت جمعی در مقایسه با انتقال مستقیم و یک‌سویه مفاهیم، ظرفیت بیشتری برای معنابخشی به هویت دارند. خانواده و مدرسه دو بستر اصلی تربیت هویت شناسایی شدند، اما نقش گروه همسالان، رسانه و محیط اجتماعی نیز در تثبیت یا تضعیف پیام‌های هویتی قابل توجه بود. در این میان، مربی نقش انتقال‌دهنده صرف اطلاعات را ندارد، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گر فهم معنا، هدایت‌کننده تجربه و الگوی رفتاری عمل می‌کند. برآیند این فرایند، درونی‌شدن

آگاهانه ارزش‌ها، شکل‌گیری احساس تعلق پایدار، انسجام میان باور و رفتار، افزایش امید و هدفمندی و در نهایت پرورش کودکی دارای هویت ملی ـ دینی یکپارچه، مسئولانه و معنادار است.



شکل ۱. مدل نهایی الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی معنامحور تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان را می‌توان در چهار سطح به‌هم‌پیوسته شامل مبانی فلسفی و بنیادین، مؤلفه‌های معنامحور، ابعاد هویت ملی ـ دینی و سازوکارهای تربیتی و پیامدهای حاصل از آن صورت‌بندی کرد. در سطح نخست، مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و غایت‌شناختی به‌عنوان بنیان‌های نظری الگو شناسایی شدند. در سطح دوم، مؤلفه‌هایی نظیر خودشناسی معنامحور، خداشناسی و معنویت، هدفمندی، تعلق معنادار، روایت هویتی، مسئولیت‌پذیری، امید و آینده‌نگری و تجربه ارزشمند استخراج شد. در سطح سوم، هویت دینی ـ اعتقادی، دینی ـ اخلاقی، دینی ـ رفتاری، ملی ـ تاریخی، ملی ـ فرهنگی، ملی ـ سرزمینی، اجتماعی ـ مدنی و هویت تلفیقی ملی ـ دینی به‌عنوان ابعاد اصلی هویت کودکان شناسایی شدند. در نهایت، یافته‌ها نشان دادند که تحقق این ابعاد از طریق اصول تربیتی مناسب، محتوای معنادار، روش‌های گفت‌وگویی و روایی، تجربه مشارکتی، نقش تسهیل‌گر مربی و بهره‌گیری از بسترهایی چون خانواده، مدرسه، همسالان و جامعه امکان‌پذیر است.

نخستین یافته مهم پژوهش، تأکید بر نقش مبانی فلسفی در شکل‌گیری الگوی تربیت هویت بود. این نتیجه نشان می‌دهد که تربیت هویت ملی ـ دینی را نمی‌توان صرفاً به مجموعه‌ای از فعالیت‌های فرهنگی یا برنامه‌های مناسبتی تقلیل داد، بلکه این فرایند نیازمند پشتوانه‌ای روشن درباره ماهیت انسان، جایگاه او در جهان، منابع شناخت، ارزش‌های مطلوب و غایت تربیت است. این یافته با دیدگاه‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی همسو است که تربیت را بر مبنای تصویری مشخص از انسان و غایت زندگی سامان می‌دهد و بر مفاهیمی مانند فطرت، کرامت، اختیار، عبودیت، مسئولیت و حیات طیبه تأکید دارد (Bagheri, 2010; Davoudi, 2013). بر این اساس، هویت ملی ـ دینی زمانی می‌تواند به‌صورت درونی و پایدار شکل گیرد که با تصویری منسجم از انسان و زندگی پیوند داشته باشد. همچنین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز بر پرورش هویت اسلامی ـ ایرانی، مسئولیت اجتماعی، اخلاق و دستیابی به حیات طیبه تأکید دارد و از این حیث، یافته‌های پژوهش حاضر با جهت‌گیری کلان نظام تربیتی همخوان است (Supreme Council of the Cultural, 2011).

