Art, Culture & Media Quarterly

2026/ Vol. 1/ No. 2/ PP 1-33

https://doi.org/10.22034/acmj.2026.599677.1020

Research Paper

The Emergence of Self-Oriented and Critical Student Identity in the 2010s: A Case Study of Female High School Students in Andisheh City

Saber Jafari Kafiabad

Assistant Professor, Department of Sociology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author): saberjafari65@gmail.com

Mohammad Mollaabasi

Assistant Professor, Department of Sociology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran: mmollaabbasi@atu.ac.ir

Received: 2026/09/02

Accepted: 2026/09/18

Abstract

The present study aims to examine student identity among high school girls of the 2010s in the city of Andisheh. This research was conducted using a qualitative approach and thematic content analysis. The study population consisted of girls who attended secondary school during the 2010s in Shahriar's schools. Data were collected through semi-structured interviews with 12 participants, using purposive sampling until data saturation was reached. Data analysis was carried out with MAXQDA software and included open coding, theme extraction, and interpretation. The findings indicate that this generation's student identity is being redefined across four main domains: family, school, peers, and the social environment. 2010s students seek relationships based on mutual respect and consultation within the family; they adopt a critical and individual-oriented view toward school and accept teachers only if they perceive them as friends and supporters. They consider much of the formal curriculum ineffective and value psychological and social skills more highly. In peer relations, friendship and solidarity are emphasized in identity formation. These changes reflect a shift in the attitudes and expectations of the new generation of students towards social institutions.

Key Words: Student identity, Education system, Lived experience, Family, Friendship, Social environment.

ISSN: 3134-0903

Extended Abstract

Introduction

The educational system in any modern society serves as a primary institutional mechanism for social reproduction, secondary socialization, and the transmission of values, norms, and civic roles. In Iran, the post-Iran-Iraq War era brought profound macroeconomic, structural, and cultural transitions. The shift toward consumer culture, rapid urban transformation, the widespread diffusion of modern information and communication technologies, and broader globalized cultural flows have substantially reshaped the social fabric. Concurrently, top-down policy directives—most notably the Fundamental Reform Document of Education (*Sanad-e Tahavvol-e Bonyādin-e Amuzesh va Parvaresh*)—have sought to reinforce standardized, ideologically cohesive models of student socialization.

Despite these institutional aspirations, an expanding divide has emerged between official pedagogical expectations and the lived realities of contemporary student generations. Traditional educational policy in Iran has long presupposed a compliant, collectivist, and structurally obedient model of the "ideal student." However, the cohort of students attending secondary schools in the 2010s (the Iranian calendar decade of the 1390s) entered the educational arena equipped with unprecedented communicative literacy, reflexive agency, and distinct generational sensibilities. Female high school students, in particular, occupy a unique structural intersection of generational transitions, gendered socialization, and emerging discourses of individual autonomy.

The central problem addressed by this study is the lack of empirical, grounded sociological insight into how "being a student" has been fundamentally re-articulated in both subjective perception and everyday practice among this demographic. Rather than experiencing schooling as a monolithic, top-down process of socialization, these students actively construct nuanced, multi-layered identities that challenge traditional institutional paradigms. Accordingly, this study aims to describe and analyze the lived experiences of female high school students in Andisheh City during the 2010s. Specifically, it examines how these students conceptualize school authority, reconstruct pedagogical relationships with teachers, critically appraise official curricula, and mobilize peer relations to negotiate a self-centered and critical student identity.

Theoretical Framework

To construct a rigorous analytical framework for understanding shifts in student identity, this study integrates core concepts from social psychology, developmental theory, and the sociology of education. At the individual developmental level, the research draws upon Erik Erikson's classical formulation of identity development and the adolescent "identity crisis" (Erikson, 1968), wherein individuals navigate the tension between subjective self-definition and external social role expectations. Within this matrix, student identity is conceptualized not as a fixed internal trait, but as an ongoing cognitive and emotional appraisal of one's position, self-worth, and role requirements within the educational milieu.

At the collective and relational level, the study utilizes Social Identity Theory (Tajfel, 1970; Tajfel & Turner, 1986; Turner, 1987). This perspective posits that self-concept is largely derived from perceived membership in relevant social groups through processes of social

categorization, social identification, and social comparison. Applied to the school environment, social identity theory elucidates how students forge meaningful in-group affiliations with their peers while establishing critical boundaries against out-groups—namely school administrators and institutional authorities. Peer solidarity serves as a psychological anchor that reinforces self-esteem, provides normative validation, and mediates institutional pressure.

Furthermore, these socio-psychological models are complemented by contemporary sociological theories of reflexive modernization and agency-structure interaction (e.g., Giddens, Archer). In late modern societies, structural institutions no longer exercise unmediated socialization over individuals. Instead, actors demonstrate heightened reflexivity, routinely filtering, modifying, and sometimes resisting the normative demands imposed by traditional authorities. Consequently, student identity is treated as a dynamic, negotiated construct shaped by the interplay between institutional constraints, media-saturated everyday realities, and youth agency.

Method

This research adopted a qualitative research design, employing thematic analysis to capture the depth, subjective meanings, and qualitative nuances embedded in students' lived experiences.

- **Research Setting and Population:** The study was conducted in Andisheh City, situated in Shahriar County within the Greater Tehran metropolitan area. As a rapidly expanding peri-urban center characterized by diverse socio-economic strata and modern lifestyle aspirations, Andisheh provides an ideal sociological setting for examining generational and cultural shifts among youth. The target population comprised female high school students enrolled in both public and private secondary schools during the 2010s.
- **Sampling Strategy and Participants:** A purposive sampling technique with a maximum variation strategy was utilized to recruit participants across different academic tracks (humanities, experimental sciences, and mathematics), grade levels, and socio-economic backgrounds. Sampling continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a final sample size of 12 female high school students.
- **Data Collection:** In-depth, semi-structured interviews served as the primary tool for data collection. The interview protocol encompassed thematic modules addressing perceptions of studenthood, daily classroom interactions, relationships with teachers and disciplinary staff, critical assessments of textbooks and curricular contents, peer dynamics, and the negotiation of independence within family and social spheres.
- **Data Analysis:** All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and systematically analyzed using MAXQDA qualitative data analysis software. The analytical process followed the standard iterative phases of thematic coding: initial open coding, generating conceptual categories, establishing organizing themes, and synthesizing overarching global themes.
- **Trustworthiness and Rigor:** The scientific rigor and credibility of the findings were secured through Lincoln and Guba's criteria of trustworthiness, including member checking (returning summarized interpretations to participants for verification) and peer debriefing with external academic researchers.

Findings

The thematic analysis revealed that student identity among female high school students in the 2010s has undergone a substantial paradigm shift, crystallizing around a self-centered, reflexive, and critical orientation. This identity transformation manifests across four major dimensions:

1. **Re-conceptualization of Teacher-Student Relationships and Authority:**
   Participants exhibited a clear rejection of traditional, autocratic, and hierarchical models of school authority. Institutional authority alone no longer commands deference; instead, students grant legitimacy and respect strictly to educators who adopt egalitarian, communicative, empathetic, and mentor-like pedagogical stances. Teachers who resort to punitive measures, emotional distancing, or authoritarian control are met with psychological disengagement, cynicism, or subtle forms of passive resistance.
2. **Critical Deconstruction of the Official Curriculum:**
   Students articulated an explicit dissatisfaction with the formal school curriculum, characterizing substantial portions of it as functionally obsolete, repetitive, and disconnected from the demands of contemporary life and future career trajectories. Ideologically laden instructional materials—particularly within religious, ethical, and humanities subjects—were viewed critically and received with skepticism. In contrast, participants emphasized a profound desire for practical life skills, mental health literacy, critical thinking competencies, and social-emotional learning.
3. **Centrality of the Peer Micro-Culture and In-Group Solidarity:**
   Peer networks and mutual friendships emerged as the single most vital and positive dimension of the school experience. Far from functioning merely as recreational companionship, peer groups serve as essential emotional refuges against academic anxiety, institutional scrutiny, and standardized pressures. Within these peer spaces, students construct shared subcultural meanings, validate their emerging subjectivities, and practice individual agency.
4. **Individualization and Autonomous Identity Negotiation:**
   In both familial and broader societal realms, participants actively demanded defined personal boundaries and greater autonomy in educational and life trajectory decision-making. They resist reductionist labels imposed by traditional institutions, seeking instead to be recognized on the basis of their unique capabilities, individual preferences, and authentic personal identities.

Conclusion

The empirical findings of this study demonstrate that the meaning of "being a student" among female adolescents of the 2010s represents a marked departure from earlier generational paradigms. Whereas historical models of Iranian studenthood were characterized by deference to institutional authority, passive internalization of official values, and uncritical compliance, the contemporary model is defined by a self-centered, reflexive, and critical consciousness.

Equipped with heightened communicative literacy and alternative sources of knowledge via digital media, this generation no longer regards the formal school system as the singular or

supreme source of pedagogical authority. Instead, students actively evaluate institutional policies, pedagogical practices, and curricular relevance through the prism of personal utility, emotional well-being, and individual development. Schooling is experienced as an arena of active negotiation—a space where institutional constraints are critically scrutinized while meaning is collectively reconstructed through peer interactions.

From a practical and policy perspective, these insights underscore the urgent need for a fundamental structural and pedagogical paradigm shift within the Iranian educational system. Persisting with rigid, top-down disciplinary frameworks and standardized, ideologically saturated curricula is counterproductive, exacerbating academic alienation, institutional distrust, and identity fragmentation among youth. Educational policymakers and administrators must formally recognize student agency, modernize curricular content to incorporate applied life and critical-thinking skills, and transition instructional practices from authoritarian transmission toward collaborative, dialogue-driven mentorship.

فصلنامهٔ علمی هنر، فرهنگ و رسانه
سال اول، شمارهٔ دوم، تابستان۱۴۰۵، ص ۳۳-۱
https://doi.org/10.22034/acmj.2026.599677.1020

مقالهٔ پژوهشی

ظهور هویت دانش‌آموزی خویشتن‌محور و انتقادی در دههٔ نود: مطالعهٔ موردی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دههٔ نود، شهر اندیشه

صابر جعفری کافی‌آباد
استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی(ره)، تهران، ایران، (نویسندهٔ مسئول): saberjafari65@gmail.com

محمد ملاعباسی
استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی(ره)، تهران، ایران: mmollaabbasi@atu.ac.ir

تاریخ دریافت:
۱۴۰۵/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۵/۰۶/۲۷

ISSN: 3134-0903

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعهٔ هویت دانش‌آموزی در میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دههٔ نود شمسی در شهر اندیشه است. پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای مضمون‌محور انجام شده است. جامعهٔ پژوهش را دخترانی تشکیل داده‌اند که دوران تحصیل متوسطهٔ خود را در دههٔ نود شمسی و در مدارس شهریار گذرانده‌اند. داده‌ها ازطریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ نفر و نمونه‌گیری هدفمند تا اشباع داده گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس‌کیودا و طی مراحل کدگذاری باز و استخراج مضامین و تفسیر صورت گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که هویت دانش‌آموزی این نسل، در بستر چهار حوزهٔ خانواده، مدرسه، دوستان و محیط اجتماعی بازتعریف شده است. دانش‌آموزان دههٔ نود در خانواده خواهان روابط مبتنی بر احترام متقابل و مشورت‌اند. در مدرسه، نگاهی انتقادی و فردمحور دارند و معلمان را به‌شرطی قبول دارند که دوست و همراه تلقی کنند. آن‌ها برنامهٔ درسی را در بسیاری از موارد ناکارآمد می‌دانند و به مهارت‌های روان‌شناختی و اجتماعی اهمیت بیشتری می‌دهند. در روابط هم‌سالان، تأکید بر دوستی و همیاری در شکل‌گیری هویت برجسته است. این تحولات نشان‌دهندهٔ تغییر نگرش و توقعات دانش‌آموزان نسل جدید از نهادهای اجتماعی است.

واژگان کلیدی: هویت دانش‌آموزی، آموزش‌وپرورش، تجربهٔ زیسته، خانواده، دوستی، محیط اجتماعی.

مقدمه و بیان مسئله

انسان «می‌آموزد» تا از وضع طبیعی خویش فراتر رود یا راه‌های کنارآمدن با طبیعت و غرایز خویش را بیابد؛ در این مسیر اما انسان تنها و دست‌خالی نیست. در حافظۀ فرهنگ‌ها ذخایر مکنون و مکشوف بی‌شماری برای پیمودن این مسیر انباشت شده است. ازاین‌حیث، فرهنگ منبع تجربۀ تاریخی هر جامعه برای متناسب‌ترین پاسخ‌های انسانی به طبیعت و محیط پیرامون خویش است و آموزش‌وپرورش مهم‌ترین نهاد انباشت و انتقال این تجربۀ تاریخی. فرهنگ ایرانی نیز با سازوبرگ‌های آموزشی و پرورشی مختلفی از گذشته تاکنون و البته با فرازونشیب‌هایی، متکفل بخش مهمی از جامعه‌پذیری انسان ایرانی بوده است؛ از مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمیه تا مدارس مدرن و امروزی. هرکدام از این نهادها، تعریف خاص خود را از «ابژه‌های آموزش» داشته و تجربۀ زیستۀ ویژه‌ای را برای انسان‌هایی که در سازوکار آن‌ها آموزش می‌دیده‌اند، رقم زده است. نهاد آموزش‌وپرورش در هر سرزمین و در هر مقطع زمانی، متأثر از رویه‌ها و شکل‌های فرهنگی آن محیط است. ازآنجاکه تجربۀ «دانش‌آموزبودن» از سال‌های اولیۀ کودکی آغاز می‌شود، معمولاً تأثیری دیرپا و تعیین‌کننده بر زندگی فرد می‌گذارد. رویدادهای عظیم سیاسی و اجتماعی یا چرخش‌ها و تحول‌های فرهنگی نیز ردپای خودشان را ازطریق نهاد آموزش‌وپرورش بر تجربۀ ابژه‌های آموزش حک می‌کنند. این پژوهش به‌طور کلی تلاشی است برای فهم تغییرات هویت دانش‌آموزی ذیل نهاد آموزش‌وپرورش. باوجوداین، در این مقاله، به‌طور خاص، تأکید بر مطالعۀ دانش‌آموزان دهۀ نود خواهد بود. دهۀ هفتاد شمسی، از جهات گوناگون، یکی از متلاطم‌ترین نقاط عطف تاریخ معاصر کشور ما بوده است. با پایان‌یافتن جنگ، دولت جمهوری اسلامی، سیاست‌هایی تازه در پیش می‌گیرد و وجوه گوناگون حاکمیت، آمادۀ ورود به دورۀ جدید نوسازی و بازسازی می‌شوند. فرامرز رفیع‌پور، جامعه‌شناس ایرانی، معتقد است از سال ۱۳۶۰ به بعد، به‌تدریج ارزش‌های مادی، سودجویی، کم‌توجهی به آرمان‌های اسلامی و انقلابی و مذهبی رواج پیدا کرد. وی معتقد است: «با پایان‌یافتن جنگ تحمیلی دگرگونی نظام ارزشی در جامعۀ ما در دو جهت به‌هم‌مرتبط پیش رفت، از یک طرف، ارزش‌های مادی و نابرابری گسترش یافت و ازطرف‌دیگر، هم‌سو با آن، ارزش‌های مذهبی تضعیف شد» (رفیع‌پور، ۱۳۸۷: ۱۵۳ تا ۱۶۰). چنین تحولاتی، در مأموریت‌های آموزش‌وپرورش و شیوۀ رفتار آن با دانش‌آموزان هم تأثیر گذاشت.

