

Student Identity: A Case Study of High School Girls of the 1380s (2000s) in Andisheh City

Mohammad Molla-Abbasi , Assistant Professor of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Allamah medical school, Tehran, Iran. Email: mmollaabbasi@atu.ac.ir

Saber Jafari Kaftabad , Assistant Professor of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Allamah medical school, Tehran, Iran. Email: saberjafari65@gmail.com

Extended Abstract

This study examines the evolution of student identity in Iran's education system, focusing on high school girls in Andisheh City during the 1380s SH (2000s CE). The preceding decade (1370s SH) marked a transitional period in Iran's post-war history, when the Islamic Republic's reconstruction policies reshaped governance and social values. According to sociologist Faramarz Rafi'pour, from the early 1360s SH onward, Iranian society experienced a gradual shift toward materialism and profit orientation, accompanied by a decline in revolutionary and religious ideals. These broader dynamics permeated the education system and influenced students' self-perceptions.

In contemporary Iran, education is one of the country's largest cultural institutions. Understanding changes in student identity is essential for evaluating the outcomes of educational reforms and their alignment with national objectives. Adolescence-particularly the high school years-is a formative stage for personal and social identity, shaping future values, aspirations, and behaviors. Investigating identity construction in specific historical contexts enhances understanding of societal identity formation and helps inform future educational strategies.

The study draws on Erik Erikson's developmental theory of identity, which conceptualizes adolescence as a critical period of exploration and consolidation, and employs John Weidman's four-component framework of educational socialization.

Method: Using a qualitative design, the study applies thematic content analysis to explore lived experiences of studenthood. Participants included 13 women who attended high school in Andisheh during the 1380s SH, recruited through purposive and snowball sampling until data saturation. Semi-structured interviews (60–90 minutes) were conducted in 1401 SH (2022 CE), recorded with consent, transcribed, and analyzed using MAXQDA 2022. Ethical considerations included confidentiality and voluntary participation.

Findings: Student identity was constructed through interrelated domains of family, school, peers, and the broader social environment. Family authority remained dominant, emphasizing hierarchical respect and limited consultation despite social change. The ethic of obedience-especially the command to "study diligently"-extended familial influence into education. Schools functioned as secondary

homes, generally viewed positively but uncritically. Teachers were valued for pedagogical skill rather than moral example, and students prioritized practical knowledge such as science and mathematics. Peer relations were largely confined to school and shaped by conformity and shared modesty, with avoidance of political or religious discussions maintaining harmony. The wider social environment reinforced normative expectations regarding femininity and bodily regulation; while media figures were admired, imitation was restricted, and the hijab was internalized as both a national and religious duty. Overall, identity formation occurred through a balance of obedience, adaptation, and subtle resistance within overlapping systems of authority.

Conclusion: Applying Weidman's model, the findings show that 1380s SH girls internalized hierarchical family norms emphasizing deference. Educational and familial socialization produced pre-committed identities (Marcia), marked by adherence rather than exploration. Conformity prevailed-through familial acquiescence, scholastic compliance, limited peer autonomy, and societal adaptation. With few alternative models available, existing structures were perceived as natural. These results highlight partial success in reform efforts to cultivate resilient, self-reflective identities and suggest directions for future educational interventions.

Key Words: student identity, 1380s (2000s), education, lived experience, family, friendship, social environment

هویت دانش‌آموزی؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دهه ۸۰ شهر اندیشه

محمد ملاعباسی^۱، صابر جعفری کافی آباد^۲

چکیده

هدف پژوهش پیش‌رو، بررسی هویت دانش‌آموزی بین دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دهه ۱۳۸۰ در شهر اندیشه است. پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای مضمون‌محور انجام شده است. جامعه پژوهش را دخترانی تشکیل داده‌اند که دوران تحصیل دبیرستان خود را در دهه ۸۰ شمسی و در مدارس اندیشه گذرانده‌اند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۳ نفر و نمونه‌گیری هدفمند تا اشباع داده گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA و طی مراحل کدگذاری باز، استخراج مضامین و تفسیر، صورت گرفت. پژوهش نشان می‌دهد که از یک سو ارزش‌های مادی و نابرابری اجتماعی تقویت و از سوی دیگر ارزش‌های مذهبی و آرمانی تضعیف شده‌اند و این تغییرات بر انتظارات، نقش‌ها و تصور از هویت دانش‌آموزی اثرگذار بوده است. دانش‌آموزان این نسل در روایت‌های خود مدرسه را نه فقط نهادی آموزشی، بلکه عرصه‌ای می‌بینند که انتظارات خانواده (عمدتاً در قالب اقتدار و تصمیم‌گیری بالابله‌پایین)، سازوکارهای مدرسه (روش‌های آموزشی، سیاست‌های انضباطی)، گروه همسالان و تأثیر رسانه‌های نوظهور را هم‌زمان و حتی متعارض تجربه می‌کنند. داده‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان اغلب حضور خود را در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی کم‌رنگ توصیف می‌کنند و احترام به والدین را بیشتر در قالب تمکین و فاصله نسلی می‌بینند. نقش مدرسه - خانواده مبتنی بر انتظار موفقیت تحصیلی و نه الزاماً مشارکت یا گفت‌وگوست. در بُعد روابط اجتماعی و دوستی، تحول نقش گروه‌های همسال و فشارهای آموزشی پررنگ شده و هم‌زمان با گسترش رسانه‌های جمعی و فناوری، چالش‌های جدیدی برای هویت‌یابی پدید آمده است. تحلیل مضمون مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که هویت دانش‌آموزی دهه ۸۰، برآیند تعامل پیچیده میان انتظارات نهادی، مناسبات خانوادگی، الگوهای فرهنگی و تجربه‌های فردی است و فاقد یک الگوی ثابت و قابل تعمیم به نسل‌های قبل و بعد است.

واژگان کلیدی

هویت دانش‌آموزی، دهه ۸۰، آموزش و پرورش، تجربه زیسته، خانواده، دوستی، محیط اجتماعی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱

۱. استادیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

mmollaabasi@atu.ac.ir

۲. استادیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. sberjafari65@gmail.com

انسان «می‌آموزد» تا اساساً از وضع طبیعی خویش فراتر رود یا راه‌های کناره‌آوردن با طبیعت و غرایز خویش را بیابد. در این مسیر اما انسان تنها و دست‌خالی نیست. در حافظه فرهنگ‌ها ذخائر مکنون و مکشوف بی‌شماری برای پیمودن این مسیر انباشت شده است. از این حیث، فرهنگ منبع تجربه تاریخی هر جامعه برای متناسب‌ترین پاسخ‌های انسانی به طبیعت و محیط پیرامون خویش است و آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد انباشت و انتقال این تجربه تاریخی. فرهنگ ایرانی نیز با سازوبرگ‌های آموزشی و پرورشی مختلفی از گذشته تا کنون و البته با فراز و نشیب‌هایی، متکفل بخش مهمی از جامعه‌پذیری انسان ایرانی بوده است؛ از مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمیه تا مدارس مدرن و امروزی. هر کدام از این نهادها، تعریف خاص خود را از «ابژه‌های آموزش» داشته‌اند و تجربه زیسته ویژه‌ای را برای انسان‌هایی که در سازوکار آن‌ها آموزش می‌دیده‌اند، رقم زده‌اند. نهاد آموزش و پرورش در هر سرزمین و در هر مقطع زمانی، متأثر از رویه‌ها و شکل‌های فرهنگی آن محیط است. از آنجاکه تجربه «دانش‌آموز بودن» از سال‌های اولیه کودکی آغاز می‌شود، معمولاً تأثیری دیرپا و تعیین‌کننده بر زندگی فرد می‌گذارد. رویدادهای عظیم سیاسی و اجتماعی، یا چرخش‌ها و تحولات فرهنگی نیز ردپای خودشان را از طریق نهاد آموزش و پرورش بر تجربه ابژه‌های آموزش حک می‌کنند. این پژوهش به‌طور کلی تلاشی است برای فهم تغییرات هویت دانش‌آموزی ذیل نهاد آموزش پرورش. با وجود این، در این مقاله، به طور خاص تأکید بر مطالعه دختران دانش‌آموزان دبیرستانی دهه ۸۰ اندیشه خواهد بود.

دهه ۷۰ شمسی، از جهات گوناگون، یکی از متلاطم‌ترین نقاط عطف تاریخ معاصر کشور ما بوده است. با پایان یافتن جنگ، دولت جمهوری اسلامی، سیاست‌های تازه‌ای در پیش می‌گیرد و وجوه گوناگون حاکمیت، آماده ورود به دوره جدید نوسازی و بازسازی می‌شوند. فرامرز رفیع‌پور، جامعه‌شناس ایرانی، معتقد است از سال ۱۳۶۰ به بعد به تدریج ارزش‌های مادی، سودجویی، کم‌توجهی به آرمان‌های اسلامی، انقلابی و مذهبی رواج پیدا کرد. وی معتقد است «با پایان یافتن جنگ تحمیلی دگرگونی نظام ارزشی در جامعه ما در دو جهت به هم مرتبط پیش رفت، از یک طرف ارزش‌های مادی و نابرابری گسترش یافت و از طرف دیگر همسو با آن ارزش‌های مذهبی تضعیف شد» (رفیع‌پور، ۱۳۸۷: ۱۵۳-۱۶۰). چنین تحولاتی، در مأموریت‌های آموزش و پرورش و شیوه رفتار آن با دانش‌آموزان هم تأثیر گذاشت.

تجربه انقلاب اسلامی و بازنگری‌های چندباره و اساسی در نهاد علم و علم‌آموزی در چهار دهه اخیر موجب شده است تجربه دانش‌آموز بودن و شیوه‌های دستیابی به آن، طی این مدت، به طور مستمر محل بازاندیشی قرار گیرند. این تجربه هم از اسناد بالادستی متعدد بعد از انقلاب اسلامی متأثر شده است که در فضایی که جهاد فرهنگی ایجاد نمود، تغییر بنیادی در اهداف، محتوا، ساختار، برنامه‌ها و فلسفه آموزش و پرورش را با محوریت اسلامی‌سازی مدنظر داشتند؛ هم از طریق کنش‌هایی مثل تغییر محتوای دروس، پاک‌سازی نیروی انسانی، تأسیس نهاد امور تربیتی، جهت‌دهی به فعالیت‌های فوق‌برنامه، دولتی‌کردن مدارس و در نهایت با برجسته‌شدن ضرورت تثبیت نشانه‌های حاکمیت جدید تحت‌تأثیر قرار گرفت. آخرین پرده‌های این تغییر و تحول را می‌توان اجرای اسناد تحول بنیادین و نهایتاً فراگیری ویروس کرونا در نظر گرفت که بسیاری از انگاشت‌های پیشین درباره سرشت آموزش و پرورش را به چالش کشید. وقتی سیر تاریخی این تحولات را در نظر می‌گیریم و نقاط عطف آن را مطالعه می‌کنیم، گویی در این دهه‌ها با «دانش‌آموزانی» روبه‌رو هستیم که در بسیاری از ابعاد، فاقد قدر مشترک‌اند. به عبارت دیگر، هویت، وظایف، نقش‌ها و انتظاراتی که از یک دانش‌آموز در دهه ۸۰ وجود داشت، آشکارا متفاوت است با هویتی که از یک دانش‌آموز در دهه ۷۰ یا ۹۰ انتظار می‌رود.

