

رابطه هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان مدارس شهر تهران

محمود جمالی فیروزآبادی^۱ * آرزیتا اخلاقی^۲

چکیده

با توجه به اهمیت هویت دینی و دینداری در نظام تربیتی و آموزشی جامعه ایران و ابهام درباره رابطه هویت دینی دبیران با دانش‌آموزان در مطالعه حاضر این رابطه مورد بررسی قرار گرفته است. ابزار سنجش پرسشنامه است که از گویه‌های مقیاس فرانسویس برای نوجوانان و نیز گویه‌های مقیاس طالبان برای دبیران اخذ شده و به منظور استفاده در میان دانش‌آموزان و دبیران، گویه‌های آنها مجدداً تغییر داده شده، طراحی شده و سپس مورد آزمون قرار گرفته است. نمونه آماری شامل ۳۲۰ دانش‌آموز و ۳۲ دبیر در شهر تهران است و رابطه میان میانگین هویت دانش‌آموزان هر کلاس با هویت دینی دبیر همان کلاس بررسی شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد: هویت دینی در تمام ابعاد آن در میان دانش‌آموزان بالاتر از میانگین بوده و قوی است، اما رابطه معنی‌داری میان هویت دینی دانش‌آموزان و دبیران مشاهده نشد. همچنین رابطه قوی و معنی‌داری میان هویت دینی دانش‌آموزان با فرهنگ مذهبی خانواده‌هایشان برقرار است.

واژگان کلیدی: هویت، هویت دینی، دینداری، معلمان، دانش‌آموزان و آموزش و پرورش.

فصلنامه راهبرد اجتماعی و فرهنگی • سال دوم • شماره پنجم • زمستان ۱۳۹۱ • صص ۷۹-۱۰۲

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۹/۱۴

۱. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز (mahmud_jamali@yahoo.com).
۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، نویسنده مسئول (azt.akhlaghi@yahoo.com).

مقدمه

انتقال ارزش‌های دینی به نسل جوان و دانش‌آموز در نظام تربیتی کشور ما یک اصل مهم بوده و منشأ دغدغه و نگرانی رایج بسیاری از علما و مسئولان تلقی می‌شود، چرا که دین و ارزش‌های دینی جوهر و اساس نظم اجتماعی و ثبات روانی محسوب می‌شود (آذربایجانی، ۱۳۸۷: ۱۶۴). به عبارتی از نگاه رسمی و در نظام آموزش و پرورش هویت دینی و ایمان دینی موجب بالندگی افراد و آرامش ذهنی آنها شده و تعهد افراد به اصول اخلاقی را تقویت می‌کند. همچنین تصور رایج آن است که دینداری با رضایت، نگرش‌ها و کنش‌های سیاسی مرتبط است. بر این اساس است که بخش زیادی از آموزش‌های رسمی و غیررسمی در آموزش و پرورش جوامع (به‌ویژه در جمهوری اسلامی ایران) به انتقال ارزش‌های دینی اختصاص داده می‌شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۲۵). از مجموع ابزارها و عوامل و نهادهای مؤثر بر تقویت دینی، یکی از مهم‌ترین ابزارها برای تقویت هویت دینی دانش‌آموزان، معلمان هستند که در کنار برنامه‌های درسی، این وظیفه را به عهده دارند. در واقع معلمان در کنار اداره کلاس، آموزش، مشاوره و راهنمایی؛ به صورت غیررسمی و غیرمستقیم نقش مهمی در الگودهی به دانش‌آموزان و ترغیب آنها به اکتساب و تقویت دینی و ایمان مذهبی ایفا می‌کنند (همان: ۱۵۶). به این سبب در مقاله حاضر به بررسی رابطه میان - هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان پرداخته می‌شود.

دینداری و هویت دینی یکی از انواع مهم هویت‌های جمعی محسوب می‌شود (طالبان ۱۳۹۰: ۴۹) و این امر در ایران، با توجه به فضای مذهبی و ماهیت و اهداف نظام آموزش و

۱. برای مثال رجوع شود به: محمدرضا طالبان (۱۳۸۲). «افول دینداری و معنویت در ایران: توهم یا واقعیت»، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال نهم، شماره ۳۵، تابستان.

پرورش اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، پیشین: ۸۹). در حقیقت در ایران یکی از وظایف مهم نظام آموزش و پرورش و نیز تمامی نهادهای تبلیغی، فرهنگی، تربیتی و رسانه‌ای، تعمیق آموزه‌ها، رفتارها و تعهدات دینی است. در کنار تمامی ابزارها و اهرم‌های مؤثر بر هویت دینی (مانند خانواده، رسانه و...) محیط مدرسه و کلاس نیز نقش مهمی در این زمینه دارند، چراکه تأثیر مستقیم و غیر مستقیم بسزایی بر ذهنیت و جهت‌گیری‌های افراد دارد و به طور مشخص، معلم در محیط مدرسه می‌تواند عامل بسیار مؤثری برای ارتقای هویت دینی دانش‌آموزان باشد. بنابراین، اهمیت این پژوهش به دلیل بررسی رابطه میان هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان است.

هدف کلی و اصلی بررسی حاضر، سنجش رابطه میان میزان هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان است. اهداف جزئی تحقیق نیز عبارتند از: سنجش و اندازه‌گیری میزان هویت دینی معلمان و نیز سنجش و اندازه‌گیری میزان هویت دینی دانش‌آموزان. سؤال کلی این پژوهش عبارت است از: آیا بین هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ سؤالات جزئی به قرار زیر است:

۱. آیا بین تلقی و پنداشت دینی معلمان (دیندار دانستن خود) و تلقی و پنداشت دینی (دیندار دانستن خود) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
۲. آیا بین فرهنگ دینی معلمان با فرهنگ دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
۳. آیا بین تعلق به اجتماع دینی معلمان با تعلق به اجتماع دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
۴. آیا بین احساس (یا تجربه دینی) معلمان با احساس (یا تجربه دینی) دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
۵. آیا بین رفتار و پایبندی دینی معلمان با رفتار و پایبندی دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
۶. آیا بین فرهنگ دینی خانواده دانش‌آموز و هویت دینی وی رابطه وجود دارد؟
۷. آیا بین استفاده دانش‌آموز از رسانه‌های دینی با هویت دینی وی رابطه وجود دارد؟

۱. نظریه‌های دینداری

۱-۱. نظریه‌های روان‌شناختی دین و دینداری

جریان‌ات اصلی در روان‌شناسی دین: وولف معتقد است که سه جریان اصلی نظری در حوزه روان‌شناسی دین مطرح است. رویکرد نخست توصیفی است که شامل متون مقدس سنت‌های بزرگ دینی قدسی و غیر قدسی است که دین را با همدلی و از درون ترسیم می‌کند و رویکرد دوم تبیینی است که حاصل آن دین چیزی جز آن است که می‌نمایاند. اما سنت سوم که بیشتر آلمانی است، ویژه فلاسفه و الاهیون بوده است (وولف، ۱۳۸۶: ۷۱-۵۹). همچنین کارل ویلیامز رویکردهای روان‌شناختی به دین را به سه دسته زیر تقسیم کرده است:

۱. رویکرد روان‌کاوانه به روان‌شناسی دین (فروید، روبرتو آساجیولی، یونگ، جیمز هیلمن)؛
۲. رویکرد عینی‌گرا به روان‌شناسی دین (رفتارگرایان، اثبات‌گرایان و افرادی چون آلپورت، ویلیام جیمز و جولین جیمز)؛
۳. رویکردهای فرافردی به روان‌شناسی (ویلیام جیمز، آلستر هاردی، رونالد فیشر، ویلیام برادر) (ویلیامز، ۱۳۸۲: ۷۹-۲۷).

اگرچه در ابتدا، روان‌شناسان شخصیت را بیشتر محصول عوامل ژنتیکی و فردی می‌دانستند و کمتر به عوامل محیطی و اجتماعی توجه داشتند، به تدریج با توسعه دانش روان‌شناسی و انجام مطالعات تجربی، علاوه بر جنبه‌ها و عوامل فردی مؤثر در تکوین شخصیت به خصوصیات و عوامل محیطی - اجتماعی نیز اهمیت دادند (وولف، پیشین: ۱۷۸). از جمله مهم‌ترین نظریه‌پردازان دین در حوزه روان‌شناسی می‌توان به آلفرد آدلر، هورنای، فروم، سالیوان، تئوری تحولی پیاز، اریکسون، فروید، یونگ، مارسیا، فولر و لوین، جورج ماندلر، استانلی شاختر، ماگدا آرونولد مک‌داگل، ویکتور امیل فرانکل و گوردون آلپورت اشاره کرد (Alport & Ross, 1967: 434).