تجربۀ انقلاب اسلامی و بازنگری‌های چندباره و اساسی در نهاد علم و علم‌آموزی در چهار دهۀ اخیر موجب شده است تجربۀ دانش‌آموزبودن و شیوه‌های دستیابی به آن، طی این مدت، به‌طور مستمر محل بازاندیشی قرار گیرند. این تجربه، هم از اسناد بالادستی متعدد بعداز انقلاب اسلامی متأثر شد که در فضایی که جهاد فرهنگی ایجاد نمود، تغییر بنیادی در اهداف، محتوا، ساختار، برنامه‌ها و فلسفۀ آموزش‌وپرورش را با محوریت اسلامی‌سازی مدنظر داشتند و هم ازطریق 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 سند تحول بنیادین و در نهایت، فراگیری ویروس کرونا در نظر گرفت که بسیاری از انگاشت‌های پیشین دربارۀ سرشت آموزش‌وپرورش را به پرسش 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 قدرمشترک‌اند. به عبارت دیگر، هویت و وظایف و نقش‌های دانش‌آموز دهه‌نودی و انتظاراتی که از او وجود دارد، آشکارا متفاوت است.

این مقاله به‌عنوان بخشی از یک برنامۀ پژوهشی گسترده‌تر، به‌دنبال آن است تا به این سؤال بپردازد که هویت دانش‌آموزبودن و به‌موازات آن مفاهیمی مثل آموزش، معلم، محتوای درسی و دوستی، در میان افرادی که دوران دانش‌آموزی خود را در دهۀ نود شمسی گذرانده‌اند، واجد چه معنایی بوده است. پاسخ به پرسش مزبور در کنار بررسی‌های تطبیقی برآمده از بخش‌های دیگر این برنامۀ پژوهشی، دست‌مایه‌ای را برای پاسخ به این پرسش‌ها فراهم می‌آورد: تجربۀ زیستۀ دانش‌آموزان چگونه دگرگون شده است؟ اصلاحات و بازنگری‌های سیاستی و نهادی چگونه تعریف این مفاهیم، و از همه مهم‌تر، هویت «دانش‌آموزبودن» را متحول کرده‌اند؟ و ازسوی‌دیگر، آیا این تغییرات هم‌جهت با بازنگری‌های نهادی بوده‌اند یا راه ویژۀ خود را طی کرده‌اند؟

ضرورت و اهمیت موضوع

نظام آموزش‌وپرورش مدرن از ابتدای شکل‌گیری جامعه‌شناسی، یکی از حیطه‌های مهم تحقیق در این رشته بوده است. تحقیقات وسیع دورکیم و دل‌مشغولی طولانی‌مدت او دربارۀ این مسئله، به‌خوبی گویای این امر است. در ایران معاصر نیز آموزش‌وپرورش یکی از بزرگ‌ترین عرصه‌های فرهنگی و پرشمارترین نهاد عمومی اجتماعی است که توجه به تغییر و تحولاتش برای هر نوع فهم جامع از جامعۀ امروز ایران ضروری می‌نماید. دهه‌های اخیر، یکی از پرتلاطم‌ترین اعصار جامعۀ ایرانی بوده است و این تغییراتِ پیوسته و برق‌آسا در حوزه‌های گوناگون حیات بشری، پیامدهایی نیز برای آموزش‌وپرورش دارد. نظام آموزشی ناچار است خود را با این تغییرات تطبیق دهد و به‌نوبۀ خود بر آن‌ها تأثیر نیز می‌گذارد. ازآنجاکه آموزش‌وپرورش نیروی فکری و کاری آیندۀ هر جامعه را می‌سازد، توجه به کارکردها و فرایندهای هویت‌سازی در آن نیز اهمیتی خدشه‌ناپذیر دارد. بر این مبنا، این پژوهش به‌طور کلی تلاشی برای شناخت تغییرات فرایند هویت‌سازی در دانش‌آموزان است و این مقاله به‌طور خاص، به‌عنوان بخشی از برنامۀ پژوهشی مزبور، بر معنای هویت دانش‌آموزی و مفاهیم مرتبط (آموزش، معلم، محتوا، دوستی) در دهۀ نود در یک جامعۀ دانش‌آموزی محدود متمرکز خواهد بود. امید است که پژوهش‌هایی ازاین‌دست بتواند نوری بر گوشه‌ای از مسائل درهم‌پیچدۀ این نهاد اجتماعی مهم بتاباند. بررسی تغییرات در تعریف هویت دانش‌آموزی و مفاهیم مرتبط (آموزش، معلم، محتوا، دوستی) می‌تواند به ارزیابی میزان موفقیت یا عدم‌موفقیت اصلاحات و بازنگری‌های آموزشی در دستیابی به اهداف مورد نظر کمک کند؛ اینکه این تغییرات در جهت اهداف تعیین‌شده در اسناد بالادستی بوده‌اند یا مسیر دیگری را طی کرده‌اند. دوران دانش‌آموزی، به‌ویژه سال‌های نوجوانی، دوره‌ای بسیار مهم در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی افراد است. تجربه‌های این دوران، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای آیندۀ فرد را به‌شدت تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. ازاین‌رو، مطالعۀ چگونگی شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در دوره‌ای خاص، به فهم عمیق‌تر فرایندهای هویت‌یابی در جامعه کمک می‌کند. جهان امروز با تغییرات پرشتابی در حوزه‌های مختلف (فناوری، ارتباطات، فرهنگ و...) روبه‌روست. نظام آموزشی ناچار است خود را با این تغییرات تطبیق دهد و نسل آینده را برای مواجهه با این دگرگونی‌ها آماده کند. فهم چگونگی تغییر هویت دانش‌آموزان در گذشته، به طراحی رویکردهای آموزشی مؤثرتر برای آینده کمک می‌کند. مطالعۀ ادراک دانش‌آموزان دهه‌نودی از مفهوم تغییر یا دریافت ضمنی‌ای که دربارۀ این موضوع از یک نسل قبل یا بعداز خود دارند، در کنار یافته‌های پژوهشی برنامۀ پژوهشی گسترده‌ای که این مقاله بخشی از آن است، تا حدودی ظرفیت‌ها و امکان‌های زمینۀ دانش‌آموزی برای همراه‌شدن با چنین تغییراتی را نشان می‌دهد. تجربۀ دانش‌آموزبودن، تأثیری دیرپا و تعیین‌کننده بر زندگی افراد حتی در سال‌های بعداز مدرسه می‌گذارد. این تجربه بر انتخاب‌های شغلی، روابط اجتماعی، مشارکت مدنی و به‌طور کلی بر کیفیت زندگی افراد اثرگذار است. دانش‌آموزان امروز، پس

از گذراندن دوره نوجوانی و جوانی و با قدری تأخیر، وارد نظام تقسیم کار اجتماعی می‌شوند. ازاین‌رو، تناسب میان این دو میدان و تجانس میان سوژه‌هایی که از یکی برمی‌آیند و در دیگری ادغام می‌شوند، برای برنامه‌ریزی‌های بلندمدت اجتماعی و فرهنگی ضرورتی اساسی دارد

سؤالات پژوهش

- مهم‌ترین ویژگی‌های مشترک تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان دههٔ نود از «دانش‌آموزبودن» در این دهه چه بوده است؟
- نظر به ابعاد چهارگانهٔ طراحی‌شده برای مفهوم هویت «دانش‌آموزی» (آموزش، معلم، محتوا، دوستی)، «دانش‌آموزبودن» برای دانش‌آموزان دههٔ نود در هریک از ابعاد مزبور، چه معنا و دلالتی داشته است؟

اهداف پژوهش

مدرسه برای دانش‌آموزان صرفاً کارکرد آموزشی ندارد، بلکه یکی از رسالت‌های اصلی آن، بسترسازی برای دستیابی دانش‌آموزان به توانایی‌هایی در ساحت‌های گوناگون زندگی اجتماعی است تا آن‌ها را در همهٔ زمینه‌ها رشد دهد و برای زندگی در اجتماع آماده کند. این نقش کلیدی عمدتاً ازطریق پرورش شخصیت و شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان ایفا می‌گردد؛ زیرا این میراث ماندگارترین میراث مدرسه در سال‌های بعداز فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان است. هدف این پژوهش بررسی ابعاد هویت «دانش‌آموزی» دانش‌آموزان دههٔ نود و پرداختن به این امر است که چه نهادها و مؤلفه‌هایی و به چه نحوی در فرایند تکوین هویت دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کنند. بنابراین می‌توان اهداف این پژوهش را به‌صورت زیر صورت‌بندی کرد:

- **اهداف کلی پژوهش**

- توصیف و تبیین تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان دههٔ نود از «دانش‌آموزبودن»؛
- تحلیل ابعاد مختلف هویت دانش‌آموزی براساس تجربیات نسل دههٔ نود.

- **اهداف جزئی پژوهش**

- شناسایی و تحلیل ویژگی‌های مشترک تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان دههٔ نود از «دانش‌آموزبودن»؛
- بررسی معنای «آموزش» از نگاه دانش‌آموزان دههٔ نود به‌مثابهٔ یکی از ابعاد هویت دانش‌آموزی؛
- تحلیل جایگاه و نقش «معلم» در ساختار ذهنی و تجربی دانش‌آموزان دههٔ نود در قالب هویت دانش‌آموزی؛
- بررسی نحوهٔ ادراک و مواجههٔ دانش‌آموزان دههٔ نود با «محتوای آموزشی» و دلالت‌های آن برای هویت دانش‌آموزی؛
- تبیین نقش و معنای «دوستی و روابط بین‌فردی» در تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان این دهه و تأثیر آن بر هویت دانش‌آموزی.

پیشینهٔ پژوهش

تنوعی از دیدگاه‌های پژوهشی دربارهٔ هویت‌یابی دانش‌آموزان، به‌ویژه در بستر آموزش‌وپرورش 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 را در پرورش هویت دینی دانش‌آموزان 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 ژیان باقری (۱۴۰۱) به‌صورت آزمایشی، اثربخشی رویکرد شناختی مبتنی بر آموزه‌های معنوی را بر سبک هویت دانش‌آموزان دختر نشان داده‌اند 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 و سیاسی و اجتماعی بررسی کرده است 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 همکارانش (۱۳۹۸)، عزیزخانی و ملک‌پور (۱۳۹۲) و علیزاده اقدم و همکارانش (۱۳۸۹) به‌طور خاص، به تأثیر عوامل اجتماعی‌اقتصادی، خانواده، شبکه‌های اجتماعی، گروه دوستان و جایگاه مدرسه بر شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و هویت ملی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. همچنین پژوهش‌هایی مانند رضایی کلانتری (۱۳۹۰) و صالحی عمران (۱۳۸۶) نقش برنامۀ 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 رانسفرد (۲۰۱۹)، با نگاهی پسااستعماری نشان می‌دهد آموزش رسمی غربی به گسست هویتی در جوامع بومی، مانند غنا، منجر شده است. میلنر (۲۰۱۰) نیز تأکید می‌کند که فرهنگ و هویت و یادگیری پیوندی بنیادین دارند. رودریگوئز و همکارانش (۲۰۱۰) نیز به تعامل ابعاد قومی و فردی و ملی هویت اشاره دارند که درک بهتر از جهان و حل تعارضات هویتی را تسهیل می‌کند.

پژوهش پیش روی، به بررسی هویت دانش‌آموزی نسل متولد دهۀ ۹۰ در بستر اجتماعی و فرهنگی شهر اندیشه می‌پردازد. همان‌طور که صمدی و نیازی به ضعف‌های سیاستی و اجرایی نظام آموزشی در پرورش هویت اشاره کرده‌اند، این پژوهش نیز با تبیین چگونگی تجربۀ زیستۀ دانش‌آموزان دختر، ناکارآمدی‌های این نظام را در شکل‌دهی به هویت شخصی، دینی یا ملی بررسی می‌کند. هویت دانش‌آموزی در این نسل، بازتابی از تعاملات نهادی و خانوادگی و رسانه‌ای است. تحقیقات باقری و 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 دهۀ ۹۰ بیش از نسل‌های قبل در معرض فناوری و شبکه‌های اجتماعی بوده‌اند، این عوامل نقشی مهم در شکل‌گیری یا بحران هویت آن‌ها ایفا می‌کند.

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

مبانی نظری

یکی از وظایف اصلی نظام‌های آموزشی، کمک به دانش‌آموزان در رشد متوازن و مناسب هویت آن‌هاست؛ هویت اما خود مفهومی بسیار پیچیده و گاهی گم‌گشته و انتزاعی به نظر می‌رسد. یکی از راه‌های عینیت‌بخشی به مفهومی چون هویت، توجه به سرشت چندسطحی و دوره‌ای آن است. در هر دوره و به فراخور موقعیتمندی هویت انسانی، یکی از سطوح و شئون هویت انسانی تفوق می‌گیرد و نقش خود را در شکل‌گیری کلی هویت فرد ایفا می‌کند. نوجوانی دوره‌ای انتقالی از وابستگی دوران کودکی به استقلال و مسئولیت‌پذیری دوران جوانی و بزرگ‌سالی است. دورهٔ نوجوانی دوره‌ای است که در آن، بحران هویت بر سازمان روانی فرد غالب می‌شود؛ زیرا نوجوان تشنهٔ هویت خویش است، به جست‌وجوی ارزش‌های گوناگون و گاه متضاد می‌پردازد و آن‌ها را ارزشیابی می‌کند و در نهایت، اساسی از هویت برای وی ایجاد می‌شود. در بسیاری از کشورها و ازجمله ایران، بخش عمده‌ای از تجربهٔ نوجوانی، لاجرم با تجربهٔ دانش‌آموزی قرین است. نظام‌های آموزشی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر هویت فرد در سال‌هایی هستند که فرد به‌عنوان دانش‌آموز در محیط آموزشی و در معرض برنامهٔ درسی آن‌ها قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، از نظام آموزشی انتظار می‌رود به دانش‌آموزان کمک کند تا خود را کامل و جامع بشناسند و زندگی خود را براساس توانایی‌ها، استعدادها، باورها و آرزوهای خود سازمان‌دهی کنند. این یعنی دانش‌آموزان باید قادر باشند گذشتهٔ خود را در مجموعه‌ای منسجم و قالبی مرتبط قرار دهند و دربارهٔ آن دیدگاهی روشن و مشخص کسب کنند. با این کار می‌توانند به تشخیص هویت خود بپردازند و به‌عنوان افرادی منسجم و تمامیت‌بخش، در جامعه به عمل آیند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴: ۸). هویت تدوینی از خویشتن است که نحوهٔ رفتار و اندیشهٔ فرد را با خود و پیرامون خود تبیین می‌کند (Erikson, 1968). جست‌وجو برای کشف و ساختن خود، نیروی محرک بسیاری از مشغولیت‌ها و رفتارهای نوجوانان درزمینهٔ جهت‌گیری جنسی، انتخاب شغل، ارتباطات اجتماعی، آرمان‌های اجتماعی، اخلاقی، مذهبی و فرهنگی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۰). بنابراین هویت دانش‌آموزی، مفهومی پیچیده و چندوجهی است که به درک افراد از خود به‌عنوان دانش‌آموز، باورها، ارزش‌ها، هدف‌ها و نقش‌هایی که در محیط آموزشی ایفا می‌کنند، اشاره دارد. این هویت نه‌تنها بر عملکرد تحصیلی، بلکه بر تعاملات اجتماعی و انگیزهٔ یادگیری و احساس تعلق دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است. در ادامه، به برخی از نظریه‌هایی اشاره می‌شود که هریک از منظری خاص، به بررسی ابعاد و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت دانش‌آموزی می‌پردازد.