این مقاله به‌عنوان بخشی از یک برنامه پژوهشی بزرگ‌تر، به دنبال آن است تا به این سؤال بپردازد که هویت دانش‌آموز بودن و به‌موازات آن مفاهیمی مثل آموزش، معلم، محتوای درسی و دوستی، در میان افرادی که دوران دانش‌آموزی خود را در دهه ۸۰ شمسی گذرانده‌اند، واجد چه معنایی بوده است؟ پاسخ به پرسش مزبور در کنار بررسی‌های تطبیقی برآمده از بخش‌های دیگر این برنامه پژوهشی، دست‌مایه‌ای را برای پاسخ به پرسش‌های زیر می‌تواند فراهم آورد: تجربه زیسته دانش‌آموزان چگونه دگرگون شده است؟ اصلاحات و بازنگری‌های سیاستی و نهادی چگونه تعریف این مفاهیم، و از همه مهم‌تر، هویت «دانش‌آموز بودن» را متحول کرده‌اند؟ و از سوی دیگر، آیا این تغییرات در هم‌جهت با بازنگری‌های نهادی بوده‌اند یا راه ویژه خود را طی نموده‌اند؟

در ایران معاصر آموزش و پرورش یکی از بزرگ‌ترین عرصه‌های فرهنگی و پرجمعیت‌ترین نهاد عمومی است که توجه به تغییر و تحولاتش برای هر فهم جامعی از جامعه امروز ایران ضروری می‌نماید. دهه‌های اخیر، یکی از پرتلاطم‌ترین اعصار جامعه ایرانی بوده است و این تغییرات پیوسته و برق‌آسا در حوزه‌های گوناگون، پیامدهایی نیز در آموزش و پرورش داشته است. بررسی تغییرات در تعریف هویت دانش‌آموزی و مفاهیم مرتبط (آموزش، معلم، محتوا،

دوستی) می‌تواند به ارزیابی میزان موفقیت یا عدم موفقیت اصلاحات و بازنگری‌های آموزشی در دستیابی به اهداف موردنظر کمک کند. اینکه آیا این تغییرات در جهت اهداف تعیین شده در اسناد بالادستی بوده‌اند یا مسیر دیگری را طی کرده‌اند. دوران دانش‌آموزی، به‌ویژه سال‌های نوجوانی، دوره بسیار مهمی در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی افراد است. تجربه‌های این دوران، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای آینده فرد را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، مطالعه چگونگی شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در یک دوره خاص، به فهم عمیق‌تر فرایندهای هویت‌یابی در جامعه کمک می‌کند.

همچنین فهم چگونگی تغییر هویت دانش‌آموزان در گذشته می‌تواند به طراحی رویکردهای آموزشی مؤثرتر برای آینده کمک کند. مطالعه ادراک دانش‌آموزان دهه هشتادی از مفهوم تغییر یا دریافت ضمنی‌ای که درباره این موضوع از یک نسل قبل یا بعد از خود دارند، در کنار یافته‌های پژوهشی برنامه پژوهشی گسترده‌ای که این مقاله به‌عنوان بخشی از آن است، می‌تواند تا حدودی ظرفیت‌ها و امکان‌های زمینه دانش‌آموزی برای همراه شدن با چنین تغییراتی را نشان دهد.

به‌علاوه، تجربه دانش‌آموز بودن، تأثیری دیرپا و تعیین‌کننده بر زندگی افراد حتی در سال‌های بعد از مدرسه می‌گذارد. این تجربه می‌تواند بر انتخاب‌های شغلی، روابط اجتماعی، مشارکت مدنی و به‌طورکلی کیفیت زندگی افراد اثرگذار باشد. دانش‌آموزان دیروز، با برخورداری از مهلت نوجوانی و جوانی و با قدری تأخیر در نظام تقسیم کار اجتماعی ادغام می‌شوند. تناسب این دو میدان و تجانس سوژه‌هایی که از یکی بر می‌آیند و در دیگری ادغام می‌شوند نیز به خود برای برنامه‌ریزی‌های بلندمدت اجتماعی و فرهنگی سطوح ضروری است؛ لذا، هدف این پژوهش بررسی ابعاد هویت «دانش‌آموزی» دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دهه ۸۰ در بستر اجتماعی و فرهنگی شهر اندیشه و پرداختن به این امر است که چه نهادها و مولفه‌هایی و به چه نحوی فرایند تکوین هویت دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کنند؟

پیشینه تجربی

تنوعی از دیدگاه‌های پژوهشی درباره هویت‌یابی دانش‌آموزان، به‌ویژه در بستر آموزش و پرورش ایران و تأثیر عوامل فردی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی بر شکل‌گیری آن وجود دارد. یکی از مهم‌ترین یافته‌ها متعلق به صمدی (۱۴۰۱) است که با رویکرد کیفی، ناکارآمدی نظام آموزشی در پرورش هویت دینی دانش‌آموزان را تحلیل کرده است. او

ضعف در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، تربیت نیروی انسانی، بی‌توجهی به مقتضیات سنی و مداخلات بیرونی مانند رسانه و گروه دوستان را از عوامل تضعیف هویت دینی دانش‌آموزان می‌داند. در همین راستا، ناصری و ژیان‌باقری (۱۴۰۱) به‌صورت آزمایشی، اثربخشی رویکرد شناختی مبتنی بر آموزه‌های معنوی را بر سبک هویت دانش‌آموزان دختر نشان داده است که مؤید تأثیر آموزش هدفمند معنوی بر تحکیم هویت است.

نیازی (۱۴۰۰) نیز با رویکرد مروری، نقش آموزش‌وپرورش را در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در ابعاد مختلف فرهنگی، سیاسی و اجتماعی بررسی کرده و آن را عاملی در کاهش آسیب‌های اجتماعی می‌داند.

ساکی (۱۳۹۸) بر لزوم تربیت دانش‌آموزان با هویت مستقل دینی و ملی تأکید می‌کند و نقش خانواده و آموزش‌وپرورش را مکمل یکدیگر در این فرایند می‌داند. او بر انتقال مفاهیمی همچون فرهنگ ایثار و ارزش‌های انقلابی تأکید دارد.

مطالعاتی مانند تحقیق باقری و همکاران (۱۳۹۸)، عزیزخانی و ملک‌پور (۱۳۹۲) و علی‌زاده اقدم و همکاران (۱۳۸۹) به‌طور خاص به تأثیر عوامل اجتماعی-اقتصادی، خانواده، شبکه‌های اجتماعی، گروه دوستان، و جایگاه مدرسه بر شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و هویت ملی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. همچنین، پژوهش‌هایی مانند رضایی‌کلانتری و همکاران (۱۳۹۰) و صالحی‌عمران و شکیبایی (۱۳۸۶) نقش برنامه درسی رسمی و پنهان و محتوای دروس را در تکوین هویت ملی تحلیل کرده‌اند و از ضعف آن در ترویج عناصر فرهنگی و ملی انتقاد کرده‌اند.

مطالعات خارجی، مانند میلنر^۱ (۲۰۱۰) تأکید می‌کند که فرهنگ، هویت و یادگیری پیوندی بنیادین دارند. رودریگوئز^۲ و همکاران (۲۰۱۰) نیز به تعامل ابعاد قومی، فردی و ملی هویت اشاره دارند که درک بهتر از جهان و حل تعارضات هویتی را تسهیل می‌کند. پژوهش پیشروی، به بررسی هویت دانش‌آموزی دخترانی می‌پردازد که در دهه ۸۰ در بستر اجتماعی و فرهنگی شهر اندیشه در مقطع دبیرستان مشغول به تحصیل بودند. همان‌طور که صمدی و نیازی به ضعف‌های سیاستی و اجرایی نظام آموزشی در پرورش هویت اشاره کرده‌اند، این پژوهش نیز می‌تواند با تبیین چگونگی تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر، ناکارآمدی‌های این نظام را در شکل‌دهی به هویت شخصی، دینی یا ملی بررسی کند. هویت دانش‌آموزی در این نسل، بازتابی از تعاملات نهادی، خانوادگی و رسانه‌ای است. تحقیقات باقری، عزیزخانی و پژوهش‌های خارجی مانند کولومبوس و

رودریگوئز بر تنش بین هویت فردی و گروهی و همچنین تأثیر رسانه و فضای مجازی تأکید دارند. با توجه به اینکه دختران دبیرستانی دهه ۸۰ بیش از نسل‌های قبل در معرض فناوری و شبکه‌های اجتماعی بوده‌اند، این عوامل نقش مهمی در شکل‌گیری یا بحران هویت آن‌ها ایفا می‌کند.

مرور مزبور به‌رغم اختصار نشان داد که هویت‌یابی دانش‌آموزان فرایندی چندوجهی و میان‌رشته‌ای است که تحت تأثیر عوامل ساختاری (نظام آموزشی)، فرهنگی (محتواهای درسی، رسانه)، اجتماعی (خانواده، گروه دوستان) و فردی (باورها و گرایش‌ها) شکل می‌گیرد. ضعف در عملکرد نهاد آموزش و پرورش و فقدان سیاست‌گذاری جامع در خصوص تربیت هویتی، زمینه‌ساز بروز بحران‌های هویتی در نسل‌های جدید شده است. در این میان، نقش آموزش‌های معنوی، برنامه‌ریزی درسی معنادار، و تعامل بین نهادی به‌عنوان راهکارهای مؤثر برجسته شده‌اند. پژوهش‌هایی از این دست می‌تواند بر شکاف‌های موجود میان ارزش‌های رسمی آموزش و تجربه واقعی دانش‌آموزی تأکید کند و مسیر را برای سیاست‌گذاری فرهنگی - آموزشی مؤثرتر در دهه‌های آینده هموار سازد.

