

همایندی ادراک دانش آموزان درباره نقش متوازن خانواده و مدرسه در تربیت دینی: پژوهشی پدیدارشناختی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۲۹

فاطمه شاکری صفت^۲

منصوره حاج حسینی^۳

محمد خدایاری فرد^۴

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش خانواده و مدرسه در تربیت دینی و ادراک دانش آموزان درباره همایندی میان آن‌ها با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناختی انجام شد. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق، هجده دانش‌آموز دختر از مقطع متوسطه بوده‌اند که با استفاده از روش انتخاب هدفمند گزینش و براساس اصل اشباع به فرایند پژوهش وارد شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌های به دست آمده با استفاده از روش اسمیت تحلیل شد. یافته‌های پژوهش در چهار مقوله نقش خانواده و مدرسه در دین‌داری، همایندی/تعارض میان آن‌ها، راهبرد دانش‌آموزان در مواجهه با تعارض و راهکار پیشنهادی جهت ارتقای همایندی دسته‌بندی شد. نقش خانواده در بُعد مثبت، شامل الگوی عمل‌گرا، جلب مشارکت خانوادگی و انعطاف‌پذیری در آداب دینی، و در بُعد منفی، مشتمل بر انفعال در تربیت دینی و تعارض‌های خانوادگی بوده است. نقش مدرسه در بُعد ثمربخش با توانمندی‌های معلم، انعطاف‌پذیری و احترام در رفتار مرتبط بوده و در بُعد تخریب‌کننده، رفتارهای خشن و تبعیض‌آمیز، و اجبار بدون آگاهی‌بخشی شناسایی شد. در بُعد همایندی مدرسه و خانواده، طیفی وسیع، از همایندی کامل تا اختلاف در روش‌های تربیتی و مبانی اعتقادی دیده شد و اهداف این دو بافت نیز دارای تنوع و طیفی وسیع بود. نتیجه همایندی، تقویت و رشد دانش‌آموزان در باورهای دینی و نتیجه ناهمایندی، سردرگمی آنان، اجبار به گزینش یک سو و گاه انحراف آن‌ها از مسیر برنامه‌ریزی شده به سمت دین‌داری بوده است. در بُعد راهبردها، سه شیوه قانون‌مداری، همراهی با خانواده و انتخاب مسیر بهینه دیده شد. جهت ارتقای همایندی، سه راهکار آگاهی از ویژگی‌های نوجوانان، تعامل بهتر خانواده و مدرسه، و تشویق دانش‌آموزان پیشنهاد شد.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، همایندی خانواده و مدرسه، تعامل خانواده و مدرسه، تعارض تربیتی.

۱. این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان ادراک دانش‌آموزان از همایندی خانواده و مدرسه در تربیت دینی، دانشگاه تهران است.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. fa.shakeri@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

hajhosseini@ut.ac.ir

khodayar@ut.ac.ir

۴. استاد گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

بیان مسئله

تربیت بنابه ماهیت تعالی جوی انسان، فرایندی ارزش نگر محسوب می شود و شناسایی و شکوفایی همه جانبه استعدادها از سویی و تطابق آنها با هنجارها و ارزش های انسانی از سوی دیگر، تربیت را چه در محتوا و چه در اصول و روش های آن به فراسوی مبانی ارزشی هدایت کرده است. در این راستا، بسترهای تربیتی خانواده و مدرسه و همه کنشگران آن در فرایندی پویا و ارزش مدار، نقش دارند و تعامل های آنها علاوه بر اثرپذیری از هنجارهای ارزشی خود، متأثر از مداخلات دیگری است. با این وصف، دستاوردهای تربیتی خانواده و مدرسه نیز بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند و همایندی یا تعارض میان آنها تعیین کننده موفقیت یا شکست کوشش هایشان خواهد بود. این موضوع به ویژه درباره تربیت دینی که متکی بر هنجارها و ارزش های دینی است، اهمیت فراوان دارد. ارزش ها و معیارهای خانواده و مدرسه، تبادل هایی همسو یا متعارض با یکدیگر دارند و از این طریق، تربیت دینی دانش آموزان در وضعیتی پیچیده قرار می گیرد؛ زیرا هدف از تربیت دینی صرفاً انتقال دادن برخی گزاره ها و آموزه های دینی به افراد نیست؛ بلکه در این گونه تربیت برای تحقق بخشیدن نظام تربیتی اسلام به منظور ساختن و پرداختن انسان تلاش می شود تا رشد همه جانبه وی در ابعاد جسمانی، عقلانی و روانی محقق شود (رحمان پور و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰).

تربیت دینی، ناظر به ساخت نظام ارزشی باورهای متکی بر اصول و انگاره های مذهبی است و در این راستا باید به عوامل اجتماعی و فردی تعیین کننده در ساخت باورها توجه کرد. بندورا (1992) در توضیح فرایند ساخت شناختی اجتماعی باورها به تبادل پیچیده تعیینگری متقابل^۱ میان محیط تربیتی، رفتار و باورهای شخص پرداخته و معتقد است درحالی که محیط های تربیتی ای همچون خانواده و مدرسه از طریق الگوها، منابع تقویتی و انتظارات خود بر ایجاد باورهای شخص اثر می گذارند، باورهای شخص، عاملیت^۲ او در انتخاب محیط های تربیتی را هدایت می کند (حاج حسینی، ۱۳۸۹)؛ بر این اساس، برنامه های تربیتی مدرسه، تنها عامل تغییر رفتار دانش آموزان نیست و الگوها و نظام ارزشی خانواده و

1. Reciprocal Determinism
2. Agency

همابندی ادراک دانش‌آموزان درباره... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲

به‌ویژه باورهای ناشی از آن در انتخاب و پذیرش این برنامه‌ها از سوی دانش‌آموزان، اثرگذار خواهد بود. اگر مدرسه برای انتقال دادن ارزش‌ها، باورها و نگرش‌هایی تلاش کند که با آنچه دانش‌آموزان در گذشته، در خانواده آموخته‌اند یا در آینده آموزش خواهند دید، تضاد و تعارض دارند، ارزش‌های خانواده در مدرسه، بی‌اعتبار خواهند بود و از سوی دیگر، به‌دلیل فراهم‌نبودن بستر مناسب، ارزش‌های مدرسه نیز از جانب دانش‌آموزان جذب نمی‌شود (افشارمنش، ۱۳۹۷).

مارسیا^۱ (1980) معتقد است ساخت نظام باورها به‌ویژه درباره نوجوانان در فرایند هویت‌یابی، اهمیت اساسی دارد و نوجوانی، دوران اکتشاف خود و تعهد به نظام باورهای خویشتن است. در واقع، وظیفه اساسی نوجوان در این مرحله، ساختن و انسجام‌بخشیدن نوعی دیدگاه، مسیر مرکزی زندگی و گونه‌ای وحدت کارآمد میان ابعاد مختلف وجود خود برپایه ارزش‌ها و آرمان‌های شخصی و موردقبول جامعه است؛ بنابراین باید از میان همه نگرش‌ها و ارزش‌هایی که از دوران کودکی در خانواده و سپس در مدرسه آموخته است، برای ساخت نظام ارزشی بنیادین خود تصمیم بگیرد چه باورهایی را بپذیرد، چه مسیری را انتخاب کند و چه شیوه‌ای از زندگی را در پیش گیرد. از نظر اریکسون^۲، پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها مظهر هویت‌یابی نوجوان است و تلاش او برای غلبه بر تعارض‌های موجود میان ارزش‌های برآمده از منابع تربیتی مختلف، سرانجام وی را به تعهد به نظام ارزشی خویشتن رهنمون می‌شود (کرین، ۱۴۰۰)؛ درحالی که برای نوجوان در آستانه بزرگسالی، دستیابی به تفکر انتزاعی و ضرورت مواجهه با تکالیف رشدی، بازبینی ارزش‌های پیشین، و نقد و ارزیابی این ارزش‌ها برای ساخت و انسجام‌بخشی نظام ارزشی شخصی، یک ضرورت درحوزه رشد شناختی اجتماعی به‌شمار می‌آید؛ بر این اساس، فولر^۳ (1981) درباره نوجوان در مرحله سوم رشد ایمان، معتقد است رشد تفکر انتزاعی، ابتدا او را به سمت ادراک ارزش‌های فراعینی هدایت می‌کند و در سال‌های پایانی دوران نوجوانی، وی با تأمل انتقادی درباره پنداشت‌های مذهبی درونی‌شده خود به دوران ایمان تأملی و فردگرایانه وارد می‌شود (اسپیلکا، هود، هونسبرگر و گرساچ، ۱۴۰۰).

-
1. Marcia
 2. Erickson
 3. Fowler

یکی از نظریات تبیین‌کننده نحوه تعامل بسترهای تربیتی اثرگذار بر فرد، نظریه بوم‌شناختی^۱ است. براساس این نظریه، شخص در یک نظام پیچیده از روابط متداخل سیستمی رشد می‌کند و چندین سطح از محیط اطراف بر او اثر می‌گذارند (برک، ۱۴۰۰). طبق این رویکرد، تحول کودک از نظام‌های متفاوتی شامل محیط بلافصل فیزیکی و اجتماعی و نیز تعاملات این نظام‌ها اثر می‌پذیرد. در چهارچوب بوم‌شناختی، دانش‌آموز تحت تأثیر دایره‌هایی هم‌مرکز به‌عنوان خرده‌نظام، میان‌نظام، برون‌نظام و درنهایت، کلان‌نظام قرار دارد که تمام بسترهای مستقیم و غیرمستقیم (مانند خانواده، مدرسه و اجتماع) را دربر می‌گیرند که دانش‌آموز در آن‌ها زیست می‌کند (Nastasi, 2017). در این رویکرد، خرده‌نظام، عمیق‌ترین سطح محیط است که به فعالیت‌ها و الگوهای تعامل در نزدیک‌ترین محیط فرد اشاره می‌کند. این سطح، خانواده، مدرسه و دوستان را شامل می‌شود. میان‌نظام در سطح بعدی از اثرگذاری قرار دارد که نظامی شامل خرده‌نظام‌ها و به‌ویژه ارتباط‌های عناصر خرده‌نظام‌ها با یکدیگر است؛ مانند ارتباط بین خانه و مدرسه که می‌تواند سبب تسهیل مراتب رشد شود یا با مداخله متعارض، این دو نهاد، اثر یکدیگر را مخدوش کنند (محسنی، ۱۳۹۷)؛ بنابراین، دانش‌آموز نه تنها از محیط‌های خانواده و مدرسه که مستقیماً با آن‌ها در تماس است، اثر می‌پذیرد؛ بلکه تحت تأثیر نوع کنش‌های میان آنان نیز واقع می‌شود و یزان و شکل تعامل میان این دو بستر نیز نقشی مهم در تربیت او دارد. عوامل مختلفی همچون ظهور رابطه مثبت و امن میان بسترهای اصلی زندگی فرد مانند خانه و مدرسه بر نحوه شکل‌گیری رابطه نوجوان با دیگر بسترها اثر می‌گذارند (Crespo, Jose, Kielpikowski and Pryor, 2013) و به همین دلیل، افشارمنش و نوذری (۱۴۰۰) علاوه بر شناخت کلی ویژگی‌های نوجوان، شناخت درباره خانواده را نیز در مؤثر بودن شیوه تربیتی مدرسه، اثربخش دانسته‌اند. از سوی دیگر، تعامل نداشتن این دو بستر، سبب سردرگمی و سرپیچی دانش‌آموز از هنجارها می‌شود (اسدنژاد، ۱۳۹۳).

