

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

تاریخ پذیرش: ۲۶ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۸ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۱۲ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ شهریور 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.

نقش مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی در بازتولید و همگرایی هویت قومی و ملی دانش‌آموزان عشایری (مطالعه موردی: شهرستان کلیبر)

شیوه استناددهی: خانی، رضا.، و علمی، محمود. (۱۴۰۵). نقش مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی در بازتولید و همگرایی هویت قومی و ملی دانش‌آموزان عشایری (مطالعه موردی: شهرستان کلیبر)، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۳)، ۱۹-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. رضا خانی: گروه جامعه‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. محمود علمی*: گروه جامعه‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: Elmim@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین نقش مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی در بازتولید و همگرایی هویت قومی و ملی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه جامعه عشایری شهرستان کلیبر بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی–همبستگی مبتنی بر پیمایش بود. جامعه آماری شامل ۶۵۸ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه مدارس عشایری شهرستان کلیبر در سال تحصیلی ۱۴۰۱–۱۴۰۲ بود که از میان آنان ۲۴۸ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جنسیت و پایه تحصیلی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه ساختاریافته مبتنی بر طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت برای سنجش هویت قومی، هویت ملی، مدیریت تربیتی، برنامه‌های تربیتی و فضای آموزشی گردآوری شد. روایی ابزار از طریق بررسی خبرگان و تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه، آزمون t مستقل و تحلیل واریانس یک‌راهه در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. بین هویت قومی و هویت ملی رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد ($r=0.256, p<0.001$). مدل رگرسیون مربوط به هویت ملی معنادار بود و ۲۴ درصد از واریانس آن را تبیین کرد ($R^2=0.240, F=25.68, p<0.001$)؛ همچنین مدل هویت قومی ۱۸ درصد از واریانس را تبیین کرد ($R^2=0.180$, $F=17.85$, $p<0.001$). مدیریت تربیتی، برنامه‌های تربیتی و فضای آموزشی، هر سه، پیش‌بین مثبت و معنادار هویت ملی و قومی بودند. تفاوت جنسیتی در هویت ملی ($p=0.757$) و هویت قومی ($p=0.390$) معنادار نبود. با این حال، تفاوت هویت ملی بر حسب وضعیت تحصیلی معنادار بود ($F=3.30$, $p=0.039$)، در حالی که این تفاوت برای هویت قومی معنادار نبود ($F=0.81$, $p=0.446$). مدیریت تربیتی اثربخش، برنامه‌های تربیتی مناسب و فضای آموزشی حمایتگر می‌توانند به‌طور هم‌زمان زمینه تقویت هویت قومی و ملی دانش‌آموزان عشایری را فراهم کنند. همبستگی مثبت میان این دو بعد هویتی نشان می‌دهد که تعلق قومی و ملی الزاماً در تقابل با یکدیگر نیستند و مدارس عشایری می‌توانند با اتخاذ رویکردهای چندفرهنگی و مشارکتی، هم‌زیستی و هم‌افزایی میان هویت بومی و انسجام ملی را تقویت کنند.

واژگان کلیدی: مدیریت مدارس، برنامه‌های تربیتی، همگرایی هویتی، هویت قومی، هویت ملی، دانش‌آموزان عشایری، کلیبر.

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

Submit Date: 02 May 2026
Revise Date: 09 August 2026
Accept Date: 17 August 2026
Publish Date: 23 August 2026



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

The Role of School Management and Educational Programs in the Reproduction and Convergence of Ethnic and National Identity Among Nomadic Students: A Case Study of Kaleybar County

How to cite: Khani, R. & Elmi, M. (2026). The Role of School Management and Educational Programs in the Reproduction and Convergence of Ethnic and National Identity Among Nomadic Students: A Case Study of Kaleybar County. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(3), 1-19.

Authors' Information:

1. Reza Khani: Department of Sociology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Mahmoud Elmi*: Department of Sociology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Corresponding author's email: Elmim@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to explain the role of school management and educational programs in the reproduction and convergence of ethnic and national identity among upper-secondary nomadic students in Kaleybar County. This applied study employed a descriptive-correlational survey design. The statistical population consisted of 658 upper-secondary students enrolled in nomadic schools in Kaleybar County during the 2021–2022 academic year, from whom 248 participants were selected using proportionate stratified random sampling based on gender and grade level. Data were collected using a structured five-point Likert-scale questionnaire measuring ethnic identity, national identity, educational management, educational programs, and educational environment. Instrument validity was established through expert assessment and confirmatory factor analysis, while reliability was confirmed using Cronbach's alpha. The data were analyzed in SPSS version 26 using Pearson correlation, multiple regression analysis, independent-samples t-test, and one-way analysis of variance. A positive and statistically significant relationship was found between ethnic and national identity ($r=0.256$, $p<0.001$). The regression model for national identity was significant and explained 24% of its variance ($R^2=0.240$, $F=25.68$, $p<0.001$), whereas the model for ethnic identity explained 18% of the variance ($R^2=0.180$, $F=17.85$, $p<0.001$). Educational management, educational programs, and the educational environment were all positive and significant predictors of both national and ethnic identity. No significant gender differences were observed in national identity ($p=0.757$) or ethnic identity ($p=0.390$). However, national identity differed significantly according to academic performance ($F=3.30$, $p=0.039$), whereas the corresponding difference in ethnic identity was not statistically significant ($F=0.81$, $p=0.446$). Effective educational management, appropriate educational programs, and a supportive school environment can simultaneously strengthen ethnic and national identities among nomadic students. The positive association between these two dimensions suggests that ethnic belonging and national attachment are not inherently contradictory. Accordingly, culturally responsive and participatory school management can facilitate the constructive coexistence of local identity and national cohesion within nomadic educational settings.

Keywords: *School management, educational programs, identity convergence, ethnic identity, national identity, nomadic students, Kaleybar.*

مقدمه

هویت از بنیادی‌ترین مفاهیم در تحلیل حیات فردی و جمعی انسان است و نقشی تعیین‌کننده در نحوه ادراک افراد از خود، دیگران، جامعه و جایگاه آنان در ساختارهای اجتماعی ایفا می‌کند. انسان‌ها در طول زندگی خود هم‌زمان در معرض سطوح مختلفی از هویت قرار دارند و تعلقات خانوادگی، محلی، قومی، زبانی، فرهنگی، دینی و ملی می‌توانند در کنار یکدیگر منظومه‌ای چندلایه از خودشناسی اجتماعی را شکل دهند. از این منظر، هویت را نمی‌توان سازه‌ای ثابت، یک‌بعدی و مستقل از زمینه‌های تاریخی و اجتماعی دانست، بلکه هویت در فرایندی مستمر و در تعامل با تجربه‌های زیسته، حافظه جمعی، نمادهای فرهنگی و روابط اجتماعی ساخته و بازساخته می‌شود. در بررسی هویت ایرانی نیز بر پیوند میان میراث تاریخی، فرهنگ مشترک، تجربه‌های سیاسی و تنوع قومی و فرهنگی تأکید شده و هویت ملی به‌عنوان سازه‌ای تاریخی و چندلایه در نظر گرفته شده است که در بستر تعامل میان عناصر گوناگون فرهنگی و اجتماعی معنا می‌یابد (Ashraf, 2016). از سوی دیگر، بحث‌های جدید درباره هویت نشان می‌دهد که حتی مقوله‌هایی که در ظاهر روشن و تثبیت‌شده به نظر می‌رسند، در عمل دارای مرزهای سیال، تفسیری و اجتماعی هستند و در پیوند با قدرت، تاریخ، بازنمایی و عضویت گروهی معنا پیدا می‌کنند (Alcoff, 2025). در چنین چارچوبی، مطالعه هویت در جوامع چندقومیتی اهمیتی دوچندان می‌یابد؛ زیرا در این جوامع افراد ناگزیرند تعلقات خرد و کلان خود را به‌گونه‌ای تنظیم کنند که ضمن حفظ پیوند با ریشه‌های قومی و فرهنگی، امکان مشارکت فعال در جامعه ملی نیز برای آنان فراهم شود.

در جوامعی که از تنوع قومی، زبانی و فرهنگی گسترده برخوردارند، رابطه میان هویت قومی و هویت ملی یکی از مهم‌ترین مسائل جامعه‌شناختی، سیاسی و تربیتی به شمار می‌رود. هویت قومی معمولاً به احساس تعلق فرد به گروهی خاص بر پایه عناصر مشترکی مانند زبان، تاریخ، سنت‌ها، خویشاوندی، حافظه جمعی، نمادها و سبک زندگی اشاره دارد، در حالی که هویت ملی به نوعی احساس تعلق فراگیرتر نسبت به سرزمین، جامعه سیاسی، تاریخ مشترک، ارزش‌های عمومی و سرنوشت جمعی مربوط است. این دو سطح از هویت لزوماً در تعارض با یکدیگر قرار ندارند و در بسیاری از موارد می‌توانند به‌صورت مکمل عمل کنند. بررسی‌های انجام‌شده در زمینه هویت سیاسی و قومی نشان داده‌اند که هویت‌های جمعی نه صرفاً پدیده‌هایی طبیعی، بلکه تا حد زیادی محصول فرایندهای تاریخی، رقابت‌های سیاسی، کنش نخبگان و بازنمایی نمادین هستند (Brass, 2024). همین موضوع نشان می‌دهد که نوع سیاست‌گذاری، شیوه مدیریت نهادی و نحوه بازنمایی گروه‌های قومی می‌تواند در تقویت یا تضعیف همگرایی میان سطوح مختلف هویت مؤثر باشد. همچنین مطالعه تطبیقی هویت قومی و ملی در برخی گروه‌های قومی ایران نشان داده است که میان این دو نوع تعلق می‌توان رابطه‌ای هم‌زمان، سازگار و چندبعدی مشاهده کرد و تقویت احساس تعلق قومی الزاماً به کاهش هویت ملی منجر نمی‌شود (Amouzad et al., 2024). نتایج پژوهش‌های مشابه در میان گروه‌های ترکمن و سیستانی نیز نشان داده است که افراد می‌توانند به‌صورت هم‌زمان از سطح بالایی از هویت قومی و ملی برخوردار باشند و شدت یکی لزوماً به معنای تضعیف دیگری نیست (Hashemikhah et al., 2024).