مبانی نظری پژوهش

اریک اریکسون، یکی از شاخص‌ترین نظریه‌پردازان رشد و شکل‌گیری هویت فردی، هویت را مفهومی چندلایه و دوره‌ای قلمداد می‌کند که در هر مرحله زندگی، جنبه‌های خاصی از آن برجسته می‌شود. نوجوانی، به‌عنوان دوره‌ای انتقالی از وابستگی کودکی به استقلال بزرگسالی، از نظر اریکسون با «بحران هویت» همراه است. یعنی وضعیتی که فرد ارزش‌های متنوع را کاوش و ارزیابی می‌کند تا پایه‌ای برای هویت خود بسازد (Erikson, 1968: 128-135). در ایران و بسیاری کشورهای، بخش عمده این سال‌ها در مدرسه می‌گذرد و با تجربه دانش‌آموزی همپوشانی دارد. بدین لحاظ، نظام آموزشی و بستر ارزشی و هنجاری‌ای که پیشاوری دانش‌آموزانش قرار می‌دهد، نقش محوری در شکل‌گیری هویت و ساخته‌شدن مؤلفه‌های گوناگون آن ایفا می‌کند. جیمز مارسیا، متخصص روان‌شناسی رشد و از پیروان نظریه بحران هویت اریکسون، صورت‌بندی اریکسون درباره دوره نوجوانی را با تمرکز بیشتر بر تجربه آموزشی بسط داد. مارسیا معتقد بود در مسئله هویت نوجوانان دو محور نقش عمده را بازی می‌کند: ۱. کاوش: به معنای جست‌وجوی فعال فرد برای یافتن ارزش‌ها، باورها، اهداف و نقش‌های اجتماعی است. این فرایند شامل بررسی گزینه‌های مختلف در حوزه‌هایی مانند شغل،

روابط، ایدئولوژی و سبک زندگی است و ۲. تعهد: به معنای تصمیم‌گیری و پذیرش یک مجموعه خاص از ارزش‌ها، اهداف یا نقش‌ها که هویت فرد را شکل می‌دهند (Marcia, 1966). تعامل و رفت‌وبرگشت این دو محور، بین دانش‌آموزان دبیرستانی بسیار مهم و تعیین‌کننده است. آن‌ها با مقایسه محیط‌های اجتماعی مختلفی که با آن سروکار دارند، من جمله خانه و مدرسه و جامعه، و ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر هر کدام از آن‌ها، تلاش می‌کنند شاکله هویتی منحصر به فردی برای خود بسازند که بتوانند در پیمودن مسیر به آن تکیه کنند. از این منظر، توانایی دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به افرادی منسجم و تمامیت‌بخش در جامعه به موفقیت آن‌ها در مسیر شکل‌دادن به هویت خود بستگی دارد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴).

هویت دانش‌آموزی در دوران دبیرستان، در این تحقیق، با الهام از نظریه‌های مختلفی که در تکمیل و توسعه ایده‌های اریکسون و مارسیا صورت‌بندی شده‌اند، همچون نظریه خود - تعیین‌گری ادوارد دسی و ریچارد رایان (Deci & Ryan, 1985; 2000) و نظریه ساخت‌باوری هویتی پیازه (۱۹۷۲) و نظریه هویت روایی مک‌آدامز (McAdams, 2001)، در نهایت، چارچوب مفهومی جامع جان ویدمن^۱ استفاده کرده است. مدل مفهومی چهار مؤلفه‌ای ویدمن، برای تحقیق در حوزه «شکل‌گیری هویت» در فرایند آموزش پرورش، وسیعاً مورد استقبال پژوهشگران آموزش پرورش بوده است. الگوی ویدمن می‌گوید برای مطالعه هویت دانش‌آموزی باید این تجربه را از خلال فرایندهای زیر مورد مطالعه قرار داد:

۱. ورود دانش‌آموز به محیط آموزشی به‌عنوان تازه‌واردی که حامل ارزش‌ها، هنجارها،

منابع الهام و اهداف فردی و خانوادگی خویش است؛

۲. مواجه شدن دانش‌آموز با جریان‌های اجتماعی شدن گوناگون که در خلال ارتباطات متقابل، نقش‌ها و وظایف تازه‌ای شکل می‌گیرد که در محیط آموزشی وجود دارند.

مهم‌ترین این جریان‌ها عبارتند از:

(الف) اجتماعی شدن مدنظر فرهنگ رسمی محیط آموزشی که در مدرسه توسط کادر مدرسه، معلمان و محتوای درسی برنامه‌ریزی شده است؛

(ب) اجتماعی شدن حاصل از یافتن دوستان جدید و ساختن گروه‌های دوستی تازه که فشار قابل توجه همسالان را در پی دارد؛

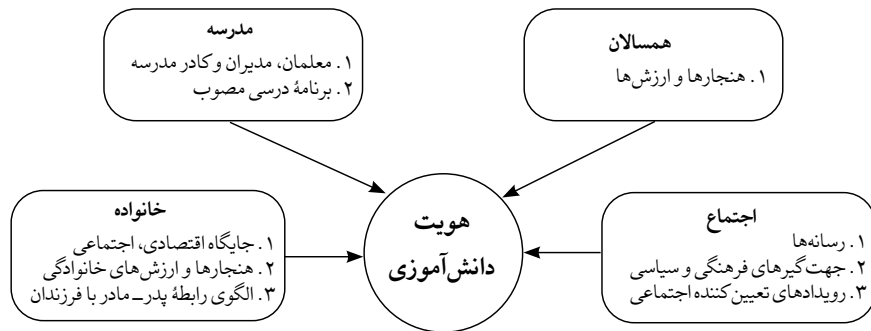
(ج) تداوم انتظارات پدر و مادر بر فرد که خواستار نوع خاصی از اجتماعی شدن آموزشی در طول تحصیل هستند؛

د) اجتماعی شدن برآمده از گروه‌های مرجع فرهنگی، اجتماعی و سیاسی که فراتر از دایره تأثیر مدرسه، دوستان و والدین، معنای «دانش‌آموزی» را می‌سازند. رسانه‌ها، فرهنگ عمومی، سلبریتی‌ها، مدها، جهت‌گیری‌های حکومتی و رویدادهای بزرگ سیاسی، فرهنگی و اجتماعی در این دایره جای می‌گیرند.

۳. ارزیابی‌های پیوسته و مکرر دانش‌آموز از اهمیت و جدیت هر کدام از این فشارهای هنجاری و سنجش و مقایسه آن‌ها در پرتوی تصویری که از آینده خود تصور می‌کند.

۴. تثبیت یا تغییر ارزش‌ها و هنجارهای اولیه‌ای که دانش‌آموز با خود به محیط آموزشی آورده است و تغییر صورت‌بندی‌های شخصی او از آینده در سایه بینش‌های هویتی جدیدی که در اثر قرارگرفتن در جایگاه نقشی «دانش‌آموز» به دست آورده است (Weidman et.al, 2014: 134-145).

نظریه ویدمن و همکاران (۲۰۱۴) برای مطالعه هویت دانش‌آموزی را می‌توان در الگوی زیر خلاصه کرد:



روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به شیوه تحلیل محتوای کیفی مضمون‌محور انجام شده است. این رویکرد با هدف کشف و تبیین الگوها، معانی و مضامین تجربه زیسته دانش‌آموزان در رابطه با هویت دانش‌آموزی، مناسب‌ترین روش برای مطالعه عمیق و تفسیرمحور چنین پدیده‌ای است (Braun & Clarke, 2006; Graneheim & Lundman, 2004). جامعه هدف این پژوهش، دانش‌آموزان دختری هستند که دهه ۱۳۸۰ را به‌عنوان دوران تحصیل دبیرستان خود در مدارس اندیشه تجربه کرده‌اند.

هویت دانش‌آموزی؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان

نمونه‌گیری به روش هدفمند و با معیار ملاک‌محور انجام شد. مصاحبه‌ها در سال ۱۴۰۱ انجام گرفت و معیار ورود به پژوهش شامل دبیرستانی بودن در مدارس اندیشه در محدوده دهه ۸۰، زنانگی و آمادگی برای مشارکت داوطلبانه بود. فرایند نمونه‌گیری به شیوه گلوله‌برفی تا رسیدن به نقطه اشباع داده ادامه یافت؛ بدین معنا که پس از مصاحبه با ۱۰ نفر و تکرار مضامین جدید حاصل نشد؛ با وجود این مصاحبه تا نمونه سیزدهم ادامه یافت. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۳ زن بودند که همگی تحصیلات دبیرستانی خود را در مدارس اندیشه در دهه ۸۰ شمسی گذرانده‌اند و از نظر خانوادگی، تحصیلی و اجتماعی واجد دارای تنوعی قابل‌اعتنا برای مطالعه تجربه زیسته بودند.

جدول مشخصات نمونه‌های دهه ۸۰

کد مصاحبه‌شونده	سن	رشته تحصیلی/آخرین مدرک تحصیلی	موقعیت خانوادگی
۱	۳۵ سال	کارشناسی ارشد مدیریت	فرزند اول. دارای ۳ برادر
۲	۳۴ سال	دیپلم تجربی/مادر	دارای ۲ فرزند
۳	۲۹ سال	دیپلم رشته تجربی	فرزند دوم. دارای ۱ برادر و ۲ خواهر
۴	۳۴ سال	کارشناس علوم تربیتی	فرزند آخر. دارای ۲ برادر و ۴ خواهر
۵	۳۱ سال	دیپلم علوم انسانی	فرزند سوم. دارای ۳ برادر
۶	۲۶ سال	کارشناس مامایی	فرزند دوم. دارای ۱ برادر
۷	۲۷ سال	کارشناسی مهندسی صنایع	فرزند دوم. دارای ۱ برادر
۸	۳۰ سال	کارشناسی ارشد حقوق	فرزند دوم. دارای ۲ خواهر
۹	۳۲ سال	کارشناسی اپتومتری	فرزند دوم. دارای ۱ خواهر
۱۰	۲۹ سال	فوق‌دیپلم دامپزشکی	تک‌فرزند. فرزند طلاق
۱۱	۲۶ سال	کارشناسی الهیات	فرزند دو. دارای ۱ خواهر و ۱ برادر
۱۲	۲۸ سال	دیپلم رشته ریاضی - فیزیک	تک‌فرزند
۱۳	۲۸ سال	ترک تحصیل	تک‌فرزند

گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با هر مصاحبه‌شونده صورت گرفت. سؤالات مصاحبه، با اتکا به چارچوب مفهومی و ابعاد هویت دانش‌آموزی در چهار محور

(آموزش، معلم، محتوا، دوستی) طراحی شد. هر جلسه مصاحبه میان ۶۰ تا ۹۰ دقیقه طول کشید و با رضایت آگاهانه و مکتوب مشارکت‌کنندگان ضبط، پیاده‌سازی و بررسی شد. داده‌ها نیز با استفاده از تحلیل محتوای کیفی به شیوه تحلیل مضمون تحلیل گردید. برای افزایش دقت و انسجام، داده‌های متنی در نرم‌افزار MAXQDA 2022 وارد و کدگذاری شد تا مضامین اصلی و فرعی پیرامون هویت دانش‌آموزی، تجربه‌های آموزش، نقش معلم، محتوا و روابط دوستی، استخراج شود. مراحل تحلیل شامل خوانش تکراری متون، کدگذاری اولیه، تولید تم‌ها، مرور تم‌ها، نامگذاری دقیق تم‌ها و تفسیر نهایی (Silver, 2014: 80-89). بر اساس اهداف و سوالات پژوهش بود. در طی مصاحبه، ملاحظات اخلاقی مربوط به رضایت آگاهانه، حفظ محرمانگی، امکان انصراف در هر مرحله رعایت شد (Creswell & Poth, 2018).

