



پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش

کارفرما: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی

عنوان:

بررسی برنامه‌های پرورشی موجود در مدارس استان خراسان شمالی و تأثیر آن بر زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان

مجری:

دکتر حسین اسکندری

(عضو هیئت علمی دانشگاه بجنورد)

ناظر:

علی جوینی

مشاور:

نورگلدی یزدانی

همکاران اصلی:

حسن اسکندری، علی غلامی

تابستان ۱۳۹۰

الحمد لله
الرحمن الرحيم

عنوان:

بررسی برنامه‌های پرورشی موجود در مدارس استان خراسان شمالی و تأثیر
آن بر زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان

مجری:

دکتر حسین اسکندری

(عضو هیئت علمی دانشگاه بجنورد)

ناظر:

علی جوینی

مشاور:

نورگلدی یزدانی

همکاران اصلی:

حسن اسکندری، علی غلامی

تابستان ۱۳۹۰

سپاس گزاری:

بعد از حمد و سپاس حضرت حق که به این حقیر سراپا تقصیر توفیق داد تا پژوهش حاضر را به انجام برساند، فرصت را مغتنم می دانم و از همه مدیران و مربیان و دیگر همکارانی که در سازمان و مدارس آموزش و پرورش استان خراسان شمالی این جانب را در انجام این پژوهش یاری کردند، سپاس گزاری می کنم. از میان آنها و از باب نمونه نام عزیزان گرانقدر زیر را زینت بخش این صفحه می کنم. برای مربیانی و مدیران مدرسی که بیش از یک یا دوبار آنها را ملاقات نکرده، اما از محبت بلاعوض آنها بهره مند شده ام از خداوند طلب خیر و رحمت جاودان دارم:

- معلم و مربی گرانقدر دوره راهنمایی خودم جناب آقای محمدرضا رحیمی (معاونت محترم امور تربیتی و تربیت بدنی سازمان آموزش و پرورش استان خراسان شمالی)؛
- آقایان پروان، تنها، مهرداد نامور و محمدرضا اسدی در شورای تحقیقات؛
- آقایان علی اصغر صفری، مهدی حسن زاده، غلامرضا امین زاده، حسین قنبری، و خانم راضیه نامور در معاونت پرورشی و تربیت بدنی؛
- آقای علی غلامی مدرس مرکز تربیت معلم امام محمد باقر (ع)؛
- سید علی اکبر مرتضوی، علی اسکندری، مهدی شاددل؛
- آقایان علی جوینی ناظر محترم و نورگلدی یزدانی مشاور محترم طرح.

خداوند یاورشان باد

۱۷ رمضان ۱۴۳۳

چکیده

کمک به رشد ابعاد گوناگون هویت دانش آموزان، از جمله هویت فردی، هویت اجتماعی و هویت دینی از رسالت‌های محوری امور تربیتی یا پرورشی است. در سندهای اخیر وزارت آموزش و پرورش که حاصل بازاندیشی‌ها و طرح‌های تحولی دهه اخیر است به کرات و در بندهای مهم روی واژه "هویت" تأکید شده است. بنابراین حوزه‌ای از پژوهش‌های کاربردی می‌تواند به تبیین و توصیف رابطه بین فعالیت‌های پرورشی و ابعاد هویتی دانش آموزان مربوط باشد. در همین راستا پژوهش حاضر برای بررسی رابطه بین فعالیت‌های پرورشی مدارس استان خراسان شمالی و ابعاد هویت فردی دانش آموزان طراحی و اجرا شده است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۲۴ مدرسه بود که به شیوه تصادفی، مرحله‌ای انتخاب شدند. در بین این ۲۴ مدرسه سهم متغیرهای جنسیت (دختر و پسر)، منطقه (روستایی و شهری) و مقطع (راهنمایی و دبیرستان) برابر بود. در هر مدرسه از بین کلاس‌های سوم، یک کلاس به عنوان خوشه انتخاب شد که در مجموع حدود ۵۴۰ دانش آموز استان را شامل می‌شدند. به هر یک از این دانش آموزان چند پرسشنامه داده شد. پرسشنامه‌های مربوط به ابعاد هویت (فردی، اجتماعی و دینی)، پرسشنامه میزان مشارکت در فعالیت‌های پرورشی و پرسشنامه جایگاه و منزلت مسئولان مدرسه در نظر آنها. به مربیان پرورشی مدارس مذکور نیز پرسشنامه‌ای در جهت ارزیابی میزان فعالیت مدرسه در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ ارائه شد. یافته‌های پژوهش در وهله اول نشان داد که دانش آموزان از بعد هویت فردی از وضعیت مطلوبی برخوردارند؛ اما در بعد هویت اجتماعی و دینی اگرچه میانگین نمره آنها بالاتر از متوسط بود اما با وضعیت مطلوب فاصله داشت. میزان مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های پرورشی، به گزارش خود آنها پایین‌تر از متوسط است و تنها ۱۰٪ دانش آموزان در فعالیت‌های پرورشی مشارکت بالایی دارند. محبوبیت و مقبولیت مربیان پرورشی در نزد دانش آموزان حائز پایین‌ترین رتبه است که جای تأمل و بررسی بسیار دارد. این در حالی که مشاورین مدارس بالاترین منزلت اجتماعی و عاطفی را در بین دانش آموزان از آن خود دارند. به گزارش مربیان پرورشی، سطح فعالیت پرورشی ۳۴٪ مدارس بالاست و حدود همین مقدار در حد متوسط و پایین است؛ که نمی‌تواند خیلی مطلوب ارزیابی شود. در این میان مدارس دخترانه از پسرانه و شهری از روستایی عملکرد بهتری دارند. در رابطه با محور اصلی این پژوهش، تحلیل داده‌ها نشان داد که در حالت کلی و بدون تفکیک متغیرها از یکدیگر، بین میزان فعالیت پرورشی مدرسه و هویت اجتماعی رابطه مثبت (و مستقیم) وجود دارد و بین فعالیت پرورشی و ابعاد هویتی فردی و دینی رابطه معناداری مشاهده نشد. اما در همین حالت کلی بین میزان مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های پرورشی و نمره هویت آنها در بعد هویت اجتماعی و دینی رابطه مثبت (مستقیم) مشاهده شد و بین میزان مشارکت و هویت فردی آنها رابطه معناداری مشاهده نشد. در مجموع اگرچه تنها در سه مورد رابطه مستقیم و مثبت مشاهده شد، اما مشاهده نشدن رابطه منفی (و معکوس) در دیگر موارد مؤید این نکته است که فعالیت‌های پرورشی و هویت می‌تواند داد و ستد اثربخش و سودآوری با یکدیگر داشته باشند. توجه به جایگاه و منزلت اجتماعی و عاطفی مربیان در نزد دانش آموزان، و بررسی دلایل پایین بودن آن، توجه و نظارت بیشتر به مدارس پسرانه و روستایی از جمله پیشنهاد‌های پایانی این پژوهش است.

کلمات کلیدی: فعالیت‌ها و برنامه‌های پرورشی، هویت فردی، هویت اجتماعی، هویت دینی، استان خراسان شمالی

فهرست مطالب

فصل اول: بیان مساله ۱

۱-۱- مقدمه ۲

۱-۲- بیان مسئله ۲

۱-۳- اهمیت و ضرورت مسئله و پژوهش ۵

۱-۴- اهداف پژوهش ۶

۱-۵- سوال‌های پژوهش ۷

۱-۶- تعریف متغیرها و مفاهیم ۹

فصل دوم: ادبیات پژوهش ۱۴

۱-۲- بخش اول: فعالیت‌های پرورشی ۱۵

۱-۱-۲- مقدمه ۱۵

۱-۲-۲- تاریخچه و ساختار تشکیلاتی امور تربیتی ۱۶

۱-۳-۲- دهه ۸۰ دهه بازاندیشی و نظریه‌پردازی در نظام آموزش و پرورش و امور تربیتی ۲۰

۱-۴-۲- چهارچوب مفهومی امور تربیتی ۲۴

۱-۵-۲- مرور پژوهش‌ها ۲۷

۲-۲- بخش دوم: هویت و هویت‌یابی ۲۹

۱-۲-۲- ماهیت و مفهوم هویت ۲۹

۲-۲-۲- ابعاد هویت (فردی، اجتماعی، و جمعی) ۳۰

۲-۳-۲- شکل‌گیری هویت و عوامل مؤثر بر آن ۳۳

۲-۴-۲- هویت‌یابی ۳۵

۲-۵-۲- دیدگاه تحولی ۳۵

۲-۶-۲- هویت، تعادل میان خود و دیگران ۳۷

۲-۷-۲- دیدگاه روانی اجتماعی اریکسون ۳۷

۲-۷-۲-۱- نوجوانی تشکیل هویت ۳۷

۲-۷-۲-۲- یافته‌های تحقیقی درباره شکل‌گیری هویت نوجوانی در نظریه اریکسون ۳۹

۲-۸-۲- دیدگاه روان تحلیل‌گر بلاس ۳۹

۲-۸-۲-۱- نوجوانی، فرایند فردیت ثانویه ۳۹

۲-۸-۲-۲- طبیعت شکل‌گیری منش ۴۰

۲-۸-۲-۱- الف- فرایند فردیت ثانویه ۴۰

۲-۸-۲-۲- ب- ضرب تسلط کودکی ۴۲

۲-۸-۲-۳- ج- انسجام من ۴۲

۲-۲-۸-۲-۴-د- هویت جنسی ۴۲

۲-۲-۸-۳- مراحل شکل گیری منش در طول دوره نوجوانی ۴۳

۲-۲-۹- الگوی لوینگر (رشد من در نوجوانی) ۴۴

۲-۲-۱۰- دیدگاه تحول سازه‌ای کیگان ۴۷

۲-۲-۱۱- هویت‌یابی از دیدگاه مارسیا ۵۱

۲-۲-۱۲- نظریه مارسیا ۵۲

هویت آشفته یا سردرگم (گیجی نقش) ۵۲

هویت زودرس ۵۳

هویت مهلت خواه یا تأخیری ۵۳

هویت موفق یا دست یافته ۵۳

۲-۲-۱۳- مقایسه نظریه اریکسون و مارسیا درباره هویت ۵۴

۲-۲-۱۴- بازنگری پیشینه تحقیق ۵۴

۲-۲-۱۵- جمع‌بندی ۵۵

فصل سوم: روش پژوهش ۵۷

۱-۳- روش تحقیق ۵۸

۲-۳- ابزارهای سنجش متغیرها ۵۸

۲-۳-۱- پرسش‌نامه‌های محقق ساخته جهت بررسی کمیت و کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس ۵۸

۲-۳-۲- پرسشنامه «هویت شخصی» احمدی ۵۹

۲-۳-۳- هویت بین فردی (اجتماعی) ۶۰

۲-۳-۴- هویت دینی (یامذهبی) ۶۱

۳-۳- جامعه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه ۶۲

۴-۳- روش‌های آماری ۶۴

فصل چهارم: یافته‌ها ۶۶

۱-۴- وضعیت ابعاد هویت (هویت فردی، اجتماعی، دینی) دانش‌آموزان چگونه است؟ ۶۷

۲-۴- وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس استان چگونه است؟ ۷۰

۳-۴- آیا بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ ۷۴

۴-۴- سوال‌های جنبی پژوهش ۷۸

۴-۴-۱- میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی چگونه است؟ ۷۸

۴-۴-۲- وضعیت رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی مدارس راهنمایی و دبیرستان استان چگونه است؟ ۸۰

۴-۴-۳- آیا بین وضعیت رضایت شغلی مربیان پرورشی با میزان فعالیت پرورشی مدارس رابطه وجود دارد؟ ۸۱

۴-۴-۴- جایگاه مربی پرورشی در نزد دانش‌آموزان چگونه است؟ ۸۱

۴-۴-۵- آیا بین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و وضعیت هویت آنها رابطه وجود دارد؟ ۸۳

فصل پنجم: جمع‌بندی، بحث و تفسیر ۸۴

۵-۱- بحث و بررسی یافته‌ها ۸۵

۵-۱-۱- فعالیت پرورشی مدارس و ابعاد هویت دانش‌آموزان ۸۵

۵-۱-۲- فعالیت پرورشی دانش‌آموزان و ابعاد هویت آنها ۸۸

۵-۱-۳- رضایت شغلی مربیان و میزان فعالیت‌های پرورشی ۹۰

۵-۱-۴- جایگاه مربی پرورشی در نزد دانش‌آموزان ۹۰

۵-۲- خلاصه و نتیجه‌گیری ۹۲

۵-۳- پیشنهادات حاصل از پژوهش ۹۳

فهرست منابع ۹۵

پیوست‌ها

فصل اول:

بیان مساله

۱-۱- مقدمه

یکی از اولویت‌های پژوهشی سال ۱۳۸۹ سازمان آموزش و پرورش استان خراسان شمالی عبارت بود از: «بررسی برنامه‌های پرورشی موجود در مدارس و تاثیر آن بر زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان». چندین سال است که مسائل و موضوعات مربوط به امور تربیتی و پرورشی، از فهرست اولویت‌های پژوهشی سازمان‌های آموزش و پرورش حذف یا کمرنگ شده بود. گنجاندن این موضوع در فهرست مورد نظر جای تقدیر و تشکر داشته و فرصتی فراهم کرد تا پژوهشگران علاقمند به این حوزه گامی فرا پیش نهند.

بر صاحب‌نظران و بر کسانی که دستی در روش تحقیق دارند روشن است که استفاده از واژه "تأثیر" نوعی پژوهش تجربی یا شبه تجربی را در دل خود دارد که با توجه به جنس متغیرهای مطرح شده، انجام اینگونه تحقیق بسیار دشوار و پیچیده و یا عملی کردن آن با توجه به محدودیت‌هایی که معمولاً وجود دارد ناشدنی است. بنابراین استفاده از روش تحقیق فوق‌الذکر به نظر می‌رسد که در مورد اینگونه موضوعات پژوهشی نه "ممکن" است و نه "مطلوب". بنابراین نگارنده، طرحی را به معرض داوری گذاشت که مطلوب ارائه دهنده گان این اولویت را به شیوه‌ای علمی و عملی برآورده کند؛ علاوه بر آنکه با گنجاندن بحث "هویت دینی" به غنا و جامعیت آن افزوده باشد؛ بویژه آنکه بحث تربیت دینی، با آنچه از برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی انتظار می‌رود کاملاً مرتبط و همسو است.

بحث "هویت" و ارتباط آن با زندگی فردی، اجتماعی و دینی، از بنیادی‌ترین مسائلی است که همواره دغدغه جوامع بوده است. هویت‌یابی اگرچه تحت تأثیر عوامل متعدد است اما نقش مستقیم و موثر آموزش و پرورش سالهاست که برای صاحب‌نظران امری آشکار تلقی می‌شود. همان‌طور که در فصل دوم نشان داده خواهد شد، در این زمینه به نظر می‌رسد که برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس (در قیاس با بخش آموزشی) مسئولیت و سهم بیشتری را متقبل شده باشد.

با عنایت به آنچه گذشت، برای آنکه زندگی فردی و اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد، جان‌مایه و نیرو محرکه آن یعنی هویت فردی، اجتماعی و دینی مورد اندازه‌گیری قرار خواهد گرفت. ارتباط مستقیم بین "هویت" با شیوه و سبک زندگی تا بدانجاست که می‌توان گفت، زندگی فردی و اجتماعی و دینی ما در چهارچوب مختصات هویتی ما قابل تعریف و شناسایی است.

از اینروست که از ابعاد مختلف روان‌شناختی، اجتماعی، ملی و دینی یکی از برون‌دادهای نهایی تعلیم و تربیت (چه رسمی و چه غیررسمی) برداشتی است که فرد نسبت به خود پیدا می‌کند. در مورد هدف‌گزینی‌ها و جهت‌گیری‌های معاونت پرورشی و تربیت بدنی در رابطه با هویت در فصل دوم بویژه انتهای آن بیشتر بحث شده است.

۱-۲- بیان مسئله

مَنْ هَانَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ فَلَا تَأْمَنُ شَرَّهُ (امام هادی ع)

من کرم‌ت علیه نفسہ لم یهنها بالمعصیہ (امام علی ع)

همان‌طور که در مقدمه گفته شد پرداختن مجدد به مسائل و موضوعات مربوط به امور تربیتی و فعالیت‌های پرورشی را باید به فال نیک گرفت. وجود این اولویت پژوهشی خود نشانه مسائلی است که مبتلا به این بخش از نظام رسمی تعلیم و

تربیت کشور است. واقعیت آن است که هنگامی که سازمان یا نهادی اولویت‌ها پژوهشی خود را اعلام می‌کند بدین معناست که کارشناسان، مسئولان و دست‌اندرکاران آن سازمان یا نهاد پیش از این، به وجود مسئله پی برده‌اند و تنها به دنبال پاسخ و راه حل آن هستند؛ که اگر جز این بود هیچ‌گاه به دنبال پژوهش و اعلام اولویت در موضوع مورد نظر نبودند. به عبارت دیگر وجود اصل مسئله پیش از این تشخیص داده شده است، و تنها چیزی که برای پژوهش‌گر باقی می‌ماند تبیین و روشن‌سازی آن از ابعاد مختلف است. در این رابطه سه نکته مهم لازم است بیان شود:

- نکته اول اینکه صورت ظاهر اولویت مذکور خود بیانگر این است که در نظر مسئولان و کارشناسان، برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی باید به گونه‌ای باشد که بر زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و سازنده‌ای داشته باشد. اما سوالی که مطرح می‌شود این است که آیا رفتارهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تنها تحت تأثیر برنامه‌های پرورشی مدرسه است؟ قطعاً پاسخ نمی‌تواند مثبت باشد. حتی تحت تأثیر مستقیم کل نظام تعلیم و تربیت هم نیست. بدیهی است که عوامل متعددی در این زمینه اثرگذار هستند که آموزش و پرورش یکی از آنهاست. از دیگر عوامل مهم می‌توان به خانواده، رسانه‌ها، اجتماع، دوستان، نهادهای مذهبی و فرهنگی و ... اشاره کرد. بنابراین نمی‌توان سازوکاری را از لحاظ روش‌شناسی تحقیق پیاده‌سازی کرد که به‌طور مستقیم و به سادگی این تأثیر را اندازه‌گیری کند.
- نکته دوم این است که زندگی فردی و اجتماعی مفاهیمی نامشخص، بسیار وسیع و پیچیده هستند و به سادگی نمی‌توان آنها را تعریف کرده و در غالب یک متغیر مورد بررسی قرار داد.
- نکته سوم اینکه برنامه‌های پرورشی، ماهیتاً برنامه‌های "آموزشی" و "مهارتی" به شمار نمی‌روند که از آنها بتوان انتظار داشت که به‌طور مستقیم شیوه‌های زندگی فردی و اجتماعی را به دانش‌آموزان آموزش دهند. بلکه معمولاً برنامه‌های پرورشی به‌طور غیرمستقیم و شاید نامحسوس و در درازمدت روی کل شخصیت دانش‌آموز (از ابعاد مختلف دینی، اجتماعی، روان‌شناختی، هنری و ...) اثر می‌گذارند.

با توجه به آنچه گذشت بهتر است یک حلقه واسطه بین متغیر "برنامه‌های پرورشی" از یک سو و "زندگی فردی و اجتماعی" از سوی دیگر پیدا کرد که ابهامات و دشواری‌های فوق را نداشته باشد و در عین حال بتواند به راه‌کارهایی برای حل مسئله نیز منتهی شود. نگارنده "هویت" را به عنوان یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین سازه‌های روان‌شناختی، بهترین حلقه واسطه بین این دو می‌داند. هویت هم مفهومی تعریف شده و هم قابل سنجش است. از طرف دیگر هویت شاکله‌ای کلی است که رفتارهای فردی، اجتماعی و دینی ما را به‌طور مستقیم جهت می‌دهد. همانطور که قرآن کریم می‌فرماید:

قل کل يعمل علی شاکله (الاسراء/۸۴)

بگو که همه بر اساس شاکله خود عمل می‌کنند

به عبارت دیگر برنامه‌های پرورشی روی شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان اثر گذاشته و هویت نیز خمیرمایه‌ای است که به رفتارهای فرد در عرصه‌های مختلف زندگی فردی، اجتماعی و دینی شکل می‌دهد. در اینجا است که ارتباط بین دو حدیث فوق و این پژوهش روشن می‌شود. در دو حدیث فوق کرامت نفس، عزت نفس، و به تعبیر دیگر "تلقی

فرد از خود" به عنوان یک شاکله کلی، یا هسته مرکزی در نظر گرفته شده است که جهت دهنده رفتارهای فرد است. اگر این برداشت مبتنی بر "بلندی نفس" باشد، فرد را از معصیت دور می کند و اگر مبتنی بر "پستی نفس" باشد، هرگونه شری از او بعید نیست.

اصل این موضوع نیز جدید نیست. برای نمونه ملاصادقی (۱۳۷۸) در پژوهشی تحت عنوان "نقش فعالیتهای فرهنگی مدارس در شکل دهی هویت ایرانی دانش آموزان" این دو متغیر را در ارتباط با یکدیگر مورد بررسی قرار داده است. همچنین در پژوهشی در استان بوشهر، عوامل آموزشگاهی مؤثر بر هویت فرهنگی دانش آموزان متوسطه و پیش دانشگاهی، توسط مجاهد (۱۳۸۲) مورد بررسی قرار گرفته است. البته تحقیق حاضر از این لحاظ که متغیر برنامه های پرورشی را با متغیرهای هویت فردی، هویت جمعی و هویت دینی دانش آموزان، مورد مطالعه قرار داده است، پژوهشی جامع و نو خواهد بود.

در ادامه لازم است به هویت و مسئله آمیز بودن آن برای سنین نوجوانی و جوانی (دانش آموزان) پرداخته شود. مطابق با نظریه پردازان بزرگ روان شناسی مانند اریکسون، مارسیا و برزونسکی، هویت، هسته اصلی شخصیت هر فرد است و هر فرد در دوره هویت یابی یعنی در حدود سال های نوجوانی و جوانی در پی شناخت از خود است. مطابق با تحقیقات انجام شده (حسینی، ۱۳۷۵؛ امیدیان، ۱۳۸۰؛ ادبی، ۱۳۷۹) سلامت روانی تا حد زیادی با شکل گیری هویت مرتبط است. در تحقیقات انجام شده در تهران و شهرهای دیگر، ارتباط آن با جنبه های دیگری مانند پیشرفت تحصیلی (راستگو مقدم، ۱۳۷۷) بررسی و مشخص شده است. زمینه اصلی شکل گیری هویت خانواده، آموزش و پرورش و سایر نهادهای اجتماعی است و هر گونه اختلال در هویت، نه تنها زنگ خطری برای آینده جامعه، بلکه شاخص مهمی برای ارزیابی کارآمدی نهادهای مختلف اجتماعی و در رأس آنها نظام تعلیم و تربیت است و آگاهی از آن یکی از محورهای کلیدی برای سیاست گذاران و برنامه ریزان است.

برنامه چهارم توسعه جمهوری اسلامی ایران توسعه دانایی محور است. بدون شک نقطه عطف این برنامه نوجوانان و جوانان هستند و بدون شناختی دقیق و عمیق از وضعیت آنها دستیابی به اهداف برنامه با مشکل مواجه خواهد شد. چنین شناختی به خصوص برای مسئولان محلی به عنوان کسانی که به طور عینی در کار تصمیم گیری و اجرای برنامه هستند ضرورتی اجتناب ناپذیر است. با وجود اهمیت موضوع، متأسفانه با بررسی محققین تحقیق حاضر، هیچ تحقیقی در استان خراسان شمالی، درباره بررسی هویت دانش آموزان آن سامان انجام نشده است. از اینرو در پژوهش حاضر، سازه هویت (در ابعاد فردی، بین فردی و مذهبی) با توجه به متغیرهای مهمی مانند ویژگیهای فردی، آموزشی و جمعیت شناسی آزمودنی ها بررسی خواهد شد و از سوی دیگر، به بررسی ارتباط شکل گیری هویت (در ابعاد فردی، بین فردی و مذهبی) با برنامه ها و فعالیتهای پرورشی مدارس استان خراسان شمالی به عنوان یک استان در حال توسعه پرداخته خواهد شد.

از این رو مهم ترین سوالها قبل از هر اقدام این است که وضعیت روانی - اجتماعی دانش آموزان استان در ارتباط با فعالیت ها و برنامه های پرورشی مدارس چیست؟ به زبان ساده مسئله اصلی این است که آیا فعالیت ها و برنامه های پرورشی مدارس استان خراسان شمالی قابلیت و توان آن را دارند که به شکل گیری صحیح هویت فردی،

اجتماعی و دینی دانش‌آموزان، کمک کرده و در ادامه بر سبک زندگی فردی و اجتماعی آنها تأثیرگذار باشند؟ چه راهکارهایی را در جهت بهبود این رابطه می‌توان پیشنهاد داد؟

۱-۳- اهمیت و ضرورت مسئله و پژوهش

در جوامع رو به رشد هر چه فاصله سالهای کودکی با بزرگسالی بیشتر می‌شود گذر از مرحله نوجوانی و جوانی و ورود به دنیای بزرگسالی سخت‌تر و پیچیده‌تر و به همان نسبت وظیفه سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران دشوارتر می‌شود. گرچه طولانی شدن دوره نوجوانی و جوانی نتیجه دنیای متجدد است، اما از سویی پشت سر گذاشتن موفقیت‌آمیز آن نیز زمینه‌ساز توسعه یافتگی است.

کشور ما به عنوان کشوری رو به رشد و استان خراسان شمالی به عنوان یکی از استانهای کم‌برخوردار کشور به شدت نیازمند سرمایه انسانی رشد یافته است. از این‌رو شناخت علمی و هرچه واقعی‌تر وضعیت روانی-اجتماعی نوجوانان و جوانان یکی از ضروریات بنیادین و اولیه برای برنامه‌ریزی در حوزه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است.

مطالعات متعدد از جمله گزارش سازمان ملی جوانان (۱۳۸۱) نشان می‌دهد جوانان کشورمان ابعاد مختلفی از لحاظ ابعاد روانی، اجتماعی و فرهنگی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. نتیجه این قبیل مطالعات هشدار است برای مسئولان استانی و محلی تا وضعیت جوانان را با توجه به شرایط خاص هر استان به طور دقیق‌تری مطالعه نمایند. استان خراسان شمالی همچون سایر استان‌های کشور ویژگی‌های منحصر به فردی دارد که وضعیت جوانان متأثر از آنهاست. تنوع قومیت‌ها، جدیدالتأسیس بودن استان، رونق کشاورزی و صنعت رو به رشد را می‌توان از عمده‌ترین زمینه‌ها برای ایجاد فرصت‌ها و تهدیدهای این استان نام برد که می‌تواند وضعیت نوجوانان و جوانان را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. لازم است که با گذر از آمارها و گزارش‌های کلی وضعیت روانی-اجتماعی نوجوانان در ارتباط با ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی استان مورد مطالعه دقیق قرار گیرد و بدون شک نتیجه چنین تحقیقات بومی و محلی است که تصویر دقیق‌تری را ارائه می‌دهد.

موضوع علم روان‌شناسی به عنوان یک علم پایه، قبل از هر چیز کشف حقایق نهفته در روان آدمی است. به همین دلیل بزرگترین فایده یک تحقیق بنیادی نیز رسیدن به یک حقیقت است. از این رو نباید در برابر واقعیت علمی با شتاب به طرح این سوال مبادرت نمود که «این تحقیقات به چه کار می‌آید؟» علم همیشه برای بشر حیاتی و با اهمیت بوده است. هرچند در نگاه نخست نتوان صریحاً برای هر یافته علمی، کاربردی را در نظر گرفت.

اما از دید کاربرد، با توجه به تغییر و تحولات جهان، در نیمه دوم قرن بیستم میلادی بخصوص از نظر اجتماعی و ترکیب جمعیتی، نگاه به برخی موضوعات اجتماعی از جمله جوانان تغییر یافت. در دهه ۸۰ میلادی پس از افزایش جمعیت جوان جهان، سازمان ملل متحد و دولتهای ملی به فکر حل چالشهای نوینی می‌افتند که گریبانگیر نسل جوان است.

پس از طی مقدمات فراوان، سرانجام در ۱۴ دسامبر ۱۹۹۵ میلادی مجمع عمومی ملل متحد- قطعنامه ۵۰/۸۱ تحت عنوان «برنامه عمل جهانی برای جوانان تا سال ۲۰۰۰ و پس از آن» را تصویب نمود. در این برنامه ده حوزه اولویت دار شناسایی شده است که عبارتند از: آموزش، اشتغال، گرسنگی و فقر، بهداشت، محیط زیست، مصرف مواد مخدر،

بزهکاری نوجوانان، فعالیت‌های اوقات فراغت، دختران و زنان جوان و مشارکت کامل و مؤثر جوانان در جامعه و تصمیم‌گیری.

به دنبال قطعنامه فوق، برای بررسی اختصاصی‌تر مسائل جوانان و تشخیص اولویتها، کنفرانسهای منطقه‌ای تشکیل شد. از جمله اولین و دومین اجلاس بین دولتی آسیا و اقیانوسیه در خصوص توسعه منابع انسانی برای جوانان (اولی اکتبر ۱۹۹۶ در پکن و دومی ژوئن ۱۹۹۸ در بانکوک) (به نقل از شورای عالی جوانان، ۱۳۷۸ و ۱۳۷۷).

نکته قابل توجه اینکه چهار حوزه اصلی مورد تأکید در اجلاس پکن، یعنی حوزه‌های آموزش، بهداشت، اشتغال و مشارکت به عنوان بزرگترین معضلات جوانان آسیا و اقیانوسیه که کشور ما را نیز در بر می‌گیرد، مستقیماً به مسائل عمده هویت یابی یعنی، هویت شغلی، هویت جنسی، هویت فکری و عقیدتی و هویت ملی و قومی مرتبط است. بدین ترتیب هر قدم کوچک در راه شناخت نوجوانی و جوانی نقطه روشنی در راه برنامه‌های عملی خواهد بود. شاید ذکر این نکته خالی از لطف نباشد که وزیر کنونی آموزش و پرورش کتابی را در سال ۱۳۷۱ در زمینه بحران هویت به چاپ رسانده‌اند، تحت عنوان "آموزش و پرورش و بحران هویت در نوجوانان و جوانان"، که می‌تواند گواه اهمیت این موضوع حداقل در نظر برخی از مسئولان نظام آموزشی باشد. از طرف دیگر کشور ما با یکی از جوان‌ترین ترکیب جمعیتی در سطح جهان (حدود ۴۰٪) و پشت سر گذاشتن فراز و نشیب‌های انقلاب اسلامی و دفاع مقدس با مشکلات بیشتری در زمینه جوانان روبروست.

برگزاری اجلاس و برنامه‌های مختلف در سطح جهانی و منطقه‌ای شاهدهی است از اقبال عمومی ملت‌ها به نوجوانان و جوانان، اما آیا بدون شناختی صحیح و عمیق می‌توان دست به کاری زد؟ بدیهی است هرگونه برنامه‌ریزی خرد و کلان و هر اظهار نظری در مورد مسائل نوجوانان و جوانان بدون تکیه بر یافته‌های دقیق علمی، غیرواقع بینانه بوده و به بار نخواهد نشست.

در جهان امروز، توجه واقعی به جوانان، که حاصل آن راهکارهای عملی و سرمایه‌گذاری بلندمدت است، سرنوشت آینده کشورهای جوانی چون کشور ما را رقم می‌زند و این خود بزرگترین انگیزه برای گسترش تحقیقات همه‌جانبه در تمام زمینه‌های علمی مرتبط با جوانان است. نکته مهم دیگر اینکه طرح تحول در نظام آموزشی در معنای اعم و همچنین احیاء و تحول در معاونت پرورشی و تربیت بدنی، نیاز به این گونه پژوهش‌ها را دوچندان کرده است. تغییرات پی در پی و بی‌ثباتی در حوزه امور تربیتی بیش از هر چیز نیازمند یافته‌های پژوهشی است که وضعیت موجود برنامه‌های پرورشی را از بعد کارایی و اثربخشی مورد ارزیابی قرار دهند.

۱-۴- اهداف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش این است که مشخص کند در نمونه مورد پژوهش آیا همبستگی معناداری بین فعالیت‌های پرورشی مدارس و وضعیت هویتی دانش‌آموزان (از ابعاد فردی، بین فردی، و دینی) وجود دارد. (همانطور که گذشت، به لحاظ بنیادی بودن موضوع که توصیفی از ابعاد مختلف هویتی دانش‌آموزان (نوجوانان) به‌دست می‌دهد و نیز گستردگی حوزه‌های مختلف مورد مطالعه، نتایج طرح علاوه بر آموزش و پرورش می‌تواند مورد استفاده تمامی دستگاه‌های اجرایی استان نیز قرار گیرد).

۱-۴-۱- الف: هدف کلی:

بررسی و مطالعه فعالیت‌ها و برنامه‌های پرورشی مدارس استان خراسان شمالی در رابطه با هویت دانش‌آموزان.

۱-۴-۲- ب: اهداف جزئی:

- بررسی رابطه میان ابعاد مختلف برنامه‌های پرورشی و هویت فردی (شخصی) دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت، منطقه و دوره تحصیلی.
- بررسی رابطه میان ابعاد مختلف برنامه‌های پرورشی و هویت بین فردی (اجتماعی) دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت، منطقه و دوره تحصیلی.
- بررسی رابطه میان ابعاد مختلف برنامه‌های پرورشی و هویت دینی (مذهبی) دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت، منطقه و دوره تحصیلی.

۱-۵- سوال‌های پژوهش

۱-۵-۱ - الف: سوال‌های اصلی:

- ۱- وضعیت فعالیت‌ها و برنامه‌های پرورشی مدارس استان خراسان شمالی چگونه است؟
- ۲- وضعیت هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، هویت بین فردی (اجتماعی)، و هویت دینی) استان خراسان شمالی چگونه است؟
- ۳- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس (به تفکیک جنسیت، دوره، و منطقه) از یک سو و ابعاد هویتی دانش‌آموزان (به تفکیک هویت فردی، هویت بین فردی (اجتماعی) و هویت دینی) از سوی دیگر در استان خراسان شمالی رابطه وجود دارد؟

۱-۵-۲- ب: سوال‌های فرعی:

- ۱- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه در مناطق شهری با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه در مناطق شهری با هویت اجتماعی (بین فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه در مناطق شهری با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۴- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه در مناطق روستایی با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۵- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه در مناطق روستایی با هویت اجتماعی (بین فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۶- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه در مناطق روستایی با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۷- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه در مناطق شهری با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۸- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه در مناطق شهری با هویت اجتماعی (ب.ن. فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۹- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه در مناطق شهری با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۰- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه در مناطق روستایی با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۱- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه در مناطق روستایی با هویت اجتماعی (سن فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۲- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه در مناطق روستایی با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۳- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه در مناطق شهری با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۴- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه در مناطق شهری با هویت اجتماعی (بین فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۵- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه در مناطق شهری با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۶- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه در مناطق روستایی با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۷- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه در مناطق روستایی با هویت اجتماعی (سن فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۸- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه در مناطق روستایی با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۱۹- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه در مناطق شهری با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲۰- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه در مناطق شهری با هویت اجتماعی (فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲۱- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه در مناطق شهری با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲۲- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه در مناطق روستایی با هویت فردی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲۳- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه در مناطق روستایی با هویت اجتماعی (بین فردی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲۴- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه در مناطق روستایی با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

سوال‌های جنبی:

- ۱- میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی چگونه است؟
- ۲- وضعیت رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی مدارس راهنمایی و دبیرستان استان چگونه است؟
- ۳- آیا بین وضعیت رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی با میزان فعالیت پرورشی مدارس رابطه وجود دارد؟
- ۴- جایگاه مربی پرورشی در نزد دانش‌آموزان چگونه است؟
- ۵- آیا بین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و وضعیت هویت آنها رابطه وجود دارد؟

۱-۶- تعریف متغیرها و مفاهیم

۱-۶-۱- تعریف نظری هویت شخصی (فردی):

هویت در نظر اریکسون عبارت است از حالتی که فرد بتواند بین تصویری که از ثبات و یگانگی خود دارد و تصویری که دیگران از او دارند هماهنگی ایجاد کند (اریکسون، ۱۹۶۰). چنین حالتی همراه است با تعهد به نقش‌های شغلی، ارزش‌ها و گرایش‌های جنسی (اریکسون، ۱۹۶۸).

مارسیا در تعریفی عینی‌تر، دست‌یابی به تعهد را اصلی‌ترین شاخص شناسایی هویت می‌داند و طبق نظر او عدم تعهد منجر به بحران هویت می‌شود. تعهد سرمایه‌گذاری در مجموعه‌ای از اعتقادات و باورها و یا یک شغل و حرفه است که طی آن نوجوان در آنچه قصد انجام آن را دارد یا در راهی که می‌خواهد وارد شود بررسی مشخصی را انجام می‌دهد (مارسیا، ۱۹۷۷).

بر اساس تعریف راهنمای تشخیصی و آماری بیماری‌های روانی (DSM IIIR)^۱ هویت عبارت است از میزان وضوح فرد نسبت به مقولات تشخیصی شامل: اهداف بلند مدت، انتخاب شغل، الگوی رفاقت، رفتار و طرز فکر جنسی مناسب، ارزش‌های اخلاقی، دید مثبت نسبت به خود، روحیه تلاش و ابتکار و تنظیم وقت. هرچه این وضوح بیشتر باشد، هویت مطلوب‌تر و به عکس هرچه در مقولات فوق اشکال وجود داشته باشد، نشان دهنده بحران هویت است.

۱-۶-۲- تعریف عملیاتی هویت شخصی (فردی):

در این پژوهش نمره‌ای که هر فرد از «پرسشنامه هویت شخصی» احمدی به دست می‌آورد نشان دهنده میزان دستیابی به هویت یا به عکس بحران هویت در اوست (فصل سوم). نتایج نمره‌گذاری به ترتیب زیر خواهد بود:

مجموع امتیاز ۰ تا ۱۲ = عدم بحران

مجموع امتیاز ۱۳ تا ۱۵ = مرز بحران

¹ Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders

مجموع امتیاز ۱۶ تا ۲۰ = بحران زیاد

مجموع امتیاز ۲۱ تا ۳۰ = بحران کامل

۱-۶-۳- تعریف نظری هویت اجتماعی (بین فردی)

مارکوس و کیتایاما^۱ (۱۹۹۱) در مقاله خود تحت عنوان "خود و فرهنگ: پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی"^۲، "خود" را در قالب "خود مستقل"^۳ و "خود همبسته"^۴ طبقه بندی نموده‌اند. این محققین معتقدند خویشتن مستقل همان تبیین "خود" در قالب دیدگاه غربی است، که در آن "خود" یک نظام شناختی-انگیزشی مستقل و خاص، محسوب می‌شود که به دنبال تمایز یافتن از دیگران است.

در مقابل "خود همبسته" بر اساس این دیدگاه، به چارچوبه‌ای از "خود" اطلاق می‌شود که اساس آن ارتباطات اجتماعی است. در این حالت ارتباطات مستقیم فرد با دیگران، مبنای خود تعریفی و هویت است. به عبارت دیگر، دیگران مبنای تعریف "خود" هستند. البته، "خود همبسته" نیز دارای یک سری ویژگی‌های درونی و خاص می‌باشد، اما این ویژگی‌ها نقش خاصی در تنظیم رفتارها، باورها و انگیزش‌های فردی ندارند. باید توجه داشت که خود همبسته را نباید معادل با هویت جمعی که در آن تعلق به قومیت، نژاد، زبان، کشور و دین مطرح است، یکسان دانست، چراکه در اینجا دیگرانی مطرح هستند که فرد در ارتباط مستقیم با آنهاست، اما در هویت اجتماعی بحث از گروه است، یعنی تأثیری که احساس تعلق به گروه بر هویت دارد.

هویت اجتماعی هویتی است که فرد در فرایند اجتماعی شدن و ارتباط با گروه‌ها یا واحدهای اجتماعی موجود در جامعه، کسب می‌کند و مشخص‌ترین آنها، گروه یا واحد اجتماعی یا حوزه و قلمروی است که خود فرد با ضمیر «ما» به آن اشاره می‌کند و خود را از لحاظ عاطفی و تعهد و تکلیف، متعلق و متناسب و مدیون به آن می‌داند (عبداللهی، ۱۳۷۴؛ ص ۱۴۲).

۱-۶-۴- تعریف عملیاتی هویت اجتماعی (بین فردی)

برای هویت اجتماعی از پرسشنامه ابعاد هویت^۵ ویرایش AIQ-IV استفاده شده است که شرح آن در فصل سوم آمده است. بر اساس این پرسش‌نامه ۷ سوال به بعد هویت اجتماعی مربوط می‌شود که نتایج نمره‌گذاری به ترتیب زیر خواهد بود:

اگر مجموع امتیازها پایین‌تر از ۲۰ باشد = یعنی نمره پایین

اگر مجموع امتیازها بین ۲۱ تا ۲۷ باشد (حدوسط ۲۴) باشد = یعنی نمره متوسط

اگر مجموع امتیازها بالاتر از ۲۸ باشد = یعنی نمره بالا

۱-۶-۵- تعریف نظری هویت دینی

¹ Markus, H.R. and Kitayama

² Culture and self: Implication for Cognition, Emotion and Motivation

³ Independent self

⁴ Interdependent self

⁵ Aspects of Identity Questionnaire

در تعریف عینی تر مفهوم هویت دینی، می توان گفت که منظور ما از هویت دینی در این تحقیق، خود اساسی و مستمر فرد، در نگرش به عوامل و عناصر هویت دینی (اعتقادات دینی، عملکرد دینی) است (لطف آبادی، ۱۳۸۵؛ ص ۱۸).

۱-۶-۶- تعریف عملیاتی هویت دینی

در این تحقیق هویت دینی حاصل نمره دانش آموزان از پرسش نامه ۱۰ سوالی هویت دینی است که در ۳ بعد احساس، باور و عمل تنظیم شده است. نتیجه نمره گذاری این پرسش نامه به ترتیب زیر خواهد بود:

اگر مجموع امتیازها پایین تر از ۳۶ باشد = یعنی نمره پایین

اگر مجموع امتیازها بین ۳۷ تا ۴۵ باشد (حدوسط ۴۱) باشد = یعنی نمره متوسط

اگر مجموع امتیازها بالاتر از ۴۶ باشد = یعنی نمره بالا

۱-۶-۷- تربیت

تربیت عبارت است از جریان زمینه ساز، هدایت افراد جامعه به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش برای شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه و متعادل استعدادهای خدادادی در مسیر قرب الی الله؛ طی این جریان، متربیان با کسب شایستگی های لازم جهت درک موقعیت خود در مراتب متعالی و عمل برای بهبود مداوم آن، بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه نظام معیار) آماده تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد می شوند^۱.

