

دانش آموزان نوجوان ایران: هویت یابی، نظام ارزشی، و جهانی شدن

دکتر حسین لطف آبادی*

مفهوم هویت در نوجوانی

در روان‌شناسی شخصیت و تحول آن، سه مفهوم "خود"، "هویت"، و "نظام ارزشی" دارای جایگاه محوری هستند. در این میان،

دو جنبه از مفهوم "خود"، یعنی "دریافت از خود" و "ارزشمندی خود"،

چهار جنبه از مفهوم هویت، یعنی "دستیابی هویت"، "تعلیق هویت"، "توقف هویت"، و "اغتشاش هویت"، و

طیف وسیعی از انواع و مراتب "نظام ارزشی" حائز اهمیت اساسی در شناخت وضعیت و تحول نوجوانان و جوانان (اعم از دانش‌آموز و غیردانش‌آموز) است.

* استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

"دریافت از خود"^۱، به معنای بازنمایی شناختی فرد از خود و جوهر و محتوای مفاهیمی است که فرد در باره خود دارد. مثلاً، یک نوجوان کلاس اول دبیرستان به خوبی می‌داند که او یک دانش‌آموز است، یک دختر است، یک نفر از اعضای گروه هنری مدرسه است، یک عضو خانواده خویش است، سالهای میانی نوجوانی را می‌گذراند، و علاقه شدیدی به شعر و ادبیات دارد. این دریافتها حاکی از شناختهای فرد نسبت به خود او است. تحول "دریافت از خود" در نوجوانی فرآیندی است که به سرعت اتفاق می‌افتد، بسیار پیچیده است، و جوانب فراوانی دارد. این فرآیند، با دشواریهای بسیار نیز همراه است و ممکن است آگاهی فرد در باره خود را دچار ابهام سازد به گونه‌ای که نداند او واقعاً چه کسی است و کدام یک از جوانب "خود" او جوانب "واقعی" خود او است (هارت^۲، ۱۹۹۶).

تحقیقات نشان می‌دهد که "دریافت از خود" در نوجوانان متفاوت و پیشرفته‌تر از کودکان است (سوزان هارتر^۳، ۱۹۹۸، ۱۹۹۹). مطابق این تحقیقات،

نوجوانان به شناختهای "مجرد و ایدالی"^۴ از خود دست می‌یابند،

خود را از دیگران "متفاوت"^۵ می‌بینند،

در موقعیتهای مختلف دچار "نوسان خود"^۶ می‌شوند،

در ایفای نقشهایی که بر عهده دارند به "تعارض با خود"^۷ گرفتار می‌شوند،

بین "خود واقعی و خود آرمانی"^۸ آنان تعارض پیش می‌آید و در مورد "خود احتمالی آتی"^۹ خویش دچار مشکل می‌شوند،

به "مقایسه‌های اجتماعی"^{۱۰} برای ارزیابی خود دست می‌زنند،

"آگاهی از خود" و "حفاظت از خود"^{۱۱} در آنان تقویت می‌شود، و

1 - Self-Understanding

2 - Hart

3 - Susan Harter

4 - Abstract & Idealistic

5 - Differentiated

6 - The Fluctuating Self

7 - Contradictions Within the Self

8 - Real & Ideal, True & False Selves

9 - Future Possible Self

10 - Social Comparison

11 - Self-Conscious & Self-Protective

دریافت آنان از خود به صورت "ترکیبی"^۱ درمی‌آید.

رشد دریافت از خود با رشد جنبه دیگری از شناخت همراه است که آن را "موقعیت‌شناسی"^۲ می‌نامند و به معنای آن است که فرد می‌تواند موقعیت افراد دیگر و افکار و احساسات آنان را درک کند. این مفهوم را رابرت سلمن^۳ (۱۹۸۰) در نظریه رشدی خود مورد بررسی قرار داده است. این توانایی شناختی در نوجوانی رشد تازه‌ای می‌یابد و فرد می‌تواند به عنوان سوم‌شخص وضعیت افراد دیگر و تعاملات بین آنها را دریابد. این جنبه‌های رشد خود با جوانب دیگری در رشد نوجوانی نیز همراه است. "عزت نفس" و "ارزیابی خود"^۴ در شمار این ویژگی‌های نوجوانی است که تأثیر عمیقی بر چگونگی مقایسه خود با دیگران می‌گذارد.

تحقیقات نشان می‌دهد که احساس کمبود در عزت نفس و در ارزشگزاری خود آثاری منفی در هویت و شخصیت نوجوان می‌گذارد و مخصوصاً اگر شرایط زندگی نوجوان (مثلاً شرایط زندگی تحصیلی و اجتماعی و اقتصادی وی) نامطلوب باشد این تأثیرات منفی شدت بیشتری خواهد داشت (راتر و گارمزی^۵، ۱۹۸۳). ما می‌توانیم کمبودهای عزت نفس گروه‌هایی از نوجوانان نوجوانان را که، در مقایسه‌های وضعیت تحصیلی و اجتماعی و اقتصادی خود با نوجوانان کشورهای پیشرفته صنعتی، ارزیابی مناسبی از خود ندارند بر چنین اساسی تبیین کنیم.