یافته دیگر پژوهش، برجسته شدن مؤلفه «معنا» به‌عنوان محور پیونددهنده سطوح مختلف هویت بود. نتایج نشان داد که خودشناسی، خداشناسی، هدفمندی، تعلق، روایت، مسئولیت و امید، تنها زمانی می‌توانند به ساختار هویت کودک وارد شوند که برای او واجد معنا باشند. این نتیجه با دیدگاه‌های روان‌شناختی معنا در زندگی سازگار است. در این رویکردها، معنا با احساس انسجام، هدف، اهمیت و جهت‌گیری در زندگی مرتبط دانسته می‌شود و می‌تواند به فرد کمک کند تجربه‌های پراکنده خود را در یک ساختار منسجم سازمان دهد (Schnell, 2020; Steger, 2012). بنابراین، معنامحوری در تربیت هویت به این معناست که کودک فقط با مفاهیم ملی و دینی آشنا نشود، بلکه بتواند آن‌ها را به تجربه شخصی، روابط اجتماعی و چشم‌انداز آینده خود پیوند دهد. این امر سبب می‌شود هویت از سطح آگاهی اطلاعاتی فراتر رود و به یک ساختار درونی و جهت‌دهنده تبدیل شود.

تأکید یافته‌ها بر «تجربه ارزشمند» نیز از نظر تربیتی اهمیت ویژه‌ای دارد. بر اساس نتایج، ارزش‌ها و تعلقات زمانی در هویت کودک تثبیت می‌شوند که او فرصت تجربه آن‌ها را در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده داشته باشد. این نتیجه با دیدگاه دیویی درباره نقش تجربه در فرایند تربیت سازگار است. دیویی معتقد است یادگیری زمانی اثرگذار و ماندگار خواهد بود که تجربه‌های فعلی کودک با تجربه‌های بعدی او پیوند پیدا کنند و زمینه رشد بیشتر را فراهم آورند (Dewey, 1938). از این منظر، فعالیت‌هایی مانند مشارکت در برنامه‌های جمعی، آیین‌های ملی و دینی، فعالیت داوطلبانه، خدمت به دیگران و حضور در موقعیت‌های همکاری می‌توانند بسترهایی برای تجربه عملی هویت باشند. در نتیجه، هویت ملی ـ دینی از طریق زیستن ارزش‌ها تقویت می‌شود، نه صرفاً از طریق شنیدن یا حفظ کردن آن‌ها.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان دادند که «روایت هویتی» یکی از عناصر کلیدی در معنابخشی به هویت کودکان است. روایت به کودک کمک می‌کند گذشته، حال و آینده خود را در قالب یک ساختار قابل فهم به یکدیگر پیوند دهد و موقعیت خویش را در چارچوب فرهنگ، تاریخ و دین تفسیر کند. این نتیجه با دیدگاه برونر درباره نقش فرهنگ و روایت در ساخت معنا همسو است. برونر نشان می‌دهد که آموزش در بستر فرهنگی رخ می‌دهد و انسان‌ها از طریق نظام‌های نمادین و روایی تجربه‌های خود را معنا می‌کنند (Bruner, 1996). همچنین دیدگاه ریکور درباره هویت روایی نیز مؤید آن است که فرد از طریق روایت، خود را در امتداد زمان بازمی‌شناسد و نسبت خود را با دیگران و جامعه تفسیر

می‌کند (Ricoeur, 1992). بنابراین، استفاده از قصص دینی، روایت‌های تاریخی، ادبیات ملی و داستان‌های اخلاقی می‌تواند در تربیت هویت مؤثر باشد، مشروط بر آنکه کودک تنها شنونده روایت نباشد، بلکه فرصت بازگویی، تفسیر و ارتباط دادن روایت با تجربه خود را نیز پیدا کند.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، شناسایی «هویت تلفیقی ملی ـ دینی» بود. نتایج نشان داد که هویت ملی و هویت دینی در چارچوب تربیت اسلامی لزوماً دو ساختار مستقل و متعارض نیستند، بلکه می‌توانند در یک نظام معنایی واحد و منسجم سازمان پیدا کنند. این نتیجه با مطالعاتی که بر هویت ایرانی ـ اسلامی و ضرورت تلفیق عناصر دینی، فرهنگی، اجتماعی و ملی در تربیت دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند همخوان است (Oladhamzehzadeh et al., 2024). در این چارچوب، تعلق ملی می‌تواند از طریق مسئولیت اجتماعی، احترام به میراث فرهنگی، مشارکت در امور جمعی و علاقه به سرزمین معنا یابد و تعلق دینی نیز از طریق اخلاق، معنویت، تعهد و مسئولیت اجتماعی عینیت پیدا کند. بنابراین، الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، هویت ملی و دینی را در نسبت تکمیلی و نه رقابتی تفسیر می‌کند.