۱-۶-۸- پرورش

پرورش از نظر لغوی یعنی رشد و نمو دادن و از نظر عملی و کاربردی یعنی شناخت فرد، مراقبت و هدایت تدریجی و مستمر او در جهت کسب ارزش های مطلوب (برای رسیدن به خدا) می باشد. در این برنامه منظور از پرورش یا تربیت "به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی، یا به طور کلی هدایت رشد همه جانبه ی شخصیت دانش آموزان در جهت کسب و درک معارف دینی و اسلامی و هنجارهای جامعه مبتنی بر ساحت های چهارده گانه تربیتی و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است".

بنا به این تعریف، نظام پرورشی و تربیتی اسلامی هم فرد را در شکوفا ساختن استعدادهای ذاتی و خدادادی اش کمک می کند و هم وی را به عنوان یک فرد آگاه از مسائل جهانی و متعهد به ارزش های دینی، پرورش می دهد.

۱-۶-۹- تعلیم و تربیت

فراهم کردن زمینه ها با عوامل هدفمند، به فعلیت رساندن و شکوفا ساختن استعدادهای شخصی متربیان در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدف مطلوب و کمال مطلق (خدا) که طی برنامه ای جامع تدوین می گردد، تا، مربی امور

^۱ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی

تربیتی با، همکاری سایر عوامل تاثیرگذار همواره در یک ارتباط چهره به چهره و مستمر در طول سال و دوره تحصیلی وظائف محوله را، اجرا نماید.

۱-۶-۱۰- تربیت رسمی و عمومی

بخشی از جریان تربیت که به شکل سازماندهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی (نسبت به افراد سنین مورد نظر) در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متریبان با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های (فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی/مذهبی، قومی و بومی/محلی) ایشان صورت می‌پذیرد تا متریبان، مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقیق حیات طیه در ابعاد گوناگون را بدست آورند که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه، لازم یا شایسته باشد^۱.

۱-۶-۱۱- امور تربیتی

جریان سازماندهی شده‌ای از ساختار، برنامه‌ها و محتواهای رسمی و غیررسمی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور که کارکرد آنها آماده سازی جسمی، روانی، فرهنگی و اجتماعی متریبان به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش برای شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی در مسیر قرب الله است.

۱-۶-۱۲- معاونت پرورشی و تربیت بدنی

بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی که کارکرد آن، زمینه سازی فرهنگی و پرورشی برای تکمیل و تسهیل نظام یاددهی-یادگیری و توانمند ساختن دانش آموزان برای مواجهه یا چالش‌های فرهنگی-اجتماعی جهت تکوین و تعالی مداوم هویت خود از طریق طراحی، اجرا و استفاده از برنامه ها، خدمات، کالاهای و فضاها-تربیتی جذاب برای دانش آموزان است.

۱-۶-۱۳- سند راهبردی امور تربیتی (معاونت پرورشی و تربیت بدنی)

سندی است که ضمن آسیب شناسی وضع موجود امور تربیتی و شکاف‌های نظری، تجربی و سازمان آن، به تحلیل مبانی نظریه و راهبردی کارکرد تربیتی آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران پرداخته و ماموریت‌های و چشم اندازه‌های آینده آن را به همراه شاخص‌های کمی و کیفی تبیین و ترسیم می‌نماید (طرح جامع تحول بخشی در معاونت پرورشی و تربیت بدنی. سند شماره یک، سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیت بدنی. گزارش اول، نگاشت سوم، غیر قابل استناد (۱۳۸۷) وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی و تربیت بدنی).

۱-۶-۱۴- مدرسه

مکانی، آموزشی و پرورشی است که علاوه بر داشتن نیروی انسانی با انگیزه و با مهارت در قالب وظایف تخصصی و برنامه ای، عوامل تشویقی متعددی را برای محصلان تدارک می بیند، همه به مقررات مدرسه احترام می گذارند،

^۱ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی

فعالیت‌های فوق برنامه بیشتر اهمیت دارد، اولیاء مدرسه در فعالیت‌ها شرکت دارند و در جریان امور تربیتی و پرورشی فرزندان قرار می‌گیرند، به دانش‌آموزان اعتقاد و اعتماد وجود دارد که می‌توانند مسئولیت پذیر باشند، می‌توانند تغییر یابند، می‌توانند یاد بگیرند و در سرنوشت خود مؤثر باشند و می‌توانند به عنوان خلیفه‌اله، فردی موفق و مؤثر باشند. در کل در این مدرسه جهت گیری براساس اصول تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد تا دانش‌آموزانی خلاق، شاداب، کارآمد با تأکید بر سلامت در ابعاد جسمانی، اجتماعی، معنوی، اخلاقی و روانی در بستر ارزش‌های انقلاب اسلامی پرورش یابند.

۱-۶-۱۷- مربی پرورشی (امور تربیتی)

مربی پرورشی (امور تربیتی) فردی است متخصص و آگاه به مبانی تعلیم و تربیت اسلامی (آشنا به مراحل رشد، مهارت‌های ارتباطی، اصول راهنمایی و مشاوره، آسیب‌شناسی روانی-رفتاری، مهارت‌های خلاقیت مبتنی بر ساحت‌های چهارده گانه تربیتی) که مرکز ثقل این برنامه می‌باشد، مکلف است تا در ارتباط با دانش‌آموزان تحت نظارت خود، (برای هر ۷۲ نفر و حداکثر ۹۶ نفر دانش‌آموز یک مربی) وظایف محوله را به نحو احسن انجام دهد.

۱-۶-۱۸- ساحت‌های چهارده گانه تربیتی و شناسنامه امور تربیتی و تحصیلی

منظور چهارده وجه یا هدف تربیتی شامل تربیت اعتقادی، اخلاقی، فرهنگی، هنری، اجتماعی، سیاسی، حقوقی، زیستی، اقتصادی، بهداشتی، تربیت بدنی، خانوادگی، تحصیلی-علمی، شغلی و حرفه‌ای می‌باشد که متناسب با دوره تحصیلی و جنسیت دانش‌آموزان بر اساس رفتارها و مصادیق معروف و منکر از منابع ناب دینی (قرآن و عترت) استخراج و در قالب پرونده (شناسنامه) تربیتی و تحصیلی تنظیم می‌گردد تا توسط مربی امور تربیتی برای تعداد معینی دانش‌آموز که تحت راهنمایی و حمایت او قرار دارند، به طور، ماهانه در طول سال و دوره تحصیلی تکمیل، ارزیابی و پیگیری می‌نمایند تا، به کمک معلمان، خانواده و عوامل محیطی ساخت رفتار معروف در او شکل گرفته و تقویت شود.

۱-۶-۱۹- مراکز و هسته‌های مشاوره

در ادارات آموزش و پرورش به نسبت مشخص دانش‌آموزان دختر و پسر، مراکز و هسته‌های تخصصی مشاوره تشکیل می‌گردد که در آنجا، مشاوران متعهد، متخصص و آشنا به فنون مشاوره، مراحل رشد، آسیب‌شناسی رفتاری و غیره مستقر می‌شوند تا حسب مورد با ارائه خدمات مشاوره‌ای تخصصی و بالینی به دانش‌آموزان ارجاعی از سوی مربیان امور تربیتی مدارس تحت پوشش، اقدام به خدمات ویژه مشاوره‌ای نموده، تا با انجام وظایف حمایتی و تخصصی خود، زمینه ارتقاء بهداشت روان دانش‌آموزان مورد نظر را فراهم نمایند.

فصل دوم:

ادبیات پژوهش

۲-۱- بخش اول: فعالیت‌های پرورشی

قل کل يعمل علی شاکله (الاسراء/۸۴)

۲-۱-۱- مقدمه

امور تربیتی از بدو تأسیس و در طول سه دهه گذشته با فراز و نشیب‌های فراوانی روبرو بوده است. گاهی به عنوان یک مأموریت بدان نگریسته شده است، گاهی به عنوان یک ساختار سازمانی و تشکیلاتی مورد توجه بوده و در چند سال اخیر نیز از ابعاد مختلف مفهومی و ساختاری در معرض موشکافی و مذاقه قرار گرفته تا شاهد احیاء مجدد و تحول باشد. به تغییرات مداوم در این حوزه هم می‌توان خوشبینانه و هم بدبینانه نگریست. خوشبینانه از این جهت که امور تربیتی و پرورشی ایستا نبوده و همواره در جهت تکامل و تحول راه می‌پیماید، و بدبینانه از این جهت که امور تربیتی دارای هدف و راهبرد ثابت و درازمدت نیست و تغییرات پی در پی نشان سردرگمی و اغتشاش مفهومی و ساختاری در این بخش از بدنه نظام آموزش و پرورش می‌باشد.

در "برنامه جامع مشاوره امور تربیتی و تحصیلی یا احیاء امر به معروف و نهی از منکر..." (۱۳۸۷) آمده است: «بررسی کارکرد و اثربخشی نظام آموزشی و پرورشی بیانگر غفلتی بوده است که ناخواسته در حوزه تربیت و امور تربیتی دانش‌آموزان اتفاق افتاده است و از طرف دیگر، گرایش به آموزش صرف و حافظه محوری به لحاظ پررنگ بودن تب کنکور این فاصله را دوچندان نموده است. لذا متریان نظام آموزشی و پرورشی فاقد مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم در مواجهه و مدیریت موضوعات زندگی در حوزه پرورشی و تربیتی هستند. به عبارتی، میان جهت‌گیری تربیت اسلامی و قواعد حاکم بر آن در زندگی با جهت‌گیری در آموزش حافظه محور دانش‌آموزان فاصله و ناهماهنگی قابل توجهی وجود دارد.»

از این رو، برای تطبیق میان جهت‌گیری و رویکرد نظام تربیت اسلامی و نیازهای واقعی زندگی مبتنی بر ارزش‌های انقلاب اسلامی، در کنار آموزش‌های رسمی در مدرسه برنامه جامع مشاوره امور تربیتی و تحصیلی برای هر ۴ نفر دانش‌آموز یک ساعت مربی جهت انجام مشاوره امور تربیتی و تحصیلی الزامی می‌باشد تا به ازاء هر ۷۲ نفر و حداکثر ۹۶ دانش‌آموز یک نفر مربی موظف تمام وقت بتواند، در صحن مدرسه، با راهنمایی خود، حول محورهای ۱۴ گانه ساحت‌های تربیتی، برگرفته از قرآن و عترت در انجام رسالت احیاء امر به معروف و نهی از منکر (در حد لسانی) با دانش‌آموز، والدین، جامعه و معلمان مربوط، بتواند همواره با ارتباط مستمر، آگاهانه و چهره به چهره در طول سال و دوره تحصیلی اقدام به مشاوره در سطح عمومی نموده و مربیان امور تربیتی موظفند دانش‌آموزانی را که دچار موارد خاص می‌شوند برای انجام مشاوره تخصصی بالینی به مراکز و هسته‌های مشاوره مستقر در ادارات آموزش و پرورش، معرفی و ارجاع می‌نمایند، تا با حمایت تخصصی زمینه رشد همه جانبه‌ی شخصیت اینگونه دانش‌آموزان را ارتقاء داده تا از بروز آسیب‌های حاد اجتماعی و ... پیشگیری نمایند (برنامه جامع مشاوره امور تربیتی و تحصیلی یا احیاء امر به معروف و نهی از منکر (در حد لسانی) توسط مربی پرورشی (امور تربیتی) در مدارس حول محور ساحت‌های چهارده گانه تربیتی با رویکرد به مصادیق معروف و منکر برگرفته از آیات الهی، سیره اهل بیت و احادیث دفتر مشاوره امور تربیتی و تحصیلی آذر ماه / ۱۳۸۷).

۲-۱-۲-تاریخچه و ساختار تشکیلاتی امور تربیتی

امور تربیتی همواره عجین نام بنیانگذاران آن شهیدان رجایی و باهنر بوده است. شهید رجایی در مورد فلسفه وجودی امور تربیتی معتقدند: «وجود امور تربیتی به عنوان یک نهاد انقلابی در آموزش و پرورش بخشی از این عنصری است که برای همه کسانی که در رابطه با انقلاب اسلامی احساس مسئولیت می کنند، آرامش و اطمینان خاطر به وجود می آمد.» و نیز شهید باهنر در مورد رسالت و مسئولیت های امور تربیتی این گونه اشاره می کند: «با وارد کردن تربیت در عنصر تعلیم می توان این بار تازه را به این نسل عرضه کرد... به این گونه که تعلیم را از محتوای تزکیه پرکنیم و آموزش را با روح پرورش پرمحتوا کنیم».

رهبر معظم انقلاب در اردیبهشت ماه ۱۳۸۵ در دیدار با معلمان سراسر کشور فرمودند: «آن روزی که معاونت های پرورشی را از سطوح مختلف حذف کردند، بنده صریحاً با این کار مخالفت کردم». این گفته زمانی ابراز شد که پس از چندسالی رسماً معاونت پرورشی و تربیت بدنی حذف و معاونت تربیت بدنی و تندرستی جایگزین آن گردید. بنابراین زمان آن رسیده است که با رویکردی جدید و متکی بر اهداف و راهبردهای تحول گرایانه ضمن تجدید ساختار معاونت پرورشی و تربیت بدنی به توسعه و تقویت آن همت گماریم.

در همین راستا در تاریخ ۱۳۸۵/۴/۷ ماده واحده، قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی با ۸ تبصره به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید. این قانون در مورخ ۱۳۸۵/۴/۲۱ به تأیید شورای نگهبان قانون اساسی رسید و در تاریخ ۱۳۸۶/۲/۱۹ نیز آئین نامه اجرایی آن به تأیید هیئت محترم دولت رسید و در نهایت هیئت دولت آن را برای اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ کرد.

در اوایل انقلاب اسلامی، با توجه به آنچه در نظام رسمی آموزش و پرورش در جریان بود، تصور بر این بود که هدف و تکیه اصلی نظام آموزشی قبل از انقلاب «آموزش» بوده است و به تربیت توجهی نکرده است. از اینرو «امور تربیتی» تأسیس شد تا به عنوان یک "مأموریت" پرورش ابعاد اخلاقی، و دینی دانش آموزان را به عهده بگیرد. در گزارش شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۵، تأکید شده است که رسالت امور تربیتی، اشاعه ارزش های فرهنگی و اخلاقی و وارد کردن این مقولات به حوزه تعلیم و تربیت است. در این دوره فعالیت های ماندگار طراح، نقاشی، خطاطی، شعر و سرود خوانی، نویسندگی و تئاتر، فعالیت های یاددویی، فعالیت های ورزشی، مسابقات و ... مد نظر بوده است.

در اوایل دهه ۸۰ ساختار وزارت آموزش و پرورش با اصلاحاتی مواجه شد که یکی از آنها تلفیق بخش های "آموزش" و "پرورش" بود. در اینجا نیز هدف حذف فعالیت های تربیتی و اخلاقی نبود بلکه مدیریت وقت - غالباً به خاطر ضعف نسبی عملکرد امور تربیتی - به این نتیجه رسیده بود که اگر این امور در فعالیت های آموزشی تلفیق شود اثربخش تر خواهد بود. همان گونه که در بخش مفهوم پردازی توضیح داده خواهد شد، یکی از دلایل این اختلاف نظرها به تعاریف ارائه شده از "آموزش" و "پرورش" یا "تعلیم" و "تربیت" باز می گردد. در هر حال در این مقطع فعالیت های تربیتی یا به طور کلی آنچه که ما آنها را فعالیت های تربیتی - فرهنگی می خوانیم در آموزش و پرورش به صورتی دیگر و در قالب واحدهایی در درون اغلب دفاتر ستادی به فعالیت می پردازند که به طور کلی می توان آنها را به چند دسته تقسیم کرد

(چارت تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش، دفتر توسعه مدیریت، فناوری و تحول اداری، ۱۳۸۳ و گزارش کارشناسان معاونت‌های مربوط در وزارت آموزش و پرورش):

۱- فعالیت‌های فوق برنامه

۲- فعالیت‌های اجتماعی

۳- فعالیت‌های فرهنگی-هنری

۴- فعالیت‌های دانش‌آموزی

۵- فعالیت‌های مشاوره

می‌توان کارکردهای تربیتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که به نوعی همان پیشینه نظری-تجربی «امور تربیتی» نیز می‌باشد را به دوره‌های زیر تقسیم نمود:

- **دوره تأسیس:** که دوره اولیه امور تربیتی است و بیشتر با تلاش‌های وسیع و در عین حال پراکنده برای

مبارزه با آموزش و پرورش طاغوتی و ترویج ارزشها، هنجارها و اصول اسلامی شناخته می‌شود. این دوره را اصطلاحاً می‌توان دوره آموزه‌های اسلامی نیز نامگذاری کرد.

- **دوره ساختار:** دوره دوم امور تربیتی است و با تلاش برای ساختن نمودن و رسمیت بخشی

کارکردهای تربیتی شناخته می‌شود که از جمله آنها می‌توان به تدوین طرح کلیات اهداف آموزش و پرورش و آغاز کوششها برای تدوین شاخصهای تربیتی اشاره کرد.

- **دوره برنامه‌ها:** در این دوره، کارکردهای تربیتی به سمت تدوین چارچوب‌ها و رویکردهای نظری،

طراحی برنامه‌ها و نیز ورود به حوزه برنامه درسی حرکت می‌کند.

- **دوره گسترش و فراگیری:** در این دوره نوعی نهضت و تلاش همه جانبه برای فراگیر کردن اهداف و

ماموریت‌های تربیتی آموزش و پرورش در همه بخشهای آن آغاز می‌شود که تدوین طرح جامعه تربیت و برنامه گسترش وظایف تربیتی مریان به معلمان و مدیران از این دسته است.

- **دوره ادغام و تلفیق:** در این دوره که به فاصله کمی از دوره فراگیری امور تربیتی آغاز می‌شود، طرح

تلفیق حوزه آموزش و پرورش و حذف «امور تربیتی» از ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش و

ادغام وظایف و مأموریت‌های آن در دیگر بخشها صورت می‌گیرد (سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیت

بدنی، نگاشت سوم، صص ۸-۹).

- **دوره احیاء و تحول:**

این دوره را می‌توان به دو بخش تقسیم نمود:

الف- **دوره احیاء:** که همزمان با تصویب قانون احیاء آغاز شد و نتیجه آن، شکل‌گیری دوباره معاونت پرورشی و

تربیت بدین و دفاتر ستادی آن، همچنین بازگشت معاون و مربی پرورشی و بازنویسی مأموریت‌ها و شرح وظایف حوزه

پرورشی و طراحی برنامه‌های مختلف پرورشی در زمینه‌های گوناگون بوده است.

ب- **دوره تحول:** این دوره از بهار سال ۸۸ و ذیل اسناد تحولی تعلیم و تربیت صورت گرفته است و در چارچوب این

کوشش، تلاش بر این است که ضمن انسجام بخشی به امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش، چارچوب عملکردی،

مأموریت‌ها و چشم‌انداز معاونت پرورشی و تربیت بدنی در قالب سند راهبردی تبیین شود.

احیاء و تحول در معاونت پرورشی، عبارت است از مهندسی مجدد چارچوب و بازتعریف مأموریتها، ساختار، راهبردها و رویکردها، به منظور افزایش اثربخشی، انطباق پذیری با تحولات فرهنگی-اجتماعی و تربیتی و بهبود و اعتلاء شاخص‌های مربوط به ساختهای تربیتی دانش‌آموزان. (سند راهبردی، ص. ۱۳).

در "سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیت بدنی، مأموریت، اهداف، سیاست‌ها، شاخص‌های مبتنی بر ساحت‌های تربیتی" (۹۱۳۸۷) برخی مأموریت‌ها و هدف‌های معاونت پرورشی و تربیت بدنی چنین عنوان شده است:

مأموریت: تدوین برنامه‌ها، استقرار ساختارها و به گردش درآوردن فرآیندها بمنظور پرورش و تربیت نسلی پویا، سالم، توانا و آگاه نسبت به مسائل اعتقادی، دینی، اخلاقی، علمی، اجتماعی و زیستی و اقتصادی، حقوقی، سیاسی، فرهنگی، هنری، بدنی، شغلی، خانواده، علمی، تحصیلی و بهداشتی.

هدف کلی: تدوین برنامه‌های بلندمدت، میان‌مدت، ایجاد ساختارهای سازمانی متناسب، کارآمد و اثربخش، بکارگیری نیروی انسانی متعهد و آگاه نسبت به دانش‌روز به منظور پرورش و تربیت نسلی کوشا، سالم، توانا و آگاه و متعهد نسبت به ساحت‌های تربیتی اعتقادی، مذهبی، اخلاقی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، حقوقی، هنری، زیستی، اقتصادی، بهداشتی، بدنی، علمی، تحصیلی و خانواده.

اهداف اختصاصی:

- تدوین برنامه‌های، میان‌مدت و کوتاه‌مدت به منظور تحقق اهداف پرورشی، تربیت‌بدنی و سلامت.
- تدوین و شفاف‌سازی اهداف، سیاست‌ها و راهبردهای کلان در حوزه پرورشی و تربیت‌بدنی و سلامت.
- گسترش راهبردهای پرورشی و امور تربیتی در مدارس با تأکید بر رویکرد نوین به منظور تحقق پرورش نسلی پویا و کارآمد در تمامی عرصه‌های تعلیم و تربیت با استفاده از تمامی ظرفیت‌ها و قابلیت‌های موجود در آموزش و پرورش.
- توسعه و تقویت پرورش سیاسی، اجتماعی و اعتقادی دانش‌آموزان به منظور تقویت و حفظ وحدت ملی.
- ایجاد بینشی نو در احیای نقش پرورشی و امور تربیتی کلیه عوامل انسانی موثر در نظام آموزشی به ویژه معلمان.
- ایجاد جو سالم و مساعد در مدارس در جهت تعامل سازنده بین دانش‌آموزان، معلمان، مربیان مدارس و خانواده در جهت تحقق امر مهم مشاور امور تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان.
- کیفیت‌بخشی و اثربخش نمودن برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی و تربیت‌بدنی و با بهره‌گیری از مبانی ارزشی و دینی.
- درونی کردن ارزش‌های اخلاقی و دینی در دانش‌آموزان و پرهیز از کمیت‌گرایی در ارائه برنامه‌ها و فعالیت‌ها.
- با الهام از ساحت‌های تربیتی، تدوین شناسنامه تربیتی و تحصیلی و اعمال ارزشیابی توصیفی فعالیت‌های تربیتی و پرورشی در ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان.

بنابر پیش‌بینی‌های ی که در طرح احیاء و تحول انجام شده است، تعداد مربیان پرورشی در سال ۱۳۸۷، ۲۰۹۰۵ بوده که طبق پیش‌بینی قرار بوده است این تعداد در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰، به رقم ۱۲۳۵۰۰ نفر و در سال ۱۴۰۴ به رقم ۱۵۷۰۰۰ نفر افزایش یابد. در همین سال قرار است که مربی و مشاور مدرسه اتاق مخصوصی در مدرسه داشته باشند. در حال حاضر مطابق برنامه سهم اتاق مربی و مشاور باید ۶۸٪ باشد.

تشکیلات و ساختار سازمانی معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی

دفتر مشاوره تربیتی و تحصیلی

دفتر گسترش فرهنگ نماز و فعالیت‌های قرآن و عترت
 دفتر توسعه فعالیت‌های اردویی، فرهنگی و هنری و فوق برنامه
 دفتر سلامت و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و بلایای طبیعی
 اداره کل تربیت بدنی مدارس
 دبیرخانه مجلس دانش آموزی
 موسسه فرهنگی منادی تربیت

ساختار تشکیلاتی:

- کانونهای فرهنگی - تربیتی
- معاونت پرورشی و تربیت بدنی
- مراکز دارالقرآن کریم
- کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
- اردوگاه‌های فرهنگی - تربیتی
- سازمان دانش آموزی
- مجتمع‌ها و مکانهای ورزشی
- اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانش آموزان
- مراکز مشاوره دانش آموزی
- سازمان بسیج دانش آموزان و فرهنگیان
- مراکز مشاوره اولیاء و مربیان
- مجلس دانش آموزی
- ستاد امر به معروف و نهی از منکر
- شوراهای دانش آموزی مدارس
- موسسه فرهنگی منادی تربیت
- شبکه رشد
- انجمن اولیاء و مربیان
- پژوهش‌سراهای دانش آموزی

ب- برنامه‌ها و فعالیت‌ها:

- اقامه، توسعه و ترویج نماز و فرهنگ قرآن و عترت
- طراحی و اجرای برنامه‌های مناسبی
- برگزاری جشنواره‌های فرهنگی - هنری
- برگزاری اردوهای فرهنگی - هنری
- ارائه خدمات مشاوره‌ای به دانش آموزان
- امر به معروف و نهی از منکر
- برگزاری برنامه‌های تابستانی
- آموزش‌های علمی، فرهنگی و آموزشی
- ساماندهی فعالیت‌های دانش آموزی
- طراحی و انتشار محصولات فرهنگی
- تولید اقلام و وسایل کمک آموزشی فرهنگی
- اجرای برنامه‌های مصونیت بخشی دانش آموزان
- تربیت بدنی دانش آموزان
- برگزاری مسابقات ورزشی

۲-۱-۳- دهه ۸۰ بازاندیشی و نظریه‌پردازی در نظام آموزش و پرورش و

امور تربیتی

بعد از احیاء مجدد معاونت پرورشی و تربیت بدنی، فرصتی دست داد تا وزارت آموزش و پرورش به بازنگری و بازاندیشی در هدفها، برنامه‌ها و راهبردهای خرد و کلان این معاونت بپردازد. یکی از مهم‌ترین این فعالیت‌ها بازتعریف امور تربیتی بود. بازتعریف مفاهیم شاید یکی از بنیادی‌ترین فعالیت‌ها در این حوزه باشد؛ چراکه بسیاری از اختلاف نظرها، تفاوت برداشتها و در نتیجه مشکلات عملی، به ادراکاتی باز می‌گردد که از واژه‌ها و اصطلاحات در ذهن متبادر می‌شود. اگرچه نمی‌توان انتظار داشت که "مفاهیم" در اذهان مختلف دقیقاً یک معنی را به همراه داشته باشند، اما با این وجود از طریق گفتگو و بحثهای علمی باید تلاش کرد به وفاق نسبی بین الادهانی دست یافت، کاری که به نظر می‌رسد تا کنون در مورد بسیاری از مفاهیم حوزه تعلیم و تربیت و از جمله «تعلیم»، «تربیت» و «امور تربیتی» به طور بسنده صورت نگرفته است. یکی از دلایل عمده این فقدان نیز به این باز می‌گردد که تا همین اواخر آموزش و پرورش از تدوین سندهای جامع در زمینه فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، و همچنین برنامه‌های ملی درسی غفلت کرده بود. با این وجود خوشبختانه در دهه اخیر وزارت آموزش و پرورش به این خلاء پی برده و اگرچه با تأخیر به تدوین سندهای جامع بالادستی روی آورده است. از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. این پژوهش توسط دکتر خسرو باقری^۱، در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۸۰ به انجام رسیده است. این سند اگرچه به طور مستقیم به امور تربیتی نمی‌پردازد اما از آنجا که به روشن شدن حدود و ثغور تربیت اسلامی پرداخته است، می‌تواند یکی از سندهای بنیادی برای امور تربیتی به شمار رود. در چکیده این پژوهش می‌خوانیم «تا کنون، به صراحت و به صورت مدون، فلسفه‌ای برای آموزش و پرورش کشور ما مشخص نگردیده است. با توجه به نقش بنیادی و هدایت کننده فلسفه آموزش و پرورش، اشکار است که تدوین چنین فلسفه‌ای، شرط لازم و اجتناب ناپذیری برای تأمین انسجام فکری و عملی در سطوح تصمیم‌گیری و نیز اجرایی آموزش و پرورش است.»

چارچوب اساسی و عناصر اصلی این پژوهش از اندیشه اسلامی که بستر اصلی فرهنگ جامعه محسوب می‌شود اتخاذ شده است. «سوال‌های اصلی این تحقیق ناظر به آن بوده‌اند که آموزه‌های اساسی اسلام در ابعاد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مشخص گردد و بنا به اقتضای آنها، مفهوم تعلیم و تربیت، هدف، مبانی، اصول و روشهای آن معین شود و نقش این مجموعه، به منزله چارچوب معیاری، در تحلیل و نقد وضع جاری آموزش و پرورش تشریح گردد» (همان).

۲- بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه‌ریزی درسی

متناسب با آن. این اثر نیز توسط دکتر خسرو باقری در موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (وابسته به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) در سال ۱۳۸۷ به انجام رسیده است. این پژوهش اگرچه در سطح

^۱ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

کلی و فلسفی صورت بندی شده است اما به نسبت پژوهش قبلی به حوزه عمل که همان برنامه ریزی درسی باشد نزدیک تر شده است و دلالت های کاربردی و عملیاتی فراوانی برای برنامه ریزان و دست اندرکاران به همراه دارد.

۳- الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. این پژوهش نیز توسط خسرو باقری و در راستای دو پژوهش قبلی و به سفارش "مرکز پژوهش های فرهنگی و اجتماعی" در سال ۱۳۸۷، صورت گرفته است و به نسبت دو مورد قبلی، به مسائل عملی حوزه تعلیم و تربیت، یعنی فرایند یاددهی و یادگیری و نقش معلم و شاگرد بیشتر پرداخته است. آنچه در این سه اثر مهم است این است که هر سه آنها از مبانی فلسفی و معرفت شناختی یکسانی برخوردارند. خسرو باقری تقریباً در این سه اثر تلاش کرده است که فلسفه آموزش و پرورش، فلسفه برنامه ریزی درسی، و الگوی مطلوب آموزش و پرورش را به شکل علمی، نظام مند و البته هوشمندانه بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی استوار کند.

۴- فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران (چهارچوب نظری راهنمای ساماندهی و هدایت انواع تربیت). ویرایش دهم، ۱۳۸۷. به سرپرستی حجت الاسلام دکتر علیرضا صادق زاده قمصری. در این سند "حیات طیبه" تقریباً محور تربیت قرار گرفته است بر اساس آیه مبارکه ۹۷ سوره نحل:

من عمل صالحا من ذکر او انثی و هو مومن فلنحیینه حیوه طیبه و لنجزینهم اجرهم باحسن ما کانوا یعملون.

هر کس از مرد یا زن که عمل صالح انجام دهد و مومن باشد او را به حیات طیبه ای (زندگانی پسندیده ای) زنده کنیم، و آنان را بهتر از آنچه کرده اند، پاداش خواهیم داد.

در پیش گفتار این سند می خوانیم، «نظام نوین تربیت در کشور ما طی مراحل بنیان گذاری، توسعه و حتی به هنگام تلاش برای ایجاد تحول بنیادی در آن، تا کنون بر میانی نظری مشخص، مدون، بهره مند از دستاوردهای معتبر علمی، متکی بر نظام فکری و ارزشی اسلام، هماهنگ و سازگار با خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور استوار نبوده است.» (ص. ۵).

۵- سند ملی آموزش و پرورش

در مقدمه "کلیات طرح تدوین سند ملی آموزش" آمده است: «بیش از بیست و پنج سال از انقلاب اسلامی کشورمان می گذرد و در این مدت تلاش های گسترده ای از سوی فرهنگیان و فرهیختگان در جهت بهبود و اصلاح آموزش و پرورش در ایران صورت گرفته است. تهیه چندین سند ملی، سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش، سند ملی برنامه «سند تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» از جمله سند "آموزش برای همه" سند ملی توسعه آموزش و پرورش در برنامه پنج ساله چهارم، سند چشم انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ هجری، سند چشم انداز توسعه آموزش و پرورش ایران و نیز انتشار دهها مقاله، گزارش پژوهشی، تکننگاری و کتاب درباره تنگناها، مسائل و مشکلات آموزش و پرورش، نشان دهنده بخشی از این تلاش هاست ... به رغم این تلاش ها و صرف نظر از صیغه فرهنگی نظام اسلامی، تغییرات و اصلاحات انجام شده به دلایل متعدد اعم از درون سازمانی و برون سازمانی _ به موفقیت مورد نظر دست نیافته است و نظام آموزش و پرورش از کارایی و اثربخشی مطلوب در صحنه تعلیم و تربیت فردی و اجتماعی برخوردار نیست. به علاوه، بعضی از مشکلات آموزش و پرورش در خلال چهار دهه گذشته همچنان تداوم داشته و حل نشده باقی مانده اند؛ آموزش کتاب محور، نظام مدرک گرا، تاکید بر حفظ مطالب درسی، کم توجهی به تفاوت های فردی،

کم توجهی به نیازها و خواسته‌های فراگیران و جامعه اسلامی، محتوای آموزشی نامناسب و نظام اداری متمرکز، از این جمله‌اند^۱ (۱۳۸۴، ص ۱).

۶- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران [طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی]. نگاشت سوم، اردیبهشت ۱۳۸۹. در پیش‌گفتار این سند می‌خوانیم که «خدای بزرگ را سپاس که توفیق داد پس از چهار سال تلاش علمی و کارشناسی و به همت جمعی گسترده از صاحب‌نظران، کارشناسان و فرهنگیان یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش و پرورش با رویکردی تحولی و نوآورانه طراحی و تدوین گردد و بستر اصلی تحول بنیادین تعلیم و تربیت کشور فراهم شود. تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس مبانی، ارزشها و اهداف تربیت اسلامی و با استفاده از توانمندی‌های بومی و ملی و بهره‌برداری از تجربه‌های معتبر و موفق جهانی، در پاسخ به نیازها و مطالبات جامعه پویای ایران اسلامی، الگوی تازه‌ای از برنامه‌های درسی و تربیتی را ارائه می‌دهد و گامی مهم در راستای مستندسازی و کیفیت‌بخشی نظام تعلیم و تربیت کشور است.» (ص ۶).

معاونت پرورشی و تربیت بدنی آموزش و پرورش نیز در کنار پژوهش‌های جامعی که نمونه‌های مهمی از آنها مورد اشاره قرار گرفت، به تدوین سندهای بالادستی جامعی از جمله موارد زیر مبادرت کرده است:

۱- **طرح جامع تحول بخشی در معاونت پرورشی و تربیت بدنی** (۱۳۸۷)،

۲- **برنامه‌های جامع مشاوره امور تربیتی و تحصیلی** (۱۳۸۷)،

۳- **سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیت بدنی، مأموریت، اهداف، سیاست‌ها، شاخص‌های مبتنی بر ساحت‌های تربیتی** (۱۳۸۷)

در سند اخیر چالش‌های پیش روی معاونت پرورشی و تربیت بدنی - در سطح کلان - و مرییان و معاونان پرورشی و تربیت بدنی و همچنین مشاوران مدارس - در سطح خرد - مورد توجه قرار گرفته است. توجه به برخی چالش‌های مذکور وضعیت تقریباً نابسامان و همچنین مشکلات این تشکیلات سازمانی را تا حدی روشن می‌کند. اشاره به این چالش‌ها به طور ضمنی اهمیت پژوهش‌های مانند آنچه پیش روی شماست را نیز روشن می‌کند. ذکر این نکته نیز لازم به نظر می‌رسد که اگرچه آنچه در این سند آورده شده است، مربوط به دو سال پیش یعنی سال ۱۳۸۷ می‌باشد، اما توجه به عمق و وسعت برخی از آنها نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از این چالش‌ها احتمالاً به قوت خود باقی است و در کوتاه مدت قابل رفع نیست. چالش‌های پیش رو به دو دسته درون سازمانی و برون سازمانی تقسیم شده‌اند. از نمونه‌های **درون سازمانی** می‌توان به مواردی مانند زیر اشاره کرد:

- **عدم شفافیت مأموریت معاون پرورشی** در محیط مدرسه و بویژه مربی امور تربیتی (پرورشی)

- **آشننگی در مدیریت امور تربیتی و پرورشی** مدارس و منحصر شدن فعالیت‌های متنوع و متفرقه در مدرسه به معاون پرورشی و یا مربی امور تربیتی (پرورشی)

- **نبود هماهنگی** سازنده و پویای بین‌بخشی در کلیه سطوح ستادی و میانی و اجرای فعالیت‌ها به شکل درون‌بخشی.

^۱ ویرایش اول دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش اردیبهشت ماه ۱۳۸۴

- بروز آفت و پدیده فعالیت زدگی در مدارس و از طرف مربیان پرورشی، بدون توجه به نیازهای دانش آموزان و ضرورت ایجاد ساحت های مختلف تربیتی و تربیت دینی جهت اثربخش نمودن فعالیت های مربوطه و دور شدن از طرح ها، برنامه ها و فعالیت هایی که مبانی آنها، از عمق و ارزش های دینی برخوردار است.
- تغییرات ساختاری پی در پی و به دنبال آن ایجاد مشکل در هماهنگی نظری و عملی در اجرای برنامه ها.
- خلاء ارتباط نظام مند با سایر حوزه های مختلف ستادی، و در نتیجه عدم هم افزایی و بهره گیری از سازگارهای مؤثر مانند نظام تلفیق برنامه درسی آموزش با پرورش و غیره در اثربخش نمودن فعالیت های پرورشی و تربیت بدنی در مدارس.
- تعدد و پراکندگی و حجم زیاد فعالیت های پرورشی که به **اجرای سطحی و بسیار محدود** آنها منجر شده است.
- **نبود منابع انسانی** و منابع مالی مکفی و متناسب با برنامه ها و فعالیت های پرورشی، تربیت بدنی و سلامت در مدارس.
- وجود تنگناهای بسیار در هزینه کرد اعتبارات پرورشی و تربیت بدنی در مسیر اجرای طرح ها و برنامه های مربوطه در مدارس و ...
- کمبود شدید مربیان پرورشی در مدارس با توجه به شاخص ها و استانداردهای قانونی.
- عدم استمرار آموزش های مهارتی برای مربیان پرورشی.
- نبود انگیزه های لازم در دست اندرکاران امور پرورشی مدارس.
- **حاشیه ای تلقی شدن فعالیت ها و برنامه های پرورشی** به گونه ای که دانش آموزان انگیزه کافی برای شرکت در این گونه فعالیت ها را ندارند.
- کاهش نرخ پوشش دهی دانش آموزان در فعالیت های پرورشی، تربیت بدنی و سلامت دانش آموزان
- بی توجهی به شاخص سن، جنس و سایر تفاوت های فردی در اجرای برنامه های پرورشی.
- عدم توجه به اصل نیاز سنجی در طراحی و برنامه ریزی فعالیت های معاونت پرورشی، تربیت بدنی و سلامت
- **نبود مکانیزم ارزشیابی** فعالیت های پرورشی و تربیتی در ارتقاء تحصیلی و ضرورت طراحی عملی این فعالیت ها در نظام آموزش و پرورش
- **پژوهش محور نبودن برنامه ها** و فعالیت های معاونت پرورشی و تربیت بدنی و سلامت و نیز نقش مربیان امور تربیتی
- آموزش محور شدن تفکر مسئولین آموزش و پرورش و بی توجهی به نقش اساسی تزکیه و تربیت در عرصه آموزش و پرورش
- آموزش محور بودن ملاک ها برای ورود به دانشگاه ها.
- انتشار بازخوردهای نامناسب و بعضاً اغراق آمیز در ارائه آمارها و در نتیجه **ارزشیابی ناصحیح از برنامه ها**.
- در بخش چالش های **برون سازمانی** نیز به موارد زیر اشاره شده است:
- ضعیف شدن باورها و اعتقادات مذهبی در سطح جامعه.
- نبود همگرایی رسانه های جمعی و مراکز فرهنگی با اهداف و مأموریت های فعالیت پرورشی و تربیت بدنی.

- بی توجهی به ارزش‌های اخلاقی و ترغیب به ره‌اشدن از قیود

- تخریب الگوها و اسوه‌های دینی.

- متعارض نشان دادن علم و دین در بین دانش‌آموزان و جامعه

- عدم ارتباط اثر بخش و ساختار یافته بین حوزه‌های فرهنگی، مساجد، خانواده‌ها با مدارس.

- ظهور و اشاعه پدیده‌های نو فرهنگی مانند اینترنت، ماهواره، بلوتوث و...

۲-۱-۴- چهارچوب مفهومی امور تربیتی

در زبان انگلیسی واژه Education، اصطلاح جامعی است که تقریباً تمام ابعاد تعلیم و تربیت را شامل می‌شود. گویا مترجمین و پژوهش‌گران با برخورد با این کلمه و درک جامعیت آن به طور هم‌زمان از دو واژه "تعلیم و تربیت" و یا "آموزش و پرورش" در برابر آن در زبان فارسی استفاده کردند. همین امر سر منشأ اختلافات دامنه‌دار نظری و عملی در بستر تعلیم و تربیت ایران شد. برخی این دو را از یکدیگر تفکیک کردند، برخی یکی را در ذیل دیگری قرار دادند و برخی با کمک از منابع دینی از جمله قرآن کریم، در صدد اثبات اهمیت و برتری یکی بر دیگری برآمدند (منظور تربیت بر تعلیم است). به نظر می‌رسد که بوجود آمدن معاونت پرورشی یا امور تربیتی به‌طور مستقل، نیز از همین جا ناشی شده است. اما در متون انگلیسی و به‌طور کلی در غرب، چنین اختلافی - که اساساً بلاموضوع است - دیده نمی‌شود. خوشبختانه در "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی" (۱۳۸۷) این مهم تشخیص داده شد و تنها از واژه تربیت استفاده شد. چراکه در «پیشینه علمی و فرهنگی ما از گذشته‌های دور واژه "تربیت" شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرایند زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی بوده و لذا به واژه تکمیل‌کننده‌ای مانند تعلیم نیاز ندارد. مفهوم تربیت دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرایند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت‌آموزی) است» (ص. ۵).

تربیت^۱: تربیت عبارت است از جریان زمینه ساز، هدایت افراد جامعه به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش برای شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه و متعادل استعدادهای خدادادی در مسیر قرب الی الله؛ طی این جریان، متریان با کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود در مراتب تعالی و عمل برای بهبود مداوم آن، بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه نظام معیار) آماده تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد می‌شوند.

تربیت رسمی و عمومی: بخشی از جریان تربیت که به شکل سازماندهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی (نسبت به افراد سنین مورد نظر) در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متریان با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های (فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی/مذهبی، قومی و بومی/محلی) ایشان صورت می‌پذیرد تا متریان، مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقیق حیات طیبه در ابعاد گوناگون را بدست آورند که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه، لازم یا شایسته باشد.^۲ تربیت رسمی و عمومی در واقع معادل اصطلاح نارسا ولی رایج آموزش و پرورش است.