۲-۱. نظریات جامعه‌شناختی

رویکردهای جامعه‌شناختی نسبت به دین هنوز به شدت تحت تأثیر اندیشه‌های سه نظریه پرداز کلاسیک جامعه‌شناسی؛ مارکس، دورکیم و وبر است. مارکس توجه اهل نظر را به شباهت‌های فرهنگی و کارکرد بین دین، قانون، سیاست و ایدئولوژی که جنبه‌های روبنایی جامعه بشری هستند، جلب کرده است. او معتقد بود که روبناها در نهایت بر اثر روابط تولیدی که به شکل نهایی در کار است، تعیین می‌شود. از نظر وی، دین از اهمیت ثانوی برخوردار است، زیرا ایدئولوژی روبناست و در مکتب مارکسیسم، عامل تحرک همه چیز وضعیت اقتصادی است. به عقیده مارکس، دین، فلسفه، حقوق، اخلاق، علم سیاست و علم اقتصاد ایدئولوژی هستند و سرلوحه همه آنها هم دین است (آرون، ۱۳۸۲: ۲۱۳).

به طور کلی از منظر جامعه‌شناختی، شکل‌گیری هویت مذهبی نوجوانان با تحولات زندگی آن ارتباط دارد. به زعم بنسون و همکاران او، این تحول دلایل چندگانه‌ای دارد که آمادگی نوجوانان برای مخاطب قرار دادن موضوعات مذهبی و معنویت را روشن می‌سازد. با شروع تفکرات عملکردی رسمی، نوجوانان قادر به بررسی مفاهیم تجریدی و انتزاعی هستند. آنها می‌توانند به طرف تأمل در موضوعات و مفاهیم حوزه‌های متعالی و وجودی (هستی‌شناسانه) حرکت کنند.

۲. مفهوم جامعه‌پذیری

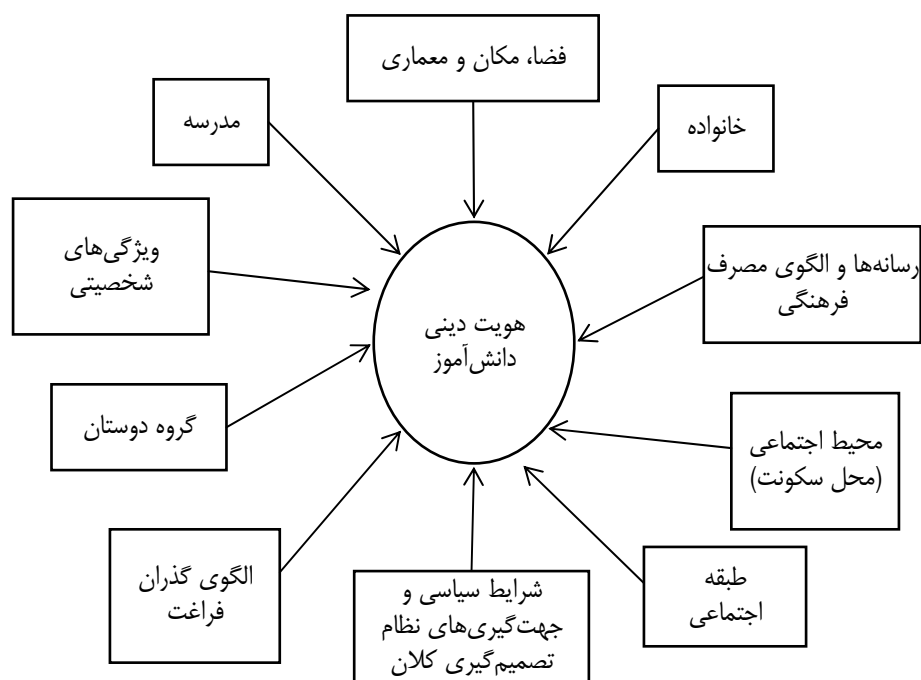
اساس جامعه‌پذیری بر این واقعیت استوار است که کودک انسان به صورت ارگانیک به دنیا می‌آید و با اخذ و کسب مجموعه‌ای از نگرش‌ها و ارزش‌ها، تمایلات و بیزاری‌ها، هدف‌ها و مقاصد و مفهومی عمیق و ناپایدار از اینکه چه نوع شخصی است، به تدریج به موجودی انسانی مبدل می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۸۰: ۱۰۰). از دیدگاه جامعه‌شناسی، جامعه‌پذیری روندی است که طی آن، انسان، اجتماعی شدن را می‌آموزد (مرادزاده، ۱۳۷۳: ۱۱). نظریه‌های مربوط به جامعه‌پذیری، هر کدام به بعضی از عوامل زمینه‌ساز آن توجه می‌کنند، اما از آنجایی که پدیده‌های روانی اجتماعی و از جمله جامعه‌پذیری نوجوانان و جوانان، تحت تأثیر عوامل متعددی است که هر کدام با درجه و شدت معینی در ایجاد آن سهیمند، نمی‌توان پدیده‌های اجتماعی را با یک یا چند علت واحد تبیین کرد (ساعتچی، ۱۳۷۷: ۹۹).

خانواده به مثابه میانجی در اجتماعی شدن طفل و هم‌نوایی عمیق وی با هنجارهای اجتماعی، اهمیت ویژه‌ای دارد. جنبه‌های ژرف و نهان شخصیت انسان از آموزش و پرورش دوران کودکی است و از آنجا که نخستین سال‌های زندگی فرد در محیط خانواده می‌گذرد، و در این دوران است که پایه شخصیت گذاشته می‌شود، می‌توان به اهمیت خانواده و تأثیر آن در پرورش فرد و قوای روحی و اخلاقی او پی برد (وثوقی و نیک‌خلق، ۱۳۷۴: ۱۷۳). مدرسه یکی دیگر از کارگزاران مهم جامعه‌پذیری نوجوانان و جوانان، است. مدرسه نیز مانند خانواده از سویی ارزش‌ها، هنجارها، دانش‌ها و مهارت‌های اجتماعی را با برنامه درسی و فعالیت‌های فوق‌برنامه به‌طور رسمی و آگاهانه به دانش‌آموزان آموزش و انتقال می‌دهد و از سوی دیگر، بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی می‌توان گفت که افراد با ورود به مدرسه، در تعامل با معلمان و دوستان جدید به مثابه الگو، قرار می‌گیرند و با مشاهده رفتار، گفتار و نگرش‌ها، آنها را به منزله الگوهای رفتاری مناسب فراگرفته و درونی می‌سازند. در هر دو صورت، تشویق و تنبیه به موقع و برخورد‌ها و ارتباط مناسب اولیای مدارس با دانش‌آموزان در پرورش اجتماعی آنها نقش مهمی ایفا می‌کند. بر اساس این، می‌توان متغیرهایی مانند میزان تعهد کارکنان مدارس به هنجارها و نقش‌های اجتماعی، فعالیت‌های آموزشی و فوق برنامه را در تبیین جامعه‌پذیری نوجوانان و جوانان مورد توجه قرار داد. گروه همسالان نیز نقش مهمی در جامعه‌پذیری نوجوانان و جوانان ایفا می‌کنند. گی‌روشه با تأکید بر این امر، معتقد است: «جامعه‌پذیری لزوماً انتقال فرهنگ از طریق بزرگسالان به جوانان نیست؛ این انتقال همچنین بین اشخاص همسن نیز صورت می‌گیرد» (روشه، ۱۳۷۶: ۷۲). رسانه‌ها در قرن حاضر، در امر جامعه‌پذیری نقش مهمی پیدا کرده‌اند. درباره نقش وسایل ارتباط جمعی، میان صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود ندارد، به نحوی که برخی معتقدند: رسانه‌های گروهی می‌توانند موجد ایستارهای نوین شده و ارزش‌های جدیدی را به جامعه القا کنند، در حالی که گروهی دیگر معتقدند: رسانه‌های گروهی می‌توانند صرفاً زمینه‌های تقویت یا تضعیف گرایش‌های موجود را فراهم آوردند. سرانجام، باید از انواع شکل‌های اجتماعی نیز به مثابه یکی دیگر از سازوکارهای جامعه‌پذیری نوجوانان و جوانان یاد کرد (احمدی، ۱۳۷۷: ۱۰۹).