براساس این تبیین باید علاوه بر هر خرده‌نظامی همچون خانواده، مدرسه، دوستان و اقوام نزدیک، در سطح میان‌نظام به ارتباط میان آن‌ها و نحوه تعاملشان نیز توجه دقیق کرد. در سطح نخست، توجه به روابط اولیه و الگوهای یادگیری اجتماعی در هر کدام

1. Ecological

همابندی ادراک دانش‌آموزان درباره... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۹

از خرده‌نظام‌های خانواده و مدرسه ضرورت دارد. براساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (1992)، یادگیرنده از طریق الگوبرداری از دیگران، یعنی به‌واسطه تجربه جانشینی نیز همانند تجربه مستقیم می‌آموزد؛ چنان‌که اسمیت و دنتون (2009) در بررسی‌های خود دریافتند دین‌داری والدین و عمل دینی آن‌ها به بیشترین میزان بر دین‌داری نوجوانان و مشارکت دینی‌شان، به‌ویژه در خانواده‌هایی با والدین مذهبی اثر می‌گذارد. سبک تربیتی خانواده، الگوهای نقش و هنجارهای خانواده، نخستین شبکه ارتباطی فرد را پایه‌ریزی و دریچه روابط او با دیگران را طراحی می‌کند. جامعه‌پذیری از خانواده آغاز می‌شود و سرمایه فرهنگی خانواده، عامل مهم آن است؛ اما علاوه بر آن، والدین با قراردادن فرزندان خود در حوزه‌های خاص اجتماعی و اقتصادی، ارزش‌ها و باورهایی معین را در آن‌ها ایجاد می‌کنند (Copen and Silverstein, 2008). در واقع، در مقوله تربیت و ازجمله در تربیت دینی، والدین نه‌تنها الگوهایی برای فرزندان خود هستند؛ بلکه مطابق با سرمایه فرهنگی‌ای که برای آن‌ها فراهم می‌آورند، در شکل‌دادن به شخصیت و باورهای آنان نقش دارند.

در پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته، نقش خانواده و مدرسه در تربیت نوجوان به‌صورت جداگانه بررسی شده است؛ مثلاً استرنس و مک‌کینی^۱ (2019) در پژوهشی دریافتند حمایت و رفتار گرم والدگرانه در هردو جنس نوبالغ به‌عنوان متغیر واسطه‌ای در انتقال دیانت از والدین به فرزندان، دارای اثر مثبت است؛ اما ناهمسویی والدین بر انتقال دیانت، اثر معکوس دارد؛ چنان‌که براساس پژوهش‌های صورت‌گرفته، اختلاف‌های گسترده در باور یا مشارکت دینی درمیان والدین بر سلامت اثر منفی می‌گذارد. فرزندان والدین ناهمگون در اعتقادات مذهبی و زندگی شخصی‌شان دچار اختلاف و تعارض می‌شوند و همچنین تخلفات گسترده‌تری در مقایسه با فرزندان والدین همگون دارند (Petts and Knoester, 2007; Leung and Shek, 2019). خطیب زنجانی و فرج‌اللهی (۱۳۹۱) در پژوهش خود، بین ویژگی‌های والدین و امکانات فرهنگی خانواده با رشد باورهای دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه، رابطه‌ای معنادار یافتند؛ همچنین درخصوص نقش مدرسه نتیجه گرفتند بین ویژگی‌های دبیردینی و رشد باورهای دینی دانش‌آموزان آن مقطع، رابطه‌ای

1. Stearns and McKinney

معنادار وجود دارد. کوهن، اسکاچر و ریچ^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی دریافتند علاوه بر دین‌داری والدین، برداشت نوجوانان از معلمان به‌عنوان یک مدل رفتاری و همچنین مطالعات دینی نوجوانان، متغیرهایی اثرگذار و معنادار در هویت دینی دانش‌آموزان هستند. درخصوص تأثیرات تعاملی خانواده و مدرسه، کرسپو، جوز، کیل‌پیکوسکی و پریور^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که حس تعلق نوجوان به هریک از بسترهای خانه یا مدرسه، تأثیر متقابل مثبت بر حس تعلق به بستر دیگر را فراهم می‌آورد و بنابراین، به‌صورت موازی و مضاعف، نگرش به آینده را در نوجوان ارتقا می‌بخشد. از سوی دیگر، درزمینه همایندی‌نداشتن و متفاوت‌بودن فرهنگ خانواده و مدرسه، سانچز-مدینا، ماسیاس-گومز-استرن و مارتیز-لوزانو^۳ (۲۰۱۴) و نیز هدگار^۴ (۲۰۰۵) در پژوهش‌هایی راهکارهای مورد استفاده دانش‌آموزان مهاجر در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی در کشورهای اروپایی را بررسی کرده و یکی از این راهکارها را انزوا و راهکار دیگر را صداقت‌نداشتن و دورویی دانسته‌اند؛ علاوه بر آنچه گفتیم، گاه دانش‌آموز با جدایی‌گزینی درصدد جبران این ناهمسویی برمی‌آید. در پژوهش‌های انجام‌شده، جای خالی بررسی نحوه اثرگذاری تعاملات خانواده و مدرسه بر تربیت دینی از نگاه دانش‌آموزان، کاملاً مشهود است. با توجه به اینکه تربیت دینی به ایفای نقش هر دو نظام تربیتی خانواده و مدرسه وابسته است و در این راستا تشخیص و تبیین نقش هرکدام از این دو نظام و به‌ویژه بررسی جنبه‌های همایندی یا تعارض میان آن‌ها برای شناسایی چالش‌های تربیتی نظام آموزشی ضرورت دارد، این موضوع به‌ویژه از منظر ادراک دانش‌آموز نوجوان که خود در مرحله ساخت و انسجام‌دهی هویت خویشتن است، اهمیت بیشتری دارد. هدف از انجام‌دادن این پژوهش، درک نقش خانواده و مدرسه در تربیت دینی از نگاه دانش‌آموز و بررسی ادراک او درخصوص میزان همایندی یا تعارض میان آن‌ها و راهکارهای مورد استفاده وی در مواجهه با وجودنداشتن همایندی است؛ بر این اساس، در پی پاسخ‌گفتن به این پرسش هستیم که آیا دانش‌آموز تلاش‌های خانواده و مدرسه را در مسیری همایند با یکدیگر می‌بیند یا خیر و

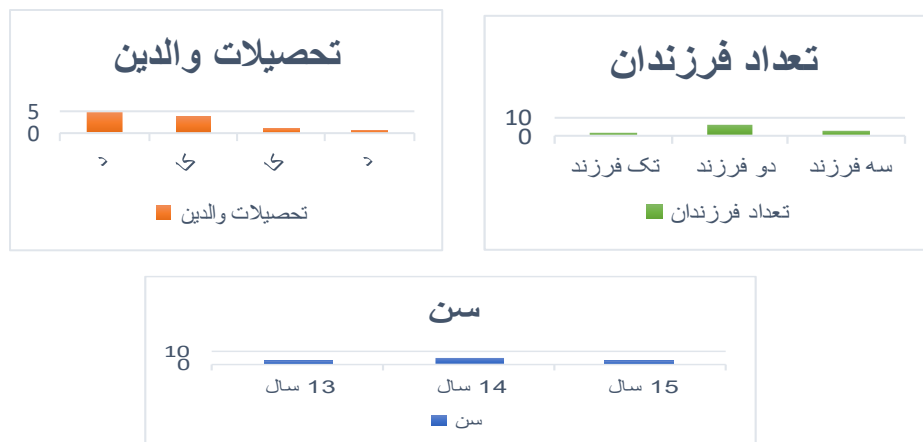
-
1. Cohen-Malayev, Schachter and Rich
 2. Crespo, Jose, Kiel pikowski and Pryor
 3. Sánchez-Medina, Macías-Gómez-Stern and Martínez-Lozano
 4. Hedegaard

در صورت همسویی نداشتن این تلاش‌ها او چگونه عمل خواهد کرد.