^۱ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی

^۲ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی

امور تربیتی: جریان سازماندهی شده‌ای از ساختار، برنامه‌ها و محتواهای رسمی و غیررسمی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور که کارکرد آنها آماده سازی جسمی، روانی، فرهنگی و اجتماعی متربیان به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش برای شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی در مسیر قرب الله است.

معاونت پرورشی و تربیت بدنی: بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی که کارکرد آن، زمینه سازی فرهنگی و پرورشی برای تکمیل و تسهیل نظام یاددهی-یادگیری و توانمند ساختن دانش آموزان برای مواجهه یا چالش‌های فرهنگی-اجتماعی جهت تکوین و تعالی مداوم هویت خود از طریق طراحی، اجرا و استفاده از برنامه ها، خدمات، کالاها و فضاهای فرهنگی-تربیتی جذاب برای دانش آموزان است.

سند راهبردی امور تربیتی (معاونت پرورشی و تربیت بدنی): سندی است که ضمن آسیب شناسی وضع موجود امور تربیتی و شکاف‌های نظری، تجربی و سازمان آن، به تحلیل مبانی نظریه و راهبردی کارکرد تربیتی آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران پرداخته و ماموریت‌های و چشم‌اندازهای آینده آن را به همراه شاخص‌های کمی و کیفی تبیین و ترسیم می‌نماید (طرح جامع تحول بخشی در معاونت پرورشی و تربیت بدنی. سند شماره یک، سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیت بدنی. گزارش اول، نگاشت سوم، غیر قابل استناد (۱۳۸۷) وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی و تربیت بدنی).

تعاریف:

تعلیم و تربیت: فراهم کردن زمینه‌ها با عوامل هدفمند، به فعلیت رساندن و شکوفا ساختن استعدادهای شخصی متربیان در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدف مطلوب و کمال مطلق (خدا) که طی برنامه ای جامع تدوین می گردد، تا، مربی امور تربیتی با، همکاری سایر عوامل تاثیرگذار همواره در یک ارتباط چهره به چهره و مستمر در طول سال و دوره تحصیلی وظائف محوله را، اجرا نماید.

پرورش: پرورش از نظر لغوی یعنی رشد و نمو دادن و از نظر عملی و کاربردی یعنی شناخت فرد، مراقبت و هدایت تدریجی و مستمر او در جهت کسب ارزش‌های مطلوب (برای رسیدن به خدا) می باشد. در این برنامه منظور از پرورش یا تربیت "به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی، یا به طور کلی هدایت رشد همه جانبه ی شخصیت دانش آموزان در جهت کسب و درک معارف دینی و اسلامی و هنجارهای جامعه مبتنی بر ساحت های چهارده گانه تربیتی و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است".

بنا به این تعریف، نظام پرورشی و تربیتی اسلامی هم فرد را در شکوفا ساختن استعدادهای ذاتی و خدادادی اش کمک می کند و هم وی را به عنوان یک فرد آگاه از مسائل جهانی و متعهد به ارزش های دینی، پرورش می دهد.

مدرسه: مکانی، آموزشی و پرورشی است که علاوه بر داشتن نیروی انسانی با انگیزه و با مهارت در قالب وظایف تخصصی و برنامه ای، عوامل تشویقی متعددی را برای محصلان تدارک می بیند، همه به مقررات مدرسه احترام می گذارند، فعالیت‌های فوق برنامه بیشتر اهمیت دارد، اولیاء مدرسه در فعالیت‌ها شرکت دارند و در جریان امور تربیتی و پرورشی فرزندان قرار می گیرند، به دانش آموزان اعتقاد و اعتماد وجود دارد که می توانند مسئولیت پذیر باشند، می توانند تغییر یابند، می توانند یاد بگیرند و در سرنوشت خود مؤثر باشند و می توانند به عنوان خلیفه‌اله، فردی موفق و مؤثر باشند. در کل در این مدرسه جهت گیری براساس اصول تعلیم و تربیت اسلامی می باشد تا دانش آموزانی خلاق، شاداب، کارآمد با تأکید بر سلامت در ابعاد جسمانی، اجتماعی، معنوی، اخلاقی و روانی در بستر ارزش های انقلاب اسلامی پرورش یابند.

مربی پرورشی (امور تربیتی): مربی پرورشی (امور تربیتی) فردی است متخصص و آگاه به مبانی تعلیم و تربیت اسلامی (آشنا به مراحل رشد، مهارت های ارتباطی، اصول راهنمایی و مشاوره، آسیب شناسی روانی- رفتاری، مهارت های خلاقیت مبتنی بر ساحت های چهارده گانه تربیتی) که مرکز ثقل این برنامه می باشد، مکلف است تا در ارتباط با دانش آموزان تحت نظارت خود، (برای هر ۷۲ نفر و حداکثر ۹۶ نفر دانش آموز یک مربی) وظایف محوله را به نحو احسن انجام دهد.

ساحت های چهارده گانه تربیتی و شناسنامه امور تربیتی و تحصیلی: منظور چهارده وجه یا هدف تربیتی شامل تربیت اعتقادی، اخلاقی، فرهنگی، هنری، اجتماعی، سیاسی، حقوقی، زیستی، اقتصادی، بهداشتی، تربیت بدنی، خانوادگی، تحصیلی- علمی، شغلی و حرفه ای می باشد که متناسب با دوره تحصیلی و جنسیت دانش آموزان بر اساس رفتارها و مصادیق معروف و منکر از منابع ناب دینی (قرآن و عترت) استخراج و در قالب پرونده (شناسنامه) تربیتی و تحصیلی تنظیم می گردد تا توسط مربی امور تربیتی برای تعداد معینی دانش آموز که تحت راهنمایی و حمایت او قرار دارند، به طور، ماهانه در طول سال و دوره تحصیلی تکمیل، ارزیابی و پی گیری می نمایند تا به کمک معلمان، خانواده و عوامل محیطی ساخت رفتار معروف در او شکل گرفته و تقویت شود.

مراکز و هسته های مشاوره: در ادارات آموزش و پرورش به نسبت مشخص دانش آموزان دختر و پسر، مراکز و هسته های تخصصی مشاوره تشکیل می گردد که در آنجا، مشاوران متعهد، متخصص و آشنا به فنون مشاوره، مراحل رشد، آسیب شناسی رفتاری و غیره مستقر می شوند تا حسب مورد با ارائه خدمات مشاوره ای تخصصی و بالینی به دانش آموزان ارجاعی از سوی مربیان امور تربیتی مدارس تحت پوشش، اقدام به خدمات ویژه مشاوره ای نموده، تا با انجام وظایف حمایتی و تخصصی خود، زمینه ارتقاء بهداشت روان دانش آموزان مورد نظر را فراهم نمایند.

وظایف مربی پرورشی (امور تربیتی): از آنجا که مربی امور تربیتی در این برنامه از جایگاه ویژه ای برخوردار است، بنابراین وظائف مربی امور تربیتی به شرح زیر می باشد:

- هدایت و راهنمایی دانش آموزان معین و تحت نظارت خود جهت شناخت توانایی ها، علایق و ویژگی های شخصیتی خویش و بسترسازی مناسب جهت بروز توانایی ها، خلاقیت ها و تقویت و توسعه آن ها، حول محور ساحت های تربیتی در طول سال و دوره تحصیلی.

- مطالعه مدام تواناییها، رغبتها، معلومات، رشد و تکامل دانش آموزان معین و تحت نظارت خود براساس نرم مصوب دانش آموزان و نیز هدایت و راهنمایی ایشان براساس ساحت های ۱۴ گانه تربیتی در طول سال و دوره تحصیلی.

- جمع آوری اطلاعات دقیق دانش آموزان معین و تحت نظارت خود از نظر تحصیلی، روشهای آموزش، حضور و غیاب، برنامه درسی و فوق برنامه، شرکت در مراسم و برنامه های گروهی، بهداشت روانی و جسمی و روابط خانواده و جامعه جهت ارزیابی توصیفی ماهانه و تکمیل شناسنامه تربیتی و تحصیلی و نیز ارائه راهنمایی های لازم به دانش آموزان با همکاری سایر معلمان و اولیاء در طول سال و دوره تحصیلی.

- ایجاد و تحکیم ارتباط عاطفی و جلب مشارکت دانش آموزان معین و تحت نظارت خود در جهت برنامه ریزی و اجرای برنامه ها و راهنمایی و شناسایی دانش آموزانی که دارای یکی از ناهنجاری های تربیتی و عاطفی می باشند به مراکز و هسته های مشاوره مستقر در اداره آموزش و پرورش ارجاع نمایند.

- برقراری تعامل سازنده با معلمان مربوط و سایر کادر مدرسه در جهت ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره تحصیلی به دانش‌آموزان تحت نظارت خود و جلب حمایت و همکاری آنان در جهت دستیابی به اهداف ساحت‌های تربیتی در طول سال و دوره تحصیلی.
- برقراری تعامل مستمر و سازنده با اولیاء دانش‌آموزان مربوط و ایجاد صمیمت و درک متقابل میان مدرسه و خانه از طریق گزارش کار و موفقیت فرزندانشان در مدرسه و جلب مشارکت همه جانبه ایشان براساس عناوین مندرج در شناسنامه تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان برای هر سال تحصیلی و در دوره تحصیلی.
- ارزشیابی توصیفی ماهانه از فعالیت‌های دانش‌آموزان تحت نظارت خود و جهت درج در شناسنامه تربیتی و تحصیلی و ارائه گزارشات لازم در طول سال تحصیلی و دوره تحصیلی به مسئولین آموزش و پرورش و اولیاء حسب نیاز.
- برنامه‌ریزی، هدایت و تشویق دانش‌آموزان معین و تحت نظارت خود، جهت برگزاری مطلوب نماز جماعت، برگزاری مناسب‌ها، فعالیت‌های پرورشی مناسب و طراحی و اجرای برنامه‌های فوق برنامه با همکاری تشکلهای دانش‌آموزان و سایر همکاران و اولیاء.
- همکاری و مشارکت با مدیر، معاون پرورشی و تربیت بدنی و تشکلهای دانش‌آموزی در خصوص برنامه‌ریزی، نظارت و اجرای برنامه‌ها، مراسم و مناسب‌ها، مراسم آغازین و سایر فعالیت‌های پرورشی براساس ساحت‌های ۱۴ گانه تربیتی.
- برنامه‌ریزی، هدایت و اجرای اردوهای چند روزه و یک روزه برای دانش‌آموزان تحت نظارت خود و به صورت کارگاه‌های آموزش عملی براساس ساحت‌های ۱۴ گانه تربیتی در اردوگاه‌ها با هماهنگی مدیر و معاون پرورشی و تربیت بدنی و همکاری والدین دانش‌آموزان مربوط.
- تهیه کتب و بروشورهای لازم در زمینه راهنمایی تحصیلی و شغلی، رشته‌های تحصیلی و حرف‌گوناگون و تکمیل فرم هدایت تحصیلی در موعد مقرر با همکاری مدیر، معاون پرورشی و تربیت بدنی و اولیاء.
- به عبارتی، مربی هماهنگ کننده و تسهیل گر رشد تعداد معینی دانش‌آموز در ارتباط با عوامل تأثیرگذار تربیت و پرورش دانش‌آموزان معین (معلم، خانواده، جامعه و دانش‌آموز) می باشد (برنامه جامع مشاوره امور تربیتی و تحصیلی یا احیاء امر به معروف و نهی از منکر (در حد لسانی) توسط مربی پرورشی (امور تربیتی) در مدارس حول محور ساحت‌های چهارده گانه تربیتی با رویکرد به مصادیق معروف و منکر برگرفته از آیات الهی، سیره اهل بیت و احادیث دفتر مشاوره امور تربیتی و تحصیلی آذر ماه / ۱۳۸۷).

۲-۱-۵- مرور پژوهش‌ها

همان‌طور که گذشت، امور تربیتی و پرورشی در چند دهه گذشته فراز و فرود زیادی داشته است. تندی و کندی پژوهش‌های مربوط به این حوزه به طور مستقیم تحت تأثیر این تغییرات بوده است. ازاینروست که در سالهای گذشته مثلاً در دهه هفتاد، شاهد فراوانی نسبی پژوهش‌های این حوزه هستیم در حالی که در دهه هشتاد با پژوهشهای کمتری در این زمینه مواجه هستیم. با این وجود، پژوهشهای جامع و کشوری در این زمینه به چشم نمی‌خورد. با توجه به سند طرح احیاء و تحول در امور تربیتی و تربیت بدنی، انجام پژوهشهای بنیادی و نظری در کنار پژوهش‌های کاربردی در این زمینه ضرورتی اجتناب ناپذیر است.

باتوجه به موضوع پژوهش حاضر یعنی ارتباط بین فعالیت‌های پرورشی در مدرسه و ابعاد هویتی دانش‌آموزان، پژوهش‌گر مورد مشابهی را نیافت، لذا به نظر می‌رسد که این پژوهش از این حیث دارای سابقه نباشد. اما روشن است که مشابه این موضوع، و یا به طور جداگانه در مورد متغیرهای اصلی این پژوهش، بیش از این پژوهش‌های متعددی در داخل کشور به انجام رسیده باشد. نزدیکترین آنها پژوهش‌هایی است که فهرست آنها را در زیر ملاحظه می‌فرمایید:

- ملاصدیقی، منیره (۱۳۷۸). نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- مجاهد، حسن (۱۳۸۲). بررسی عوامل آموزشگاهی مؤثر بر هویت فرهنگی دانش‌آموزان متوسطه و پیش دانشگاهی مطالعه موردی، استان بوشهر ۱۳۸۶. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- درویشی، لیلیا (۱۳۸۹) بررسی نمادهای هویت ملی و مذهبی در برنامه‌های امور تربیتی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

- صاحبی، علی (۱۳۷۲). نقش مدرسه و خانواده در دستیابی به هویت قابل اعتماد در نوجوان.

تمام این پژوهش‌ها نقش مدرسه یا آموزشگاه را به طور عام در روند هویت‌یابی دانش‌آموزان (نوجوانان) مهم تلقی کرده‌اند. صاحبی (۱۳۷۲) در تحقیق خود هویت فردی، مجاهد (۱۳۸۲) هویت فرهنگی و ملاصدیقی (۱۳۷۸) و درویشی (۱۳۸۹) هویت ملی (یا ایرانی) را در مرکز توجه قرار داده‌اند. مورد اخیر هویت مذهبی را در کنار هویت ملی مورد توجه قرار داده است. آنچه پژوهش حاضر را از نمونه‌های فوق متمایز می‌کند این است که در این پژوهش ابعاد مختلف هویت یکجا مورد بررسی قرار گرفته‌اند. و از این جهت پژوهش حاضر از جامعیت بیشتری برخوردار است.

جدای از چند مورد محدود فوق که نقش مدرسه را در هویت‌یابی دانش‌آموزان مورد پژوهش قرار داده‌اند، پژوهش‌های متعددی را می‌توان سراغ گرفت که برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی را مورد ارزیابی قرار داده‌اند که بنا به توضیحی که گذشت غالباً به دهه گذشته تعلق دارند و در سطح محلی و استانی به انجام رسانده‌اند، لذا یافته‌های آنها چندان نمی‌توانست برای این پژوهش مفید واقع شود.

مرور این پژوهش‌ها تصویر روشنی از جایگاه فعالیت‌های پرورشی و همچنین نقش مربیان تربیتی به دست نمی‌دهد. برخی از آنها نقش مربیان تربیتی مدارس را ضعیف ارزیابی کرده‌اند. برای نمونه در سال ۱۳۷۲ پژوهشی تحت عنوان "ارزشیابی از فعالیت‌های مربیان تربیتی در مقاطع راهنمایی و متوسطه" در استان گیلان به انجام رسیده است که یافته‌های آن نشان می‌دهد که ۸/۹۷ درصد از دانش‌آموزان راهنمایی و ۹/۸۸ درصد دانش‌آموزان متوسطه اظهار داشته‌اند که مربی تربیتی خود را می‌شناسند. الگوپذیری دانش‌آموزان در پوشیدن لباس به ترتیب از دبیران، مدیران، و سپس مربیان تربیتی است. صرفاً ۵/۲۳ درصد از کل دانش‌آموزان اظهار نموده‌اند که برای حل مشکلات خویش به مربی تربیتی مراجعه کرده‌اند. ۳/۵۶ درصد مربیان تربیتی در صورت فراهم بودن شرایط به تغییر رشته شغلی خود تمایل ندارند در حالی که ۹/۳۵ تمایل خود را برای این کار اعلام کرده‌اند.

در مقابل پژوهش‌های دیگری وجود دارد که برنامه‌ها و محتوای کلاسهای پرورشی را به طور نسبی موفق تلقی می‌کنند. برای نمونه واحدی (۱۳۸۱) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی اثربخشی برنامه‌های امور پرورشی (مسابقات فرهنگی - هنری) بر فرزندان شاهد فعال و غیرفعال مقطع راهنمایی پسرانه در استان آذربایجان غربی"، نتیجه می‌گیرد که «از نظر مدیران و معاونان مدارس اجرای مسابقات فرهنگی و هنری در مدارس از موفقیت خوبی برخوردار بوده‌اند.

- مربیان امور تربیتی مسابقات را به نحو احسن اجرا می کنند و این مسابقات در رشد همه جانبه کودکان اثر مثبتی دارد». در ادامه عناوین تعدادی از پژوهش ها که در باره برنامه ها و فعالیت های پرورشی انجام شده است آورده شده است:
- منفرد، غلامرضا (۱۳۷۰) بررسی میزان برنامه ها و محتوای کلاسهای پرورشی از دیدگاه مربیان شاغل در کلاسها در سالهای ۶۸-۶۹. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی، دفتر مشاوره و تحقیق
 - موسوی، علاءالدین (۱۳۷۰) بررسی میزان تواناییهای برنامه های پرورشی. شورای تحقیقات آموزشی استان زنجان. اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان
 - کیارشی، وحید (۱۳۷۶؟) گزارشی از فعالیت های امور تربیتی استان همدان. سازمان برنامه و بودجه استان همدان
 - دانشی، محمد (۱۳۷۱). بررسی میزان موفقیت برنامه های کلاس پرورشی استان کهگیلویه و بویراحمد. اداره کل آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد.
 - محمودنیا، علیرضا (۱۳۶۶). ارزیابی عملکرد مربیان تربیتی استان آذربایجان شرقی. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی.
 - محمدی، عنایت (۱۳۷۰). طرح تحقیق میزان پیشرفت و توانایی های برنامه های پرورشی ۶۹-۷۰. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی استان زنجان.
 - ضرابی، عباس منفرد، غلامرضا کریمی، قاسم امیری، ذبیح اله (۱۳۶۸). میزان موفقیت برنامه و محتوای کلاس های پرورشی. وزارت آموزش و پرورش - دفتر مشاوره و تحقیق
 - نثارنوبری، محمدحسن (۱۳۷۴؟) ارزیابی برنامه های امور تربیتی و جایگاه آن در آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

۲-۲- بخش دوم: هویت و هویت یابی

۲-۲-۱- ماهیت و مفهوم هویت

هویت کلمه ای عربی است که در زبان فارسی به جای واژه انگلیسی Identity بکار می رود. در فرهنگ فارسی معین، در معنای کلمه هویت، این معانی آمده است: هستی و وجود، و آنچه موجب شناسایی می شود. ولی در کل، هویت مفهومی است که در علوم مختلف، فضای مفهومی خاصی دارد (معین، ۱۳۷۱؛ ص ۳۷۴۳). در فلسفه، هویت به معنی کیستی انسان به عنوان یک نوع است. در اینجا، انسان به دنبال صفات و مشخصه هایی می گردد که او را از سایر پدیده های جهان متمایز کند. هر پدیده گرایشی طبیعی به سوی ذات یا گوهر اصلی خود دارد و متوجه اصل خویش است. این اصل قدیم است و هر آنچه از آن پدید می آید جدید، حتی وجود خود را در مقایسه با قدیم و اصل می سنجد و ارزیابی می کند (مجتهدزاده، ۱۳۷۸؛ ص ۵).

در روان شناسی، هویت و احساس هویت یکی از مشخصات شخصیت فرد تلقی می شود. احساس هویت عبارت است از احساسی که انسان نسبت به استمرار حیات روانی خود دارد و یگانگی و وحدتی که در مقابل اوضاع و احوال متغیر خارج، همواره در حالات روانی خود حس می کند. در جامعه شناسی واژه هویت به معنی چه کسی بودن است و حس نیاز به شناساندن خود است که سلسله ای از عناصر فرهنگی و تاریخی را در فرد یا در گروهی انسانی

تحریک می کند. هر نوع وابستگی اجتماعی، نمودار بخشی از ویژگی های انسان است. این ویژگی ها، معرفت و شناخت ابنای بشر را تسهیل می کند (مجتهدزاده، ۱۳۷۶؛ ص ۱۴۷). بر این اساس، هویت عبارت است از مجموعه خصوصیات و مشخصات فردی و اجتماعی و احساسات و اندیشه های مربوط به آنها که فرد آنها را از طریق توانایی کنش متقابل با خود و یافتن تصوراتی از خود به دست می آورد و در جواب به سؤال "من کیستم؟" ارائه می دهد.

مردمی که برای اولین بار با یکدیگر آشنا می شوند، می کوشند تا به هویت رابطه ای دست پیدا کنند؛ یعنی نقطه مشترکی را پیدا کنند که وجه تمایز آنها از دیگران است. این کار باعث می شود تا هر یک از افراد نقش های جداگانه ای داشته باشند. در سطحی بالاتر، وقتی مردم هویت مشترک را کشف می کنند، می توانند از این طریق به نوعی انسجام برسند (هایس، ۱۹۹۸؛ به نقل از جوادی یگانه، ۱۳۸۷؛ ص ۱۸۸).

هویت ها، پدیده هایی فراتاریخی، و جدا از اقتصاد، مذهب، ایدئولوژی و تاریخ و جغرافیای خاص خودشان نیستند، بلکه این سازه های اجتماعی با تکیه بر حافظه جمعی و تمامی منابع معرفتی، با در نظر گرفتن ساختار عینی اجتماعی، به وجود آمده اند و تعریف می شوند و در طی زمان، به طور مجدد تفسیر می شوند. بنابراین در ساخته شدن هویت ها، ساختار عینی و مادی جامعه، تاریخ، جغرافیا، ساختار سیاسی، فناوری، اقتصاد و ساختارهای معرفتی، از جمله فرهنگ، زبان، آرمان ها، ایدئولوژی و سنت همزمان تأثیر دارند (منتظر قائم، ۱۳۷۷، ص ۲۵۹؛ به نقل از جوادی یگانه، ۱۳۸۷؛ ص ۱۸۹).

هویت، در مقوله شخصیت، به معنای خود اساسی و مستمر فرد، و مفهوم درونی و ذهنی است که او از خویش به عنوان یک شخص دارد. در این معنا، معمولاً کیفیت و ویژگی های شخص، مثل هویت فردی، هویت جنسی، هویت شغلی، هویت اجتماعی، هویت اخلاقی، هویت فرهنگی، هویت دینی و هویت ملی مشخص می شود. در روان شناسی شخصیت و تحول آن، سه مفهوم "خود"، "هویت"، و "نظام ارزشی" جایگاه محوری دارند. در این میان، دو جنبه از مفهوم "خود"، یعنی "دریافت از خود" و "ارزشمندی خود"، چهار جنبه از مفهوم هویت، یعنی "دستیابی هویت"، "تعلیق هویت"، "توقف هویت"، و "اغتشاش هویت"، و طیف وسیعی از انواع و مراتب "نظام ارزشی" حائز اهمیت اساسی در شناخت وضعیت و تحول نوجوانان و جوانان (اعم از دانش آموز و غیردانش آموز) است (لطف آبادی، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵).

۲-۲-۲- ابعاد هویت (فردی، اجتماعی، و جمعی)

بر اساس دیدگاه های موجود، می توان دو رویکرد را در ارتباط با «هویت»^۱ یا "خود"^۲، از یکدیگر متمایز ساخت (برور و گاردنر، ۱۹۹۶). رویکرد اول، که برخی آن را "دیدگاه غربی" یا "تک فرهنگی"^۳ نامیده اند، دیدگاهی است که بر اساس آن فرد به عنوان موجودی مستقل، مختار و "خودشمول"^۴، با هویتی متمایز از دیگران تعریف شده، با یک سری ویژگی های درونی (صفات، ارزش ها، نگرش ها، توانایی ها و انگیزه ها) که از ثبات نسبی در طول زیمان برخوردارند و رفتار تابعی از آنهاست.

¹ identity

² self

³ monocultural

⁴ Self-contained

در این دیدگاه، تفکیک و جدایی انسان‌ها امری ذاتی محسوب می‌شود و اعتقاد بر این است که انسان‌ها به طور ذاتی، برای استقلال یافتن از دیگران و کشف و تبیین ویژگی‌های ذاتی خود تلاش می‌کنند (به عنوان مثال، مارسل و همکاران، ۱۹۸۵؛ میلر، ۱۹۸۸ به نقل از مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱). ارتباط "خود" با محیط اجتماعی یک رابطه ابزاری است که در آن کنش و واکنش فرد با دنیای بیرون، از آن جهت است که فرد بهترین طریق را برای بروز و بیان توانایی‌ها و ویژگی‌های خود جستجو می‌کند. دیگران یا اجتماع از آن جهت اهمیت دارد که استانداردهایی برای ارزیابی هستند. در واقع پاسخگو بودن فرد به محیط جنبه‌ای ابزاری دارد. گروه به عنوان وجودی خارجی که فرد را همانند سایر عوامل محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد، انگاشته می‌شود.

دیدگاه دومی که طی سال‌های اخیر بلوغ یافته، تفکری است که در آن به نقش جامعه یا گروه‌های اجتماعی در تعریف هویت تکیه شده است. مطابق این رویکرد به جای آن که پرسش شود که "فرد چگونه در گروه عمل می‌کند؟"، پرسش اصلی آن است که "چگونه گروه در درون فرد عمل می‌کند؟". گروه و ارتباطات اجتماعی، صرفاً نقش بیرونی و ابزاری ندارند بلکه تشکیل دهنده ساختار هویت فرد هستند. در واقع درون و بیرون یکی می‌شوند و درون تصویری از بیرون به خود می‌گیرد. گروه تنها یک بافت اجتماعی نیست که در ارزیابی‌ها به آن رجوع شود، بلکه بخشی از هویت فرد است و یک واقعیت روان‌شناختی^۱ جدای از اعضای آن است (میلر و پرینتیس، ۱۹۹۴). بر اساس این رویکرد (که به آن رویکرد واگرا^۲ نیز می‌گویند) هویت یا خود دارای دو وجه "فردی"^۳ و "اجتماعی"^۴ است. برای روشن تر شدن بحث ضروری است تا به برخی از نظریات موجود در این زمینه اشاره شود.

مارکوس و کیتایاما^۵ (۱۹۹۱) در مقاله خود تحت عنوان "خود و فرهنگ: پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی"^۶، "خود" را در قالب "خود مستقل"^۷ و "خود همبسته"^۸ طبقه بندی نموده‌اند. این محققین معتقدند خویشتن مستقل همان تبیین "خود" در قالب دیدگاه غربی است، که در آن "خود" یک نظام شناختی-انگیزشی مستقل و خاص، محسوب می‌شود که به دنبال تمایز یافتن از دیگران است.

در مقابل "خود همبسته" بر اساس این دیدگاه، به چارچوبه‌ای از "خود" اطلاق می‌شود که اساس آن ارتباطات اجتماعی است. در این حالت ارتباطات مستقیم فرد با دیگران، مبنای خود تعریفی و هویت است. به عبارت دیگر، دیگران مبنای تعریف "خود" هستند. البته، "خود همبسته" نیز دارای یک سری ویژگی‌های درونی و خاص می‌باشد، اما این ویژگی‌ها نقش خاصی در تنظیم رفتارها، باورها و انگیزش‌های فردی ندارند. باید توجه داشت که خود همبسته را نباید معادل با هویت جمعی که در آن تعلق به قومیت، نژاد، زبان، کشور و دین مطرح است، یکسان دانست، چراکه در اینجا دیگرانی مطرح هستند که فرد در ارتباط مستقیم با آنهاست، اما در هویت اجتماعی بحث از گروه است، یعنی تأثیری که احساس تعلق به گروه بر هویت دارد.

¹ Psychological reality

² divergent

³ personal

⁴ social

⁵ Markus, H.R. and Kitayama

⁶ Culture and self: Implication for Cognition, Emotion and Motivation

⁷ Independent self

⁸ Interdependent self

هویت اجتماعی (یا بین فردی) را می‌توان همان "خود همبسته" دانست و هویت جمعی را آن نوع هویتی که احساس تعلق فرد را به یک نژاد، مذهب، کشور و ... مانند آن بوجود می‌آورد. در این تعریف هویت جمعی می‌تواند در بسیاری از جنبه‌ها با همان هویت ملی نیز وجه اشتراک داشته باشد. در حالی که هویت بین فردی نمی‌تواند چنین وجه اشتراکی را دارا باشد.

چیک و تروپ^۱ (۱۹۹۴) "پرسشنامه ابعاد هویت ویرایش سه ایکس" را طراحی کردند که در آن هویت فردی، هویت بین فردی (یا اجتماعی) و هویت جمعی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. هویت فردی، از طریق نقشی که ارزشها، باورها، هیجانات و اهداف شخصی در شکل‌گیری هویت دارند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. هویت بین فردی (یا معادل "خود همبسته" در نظریه مارکوس و کیتایاما) و بر اساس ارتباطات فرد با دیگران مورد توجه قرار می‌گردد. و هویت جمعی (که معادل هویت اجتماعی در نظریه تاجفل^۲، ۱۹۹۸؛ و ترنر^۳، ۱۹۹۸ است) فرد را از این نظر که تا چه اندازه دارای دارای تعلقات گروهی نظیر، وابستگی‌های مذهبی، نژادی، ملی و امثال آن است و خود را بر اساس آنها تعریف می‌کند مورد ارزیابی قرار می‌دهد (جوکار، لطیفیان، ۱۳۸۵، ص. ۳۰-۳۱).

دوران (۱۳۸۲) نیز به نقل از برخی صاحب نظران، بین سه نوع یا سه سطح از هویت تمایز قائل شده است. «سه سطح هویت با استفاده از سطوح سه گانه تحلیل یعنی سطح فرد، سطح شخصی [بین فردی] و سطح گروه و به ترتیب سه گونه هویت شخصی، رابطه‌ای و جمعی را می‌توان شناسایی کرد» (بروور، و گاردنر، ۱۹۹۶؛ به نقل از دوران، ۱۳۸۲، ص. ۱۱۴). هویت همالان را می‌توان از نوع هویت رابطه‌ای یا هویت بین فردی دانست.

اما این تقسیم‌بندی سه گانه از ابعاد هویت به معنای این نیست که همه پژوهشگران با آن موافق باشند. هستند افرادی که بین هویت بین فردی (اجتماعی)-با آن تعریفی که در اینجا مطرح شد- و هویت جمعی تفاوتی قائل نمی‌شوند و آن دو را یکی می‌دانند. یعنی تنها به دو نوع هویت فردی و اجتماعی قائلند. برای نمونه احمدلو (۱۳۸۱؛ ص ۸۳) هویت اجتماعی را اینگونه بیان می‌کند: «هویت اجتماعی یک فرد به خصوصیات و مشخصات و تفکراتی اشاره می‌کند که فرد آنها را از طریق اشتراکات اجتماعی و عضویت در گروه‌ها و مقوله‌های اجتماعی کسب می‌کند». با توجه به چنین تعریفی، هویت اجتماعی معنای وسیعی پیدا می‌کند و آن را می‌توان نوعی خودشناسی فرد در رابطه با دیگران دانست. این فرایند مشخص می‌کند که شخص از لحاظ روان‌شناختی و اجتماعی کیست و چه جایگاهی دارد. به بیان دیگر، فرایند هویت‌سازی این امکان را برای هر کنشگر اجتماعی فراهم می‌سازد تا برای پرسش‌های بنیادی معطوف به کیستی و چیستی خود، پاسخی مناسب و قانع‌کننده پیدا کند (گل محمدی، ۱۳۸۰؛ ص ۱۹۶).

حاجیانی (۱۳۷۹) نیز هنگام توصیف هویت اجتماعی آن را از سطح روابط عاطفی بین فردی تا منش ملی، گسترده می‌کند. یعنی هویت بین فردی (یا اجتماعی) و هویت جمعی (یا ملی) را در یک طبقه قرار می‌دهد. «جوهره هویت اجتماعی به برقراری روابط دوستانه و عاطفی منوط است، زیرا پایه هر گونه نظم اجتماعی، حتی در جوامع مدرن، عاطفه است و این امر در وابستگی عاطفی به جمع و روابط عاطفی در جوامع ریشه دارد. نشانه قوت هویت اجتماعی، به افزایش تعداد کسانی بستگی دارد که در هر کشور احساس تعهد مشترک دارند و اینجاست که «منش ملی» شکل می‌گیرد. ارتباطات گسترده موجب تقویت هویت اجتماعی می‌شود و هر قدر بعد اجتماعی هویت در مقیاسی کلی‌تر، مثلاً

¹ Cheek, J. M., Tropp, L.R.

² Tajfel, H

³ Turner, J.C.

مقیاس ملت، قوی‌تر باشد، شخصیت اجتماعی شهروندان نیز منسجم‌تر و جدی‌تر پی‌ریزی می‌شود. وفاق اجتماعی و همبستگی ملی نیز محصول همین فرایند است پیر بردیو در توضیح این واقعیت، اصطلاح "خلق و خوی" را وضع کرده است که به مفهوم شیوه‌های برقراری رابطه، اعمال سلیقه و بیان احساسات رایج در میان اعضای گروه‌های خاص است؛ البته به شرط آنکه اعضا از آن شیوه‌هایی خبر باشند» (حاجانی، ۱۳۷۹؛ ص ۱۹۹-۲۰۰) (به نقل از جوادی یگانه، عزیزی، ۱۳۸۷؛ ص ۱۸۹).

با این وجود در این پژوهش تقسیم‌بندی سه گانه از ابعاد هویت اتخاذ شد. بدین معنی که بین هویت فردی، هویت بین فردی (اجتماعی) و هویت جمعی تمیز قائل شده و دو مورد اول آن یعنی هویت فردی و بین فردی مورد ارزیابی قرار گرفت. هویت جمعی به معنای وسیع آن که به مقوله‌های ی مانند نژاد، مذهب، کشور و زبان اشاره دارد در این پژوهش مورد نظر نیست. و به جای آن و متناسب با فعالیت‌های پرورشی و تربیتی، هویت دینی یا مذهبی جایگزین شد.

۲-۲-۳- شکل‌گیری هویت و عوامل مؤثر بر آن

مقدمه انتقال از نوجوانی به جوانی یعنی زمانی که فرد به شخصی مستقل تبدیل می‌گردد با تشکیل هویت^۱ همراه است. این مسئله جزء مفاهیم است که تقریباً به طور جهانی مورد قبول واقع شده است مفهوم هویت که اریکسون^۲ عنوان کرده است، بر این مسئله تاکید می‌کند که مراحل رشد هر یک به طور مجزا درون خود پایان نمی‌یابد بلکه به هم پیوسته بوده و در جهت رشد فردی کامل و خودکفا می‌باشند. در این دوره نوجوانی نوبت به تکامل مجددی می‌رسد که انتقال از وابستگی کودکی به مسئولیت بزرگسالی را میسر می‌کند.

به عقیده اریکسون (۱۹۶۳) فرهنگ‌های صنعتی موجب طولای شدن دوره نوجوانی می‌شوند. علت این امر شمار بسیار یادگیری‌های ی است که شخص باید به آنها مجهز شود تا بتواند در دنیای معاصر گلیم خود را از آب بیرون بکشد. جامعه به آسانی جنبه‌های منفی حفظ این وابستگی را فراموش می‌کند. گویی بزرگسالان درست نمی‌دانند و نمی‌توانند تصمیم بگیرند که چه هنگام یک نوجوان یا جوان بزرگسال می‌شود.

از نظر اریکسون نوجوان برای ساختن هویت خود، در یک زمان با دو گروه از امور درگیر است. او می‌باید هم تغییراتی درونی، شناختی و بدنی خود سازگار شود و هم در همان زمان، ناگزیر از سازگاری با مجموعه‌ای از نظام بخشها و نظامهای بیرونی است. او باید تمام این مسائل درگیر شود. این دگرگونی‌ها را پشت سر بگذارد و از خلال آنها هویت خود را بسازد و از سلطه بزرگسالان خارج شود. به دلیل همین دگرگونی‌های فراوان و همه جانبه، ورود به مرحله نوجوانی برای وی مانند ورود به کشوری بیگانه است که نه با زبان نه با آداب و رسوم و نه به طور کلی با فرهنگ آن کشور آشناست. یک جهانگرد در کشوری بیگانه می‌تواند یک کتاب راهنما داشته باشد اما نوجوانی حتی منسجم و یکپارچه نمی‌تواند آسان و دور از دغدغه و مشکل باشد (احمدی و محسنی، ۱۳۷۰). از این رو سعی و تلاش همه پژوهشگرانی را که در مورد مسائل نوجوانان و جوانان فعالیت می‌کنند می‌توان به تهیه کتاب راهنمایی تشبیه نمود که ضمن انطباق با واقعیت بتواند مورد استفاده نوجوان، والدین و جامعه قرار گیرد.

¹ Identity

² Erikson

هویت چنانکه خواهیم دید رسیدن به ساختار شناختی - روانی تثبیت شده‌ای است که در مواجهه با اجتماع حاصل می‌شود. بنابراین عامل اساسی هویت، رشد شناختی، روانی و اجتماعی است. هویت زمانی پدید می‌آید که انسان با فرد یا جامعه‌ای دیگر یا، به قول روان‌شناسان، نقش‌های جدیدی که فرد به عهده می‌گیرد. هویت زمانی مطرح می‌شود که انسان خود را با چیزی دیگر مقایسه کند (دورکیم، ۱۳۷۲؛ ص ۱۱-۱۲).

شکل‌گیری هویت در طی یک توالی از مراحل رشد روی می‌دهد. در صورت وجود یک محیط مساعد شکل‌گیری هویت یک حادثه بطور طبیعی رخ دهند. در رشد شخصیت انسان است (مارسیا، ۱۹۸۷، ص ۱۶۴)

این فرایند عموماً در طول نوجوانی رخ می‌دهد و از فرایندهای درون‌فکنی و همانند سازی کودک متمایز است. با این حال این فرایندهای مربوط به کودکی نقش مهمی در شکل‌گیری هویت دارند چرا که از جهت نظریه‌ای بحران هر مرحله خاص هم دارای پیشرو و هم پیامد است. اریکسون اصطلاح اپی ژنتیک را برای توصیف این خاصیت رشد هویت و نیز جنبه‌های گسترده‌تر متغیر شخصیت به کار برد. با توجه به این اصل شکل‌گیری هویت در نوجوانی از آن چیزی ظاهر می‌شود که کودک از طریق درون‌فکنی و همانند سازی کسب کرده است و در اواخر کودکی به عنوان خودش می‌شناسد طبق این اصل هر مرحله زمان استیلای خود را دارد. یک توالی رشدی زیربنایی تمام پیشرفت‌هاست. مفهوم اولیه من در طول نوزادی از طریق داشتن یک ارتباط اعتماد آمیز با شکل درون‌فکنی شده والدین به ظهور می‌رسد. در این دیدگاه درون‌فکنی تصویر والدین یا اتحاد با آن راهی برای شکل‌های بالغ‌تر دستیابی به هویت ایجاد و آماده می‌کند. شکل‌گیری هویت در نوجوانی سنتزی از این همانند سازی اولیه در یک پیکربندی جدید است که براساس این همانند سازی‌ها قرار دارد اما متفاوت از مجموع اجزایش است. فقط وقتی که نوجوان قادر باشد که بعضی از این همانند سازی‌های کودکی را براساس علائق، استعدادها و ارزشهای انتخاب و سایر آنها را رد کند شکل‌گیری هویت رخ می‌دهد.

رشد هویت نوجوان تحت تاثیر عوامل مختلف است که چند مورد مهم‌تر را می‌توان به شرح زیر نام برد:

عوامل شناختی

رشد شناختی تاثیر مهمی بر شکل‌گیری هویت دارد. وقتی که فرد در دوره نوجوانی به مرحله تفکر عملیاتی صوری می‌رسد امکان بسیار بهتری بدست می‌آورد که هویت آتی خود را ترسیم کند و به مسائل آن بیندیشد.

عوامل والدینی

نوع ارتباط نوجوان با والدین در شکل‌گیری هویت آنان مؤثر است. نوجوانانی که در حالت پراکندگی هویت هستند کسانی‌اند که از جانب والدین خود به فراموشی سپرده شده یا طرد شده‌اند. شاید علت این امر آن است که شکل‌گیری هویت در آغاز مستلزم همانندسازی با پدر و مادر است و همانند سازی با ویژگی‌های آنان وقتی انجام می‌شود که نوجوان به آنان دل‌بستگی داشته باشد.

عوامل مربوط به مدرسه

موقعیت‌های تحصیلی در طول مدرسه و قبول شدن بعدی نوجوان در دانشگاه معمولاً عامل مؤثری در شکل‌گیری هویت است زیرا راه‌های زندگی آینده او را هموارتر می‌سازد. الگو از سایر دانش‌آموزان و دانشجویان نیز تاندازه‌ای در رشد هویت نوجوانی مؤثر است.

عوامل اجتماعی - فرهنگی

تأثیر زمینه های اجتماعی - فرهنگی بر چگونگی شکل گیری هویت نوجوانان از سایر عوامل بیشتر است در فرهنگ های قدیم تر، نوجوان از نظر شکل گیری هویت از بزرگسالان خود تقلید کردند اما در فرهنگ های جدید و باز این طور نیست. تسلیم طلبی در شکل گیری هویت جای خود را به درگیری و جستجوگری داده است.

ترتیب تولد

فاصله سنی بچه ها نیز باعث می شود که نه تنها برخورد والدین با آن متفاوت باشد بلکه این امر رابطه فرزندان با یکدیگر را نیز تحت تأثیر قرار می دهد.

رفتار نوجوان

نوجوانی که در خانواده خود رفتارهای مثبت و مورد پذیرش دیگران را انجام می دهد باز خوردی که به او داده می شود، که تکرار آن به درونی شدن آن رفتار منجر می شود و شکل گیری هویت او را تسریع خواهد کرد.