یافته‌های پژوهش

بخش پیشرو به گزارش و تحلیل یافته‌های حاصل از پژوهش اختصاص یافته است که با تمرکز بر روایت‌های مشارکت‌کنندگان، سعی دارد ابعاد هویت دانش‌آموزی را در بستر چهار حوزه کلیدی خانواده، مدرسه، دوستان و همسالان، و محیط اجتماعی بازنمایی کند. در این بخش، تلاش شده است ترسیم دقیقی از زمینه‌های تأثیرگذار بر شکل‌گیری و تحول هویت دانش‌آموزی دانش‌آموزان دهه ۸۰ ارائه شود و فرایند استخراج مضامین بر اساس کدگذاری داده‌ها صورت گرفته است. بدین ترتیب، خواننده ابتدا با محدوده موضوعی هر بخش آشنا می‌شود تا بتواند در ادامه، تحلیل تفصیلی‌تر داده‌های میدانی را پیگیری نماید.

خانواده

خانواده مهم‌ترین منبع اقتدار، تأثیرگذاری و الهام‌بخشی به دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان دبیرستانی در سنین نوجوانی هنوز آن‌چنان مستقل به‌شمار نمی‌روند که بتوانند سوا و جدای از اقتدار خانواده زندگی خود را پیش ببرند. این وابستگی به خانواده، در سطح مادی، با زندگی‌کردن در خانه پدر و مادر و در کنار خواهر و برادرها شروع می‌شود و تا سطوح انتزاعی‌تر فکری و هویتی و سلیق و علایق نیز امتداد می‌یابد.

در طول مصاحبه با دانش‌آموزان دهه هشتادی، شاید بزرگ‌ترین وجه اشتراکی که دیده می‌شود، امتداد اقتدار خانواده در هویت آن‌هاست. به نظر می‌رسد خانواده، علی‌رغم تغییرات اجتماعی و فرهنگی گسترده‌ای که این سال‌ها اتفاق افتاده است، همچنان مهم‌ترین وجه از هویت دانش‌آموزان را می‌سازد. اگرچه در جنبه‌هایی می‌توان

تفاوت‌هایی را در برداشت از معنای امر خانوادگی در مصاحبه‌های این گروه دریافت، اما باید اذعان داشت که همچنان خانواده قدرت و تأثیرگذاری بسیار وسیعی بر دانش‌آموزان دبیرستانی دارد. توجه به این نکته، علی‌الخصوص با توجه به جو رسانه‌ای حاکم که مرتباً دربارهٔ ازمیان‌رفتن نقش خانواده‌ها هشدار می‌دهد و نوجوانان ایرانی را دارای چالش‌های علاج‌ناپذیر با پدر و مادر و خانوادهٔ خود تصویر می‌کند، اهمیت دوچندان دارد. ذیلاً و در قالب چند محور مضامین اصلی، موقعیت خانواده را در هویت دانش‌آموزان دهه ۸۰ با تفصیل بیشتری بحث می‌کنیم.

تمکین طبیعی در برابر مفاهیم و هم‌ارزی

باتوجه به نتایج کدگذاری‌های انجام شده، به نظر می‌رسد در میان دانش‌آموزان دههٔ هشتادی، نوعی «تمکین طبیعی» از والدین وجود دارد. آن‌ها خودشان را مرهون و قدردان زحمات‌ها و تلاش‌های پدر و مادرشان می‌بینند و طبیعی می‌دانند که در برابر از خودگذشتگی‌های آن‌ها، به آن‌ها احترام بگذارند یا خواسته‌هایشان را برآورده کنند. فاطمه، دانش‌آموز دههٔ هشتادی، دربارهٔ احترام متقابل در روابط بین والدین - فرزند در خانواده می‌گوید:

«احترام متقابل بین ما هست. الگوبرداری می‌کنیم از رفتارهای پدر مادرمون. حالا نمی‌دونم چه جور بیگم مثلاً، احترام بالاخره صرفاً یک‌طرفه نیست. خدا رو شکر [پدر و مادرم] باهام خیلی خوبن. مخصوصاً پدرم بارها شده به کارایی برام انجام داده من نتونستم اون چیز رو براش انجام بدم. یا اصلاً خراب کردم. اصلاً سرم تندی نکرده. مثلاً گفتن عیب نداره. همین باعث شده که من فردا به پدرم بیشتر احترام بذارم به‌خاطر این گذشت و چشم‌پوشی که از اون خطای من داشته. همین‌طور مادرم مثلاً گاهی وقتاً بعضی موقع‌ها حوصلهٔ کار خونه نداره، نمی‌گه حتماً فاطمه پاشو این کار رو انجام بده خب این نشون میده که به محبتی نسبت به من داره اجبار و زور نیست و بعضی اوقات سعی دارم از خودگذشتگی کنم و بهش بیشتر احترام بذارم».

زهرآ، دانش‌آموز دههٔ هشتادی دیگری، در اظهارنظر خود، تعریف گویا و مهمی از فهم خود از مسئلهٔ احترام را بازگو می‌کند. زهرآ در جواب به این سؤال که در خانوادهٔ شما احترام متقابل وجود دارد یا نه می‌گوید:

«احترام خیلی مهم بود براشون مثلاً چی میگن تو هر مسئله‌ای دخالت نکنی، با احترام صحبت کنیم، احترام بزرگ‌ترها خیلی براشون مهم بود».

هم‌نشینی شکل‌گرفته میان کلمات «احترام»، «دخالت» و «بزرگ‌ترها» نیازمند دقت است. در فهم زهرا از مسئله احترام، اساساً و به شکل طبیعی، احترام یعنی «دخالت نکردن» بچه‌ها در اموری که به آن‌ها مربوط نمی‌شود و نگاه داشتن احترام بزرگ‌ترها. در واقع، او خودش را اصلاً در موقعیتی نمی‌بیند که توقع داشته باشد پدر و مادر یا «بزرگ‌ترها» هم به او احترام بگذارند یا در مسائل مربوط به او دخالت نکنند.

مشورت خانوادگی

دانش‌آموزان دهه هشتادی، در یادآوری دوران دبیرستان خود، موارد زیادی را به‌خاطر ندارند که مورد مشورت قرار گرفته باشند. رقیه، دانش‌آموز دهه هشتادی، می‌گوید: «چون خانواده پرجمعیت بودیم، [مورد مشورت قرار گرفتن] خیلی به اون صورت نبود ولی تا حدودی بله بوده».

مونا، دهه هشتادی دیگر نیز به این سؤال، پاسخ کوتاه و مشابهی می‌دهد: «اموری که در حد سن بچه‌ها باشه مشورت می‌کردن نه بیشتر».

طهورا، دهه هشتادی، زاویه دیگری از این موضوع را در مصاحبه‌اش بازگو می‌کند. طهورا که اکنون ۲۹ ساله است، هنوز ازدواج نکرده و در خانه با مادرش زندگی می‌کند. پدر او وقتی نوجوان بوده است، فوت می‌کند. او هنگام حرف‌زدن درباره موضوع مورد مشورت قرار گرفتن، به این نکته اشاره می‌کند که بعد از مرگ پدرش و ازدواج خواهرش بوده است که در «همه امور» مورد مشورت مادرش قرار گرفته است. این نکته جالب توجهی است که در نبود یکی از والدین (که معمولاً پدر است و به‌خاطر کار، طلاق، فوت یا علل دیگر در جمع خانواده نیست) مادر و دختران بیشتر طرف مشورت یکدیگر قرار می‌گیرند.

امتداد اقتدار مدرسه در خانواده

همان‌طور که در بخش چارچوب مفهومی با تفصیل بیشتر آمده است، خانواده نقشی اساسی در شکل‌گیری نوع نگرش و عملکرد دانش‌آموز در مدرسه دارد. خانواده «مهم‌ترین» فاکتوری است که میزان موفقیت دانش‌آموز در تحصیلاتش را تعیین می‌کند و بخشی بسیار شایان توجه از تصویری که دانش‌آموز «از مدرسه» در ذهن دارد، حاصل نوع نگاه خانواده‌اش به مدرسه است. در مصاحبه با دانش‌آموزان دهه هشتادی، از آن‌ها پرسیده شد که در خانواده شما چه نگاهی به مدرسه وجود دارد و پدر و مادرهایتان وقتی پای تحصیلات و درس و مدرسه به میان می‌آید، چه توقعاتی از شما دارند. پاسخگویان مکرراً به این موضوع اشاره کرده‌اند که مهم‌ترین و اصلی‌ترین خواسته خانواده‌ها از آن‌ها، این است که درس بخوانند. با این حال، نکته ظریفی در نوع نگاه خانواده‌های دانش‌آموزان دهه هشتادی

به مدرسه وجود دارد. زهرا، دانش‌آموز دهه هشتادی، درباره انتظارات خانواده‌اش می‌گوید: «انتظارشون این بود که فقط درس بخونی. فقط درس. نمره‌ها مونو نگاه می‌کردن منصبط باشیم در مدرسه و درسخون باشیم. امکانات زیاد برامون فراهم نمی‌کردند، فقط میگفتن درس باید بخونیم».

یا حانیه، دیگر دانش‌آموز دهه هشتادی، در این رابطه می‌گوید: «ازم انتظار داشتن درس بخونم. انتظار داشتند دکتر بشم و مهندس بشم، اما عملی نشد».

در این دسته از دانش‌آموزان «توقع درس خواندن» از سوی پدر و مادر، بیشتر شبیه نوعی دستور بالابه‌پایین است. دانش‌آموزان وقتی به این موضوع اشاره می‌کنند، صرفاً به عاملیت پدر و مادرها و توقع آن‌ها اشاره می‌کنند، و بجا بودن یا نابجا بودن این توقع را اعلام می‌کنند. با این حال، «خودشان» را جایی از آن نمی‌دانند.

بنابراین درست است که مدرسه در میان خانواده این دانش‌آموزان، توقع محوری «درس خواندن» را ایجاد کرده است، اما در دهه هشتادی‌ها این تجربه، حالتی امری، بالابه‌پایین و غیرقابل چون‌وچرا به خود می‌گیرد. می‌توانیم بگوییم اقتدار و مشروعیت مدرسه در خانواده‌های دهه هشتادی، بدون بحث و بازاندیشی و دقت، پذیرفته می‌شود. مدرسه جایی است که تردیدی درباره خوبی آنچه در آن می‌گذرد و مفید بودن مسیری که برای فرزندان رقم می‌زند، وجود ندارد؛ بنابراین کافی است که دانش‌آموز قواعد و قوانین آن را بپذیرد و در یک‌کلام «درس بخواند».