روش پژوهش

در این پژوهش به منظور دستیابی به بینش جامع و درک عمیق دربارهٔ نگرش دانش‌آموزان به رویکرد خانه و مدرسه در تربیت دینی، از رویکرد کیفی^۱ استفاده کرده‌ایم. پژوهش کیفی، متضمن رویکرد تفسیری و طبیعت‌گرایانه به موضوع مورد مطالعه است و بنابراین، در آن، بررسی دنیای ادراکی و شیوهٔ تجارب افراد صورت می‌گیرد (Willig, 2013). در این پژوهش، از میان روش‌های مختلف مورد استفاده در پژوهش کیفی، به منظور بررسی دیدگاه‌ها و تجربیات دانش‌آموزان، روش پدیدارشناسی^۲ را به کار گرفته‌ایم که عبارت است از مطالعهٔ پدیده‌ها و توصیف آن‌ها با در نظر گرفتن نحوهٔ بروز آن‌ها بدون ارزش‌گذاری‌شان (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری، ۱۳۹۱). در این رویکرد پژوهشی، جهان چنان‌که برای افراد جلوه می‌کند، دیده می‌شود و هدف، درک واقعیت از زبان و نگاه افراد مشارکت‌کننده در پدیده است (گال، بورگ و گال، ۱۶۰۰). در این روش، قبل از هرگونه ارزش‌گذاری، تأویل یا قضاوت ارزشی، به واسطهٔ گردآوری تجارب زیستهٔ کنشگران در پدیده، چگونگی تحقق و تجلی اثر آن جست‌وجو می‌شود (استراوس و کوربین، ۱۳۹۷)؛ لذا در این پژوهش، بدون در نظر گرفتن فرضیه‌های از پیش تعیین‌شده با دانش‌آموزان گفت‌وگو کردیم تا از تجارب و ادراکشان در خصوص نقش خانواده و مدرسه و همایندی میان آن‌ها آگاه شویم. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، هجده نفر از دانش‌آموزان دختر پایه‌های نهم و دهم مقطع متوسطه در ردهٔ سنی سیزده تا پانزده سال بوده‌اند و نمونه‌گیری به روش انتخاب هدفمند^۳ انجام شده است؛ زیرا در این پژوهش، مشارکت‌کنندگان، اطلاعات کافی دربارهٔ موضوع داشتند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، سه معیار در نظر گرفته شد: نخست، محدودهٔ سنی سیزده تا پانزده سال؛ دوم، اشتغال به تحصیل در مدرسه؛ سوم، تمایل به گفت‌وگو و مشارکت در پژوهش. فرایند نمونه‌گیری تا زمان دستیابی به نوعی اشباع^۴ اطلاعاتی ادامه یافت. این اشباع اطلاعاتی بدان معناست که در مصاحبه‌ها پاسخ‌های دریافتی، تکراری شوند و در صورت ادامه یافتن مصاحبه‌ها پاسخ‌های جدید به دست نیاید.

-
1. Qualitative Approach
 2. Phenomenology
 3. Purposive Sampling
 4. Saturation



شکل ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

در پژوهش حاضر، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ برای گردآوری داده‌ها استفاده شد و پس از انجام دادن هجده مصاحبه، اشباع حاصل شد. مدت‌زمان هر مصاحبه بنا بر پاسخ‌های دریافت‌شده، ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود. در جدول ۱، برخی سؤال‌های مصاحبه در سه محور مورد مطالعه را مشاهده می‌کنیم:

جدول ۱. برخی سؤال‌های مصاحبه

<p>محور ۱. عوامل مؤثر بر میزان دین‌داری یا دین‌گریزی دانش‌آموزان:</p> <p>۱. نقش خانواده و مدرسه در سمت‌گیری شما (انتخاب‌کردن یا انتخاب‌نکردن دین) چه بوده است؟</p> <p>محور ۲. سؤال‌کردن درباره میزان همبندی خانواده و مدرسه در تربیت دینی و موارد تفاوت یا تعارض:</p> <p>۱. آیا مدرسه در اهداف و روش‌های تربیت دینی با خانواده شما همسو است؟</p> <p>۲. آیا مواردی را مشاهده کرده‌اید که در آن‌ها مدرسه مسائلی را مقدس بشمارد که خانواده با آن‌ها مخالف یا به آن‌ها بی‌توجه باشد و یا بالعکس؟</p> <p>محور ۳. سمت‌گیری دانش‌آموزان در موارد ناهمبندی:</p> <p>۱. در مواردی که خانواده و مدرسه با یکدیگر هم‌راستا نیستند، شما چه روشی را اتخاذ می‌کنید و تبعات این همبندنبودن، چیست؟</p> <p>۲. پیشنهاد شما برای افزایش یافتن همبندی خانواده و مدرسه چیست؟</p>

در تحلیل داده‌ها از روش اسمیت استفاده کرده‌ایم؛ بدین صورت که در مرحلهٔ نخست که مواجههٔ اولیه است، مصاحبه‌ها نوشته شدند و سپس در گام تشخیص‌دهی مقولات و برچسب‌زنی به آن‌ها، متن نگاشته‌شده چند بار با دقت بررسی و مطالعه شد؛ آن‌گاه در مرحلهٔ احصای گزاره‌های معنادار و مرتبط با پدیدهٔ موردنظر، جملات و اطلاعات مرتبط با پدیده، کدگذاری و برچسب‌زنی شدند. در گام بعد، گزاره‌های معنادار و مهم جداسازی و خوشه‌بندی شدند و سرانجام، در مرحلهٔ ترکیب و به‌دست‌آوردن توصیف جامع، نتیجهٔ خوشه‌بندی شده به صورت لیست استخراج شد.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی نوع نگاه دانش‌آموزان، ابتدا عوامل مؤثر بر نگاه دینی آنان را واکاوی کردیم تا نهاد مؤثرتر را شناسایی کنیم؛ لذا در بخش ابتدایی مصاحبه، دانش‌آموزان عوامل مؤثر بر شکل دین‌داری خود را برشمردند؛ سپس دربارهٔ همایندی عناصر خانواده با یکدیگر و کلیت خانواده با مدرسه سؤال کردیم و درنهایت، نحوهٔ انتخاب دانش‌آموزان در موارد وجودنداشتن همایندی و پیشنهادهای آنان برای همراهی این دو بستر را بررسی کردیم.

جدول ۲. عوامل مؤثر بر دین‌داری یا دین‌گریزی دانش‌آموزان

مقوله	کد اولیه	نمونهٔ پاسخ‌ها
خانواده با اثر مثبت	عمل‌گرایی دینی در خانواده، مشارکت	عمل کردن مادر به واجبات و مستحبات با رفتار مناسب (۱۶).
	خانوادگی، انعطاف رفتاری اجبارنکردن	برای انجام‌دادن کاری به من اجبار نکردند (۱). ما دسته‌جمعی دعا می‌خوانیم (۱۴).
خانواده با اثر منفی	انفعال تربیتی، تعارض‌ها در خانواده	از کودکی، مادرم را با حجاب دیدم و با پدرم به مسجد می‌رفتم (۱۸).
		پدرم مسلمان است و مادرم مسیحی مسلمان‌شده. کاری به دین نداریم (۷). پدرم می‌گوید: «نماز بخوان»؛ اما خودش نمی‌خواند (۶).
مدرسه با اثر مثبت	معلم عمل‌گرا، دادن حق اظهارنظر آگاهی‌بخشی	معلم دینی ما هم خودش خوب حرف می‌زند و هم به حرف‌هایش عمل می‌کند (۸). من حرف‌های معلم را قبول می‌کنم؛ چون هم خوب گوش می‌کند و هم اطلاعات خوبی دارد (۱). معلم قرآن، سؤال‌های ما را جواب می‌دهد (۳). معلم ما به حرف‌ها گوش می‌دهد (۸).

مقاله	کد اولیه	نمونه پاسخها
مدرسه با اثر منفی	رفتار تبعیض آمیز رفتار خشن القای حس اجبار	مدرسه اثری ندارد. در مدرسه ما اردوی راهیان نور برگزار می شود؛ ولی فقط بچه هایی که در نماز شرکت می کنند، اجازه حضور دارند (۵). در مدرسه، حجاب اجباری بود؛ بدون آنکه در افراد، حجاب نهادینه شود (۱۵).
مطالعات و تجارب شخصی	عمیق بودن باورهای اکتسابی پررنگ بودن بُعد انتخابگری	خودم به مباحث دینی علاقه مند بودم و در این زمینه، مطالعات زیادی داشتم (۱۵). تجارب شخصی ام و مباحثاتی که با افراد داشتم، بر انتخابم بسیار مؤثر بود (۱۷).
شبکه فAMILI مؤثر	روابط گرم و محبت آمیز	مادربزرگم بر من مؤثر بود (۲). جلسات فAMILI در منزل مادربزرگم داریم (۵). مادربزرگم کتاب های مذهبی را به من معرفی می کند (۳).

طبق یافته های جدول ۲، خانواده و مدرسه با اثرهای مثبت و منفی و نیز مطالعات شخصی و ارتباطات فAMILI، مقوله های مرتبط با عوامل مؤثر بر دین داری دانش آموزان هستند.

جدول ۳. همبندی خانواده و مدرسه

مقاله	کد اولیه	نمونه پاسخها
همسویی در مبانی و روش	مشاهده نشدن اختلاف	هم راستا بوده اند (۱). اگر معلمی حرفی بزند، من قبلاً آن را در خانواده شنیده ام (۴). کاملاً همایند هستند (۱۵).
همسویی در مبانی و تفاوت در روشها	تفاوت در انعطاف پذیری تفاوت در اولویت	دلیل بعضی قوانین مدرسه را نمی فهمیم (۲). حدوداً مشابه هستند؛ ولی ارزش های خانواده ها تفاوت دارند (۳). طرز بیان و تأکید متفاوت (۵). در خانه اجازه دارم خطا کنم و در مدرسه نه (۸). مدرسه دارای افراط و تفریط و خانواده من حد وسط است (۱۷).
ناهمسویی در باورهای بنیادین	ناهمسویی اعتقادی خانواده بی توجه به دین	در مدرسه، این اعتقاد وجود دارد که مجازات و جهنم هست؛ اما خانواده من چنین اعتقادی ندارند (۶). خانواده ام با دین کاری ندارند؛ اما برای مدرسه، دین مهم است (۷). خانواده ام حجاب را قبول ندارند؛ اما اگر در مدرسه، مقنعه ام عقب برود، نمره کم می شود (۸).

همایندی ادراک دانش آموزان درباره .../ فاطمه شاکری صفت و دیگران ۱۵

مقوله	کد اولیه	نمونه پاسخها
		مدرسه و خانواده در روش و مسائلی که برای آنها مهم است، متفاوت اند (۹). خانواده و مدرسه، روشی متفاوت با هم دارند (۱۳).

براساس یافته‌های جدول ۳ درزمینه همسویی مدرسه و خانواده، سه مقوله همسو در مبانی و روش‌ها، همسو در مبانی و متفاوت در روش‌ها، و ناهمسو در باورهای بنیادین یافت شد.