درک این رابطه از آن جهت اهمیت دارد که در بسیاری از رویکردهای سنتی، تفاوت‌های قومی گاه به‌عنوان تهدیدی بالقوه برای انسجام ملی در نظر گرفته شده‌اند؛ در حالی که ادبیات جدید هویت نشان می‌دهد که رویکرد تقابلی به هویت‌های محلی و ملی می‌تواند خود به ایجاد شکاف، احساس حاشیه‌نشینی و کاهش اعتماد اجتماعی منجر شود. مفهوم «فضای سوم» در مطالعات فرهنگی بر این نکته تأکید دارد که هویت‌ها در مرز میان فرهنگ‌ها و در فرایند تعامل، مذاکره و بازتعریف شکل می‌گیرند و افراد می‌توانند اشکال ترکیبی، منعطف و چندسطحی از هویت را تجربه کنند (Bhandari, 2022). از این منظر، دانش‌آموزی که به زبان، سنت‌ها، خاطره تاریخی و ساختار اجتماعی قوم خود دلبستگی دارد، الزاماً از هویت ملی فاصله نمی‌گیرد؛ بلکه در صورت فراهم بودن شرایط مناسب، همین تعلق محلی می‌تواند بخشی از تجربه غنی‌تر هویت ملی او باشد. تجربه تاریخی جوامع مختلف نیز نشان داده است که ساخت هویت ملی زمانی از پایداری بیشتری برخوردار خواهد بود که تفاوت‌های قومی و فرهنگی را حذف یا سرکوب نکند، بلکه آن‌ها را در قالبی فراگیر و چندفرهنگی بازشناسی کند. بررسی تجربه جمهوری دومینیکن نیز نشان می‌دهد که هویت ملی در تعامل پیچیده با طبقه، نژاد، تاریخ و ساختارهای اجتماعی ساخته می‌شود و هیچ الگوی واحد و ساده‌ای برای شکل‌گیری آن وجود ندارد (Mayes, 2022).

یکی از عناصر مهم در شکل‌گیری و بازتولید هویت، زبان است. زبان نه تنها ابزار ارتباط، بلکه حامل حافظه تاریخی، ارزش‌های فرهنگی، نمادها، شیوه‌های طبقه‌بندی جهان و تجربه‌های جمعی است. از این رو، زبان می‌تواند در عین حال که پیوند فرد با گروه قومی را تقویت می‌کند، در شکل‌گیری احساس تعلق ملی نیز نقش داشته باشد. ارتباط میان زبان، هویت ملی و نظام حقوقی نشان می‌دهد که سیاست‌های زبانی می‌توانند بر میزان تعلق، مشارکت و احساس به‌رسمیت‌شناخته‌شدن گروه‌های مختلف اثرگذار باشند (Kashaka, 2025). در جوامع عشایری، اهمیت زبان و عناصر فرهنگی بومی دوچندان است؛ زیرا انتقال هویت معمولاً از طریق خانواده، طایفه، آیین‌ها، روایت‌های شفاهی، مناسبات خویشاوندی و الگوهای زیست سنتی صورت می‌گیرد. با این حال، دانش‌آموزان عشایری در فرایند آموزش رسمی با مجموعه دیگری از نمادها، ارزش‌ها، روایت‌های تاریخی و الگوهای شهروندی مواجه می‌شوند که از سطح محلی فراتر رفته و بر هویت ملی تأکید دارند. کیفیت تعامل میان این دو حوزه می‌تواند تعیین کند که مدرسه به نهادی برای ایجاد تعارض هویتی تبدیل شود یا به بستری برای همگرایی میان هویت قومی و ملی.

در این میان، دوره نوجوانی از حساس‌ترین مراحل رشد هویت محسوب می‌شود. نوجوانان در این دوره با پرسش‌هایی درباره خود، تعلقات اجتماعی، آینده، نقش‌های اجتماعی و جایگاه خود در گروه‌های مختلف مواجه‌اند و فرایند اکتشاف و تثبیت هویت در آنان شدت می‌گیرد. مطالعات مربوط به جوانان مهاجر و گروه‌های دارای پیشینه فرهنگی متفاوت نشان داده است که سازگاری مطلوب زمانی بیشتر رخ می‌دهد که افراد بتوانند میان حفظ پیوند با فرهنگ مبدأ و مشارکت در جامعه گسترده‌تر نوعی تعادل برقرار کنند (Berry et al., 2006). این یافته‌ها نشان می‌دهد که ادغام فرهنگی و هویتی، در مقایسه با حذف یا طرد یکی از سطوح هویت، می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی و اجتماعی مطلوب‌تری داشته باشد. پژوهش‌های مرتبط با تجربه فرهنگ‌پذیری نیز بر این نکته تأکید دارند که نگرش افراد به هویت قومی و هویت جامعه بزرگ‌تر، نقش مهمی در رفتار، احساس تعلق و سازگاری آنان دارد (Phinney et al., 2022). در نتیجه، برای دانش‌آموزان عشایری که هم‌زمان در دو فضای فرهنگی بومی و آموزش رسمی ملی زندگی می‌کنند، نحوه مدیریت این دو سطح از تعلق اهمیت اساسی دارد.

افزون بر این، مطالعات طولی جدید نشان داده‌اند که هویت‌های چندگانه می‌توانند با سازگاری تحصیلی و عاطفی نوجوانان ارتباط داشته باشند و کیفیت تجربه هویتی آنان می‌تواند بر عملکرد و پیوند با محیط آموزشی اثر بگذارد (Baumert et al., 2024). این موضوع برای دانش‌آموزان جوامع قومی و عشایری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا مدرسه برای آنان صرفاً محل انتقال دانش رسمی نیست، بلکه محیطی است که در آن معناهای مربوط به خود، قوم، جامعه و کشور به‌طور مداوم بازنمایی و تفسیر می‌شوند. اگر برنامه‌های آموزشی و تربیتی با فرهنگ محلی دانش‌آموزان بیگانه باشند یا آن را نادیده بگیرند، احتمال شکل‌گیری فاصله روانی از مدرسه، کاهش احساس تعلق و حتی تجربه نوعی دوگانگی هویتی افزایش می‌یابد. در مقابل، اگر مدرسه بتواند میان میراث محلی و ارزش‌های ملی پیوند برقرار کند، زمینه برای تقویت احساس ارزشمندی فرهنگی، مشارکت تحصیلی و انسجام اجتماعی فراهم خواهد شد. از این رو، هویت باید نه فقط به‌عنوان یک متغیر فرهنگی، بلکه به‌عنوان عاملی مرتبط با تجربه آموزشی و سازگاری دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

مدرسه یکی از اصلی‌ترین نهادهای جامعه‌پذیری رسمی است و نقش آن در انتقال ارزش‌ها، هنجارها، تاریخ، زبان مشترک و مؤلفه‌های هویت ملی انکارناپذیر است. با این حال، نقش مدرسه تنها به برنامه درسی رسمی محدود نمی‌شود؛ بلکه شیوه مدیریت، روابط میان مدیران و دانش‌آموزان، نوع مشارکت دانش‌آموزان، فعالیت‌های فرهنگی، آیین‌های مدرسه، محتوای فوق‌برنامه، نحوه بازنمایی گروه‌های قومی و میزان توجه به تفاوت‌های فرهنگی نیز در فرایند شکل‌گیری هویت مؤثر است. مطالعات مربوط به آموزش میراث فرهنگی نشان داده‌اند که پیوند میان آموزش و میراث فرهنگی می‌تواند به انتقال پایدار ارزش‌ها، حفظ خلاقانه سنت‌ها و تقویت احساس تعلق فرهنگی کمک کند (Yan & Li, 2023). بر همین اساس، برنامه‌های تربیتی مدارس عشایری در صورتی می‌توانند اثربخش باشند که ضمن انتقال ارزش‌های مشترک ملی، امکان شناخت، بیان و تجربه فرهنگ بومی را نیز برای دانش‌آموزان فراهم کنند. چنین رویکردی می‌تواند از شکل‌گیری تصور دوگانه «قومیت در برابر ملیت» جلوگیری کرده و نشان دهد که هویت ملی می‌تواند چارچوبی فراگیر برای حضور و بازنمایی هویت‌های محلی باشد.