مدرسه

جزء اساسی و تعیین‌کننده دیگر هویت دانش‌آموزی، مدرسه است. هزاران ساعت از زندگی دانش‌آموزان در این نهاد اجتماعی می‌گذرد و آنچه آن‌ها در مدرسه تجربه می‌کنند، تأثیری دیرپا بر آینده آن‌ها می‌گذارد. همان‌طور که در پیشینه تجربی اشاره شد، عموم مطالعات موجود در زمینه مدرسه بر این مسئله تأکید کرده‌اند که تصویری که کودکان در مدرسه از خودشان به دست می‌آورند (به‌عنوان افرادی دارای قابلیت‌ها و استعدادی خاص، یا برعکس ناتوان و بی‌استعداد) به جزئی اساسی از هویت کاری و بزرگسالی آن‌ها نیز تبدیل می‌شود. در فرایند این پژوهش، وجوه مختلف حضور و حیات دانش‌آموزان در مدرسه مورد پرسش قرار گرفته است تا معنای تجربه مدرسه برای دانش‌آموزان دهه هشتادی روشن شود.

خانه دوم

با در نظر گرفتن داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، در یک برداشت کلی، می‌توان گفت نگاه دهه هشتادی‌ها به مدرسه، نگاهی پذیرا، مثبت و تا حدودی خالی از بازاندیشی و انتقاد است. این نگاه را به بهترین وجه می‌توان در اظهار نظر زهرا، دانش‌آموز دهه هشتادی، دید. او در پاسخ به این سؤال که «مدرسه از نظرت چطور جایی است؟» می‌گوید:

«درس خواندن، چه جوری درس بخونیم، چه جوری بخوایم ادامه تحصیل بدیم، هرچی رو می‌خوانیم نگاه کنیم بیشتر تو مدرسه به ما یاد میدن نه تو خانواده. خانواده شاید زمان ما اطلاعات کمتر بود اینترنت در دسترس ما اون موقع اصلاً نبود، ما هر چیزی رو تو مدرسه بیشتر یاد می‌گرفتیم، بار علمی مون بیشتر می‌شد. مثلاً کتابخانه مدرسه بود و از اون استفاده می‌کردیم نهایت. مدرسه باعث می‌شد که ما بار علمی و فرهنگی، اجتماعی هرچی که بگی بیشتر تو مدرسه یاد می‌گرفتیم. خانه دومون بود.»

کارکردهای مدرسه برای دهه هشتادی‌ها بسیار وسیع است. مدرسه محلی برای درس خواندن و یاد گرفتن مهارت‌های اجتماعی و ساختن آینده است. مدرسه هم بار علمی دارد، هم فرهنگی و اجتماعی و در مجموع «بیشتر» از خانه، می‌توان از آن آموخت. اگرچه نگاه همه دانش‌آموزان دهه هشتادی به مدرسه تا این اندازه مثبت نیست، با این حال سبک این نگاه در میان آن‌ها رایج است.

حانیه، دیگر دانش‌آموز دهه هشتادی، تعبیر مشابهی به کار می‌برد. او در توصیف مدرسه می‌گوید:

«دوستای خوب معلمای خوب شیطنت‌های بچگی... واقعاً خانه دوم آدم هست و خیلی خوبه.»

این رویکرد مثبت به مدرسه و آنجا را «خانه دوم» خود دانستن، اگرچه در بین دهه هشتادی‌ها فراگیر است، اما چنین نیست که ضرورتاً همه آن‌ها چنین نظری داشته باشند. گفته‌های زهرا و حانیه را مقایسه کنید با حرف مونا، یک دهه هشتادی دیگر که وقتی از او پرسیده شد «با فکر کردن به مدرسه، یاد چه می‌افتی؟» پاسخ داد:

«اجبار و موضوعات بی‌مصرف چیزهایی که به دردمون قرار نیست بخوره جایی که یک دیدگاه برای همه هست به عنوان ابزار ماشینی نگاه می‌کنن و انتظار داره همشون از پس درس یکسان و کار یکسان بر بیان.»

اگرچه پاسخ مونا و تصویر او از مدرسه، متضاد نگاه مثبت زهرا و حانیه است، اما

همچنان نقطه اشتراکی در آن‌ها وجود دارد: مدرسه جایی است خارج از کنترل دانش‌آموزان. جایی که آن‌ها و آنچه می‌خواهند یا می‌پسندند در آن موضوعیتی ندارد. حالت بدیلی برای آن متصور نیستند و اساساً شکل دیگری از مدرسه جای دیگری بیرون از خانه جز آن را در ذهن خودشان متصور نمی‌شوند.

معلم: درس یا اخلاق؟

معلم‌ها مهم‌ترین نمایندگان «مدرسه» در ذهن دانش‌آموزان هستند. بخشی بسیار محوری از تجربه دانش‌آموزان از مدرسه در برخورد و تعامل با معلم‌ها شکل می‌گیرد. به همین جهت، در همه مصاحبه‌های انجام‌شده با دانش‌آموزان از آن‌ها خواسته شد تا درباره معلم‌هایشان نیز حرف بزنند. رقیه، دهه هشتادی، می‌گوید در مدرسه آن درس‌هایی را بیشتر دوست داشته است که «معلمش خیلی جذاب‌تر درس می‌داد». در جای دیگری، در مقایسه پدر و مادرش با معلم‌هایش می‌گوید: «معلم‌ها فقط درسشونو می‌دادن و می‌رفتن». در یادآوری‌های رقیه از معلم‌ها، آن‌ها پیوندی کاملاً سراسرت و تمام‌عیار با درس دارند. آن‌ها کارمندانی هستند که طبق وظیفه‌شان درس می‌دهند و می‌روند.

ندا، دانش‌آموز دهه هشتادی دیگر نیز هنگام به‌یادآوردن معلم‌های مدرسه، آن چیزی که بیش از همه در ذهنش مانده است، شیوه تدریس آن‌هاست:

«معلمای زبان ما فقط خودشون انگلیسی تندتند می‌گفتن بعد نمی‌گفتن متوجه می‌شیم یا نه!... فقط خودش روخونی می‌کرد تندتند انگلیسی خودش صحبت می‌کرد، اما معلم عربی مثلاً این‌جوری نبود... مکالمه عربی کار می‌کرد، مثلاً با هم صحبت می‌کردیم، خیلی بیشتر تو درس ما زحمت می‌کشید، حالا شاید بیشتر تلاش می‌کرد... حتی آمادگی دفاعیمون خیلی خوب بود فکر کنم کلاس نهم بود یا دهم نهم بود... مثلاً خیلی خوب درس می‌داد اصلاً کتاب درس نمی‌داد... بیشتر از دوران جبهه می‌گفتند و بیشتر جنگی و این‌جور چیزا بود دیگه محتواش... این خیلی برای من کتابو جذاب می‌کرد».

مضمون پرتکرار دیگری که در بین صحبت‌های دهه هشتادی‌ها درباره مفهوم معلم دیده می‌شود، پیوند خوب درس‌دادن معلم، با جذاب‌شدن درس برای دانش‌آموزان است. در واقع از نظر آن‌ها این معلم است که می‌تواند با نحوه درس‌دادنش، محتوایی را برای دانش‌آموزان جذاب یا کسالت‌بار کند. تکرار الگوهای آینده‌نگری هنگام اندیشیدن به مدرسه و توجه به احترام نزد دهه هشتادی‌ها بسیار جالب‌توجه است؛ بنابراین، دانش‌آموزان دهه هشتادی کمتر به تعبیری چون اخلاق یا منش معلم آن‌هم به طور مستقل اشاره‌ای

دارند و بیشتر آنچه اهمیت دارد اصالت «خوب درس دادن» و به تبع آن هر امری است که می‌توانسته در تحقق چنین معیاری یاریگر و تسهیل‌کننده باشد.

اتلاف وقت

هنگام سخن‌گفتن دربارهٔ مدرسه، مضمون «اتلاف وقت» آن‌چنان بین دانش‌آموزانی که با آن‌ها مصاحبه شد تکرار شده است که شایسته است آن را در بخش جداگانه‌ای مورد توجه قرار دهیم. فاطمه، دانش‌آموز دههٔ هشتادی می‌گوید:

«یه جورایی احساس می‌کردم که مدرسه یه جور وقت تلف‌کردنی بود. مثلاً اون چیزی که به درد ما توی کنکور می‌خورد تو مدرسه انجام نمی‌شد».

در این گفته، بر این نکته تأکید می‌شود که مدرسه به اندازه کافی دانش‌آموزان را برای کنکور آماده نمی‌کند. دههٔ هشتادی‌ها معمولاً اتلاف وقت در مدرسه را در چارچوب آن چیزهایی که به درد زندگی‌شان می‌خورد، مثل قبول شدن در کنکور و بعدها پیدا کردن شغل و... درک می‌کنند. در روایت‌های دانش‌آموزان دههٔ هشتادی تأکید بر «اتلاف وقت بودن مدرسه» از این روست که مدرسه آن کارکردی را که می‌بایست داشته باشد، نداشته است و کمتر این استدلال را می‌توان دید «مدرسه اتلاف وقت است» چون تناسبی با علایق و فردیت دانش‌آموزان دهه‌هشتادی نداشته است. برای دانش‌آموزان دهه‌هشتادی گویا علایق و آرزوهای فردی‌شان یا دست‌کم انتظار برآورده شدن آنها از مجرای نهادی؛ چون مدرسه، یا اساساً این انتظار که باید نهادی متولی پاسخگویی به چنین تمناهایی باشد، اولویت و مدخلیت نداشته است.

برنامهٔ درسی آشکار (محتوای درسی)

برنامهٔ درسی مدرسه مهم‌ترین چارچوبی است که مدرسه موظف است آن را به اجرا در بیاورد. ترکیبی از دروس که هر سال باید توسط معلم‌ها یاد داده شود و دانش‌آموزان در قالب شرکت در کلاس و سپس آزمون‌های میانی و پایانی هر سال، میزان یادگیری‌شان در آن‌ها را نشان دهند. اینکه دانش‌آموزان چگونه با مفاد درسی ارتباط برقرار می‌کنند، به کدام‌ها علاقه‌مند هستند، کدام‌ها را بی‌فایده می‌دانند و از این قبیل مسائل که تجربهٔ دانش‌آموزان از درس‌ها را رقم می‌زند، وجه مهمی از تجربهٔ مدرسه را برای آن‌ها می‌سازد و به همین دلیل، از جمله مواردی بوده است که در مصاحبه‌ها مورد پرسش قرار گرفته شده است. در این زمینه نیز رتوریک دانش‌آموزان دههٔ هشتادی ویژگی‌های خاصی دارد. دههٔ هشتادی‌ها، در روندی که بی‌شباهت به نوع نگاه آن‌ها به معلم‌ها نیست، دربارهٔ

این سخن می‌گویند که درس‌ها چقدر «به درد» آن‌ها می‌خورد. مثلاً زهرا، دانش‌آموز دهه هشتادی، می‌گوید:

«دیگه [درس‌های] دبیرستان تخصصی بود، مثلاً من می‌گفتم من که رشته‌ام تجربیه، دارم تجربی می‌خونم، چه کاری داره که کتاب قطور تاریخ بخوام بخونم؟ شاید به درد من نخوره تو رشته‌ای که می‌خوام بخونم، این قدر بدونم یا چه کاری داره که عربی رو من انقدر سنگین بخوام بخونم تو دبیرستان من رشته‌ام تجربی بود... همش فکر من این بود که پزشکی... می‌خوام برم پزشکی... و می‌گفتم آن‌قدر مطالب خیلی سنگین مربوط به ریاضی و تاریخ و... کتاب‌های دبیرستان، اون‌ها رو دوست نداشتم».