جدول ۴. جهت‌گیری دانش آموزان در مواجهه با وجودنداشتن همایندی

مقوله	کد اولیه	نمونه پاسخها
قانون‌مداری	لزوم تبعیت از هنجارهای اجتماعی لزوم رعایت‌کردن قوانین مدرسه	مدرسه نمی‌تواند اعتقاد را عوض کند؛ ولی باید رعایت کنم (۲). مدرسه مجموعه قوانینی دارد که همه باید به آن پایبند باشند (۴). با این اختلاف کاری ندارم و قوانین اجتماعی را رعایت می‌کنم (۷). هردوی آنها (قوانین خانه و مدرسه) را می‌گیرم و حدوسط را انتخاب می‌کنم (۸). عده‌ای اصلاً تغییر نمی‌کنند و کارها را به‌زور انجام می‌دهند. عده‌ای هم تظاهر می‌کنند (۱۵). به مدرسه احترام می‌گذارند و همراهی می‌کنند (۱۶).
همراهی با خانواده	تسلط و قدرت بیشتر خانواده تشابه اولیه به مدرسه و سپس بازگشت به خانواده	در خانه، افراد را می‌توان مجبور کرد؛ اما در مدرسه نه (۳). در مدرسه، مجبورم مسائلی را رعایت کنم؛ اما وقتی خسته می‌شوم، مثل خانه می‌شوم (۶). آخر، همه به‌سمت خانواده متمایل‌تر می‌شوند (۱۴). بعضی دچار دوگانگی می‌شدند و مدتی شبیه مدرسه بودند؛ اما پس از مدتی همانند خانواده می‌شدند (۱۸).
انتخاب مسیر بهتر	مقایسه و انتخاب جمع بین دو راه دچار رفتار دوگانه هدررفت تلاش و انتخاب مسیر متفاوت	دوتا (قوانین خانه و مدرسه) را مقایسه و انتخاب می‌کنم (۶). بچه‌ای که اجبار شود، نه به خانه معتقد می‌شود و نه به مدرسه؛ بلکه تحت تأثیر فضای مجازی و ماهواره، راه خودش را پیدا می‌کند (۹). دوتاش (قوانین خانه و مدرسه) را با هم جمع می‌کنم (۱۰). فرد برسر دوراهی قرار می‌گیرد (۱). آدم دورو می‌شود (۱۲). همه را می‌شنوم و ازبین آنها انتخاب می‌کنم؛ اگر هم انتخابم غلط

باشد، پای نتیجه‌اش می‌ایستم (۱۳).
سعی می‌کنم خودم باشم و تحت تأثیر جوّ قرار نگیرم. گاه در مدرسه،
حس تنهایی و دوگانگی به من دست می‌دهد (۱۷).

براساس یافته‌های جدول ۴، در مواجهه با وجودنداشتن همایندی، دانش‌آموزان از سه
راهبرد قانون‌مداری، همراهی با خانواده و انتخاب مسیر برتر استفاده می‌کنند.

جدول ۵. پیشنهادهایی برای همایندی و رفع موانع

مقوله	کد اولیه	نمونه پاسخ‌ها
آگاهی از ویژگی‌های نوجوان	ارتباط مناسب و اطلاع از نظرهای دانش‌آموزان	برقراری جلسات گروهی دانش‌آموزان (۵). معلمان و والدین از نظرهای دانش‌آموزان باخبر و با آن‌ها صمیمی شوند (۱۳).
	رشد رفتار متناسب با سن نوجوان	معلمان ارتباط بهتری با دانش‌آموزان بگیرند (۱۰). معلم بین دانش‌آموزان، تبعیض قائل نشود (۵). توسط تست، بچه‌ها را خوب بشناسند (۷). مسائل را از ریشه اصلاح کنند و با وضعیت سنی نوجوان آشنا باشند (۹). اجبار و بدرفتاری نباشد و معلمان، منصفانه رفتار کنند (۳). در مدرسه، روان‌شناس بیاورند تا دانش‌آموزان را بشناسند (۳).
تعامل بهتر خانواده و مدرسه	افزایش جلسات دانش-افزایی والدین	در جلسات، والدین و مدرسه، دلایل یکدیگر را بشوند و از تجارب هم استفاده کنند (۱۲).
	ارتباط خصوصی هر خانواده با مدرسه آگاه‌سازی والدین از تصمیم‌ها	برای خانواده‌ها جلسه بگذارند تا اختلاف بین خانه و مدرسه کم شود (۱۱). والدین آگاه شوند و با بچه‌ها دوست باشند (۸). توجه‌کردن والدین قبل از اینکه به بچه‌ها آموزش بدهند (۱۵). به افراد، آزادی بیشتری بدهد و بگذارد با تفکرات مختلف آشنا شوند (۱۷).
تشویق	جایگزین کردن اجبار با تشویق	از راه‌های تشویقی استفاده شود و اجبار وجود نداشته باشد (۴). از اردوهای تشویقی برای دانش‌آموزان استفاده شود (۱۸).

براساس یافته‌های جدول ۵، برای همایندی و رفع موانع، دانش‌آموزان سه مقوله را
به‌عنوان راهکار پیشنهاد دادند: آگاهی از ویژگی‌های نوجوان، تعامل بهتر خانواده و مدرسه،
و تشویق.

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۱۷



شکل ۲. نتایج پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

طبق، نظریهٔ بوم‌شناسی، دانش‌آموزان در وهلهٔ نخست، تحت تأثیر خرده‌نظام‌هایی هستند که مستقیماً با آنها تعامل دارند. این خرده‌نظام‌ها خانواده، مدرسه، دوستان، اقوام نزدیک و

دیگر نظام‌هایی را شامل می‌شود که دانش‌آموز، عضوی از آنهاست. از میان خرده‌نظام‌های مرتبط با دانش‌آموزان، در پژوهش حاضر، اثر دو بافت خانواده و مدرسه بر دین‌داری دانش‌آموزان را شناسایی کرده و سپس وارد دایره بعدی اثرگذار بر زیست دانش‌آموزی، یعنی میان‌نظام شده و ارتباط بین این دو خرده‌نظام را از نگاه دانش‌آموزان تبیین کرده‌ایم. در این پژوهش، ارتباط خوب و هماهنگ میان خانواده و مدرسه، و اثر تقویتی آنها بر یکدیگر، همایندی نام دارد و تعامل ضعیف آنها با هم یا حرکت‌کردنشان در مسیری خلاف جهت یکدیگر، ناهمبندی قلمداد می‌شود. در بررسی عوامل مؤثر بر دین‌داری یا دین‌گریزی دانش‌آموزان، چهار عامل اصلی شناسایی شدند؛ بدین شرح که دانش‌آموزان معتقد بودند خانواده، مدرسه، مطالعات شخصی و ارتباطات فامیلی بر نوع نگاه و انتخاب آنها اثرگذار است.

دانش‌آموزان به خانواده و اثربخشی آن به بیشترین میزان اشاره کرده‌اند و در ارتباط با نحوه اثرگذاری و چگونگی نقش خانواده در تربیت دینی، نقطه مشترک خانواده‌هایی که در تربیت دینی، مؤثر قلمداد می‌شدند، عملکرد خود والدین و دغدغه‌مندی، داشتن ارتباط گرم عاطفی و روشن بودن چهارچوب‌های فکری و رفتاری خانواده بوده است:

خانواده‌ام در عمل، دین‌دار هستند و دین‌داری را به شکل عملی آموخته‌ام.

ما برخی نمازها را در خانه، به جماعت برگزار می‌کنیم.

پدرم همواره از بچگی به امیرالمؤمنین اظهار علاقه می‌کرد و من به دلیل علاقه به پدرم، به همان مطالب معتقدم.

مادرم به من چادر هدیه داد و خودم انتخاب کردم که از چادر استفاده کنم.

در سوی دیگر، دانش‌آموزانی قرار داشتند که به دین متمایل نبودند یا تنها بخش‌های اخلاقی دین برایشان مقبول می‌نمود. پاسخ‌های این دانش‌آموزان از انفعال تربیتی و اهمیت‌نداشتن باورهای دینی در خانواده حکایت داشت. در مواردی نیز تعارض میان والدین یا رابطه نامناسب دانش‌آموز با والدین، او را به دین‌داری بی‌تمایل کرده بود:

پدرم کاری ندارد که ما کارهایمان دینی است یا نه؛ فقط می‌گوید: «درمیان فامیل و بیرون از خانه، رفتار ناهنجار نداشته باشید».

پدرم می‌گوید: «نماز بخوان!»؛ اما خودش نماز نمی‌خواند.

والدینم همیشه دعوا دارند. من هم مادرم را بیشتر دوست دارم و مثل او لباس می‌پوشم؛ با اینکه پدرم این مدل لباس پوشیدن را دوست ندارد.

بندورا در نظریه یادگیری اجتماعی، معتقد است یادگیرنده از طریق مشاهده کردن رفتارهای دیگران، مسائل مورد نظرش را فرامی‌گیرد و براساس الگوی تعیینگری متقابل، علاوه بر عوامل شخصی کودک، رویدادهای محیطی‌ای که والدین و عملکرد آنان برای او فراهم می‌آورند، بر رفتارش اثر می‌گذارند. به عقیده بندورا، رشد معیار اخلاقی^۱ از طریق تعامل با الگوها تحقق می‌یابد. والدین معمولاً قواعد و مقررات اخلاقی را سرمشق کودکان خود قرار می‌دهند و سرانجام، کودکان آن‌ها را به صورت درونی درمی‌آورند. دورشدن از این ملاک درونی، سبب ایجاد تحقیر خود^۲ می‌شود که تجربه‌ای چندان خوشایند نیست؛ بنابراین، فرد ترجیح می‌دهد نوعاً بر مبنای هنجارهای درونی شده خویش عمل کند (سیف، ۱۴۰۰). براساس این نظریه، دین‌داری به شدت تحت تأثیر محیط بلاواسطه فرد، یعنی والدین قرار دارد و از طریق دو فرایند تقلید و تقویت تحقق می‌یابد. هنگامی که فرد رفتارهای دینی را در متن زندگی والدین خود می‌بیند، از آن‌ها تقلید می‌کند. والدین در پی مشاهده رفتارهای کودک، او را تشویق می‌کنند و این تشویق، خود سبب تقویت رفتار در کودک می‌شود. به دنبال تکرار این روند، رفتار دینی در کودک نهادینه می‌شود. در همین راستا اسمیت و دنتون (۲۰۰۹) در بررسی‌های خود دریافتند دین‌داری والدین و عمل دینی آن‌ها مهم‌ترین اثر را بر دین‌داری نوجوانان و مشارکت دینی‌شان، به ویژه در خانواده‌هایی با والدین مذهبی دارد. علاوه بر جنبه‌های گوناگون رابطه والد-فرزند، ثبات و تفاهم مادر و پدر نیز بر میزان پذیرش آموزه‌های مذهبی والدین، اثرگذار است (اسپیلکا، هود، هونسبرگر و گرساچ، ۱۴۰۰). لیونگ و شک^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی دریافته‌اند هیجان‌های منفی ایجاد شده به دلیل مسائل و بروز تعارض در روابط زناشویی در نظام خانواده، به روابط آن‌ها با فرزندان‌شان سرریز می‌شوند و به ناسازگاری فرزندان می‌انجامد.