افزون بر اینها متغیرهای ساختاری متعددی از محتوای آموزش گرفته تا رضایت سیاسی و رضایت از زندگی نیز بر دینداری مؤثر هستند. مجدداً تأکید بر این نکته ضروری

است که طرح این مسئله و مرور عوامل زیر بر اساس این پیش‌فرض اساسی است که هویت‌های جمعی دارای خصلت یا ویژگی تکوین هستند و در طول زمان (و به تدریج) شکل گرفته و تغییر می‌یابند. همچنین این پیش‌فرض مهم در نظر گرفته شده که هویت تحت تأثیر محیط و شرایط فرهنگی اجتماعی تغییر می‌کند. به عبارت دیگر، هویت واقعی تدریجی، انعطاف‌پذیر، ناتمام و متأثر از شرایط بیرونی است (حاجیان، ۱۳۸۸: ۱۳۴-۱۱۵). همچنین این به معنای نادیده انگاشتن نقش آدمی برای تکوین و تحول هویت خود نیست، چراکه فرد می‌تواند در شکل‌دهی به هویت خود مؤثر باشد. در هر حال و با توجه به ادبیات موجود در حوزه روان‌شناسی اجتماعی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی و نیز مباحث مطرح شده در حوزه جامعه‌پذیری و یا اجتماعی شدن عوامل اصلی سازنده هویت (مذهبی) به قرار زیر است:

۱. خانواده؛
 ۲. رسانه‌ها و الگوی مصرف فرهنگی؛
 ۳. مدرسه و نظام آموزشی و پرورش؛
 ۴. گروه دوستان؛
 ۵. طبقه اجتماعی؛
 ۶. نظام سیاسی و ارزش‌های مورد تأکید آن؛
 ۷. محیط اجتماعی (محل سکونت)؛
 ۸. فضا و معماری؛
 ۹. الگوی گذران اوقات فراغت؛
 ۱۰. ویژگی‌های تشخیص و روان‌شناختی فرد.
- در این میان نقش و تأثیر مدرسه، به‌ویژه در دوران جدید که کارکردها و وظایف سایر نهادهای اجتماعی به مدرسه واگذار شده است، قابل توجه است. نمودار زیر خلاصه بحث حاضر را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل نظری جامع عوامل مؤثر بر هویت دینی دانش‌آموزان

۳. تعریف هویت دینی و ابعاد آن

موضوع هویت مذهبی و الگوی آن در ارتباط با هر دینی متفاوت است (Duane, 2006: 535)، چراکه هویت مذهبی به شدت به ماهیت و تاریخ ادیان، تاریخ جنبش‌های مذهبی و نوع عقاید دینی مربوط می‌شود. بنابراین در اندازه‌گیری هویت مذهبی در هر دین خاص باید به ترجیحات دینی، نوع طبقه‌بندی فرقه‌ها و ارزش‌ها و نگرش‌های مذهبی هر کدام توجه کرد. اما صرف نظر از این مطلب، گل محمدی، هویت دینی را مجموعه‌ای نسبتاً پایدار و ثابت از ایستارها می‌داند که فرد از رابطه خود با دین در ذهن دارد. وی تصریح کرده است: هویت دینی افراد (و نه هویت دینی گروه‌های دینی) از حیث رابطه‌ای که با دین برقرار می‌کنند و اثری که دین بر شخصیت آنها می‌گذارد، قابل بررسی است (گل محمدی، ۱۳۸۱: ۲۳). شجاعی زند در مدل نهایی خود برای سنجش دینداری، بین مشارکت دینی (به معنای قبول نقش و مسئولیت در فعالیت‌های دینی) با اعمال مناسکی

فردی (عبادات فردی)، عبادات جمعی، شعائر دینی، تکالیف جمعی و تکالیف فردی تفاوت قائل شده است. وی مشارکت دینی را به تعلیمات دینی، ساخت و تعمیر مساجد و اماکن عام‌المنفعه، وقف و خیریه، قرض‌الحسنه و انفاق و... تقسیم کرده است (همان: ۶۳). به‌طور کلی بسیاری از نظریه‌پردازان در این زمینه معتقدند که دین پدیده‌ای چندبعدی است.

اندیشمندان متعددی تلاش کردند ابعاد دین یا به بیان بهتر، دینداری را تعریف کنند. از جمله گلاک و استارک، معروف‌ترین تقسیم‌بندی و پذیرفته‌ترین تعریف را ارائه کرده‌اند و دینداری را دارای چهار بعد می‌دانند: اعتقادی، مناسکی، تجربی - عاطفی و پیامدی (سراج‌زاده و توکلی، ۱۳۸۰). از سوی دیگر بر اساس مجموعه تعاریف، برداشت‌ها و رویکردهای مربوط به هویت دینی، هویت دینی مشتمل بر چند بعد مهم، شامل آگاهی و شناخت دینی، تجارب و احساسات دینی، رفتار دینی (پایبندی به احکام دینی)، تعلق و تعهد فرد به مشارکت در اعمال و آیین جمعی دینی و در نهایت برداشت و تعریف خود از دینداری خود فرد می‌شود. این ابعاد در هر دو بخش (معلمان و دانش‌آموزان) تا حدود زیادی مشترک است، به‌ویژه تلقی و برداشت دانش‌آموزان از دینداری یا هویت دینی معلمان رابطه جدی با کسب هویت دینی آنها دارد. عوامل و نهادهای رسمی مؤثر در تکوین هویت دینی را می‌توان به قرار زیر برشمرد:

- انجمن‌های علمی - حرفه‌ای و تشکل‌های مردم‌نهاد (دارای عملکرد تربیتی)؛
- نقش مدرسه؛
- مؤسسات ارائه‌کننده خدمات تربیتی؛
- مؤسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی؛
- حوزه‌های علمیه و مساجد؛
- دانشگاه‌ها و مراکز تربیت مربی و ارتقای مستمر منابع انسانی؛
- مؤسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی.

همچنین زیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی که بر تکوین هویت مذهبی مؤثر هستند به این قرار است: ۱. راهبردی و مدیریت تربیتی، ۲. برنامه‌درسی، ۳. تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، ۴. تأمین و تخصیص منابع مالی، ۵. تأمین فضا، تجهیزات و فناوری و ۶. پژوهش و ارزشیابی.

در سند تحول آموزش و پرورش که اخیراً به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است، در بخش مبانی اساسی فلسفه تربیت آن، دین محوری و ویژگی اصلی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران تلقی شده است (سند تحول نظام آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۷).

۴. عوامل مؤثر بر هویت مذهبی دانش آموزان

هویت دینی و هر نوع هویت دیگری، علاوه بر شرایط فردی، همواره تحت تأثیر مؤلفه‌های محیطی و فرایندهای جامعه‌پذیری و نهادهای تربیتی قرار دارد و تکوین می‌یابد. در واقع، هویت، همان‌طور که اکثر روان‌شناسان از جمله اریکسون بر آن تأکید دارند، مفهومی در حال تکوین و تغییر بوده و در طول زمان و بر حسب شرایط تغییر و تحول می‌یابد. بنابراین یک مبنای این پژوهش، نظریه اریکسون، مبنی بر تحول و تغییر در هویت است. از جمله مهم‌ترین نهادهای مؤثر بر هویت؛ خانواده، رسانه و آموزش و پرورش هستند. آموزش و پرورش از طریق ابزارهای متنوعی چون متون درسی، برنامه‌های آموزشی (رسمی) و برنامه‌های فوق برنامه و پرورشی (غیررسمی) به تأثیرگذاری بر هویت دینی دانش آموزان می‌پردازد که در این میان نقش معلمان بسیار محوری است. نقش مدرسه و معلم در تکوین شخصیت و هویت دانش آموزان در بسیاری از نظریه‌های روان‌شناسی و تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است.