ویژگی مهم دیگری که با مفهوم خود و با شخصیت نوجوان عمیقاً ارتباط دارد، "هویت" است. این ویژگی را قبل از همه اریکسون مطرح کرده و به صورت یک مبحث اساسی در روان‌شناسی نوجوانی درآمده است. پس از اریکسون، تحقیقات مهمی در مقوله هویت صورت گرفته و این مفهوم را عمیقاً گسترش داده است. مباحث مربوط به "چهار وضعیت هویت"، "تغییرات رشدی در هویت"، "تأثیر خانواده بر هویت"، "جنبه‌های فرهنگی و قومی در هویت"، "جنسیت و رشد هویت" در پژوهش‌های روان‌شناسان مورد توجه قرار گرفته و ما نیز در تحقیقات خود، در مورد نوجوانان و جوانان ایران، مسأله "هویت ملی"، "هویت و نظام ارزشی"، و "هویت‌یابی در شرایط جهانی شدن" را مورد بررسی قرار داده‌ایم (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۳).

مسأله اساسی در هویت‌یابی یافتن پاسخ به ده سؤال اساسی زیر است:

- 1 - Self-Integration
- 2 - Perspective-Taking
- 3 - Robert Selman
- 4 - Self-esteem & Self-evaluation
- 5 - Rutter & Garnezy

📖 "من کیستم؟"

📖 "چه جایگاهی در این جهان دارم؟"

📖 "با زندگی خود چه کاری باید بکنم؟"

📖 "تفاوت من با دیگران چیست؟"

📖 "چگونه می‌توانم زندگیم را از آن خود کنم؟"

📖 "چه نوع مرد یا زنی هستم؟"

📖 "حقیقت زندگی چیست و کدام باورها درست است؟"

📖 "کدام فرهنگ و چه نوع زندگی اقتصادی-اجتماعی درست است؟"

📖 "کدام رشته تحصیلی و چه کار و شغلی برای من مناسب است؟" و

📖 "چه نوع زندگی خانوادگی را باید برای خود بسازم?"

به نسبتی که فرد به ثباتی نسبی در دستیابی به این ویژگی‌های هویتی دست یابد برخوردار از رشد طبیعی است و می‌تواند زندگی جوانی و بزرگسالی را با موفقیت آغاز کند. در سالهای نوجوانی و سنین ۱۲ تا ۲۰ سالگی است که فرد بیش از هر زمان دیگری در تلاش برای پاسخگویی به چنین سؤالاتی است. پشت سر گذاشتن کودکی همراه با چند سال نوسان و تلاش مستمر برای دستیابی به هویت است که آن را "نوسان روان‌شناختی" می‌نامیم و حاکی از شکاف و فاصله بین آرامش دوران کودکی و دستیابی به خودمختاری نوجوانی و جوانی است. تا زمانی که نوجوانان در پاسخگویی به همه یا اکثر سؤالات مذکور دچار اغتشاش^۱ و توقف^۲ و تعلیق^۳ هستند هنوز فاقد هویت رشدیافته^۴ به حساب می‌آیند (جیمز مارسیا^۵، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۴).

فهم مسائل نوجوانان و جوانان نیز در گرو تحلیل درست این چهار وضعیت هویت^۶ و شناخت شناخت پیچیدگی‌های تحولات آنان در این چهار مورد است. در آثار روان‌شناسی عموماً از دو مفهوم دیگر برای بیان وضعیت هویت نوجوانان نیز استفاده می‌شود. این دو مفهوم عبارتند از

^۱ - Identity Diffusion

^۲ - Identity Foreclosure

^۳ - Identity Moratorium

^۴ - Identity Achievement

^۵ - James Marcia

^۶ - The Four Status of Identity

تعهد^۱ که به معنای سرمایه‌گذاری شخصی در انجام امور مهمی است که نوجوان مایل به دستیابی به آنها است، و بحران^۲ که حاکی از سردرگمی نوجوان در انتخاب راه مناسب در پاسخگویی به اکثر سؤالاتی است که در بالا ارائه شد. مطالعات ما نشان می‌دهد که دو سوم نوجوانان ایران دچار کمبودهای جدی هویتی، خاصه هویت ایدئولوژیک و هویت مدنی و هویت شغلی، هستند و زمینه‌های لازم برای عدم‌تعهد، و حتی بحران هویت، در آنان به وفور دیده می‌شود.

نتایج مطالعات پژوهشی روی دو نمونه ملی از نوجوانان دانش‌آموز کل کشور

به منظور تبیین جوانب نظری مذکور، ما در دو پژوهش ملی در سالهای ۱۳۸۱ و ۱۳۸۲ روی دو نمونه از نوجوانان دانش‌آموز سراسر ایران، که اولی شامل یک نمونه ۲۵۹۹۰ نفری از نوجوانان دانش‌آموز تمام استانهای کشور و دومی شامل ۷۶۵۰ نفر از دانش‌آموزان هشت استان بود به بررسی وضعیت آنان پرداخته و، از آن میان، چگونگی و میزان دستیابی به هویت آنان را مورد مطالعه قرار داده‌ایم (لطف‌آبادی، ۱۳۸۱ و ۱۳۸۲).