براساس یافته‌های این پژوهش، مدرسه در مقایسه با خانواده، سهم کمتری در اثربخشی بر میزان دین‌داری دانش‌آموزان دارد؛ اما در مواردی که دانش‌آموزان، مدرسه را در باورهای

-
1. Moral Code
 2. Self-Contempt
 3. Leung and Shek

خود مؤثر می‌دانند، بیشترین سهم به معلم اختصاص می‌یابد. دانش‌آموزان، معلم صبور، باسواد و دارای قدرت برقراری ارتباط مؤثر را که احساس امنیت برای بیان سؤال‌ها و شبهات فکری را در آنان به وجود آورد، در جهت‌دهی به اعتقادهای دینی‌شان اثربخش دانسته‌اند:

وقتی نظر خود را بیان می‌کنیم، نوع نگاه معلم به ما تغییر نمی‌کند.
او با سعه صدر و گشاده‌رویی به ما پاسخ می‌دهد.
معلم قرآن ما خانم شیک‌پوش و مهربان و باحوصله‌ای است.
مطالب را خوب بیان می‌کند و برای آن‌ها دلیل دارد.
او رابطه خوبی با بچه‌ها دارد.

در بررسی نقش مدرسه در تربیت دینی باید به این مسئله توجه کرد که مدرسه دارای اجزایی است که هر یک از آن‌ها تأثیرهایی خاص بر نوع رفتارها، نگرش‌ها، باورها و شناخت‌های دینی دانش‌آموزان دارند (افشارمنش و نوذری، ۱۴۰۰)؛ اما از میان این عوامل براساس نتایج پژوهش، بیشترین اثرگذاری را خود معلم دارد؛ به طوری که دوازده نفر از دانش‌آموزان با اشاره به اخلاق خوب، توأم با احترام و صبورانه معلم، مهربانی و صمیمیت، ملائمت و حوصله او، اثرگذاری وی را بیش از برنامه‌های صبحگاهی، مراسم‌های خاص و کتاب‌های درسی دانسته‌اند؛ البته گروهی شامل افراد دارای زمینه خانوادگی همسو نیز مراسم‌ها را در این حوزه، اثربخش دانسته‌اند. در دیگر پژوهش‌ها نیز پس از خانواده، مدرسه، عهده‌دار وظیفه اجتماعی کردن کودکان دانسته شده است. نهادهای متولی اجتماعی کردن کودکان، تنها با عرضه سرمشق‌های رفتاری، به آن‌ها آموزش نمی‌دهند؛ بلکه از راهکار معرفی کردن فضایل و رفتار صحیح به کودکان نیز استفاده می‌کنند. بندورا (1992) معتقد است علاوه بر الگوبرداری به معنای تقلید محض، انسان‌ها الگوبرداری انتزاعی^۱ نیز انجام می‌دهند؛ یعنی اصول و قوانین کلی و زیربنایی رفتار خاص را استنتاج و سپس از این قوانین برای تولید رفتارهای کاملاً جدید در خود استفاده می‌کنند (کرین، ۱۴۰۰)؛ اما پیش از آنکه چیزی از یک الگو آموخته شود، لازم است آن الگو مورد توجه قرار گیرد. بندورا (1992) یادگیری را یک فرایند با جریان مداوم می‌داند؛ اما یادآوری می‌کند که صرفاً آنچه

موردتوجه قرار گیرد، آموخته می‌شود. توجه انتخابی یک فرد، تحت تأثیر ویژگی‌های الگو همچون قابلیت احترام، پایگاه اجتماعی، شایستگی و قدرتمندی اوست؛ بنابراین، ویژگی‌های فردی معلم بر میزان اثرگذاری او مؤثر است؛ همچنین توانایی وی در برقراری ارتباط مؤثر نیز راه را برای توجه انتخابی دانش‌آموز باز می‌کند (سیف، ۱۴۰۰). کوهن-مالایو، اسکاچر و ریچ (2014) در پژوهش خود، دربارهٔ نقش معلمان در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان دریافته‌اند علاوه بر دین‌داری والدین، برداشت نوجوانان از معلمان به‌عنوان یک الگوی رفتاری، از متغیرهای اثرگذار و معنادار در هویت دینی دانش‌آموزان است. در این پژوهش، هنگامی که معلمان هم نقش الگویی خود را به‌خوبی ایفا می‌کنند و هم با برقرارکردن ارتباط مراقبتی، محیطی کاوشگرانه را برای دانش‌آموزان به‌وجود می‌آورند، در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان، اثر بیشتری دارند.

برخی عملکردهای مدرسه نیز بر دین‌داری دانش‌آموزان، اثر سوء دارند. ازجمله این عملکردها احساس وجودداشتن تبعیض بین دانش‌آموزان و دسته‌بندی کردن آنان در قالب خوب‌ها و بدها، اجباری‌کردن رفتارهای دینی بدون تلاش جهت اقناع دانش‌آموزان، و رفتارهای تند و قهرآمیز را می‌توان نام برد که دانش‌آموزان آن‌ها را سبب دل‌زدگی خود و دوری‌شان از آموزش‌های دینی دانسته‌اند:

مدرسه ما اردوی راهیان نور می‌برد؛ اما فقط بچه‌های مذهبی را می‌برد. این اردو می‌تواند بر کسانی که مذهبی نیستند، اثر بیشتری بگذارد؛ ولی دودستگی، رابطه ما را هم خراب کرد.

از دیگر مفاهیم معرفی‌شده ازسوی بندورا، خودکارآمدی^۱ است که یعنی داوری فرد دربارهٔ این مسئله که هنگام مواجهه با یک موقعیت، چگونه عمل می‌کند. فرد برخوردار از خودکارآمدی عالی، امیدوارتر و موفق‌تر از فرد دارای خودکارآمدی کمتر است؛ اما وضعیت اجتماعی شخص، سبب ازبین‌رفتن خودکارآمدی او می‌شود. براساس مشاهدات بندورا، کارهای معمول در مدرسه مانند رتبه‌بندی‌کردن و نمره‌دادن به‌شکل رقابتی، باعث ایجاد احساس بی‌کفایتی می‌شود. وقتی دربارهٔ فردی قضاوت می‌شود و او برجستگی نامناسب دریافت می‌کند، خودکارآمدی‌اش تحت تأثیر قرار می‌گیرد و آسیب می‌بیند و بنابراین، وی

در آن زمینه، از عملکرد خوبی برخوردار نخواهد بود (محسنی، ۱۳۹۷). در ارتقای سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان، جوّ مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به‌شکلی باشد که احساس و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان، نیرومند شود. این هدف در صورت افزایش یافتن حمایت‌های محیطی در مدرسه تحقق می‌یابد (زربخش، رستم‌نژاد، محمدی تیله‌نویی و سلیمانی سبینی، ۱۳۹۹).

درخصوص مطالعات شخصی و ارتباطات خانوادگی، تعدادی از مشارکت‌کنندگان، مطالعات و تجربیات شخصی را در انتخابشان مؤثر دانسته‌اند. نکته قابل توجه، آن است که همین افراد در بخش تمایل به دین‌داری با قطعیت بیشتری اظهارنظر کرده‌اند و هویت شکل‌یافته‌تری دارند:

بخش انتخابی دین من، یعنی اعتقادات در من توسط مطالعات و مباحثاتم شکل گرفته است.

بسیاری از اعتقادات من حاصل تجارب فردی‌ام است.

اریکسون (1964 به نقل از کرین، ۱۴۰۰) تکلیف نوجوان را یافتن شیوه‌ای از زندگی می‌داند که بتواند تعهد پایدار را برای او به‌وجود آورد. باوجود آنکه ممکن است جست‌وجوی طولانی برای کسب هویت، دشوار باشد، تعویق شکل‌گیری هویت و کاوشگری، به یکپارچگی چشمگیر شخصی و نوآوری‌های برجسته اجتماعی می‌انجامد. هویت‌یابی مطلوب و کسب هویت دینی، فرایندی انفعالی و یک‌طرفه نیست که به‌واسطه آن، نوجوان با مشاهده صرف رفتارهای دینی به جذب هنجارها و باورها اقدام کند؛ چنان‌که مارسیا دستیابی به هویت منسجم را نتیجه کاوشگری و جست‌وجوی فعالانه فرد دانسته است. داشتن رویکرد نقادانه به مسائل، یکی از وجوه کنشگری فعال در کسب هویت است (رضاییان و توتونچی، ۱۳۹۸).

یکی از دیگر یافته‌های پژوهش، نقش پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها در برخی باورهای دانش‌آموزان است که می‌توان در ادبیات پژوهش، آن را سرمایه اجتماعی قلمداد کرد. سرمایه اجتماعی بیرون از خانواده، مربوط به ارتباطات بیرونی، و شامل ارتباط با گروه‌ها و نهادهایی از جمله خویشاوندان و همسایگان است که خانواده، زمینه تحقق یافتن آن را برای

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ .../فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲۳

فرزندش فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر نیز رابطهٔ نوه‌ها با اقوام نزدیک به‌عنوان یک سرمایهٔ اجتماعی، نقشی مهم در انتقال دیانت میان‌نسلی دارد:
با مادر بزرگم قرآن و دعا می‌خوانیم.