نقش معلم را می‌توان از منظر آلبرت بندورا و در چارچوب مفهوم یادگیری مشاهده‌ای مورد توجه قرار داد. همچنین مقوله یادگیری مشاهده‌ای به‌عنوان یک روش بدیهی و فطری مورد توجه تراندیک و واستون نیز بوده و آنها از خلال آزمایش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که یادگیری از راه تجربه مستقیم رخ می‌دهد. به سخن دیگر، آنها تأکید دارند که یادگیری در نتیجه تعامل شخص یادگیرنده با محیط انجام می‌شود. این ایده مورد تأیید میلر و دلارد نیز بوده است (یک ارگانسیم می‌تواند با مشاهده فعالیت ارگانسیم دیگر یاد بگیرد). آنها فکر می‌کردند که این نوع یادگیری متداول است و به عبارت دیگر، اگر رفتار تقلیدی تقویت شود، مانند هر یادگیری دیگر نیرومند خواهد شد. دانش آموزان از طریق انجام رفتار یکسان، نسخه‌برداری^۱ (کپی کردن) و رفتار جور شده وابسته (تکرار

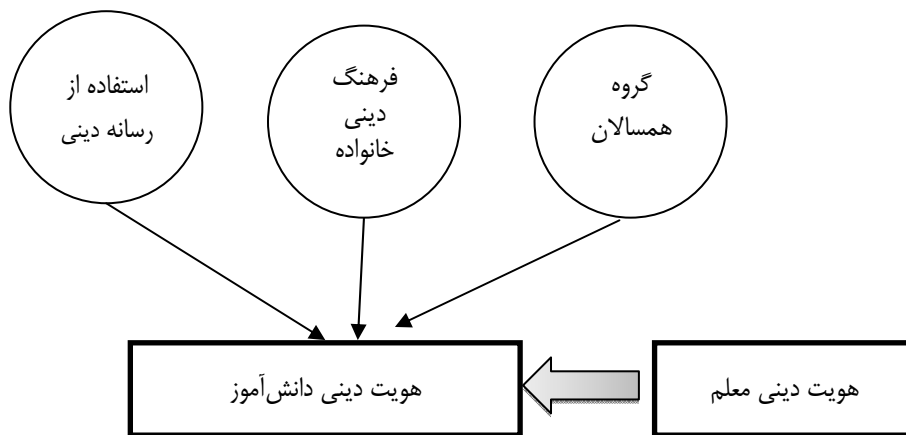
1 . Coping behavior

کور کورانه اعمال یک سرمشق یا الگو) یاد می‌گیرند و رفتار می‌کنند. میلر و دلاردر خاطر نشان کرده‌اند که تقلید (از معلم و...) می‌تواند به صورت عادت درآید. آنها این تمایل آموخته شده برای تقلید رفتار افراد را تقلید تعمیم یافته نامیده‌اند. نقش سرمشق یا الگو در یادگیری، در نظریه اسکینر نیز مورد تأیید قرار گرفته است. بندورا معتقد است: الگوها و سرمشق‌هایی که مورد احترام، لایق، والا مقام و پر قدرت باشند، در ایجاد یادگیری مؤثرند. بنابراین در اکثر موارد، معلمان می‌توانند الگوهایی با نفوذ باشند. به نظر او، معلمان می‌توانند هم به آموزش دانش و مهارت‌ها اقدام کنند و هم به یاد دادن شیوه‌ها و حل مسئله، اصول اخلاقی و معیارهای عملکرد، قواعد کلی و اصول و خلاقیت همت گمارند. معلمان می‌توانند اعمال خود را الگو قرار دهند، سپس این الگوها به وسیله دانش‌آموزان درونی شده و برای ارزشیابی شخصی به صورت معیار عملکرد در خواهند آمد. تراندیک قویاً باور داشت: بین فعالیت‌های آموزشی و فرایند یادگیری رابطه مهمی وجود دارد (معنوی‌پور، ۱۳۸۹: ۲۷۶). بر این مبنای باید گفت: مدرسه و به‌طور مشخص معلم، نقش مهمی در هدایت و شکل‌دهی هویت دینی دانش‌آموزان دارد.

۱-۴. سازوکار و شیوه تأثیرگذاری معلم بر هویت مذهبی دانش‌آموز

یکی از متغیرهای موجود در مدرسه که بر هویت فراگیران مؤثر است، معلمان هستند. آموزگاران سنگ بنا و محور اصلی آموزش و تعلیم تربیت در مدارس محسوب می‌شوند و در کنار متون و مواد درسی و فعالیت‌های تربیتی و... نقش اساسی در شکل‌دهی به هویت دانش‌آموزان به عهده دارند. این به دلیل شأن، اقتدار و نفوذ اجتماعی معلمان، تداوم و زمان‌بر بودن تعاملات (در طول هفته‌ها و سال تحصیلی) و در مجموع الگو بودن یا گروه مرجع بودن معلمان است. در حقیقت آموزگاران، جز نقش مستقیمی که در تدریس دارند، تأثیر شگرفی بر اخلاق، تربیت و جهت‌گیری‌های ارزشی دانش‌آموزان دارند. ضمن آنکه بخشی از نفوذ معلمان به دلیل نقش اساسی آنها در ارزشیابی دانش‌آموزان هم است.

۵. مدل نظری تحقیق



بر اساس تحقیقات انجام شده درباره ادبیات هویت دینی می توان گفت: در مجموع هویت دینی دارای ابعاد زیر است:

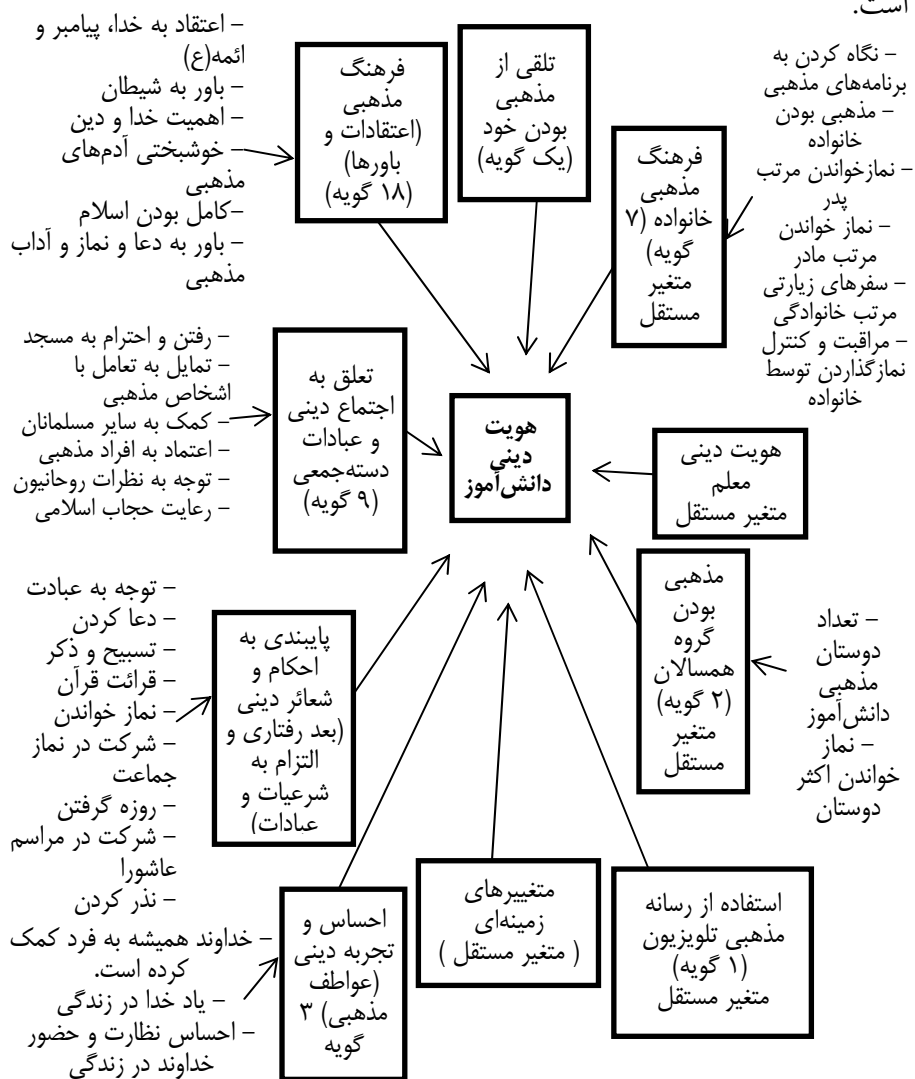
۱. بعد هویت یابی دینی و به عبارتی، احساس تعلق (خود مقوله بندی) فرد به فرهنگ و اجتماع دینی؛ احساس تعلق به دین و دینی پنداشتن خویش بعد نخست هویت دینی است.
۲. بعد تعلق به فرهنگ دینی، شامل شناخت و پذیرش باورهای دینی و پذیرش اقتدار متون مقدس، گروه های مذهبی و رهبران مذهبی؛
۳. بعد تعهد به اجتماع دینی به معنی مشارکت در فعالیت های دینی گروهی، عضویت در اجتماعات دینی، تمایل به ارتباط و مشورت با افراد مذهبی و... اعتقاد به دخالت دین در حوزه مسائل اجتماعی (سیاست، اقتصاد، تعلیم و تربیت و...) ضرورت حضور و فایده مندی دین در جامعه (جهت گیری مذهبی در بعد اجتماعی یا همان بعد بیرونی) همچنین تمایل به مشورت، تعامل و ارتباط با مذهبی ها هم در این بعد قرار می گیرد.
۴. بعد احساسی، تجربی یا عاطفی دین (به طور مشخص احساس حضور خدا در زندگی)؛