۱. نظریهٔ هویت اجتماعی[1]

این نظریه که هنری تاجفل (۱۹۷۰) و جان ترنر (۱۹۸۷) و نیز در اثری مشترک از خود (۱۹۸۶) مطرح کرده‌اند، بر اهمیت گروه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت فردی تأکید دارد. براساس این نظریه، دانش‌آموزان خود را عضوی از گروه دانش‌آموزان تعریف می‌کنند و ویژگی‌ها و ارزش‌های مرتبط با این گروه را درونی می‌سازند. احساس تعلق به مدرسه و کلاس و برخورداری از حمایت هم‌سالان و معلمان و نیز نگرش جامعه به دانش‌آموزان، همگی بر هویت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

1. Social Identity Theory

۲. نظریۀ خودتعیینگری[1]

این نظریه که ادوارد دسی و ریچارد رایان ارائه کرده‌اند (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰)، بر نقش انگیزه‌های درونی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأکید دارد. براساس این نظریه، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند در یادگیری خودمختار و توانمند هستند و نیازهایشان به استقلال و شایستگی و ارتباط برآورده می‌شود، هویت دانش‌آموزی قوی‌تری دارند و انگیزۀ بیشتری برای یادگیری و پیشرفت نشان می‌دهند.

۳. نظریۀ یادگیری اجتماعی[2]

این نظریه که آلبرت بندورا (۱۹۷۷؛ ۱۹۸۶) مطرح کرده است، بر نقش مشاهده و تقلید در یادگیری و شکل‌گیری رفتار تأکید دارد. دانش‌آموزان با مشاهدۀ رفتار و نگرش‌های معلمان و هم‌سالان و والدین، الگوهایی از هویت دانش‌آموزی را درونی می‌سازند. تشویق و پاداش برای عملکرد تحصیلی مثبت و نیز حمایت از دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها، به تقویت هویت دانش‌آموزی مثبت کمک می‌کند.

٤. نظریۀ ساخت‌باوری[3]

این نظریه که عمدتاً برگرفته از دیدگاه‌های پیاژه (۱۹۷۲) و ویگوتسکی (۱۹۷۸) است، بر نقش دانش‌آموزان در ساختن دانش و درک خود تأکید دارد. براساس این نظریه، دانش‌آموزان با تعامل فعالانه با محیط آموزشی و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری، دانش و مهارت‌های جدید را کسب می‌کنند و درک خود را از هویت دانش‌آموزی شکل می‌دهند. فراهم‌کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به‌منظور مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی و حل مسئله و کار گروهی، به تقویت هویت دانش‌آموزی فعال و سازنده کمک می‌کند.

۵. نظریۀ هویت روایی[4]

براساس دیدگاه مک‌آدامز (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۸)، این نظریه بر نقش داستان‌ها و روایت‌ها در شکل‌گیری هویت فردی تأکید دارد. دانش‌آموزان با تعریف داستان‌هایی از تجربیات خود در مدرسه، هویت دانش‌آموزی خود را شکل می‌دهند. این داستان‌ها شامل موفقیت‌ها، شکست‌ها، تهدیدها و فرصت‌هایی است که دانش‌آموزان در طول دوران تحصیل با آن‌ها مواجه می‌شوند. معلمان و مشاوران می‌توانند با گوش‌دادن به داستان‌های دانش‌آموزان و کمک به آن‌ها در ساختن روایتی مثبت و معنادار از تجربیات خود، به تقویت هویت دانش‌آموزی آن‌ها کمک کنند.

نظریه‌های مختلف، دیدگاه‌هایی متفاوت را دربارۀ عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت دانش‌آموزی ارائه می‌دهند. بااین‌حال، وجه‌مشترک همۀ این نظریه‌ها، تأکید بر اهمیت تعاملات اجتماعی، انگیزه‌های درونی، الگوهای رفتاری و تجربه‌های فردی در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزی است. شناخت این نظریه‌ها و استفاده از آن‌ها در طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی، به تقویت هویت دانش‌آموزی مثبت و سازنده در دانش‌آموزان کمک می‌کند.

1. Self-Determination Theory
2. Social Learning Theory
3. Constructivism Theory
4. Narrative Identity Theory

چهارچوب مفهومی پژوهش

هویت دانش‌آموزی سازه‌ای پیچیده است که منابع و مراجع اجتماعی گوناگونی در ساخته‌شدن آن مؤثرند. نوجوانان دبیرستانی که این تحقیق درصدد مطالعهٔ آن‌هاست، ازسویی، درگیر فشارها و فرهنگ خانوادگی خودند و ازسوی‌دیگر، با انتظارات نقشی و تأثیر گروه هم‌سالان خود در مدرسه روبه‌رویند و هم‌زمان با فرهنگِ رسمی مدرسه و الگوها و مراجع اجتماعی فراتر از مدرسه نیز مواجه می‌شوند. توجه به این چهار منبع هویتی که در کشاکش با یکدیگر، هویت دانش‌آموزی را می‌سازند، با رویکردهای مختلف نظری توضیح داده شده است. جان ویدمن، جامعه‌شناس آمریکایی و نظریه‌پرداز مشهور حوزهٔ آموزش عالی، و همکارانش یکی از مهم‌ترین الگوهای این حوزه را ارائه داده‌اند. عمدهٔ تحقیقات ویدمن و همکارانش بر مسئلهٔ «اجتماعی‌شدن» در نهاد آموزش متمرکز است و مدل مفهومی او برای تحقیق در حوزهٔ «شکل‌گیری هویت» در فرایند آموزش به‌گستردگی مورد استقبال پژوهشگران آموزش و پرورش بوده است. الگوی ویدمن و همکارانش می‌گوید برای مطالعهٔ هویت دانش‌آموزی باید این تجربه را از خلال فرایندهای زیر مطالعه کرد:

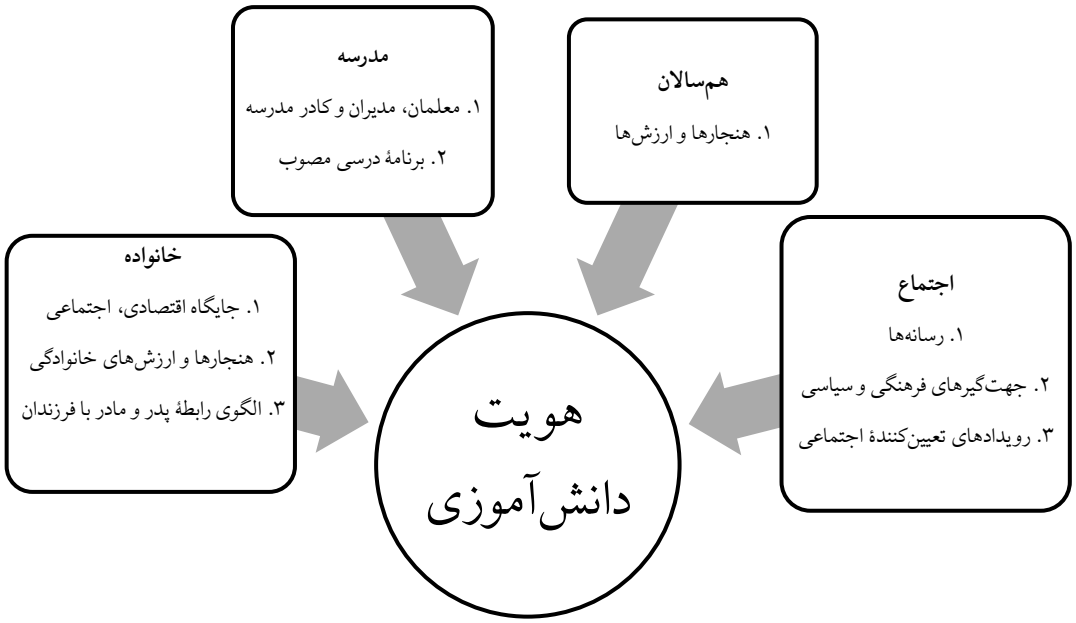
۱. ورود دانش‌آموز به محیط آموزشی به‌عنوان تازه‌واردی که حامل ارزش‌ها، هنجارها، منابع الهام و اهداف فردی و خانوادگی خویش است؛

۲. مواجه‌شدن دانش‌آموز با جریان‌های اجتماعی‌شدنِ گوناگون که در خلال ارتباطات متقابل و نقش‌ها و وظایف تازه‌ای شکل می‌گیرد که در محیط آموزشی وجود دارد. مهم‌ترین این جریان‌ها عبارت است از: الف) اجتماعی‌شدنِ مدنظر فرهنگ رسمی محیط آموزشی که در مدرسه ازسوی کادر مدرسه و معلمان و محتوای درسی برنامه‌ریزی شده است؛ ب) اجتماعی‌شدنِ 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 نوعی خاص از اجتماعی‌شدنِ آموزشی در طول تحصیل هستند؛ و د) اجتماعی‌شدنِ برآمده از گروه‌های مرجعِ فرهنگی و اجتماعی و سیاسی که فراتر از دایرهٔ تأثیر مدرسه و دوستان و والدین، معنای «دانش‌آموزی» را می‌سازند. رسانه‌ها، فرهنگ عمومی، سلبریتی‌ها، مدها، جهت‌گیری‌های حکومتی و رویدادهای بزرگ سیاسی و فرهنگی و اجتماعی در این دایره جای می‌گیرند؛

۳. ارزیابی‌های پیوسته و مکرر دانش‌آموز از اهمیت و جدیت هرکدام از این فشارهای هنجاری و سنجش و مقایسهٔ آن‌ها در پرتو تصویری که از آیندهٔ 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 سایهٔ بینش‌های هویتی جدیدی که در اثر قرارگرفتن در جایگاه نقشی «دانش‌آموز» به دست آورده است (Weidman & et al., 2014: 134-145).

نظریهٔ ویدمن و همکارانش (۲۰۱۴) برای مطالعهٔ هویت دانش‌آموزی را می‌توان در الگوی زیر خلاصه کرد:



نمودار ۱. الگوی هویت دانش‌آموزی براساس نظریۀ ویدمن و همکارانش (۲۰۱۴)

روش تحقیق و شیوۀ اجرای پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به شیوۀ تحلیل محتوای کیفی مضمون‌محور[1] انجام شده است. این رویکرد با هدف کشف و تبیین الگوها و معانی و مضامین تجربۀ زیستۀ دانش‌آموزان دررابطه‌با هویت دانش‌آموزی، مناسب‌ترین روش برای مطالعۀ عمیق و تفسیرمحور چنین پدیده‌ای است (Braun & Clarke, 2006: 77-78; Graneheim & Lundman, 2004: 106). جامعۀ هدف این پژوهش، دانش‌آموزان دختر هستند که در دهۀ نود، دوران تحصیل خود را در مدارس شهر شهریار گذرانده‌اند. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با معیار ملاک‌محور انجام شد (Patton, 2015). معیار ورود به پژوهش شامل دانش‌آموزبودن در مدارس شهریار در محدودۀ دهۀ نود و زنانگی و آمادگی برای مشارکت داوطلبانه بود. فرایند نمونه‌گیری به شیوۀ گلوله‌برفی تا رسیدن به نقطۀ اشباع داده[2] ادامه یافت؛ بدین معنا که پس‌از مصاحبه با ده نفر و تکرار مضامین جدید، دادۀ جدیدی حاصل نشد؛ باوجوداین مصاحبه تا نمونۀ دوازدهم ادامه یافت (Guest & et al., 2006: 66). مشارکت‌کنندگان شامل ۱۲ زن بودند که همگی تحصیلات دبیرستانی خود را در مدارس شهریار در دهۀ نود شمسی گذرانده‌اند و ازنظر خانوادگی و تحصیلی و اجتماعی دارای تنوعی قابل اعتنا برای مطالعۀ تجربۀ زیسته بودند.

1. thematic content analysis
2. data saturation

جدول ۱. مشخصات نمونه‌های دههٔ نود

کد مصاحبه‌شونده	نام مصاحبه‌شونده	سن	رشتهٔ تحصیلی / آخرین مدرک تحصیلی / شغل	موقعیت خانوادگی
۱	ستایش	۱۷ سال	دانش‌آموز رشتهٔ تجربی	فرزند دوم، دارای یک برادر و یک خواهر
۲	طهورا	۲۲ سال	دانشجوی رشتهٔ آموزش ابتدایی	فرزند دوم، دارای یک خواهر
۳	رها	۲۲ سال	دانشجوی رشتهٔ مهندسی شیمی	فرزند اول، دارای یک خواهر
۴	محدثه	۱۸ سال	دانش‌آموز علوم انسانی	تک‌فرزند
۵	مونا	۱۹ سال	دیپلم رشتهٔ تجربی	فرزند اول، دارای سه خواهر
۶	نرگس	۱۶ سال	دانش‌آموز رشتهٔ تجربی	فرزند اول، دارای یک خواهر
۷	هانیه	۱۶ سال	دانش‌آموز رشتهٔ حسابداری	فرزند دوم، دارای یک خواهر
۸	ملیسا	۱۷ سال	دانش‌آموز رشتهٔ کامپیوتر	تک‌فرزند
۹	بهاره	۱۴ سال	دانش‌آموز	فرزند اول، دارای یک خواهر
۱۰	فاطمه. ش	۲۰ سال	دیپلم رشتهٔ تجربی	فرزند دوم، دارای یک برادر
۱۱	پرنیان. م	۱۷ سال	دانش‌آموز رشتهٔ تجربی	فرزند اول، دارای یک خواهر
۱۲	زهرا. ن	۲۰ سال	دیپلم رشتهٔ تجربی / مدرس زبان	فرزند اول، دارای دو خواهر

گردآوری داده‌ها ازطریق مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته با هر مصاحبه‌شونده صورت گرفت. سؤالات مصاحبه، با اتکا به چهارچوب مفهومی و ابعاد هویت دانش‌آموزی در چهار محور (آموزش، معلم، محتوا، دوستی) طراحی شد. هر جلسهٔ مصاحبه حدود ۶۰ تا ۹۰ دقیقه طول کشید و با رضایت آگاهانه و مکتوب مشارکت‌کنندگان ضبط و پیاده‌سازی و بررسی شد. تحلیل محتوای کیفی داده‌ها به شیوهٔ تحلیل مضمون صورت گرفت. برای افزایش دقت و انسجام، داده‌های متنی در نرم‌افزار مکس‌کیودا[1] ۲۰۲۲ وارد و کدگذاری شد تا مضامین اصلی و فرعی دربارهٔ 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 & Lewins, 2014: 80-89)، براساس اهداف و سؤالات پژوهش بود. در طی مصاحبه، ملاحظات اخلاقی مربوط به رضایت آگاهانه و حفظ محرمانگی و امکان انصراف در هر مرحله رعایت شد (Creswell & Poth, 2018: 154-157).