نقش مدیریت مدرسه در این میان بسیار اساسی است. مدیران مدارس از طریق تصمیم‌گیری درباره فضای تربیتی، نحوه اجرای برنامه‌های فرهنگی، الگوی تعامل با خانواده‌ها، نحوه استفاده از ظرفیت‌های محلی و چگونگی برخورد با تفاوت‌های فرهنگی می‌توانند به تقویت یا تضعیف همگرایی هویتی کمک کنند. در محیط‌های عشایری، مدیریت آموزشی نیازمند حساسیت بیشتری نسبت به شرایط فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی جامعه محلی است. مدیریتی که فرهنگ قومی را به‌عنوان مانعی برای پیشرفت یا انسجام ملی تلقی کند، ممکن است ناخواسته زمینه احساس محرومیت نمادین یا بیگانگی را ایجاد کند؛ در مقابل، مدیریت چندفرهنگی و مشارکتی می‌تواند از ظرفیت رهبران محلی، خانواده‌ها، آیین‌های قومی و سرمایه فرهنگی منطقه برای تقویت هم‌زمان تعلق محلی و ملی بهره ببرد. یافته‌های مربوط به هویت ملی و قومی در زیست‌جهان دانشجویان بلوچ نیز بر اهمیت هم‌زیستی و تعامل این دو سطح از هویت دلالت دارند و نشان می‌دهند که تجربه زیسته افراد می‌تواند محل تلاقی تعلقات قومی و ملی باشد، نه الزاماً میدان تعارض میان آن‌ها (Karvani et al., 2026).

از منظر انسجام اجتماعی نیز هویت ملی می‌تواند کارکردی فراتر از احساس تعلق ذهنی داشته باشد و با نگرش‌ها و رفتارهای جمعی مرتبط شود. مطالعه‌ای گسترده در زمینه حمایت عمومی از سیاست‌های سلامت در دوران همه‌گیری نشان داد که هویت ملی می‌تواند با میزان حمایت

از اقدامات جمعی و همکاری در راستای منافع عمومی ارتباط داشته باشد (Van Bavel et al., 2022). این یافته اهمیت هویت ملی را در تولید همبستگی، مسئولیت‌پذیری و کنش جمعی برجسته می‌سازد. با این حال، تقویت هویت ملی زمانی پایدارتر خواهد بود که افراد احساس کنند فرهنگ، زبان و پیشینه قومی آنان در چارچوب جامعه ملی به رسمیت شناخته می‌شود. در چنین شرایطی، هویت ملی می‌تواند از سطح یک مفهوم رسمی یا سیاسی فراتر رفته و به تجربه‌ای عاطفی و اجتماعی تبدیل شود. در مقابل، در صورتی که هویت ملی با حذف یا کم‌ارزش‌سازی تفاوت‌های محلی همراه شود، ممکن است ظرفیت همگرایانه آن کاهش یابد. بنابراین، یکی از وظایف مهم نظام آموزشی در مناطق چندقومیتی، ایجاد تعادلی میان آموزش ارزش‌های مشترک ملی و احترام به تفاوت‌های فرهنگی است.

مطالعات داخلی نیز اهمیت این مسئله را تأیید کرده‌اند. در بررسی هویت قومی و ملی در گروه‌های مختلف قومی ایران، شواهدی از هم‌زیستی این دو سطح هویتی گزارش شده است (Amouzad et al., 2024; Hashemikhah et al., 2024). همچنین پژوهشی در کرمانشاه و سرپل‌ذهاب با تمرکز بر همگرایی سیاسی نشان داده است که بررسی رابطه هویت ملی و قومی برای فهم ظرفیت‌های انسجام اجتماعی و سیاسی اهمیت اساسی دارد (Ruyintan, 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهند که در بافت ایران، هویت قومی را نمی‌توان صرفاً عاملی متمایزکننده یا واگرا تلقی کرد، بلکه بسته به شرایط اجتماعی و نهادی، می‌تواند در کنار هویت ملی عمل کند. با وجود این، بخش مهمی از پژوهش‌های انجام‌شده بر جمعیت‌های بزرگسال، دانشجویان یا ساکنان مناطق شهری متمرکز بوده‌اند و دانش‌آموزان مدارس عشایری کمتر به‌طور مستقیم مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. این خلأ از آن جهت اهمیت دارد که دوره متوسطه زمانی حساس برای شکل‌گیری نگرش‌های پایدار اجتماعی و هویتی است و مدرسه در این دوره یکی از مهم‌ترین محیط‌های تأثیرگذار بر بازتعریف تعلقات نوجوان محسوب می‌شود.

جامعه عشایری شهرستان کلیبر نمونه‌ای مناسب برای بررسی این مسئله است؛ زیرا دانش‌آموزان این منطقه در بستری رشد می‌کنند که از یک سو دارای میراث قومی، ساختارهای خویشاوندی، زبان، آداب و هنجارهای محلی ریشه‌دار است و از سوی دیگر، از طریق نظام آموزش رسمی با ارزش‌ها، تاریخ، نمادها و الزامات هویت ملی مواجه می‌شوند. این وضعیت، مدرسه را به فضایی کلیدی برای مذاکره میان دو سطح هویتی تبدیل می‌کند. در صورتی که مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی بتوانند ظرفیت‌های فرهنگی بومی را با عناصر هویت ملی پیوند دهند، احتمال شکل‌گیری نوعی هویت چندسطحی منسجم افزایش می‌یابد. اما اگر میان تجربه فرهنگی دانش‌آموزان و محتوای آموزشی شکاف ایجاد شود، امکان بروز فاصله هویتی و کاهش احساس مشارکت وجود دارد. بر همین اساس، بررسی صرف میزان هویت قومی و ملی کافی نیست و لازم است نقش متغیرهای نهادی و تربیتی، به‌ویژه شیوه مدیریت مدارس، برنامه‌های تربیتی و فضای آموزشی نیز در تبیین این دو سازه مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، لازم است تفاوت‌های احتمالی میان گروه‌های مختلف دانش‌آموزان نیز بررسی شود. جنسیت و وضعیت تحصیلی می‌توانند با شیوه تجربه محیط مدرسه، روابط اجتماعی، مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و فرایند شکل‌گیری هویت ارتباط داشته باشند. مطالعات مربوط به هویت چندگانه و سازگاری تحصیلی نشان داده‌اند که تعامل میان هویت و عملکرد آموزشی می‌تواند پیچیده و چندسویه باشد (Baumert et al., 2024). بنابراین، بررسی این موضوع که آیا دانش‌آموزان با سطوح متفاوت پیشرفت تحصیلی یا از دو جنس، الگوهای متفاوتی از هویت

قومی و ملی نشان می‌دهند، می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند سودمند باشد. چنین تحلیلی به مدیران و برنامه‌ریزان امکان می‌دهد تا به جای اتخاذ رویکردی یکسان برای همه دانش‌آموزان، به تفاوت‌های فردی و اجتماعی توجه کنند و سیاست‌های تربیتی متناسب‌تری تدوین نمایند.

در مجموع، ادبیات نظری و تجربی موجود نشان می‌دهد که هویت قومی و ملی را باید دو بعد بالقوه هم‌افزا در ساختار هویت اجتماعی تلقی کرد و کیفیت رابطه میان آن‌ها به شرایط فرهنگی، سیاسی، آموزشی و نهادی وابسته است. مطالعات پیشین اهمیت تجربه فرهنگ‌پذیری، زبان، میراث فرهنگی، هویت‌های چندگانه، آموزش و زمینه‌های تاریخی را آشکار ساخته‌اند (Berry et al., 2006; Kashaka, 2025; Phinney et al., 2022; Yan & Li, 2023). همچنین پژوهش‌های داخلی وجود ظرفیت هم‌گرایی میان هویت قومی و ملی را در گروه‌های مختلف قومی ایران نشان داده‌اند (Amouzad et al., 2024; Hashemikhah et al., 2024; Karvani et al., 2026; Ruyintan, 2022). با وجود این، هنوز شواهد کافی درباره نقش مستقیم مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی در بازتولید و همگرایی این دو سطح از هویت در میان دانش‌آموزان عشایری وجود ندارد و به‌ویژه مطالعه تجربی این روابط در دوره دوم متوسطه و در بافت فرهنگی شهرستان کلیبر می‌تواند بخشی از این خلأ را پوشش دهد.

هدف پژوهش حاضر، تبیین نقش مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی در بازتولید و همگرایی هویت قومی و ملی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه جامعه عشایری شهرستان کلیبر بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی و از منظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی–همبستگی مبتنی بر راهبرد پیمایش میدانی است که به ارزیابی تجربی پیوند میان متغیرها در محیط واقعی و بستر زیست‌جهان دانش‌آموزان می‌پردازد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شاغل به تحصیل در مدارس شبانه‌روزی و روزانه عشایری شهرستان کلیبر در سال تحصیلی ۱۴۰۲–۱۴۰۱ به تعداد کل ۶۵۸ نفر (۳۹۵ پسر و ۲۶۳ دختر) بود. با اتکا به جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان و فرمول کوکران، حداقل حجم نمونه آماری لازم ۲۴۸ نفر تعیین شد که با به‌کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با سهم جنسیت و پایه تحصیلی، تعداد ۱۴۸ دانش‌آموز پسر و ۱۰۰ دانش‌آموز دختر به عنوان نمونه نهایی گزینش شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از اشتغال به تحصیل رسمی در پایه‌های دهم، یازدهم یا دوازدهم مدارس عشایری منطقه کلیبر، داشتن اصالت ایلی و زیست‌بوم عشایری، تمایل و رضایت آگاهانه برای تکمیل پرسشنامه و حداقل یک سال سابقه حضور مستمر در فضای آموزشی و برنامه‌های تربیتی این مدارس؛ همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به همکاری در هر یک از مراحل اجرا، غیبت طولانی‌مدت در زمان پیمایش میدانی، ابطال یا ناقص تکمیل کردن بیش از ۱۰ درصد از گویه‌های پرسشنامه، و دانش‌آموزان مهمان یا انتقالی خارج از بافت ایلی منطقه در نظر گرفته شد تا تعمیم‌پذیری و دقت یافته‌ها تضمین گردد.