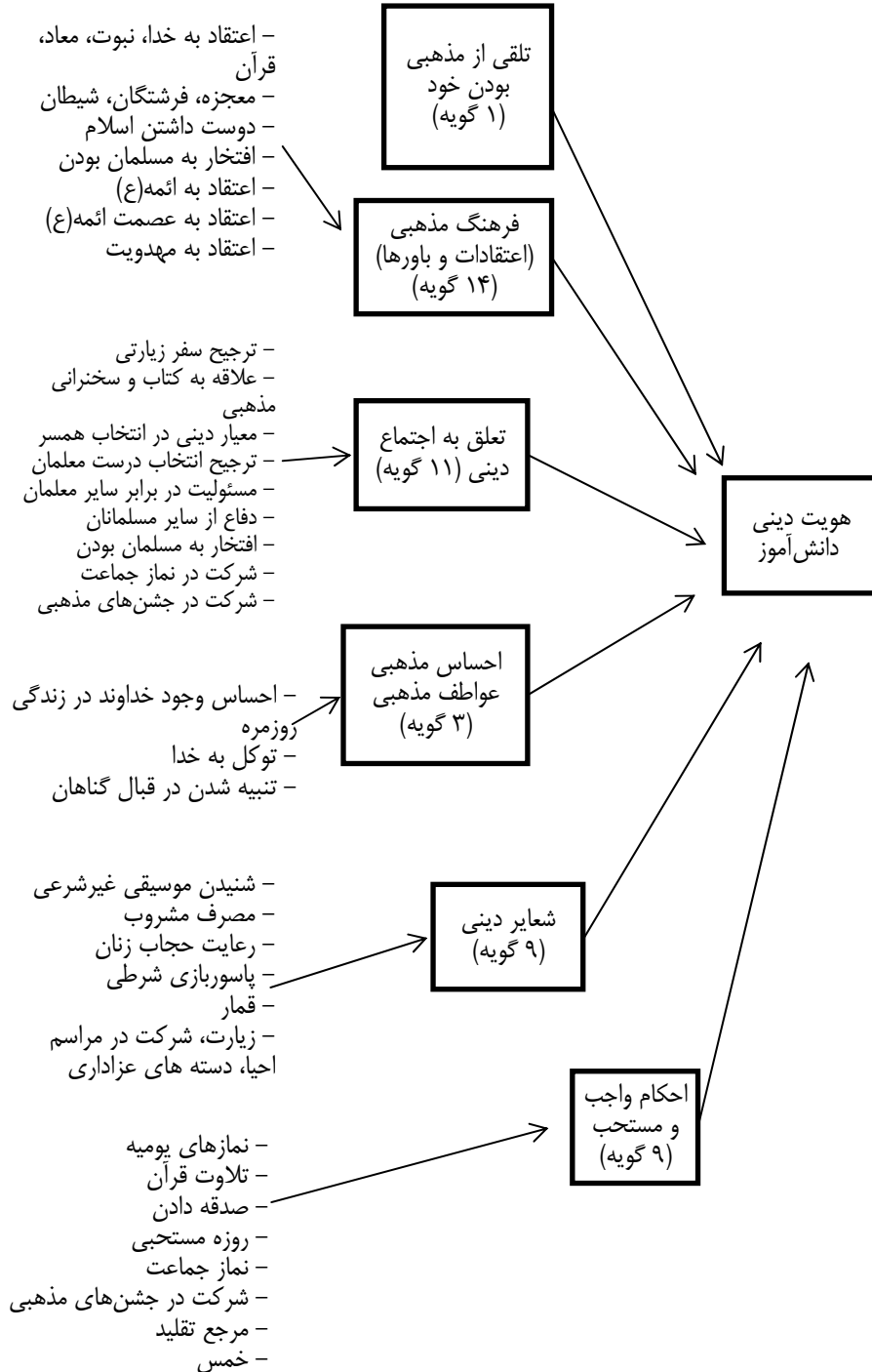
۵. رفتار مذهبی و پایبندی عملی به دستورات، احکام، فرامین و شعائر دینی. برای سنجش متغیر «فرهنگ دینی خانواده» این گویه ها در نظر گرفته شده است: ۱. نگاه کردن اعضای خانواده به برنامه های مذهبی، ۲. مذهبی بودن خانواده، ۳. نماز خواندن

مرتب پدر، ۴. نماز خواندن مرتب مادر، ۵. سفرهای زیارتی مرتب خانواده‌گی و ۶. مراقبت و کنترل نماز گذاردن توسط خانواده.

برای سنجش «دینی بودن گروه همسالان» نیز دو گویه مطرح شده است: ۱. تعداد دوستان مذهبی دانش‌آموز و ۲. نماز خواندن اکثر دوستان.

در شکل زیر کلیه ابعاد هویت دینی دانش‌آموزان و نیز متغیرهای مرتبط با آن آمده است.





در واقع تلاش شده است از ابزار سنجش هویت مذهبی مقیاس طالبان (برای بزرگسالان) و مقیاس نگرش به مذهب فرانسیس و همکاران (۱۹۸۷) (برای دانش‌آموزان) استفاده شد. گویه‌های مقیاس فرانسیس نیز در قالب پنج بعد اصلی هویت دینی تحلیل شده است.

۶. روش‌شناسی

هدف اصلی این پژوهش سنجش رابطه و همبستگی میان دو متغیر هویت دینی دانش‌آموزان و هویت دینی معلمان بر اساس مدل ارائه شده است. روش تحقیق در این پژوهش، پیمایشی^۱ (زمینه‌یابی) است و واحد مشاهده، دانش‌آموزان و معلمان هستند. واحد تحلیل نیز کلاس است، به این معنی که در هر کلاس هویت دینی دانش‌آموزان با هویت دینی معلم همان کلاس مورد قرار می‌گیرد و به‌طور مشخص رابطه همبستگی میان دانش‌آموزان و معلمان تحلیل می‌شود. با استفاده از آزمون‌های رایج سنجش (به‌ویژه با تأکید بر مقیاس هویت دینی فرانسیس و طالبان برای استفاده در نمونه‌های مسلمان) هویت مذهبی دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌شود. همچنین هویت دینی معلمان و نیز میزان دینداری و هویت دینی معلمان (مربوطه به هر کلاس) پرس‌وجو خواهد شد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران (تمام مناطق) است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به تحصیل مشغول بودند و تعداد آنان ۹۷۱۴۸ نفر برآورد شده است. همچنین جامعه آماری دبیران دوره دبیرستان در شهر تهران حدود ۳۳۱۳ نفر است. تعداد کل آموزشگاه‌های متوسطه شهر تهران ۱۰۵۵ با ۸۸۲۰ کلاس است.