یافته‌ها

بخش پیش رو 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 حوزهٔ کلیدی «خانواده»، «مدرسه»، «دوستان و هم‌سالان» و «محیط اجتماعی» بازنمایی کند. در این بخش، تلاش شده است ترسیمی دقیق از زمینه‌های تأثیرگذار بر شکل‌گیری و تحول هویت دانش‌آموزی دانش‌آموزان دههٔ نود ارائه شود و فرایند استخراج مضامین براساس کدگذاری داده‌ها صورت گرفته است. بدین‌ترتیب، خواننده ابتدا با محدودهٔ موضوعی هر بخش آشنا می‌شود تا بتواند در ادامه، تحلیل تفصیلی‌تر داده‌های میدانی را پیگیری نماید.

1. MAXQDA

خانواده

خانواده مهم‌ترین منبع اقتدار و تأثیرگذاری و الهام‌بخشی برای دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان دبیرستانی در نوجوانی هنوز آن‌چنان مستقل به شمار نمی‌روند که بتوانند جدا از اقتدار خانواده، زندگی خود را پیش ببرند. این وابستگی به خانواده، در سطح مادی، با زندگی‌کردن در خانهٔ پدر و مادر و در کنار خواهر و برادرها شروع می‌شود و تا سطوح انتزاعی‌ترِ فکری و هویتی و سلایق و علایق نیز امتداد می‌یابد. در طول مصاحبه با دانش‌آموزان دهه‌نودی، شاید بزرگ‌ترین وجه‌اشتراکی 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 گسترده‌ای بر دانش‌آموزان دبیرستانی دارد. توجه به این نکته، به‌خصوص با توجه به جو رسانه‌ای حاکم که به‌تکرار 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. در ادامه، در قالب چند مضمون اصلی، موقعیت خانواده را در هویت دانش‌آموزان دهه‌نودی با تفصیل بیشتری بررسی می‌کنیم.

- **مطالبهٔ مفاهمه (فهم متقابل و دوطرفه) و هم‌ارزی**

نسل دهه‌نودی، برخلاف دانش‌آموزان دهه‌های پیشین که معمولاً مناسبات قدرت را در خانواده امری یک‌سویه و مبتنی بر فرمان‌بری می‌دانستند، نگاهی بازاندیشانه به روابط خود با والدین دارند. دانش‌آموزان این نسل، بیشتر از هر زمان دیگری، خواهان مفاهمه و احترام متقابل‌اند و معتقدند رابطه‌ای سالم و پایدار فقط بر پایهٔ تعامل و هم‌ارزی شکل می‌گیرد. تأکید آن‌ها بر ضرورت رعایت احترام ازسوی هر دو طرف، نشانه‌ای از این بازاندیشی است؛ به‌گونه‌ای که دیگر فقط به رعایت احترام ازسوی فرزند بسنده نمی‌شود و والدین نیز باید سهمی هم‌ارز در این تعامل داشته باشند. این تحولات، زمینه را برای بازتعریف جایگاه نسل جدید در نهاد خانواده و شکل‌گیری الگوهای نوین ارتباط و قدرت هموار ساخته است. این نکته را می‌توان در بیان زینب، دانش‌آموز دهه‌نودی، در موضوع احترام متقابل مشاهده کرد:

> احترام متقابل بین خودم و پدر و مادرم هست؛ ولی خب دیگه، اگه من مثلاً به اون‌ها احترام بذارم، اون‌هام به من احترام می‌ذارن؛ یعنی اگه تو بهشون احترام نذاری، خب، بالاخره انسانه دیگه، پیش می‌آد این بی‌احترامی که صورت بگیره. ازسمت اون هم به تو صورت می‌گیره بی‌احترامی که نمی‌شه گفت شاید... به این شکل که دو طرف رعایت می‌کنین؛ یعنی احترام همدیگه رو داریم؛ ولی خب، حالا چون من فرزندم بیشتر، مادرم کمتر از من.

همان‌طور که معلوم است، زینب موقعیت بسیار «دوسویه‌تری» را در ذهن دارد که در آن، علاوه‌بر او، پدر و مادرش هم لازم است احترام او را نگه دارند تا احترام متقابل حاصل شود. او بازاندیشانه معتقد است احترام متقابل نباید فقط شامل احترام‌گذاشتن او باشد و با نگاهی ارزیابانه می‌گوید به‌دلیل فرزندبودن، در مقایسه با مادرش، مجبور است احترام بیشتری بگذارد.

دو تعبیر زیر و تفاوت آن‌ها در انتخاب کلمات و نحوهٔ بیان آن‌ها، جالب‌توجه است:

رقیه، دانش‌آموز دهه‌نودی، در موضوع احترام متقابل، خیلی ساده می‌گوید: «[احترام متقابل] خیلی زیاد از هر دو طرف رعایت می‌شه». در مقابل، مریم، دیگر دانش‌آموز دهه‌نودی، خودآگاهی خود را دربارهٔ این موضوع، چنین تصریح می‌کند:

به‌خاطر اختلاف سنی و اختلاف دهه‌ها تفاوت‌هایی هست که همه‌جا این اختلافات پیدا می‌شه؛ ولی در کل، فکر می‌کنم رابطهٔ ما خیلی خوبه و خودم هم سعی می‌کنم خوب‌تر هم بشه. مشکلاتی هم پیش می‌آد که طبیعیه.

مریم درعین‌حال که می‌گوید رابطه‌اش با پدر و مادرش «خیلی خوب» است، به اختلافات و مشکلاتی اشاره می‌کند که «همه‌جا هست» و «طبیعی است» و برای این مشکلات دلایلی هم دارد؛ ازجمله اختلاف سنی و اختلاف دهه‌ها.

- **مشورت خانوادگی**

به نظر می‌رسد در خانواده‌های دانش‌آموزان دهه‌نودی، به‌نسبت نسل‌های قبلی، علاوه‌بر اینکه فرزندان برای خود نقشی برابرتر و هم‌ارزتر با پدر و مادر قائل‌اند، والدین به انحای گوناگون نیز به آن‌ها بیشتر بها می‌دهند. نمونه‌های این رفتار، در موضوع «مورد مشورت قرارگرفتن ازسوی پدر و مادر» در مصاحبه با این دسته از دانش‌آموزان گویاست. پرنیا، دانش‌آموز دهه‌نودی، که پدر و مادرش از هم جدا شده‌اند و با مادرش زندگی می‌کند، به این موضوع اشاره می‌کند که در نبودِ پدر، او محل مشورت مادر در تقریباً تمام موضوعات است. او در پاسخ به این سؤال که مادرش دربارهٔ چه موضوعاتی با او مشورت می‌کند، می‌گوید:

خیلی چیزها! مثلاً وقتی می‌خواست شغلش رو تغییر بده یا اینکه وقتی می‌خواست خونه بخره؛ چون یه خونه خرید [و] گفتش که: «من می‌خوام این رو یه سرمایه‌ای قرار بدم برای آیندهٔ تو. هروقت هر کاری داشتی، این خونه یه سرمایه‌ایه برای تو، برای آینده‌ت».

بنابراین می‌بینیم که مسائلی مثل شغل والدین یا خرید خانه، که معمولاً خارج از دایرهٔ موضوعاتی قلمداد می‌شود که بچه‌ها شایستهٔ مشورت دربارهٔ آن‌ها هستند، دراثر جدایی پدر و مادر، به موضوع بحث و گفت‌وگو با فرزندان تبدیل می‌شود؛ اما اگر این موضوع را کنار بگذاریم، در نگاهی کلی، دانش‌آموزان دهه‌نودی، مشخصاً با ادبیاتی متفاوت دربارهٔ موضوع مورد مشورت قرارگرفتن سخن می‌گویند و آشکارا بیشتر از نسل‌های قبلی با آن‌ها مشورت می‌شود. ملیسا، دانش‌آموز دهه‌نودی، نیز در پاسخ به این سؤال می‌گوید:

معمولاً وقتی می‌خوان چیزی بخرن یا بفروشن، با من مشورت می‌کنن. در بیشتر کارهایی که می‌خوان انجام بدن، از من هم نظر می‌پرسن و می‌خوان که نظر بدم. سه‌نفری نظر می‌دیم و روی نظر فکر می‌کنیم و نظر هرکس که مورد قبول‌تر بود، پذیرفته می‌شه.

نوع روایت ملیسا از این فرایند جالب‌توجه است. او می‌گوید در مسائل مختلف «سه‌نفری» فکر می‌کنند و نظر می‌دهند. ملیسا که تک‌فرزند است، خود را در موقعیتی کاملاً برابر با پدر و مادرش می‌بیند که همچون آن‌ها دربارهٔ مسائل نظر می‌دهد و اگر نظرش پذیرفته شود، به حرفش گوش می‌دهند. جالب‌تر این که رها، دیگر دانش‌آموز دهه‌نودی، این رابطهٔ برابر را با تعبیر «دوستی» توضیح می‌دهد:

رابطهٔ دوستانه‌ای با خانواده دارم و با خانواده مثل دوست می‌مونیم. اون‌ها اگه بدونن چیزی [رو] ازشون پنهان کرده‌م، برام مشکل پیش می‌آد. من هم اگه بدونم ازم چیزی [رو] مخفی کرده‌ن، ناراحت می‌شم... توی بحثِ نظرخواهی از هم کمک می‌گیریم.

جالب اینجاست که به‌ندرت بتوان در میان دانش‌آموزان نسل‌های قبلی و در توصیف روابطشان با پدر و مادر خود، تعبیرِ «دوستی» و «روابط دوستانه» را یافت.

- **تحدید اقتدار مدرسه در سایهٔ تغییر زیست‌جهان خانواده**

همان‌طور که در بخش چهارچوب مفهومی با تفصیل بیشتر آمده است، خانواده نقشی اساسی در شکل‌گیری نوع نگرش و عملکرد دانش‌آموز در مدرسه دارد. خانواده از «مهم‌ترین» عواملی است که میزان موفقیت دانش‌آموز را در تحصیلاتش تعیین می‌کند و بخشی بسیار شایان‌توجه از تصویری که دانش‌آموز «از مدرسه» در ذهن دارد، حاصل نوع نگاه خانواده‌اش به مدرسه است. در مصاحبه با دانش‌آموزان دهه‌نودی، از آن‌ها پرسیده شد که در خانوادهٔ آن‌ها چه نوع نگاهی به مدرسه وجود دارد و پدر و مادرشان وقتی پای تحصیلات و درس و مدرسه به میان می‌آید، چه توقعاتی از آن‌ها دارند. پاسخ‌گویان به‌تکرار به این موضوع اشاره کرده‌اند که مهم‌ترین و اصلی‌ترین خواستهٔ خانواده‌ها از آن‌ها، این است که درس بخوانند. بااین‌حال، نکته‌ای ظریف در نوع نگاه خانواده‌های دانش‌آموزان دهه‌نودی به مدرسه وجود دارد. ماجرا در چشم دانش‌آموزان دهه‌نودی، تفاوت جالب‌توجهی دارد. آن‌ها سعی می‌کنند بفهمند «چرا» پدر و مادرشان از آن‌ها می‌خواهند درس بخوانند. به این موضوع فکر می‌کنند و خودآگاهانه آن را یا می‌پذیرند یا نمی‌پذیرند و به‌فراخور پاسخی که بدان می‌رسند، در مسیرش تلاش می‌کنند. مریم، دانش‌آموز دهه‌نودی، دربارهٔ انتظاراتی که پدر و مادرش از او دارند، می‌گوید:

> انتظار دارن اول از همه توی درسم موفق باشم که همهٔ پدرمادرها این انتظار رو از فرزندشون دارن. در زمان ابتدایی، درسم خیلی خوب بود و خانواده خیلی راضی بودن. هر سری هم از معلم‌ها می‌شنیدن، خیلی خوشحال می‌شدن. بعداز کرونا شرایط آموزشی خیلی بد بود. من هم واقعاً درس نمی‌خوندم... اون موقع معدلم اومد پایین. حدود هفده‌هجده شد؛ ولی امسال به‌خاطر انتخاب‌رشته و آینده‌م تصمیم گرفتم درس بخونم و معدلم رو به بیست رسوندم. خیلی تلاش کردم. خودم هم باورم نمی‌شد. بیست کامل شد.

بنابراین درست است که مدرسه به‌طور کلی در میان خانوادهٔ دانش‌آموزان، توقعِ محوریِ «درس‌خواندن» را ایجاد کرده است، اما در خانواده‌های دهه‌نودی نگاهی بازاندیشانه‌تر و تأملی‌تر به مدرسه و نقش آن در آیندهٔ فرزندان وجود دارد. نه‌تنها خود پدر و مادر ممکن است دربارهٔ مدرسه چون‌وچرا داشته باشند، بلکه فرزندان هم در این بحث خانوادگی دربارهٔ مدرسه، نظر می‌دهند و دیدگاه انتقادی‌تری دربارهٔ مدرسه پیدا می‌کنند. نمونه‌ای از این موضوع در اظهارنظری بسیار جالب‌توجه از ملیسا، دانش‌آموز دهه‌نودی، دیده می‌شود. او در مقایسه میان معلم مدرسه و والدینش می‌گوید:

> معلم من فکر می‌کنه توی کلاس مقنعه دربیاری، بَده؛ ولی مادر [و] پدر من این‌جور فکر نمی‌کنه. معلم آدم رو تحقیر می‌کنه، بهمون توهین می‌کنه؛ ولی خانواده این‌طور نیست. مثلاً معلم می‌گه توی دانش‌آموز فلان کار رو کردی؛ ولی پدر [و] مادر این رو نمی‌گن.

