

هویت یادگیرنده: تبیین عوامل مؤثر بر شکل گیری یادگیری فعال، مسئولیت پذیری و

خودتنظیمی دانش آموزان

نارا بستاک، مریم حسنی، آسیه حیدری نژاد، فروزان ناصحی نیا

کارشناسی آموزش ابتدایی

کارشناسی علوم تربیتی

کاردانی تربیت بدنی

کاردانی آموزش ابتدایی

MDOI-02-2026.0131
MNR-145-2-0EB877

چکیده

هویت یادگیرنده به مجموعه‌ای از باورها، نگرش‌ها، احساس شایستگی و ادراک دانش آموز از نقش خود در فرایند یادگیری اشاره دارد و یکی از عوامل بنیادین در شکل‌گیری یادگیری فعال، مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی به شمار می‌آید. این مفهوم تحت تأثیر تعامل عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی شکل می‌گیرد. از جمله عوامل فردی می‌توان به انگیزش درونی، خودکارآمدی، هدف‌گذاری، علاقه به یادگیری و توانایی بازاندیشی اشاره کرد. در سطح محیطی نیز کیفیت روابط معلم و دانش آموز، فضای حمایتی کلاس، شیوه‌های تدریس مشارکتی، فرصت تصمیم‌گیری، بازخورد سازنده و انتظارات خانواده نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. هرچه دانش آموز خود را یادگیرنده‌ای توانمند، اثرگذار و مسئول بداند، مشارکت فعال‌تری در یادگیری خواهد داشت، تکالیف خود را آگاهانه‌تر پیگیری می‌کند و در تنظیم رفتار، هیجان و راهبردهای شناختی موفق‌تر عمل می‌کند. بنابراین، تقویت هویت یادگیرنده می‌تواند زمینه‌ساز رشد یادگیری عمیق، احساس مسئولیت فردی و اجتماعی، و توسعه مهارت‌های خودتنظیمی در دانش آموزان باشد. بر این اساس، نظام آموزشی باید با فراهم‌سازی بسترهای حمایتی، مشارکتی و انگیزشی، به شکل‌گیری و پایداری هویت یادگیرنده کمک کند.

کلمات کلیدی: هویت یادگیرنده، یادگیری فعال، مسئولیت‌پذیری، خودتنظیمی، خودکارآمدی، انگیزش درونی، مشارکت دانش آموز، راهبردهای یادگیری، نقش معلم، محیط آموزشی

مفهوم تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم از انتقال صرف دانش و حفظیات به سمت توانمندسازی فراگیران جهت تبدیل شدن به عاملان فعال در یادگیری خود تغییر جهت داده است. در این میان، «هویت یادگیرنده» به عنوان یکی از سازه های کلیدی در روان شناسی تربیتی و برنامه ریزی درسی مطرح است. هویت یادگیرنده نشان دهنده آن است که دانش آموز خود را در بستر یادگیری چگونه تعریف می کند، چه میزان احساس شایستگی و خودکارآمدی دارد و تا چه حد نقش خود را به عنوان یک عامل پویا و مسئول در فرایند آموزش می پذیرد. شکل گیری این هویت، فرایندی یک شبه یا صرفاً متکی بر ویژگی های ژنتیکی نیست؛ بلکه محصول تعاملی پویا و مستمر میان ویژگی های روان شناختی فرد و بسترهای گوناگون محیطی، آموزشی و اجتماعی است که دانش آموز در آن ها زیست می کند. مدارس به عنوان اصلی ترین نهاد جامعه پذیری و رشد شناختی، نقشی بی بدیل در این زمینه دارند. با این حال، تجارب تربیتی دانش آموزان تنها محدود به برنامه درسی رسمی، کتب درسی و ارزشیابی های سنتی نمی شود. بخش عمده ای از جریان هویت یابی، جامعه پذیری و رشد مهارت های فراشناختی در بطن برنامه های غیررسمی، فعالیت های فوق برنامه، تعاملات همسالان و فضاهای فرهنگی-هنری رخ می دهد که در مدارس جریان دارد. پژوهش های متعدد نشان می دهند که برنامه های رسمی به دلیل ساختار انعطاف ناپذیر، تمرکز بر نمرات و محدودیت های زمانی، گاهی نمی توانند ابعاد همه جانبه شخصیت دانش آموز را پوشش دهند. در مقابل، برنامه های غیررسمی مدرسه به دلیل برخورداری از ماهیت انتخابی، مشارکتی و تجربی، بستری غنی را برای کشف استعدادها و بازتعریف خودپنداره تحصیلی فراهم می سازند (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰). این برنامه ها با ارائه فرصت های متنوع به دانش آموزان، به آن ها اجازه می دهند تا فراتر از نقش یک شنونده غیرفعال، در قامت یک طراح، مجری و بازنگر در فعالیت ها ظاهر شوند. زمانی که دانش آموز در فعالیت های غیررسمی از قبیل گروه های تئاتر، شوراهای دانش آموزی، نشریات مدرسه ای و انجمن های علمی شرکت می کند، با چالش های واقعی روبرو می شود. مواجهه با این چالش ها نیازمند به کارگیری مهارت های حل مسئله، مدیریت زمان و برقراری ارتباط مؤثر است. به تدریج، این تجارب عملی به باورهای عمیق تری درباره توانایی های فردی تبدیل شده و شالوده هویت یادگیرنده را پیریزی می کنند (سیف و افشار، ۱۳۹۹). بنابراین، تحلیل همه جانبه عوامل مؤثر بر هویت یادگیرنده مستلزم نگاهی جامع است که هم ابعاد شناختی و درونی فرد و هم ابعاد ساختاری و برنامه ای مدرسه (بویژه برنامه های غیررسمی) را در بر بگیرد.