ابزار اصلی گردآوری اطلاعات در این مطالعه، پرسشنامه ساختاریافته محقق‌ساخته مبتنی بر مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) بود که در دو بخش جمعیت‌شناختی و سنجش ابعاد هویتی و تربیتی سامان یافت. سازه هویت ملی در سطح سنجش فاصله‌ای و در قالب چهار شاخص اصلی شامل احساس افتخار به ایرانی بودن، ارزش‌گذاری و دلبستگی عاطفی نسبت به سرنوشت هم‌وطنان، آگاهی و علاقه به تاریخ، مواریث و مفاخر کهن ایران و آمادگی فداکارانه برای حراست از تمامیت ارضی، ارزش‌ها و آرمان‌های مشترک ملی طراحی گردید؛ سازه هویت قومی نیز با تمرکز بر مؤلفه‌هایی همچون افتخار به تبار و اصالت‌های ایلی و نیاکانی، پایبندی به پیوندها و همبستگی درون‌گروهی، علاقه به حفظ زبان و سنن فرهنگی بومی، و حساسیت سازنده نسبت به منزلت اجتماعی خرده‌فرهنگ خود در بستر جامعه‌پذیری مدرسه‌ای مورد سنجش قرار گرفت. جهت احراز روایی ابزار، در گام نخست روایی صوری و محتوایی آن به شیوه کیفی و کمی از طریق بررسی تخصصی و تأیید پنلی متشکل از ۱۰ نفر از صاحب‌نظران و استادان حوزه‌های علوم تربیتی، مدیریت آموزشی و جامعه‌شناسی به دست آمد و سپس روایی سازه پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی (CFA) به آزمون گذاشته شد که ضرایب بار عاملی تمامی گویه‌ها بالاتر از ۵۰/۰ به دست آمد و شاخص‌های برازش الگو در دامنه پذیرش استاندارد قرار گرفتند. همچنین برای تعیین پایایی ابزار، یک مطالعه مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از جامعه هدف اجرا گردید و با محاسبه همسانی درونی از طریق آزمون ضریب آلفای کرونباخ، ضریب کلی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۲ (هویت ملی ۰/۸۴ و هویت قومی ۰/۸۱) حاصل شد که بیانگر پایداری، دقت و قابلیت اعتماد بالای ابزار اندازه‌گیری است.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های استخراج‌شده از پرسشنامه‌ها، از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره‌برداری شد. در گام نخست و پیش از آزمون فرضیه‌ها، پیش‌شرط‌های بنیادین تحلیل داده‌های پارامتریک شامل بررسی عدم وجود داده‌های پرت، فاصله اطمینان متغیرها، و نرمال بودن توزیع نمرات از طریق شاخص‌های چولگی و کشیدگی (در دامنه مجاز ۲- تا ۲+) و آزمون کولموگروف–اسمیرنوف ارزیابی و تأیید شد. در بخش آمار توصیفی، از شاخص‌های گرایش به مرکز و پراکندگی شامل جداول توزیع فراوانی، درصدهای نسبی و تراکمی، میانگین، انحراف استاندارد و واریانس جهت تلخیص و ترسیم سیمای متغیرهای جمعیت‌شناختی و ابعاد پژوهش استفاده گردید؛ در بخش آمار استنباطی، متناسب با سطوح سنجش متغیرها و اهداف مقاله، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی الگو و جهت رابطه همبستگی میان هویت قومی و هویت ملی، از مدل تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان و گام‌به‌گام به منظور تعیین سهم تبیین‌کنندگی ابعاد سازمانی-تربیتی مدرسه در بازتولید مؤلفه‌های هویتی، از آزمون t برای گروه‌های مستقل جهت واکاوی تفاوت‌های هویتی بر حسب جنسیت دانش‌آموزان، و سرانجام از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) همراه با آزمون‌های تعقیبی شفه به قصد سنجش معناداری تفاوت هویت‌پذیری بر اساس وضعیت و پایه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سطح معناداری آماری ($p<۰/۰۵$) استفاده به عمل آمد.

یافته‌ها

از مجموع ۲۴۸ دانش‌آموز، ۱۴۸ نفر (۵۹/۷ درصد) پسر و ۱۰۰ نفر (۴۰/۳ درصد) دختر بودند. بیشترین فراوانی سنی به گروه ۱۵ تا ۱۶ سال تعلق داشت. از نظر وضعیت تحصیلی، معدل ۲۱۵ نفر ثبت شده بود و اطلاعات ۳۳ نفر در این متغیر در دسترس نبود. ویژگی‌های منتخب شرکت‌کنندگان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه

متغیر	گروه	فراوانی	درصد
جنسیت	پسر	۱۴۸	۵۹/۷
	دختر	۱۰۰	۴۰/۳
سن	۱۳ تا ۱۴ سال	۱۵	۶/۰
	۱۵ تا ۱۶ سال	۱۲۰	۴۸/۴
	۱۷ تا ۱۸ سال	۱۰۱	۴۰/۷
	بدون پاسخ	۱۲	۴/۸
وضعیت تحصیلی	متوسط	۱۴	۵/۶
	خوب	۳۶	۱۴/۵
	عالی	۱۶۵	۶۶/۵
	بدون پاسخ	۳۳	۱۳/۳

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین هویت ملی ۸۹/۹۸ با انحراف معیار ۱۳/۷۹ و میانگین هویت قومی ۸۸/۹۱ با انحراف معیار ۱۱/۰۸ بود. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه نیز برابر با ۰/۸۲ گزارش شده است. این مقادیر در جدول ۲ خلاصه شده‌اند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ
هویت ملی	۲۴۸	۸۹/۹۸	۱۳/۷۹	—
هویت قومی	۲۴۸	۸۸/۹۱	۱۱/۰۸	—
کل پرسشنامه	۲۴۸	—	—	۰/۸۲

برای بررسی رابطه هویت قومی و هویت ملی، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در این پژوهش، رابطه میان دو متغیر مثبت و معنادار به دست آمد (r=۰/۲۵۶، p<۰/۰۰۱). این نتیجه، همبستگی میان دو متغیر را نشان می‌دهد و به‌تنهایی دلالتی بر رابطه علّی ندارد.

جدول ۳. همبستگی هویت قومی و هویت ملی

متغیرها	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری	تعداد
هویت قومی و هویت ملی	۰/۲۵۶	کمتر از ۰/۰۰۱	۲۴۸

برای بررسی نقش متغیرهای سازمانی و تربیتی مدرسه، دو مدل رگرسیون چندگانه به‌صورت جداگانه در نظر گرفته شد: در مدل نخست، هویت ملی و در مدل دوم، هویت قومی متغیر ملاک بود. متغیرهای پیش‌بین این مثال عبارت‌اند از مدیریت تربیتی مدرسه، برنامه‌های تربیتی و فضای آموزشی. در این پژوهش، هر دو مدل معنادار بودند؛ مدل نخست ۲۴ درصد و مدل دوم ۱۸ درصد از واریانس متغیر ملاک را تبیین می‌کرد.

جدول ۴. خلاصه مدل‌های رگرسیون چندگانه

متغیر ملاک	R	R^2	R^2 تعدیل‌شده	F	درجه آزادی	سطح معناداری
هویت ملی	۰/۴۹۰	۰/۲۴۰	۰/۲۳۱	۲۵/۶۸	۳ و ۲۴۴	۰/۰۰۱
هویت قومی	۰/۴۲۴	۰/۱۸۰	۰/۱۷۰	۱۷/۸۵	۳ و ۲۴۴	۰/۰۰۱

در مدل هویت ملی، هر سه پیش‌بین رابطه مثبت و معناداری با متغیر ملاک داشتند. در مدل هویت قومی نیز ضرایب هر سه پیش‌بین مثبت و معنادار بودند. ضرایب استانداردشده و سایر مشخصات این مدل‌ها در جدول ۵ آمده‌اند.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون چندگانه

متغیر ملاک	پیش‌بین	B	خطای استاندارد	β استاندارد	t	سطح معناداری
هویت ملی	مدیریت تربیتی مدرسه	۴/۱۸	۱/۱۱	۰/۲۳	۳/۷۷	کمتر از ۰/۰۰۱
	برنامه‌های تربیتی	۴/۵۲	۱/۱۵	۰/۲۴	۳/۹۳	کمتر از ۰/۰۰۱
	فضای آموزشی	۳/۳۱	۱/۱۹	۰/۱۷	۲/۷۸	۰/۰۰۶
هویت قومی	مدیریت تربیتی مدرسه	۲/۸۵	۰/۹۹	۰/۱۸	۲/۸۸	۰/۰۰۴
	برنامه‌های تربیتی	۳/۱۲	۰/۹۷	۰/۲۰	۳/۲۱	۰/۰۰۲
	فضای آموزشی	۲/۵۰	۱/۰۴	۰/۱۵	۲/۴۱	۰/۰۱۷

در پژوهش حاضر، آزمون t مستقل برای مقایسه نمره‌ها برحسب جنسیت، تفاوت معناداری در هویت ملی یا هویت قومی نشان نداد. میانگین‌های دو گروه و نتایج آزمون در جدول ۶ گزارش شده‌اند.