دانش‌آموزان دهه‌نودی در خانواده‌هایشان خیلی بیشتر از نسل‌های قبلی، انسان‌هایی برابر در نظر گرفته می‌شوند که باید احترام آن‌ها حفظ شود و مورد مشورت قرار بگیرند و به «انتخاب»هایشان ارزش گذاشته شود. در این اظهارنظر می‌توان به‌خوبی پیامدِ تغییر رفتار در خانواده و احتمالاً ثباتِ رویه‌های تربیتی در مدرسه طی دههٔ گذشته را دید. دانش‌آموز دهه‌نودی که ازسوی پدر و مادر خود مورد مشورت قرار می‌گیرد و احترام می‌بیند، نگاهی بسیار انتقادی‌تر و بازاندیشانه‌تر به رفتار معلمان و آنچه در مدرسه بر او می‌گذرد،

پیدا کرده است. او از معلمان نیز انتظار دارد که به انتخاب‌های او احترام بگذارند و تحقیرش نکنند؛ اما این اتفاق نمی‌افتد. در ادامه، ملیسا خاطره‌ای جالب‌توجه از رفتارش با معلمش در مدرسه، تعریف می‌کند:

> یه روز بهش گفتم فلان معلم این‌جور باهام رفتار کرد. مادرم گفت: «عیب نداره. باهاش بد حرف نمی‌زدی. بزرگ‌ترته» و از این‌جور حرف‌ها... بعضی از معلم‌ها کارشون اینه که از درس فراری‌ت کنن، تحقیرت کنن... ولی مادر [و] پدر من نمی‌خوان من به کسی توهین کنم؛ ولی توی مدرسه به خیلی‌ها توهین می‌شه.

اینجا به‌وضوح می‌توان دید که مادر، در مقام مربی اخلاق، به فرزندش توصیه می‌کند در برابر معلمی که رفتار مناسبی ندارد، صبر و تحمل پیشه کند. با درنظرگرفتن این موضوع که اساساً مدرسه و نظام آموزش‌وپرورش عمومی، همیشه، خود را منبعِ برتر آموزش اخلاقیات به بچه‌ها تعریف می‌کند، اهمیت این مواجهه را بیشتر درک می‌کنیم. در این موقعیت، مرجعیتِ آموزش اخلاق مدنی، کاملاً از مدرسه سلب شده و در والدین متمرکز گردیده است.

مدرسه

مؤلفهٔ اساسی و تعیین‌کنندهٔ 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 آیندهٔ آن‌ها می‌گذارد. همان‌طور که در پیشینهٔ تجربی پژوهش اشاره شد، عموم مطالعات موجود درزمینهٔ مدرسه تأکید کرده‌اند تصویری که کودکان در مدرسه از خودشان به دست می‌آورند (به‌عنوان افرادی دارای قابلیت‌ها و استعدادی خاص یا برعکس، ناتوان و بی‌استعداد)، جزئی اساسی از هویت کاری و بزرگ‌سالیِ آن‌ها می‌شود. در فرایند این پژوهش، دربارهٔ وجوه مختلف حضور و حیات دانش‌آموزان در مدرسه پرسش شده است تا روشن شود تجربهٔ مدرسه برای دانش‌آموزان دهه‌نودی چه معنایی دارد.

- **مانعی در برابر آینده**

تحت‌تأثیر تغییرات اجتماعی گسترده‌ای که طی دوران دانش‌آموزیِ مصاحبه‌شوندگان این پژوهش روی داده، نگاه آن‌ها به مدرسه نیز تغییر کرده است. با درنظرگرفتن داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، در برداشتی کلی، نگاه دانش‌آموزان دهه‌نودی، فاقد پذیرایی، تلقی مثبت و تا حدودی خالی از بازاندیشی و انتقاد از نسل‌های قبلی است. این دیدگاه با بازاندیشی خیلی بیشتری همراه است. برای نمونه، ملیسا در پاسخ به این سؤال که مدرسه ازنظر او چطور جایی است و او را یاد چه چیزهایی می‌اندازد، می‌گوید:

> یاد بدبختی؛ چون از درس‌خوندن خوشم نمی‌آد. حس می‌کنم دارم وقتم رو تلف می‌کنم؛ ولی سعی می‌کنم نظر خودم رو نگم. می‌گم مدرسه خیلی جای خوبیه، می‌تونی خیلی چیزهای قشنگی از معلم و ناظم یاد بگیری، می‌تونی علم‌آموزی داشته باشی، این‌ها رو می‌گم. شاید برای خودم بد باشه، ولی خب، راه مردم رو که نمی‌تونم خراب کنم. ازنظر خودم با درس‌خوندن به جایی نمی‌رسم و دوست دارم کار کنم؛ شغل آزادی که خودم دوست دارم انجام بدم. احساس می‌کنم داره هی دورترم می‌کنه و تحصیلات روی کار من تأثیر نداره... بعضی کلاس‌هایی که خوشم نمی‌آد، اجباری سر کلاس می‌رم. احساس می‌کنم به خودم خیانت می‌کنم، چون اومدم درس بخونم؛ ولی خب دارم ازش فرار می‌کنم.

چنان‌که واضح است، رتوریک ملیسا و مسائلی که با مدرسه دارد و نحوهٔ ترسیم تجربه‌اش از مدرسه با دیدگاه‌های متعارف نسل‌های قبلی بسیار متفاوت است. ملیسا نگاهی بسیار شخصی‌تر، قضاوت‌گرانه‌تر، آینده‌نگرانه‌تر و بازاندیشانه به مدرسه دارد. وقتی به مدرسه فکر می‌کند، به تأثیری می‌اندیشد که مدرسه بر «آیندهٔ» او خواهد گذاشت و حتی وقتی تصمیم می‌گیرد به بقیه بگوید که مدرسه جای خوبی است، دلیلش این است که نمی‌خواهد راه آیندهٔ دیگران را خراب کند. مدرسه آشکارا برای او دوره و مرحله‌ای گذرا از زندگی است که او خیلی خوب می‌داند از آن خواهد گذشت و وارد مراحل بعدی خواهد شد. حتی احساسات ناخوشایند او در مدرسه، مثل اجباری‌بودن حضور در کلاس‌ها، در پناهِ تصویری که از خودِ آینده‌اش دارد، بیان می‌شود. او شرکت در کلاس‌هایی را که برای آینده‌اش بی‌فایده است، «خیانت به خود» می‌نامد.

بهاره، دانش‌آموز دهه‌نودی، نیز در توصیف اینکه مدرسه چطور جایی است، می‌گوید:

> جاییه که اگه واقعاً آدم سخت‌کوشی باشی و تلاش کنی، از همه‌لحاظ خوبه. اول از همه دَرست خوب می‌شه که برای آینده‌ت خیلی مهمه. دوم، مورد اعتماد ناظم‌ها و معلم‌ها قرار می‌گیری. این هم خیلی خوبه وقتی ازت رفتار درست ببینن. سوم، دانش‌آموزی که دَرسش خوب باشه و شخصیت قابل احترامی داشته باشه، بقیهٔ دانش‌آموزها هم ازش کمک می‌گیرن و در کل، برای همچین آدمی خیلی خوبه؛ ولی باز بستگی داره [به اینکه] خودت چه شخصیتی داشته باشی.

به بسامد کلماتی مانند «خود»، «آینده» و «شخصیت» در این توصیف توجه کنید. او همچون ملیسا معتقد است مدرسه برای بعضی‌ها خوب است و برای بعضی نه. نکتهٔ مهم‌تر این است که «خود»، «آینده» و «شخصیت» دانش‌آموزان است که تعیین می‌کند مدرسه به دردشان می‌خورد یا نه. برای ملیسا که مدرسه به درد آینده‌اش نمی‌خورد، عامل «بدبختی» و «خیانت به خود» است؛ اما برای بهاره که از بچگی مدرسه را دوست داشته است، جای خیلی خوب و خوشایندی است. این توجه بیشتر به «خود» در مدرسه، در اظهارنظری از ستایش، دانش‌آموز دهه‌نودی، بسیار جالب‌توجه است. او در پاسخ به این سؤال که «وقتی به مدرسه فکر می‌کنی، اولین چیزی که به ذهنت می‌رسد، چیست؟» می‌گوید: «فقط به هدفم که دارم تلاش می‌کنم به اون برسم [فکر می‌کنم].» در نگاه ستایش اساساً مدرسه اهمیتی ندارد، مگر به‌مثابهٔ مرحله یا مانع گریزناپذیری که میان ایشان و «خود آیندهٔ ایشان» قرار گرفته است.

- **معلم به‌مثابهٔ دوست**

معلم‌ها مهم‌ترین نمایندگانِ «مدرسه» در ذهن دانش‌آموزان هستند. بخشی بسیار محوری از تجربهٔ دانش‌آموزان از مدرسه در رویارویی و تعامل با معلم‌ها شکل می‌گیرد. به همین دلیل، در همهٔ مصاحبه‌های انجام‌شده با دانش‌آموزان، از آن‌ها خواسته شد تا دربارهٔ معلم‌هایشان نیز حرف بزنند. دهه‌نودی‌ها به جنبه‌های «شخصی» و «انسانی» رفتار معلم‌ها توجه بسیار بیشتری نشان می‌دهند. آن‌ها بیش از اینکه به خوب یا بد درس‌دادن معلم‌ها توجه داشته باشند، به این مسئله اهمیت می‌دهند که معلم، آن‌ها را «درک» کند، با آن‌ها «دوست» باشد یا به آن‌ها «توهین» نکند. با ارجاعی به بخش خانواده، می‌توانیم بگوییم همان‌طور که دهه‌نودی‌ها در خانواده خود را در مقامی بسیار برابرتر با پدر و مادرشان می‌بینند، در مدرسه نیز انتظار چنین رفتارِ برابر و متقابلی را با معلم‌هایشان دارند. نوع برابری خاصی که در مفهوم «دوستی» وجود دارد، در این زمینه گویاست. به عبارت دیگر، دهه‌نودی‌ها می‌خواهند بزرگ‌ترهایی که در زندگی با آن‌ها در ارتباط‌اند، با آن‌ها «دوست» باشند. مفهوم دوستی آن‌چنان برای دهه‌نودی‌ها مرکزی و اساسی است که ملیسا،

دانش‌آموز دهه‌نودی، در بخشی از مصاحبه‌اش، وقتی از او پرسیده می‌شود که ازنظر او جامعهٔ ایدئال چطور جامعه‌ای است، پاسخ می‌دهد جامعه‌ای که «مردم توش بتونن به‌راحتی با هم دوست باشن».

برای دهه‌نودی‌ها، درمجموع، نحوهٔ درس‌دادن یا خودِ درسی که معلم در کلاس به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد، اهمیت کمتری دارد. آن‌ها وقتی دربارهٔ درس‌هایی حرف می‌زنند که دوست نداشته‌اند، عمدتاً دلیل آن را «بی‌علاقگی» خودشان به درس می‌دانند و معلم را عاملِ اصلی این مسئله برنمی‌شمارند. محدثه، دانش‌آموز دهه‌نودی، در صحبت‌هایش دربارهٔ معلم‌های مدرسه، بین آن‌ها تمایزی جالب قائل می‌شود. او می‌گوید:

> مدرسه جای درس‌خوندنه؛ اما بعضی معلم‌ها راجع به آینده صحبت می‌کنن... یا مثلاً به پدر و مادرم که می‌گم که معلم راجع به احترام صحبت کرده، می‌گن چقدر خوبه که راجع به این‌ها صحبت می‌کنن.

او آشکارا می‌داند که هدف اصلی مدرسه درس است؛ اما آن معلم‌هایی را می‌پسندد که راجع به «آینده» و «احترام» حرف می‌زنند. توجه به رفتار را در صحبت‌های نرگس، دانش‌آموز دهه‌نودی دیگر، نیز می‌بینیم. او در توصیف اینکه مدرسه چطور جایی است، می‌گوید:

> وقتی فکر می‌کنم به مدرسه، این [چیزها می‌آد به ذهنم] که کلی باید درس بخونی و در آخر، اون درس‌ها به هیچ دردی نمی‌خوره و بعضی از معلم‌ها واقعاً، درست که نمی‌تونم بگم، یه‌جوری رفتار می‌کنن که آدم ناراحت می‌شه. شاید با من نه، ولی با هم‌کلاسی‌هام بد رفتار می‌کنن؛ ولی خب هم‌کلاسیه دیگه. بالاخره هم‌کلاسیه دیگه. آدم ناراحت می‌شه.

همچون دیگر دهه‌نودی‌ها، آنچه برای نرگس هنگام به‌یادآوردنِ معلم‌هایش مهم است، «رفتار» آن‌هاست که به ناراحت‌شدن او یا هم‌کلاسی‌هایش منجر شده است. این مضمون، نزدیکی شایان‌توجهی به صحبت‌های دهه‌نودی‌های دیگری دارد که به موضوع احترام یا توهین در رفتار معلم‌ها توجه نشان داده بودند.

- **اتلاف وقت**

هنگام سخن‌گفتن دربارهٔ مدرسه، مضمون «اتلاف وقت» آن‌چنان بین دانش‌آموزانی که با آن‌ها مصاحبه شد، تکرار شده است که شایسته است به آن در بخشی جداگانه توجه کنیم. اتلاف وقت بودن مدرسه (!) را شاید بتوان یکی از مضامین مشترک میان نسل‌های مختلف دانش‌آموزان در نظر گرفت؛ اما ازنظر دهه‌نودی‌ها، چیزی که باعث می‌شود مدرسه وقت تلف‌کردن باشد، مغایرت برنامه‌های مدرسه با خواسته‌ها یا هدف‌های «شخصی» آن‌هاست. ملیسا، دانش‌آموز دهه‌نودی، به همین مسئله اشاره می‌کند: «از درس‌خوندن خوشم نمی‌آد. حس می‌کنم دارم وقتم رو تلف می‌کنم». بااین‌حال، در تشریح اینکه چرا مدرسه را محل وقت تلف‌کردن می‌داند، اشاره می‌کند که در آینده می‌خواهد کار آزاد خودش را راه بیندازد و مدرسه اساساً مانعی برای رسیدن او به خواسته‌اش است. هانیه، دانش‌آموز دهه‌نودی دیگر، نیز می‌گوید:

> مدرسه جای خوبیه؛ ولی یه سری چیزها هست... وقت دانش‌آموز تلف می‌شه. درس ریاضی، تفکر و آمادگی دفاعی موجب وقت گرفته‌شدن بچه‌ها می‌شه.

هانیه نیز در اظهارنظری که تا حدودی شبیه به ملیسا است، می‌گوید دلیل تلف‌شدن وقت دانش‌آموزان در مدرسه، این است که مجبورند کارهایی بکنند یا درس‌هایی بخوانند که به آن‌ها «علاقه‌ای ندارند».