در این نقل قول از زهرا، رویکرد عملگرایانه او در قبال درس‌ها کاملاً آشکار است. او از خودش می‌پرسیده که وقتی قرار است پزشک شود، چرا باید تاریخ بخواند؟ بنابراین اگر درسی را دوست ندارد، دلیلش بی‌فایده‌گی محتوای آن درس برای اهداف عملیاتی اوست. زینب، دهه هشتادی دیگر، در توضیح اینکه چرا بین درس‌های مدرسه، ریاضی و علوم اجتماعی را می‌پسندیده، به فایده عملی آن‌ها در زندگی اشاره می‌کند:

«این درس‌ها بیشتر کمک می‌کنه به کارایی که توی محیط انجام می‌دیم یا به فعالیت‌های روزانه‌ای که داریم».

و در مقابل، دلیل بی‌علاقگی‌اش به درس‌هایی مثل ادبیات فارسی یا عربی را هم همین به‌درد نخوردن آن‌ها در مسیر واقعی زندگی عنوان می‌کند:

«مثلاً آریه‌های فارسی ولی خوب... اصلاً به درد نمی‌خورند و ازشون استفاده نمی‌کنن... از عربی هم خوشم نمیاد... حوصله سر بر و خسته‌کننده است... و به جز رفتن به کشورهای عربی که حالا اصلاً صورت نمی‌گیره، فکر نمی‌کنم به دردمون بخوره...».

بنابراین، بی‌فایده‌گی درس‌ها در زندگی واقعی برای این دسته از دانش‌آموزان دلیل کافی برای جذاب نبودن درس قلمداد می‌شود و در مقابل، درس‌هایی جذاب و خوشایند در نظر گرفته می‌شود که به درد زندگی می‌خورد. به این معنی که مهارت‌ها و آموزه‌های آن‌ها را می‌توان در مسیر حل مشکلات به کار بست.

دوستان و همسالان

گروه‌های همسالان، معمولاً تأثیری بسیار شگرف بر دانش‌آموزان دارند، چیزی که همان‌طور که در مبنای نظری بحث اشاره شد در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

معمولاً با تعبیر «فشار همسالان» از آن یاد می‌شود. در دوران دبیرستان که دانش‌آموزان در مرحله نوجوانی عمر خویش به سر می‌برند، تلاش برای انفکاک از هویت خانوادگی و ایجاد هویتی مستقل در اجتماع دوستان، برای دانش‌آموزان اهمیتی دوچندان می‌یابد که بر جوانب مختلف زندگی آن‌ها تأثیرگذار است. این چیزی است که اریک اریکسون، روان‌شناس مشهور، آن را معضل و مشخصه اصلی دوران نوجوانی می‌دانست (اریکسون، ۱۹۶۸: ۸۳). بخشی از مصاحبه‌هایی که در فرایند این تحقیق با دانش‌آموزان دهه هشتادی انجام شد، بر نوع تعاملات و اتفاقاتی تمرکز داشت که در گروه‌های دوستی بین آن‌ها رخ می‌دهد. همچون دیگر جنبه‌های هویت دانش‌آموزی، در نوع نگرش به دوستی و شیوه برخورد با دوستان نیز دهه هشتادی‌ها ویژگی‌های جالب توجهی دارند که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت.

دوست «مدرسه» یا دوست «بیرون»

یکی از مهم‌ترین ویژگی هویت دانش‌آموزی دهه هشتادی‌ها در رابطه با دوستان به چشم می‌آید، محدودیت روابط دوستی بین دهه هشتادی‌ها در چارچوب فیزیکی (و در خیلی از مواردی، چارچوب موضوعی) مدرسه است؛ امری که وقتی ایشان خود را با نسل جدید مقایسه می‌کنند، بسط رابطه دوستی نسل جدید به بسیاری از حوزه‌های زندگی فرا مدرسه‌ای نسل جدید برای ایشان مایه تعجب است. دهه هشتادی‌ها، دوستان مدرسه‌شان را در مدرسه می‌بینند و بعد از ساعت مدرسه یا در ایامی که مدرسه تعطیل است، خبری از آن‌ها و ارتباطی با آن‌ها ندارند یا کمتر و به ندرت چنین ارتباطی دارند. رقیه، دانش‌آموز دهه هشتادی، در یادآوری دوستان دوران مدرسه‌اش می‌گوید:

«دوستای خیلی زیادی [داشتم]... درس خون بودن، با هم درس خونیم، اخلاقمون بهم می‌خورد، یک دوست ابتداییم رو هنوز دوستم باهاش... با هم درس می‌خوندیم مدرسه، ساعت زنگ تفریح بستنی یخی می‌خوردیم... ولی غیر از مدرسه به اون صورت در ارتباط نبودیم بیشتر فقط تو مدرسه در ارتباط بودیم».

چنان‌که روشن است محور دوستی‌های رقیه، «درس و مدرسه» است. آنچه از آن‌ها به یادش می‌آید، خاطره درس خواندن با آن‌ها در مدرسه است و بیرون از مدرسه چیزی ندارد که درباره آن‌ها بگوید. رقیه می‌گوید، جز آن دوست دوران دبستانش، دیگر هیچ‌کدام از دوستان مدرسه‌اش را بیرون از مدرسه ندیده است. ارتباط رقیه با آن دوست باقی‌مانده از دوران مدرسه نیز معمولاً در قالب «رفت‌وآمد به خانه همدیگر» صورت می‌پذیرد. او به یاد می‌آورد که دوستش در سال کنکور «همیشه ناهار خونه ما بود». می‌بینیم که برای دهه

هشتادی‌ها، حتی وقتی دوستی از مرزهای مدرسه فراتر می‌رود، به «خانه» منتقل می‌شود، نه به «بیرون». «بیرون» اصطلاح شایان توجهی است که در میان دهه هشتادی‌ها تقریباً وجود ندارد و به زبان نمی‌آید، منظور از بیرون، جایی غیر از خانه و مدرسه است. این بیرون، گاهی کافه یا رستورانی در سطح شهر است، یا پاشاژ و مرکز خرید، یا شاید هم به خیابان‌گردی و پرسه‌زنی با دوستان محدود شود. زهرا، دهه هشتادی دیگر، تعبیری مشابه با رقیه دارد:

«دوستام هم در حد مدرسه بودن... یه سری دوست بودیم... بیشتر با همه دوست بودم. دوستایی که داشتم بیشتر همین درس خونا بود... [بیرون از مدرسه] ارتباط نداشتیم فقط تابستونا که اردوهایی که مدرسه می‌داشتن برامون... همین پایگاه تابستونی‌ها رو می‌اومدیم که تابستونمون یک چیزهایی یاد می‌گرفتیم. با بچه‌ها هم دوست بودیم وگرنه تو غیر مدرسه جایی نمی‌رفتیم. برمی‌گشتیم خونه، فقط به درس و مشق‌مون می‌رسیدیم، یا به خونه کمک می‌کردیم».

عناصر اصلی این روایت نیز دوستی را محدود به چارچوب مدرسه یا برنامه‌های فوق‌برنامه‌ای که خود مدرسه ترتیب می‌دهد محدود می‌کند. بعد از آن، وقت خانه و کارهای مخصوص آن است و دیگر دوستان جایی در آن ندارند. فائزه، دانش‌آموز دهه هشتادی دیگر، وجه تازه‌ای از این فرایند را توصیف می‌کند:

«دوست داشتم تفریح برم با دوستام، ولی اجازه نداشتم. دوره راهنمایی گوشه می‌خواستم و پدر و مادر تهیه نمی‌کردن. از یکسری چیزها می‌ترسیدن».

اگر به روایت دهه هشتادی‌ها با دقت بیشتری نگاه کنیم، می‌بینیم که در بسیاری از آن‌ها، میل به گسترش دامنه دوستی‌ها فراتر از چارچوب مدرسه وجود دارد، اما چنین کاری، معمولاً هم از سوی خانواده و هم از سوی مدرسه، خطرناک و نادرست قلمداد می‌شود و محدود می‌شود؛ بنابراین دانش‌آموز سربه‌راه، نباید چنین کاری بکند. گوشه همراه که وسیله کلیدی دیگری برای افزایش قابلیت در ارتباط بودن با دوستان است نیز با محدودیت‌ها و نگرانی‌های خیلی جدی‌تری همراه بوده است و پدر و مادرها به‌آسانی راضی نمی‌شدند تا آن را در اختیار فرزندان خود قرار دهند. فائزه در صحبت‌های خود، حالت دیگری از این ارتباطات را هم در خاطرات خود به یاد می‌آورد. او می‌گوید:

«خیلی کم پیش می‌یومد که با دوستام بریم بیرون... اونم با حضور مادرهامون

بود».

در این حالت، والدین با حضور یافتن خودشان همراه با فرزندان، امکان دیدار آن‌ها بیرون از مدرسه را فراهم کرده‌اند.

مقاومت در برابر فشار همسالان: کدام «خوشتن»؟

طی این تحقیق برای سنجش فشار همسالان و نقش آن در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزی، از دانش‌آموزان دهه هشتادی پرسیده شد که «آیا هنگام تعامل با دوستانشان، پیش آمده است که کاری را بر خلاف میل خودشان و فقط برای طردنشدن از جمع دوستانشان انجام دهند؟». دو مضمون مشترکی که بین این دانش‌آموزان پدیدار شد، اولاً تأکید آن‌ها بر «تحت‌تأثیر قرارنگرفتن» از سوی دوستانشان بود و ثانیاً اینکه آن‌ها و دوستانشان «مثل هم» یا «عین هم» بوده‌اند. در واقع این دو مضمون مشترک، به کار گرفته می‌شود تا توضیح دهد که به دلیل اینکه آن‌ها و دوستانشان مثل هم بوده‌اند، پس اساساً پیش نمی‌آمده است که آن‌ها بخواهند تحت‌فشار از سوی دوستانشان قرار بگیرند یا به‌نوبه خود، به آن‌ها فشار وارد کنند تا کاری خلاف میل خودشان انجام دهند. زهرا، دانش‌آموز دهه هشتادی، در پاسخ به این سؤال که آیا هیچگاه خودتان را مجبور دیده‌اید که خواسته‌های دوستانتان را انجام دهید؟ می‌گوید:

«نه. مجبور نه. انگار عین هم بودیم. خواسته‌ای نداشتیم. خواسته غیردرسی نداشتیم. زمان ما این چیزا نبود. مگر این که مثلاً با هم می‌رفتیم چیزی می‌خریدیم پول نداشت، من بهش کمک می‌کردم مثلاً. برای درس مثلاً به چیزی نیاز داشت یا همین. غیردرسی چیزی نبود. چرا تو درس کمک از می‌خواستن، خودم رو مقید می‌دونستم که کمک کنم راهنمایی‌ش کنم. زنگی که بیکار بودیم می‌شستیم یاد می‌دادم درس رو».