۲-۲-۴- هویت یابی

تا دهه ۱۹۶۰ میلادی بیشتر ادبیات روان شناسی نوجوانی از مراکز معالجات روانکاوی صادر می شد. محتوای این ادبیات تأکیدی بود بر عمومیت ضعف خود^۱ در نوجوان و ترسیم یک خود غیر قابل اعتماد که توسط سائقها محاصره شده بود. چنین تصویری بر قلب نظریه آشفتگی^۲ نقش بسته بود. نظریه مذکور توفان و آشفتگی را به عنوان نمایی عادی از سالهای نوجوانی ارائه می داد. وقت آن بود که محققان دهه های ۶۰ و ۷۰ میلادی (مانند داوون و آدلسون^۳، ۱۹۶۶؛ آفر و آفر^۴، ۱۹۷۵) شروع کنند به یافتن شواهدی از آسیب شناسی روانی بین نمونه های بزرگ نوجوانان عادی، تا فهم رویداد جریان تحول در نوجوانان از جمعیت های بیمارستانی به جمعیت های عادی تغییر یابد. در چند دهه اخیر رویدادهای زیادی در زمینه شناخت تحول نوجوانی به وقوع پیوسته است. موضوع هویت در دوره نوجوانی تا به حال توسط هیلی از نویسندگان روان تحلیل گر معاصر، با اهمیت دادن به پدیده های غیر عادی رشد، نگریسته شده است. در حالیکه الگوی روان شناختی اریکسون مقدمات منجر به مطالعات بسیاری درباره تشکیل هویت نوجوانی مجامع دانشگاهی شد، با این حال نظرات وی در زمینه خطر سیر «بازسازی درون روانی»^۵ در نوجوانان عادی، کمتر شناخته شده است. ما در اینجا برای فهم هرچه واقعی تر فرایند بازسازی درون روانی در نوجوانان به طور خلاصه به پنج مظهره هویتی که بیشتر جنبه روان پویائی^۶ دارند اشاره می کنیم (کراگر^۷، ۱۹۹۷).

۲-۲-۵- دیدگاه تحولی^۸

قبل از اینکه به پنج نظریه هویت پردازیم لازم است مفهوم دیدگاه تحولی که دیدگاه مشترک نظریه های مذکور است، را تا حدودی توضیح دهیم. نظریه اریک اریکسون، پیتربلاس^۱، لورنس کولبرگ^۲، جین لوینگر^۳، و رابرت کیگان^۴، به

^۱ Universality of ego weakness

^۲ Turmoil theory

^۳ Douvean & Adelson

^۴ Offer & Offer

^۵ Interapsychic restructuring

^۶ psychodynamic

^۷ Krager, G

^۸ Develop, mental

عنوان مدل‌های تحولی دارای نمای مشترکی هستند. همه دیدگاه‌های فوق در شرح تغییرات و شکل‌گیری رشد نوجوانی بیش از آنکه الگوی کمی^۴ را ترسیم کنند بر تغییراتی نوعاً کیفی^۵ متمرکزند.

بر اساس دیدگاه خطی یا طولی^۶ چیزی که در آغاز زندگی وجود دارد، در طول زمان صرفاً بزرگتر یا مشخص‌تر می‌شود. در حالی که «جهت‌گیری تحولی» تلاش می‌کند شرح دهد که چگونه آنچه در مرحله اولیه زندگی وجود دارد به یچیزی تحول می‌یابد که با اصل خود مرتب‌تر اما متفاوت است (برگر، ۱۹۷۴) طبعاً برخی دیدگاه‌های هویت تحولی نیستند.

یونانیان باستان شخصیت را به عنوان «نوع منش»^۷ تعریف می‌کردند. یک فرد منحصرأ یکی از چهار نوع اساسی شخصیت را دارا بود و هرگز تغییری کیفی در او روی نمی‌داد. این چهار نوع عبارت بودند از بلغمی، صفاوی، سودائی و دمو. تلاش‌های اخیر برای توصیف شخصیت در قالب واژه‌های ساختار بدنی^۸، (مثل فربه تن^۹، سبتر تن^{۱۰}، و کشیده تن^{۱۱})، منش (مثل درون‌گرا^{۱۲}، و برون‌گرا^{۱۳}) یا طبقه بندی تشخیص روانی (از قبیل ضد اجتماعی^{۱۴}، اسکیزوفرنی^{۱۵}، افسردگی-شیدایی^{۱۶}) همگی نمونه‌های ی از دیدگاه‌های خطی یا غیر تحولی هویت هستند. در چنین برجسب‌هایی فرض بر این است که نوع شخصیت، درون فرد قرار دارد و در نتیجه تحریک حاصل از تجربیات آشکار می‌شود. متقابلاً در الگوی تحول نگر هویت، مراحل متفاوت کیفی در ساختار شخصیت ظاهر می‌شود هر یک از مراحل با ساختار منحصر به فرد خود هرگز تکرار نخواهند شد و هر بار که بازسازی روانی رخ می‌دهد ممکن نیست هر مرحله روی مرحله قبلی باطگشت کند. مراحل تحول در سلسله مراتب و توالی ثابتی بوده، هر مرحله روی مرحله قبلی ساخته می‌شود و در عین حال با مرحله قبلی ترکیب می‌شود تا بنیانی را برای مرحله بعدی فراهم سازد (لوینگر، ۱۹۸۷). هنگامی که هویت به عنوان پدیده‌ای تحول یابنده تلقی شود، برخی تلویحات مهم مسئولیت اجتماعی اشکار می‌شود. بیش از آنکه هویت مجموعه‌ای از ویژگی‌های ایستا باشد از دیدگاه تحول نگر سازمانی ساختار یافته تلقی می‌شود که بیشتر واکنشی است در رفع بازداری رشد و به این ترتیب حرکتهای بعدی را نیز جلو می‌اندازد. به طور نمونه دیگر نیازی نیست، فردی را با برجسب «اختلال شخصیتی ضد اجتماعی» به عنوان ویژگی ثابت و غیرقابل تغییر در نظر بگیریم. در عوض چنین شخصیتی به عنوان فردی که در کودکی شرایط بازدارنده رشد داشته و می‌تواند یاری شود تا جریان بهنجار را آغاز کند در نظر گرفته می‌شود (کراگر، ۱۹۹۷).

¹ Blos, P.

² Loevinger G.

³ Kegan, R.

⁴ quantitative

⁵ Qualitative

⁶ Linear approach

⁷ Character type

⁸ Body build

⁹ endomorph

¹⁰ ectomorph

¹¹ mesomorph

¹² introvert

¹³ extrovert

¹⁴ sociopath

¹⁵ schizophrenic

¹⁶ Manic-depressive

۲-۲-۶- هویت، تعادل میان خود و دیگران

واژه‌های Ego, Self, Identity و Me (که به جز اولی، بقیه برابر نهاده‌های رسایی در فارسی ندارند) همگی برای دانشمندان مختلف علاقمند به موضوع خود (self) معانی بسیار ویژه‌ای دارند. هر نظریه پرداز معنی منحصر به فردی برای «I» بکار می‌برد. صرف نظر از کاربرد مفاهیم متفاوت می‌توان برای ماهیت هویت، مفهومی معمولی ارائه داد. هویت در مراحل مختلف زندگی به عنوان تعادلی بین آنکه «خود» پنداشته می‌شود و آنکه «دیگری» در نظر گرفته می‌شود، تعریف می‌گردد، مفاهیمی که ما توسط آنها خودمان در زندگیمان از دیگر مردمان و همان طور از عملکردهای عضوی مان تمایز می‌دهیم هسته اصلی تجربیات ما از هویت شخصی است. با وجود کاربرد متفاوت واژه‌ها و مفاهیم، اریکسون، بلاس، کلبِرگ^۱، لوینگر و کیگان شرح می‌دهند که چگونه تعادل درونی و تعادل مجدد مرزهای میان خود و دیگران، در مراحل مختلف زندگی تجربیات عینی بسیار متمایزی از هویت را ایجاد می‌کند.

با مرور کوتاهی که به مفاهیم «تحول» و «هویت» داشتیم، در ادامه به پنج نظریه‌ای که در حال حاضر از مهم‌ترین نظریه‌ها در این زمینه می‌باشند اشاره می‌کنیم. نکته قابل ذکر این است که مفهوم هویت‌یابی برخاسته از مکتب روانکاوی است و برای مطالعه در زمینه هویت‌یابی آشنایی قبلی با مفاهیم اولیه روانکاوی است و برای مطالعه در زمینه هویت‌یابی آشنایی قبلی با مفاهیم اولیه وانکاوی بخصوص نظام فروید ضروری است. دیگر اینکه یکی از پنج نظریه فوق مربوط به کلبِرگ است و بیش از آنکه به عنوان نظریه‌ای هویتی مطرح باشد، به نظریه رشد اخلاقی معروف گردیده است حال آنکه کلبِرگ یکی از فصول همه کتابهای هویت‌یابی را تشکیل می‌دهد و هویت از نظر کلبِرگ تحول شناختی است (کراگر، ۱۹۹۷). با این حال ما نیز این نظریه را در بخش رشد اخلاقی می‌آوریم.

۲-۲-۷- دیدگاه روانی اجتماعی اریکسون

۲-۲-۷-۱- نوجوانی تشکیل هویت

اریکسون ابتدا واژه «هویت من»^۲ را برای توصیف اختلال اصلی بعضی از سربازان بازمانده جنگ جهانی دوم بکار برد که که فقدان هماهنگی و انسجام را در زندگی شان تجربه می‌کردند. در اثر همین مشاهدات، بعدها مفاهیم اساسی دیگری در کارهای اریکسون پدید آمد.

به نظر می‌رسد هویت، به سادگی از راه بودن یا نبودنش (حضور یا عدم) قابل تعریف است. نبود هویت هنگامی است که از آن پس شخص نتواند قالب اصلی وجود منسجم خود را به طور روشنی تصور نماید. از راه چنین فقدان یا ناتوانی در تحول «هویت من» است که فرصتی برای فهم بیشتر روشهای تشکیل آن به وجود می‌آید، شخص می‌داند که چه هنگام هویت به میزان کم یا زیاد وجود دارد. هویت برای فرد تاندازه‌ای هشیار و قدری ناهشیار است، و به زندگی فرد احساسی از انسجام و هماهنگی و در عین حال نوعی «زندگی ناخودآگاه» می‌دهد.

تحول هویت در خلال دوره نوجوانی و جوانی، هنگامی است که فرایندهای عقلانی و استعداد زیستی برای تسهیل بروز عملکرد بزرگ سالانه سرانجام باید با جامعه مواجه شوند. هویت به گذشته بستگی دارد و آینده را تعیین می‌کند، ریشه در کودکی دارد، و به عنوان بنیانی برای تکالیف زندگی آینده عمل می‌کند (اریکسون، ۱۹۷۰).

¹ Kohlberg, L

² Ego Identity

فرایند تشکیل هویت در گرو اثر متقابلی است بین آنچه که جوان در پایان کودکی اش، فهمیده و آنچه که اکنون از معانی درک می کند (اریکسون، ۱۹۷۷). این جمله ساده مبنای از شماری از اساسی ترین مفاهیم هویت در نظریه اریکسون است. نظریه پردازان، تشکیل هویت را که عموماً در دوره نوجوانی رخ می دهد، از فرایندهای درون فکنی^۱ و همانندسازی^۲ کودک می کنند. اریکسون واژه «نوپیدازایی»^۳ را برای توصیف کیفیت تحول هویت، و نیز جنبه های وسیع تغییر شخصیت بکار می برد. اگر تن^۴، من^۵ و جامعه وظایف خود را انجام دهند، در انتهای نوجوانی و آغاز جوانی چه چیزی باید نمایان شود؟ به طور مشهود باید احساسی از بهزیستی نمایان گردد. چنین حالتی به وضوح همراه است با حسی از بودن در خانه تن، احساس آگاهی از اینکه شخص به کجا می رود و اطمینانی درونی از بازشناسی پیش بینی شده آنچه در آینده پیش می آید (اریکسون، ۱۹۶۷). شکل گیری مطلوب هویت با توجه به معنی اجتماعی روانی آن باید با تعهد به نقشهای شغلی و حرفه ای، ارزشها و گرایشهای جنسیتی، که مناسب ترین ترکیب فرد از نیازهای و توانایی ها هستند، خود را نشان دهد. چنین جنبه قابل مشاهده ای از تعهد هویت من (ego) است که هسته اصلی تلاشهایی بوده که در صدد شناسایی ویژگی های آن برآمده اند.

اریکسون چرخه زندگی را به صورت مرحله به مرحله شرح می دهد. هر مرحله دوره ای بحرانی از رشد است که با تضادی دوگانه همراه بوده و قبل از اینکه شخص با مانعی مواجه شود باید آن را شناسایی و مرتفع کرد. طبق اصل نوپیدازایی، هر مرحله، زمان غلبه و تسلط مخصوص خود را دارد، تا اینکه با ظهور همه قسمتهای آن کلیت عملکردی شکل می گیرد.

دو قطبی بودن هر مرحله موجب بحران می شود و نقطه عطف آن جایی است که فرایند رشد باید به عنوان گرایش به محیط طبیعی و زمینه های تاریخی و اجتماعی حرکتی برای بهتر یا بدتر شدن ایجاد کند (کراگر، ۱۹۷۷). از آنجا که هشت مرحله تحول در نظریه اریکسون در متون روان شناسی فارسی قابل دسترسی است، در اینجا فقط عناوین هشت مرحله را یادآوری می کنیم و در قسمتهای بعدی بیشتر به نظریاتی می پردازیم که در متون فارسی کمتر به آنها پرداخته شده است. هشت مرحله ای که اریکسون معتقد است هر فرد در دوره زندگی خود آنها را از سر می گذراند عبارتند از:

- ۱- اعتماد در برابر بی اعتمادی
- ۲- استقلال عمل در برابر تردید
- ۳- ابتکار در برابر احساس خطا و تقصیر
- ۴- کارایی در برابر احساس حقارت
- ۵- هویت یابی در برابر سردرگمی
- ۶- مردم آمیزی در برابر انزوا طلبی
- ۷- پدید آوردن در برابر راکد ماندگی

^۱ introjection

^۲ identification

^۳ epigenesis

^۴ soma

^۵ ego

۲-۷-۲-۲- یافته‌های تحقیقی درباره شکل‌گیری هویت نوجوانی در نظریه اریکسون

توضیحات صریح اریکسون از شکل‌گیری هویت در نوجوانی زمینه‌ای برای محققان فراهم آورد، تا برای آزمایش و فهم این پدیده تلاش کنند. در تحقیقاتی که تاکنون انجام شده سه دیدگاه کلی برای مطالعه تشکیل هویت ظاهر شده است. یک جریان متمرکز است بر جایگاهی که «هویت یا سردرگمی نقش» در طرح هشت مرحله‌ای اریکسون در آن انجام می‌گیرد. محققان در این چهارچوب معتقدند، تنها با تمرکز بر یک مرحله روان‌شناختی، تحقیقات قادر به قضاوت منصفانه در مورد الگوی اریکسون نخواهد بود. گرایش دوم تنها بر عمل مرحله «هویت-گم‌گشتگی نقش»^۱ متمرکز است. از این دیدگاه، هویت در جایی روی پیوستار میان هویت-سردرگمی قرار گرفته و مقیاسهای اندازه‌گیری که با این دیدگاه توسعه یافته‌اند، هویت را در ارتباط با سایر متغیرهای شخصیتی جستجو می‌کنند. سویمن دیدگاه کلی بر یکی از ابعاد اختصاصی هویت، که توسط اریکسون توصیف گردیده متمرکز است. به عنوان مثال، هوسر^۲ (۱۹۷۲) مباحثی از استحکام و انسجام ساختاری خودپنداره، طی دوره نوجوانی را مطالعه کرده حال آنکه بلاسی^۳ و همکارانش (بلاسی، ۱۹۸۸؛ بلاسی و میلتن^۴، ۱۹۹۱) برخی از جنبه‌های ذهنی تر هویت را مورد مشاهده قرار داده‌اند. اما از بین موضوعات مختلف موضوع تعهد (وفاداری) است که توجه بزرگترین محققان را به خود جلب نموده، و از راه مطالعات آغاز شده توسط جیمز ماریاس است که جریان تعهد و جستجوی هویت به نحو کاملی مورد آزمایش قرار گرفته است.

وفاداری یا تعهد به یک حرفه، به مجموعه‌ای از ارزشهای معنوی، و به هویتی جنسی نشانه‌های قابل مشاهده حاکی از تثبیت کم و بیش موفقیت آمیز هویت، در اواخر نوجوانی هستند. از دید ماریاس تعهد یا وفاداری به شکلهای مختلف بروز می‌کند. در حالیکه اریکسون، هویت را تعادلی میان تعهد و گم‌گشتگی نقش فرد در جامعه می‌دید، ماریاس دو نوع مشخص تعهد و دو نوع عدم تعهد را شناسایی نموده است (کراگر، ۱۹۹۷) ما در این فصل پس از مرور سه نظریه عمده دیگر، در پایان به شرح دیدگاه ماریاس می‌پردازیم.

۲-۲-۸- دیدگاه روان تحلیل گر بلاس

۲-۲-۸-۱- نوجوانی، فرایند فردیت ثانویه^۵

کاربلاس از میان هزار توی پیچیده^۶ روانکاوانه سربرآورد، و یکی از جالبترین نقاط تقاطع در تحول نظریه روان پویایی را نشان داد. بلاس بر اهمیت تجربیات پیش ادیپی^۷ به عنوان راه‌های تعیین کننده ارتباط بین فردی بعدی صحنه می‌گذارد. آگاهی از نقش بالقوه سودمند «واپس روی»^۸ در شکل‌گیری نوجوانی بیش از نقش ناهنجاری بی قید و شرط آن، برای

¹ Role confusion

² Hauser

³ Blasi

⁴ Milton

⁵ Second individual process

⁶ Complex labyrinth

⁷ Pre-oedipal

⁸ regression

فهم نظریه روانکاوانه بلاس اهمیت دارد. بلاس یکی از محدود نظریه پردازان روان پویشی است که ضمن بها دادن به جایگاه نوجوانی در مسیر بلوغ جنسی تقریباً به طور انحصاری بر رشد و تحولی که در مرحله گذر جوانی صورت می گیرد توجه نموده است.

۲-۲-۸-۲-۲- طبیعت شکل گیری منش

در حالیکه اریکسون واژه «هویت من» را بکار می برد، بلاس ترجیح می دهد برای دلالت بر جوهر و ذاتی که در طول نوجوانی بازسازی و تحکیم می شود، واژه «منش» را بکار برد. در نظر بلاس منش آن جنبه از شخصیت است که به پاسخهای فرد در برابر تحریکات برخاسته از محیط و خود الگو می دهد. بلاس در وهله اول بر فرایندهای «من» در شکل گیری منش تمرکز نمی کند، بلکه بیشتر بر تعادلی پویا میان ساختارهای نهاد^۱، من و فرامن^۲ تأکید دارد. بلاس چهار چالش را که به تشکیل منش مرتبط اند، بر می شمرد. بدون حل صحیح و مطلوب هر یک از این مسائل، در ساختار منش نوجوان که برای ایفاء نقش سلامت روانی در بزرگسالی لازم است، نوعی ناکارآمدی باقی خواهد ماند. ناتوانی در رفع چالشهای نوجوانی ممکن است به خاطر ممانعت رشدی اولیه باشد. چهار چالش منش نوجوانی عبارتند از:

الف- فرایند فردیت ثانویه

ب- ضربه تسلط کودکی^۳

ج- انسجام من^۴

د- هویت جنسی^۵

۲-۲-۸-۲-۲-۱- الف- فرایند فردیت ثانویه:

فرایند فردیت ثانویه نوجوانی، مستلزم رها شدن از بازنمایی درون روانی والدینی است که در دوران طفولیت ملکه شده و ساختار هویت کودکی را شکل داده اند.

در تحقیقات پیش از دهه ۱۹۶۰ میلادی، مارگارت ماهر^۶ مشاهدات طبیعی وسیعی درباره دو موضوع سلامت مادر-نوزاد نوزاد و مادر-کودک انجام داد. مشاهدات مذکور برای ترسیم فرایندی که طی آن کودک خود را از مراقبت کننده اولیه اش تمایز داده و فردی مستقل می شود، صورت گرفت. جدایی و فردیت، به خط سیری اشاره دارد که طی آن نوزاد از حالت عدم تمایز میان خود و جهان به سوی احساس جدایی و تمایز میان خود و جهان مادی که تا آن زمان برای خود ساخته، حرکت می کند، در نظر ماهر^۶ مفاهیم جدای و فردیت با هم تفاوت دارند. «جدایی» عبارت است از ظهور کودکی، در نتیجه و پس از همزیستی^۷ با مادر، حال آنکه منظور از «فردیت» پیشرفتهایی است که نشان دهنده تصور بچه

^۱ id

^۲ Super ego

^۳ Mastering childhood trauma

^۴ Ego continuity

^۵ Sexual identity

^۶ Mahler, M.

^۷ symbiotic

از خصوصیات فردی اش می‌باشد. در مجموع ماهر و همکارانش کوشش کردند «زایش روان شناختی»^۱ نوزاد آدمی را ترسیم نمایند.

ماهلر مسیر رشد را از میان مراحل می‌ژه‌ای در یک توالی دنبال کرد. وضوح^۲ هر یک از مراحل برای فرد، میزان سلامت یا آسیب منش را در خلال دوره‌های بعدی زندگی تعیین می‌کند. وضوح عبارت است از هدایت موفقیت آمیز مراحل، که برای ماهر بحران ادیپی^۳، و برای فروید به معنای آدم‌گاری پی‌ریزی ساختار منش در بزرگسالی است.

در آغاز زندگی، نوزاد قادر به تمایز میان خود از اطرافیانش نیست. در این مرحله «در خودماندگی» وظیفه اصلی طفل، نگهداری تعادل فیزیولوژیکی است، و فقط آگاهی تدریجی از مراقبت کننده (مادر) است که کودک را به مرحله بعدی «همزیستی» سوق می‌دهد. شروع آگاهی از وجود مادر به عنوان فردی مجزا، نشانگر اولین مرحله فرعی فرایند فردیت جدایی است. ماهر واژه «سرک کشیدن»^۴ را برای دلالت بر این مرحله از تمایز بکار می‌برد. مرحله‌ای که طفل طی آن توانایی‌های روانی و جسمی کسب می‌کند تا موجودیت جهان بیرونی را واریسی کند. همانطور که طفل به تدریج از دامن مادر به کف اتاق سرازیر می‌شود جستجوهای آزمایشی وی شروع می‌شود.

بلاس عمیقاً در پی پیوند کاربرد تحقیقات ماهر با «بازسازی درون روانی» در دوره نوجوانی بود. او مرحله «سرک کشیدن» در دوران طفولیت را بافرایند «رهایی از وابستگی خانوادگی»^۵ در نوجوانی پیوند زد. در مرحله «رهایی از وابستگی خانوادگی» دلبستگی به والدینی که کودک را سراسر دوره‌های احوالی^۶ و نهفتگی^۷ حمایت کرده‌اند، سست می‌شود این رها شدگی از تظاهرات والدین به نوجوانان اجازه می‌دهد دلبستگی‌های خیالی، نو و بیرون خانوادگی را پایه‌ریزی کند.

بلاس (۱۹۶۷) یادآور می‌شود، تحولات بیشتری که منوط به وضوح موفقیت آمیز فرایند فردیت ثانویه‌اند عبارتند از:

۱- اکتساب استحکام و ثبات «خود» و مرزهای عینی^۸

۲- از دست دادن برخی پیوندهای قوی با فرامن ادیپی

۳- ثبات بیشتر خلق و خو و عزت نفس که در نتیجه وابستگی کمتر به منابع حمایت کننده بیرونی حاصل می‌شود.

تا قبل از نوجوانی، کودک قادر بوده است، خواسته‌های خود را بر اساس من والدینی برآورده سازد. من والدینی از نظر ساختاری کمتر توسعه یافته است و کودک آن را از والدین به خود تعمیم داده و تصاحب نموده است. از راه بلوغ «من» است که احساس راسخی از خود، ظاهر می‌شود تا پایان مرحله فردیت ثانویه را نشان دهد. چنین احساسی از خود تحت تاثیر خواسته‌های فرامن درونی شده نیست و از خودی که توسط والدین پشتیبانی می‌گردید تواناتر بوده و متفاوت است.

هسته اصلی وضوح موفقیت آمیز فردیت نوجوان «واپس روی» است. فقط از راه توانایی نوجوان در تماس مجدد با سائقهای طفولیت است که بازسازی روانی در او به وقوع می‌پیوندد. رفتارهای «واپس گرایانه» رایج در بین نوجوانان

¹ Psychological birth

² resolution

³ oedipal

⁴ hatching

⁵ Shedding family dependency

⁶ phallic

⁷ latency

⁸ Object boundaries

شامل پدیده‌های ی همچون: بازگشت به زبان عملکردی^۱ پیش از زبان شفاهی^۲ (مثلاً بی ارادگی در پاسخ به موقعیتهایی که به طور شفاهی به عنوان بهترین موقعیت بیان شده‌اند)، بت سازی^۳، از ستاره‌های پاپ و شخصیت‌های مشهور (یادآوری ایده آلهایی که در کودکی از والدین داشته)، حالت‌های هیجانی شبیه به درهم آمیزی و ادغام (مثل پیوستگی با مفاهیم انتزاعی، حق، عدالت، حقیقت، مهربانی، و شفقت یا پیوستگی با گروه‌های سیاسی و مذهبی) از این قبیل می‌باشند.

۲-۲-۸-۲-۲-ب- ضرب تسلط کودکی

بلاس معتقد است حتی در مورد کسانی که مطلوب‌ترین دروان کودکی را طی کرده‌اند، فرصت‌های بی شماری برای ورود صدمه هیجانی بر آنها وجود دارد. به علاوه ضربه کودکی واژه‌ای نسبی است، سنگینی چنین ضربه‌ای به دو عامل بستگی دارد، یکی حجم و قدرت خطر به خودی خود و به همان میزان آسیب پذیری کودک نسبت به چنین خطرهایی. «ضرب تسلط کودکی» عملکردی بلند مدت است. فرد اغلب موقعیتهایی از زندگی را در نتیجه آنها صدمه اولیه مجدداً تکرار می‌شود ایجاد می‌کند، تا از آن راه فرصتهایی برای تسلط و وضوح فراهم آورد. دوره نوجوانی بخاطر نقش اش در تحکیم و تثبیت منش، دوره‌ای است که در آن بخش قابل توجهی از این عملکرد تکمیل می‌شود. در پایان نوجوانی، ضربه‌های طفولیت، برداشته نشده‌اند. اما به شکل بهینه‌ای در داخل «من» کامل گردیده و به عنوان امر مهمی در زندگی تجربه شده‌اند. در حالت مطلوب تشکیل منش، فرد قادر است برای کنار آمدن با آنچه که در ابتدا کار شاقی و غیرقابل کنترلی در کودکی محسوب می‌شد، راههایی بیابد. هر تلاشی در تسلط بر باقیمانده ضربه، موجب ارتقاء عزت نفس می‌شود.

۲-۲-۸-۲-۳-ج- انسجام من

سومین پیش شرط برای منش مطلوب، انسجام «من» است. بلاس این پدیده را به عنوان بحرانی برای شکل گیری منش در نظر می‌گیرد. رشد نوجوان تنها هنگامی می‌تواند پیشرفت کند، که من نوجوان در پی‌ریزی یک انسجام در محدوده خود موفق باشد. اگر از این روند ممانعت شود، بازسازی بخشی از نوجوانی ناتمام می‌ماند. رسش و بلوغ «خود» احساس تمامیت^۴، کمال و حرمت^۵ را در نوجوان بر می‌انگیزد و فقط در اواخر نوجوانی است که توانایی برای تشکیل شخصی از گذشته حال و آینده ظاهر می‌شود. شکل گیری منش در پایان نوجوانی به چهارچوبی که از راه انسجام خود فراهم شده بستگی دارد.

۲-۲-۸-۲-۴-د- هویت جنسی

شکل گیری «منش» مستلزم پی‌ریزی هویت جنسی است. هویت جنسی، احساسی از مردانگی یا زنانگی با مرزهایی معین است. دو اصطلاح لاتین هویت جنسی "sex identity" و "gender identity" که در ابتدای زندگی شکل

¹ action

² verbal

³ idolization

⁴ wholeness

⁵ inviolability

می‌گیرد، با هم تفاوت دارند. بلاس از دید سنتی روان تحلیل گری، به نوجوانی به عنوان بازگشت ضروری «واپس گرایانه» برای تکمیل موضوعات ادیبی مرحله اخلیلی، در جهت پی‌ریزی هویت نهایی جنسی می‌نگرد. همانگونه که بلاس بر لزوم بازگشت نوجوان به مرحله پیش ادیبی، برای بازسازی پیوندهای فراوانی والدینی تاکید می‌کند، نشان می‌دهد که تمایل جنسی مخالف فقط بر اساس بازگشت و وضوح به تضادهای ادیبی سالهای کودکی ظاهر می‌شود.

۲-۸-۳- مراحل شکل‌گیری منش در طول دوره نوجوانی

چهار موضوع مهمی را بلاس به عنوان چالش برای نوجوانی بر شمرده از نظر گذرانندیم. بلاس در رشد نوجوان چهار دوره را در نظر می‌گیرد که موضوعات فوق در آنها صورت می‌گیرند. دوره‌های چهارگانه‌ای که مجزای آن تحولات هستند، به نقل از کراگر (۱۹۹۷) بدین شرح‌اند:

۱- دوره نهفتگی

این دوره که قبل از نوجوانی است، فرصتی را که طی آن «من» و «فرامن» بر غریزه‌ها، کنترل می‌یابند، فراهم می‌آورد. برخلاف فروید که این دوره را دوره خاموشی جنسی می‌داند. بلاس این دوره را به عنوان دوره‌ای که تمایلات و فعالیت‌های جنسی در آن سرزنده و تمام و کمال هستند، می‌شناسد. به طور خلاصه عملکرد کلیدی دوره نهفتگی فراهم آوردن زمانی برای تحکیم^۱، بعد از بروز پیچیدگی‌های ادیبی است.

۲- پیش نوجوانی^۲

این دوره حاکی از افزایشی در سایق‌های پرخاشگری و جنسی، همراه با کاهش در کنترل من است، به نظر می‌رسد، محرک‌های ی که بر انگیزش‌های تکانشی^۳ را موجب می‌شوند، ارتباط مستقیم کمتری با خود سائق دارند. آنهایی که با نوجوانان سروکار دارند، می‌دانند چگونه هر تجربه به سرعت منبعی از تهییج جنسی می‌شود.

۳- آغاز نوجوانی^۴

وجه متمایز آن بلوغ جنسی، همراه با شروع واقعی جدایی از عینی‌گرایی اولیه است. به علاوه نیرویی جنسی که قبلاً به زوایای ادیبی دلبسته بود، اکنون روزه‌های بیرون خانوادگی را تعقیب می‌کند. نشانه‌های فرامن، تقلیل یافته و همان نسبت علائق درونی شده دیرین با والدین از دست رفته‌اند، و «من» رها شده، تا عملکرد کنترلی اش را کورکورانه به پیش برد. دوستی با هم جنس در اوایل نوجوانی ایده آل گرایانه است. به طوری که نوجوانان در پی دوستانی هستند که واجد خصوصیاتی باشند که آنها ندارند. از این راه صفات دلخواه می‌تواند از طریق فرد دیگری حاصل شود. عجیب نیست، که چنین ارتباطاتی در بین نوجوانان معمولاً به جدایی ناگهانی می‌انجامد.

۴- پایان نوجوانی^۵

دوره‌ای که تمایل مستمر در جستجو برای علاقه به جنس مخالف در آن دیده می‌شود. به علاوه نشانه‌های شخصیت مانند: پیوند اجتماعی، توانایی پیش بینی، ثبات هیجانی و استحکام عزت نفس در اعمال هدفمند بدست می‌آیند. اواخر نوجوانی قبل از هر چیز زمان تحکیم است. ثبات هویت جنسی طبق الگوهای ثابت پی‌ریزی بازنمایی محکم و استواری

¹ consolidatio

² Pre-adolescence

³ Impulse arousal

⁴ Early adolescence

⁵ Late adolescence

از خود و دیگران، و بلاخره احساس فزاینده‌ای از خودمختاری^۱ نشانگر آن تحکیم می‌باشد. بدین ترتیب منش شکل گرفته است.

بلاس مرحله عبور از نوجوانی به جوانی را «پسا نوجوانی» نام نهاده است. انضمام ساختاری بیشتر نشان‌دهنده این مرحله است (کراگر، ۱۹۹۷).

۲-۲-۹- الگوی لوینگر (رشد من در نوجوانی)

- سرشت و طبیعت «من»

لوینگر، بی‌میل بوده است که در مورد طبیعت «من» تعریفی موجز و دقیق ارائه دهد. در صورت اجبار ترجیح می‌داد مرحله‌ای را که در رشد من تعیین نموده، یادآور شود و به این نکته قناعت می‌کرد که: «من تمامیتی است که هم زمان با حرکت فرد در توالی رشد، دستخوش تغییراتی کیفی می‌شود» لوینگر دریافته بود که هیچ واژای برای اطلاق بر وسعت عملکردهای «من» مناسب نیست.

در تحقیقات اولیه، لوینگر (۱۹۷۶) خاصیت گزینشی^۲ من را به تفصیل شرح داد. بر اساس آن «من» مانع از ورود مشاهدات و اطلاعاتی می‌شود که به چهارچوب تعریف شده اش سازگار نیست. این کیفیت انتخابی آن چیزی است که به مرحله بلوغ «من» در اواخر نوجوانی و بزرگسالی ثبات قابل توجهی می‌دهد. اخیراً لوینگر (۱۹۹۵) نشان داده است که اصطلاح «رشد من» به خیلی از عوامل دخیل در رشد شخصیت مثل انگیزه‌ها، قضاوت اخلاقی، پیچیدگی شناختی و راهای درک خود و دیگران، اشاره دارد. او برای اجتناب از درهم ریختگی با مفاهیم روان‌کاوی و بخاطر توجه و تمرکز بر معنی وسیع مفاهیمی که از رشد من ساخته و پرداخته است، بندرت واژه «من» را بکار می‌برد.

لوینگر بین معنای «من» و «خود» تمایز قائل است. او واژه خود را برای توصیف تجربه‌ای درونی و ذهنی که فقط برای فرد قابل دسترسی است به کار می‌برد، حال آنکه «من» به آن جنبه‌های ی از شخصیت اشاره دارد که کم و بیش عمومی بوده و قابل مشاهده بیرونی است.

«من» برای لوینگر آن چیزی است که به فرد چهارچوبی کلی می‌دهد تا دنیا را از درون بنگرد. شاید خلاصه‌ترین توصیف لوینگر از وظایف من این است:

«جستجو برای معنی و مفاهیم مرتبط در عمل»

آنچه برای لوینگر راحت‌تر است آن است که بگوید «من» چه چیزی نیست. از شروع روان‌تحلیل‌گری، واژه «من» دست کم به چهار شیوه تعریف شده است و لوینگر فقط مفهوم بکار گرفته‌شده توسط اریکسون را با آنچه در نظر داشت سازگار می‌دید. او به تعاریف اسپیتز^۳ (۱۹۵۹)، هارتمن^۴ (۱۹۵۸) و بلاک^۵ و همکاران (۱۹۷۳) انتقاداتی را وارد می‌دانست.

¹ Autonomy

² SCREENING

³ Spitz

⁴ Hartman

⁵ Bellak

لوینگر در نظریه خود به «رشد من» فقط به عنوان یکی از چهار مجرای متفاوت رشد می‌نگرد، او در پی ارتباط تحول من با سایر جریان‌ات تحول جسمانی، روانی جنسی و عقلانی است. در اینجا به مراحل «من» و تحولات کلی آن تا دوره نوجوانی، در نظریه لوینگر، به نقل از کراگر (۱۹۹۷) نگاه می‌کنیم.

- مرحله پیش اجتماعی^۱

شاخصه این مرحله، بیان موضوعاتی درباره نوزاد تازه تولد یافته است، از قبیل اینکه هنوز قادر نیست خود را از غیر، تمیز دهد یا اینکه هنوز یک «من» ندارد. نوزاد برای تمایز خود از پیرامونش به تدریج به احساسی از ثبات شیء^۲ حاصل می‌کند.

- مرحله همزیستی

این مرحله مطابق با شرح ماهر از نوزاد همزیست است، که در آن نوزاد با اینکه قادر است خود را از پیرامونش تمیز دهد، اما هنوز توانایی تشخیص خود از مراقبت کننده اولیه اش را ندارد.

- مرحله تکانشی

بچه‌های پیش دبستانی با تکانه‌های و ترس از عمل متقابل کنترل می‌شوند. از نظر آنها دیگران به شدت مورد نیاز هستند، اما به عنوان چیزهایی که به آنها وابسته‌اند، تا آنها را بکار گیرند و از آنها بهره برداری کنند.

تمرکز این مرحله بر زمان حال است. گذشته یا آینده، ارزشی جزئی هم ندارند، و برای آنچه آنها مرتکب می‌شوند «حالا» اتفاق نمی‌افتد، زمان نمی‌گذرد و هر چه هست حال است.

احساسات جسمانی، بویژه جنسی و پرخاشگری اشتغالات هشیار^۳ آنهاست. فشارها و قیودات بیرونی به تدریج به کنترل تکانه‌ها کمک می‌کنند، تا بعداً آنها تحت کنترل «خود» در آیند.

- مرحله خود محافظتی^۴ (دلتا)

این مرحله با اولین تلاش‌های کودک برای کنترل تکانه‌هایش نمایان می‌شود. حالا فاصله کافی از تکانه‌ها تا کنترل آنها وجود دارد. در یادگیری برای پیش بینی پاداشها و تنبیه‌های کوتاه مدت، کوششهای شکننده و حفاظت شده کودک در کنترل تکانه آشکار می‌شود. در این مرحله خود مختاری زیادی از عوامل بیرونی فراهم می‌گردد، نام «خود محافظتی» بر گرفته از کیفیت ممیزه آسیب پذیری در این مرحله است.

به هر حال کودک خود محافظ می‌فهمد که قوواعدی وجود دارند که واجد عملکرداند، این نکته در کودک تکانشی یافت نمی‌شود.

ارتباطات بین فردی^۵ محتاطانه و بکارگیری دیگران، اولین اشتغالات هشیار فرد خود محافظ است.

- مرحله هم‌رنگی با جماعت (هم‌نوایی)^۶

حالت هم‌نوایی، مرحله مهمی از رشد من را نشان می‌دهد. در این مرحله برای اولین بار قابلیت شناسایی رفاه و اسایش شخص از رفاه دیگران (خانواده، همسالان و ...) بروز می‌کند. در عین حال «خود» خیلی متفاوت از خود متعلق به گروه

^۱ presocial

^۲ Object constancy

^۳ Conscious preoccupations

^۴ Self- protective

^۵ interpersonal

^۶ conformist

نیست. اعتماد به خود و جهان مانند پلکانی ضروری است. در صورت عدم اعتماد، جهان چون اجتماعی از عوامل دشمن دیده می‌شود و در نتیجه حالت «خود» بزرگسال و نوجوان در راستای فرصت طلبی، انتفاع و استثمار و فریبکاری پی‌ریزی می‌شوند. برای فرد هم‌نوا، قواعد از آن جهت که مورد توافق گروه‌ها قابل اطاعت‌اند و نه به خاطر تنبیه، و مخالفت‌های گروه در «خود» و از «خود» برای تنظیم رفتارهای کافی است. به همان ترتیب، تکان‌ها نیز بر اساس تمایلات مورد قبول گروه کنترل می‌شوند.

۱-۳/۴) سطح خودآگاه^۱: عبور از هم‌رنگی با جماعت به سمت وظیفه‌شناسی و وجدان^۲ برخلاف مرحله عبوری^۳ «ساختار من» در نظریه کیگان^۴ که پس از تشکیل از بین می‌رودند، سطوح عبور لوینگر می‌توانند می‌توانند به عنوان ساختاری مستحکم در طول دوران نوجوانی و بزرگسالی باقی بمانند. ویژگی قابل توجه در این سطح افزایش خودآگاهی و درک احتمالات گوناگون و وضعیت‌های متفاوت است. در این سطح، آگاهی از خود به عنوان «یک خود» و به عنوان پاره‌ای از کلیتی که هنجارهای گروهی به آن شکل می‌دهد، وجود دارد. برخلاف تصور قالبی در مرحله فرصت طلبی (مرحله قبل)، در این حالت آگاهی از تفاوت‌های فردی در سطح خودآگاه بروز می‌کند. در این سطح، «خود» می‌تواند از خودش و تمایزش از گروه، آگاه شود.

– مرحله وظیفه‌شناسی و وجدان

در این مرحله صفاتی همچون توانایی ایجاد اهداف بلند مدت بروز می‌کند. در کنار آن توانایی ارزیابی انتقادی خود، حس مسئولیت و قابلیت توصیف تفاوت‌های فردی از آن جمله‌اند. لوینگر یادآور می‌شود فقط معدودی از افراد در ابتدای نوجوانی (۱۴-۱۳ سالگی) به این مرحله نائل می‌شوند. در مرحله وجدانیت و وظیفه‌شناسی، قواعد، درونی شده‌اند. به طوری که بسته به ارزیابی شخصی فرد از رویدادهای چیزهایی درست یا غلط هستند. در حالیکه فرد خود محتاط برای اجتناب از تنبیه و فرد هم‌نوا به خاطر دریافت تأیید گروهی از قواعد پیروی می‌کردند، فرد در مرحله وظیفه‌شناسی، قواعد و معیارها را ارزیابی می‌کند و اهداف بلند مدت و آرمان‌های او طبق اصول اخلاقی اش شکل می‌گیرند. به طور کلی افراد وظیفه‌شناس و وجدانی خود را رقم زننده سرنوشت خود هدفمند و مسئول در ارتباطات بین گروهی می‌دانند.

۱-۴/۵) سطح تفردگرایی: عبور از وجدانیت به مرحله خودمختاری احساسی فزاینده این سطح هستند. با این حال ارتباطات تنگاتنگ با دیگران و سعی و تلاش در راه رشد، با یکدیگر ناسازگار دیده می‌شوند. آگاهی از تعارض^۵ درونی آغاز می‌شود، اما این تضاد، غالباً بیرونی شده^۶ است (مثلاً یک زن در این خیال است که اگر خدا، همسر، بچه و دیگران کمی بیشتر همراهی می‌کردند، هیچ گونه تضادی بین شغل، ازدواج و نقش‌های مادرانگی نبود). در مرحله خودمختاری برتر (مرحله بعدی)، چنین تعارض درونی به عنوان راهی برای زندگی پذیرفته شده، و توانایی فزاینده‌ای در تحمل تناقض^۷ و ابهام^۸ وجود دارد.

¹Self-aware

²conscientious

³Transition phases

^۴ در قسمت بعدی نظریه کیگان معرفی خواهد شد.