- **برنامهٔ درسی آشکار (محتوای درسی)**

برنامهٔ درسی مدرسه مهم‌ترین چهارچوبی است که مدرسه موظف است آن را به اجرا دربیاورد. ترکیبی از درس‌هایی است که معلم‌ها هر سال باید یاد بدهند و دانش‌آموزان در قالب شرکت در کلاس و سپس آزمون‌های میانی و پایانی هر سال، میزان یادگیری‌شان را در آن‌ها 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، وجهی مهم از تجربهٔ مدرسه را برای آن‌ها می‌سازد و به همین دلیل، ازجملهٔ مواردی بوده است که در مصاحبه‌ها از آن پرسش شده است. ازنظر دهه‌نودی‌ها برخی و گاهی اکثر درس‌ها ناخوشایند و خسته‌کننده به نظر می‌رسد؛ اما دلیل جذابیت یا عدم‌جذابیت درس‌هاست که هویت دانش‌آموزی متمایز این نسل را نشان می‌دهد. دلیل جذابیت درس مطالعات اجتماعی و در مقابل جالب‌نبودن ریاضی و علوم برای ملیسا، دانش‌آموز دهه‌نودی، در این زمینه گویاست:

> [مطالعات اجتماعی] درس‌هایی توش هست [که] جذابه. مثلاً می‌گه چطور کنترل خشم کنم، چطور با دوست‌هام برخورد کنم، چه‌جوری کسی رو ببخشم، چه‌جوری کسی رو دوست داشته باشم... اما از اون‌ها [ریاضی و علوم] خیلی بدم می‌آد؛ چون خیلی برام خسته‌کننده‌ست؛ از اون خسته‌کننده‌هایی که بدم می‌کنه با اون درس‌ها.

به نظر غیرقابل تصور می‌رسد که مفهوم‌ها و مهارت‌هایی مثل «کنترل خشم» یا «بخشیدن دیگران» از چیزهایی باشد که دانش‌آموزان نسل‌های قبلی یادگرفتنشان را از مدرسه بخواهند یا به‌دلیل آن‌ها درسی را دوست داشته باشند یا نداشته باشند. این گسترش ادبیات روان‌شناختی و آگاهی از قلمرو مهارت‌های توسعهٔ فردی، مشخصاً یکی از تغییرات مفهومی جالب‌توجه بین این دو گروه از دانش‌آموزان است. نمونهٔ دیگر، مریم، دانش‌آموز دهه‌نودی است که در انتقاد به محتوای درسیِ موجود در مدرسه، می‌گوید:

> توی مدرسه از کلاس اول تا کلاس نهم که آدم تقریباً بالغ می‌شه و خیلی از چیزها رو خودش می‌فهمه، راجع به مهارت‌های اجتماعی، روان‌شناسی هیچ‌چی یاد نمی‌دن... مثلاً در مقابله با فلان مشکل چی‌کار کنیم؟ اتفاقاً خیلی هم اعتراض دارن. شنیدین دانش‌آموزها می‌گن ایکس و ایگرگ به درد ما نمی‌خوره؟ اینکه چه‌جوری عزت‌نفس داشته باشیم، چه‌جوری اعتمادبه‌نفس داشته باشیم، اگه مشکلی برامون پیش اومد چی‌کار کنیم، این خیلی به‌دردبخورتره. اون درس‌ها سر جای خودشون مهمان؛ ولی این موضوعاتی که گفتم، همه‌جای دنیا بهشون توجه می‌شه؛ ولی اینجا نه. مثلاً یاد بدن که استرس نداشته باشیم... .

دغدغه‌های مریم دربارهٔ ناکافی‌بودن محتوای درسی مدرسه در زمینه‌هایی مثل مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناسی بسیار جالب‌توجه است. اگر این حرف‌ها را در پناه اهمیتِ اساسی مفاهیمی مثل «خود آینده» و «توسعهٔ فردی» ببینیم که در بخش‌های دیگر نیز دربارهٔ دانش‌آموزان دهه‌نودی به آن‌ها اشاره کردیم، می‌توانیم پازلی کامل‌تر از چگونگی هویت دانش‌آموزی دانش‌آموزان این دهه مشاهده کنیم.

دوستان و هم‌سالان

گروه‌های هم‌سالان معمولاً تأثیری بسیار شگرف بر دانش‌آموزان دارند؛ چیزی که در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش معمولاً با تعبیر «فشار هم‌سالان» از آن یاد می‌شود. در دوران دبیرستان که دانش‌آموزان در مرحلهٔ نوجوانی عمر خویش به سر می‌برند، تلاش برای انفکاک از هویتِ 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 مشخصهٔ اصلی دوران نوجوانی می‌دانست (Erikson, 1968). بخشی از مصاحبه‌هایی که در فرایند این تحقیق با دانش‌آموزان دهه‌نودی 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 شیوهٔ رفتار با دوستان نیز دهه‌نودی‌ها ویژگی‌هایی جالب‌توجه دارند که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت.

- **دوستِ «بیرون»**

برای دهه‌نودی‌ها، رابطه با دوستانی که در محیط مدرسه با آن‌ها آشنا و صمیمی شده‌اند، اغلب به چهاردیواریِ مدرسه محدود نمی‌شود. آن‌ها ازطریق شیوه‌های فراگیر ارتباطی جدید، مثل پیامک یا پیام‌رسان‌ها و شبکه‌های اجتماعی، با دوستانِ مدرسه‌شان در ارتباط‌اند و زیاد پیش می‌آید که بگویند با دوستانشان «بیرون» هم می‌روند. «بیرون» اصطلاح شایان‌توجهی است که در میان دهه‌نودی‌ها بارها با آن مواجهه می‌شویم. منظور از بیرون، جایی غیر از خانه و مدرسه است. گاهی این بیرون، کافه یا رستورانی در سطح شهر است یا پاساژ و مرکز خرید یا شاید هم به خیابان‌گردی و پرسه‌زنی با دوستان محدود می‌شود. به‌هرحال، مهم است که ارتباط دهه‌نودی‌ها، در مقایسه با نسل‌های قبلی، با دوستانشان فراگیرتر است و درمجموع، راحت‌تر و در قالبی متنوع‌تر با آن‌ها مرتبط می‌شوند. نوع روایت دهه‌نودی‌ها از سطح ارتباطاتی که با هم‌سالانشان دارند، تفاوت‌هایی جالب‌توجه دارد. فاطمه، دانش‌آموز دهه‌نودی، می‌گوید:

> دوست‌های زیادی دارم. خیلی‌ها رو می‌شناسم؛ ولی رفیق کم دارم؛ چون دوست با رفیق فرق می‌کنه. فرقش اینه [که] دوست ارتباط ساده‌ای با هم داریم؛ مثلاً در حد سلام‌علیک؛ ولی رفیق همه‌چی‌ت رو می‌دونه، همه‌جا با هم بیرونین. [اما با دوست] توی مدرسه با هم حرف می‌زنیم، بیرون با هم کافه می‌ریم، خیلی کارها می‌کنیم. نمی‌شه گفت همیشه پیش همیم؛ ولی می‌شه گفت به شوق دوست‌هامه که می‌آم مدرسه. خیلی با هم صمیمی هستیم؛ چون کاری کردن [که] اعتمادبه‌نفس بگیرم... خیلی اعتمادبه‌نفس کمی داشتم. با ماسک می‌رفتم بیرون. با یه دختره دوست شدم. کاری کرد اعتمادبه‌نفس بگیرم بتونم جلوی کسایی که چیزی بهم می‌گن، وایسم و فکر کنم این دوست خوبیه واسهٔ من و می‌تونه باعث پیشرفتم بشه. دوستیه که هم بدی‌هام رو می‌گه و هم خوبی‌هام رو.

فاطمه اساساً رفیق را کسی تعریف می‌کند که «همه‌جا با هم بیرون‌اند». بدین‌ترتیب، در نظر او، بیرون‌رفتن جزئی اساسی و مهم از دوستیِ صمیمانه است و دایرهٔ نقش‌آفرینی‌های این دوستِ بیرون، بسیار فراتر از درس و مشق و مدرسه است. دوست صمیمی، همه‌چیز را دربارهٔ شما می‌داند، خوبی‌ها و بدی‌هایتان را به شما می‌گوید، کاری می‌کند که اعتمادبه‌نفس پیدا کنید، پیشرفت کنید و... . فاطمه می‌گوید با دوستان صمیمی‌اش هفته‌ای دو بار بیرون می‌رود و هر روز آن‌ها را در مدرسه می‌بیند و به آن‌ها تلفن و پیامک هم می‌زند. پس ارتباطی نزدیک‌تر و عمیق‌تر با آن‌ها دارد. محدثه، دهه‌نودی دیگر، می‌گوید:

[دوستم] من رو کاملاً درک می‌کنه. یه‌جورهایی خود منه و کپی منه؛ انگار همون رو قبلاً می‌دونستیم و انجام دادیم. بیشتر مدرسه با هم هستیم. در طول هفته یکی‌دو بار هم رو ببینیم، خونه همدیگه می‌ریم. بیشتر ازطریق گوشی با هم ارتباط داریم یا کتابخونه و کافه می‌ریم.

دو وجهی که در حرف‌های فاطمه بود، در نقل‌قولی که از محدثه آورده شد نیز تکرار می‌شود. آن چیز مهمی که بین او و دوست صمیمی‌اش می‌گذرد، نه درس و کمک برای پیشرفت تحصیلی و...، بلکه «درک» است. دوست صمیمی کسی است که شبیه ماست و همان انتخاب‌ها و سلیقه‌هایی را دارد که ما داریم و ثانیاً دایرهٔ موقعیت‌هایی که در آن‌ها ارتباط با دوست اتفاق می‌افتد، بسیار فراتر از چهارچوب مدرسه است. به عبارت بهتر، چه در سخنان فاطمه و چه در حرف‌های محدثه، دوست‌هایی که فقط در مدرسه می‌شود دیدشان، اساساً دوستانی صمیمی و قابل اتکا و مهم نیستند. فاطمه با تمایزگذاشتن بین «دوست» و «رفیق» و محدثه با تمایزگذاشتن بین «هم‌کلاسی» و «دوست»، این تفاوت را نشان می‌دهند.

هستی، دهه‌نودی دیگر، همین الگو را تکرار می‌کند. او می‌گوید با دوستانِ «کم اما صمیمی‌اش»، «بیرون» می‌رود. این بیرون شامل باشگاه ورزشی، پارک، کافه یا گاهی هم پاساژ می‌شود. او به این دوستان صمیمی توجه دارد و تلاش می‌کند رضایت آن‌ها را جلب کند؛ اما در مقابل، «هم‌کلاسی»هایش برایش اهمیتی ندارند:

دوست‌های صمیمی‌م رو کارهایی [رو] که دوست ندارن انجام نمی‌دم؛ اما هم‌کلاسی‌هامون برام مهم نیست.

تا اینجا می‌توان نتیجه گرفت که مفهوم «بیرون» نقشی بسیار محوری و اساسی در تعریف دوستی‌های دهه‌نودی‌ها دارد. بیرون، در واقع، تأکیدی است بر فراتررفتن از دایرهٔ محدودیت‌هایی که مدرسه برای دانش‌آموزان تعیین می‌کند. «بیرون» جایی است که با آدم‌های صمیمی‌ای که تو را «درک» می‌کنند و «مثل» خودت هستند و به آن‌ها اهمیت می‌دهی، می‌روی. بیرون جایی است که قواعد تو و انتخاب‌های تو و علایق تو در آن تحقق می‌یابد. اهمیت مفهوم بیرون‌رفتن برای دهه‌نودی‌ها را باید در پرتو تمایز کلی و عمومی‌ای فهمید که پیش‌تر نیز به آن اشاره کردیم؛ اینکه دهه‌نودی‌ها به‌مراتب دانش‌آموزانی انتخاب‌گرترند که به مسائلی که به «خود» یا «خود آیندهٔ» آن‌ها ارتباط می‌یابد، اهمیتی دوچندان می‌دهند.

- **مقاومت در برابر فشار هم‌سالان: کدام «خویشتن»؟**

طی این تحقیق برای سنجش فشار هم‌سالان و نقش آن در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزی، از دانش‌آموزان دهه‌نودی پرسیده شد که «آیا هنگام تعامل با دوستانشان، پیش آمده است که کاری را برخلاف میل خودشان و فقط برای طردنشدن از جمع دوستانشان انجام دهند؟». شیوهٔ سخن‌گفتن دهه‌نودی‌ها دربارهٔ فشاری که ازسوی دوستانشان بر آن‌ها وارد می‌آید، ویژگی‌هایی جالب‌توجه دارد. وقتی از مریم، دانش‌آموز دهه‌نودی، پرسیده شد که تحت‌فشار دوستانش قرار می‌گیرد یا نه، گفت:

نه! یکی از مهارت‌های زندگی که خدا رو شکر می‌کنم از همون اول بلد بودم، این بود که چون مثلاً یه دوستی یه چیزی گفته، من صددرصد انجام بدم، این‌جور نبودم. بچه بودم، شاید اون‌جور بودم. مثلاً توی ابتدایی می‌گفتم اگه به حرف این‌ها گوش ندم، باهام دوست نمی‌شن. الان به این نتیجه رسیده‌م که اصلاً اشکال نداره. هرکی کارهایی که خودش دوست داره رو انجام می‌ده، هر رفتاری که خودش دوست داره رو باید انجام بده و اصلاً از اینکه دوست‌هاش بگن: «ما باهات دوست نمی‌شیم»، نباید ترسی داشته باشه.

به نظرم اینکه آدم تنها باشه، خیلی بهتره تا اینکه با یکی باشه که خوب نیست. به‌خاطر همین، خیلی مواقع با خیلی‌ها می‌تونستم دوست بشم، ولی ترجیح دادم که خودم باشم تا اینکه تظاهر به کاری بکنم یا به‌خاطر اون‌ها یه سری از کارها رو انجام بدم یا مجبور بشم که انجام بدم.

رتوریکِ متمایز دهه‌نودی‌ها در این نقل‌قول کاملاً آشکار است. مریم با آگاهی قابل توجهی دربارهٔ «خودش» و «رفتارهایی که دوست دارد»، می‌گوید که تنهاماندن بهتر از این است که با کسی دوست بشود یا بماند که خوب نباشد. جالب‌توجه است که دهه‌نودی‌ها، چه وقتی دربارهٔ پدر و مادر و خانواده‌شان حرف می‌زنند، چه وقتی دربارهٔ مدرسه و درس حرف می‌زنند و چه وقتی دربارهٔ دوستانشان سخن می‌گویند، در واقع و بیشتر از هرچیز دیگر، دربارهٔ «خودشان» صحبت می‌کنند. موضوعیتِ بسیار جالب‌توجه «احترام» و تحلیل روان‌شناختی رفتارها، مسئلهٔ شناخت و تحت‌کنترل‌گرفتنِ رفتارهای خود و سپس تنظیم روابط اجتماعی (در اینجا دوستی) براساس آن‌ها، چیزی است که در میان نسل‌های قبلی بسیار به‌ندرت دیده می‌شد. اهمیتِ صداقت‌داشتن با خود و تظاهرنکردن به آنچه نیستی، موضوع مهم دیگری در این زمینه است.