در این پژوهش برای برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شده است که با استفاده از این جدول حجم نمونه در سطح ۵٪، ۳۳۶ نفر برآورد شده است. همچنین حجم نمونه دبیران و کلاس‌ها بر اساس تعداد کلاس‌های دوره دبیرستان در شهر تهران (و نیز امکانات و مقدمات محقق) ۳۲ کلاس، تعیین شد.

۶-۱. روش نمونه‌گیری

روش نمونه‌گیری در گام نخست سهمیه‌ای بوده است؛ برای اینکه امکان تعمیم یافته‌ها به

1 . Survey

کل شهر تهران میسر باشد، نمونه‌ها از چهار منطقه شهر تهران در شمال، جنوب، شرق و غرب انتخاب شده‌اند. در گام بعدی به تصادف در هر منطقه دو دبیرستان پسرانه و دخترانه انتخاب شد. در هر مدرسه ۴ کلاس به تصادف انتخاب شد و در هر کلاس هم با روش تصادفی ده تا دوازده دانش‌آموز بر اساس لیست حضور و غیاب کلاسی انتخاب شدند و به همراه دبیر مربوط به همان ساعت پرسشنامه از آنها تکمیل شد. در مجموع، ۳۲ کلاس و ۳۳۶ دانش‌آموز و ۳۲ دبیر به‌عنوان جمعیت نمونه انتخاب و مورد بررسی قرار گرفته است.

۲-۶. ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه است. گویه‌های این پرسشنامه از تلفیق گویه‌های مقیاس فرانسیس برای سنجش هویت دینی نوجوانان با مقیاس‌های سنجش هویت دینی محققان ایرانی به‌خصوص چارچوب شجاعی زند (۱۳۸۴) و مقیاس طالبان (۱۳۸۸) استفاده شده است، چرا که - همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد - سنجش دینداری برای پیروان هر دینی باید متناسب با آن دین تدوین و طراحی شود.

مقیاس‌های مورد استفاده در بررسی حاضر در پژوهش‌های گذشته از نظر روایی و اعتبار مورد بررسی کامل و دقیق قرار گرفته‌اند و چندین آزمون اولیه را پشت سر گذاشته و سپس مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به‌طور مشخص آلفای کرونباخ مقیاس‌ها و خرده‌مقیاس‌های آنها همواره بالاتر از $0/78$ بوده است. اما برای بررسی روایی و اعتبار مقیاس ترکیبی و ساخته شده در مطالعه حاضر که به‌دلیل ارائه و استفاده از آن در جامعه آماری نوجوانان از حساسیت زیادی برخوردار بود، این مقیاس ابتدا به رؤیت و داوری ۵ نفر از محققان هویت دینی در ایران (که سابقه مطالعه و اندازه‌گیری تجربی هویت دینی را داشته‌اند) رسید و نظرات آنها در پرسشنامه اعمال شد.

مطابق روال پژوهش‌های تجربی و به‌منظور اصلاح و تدقیق پرسشنامه طراحی شده و ترکیب شده هویت مذهبی دانش‌آموزان (با استفاده از پرسشنامه‌های پیشین) قبل از اجرا، آزمون اصلی پرسشنامه در یک نمونه آماری محدود از دانش‌آموزان منطقه ۵ در دو کلاس پایه سوم دبیرستان با حجم ۳۰ نفر اجرا شد. پس از ورود داده‌ها، تحلیل‌های لازم برای سنجش روایی انجام پذیرفت و به‌طور مشخص از تکنیک آزمون کرونباخ برای بررسی روایی مقیاس‌ها استفاده شد که نتایج آن به این شرح است: ۱. مقیاس فرهنگ مذهبی:

رابطه هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان مدارس شهر تهران ۹۵

۰/۷۸، ۲. مقیاس تعلق به اجتماع مذهبی: ۰/۸۱، ۳. مقیاس احساس یا تجربه مذهبی: ۰/۷۹، ۴. مقیاس رفتار مذهبی: ۰/۸۸، ۵. مقیاس هویت مذهبی کل: ۰/۸۲ و ۶. مقیاس فرهنگ مذهبی خانواده دانش‌آموز: ۰/۷۵. در نتیجه می‌توان گفت: ابزار ساخته شده برای اندازه‌گیری هویت مذهبی دانش‌آموزان از روایی لازم برخوردار است که البته این نتایج نیز طبیعی است، چرا که گویه‌های انتخاب شده به‌طور مکرر در پژوهش‌های قبلی استفاده و آزمون شده‌اند.

۷. یافته‌های پژوهش

۷-۱. آمار توصیفی

- وضعیت هویت دینی دانش‌آموزان: حدود ۴۹ درصد دانش‌آموزان، دختر و ۵۱ درصد پسر بوده‌اند. ۳۲ درصد آنها در پایه دوم، ۲۵ درصد در پایه سوم، ۳۷ درصد در پایه اول و حدود ۶ درصد در دوره پیش‌دانشگاهی قرار دارند.

جدول زیر توزیع فراوانی ابعاد اصلی هویت دینی دانش‌آموزان (متغیرهای ساخته شده) را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تمام میانگین‌های ابعاد اصلی هویت دینی دانش‌آموزان بالاتر از میانگین است. قوی‌ترین بعد مربوط به احساس یا تجربه دینی با رقم ۴/۷ و پس از آن، فرهنگ دینی یا باورها با رقم ۴/۲ است. ضعیف‌ترین بعد نیز تعلق به ابعاد اجتماعی دین ۳/۲ است. میزان حاکمیت فرهنگ دینی خانواده دانش‌آموزان نیز بالاتر از میانگین قرار دارد.

جدول ۱. میانگین ابعاد اصلی هویت دینی دانش‌آموزان

فرهنگ دینی خانواده	احساس دینی	رفتار دینی	اجتماع دینی	فرهنگ دینی	تعداد
۳۳۶	۳۳۶	۳۳۶	۳۳۶	۳۳۶	
۳/۴۲۵۶	۴/۷۷۳۸	۳/۸۴۵۲	۳/۲۳۵۱	۴/۲۵۳۰	میانگین (در دامنه یک تا پنج)

در ادامه، توزیع فراوانی ابعاد اصلی هویت دینی دانش‌آموزان که با ترکیب گویه‌های هر بعد محاسبه شده است، ارائه می‌شود. این یافته حکایت از قوت هویت مذهبی کل

دانش آموزان و ابعاد مختلف آن دارد. به این معنی که فقط ۴ درصد دانش آموزان دارای هویت دینی ضعیف هستند. ۱۶ درصد دارای هویت دینی متوسط و سایرین (۸۰ درصد) دارای هویت قوی و خیلی قوی هستند.

- وضعیت هویت دینی دبیران: جدول زیر میانگین ابعاد اصلی هویت دینی دبیران را نشان می‌دهد. داده‌ها نشان می‌دهد که به ترتیب میانگین فرهنگ دینی با ۴/۹ احساس و تجربه دینی با ۴/۷ و رعایت شعائر دینی با ۴ و تعلق به اجتماع دینی ۳/۸ و در نهایت، عمل به احکام و واجبات با میانگین ۳ بالاتر از میانگین بوده و نسبتاً قوی و قوی هستند. بر این اساس مشخص است که فقط ۶/۵ درصد در حد متوسط قرار دارند، در حالی که ۹۳ درصد دبیران هویت دینی قوی و بسیار قوی دارند.

جدول ۲. میانگین ابعاد اصلی هویت دینی دبیران

فرهنگ مذهبی	تعلق به اجتماع دینی	احساس مذهبی	شعائر دینی	عمل به احکام و واجبات	تعداد
۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	
۴/۹۳۵۵	۳/۸۷۱۰	۴/۷۷۴۲	۴	۳/۰۳۲۳	میانگین (در دامنه یک تا پنج)

به منظور ایجاد تمهیدات لازم برای بررسی روابط هویت دینی دانش آموزان و دبیران، لازم است که میانگین کلیه ابعاد هویت دینی دانش آموزان هر کلاس محاسبه شود و پس از آن میانگین هر کلاس با نمرات هویت دبیران همان کلاس محاسبه و در ارتباط گذاشته شود.