⁵ conflict

⁶ externalized

⁷ conflict

⁸ ambiguity

- مرحله خودمختاری

توانایی کنار آمدن با الزامات تعارضی و مسئولیت پذیری، صفات مشخصه این مرحله از رشد «من» است. لوینگر (۱۹۷۶) نشان می‌دهد که فرد خودمختار احتمالاً نسبت به آنهایی که در مرحله پایین تری از رشد و پختگی من قرار دارند، تعارض بیشتری ندارد، اما آنها بیش از آنکه تعارض را به سوی محیط فراقنی^۱ نموده یا انکار^۲ نمایند، بیشتر از آن آگاهی دارند و با آن درگیرند.

تحمل زیاد ابهام و پیچیدگی شناختی بیشتر تعیین کننده چهارچوب داوری فرد خودمختار است. فرد خودمختار قادر است ایده‌های جایگزینی را که با ایده‌های مراحل قبلی رشد ناسازگار هستند، متحد و یکپارچه کند.

- مرحله یکپارچگی^۳

لوینگر بالاترین مرحله رشد «من» را به عنوان توانایی برتری یافتن بر تعارضات مرحله خودمختاری تعریف نموده است. علاوه بر ویژگی‌های ی چون پیچیدگی شناختی، ارتباطات متقابل بین فردی بیشتر، و بها دادن به خودمختاری که همگی در مرحله قبلی آشکار شده‌اند، اکنون تحکیمی تازه از هویت و حس فردیت وجود دارد. لوینگر این مرحله از رشد من را با خود شکوفایی^۴ و مازلو^۵ مقایسه می‌کند. مطالعه فرد یکپارچه تا حدودی به خاطر چنین وجودی متعدد و تا حدی به دلیل محدودیتهایی که در تفسیر آزمون «رشد من» وجود دارد، مشکل است (کراگر، ۱۹۹۷).

۲-۱۰-۲ دیدگاه تحول سازه‌ای^۶ کیگان

هویت، به سان معنی‌سازی^۷

سازه هویتی جسورانه کیگان، تحت تأثیر کارهای پایازه^۸ که برای درک و فهم رشد تفکر منطقی^۹ کودکان شکل گرفته گرفته بود و نیز با کمک توصیفات نظریه‌های ارتباطات موضوعی «من» و با تلفیق این دو سنت ظاهر شد.

کیگان بیش از آنکه در پی شناسایی تنگاتنگ میان شناخت و عاطفه^{۱۰} باشد، با تمرکز بر فرایند تحولی که زمینه ساز شناخت و عاطفه بوده و اساساً هر دو آنها را بوجود می‌آورد، گرایش روان شناختی خود را هدایت نموده است.

تحول یعنی آن جریانی که موجب ظهور شناخت و عاطفه می‌شود، فعالیتی است که سازه‌های تعیین کننده مرزهای بین خود و دیگران را بوجود می‌آورد. به بیان دیگر تشکیل هویت (یا معنی سازی) جریان مداومی است که مرزهای بین خود و دیگران، در آن ساخته می‌شود، از بین می‌رود و دوباره شکل می‌گیرد. خود یا «ذهنیت» در نزد کیگان به چهارچوبی فراوانی اشاره دارد که فرد در آن محاط شده و نمی‌تواند از آن فاصله بگیرد. آگاه شدن یا آگاهی داشتن از چهارچوب، هنگامی که فرد در آن محاط شده ممکن نیست. به طور مثال بچه کوچک، بیش از آنکه تکانه‌ها و ادراکاتی

¹ projection

² denying

³ integrated

⁴ Self-actualization

⁵ Maslow, A.

⁶ Constructive development

⁷ Meaning making

⁸ Piaget J.

⁹ Logical thinking

¹⁰ affect

را تحت کنترل خود داشته باشد، او عین ادراکات و تکانه هاست، «خود» یک بچه دوساله چیزی جز تمایلات و ادراکاتش نیست.

برای کیگان عینیت، بازنمایی درونی شده دیگران نیست، بلکه پدیده‌های کلی هستند که ما می‌توانیم آنها را ترک کنیم. احساسات افکار سازه‌های و ارتباطاتی که ما می‌توانیم خارج از آنها بایستیم، آنها را مشاهده کنیم و در آنها دخل و تصرف نمائیم. واژه (object) از نظر ادبی به معنی «دورانداخته شده» است، هویت یا معنی سازی در نظر کیگان روشی است که از آن راه می‌توانیم چیزی را که زمانی قسمتی از «خود» بوده، دور بیندازیم و عینیتی تازه بسازیم و «خود» را بازسازی کنیم.

به اعتقاد کیگان فهم تعادل بین ذهنیت و عینیت برای رمزگشایی فرایندی که طی آن هویت یا معنی سازی در تمام پهنه زندگی گسترش می‌یابد، ضروری است. کیگان از ارتباط تعادلی ذهنیت-عینیت (خود-دیگران) به عنوان آتش بس تحولی^۱ یاد می‌کند. زمان‌های آتش بس، اوقاتی هستند که جهان سازنده احساس است، گرچه آن احساس به سبب تعادل‌های متفاوت عینیت-ذهنیت، تمایزاتی را در اشخاص بوجود می‌آورد. برخلاف بسیاری از نظریه پردازان مرحله ای^۲، کیگان به حالت‌های عبوری بین مراحل معنی سازی علاقمند است. او خیلی از دوره‌های زندگی مان را در موجودیتی موجودیتی خارج از تعادل می‌گذرانیم. یعنی از یک حالت تعادل به حالتی دیگر حرکت می‌کنیم.

کیگان برای اشاره به ماهیت اصلی تغییر تعادلی قدیم به جدید در جریان معنی سازی ترجیح می‌دهد، مفهوم «عبور موفقیت آمیز»^۳ را به جای مفهوم «فروپاشی»^۴ به کار برد. همه عبور بین حالات توازن عینیت-ذهنیت، ماهیتاً از نوع بازشناسی است، یعنی آگاهی از همه آنچه که در مرحله قبل بوده ایم و نه بیشتر.

اخیراً کیگان (۱۹۹۴) در پی آن است که تناسب میان خواسته‌های فرهنگ معاصر غرب از نوجوانان و بزرگسالان و ظرفیتهای رشدی آنها را برای مواجهه با آن خواسته‌ها، بیازماید. کیگان عقیده دارد که دست کم در برخی بخش‌های معینی دار زندگی مان، برای ورود به عرصه‌های ی چون مدرسه، مشاغل، مسئولیت والدینی، همسرگزینی و روان درمانی، بی تناسبی‌های عمده‌ای بین پیچیدگی تعلیمات فرهنگی و توانایی‌های ذهنی مان وجود دارد.

اکنون به مراحل رشد هویت یا معنی سازی که همان تحول «خود» است از دید کیگان نگاه می‌کنیم. همان گونه که قبلاً اشاره شد در مراحل تحولی کیگان، در هر مرحله ساختاری تشکیل و سپس از بین می‌رود تا زمینه برای مرحله بعد فراهم شود. این مراحل به نقل از کراگر (۱۹۹۷) عبارتند از:

مرحله ۰- رشد و فقدان خود منسجم

در این مرحله نوزاد به بازتابهایی که با محیط والدینی سازگار شده‌اند، مجهز است و این پاسخها بیشتر در ماه‌های اولیه مفیدند. در این زمان، نوزاد، بازتاب و احساس است، بدون آنکه از جهانی مجزا از «خود» اش آگاه باشد. از آنجا که هنوز نمی‌تواند تعادل عینیت-ذهنیت وجود داشته باشد، کیگان و همکاران (۱۹۸۲) این مرحله را مرحله صفر محسوب نموده‌اند.

¹ Evolutionary truce

² Stage theories

³ Break through

⁴ Break down

مرحله ۱- رشد و فقدان تعادل تکانشی (اولین مطالبه هشیاری)

در ایم مرحله، نوزاد کشف می‌کند که جهانی جدای از او وجود دارد، اما این جهان مجزا تا سالهای بعد برای او عینیت نمی‌یابد. این شرح بسیار ساده، زیبا و در عین حال رسائی است از زندگی کودک ۲ تا ۵ ساله که در ادراکات و تکانه‌هایش غرق شده است. در فرایند تحول، جهانی مجزا از کودک خلق شده، اما با این حال جهان در ادراکات متفاوت کودک از چیزها، نشخوار می‌شود. به زعم کودک این جهان است که تغییر می‌کند نه ادراک او. در این حال امکان هماهنگی دو یا چند دیدگاه متفاوت از یک چیز وجود ندارد، و برای سازماندهی آنها هنوز یک «خود» متمایز نضج نیافته است، بنابراین فرد نمی‌تواند نقش دیگران را به خود بگیرد.

از نظر شناختی، او نمی‌تواند عملی بر خلاف شناخت خود انجام دهد و نیز از نظر عاطفی، توانایی بروز احساسات دوگانه^۱ وجود ندارد. خود یا دیگران، می‌توانند به طور کلی خوب یا بد باشند و امکان ترکیبی از این دو نیست. اکنون کودک می‌پذیرد که هر کس چیزها را از دید خود می‌بیند. این توانایی برای گرفتن نقش دیگران که موجب می‌شود کودک بداند هر کس دیدگاه خود را دارد، مستلزم بازسازی بیشتر تعادل عینیت-ذهنیت است که در مسیر پیش دبستانی تا مرحله آتش بس معنی سازی، به درازا می‌انجامد.

مرحله ۲- رشد و فقدان تعادل عالی^۲ (دومین مطالبه هوشیاری)

در این مرحله، آن خود عالی مرحله عملیات عینی وارد می‌شود تا عمل کنترل تکانه را که قبلاً توسط خانواده صورت می‌گرفت، بر عهده گیرد. تجربه درونی و بیرونی هر دو با هم حفظ می‌شوند. در مقابل بوالهوسی ناپایدار زندگی تکانه‌ای کووودک پیش دبستانی، در این مرحله ثبات نیازها و رفتارها آشکار می‌شوند. کودک معلق در تعادل عالی، بیشتر خودکفا می‌شود و این گواهی است بر وجود یک خود خویشتن دار. در جهت هماهنگی ادراکات متفاوت، این فهم حاصل می‌شود که در واقع دیگران دیدگاه‌های خود را دارند و دیدگاه فرد به طور خودبخودی توسط دیگران خوانده یا برداشت نمی‌شود. اکنون نیازها، علاقه‌ها و ارزش‌های فرد، «خود» هنوز نمی‌تواند خواسته‌های متفاوت دیگران هماهنگ کند، چنین توانایی تنها هنگامی به دیت می‌آید که عینیتها (نیازها، علاقه‌ها، و خواسته‌ها) متمایز شده در مسیر عبور به مرحله بعدی، ذهنی شوند. بچه‌های حدود ۱۲ ساله در این حالت به سر می‌برند.

برای معنی سازی در مرحله تعادل عالی، مدرسه و گروه همسالان، محیط فرهنگی هستند و هر دو این عناصر می‌توانند ساختار حمایت کننده توقعات و انتظارات را ایجاد نموده و به بسیاری از احساسات جوان به طور خوشایندی پاسخ دهند. در جهان فراتر از واحد خانواده، اکنون این مدرسه و گروه همسالان است که می‌تواند با ایجاد احساساتی مطابق با نیازها و علاقه‌های شان، حرمت و احترام را برای آنها تأمین کند.

مرحله ۳- رشد و فقدان تعادل بین فردی (سومین مطالبه هوشیاری)

¹ ambivalence

² Imperial balance

از نوجوانا انتظار می‌رود در روابط بین فردی قابل اعتماد باشد، بتواند به قول و قرارهایش پایبند باشد و به طور کلی در روابط گرایشی تقابلی داشته باشد. در حالیکه به نظر می‌رسد ایفاء نقش تقابلی، حاصل عبور به این مرحله تعادلی جدید است، در عین حال روابط بین فردی برای آن یک ضرورت است. در مرحله سوم موسوم به «خود» بین فردی، نسبت فرد به روابط بین فردی تعلق نیست، بلکه اساساً «خود» همان روابط است، که در برابر نگرشهای موجود در اجتماع بسیار آسیب پذیر است. برای «خود»ی که هنوز از افراد دیگر متمایز نشده، عینیتی وجود ندارد. در این صورت برای این «خود» اظهار خشم مشکل است و چنین رفتاری تهدید شکستن روابطی را در بر دارد که «خود» را تشکیل می‌دهند.

«خود» بین فردی، آتش بس بهنجار عینیت-ذهنیت در اوایل و میانه‌های نوجوانی است، عبور از این حالت به «رهایی از روابط بین فردی» وجه مشخصه هویت در اواخر نوجوانی و جوانی است.

مرحله ۴- رشد و فقدان تعادل نهادی^۱ (چهارمین مطالبه هشیاری)

در تمایز از مرحله قبل، این مرحله تعادل، احساسی از ایجاد «خود» به دست می‌دهد. «خود» که به مرحله چهارم پا گذاشته، لار دیگر توانایی درونی کردن آنچه قبلاً بیرونی بوده را تجربه می‌کند، اکنون «خود» داشتن روابط است تا بودن. در این حال، روابط بین فردی، توسط خود متمایز شده از دیگران تنظیم می‌شود. در تعادل مرحله چهارم، معنی از سازماندهی^۲ مشتق می‌شود تا سازماندهی از معنی یا از نظام ارزشی^۳ فرد. در اینجا، فرد، همان شغلش، شهروندی اش، و مذهب اش می‌باشد.

مرحله عملیات صوری^۴ پیاژه و مرحله قانون و نظم^۵ از نظام کلبرگ به عنوان نتیجه این تعادل تحولی قابل مشاهده‌اند.

مرحله ۵- رشد تعادل درون فردی (پنجمین مطالبه هشیاری)

در آخرین آتش بس تحولی، «خود» فرد از نهادهایش متمایز شده، و اکنون «خودی» وجود دارد، که پیوند او با نهادهایش بیشتر «داشتن» است تا «بودن». اکنون تعادل درون فردی «خود»های نهادی را هماهنگ می‌کند. در این حال یک «خود» معین و مستقل بیشتر از آنکه از دیگران مشتق شده باشد، برآمدی از آنهاست. در نتیجه این تعادل آخر (مرحله پنجم) شخص خود پیشه، مذهب، و ملیت نیست. بلکه مالک آنها و ماکل سایر پیوند جوئی‌های نهادی است. ساختار جدید «خود» به راههایی می‌نگرد که نهادها در اهداف رشد و نموی خود بهتر آماده می‌شوند.

در سطح اخلاق پس عرفی کلبرگ، که وجه مشخصه آن «خود» بیرون آمده از پایگاه اجتماعی است به جای اینکه از سیستم قانونی حمایت شود، «خود» توانایی این را دارد، که قانون بیافریند. کیگان دریافت، این سطح استدلال اخلاقی، توسط آن ساختار عمیق تعادل درون فردی کنترل می‌شود. به همین ترتیب در مرحله پنجم پیاژه یعنی عملیات صوری، قابلیت وجود دارد که بر مبنای آن فرد می‌تواند بیرون از مجموعه مفاهیم و معنای ایستاده و بازتابی از آنها باشد، نه اینکه

¹ Institutional balance

² organization

³ valuing system

⁴ Formal operation

⁵ Law and order

به کار بردن آن مجموعه منعکس کننده فرد باشد کیگان و همکارانش دریافتند که این مرحله فهم شناختی از نظام پیاژه نیز مشابه آن مرحله از استدلال اخلاقی کلبرگ توسط ساختار ژرف تعادل درون فردی تعیین می شود. موضوعات تمایز و انسجام، جدایی و فراگیری، یعنی موضوعاتی که در هویت یابی «خود» مطرح می شوند، همگی در میان تعادلها و عبور که در روند نمو «خود» پدید می آیند، پیچیده شده اند. در نوشته های اخیر کیگان (۱۹۹۴) ارتباط موضوعات فوق (ترجیحات سبک شناسی) با ساختار حقیقی معنی سازی «خود» روشن شده اند (کراگر، ۱۹۹۷).

۲-۱۱-۲- هویت یابی از دیدگاه ماریسا

تصویر اریکسون از رشد هویت نسبتاً کلی است. نوجوانان طی دوران طولانی نوجوانی با مسائل مختلفی روبرو می شوند. مسائل مربوط به تشکیل هویت، به سه دوره تقسیم شده است که در نظام آموزشی ایران معادل دوره راهنمایی، دبیرستان و سالهای نخستین دانشگاه می باشد در ادامه شرح این سه دوره می آید، سپس حالتهای هویتی از دید ماریسا را توضیح می دهیم:

دوره راهنمایی

بعضی از متخصصان از جمله ماریسا (۱۹۹۱) دوران اولیه نوجوانی را به عنوان دوره ویرانگری در تشکیل هویت می دانند. به این معنی که نوجوانان در این دوره به علت تغییرات سریع جسمانی، شناختی و اجتماعی که تجربه می کنند، بخصوص علاقمند هستند که «ارزشها و همانند سازی های کودکانه» خود را دوباره بررسی کنند. برای برخی نوجوانان این مرحله ویران سازی بسیار فشرده، همراه با گیجی، ناراحتی و هیجان است. درجه ناراحتی احتمالاً بستگی دارد به میزان تغییری که نوجوان با آن روبرو می شود و حمایتی که از جانب خانواده و دوستان از او به عمل می آید.

دوره دبیرستان

برخلاف نوجوانان مرحله اولیه که ویران سازی را تجربه می کنند، نوجوانان دبیرستانی به احتمال زیاد در حال بازسازی یک هویت برای خود می باشند (ماریسا، ۱۹۹۱)، نوجوانان دبیرستانی معمولاً سعی می کنند احساس اینکه چه کسی هستند را با تغییرات جسمی، احساسات جنسی، ارزیابی تواناییها و نقشهای جاری یا آینده خود تلفیق نمایند. مثلاً اینکه چگونه قضاوت اخلاقی و ارزشهای شخصی خود را حفظ کنند. تحقیقات نشان می دهد دانش آموزانی که در مقیاسهای هویت، نمره ای بالاتر از میانگین می گیرند قابل اعتمادتر و سازگارتر به نظر می رسند و همچنین خود را بیشتر قبول دارند (لوا، ۱۹۷۶).

نوجوانان دانشگاهی

¹ Lavoia

در حالیکه نوجوانان دبیرستانی درگیر نقشهای جاری خود هستند، جوانانی که در سنین پس از دبیرستان بسر می‌برند، مسائل هویت را در قالب نقشهای اجتماعی، ارزشی و شغلی آینده می‌جویند. جیمز ماریسیا (۱۹۶۶) تا امروز کاملترین تصویر را از تحول شکل‌گیری هویت ترسیم نموده است (اکبرزاده، ۱۳۷۶).

۲-۱۲- نظریه ماریسیا

ماریسیا به وسیله مصاحبه‌های نیمه باز^۱ با جوانان دانشگاهی در سه زمینه شغلی، ایدئولوژی مذهبی و سیاسی، مراحل رشد روانی-اجتماعی را طبقه‌بندی نمود. قبل از پرداختن به آنها، توجه به دو مفهوم اساسی، ضروری است. بحران^۲ یک دوره تصمیم‌گیری است که تلاش فعالانه بین راه‌های معنادار یک مسئله را در بر می‌گیرد (کوته و ولین، ۱۹۸۸؛ به نقل از راستگو مقدم، ۱۳۷۶) بحران در واقع عدم تعهد است. تعهد: سرمایه‌گذاری شخصی در مجموعه‌ای از باورها یا در یک شغل که فرد بررسی مشخصی را در آنچه قصد انجام آن را دارد به عمل می‌آورد (ماریسیا، ۱۹۶۷؛ به نقل از شهر ارای، ۱۳۷۵) به بیان دیگر عدم تردید در انتخاب و بی‌میلی نسبت به ترک مسیر (کوته و ولین، ۱۹۸۸). در هر زمان در میان هویت یابی، فرد در یکی از حالت‌های بحران یا تعهد به سر می‌برد، بر اساس اینکه فرد بحرانی را پشت سر گذاشته یا نه، چهار حالت بوجود می‌آید.

جدول ۲-۱: حالت‌های بحران یا تعهد در روند هویت‌یابی

حالت هویتی	هویت مهلت خواه	هویت زودرس	هویت آشفته	هویت پیشرفته
بحران	+	-	-	+
تعهد	-	+	-	+

حال به شرح چهار حالت اصلی هویت‌یابی از چند منبع مختلف می‌پردازیم:

هویت آشفته^۳ یا سردرگم (گیجی نقش)

فرد در زندگی معلق است. به ندرت نسبت به اشخاص، عقاید یا اصول و ارزشها تعهدی وجود دارد. طرحی برای آینده خود ندارد. نقشهای اجتماعی را امتحان نموده به سرعت ترک می‌کند، به نظر می‌رسد فرد فاقد خود بوده و از درون خالی است.

خصوصیات شخصیتی: چنین افرادی بی‌مبالا هستند، بی‌اراده و بدون هدف کارها را به قضا و قدر واگذار می‌کنند، تمرکز ندارند، سطحی هستند، اغلب تنها و غمگین‌اند، زیرا روابط نزدیک و دوستانه‌ای ندارند.

¹ semistructure

² crisis

³ Diffusion identity

هویت زودرس^۱

زمانی فرد در این مرحله قرار می‌گیرد که بدون پشت سر گذاشتن هیچ گونه بحرانی به تعهد مقدماتی در هدفها، ارزشها و اعتقاداتش رسیده باشد. این گونه افراد به جای انتخاب آیدانه، طرحهای افراد دیگر را برای زندگی پذیرفته‌اند و این اغلب زمانی رخ می‌دهد که آنها تعهد والدین خود را به طور کامل می‌پذیرند، در این شرایط، نوجوانان فرصت کافی برای کشف دیدگاه‌های مختلف، ایدئولوژی‌ها و مشاغل مختلف را ندارند. فرد تا حدی از روی اجبار آنچه را که بزرگترها و افراد با نفوذ در مورد رشته تحصیلی، دین و مذهب و سیاست می‌گویند می‌پذیرد. خصوصیات شخصیتی: این افراد انعطاف ناپذیرند و هنگامی که عقایدشان مورد تهدد قرار می‌گیرد یکدنده و متعصب می‌شوند. تمایل دارند که شاد و متکی به خود و گاه از خود راضی باشند. پیوندهای خانوادگی قوی دارند و به نظم و قانون معتقدند. تمایلی به سوال، انتخاب یا بررسی مسائل ندارند، و دوست دارند از یک فرد قدرتمند یا دوستان با نفوذ پیروی کنند.

هویت مهلت خواه یا تأخیری^۲

این نوع هویت معمولاً نتیجه یک تصمیم سنجیده و با تعمق می‌باشد که فرد به خود فرصتی می‌دهد تا از فشار ناشی از مدرسه، دانشگاه یا اولین شغل تا حدی خلاصی یابد. هنوز تعهدی برای ارزشها و هدفها بوجود نیامده و فرد در حال بررسی آنهاست، اگر تعهدی وجود دارد مبهم است. فرد احتیاج دارد خود را در تجارب مختلف بیازماید. تا به شناخت عمیقی در مورد خود برسد. خصوصیات شخصیتی: این افراد تمایل دارند که با نشاط، پر حرف و در تعارض و کشمکش باشند. رقابت جو و مضطرب‌اند. می‌خواهند به کسی یا چیزی تعلق داشته باشند، اما لزوماً روابط صمیمانه ندارند.

هویت موفق یا دست یافته

مارسیا هویت موفق را تقریباً شامل رویارویی با بحران‌های شخصیتی و تصمیم‌گیری متفکرانه می‌داند. فرد نسبت به انتخابهای گوناگون و دشواری که زندگی برایش فراهم نموده آگاه می‌گردد. انتخاب او همراه با تعهد نسبت به هدفها، شغل، جهت‌گیری جنسی و یک دیدگاه مذهبی یا سیاسی. خصوصیات شخصیتی: این افراد زمان زیادی را به تفکر فعالانه در مورد دیدگاه‌های مهم زندگی می‌گذرانند. اما انقدر درونگرا نیستند که نتوانند کاری را انجام دهند. حس شوخ طبعی دارند، عزت نفس بالایی دارند و تحت شرایط پرفشار و استرس‌زا دارای عملکرد خوبی هستند. خودکار و خود مختارند. توانایی رابطه صمیمانه و نزدیک را دارند و در عین حال که معیارهای خود را حفظ می‌کنند، ایده‌های جدید را نیز می‌پذیرند (مارسیا، ۱۹۸۷؛ به نقل از اکبرزاده، ۱۳۷۶ و بوماستر، ۱۹۹۱؛ به نقل از شهر آرای، ۱۳۷۶).

¹ Foreclosure identity

² Moratorium identity

۲-۲-۱۳- مقایسه نظریه اریکسون و مارسیا درباره هویت:

مقایسه تعاریف ارائه شده از هویت توسط اریکسون و مارسیا نشان می‌دهد که هر دو آنها به موضوع واحدی اشاره دارند. اما عناصر توصیفی و عملکردهای متفاوتی را مد نظر قرار می‌دهند.

برای اریکسون هویت، احساسی ذهنی از کلیت است که می‌تواند هشیار و ناهشیار باشد و ترکیبی از همسان سازی‌ها را شامل می‌شود که بیانگر محرک‌های روان شناختی با ارزش، هم برای خود او و هم برای افراد مهم دیگر در اجتماع است. عملکرد هویت عبارت است از بیان خود و تداوم انسجام درونی در طول زمان.

در حالیکه برای مارسیا ساختار هویت مورد توجه است. بخصوص با توجه به عملکرد آن در سازماندهی و هماهنگی جنبه‌های مختلف فیزیکی، روان شناختی و اجتماعی شخص که هم به کسب تمایز از دیگران و هم به انسجام با آنها کمک می‌نماید (واترمن^۱، ۱۹۸۸؛ به نقل از راستگو مقدم، ۱۳۷۶).

جدول ۲-۲: مقایسه مراحل تحول هویت در دوران نوجوانی از دید شش نظریه پرداز (نقل از کراگر، ۱۹۹۷، صفحه ۱۷۵)

مراحل تحول هویت					نظریه پردازان
صمیمیت در برابر مردم‌گریزی		هویت در برابر گم‌گشتگی نقش	(پیوند جویی در برابر کناره جویی)	کارایی در برابر احساس حقارت	اریکسون
هویت دست یافته	هویت تأخیری	گم‌گشتگی نقش			مارسیا
پس از نوجوانی	اواخر نوجوانی ثبات عینیت	ویژگی نوجوان تمایز	اوایل نوجوانی هم زیستی	نهفتگی	بلاس (سازگاری ارتباط عینی)
سوگیری اخلاق اصولی	سوگیری سیستم اجتماعی		سوگیری تبعیت و همگانی بین فردی	سوگیری ابزاری	گلبرگ
مرحله خودمختاری	مرحله وظیفه و وجدان		مرحله خودمختاری	مرحله فرصت طلبی	لوینگر
تعادل درون فردی	تعادل نهادی		تعادل بین فردی	تعادل عالی	کیگان

۲-۲-۱۴- بازنگری پیشینه تحقیق

موضوع هویت‌یابی ریشه‌ای در اساسی‌ترین بنیان آدمی یعنی «خود» و شاخ و برگ‌ها در اساسی‌ترین بنیان بشریت یعنی «اجتماع» دارد. چنین جامعیتی موجب گردیده است که توصیف و فراگیری آن بیش از پیش به واقعیت تحول آدمی

¹ Waterman

نزدیک بوده و ضمن کاربرد فراوان در زمینه‌های ملموس زندگی به درک و برداشت ما از سایر سازه‌های روانی نیز یاری رساند. ژردپای تحقیقات هویت‌یابی اکنون در زمینه‌های مختلف روان‌شناسی، تعلیم و تربیت، مردم‌شناسی، فلسفه و ادبیات، سیاست و حقوق به روشنی دیده می‌شود. و این در حالی است که تنها کمتر از چهل سال از زمانی که اریکسون (۱۹۶۳) آن را مطرح نمود نمی‌گذرد.

در بازنگری تحقیقات انجام شده در باب هویت، ملاحظه می‌شود که امروزه در کشورهای غربی حجم زیادی از تحقیقات هویت‌یابی در ارتباط با هویت قومی و نژادی، هویت جنسی، هویت شغلی و هویت در ارتباط با خانواده و همسالان است که بیانگر ارتباط تنگاتنگ دانشگاه و جامعه در آن دیار است، چراکه موضوعات تحقیقی برخاسته از مشکلات و معضلات کنونی آن جوامع است.

با این وصف در رابطه با آموزش و پرورش و بحث هویت‌یابی دانش‌آموزان و نقش فعالیت تربیتی در آن کمتر پژوهشی را می‌توان سراغ گرفت.

۲-۲-۱۵- جمع‌بندی

هویت را اگر با کمی تساهل به مفهوم قرآنی "شاکله" شبیه بدانیم، اهمیت آن در هدایت و جهت‌دهی به رفتار آدمی کاملاً آشکار است. دوران نوجوانی با اهمیت و حساسیتی که از هر حیث دارد، از جهت هویت‌یابی از مهم‌ترین دوران زندگی به شمار می‌رود. نقش و تأثیر نظام تعلیم و تربیت بر فرایند شکل‌گیری هویت بر صاحب‌نظران و پژوهشگران پوشیده نیست. به اعتقاد رحیمی نژاد و منصور (۱۳۸۰) «سومین عامل فرهنگی اجتماعی اثربخش در قلمرو تحول هویت جوانان محیط آموزشی است». در این میان به طور بالقوه فعالیت‌ها و برنامه‌های پرورشی سهم به‌سزایی در کمک به گذر از بحران هویت به سوی هویت یافتگی دانش‌آموزان می‌توانند داشته باشند.

خوشبختانه این مهم از نظر تدوین‌کنندگان طرح احیاء و تحول معاونت پرورشی و تربیت بدنی دور نمانده است. علاوه بر این در دیگر سندهای بالادستی مربوط به امور تربیتی "هویت" و "آشفته‌گی هویتی" جایگاه ویژه و ممتازی را به خود اختصاص داده است. برای نمونه چهارمین چالش پیش روی معاونت پرورشی و تربیت بدنی که در سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیتی بدنی (۱۳۸۷، ص ۱۳) ذکر شده است به هویت و نظام ارزشی نوجوانان اشاره دارد:

«چالش بروز شکاف‌های نسلی و تغییر در سلسله مراتب ارزشهای نوجوانان و آشفته‌گی‌های هویتی»

مهمتر اینکه در فرایند احیاء و تغییر و تحول در این معاونت، چالش مذکور اساساً به عنوان اولین پیش فرض پذیرفته شده است. بدین معنا که وجود چالشهای هویتی جوانان در عصر حاضر، بدون آنکه نیازمند تحقیق و بررسی دانسته شود، مورد پذیرش مسئولان و برنامه‌ریزان واقع شده است، پیش فرض مورد نظر در قالب عبارت زیر بیان شده است:

«ساختار هویتی و سلسله مراتب ارزشهای نوجوانان با تغییرات و چالشهای گسترده‌ای روبرو شده است.» (ص ۱۴).

البته باید خاطر نشان کرد که جریانهای مانند جهانی شدن، توسعه و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات، بحث چالشهای هویتی را در تمام جوامع به یکی از بحثهای مهم تبدیل کرده است. آموزش و پرورش ایران نیز در دهه اخیر به این موضوعات کمابیش حساسیت نشان داده است که نمونه از آن را می‌توان در منبع زیر که از سوی پژوهشکده تعلیم و تربیت به چاپ رسیده است، سراغ گرفت. "آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین: مجموعه مقالات در مورد نسبت آموزش و پرورش با جهانی شدن، هویت، توسعه و مهرورزی" (محمدی، ۱۳۸۳).

بر اساس همین آگاهی هاست که در سند شماره یک طرح جامع تحول بخشی صفحه ۱۸ ذیل اهداف کلان و کلی، ۵ هدف ذکر شده است که اولین آنها به هویت اختصاص داده شده است:

« اعتلاء هویت دانش‌آموزان بر پایه آموزه‌های و معارف غنی اسلامی و گسترش گرایشهای کمال‌جویانه و تعالی بخش در مدارس. »

در بیانیه چشم‌انداز سند مذکور برای سال ۱۴۰۴ و همچنین در میثاق تربیت مجدد به هویت دانش‌آموزان یا دانش‌آموختگان نظام آموزشی به عنوان یکی از هدفهای اصلی اشاره شده است: ... زمینه‌تکوین و تعالی **هویت** آنها [کودکان و نوجوانان] و رشد و شکوفایی استعدادهای شان در مسیر قرب الی الله و دستیابی به حیات طیبه فراهم گردد. (ص. ۴۷).

با این وجود همانطور که اشاره شد، پیش از این به بحث رابطه بین بخشهای مختلف نظام آموزشی از جمله امور پرورشی با ابعاد هویت‌چندان پرداخته نشده است. صرف ذکر اهمیت هویت در سندهای بالادستی و علم به جایگاه آن به حل مشکل منجر نخواهد شد. علاوه بر آن، برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در سطح عمل به پژوهش‌های بیشتری نیاز است. در این راستا پژوهش حاضر در تلاش است که مشخص کند آیا برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی حال حاضر مدارس استان خراسان شمالی توانسته است از لحاظ کمی و کیفی تا به آن اندازه باشد که رابطه معنادار مثبتی با ابعاد هویتی شاگردان برقرار کند.

فصل سوم:

روش پژوهش

۳-۱- روش تحقیق:

روش تحقیق از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) است. تحقیق توصیفی شامل روشهایی است که هدف آن توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی میتواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۴؛ ص ۸۱).

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن، روش انجام این پژوهش، روش توصیفی است. نظر به این که در این پژوهش به بررسی وضعیت هویتی نوجوانان پرداخته خواهد شد، و پژوهش از نوع کمی و با استفاده از پرسشنامه می‌باشد، لذا بدیهی است که نوع پژوهش توصیفی، از نوع پیمایشی است که با استفاده از نمونه‌گیری انجام خواهد شد.

۳-۲- ابزارهای سنجش متغیرها:

۳-۲-۱- پرسش‌نامه‌های محقق ساخته جهت بررسی کمیت و کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس.

الف) پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش میزان فعالیت‌های پرورشی مدرسه. این پرسشنامه شامل ۸ بند اصلی زیر است که مسئولیت تکمیل آن به مربی پرورشی یا معاون پرورشی مدرسه محول شده است. مربی پرورشی در طی تکمیل این پرسشنامه لازم است که از مدیر و معاونین مدرسه نیز کمک بگیرد.

۱- امکانات و تجهیزات

۲- مسابقات و فعالیت‌های فرهنگی و هنری

۳- مسابقات و فعالیت‌های ورزشی

۴- تشکلهای دانش‌آموزی

۵- تشویق‌ها

۶- مراسم آغازین (یا صبحگاه)

۷- فرائض دینی

۸- اردو یا بازدید/نمایشگاه/سخنرانی و یا پرسش و پاسخ/نمایش فیلم/کلاسهای فوق برنامه

روش محاسبه میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس بدین صورت بوده است که با توجه به اینکه شاخص‌های متعددی برای میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس (تجهیزات، درصد مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها و مسابقات فرهنگی و هنری، مشارکت دانش‌آموزان در تشکلهای، تعداد مسابقات داخل، شرکت‌کنندگان مسابقات داخل، تعداد مسابقات خارج، امتیاز تشویق، امتیاز مراسم آغازین، امتیاز فرائض دینی) وجود دارد و این شاخص‌ها بعضاً با مقادیر و واحدهای متفاوتی (درصد، تعداد، میزان و ...) مورد سنجش قرار گرفته است برای اندازه‌گیری میزان مشارکت از روش زیر استفاده شد.

ابتدا برای هر نمونه هر یک از شاخص‌ها با تفاضل میانگین همان شاخص تقسیم بر انحراف معیار به صورت استاندارد درآمد. با این کار کلیه شاخص‌ها به صورت اعداد بدون واحد تبدیل می‌شود. سپس شاخص‌های مختلف

استاندارد شده برای هر نمونه با یکدیگر جمع شد؛ و با تبدیل نمرات بدست آمده آن ها را به بازه معمول (نمره بین ۰ تا ۵) انتقال داده شد تا در محاسبات و آزمون های آماری استفاده شود.

ب) پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش میزان رضایت شغلی (شامل ابعادی چون جایگاه و شأن، اختیار عمل) مربی پرورشی. برای تعیین روایی این پرسشنامه که دارای ۱۶ سوال است، از روش الفای کرونباخ استفاده شد که در یک نمونه ۲۴ عددی برابر ۰,۶۴ بدست آمد که قابل قبول است.

ج) پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش میزان فعالیت و مشارکت دانش آموزان در فعالیت های پرورشی. این پرسشنامه نه به "شناخت" دانش آموزان درباره برنامه ها و فعالیت های پرورشی پرداخته است و نه به "نگرش" آنها نسبت به این برنامه ها.

د) پرسشنامه جایگاه مربی پرورشی در نزد دانش آموزان. این پرسشنامه میزان مقبولیت و محبوبیت مربی پرورشی را به نسبت دیگر عوامل مدرسه (مدیر، معاونان، مشاور، و ...) مورد بررسی قرار می دهد. برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش الفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن در این پرسشنامه ۷ سوالی، و در نمونه ۵۱۳ نفری، برابر است با ۰,۷۵۵۸ (تقریباً ۷۵,۶٪) که مقدار قابل قبولی است.

پرسشنامه های فوق بعد از جلسات مکرر با مربیان مجرب و باسابقه مدارس تهیه و تنظیم شود و در ادامه به ۵ تن از متخصصان معاونت پرورشی و تربیت بدنی استان خراسان شمالی ارائه شده و بعد از کسب نقطه نظرات آنها پرسشنامه های نهایی اصلاح و تدوین شد.

۳-۲-۲- پرسشنامه «هویت شخصی» احمدی

در پژوهش حاضر از این پرسشنامه برای اندازه گیری میزان بحران هویت استفاده شده است. این پرسشنامه توسط دکتر سید احمد احمدی در سال ۱۳۷۰ در دانشگاه اصفهان ساخته شده و برای ساختن آن ابتدا مقولات تشخیصی بحران هویت از منابع مختلف استخراج گردیده است، این مقولات عبارتند از:

۱- اشکال در هدفهای بلند مدت

۲- تردید در انتخاب شغل

۳- نداشتن الگوی مناسب برای رفاقت

۴- متناسب بودن رفتار جنسی

۵- اشکال در شناخت و معرفت جنسی

۶- عدم توجه به ارزشهای اخلاقی

۷- رعایت نکردن تعهد گروهی

۸- داشتن دید منفی نسبت به خود

۹- نداشتن روحیه تلاش و ابتکار

۱۰- اختلال در تنظیم وقت

سپس برای هر مقوله چهار درجه ضعیف تا شدید در نظر گرفته شده است و برای هر درجه یک گزینه طرح گردیده است. بدین ترتیب که گزینه اول در هر مقوله نشانه نبودن اشکال و گزینه آخر شدید بودن اشکال در هویت را می‌رساند. با توجه به اینکه آزمون دارای ۱۰ سوال چهار گزینه‌ای است و در هر سوال به گزینه اول صفر و به گزینه آخر سه امتیاز تعلق می‌گیرد، امتیازی که هر فرد در مجموع بدست می‌آورد حداقل صفر است که نشان دهنده عدم بحران در هویت و حداکثر ۳۰ می‌باشد که نشان دهنده اختلال بسیار شدید در هویت است (احمدی، ۱۳۷۳) (ضمیمه شماره ۹). پایایی آزمون: پرسشنامه «هویت شخصی» احمدی در چند تحقیق به کار گرفته شده است که جدول زیر ضرایب پایایی حاصل از دو تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۳-۱: ضریب پایایی پرسشنامه هویت شخصی احمدی در پژوهش‌های مختلف

پژوهشگر	سال تحقیق	حجم نمونه	نمونه‌ها	روش محاسبه	ضریب پایایی
موسی پور	۱۳۷۵	۳۰	دانش آموزان دبیرستانی	الفای کرونباخ	۰/۸۷
کریمی	۱۳۷۵	۵۰	دانش آموزان دبیرستانی	الفای کرونباخ	۰/۸۹

آزمون مذکور توسط منصوری و شهنی (۱۳۷۸) در اهواز اعتباریابی شده است که شرح آن به قرار زیر است: ضریب اعتبار بدست آمده در پژوهش حاضر با روش فوق $r=0/56$ می‌باشد که در سطح $P<0/001$ معنی‌دار است. این پرسش‌نامه توسط محمدی روزبهانی (۱۳۷۸) در دانشگاه اهواز مورد استفاده قرار گرفته و با روش اعتبار ملاکی هم زمان، اعتبار آزمون «هویت شخصی» احمدی در قیاس با «مقیاس هویت خود» (EIS) تن و همکاران مورد تأیید قرار گرفته است.

۳-۲-۳- هویت بین فردی (اجتماعی):

پرسشنامه ابعاد هویت^۱ ویرایش AIQ-IV:

جهت گیری‌های هویت به میزان اهمیتی اشاره دارد که افراد هنگام ساختن تعریف خود به طور نسبی برای نسبتها و یا ویژگی‌های مختلف قائلند (چک^۲، ۱۹۸۹). توسعه ابعاد پرسشنامه هویت از انتخاب فقره هایی از سیاهه سمپسون^۳ (۱۹۸۷) درباره ویژگی‌های هویت شروع شد که پیش از آن از بابت اینکه نشانگر دامنه‌های هویت فردی و اجتماعی هست یا نه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته بود (چک و بریگز^۴، ۱۹۸۱، ۱۹۸۲). در نتیجه برخی از فقره‌ها بازنویسی شد، برخی روشن تر بیان شدند و فقره‌های جدیدی نیز اضافه شدند تا پایایی و اعتبار محتوای مقیاس‌ها بهبود یابد (چک، ۱۹۸۲/۱۹۸۳؛ چک و هوگان^۵، ۱۹۸۱؛ هوگان و چک، ۱۹۸۱). تحلیل سایکومتریک نشان داد که فقره‌های خاصی که در ابتدا در طبقه هویت اجتماعی نمره گذاری شده بودند (مثلاً "عضوی از نسل خانواده بودن") به خوشه‌ای گرایش داشتند که نمایانگر عامل سومی بودند که هویت جمعی^۶ یا فرقه‌ای با را تشکیل می‌دهد. برای این حوزه مقیاس سومی

¹ Aspects of Identity Questionnaire

² Cheek

³ Sampson

⁴ Briggs

⁵ Hogan

⁶ collective identity

ایجاد شد (چک، تروپ^۱، چن^۲، و آندروود^۳، ۱۹۹۴). نه مقیاس اجتماعی و نه مقیاس جمعی هیچکدام بر روابط صمیمی با دوستان نزدیک یا روابط عاشقانه تمرکز نداشتند، بنابراین چهارمین مقیاس برای اندازه گیری جهت گیری هویت ارتباطی^۴ به AIQ-IV اضافه شد ("دوست خوب بودن برای آنها که واقعاً نگران آنها هستم") (چک، سمیت^۵، و تروپ، ۲۰۰۲).