مطالعات ما بر روی وضعیت هویت نمونه ۷۶۵۰ نفری از نوجوانان دانش‌آموز (که همگی در مقطع تحصیلی دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی و در فاصله سنی ۱۴ تا ۱۸ سال بوده‌اند) حاکی از آن است که دستیابی آنان در جوانب مختلف هویت، وضعیت مطلوبی ندارد. جدول آماری زیر حاکی از وضعیت هویتی دانش‌آموزان ایران در دو جنبه از هویت (یعنی هویت مدنی و هویت شغلی) است:

جدول ۱ - وضعیت هویت مدنی و شغلی نوجوانان دانش‌آموز دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی کل کشور

	دستیابی	تعلیق	توقف	اغتشاش
هویت مدنی	۳۳٪	۲۵٪	۲۵٪	۱۷٪
هویت شغلی	۳۶٪	۲۸٪	۱۵٪	۲۱٪

^۱ - Commitment

^۲ - Crisis

این جدول نشان می‌دهد که نزدیک به یک سوم از نوجوانان دانش‌آموز ایرانی در دو موضوع ساده هویتی (یعنی هویت مدنی و هویت شغلی) در سطح پیشرفت هویت، یک چهارم در سطح تعلیق، و چهل درصد در سطح توقف و اغتشاش هویت هستند.

در مطالعه و سیعتر ملی روی نمونه ۲۵۹۹۰ نفری از نوجوانان دانش‌آموز کل کشور نیز شاهد یافته‌های مشابهی بوده‌ایم. در جدول زیر به ارائه مقایسه پیشرفت هویت نوجوانان دانش‌آموز با نوجوانان ۱۴ تا ۱۸ ساله غیردانش‌آموز (با تعداد ۶۲۵۰ نفر پاسخگو) پرداخته‌ایم تا ببینیم آیا عملکردهای دبیرستانها و مراکز پیش‌دانشگاهی کشور موجب بهبود وضعیت هویت دانش‌آموزان، در مقایسه با نوجوانانی که یا به کلی به مدرسه نرفته‌اند یا پیش از ورود به مقطع دبیرستانی ترک تحصیل کرده‌اند، شده است؟

جدول ۲ - آمارهای توصیفی نقش محیط آموزشی در شکل‌دادن به هویت دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله کل کشور، با استفاده از مقایسه هویت نوجوانانی که اصلاً به مدرسه نمی‌روند با نوجوانانی که به مدرسه می‌روند

خرده‌مقیاس‌های هویت	وضعیت نوجوانان	تعداد	میانگین در مقیاس شش درجه‌ای	انحراف معیار	میانگین در مقیاس بیست درجه‌ای	سطح معناداری
هویت بدنی	غیرمشغول به تحصیل	۶۱۸۹	۴/۵۲	۰/۹	۱۵/۰۷	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۱۷۸	۴/۶۶	۰/۹	۱۵/۵۳	
هویت همسرگزینی	غیرمشغول به تحصیل	۶۰۸۸	۳/۶۲	۱/۲	۱۲/۰۷	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۳۸۳	۳/۳۱	۱/۳	۱۱/۰۳	
همسرگزینی سنتی	غیرمشغول به تحصیل	۶۱۵۵	۴/۱۸	۱/۲	۱۳/۹۳	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۷۱۲	۴/۰۴	۱/۲	۱۳/۴۷	
هویت شغلی	غیرمشغول به تحصیل	۶۲۱۰	۳/۷۳	۰/۷	۱۲/۴۳	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۹۱۱	۳/۹۷	۰/۸	۱۳/۲۳	
هویت مدنی	غیرمشغول به تحصیل	۶۱۸۸	۴/۵۰	۰/۹	۱۵	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۸۵۹	۴/۶۱	۰/۹	۱۵/۳۷	
هویت سیاسی	غیرمشغول به تحصیل	۶۲۰۱	۳/۷۱	۰/۷	۱۲/۳۷	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۹۰۱	۳/۷۸	۰/۷	۱۲/۶	
	مشغول به تحصیل	۲۵۹۲۳	۵/۲۱	۰/۸	۱۷/۳۷	

دانش‌آموزان نوجوان ایران: هویت‌یابی،
نظام ارزشی، و جهانی شدن ۷

هویت دینی: التزام عملی	غیرمشغول به تحصیل	۶۱۹۰	۴/۵۲	۱	۱۵/۰۷	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۸۹۷	۴/۵۸	۱	۱۵/۲۷	
هویت دینی: آداب و رسوم	غیرمشغول به تحصیل	۶۱۹۳	۴/۲۷	۰/۹	۱۴/۲۳	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۸۶۴	۴/۱۹	۰/۹	۱۳/۹۷	
	مشغول به تحصیل	۲۵۸۸۱	۴/۸۰	۰/۹	۱۶	
هویت و روح ملی	غیرمشغول به تحصیل	۶۲۱۰	۴/۷۷	۰/۸	۱۵/۹	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۹۱۷	۴/۸۴	۰/۸	۱۶/۱۳	
هویت دفاع از سرزمین	غیرمشغول به تحصیل	۶۱۹۳	۵/۱۷	۰/۹	۱۷/۲۳	۰/۰۰۰
	مشغول به تحصیل	۲۵۸۵۵	۵/۲۹	۰/۸	۱۷/۶۳	