تشبیه هویت دانش‌آموزی زهرا در درس خواندن، در ارتباطات او با دوستانش هم هویداست. این دوستان که به جز مدرسه، به‌ندرت آن‌ها را بیرون از مدرسه می‌بیند، گاهی از او کمک‌درسی می‌خواهند و او هر وقت که فرصت بشود، به آن‌ها کمک می‌کند. ارزش‌های مشترکی که زهرا بین خود و دوستانش برمی‌شمارد، با این هویتِ سر‌به‌راه و استاندارد قرین است:

«حجابمون درست بود. پوششمون درست بود. مقیدبودن. ناخن‌ها رو همیشه برای ما چک می‌کردن، خوب بود. با دوستانم باحجب‌وحیا با هم حرف می‌زدیم یعنی الان نبود الان اصلاً حجب‌وحیا با هم ندارن حرفای غیردرسی می‌زنند. با هم بودیم فقط درباره درس داشتیم حرف می‌زدیم. نهایت دیگه چه حرفی بود که اگه معلم نمی‌اومد تایم خالی بود می‌نشستیم با دوستانم به موقع خاطره تعریف می‌کردیم».

زهرا در این نقل‌قول، به‌خوبی و با جزئیات، منظورش از «عین هم بودن» را توضیح

هویت دانش‌آموزی؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان

می‌دهد. او به اهمیت نشانه‌هایی مانند نوع پوشش یا شیوه حرف‌زدن اشاره می‌کند و مجدداً تأکید می‌کند که حرفی غیردرسی با دوستانش نداشته است، مگر آنکه به شکلی استثنایی وقت خالی در مدرسه پیدا می‌شده است. فاطمه، دیگر دانش‌آموز دهه هشتادی، راهبرد متفاوتی را برای خروج از موقعیت‌های تنش‌زا در روابط دوستانه‌اش شرح می‌دهد. او می‌گوید:

«توی اختلافاتمون زیاد وارد نمی‌شدم اون موقع زیاد مذهبی نبودم، ولی خب مثلاً رهبر و امام زمان اینا رو دوست داشتم، بعد ولی خب مثلاً دوستای من نه. تا مثلاً اسمش اینا می‌اومد احتمالاً حرف‌های خوبی نمی‌زدن. منم سعی می‌کردم؛ مثلاً تو موضع سیاست اصلاً واردنشم باهاشون یا حتی تو بحث مذهب. یا خودم اصلاً اهل مثلاً دوستی با جنس مخالف نبودم ولی می‌دونستم [اگه] بگم تو چرا با فلانی می‌گردی، موضع می‌گیره و شاید با من سرد رفتار کنه. سعی می‌کردم تو اینجور مسایل وارد نشم».

فاطمه برخلاف زهرا، دوستانی که «عین» خودش باشند، انتخاب نکرده بود. اما با پرهیز از صحبت‌کردن درباره مسائلی که به نظرش می‌توانست اختلافات میان آن‌ها را برجسته کند، سعی می‌کرد دوستانش را ننگه دارد. می‌توان این پرهیز و کوشش را در واقع، نشانه‌ای از فشار گروه‌های دوستی در نظر گرفت. اما به‌رحال استراتژی پرهیز فضایی می‌آفرید که او را از وارد شدن در اختلافاتی که فشار گروه در آن‌ها کاملاً مرئی می‌شد، دور نگه دارد.

محیط اجتماعی

چارچوب مفهومی این پژوهش برای سنجش هویت دانش‌آموزی، آخرین وجه از این هویت را محیط اجتماعی و فضای فرهنگی و سیاسی جامعه در نظر گرفته است. این بعد که به‌نوعی گسترده‌ترین و همه‌جانبه‌ترین بعد هویت دانش‌آموزی به نظر می‌رسد، شامل پیام‌های فرهنگی‌ای که دانش‌آموزان از رسانه‌های جمعی، شامل تلویزیون و شبکه‌های اجتماعی دریافت می‌کنند، برداشتی از وضعیت جامعه، موقعیت فرهنگی زمانه خودشان و چگونگی حاکمیت، فهرست ارزش‌ها و نگرش‌هایشان و دیگر چیزها می‌شود. همان‌طور که در پیشینه تجربی پژوهش نیز اشاره شد نوجوانان در سن دبیرستان، معمولاً جزو مهم‌ترین گروه‌های سنی‌ای قرار می‌گیرند که مسئله «هواداری» از بت‌واره‌های فرهنگی - مانند خواننده‌ها و ورزشکارها و ستاره‌های سینما و تلویزیون - در میان آن‌ها جدی است. آن‌ها بیشتر از بزرگسالان در وضعیتی قرار دارند که ممکن است سریعاً جذب یک

ایده یا چهره فرهنگی شوند، یا برعکس، از آن متنفر شوند. در این تحقیق، بخش پایانی مصاحبه با دانش‌آموزان دهه هشتادی، به سؤالاتی درباره فضای فرهنگی جامعه و نوع تأثیرپذیری آن‌ها از این فضا اختصاص یافته است. زهرا، دانش‌آموز دهه هشتادی، درباره نوع تأثیرپذیری‌اش از این فضا می‌گوید:

«یک زمانی بود که رسانه جمع می‌شد تو تلویزیون رادیو و مجلات یا پوستر از بازیگرا بود و کارت... فقط جمع می‌کردیم. اما زیاد پیروی نمی‌کردیم. فقط علاقه داشتیم بازیگرا رو به قول شما تو اون مجله یا تو فیلم می‌دیدیم عکسشو تو اون مجله نهایت قیچی می‌کردیم برمی‌داشتیم، فقط خوشمون میومد از اون بازیگر. و اصلاً نمی‌تونستیم خودمون رو عین اون بازیگر کنیم، هم خانواده‌مون اجازه نمی‌داد، اصلاً نمی‌تونستیم انگار که یه چیز غیر قانونی بود، اونا واسه سلبریتی‌هایی که الان میگن بود و ما فقط دوست داشتیم، شاید من اینجوری بودم، کسای دیگه رو نمی‌دونم. چون خانواده مثلاً خانواده‌هامون سنتی بودند. همون مذهبی. دوستانمون هم همون بودن، مدرسه هم همون رو می‌خواست، ما هم همونا رو رعایت می‌کردیم. ولی نگاه می‌کردیم فیلمایی که مثلاً تو تلویزیون پخش می‌شد نگاه می‌کردیم و دوست داشتیم ما هم دوست داشتیم فقط... بازیشو دوست داشتیم، نه اینکه عین اون بشیم».

در صحبت‌های جالب‌توجه زهرا، ائتلاف کامل خانواده، مدرسه و دوستان که همگی با هم هم‌رأی و هم‌نظر بودند، در برابر «بازیگرها، سلبریتی‌ها» را می‌بینیم که اگرچه دانش‌آموز آن‌ها را دوست دارد، فیلم‌هایشان را نگاه می‌کند یا پوسترهایشان را از مجله‌ها جدا می‌کند و نگه می‌دارد، اما «نمی‌تواند» از آن‌ها تقلید کند یا مثل آن‌ها بشود. زندگی بازیگرها، اگرچه در سطح تخیل، همچون بدیلی برای زندگی عینی در ذهن زهرا متصور می‌شود، اما در عمل هیچ مجرای برای تحقق آن وجود ندارد، چنان‌که گویی آن‌ها به دنیایی دیگر تعلق دارند. این «به دنیای دیگری تعلق داشتن»، سبب می‌شود که زهرا اساساً از فکر برنامه‌ریزی شده برای اینکه «مثل» آن‌ها بشود، دست بکشد و آن‌ها را صرفاً شخصیت‌هایی بداند که وجود دارند و جذاب و دلربا هم هستند، اما خارج از دسترس. آن‌ها ربطی واقعی به زندگی او ندارند. این در حالی است که ایشان در مقایسه خود با نسل جدید، آنان را در این زمینه بسیار پیشروتر و دست و دلبازتر در هم‌رنگی‌های ممکن فرهنگی می‌بینند.

بدن زنانه و قضاوت اجتماعی

از آنجاکه این تحقیق بر هویت دختران دانش‌آموز دبیرستانی متمرکز بوده است، مسئله مدیریت پوشش و بدن زنانه، من جمله حجاب، آرایش‌کردن، یا سبک خاصی از لباس پوشیدن، بارها در طول مصاحبه‌ها به‌عنوان یکی از دغدغه‌های مشارکت‌کنندگان مطرح شده است. در مجموع، باید مسئله قضاوت درباره پوشش و علی‌الخصوص حجاب را یکی از مسائل مهمی دانست که ذهن و زندگی اجتماعی دختران نوجوان را درگیر خود می‌کند. دغدغه داشتن درباره حجاب و صحبت‌کردن درباره آن، یکی دیگر از ویژگی‌های اساسی دهه هشتادی‌ها در این پژوهش بود. البته دهه‌هشتادی‌های مورد مطالعه در این پژوهش، عمدتاً خودش را مطیع و مجبور می‌بیند که از قواعد اجتماعی پیروی کند. نحوه عملکرد این قواعد، در خانواده و مدرسه و جامعه، در مجموع هم‌ارز است و مشابه و جهان اجتماعی منسجمی را برای آن‌ها می‌سازد. ممکن است آن‌ها با این جهان موافق و همراه باشند، یا برعکس، آن را ناخوشایند بدانند و اظهار نارضایتی و احساس فشار کنند. اما در هر دو حالت، کمتر خودشان را بازیگر اصلی آن می‌دانند. طهورا، دانش‌آموز دهه هشتادی که وقتی درباره وضعیت اجتماعی و نظرش درباره حجاب حرف می‌زند، می‌گوید:

«من با شیوه غالب در کشور و مورد تأیید کشور بزرگ شدم. مثلاً در بحث حجاب

و اینا تو دوران تحصیلی‌ام خیلی چیزا اتفاق افتاد، اعتراض شد، بچه‌ها با اون

موج‌ها رفتن، اما ما این‌طور نبودیم، طبق ارزش کشور بودیم...».

در روایت طهورا، وقتی از حجاب صحبت می‌شود، او آن را به‌عنوان یک «ارزش» در کشور و چیزی که مورد تأیید کشور است مطرح می‌کند. اگر او محجبه است به دلیل این است که با ارزش‌های کشورش همراهی می‌کند، نه اینکه پیگیر انتخاب شخصی خودش باشد. رقیه، دانش‌آموز دهه هشتادی دیگر، هنگام بحث از ارزش‌های اجتماعی‌ای که برای خودش مهم است، می‌گوید:

«ما یه کشور اسلامی هستیم، باید حجاب داشته باشیم، بحث همینه... حجاب

ارزش کشور اسلامی هست و اینکه باید عفاف و حجاب داشته باشیم. این برای

من ارزش داره، اهمیت صددرصدی داره».