نازک‌تبار و ویسی (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود نشان داده‌اند ارتباطات خانوادگی در معنای سرمایهٔ اجتماعی خانواده‌محور، دستاوردهای مثبت متنوعی از قبیل حفاظت فیزیکی و بهداشت روانی برای افراد دارد. سفیری، کمالی و مصلح (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود، رابطه‌ای معنادار و مثبت میان سرمایهٔ اجتماعی و مشارکت دینی خانواده با هویت دینی یافته‌اند؛ بدین صورت که در پی افزایش یافتن تعاملات درون خانواده همراه با صمیمیت و گفت‌وگو، سرمایهٔ اجتماعی خانواده ارتقا می‌یابد و به‌دنبال افزایش یافتن تعاملات خانواده با دوستان و آشنایان، سرمایهٔ اجتماعی بیرونی خانواده بیشتر می‌شود و هردوی آن‌ها با هویت دینی، رابطهٔ معنادار مثبت دارند.

رابطهٔ دو بافت خانواده و مدرسه و نیز روابط میان والدین در دایرهٔ دوم از نظام‌های برون‌فونر قرار می‌گیرد و میان‌نظام قلمداد می‌شود. طبق این نظریه، حتی اگر هریک از خرده‌نظام‌ها به‌تنهایی، عملکرد خوبی داشته باشند و درعین حال، دارای تعامل مناسبی با یکدیگر نباشند، اثرگذاری آن‌ها کاهش می‌یابد. دانش‌آموزان در پاسخ به پرسش مطرح‌شده دربارهٔ میزان همایندی به سه گروه تقسیم شدند: نخست، عده‌ای که کاملاً خطوط تربیتی خانواده و مدرسه را همسو و هم‌جهت می‌دانستند:

هرچه خانواده‌ام می‌گویند، مشابهش را از معلم هم می‌شنوم و تجربهٔ تفاوت نداشتم.
البته درمیان این گروه، گاه در صحبت‌ها اختلاف و ناهم‌ایندی با مدرسه، قابل ملاحظه است؛ اما ظاهراً نوع رفتار خانواده و ایجادنشده حساسیت شدید روی موضوع، فرزند را درگیر این اختلاف نمی‌کند و بعضاً دانش‌آموزان، همایندی کامل با مدرسه را اعلام می‌کنند. گروهی دیگر، تفاوت‌هایی را میان این دو بافت احساس کردند و مدرسه و خانواده را به‌صورت نسبی و تاحدودی هم‌راستا می‌دانستند. این خانواده‌ها در مبانی، هم‌ایند بودند؛ اما در روش‌ها میانشان تفاوت‌هایی ملاحظه می‌شد:

بعضی حرف‌ها فرق داره.

اگر اشتباهی کنم، مدرسه نسبت به خانواده با سخت‌گیری بیشتری برخورد می‌کند.

برخلاف خانواده، مدرسه اجازه نمی‌دهد مسیرهای مختلف را بیازمایم. من در خانه، انجیل می‌خوانم؛ اما در مدرسه فقط می‌گویند دین اسلام. خانواده ما متعادل‌تر است. در خانواده ما بلوز و شلوار هم حجاب است. گروهی دیگر از دانش‌آموزان، مدرسه و خانواده را دارای اختلاف اساسی می‌دیدند. در این گروه، خانواده با مفهومی به نام دین کاری ندارد و دارای چهارچوب‌هایی متفاوت برای خود است. در این گروه، دانش‌آموز ناهمبندی با مدرسه را به طرز ملموس‌تری تجربه می‌کند و با بسیاری از هنجارهای تعریف‌شده در مدرسه که از اصول دینی منتج شده است، اظهار بیگانگی می‌کند.

برخلاف مدرسه، اصلاً دین در خانواده ما اهمیت ندارد. خانواده من به حجاب اعتقادی ندارد. خانواده من اصلاً به وجود جهنم و مجازات در دنیای دیگر اعتقادی ندارد؛ درحالی که مدرسه این مفاهیم را به ما آموزش می‌دهد. برون‌فربرنر (1977) معتقد است فعالیت‌های هر نظام در صورتی بر نوجوان اثر می‌گذارند که با یکدیگر سازگار باشند. هنگامی که نوجوان در بافت‌های مختلف قرار می‌گیرد و این بافت‌ها پیام یکسانی به او می‌دهند، رشد وی سرعت می‌یابد و انسجام این پیام‌های هماهنگ، موتور محرک فرزند برای رشد اوست (Boulanger, 2019). در همین راستا پژوهش‌های متعددی درباره ارتباطات میان خانواده و مدرسه صورت گرفته و در آنها ابعاد اثرگذاری تعامل میان این دو در موضوعات مختلف واکاوی شده است؛ مثلاً سازه‌های پیشرفت و رضایت تحصیلی در این پژوهش‌ها بررسی شده و همراهی و تعامل قوی میان خانواده و مدرسه، پیش‌بینی‌کننده‌ای مناسب در خصوص موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار آمده است (Leung and Shek, 2019). شلدون و اپستین^۱ (2002) در پژوهش خود، همکاری و همراهی خانواده و مدرسه را سبب افزایش یافتن مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و پرهیز از غیبت‌های مکرر دانسته و از سوی دیگر، این تعامل را سبب کاهش یافتن دیگر رفتارهای نیازمند تنبیه از سوی مدرسه قلمداد کرده‌اند.

1. Sheldon and Epstein

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲۵

تربیت دینی هم از همین قاعده پیروی می‌کند و دریافت پیام ناهماهنگ از خانه و مدرسه، ممکن است در فرایند جامعه‌پذیری دینی افراد، وقفه ایجاد کند. تعارض ارزش‌ها بین بافت‌های مؤثر در تربیت، موجب انتقال نیافتن ارزش‌ها و هنجارهای دینی به افراد می‌شود و نوعی بی‌اعتنایی و بی‌توجهی به ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را ایجاد می‌کند (اسدنژاد، ۱۳۹۳). موفقیت در پرورش دادن انسانی دین‌دار در اثر ارتباط تنگاتنگ میان دو خرده‌نظام خانه و مدرسه، نتیجهٔ بهتری دارد و تعارض ارزش‌ها موجب شکل‌گیری شخصیت دوگانه در فرد می‌شود. این دوگانگی‌ها به‌ویژه در نسل جوان، فشارهای عصبی را به دنبال دارد که بازتاب آن در روابط اجتماعی، بسیار روشن است (افشارمنش، ۱۳۹۷).

دیگر پدیدهٔ مورد مطالعه، جهت‌گیری دانش‌آموزان در مواجهه با ناهمایندی میان خانواده و مدرسه است. از آنجا که برخی دانش‌آموزان می‌کوشیدند خود را همسو با مدرسه نشان دهند یا از اعلام وجود داشتن تفاوت میان خانواده و مدرسه پرهیز می‌کردند، این سؤال به‌صورت عمومی‌تر مطرح شد که فارغ از همایندی یا ناهمایندی خانوادهٔ آنان با مدرسه، به‌طور کلی، دانش‌آموزانی که تفاوت و ناهمایندی میان خانواده و مدرسه را درمی‌یابند، چگونه عمل می‌کنند و چه رویکردی دارند.

در حوزهٔ قانون‌مداری، برخی دانش‌آموزان معتقدند مدرسه، یک محیط اجتماعی است و هر شهروندی باید به قوانین محیطی که در آن حضور می‌یابد، پایبند باشد. این گروه در مدرسه بدون آنکه چندان دچار تنش شوند، به هنجارهای مدرسه احترام می‌گذارند و به قوانین، پایبند هستند. در این گروه، تضاد و تعارض، دانش‌آموزان را دچار سرخوردگی نکرده و تفاوت‌ها آن‌قدر آزاردهنده نبوده است که سبب لجبازی و مخالفت دانش‌آموزان شود.

من در مدرسه به قوانین احترام می‌گذارم؛ اما اعتقاداتم تغییری نکرده و این کارم صرفاً نشان‌دهندهٔ قانون‌مداری است.

در زمینهٔ همراهی با خانواده، گروه دیگر، خود را همراه و همسو با خانواده می‌دانند؛ زیرا خانواده را دارای غلبهٔ فکری بر خود می‌بینند و معتقدند خانواده بر آنان تسلط بیشتری دارد. اگر خانواده چیزی بخواهد، با توجه به قدرت بیشتر، در نهایت، بُرد با خانواده است. حتی اگر فرد مدتی تغییر کند، در نهایت به‌سوی خانواده متمایل خواهد شد.

در انتخاب مسیر بهتر نیز گروهی تلاش برای دستیابی به مسیری منطقی و متعادل را به‌عنوان گزینه مطلوب مطرح کرده‌اند:

به عقل و منطق خود رجوع می‌کنم و سپس بهترین راه را انتخاب می‌کنم.

سعی می‌کنم راهی را بروم که هر دو را با هم جمع کنم و به‌نحوی مسیری میانه را انتخاب می‌کنم.

تلاش می‌کنم فردیت خود را از دست ندهم.

در چنین وضعیتی انسان ناچار به دورویی و رفتار دوگانه می‌شود.