در جدول بالا، که میانگینهای رشد هویت دو گروه از جوانان کل کشور (جوانان ۱۴ تا ۱۸ ساله‌ای که اصلاً به مدرسه نمی‌روند با جوانان ۱۴ تا ۱۸ ساله‌ای که دانش‌آموز دبیرستانی و پیش-دانشگاهی هستند)، هم در یک مقیاس ۶ درجه‌ای و هم در یک مقیاس ۲۰ نمره‌ای مورد مقایسه قرار گرفته‌اند، به‌روشنی دیده می‌شود که تفاوت هویت دو گروه نوجوانان مذکور اندک است. محاسبهٔ مجذور کای حاکی از معنادار بودن تفاوتها است اما بررسی سادهٔ تفاوتها نشان می‌دهد که مقدار تفاوت بسیار اندک است و مدرسه توانسته است فقط ۰/۱۳ نمره (در مقیاس ۲۰ نمره‌ای) در بهبود هویت نوجوانان ۱۴ تا ۱۸ ساله‌ای که به مدرسه می‌روند کمک کند. مقدار میانگین این ارقام در مورد رشد خرده‌مقیاسهای هویت دینی و در مورد رشد خرده‌مقیاسهای هویت ملی نیز حاکی از اندک بودن تفاوتها است. به بیان دیگر، هویت‌یابی نوجوانان دانش‌آموز ایران با معضلات بسیار روبه‌رو است و، همان‌گونه که در مقادیر جدول ۱ دیدیم، فقط یک سوم از آنان به مرحلهٔ دستیابی به هویت و تعهد هویتی رسیده‌اند. در چنین وضعیتی طبیعی است که عوامل بیرون از محیط مدرسه، یعنی خانواده‌ها و فضای اجتماعی و رسانه‌های گروهی و برنامه‌های ماهواره‌ای و اینترنتی و کافی‌نتها و لوحهای فشرده و بازیهای کامپیوتری خانگی، تأثیرات عظیم خود را در چگونگی هویت نوجوانان ایران به جای می‌گذارند.

ارزشها در بُعد روان‌شناختی، مهمترین منبع و نیروی محرک برای جهت‌گیری و درک و شناخت از خود و در بُعد اجتماعی، مجموعه‌ای از عقاید و هدفها و نگرشها است که فرد در جریان رشد و جامعه‌پذیری به دست می‌آورد و خود را با قواعد و هنجارهای جامعه هماهنگ می‌سازد و از این طریق احساس رضایت می‌کند. ویژگی ارزشها را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

- مجموعه کیفیتهای مطلوب و درونی در ساختار روان‌شناختی فرد؛

- درونیت‌ترین لایه‌های شخصیت و هویت؛

- شکل‌دهنده پایه‌های نظام نگرشی و رفتاری؛ و

- عقاید پایدار فرد نسبت به شیوه خاصی از رفتار یا هدف نهایی او در زندگی که از نظر فردی یا اجتماعی در مقابل نوعی دیگر از رفتار یا مقاصد دیگر از زندگی، قابل ترجیح است.

ارزشها را در سه گروه طبقه‌بندی می‌کنیم: ارزشهای عمومی پایه‌ای، ارزشهای معطوف به هدف، و ارزشهای ابزاری. ارزشهای نوع اول دارای ثبات بیشتر، مورد اتکای بیشتر، و دارای مجموعه‌ای از ویژگیهای انتزاعی هستند (مانند حقیقت‌جویی و زیبایی‌دوستی) که در هسته اصلی نظام ارزشی قرار می‌گیرند و در بروز دو نوع دیگر از ارزشها نیز مؤثرند. ارزشهای معطوف به هدف، ارزشهایی هستند که مطلوبهای عینی زندگی فرد (مثلاً برخورداری از یک جایگاه اجتماعی معین) را نشان می‌دهند. ارزشهای نوع سوم، یا ارزشهای ابزاری، ارزشهایی هستند (مانند مدرک تحصیلی) که وسیله دستیابی به هدفها و موقعیتهای مطلوب قرار می‌گیرند. آنچه بیش از همه در سنجش نظام ارزشی مورد توجه است همان ارزشهای عمومی پایه‌ای است که بخصوص در نظام ارزشی وبر، اشپرانگر، و آلپورت تجلی یافته است.

ماکس وبر^۱، که اولین کسی است که به صورت علمی به طرح مسأله نظام ارزشی پرداخته است، یک نظام شش ارزشی اقتصادی، سیاسی، علمی و نظری، مذهبی، هنری، و خانوادگی را مورد توجه قرار داده است. پس از وبر، محقق دیگری به نام ادوارد اشپرانگر^۲ به بررسی دقیق نظام ارزشی پرداخته و با پذیرش دیدگاههای وبر، ارزش اجتماعی را جایگزین ارزش خانوادگی کرده

^۱ - Max Weber

^۲ - Edward Spranger

است. در میان روان‌شناسان، گوردون آلپورت، فیلیپ ورنون، و گاردنر لیندزی (۱۹۶۰)^۱، بر مبنای نظام ارزشی ششگانه اشپرانگر، به طراحی آزمون مطالعه ارزشها پرداخته‌اند و همین آزمون است که، با وجود گذشتن نیم قرن از زمان طراحی آن، هنوز هم عمده‌ترین آزمون کلاسیک مورد استفاده در میان روان‌شناسان است.