۲-۷. بررسی رابطه همبستگی متغیرهای هویت مذهبی دانش آموزان با دبیران

نتایج نشان می‌دهد: ۱. رابطه معنی داری بین بعد تعلق به هویت دینی دبیران و ابعاد هویت دینی دانش آموزان وجود ندارد، ۲. رابطه معنی داری بین بعد فرهنگی هویت دینی دبیران و ابعاد هویت دینی دانش آموزان وجود ندارد، ۳. رابطه معنی داری بین بعد احساس هویت دینی دبیران و ابعاد هویت دینی دانش آموزان وجود ندارد، ۴. رابطه معنی داری بین بعد احساس هویت دینی دبیران و ابعاد هویت دینی دانش آموزان وجود ندارد، ۵. رابطه معنی داری بین بعد پایبندی به شعائر دینی دبیران و ابعاد هویت دینی دانش آموزان وجود

رابطه هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان مدارس شهر تهران ۹۷

ندارد و ۶. رابطه معنی‌داری بین بعد رفتار دینی دبیران و ابعاد هویت دینی دانش‌آموزان وجود ندارد. نتایج بررسی روابط همبستگی حکایت از رابطه معنی‌دار سه متغیر خانواده دانش‌آموز، گروه همسالان و استفاده از رسانه مذهبی با هویت دینی دانش‌آموزان دارد.

جدول ۳. رابطه همبستگی هویت دینی دبیران با ابعاد هویت دینی دانش‌آموزان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب همبستگی	معناداری
بعد تعلق دینی دبیر	تلقی از مذهبی بودن	۰/۵۰۴	۰/۰۰۵
	فرهنگ مذهبی	۰/۲۲۵	۰/۲۳۲
	تعلق به اجتماعی دینی	۰/۲۵۲	۰/۱۸۰
	رفتار دینی	۰/۳۳۳	۰/۰۷۲
	احساس دینی	۰/۱۱۳	۰/۵۵۱

۳-۷. تحلیل رگرسیونی هویت مذهبی دانش‌آموزان با تمامی متغیرهای مستقل

برای تعیین متغیرهای تبیین‌کننده هویت دینی دانش‌آموزان، تمامی متغیرهای مستقل، اعم از ابعاد هویت دینی معلمان و نیز فرهنگ دینی خانواده دانش‌آموز، استفاده از رسانه مذهبی و گروه همسالان دانش‌آموز در معادله رگرسیونی وارد شد. در مجموع، نتایج تحلیل رگرسیونی حاکی از تأثیر نسبتاً مثبت متغیرهای رسانه خانواده و گروه همسالان و تأثیر منفی یا بی‌معنی ابعاد هویت دینی دبیران بر هویت دینی دانش‌آموزان است، هرچند ضریب تعیین تمامی متغیرها در حدود ۰/۹۰ بوده است. در تحلیل نهایی باید گفت: دو عامل فرهنگ مذهبی خانواده و رسانه مذهبی بر هویت دینی دانش‌آموزان مؤثر هستند. این دو متغیر، در مجموع ۰/۸۵ از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند.

۸. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد: هویت دینی کل معلمان در دامنه ۱ تا ۵ برابر ۴/۳ بوده و در تمامی ابعاد، به‌ویژه بعد فرهنگ دینی و تعلق به اجتماع دینی قوی و بالاتر از میانگین بوده است. این یافته با نتایج تمامی پژوهش‌های قبلی، به‌ویژه یافته‌های تحقیق طرح ملی ارزش‌ها و باورهای ایرانیان در دو موج ۱۳۷۹ و ۱۳۸۲ و نیز یافته‌های بررسی ملی طالبان در سال ۱۳۸۸ هماهنگی و تناسب دارد.

در این میان قوی‌ترین بعد مربوط به احساس دینی و سپس فرهنگ دینی بوده است، اما در تمامی ابعاد بالاتر از متوسط بوده است. این نتیجه با یافته‌های اصلی پژوهش‌های گذشته از جمله تحقیقات چلبی (۱۳۸۵)، غیاثوند (۱۳۸۰)، نیک خواه (۱۳۸۰)، طالبان (۱۳۸۸)، عسگری (۱۳۹۰) و نتایج طرح‌های ملی ارزش‌ها و باورهای ایرانیان در دو موج (۱۳۷۹) و (۱۳۸۲) منطبق و هماهنگ بوده است.

هویت دینی و دینداری در هر دو گروه دبیران و دانش‌آموزان در تمام ابعاد قوی و جدی بوده و این دو گروه کماکان متدین یا به عبارتی دارای هویت دینی هستند. همچنین بعد احساس و تجربه دینی و سپس فرهنگ دینی بسیار قوی بوده اما تعلق به اجتماع دینی و عمل به رفتار دینی (عمل به احکام دینی) ضعیف‌تر بوده است. بر اساس آمارهای استنباطی و تحلیل روابط همبستگی انجام شده در خصوص رابطه میان دو متغیر کلی «هویت دینی دانش‌آموزان» با «هویت دینی دبیران»، یافته‌ها حکایت از فقدان رابطه معنی‌دار می‌کنند. به عبارتی، در عین قوت هویت دینی هر دو سو، ارتباطی میان آنها مشاهده نشده است، بنابراین فرضیه اصلی تحقیق رد می‌شود.

همچنین هیچ‌گونه رابطه معنی‌داری میان ابعاد هویت دینی دبیران با ابعاد هویت دینی دانش‌آموزان مشاهده نشده است. در مقابل، رابطه معنی‌داری میان متغیر «فرهنگ مذهبی خانواده دانش‌آموز» و «استفاده دانش‌آموز از رسانه‌های مذهبی» با «هویت مذهبی دانش‌آموز» وجود دارد و بر اساس تحلیل‌های رگرسیونی، ضریب تعیین چندگانه (R^2) این دو متغیر حدود ۸۰ درصد بوده است.

مطابق یافته‌ها، رابطه معنی‌داری میان «مذهبی بودن گروه همسالان دانش‌آموز» با «هویت مذهبی دانش‌آموز» وجود دارد، اما در تحلیل‌های رگرسیونی این متغیر تأثیری در هویت دینی دانش‌آموزان ندارد.

نتایج به دست آمده و یافته کلی پژوهش نشان می‌دهد: بر خلاف انتظار عمومی و رایج و تلقی مورد قبول متخصصان مسائل تربیتی و آموزشی، دینی بودن دبیران هیچ‌گونه تأثیری بر هویت دینی دانش‌آموزان ندارد، بلکه آبشخور اصلی و منبع هویت‌بخش دانش‌آموزان، در خارج از مدرسه و توسط سایر نهادهای غیر رسمی مانند خانواده و رسانه انجام می‌پذیرد. یافته‌های تحقیقات متعدد از جمله چلبی (۱۳۸۵)، غیاثوند (۱۳۸۰)، نیک‌خواه (۱۳۸۰) و عسگری (۱۳۹۰) بر اهمیت نقش خانواده در مقایسه با مدرسه و سایر

نهادهای تأکید کرده‌اند. در واقع نقش نهاد مدرسه و به‌طور مشخص، تأثیر معلمان در شکل‌دهی به هویت دینی دانش‌آموزان بسیار ناچیز به نظر می‌رسد. متأسفانه در این خصوص یافته‌های پژوهشی متعددی برای مقایسه آنها با نتایج تحقیق حاضر در دسترس نیست و فقط می‌توان به نتایج مشابه به دست آمده در دو تحقیق مجید کاشانی و محمد رضایی اشاره کرد. در پژوهش مجید کاشانی در سال ۱۳۸۶ مشخص شد که بین ارزش‌های حاکم بر نهاد خانواده و ارزش‌های رایج در مدارس ناهماهنگی وجود دارد و به عبارتی، سمت و سوی مسائل فرهنگی در خانواده‌های ایرانی با فضای فرهنگی حاکم بر مدارس ناهمخوان است (کاشانی، ۱۳۸۳). همچنین محمد رضایی در تحقیق تجربی خود به این نتیجه رسید که مدرسه در بازتولید ارزش‌های رسمی نظام سیاسی ناتوان است. به عبارت دقیق‌تر، مدارس در ایران نمی‌توانند مبانی مشروعیت‌ساز نظام سیاسی را در دانش‌آموزان بازتولید کرده و اشاعه دهند. بنابراین حداقل بخشی از فرایند جامعه‌پذیری که به مدارس مربوط می‌شود، دچار اختلال شده است. شاید بتوان گفت: از آنجا که بخش عمده‌ای از ارزش‌های نظام رسمی آموزش و پرورش به گسترش تربیت دینی بازمی‌گردد، مدارس در این زمینه ناموفق بوده‌اند.