نتایج پژوهش همچنین بر ضرورت فاعلیت کودک در فرایند تربیت هویت تأکید داشتند. در یافته‌ها، اصولی مانند آزادی آگاهانه، گفت‌وگو، تأمل و مشارکت برجسته شدند که همگی بر نقش فعال کودک در شکل‌گیری هویت دلالت دارند. این یافته با دیدگاه بیستا درباره سه کارکرد اصلی تعلیم و تربیت یعنی صلاحیت‌یابی، اجتماعی‌شدن و سوژه‌شدن همسو است. بیستا تأکید می‌کند که تربیت نباید تنها به انتقال دانش و سازگار کردن فرد با نظم اجتماعی موجود محدود شود، بلکه باید امکان شکل‌گیری فرد به‌عنوان یک فاعل مسئول و صاحب انتخاب را نیز فراهم آورد (Biesta, 2020). از این رو، تربیت هویت ملی ـ دینی زمانی پایدارتر خواهد بود که کودک در فرایند پذیرش و تفسیر ارزش‌ها نقش فعال داشته باشد و امکان پرسش، گفت‌وگو و انتخاب آگاهانه برای او فراهم شود.

همچنین، تأکید بر پرهیز از تحمیل مستقیم هویت با مفهوم «ریسک تربیت» در اندیشه بیستا همخوانی دارد. اگر تربیت به‌گونه‌ای طراحی شود که پاسخ کودک از پیش تعیین‌شده و رفتار او کاملاً قابل کنترل باشد، امکان شکل‌گیری فاعلیت واقعی کاهش می‌یابد. بیستا نشان می‌دهد که تربیت اصیل همواره با نوعی عدم قطعیت همراه است و این عدم قطعیت بخشی از ماهیت انسانی فرایند تربیت است (Biesta, 2014). از این منظر، الگوی معنامحور پیشنهادی نیز به جای تأکید بر انتقال مستقیم هویت، بر فراهم کردن شرایط لازم برای شکل‌گیری آن تأکید دارد. کودک باید بتواند در مواجهه با ارزش‌ها و روایت‌های ملی و دینی، معنا تولید کند و به‌تدریج موضع هویتی خود را در یک چارچوب تربیتی هدایت‌شده اما غیرتحمیلی شکل دهد.

نقش گفت‌وگو نیز در یافته‌های پژوهش برجسته بود. روش‌هایی مانند پرسش و پاسخ، گفت‌وگوی تأملی و اجتماع پژوهشی می‌توانند به کودک امکان دهند درباره مفاهیمی مانند دین، وطن، مسئولیت، عدالت، تعلق و آینده بیندیشد. این یافته با رویکرد فلسفه برای کودکان و دیدگاه لیپمن همسو است که بر تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی در بستر اجتماع پژوهشی تأکید دارد (Lipman, 2003). همچنین نتایج پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که اجتماع پژوهشی فلسفی می‌تواند مهارت گفت‌وگویی و مشارکت فکری کودکان را افزایش دهد (Naji & Khatibi Moghaddam, 2016). از منظر تربیت هویت، گفت‌وگو تنها ابزار بیان نظر نیست، بلکه بستری برای بازاندیشی در ارزش‌ها و معنابخشی به تجربه‌های شخصی و جمعی است.