ما در مطالعات پیشین خود (لطف‌آبادی- نوروزی، ۱۳۸۳، صفحات ۵۸-۳۳) نشان داده‌ایم که نظام ارزشی اولاً مقوله‌ای پیچیده‌تر از درک و دریافتهای وبر و اشپرانگر و آلپورت از این مقوله است؛ ثانیاً نظام ارزشی طراحی شده توسط آنان ناقص است و نمی‌تواند بیانگر تمام ارزشهای فرد باشد؛ و ثالثاً شناخت نظام ارزشی، به دلیل بنیادهای عمیق فرهنگی آن، مستلزم توجه کامل به مبانی آن است. ما نشان داده‌ایم که می‌توان نظام ارزشی کاملتری را ارائه کرد که معرف ارزشهای پایه‌ای موجود در هسته مرکزی تمام باورها و نگرشها و نظام رفتاری مردم و جوانان ما در عصر حاضر و در شرایط جهانی شدن باشد.

مجموعه مطالعات و مشاوره‌های تخصصی و دریافتهای ما از مفاهیم روان‌شناختی و جامعه-شناختی و فلسفی و دینی در موضوع مورد بحث این نتیجه را به بار آورده است که نظام ارزشی، مجموعه‌ای ده ارزشی را به شرح زیر شامل می‌شود:

۱- ارزشهای فردی (که بیانگر میزان فردیت‌گرایی، سودجویی شخصی، رفاه و آسایش شخصی، شادمانی، شوق زندگی، تعادل روانی، و ... است)

۲- ارزشهای خانوادگی (که حاکی از تعلق، وفاداری، مراقبت، امنیت خانواده، و ... است).

۳- ارزشهای اقتصادی (که اهمیت ثروت، مالکیت، پیشرفت اقتصادی، سودمندی امور، و ... را در بر می‌گیرد).

۴- ارزشهای سیاسی (که شامل مسائل مربوط به قدرت و تسلط، آزادی، برابری، احزاب سیاسی، مسؤولیت شهروندی، و ... است).

۵- ارزشهای اجتماعی (صمیمیت در روابط انسانی، مشارکت، قانون‌مداری، نظم اجتماعی، مسؤولیت‌پذیری، نگرشهای اجتماعی، و ...).

¹ - Allport, Gordon W. ; Wernon, Philip E.; & Lindsey, Gardner

۶- ارزشهای هنری (که دربرگیرنده زیبایی دوستی، توجه به آثار هنری، آفرینش هنری، تحسین زیباییهای طبیعی، جاودانگی جمال، و ... است).

۷- ارزشهای علمی و نظری (که حاکی از حقیقت‌جویی، تجربه‌گری و استدلالی بودن، خردمندی، سازمان‌دادن به معرفت، انتقادی‌نگری، و ... است).

۸- ارزشهای دینی (که شامل باورهای مینوی، تجربه و عملکرد دینی، پرهیزگاری و درستکاری، وحدت‌جویی، گرایش عرفانی، و ... است).

۹- ارزشهای ملی (که به معنای ایران‌دوستی، تعلق به فرهنگ ملی، امنیت ملی، دفاع از سرزمین، و ... است).

۱۰- ارزشهای جهانی‌شدن (که حاکی از نگرش جانبدارانه به غرب و تمدن جدید، و جهانی‌شدن و ... است).

دیدگاه اصلی ما در هر یک از ارزشهای دهگانه تمایزی آشکار را میان محتوای ارزشهای ایرانی با ارزشهای آنگلو-ساکسون (که در نظام جهانی‌سازی شاهد آن هستیم) نشان می‌دهد.

به نظر ما، اصلی‌ترین پایه‌های نظام ارزشی فرهنگ ملی را در سه مجموعه، که هر مجموعه دارای دو کرانه قطبی متضاد و طیفی وسیع از حالات میانی است، می‌توان خلاصه کرد. این سه مجموعه عبارتند از: باورهای مینوی در مقابل نفس‌پرستی و دنیاگرایی، پرهیزگاری و درستکاری در مقابل سودجویی شخصی، و خردورزی و حکمت‌گرایی در مقابل سطحی‌نگری و تحصیلی‌گرایی. نظام ارزشی جهانی‌سازی، در هر سه بعد اساسی مذکور، متمایز از نظام ارزشی فرهنگ ایرانی است.