سانچز-مدینا، ماسیاس-گومز-استرن و مارتیز-لوزانو (2014) پژوهشی درباره تفاوت‌های فرهنگی و ارزش‌های متفاوت در مدارس چندملیتی انجام داده‌اند تا راهبرد انتخابی دانش‌آموزان در مواجهه با تفاوت ارزش‌های خانواده و مدرسه در میان آنان را بیابند. این پژوهشگران چهار راهبرد را در میان دانش‌آموزان یافتند: نخست، همگون‌سازی^۱ که در آن، فرد مجبور می‌شود یا تصمیم می‌گیرد تمام ارزش‌های مدرسه را بپذیرد و ارزش‌های خود را کنار بگذارد؛ دوم، افتراق‌گزینی^۲ که در آن، فرد ارزش‌های خانواده را حفظ می‌کند و در بیشتر موارد، در حاشیه مدرسه قرار می‌گیرد؛ سوم، تلفیق^۳ که در آن، ارزش‌های مدرسه و خانواده به‌صورت انتخابی مورد توجه قرار می‌گیرد و فرد میان دو جامعه ارزشی تردد می‌کند؛ چهارم، حاشیه‌گزینی^۴ که در آن، فرد ارزش‌های خانواده را کنار می‌گذارد؛ اما ارزش‌های مدرسه را هم نمی‌پذیرد و ارزش و ابزار فرهنگی جدیدی را جایگزین نمی‌کند. این شیوه، ناسالم‌ترین گزینه است. در پژوهش دیگری که هدگارد (2005) در همین حوزه انجام داده، راهبردهای دانش‌آموزان ترک در مدارس دانمارکی بررسی و سه راهبرد شناسایی شده است: گروهی از دانش‌آموزان کوشیده‌اند در هر موقعیتی با جماعت قرار گرفته در آن موقعیت، هم‌رنگ شوند و به دیگر سخن، در میان خانواده، همانند خانواده و در مدرسه، هم‌سو با آداب و فرهنگ مدرسه رفتار کنند. این الگو را دانش‌آموزانی به‌کار گرفته‌اند که تمایل یا توانی برای انتقال دادن ارزش‌ها میان خانه و

-
1. Assimilation
 2. Segregation
 3. Integration
 4. Marginalization

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲۷

مدرسه نداشته‌اند. گروهی دیگر، راهبرد سکوت و کناره‌گیری را به‌کار گرفته‌اند. این گروه به عملکرد دوگانه تمایلی نداشته و براساس ارزش‌های خانواده پیش رفته و فارغ از اعتقاد به ارزش‌ها به آن‌ها پایبند بوده‌اند. گروه سوم نیز از راهبرد شکستن الگو استفاده کرده‌اند؛ بدین شکل که با تلاش برای تفویض یافتن در درس‌ها برتری خود را در مدرسه نشان داده و در مواقعی که در اثر تضادها تحت فشار زیاد قرار گرفته‌اند، با توسل به خشونت و دعوا یا سرگرم کردن خود به بازی، فضا را برای خودشان آرام کرده‌اند.

در نتایج پژوهش حاضر نیز سه راهبرد دیده می‌شود: نخست، همگون‌سازی که براساس آن، فرد در مدرسه، تابع قوانین مدرسه می‌شود؛ ولو اینکه این ارزش‌ها برای او درونی نشده باشند؛ دوم، تبعیت از خانواده و ناهمایندی با مدرسه حتی در صورت توییح شدن از سوی مدرسه؛ سوم، گزینش راه میانه، بدان معنا که دانش‌آموز سعی می‌کند در هر وضعیتی بهترین گزینه را انتخاب کند. راهبرد چهارم که حاشیه‌گزینی بود، از سوی هیچ‌یک از دانش‌آموزان به‌عنوان راهبرد شخصی اعلام نشد؛ اما دانش‌آموزان این راهبرد را به‌عنوان راهکار دیگر دانش‌آموزان (نه خودشان) اعلام کردند؛ بدان معنا که اذعان داشتند دانش‌آموزانی که در میان خانواده، دچار ناهمایندی و تضاد زیاد می‌شوند، گاه دیگر نه به ارزش‌های خانواده پایبند هستند و نه ارزش‌های مدرسه را می‌پذیرند و ممکن است به مسیرهایی نادرست بروند که نه مطلوب خانواده است و نه خوشایند برای مدرسه. این حالت، بدترین گزینه است؛ زیرا مسیری نامعین را پیش‌روی دانش‌آموز قرار می‌دهد. درنهایت، از دانش‌آموزان دربارهٔ راهکارهای پیشنهادی‌شان به‌منظور ایجاد همایندی بین خانواده و مدرسه و نیز ارتقای اثرگذاری اقدامات تربیتی دو نهاد سؤال شد و آن‌ها پیشنهادهایی بدین شرح را بیان کردند:

الف) ارتقای آگاهی دربارهٔ ویژگی‌های نوجوان: یکی از مضامین دریافت‌شده، بهبود ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد روابط صمیمانه با آنان از طریق شناخت بهترشان است. آن‌ها معتقد بودند این ارتباط سبب می‌شود مربیان تربیتی از دغدغه‌های دانش‌آموزان مطلع شوند و بهتر بتوانند دنیا را از نگاه آن‌ها ببینند و در نتیجه، با توجه به نیازهایشان برنامه‌ریزی کنند:

باید جلساتی باشد که حرف‌های ما را خوب بشنوند.

با تست‌های روان‌شناسی، ما را بهتر بشناسند.

به کمک مشاورها ما را بهتر بشناسند.

معلم‌ها دوره‌هایی بروند تا بهتر بتوانند با ما ارتباط بگیرند.

والدین و معلمان، نیازمند شناخت ویژگی‌های نوجوانان هستند تا بتوانند به شکل بهتری با آنان ارتباط برقرار کنند. مدرسه می‌تواند در این فرایند، نقش هدایتگر را برعهده گیرد و در این شناخت، خانواده را نیز یاری دهد. با توجه به ناسازگاری‌های دوران نوجوانی، مدرسه می‌تواند با شناخت نوجوان، قابلیت فزاینده‌ی او را برای خودمختاری، مسئولیت و کنترل بر زندگی تقویت کند. اگر مقررات مدرسه خشک باشد و با نوجوان به صورت غیرمنصفانه و تنبیهی رفتار شود، نیازهای رشدی او تأمین نمی‌شوند و موجبات ناخشنودی او در درازمدت فراهم می‌آید (برک، ۱۴۰۰). افشارمنش و نوذری (۱۴۰۰) علاوه بر شناخت کلی ویژگی‌های نوجوان، آگاهی از ویژگی‌های فردی و خانوادگی او را نیز در مؤثر بودن شیوه تربیتی مدرسه، اثربخش دانسته‌اند.

ب) تعامل بهتر خانواده و مدرسه: دیگر مضمون یافت‌شده، ارتباط بیشتر و کامل‌تر خانواده و مدرسه بود. از محاسن این ارتباط بهتر، ازدید دانش‌آموزان، همایندی و همراهی این دو نهاد را می‌توان ذکر کرد:

جلسات بیشتر جهت دانش‌افزایی والدین برگزار شود و قبل از هر تصمیمی خانواده از برنامه‌های مدرسه و علت و هدف این برنامه‌های تربیتی آگاهی یابد.
اگر مدرسه قبل از اقدامات اساسی و برنامه‌ریزی، خانواده‌ها را توجیه کند، خانواده با اصول تربیتی مشابه با مدرسه همراه می‌شود.
فضایی بازتر در مدرسه ایجاد می‌شود تا حرف‌های مختلف شنیده شوند و محاسن و معایب هر سخن دیده شود.

در همین راستا به گفته لوید^۱ (1996)، مدرسه باید پیشاهنگ ارتباط با خانه باشد و با استفاده از روش‌های گوناگون، اسباب مشارکت فکری اولیا در تعلیم و تربیت فرزندانشان را فراهم کند. خانواده‌ها نیاز دارند درباره دوره‌های آموزشی و فوق‌برنامه‌هایی که در مدارس پیشنهاد می‌شود، اطلاعات کافی داشته باشند تا بتوانند تصمیم‌های نوجوان درباره برنامه‌های علمی و آموزشی را هدایت کنند. اعتمادسازی بین کادر مدرسه و والدین

1. Lloyd

دانش‌آموزان باعث می‌شود والدین بین خودشان و کادر مدرسه، فاصله‌ای احساس نکنند و بدین ترتیب، همکاری و هماهنگی بیشتر میان خانه و مدرسه در زمینه‌های تربیتی و رفتاری دانش‌آموزان تحقق یابد (افشارمنش و نوذری، ۱۴۰۰). در پژوهشی دیگر نشان داده شد آموزش‌دهی والدین برای پرورش دادن مهارت‌های ادبی در فرزندان، توانایی خواندن دانش‌آموز را ارتقا داده است. این تعامل در بسیاری از اوقات، مستقیماً بر امور درس فرزندان اثر نمی‌گذارد؛ بلکه به والدین کمک می‌کند تا شبکه اجتماعی حمایتگری را بسازند و روابط مؤثری با کارکنان مدرسه برقرار کنند و هنجارهای مدرسه را بشناسند. در پی ورود دانش‌آموزان به مقطع تحصیلی بالاتر، عموماً میزان مشارکت والدین کاهش می‌یابد؛ درحالی که پژوهش‌ها نشان داده‌اند شکل مناسب درگیری والدین در این مقطع سنی، سبب تکیه‌گاه‌سازی برای فرزندان در تصمیم‌گیری و ارتقای مهارت‌های برنامه‌ریزی برای آینده، و اجتماعی‌سازی درخصوص اهداف تحصیلی و پرورشی می‌شود (Povey et al., 2016).

ج) تشویق: گروهی دیگر از مشارکت‌کنندگان، تشویق دانش‌آموزان را راهکاری مؤثر برای موفقیت مدرسه در تربیت دینی دانش‌آموزان دانسته و معتقدند از این راه، مدرسه قادر خواهد بود ناهمایندی خانه و مدرسه را جبران کند. مدرسه باید از طریق تشویق، رابطه قوی‌تری با دانش‌آموزان برقرار کند تا آنان جذب شوند.

اردوپردن، بسیار مؤثر است.

البته حتماً باید درباره نوع تشویق‌ها فکر کرد؛ زیرا همین تشویق‌ها در عده‌ای حساسیت‌هایی را درخصوص تبعیض قائل‌شدن میان بچه‌ها ایجاد می‌کند و عده‌ای دیگر می‌گویند: «ما دوست نداریم به خاطر امتیاز یا نمره، نماز جماعت بخوانیم و این نماز ارزشی ندارد»؛ پس در هر مرحله باید با دقت، بررسی‌های لازم را انجام داد و سیاست‌های تشویقی را با ظرافت بسیار انتخاب کرد.

براساس یافته‌های این پژوهش، درمیان دانش‌آموزان، خانواده به بیشترین میزان بر نوجوان اثر می‌گذارد. در خانواده پایبند به امور دینی که والدین از سبک تربیتی مقتدرانه و همراه با ملاحظت و مهربانی بهره می‌برند، نوجوان نگاهی مثبت به امور دینی دارد. مدرسه

به‌عنوان دیگر رکن تربیت، تنها در صورتی اثر مثبت دارد که ارتباط خوب و مراقبت‌آمیز با دانش‌آموز برقرار کند و با شناخت ویژگی‌های نوجوان به او در کاوشگری برای شکل‌دهی هویت دینی کمک کند. برخورداری از معلمانی با دانش کافی، سعه صدر، صبر و حوصله، و دین‌داری عملی در میزان موفقیت مدرسه اهمیت فراوان دارد.