این پرسشنامه توسط چک، اسمیت و تروپ (۲۰۰۲) طراحی و بارها مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این پرسشنامه تکامل یافته ویرایش چهارم (چک و تروپ، چن و آندروود، ۱۹۹۴) ابعاد هویت معروف به سه ایکس است. فرم تجدید نظر شده این مقیاس از ۴۵ گویه تشکیل شده که ۱۰ پرسش به هویت فردی، ۱۰ پرسش به هویت ارتباطی^۶، ۷ پرسش به هویت اجتماعی و ۸ پرسش به هویت جمعی اختصاص و ۱۰ پرسش نیز به عنوان گویه‌های فرعی که در مقیاسهای چهارگانه هویت در نظر گرفته نمی‌شوند، در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر گویه‌های فرعی مورد تحلیل قرار نگرفته اند. در مقابل هر گویه ۵ گزینه قرار داده شده است که پاسخ دهنده باید یکی از آنها را انتخاب کند (اهمیتی ندارد، اهمیت کمی دارد، تا حدودی اهمیت دارد، اهمیت دارد، اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد).

به منظور تعیین روایی مقیاس کلیه مراحل ذکر شده در مورد پرسش نامه جهت گیری هدف، به کار گرفته شد. به این ترتیب که همسانی درونی هر پرسش با نمره کل مقوله از طریق ضریب همبستگی محاسبه شد که با توجه به مطلوب بودن و معنی داری ضرایب همبستگی در این مرحله گویه‌ای حذف نگردید. پس از بررسی همسانی درونی، گویه‌ها مورد تحلیل عاملی قرار گرفته‌اند که نتیجه عوامل با استفاده از روش مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس موید وجود ۳ عامل در پرسشنامه بود. (جوکار، لطیفیان، ۱۳۸۵، ص ۳۶-۳۷). در این پرسشنامه به هر یک از گزینه‌ها به ترتیب زیر امتیاز تعلق می‌گیرد:

گزینه ۱ = ۱ امتیاز، گزینه ۲ = ۲ امتیاز، گزینه ۳ = ۳ امتیاز، گزینه ۴ = ۴ امتیاز، گزینه ۵ = ۵ امتیاز

نمره گذاری نیز به ترتیب زیر خواهد بود:

اگر مجموع امتیازها پایین‌تر از ۲۰ باشد = یعنی نمره پایین

اگر مجموع امتیازها بین ۲۱ تا ۲۷ باشد (حدوسط ۲۴) باشد = یعنی نمره متوسط

اگر مجموع امتیازها بالاتر از ۲۸ باشد = یعنی نمره بالا

ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۷ بدست آمد که می‌تواند قابل قبول باشد.

۳-۲-۴- هویت دینی (یامذهبی)

برای سنجش هویت دینی، پرسشنامه هویت دینی که توسط سفیری و غفوری (۱۳۸۸) طراحی و اجرا شده است مبنا قرار گرفت. پژوهش‌گر با انجام تغییراتی در این پرسش‌نامه که شامل سه بعد احساس، باور و عقاید، و عمل می‌باشد، آن را

¹ Tropp

² Chen

³ Underwood

⁴ relational identity orientation

⁵ Smith

⁶ Relational Identity

اصلاح و مورد استفاده قرار داد. در این پرسش نامه به هر یک از گزینه های ۱ تا ۵ به ترتیب ۱ تا ۵ امتیاز تعلق گرفت. نمره گذاری به ترتیب زیر خواهد بود:

اگر مجموع امتیازها پایین تر از ۳۶ باشد = یعنی نمره پایین
اگر مجموع امتیازها بین ۳۷ تا ۴۵ باشد (حدوسط ۴۱) باشد = یعنی نمره متوسط
اگر مجموع امتیازها بالاتر از ۴۶ باشد = یعنی نمره بالا

در نهایت پس از بررسی کامل روایی (روایی ظاهری، محتوا و سازه) و پایایی (دو نیمه کردن و آلفای کرانباخ که برابر ۰/۹۴ می باشد)، پرسشنامه ها به تأیید ناظر محترم طرح رسیده و مورد استفاده قرار گرفتند.

۳-۳- جامعه، روش نمونه گیری و حجم نمونه:

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی و متوسطه استان خراسان شمالی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ می باشند. این تعداد برابر است با ۸۶۵۶۰ که از این میان ۴۴۱۹۵ هزار نفر آن دانش آموز راهنمایی و ۴۲۳۶۵ هزار نفر آن دانش آموز دوره متوسطه هستند (جدول های ۲-۳ و ۳-۳).

بنا به تصویب شورای تحقیقات استان خراسان شمالی پژوهش گر می بایست نمونه آماری خود را از بین سه منطقه برخوردار، نیمه برخوردار و محروم انتخاب کند. شهر بجنورد منطقه برخوردار، شهرستان های شیروان، فاروج، اسفراین و مانه سملقان از مناطق نیمه برخوردار و شهرستان جاجرم، گرمه و راز و جرگلان نیز از مناطق محروم به شمار می روند. اما این مناطق به عنوان متغیر در پژوهش عمل نمی کنند و تنها در انتخاب نمونه آماری مورد توجه هستند.

بجنورد به عنوان تنها منطقه برخوردار رقیبی برای انتخاب تصادفی از طریق قرعه کشی ندارد. از بین مناطق نیمه برخوردار، آشخانه و از مناطق محروم جاجرم به قید قرعه انتخاب شدند. بنا به متغیرهای تعریف شده، به شکل انتخاب تصادفی، مرحله ای، خوشه ای از بین مدارس هر یک از سه منطقه مذکور، ۸ مدرسه و در مجموع ۲۴ مدرسه انتخاب شدند. در هر منطقه ۴ دبیرستان و ۴ مدرسه راهنمایی انتخاب شدند که از هر چهار مورد، ۲ مورد آن دخترانه و ۲ مورد پسرانه بودند. از هر ۲ مورد نیز ۱ مورد روستایی و ۱ مورد شهری بودند.

بنابراین در کل استان برای هر یک از ۸ گروه متغیری زیر ۳ مدرسه از سه ناحیه برخوردار، نیمه برخوردار و محروم انتخاب شدند. در زیر تعداد هر یک از دانش آموزان انتخاب شده از هر گروه متغیری مشخص شده است:

- راهنمایی پسرانه شهری = ۷۰
- راهنمایی پسرانه روستایی = ۵۸
- راهنمایی دخترانه شهری = ۶۴
- راهنمایی دخترانه روستایی = ۵۶
- دبیرستان پسرانه شهری = ۶۶
- دبیرستان پسرانه روستایی = ۶۷
- دبیرستان دخترانه شهری = ۷۵
- دبیرستان دخترانه روستایی = ۸۲

در مجموع این دبیرستان‌ها و مدارس راهنمایی، ۵۳۸ دانش‌آموز از کلاس‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان به عنوان جامعه آماری مورد پرسش قرار گرفتند. دلیل اینکه تنها سال سوم در هر دوره مورد پرسش قرار گرفت این بود که سال سوم را می‌توان برون‌داد هر دوره تحصیلی در نظر گرفت. روشن است که ساختار مدرسه و فعالیت‌های پرورشی آن در هویت دانش‌آموزان سال سوم-آنها در انتهای سال سوم-بیش از دانش‌آموزان سال اول و دوم تأثیر گذاشته است. جامعه آماری دیگر مریان پرورشی استان خراسان شمالی بودند که به ترتیب فوق انتخاب شدند. یعنی به ترتیبی که گذشت ۲۴ مدرسه در استان به عنوان خوشه انتخاب شدند که به‌طور هم‌زمان هم فعالیت‌های پرورشی صورت گرفته از جانب مدرسه مورد سنجش قرار گرفت و هم دانش‌آموزان سال سوم همان مدارس. پرسشنامه‌های فعالیت‌های پرورشی مدرسه و همچنین پرسش‌نامه رضایت شغلی توسط مریان یا معاونان پرورشی ۲۴ مدرسه مذکور تکمیل شدند.

جدول ۳-۲: تعداد آموزشگاه‌ها و دانش‌آموزان راهنمایی به تفکیک منطقه، جنسیت، و شهری و روستایی در استان خراسان شمالی (به جز راه دور)

ردیف	منطقه	تعداد آموزشگاه راهنمایی		تعداد دانش‌آموزان پسر		تعداد دانش‌آموزان دختر		جمع دانش‌آموزان		جمع کل دانش‌آموزان
		روستایی	شهری	روستایی	شهری	روستایی	شهری	روستایی	شهری	
۱	اسفراین	۴۳	۲۰	۱۱۶۵	۱۸۰۰	۱۰۲۵	۱۷۴۴	۲۱۹۰	۳۵۴۴	۵۷۳۴
۲	بام و صفی آباد	۱۶	۲	۳۸۳	۱۶۵	۳۴۷	۱۲۵	۷۳۰	۲۹۰	۱۰۲۰
۳	بجنورد	۸۴	۵۷	۲۶۵۳	۵۶۰۳	۲۳۷۸	۴۹۳۹	۵۰۳۱	۱۰۵۴ ۲	۱۵۵۷۳
۴	گره و جاجرم	۲۰	۲۳	۵۰۸	۱۱۸۲	۳۶۲	۱۰۹۸	۸۷۰	۲۲۸۰	۳۱۵۰
۵	رازوجرگلا	۴۰	۴	۱۴۸۳	۱۹۷	۸۲۱	۱۹۰	۲۳۰۴	۳۸۷	۲۶۹۱
۶	شیروان	۶۹	۳۱	۱۷۱۷	۲۶۷۹	۱۶۱۷	۲۵۱۸	۳۳۳۴	۵۱۹۷	۸۵۳۱
۷	فاروج	۳۳	۸	۸۵۴	۵۲۳	۶۳۸	۵۳۲	۱۴۹۲	۱۰۵۵	۲۵۴۷
۸	مانه و سملقان	۶۰	۱۴	۱۷۲۶	۹۷۱	۱۳۵۹	۸۹۳	۳۰۸۵	۱۸۶۴	۴۹۴۹
	جمع کل در مناطق	۳۶۵	۱۵۹	۱۰۴۸۹	۱۳۱۲	۸۵۴۷	۱۲۰۳	۱۹۰۳۶	۲۵۱۵ ۹	
	جمع کل در استان	۵۲۴	۲۳۶۰۹	۲۰۵۸۶	۴۴۱۹۵					

جدول ۳-۳: تعداد آموزشگاه‌ها و دانش‌آموزان متوسطه نظری، پیش‌دانشگاهی، فنی و حرفه‌ای، کار و دانش، و کشاورزی به تفکیک منطقه، جنسیت، و شهری و روستایی در استان خراسان شمالی (به جز راه دور)

ردیف	منطقه	تعداد آموزشگاه		تعداد دانش‌آموزان		تعداد دانش‌آموزان		جمع کل	
		روستا	شهر	روستا	شهر	روستا	شهر	جمع کل	جمع کل
۱	اسفراین	۱۶	۵۴	۴۷۲	۳۱۷۸	۵۴۲	۳۱۳۲	۱۰۴۴	۶۳۱۰
۲	بام و صفی آباد	۴	۵	۹۷	۲۰۰	۱۴۱	۲۲۲	۲۳۸	۴۲۲
۳	بجنورد	۱۹	۹۵	۱۲۴۴	۷۰۸۵	۶۶۱	۶۷۹۱	۱۹۰۵	۱۳۸۷ ۶
۴	گرمه و جاجرم	۸	۴۱	۱۶۸	۱۶۹۹	۱۸۴	۱۷۶۹	۳۵۲	۳۴۶۸
۵	رازوجرگلان	۱۷	۸	۸۴۲	۳۷۲	۳۶۱	۳۳۶	۱۲۰۳	۷۰۸
۶	شیروان	۱۲	۴۵	۵۰۷	۳۸۵۵	۹۵۰	۱۶۴۲	۱۴۵۷	۵۴۹۷
۷	فاروج	۴	۱۰	۲۶۳	۷۸۷	۲۲۵	۷۰۳	۴۸۸	۱۴۹۰
۸	مانه و سملقان	۱۳	۲۸	۵۴۳	۱۱۹۱	۴۲۴	۱۷۷۹	۹۶۷	۲۹۷۰
	جمع کل به تفکیک	۹۳	۲۸۶	۴۱۳۶	۱۸۳۶	۳۴۸۸	۱۶۳۷	۷۶۲۴	۳۴۷۴ ۱
	جمع کل در استان	۳۷۹		۲۲۵۰۳		۱۹۸۶۲		۴۲۳۶۵	

۳-۴- روش‌های آماری

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل این پژوهش، دو دسته روش‌های آماری بکار گرفته شد:

الف- آمار توصیفی: شامل جداول توزیع فراوانی، درصد و نمودار برای متغیرها، همچنین شاخص‌های مرکزی و پراکندگی.

ب- آمار استنباطی:

در صورت متقارن بودن توزیع داده‌ها از مدل‌های آماری پارامتریک (آزمون‌های تحلیل واریانس، t دو گروه مستقل و آزمون رگرسیون چند متغیری) و در صورت نامتقارن بودن توزیع داده‌ها، از روش‌های آمار ناپارامتریک استفاده می‌شود.

فصل چهارم:

یافته‌ها

در این فصل داده‌های حاصل از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۱ نسخه ۱۶ آورده شده است. طبق معمول این داده‌ها دو نوع کلی توصیفی و استنباطی را شامل می‌شوند. نکته‌ای که لازم به تذکر می‌دانم اینکه داده‌های توصیفی و استنباطی از یکدیگر جدا نشده، بلکه به اقتضای سوال یا هدفی که دنبال شده است، با یکدیگر آورده شده‌اند. در ادامه به ترتیب سوال‌ها و نتایج تحلیل داده‌های مربوط به آنها ارائه شده است.

۴-۱- وضعیت ابعاد هویت (هویت فردی، اجتماعی، دینی) دانش‌آموزان چگونه است؟

۴-۱-۱- هویت فردی:

جدول ۴-۱: فراوانی و درصد هویت فردی

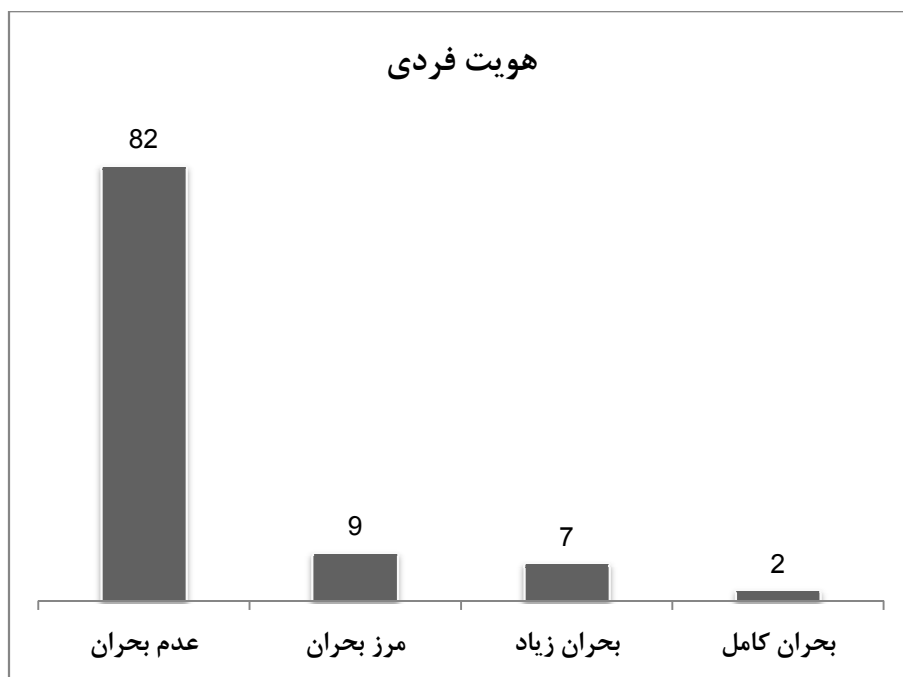
هویت فردی	فراوانی	درصد	درصد معتبر
عدم بحران	۴۲۰	۷۸,۱	۸۲
مرز بحران	۴۶	۸,۶	۹
بحران زیاد	۳۴	۶,۳	۶,۶
بحران کامل	۱۲	۲,۲	۲,۳
جمع	۵۱۲	۹۵,۲	۱۰۰,۰
مخدوش	۲۶	۴,۸	
جمع	۵۳۸	۱۰۰,۰	

جدول ۴-۲: نتایج آزمون تی در مورد هویت فردی

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون T یک نمونه‌ای	کمترین سطح معنی‌داری
هویت فردی	۵۱۲	۶,۷۲۸۵	۵,۹۲۶۰۴	-۲۷,۷۶۵	۰,۰۰۰

با توجه به اینکه مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون T یک نمونه‌ای کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد می‌توان گفت فرض برابری میانگین مشاهده شده (۶,۲۷) با میانگین نظری (مرز بحران ۱۴) رد می‌شود. لذا با توجه به میانگین مشاهده شده می‌توان گفت میانگین هویت فردی دانش‌آموزان در حد عدم بحران است.

¹ SPSS



شکل ۴-۱: نمودار وضعیت هویت فردی

مطابق شکل ۴-۱ وضعیت هویت فردی دانش آموزان استان خراسان شمالی مطلوب و رضایت بخش است.

۴-۱-۲- هویت اجتماعی (یا بین فردی):

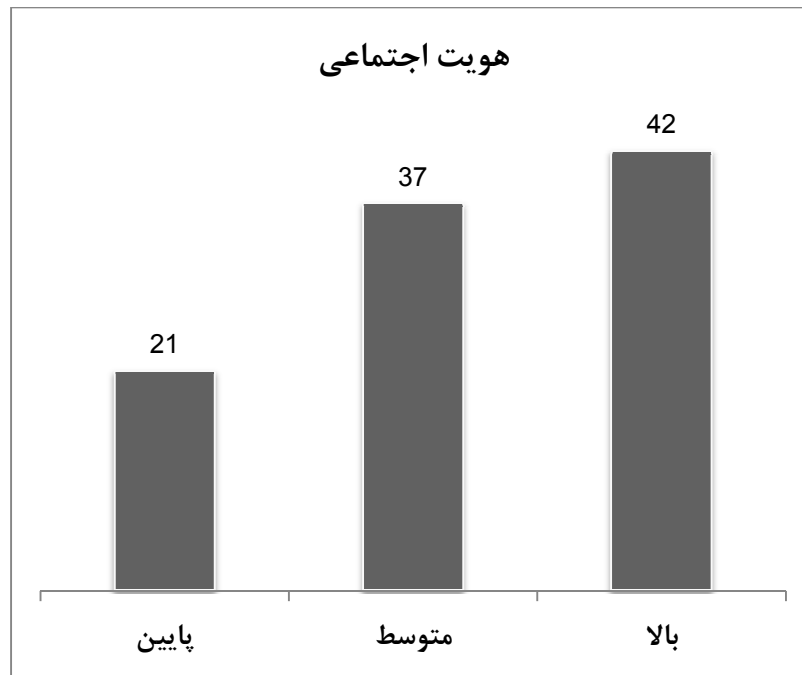
جدول ۴-۳: فراوانی و درصد هویت اجتماعی

هویت اجتماعی	فراوانی	درصد	درصد معتبر
پایین	۱۰۵	۱۹,۵	۲۱,۲
متوسط	۱۸۱	۳۳,۶	۳۶,۶
بالا	۲۰۹	۳۸,۸	۴۲,۲
جمع	۴۹۵	۹۲	۱۰۰,۰
مخدوش	۴۳	۸	
	۵۳۸	۱۰۰,۰	

جدول ۴-۴: نتایج آزمون تی در مورد هویت اجتماعی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون T یک نمونه ای	کمترین سطح معنی داری
495	25.4586	۶,۶۰۵۸۶	۴,۹۱۳	۰,۰۰۰

با توجه به اینکه مقدار کمترین سطح معنی داری آزمون T یک نمونه ای کمتر از ۰,۰۵ می باشد می توان گفت فرض برابری میانگین مشاهده شده (۲۵,۴۶) با میانگین نظری (حد متوسط ۲۴) رد می شود. لذا با توجه به میانگین مشاهده شده می توان گفت میانگین هویت اجتماعی دانش آموزان بیش از متوسط است.



شکل ۴-۲: نمودار وضعیت هویت اجتماعی

۴-۱-۳- هویت دینی:

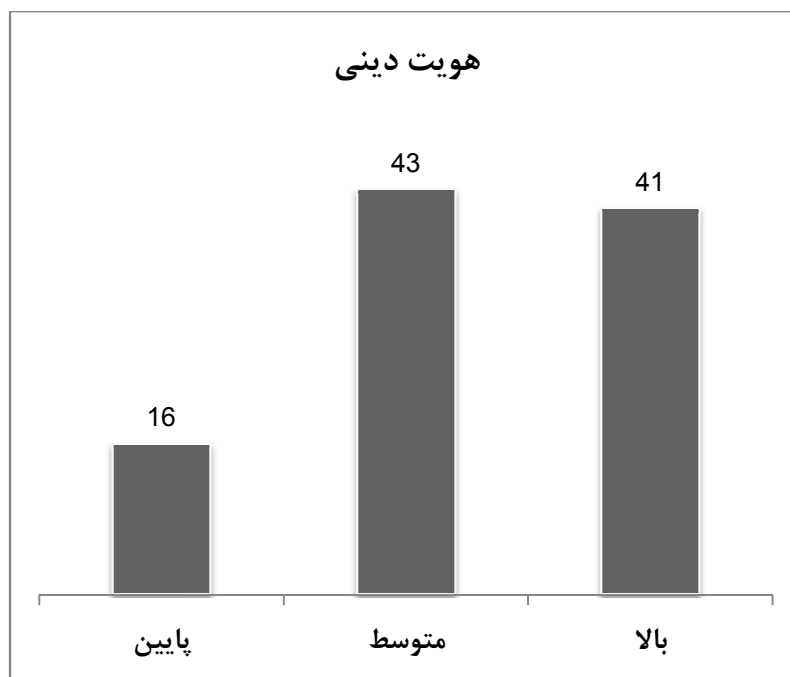
جدول ۴-۵: فراوانی و درصد هویت دینی

هویت دینی	فراوانی	درصد	درصد معتبر
پایین	۷۷	۱۴,۳	۱۶,۳
متوسط	۲۰۲	۳۷,۵	۴۲,۸
بالا	۱۹۳	۳۵,۹	۴۰,۹
جمع	۴۷۲	۸۷,۷	۱۰۰,۰
مخدوش	۶۶	۱۲,۳	
جمع	۵۳۸	۱۰۰,۰	

جدول ۴-۶: نتایج آزمون تی در مورد هویت دینی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون T یک نمونه ای	کمترین سطح معنی داری
۴۷۲	۴۲,۴۳۰۱	۷,۴۹۹۴۳	۴,۱۴۳	۰,۰۰۰

با توجه به اینکه مقدار کمترین سطح معنی داری آزمون T یک نمونه ای کمتر از ۰,۰۵ می باشد می توان گفت فرض برابری میانگین مشاهده شده (۴۲,۴۳) با میانگین نظری (حد متوسط ۴۱) رد می شود. لذا با توجه به میانگین مشاهده شده می توان گفت میانگین هویت دینی دانش آموزان بیش از متوسط است.



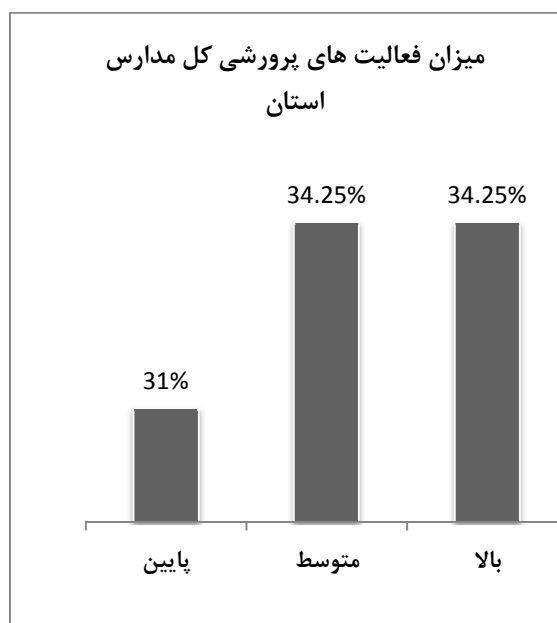
شکل ۴-۳: نمودار وضعیت هویت دینی

۴-۲- وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس استان چگونه است؟

جدول ۴-۷: وضعیت فعالیت‌های پرورشی مدارس با توجه به متغیرهای مقطع، منطقه و جنسیت

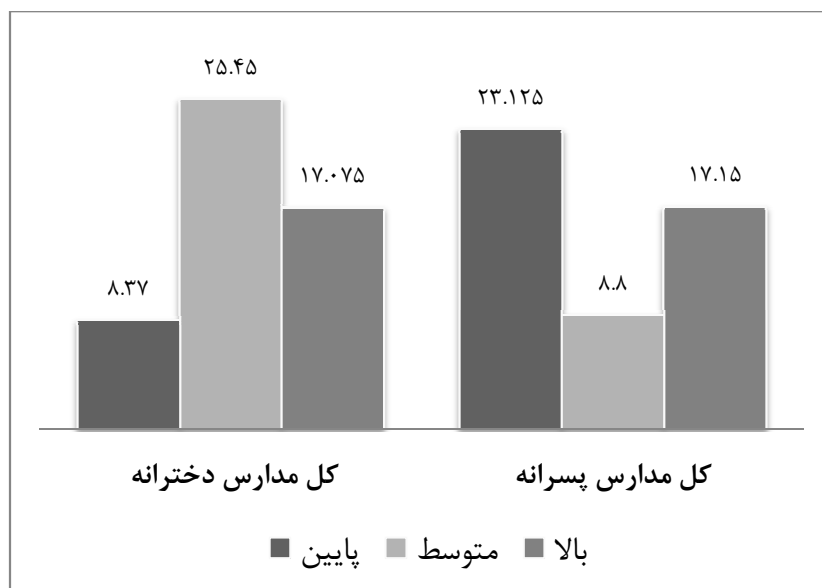
جمع	فعالیت‌های پرورشی				جنس	منطقه	دوره
	زیاد	متوسط	پایین				تحصیلی
۵۳	۰	۳۴	۱۹	تعداد	دختر	روستا	راهنمایی
۴۹,۱	۰	۳۱,۵	۱۷,۶	درصد			
۵۵	۲۱	۰	۳۴	تعداد	پسر		
۵۰,۹	۱۹,۴	۰	۳۱,۵	درصد			
۱۰۸	۲۱	۳۴	۵۳	تعداد	جمع		
۱۰۰	۱۹,۴	۳۱,۵	۴۹,۱	درصد			
۷۵	۵۶	۱۹	۰	تعداد	دختر	شهر	
۵۰,۷	۳۷,۸	۱۲,۸	۰	درصد			
۷۳	۲۳	۲۵	۲۵	تعداد	پسر		
۴۹,۳	۱۵,۵	۱۶,۹	۱۶,۹	درصد			
۱۴۸	۷۹	۴۴	۲۵	تعداد	جمع		
۱۰۰	۵۳,۴	۲۹,۷	۱۶,۹	درصد			
۸۲	۰	۵۸	۲۴	تعداد	دختر	روستا	دبیرستان
۵۴,۳	۰	۳۸,۴	۱۵,۹	درصد			

۶۹	۲۲	۰	۴۷	تعداد	پسر		
۴۵,۷	۱۴,۶	۰	۳۱,۱	درصد			
۱۵۱	۲۲	۵۸	۷۱	تعداد	جمع		
۱۰۰	۱۴,۶	۳۸,۴	۴۷	درصد			
۶۵	۴۰	۲۵	۰	تعداد	دختر	شهر	
۴۹,۶	۳۰,۵	۱۹,۱	۰	درصد			
۶۶	۲۵	۲۴	۱۷	تعداد	پسر		
۵۰,۴	۱۹,۱	۱۸,۳	۱۳	درصد			
۱۳۱	۶۵	۴۹	۱۷	تعداد	جمع		
۱۰۰	۴۹,۶	۳۷,۴	۱۳	درصد			



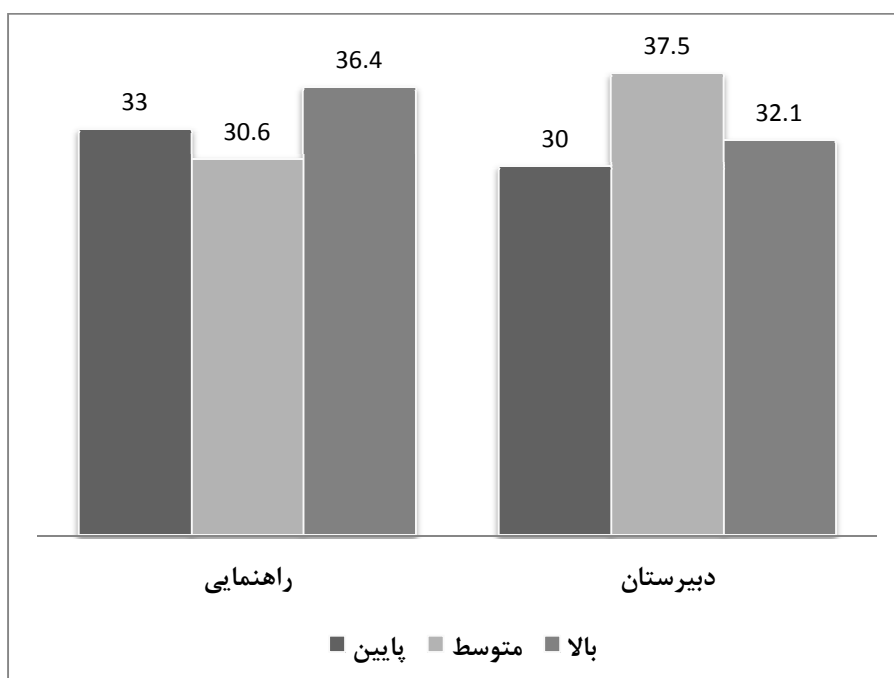
شکل ۴-۴: نمودار وضعیت فعالیت های پرورشی کل مدارس استان

نمودار فوق نشان می دهد که به طور کلی فعالیت های پرورشی مدارس از کیفیت بسیار خوبی برخوردار نیست. تنها حدود ۳۴ درصد مدارس میزان فعالیت های خود را بالا اعلام کرده اند.



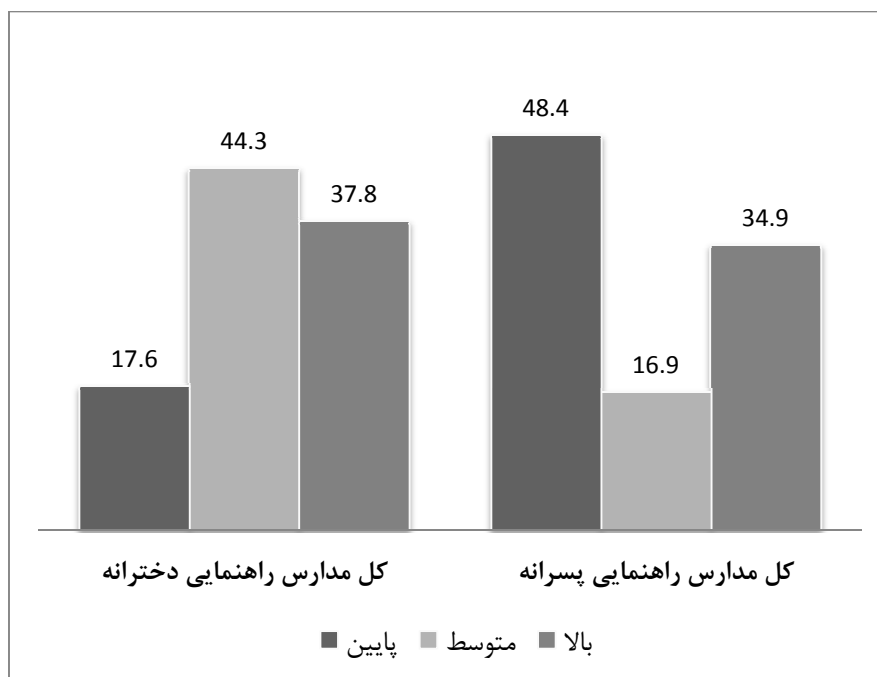
شکل ۴-۵: نمودار وضعیت فعالیت‌های پرورشی مدارس دخترانه و پسرانه

شکل ۴-۵، نشان می‌دهد که فعالیت‌های پرورشی مدارس دخترانه به نسبت بیشتر از مدارس پسرانه است.



شکل ۴-۶: نمودار وضعیت فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی و دبیرستان

شکل ۴-۶، نشان می‌دهد که میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی و دبیرستان تقریباً یکسان است.



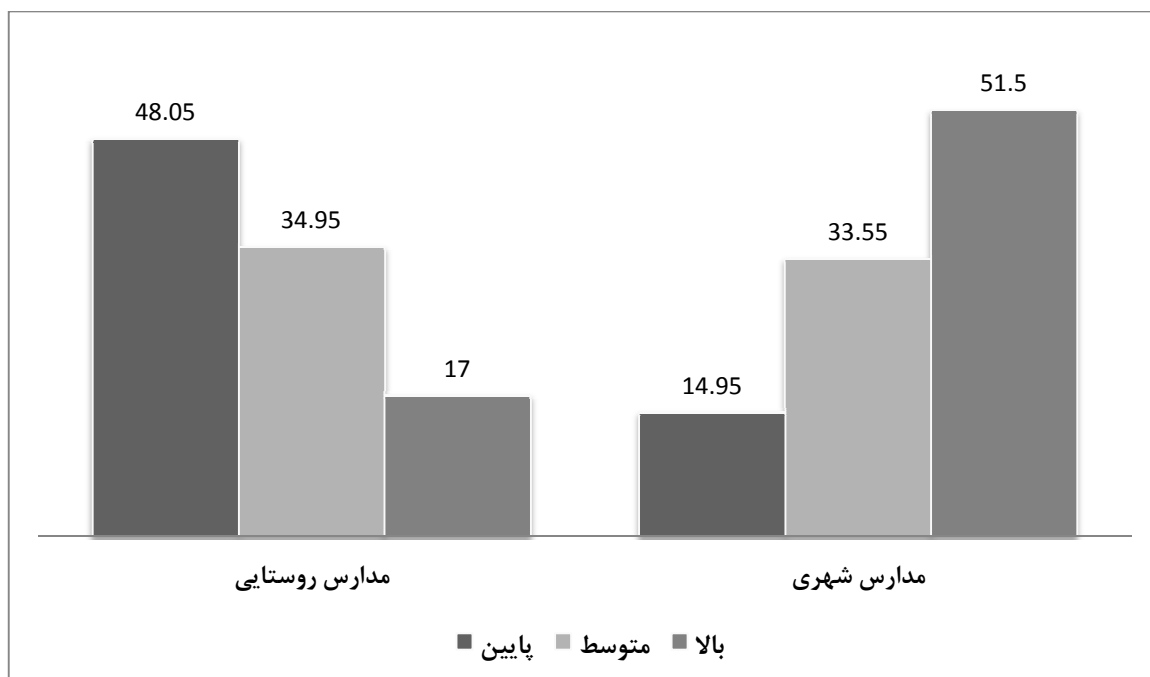
شکل ۴-۷: نمودار وضعیت فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه و پسرانه

شکل ۴-۷ نشان می‌دهد که در میزان فعالیت‌های پرورشی، مدارس راهنمایی دخترانه عملکرد بهتری نسبت به مدارس راهنمایی پسرانه دارند.



شکل ۴-۸: نمودار وضعیت فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه

شکل ۴-۸ نشان می‌دهد که در میزان فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه عملکرد بهتری نسبت به دبیرستان‌های پسرانه دارند.



شکل ۴-۹: نمودار وضعیت فعالیت‌های پرورشی مدارس روستایی و شهری

شکل ۴-۹ نشان می‌دهد که فعالیت‌های پرورشی مدارس روستایی به شکل معناداری کمتر از مدارس شهری است.

۴-۳- آیا بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۸: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت فردی، دینی و اجتماعی

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۱۹۱	۰,۰۶۳	-۰,۰۶۷	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس
۰,۰۰۰	۰,۱۷۴	۰,۱۳۰	معناداری ((2-tailed	
۴۹۵	۴۷۲	۵۱۲	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و بعد هویت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد و سایر رابطه‌ها معنی‌دار نیست.

جدول ۴-۹: خلاصه نتایج همبستگی بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت دانش‌آموزان در کل استان

هویت دینی	هویت اجتماعی	هویت فردی	
	+		میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس

۱- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه شهری با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۰: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در مدارس راهنمایی پسرانه شهری

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
.222	-.253	.196	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه شهری
.069	.046	.105	معناداری (2-tailed)	
68	63	۷۰	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و بعد هویت دینی دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد و سایر رابطه‌ها معنی‌دار نیست.

۲- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه روستایی با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۱: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در مدارس راهنمایی پسرانه روستایی

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
-.۰,۰۸۰	-.۰,۰۵۱	۰,۰۲۶	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت های پرورشی مدارس راهنمایی پسرانه روستایی
۰,۵۸۰	۰,۷۳۵	۰,۸۵۰	معناداری (2-tailed)	
۵۰	۴۷	۵۴	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی پسرانه روستایی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

۳- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه شهری با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۲: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در مدارس راهنمایی دخترانه شهری

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۳۸۸	۰,۲۶۷	-.۰,۴۴۳	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه شهری
۰,۰۰۱	۰,۰۲۸	۰,۰۰۰	معناداری (2-tailed)	
۷۰	۶۸	۷۳	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت:

- بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و بعد هویت فردی دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.
- بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و بعد هویت دینی دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد.
- بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و بعد هویت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد.

۴- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی دخترانه روستایی با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۳: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در مدارس راهنمایی دخترانه روستایی

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۲۲۱	۰,۰۶۸	-۰,۰۳۹	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی
۰,۱۲۳	۰,۶۶۲	۰,۷۸۳	معناداری ((2-tailed	مدارس راهنمایی دخترانه
۵۰	۴۴	۵۲	تعداد	روستایی

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی دخترانه روستایی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

۵- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه شهری با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۴: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در دبیرستان‌های پسرانه شهری

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۱۰۲	-۰,۱۴۸	۰,۰۵۲	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی
۰,۴۳۴	۰,۲۵۸	۰,۶۹۱	معناداری ((2-tailed	دبیرستان‌های پسرانه شهری
۶۱	۶۰	۶۲	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های پسرانه شهری رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

۶- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه روستایی با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۵: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در دبیرستان‌های

پسرانه روستایی

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۲۱۶	۰,۱۹۸	۰,۰۷۵	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های پسرانه روستایی
۰,۰۹۸	۰,۱۳۳	۰,۵۵۷	معناداری ((2-tailed	
۶۰	۵۹	۶۳	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی

مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های پسرانه روستایی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

۷- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه شهری با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت

فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۶: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در دبیرستان‌های

دخترانه شهری

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۲۵۱	-۰,۲۵۱	-۰,۳۰۹	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه شهری
۰,۱۰۵	۰,۰۵۹	۰,۰۱۵	معناداری ((2-tailed	
۵۸	۵۷	۶۱	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی

مدارس و بعد هویت فردی دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد و سایر رابطه‌ها معنی‌دار

نیست.

۸- آیا بین وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه روستایی با ابعاد هویتی دانش‌آموزان (هویت

فردی، اجتماعی و دینی) رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۱۷: نتایج همبستگی پیرسون بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت در

دبیرستان‌های دخترانه روستایی

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۱۷۴	۰,۰۴۸	-۰,۱۱۹	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی دبیرستان‌های دخترانه روستایی
۰,۱۲۹	۰,۶۸۲	۰,۳۰۵	معناداری ((2-tailed	
۷۸	۷۴	۷۷	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی

مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی دخترانه روستایی رابطه معنی‌داری وجود

ندارد.

جدول ۴-۱۸: خلاصه نتایج همبستگی بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویت به تفکیک

متغیرهای جنسیت، منطقه و مقطع

رابطه معنادار بین فعالیت‌های پرورشی	هویت فردی	هویت اجتماعی	هویت دینی
۱ مدارس راهنمایی پسرانه شهری			-
۲ مدارس راهنمایی پسرانه روستایی			
۳ مدارس راهنمایی دخترانه شهری	-	+	+
۴ مدارس راهنمایی دخترانه روستایی			
۵ دبیرستان‌های پسرانه شهری			
۶ دبیرستان‌های پسرانه روستایی			
۷ دبیرستان‌های دخترانه شهری	-		
۸ دبیرستان‌های دخترانه روستایی			

۴-۴- سوال‌های جنبی پژوهش:

۴-۴-۱- میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی چگونه است؟

جدول ۴-۱۹: فراوانی و درصد میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان

میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان	فراوانی	درصد	درصد معتبر
پایین	۲۰۷	۳۸,۵	۳۸,۵
متوسط	۲۷۶	۵۱,۳	۵۱,۳
بالا	۵۵	۱۰,۲	۱۰,۲
جمع	۵۳۸	۱۰۰,۰	۱۰۰,۰

جدول ۴-۲۰: نتایج آزمون تی برای میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان

تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون T یک نمونه‌ای	کمترین سطح معنی‌داری
۵۳۸	۲,۶۳۴۰	۰,۷۸۰۰۷	۱,۲۲۰	۰,۰۰۰

با توجه به اینکه مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون T یک نمونه‌ای کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد می‌توان گفت فرض برابری میانگین مشاهده شده (۲,۶۳) با میانگین نظری (حد متوسط ۳) رد می‌شود. لذا با توجه به میانگین مشاهده شده می‌توان گفت میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان کمتر از متوسط است.