مسئله اساسی در بررسیهای ما آن بوده است که ببینیم نظام ارزشی جهانی‌سازی (که اساساً بر مادی‌گرایی، سودجویی شخصی، و تحصیلی‌گرایی مبتنی است) تا چه اندازه توانسته است نوجوانان دانش‌آموز ما را جلب خود کند و آنان را از نظام ارزشی ایرانی (گرایش به عالم مینوی، پرهیزگاری و درستکاری، و خردورزی) دور سازد. در این بررسیها با سه تقابل اساسی در نظام ارزشی ایرانی و نظام ارزشی آنگلو-ساکسون مواجه هستیم:

- نظام ارزشی ایرانی (مینوی‌گرایی، درستکاری، و خردورزی) در تقابل با نظام ارزشی جهانی‌سازی (دنیاگرایی، سودجویی شخصی، و سطحی‌نگری) است.

- در دو حالت از تقابل محتوای ارزشی مذکور، با یک نظام ارزشی کاملاً مطلوب و یک نظام ارزشی کاملاً نامطلوب مواجه هستیم (یعنی موردی که مینوی‌گرایی، پرهیزگاری و درستکاری، و خردورزی در کنار هم قرار می‌گیرند و موردی که نفس‌پرستی، سودجویی شخصی، و سطحی‌نگری با هم هستند).
 - شش حالت دیگر، و طیف وسیعی از این حالات نیز موارد کمابیش بینابینی را شامل می‌شوند و هر مورد از آنها نقاط قوت و ضعف خاص خود را دارد.
 - نهمین حالتی که می‌توان در نظر آورد وضعیتی است که کاملاً میان دو قطب ارزشهای مطلوب و نامطلوب قرار می‌گیرد.
- بر اساس چنین دیدگاهی است که ما یک مقیاس سنجش نظام ارزشی ساخته‌ایم. متن کامل این مقیاس در فصلنامه علمی- پژوهشی نوآوریهای پژوهشی (شماره هفتم، بهار ۱۳۸۳، صفحات ۱۶۰-۱۴۳) به چاپ رسیده است.

فرآیند و طرح جهانی شدن

ما اکنون شاهد هستیم که گشایش روزافزون بازارهای جهانی، افزایش شدید رقابتهای بین-المللی، گسترش بی‌سابقه دانش و فناوری، شکل‌گیری کنوانسیونها و عهدنامه‌های بین‌المللی، تشکیل پیمانها و اتحادیه‌های گوناگون در اروپا و سایر کشورها، و سیطره جهانی قوانین مورد نظر قدرتهای بین‌المللی، موجب ایفای نقش وسیع شرکتهای بزرگ فراملیتی در منابع اقتصادی و بازارهای جهانی و در رسانه‌های جمعی جهان و حتی در عملکرد مراکز گوناگون فرهنگی و علمی و آموزشی شده است. کار به جایی رسیده است که امروز، در همه‌جای جهان، هر کودکی که به کودکستان یا دبستان می‌رود، هر نوجوان و جوانی که در مدرسه یا دانشگاهی درس می‌خواند، و هر فردی که چشم و گوش خود را به این یا آن رسانه می‌سپارد یا کتاب و روزنامه‌ای می‌خواند متأثر از دانش و فناوری و هنر و تبلیغات و برنامه‌های گوناگون جهانی است (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۳). دانش‌آموزان نوجوان ما، صرفاً موجوداتی منحصر به خانواده و جامعه و کشور خود نیستند، بلکه بخش لاینفکی از جهان بشری و مناسبات جهانی هستند. ما چه بخواهیم و چه نخواهیم، هر فردی علاوه بر تأثیراتی که از خانواده و فرهنگ و جامعه خود می‌گیرد متأثر از

مناسبات جهانی نیز هست. در این میان به‌خصوص ارزشهای فرهنگ مسلط انگلو- ساکسون بیشترین تأثیر را بر مردم و جوانان می‌گذارد (پائولا فاس^۱، ۲۰۰۳ و فیزرستون^۲، ۱۹۹۵).

چالش جهانی شدن که در نیمه اول قرن بیستم به حوزه‌های سیاسی و نظامی محدود بود در نیمه دوم این قرن به حوزه اقتصاد و حقوق نیز کشیده شده و به تدریج به فرهنگ و تعلیم و تربیت و سایر جنبه‌های زندگی انسان سرایت کرده است (برک‌هید^۳، ۲۰۰۲؛ بوکوفانسکی^۴، ۲۰۰۰؛ و برپولس^۵ و همکاران، ۲۰۰۰). جهانی شدن نه تنها تحولات در مفهوم حکومت ملی و چگونگی اداره کشورها را سبب شده، بلکه به تحول در اهداف و برنامه‌ها و نحوه اداره نهادهایی چون خانواده و مدرسه نیز کشیده شده است. مطابق تحقیقات هنری^۶ و همکاران (۲۰۰۱)، که به بررسی جایگاه سازمان توسعه آموزشی و فرهنگی (OECD) در "جهانی شدن" و راهبردهای تعلیم و تربیت جهانی پرداخته‌اند، کشورهای پیشرفته صنعتی و سازمانهای فراملیتی، که تمام توجهشان به "جهانی شدن" است و در تعیین راهبردهای اصلی اداره امور جهان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند، آموزش و پرورش کشورها را اصلترین هدف مورد توجه خود قرار داده، آن را مهمترین ابزار کمک به اجرای طرحهای بین‌المللی خود دانسته، و از "آموزش جهانی شده"^۷ سخن به میان می‌آورند. در کشورهای دیگر نیز عموماً توجهی همه‌جانبه به این مسأله صورت می‌گیرد و همگان در پی آن هستند که جایگاه مناسب خود را در جهان مدرن پیدا کنند (آینگر^۸، ۲۰۰۱ و گرل^۹، ۲۰۰۰). (۲۰۰۰)

با توجه به آنچه گفته شد، ویژگیهای مورد نظر قدرتهای بزرگ در مقوله جهانی سازی را می‌توانیم در هفت مورد زیر خلاصه کنیم.