با این همه دلایل این امر (نبود رابطه میان هویت دینی معلمان با هویت دینی دانش‌آموزان) می‌تواند ناشی از عوامل زیر باشد:

۱. کاهش اقتدار، موقعیت تربیتی و توان الگودهی معلمان به دانش‌آموزان؛
۲. قوت گرفتن نقش سایر نهادهای اجتماعی مانند خانواده و رسانه حتی در شرایط متحول امروزی که شاهد افول تأثیر خانواده هستیم؛
۳. تداوم تأثیر‌گذاری نهادهای اولیه مانند خانواده در مقابل نهادهای ثانویه مانند مدرسه؛
۴. عدم انگیزه تمایل و تلاش معلمان برای انتقال فرهنگ و باورهای دینی خود به دانش‌آموزان.

اما در خصوص مطلب اخیر و عدم انگیزه معلمان برای انتقال و اشاعه گرایش‌های دینی خود به دانش‌آموزان، می‌توان به عوامل و زمینه‌های زیر که بر اساس مصاحبه نیمه‌استاندارد با تعدادی از دبیران انجام شده است، اشاره کرد:

می‌توان این ایده را مطرح کرد که رشد گرایش‌های سکولاریستی در جامعه ایران (که

در تحقیقات متعددی مانند سراج‌زاده ۱۳۷۷، سراج‌زاده و جواهری ۱۳۸۰ و سراج‌زاده ۱۳۸۸ ثابت شده است) تأثیر خود را بر معلمان نیز گذاشته است. این گرایشات سکولاریستی باعث می‌شود که دین به عنوان امری فردی یا شخصی در نظر گرفته شود که در اثر آن، دینداران تلاش و کوششی برای انتقال ارزش‌های دینی خود به دیگران نمی‌کنند، چراکه دین را امری فردی تلقی می‌کنند. در تفکر سکولار، همان‌گونه که می‌دانیم، حوزه دخالت دین محدود به زندگی شخصی است و دین نباید در اموری مانند تعلیم و تربیت، سیاست، اقتصاد و... وارد شود. شاید یکی از دلایل زیربنایی عدم فعالیت دینی معلمان در مدارس، به این عامل بازگردد که البته اثبات آن نیاز به انجام مطالعات دقیق‌تر و بررسی تجربی دارد.

احتمال دارد بخشی دیگر از این مسئله یعنی عدم یا کاهش فعالیت دینی معلمان در مدارس به مسائل سازمانی در آموزش و پرورش و در مدارس مربوط باشد. یکی از مهم‌ترین آنها به شلوغی و تراکم بیش از حد دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی مربوط است. در فضای متراکم موجود - به قول معلمان - تمام کوشش معلمان صرف مبصری و نظم‌دهی به کلاس می‌شود و اساساً مجال و وقتی برای فعالیت‌های تربیتی و دینی آنها در کلاس باقی نمی‌ماند.

حاکمیت فضای مدیرمحوری در مدارس: بسیاری از معلمان بر افول جایگاه معلم در مدرسه و افزایش اختیارات نهادهای دیگر به‌ویژه مدیران در امور انضباطی و دینی تأکید داشتند. آنها معتقد بودند: مدیران صرفاً بر امور صوری و نظم‌ظاهری مدرسه تأکید دارند و به محتوا و مضمون تدریس و یا مسائل تربیتی در درون کلاس‌ها ورود و دخالتی ندارند، بنابراین، آنچه اهمیت دارد، برگزاری سر وقت کلاس‌ها و رعایت ظواهر در اداره کلاس‌های مدرسه است.

به نظر می‌رسد در شرایط کنونی تمامی انتظارات از معلمان (به‌طور واقعی و عملی و نه در سطح شعارها و سخنرانی‌های رسمی) صرف تأکید بر مسائل آموزشی و تدریس باشد. بنابراین معلم هم از همین فضای هنجاری پیروی و تمکین می‌کند.

واسپاری تمامی اختیارات تربیتی، دینی و اخلاقی در مدارس به مسئولین امور تربیتی در مدارس: در فضای کنونی انتظاری از معلمان برای اشاعه امور دینی وجود ندارد و این‌گونه امور به طور کلی به مربیان امور تربیتی واگذار شده است، در حالی که مسئولان

امور تربیتی مدارس نمی‌توانند از عهده این امور برآیند. مسئله دیگر در این میان به موضوع همیشگی رفاه و حقوق معلمان بازمی‌گردد. علی‌رغم رشد مناسب حقوق معلمان در چند سال اخیر، کماکان حقوق معلمان نسبت به سایر اقشار جامعه حتی کارمندان دولت پایین‌تر است و این مطلب موجب رشد احساس محرومیت نسبی در بین آنان می‌گردد. این در حالی است که این امر با اقتضات کار فرهنگی که نیاز به روحیه آرام و فراغت دارد، همخوانی ندارد. به عبارت دیگر، معلمی که به شدت دغدغه امور روزمره زندگی خود را دارد، نمی‌تواند پیگیر مسائل دینی و تربیتی دانش‌آموزان باشد. با وجود این، بسیاری از معلمان صادقانه و مخلصانه در کنار فعالیت‌های آموزشی به هدایت و آگاهی‌بخشی و ارائه مشاوره به دانش‌آموزان خود مشغول هستند و شأن والای تدریس و تعلیم را ارج می‌نهند، اما وقتی به گستره و جمعیت وسیع و عائله گسترده آموزش و پرورش در اقصی نقاط کشور نظر داشته باشیم، حاکمیت این روحیه در تمامی معلمان فراگیر نیست.

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

- آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۷). مقیاس سنجش دینداری با تکیه بر اسلام، انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آرون، ریمون (۱۳۸۲). مراحل اساسی سیر اندیشه در جامعه‌شناسی، ترجمه باقر پرهام، تهران: علمی و فرهنگی.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی هویت ایرانی، تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
- روشه، گئی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز. ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران: مؤسسه فرهنگی انتشاراتی تبیان.
- ساعتچی، محمود (۱۳۷۷). نظریه‌پردازان و نظریه‌ها در روان‌شناسی، تهران: سخن.
- سراج‌زاده، حسین و مهناز توکلی (۱۳۸۰). «بررسی تعریف عملیاتی دینی در پژوهش‌های اجتماعی»، نامه پژوهش، سال پنجم، شماره ۲۰ و ۲۱.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. طالبان، محمدرضا (۱۳۹۰). «برازش تجربی مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری»، فصلنامه راهبرد فرهنگ، سال سوم، شماره ۱۲ و ۱۳، بهار.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۰). علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن، تهران: سمت.
- کاشانی، مجید (۱۳۸۳). «ناهمسویی هنجارهای خانه و مدرسه و رابطه آن با ناهمسویی دانش‌آموزان»، فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره یک، سال اول، زمستان.
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۱). جهانی شدن، فرهنگ و هویت، تهران: نشر نی.
- مرادزاده، فرهاد (۱۳۷۳). «جامعه‌پذیری»، نشریه رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۱۷، دوره ۵.
- معنوی‌پور، داود (۱۳۸۹). فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دوران.
- وثوقی، منصور و علی اکبر نیک‌خلق (۱۳۷۳). مبانی جامعه‌شناسی، تهران: خردمند.
- وولف، دیوید ام. (۱۳۸۶). روان‌شناسی دین، ترجمه محمد دهقانی، انتشارات رشد.
- ویلیامز، کارل (۱۳۸۲). دین و روان‌شناسی، ترجمه افسانه نجاریان، تهران: رسش.

ب) منابع لاتین

- Allport, G.W. & Ross, M.J.Jr. (1967). "Personal Religious Orientation and Prejudice", journal of personality and social psychology, 5: 432-443.
- Duane, F. Alwin et al.(2006). "Measuring Religious Identities in Survey", Public opinion Quarterly, vol 70, No 4, winter.