در عین حال، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که استفاده از گفت‌وگو و فلسفه‌ورزی در تربیت دینی نیازمند چارچوب‌مندی است. پژوهش‌های مرتبط نیز به فرصت‌ها و چالش‌های فلسفه برای کودکان در تربیت دینی و اخلاقی اشاره کرده‌اند (Kiaei & Mousazadeh, 2017). بر همین اساس، الگوی حاضر گفت‌وگو را در تقابل با هدایت تربیتی قرار نمی‌دهد، بلکه آن را در چارچوبی معنامحور و متناسب با اصول اسلامی به کار می‌گیرد. مربی در این الگو نه انتقال‌دهنده صرف حقیقت و نه ناظر کاملاً خنثی است، بلکه تسهیل‌گر معنا، هدایت‌گر گفت‌وگو و الگوی رفتاری است. چنین نقشی می‌تواند میان هدایت ارزشی و فاعلیت کودک تعادل برقرار کند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که خانواده، مدرسه، گروه همسالان و جامعه و رسانه از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری هویت‌اند. این یافته با این واقعیت همخوان است که هویت کودکان در تعامل با شبکه‌ای از روابط و محیط‌ها شکل می‌گیرد و مدرسه تنها یکی از این محیط‌هاست. گزارش OECD نیز بر اهمیت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، همکاری و خودتنظیمی در رشد کودکان تأکید کرده است (Oecd, 2021). بنابراین، اگر پیام‌های هویتی خانواده، مدرسه و فضای اجتماعی در تعارض جدی با یکدیگر باشند، احتمال شکل‌گیری هویت منسجم کاهش می‌یابد. در مقابل، هماهنگی نسبی میان این بسترها می‌تواند تجربه‌ای پایدارتر و قابل‌فهم‌تر برای کودک ایجاد کند.

از سوی دیگر، نتیجه مربوط به امید و آینده‌نگری نشان می‌دهد که هویت صرفاً به گذشته و میراث مربوط نیست، بلکه دارای بعد آینده‌ساز نیز هست. هویت زمانی معنادار می‌شود که کودک بتواند علاوه بر درک ریشه‌های تاریخی و فرهنگی خود، تصویری از نقش آینده خویش در جامعه داشته باشد. در این زمینه، معنا و هدفمندی با امید و احساس جهت در زندگی ارتباط دارند (Schnell, 2020; Steger, 2012). بنابراین، تربیت هویت ملی ـ دینی باید از تمرکز صرف بر گذشته عبور کند و به کودک کمک کند جایگاه خود را در آینده جامعه نیز تصور کند. این امر می‌تواند از طریق فعالیت‌های مشارکتی، پروژه‌های اجتماعی و موقعیت‌هایی که کودک در آن‌ها نقش مؤثر خود را تجربه می‌کند تقویت شود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با دیدگاه جدیدی که فلسفه برای کودکان را از «پرورش تفکر» به سوی «پرورش معنا» سوق می‌دهد همخوان است. بر اساس این دیدگاه، گفت‌وگوی فلسفی می‌تواند از سطح تقویت مهارت‌های شناختی عبور کرده و به بستری برای معناسازی شخصی و بین‌فردی تبدیل شود (Hashemi & Rezaei, 2025). الگوی حاضر نیز همین جهت‌گیری را در حوزه هویت دنبال می‌کند و معنا را به‌عنوان هسته مرکزی فرایند تربیت در نظر می‌گیرد. در این چارچوب، کودک از طریق گفت‌وگو، روایت، تجربه و تأمل، عناصر هویت ملی و دینی را بازسازی می‌کند و آن‌ها را با تجربه زندگی خود پیوند می‌دهد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تربیت هویت ملی ـ دینی کودکان زمانی می‌تواند به نتیجه‌ای پایدار و منسجم منتهی شود که از سطح انتقال محتوا عبور کرده و به فرایندی چندبعدی برای معناسازی تبدیل شود. مبانی فلسفی، اصول تربیتی، تجربه، روایت، گفت‌وگو، تعلق، مسئولیت، امید و مشارکت در این فرایند به‌صورت شبکه‌ای به یکدیگر وابسته‌اند. در نتیجه، الگوی نهایی پژوهش بر این فرض استوار است که هویت معنادار نه از طریق یک عامل منفرد، بلکه از تعامل میان مبانی فلسفی، تجربه‌های تربیتی، بسترهای اجتماعی و کنش فعال