- قرار گرفتن همه کشورها در نظم نوین جهانی مطابق با مصالح قدرتهای بزرگ؛
- پذیرش اقتصاد جهانی به گونه‌ای که تحت کنترل شرکتهای عظیم فراملی است؛
- قرار گرفتن در مسیر پیشبرد سیاستهای جهانی مورد قبول قدرتهای بزرگ؛

¹ - Fass, Paula

² - Featherstone

³ - Birkhead

⁴ - Bukovansky

⁵ - Burbules, Nicholas C. and Torres, Carlos Alberto

⁶ - Henry, Lingard, Rizvi, & Taylor

⁷ - Globalized Education

⁸ - Ainger, Katharine

⁹ - Gerle, Elisabeth

- پذیرش معیارها و سبک زندگی مورد قبول غرب؛
- مسائل جنسیتی جهانی و پذیرش آشکار و پنهان دیدگاه‌های افراطی فمینیستی؛
- پذیرش ارزشهای فرهنگ مسلط انگلو- ساکسون به عنوان فرهنگ اصلی و محوری جهانی؛ و
- اجرای اصلاحات آموزشی مورد نظر قدرتهای بزرگ در کشورهای در حال توسعه و قرار گرفتن این کشورها در مسیر آموزش جهانی‌شده.

از بررسی جریان و فرآیند جهانی‌شدن در عصر حاضر و تأثیری که بر مردم، خاصه نوجوانان و جوانان، می‌گذارد به این نتیجه می‌رسیم که در واکنش به مسأله جهانی‌شدن، سه گزینه پیش روی ماست: یکی آنکه خود را در وضعیتی منفعل به رودخانه خروشان "جهانی‌سازی" بسپاریم؛ دیگری آنکه خود را از جهان و مناسبات جهانی جدا کنیم و چشم به راه تنهایی پیش روی خودمان باشیم؛ و انتخاب سوم آن است که هم به‌صورتی فعال در مناسبات جهانی قرار گیریم و هم با حفظ تمامیت و استقلال کشور و ویژگیهای ملی خود راه عزت و اقتدار را در جهان معاصر طی کنیم و نقش مثبت و مؤثر خود را نیز در مناسبات جهانی ایفا نماییم. به نظر ما، همین گزینه سوم است که با مصالح ملی کشور ما نیز هماهنگی دارد. سؤال اساسی این است که برنامه‌ها و عملکرد نظام تعلیم و تربیت کشور، خاصه برنامه‌های دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی، در این رابطه چه نقشی را ایفا می‌کنند و چه تأثیری بر شکل‌گیری هویت نوجوانان دانش‌آموز و نگرش و واکنش آنان به مقوله جهانی‌شدن دارند.

بدون تردید، بررسی دقیق و شناخت علمی چنین پدیده خروشان که با ارزشهای فرهنگی و سرنوشت و هویت ملی و با حیات روزمره تعلیم و تربیت و حتی با زندگی خانوادگی ما عمیقاً مرتبط شده، ضرورتی انکارناپذیر است. به بیان دیگر، ضروری است که چگونگی نگرش دانش‌آموزان نوجوان و جوان ایرانی (که هر گروه از آنان زمینه‌های سنی و جنسیتی و تحصیلی و اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی و روان‌شناختی متفاوتی دارند) به پدیده "جهانی‌سازی" و تأثیر آن در نظام ارزشی و هویت ملی آنان مورد بررسی قرار گیرد.

برای پاسخگویی به مسأله مذکور، در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر نحوه نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی ایران به جهانی‌شدن و تأثیر آن بر ارزشها و هویت آنان"، در پی آن بوده‌ایم که ببینیم نگرشهای ارزشی و هویت ملی دانش‌آموزان نوجوان و جوان ایرانی تا چه اندازه متأثر از دو نوع نگرش متفاوت به مقوله جهانی‌سازی (نگرش منفعل یا تسلیم‌پذیر و نگرش

فعال یا تکتزگرایی) است و این تفاوتها بر کدام زمینه‌هایی در میان گروههای گوناگون دانش‌آموزان دبیرستانی استوار است.