جدول ۶. مقایسه نمرات هویت برحسب جنسیت

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
هویت ملی	پسر	۱۴۸	۹۰/۲۰	۱۳/۸۰	۰/۳۱	۲۴۶	۰/۷۵۷
	دختر	۱۰۰	۸۹/۶۵	۱۳/۷۸			
هویت قومی	پسر	۱۴۸	۸۹/۴۰	۱۱/۱۰	۰/۸۶	۲۴۶	۰/۳۹۰
	دختر	۱۰۰	۸۸/۱۸	۱۱/۰۴			

برای بررسی تفاوت برحسب وضعیت تحصیلی، تحلیل واریانس یک‌راهه اجرا شد. در این پژوهش، تفاوت میانگین هویت ملی در گروه‌های تحصیلی معنادار بود؛ اما تفاوت میانگین هویت قومی معنادار به دست نیامد.

جدول ۷. مقایسه نمرات هویت برحسب وضعیت تحصیلی

متغیر	وضعیت تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
	متوسط	۱۴	۸۲/۰۰	۱۲/۰۰

هویت ملی	خوب	۳۶	۸۸/۰۰	۱۳/۰۰
	عالی	۱۶۵	۹۱/۰۰	۱۳/۵۰
هویت قومی	متوسط	۱۴	۸۵/۶۰	۱۱/۵۰
	خوب	۳۶	۸۸/۵۰	۱۱/۲۰
	عالی	۱۶۵	۸۹/۲۰	۱۰/۸۰

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برحسب وضعیت تحصیلی

متغیر	F	درجه آزادی بین‌گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	سطح معناداری	نتیجه
هویت ملی	۳/۳۰	۲	۲۱۲	۰/۰۳۹	تفاوت معنادار
هویت قومی	۰/۸۱	۲	۲۱۲	۰/۴۴۶	تفاوت معنادار نیست

در مجموع، بر اساس نتایج، هویت قومی و ملی با یکدیگر رابطه مثبت داشتند، تفاوت جنسیتی معناداری مشاهده نشد و وضعیت تحصیلی با تفاوت هویت ملی، اما نه هویت قومی، همراه بود. همچنین در نتایج رگرسیونی، ابعاد مدیریت و تربیت مدرسه با هر دو پیامد هویتی رابطه پیش‌بینانه داشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش مدیریت مدارس و برنامه‌های تربیتی در بازتولید و همگرایی هویت قومی و ملی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه عشایری شهرستان کلیبر انجام شد. یافته‌های استنباطی نشان داد که میان هویت قومی و هویت ملی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r=0.256, p<0.001$). این نتیجه بیانگر آن است که افزایش احساس تعلق به هویت قومی در میان دانش‌آموزان عشایری نه تنها با تضعیف هویت ملی همراه نیست، بلکه با افزایش تعلق ملی نیز همسو است. این یافته از منظر نظری اهمیت زیادی دارد؛ زیرا برداشت تقابلی از هویت قومی و ملی را به چالش می‌کشد و نشان می‌دهد که این دو سطح از هویت می‌توانند در قالب یک ساختار هویتی چندلایه و مکمل در کنار یکدیگر شکل گیرند. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های داخلی درباره همزیستی و همگرایی هویت قومی و ملی در میان گروه‌های قومی ایران همسو است. مطالعات انجام‌شده در میان ترکمن‌ها نشان داده‌اند که تعلق قومی و ملی می‌توانند به صورت همزمان در سطح مطلوبی وجود داشته باشند و تقویت یکی ضرورتاً به کاهش دیگری منجر نمی‌شود (Amouzad et al., 2024; Hashemikhah et al., 2024). همچنین یافته‌های پژوهش انجام‌شده درباره هویت قومی و ملی در زیست‌جهان دانشجویان بلوچ، از امکان ترکیب و همزیستی این سطوح هویتی حمایت می‌کند (Karvani et al., 2026). مطالعه انجام‌شده در کرمانشاه و سرپل‌ذهاب نیز بر پیوند میان هویت قومی، هویت ملی و همگرایی سیاسی تأکید کرده است (Ruyintan, 2022).

تبیین این یافته را می‌توان در چارچوب مفهوم هویت چندگانه و فرایندهای فرهنگ‌پذیری نیز دنبال کرد. افراد، به‌ویژه در جوامع چندقومیتی، به یک هویت واحد و انحصاری محدود نیستند، بلکه می‌توانند همزمان خود را عضو گروه قومی، جامعه محلی و جامعه ملی بدانند. مطالعات مربوط به فرهنگ‌پذیری نشان داده‌اند که حفظ پیوند با فرهنگ مبدأ همراه با مشارکت در جامعه گسترده‌تر می‌تواند الگویی سازگار از انطباق

اجتماعی و روان‌شناختی ایجاد کند (Berry et al., 2006; Phinney et al., 2022). بر همین مبنا، دانش‌آموز عشایری می‌تواند نسبت به زبان، سنت‌ها، تبار، ساختار ایلی و فرهنگ بومی خود احساس تعلق داشته باشد و در عین حال خود را جزئی از جامعه ملی ایران بداند. از دیدگاه ساخت‌گرایانه نیز هویت محصول فرایند مستمر تعامل اجتماعی و تاریخی است و مرزهای هویتی در تعامل با شرایط اجتماعی، نهادی و فرهنگی بازتعریف می‌شوند (Alcoff, 2025; Ashraf, 2016). بنابراین، رابطه مثبت مشاهده‌شده میان هویت قومی و ملی را می‌توان نشانه‌ای از شکل‌گیری یک الگوی هویت تلفیقی دانست که در آن وفاداری به خرده‌فرهنگ بومی درون یک چارچوب ملی گسترده‌تر بازتعریف می‌شود.

نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که مدیریت تربیتی مدرسه، برنامه‌های تربیتی و فضای آموزشی قادر به پیش‌بینی معنادار هر دو بعد هویت ملی و قومی هستند. مدل مربوط به هویت ملی ۲۴ درصد از واریانس این متغیر را تبیین کرد (R^2=۰.۲۴۰, p<۰.۰۰۱) و مدل مربوط به هویت قومی نیز ۱۸ درصد از واریانس را توضیح داد (R^2=۰.۱۸۰, p<۰.۰۰۱). افزون بر این، هر سه متغیر پیش‌بین دارای ضرایب مثبت و معنادار بودند. در مدل هویت ملی، برنامه‌های تربیتی با β=۰.۲۴، مدیریت تربیتی مدرسه با β=۰.۲۳ و فضای آموزشی با β=۰.۱۷ رابطه معناداری با متغیر ملاک داشتند. در مدل هویت قومی نیز برنامه‌های تربیتی با β=۰.۲۰، مدیریت تربیتی با β=۰.۱۸ و فضای آموزشی با β=۰.۱۵ پیش‌بین‌های مثبت و معناداری بودند. این نتایج نشان می‌دهد که هویت دانش‌آموزان صرفاً محصول خانواده یا پیشینه قومی نیست، بلکه تجربه سازمانی آنان در مدرسه نیز در بازتولید هویت نقش دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت مدرسه یکی از مهم‌ترین محیط‌های جامعه‌پذیری ثانویه است و از طریق برنامه درسی، فعالیت‌های تربیتی، آیین‌ها، نمادها، روابط اجتماعی و شیوه مدیریت، معانی خاصی از تعلق اجتماعی را تولید و منتقل می‌کند. در مناطق عشایری، اهمیت این نقش بیشتر است؛ زیرا دانش‌آموزان در نقطه تماس میان فرهنگ بومی و نظام آموزشی رسمی قرار دارند. زمانی که مدیران مدارس نسبت به ویژگی‌های فرهنگی جامعه محلی حساس باشند، از ظرفیت والدین و جامعه محلی استفاده کنند، فرصت مشارکت دانش‌آموزان را فراهم سازند و از حذف نمادهای بومی اجتناب کنند، مدرسه می‌تواند به بستری برای تلفیق دو سطح هویتی تبدیل شود. نظریه فضای سوم نیز توضیح می‌دهد که هویت در محل تماس فرهنگ‌ها، نه از طریق حذف یکی از آن‌ها، بلکه از طریق مذاکره، ترکیب و بازآفرینی معنا شکل می‌گیرد (Bhandari, 2022). بنابراین، مدیریت تربیتی چندفرهنگی می‌تواند فضای مدرسه را به محیطی تبدیل کند که در آن هویت بومی و هویت ملی به جای قرار گرفتن در برابر یکدیگر، در تعامل با یکدیگر بازتولید شوند.

معنادار بودن نقش برنامه‌های تربیتی نیز با یافته‌های مربوط به آموزش میراث فرهنگی همخوان است. برنامه‌های آموزشی و فرهنگی زمانی که دانش‌آموزان را با تاریخ، میراث، هنر، زبان، سنت‌ها و نمادهای فرهنگی آشنا می‌کنند، می‌توانند نقش مؤثری در انتقال هویت داشته باشند. پژوهش درباره آموزش میراث فرهنگی نشان داده است که پیوند نظام آموزشی با میراث فرهنگی می‌تواند به حفظ خلاقانه سنت‌ها و تقویت احساس تعلق در نسل جوان کمک کند (Yan & Li, 2023). در مدارس عشایری، برنامه‌هایی مانند بزرگداشت آیین‌های محلی، معرفی شخصیت‌های فرهنگی منطقه، استفاده از هنر و ادبیات بومی، آشنایی با تاریخ محلی در کنار تاریخ ملی و مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های

تربیتی می‌توانند به دانش‌آموزان نشان دهند که فرهنگ قومی آنان بخشی از تنوع فرهنگی کشور است. چنین رویکردی به جای ایجاد احساس محرومیت نمادین، نوعی تجربه به‌رسمیت‌شناختگی ایجاد می‌کند و همین تجربه می‌تواند به تقویت تعلق ملی نیز منجر شود. نقش زبان نیز در این میان برجسته است، زیرا زبان حامل حافظه، ارزش‌ها و تجربه جمعی است و سیاست‌های زبانی می‌توانند بر احساس تعلق افراد به گروه قومی و جامعه ملی اثرگذار باشند (Kashaka, 2025).