کودک شکل می‌گیرد. چنین الگویی می‌تواند ظرفیت مناسبی برای پیوند دادن فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با نیازهای هویتی کودکان در شرایط اجتماعی و فرهنگی معاصر فراهم آورد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست آنکه مطالعه ماهیتی کیفی و اسنادی داشت و داده‌ها از تحلیل منابع نظری، فلسفی و پژوهشی استخراج شدند؛ بنابراین، مدل نهایی هنوز در محیط‌های واقعی آموزشی و در میان کودکان، والدین و معلمان به‌صورت تجربی آزمون نشده است. دوم، انتخاب منابع بر اساس ارتباط مفهومی و اشباع نظری انجام شد و هرچند تلاش شد طیفی از منابع داخلی و خارجی مرتبط مورد بررسی قرار گیرد، احتمال وجود منابع مرتبطی که در فرایند انتخاب وارد تحلیل نشده باشند وجود دارد. همچنین، برخی مفاهیم مانند هویت، معنا، دین و ملیت دارای ابعاد فرهنگی و تفسیری گسترده‌اند و صورت‌بندی آن‌ها ممکن است با توجه به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت تغییر کند. از سوی دیگر، تمرکز پژوهش بر کودکان و بستر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باعث می‌شود تعمیم مستقیم مدل به گروه‌های سنی دیگر یا نظام‌های تربیتی متفاوت نیازمند احتیاط باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل ارائه‌شده با استفاده از روش‌های میدانی و تجربی مورد اعتبارسنجی قرار گیرد. انجام مطالعات کیفی با مشارکت معلمان، متخصصان تعلیم و تربیت، والدین و خود کودکان می‌تواند به بازنگری و غنی‌تر شدن مؤلفه‌های مدل کمک کند. همچنین می‌توان بر اساس ابعاد استخراج‌شده، ابزار سنجش استاندارد برای ارزیابی هویت ملی ـ دینی معنامحور کودکان طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن را بررسی کرد. استفاده از روش‌های آمیخته، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری برای آزمون روابط میان مؤلفه‌ها نیز می‌تواند ساختار مدل را به‌صورت کمی بررسی کند. علاوه بر این، انجام مطالعات مقایسه‌ای در گروه‌های سنی، فرهنگی و منطقه‌ای مختلف و بررسی تفاوت میان دانش‌آموزان مدارس دولتی، غیردولتی و سایر محیط‌های آموزشی می‌تواند به تعیین میزان تعمیم‌پذیری مدل کمک کند. طراحی مداخلات تربیتی مبتنی بر این الگو و بررسی اثر آن‌ها بر احساس تعلق، معنا، مسئولیت، امید و انسجام هویتی کودکان نیز یکی از مسیرهای مهم پژوهشی آینده خواهد بود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت هویت ملی ـ دینی در مدارس از قالب آموزش مستقیم و حافظه‌محور فاصله گرفته و بر تجربه، روایت، گفت‌وگو و مشارکت فعال کودکان استوار شوند. معلمان می‌توانند از داستان‌های دینی و ملی، گفت‌وگوهای کلاسی، فعالیت‌های گروهی، بازی‌های تربیتی، پروژه‌های اجتماعی و تجربه‌های واقعی برای ایجاد پیوند میان مفاهیم هویتی و زندگی روزمره کودک استفاده کنند. همچنین ضروری است در طراحی محتوای درسی، میان عناصر دینی، ملی، فرهنگی و اجتماعی هماهنگی برقرار شود تا کودک با پیام‌های متعارض یا پراکنده مواجه نشود. آموزش معلمان برای ایفای نقش تسهیل‌گر معنا و هدایت‌گر گفت‌وگو نیز اهمیت دارد. خانواده‌ها نیز می‌توانند از طریق مشارکت دادن کودکان در فعالیت‌های خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و دینی، فرصت تجربه عملی ارزش‌ها را فراهم کنند. در سطح سیاست‌گذاری آموزشی نیز پیشنهاد می‌شود شاخص‌های مربوط به معنا، تعلق، مسئولیت، امید و انسجام هویتی در کنار شاخص‌های شناختی و تحصیلی مورد توجه قرار گیرند تا تربیت هویت از یک هدف شعاری به یک فرایند عملی و قابل برنامه‌ریزی تبدیل شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

National–religious identity is one of the central dimensions of children's personal and social development because it provides a framework through which they interpret who they are, where they belong, what values guide their conduct, and how they relate to their cultural, historical, social, and spiritual environments. From an educational perspective, identity should not be reduced to the passive acquisition of information about religion, nationality, historical events, or cultural symbols. Rather, identity formation involves the gradual construction of a coherent system of meanings, values, attachments, narratives, and responsibilities through which children interpret themselves and their place in the world. Within the philosophy of Islamic education, this process is especially significant because education is grounded in particular assumptions about the nature of the human being, the purpose of life, the sources of knowledge, the structure of values, and the ultimate ends of human development. Islamic educational philosophy views the child as a being endowed with innate dispositions, dignity, freedom, moral agency, and the capacity for growth, meaning-making, and transcendence (Bagheri, 2010; Davoudi, 2013).