برخی خانواده‌ها کاملاً با مدرسه هم‌ایند بوده‌اند؛ اما در مواردی مدرسه و خانواده در ابعاد عملی و اعتقادی، هم‌ایندی کمی داشتند که این مسئله، سبب سردرگمی و بروز رفتار ناسازگارانه از سوی دانش‌آموز می‌شود. در واکنش به این ناهم‌ایندی، دانش‌آموز بدون آنکه از آموزه‌های مدرسه بهره‌ای ببرد، تنها به‌ظاهر، تغییراتی را به‌صورت موقت می‌پذیرد و در مواردی نیز حتی از خانواده فاصله می‌گیرد. تعامل خانه و مدرسه از طریق افزایش کمیت و کیفیت ارتباطات، آگاه‌سازی والدین از شیوه‌های درست تربیتی و اهداف و روش‌های مدرسه می‌تواند به هماهنگی بهتر خانه و مدرسه بینجامد. از سوی دیگر، ارتباط والدین با مدرسه و متذکر شدن ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز، همکاری برای حل مشکلات او با مدرسه و تعامل با معلمان، در شناساندن بهتر دانش‌آموز به مدرسه، و هم‌ایندی تربیتی خانه و مدرسه اثر مثبت خواهد داشت و هم‌ایندی خانه و مدرسه، خود به موفقیت هر دو نهاد و بهزیستی دانش‌آموز می‌انجامد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است؛ از جمله آنکه به دلیل شیوع بیماری کرونا بخشی از مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی انجام شد که این مسئله، خود در برقراری ارتباط با مشارکت‌کنندگان، موانعی ایجاد می‌کرد. در مصاحبه، توجه به زبان بدن فرد و واکنش‌های او بخشی از برداشت میدانی است که در این پژوهش، تعدادی از مصاحبه‌ها بدون این شرایط انجام شد. طبق یافته‌های پژوهشی، پیشنهادهایی مطرح می‌شود. در پژوهش حاضر، مصاحبه‌ها تنها با دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول انجام شد و به دلیل محدودیت‌های ناشی از بیماری کرونا در پایه‌های بالاتر مقطع متوسطه دوم، مصاحبه‌ای صورت نگرفت؛ درحالی که انجام‌شدن مصاحبه‌ها در آن مقطع که دانش‌آموزان، بهتر به قابلیت تفکر انتزاعی رسیده‌اند، امکان مقایسه این دو مقطع سنی را فراهم می‌آورد و اثرات طولانی‌مدت ناهم‌ایندی خانه و مدرسه را آشکارتر می‌کند؛ همچنین بررسی دیدگاه‌های پسران می‌تواند تفاوت این دو جنس را آشکار کند.

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۳۱

برخی پیشنهادها نیز برای کاربرد یافته‌ها مطرح می‌شود: بهتر است بیشتر به عمق‌بخشی به مباحث اعتقادی و رفتاری پرداخته و نیز دامنهٔ گسترده‌تری از واجبات و محرّمات آموزش داده شود. تکرار مکررات، سبب دل‌زدگی دانش‌آموزان و دوری آنان از دین می‌شود. همایندی خانه و مدرسه، نقشی بسیار مهم در رشد و بالندگی دانش‌آموزان دارد. یکی از مهم‌ترین راه‌های ایجاد و تقویت همایندی که از سوی بسیاری از دانش‌آموزان مطرح شد، تعامل بیشتر خانه و مدرسه، برگزارکردن جلسات دانش‌افزایی برای والدین و همراه‌سازی والدین با مدرسه بود که می‌تواند مدّ نظر قرار گیرد. در همین راستا انجمن اولیا و مربیان می‌تواند نقش بیشتری از آنچه اکنون ایفا می‌کند، داشته باشد و در مفاهمه و تعامل بهتر خانه و مدرسه اثرگذار باشد.

منابع

- اسپیلکا، برنارد؛ هود، رالف دبلیو؛ هونسبرگر، بروس؛ و گرساچ، ریچارد (۱۴۰۰). روان‌شناسی دین براساس رویکرد تجربی (محمد دهقانی، مترجم). تهران: رشد.
- استراوس، انسلم؛ و کوربین، جولیت (۱۳۹۷). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریهٔ زمینه‌ای (ابراهیم افشار، مترجم). تهران: نشر نی.
- اسدنژاد، فرزانه (۱۳۹۳). مقایسهٔ نقش خانواده و مدرسه در جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطهٔ فیروزآباد فارس. (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد، یزد، ایران.
- افشارمنش، محمود (۱۳۹۷). موانع و تهدیدهای فراروی همکاری خانواده و مدرسه برای ارتقای تربیت دینی دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی از نظر کارشناسان تربیت دینی. معرفت، ۲۵۴، ۱۰۱-۷۱.
- افشارمنش، محمود؛ و نوذری، محمود (۱۴۰۰). راهکارهای همکاری خانه و مدرسه در راستای تقویت تربیت دینی دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۱(۴)، ۷-۳۰.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا؛ و نوری، سعیدعلی (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی. پدیدارشناسی پرستاری و مامایی جامع‌نگر. ۶۶، ۱۵۴-۱۶۲.
- برک، لورا (۱۴۰۰). روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی (یحیی سیدمحمدی، مترجم). تهران: ارسباران.
- حاج‌حسینی، منصوره (۱۳۸۹). روان‌شناسی رشد: ابعاد تحول آدمی در گسترهٔ حیات. تهران: جهاد دانشگاهی.

خطیب زنجانی، نازیلا؛ و فرج‌اللهی، مهران (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در اشاعه مفاهیم و باورهای دینی بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی و متوسطه منطقه ۲ تهران. *روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۲۵)، ۲۰-۲۵.
رحمان‌پور، محمد؛ و بختیار نصرآبادی، حسن‌علی (۱۳۹۰). بازاندیشی در معنا، جایگاه، چالش‌ها و آثار عادت‌دادن در فرایند تربیت اسلامی. *معرفت*، ۱۴(۱۶۰)، ۵۹-۷۲.
رضاییان، حمید؛ و توتونچی، بهاره (۱۳۹۸). پیش‌بینی هویت دینی فرزندان براساس الگوهای تعاملی خانواده، دین‌داری والدین و تفکر انتقادی نوجوان. *مطالعات زن و خانواده*، ۷(۱۵/۳)، ۱۰۸-۱۲۹.

زربخش، محمدرضا؛ رستم‌نژاد، مریم؛ محمدی تیله‌نویی، سمیه؛ و سلیمانی سببانی، شهربانو (۱۳۹۹). رابطه جو عاطفی- اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۶۳/۵)، ۵۰۵-۵۱۲.
سفیری، خدیجه؛ کمالی، افسانه؛ و مصلح، نرجس‌خاتون (۱۳۹۴). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده و مشارکت دینی با هویت دینی نوجوانان. *جامعه‌شناسی ایران*، ۱۵(۳)، ۱۶۲-۱۹۸.
سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.

کرین، ویلیام (۱۴۰۰). *نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها* (غلام‌رضا خوی‌نژاد و علی‌رضا رجایی، مترجمان). تهران: رشد.

گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر؛ و گال، جوئیس (۱۴۰۰). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. تهران: سمت.

محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۷). *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*. تهران: جاجرمی.

نازک‌تبار، حسین؛ و ویسی، رضا (۱۳۸۷). واکاوی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده با تحصیل فرزندان. *فرایند مدیریت و توسعه*، ۲۱، ۱۲۱-۱۴۹.

Bandura, A. (1992). Social Cognitive Theory of Social Referencing. In: *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy*, 175-208. Boston: MA: Springer US.

Boulanger, D. (2019). Bronfenbrenner's Model as a Basis for Compensatory Intervention in School-Family Relationship: Exploring Metatheoretical Foundations. *Psychology and Society*, 11(1), 212-230.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513.

Cohen-Malayev, M.; Schachter, E. P.; and Rich, Y. (2014). Teachers and the Religious Socialization of Adolescents: Facilitation of Meaningful Religious Identity Formation Processes. *Journal of Adolescence*, 37(2), 205-214.

- Copen, C.; and Silverstein, M. (2008). Transmission of Religious Beliefs across Generations: Do Grandparents Matter?. *Journal of Comparative Family Studies*, 38, 497-510.
- Crespo, C.; Jose, P. E.; Kielpikowski, M.; and Pryor, J. (2013). "On Solid Ground": Family and School Connectedness Promotes Adolescents' Future Orientation. *Journal of Adolescence*, 36(5), 993-1002.
- Fowler, J. (1981). *Stages of Faith: The Psychological Quest for Human Meaning*. San Francisco, CA: Harper.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity. *Culture and Psychology*, 11(2), 187-205.
- Leung, J. T.; and Shek, D. T. (2019). The Influence of Parental Expectations and Parental Control on Adolescent Well-Being in Poor Chinese Families. *Applied Research in Quality of Life*, 14(4), 847-865.
- Lloyd, G. M. (1996). Research and Practical Application for School, Family, and Community Partnerships. *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes*, 255-264.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
- Nastasi, B. K. (2017). Cultural Competence for Global Research and Development: Implications for School and Educational Psychology. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(3), 207-210.
- Petts, R. J.; and Knoester, C. (2007). Parents' Religious Heterogamy and Children's Well-Being. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(3), 373-389.
- Povey, J. et al. (2016). Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnerships: The Role of School and Parent Organisation Leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Sánchez-Medina, J. A.; Macías-Gómez-Stern, B.; and Martínez-Lozano, V. (2014). The Value Positions of School Staff and Parents in Immigrant Families and Their Implications for Children's Transitions between Home and School in Multicultural Schools in Andalusia. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 217-223.
- Sheldon, S. B.; and Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Smith, C.; and Denton, M. L. (2009). *Soul Searching: The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. Oxford University Press.
- Stearns, M.; and McKinney, C. (2019). Perceived Parent-Child Religiosity: Moderation by Perceived Maternal and Paternal Warmth and Autonomy Granting and Emerging Adult Gender. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(3), 177.
- Willig, C. (2013). *EBOOK: Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education (UK).