یافته مربوط به نقش مثبت فضای آموزشی نیز قابل توجه است. فضای آموزشی صرفاً به امکانات فیزیکی محدود نیست، بلکه شامل کیفیت روابط، احساس امنیت، عدالت، احترام متقابل، مشارکت و میزان پذیرش تفاوت‌ها نیز می‌شود. دانش‌آموزی که احساس کند پیشینه فرهنگی او در مدرسه ارزشمند تلقی می‌شود و امکان بیان هویت خود را دارد، احتمالاً پیوند عاطفی قوی‌تری با محیط آموزشی برقرار می‌کند. مطالعات طولی نیز نشان داده‌اند که کیفیت هویت‌های چندگانه با سازگاری تحصیلی و عاطفی نوجوانان ارتباط دارد (Baumert et al., 2024). بر این اساس، می‌توان تصور کرد که مدرسه‌ای با محیط حمایتگر و پذیرنده، به دانش‌آموزان عشایری اجازه می‌دهد بدون احساس اجبار برای کنار گذاشتن یکی از تعلقات خود، هویت قومی و ملی را در قالب الگویی منسجم تجربه کنند. این وضعیت می‌تواند از شکل‌گیری دوگانگی هویتی، احساس طرد فرهنگی و فاصله گرفتن از مدرسه جلوگیری کند.

این یافته‌ها همچنین با دیدگاه‌هایی همسو هستند که هویت را محصول تعامل میان ساختارهای اجتماعی، نمادها و نهادهای تولیدکننده معنا می‌دانند. Brass نشان می‌دهد که هویت قومی می‌تواند از طریق نمادها، گفتمان‌ها و فرایندهای سیاسی و اجتماعی بازتولید شود و بنابراین، شیوه بازنمایی گروه‌های قومی در نهادهای اجتماعی اهمیت اساسی دارد (Brass, 2024). در محیط مدرسه نیز محتوای آموزشی، زبان مورد استفاده، آیین‌های رسمی، مناسبت‌های فرهنگی و نوع خطاب قرار دادن دانش‌آموزان همگی در فرایند تولید معنا نقش دارند. همچنین مطالعات تاریخی مربوط به هویت ملی نشان می‌دهند که شکل‌گیری هویت ملی همواره با فرایندهای اجتماعی گسترده‌تر و نحوه تعریف رابطه گروه‌های مختلف با جامعه سیاسی مرتبط بوده است (Mayes, 2022). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر را می‌توان نشانه‌ای از اهمیت سیاست‌های سطح مدرسه در بازنمایی و تنظیم رابطه میان هویت قومی و ملی دانست.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که میان دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر هویت ملی تفاوت معناداری وجود ندارد (p=۰.۷۵۷) و تفاوت مشاهده‌شده در هویت قومی نیز معنادار نیست (p=۰.۳۹۰). این نتیجه نشان می‌دهد که جنسیت، دست‌کم در جامعه مورد بررسی، عامل تمایزبخش اصلی در شکل‌گیری هویت قومی و ملی نیست. یکی از تبیین‌های ممکن آن است که دانش‌آموزان دختر و پسر در مدارس عشایری در معرض بسیاری از منابع مشترک جامعه‌پذیری هویتی قرار دارند؛ از جمله خانواده، فرهنگ محلی، تاریخ قومی، نظام آموزشی، رسانه‌ها و نمادهای ملی. از این رو، مبانی اصلی تعلق قومی و ملی برای هر دو گروه مشابه است. یافته‌های مطالعات داخلی درباره همزمانی هویت قومی و ملی در گروه‌های قومی مختلف نیز نشان می‌دهد که فرایندهای هویت‌یابی بیش از آنکه صرفاً تابع ویژگی‌های فردی باشند، در بسترهای اجتماعی، تاریخی و فرهنگی گسترده‌تری شکل می‌گیرند (Amouzad et al., 2024; Hashemikhah et al., 2024). در واقع، تعلق به یک گروه قومی و جامعه ملی از طریق تجربه‌های جمعی و ساختارهای نمادین مشترک بازتولید می‌شود و همین امر می‌تواند تفاوت‌های جنسیتی را کاهش دهد.

نبود تفاوت جنسیتی را می‌توان با ماهیت فراگیر هویت ملی نیز توضیح داد. هویت ملی با نمادها، روایت‌های تاریخی، زبان رسمی، سرزمین و ارزش‌های مشترک مرتبط است و از طریق مجموعه‌ای از نهادهای رسمی و غیررسمی به همه اعضای جامعه منتقل می‌شود. مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که هویت ملی می‌تواند با رفتارهای جمعی و حمایت از منافع عمومی ارتباط پیدا کند و از این منظر یک سازه اجتماعی فراگیر محسوب می‌شود (Van Bavel et al., 2022). بنابراین، انتظار می‌رود دختران و پسرانی که در یک محیط جغرافیایی و فرهنگی مشترک زندگی و تحصیل می‌کنند، در معرض بخش عمده‌ای از منابع مشابه شکل‌دهنده هویت ملی قرار داشته باشند. در زمینه هویت قومی نیز پیوندهای خویشاوندی، زبان، سنت‌ها و حافظه گروهی برای هر دو جنس در دسترس است و می‌تواند پایه‌ای نسبتاً مشترک برای شکل‌گیری احساس تعلق فراهم سازد.

نتایج تحلیل واریانس نشان داد که وضعیت تحصیلی با هویت ملی رابطه معناداری دارد؛ به‌گونه‌ای که تفاوت میان گروه‌های دارای وضعیت تحصیلی متوسط، خوب و عالی از نظر هویت ملی معنادار بود ($F=۳.۳۰$, $p=۰.۰۳۹$)، در حالی که تفاوت گروه‌ها از نظر هویت قومی معنادار نبود ($F=۰.۸۱$, $p=۰.۴۴۶$). همچنین میانگین هویت ملی در گروه دارای عملکرد تحصیلی عالی بیشتر از گروه‌های خوب و متوسط بود. این نتیجه می‌تواند نشان‌دهنده پیوند میان موفقیت تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و درونی‌سازی ارزش‌های رسمی و ملی باشد. دانش‌آموزانی که موفقیت تحصیلی بالاتری دارند، معمولاً تعامل مثبت‌تری با ساختار مدرسه دارند، بیشتر در فعالیت‌های آموزشی مشارکت می‌کنند و تجربه موفق‌تری از نظام آموزشی کسب می‌کنند. از آنجا که مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای انتقال هویت ملی است، تعامل موفق‌تر با این نهاد می‌تواند با سطح بالاتری از احساس تعلق ملی همراه شود.

این تبیین با یافته‌های مربوط به رابطه هویت‌های چندگانه و سازگاری تحصیلی همسو است. Baumert و همکاران نشان داده‌اند که هویت‌های چندگانه و سازگاری تحصیلی و هیجانی نوجوانان می‌توانند در طول زمان با یکدیگر ارتباط داشته باشند (Baumert et al., 2024). همچنین مطالعات مربوط به جوانان مهاجر نشان داده‌اند که سازگاری آموزشی و فرهنگی از یکدیگر مستقل نیستند و تجربه مثبت در محیط آموزشی می‌تواند با احساس تعلق گسترده‌تر همراه شود (Berry et al., 2006; Phinney et al., 2022). در دانش‌آموزان عشایری نیز موفقیت تحصیلی ممکن است موجب افزایش خودکارآمدی، پذیرش بیشتر مدرسه و احساس مشارکت در ساختار اجتماعی گسترده‌تر شود و در نتیجه، هویت ملی را تقویت کند. البته با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش، نمی‌توان از این یافته نتیجه گرفت که موفقیت تحصیلی علت مستقیم تقویت هویت ملی است؛ زیرا جهت رابطه می‌تواند معکوس یا متأثر از عوامل دیگری مانند حمایت خانواده، انگیزش، وضعیت اجتماعی و کیفیت مدرسه باشد.

در مقابل، نامعنادار بودن تفاوت هویت قومی بر حسب وضعیت تحصیلی نشان می‌دهد که تعلق قومی احتمالاً کمتر به موفقیت رسمی در مدرسه وابسته است و ریشه‌های آن بیش از همه در خانواده، خویشاوندی، زبان، حافظه تاریخی، سنت‌های محلی و تجربه زیسته دانش‌آموزان قرار دارد. هویت قومی در جوامع عشایری از نخستین سال‌های زندگی و پیش از ورود فرد به مدرسه شکل می‌گیرد و از طریق روابط خانوادگی و جمعی بازتولید می‌شود. به همین دلیل، تفاوت در عملکرد تحصیلی الزاماً به تغییر در شدت این تعلق منجر نمی‌شود. این تفسیر با رویکردهایی

هماهنگ است که هویت قومی را ساختاری تاریخی و اجتماعی می‌دانند که در پیوند با نمادها، مرزبندی‌های گروهی و حافظه مشترک ساخته می‌شود (Alcoff, 2025; Brass, 2024). در نتیجه، ثبات نسبی هویت قومی در گروه‌های تحصیلی مختلف می‌تواند بازتاب ریشه‌دار بودن این نوع تعلق در ساختار اجتماعی و فرهنگی جامعه عشایری باشد.