In the Iranian educational context, the cultivation of an integrated Islamic–Iranian identity has also been positioned as a major educational priority. The Fundamental Transformation Document of Education emphasizes the formation of students who are morally responsible, socially committed, spiritually oriented, and capable of participating constructively in individual and collective life within the broader horizon of a good and meaningful life (Supreme Council of the Cultural, 2011). However, achieving such an educational goal requires more than transmitting predetermined values and cultural content. If national and religious concepts are presented only as external prescriptions, without being connected to children's lived experiences, emotions, narratives, choices, and questions, they may remain cognitively recognized but not deeply internalized. Research on Iranian–Islamic identity development similarly indicates that identity education requires a multidimensional approach that integrates religious, cultural, social, and national dimensions rather than treating them as isolated domains (Oladhamzehzadeh et al., 2024).

Meaning therefore becomes a critical mediating concept in identity education. The psychology of meaning suggests that people experience their lives as meaningful when they perceive coherence, purpose, significance, and belonging in their experiences. Meaning enables individuals to organize otherwise fragmented events and commitments into a comprehensible structure and to connect present actions with broader goals and values (Schnell, 2020; Steger, 2012). In childhood, such meaning-making is not primarily an abstract intellectual activity. It develops through relationships, participation, dialogue, narratives, cultural practices, moral experiences, and reflection. Dewey's emphasis on the continuity between education and experience highlights the importance of providing educational situations in which learners actively encounter and interpret values rather than merely receive them conceptually (Dewey, 1938).

Narrative is another major mechanism through which identity and meaning become connected. Children encounter national and religious identity through stories, collective memories, religious narratives, cultural symbols, historical personalities, family traditions, and everyday interpretations of events. Bruner argues that education is inherently cultural and that meaning is

constructed through symbolic systems and narrative forms (Bruner, 1996). Similarly, Ricoeur's account of narrative identity suggests that individuals understand themselves by linking past, present, and future through meaningful narratives and by interpreting the self in relation to others and broader traditions (Ricoeur, 1992). From this perspective, national and religious identity education should help children locate themselves within meaningful cultural and spiritual narratives without reducing identity to imitation or ideological reproduction.

Such an approach also requires recognition of the child as an active educational subject. Biesta distinguishes between qualification, socialization, and subjectification, arguing that education must not be limited to transmitting knowledge and existing social norms but should also enable learners to emerge as responsible and agentic subjects (Biesta, 2020). This is particularly relevant to identity education because stable identity cannot simply be imposed from outside. It develops through interpretation, participation, reflection, and responsible choice. Biesta's concept of the risk of education further underscores the impossibility and undesirability of completely controlling educational outcomes, because genuine education involves interaction with learners who can respond in unexpected and individual ways (Biesta, 2014).

The Philosophy for Children approach also offers useful educational mechanisms for meaning-oriented identity development. Through the community of inquiry, children can engage in questioning, dialogue, argumentation, attentive listening, and collaborative reflection, thereby becoming participants in the construction of meaning rather than passive recipients of instructional content (Lipman, 2003). Evidence from elementary education suggests that philosophical inquiry can improve children's dialogue skills and their capacity for reasoned interaction (Naji & Khatibi Moghaddam, 2016). At the same time, the use of philosophical inquiry in religious and moral education requires sensitivity to the philosophical assumptions of Islamic education and careful alignment between open dialogue and value-oriented educational aims (Kiaei & Mousazadeh, 2017). Recent work has further argued that Philosophy for Children can be reconceptualized not only as a system for cultivating thinking but also as an interactive system for cultivating meaning, particularly in response to the contemporary educational crisis of meaning (Hashemi & Rezaei, 2025). Moreover, current educational concerns increasingly emphasize social and emotional competencies such as cooperation, responsibility, empathy, and self-regulation, all of which contribute to children's capacity to participate meaningfully in social life and sustain coherent identity commitments (Oecd, 2021).