مبنای نظری - کاربردی پژوهش ما آن است که دانش‌آموزان نوجوان و جوان ما نمی‌توانند راه دوم (یعنی جداکردن خود از جهان و مناسبات جهانی) را برگزینند و به سرنوشت خود در تحولات جهانی بی‌اعتنا باشند، بلکه ناچارند یکی از دو راه اول یا سوم را انتخاب نمایند. آنان که روحیات منفعل و تسلیم‌پذیری دارند، عموماً مدافع راه اول هستند (یعنی در پی آنند که خود را در وضعیتی منفعل قرار دهند) و آنان که به هویت ملی خود نیز اهمیت می‌دهند راه سوم را انتخاب می‌کنند. مسأله این گروه اخیر آن است که در نگرش خود به پدیده جهانی شدن، نشان می‌دهند که باید هم جهانی باشند و هم ارزشها و هویت خویش را پاسداری و تقویت کنند و بر جهان انسانی اثر بگذارند. از چنین دیدگاهی است که در تحقیق ما دو نوع نگرش اصلی به پدیده جهانی شدن (نگرش منفعل و تسلیم‌پذیر در مقابل نگرش فعال و تکتزگرایی) مورد بررسی قرار می‌گیرد تا ببینیم نحوه نگرش به "جهانی‌سازی" چه آثاری در نظام ارزشی نوجوانان دانش‌آموز دبیرستانی و پیش-دانشگاهی ما دارد و ما چه واکنشی در برابر آن باید داشته باشیم.

نتایج پژوهشهای ما حاکی از آن است که، با وجود ثبات نسبی تاریخی نظام ارزشی در جامعه و فرهنگ ایرانی، این ثبات به دلیل هجوم ارزشهای بیگانه از بیرون و به دلیل ندانم‌کاریها و بدفهمیها و خطاکاریهای موجود در درون، دچار تزلزل شده است و جوانان کشور، به‌ویژه آنان که محروم از کنجکاوئیهای روشنفکری و تفکر نقاد هستند، بیشتر در معرض این تزلزل هستند. به بیان دیگر، اجزای نظام ارزشی و کلیت این نظام در میان جوانان ایران، هرچند ثبات نسبی دارد، در تغییر و تحول نیز هست. این تغییر و تحولات با دشواریهای گوناگون در خانه و مدرسه و جامعه نیز همراه است و سبب شده است که گروهی از جوانان از گذشته فرهنگ ملی خود جدا و پذیرای تغییر و تحولات جدید شده‌اند، برخی به مقابله با این تغییرات برخاسته و به ریشه‌های ملی خود پناه آورده‌اند، و گروهی نیز به اغتشاش و سردرگمی در هویت ملی دچار شده‌اند. نتایج تحقیق ما نشان می‌دهند که درصد نسبتاً یکسانی از نوجوانان و جوانان به هر یک از سه گرایش مذکور تعلق یافته‌اند. نیاز تربیتی گروه اول و سوم آن است که آموزش و پرورش، هم به بازنگری وضع موجود و تدوین برنامه‌های مؤثر پیشگیری و هم به طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای برای رشد و اعتلای هویت ملی دانش‌آموزان اقدام کند. در مورد گروه دوم نیز تعمیق و غنابخشی برنامه‌ها و عملکردها برای استحکام دادن به هویت ملی و نگرش و کنش و واکنش فعال نوجوانان دانش‌آموز در قبال پدیده جهانی شدن با تکیه بر نظام ارزشی ایرانی ضروری می‌نماید.

فهرست منابع

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۱، ۱۳۸۲). وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ایران. جلد اول و دوم. تهران: انتشارات سازمان ملی جوانان.

لطف‌آبادی، حسین؛ و نوروزی، وحیده (۱۳۸۳). نظریه‌پردازی و مقیاس‌سازی برای سنجش نظام ارزشی دانش‌آموزان نوجوان ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. شماره ۷، صفحات ۳۳ تا ۵۸ و ۱۴۳ تا ۱۶۰.

Ainger, Katharine. (Nov. 2001). A culture of Life, a culture of death. (Anti-Globalization Movement). *New Internationalist*.

Allport, Gordon W. ; Wernon, Philip E.; & Lindsey, Gardner (1960). Study of values. Boston: Houghton Mifflin.

Birkhead, Ceres. (April 2002). Globalization, Identity and Democracy: Mexico and Latin America. *School Library Journal* .

Bukovansky, Mlada. March (2000). National Collective Identity: Social Constructs and International Systems. *American Political Science Review*.

Burbules, Nicholas C. and Torres, Carlos Alberto, eds. (2000) Globalization and Education: critical perspectives. Routledge.

Fass, Paula S. (Summer, 2003). Children and globalization. *Journal of Social History*.

Featherstone, M. (1995). Undoing culture: Globalization, postmodernism, and identity. Sage Publishers.

Gerle, Elisabeth. (April 2000). Contemporary Globalization and its Ethical Challenges. *Ecumenical Review*.

Hart, D. (1996). Unpublished review of J. W. Santrock's *Child Development*, 8th ed. (Dubuque, IA: Brown & Benchmark).

Harter, S. (1999). *The construction of self*. New York: Guilford.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.

Henry, M.; Lingard, B.; Rizvi, F.; & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalization, and Educational policy*. Unesco, Paris.

Marcia, J. E. (1989). Identity in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.

Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma et. Al. (Eds.) *Identity and development*. Newbury Park, CA: Sage.

Rutter, M., & Garnezy, N. (1983). Developmental psychopathology. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4). New York: Wiley.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.