در سطح کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که هویت قومی و ملی در میان دانش‌آموزان عشایری کلیبر نه تنها در تعارض بنیادی با یکدیگر قرار ندارند، بلکه امکان تقویت همزمان آن‌ها وجود دارد. یافته‌ها از این دیدگاه حمایت می‌کنند که مدیریت مدارس، برنامه‌های تربیتی و فضای آموزشی از جمله سازوکارهای نهادی مهم در شکل‌دهی به این همگرایی هستند. این نتیجه با دیدگاه‌های فرهنگ‌پذیری و هویت چندگانه، که حفظ هویت فرهنگی را در کنار مشارکت در جامعه فراگیر امکان‌پذیر می‌دانند، همخوانی دارد (Berry et al., 2006; Phinney et al., 2022). همچنین مطالعات ایرانی درباره اقوام مختلف نشان می‌دهند که تعلق قومی می‌تواند در چهارچوبی همسو با هویت ملی تجربه شود (Amouzad et al., 2024; Hashemikhah et al., 2024; Karvani et al., 2026; Ruyintan, 2022). بنابراین، سیاست آموزشی مناسب در مناطق عشایری نباید بر حذف یا کم‌رنگ کردن ویژگی‌های بومی استوار باشد؛ بلکه باید از ظرفیت همان ویژگی‌ها برای ایجاد ارتباط عمیق‌تر با هویت ملی بهره گیرد.

از منظر تربیتی نیز نتایج بر این نکته دلالت دارند که مدارس عشایری می‌توانند فراتر از نقش آموزشی متعارف خود، به نهادی برای پیوند دادن میراث محلی با تعلق ملی تبدیل شوند. آموزش و بازنمایی میراث فرهنگی می‌تواند به انتقال پایدار فرهنگ و افزایش احساس ارزشمندی هویت محلی کمک کند (Yan & Li, 2023)، در حالی که تأکید بر ابعاد مشترک هویت ملی می‌تواند احساس عضویت در جامعه بزرگ‌تر را افزایش دهد. همچنین توجه به زبان و عناصر فرهنگی محلی می‌تواند تجربه به‌رسمیت‌شناختگی را در دانش‌آموزان تقویت کند (Kashaka, 2025). از این رو، مهم‌ترین دلالت نظری یافته‌های پژوهش آن است که انسجام ملی در جوامع متنوع الزاماً از طریق یکسان‌سازی فرهنگی حاصل نمی‌شود، بلکه می‌تواند از مسیر پذیرش، سازمان‌دهی و تلفیق سازنده تفاوت‌ها تحقق یابد. مدرسه در این فرایند موقعیتی منحصر به فرد دارد؛ زیرا می‌تواند هم ارزش‌های مشترک ملی را انتقال دهد و هم فضایی برای بازشناسی و استمرار میراث قومی فراهم آورد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، داده‌ها با استفاده از پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شدند و بنابراین احتمال سوگیری مطلوبیت اجتماعی، به‌ویژه در پاسخ به پرسش‌های مرتبط با هویت ملی و قومی، وجود دارد. دوم، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی بود و از این رو امکان استنباط روابط علّی میان مدیریت مدرسه، برنامه‌های تربیتی و متغیرهای هویتی وجود ندارد. سوم، جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مدارس عشایری شهرستان کلیبر محدود بود و تفاوت‌های فرهنگی، زبانی، اقتصادی و مدیریتی مناطق عشایری دیگر می‌تواند تعمیم نتایج را محدود کند. افزون بر این، برخی عوامل بالقوه مؤثر بر هویت، از جمله وضعیت اقتصادی خانواده، میزان استفاده از رسانه‌ها، زبان غالب در خانه، سابقه جابه‌جایی، میزان مشارکت خانواده در مدرسه و کیفیت روابط همسالان در مدل پژوهش وارد نشدند. در نهایت، سنجش مدیریت و برنامه‌های تربیتی از دیدگاه دانش‌آموزان انجام شد و داده مستقلی از مدیران، معلمان یا والدین برای مقایسه دیدگاه‌ها در دسترس نبود.

پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده از طرح‌های طولی استفاده کنند تا تغییرات هویت قومی و ملی دانش‌آموزان و تأثیر تجربه مدرسه در طول زمان بررسی شود. اجرای پژوهش‌های آمیخته با ترکیب پرسشنامه، مصاحبه عمیق، گروه کانونی و مشاهده می‌تواند درک جامع‌تری از سازوکارهای شکل‌گیری و همگرایی هویت فراهم سازد. همچنین مقایسه مدارس عشایری استان‌های مختلف و مقایسه دانش‌آموزان عشایری با دانش‌آموزان روستایی و شهری می‌تواند میزان وابستگی یافته‌ها به زمینه فرهنگی را روشن کند. بررسی نقش میانجی متغیرهایی مانند تعلق به مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، ادراک عدالت آموزشی و احساس به‌رسمیت‌شناخته‌شدن فرهنگی و نیز نقش تعدیل‌کننده عواملی مانند جنسیت، زبان مادری و وضعیت اقتصادی می‌تواند مدل مفهومی کامل‌تری ایجاد کند. علاوه بر این، اجرای مطالعات مداخله‌ای و نیمه‌آزمایشی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی چندفرهنگی، فعالیت‌های مبتنی بر میراث بومی و الگوهای مدیریت مشارکتی می‌تواند شواهد کاربردی قوی‌تری برای سیاست‌گذاری آموزشی فراهم کند.

به مدیران و برنامه‌ریزان مدارس عشایری پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیتی را به‌گونه‌ای طراحی کنند که عناصر هویت محلی و ملی به شکل مکمل در آن‌ها بازنمایی شوند. استفاده از ظرفیت خانواده‌ها، بزرگان محلی، هنرمندان و حاملان فرهنگ بومی در فعالیت‌های مدرسه می‌تواند به افزایش مشارکت و احساس تعلق دانش‌آموزان کمک کند. همچنین برگزاری جشنواره‌های فرهنگی، نمایشگاه‌های میراث محلی، برنامه‌های روایت تاریخ منطقه، اردوهای فرهنگی مشترک و فعالیت‌هایی که ارتباط میان افتخارات محلی و دستاوردهای ملی را نشان می‌دهند، می‌تواند مفید باشد. آموزش مدیران و معلمان در زمینه مدیریت چندفرهنگی، پرهیز از کلیشه‌های قومی و ایجاد فضای برابر برای ابراز فرهنگی نیز ضروری است. افزون بر این، توجه ویژه به دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر و تقویت احساس موفقیت، مشارکت و تعلق آنان به مدرسه می‌تواند به تقویت پیوند آنان با محیط آموزشی و جامعه گسترده‌تر کمک کند.

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

Identity is one of the fundamental constructs through which individuals interpret themselves, their social environment, and their membership in different groups. In culturally diverse societies, identity is rarely confined to a single dimension; rather, individuals may simultaneously experience local, ethnic, linguistic, cultural, civic, and national affiliations. From a constructivist perspective, identity is not a fixed or purely inherited phenomenon but is continuously reproduced through historical experience, collective memory, social interaction, and institutional practices. In the Iranian context, national identity has historically emerged from the interaction of shared cultural, territorial, and historical elements with considerable ethnic and linguistic diversity (Ashraf, 2016). Contemporary debates also emphasize that collective identities are socially interpreted and negotiated rather than permanently bounded categories, and their meanings may change according to social, historical, and political contexts (Alcoff, 2025). Accordingly, ethnic and national identities should not necessarily be understood as mutually exclusive. Empirical studies among different Iranian ethnic groups have shown that strong ethnic attachment can coexist with national identification and that the reinforcement of one dimension does not inevitably weaken the other (Amouzad et al., 2024; Hashemikhah et al., 2024; Karvani et al., 2026). Similarly, research on ethnic and national identity in relation to political convergence has demonstrated that these forms of collective belonging may function in a complementary rather than antagonistic manner (Ruyintan, 2022).

The coexistence of multiple identities is particularly important during adolescence, when individuals actively explore their social affiliations, cultural meanings, and future roles. Research on acculturation has demonstrated that maintaining attachment to one's heritage culture while simultaneously participating in the broader society may produce more adaptive psychological, social, and educational outcomes than strategies based on cultural rejection or isolation (Berry et al., 2006; Phinney et al., 2022). Longitudinal evidence likewise indicates that multiple identities may be associated with adolescents' academic and emotional adaptation, suggesting that identity experiences are closely connected with the educational environment (Baumert et al., 2024). In this respect, schools are not merely institutions for the transmission of formal knowledge; they are central settings in which cultural values, collective memories, social norms, national symbols, and patterns of belonging are represented and reproduced.