Against this background, the present study sought to develop a meaning-centered model of national–religious identity education for children based on the philosophy of Islamic education.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design using document analysis and qualitative content analysis. The research population consisted of scholarly and foundational sources related to Islamic philosophy of education, religious identity, national identity, meaning in life, child education, moral education, cultural development, and identity formation. Sources were selected purposively according to their direct relevance to the research problem, conceptual richness, scholarly credibility, potential for educational interpretation, and availability of complete texts. The selection process continued until conceptual saturation was reached and the analysis of additional sources no longer produced substantively new concepts. The final sample consisted of 30 sources, including 8 foundational and reference works in Islamic thought and philosophy of education and 22 specialized academic sources, including books and scholarly articles related to meaning, national identity, religious identity, educational experience, narrative, dialogue, and child development.

Data were collected using a researcher-developed concept extraction form. The form included source information, key propositions, initial concepts, educational implications, links with national identity, links with religious identity, meaning-related dimensions, philosophical foundations, and analytical notes. Each selected source was reviewed in two stages. During the first stage, meaning units and relevant conceptual statements were extracted openly without imposing a predetermined coding structure. During the second stage, the extracted units were compared with the study questions and interpreted in relation to the major foundations of Islamic philosophy of education. Analytical notes were maintained throughout the process to document the development of categories and relationships among concepts.

Data analysis was conducted through an inductive–deductive qualitative content analysis. Meaning units were first assigned initial codes. Similar codes were then compared, merged, and organized into subcategories. Subcategories were subsequently grouped into broader categories according to conceptual similarity and educational function. In the deductive stage, the emerging categories were examined in relation to ontological, anthropological, epistemological, axiological, and teleological foundations. Constant comparison was used throughout the analysis to refine category boundaries and identify relationships among philosophical foundations, meaning-centered components, dimensions of national–religious identity, educational mechanisms, and outcomes. Analysis continued until conceptual saturation was achieved.

Findings

The analysis resulted in a multidimensional model organized around four interconnected levels. The first level consisted of philosophical and foundational principles. Five main foundations were identified: ontological, anthropological, epistemological,

axiological, and teleological foundations. The ontological dimension emphasized the meaningful and purposive nature of existence and the relationship between the human being, God, society, and the world. The anthropological dimension included innate disposition, human dignity, freedom, responsibility, and the capacity for development. The epistemological dimension included rational understanding, revelation, lived experience, reflection, and self-knowledge. The axiological dimension included justice, honesty, respect, compassion, responsibility, altruism, and commitment to the rights of others. The teleological dimension included closeness to God, human flourishing, moral growth, social responsibility, and meaningful life.

The second level contained eight meaning-centered components: meaning-oriented self-knowledge, knowledge of God and spirituality, purposefulness, meaningful belonging, identity narrative, responsibility, hope and future orientation, and valuable experience. These components demonstrated that meaning-centered identity education requires children to interpret their beliefs and attachments in relation to their own lives. Meaning-oriented self-knowledge concerned awareness of one's capacities, worth, responsibilities, and place in the world. Spirituality involved trust, hope, gratitude, and awareness of divine presence. Purposefulness referred to direction, deliberate choice, and future orientation. Meaningful belonging involved emotional and social connection to family, community, homeland, and cultural traditions. Identity narrative linked personal life with religious stories, national history, and collective memory. Responsibility reflected individual, social, religious, and national commitments. Hope and future orientation supported continuity between present effort and future development, while valuable experience referred to direct participation in social, cultural, moral, and religious activities.

The third level represented the dimensions of children's national–religious identity. Eight dimensions were identified: religious–belief identity, religious–moral identity, religious–behavioral identity, national–historical identity, national–cultural identity, national–territorial identity, social–civic identity, and integrated national–religious identity. The religious dimensions included beliefs, moral commitments, and practical manifestations of religion. The national dimensions included familiarity with history, cultural heritage, language, literature, traditions, national symbols, and emotional attachment to the homeland. Social–civic identity involved cooperation, participation, respect for others, lawfulness, and commitment to the common good. Integrated national–religious identity represented the highest level of coherence, in which national and religious attachments were not experienced as competing affiliations but as mutually reinforcing elements of an integrated identity.