مجدداً می‌بینیم که رقیه، هنگام ارزش قائل‌شدن به حجاب، آن را به مراجع اقتدار بزرگ‌تری مثل کشور یا اسلام مرتبط می‌کند، و برای دفاع از آن، از زبان انتخاب شخصی استفاده نمی‌کند.

در گفتار دهه هشتادی‌ها، خودشان را در خانواده و مدرسه، و در سطحی گسترده‌تر در

جامعه، مجبور به همراهی با ارزش‌ها و هنجارهای مسلط می‌بینند، نه آن‌چنان خودشان را توانا و مشتاق که در این میدان اثرگذار باشند. نگاه آن‌ها به ساختار مدرسه، خانواده و جامعه بسیار سلسله‌مراتبی است و به نظر می‌رسد وجود این سلسله‌مراتب‌ها را طبیعی و ضروری می‌دانند.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این تحقیق که بر اساس مدل چهار مؤلفه‌ای جان ویدمن، می‌کوشد تصویری چندلایه از هویت دانش‌آموزی دختران دهه هشتادی دبیرستانی در شهر اندیشه ارائه دهد. طبق یافته‌ها، این دختران در فرایند ورود به محیط آموزشی، ارزش‌ها و هنجارهای خانوادگی را با خود می‌آورند که عمدتاً بر تمکین طبیعی از والدین، احترام متقابل اما سلسله‌مراتبی، و مشورت محدود تأکید دارد. خانواده نه تنها منبع اصلی اقتدار مادی و عاطفی است، بلکه اقتدار مدرسه را نیز امتداد می‌بخشد. این پیوند میان دو منبع اقتدار خانواده و مدرسه، در توقع اصلی «درس خواندن» به عنوان دستوری بالاب‌پایین نمودار است، بدون اینکه زمینه‌ای برای بازاندیشی عمیق در فایده‌های مطرح باشد. مواجهه با مدرسه به منزله «خانه دوم» که کارکردهای آموزشی، فرهنگی و اجتماعی آن فراتر از خانواده است و نگرستن به معلم‌ها به عنوان انتقال‌دهندگان صرف درس، نه راهبران اخلاقی، و برنامه درسی بر اساس فایده‌های عملی آن (مانند آمادگی برای کنکور) تکمیل‌کننده نگرش پیشین است؛ لذا می‌توان گفت این الگو با وضعیت هویتی «پیش‌ساخته» در نظریه هویتی ماریسا سازگار است، جایی که تعهد بدون کاوش عمیق رخ می‌دهد و از مدل‌های هویتی خود - تعیین‌گر که برای مثال در دیدگاه دسی و رایان مطرح‌اند، سازگاری کمتری دارد.

لذا می‌توان این‌طور جمع‌بندی کرد که آنچه در میان دهه هشتادی‌ها در بیشتر وجوه هویتی‌شان بروز می‌کند، نوعی همراهی و هم‌نوایی است. حضور آن‌ها در خانواده‌شان «در کنار» دیگر اعضای خانواده معنا می‌شود. آن‌ها از پدر و مادرشان حرف‌شنوی دارند و از خواهر و برادرهایشان تقلید و پیروی می‌کنند. حتی وقتی عقاید متفاوتی دارند یا از برخی جنبه‌ها رفتار اعضای خانواده (مثلاً شخص پدر) را نمی‌پسندند، آن‌ها را در تقابل با خودشان نمی‌بینند و نوعی مصالحه و سازش و هم‌نوایی با اعضای خانواده نشان می‌دهند. همین رفتار را در مدرسه نیز نشان می‌دهند. در مجموع و در نگاهی کلی، با مدرسه کنار می‌آیند. برنامه‌های درسی و شیوه رفتاری معلمان و مدیران را می‌پذیرند، و اگرچه گاهی آن‌ها را خلاف علایق و سلیق خود می‌بینند، اما گمان می‌کنند که مسیر زندگی‌شان

هویت دانش‌آموزی؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان |

خواهناخواه با آنچه در مدرسه بر آن‌ها می‌گذرد، گره خورده است. به عبارت دیگر، «بدیل» و جایگزینی در ذهن ندارند که آن را با مدرسه مقایسه کنند و خود را در مقام انتخاب‌گر نمی‌بینند. آن‌ها با توجه به موقعیت سنی خود، می‌دانند که امکان‌های زیادی برای «انتخاب» ندارند، و در مجموع می‌کوشند با آنچه بر زندگی‌شان می‌گذرد کنار بیایند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع و مأخذ

- ابراهیم صالحی عمران و طنز شکیباییان (۱۳۸۶). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۸ (۲۹)، ۶۳ - ۸۴. Dor:20.1001.1.1735059.1386.8.29.3.7
- اقباله عزیزخانی، و صغری ملک‌پور (۱۳۹۲). ریشه‌های هویت‌جویی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان خلخال، سال تحصیلی ۹۲-۹۱، *مطالعات جامعه‌شناختی جوانان*، ۴ (۱۱)، ۸۱-۹۴.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۷۸). *آنا‌تومی جامعه: درآمدی به جامعه‌شناسی توسعه و نابرابری*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- ساک، ریاض (۱۳۹۸). رسالت آموزش و پرورش در تربیت دانش‌آموزان با هویت مستقل دینی و ملی نسل آینده (دلایل و راهکارها)، اولین همایش ملی آموزش، کارافرینی، توسعه (فرصت‌ها، چالش‌ها، راهکارها)؛ بندرعباس، <https://civilica.com/doc/1545334>
- صمدی، معصومه (۱۴۰۱). بررسی علل آسیب‌پذیری نظام آموزشی در پرورش هویت دینی دانش‌آموزان، *فصلنامه مطالعات ملی*، ۳ (۳)، ۳۳-۵۴. Dor: 20.1001.1.1735059.1401.23.91.2.5
- علی‌زاده اقدم، محمدباقر؛ شیری، محمد و سجاد اوجاقلو (۱۳۸۹). نقش آموزش در ارتقا شاخص‌های هویت ملی؛ (بررسی موردی دانش‌آموزان شهر زنجان). *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۳ (۹)، ۱۸۱-۲۰۶. <https://doi.org/10.7508/ijcr.2010.09.006>
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۲). پژوهش در وضعیت و نگرش مسائل جوانان ایرانی. *فصلنامه مطالعات جوانان*، ۱، ۱۲-۳۲.
- رضایی کلانتری، مرضیه؛ حسن‌زاده، رمضان و سید محسن موسوی (۱۳۹۱). تاثیر مؤلفه‌های آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۵ (۳)، ۷۱-۵۱.
- ژیان باقری، معصومه؛ رستمی، ایوب و محمد سلیمان‌نژاد (۱۳۹۸). عوامل جامعه‌شناختی موثر بر شکل‌گیری هویت اجتماعی دختران دانش‌آموز دوره متوسطه شهر اهواز، *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*، ۱۸ (۴۳)، ۹۱-۱۱۲.
- ناصری، مجید و معصومه ژیان باقری (۱۴۰۱). اثربخشی رویکرد شناختی مبتنی بر آموزه‌های معنوی بر سبک هویت دانش‌آموزان، *مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)*، ۵ (۴۵)، ۴۹-۶۱.
- نیازی، شیوا (۱۴۰۰). نقش آموزش و پرورش در هویت‌یابی دانش‌آموزان (با تاکید بر تاثیر آن در کاهش آسیب‌های اجتماعی)، اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی؛ ساری، <https://civilica.com/doc/1456719>
- Alizadeh Aghdam, M. B., Shiri, M., & Ojaghloo, S. (2010). The role of education in enhancing national identity indicators: A case study of students in Zanjan city. *Iranian Cultural Research*, 3(9), 181-206. <https://doi.org/10.7508/ijcr.2010.09.006> [in Persian]
- Bagheri, M., Rostami, A., & Soleimannejad, M. (2019). Sociological factors affecting the formation of social identity among female high school students in Ahvaz. *Strategic Studies of Sports and Youth*, 18(43), 91-112. [in Persian]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Ebrahimi Saleh Omran, & Shakibaian, T. (2007). Investigating the extent of attention to components of national identity in primary school textbooks. *National Studies Quarterly*, 8(29), 63-84. <https://doi.org/10.11735059.1386.8.29.3.7> [in Persian]
- Eghbaleh Azarikhani, & Malekpour, S. (2013). Roots of identity-seeking among high school female students in Khalkhal County, academic year 2012-2013. *Sociological Studies of Youth*, 4(11), 81-94. [in Persian]
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Lutfabadi, H. (2003). Research on the status and attitudes of Iranian youth issues. *Youth Studies Quarterly*, 1, 12-32. [in Persian]
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242-262). Guilford Press.
- Milner, H.R. (2010). Culture, Curriculum, and Identity in Education. In: Milner, H.R. (eds) *Culture, Curriculum, and Identity in Education*. Palgrave Macmillan, New York.
- Nasari, M., & Zhian Bagheri, M. (2022). The effectiveness of a cognitive approach based on spiritual teachings on students' identity style. *Journal of Psychological Studies and Educational Sciences* (Negerah Institute of Higher Education), 5(45), 49-61. [in Persian]
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Rafipour, F. (1999). *Anatomy of society: An introduction to the sociology of development and inequality*. Tehran: Enteshar Company. [in Persian]
- Rezaei Kalantari, M., Hasanzadeh, R., & Mousavi, S. M. (2012). The impact of educational components on the formation of students' national identity. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 5(3), 51-71. [in Persian]
- Rodriguez, L., Schwartz, S. J., & Whitbourne, S. K. (2010). American identity revisited: The relation between national, ethnic, and personal identity in a multiethnic sample of emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 324-349.

- Saki, R. (2019). The mission of education in fostering students with independent religious and national identities for the future generation (reasons and strategies). First National Conference on Education, Entrepreneurship, and Development (Opportunities, Challenges, Solutions), Bandar Abbas, Iran. <https://civilica.com/doc/1545334> [in Persian]
- Samadi, M. (2022). Examining the causes of vulnerability in the educational system in fostering students' religious identity. *National Studies Quarterly*, 23(3), 33-54. <https://dori.net/dor/20.1001.1.1735059.1401.23.91.2.5> [in Persian]
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide* (2nd ed.). Sage.
- Weidman, John & Jacob, W. & Casebeer, Daniel. (2014). Conceptualizing Teacher Education in Comparative and International Context., 25, pp.115-145.
- Niazi, S. (2021). The role of education in students' identity formation (with an emphasis on its impact on reducing social harms). First International Conference on Educational Sciences, Psychology, Sports Sciences, and Physical Education, Sari, Iran. <https://civilica.com/doc/1456719> [in Persian]



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.