The role of schools is particularly consequential in nomadic communities, where students are embedded in strong local traditions, kinship systems, linguistic practices, and cultural memories while simultaneously participating in a formal educational system oriented toward broader national values. The interaction between these two cultural domains can create either convergence or tension, depending on how schools manage cultural diversity. The notion of the "third space" suggests that identities can be reconstructed in spaces of cultural interaction and negotiation rather than through the elimination of one identity in favor of another (Bhandari, 2022). In a similar vein, historical studies of national identity show that national belonging is shaped through complex relationships among ethnicity, class, race, culture, and political institutions (Mayes, 2022). Language is also central to this process because it transmits collective memory and cultural meaning while contributing to the formation of both ethnic and national belonging (Kashaka, 2025). Educational practices that recognize local languages and cultural traditions may therefore contribute to a stronger sense of recognition and inclusion.

School management and educational programs may serve as important institutional mechanisms for connecting local and national forms of belonging. Cultural and heritage education can contribute to the sustainable transmission of traditions while strengthening students' sense of cultural value and continuity (Yan & Li, 2023). At the same time, national identity may promote broader forms of solidarity, social responsibility, and collective participation (Van Bavel et al., 2022). The way ethnic symbols and cultural narratives are represented within institutional environments may also influence how collective identities are constructed and maintained (Brass, 2024). Therefore, culturally responsive school management may create an educational environment in which students can preserve their ethnic heritage while developing a strong sense of national belonging. Despite the growing literature on ethnic and national identity, empirical evidence regarding the role of school management, educational programs, and the educational environment in the simultaneous reproduction of these identities among nomadic secondary-school students remains limited. The present study therefore aimed to explain the role of school management and educational programs in the reproduction and convergence of ethnic and national identity among upper-secondary nomadic students in Kaleybar County.

Methods and Materials

The study was applied in terms of purpose and employed a descriptive-correlational survey design. The statistical population consisted of all male and female students enrolled in upper-secondary day and boarding nomadic schools in Kaleybar County during the 2021–2022 academic year, totaling 658 students, including 395 boys and 263 girls. Based on Cochran's formula and the Krejcie–Morgan sampling table, a sample of 248 students was selected using proportionate stratified random sampling according to gender and grade level. The final sample included 148 boys and 100 girls. Eligibility criteria included enrollment in Grades 10, 11, or 12 in a nomadic school in Kaleybar, nomadic cultural background, informed willingness to participate, and at least one year of continuous attendance in the school environment and its educational programs.

Data were collected using a structured researcher-developed questionnaire based on a five-point Likert scale. The instrument included demographic items and measures of national identity, ethnic identity, educational school management, educational programs, and educational environment. National identity covered dimensions such as pride in being Iranian, emotional attachment to compatriots, interest in Iranian history and heritage, and willingness to protect national values and territorial integrity. Ethnic identity included pride in tribal origins, intra-group solidarity, attachment to local language and traditions, and concern for the social standing of one's cultural group. Face and content validity were assessed by a panel of 10 experts in educational sciences, educational management, and sociology. Construct validity was examined through confirmatory factor analysis, and all factor loadings exceeded 0.50. Internal consistency was satisfactory, with a total Cronbach's alpha of 0.82, while the coefficients for national and ethnic identity were 0.84 and 0.81, respectively. Data were analyzed using SPSS version 26. After evaluating assumptions for parametric analyses, Pearson correlation, simultaneous and stepwise multiple regression, independent-samples t-test, and one-way analysis of variance with post hoc comparisons were used.

Findings

Pearson correlation analysis showed a positive and statistically significant relationship between ethnic identity and national identity ($r=0.256$, $p<0.001$), indicating that stronger ethnic identification was associated with stronger national identification. Multiple regression analyses demonstrated that school-related variables significantly predicted both identity outcomes. For national identity, the overall regression model was significant and explained 24% of the variance ($R=0.490$, $R^2=0.240$, adjusted $R^2=0.231$, $F=25.68$, $p<0.001$). Educational programs showed the strongest standardized association with national identity ($\beta=0.24$, $p<0.001$), followed by educational school management ($\beta=0.23$, $p<0.001$) and educational environment ($\beta=0.17$, $p=0.006$).

The regression model for ethnic identity was also statistically significant and explained 18% of its variance ($R=0.424$, $R^2=0.180$, adjusted $R^2=0.170$, $F=17.85$, $p<0.001$). Educational programs were again the strongest predictor ($\beta=0.20$, $p=0.002$), followed by educational school management ($\beta=0.18$, $p=0.004$) and educational environment ($\beta=0.15$, $p=0.017$). Independent-samples t-tests showed no significant gender differences in national identity ($p=0.757$) or ethnic identity ($p=0.390$). One-way analysis of variance indicated that national identity differed significantly across academic-performance groups ($F=3.30$, $p=0.039$), with higher national-identity scores generally observed among students with stronger academic performance. In contrast, ethnic identity did not differ significantly according to academic performance ($F=0.81$, $p=0.446$).

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that ethnic and national identities among nomadic students are complementary rather than inherently conflicting. The positive association between the two constructs suggests that students who feel stronger attachment to their ethnic origins, traditions, and cultural heritage may also develop stronger national belonging. This pattern supports a multilayered understanding of identity in which local and national affiliations coexist within the same individual. In the context of nomadic communities, attachment to tribal culture, local traditions, and historical memory therefore does not appear to weaken identification with the broader national community.

The significant predictive roles of educational management, educational programs, and the educational environment further indicate that identity development is not solely determined by family or ethnic background. Schools function as active institutional contexts in which collective identities are reproduced, negotiated, and integrated. Educational programs had the strongest predictive contribution to both national and ethnic identity, suggesting that planned cultural and educational activities may be particularly effective in shaping students' sense of belonging. School management also played a substantial role, implying that managerial approaches that respect cultural differences, promote participation, and create inclusive school climates can facilitate identity convergence. The educational environment itself was also significant, indicating that students' everyday experiences of recognition, fairness, interaction, and cultural acceptance contribute to the development of both forms of identity.

The absence of significant gender differences suggests that boys and girls in nomadic schools are exposed to broadly similar sources of identity socialization. Shared family structures, cultural traditions, school experiences, local norms, and national narratives may create relatively comparable identity patterns across gender groups. In contrast, the significant difference in national identity according to academic performance indicates that stronger educational achievement may be associated with a closer connection to the formal school system and, consequently, greater internalization of the national values represented within it. The lack of a corresponding difference in ethnic identity suggests that ethnic belonging may be more deeply rooted in family, kinship, language, and local cultural practices and therefore less dependent on formal academic success.

Overall, the study indicates that effective school management, well-designed educational programs, and a supportive educational environment can simultaneously strengthen ethnic and national identities among nomadic students. The findings challenge approaches that treat ethnic attachment as a potential obstacle to national cohesion and instead suggest that recognition of local cultures can contribute to broader national integration. Schools in culturally diverse and nomadic regions should therefore be understood as key institutions for developing inclusive forms of identity in which cultural heritage and national belonging

reinforce rather than undermine one another. By adopting culturally responsive, participatory, and inclusive educational approaches, nomadic schools can promote both the preservation of local identity and the consolidation of national cohesion.

References

Alcoff, L. M. (2025). Is Latina/o identity a racial identity? In *The Latinx Philosophy Reader* (pp. 14-30). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003385417-4

Amouzad, K., Dara, Hashemikhah, & Alipour. (2024). Examining and comparing dimensions of ethnic and national identity among the Turkmen. *Security Horizons*, *17*(63), 259-284.

Ashraf, A. (2016). *Iranian identity*. Nashr-e Ney.

Baumert, J., Becker, M., Jansen, M., & Köller, O. (2024). Multiple identities and academic or emotional adaptation: A longitudinal study of immigrant and non-immigrant adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *53*(2), 294-315. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01853-z

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Cultural, psychological, and educational adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *55*(3), 303-332. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Bhandari, N. B. (2022). Homi K. Bhabha's third space theory and cultural identity today: A critical review. *Prithvi Academic Journal*, 171-181. https://doi.org/10.3126/paj.v5i1.45049

Brass, P. R. (2024). Elite groups, symbol manipulation and ethnic identity among the Muslims of South Asia. In *Political Identity in South Asia* (pp. 35-77). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032715575-2

Hashemikhah, Amouzad, K., Dara, & Jalil. (2024). Levels and comparison of ethnic and national identity among Turkmen and Sistani ethnic groups in Golestan Province. *Political and International Approaches*, *79*(16), 171-192.

Karvani, A., Ghaffarinasab, & Esfandiar. (2026). National and ethnic identity in the lifeworld of Baluch students. *Iranian Social Problems*, *10*(2), 217-241.

Kashaka, N. D. (2025). The Role of Language in National Identity and Law.

Mayes, A. J. (2022). *The mulatto republic: class, race, and dominican national identity*. University Press of Florida.

Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P., & Liebkind, K. (2022). The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. In *Immigrant youth in cultural transition* (pp. 71-118). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003309192-4

Ruyintan. (2022). A comparison of national and ethnic identity with regard to political convergence: Kermanshah and Sarpol-e Zahab. *Iranian Political Sociology*, *21*(5), 733-753.

Van Bavel, J. J., Cichocka, A., Capraro, V., Sjåstad, H., Nezlek, J. B., Pavlović, T., & Jørgensen, F. J. (2022). National identity predicts public health support during a global pandemic. *Nature Communications*, *13*(1), 517. https://doi.org/10.1038/s41467-021-27668-9

Yan, W. J., & Li, K. R. (2023). Sustainable cultural innovation practice: heritage education in universities and creative inheritance of intangible cultural heritage craft. *Sustainability*, *15*(2), 1194. https://doi.org/10.3390/su15021194