The fourth level included educational mechanisms and outcomes. The principal educational principles were innate-disposition orientation, dignity orientation, gradual development, and conscious freedom. The main educational methods included narrative, dialogue, modeling, experience, reflection, and participatory activities. Family, school, peers, community, and media were identified as major educational contexts. The educator's role was defined as a facilitator of meaning, guide of dialogue, and behavioral and emotional model. The model also emphasized participatory experiences such as religious rituals, national and religious celebrations, collective projects, cultural activities, and service to others. The major individual outcomes were self-awareness, self-esteem, hope, sense of purpose, identity security, and moral growth. Social outcomes included belonging, participation, responsibility, solidarity, mutual respect, and preservation of shared cultural heritage. The final outcome was defined as a coherent, meaningful, responsible, and integrated national–religious identity.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that national–religious identity education should be understood as a process of meaning construction rather than as the direct transmission of predefined identity content. The proposed model suggests that identity becomes educationally sustainable when children can connect religious and national values with self-understanding, lived experience, relationships, cultural narratives, moral commitments, and future aspirations. Meaning therefore functions as the organizing mechanism through which philosophical foundations are translated into personal and social identity.

A major contribution of the model is the integration of philosophical foundations with practical educational mechanisms. The model begins with a conception of the child as an inherently valuable, meaning-seeking, free, and responsible being. This philosophical position has direct implications for educational practice: coercive identity formation is replaced by guided participation, reflective dialogue, experiential learning, narrative engagement, and meaningful choice. The model therefore treats identity as something that is gradually internalized through active involvement rather than something externally imposed.

The findings also show that national and religious identity should not be treated as separate or competing domains. Religious identity becomes more concrete when it is expressed through morality, responsibility, participation, and social conduct, while national identity becomes more meaningful when it is connected to cultural memory, service, collective responsibility, and ethical commitment. Their integration creates a broader identity structure in which the child can interpret religion, culture, history, homeland, and social responsibility within a coherent framework.

Another important implication concerns the role of narrative and experience. Stories, rituals, collective memories, national celebrations, religious practices, and social activities can become meaningful educational resources when children are given opportunities to interpret them, discuss them, and relate them to their own lives. The educator therefore acts less as a transmitter of fixed identity messages and more as a facilitator of meaning, dialogue, reflection, and lived participation.

The proposed model also highlights the importance of ecological consistency. Identity formation takes place across the family, school, peer group, media environment, and wider community. The effectiveness of identity education therefore depends partly on the degree of coherence among these contexts. Contradictory messages across educational environments may weaken identity integration, whereas consistent experiences of respect, responsibility, belonging, dialogue, and meaningful participation can strengthen it.

Overall, the study presents national–religious identity as a dynamic, multidimensional, and meaning-centered educational construct. The final model proposes a developmental sequence in which philosophical foundations inform educational principles and mechanisms; these mechanisms facilitate meaning-centered components; meaning-centered components shape religious, national, civic, and integrated identity dimensions; and these dimensions ultimately contribute to individual and social outcomes. Accordingly, a meaning-centered approach to national–religious identity education can provide a theoretically grounded and educationally practical framework for cultivating children who are self-aware, morally responsible, hopeful, socially engaged, culturally rooted, spiritually oriented, and capable of integrating their national and religious attachments into a coherent and meaningful sense of identity.

References

Bagheri, K. (2010). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*. Institute for Humanities and Cultural Studies.

Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635866

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89-104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674251083

Davoudi, M. (2013). *Philosophy of Islamic Education*. SAMT.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Hashemi, Z., & Rezaei, M. (2025). From cultivating thinking to nurturing meaning: Re-envisioning Philosophy for Children as an interactive meaning-making system in the context of the educational meaning crisis. *Game Nexus*, *2*(4), 1-7. https://doi.org/10.61838/gamenexus.38

Kiaei, T., & Mousazadeh, Z. (2017). Opportunities and Threats for Religious and Moral Education in the Philosophy for Children Program. *Islamic Education*, *13*(26), 97-115. https://doi.org/10.30471/edu.2018.1405

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

Naji, S., & Khatibi Moghaddam, S. (2016). The Effect of the Philosophical Community of Inquiry Method on Elementary Students' Dialogue Skills. *Thinking and Children*, *7*(1), 83-110.

Oecd. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*.

Oladhamzehzadeh, A., Oladian, M., & Safari, M. (2024). Designing an Educational Model Based on Identity Development with an Iranian-Islamic Approach for Elementary School Students. *Education Management and Perspective*, *6*(1), 17-38.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. University of Chicago Press.

Schnell, T. (2020). *The Psychology of Meaning in Life*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367823160

Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, *23*(4), 381-385. https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.720832

Supreme Council of the Cultural, R. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran*.