شکل ۴-۱۰: نمودار وضعیت فعالیتهای پرورشی دانش آموزان کل استان

جدول ۴-۲۱: میزان فعالیتهای پرورشی دانش آموزان به تفکیک متغیرهای مقطع، منطقه و جنسیت

دوره تحصیلی	منطقه	جنس	میزان فعالیت های پرورشی دانش آموزان			جمع	
			پایین	متوسط	بالا		
راهنمایی	روستا	دختر	تعداد	۱۳	۳۷	۳	۵۳
			درصد	%۱۲	%۳۴,۳	%۲,۸	%۴۹,۱
		پسر	تعداد	۱۹	۳۶	۰	۵۵
			درصد	%۱۷,۶	%۳۳,۳	%۰	%۵۰,۹
		جمع	تعداد	۳۲	۷۳	۳	۱۰۸
			درصد	%۲۹,۶	%۶۷,۶	%۲,۸	%۱۰۰
	شهر	دختر	تعداد	۲۳	۴۸	۴	۷۵
			درصد	%۱۵,۵	%۳۲,۴	%۲,۷	%۵۰,۷
		پسر	تعداد	۴۱	۳۰	۲	۷۳
			درصد	%۲۷,۷	%۲۰,۳	%۱,۴	%۴۹,۳
دبیرستان	روستا	دختر	تعداد	۲۰	۳۳	۲۹	۸۲
			درصد	%۱۳,۲	%۲۱,۹	%۱۹,۲	%۵۴,۳
		پسر	تعداد	۲۳	۳۸	۸	۶۹
			درصد	%۱۵,۲	%۲۵,۲	%۵,۳	%۴۵,۷
		جمع	تعداد	۴۳	۷۱	۳۷	۱۵۱

درصد	۲۸,۵٪	۴۷٪	۲۴,۵٪	۱۰۰٪
تعداد	۲۷	۳۳	۵	۶۵
درصد	۲۰,۶٪	۲۵,۲٪	۳,۸٪	۴۹,۶٪
تعداد	۴۱	۲۱	۴	۶۶
درصد	۳۱,۳٪	۱۶٪	۳,۱٪	۵۰,۴٪
تعداد	۶۸	۵۴	۹	۱۳۱
درصد	۵۱,۹٪	۴۱,۲٪	۶,۹٪	۱۰۰٪

۴-۴-۲- وضعیت رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی مدارس راهنمایی و دبیرستان استان چگونه است؟

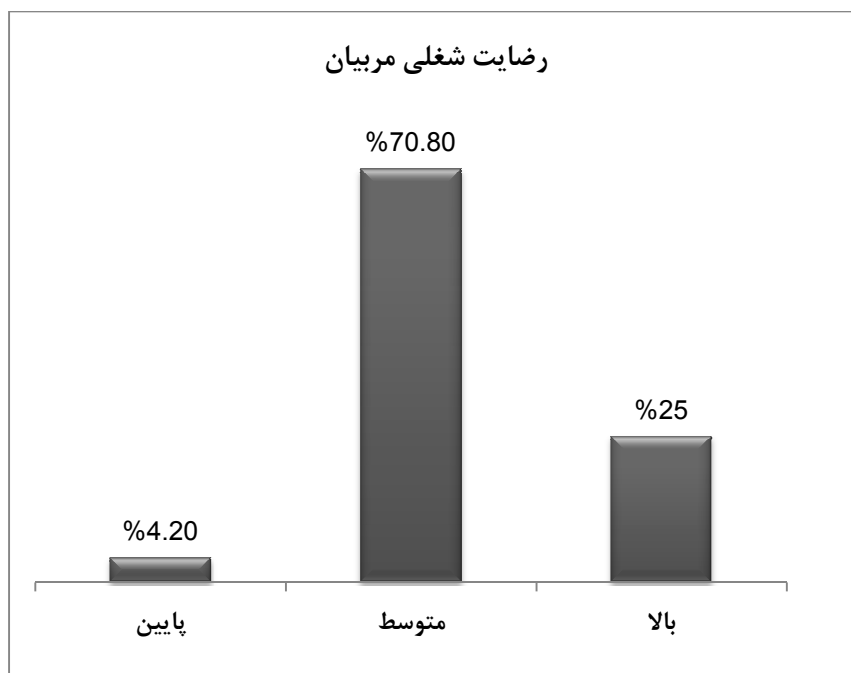
جدول ۴-۲۲: فراوانی و درصد رضایت شغلی مربیان پرورشی

رضایت شغلی	فراوانی	درصد	درصد معتبر
پایین	۱	۰,۲	۴,۲
متوسط	۱۷	۳,۲	۷۰,۸
بالا	۶	۱,۱	۲۵
جمع	۲۴	۴,۵	۱۰۰,۰
مخدوش	۵۱۴	۹۵,۵	
جمع	۵۳۸	۱۰۰,۰	

جدول ۴-۲۳: نتایج آزمون تی برای رضایت شغلی مربیان پرورشی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون T یک نمونه ای	کمترین سطح معنی داری
۲۴	۵۲,۷۵۰۰	۸,۸۳۲۹۹	۱۱,۵۰۸	۰,۰۰۰

با توجه به اینکه مقدار کمترین سطح معنی داری آزمون T یک نمونه ای کمتر از ۰,۰۵ می باشد می توان گفت فرض برابری میانگین مشاهده شده (۵۲,۷۵) با میانگین نظری (حد متوسط ۳۲) رد می شود. لذا با توجه به میانگین مشاهده شده می توان گفت رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی بیشتر از متوسط است.



شکل ۴-۱۱: نمودار وضعیت رضایت شغلی مربیان پرورشی

۴-۴-۳- آیا بین وضعیت رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی با میزان فعالیت پرورشی مدارس رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۲۴: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین رضایت شغلی مربیان و میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس

میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس		
۰,۵۶۴	همبستگی پیرسون	رضایت شغلی
۰,۰۰۴	معناداری ((2-tailed))	
۲۴	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی رابطه معنی‌داری وجود دارد. با توجه به علامت و مقدار همبستگی می‌توان گفت رابطه قوی و مستقیم است یعنی هرچه رضایت شغلی بالاتر باشد میزان فعالیت بیشتر است.

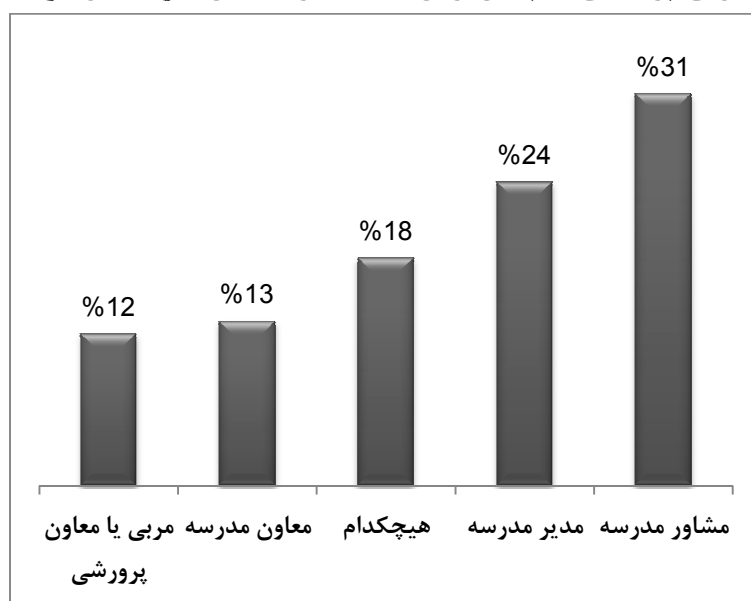
۴-۴-۴- جایگاه مربی پرورشی در نزد دانش‌آموزان چگونه است؟

جدول ۴-۲۵: فراوانی، درصد و نتیجه آزمون خی دو درباره جایگاه مربی پرورشی در بین دانش‌آموزان

مقدار آزمون خی دو	درصد معتبر	درصد	فراوانی	
۶۷,۳۶۶	۲۴,۲۰۲۶۳	۲۳,۹۳۳۲۱	۱۲۹	مدیر مدرسه
	۱۳,۳۲۰۸۳	۱۳,۱۷۲۵۴	۷۱	معاون مدرسه

مربی پرورشی	۶۷	۱۲,۴۳۰۴۳	۱۲,۵۷۰۳۶
مشاور مدرسه	۱۶۸	۳۱,۱۶۸۸۳	۳۱,۵۱۹۷
هیچ کدام	۹۸	۱۸,۱۸۱۸۲	۱۸,۳۸۶۴۹
جمع	۵۳۳	۹۸,۸۸۶۸۳	۱۰۰
	۶	۱,۱۱۳۱۷۳	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی داری آزمون خی دو می توان گفت جایگاه مسئولین مدرسه در نزد دانش آموزان به شکل معناداری با هم متفاوت است. با توجه به فراوانی می توان گفت مشاور مدرسه از بالاترین جایگاه و مربی پرورشی از پایین ترین جایگاه نزد دانش آموزان برخوردارند.



شکل ۴-۱۲: نمودار وضعیت جایگاه مربی پرورشی، مدیر، معاون و مشاور مدرسه در بین دانش آموزان

۴-۴-۵- آیا بین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و وضعیت هویت آنها رابطه وجود دارد؟

جدول ۴-۲۶: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و ابعاد هویت آنها

هویت اجتماعی	هویت دینی	هویت فردی		
۰,۱۱۲	۰,۱۶۲	۰,۰۴۹	همبستگی پیرسون	میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان
۰,۰۱۳	۰,۰۰۰	۰,۲۶۷	معناداری ((2-tailed	
۴۹۵	۴۷۲	۵۱۲	تعداد	

با توجه به مقدار کمترین سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون می‌توان گفت بین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و هویت دینی و اجتماعی آنها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۴-۲۷: خلاصه نتایج آزمون همبستگی بین فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و ابعاد هویت آنها

رابطه معنادار بین ...	هویت فردی	هویت اجتماعی	هویت دینی
فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان	عدم رابطه	+	+

جدول ۴-۲۸: خلاصه نتایج همبستگی بین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و ابعاد هویت به تفکیک متغیرهای جنسیت، منطقه و مقطع

	رابطه معنادار بین فعالیت‌های پرورشی	هویت فردی	هویت اجتماعی	هویت دینی
۱	مدارس راهنمایی پسرانه شهری			
۲	مدارس راهنمایی پسرانه روستایی			
۳	مدارس راهنمایی دخترانه شهری			
۴	مدارس راهنمایی دخترانه روستایی			
۵	دبیرستان‌های پسرانه شهری			+
۶	دبیرستان‌های پسرانه روستایی			
۷	دبیرستان‌های دخترانه شهری			
۸	دبیرستان‌های دخترانه روستایی			

فصل پنجم:

جمع بندی، بحث و تفسیر

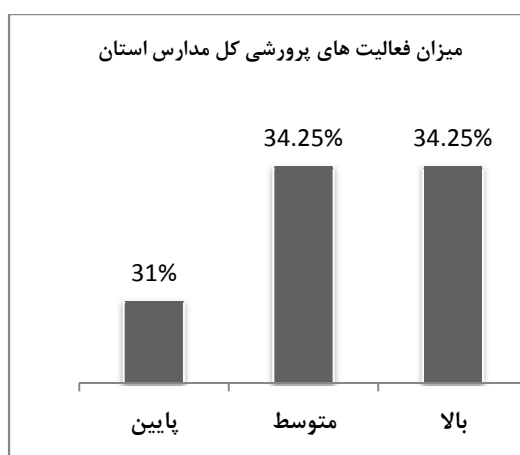
فصل چهارم شامل داده‌های آماری فراوانی بود؛ به این دلیل که پژوهش‌گر در کنار پرسشنامه اصلی چند پرسش‌نامه جنبی را نیز در بین جامعه آماری توزیع کرد. حاصل این پرسشنامه‌ها نتایج جالب توجهی را بدست داده است. به علت کثرت جدولها و نمودارهای فصل چهارم شاید استفاده از آن تا اندازه‌ای برای مخاطبان عام این پژوهش با دشواری‌هایی مواجه باشد. بنابراین تصمیم گرفته شد که در کنار بحث و نتیجه‌گیری، به صورت بصری به اهم یافته‌های فصل چهارم نیز اشاره شود.

۵-۱- بحث و بررسی یافته‌ها

۵-۱-۱- فعالیت پرورشی مدارس و ابعاد هویت دانش‌آموزان

مهم‌ترین هدف این پژوهش بررسی میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس استان خراسان شمالی بود. همان‌طور که در فصل چهارم نشان داده شد و در نمودار زیر نیز نشان داده شده است، به‌طور کلی میانگین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس استان بیشتر از متوسط است. اگرچه این آمار ناامیدکننده نیست و جای خوش وقتی دارد اما با کمال مطلوب فاصله دارد. چرا که فعالیت پرورشی قریب به یک سوم مدارس استان ضعیف گزارش شده است و از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست. و تنها حدود ۳۴٪ درصد مدارس از کیفیت بسیار خوب یا عالی برخوردارند. خلاصه دیگر یافته‌های مهم تحلیل داده‌های مربوط به فعالیت‌های پرورشی مدارس عبارت است از:

- میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس راهنمایی و دبیرستان تقریباً یکسان است.
- میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس دخترانه بیشتر از پسرانه است.
- میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس شهری بیشتر از روستایی است.



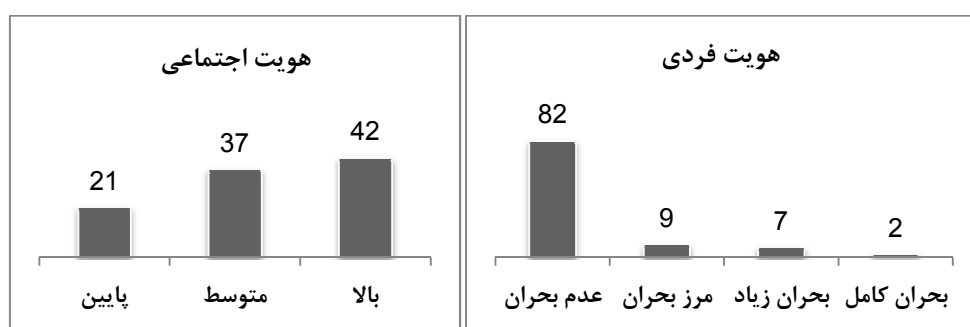
نکته‌ای که در اینجا نیاز به توضیح دارد این که مدارس دخترانه (چه راهنمایی و چه دبیرستان) میزان فعالیت‌های پرورشی خود را بیشتر از پسرانه گزارش کرده‌اند. پژوهش‌گر برای این امر دو دلیل عمده را حدس می‌زند. اولین مورد آن ممکن است به این امر بازگردد که دانش‌آموزان دختر برای حضور در فعالیت‌های خارج از مدرسه نسبت به دانش‌آموزان پسر از محدودیت بیشتری برخوردارند، لذا زمینه‌های فعالیت‌های جمعی درون مدرسه را مغتنم شمرده و

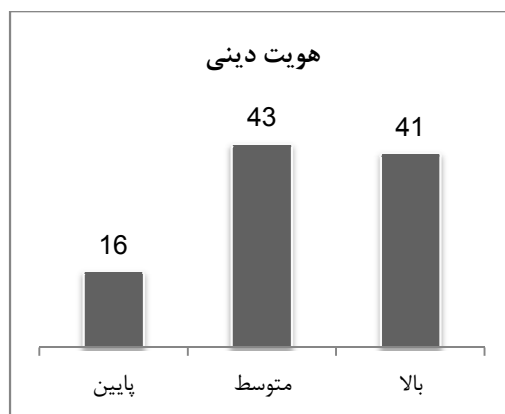
حضور فعال‌تری دارند. این حضور بیشتر به پررنگ‌تر شدن فعالیت‌های پرورشی در مدارس دخترانه منجر می‌شود. دلیل دوم حس مسئولیت‌پذیری بالاتر مربیان پرورشی زن می‌باشد. اینکه چرا مربیان زن برای وظایف شغلی خود اهمیت بیشتری قائلند برای پژوهش‌گر چندان روشن نیست؛ اما پژوهش‌گر خود در جریان مراجعه‌های حضوری به مدارس متعدد استان و همچنین بررسی نحوه و کیفیت پاسخ‌دهی مربیان زن به پرسشنامه‌ها این مطلب را به خوبی دریافته است. پیداست که حس مسئولیت‌پذیری بالاتر به فعالیت و تلاش بیشتر و در نتیجه بالاتر رفتن کمیت و کیفیت فعالیت‌های پرورشی خواهد انجامید.

نکته قابل توضیح دیگر بالا بودن میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس شهری از روستایی است. به اعتقاد پژوهش‌گر این بالا بودن خیلی قابل اتکا نیست، چراکه با دقت در بندها و فقره‌های پرسشنامه مربوط به سنجش فعالیت‌های پرورشی مدارس (قسمت پیوست‌ها)، روشن می‌شود که بخشی از امتیازات فعالیت‌ها به امکانات، فضاها و تجهیزات اختصاص داده شده است. با توجه به اینکه غالباً مدارس مناطق روستایی از محرومیت بیشتری در این زمینه‌ها برخوردارند، طبیعی است که امتیاز مربوط به فقره‌هایی مانند زمین بسکتبال، سالن همایش، اینترنت و مانند آن را از دست بدهند. علاوه بر این تفاوت جو فرهنگی این دو منطقه باعث می‌شود که زمینه برگزاری برخی فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی در مدارس روستایی کمتر وجود داشته باشد. برای نمونه برگزاری مسابقات شطرنج، انجام برخی فعالیت‌های هنری در برخی شاخه‌های هنری مانند طراحی پوستر و وبلاگ نویسی امکان‌پذیر نبوده یا با توجه به محدودیت امکانات دشوار است. بنابراین وجود این گونه فقره‌ها نیز از امتیازات مدارس روستایی کاسته است.

محور مهم بعدی در این پژوهش بررسی ابعاد هویت فردی، اجتماعی و دینی دانش‌آموزان است. خلاصه یافته‌های پژوهش و نمودارهای مربوط به آنها، به قرار زیر است:

- میانگین هویت فردی دانش‌آموزان در حد عدم بحران است.
- میانگین هویت اجتماعی دانش‌آموزان بیش از متوسط است.
- میانگین هویت دینی دانش‌آموزان بیش از متوسط است.





از بین ابعاد هویت، هویت فردی از جایگاه بسیار خوبی برخوردار است. خوشبختانه تنها ۲ درصد دانش آموزان دچار بحران کامل هستند. و میانگین نمره ۸۲ درصد آنها نشان دهنده آن است که بحرانی در آنها دیده نمی شود. اما با وجود اینکه میانگین نمره دانش آموزان در ابعاد هویت اجتماعی و دینی بالاتر از متوسط است، ولی این میانگین عالی نبوده و نیازمند توجه بیشتر است. همان طور که در نمودارها نشان داده شده است، میانگین نمرات حدود ۴۰ درصد از دانش آموزان در ابعاد هویت فردی و اجتماعی "بالا" توصیف شده است.

موضوع محوری بعدی که در این پژوهش دنبال شده است، "همبستگی" بین میزان فعالیت های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش آموزان است. همان طور که در فصل چهارم نشان داده شد (و در جدول زیر نیز می بینید) وقتی میزان فعالیت پرورشی مدارس به طور کلی با ابعاد هویت مورد بررسی قرار می گیرد، تنها بین میزان فعالیت های پرورشی مدارس استان و بعد هویت اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و سایر رابطه ها معنی دار نیست.

رابطه معنادار بین ...	هویت فردی	هویت اجتماعی	هویت دینی
میزان فعالیت های پرورشی مدارس		+	

به عبارت دیگر هرچه میزان فعالیت های پرورشی مدارس بیشتر بوده، نمره هویت اجتماعی دانش آموزان نیز بالاتر بوده است. توجه و پذیرش این امر چندان دشوار نیست؛ چراکه بخش زیادی از فعالیت های پرورشی -دینی، ورزشی، تفریحی- در قالب فعالیت های گروهی انجام می شود که به طور مستقیم روی رشد هویت اجتماعی (یا بین فردی) دانش آموزان تأثیر مستقیم و مثبت می گذارد.

اما برخلاف انتظار پژوهشگر، بالاتر بودن میزان فعالیت های پرورشی مدارس با بالا بودن نمره هویت فردی و به طور ویژه هویت دینی دانش آموزان ارتباط معناداری ندارد. از آنجا که غالب فعالیت های پرورشی صبغه دینی دارند، انتظار می رود که این گونه فعالیت ها در شکل گیری و ارتقاء هویت دینی دانش آموزان نقش داشته باشند. البته عدم معناداری رابطه به معنای بی اثر بودن فعالیت های مدرسه در هویت دینی (یا فردی) دانش آموزان نیست، اما می تواند به معنای کم اثر یا ضعیف بودن آن تفسیر شود.

در جدول تفکیکی زیر معناداری همین رابطه به تفکیک متغیرهای جنسیت، مقطع و منطقه نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، از ۲۴ مورد تنها در ۵ مورد رابطه معنادار ملاحظه می‌شود و بقیه موارد حاکی از عدم هر گونه رابطه معنادار است.

این در حالی است که از این ۵ مورد، ۳ مورد آن نشان دهنده، رابطه منفی-یا معکوس- است. ردیف شماره ۱ جدول زیر بدین معناست که هرچه میزان فعالیت پرورشی در مدارس راهنمایی پسرانه شهری بیشتر بوده است، میانگین نمره هویت دینی دانش‌آموزان آن مدارس پایین‌تر بوده است. همچنین ردیف شماره ۳ و ۷ نشان می‌دهد که هرچه در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های دخترانه شهری فعالیت پرورشی بیشتر بوده است، میانگین هویت فردی دانش‌آموزان پایین‌تر بوده است.

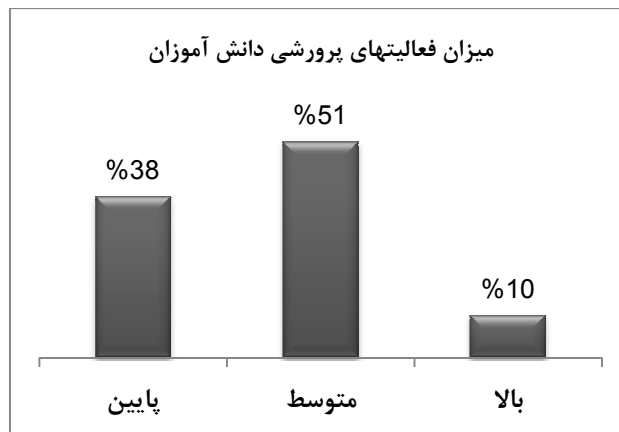
	رابطه معنادار بین فعالیت‌های پرورشی	هویت فردی	هویت اجتماعی	هویت دینی
۱	مدارس راهنمایی پسرانه شهری			-
۲	مدارس راهنمایی پسرانه روستایی			
۳	مدارس راهنمایی دخترانه شهری	-	+	+
۴	مدارس راهنمایی دخترانه روستایی			
۵	دبیرستان‌های پسرانه شهری			
۶	دبیرستان‌های پسرانه روستایی			
۷	دبیرستان‌های دخترانه شهری	-		
۸	دبیرستان‌های دخترانه روستایی			

به‌طور کلی بر اساس جدول تفکیکی، مشخص می‌شود که رابطه مثبت و مستقیم قوی بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و بالاتر بودن میانگین نمره ابعاد هویتی دانش‌آموزان وجود ندارد. با توجه به طیف وسیع و تنوع بالای فعالیت‌های پرورشی، انتظار می‌رود که این فعالیت‌ها بتوانند در رشد همه ابعاد هویت سهم بسزایی داشته باشند. همان‌طور که گفته شد، این انتظار در مورد هویت دینی بیش از دو بعد دیگر هویت است، و این در حالی است که در اکثر موارد رابطه مثبت وجود نداشته و در ۳ مورد حتی رابطه منفی هم مشاهده می‌شود.

۵-۱-۲- فعالیت پرورشی دانش‌آموزان و ابعاد هویت آنها

همان‌طور که گفته شد، پرسش‌نامه‌های جنبی دیگری نیز به پرسش‌شوندگان داده شد که مهم‌ترین آنها به میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان مربوط می‌شد. در مورد فعالیت‌های پرورشی دو نوع پرسشنامه تهیه شد. هدف یکی این بود که فعالیت‌های پرورشی مدرسه اندازه‌گیری شود. این پرسش‌نامه توسط مربی تکمیل شد که تقریباً گزارشی از فعالیت مدرسه در طول سال تحصیلی گذشته بود. هدف پرسشنامه دوم بررسی میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی مدرسه بود. این پرسش‌نامه توسط دانش‌آموزان تکمیل شد. در این پرسش‌نامه از دانش‌آموزان خواسته شد که میزان مشارکت خود را در فعالیت‌های پرورشی سال تحصیلی گذشته گزارش کنند (پیوست). انجام

آزمون تی روی داده‌های حاصل از این پرسش‌نامه نشان داد که میانگین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان کمتر از متوسط است. این امر در نمودار زیر نیز نشان داده شده است. بر اساس این نمودار تنها ۱۰٪ دانش‌آموزان استان سهم بالایی در فعالیت‌ها داشته‌اند و ۳۸٪ درصد مشارکت خود را پایین گزارش کرده‌اند. و این یافته‌ها به‌طور کلی نشان‌گر سطح پایین مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی است که نمی‌تواند مطلوب و رضایت‌بخش باشد.



سوال مهم بعدی که در این پژوهش دنبال شده است این است که آیا بین میزان مشارکت و فعالیت پرورشی دانش‌آموزان از یک سو و ابعاد هویت آنها از سوی دیگر رابطه معناداری وجود دارد یا خیر؟ همان‌طور که در فصل چهارم به این سوال پاسخ داده شد، بین میزان فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان و هویت دینی و اجتماعی آنها رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد؛ اما بین میزان فعالیت پرورشی دانش‌آموزان و هویت فردی آنها رابطه معناداری وجود ندارد.

رابطه معنادار بین ...	هویت فردی	هویت اجتماعی	هویت دینی
فعالیت‌های پرورشی دانش‌آموزان		+	+

این یافته‌ها با پیش‌فرض‌های پژوهش‌گر هم‌سوایی بالایی دارد. با توجه به محتوا و قالب فعالیت‌های پرورشی، انتظار می‌رفت که هرچه مشارکت دانش‌آموزان در این گونه فعالیت‌ها بیشتر باشد، ابعاد هویت آنها وضعیت بهتری داشته باشد. جدول فوق مؤید همین نکته است. اما نکته‌ای که در این زمینه لازم به تذکر است این است که چرا فعالیت‌های پرورشی با هویت فردی هیچ‌گونه رابطه‌ای را نشان نمی‌دهد. جالب آنکه بین فعالیت‌های پرورشی مدرسه و بعد هویت فردی نیز هیچ‌گونه رابطه‌ای دیده نشد و در حالت تفکیکی در دو مورد این رابطه حتی منفی و معکوس بود. نکته دیگر اینکه هویت فردی در دانش‌آموزان استان خراسان شمالی در وضعیت مطلوب قرار دارد و از دو بعد دیگر هویت شرایط بهتری دارد.

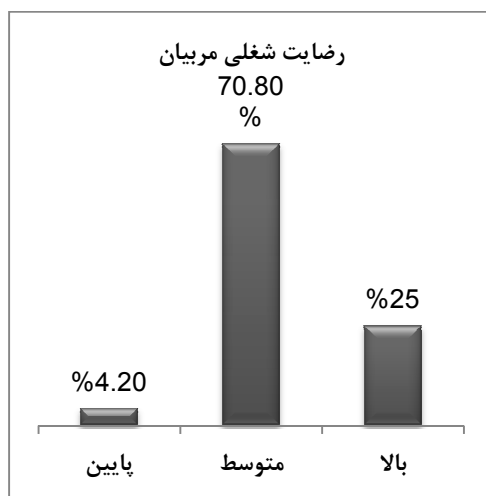
این اتفاق را شاید بتوان از طریق توجه معکوس به رابطه‌ها توجیه کرد. همان‌طور که در فصل‌های قبلی اشاره شد، ابعاد هویت دانش‌آموزان تنها در مدرسه شکل نمی‌گیرد. اگرچه نظام آموزشی به‌طور کلی در این زمینه نقش بسزایی دارد اما این بدان معنا نیست که دیگر عوامل از جمله خانواده، رسانه‌های شهری، دوستان و محیط زندگی نقش خیلی کمتری در این زمینه داشته باشند. بنابراین دانش‌آموزان وقتی وارد مدرسه می‌شوند بدون هویت نیستند و به موازات رشد هویت آنها در طی سالهای مدرسه از دیگر محیط‌ها و متغیرها نیز تأثیر می‌پذیرند. از اینرو نمی‌توان گفت که هویت

اجتماعی بالا یا پایین دانش آموزان در نتیجه فعالیت‌های مدرسه - و به طور ویژه فعالیت‌های پرورشی - حاصل شده است. این پژوهش نشان داد که بین هویت اجتماعی و هویت دینی و میزان فعالیت‌های پرورشی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد. قطعاً این دو متغیر بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند اما جهت تأثیر چندان روشن نیست. اگر جهت این تأثیر را بیشتر از هویت به سوی مشارکت و فعالیت در مدرسه بدانیم، بدین معناست که آن دسته از دانش آموزانی که از هویت دینی و اجتماعی بالایی برخوردارند تمایل بیشتری دارند تا در فعالیت‌های پرورشی (که صبغه دینی و اجتماعی آنها قوی‌تر است) مشارکت داشته باشند. (نه اینکه چون در فعالیت‌های پرورشی، مشارکت بیشتری دارند از هویت‌های دینی و اجتماعی بالاتری برخوردار شده‌اند).

به هر ترتیب آنچه با اطمینان نتیجه گرفته می‌شود این است که فعالیت‌های پرورشی یا فاقد شکل و محتوایی است که به رشد هویت فردی کمک کند، یا برای آنها که از هویت فردی بالایی برخوردارند جذابیتی ندارد.

۵-۱-۳- رضایت شغلی مربیان و میزان فعالیت‌های پرورشی

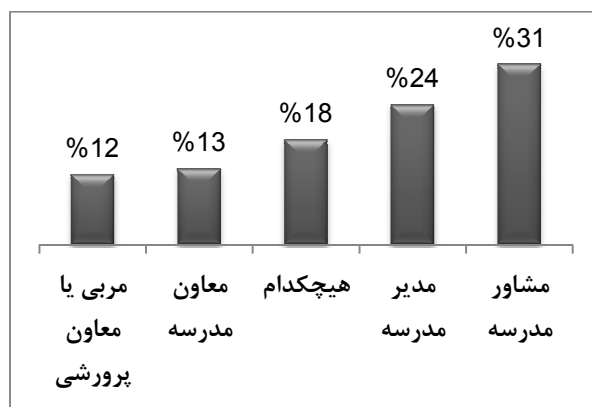
همان‌طور که در فصل چهارم بیان شد، رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی **بیشتر از متوسط** است. همچنین آزمون تی نشان داد که بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. یعنی می‌توان گفت رابطه قوی و مستقیم است یعنی هرچه رضایت شغلی مربیان پرورشی بالاتر باشد، میزان فعالیت پرورشی مدارس نیز بیشتر است.



۵-۱-۴- جایگاه مربی پرورشی در نزد دانش آموزان

پژوهشگر به‌طور ابتکاری پرسش‌نامه‌ای را طراحی و اجرا کرد که در آن جایگاه مربیان پرورشی و دیگر مسئولان مدرسه مورد ارزیابی قرار گرفت. نتیجه این پرسش‌نامه قابل توجه و تأمل است. نمودار زیر جایگاه مدیر، مشاور، معاون، و مربی را به ترتیب نشان می‌دهد. همان‌گونه که در پیوست این پژوهش آمده است، برای این منظور، سوال‌هایی از این قبیل از دانش‌آموزان پرسیده شد و از آنها خواسته شد که یکی از گزینه‌های نشان داده شده در نمودار زیر را انتخاب کنند:

- فکر می‌کنید در مدرسه خود، کدامیک را بیشتر از بقیه دوست دارید.
- اگر مشکلی خصوصی یا خانوادگی برایتان پیش بیاید ترجیح می‌دهید آن را در مرحله اول، با کدامیک از این افراد در میان بگذارید.
- فکر می‌کنید کدامیک، بیشتر از بقیه به شما یا به دیگر دانش‌آموزان، احترام می‌گذارند.



با توجه به نمودار فوق، مشاور مدرسه از بالاترین جایگاه و مربی پرورشی از پایین‌ترین جایگاه نزد دانش‌آموزان برخوردارند. یکی از گزینه‌های پیش روی دانش‌آموزان هیچ‌کدام بود. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، امتیاز مربی پرورشی از این گزینه نیز کمتر است. به عبارت دیگر در برقراری روابط عاطفی با دانش‌آموزان مربیان پرورشی کمترین توفیق را داشته‌اند برخلاف مسئولیتی که بر عهده آنهاست، و انتظاری که از آنها می‌رود، پایین‌ترین رتبه را کسب کرده‌اند. بعید به نظر می‌رسد که با وجود جایگاه و پایگاه ضعیف مربی در بین دانش‌آموزان پیش‌برد اهداف پرورشی قرین توفیق باشد. با توجه به ماهیت انسانی، عاطفی، و اجتماعی فعالیت‌های پرورشی، محبوبیت و مقبولیت مربی پرورشی یکی از شروط مهم موفقیت فعالیت‌های پرورشی است، که متأسفانه بنا به گزارش دانش‌آموزان استان خراسان شمالی، مربیان این استان از آن محرومند. شاید دلیل عمده فعالیت پایین دانش‌آموزان در امور پرورشی همین جایگاه ضعیفی است که مربیان در نزد دانش‌آموزان دارند.

به نظر پژوهش‌گر این پایگاه اجتماعی نیازمند بررسی و تأمل فراوان است. بدست آمدن چنین یافته‌ای که برای پژوهش‌گر نیز غیرمنتظره بوده است، به نظر می‌رسد که تا حد زیادی به ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد خود مربی و همچنین دانش روان‌شناختی او باز می‌گردد. مربی اگر نتواند مختصات روانی دانش‌آموزان، علایق و نیازهای آنها را درک کند، قطعاً نمی‌تواند به "زبان" آنها سخن گفته و با آنها رابطه مطلوب را برقرار کند. با آنکه رشته اکثر مربیانی که دانش‌آموزان مدرسه آنها مورد پرسش قرار گرفتند، دانش‌اموخته رشته‌هایی مانند امور تربیتی، علوم تربیتی، الهیات بودند، و بر حسب ظاهر از دانش پایه لازم برخوردارند، اما در عمل پایین‌ترین سطح محبوبیت و مقبولیت از آنها بود، در حالی که بالاترین سطح به مشاورین تعلق دارد. و مشخصه اصلی هر مشاور دانش نسبتاً تخصصی آنها در زمینه‌های روان‌شناختی است. علاوه بر این به نظر می‌رسد که برخورد مربیان با دانش‌آموزان توأم با "احترام" واقعی و "کرامت بخشی" به دانش‌آموزان نبوده است؛ امری که حتی دانش‌آموزان اول ابتدایی به سرعت متوجه آن می‌شوند.

۵-۲- خلاصه و نتیجه گیری

بر اساس این پژوهش، و به گزارش مرییان پرورشی، فعالیت پرورشی مدارس استان اگرچه بالاتر از متوسط است، اما عالی نبوده و با وضعیت مطلوب فاصله دارد. این پژوهش نشان داد که فعالیت پرورشی یک سوم مدارس استان در سطح پایینی قرار دارد. در این میان وضعیت مدارس و دبیرستان‌های پسرانه ضعیفتر از دخترانه و وضعیت مدارس و دبیرستان‌ها روستایی ضعیفتر از شهری است؛ که می‌تواند بیشتر مورد توجه قرار گیرند.

به گزارش خود دانش‌آموزان، فعالیت و مشارکت آنها نیز در فعالیت‌های پرورشی ضعیف و پایین‌تر از حد متوسط است. تنها ۱۰ درصد از دانش‌آموزان مدارس استان مشارکت و فعالیت بالایی در امور پرورشی و تربیت بدنی دارند. اگر به جای گزارش مرییان و معاونان پرورشی که ممکن است با اغراق و بزرگ‌نمایی فعالیت‌های مدرسه، همراه باشد، گزارش دانش‌آموزان را معتبرتر بدانیم، تصویری که از فعالیت‌های پرورشی استان ترسیم می‌شود، تیره‌تر بوده و با وضعیت مطلوب فاصله بیشتری خواهد داشت. بر اساس یافته‌های همین پژوهش دلیل عمده مشارکت پایین دانش‌آموزان را می‌توان در عملکرد مربی پرورشی جستجو کرد. همان‌طور که ملاحظه شد، مربی پرورشی پایین‌ترین پایگاه و جایگاه را در نزد دانش‌آموزان دارد. روشن است که اگر متولی هر امری از جایگاه مناسبی در نزد مخاطبان برخوردار نباشد، نمی‌تواند نظر مساعد افراد را برای سهیم شدن در فعالیت‌ها جلب کند.

به‌طور کلی ارتباط قوی بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی وجود ندارد بویژه بعد هویت فردی و هویت دینی. اما بین میزان فعالیت پرورشی خود دانش‌آموزان و ابعاد هویتی آنها رابطه مثبت و مستقیم قوی‌تری برقرار است. به استثنای هویت فردی، هرچه فعالیت پرورشی دانش‌آموزان بیشتر باشد، هویت اجتماعی و هویت دینی آنها نیز از وضعیت بهتری برخوردار است. بدون توجه به فعالیت‌های پرورشی، تنها این بعد هویت فردی دانش‌آموزان استان است که در وضعیت مطلوب و رضایت بخش قرار دارد و رشد دو بعد دیگر (یعنی دینی و اجتماعی) به توجه بیشتری نیازمند است. غالب بودن شیوه تدریس غیرمشارکتی و غیرگروهی در نظام آموزشی کشور، محدود بودن فعالیت‌های جمعی و گروهی در سطح مدرسه دلایلی هستند که ممکن است بتوانند پایین بودن نسبی هویت اجتماعی را توجیه کنند. اما پایین بودن نسبی هویت دینی در بین دانش‌آموزان جای تأمل و تعمق بیشتری دارد. چراکه فضای جامعه اسلامی، مراسم‌های مذهبی مدارس، تأکید بر ابعاد دینی و اسلامی در محتواهای کتاب‌های درسی همگی این انتظار را بوجود می‌آورند که بعد هویت دینی دانش‌آموزان از وضعیت مطلوب و عالی برخوردار باشد.

با همه تفاسیر، یک نکته مهم از یافته‌های پژوهش بر می‌آید و آن اینکه به‌طور کلی بین میزان فعالیت‌های پرورشی (چه فعالیت پرورشی مدرسه و چه فعالیت دانش‌آموزان) و ابعاد هویت در سه مورد رابطه مثبت مستقیم برقرار است و در سه مورد رابطه‌ای مشاهده نشد و جای خوش‌وقتی است که در موارد کلی در هیچ مورد رابطه منفی مشاهده نشد (جدول‌های ۴-۹ و ۴-۲۷).

با وجود این پتانسیل به نسبت خوب، پایگاه ضعیف اجتماعی و عاطفی مرییان پرورشی در نزد دانش‌آموزان مانع مهمی بر سر کیفیت و موفقیت فعالیت‌های پرورشی است. بی‌شک "شخصیت" مربی پرورشی بیش از هر چیز دیگر بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. اگر ذهنیت دانش‌آموزان از مربی پرورشی، فردی اخلاقی، منطقی، صبور، دلسوز، قابل اعتماد و ... نباشد، چگونه می‌توان انتظار داشت که بتواند از عهده مسئولیت خطیر "پرورش" و "تربیت" برآید. این گونه صفات برای همه مدیران و معلمان و هر کس که با تعلیم و تربیت سروکار دارد، لازم است؛ اما قطعاً برای مربی پرورشی

لازم تر است. برای نمونه دانش آموزان ممکن است از معلم فیزیک تنها تدریس خوب فیزیک را انتظار داشته باشند و بر همین مبنا او را مورد قضاوت قرار دهند. اما از مربی پرورشی چه انتظاری داشته و با چه معیاری او را مورد داوری قرار خواهند داد. متأسفانه مربیان پرورشی نه تنها از موقعیت برتر برخوردار نیستند بلکه پایین ترین رتبه به آنها اختصاص دارد. آخرین نکته‌ای که تحقیقات متعدد از آن پشتیبانی می‌کند این است که هرچه رضایت شغلی مربیان بیشتر باشد، فعالیت پرورشی مدارس نیز بیشتر است. به عبارت دیگر مربیانی که رضایت بیشتری از شغل خود داشته‌اند، تلاش بیشتری در زمینه انجام فعالیت‌های پرورشی داشته‌اند.

۵-۳- پیشنهادات حاصل از پژوهش

- اولین پیشنهاد پژوهش‌گر این است که نتیجه این پژوهش به شکل‌های مقتضی در اختیار مربیان پرورشی قرار گیرد. یکی از ده‌ها دلیلی که می‌تواند برای این کار وجود داشته باشد این است که یکی از مربیان با ۲۵ سال سابقه، در انتهای پرسش‌نامه برای پژوهش‌گر نوشته است: اگرچه می‌دانم گوش شنوایی نیست و این تحقیق هم با همه ... ره به جایی نمی‌برد. فقط وقت تلف کردن است. هم وقت تیم تحقیقاتی هم جامعه مورد نظر ... فقط بودجه بیت المال از دست می‌رود.
- دومین پیشنهاد این که در پژوهش مستقلی بررسی شود، چرا پایگاه اجتماعی و عاطفی مربیان پرورشی، پایین‌تر از دیگر مسئولان مدرسه است. آیا این امر بیشتر به عملکرد خود مربیان باز می‌گردد؟ در پایین بودن محبوبیت و مقبولیت، عواملی چون دانش پایین مربیان در زمینه روان‌شناسی، عدم شناخت نیازها و علایق دانش‌آموزان، نداشتن اتاق ویژه، ظاهر و طرز پوشش مربی، ... تا چه اندازه نقش دارند؟
- در صورت عدم امکان تحقق پژوهش فوق در کوتاه مدت، پیشنهاد می‌شود که از طریق کلاس‌های توجیهی، کلاس‌های ضمن خدمت، و دیگر ابزاری که سازمان آموزش و پرورش در اختیار دارد، به مربیان پرورشی آموزش‌هایی در جهت ترمیم و تقویت وجهه آنها در نزد دانش‌آموزان ارائه شود. همان‌طور که مشاهده شد مشاور مدرسه از بالاترین جایگاه برخوردار است. در این زمینه می‌توان از تجربه و دانش مشاوران برجسته-برای نمونه در زمینه‌های روان‌شناسی نوجوانان- کمک گرفت؛ چراکه بر حسب ظاهر جایگاه مشاور مدرسه شباهت‌های زیادی با مربی پرورشی دارد.
- در راستای بند فوق، لازم است که اتاق ویژه‌ای برای مربیان تدارک دیده شود، به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند در محلی امن و خصوصی با مربی در تماس باشند.
- مدارس پسرانه بیشتر مورد تقویت و نظارت قرار گیرند.
- مدارس روستایی نیز به توجه بیشتری نیازمند هستند.
- فعالیت‌های پرورشی لازم است که در جهت تقویت هرچه بیشتر هویت دینی و هویت اجتماعی دانش‌آموزان هدف‌گزینی شوند.
- تا آنجا که امکان دارد سازمان آموزش و پرورش باید در جهت ارتقاء رضایت شغلی مربیان کوشا باشد. رضایت شغلی بالاتر برابر است با فعالیت بیشتر.
- سازمان آموزش و پرورش باید از ارزیابی‌ها و گزارش‌های کمی و ظاهری پرهیز کند. چند نفر از مربیان در دست‌نوشته‌های انتهایی پرسش‌نامه به صراحت به این امر اشاره کرده‌اند، یکی از آنها که قریب به ۱۵ سال سابقه

کار در این سمت دارد، برای من نوشته است: مربی مجبور است برای خرید یک مایژیک بارها به مدیر التماس کند یا در مایژیک‌های کهنه آب‌جوش بریزد... هیچ چیز نیست که بشود فعالیت کرد فقط گزارش و گزارش و هدر رفتن کاغذهای A4 سفید و مرغوب.