محیط اجتماعی

چهارچوب 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 زمانهٔ خودشان و چگونگی حاکمیت، فهرست ارزش‌ها و نگرش‌هایشان و دیگر چیزها می‌شود. همان‌طور که در پیشینهٔ تجربی پژوهش نیز اشاره شد، نوجوانان در سن دبیرستان، معمولاً جزو مهم‌ترین گروه‌های سنی‌ای قرار می‌گیرند که مسئلهٔ «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 سریع جذب یک ایده یا چهرهٔ فرهنگی شوند یا برعکس، از آن متنفر شوند. در این تحقیق، بخش پایانی مصاحبه با دانش‌آموزان دهه‌نودی، به سؤالاتی دربارهٔ فضای فرهنگی جامعه و نوع تأثیرپذیری آن‌ها از این فضا اختصاص یافته است. در این زمینه، بخشی از صحبت‌های مونا، دانش‌آموز دهه‌نودی، دربارهٔ سبک لباس‌پوشیدن خودش، به‌خوبی گویاست:

لباس‌های لش می‌پوشم و مدل موهام هم از بچگی چتری دوست داشتم و حس می‌کنم این‌جوری خیلی خوشگل‌ترم. خیلی بهم می‌گن: «موهات رو بده بالا چشم‌هات رو ببینیم»؛ ولی من این تیپ و قیافه‌م رو دوست دارم. مدل لش رو سلبریتی‌ها یا دوست‌های خودم می‌پوشن یا مدل‌هایی که برای پیج‌های کاری عکس می‌ذارن.

چنان‌که هویداست، گویی مونا از دنیا و محیطی صحبت می‌کند که در آن، سلبریتی‌ها دیگر چندان دور و آرمانی نیستند و نیازی نیست عکس آن‌ها را جدا کرد و نگه داشت. می‌توان به‌راحتی از نوع لباس‌پوشیدن آن‌ها تقلید کرد و کاری متداول و آسان است. در این گفتهٔ مونا، شخصیتی جدید و موقعیتی تازه وارد دنیای دانش‌آموزان شده است که توجه به آن ضروری است: «مدل»هایی در «پیج»هایشان نوعی از پوشش را به نمایش می‌گذارند. برای دهه‌نودی‌ها، مدل‌ها فهرستی بلندبالا از انسان‌هایی با نوع پوشش و شکل بدنی جذاب‌اند که به‌وفور در شبکه‌های اجتماعی و مهم‌ترین آن‌ها یعنی اینستاگرام، در دسترس‌اند و الگو می‌شوند.

بااین‌حال، نباید در «تأثیرپذیری» دهه‌نودی‌ها از این سلبریتی‌ها یا مدل‌ها اغراق کرد. در واقع، شاید بتوان گفت تأثیرپذیری نه‌چندان زیادِ دانش‌آموزان از چهره‌های رسانه‌ای، هنری یا ورزشی، یکی دیگر از ویژگی‌هایی است که بین دهه‌نودی‌ها مشترک است. حتی در مواردی که این تأثیرپذیری در علایق یا سلایق آن‌ها خودش را نشان می‌دهد، تأکید می‌کنند خودِ آن‌ها هستند که این موارد را برگزیده‌اند؛ به‌خاطر خودشان، نه به‌خاطر آن کسی که سلبریتی یا مدل شناخته می‌شود. برای مثال، مونا، که در عبارتی بالاتر از او نقل شد، ضمن تأیید الگوگرفتن از مدل لباس‌پوشیدنِ سلبریتی‌ها و مدل‌ها، تأکید می‌کند که مدل مویش (چتری) را خودش انتخاب کرده است و علی‌رغم اینکه دیگران می‌گویند شاید مدل‌های موی دیگر بهتر باشد، همچنان اصرار دارد که مویش را طوری کوتاه کند که «خودش» فکر می‌کند زیباتر است. این الگو در ادامهٔ صحبت‌هایش دربارهٔ موسیقی و خواننده‌های مورد علاقه‌اش، واضح‌تر به چشم می‌آید:

> من خواننده‌ای [رو] که گوش می‌دم، خوشم ازش می‌آد. شاید یه عده دوستش نداشته باشن؛ ولی من دوستش دارم. حس می‌کنم حرف‌هایی که می‌زنه، واقعیه. خودشه. این‌جور نیست که بخواد دروغ بگه یا پشت پرده [یه‌جور باشه] و جلوی مردم یه‌جور دیگه باشه. حرف‌های دلش رو توی آهنگ‌هاش می‌گه و خیلی رکه همیشه؛ چون من از راست‌گویی و صداقت خوشم می‌آد. دوست دارم همیشه خودم باشم.

نکتهٔ درخور توجه این است که در نمونهٔ مونا، به‌عنوان یکی از نمایندگان نسل خود، صحبت دربارهٔ هرچیزی که باشد، خیلی زود به شرحی از ویژگی‌ها و خصوصیات «خود» او می‌رسد. در این نقل‌قول، وقتی مونا دربارهٔ خواننده‌های مورد علاقه‌اش هم حرف می‌زند، گویا بیش از آنکه دربارهٔ آن‌ها حرف بزند، دربارهٔ خودش و ویژگی‌ها و صفت‌های اخلاقی و رفتاری‌ای حرف می‌زند که خودش می‌پسندد و دوباره تأکید بر این مسئله را پیش می‌آورد که «اگرچه ممکن است دیگران مخالف باشند، اما من به این و آن دلیل، علاقه‌ام چنین است». این مرزگذاری دقیق و خودآگاهانه دربارهٔ دیگران و علایق و سلایق و باورهای آن‌ها با آنچه خود او می‌پسندد و درست می‌داند، بسیار جالب‌توجه است. شاید بتوانیم بگوییم دهه‌نودی‌ها به‌مراتب و از جوانب مختلف، «فردگرایی» بیشتری در مقایسه با نسل‌های قبلی از خودشان نشان می‌دهند و خودآگاهی خیلی بیشتری از آن‌ها دارند. هویت آن‌ها کمتر با توافق یا اطاعتِ بی‌چون‌وچرا نضج می‌یابد و در عرصه‌های مختلف زندگی به انتخابگری فردمحورانه دست می‌زنند.

- **بدن زنانه و قضاوت اجتماعی**

ازآنجاکه این تحقیق بر هویت دختران دانش‌آموز دبیرستانی متمرکز بوده است، مسئلهٔ مدیریت پوشش و بدن زنانه، ازجمله حجاب، آرایش‌کردن یا سبک خاصی از لباس‌پوشیدن، بارها در طول مصاحبه‌ها به‌عنوان یکی از دغدغه‌های مشارکت‌کنندگان مطرح شده است. درمجموع، باید مسئلهٔ قضاوت دربارهٔ پوشش و به‌خصوص حجاب را یکی از مسائل مهمی دانست که ذهن و زندگی اجتماعی دختران نوجوان را درگیر خود می‌کند. دغدغه‌داشتن دربارهٔ حجاب و صحبت‌کردن دربارهٔ آن، یکی دیگر از ویژگی‌های اساسی دهه‌نودی‌ها در این پژوهش بود. دهه‌نودی‌ها تا حدود خیلی زیادی خودشان را بازیگر اصلی صحنهٔ زندگی‌شان می‌دانند. بارها از کنشگری، خواست، علاقه و میل خودشان حرف می‌زنند و مرتب تکرار می‌کنند که ممکن است علایق و سلایق آن‌ها باب‌طبع دیگران نباشد، اما آن‌ها خواستار احترام و به رسمیت شناخته‌شدن هستند. به‌علاوه، این عاملیت و انتخابگری آخرین چیزی است که واگذار خواهند کرد. رها، دانش‌آموز دهه‌نودی، نمونه‌ای جالب‌توجه از تأثیر مناسبات پوشش در زندگی اجتماعی دختران نوجوان را نشان

می‌دهد. او که در هنگام مصاحبه چهارده‌ساله است، در دوازده‌سالگی تصمیم می‌گیرد که متفاوت با سنت‌های خانوادگی و باوجود مخالفت جدی خانوادهٔ پدری، چادری شود. چادر سرکردن، مجموعه‌ای از تحولات را در زندگی او رقم می‌زند. او این مسئله را در مدرسهٔ جدیدش و در مواجهه با سایر دانش‌آموزان، چنین شرح می‌دهد:

> چون چادری بودم، همه فکر می‌کردن خیلی خشکم؛ اما چیزی که اول از همه نشون می‌دم، چیزی نیست که باطنمه. خب شاید کنار رفیق‌هام کلاً یه آدم دیگه‌ای باشم، کلاً تغییر کنم... نوع پوششم روی افکارم که تأثیری نداره. خیلی جاها رفتم و با همین پوشش رفتم... .

این تأثیر در خانواده و رفت‌وآمدهای خانوادگی و به‌طور کلی‌تر، ارزیابی او از وضعیت اجتماعی، به‌شکلی دیگر بروز می‌کند:

> خیلی از دوست‌های خانوادگی‌مون به‌خاطر من دیگه خونه‌مون نمی‌آن... سر این هم من خیلی ازطرف خانواده سرکوفت خوردم... دوست ندارم کسی به‌خاطر عقایدم من رو سرکوفت بزنه. من همینم که هستم... نمی‌خوام کسی راجع به نظراتم برام تعیین تکلیف کنه.

«رها» نمونه‌ای خاص و خلاف جریانِ جمعی در نسل خود به شمار می‌آید که برخلاف بسیاری از هم‌سن‌وسالانش که تصمیم به کنارگذاشتن حجاب گرفته‌اند، تصمیم گرفته است حجابی بیش از آنچه رسم خانواده‌اش بوده است، در پیش بگیرد؛ اما نکته در اینجاست که وقتی او دربارهٔ این تصمیم و معناها و پیامدهایش سخن می‌گوید، به مسائل و دغدغه‌هایی اشاره می‌کند که شباهت ساختاری قابل توجهی با سایر دهه‌نودی‌ها دارد؛ تأکید بر اینکه آنچه را انجام می‌دهد، «خودش» انتخاب کرده است و انتظار دارد که دیگران به این انتخاب احترام بگذارند.

پرنیا، دانش‌آموز دهه‌نودی دیگر، دغدغه‌ای مشابه برای قضاوت‌نشدن و درک‌شدن تفاوت‌ها ازسوی همه در جامعه دارد؛ اما او برخلاف رها، حجاب را رعایت نمی‌کند. پرنیا دراین‌باره می‌گوید:

> بحث حجاب رو دوست ندارم. مثلاً چیزی رو بهم اجبار کنن، برای من ارزشی نداره یا اینکه نمی‌دونم خیلی از بحث‌های دیگه مثل این واجبات دینی که باید انجام بدیم، این‌ها برای من زیاد ارزشی نداره... ما باید به هم احترام بذاریم، به نوع پوشش هم احترام بذاریم یا اینکه به گرایش جنسی هم یا عقاید هم، نه اینکه فقط پیرو یه عقیده باشیم یا یه پوشش یا یه گرایش. مثلاً یکی می‌تونه مسیحی باشه یکی اسلام باشه. نباید به هم بی‌احترامی کنیم. باید به دین هم احترام بذاریم، نه اینکه یکی بیاد بگه: «حتماً تو باید پیرو این دین باشی» یا چیز دیگه.

در صحبت‌های پرنیا، این انتخابگری، از دایرهٔ پوشش فراتر می‌رود و به عقیده‌ها و گرایش‌های جنسی هم می‌رسد. پرنیا در نکته‌ای جالب‌توجه، در ادامهٔ صحبت‌هایش می‌گوید یکی از مشکلات جامعهٔ امروز ما این است که عده‌ای فکر می‌کنند بعضی از کارها «گناه» است؛ درحالی‌که ازنظر او، چیزی به‌عنوان گناه وجود ندارد و مسئله فقط «احترام» است. ازنظر او، اگر مردم جامعهٔ ما بیاموزند به هر عقیده، گرایش یا پوششی احترام بگذارند، جامعهٔ ما به جامعه‌ای ایدئال نزدیک می‌شود. صحبت‌های پرنیا منطق دهه‌نودی‌ها را در اهمیت و مرکزیت «احترام» به نهایت خودش می‌رساند. در این روایت، احترام‌گذاشتن به دیگری و قضاوت‌نکردن عقیده‌ها و گرایش‌ها و پوشش و بدن او اهمیتی اساسی دارد و به‌نوعی گم‌شدهٔ اجتماعی ما محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد دهه‌نودی‌ها هویت

دانش‌آموزی خود را حول محورِ انتخاب‌های شخصی و خودکاوی و رشد شخصی و نیز تقاضای احترام‌دیدن و به رسمیت شناخته‌شدن و برابر دانسته‌شدن ساخته‌اند. دهه‌نودی‌ها به این سلسله‌مراتب‌ها بدبین هستند و می‌خواهند به شیوه‌های مختلف در آن‌ها بازنگری کنند. آن‌ها والدینی را می‌پسندند که با آن‌ها نه به چشم فرزند و دانش‌آموز، بلکه به‌عنوان «دوست» رفتار کنند؛ دوستانی که موقعیتی اساساً برابر دارند و فقط در جایگاه‌هایی متفاوت با هم قرار گرفته‌اند.

با آنچه از مصاحبه‌های این پژوهش استخراج شده است، می‌توان افزایش دسترسی‌های اطلاعاتی دانش‌آموزان دهه‌نودی ازطریق فناوری‌های ارتباط‌جمعی و اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، گسترش و فراگیرشدن رتوریک خودیاری و گفتمان روان‌شناسی، تغییر ساخت خانواده و نقش‌های پدری و مادری و همچنین ایجاد امکان‌های بازاندیشی جدید در مدل‌های آموزشی را از دلایل تفاوت دهه‌نودی‌ها با نسل‌های قبلی برشمرد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی هویت دانش‌آموزی در میان دختران دبیرستانی دهۀ نود شهر اندیشه، چشم‌اندازی بدیع و واقع‌گرایانه از تحولات هویتی نسل جدید در نسبت با نهادهای اجتماعی فراهم کرده است. پرسش محوری تحقیق دربارۀ معنای «دانش‌آموزبودن» از نگاه کسانی است که سال‌های حساس نوجوانی خود را در دهۀ نود شمسی و در بستر تحولات اجتماعی‌فرهنگی و آموزشی اخیر به‌عنوان دانش‌آموز سپری کرده‌اند. این جمع‌بندی تحلیلی با تأکید بر چهار حوزۀ کلیدی که یافته‌های پژوهش بر مبنای آن‌ها سامان یافته است (خانواده، مدرسه، دوستان و هم‌سالان، محیط اجتماعی)، به ترسیم مختصات هویت دانش‌آموزی این نسل و الزامات آینده می‌پردازد و به‌صورتی انتقادی تلاش می‌کند هم نقاط قوت و هم خلأهای نهادی‌ساختاری را آشکار کند. کلی‌ترین و مهم‌ترین مضمونی که در هویت دانش‌آموزی دهه‌نودی‌ها پدیدار می‌شود، «انتخابگری» است و این انتخابگری همه‌جا خود را در قالب مخالفت و انتقاد و سرپیچی نشان نمی‌دهد، بلکه ممکن است کاملاً در همراهی و هم‌رنگی هم جلوه‌گر شود، اما همچنان عنصر اصلی خود، یعنی انتخاب خودآگاهانه و مدنظرداشتن سوژگی و فردیت را حفظ کند. عنصر انتخابگری در میان دهه‌نودی‌ها، خود را در تمام وجوه هویت دانش‌آموزی آن‌ها نشان می‌دهد و حتی در محیط‌های از پیش برنامه‌ریزی‌شده‌ای مثل مدرسه (که فرض بر این است که در آن دانش‌آموزان انتخاب‌عمل‌های چندانی ندارند) نیز هویداست. دهه‌نودی‌ها حتی وقتی از سر ناچاری و به‌عنوان بخشی از برنامۀ درسی‌شان، برخی مباحث و دروس را در کلاس می‌خوانند، جایگزین‌ها یا حالت‌های بدیلِ ذهنی‌ای دارند که برای آن‌ها امکان مقایسه و قضاوت را دربارۀ آنچه از سر می‌گذرانند فراهم می‌سازد.