- بخش قابل توجهی از فعالیت‌های پرورشی مدارس منوط به فراهم بودن برخی زمینه‌ها و امکانات است. برای نمونه برگزاری مسابقاتی مانند وبلاگ‌نویسی و یا مشارکت در نماز جمعه برای هر مدرسه‌ای میسر نیست. بنابراین باید پذیرفت که در برخی زمینه‌ها دست مربیان بسته است. با این وجود برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی توصیه‌های زیر می‌تواند مورد توجه باشد:

- تا امکان دارد از سازوکارهای مختلف تشویق استفاده شود. تشویق می‌تواند به اقتضای شرایط به شکل‌های مختلفی صورت گیرد. احترام به شخصیت مشارکت‌کنندگان و قدرشناسی کلامی از زحمات آنها- حتی بدون آنکه نیاز باشد در جمع مطرح شود- خود می‌تواند کم‌هزینه‌ترین و در عین حال اثربخش‌ترین تشویق‌ها باشد. برخی تشویق‌ها- از هر نوعی که باشد- می‌تواند توسط خود مربی صورت گیرد و برخی دیگر می‌تواند توسط دیگران و اجتماع انجام شود که مربی زمینه آن را فراهم کرده است.
- در ادامه بند فوق باید گفت که مادامی که یک نوع احساس نیاز در دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت‌هایی نظیر فعالیت‌های پرورشی وجود نداشته باشد، نمی‌توان انتظار داشت که در چنین زمینه‌هایی فعالیت مؤثری داشته باشند. این نیاز از چه جنسی می‌تواند باشد؟ نیاز به نمره‌ای که مربی پرورشی باید به دانش‌آموز بدهد؟ نیاز به مشوق‌های مادی که مربی یا مدرسه به دانش‌آموزان ارائه می‌کند؟ به نظر پژوهش‌گر نیاز اصلی در این زمینه، نیازهایی از جنس نیازهای عاطفی شامل نیاز به توجه، نیاز به عزت و احترام اجتماعی، نیاز به خودشکوفایی، و مانند این می‌باشد. بنابراین چسباندن پوسترهای رنگی، بخش‌نامه‌ها، اطلاعیه‌ها و برگزاری کلیشه‌ای مسابقات و به عبارت دیگر بُعد اداری و اجرایی فعالیت‌های پرورشی، شاید برای خود مربی که از این طریق امرار معاش می‌کند راضی‌کننده باشد، اما به خودی خود برای دانش‌آموزان اثربخش نخواهند بود مگر آنکه روح پاسخ‌گویی به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان در آنها دمیده شده باشد. و این کار تنها از آن دسته از مربیانی ساخته است که بتوانند روابط انسانی، اخلاقی و عاطفی نسبتاً خوبی با دانش‌آموزان برقرار کنند و همان‌طور که در بند قبل گفته شد، از طریق تشویق‌های مستقیم او یا زمینه‌های تشویبتوانند به نیازهای دورنی

- از آنجا سنجش و ارزشیابی از کار مربی پرورشی توسط نهاد آموزش و پرورش دشوار و حتی در برخی موارد غیر ممکن است، بهتر است مربیان همواره متذکر اسماء و صفات الهی "سمیع" و "بصیر" باشند؛ چراکه اگر ظرافت کار آنها توسط نظام اداری دیده و شنیده نشود، قطعاً در نزد حضرت حق که بینا و شنواست محفوظ خواهد بود. بنابراین از یک مربی واقعی انتظار می‌رود که وجه همت او صرفاً ارائه گزارش‌های مکتوب و بعضاً صوری به اداره مطبوع نباشد، و به این آگاهی رسیده باشد که معیار اصلی سنجش اثربخشی فعالیت‌های او نمی‌تواند عددها، آمارها و دیگر قالب‌های کمی باشد.

فهرست منابع

- آفاجانی، محمدحسن (۱۳۸۱). هنجاریابی مقدماتی پرسشنامه سبک هویت برای دانشجویان دانشگاه‌های تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ادبی، راضیه (۱۳۷۹). بررسی رابطه پایگاه هویت و سلامت روانی در اوایل و اواسط نوجوانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.
- ارزشیابی از محورهای عمده فعالیت‌های امور تربیتی؛ بازنگری نسبت به برنامه‌های امورتربیتی استان‌ها و مناطق کشور (۴). وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی
- امیدیان، مرتضی (۱۳۷۱). بررسی وضعیت هویت یابی در ابعاد اعتقادی و روابط بین فردی و رابطه آن با سلامت روان در دانش‌آموزان دختر و پسر پیش دانشگاهی استان خوزستان در سال تحصیلی ۸۲ - ۱۳۸۱. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- امور تربیتی در آینه پژوهش. تهران: انتشارات تربیت (وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه مجمع علمی جایگاه تربیت) (۱۳۷۷)
- بررسی میزان موفقیت برنامه‌های کلاس پرورشی (۱۳۷۲). اداره کل آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران [طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی]. نگاشت سوم، اردیبهشت ۱۳۸۹.
- برنامه جامع مشاوره امورتربیتی و تحصیلی یا احیاء امر به معروف و نهی از منکر (در حد لسانی) توسط مربی پرورشی (امور تربیتی) در مدارس حول محور ساحت‌های چهارده گانه تربیتی با رویکرد به مصادیق معروف و منکر
- برگرفته از آیات الهی، سیره اهل بیت و احادیث دفتر مشاوره امورتربیتی و تحصیلی آذر ماه / ۱۳۸۷
- جوکار، بهرام؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۵). رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش
- دانشگاهی شهرستان‌های شیراز و یاسوج. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره پیاپی ۴۹
- جوادی یگانه، محمدرضا، عزیزی، جلیل (۱۳۸۷). هویت فرهنگی و اجتماعی در بین جوانان شهر شیراز با توجه به عامل رسانه. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، سال اول، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۷، صص ۲۱۳-۱۸۳
- دانشی، محمد (۱۳۷۱). بررسی میزان موفقیت برنامه‌های کلاس پرورشی استان کهگیلویه و بویراحمد. اداره کل آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد.
- درویشی، لیلا (۱۳۸۹). بررسی نمادهای هویت ملی و مذهبی در برنامه‌های امور تربیتی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- دوران، بهزاد (۱۳۸۲؟). تأثیر اینترنت بر هویت همالان. فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات. شماره؟
- سال؟ صص ۱۰۹-۱۳۶
- رحیمی نژاد، عباس (۱۳۷۹). بررسی تحولی هویت و رابطه آن با حرمت خود و حالت اضطراب در دانشجویان کارشناسی. پایان نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

زارع، محمود (۱۳۷۳). بررسی میزان رضایت مربیان تربیتی و دانش آموزان راهنمایی استان یزد از کلاسهای پرورشی. وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان یزد

سفیری، خدیجه؛ غفوری، معصومه (۱۳۸۸). بررسی هویت دینی و ملی جوانان شهر تهران با تأکید بر تأثیر خانواده. پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه ۱-۲۷: شماره دوم، بهار و تابستان ۱۳۸۸

صاحبی، علی (۱۳۷۲). نقش مدرسه و خانواده در دستیابی به هویت قابل اعتماد در نوجوان.

ضرابی، عباس منفرد، غلامرضا کریمی، قاسم امیری، ذبیح اله (۱۳۶۸). میزان موفقیت برنامه و محتوای کلاسهای پرورشی. وزارت آموزش و پرورش - دفتر مشاوره و تحقیق

طالبیان شریف، گرزین، زهرا، درگاهی، محبوبه (۱۳۸۰؟). بررسی رابطه بین هوش و پایگاه هویت در دانش آموزان دختر دبیرستانها و پیش دانشگاهیهای ناحیه ۵ و ۶ مشهد. ویژه نامه مجله دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی

طرح جامع تحول بخشی در معاونت پرورشی و تربیت بدنی. سند شماره یک، سند راهبردی معاونت پرورشی و تربیت بدنی. گزارش اول، نگاشت سوم، غیر قابل استناد (۱۳۸۷) وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی و تربیت بدنی

عبدی، بهشته (۱۳۷۹). بررسی رابطه هویت شغلی و نقش های جنسیتی با ترس از موفقیت در دانشجویان سال چهارم رشته های فنی - مهندسی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران (چهارچوب نظری راهنمای ساماندهی و هدایت انواع تربیت). ویرایش دهم، ۱۳۸۷. به سرپرستی حجت الاسلام دکتر علیرضا صادقزاده قمی.

کیارشی، وحید (۱۳۶۸). گزارشی از فعالیت های امور تربیتی استان همدان. سازمان برنامه و بودجه استان همدان

لطف آبادی، حسین (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش آموزان فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم، پائیز ۱۳۸۵

محمدی روزبهرانی، کیانوش (۱۳۷۸). بررسی ارتباط هویت یابی با نظام ارزشی و رشد اخلاقی در دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز

محمدی، محمدعلی (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و گفتمانهای نوین: مجموعه مقالات در مورد نسبت آموزش و پرورش با جهانی شدن، هویت، توسعه و مهرورزی. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت

محمدی، عنایت (۱۳۷۰). طرح تحقیق میزان پیشرفت و توانایی های برنامه های پرورشی ۶۹-۷۰. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی استان زنجان.

مجاهد، حسن (۱۳۸۲). بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر هویت فرهنگی دانش آموزان متوسطه و پیش دانشگاهی مطالعه ی موردی، استان بوشهر ۱۳۸۶. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

ملاصادقی، منیره (۱۳۷۸). نقش فعالیتهای فرهنگی مدارس در شکل دهی هویت ایرانی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

منفرد، غلامرضا (۱۳۷۰). بررسی میزان برنامه ها و محتوای کلاسهای پرورشی از دیدگاه مربیان شاغل در کلاسها در سالهای ۶۸-۶۹. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی، دفتر مشاوره و تحقیق

موسوی، علاءالدین (۱۳۷۰) بررسی میزان تواناییهای برنامه‌های پرورشی. شورای تحقیقات آموزشی استان زنجان
نثارنوبری، محمدحسن (۱۳۷۸) ارزیابی برنامه‌های امور تربیتی و جایگاه آن در آموزش و پرورش استان آذربایجان
شرقی.

نگاهداری، محمدحسین (۱۳۶۷) بررسی علل موفقیت یا عدم موفقیت مربیان امور تربیتی استان آذربایجان شرقی. اداره
کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی. هسته مشاوره تربیتی
واحدی، شهرام (۱۳۸۱). بررسی اثربخشی برنامه‌های امور پرورشی (مسابقات فرهنگی - هنری) بر فرزندان شاهد فعال و
غیرفعال مقطع راهنمایی پسرانه در استان آذربایجان غربی.

- Berzonsky, M. D. (1990). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4: 268-282.
- Berzonsky, M. D. (1993). Identity style gender and social- cognitive reasoning. *Journal of Adolescent Research*. 8: 289-292.
- Cheek, J. M., Smith, S.M., & Tropp, L. R. (2002, February). *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*. Paper presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA.
- Cheek J. M., Tropp, L. R., Chen, L. C. and Underwood, M. K. (1994). Identity orientation: personal, social, collective aspect of Identity. Paper presented at the meeting of the American association, Los Angeles
- Fulton, A. S. (1997). Identity status, religious orientation and prejudice. *Journal of Youth and Adolescence*, 26: 1-11.
- Markstrom- adams, C. & Smith, M. (1996). Identity formation and religious orientation among high school students from the United States and Canada. *Journal of Adolescence*. 19: 247- 261.

پیوست‌ها

پرسش نامه فعالیت های پرورشی مربی و مدرسه

همکار گرامی، ضمن سلام و تشکر پیشاپیش از حسن نظر و همکاری شما در این طرح پژوهشی، لازم است یادآور شوم که هدف این پرسش نامه ارزیابی برنامه ها و فعالیت های پرورشی مدارس و در نهایت کمک به ارتقاء کمی و کیفی آنهاست. همان طور که ملاحظه می کنید نام پرسش شونده و مدرسه مورد نظر، در این پرسش نامه درج نخواهد شد، علاوه بر آنکه تمام اطلاعات مندرج در آن از لحاظ قانونی و اخلاقی تنها در نزد پژوهش گر باقی خواهد ماند. از اینرو، داده های این پرسش نامه برای مربی و مدرسه، نه تشویقی به همراه خواهد داشت و نه توبیخی. بدیهی است که تنها اطلاعات دقیق و صادقانه شماست که می تواند به نتایج اثربخش منتهی شود، در غیر این صورت علاوه بر گمراهی پژوهش گر و دیگر برنامه ریزان، بخشی از بودجه تحقیقاتی بیت المال نیز به هدر رفته است. لذا خواهشمند است به مصداق آیه مبارکه إِنْ أَمْسَلْتُمْ أَمْسَلْتُمُ لِنَفْسِكُمْ (اسراء/۷)، وقت گذاشته و صادقانه پرسش نامه را تکمیل فرمایید. بدیهی است که در روند تکمیل بخش هایی از پرسش نامه ممکن است به کمک دیگر همکاران از جمله مدیر و معاونان نیاز پیدا کنید، اما مسئولیت اصلی را مربی (یا معاون) پرورشی بر عهده خواهد داشت.

باتشکر و دعای خیر؛

حسین اسکندری

۰- اطلاعات شخصی

مربی یا معاون پرورشی:

- سن:
- سطح تحصیلات:
- عنوان رشته دانش آموختگی (فارغ التحصیلی):
- سابقه شغلی در این سمت (به طور پیوسته یا ناپیوسته):
- جنسیت:
- مقطع (راهنمایی/متوسطه):

۱- امکانات و تجهیزات

مدرسه شما به کدامیک از امکانات و تجهیزات زیر مجهز است؟

ردیف	فقره ها	آری	خیر	توضیحات
۱	کتابخانه مجزا			
۲	الف - کتابدار			
	ب - کتاب مناسب (از نظر تعداد و محتوا)			
	ج - قفسه های کافی			
	د - میز و صندلی مطالعه			
	ه - رایانه			
	و - جعبه کارت دان			
	ز - قسمت مجله و نشریات			
۳	نمازخانه مجزا			
۴	الف - فضای کافی نسبت به تعداد دانش آموزان مدرسه			
	ب - امام جماعت روحانی			
	ج - جاکفشی			
	د - جامه‌ری			
	ه - فرش سجاده‌ای			
	و - تزئینات مناسب			
۵	سالن ورزشی			
۶	میدان ورزشی (به غیر از حیاط مدرسه)			
۷	میدان فوتبال			
۸	تور و میدان والیبال			
۹	سبد و میدان بسکتبال			
۱۰	میز پینگ پنگ			
۱۱	وسایل ورزشی مانند توپ، شطرنج، راکت			
۱۲	سالن نمایش (یا مکان مناسبی جهت اجرای تئاتر، نمایش فیلم، سخنرانی...) که به امکانات صوتی و تصویری مناسب مجهز باشد.			
۱۳	تابلوها یا وایت بردهای مناسب در راهروها			
۱۴	مرکز شنیداری و دیداری (محل نگهداری یا امانت دهی سی دی، دی وی دی)			

۱۵	تلویزیون			
۱۶	دیتا پروژکشن و پرده نمایش			
۱۷	دستگاه پخش سی دی و دی وی دی			
۱۸	رایانه جهت استفاده دانش آموزان (یا حداقل اعضای تشکلهای جهت انجام فعالیت های غیر شخصی).			
۱۹	اینترنت یا اینترنت جهت استفاده دانش آموزان (یا حداقل اعضای تشکلهای جهت انجام فعالیت های غیر شخصی).			
۲۰	رایانه مخصوص مجموعه مقالات "نمایه"			
۲۱	اتاق یا محل مناسبی برای فعالیت های تشکلهای دانش آموزی (که در اختیار دانش آموزان باشد)			
۲۲	اتاق یا محل مجزا و مناسبی برای فعالیت مربی یا معاون پرورشی.	آری	خیر	توضیحات
۲۳	اتاق یا محل مجزا و مناسبی برای فعالیت مشاور و مشاوره			
۲۴	چاپگر جهت استفاده دانش آموزان (حداقل جهت تشکلهای، یا جهت تهیه روزنامه دیواری و مانند آن - یعنی جهت استفاده از فعالیت های تربیتی غیرشخصی).			
۲۵	امکان دسترسی و استفاده از کانون (های) فرهنگی - هنری خارج از مدرسه			
۲۶	امکان دسترسی و استفاده از استخر شنا خارج از مدرسه			
۲۷	امکان دسترسی و استفاده از سالن ورزشی خارج از مدرسه			
۲۸	صندوق پاسخ به سوالات/صندوق پیشنهادات			
۲۹	صندوق ارتباط با مشاور			
۳۰	سرویس های بهداشتی			
	الف - تناسب تعداد سرویس ها به تعداد دانش آموزان			
	ب - آبگرمکن			
	ج - مایع دستشویی			
۳۱	اتاق مخصوص مراقب بهداشت			
۳۲	آیا منابع مالی مدرسه جهت هزینه های جاری در زمینه فعالیت های پرورشی از جمله خرید مواد، تشویق دانش آموزان، برگزاری مراسم، و ... کافی است. لطفاً در قسمت توضیحات بیشتر توضیح دهید.			

۲- مسابقات و فعالیت‌های فرهنگی و هنری

اگر در برخی موارد فعالیت یا مسابقه‌ای انجام نشده است، لطفاً عدد صفر را جلوی آن بگذارید. اطلاعات خواسته شده، ایام...ها و مناسبت‌های شمسی و قمری را نیز شامل می‌شود.

ردیف	فقره ها	تعداد تهیه شده/اجرا شده-به غیر از مسابقات	تعداد مسابقات برگزار شده	موضوع (ها) یا مناسبت (های) مسابقات	تاریخ (های) برگزاری مسابقات	درصد شرکت کنندگان در این گونه فعالیت‌ها نسبت به کل دانش‌آموزان	توضیحات
الف) فعالیت‌ها و مسابقات جمعی:							
۱	سرود						
۲	نمایش نامه (تئاتر) (عروسکی، صحنه‌ای)						
۳	روزنامه دیواری						
۴	نشریه داخلی						
۵	مطالعه و تحقیق						
۶	...						
	...						
ب) مسابقات انفرادی:							
۷	شعر						
۸	قصه/داستان کوتاه						
۹	قرائت قرآن						
۱۰	مفاهیم قرآن						
۱۱	حفظ قرآن						
۱۲	نهج البلاغه						
۱۳	احکام						
۱۴	انشاء نماز						
۱۵	خوش نویسی						

۱۶	طراحی (زغال، مداد، قلم زنی، آب مرکب)					
۱۷	نقاشی (مدادرنگی، آب رنگ، رنگ روغن، پاستیل، گواش)					
۱۸	نقاشی ایرانی (نگارگری، تذهیب، نقش قالی،...)					
۱۹	گرافیک (تصویرسازی، پوسترسازی، طراحی آرم)					
۲۰	کاریکلماتور					
۲۲	صنایع دستی					
۲۳	پرسش مهر					
۲۴	کتابخوانی					
۲۵	وبلاگ نویسی					
ج) دیگر مسابقات و فعالیت‌ها: (لطفا بنویسید)						
۲۶	...					
۲۷	...					

۳- شکل‌های دانش‌آموزی

شماره	تشکل‌های دانش‌آموزی (در صورت فعال بودن در مدرسه)	کمتر از ۱۰٪	۱۰ تا ۲۰٪	۲۰ تا ۳۰٪	۳۰ تا ۴۰٪	۴۰ تا ۵۰٪
۱	چند درصد از دانش‌آموزان در بسیج دانش‌آموزی عضویت فعال دارند.					
۲	چند درصد از دانش‌آموزان در انجمن اسلامی عضویت					

					فعال دارند.	
					چند درصد از دانش آموزان در کمیته های شورای دانش آموزی عضویت فعال دارند.	۳
					چند درصد از دانش آموزان در جمعیت هلال احمر عضویت فعال دارند.	۴
۴۰ تا ۵۰٪	۳۰ تا ۴۰٪	۲۰ تا ۳۰٪	۱۰ تا ۲۰٪	کمتر از ۱۰٪	اگر موارد دیگری هست بنویسید:	۵
۴۰ تا ۵۰٪	۳۰ تا ۴۰٪	۲۰ تا ۳۰٪	۱۰ تا ۲۰٪	کمتر از ۱۰٪	در مجموع تشکل های دانش آموزی تا چه اندازه در برگزاری مراسم عبادی، فرهنگی، و ... فعال بوده و زمینه حضور جمعی دانش آموزان دیگر را فراهم می کنند.	۶

۴- مسابقات و فعالیت های ورزشی

اطلاعات خواسته شده در رابطه با هر یک از فعالیت ها یا مسابقات ورزشی (جمعی-انفرادی) زیر را تکمیل فرمایید. اگر در برخی موارد فعالیت یا مسابقه ای انجام نشده است، لطفا عدد صفر را جلوی آن بگذارید.

ردیف	فقره ها	تعداد مسابقات داخل مدرسه	درصد تقریبی شرکت کنندگان نسبت به کل دانش آموزان	تعداد مسابقات خارج مدرسه	درصد تقریبی شرکت کنندگان نسبت به کل دانش آموزان
۱	فوتبال				
۲	والیبال				
۳	بسکتبال				
۴	پینگ پنگ تیمی				
۵	کوهنوردی/کوه پیمایی	تعداد دفعات:			
۶	طناب کشی				
۷	بازی های محلی (مثل کبدی)				
	اگر موارد دیگری هست بنویسید:				

...					
...					
۸	شطرنج				
۹	دومیدانی				
۱۰	شنا				
۱۱	کشتی				
۱۲	ورزش های رزمی				
۱۳	پینگ پنگ انفرادی				
	اگر موارد دیگری هست بنویسید:				

۵- تشویق ها

ردیف	گویه ها	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	دانش آموزانی که به صورت فردی در فعالیتهای پرورشی شرکت می کنند به شکل مقتضی مورد تشویق مادی، کلامی، غیر کلامی و ... قرار می گیرند.					
۲	دانش آموزانی که به صورت گروهی در فعالیتهای پرورشی شرکت می کنند به شکل مقتضی مورد تشویق مادی، کلامی، غیر کلامی و ... قرار می گیرند.					
۳	دانش آموزانی که در فعالیتهای اجتماعی، دینی ... خارج از مدرسه (مثلاً دعای کمیل مسجد محله) شرکت می کنند به شکل مقتضی مورد تشویق قرار می گیرند.					
۴	از لحاظ منابع مالی، دست مربی یا معاون پرورشی تا چه اندازه برای تحقق تشویق ها باز است.					

۶- مراسم آغازین (یا صبحگاه)

ردیف	سوال ها	مقیاس ها				
۱	معمولاً به طور متوسط چند درصد از دانش آموزان در مراسم صبحگاه (یا آغازین) حضور می یابند؟	۵۰ تا ۶۰٪	۶۰ تا ۷۰٪	۷۰ تا ۸۰٪	۸۰ تا ۹۰٪	۹۰ تا ۱۰۰٪
۲	از ابتدای سال تحصیلی تا کنون، چند درصد از دانش آموزان در برگزاری مراسم صبحگاه (یا آغازین) همکاری و مشارکت داشته اند (مثلاً در قرائت قرآن، اجرای سرود، خواندن شعر)؟	کمتر از ۱۰٪	۱۰ تا ۱۵٪	۱۵ تا ۲۰٪	۲۰ تا ۲۵٪	بیش از ۲۵٪
		خیلی کم	کم	تأخیری	زیاد	خیلی زیاد
۳	تا چه حد دانش آموزان با رغبت و از روی میل (و بدون ترس از مواخذه) در مراسم صبحگاه (یا آغازین) حاضر می شوند؟					
۴	تنوع برنامه های آغازین تا به آن اندازه بوده است که همواره دانش آموزان را جذب کند؟					
۵	تا چه اندازه دیگر همکاران در مراسم آغازین مشارکت داشته یا حضور پیدا می کنند؟					
۶	به طور کلی، تا چه اندازه مدت زمان اجرای مراسم را کافی می دانید؟					
۷	در ایام...ها و مناسبت ها (چه قمری و چه شمسی) محتوا و شکل برنامه ها از غنی و جذابیت بیشتری برخوردار است.					

۷- فرائض دینی

ردیف	گویه ها	کمتر از ۲۰٪	۲۰ تا ۴۰٪	۴۰ تا ۶۰٪	۶۰ تا ۸۰٪	۸۰ تا ۱۰۰٪
۱	معمولاً به طور متوسط چند درصد از دانش آموزان در نماز جماعت مدرسه شرکت می کنند؟					
۲	در صورتی که امام جماعت روحانی باشد، به طور متوسط چند درصد از دانش آموزان در نماز جماعت شرکت می کنند؟					
۳	در مسابقات احکام/قرآن/نهج البلاغه چند درصد از دانش آموزان شرکت می کنند؟					
۴	در صورت برگزاری نماز جمعه (در صورت نزدیکی به محل زندگی دانش آموزان و نبودن موانع جدی دیگر) به طور تقریبی چند درصد از دانش آموزان مدرسه به طور اختیاری در آن شرکت می کنند؟					
۵	در صورت برگزاری دعای کمیل و توسل (در صورت نزدیکی به محل زندگی دانش آموزان و نبودن موانع جدی دیگر) به طور تقریبی چند درصد از دانش آموزان مدرسه به طور اختیاری در آن شرکت می کنند؟					
۶	در صورت برگزاری مراسم زیارت عاشورا در ساعات غیررسمی در مدرسه، به طور تقریبی چند درصد از دانش آموزان مدرسه به طور اختیاری در آن شرکت می کنند؟					

۸- اردو یا بازدید/ نمایشگاه/ سخنرانی و یا پرسش و پاسخ/نمایش فیلم/ فوق برنامه

ردیف	فقره‌ها (از ابتدای سال تا کنون)	توجه: اگر تعداد نمایش گاه، اردو، فیلم و ... از یک مورد بیشتر است، اطلاعات خواسته شده را به تفکیک برای هر یک از آنها تکمیل فرمایید.
۱	هدف اردو یا بازدید	تاریخ
	شرکت کنندگان	مدت اردو یا بازدید
	درصد شرکت کنندگان نسبت به کل دانش آموزان	
	اردو تفریحی	
	اردو زیارتی	
۲	نمایشگاه‌ها (مثلاً عکس، آثار هنری دانش آموزان، دفاع مقدس، انقلاب...)	عنوان نمایشگاه
		تاریخ
		برگزار کنندگان
		مدت نمایشگاه
		دعوت شدگان جهت بازدید
۳	سخنرانی و پرسش و پاسخ (مثلاً دعوت از کارشناس دینی، سیاسی، روان شناس، مشاور، ...)	موضوع
		تاریخ
		شرکت کنندگان
		سخنران
		درصد شرکت کنندگان نسبت به کل دانش آموزان
۴	نمایش فیلم (انواع فیلم چون آموزشی، سینمایی، مستند، ...)	عنوان فیلم
		تاریخ
		تماشاگران
		نوع فیلم
		درصد تماشاگران نسبت به کل دانش آموزان
۵	کلاس‌های فوق برنامه (چون خوشنویسی، کامپیوتر، المپیادها، ...)	عنوان کلاس
		تاریخ
		مدرس کلاس
		تعداد جلسات
		درصد شرکت کنندگان نسبت به کل دانش آموزان

					اینترنت، آموزشی-علمی...	
--	--	--	--	--	-------------------------	--

۹- رضایت شغلی/ جایگاه و شأن/ اختیار عمل مربی

ردیف	گویه ها	کاملاً موافقم	موافقم	تأخیری	مخالفاً	کاملاً مخالفم
۱	معمولاً در مدرسه، دیگر همکاران، مربی پرورشی را نیروی ضروری، کارآمد یا اثربخش می دانند.					
۲	ارتباط نزدیک مربی پرورشی با دانش آموزان، باعث می شود که از مقبولیت و محبوبیت بالایی برخوردار باشد.					
۳	ارتباط و همکاری نزدیک مربی پرورشی با دانش آموزان (جهت انجام فعالیت ها)، باعث می شود که دانش آموزان احترام باید و شاید را برای مربی قائل نباشند.					
۴	در مدرسه، برخی همکاران، مربی پرورشی را خودمانی نمی دانند و گاه او را هم رنگ جماعت خود تلقی نمی کنند.					
۵	در ساعاتی که معلمان سر کلاس هستند، معمولاً مربی پرورشی اتاق، یا محل مخصوصی برای کار ندارد، لذا مجبور است در دفتر مدرسه بنشیند و در کارهایی که جزء وظایف او نیست به مدیر، معاونین و دفتر دار کمک کند.					
۶	وظایف و نقش های مربی پرورشی برای خود او و دیگران روشن و شفاف است.					
۷	حقوق و مزایای شغلی مربی پرورشی با دیگر همکاران فرقی ندارد.					
۸	سازوکار مناسبی وجود ندارد که نتیجه فعالیت های مربی را در آخر سال ارزیابی و مشخص کند.					

۹	برای اداره آموزش و پرورش اندازه گیری کیفیت و اثربخشی فعالیت های مربی پرورشی مهمتر از کمیت و حجم ظاهری فعالیت های مربی است.				
۱۰	در صورتی که امکان داشته باشد مربیان پرورشی تمایل دارند سمت خود را تغییر داده تا جزء کادر آموزشی یا اداری قرار گیرند.				
۱۱	مربی تربیتی در انجام امور محوله از اختیار عمل لازم برخوردار است.				
۱۲	مسائل پرورشی برای مدیر مدرسه مهم است؛ لذا همکاری و هماهنگی لازم بین فعالیت ها و سیاست های مدیر و مربی برقرار است.				
۱۳	معلمان برای فعالیت ها و مسائل پرورشی اهمیت زیادی قائلند، لذا هرگاه که لازم باشد همکاری کرده و برای مثال وقت دانش آموزان را در اختیار مربی تربیتی قرار می دهند.				
۱۴	دانش آموزان هر گاه که لازم باشد در ساعاتی که درس ندارند یا ساعات غیررسمی وقت خود را جهت انجام فعالیت های پرورشی در اختیار مربی قرار می دهند.				
۱۵	خانواده ها معمولاً با این موضوع که فرزندان آنها ساعات بیشتری را در مدرسه جهت انجام فعالیت های پرورشی یا فوق برنامه بمانند مشکلی ندارند.				
۱۶	در مجموع، مدرسه فرصت لازم را برای انجام فعالیت های پرورشی در اختیار مربی قرار می دهد.				

۱۷- در رابطه با کیفیت و کمیت حال حاضر برنامه ها و فعالیت های پرورشی، چالش ها و مسائل پیش روی آنها، و همچنین راه های رفع مسائل و ارتقاء آنها، هر مطلبی در نظر دارید- اگرچه جزئی و به ظاهر کم اهمیت- لطفاً بنویسید.

پرسشنامه فعالیت پرورشی دانش آموزان

دانش آموز عزیز سلام؛ از اینکه در انجام یک پژوهش علمی همکاری می کنید از شما سپاس گزارم. قبل از تکمیل پرسش نامه، لازم است بدانید که نام و نام خانوادگی شما **نباید** روی برگه نوشته شود. بنابراین با آرامش خاطر و از روی صداقت به پرسش ها پاسخ دهید. در ضمن مطمئن باشید که پاسخ های صادقانه شما به ضرر هیچ کس نیست. بلکه پاسخ های شما به نفع همه است؛ به شرط آنکه با دقت و از روی صداقت پر شده باشد. دوباره از شما تشکر می کنم. به امید بهروزی و پیروزی.

ردیف	گویه‌ها	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	در طول سال تحصیلی در فعالیت‌های بسیج دانش‌آموزی مشارکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۲	در طول سال تحصیلی در فعالیت‌های شورای دانش‌آموزی مشارکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۳	در طول سال تحصیلی در فعالیت‌های انجمن اسلامی مشارکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۴	در طول سال تحصیلی در فعالیت‌های جمعیت هلال احمر مشارکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۵	در طول سال تحصیلی در گروه سرود فعالیت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۶	در طول سال تحصیلی در گروه نمایشنامه فعالیت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۷	در طول سال تحصیلی در تهیه روزنامه دیواری همکاری داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۸	در طول سال تحصیلی در مسابقات قرآن (قرائت، مفاهیم، حفظ) مشارکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۹	در طول سال تحصیلی در مسابقات نهج البلاغه، احکام، کتابخوانی، شرکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۰	در طول سال تحصیلی در مسابقات انشاء نماز، پرسش مهر، شعر، و قصه‌نویسی شرکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۱	در طول سال تحصیلی در مسابقات خوشنویسی، طراحی، صنایع دستی شرکت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۲	در طول سال تحصیلی عضو تیم فوتبال بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۳	در طول سال تحصیلی عضو تیم والیبال بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۴	در طول سال تحصیلی عضو تیم بسکتبال بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۵	در طول سال تحصیلی عضو تیم شطرنج بوده‌ام و یا	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد

					در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی عضو تیم دومیدانی بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	۱۶
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی عضو تیم پینگ پنگ بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	۱۷
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی عضو تیم شنا بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	۱۸
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی عضو تیم کشتی بوده‌ام و در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	۱۹

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	گویه‌ها	ردیف
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی به برگزاری نماز جماعت، یا دیگر مراسم مذهبی مانند زیارت عاشورا کمک کرده‌ام. (مثلاً پهن کردن فرش، مکبر یا مؤذن بودن، پذیرایی کردن و ...)	۲۰
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی در برگزاری مراسم سر صف کمک کرده‌ام.	۲۱
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی در راه‌پیمایی‌های ۱۳ آبان، ۲۲ بهمن، روز قدس و مانند آن شرکت کرده‌ام.	۲۲
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی عضو تیم ورزش‌های رزمی (مانند کاراته) بوده‌ام و یا در این زمینه فعالیت داشته‌ام.	۲۳
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی در مراسم صبحگاه (یا آغازین) مدرسه حضور داشته‌ام.	۲۴
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی، در ساعات بعد مدرسه برای انجام فعالیت‌های پرورشی (مثلاً تمرین سرود) در مدرسه مانده‌ام.	۲۵
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی، هرگاه مربی پرورشی خواسته است، وقتم را در اختیار او قرار داده‌ام.	۲۶
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	در طول سال تحصیلی، مربی پرورشی یا مدیر و	۲۷

	کم			زیاد	معاون مدرسه مرا بابت فعالیت‌های پرورشی و فرهنگی و هنری مورد تشویق قرار داده اند.	
۲۸	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در طول سال تحصیلی، در نماز جماعت مدرسه شرکت کرده‌ام.
۲۹	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در طول سال تحصیلی، در نماز جمعه شهر خود شرکت کرده‌ام.
۳۰	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در طول سال تحصیلی در مراسم دعای کمیل و دعای توسل مسجد محل یا حسینیه شرکت کرده‌ام.
۳۱	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در زیارت عاشورای مدرسه یا مسجد یا حسینیه محله خود شرکت کرده‌ام.
۳۲	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	به کلاسهای پرورشی علاقه زیادی داشته و در این کلاسها فعالیت زیادی داشته‌ام.
۳۳	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در اردوها و بازدیدهای مدرسه از اماکن دیگر شرکت داشته‌ام.
۳۴	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در جلسه نمایش فیلم مدرسه شرکت داشته‌ام.
۳۵	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در کلاسهای فوق برنامه (مانند خط، نقاشی، اینترنت، و ...) شرکت داشته‌ام.
۳۶	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در طول سال تحصیلی از کتابهای غیردرسی کتابخانه مدرسه استفاده کرده‌ام.
۳۷	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در طول سال تحصیلی چقدر پیش آمده است که به‌طور خصوصی با مربی پرورشی صحبت کرده باشید.
۳۸	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	در طول سال تحصیلی چقدر پیش آمده است که به‌طور خصوصی با مشاور مدرسه صحبت کرده باشید.

۳۹	در مورد برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی، تربیت بدنی، مشاوره و فوق برنامه اگر مطلبی به ذهنتان می‌رسد- حتی اگر ظاهراً بی‌اهمیت است- لطفاً در این قسمت بنویسید.
----	---

پرسشنامه جایگاه و منزلت مسئولان مدرسه در نظر دانش آموزان	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	ردیف
فکر می کنید در مدرسه خود، کدامیک را بیشتر از بقیه دوست دارید.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۰
فکر می کنید اگر این افراد شما را راهنمایی کنند، حرف های کدامیک را بیشتر از بقیه قبول دارید.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۱
فکر می کنید کدامیک، بیشتر از بقیه به شما یا به دیگر دانش آموزان، احترام می گذارند.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۲
اگر مشکلی خصوصی یا خانوادگی برایتان پیش بیاید ترجیح می دهید آن را در مرحله اول، با کدامیک از این افراد در میان بگذارید.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۳
اگر سوالی شرعی برایتان پیش بیاید ترجیح می دهید آن را در مرحله اول، از کدامیک از این افراد پرسید.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۴
اگر در مدرسه یا خارج از مدرسه کسی اذیت و مزاحمتی برای شما بوجود آورد، ترجیح می دهید، در مرحله اول این موضوع را با کدامیک از این افراد در میان بگذارید.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۵
اگر در برنامه ریزی و شیوه مطالعه درسها با مشکلی مواجه شوید، ترجیح می دهید در مرحله اول از کدامیک از این افراد کمک بگیرید.	مدیر مدرسه	معاون مدرسه	مربی پرورشی	مشاور مدرسه	هیچ کدام	۴۶

۳	* لطفا در هر شماره فقط یک گزینه را که بیشتر با حالات شخصی شما تناسب دارد، با علامت ضربدر مشخص کنید. - پرسشنامه هویت فردی
۱	☐ آینده زندگی‌ام را روشن و امیدوار کننده می‌بینم. ☐ برای کسب درآمد خود در آینده فکری نکرده‌ام. ☐ طرح و نقشه مشخصی برای آینده خود ندارم. ☐ آینده خود را تیره و تاریک می‌بینم.
۲	☐ شغلی را برای آینده در نظر گرفته‌ام. ☐ شغل مورد علاقه خود را پیدا نمی‌کنم. ☐ نمی‌توانم درباره شغل آینده‌ام تصمیم بگیرم. ☐ اصلاً علاقه‌ای به کار کردن ندارم.
۳	☐ دوستان زیادی دارم. ☐ با دوستان رفت و آمد نمی‌کنم. ☐ از همنشینی با دوستانم لذت نمی‌برم. ☐ اصلاً دوستی ندارم.
۴	☐ از اینکه دختر هستم کاملاً راضی هستم. ☐ به نظر من جنسیت فرد می‌تواند می‌تواند باعث برتری او باشد. ☐ دوست دارم لباس پسرها را بپوشم. ☐ اگر امکان داشت که خود را به پسر تبدیل کنم، این کار را می‌کردم.
۵	☐ از شرکت در مراسم مذهبی لذت می‌برم. ☐ هر روز اعتقادات مذهبی‌ام ضعیف‌تر می‌شوند. ☐ من فردی مذهبی نیستم. ☐ اصلاً نمی‌دانم چرا خدا مرا آفریده است.
۶	☐ از دورغ گفتن بدم می‌آید. ☐ گاهی دروغ می‌گویم. ☐ به بزرگترها احترام نمی‌گذارم. ☐ از انجام کارهای خوب فرار می‌کنم.
۷	☐ دوست دارم با مردم معاشرت داشته باشم. ☐ از کار کردن با دیگران لذت نمی‌برم. ☐ مشکلات خود را با دیگران در میان نمی‌گذارم. ☐ دوست ندارم کسی از من انجام کاری را بخواهد.
۸	☐ زندگی برای من لذت بخش است. ☐ احساس آرامش نمی‌کنم.

	☐ در انجام کارها اعتماد به نفس ندارم. ☐ احساس بی مصرفی و پوچی می کنم.
۹	☐ به کار خود علاقه مندم و آن را با جدیت انجام می دهم. ☐ کاری را که شروع کرده، تمام نشده رها می کنم. ☐ زیاد روحیه تلاش و ابتکار ندارم. ☐ انجام دادن کارها برای من فوق العاده سخت است.
۱۰	☐ از وقت خود حداکثر استفاده را می کنم. ☐ برای انجام کارهایم برنامه ریزی نمی کنم. ☐ اغلب حوصله ام سر می رود و سردرگم هستم. ☐ وقت خود را خیلی تلف می کنم.

پرسشنامه هویت اجتماعی و دینی	اهمیتی ندارد	اهمیت کمی دارد	تا حدودی مهم است	خیلی مهم است	خیلی خیلی مهم است
۱ اینکه من در بین بقیه افراد تا چه اندازه محبوبیت دارم، برای من ...					
۲ اینکه مردم در مقابل آنچه می گویم و آنچه انجام می دهم چه واکنشی انجام می دهند، برای من ...					
۳ ظاهر من، یعنی قد من، وزن من، و اندام من، برای من ...					
۴ نظر دیگران درباره حیثیت و اعتبار من، برای من ...					
۵ اینکه برای دیگران جذابیت و زیبایی داشته باشم برای من ...					
۶ ژست من، و طرز بیان من و تأثیری که بر دیگران می گذارم، برای من ...					
۷ رفتار اجتماعی من، مثلاً طرز رفتار من در برخورد با دیگران، برای من ...					
۸ احساس لذت معنوی هنگام دعا خواندن، برای من ...					
۹ احساس دوری از خدا، برای من ...					
۱۰ اینکه در هر شرایطی از جمله در جمع، اعمال و فرائض دینی را انجام دهم، برای من ...					
۱۱ اعتقاد به وجود خدا و تأثیر خدا در زندگی، برای من ...					
۱۲ اینکه همیشه نماز بخوانم و قضا نشود، برای من ...					
۱۳ اینکه حتماً در همه ماه رمضان روزه بگیرم، برای من ...		۲۲			

					شرکت در مراسم مذهبی همچون عزاداری ماه محرم، دعای کمیل و ... برای من ...	۱۴
					راستگویی در هر شرایطی، برای من ...	۱۵
					مطالعه کتب دینی و مذهبی، برای من ...	۱۶
					در برخورد با دیگران-مثلاً همکلاسی‌ها و معلمان- توجه به پاداش و جزاء در روز قیامت، برای من ...	۱۷