محتوای کیفی مصاحبه‌ها و تم‌های استخراج‌شده نشان می‌دهد که جایگاه خانواده به‌رغم همۀ تحولات اجتماعی، همچنان اصلی‌ترین منبع معنا و اقتدار و الهام‌بخشی در شکل‌دهی به هویت دانش‌آموزیِ فعال است. برخلاف داوری‌های کلیشه‌ای و سطحی رسانه‌ای دربارۀ افول جایگاه خانواده، داده‌های این مطالعه برجسته می‌کند که پیوندهای خانوادگی عمق خود را حفظ کرده‌اند، لیکن ماهیت این پیوندها با «تغییر گفتمان قدرت» همراه شده است. دانش‌آموزان دختر دهۀ نود ضمن اذعان به اقتدار سنتی خانواده، بر مفهوم «احترام متقابل» و «مفاهمه» تأکید دارند. نگاه سلسله‌مراتبی (والد فرمانده / فرزند مطیع) به‌تدریج جای خود را به روابط مبتنی بر گفت‌وگو و مشورت و برابری نسبی داده است. روایت‌های دانش‌آموزان دربارۀ تصمیم‌گیری‌های زندگی روزمره و حتی کلان (مانند انتخاب‌رشته یا خریدوفروش خانه) حاکی از پررنگ‌شدن نقش فرزندان در ساختار رأی و ارادۀ جمعی خانواده است. اگرچه نشانه‌هایی

از تعارض نسلی و تفاوت درک میان نسل جدید و والدین آن‌ها دیده می‌شود، اما عمده‌ترین تحول، عبور از کنش یک‌سویۀ والدین به‌سمت الگویی همیارانه و مشارکت‌محور در نهادینه‌شدن ارزش‌ها و نقش‌هاست. این روند سبب شده است که دانش‌آموزان نه‌تنها در سطح عاطفی، بلکه در تصمیم‌سازی‌ها نیز صدایی قابل اعتنا داشته باشند. مدرسه و نظام آموزش‌وپرورش از نگاه دانش‌آموزان دهۀ نود، بیش از آنکه نهادی الهام‌بخش و فرصت‌زا تلقی شود، اغلب محیطی ناهم‌خوان با نیازهای هویتی و آینده‌نگرانۀ نسل نو ارزیابی می‌شود. از یک سو، برخی دانش‌آموزان مدرسه را مانعی بین خود و آیندۀ مطلوبشان می‌دانند؛ چراکه برنامۀ درسی و آزمون‌ها و شیوۀ ارزیابی رایج را ناکارآمد و بی‌ارتباط با زندگی واقعی و توسعۀ فردی قلمداد می‌کنند. ازسوی‌دیگر، عرصۀ مدرسه در نظام تجربی دانش‌آموزان دهۀ نود، بیش از آنکه محل گفت‌وگو و یادگیری معنادار باشد، به فضایی فرمالیته و قدرت‌محور بدل شده که کمتر توانسته است انعطاف و پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی و هویتی را در اولویت قرار دهد. نمونه‌هایی چون روایت دانش‌آموزانی که تحصیل در مدرسه را «بدبختی» و گاهی «خیانت به خود» می‌نامند، گویای گسست بنیادی بین اهداف نظام آموزشی رسمی با زیست‌جهان دانش‌آموزان است. این امر چالشی مهم را در نسبت آموزش با هویت‌یابی اجتماعی نسل جدید آشکار می‌سازد و نیازمند بازنگری عمیق در فلسفه و ساختار و محتوای نظام آموزشی است.

یکی از یافته‌های مهم پژوهش، دگرگونی بنیادین در «تصویر ذهنی از معلم» نزد دانش‌آموزان است. اگر در نسل‌های پیشین، معلم بیش از هرکس و هرچیز واجد مرجعیت یک‌سویه و قدرت مطلق تربیتی بود، در تجربۀ زیستۀ دانش‌آموزان دهۀ نود، معلم فقط زمانی مرجعیت می‌یابد که بتواند نقش مشاور و دوست و همراه را بر عهده گیرد. مصاحبه‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان از معلمان خود انتظار دارند جایگاه انسانی و فردی دانش‌آموز را به رسمیت بشناسند، با او به‌مثابۀ «کسی که اندیشه و انتخاب دارد» گفت‌وگو کنند و احترام متقابل را رعایت کنند. در مواردی که معلم به اخلاق مشارکتی وفادار نباشد، دانش‌آموز به‌راحتی مشروعیت او را به پرسش می‌گیرد. حتی وقتی دانش‌آموزی علاقه‌ای به موضوع درسی ندارد، آن را به فقدان علاقۀ خود ربط می‌دهد، نه ضعف معلم؛ اما اگر معلم کرامت و درک و همدلی را اولویت دهد، حتی اگر موضوع درسی مورد علاقه واقع نشود، رابطۀ پایدارتر و الهام‌بخش‌تری شکل می‌گیرد. این دگرگونی رابطه نه‌تنها هنر معلمی را به مهارت‌های نرم، مانند همدلی و احترام متقابل و دوستی، گره می‌زند، بلکه بازتاب‌دهندۀ مطالبۀ تغییر بنیادی در روابط قدرت نهاد آموزش‌وپرورش است. این مقاله نشان داد که آگاهی انتقادی دانش‌آموزان دهۀ نود دربارۀ محیط اجتماعی، سیاست، رسانه‌ها و دل‌نگرانی‌های کلان جامعه، نسبت به گذشته رشدی چشمگیر داشته است. این دانش‌آموزان تحولات بیرونی جامعه را آگاهانه در بازتعریف هویت خود مشارکت می‌دهند و نگاه انتقادی به نهادهای اجتماعی دارند. زیست‌جهان دانش‌آموز دهۀ نود، دیگر فقط متکی بر ارزش‌های خانواده یا سیاست‌های مدرسه نیست؛ بلکه در کنش متقابل با تحولات کلان کشوری و گفتمان‌های فرهنگی و مطالبات اجتماعی جدید شکل می‌گیرد. این نشانۀ بلوغ هویت فردی و اجتماعی و عبور از هویت‌های بسته است.

نتایج این مقاله بیانگر عبور نسلی از نظام‌های هویت‌ساز مبتنی بر «اقتدار یک‌سویه» (در خانواده و مدرسه) به‌سوی گسترش مناسبات مبتنی بر مفاهمه و برابری و احترام متقابل است. دانش‌آموز دختر دهۀ نود، دیگر صرفاً دریافت‌کنندۀ منفعل ارزش‌ها و هنجارها نیست؛ بلکه کنشگری بازاندیش و آگاه و مشارکت‌جو در مسیر ساخت و بازتولید هویت فردی و اجتماعی‌اش است. از مهم‌ترین پیامدهای این یافته‌ها، ضرورت تحول در رویکردهای سیاست‌گذاری آموزشی، به‌ویژه در بازتعریف نقش معلم، برنامۀ درسی، ساختار مدرسه و سیاست‌های خانواده‌محور است. لازم است نظام آموزشی از یک دستگاه انتقال‌دهندۀ دانش و ارزش‌های از پیش تعریف‌شده به

نهادی گفت‌وگومحور و منعطف و توانمندساز تغییر یابد. معلم باید تسهیلگر و همیار رشد و انتخاب دانش‌آموز باشد و خانواده با افزایش سطح مفاهمه و مشورت، زمینۀ بلوغ اخلاقی و اجتماعی فرزندان را فراهم سازد. همچنین افزایش سهم دوستی‌ها و گروه‌های هم‌سالان در جامعه‌پذیری اقتضا می‌کند که ساختارهای رسمی آموزش به این تحولات اجتماعی و روان‌شناختی توجه جدی نشان دهند و فرصت‌های بیشتری برای کار گروهی و گفت‌وگو و تبادل تجربه فراهم آورند. در نهایت، هویت دانش‌آموزی در دهۀ نود ترازویی نو میان ارزش‌های سنتی و اقتضائات مدرن برقرار کرده است و این بستر می‌تواند نقطۀ عزیمت ارزشمندی برای سیاست‌گذاری‌ها و پژوهش‌های آتی در علوم اجتماعی و حوزۀ آموزش‌وپرورش باشد. مقالۀ حاضر با عرضۀ تصویری دقیق و واقع‌بینانه از این دگرگونی، سهمی مهم در فهم روندهای آیندۀ جامعۀ ایرانی ایفا می‌کند.

منابع

- باقری، م.، رستمی، ا.، و سلیمان‌نژاد، م. (۱۳۹۸). عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر شکل‌گیری هویت اجتماعی دختران دانش‌آموز دورۀ متوسطۀ شهر اهواز. مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۹۱-۱۱۲.
- رضایی کلانتری، م.، حسن‌زاده، ر.، و موسوی، س. م. (۱۳۹۱). تأثیر مؤلفه‌های آموزش‌وپرورش در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان. فصلنامۀ رهبری و مدیریت آموزشی، ۵۱-۷۱.
- رفیع‌پور، ف. (۱۳۷۸). آناتومی جامعه: درآمدی به جامعه‌شناسی توسعه و نابرابری. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- ساکی، ر. (۱۳۹۸). رسالت آموزش‌وپرورش در تربیت دانش‌آموزان با هویت مستقل دینی و ملی نسل آینده (دلایل و راهکارها). در اولین همایش ملی آموزش، کارآفرینی، توسعه (فرصت‌ها، چالش‌ها، راهکارها). بندرعباس.
- صالحی عمران، ا.، و شکیباییان، ط. (۱۳۸۶). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دورۀ آموزش ابتدایی. فصلنامۀ مطالعات ملی، ۶۳-۸۴.
- صمدی، م. (۱۴۰۱). بررسی علل آسیب‌پذیری نظام آموزشی در پرورش هویت دینی دانش‌آموزان. فصلنامۀ مطالعات ملی، ۳۳-۵۴.
- عزیزخانی، ا.، و ملک‌پور، ص. (۱۳۹۲). ریشه‌های هویت‌جویی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان خلخال، سال تحصیلی ۹۱-۹۲. مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، ۸۱-۹۴.
- علی‌زاده اقدم، م. ب.، شیری، م.، و اوجاقلو، س. (۱۳۸۹). نقش آموزش در ارتقای شاخص‌های هویت ملی: بررسی موردی دانش‌آموزان شهر زنجان. فصلنامۀ تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۸۱-۲۰۶. https://doi.org/10.7508/ijcr.2010.09.006
- لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۲). پژوهش در وضعیت و نگرش مسائل جوانان ایرانی. فصلنامۀ مطالعات جوانان، ۱۲-۳۲.
- ناصری، م.، و باقری، ژ. (۱۴۰۱). اثربخشی رویکرد شناختی مبتنی بر آموزه‌های معنوی بر سبک هویت دانش‌آموزان. مجلۀ مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴۹-۶۱.
- نیازی، ش. (۱۴۰۰). نقش آموزش‌وپرورش در هویت‌یابی دانش‌آموزان (با تأکید بر تأثیر آن در کاهش آسیب‌های اجتماعی). در اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم ورزشی و تربیت‌بدنی. ساری.
- Alizadeh Aghdam, M. B., Shiri, M., & Ojaqlou, S. (2010). The role of education in promoting national identity indicators: A case study of students in Zanjan. *Iranian Cultural Research*, 181-206. https://doi.org/10.7508/ijcr.2010.09.006 [In Persian]
- Azizkhani, E., & Malekpour, S. (2013). The roots of identity-seeking among female high school students in Khalkhal County during the 2012-2013 academic year. *Sociological Studies of Youth*, 81-94. [In Persian]
- Bagheri, M., Rostami, A., & Soleiman-Nejad, M. (2019). Sociological factors affecting the formation of social identity among female secondary school students in Ahvaz. *Strategic Studies on Youth and Sports*, 91-112. [In Persian]
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- 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. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7
- 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*, 105-112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 59-82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Lotfabadi, H. (2003). Research on the status, attitudes, and issues of Iranian youth. *Youth Studies Quarterly*, 12-32. [In Persian]
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 100-122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100
- 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. 241-261). Guilford Press.
- Milner, H. R. (2010). Culture, curriculum, and identity in education. In H. R. Milner (Ed.), *Culture, curriculum, and identity in education* (pp. 1-11). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230105669_1
- Naseri, M., & Bagheri, Z. (2022). The effectiveness of a cognitive approach based on spiritual teachings on students' identity styles. *Journal of Studies in Psychology and Educational Sciences*, 49-61. [In Persian]
- Niazi, S. (2021). The role of education in students' identity formation, with an emphasis on its effect on reducing social harms. In *The First International Conference on Educational Sciences, Psychology, Sports Sciences, and Physical Education*. Sari. [In Persian]
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pinto, R. (2019). The effect of Western formal education on the Ghanaian educational system and cultural identity. *Journal of Negro Education*, 5-16. https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.88.1.0005
- Rafiepour, F. (1999). *The anatomy of society: An introduction to the sociology of development and inequality*. Tehran: Enteshar Joint Stock Company. [In Persian]
- Rezaei Kalantari, M., Hassanzadeh, R., & Mousavi, S. M. (2011). The effect of educational components on the formation of students' national identity. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 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*, 324-349. https://doi.org/10.1177/0743558409359055
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saki, R. (2019). The mission of education in educating future generations with an independent religious and national identity: Reasons and solutions. In *The First National Conference on Education, Entrepreneurship, and Development (Opportunities, Challenges, and Solutions)*. Bandar Abbas. [In Persian]
- Salehi Omran, A., & Shakibaeian, T. (2007). An investigation of the extent of attention to the components of national identity in elementary school textbooks. *National Studies Quarterly*, 63-84. [In Persian]
- Samadi, M. (2022). Investigating the causes of the vulnerability of the educational system in fostering students' religious identity. *National Studies Quarterly*, 33-54. [In Persian]
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2nd ed.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781473906907
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 96-102. https://doi.org/10.1038/scientificamerican1170-96
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 42-67). Basil Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weidman, J. C., Jacob, W. J., & Casebeer, D. (2014). Conceptualizing teacher education in comparative and international context. In A. W. Wiseman & E. Anderson (Eds.) , *Annual review of comparative and international education 2014* (Vol. 25, pp. 115-145). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025012