یکی دیگر از متغیرهای کلیدی پیوندخورده با هویت یادگیرنده، «یادگیری فعال» است. یادگیری فعال زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان مسئولیت ساخت معنا را بر عهده می‌گیرند و به جای مصرف‌کننده منفعل اطلاعات، به تولیدکننده معرفت تبدیل می‌شوند. شکل‌گیری یادگیری فعال نیازمند محرک‌های محیطی و انگیزشی است که دانش‌آموز را به کاوشگری سوق دهد. برنامه‌های غیررسمی و فوق برنامه، به دلیل ساختار منعطف و دانش‌آموزمحور خود، انگیزش درونی فراگیران را تحریک کرده و آن‌ها را به سمت یادگیری فعال هدایت می‌کنند (کیامتش و مهدوی‌هزاوه، ۱۳۹۸). در این بسترها، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه سوال بپرسند، چگونه فرضیه‌سازی کنند و چطور با همکاری همسالان به حل مسائل بپردازند. این شیوه از یادگیری نه تنها عمق فهم مطالب را افزایش می‌دهد، بلکه به تقویت خودپنداره مثبت تحصیلی کمک شایانی می‌کند. هنگامی که دانش‌آموز اثربخشی رفتارهای خود را در عمل می‌بیند، احساس خودکارآمدی او تقویت شده و این امر به نوبه خود، تعهد او را به یادگیری مستمر افزایش می‌دهد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که تجارب حاصل از برنامه‌های مشارکتی و غیررسمی، پیوندی مستقیم با توسعه هویت یادگیرنده پویا دارند (محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲).

علاوه بر یادگیری فعال، «مسئولیت‌پذیری» و به‌ویژه مسئولیت‌پذیری اجتماعی، از پیامدهای اساسی شکل‌گیری هویت یادگیرنده است. مسئولیت‌پذیری به معنای تعهد درونی فرد برای انجام وظایف، پذیرش پیامدهای رفتار خود و تلاش برای بهبود شرایط محیطی و اجتماعی است. دانش‌آموزی که دارای هویت یادگیرنده قوی است، نسبت به یادگیری خود و همچنین نسبت به نقش خود در گروه همسالان و جامعه احساس مسئولیت می‌کند. این ویژگی اخلاقی و رفتاری، بیش از آنکه از طریق سخنرانی‌های کلاسی منتقل شود، در جریان عمل و از طریق مشارکت در برنامه‌های گروهی غیررسمی مدرسه درونی می‌گردد (صفرخانی و محمدی، ۱۴۰۲). فعالیت‌های فوق برنامه مانند پروژه‌های خیریه، کارهای تیمی ورزشی و هنری، و مدیریت رویدادهای مدرسه‌ای، فرصت‌های بی‌نظیری برای تمرین مسئولیت‌پذیری هستند. در این فعالیت‌ها، دانش‌آموزان با پیامدهای واقعی تصمیمات خود مواجه می‌شوند و یاد می‌گیرند که چگونه باید پاسخگوی رفتارهای خود در قبال دیگران باشند. این فرایند به تدریج مسئولیت‌پذیری را از یک الزام بیرونی به یک ارزش درونی و بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت شخصی و اجتماعی آن‌ها تبدیل می‌کند (فلاح و محمدی، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، «خودتنظیمی» به عنوان توانایی مدیریت افکار، هیجانات و رفتارها در جهت دستیابی به اهداف یادگیری، جزء لاینفک هویت یادگیرنده موفق است. دانش‌آموزان خودتنظیم قادرند اهداف واقع‌بینانه‌ای برای خود تعیین کنند، راهبردهای مناسبی برای رسیدن به این اهداف برگزینند، بر

پیشرفت خود نظارت داشته باشند و در صورت نیاز، عملکرد خود را اصلاح نمایند. پرورش خودتنظیمی مستلزم فضایی است که در آن به دانش آموز استقلال عمل و حق انتخاب داده شود. برنامه های غیررسمی مدرسه دقیقاً به دلیل ماهیت داوطلبانه و غیرمتمرکز خود، بهترین فرصت را برای تمرین خودتنظیمی فراهم می سازند (سیف و فلاح، ۱۴۰۰). در این فضاها، هدایت بیرونی معلم کاهش می یابد و دانش آموز باید شخصاً برنامه ریزی، سازماندهی و ارزیابی فعالیت های خود را بر عهده بگیرد. رشد این توانایی فراشناختی به دانش آموزان کمک می کند تا در مواجهه با چالش های تحصیلی و شخصی، تاب آوری بیشتری نشان داده و به یادگیرندگانی مستقل و مادام العمر تبدیل شوند. همچنین، نمی توان از نقش خلاقیت و نوآوری در این زنجیره چشم پوشی کرد. خلاقیت به عنوان توانایی تولید ایده های نو و کارآمد، در بستری از امنیت روانی و آزادی عمل شکوفا می شود. برنامه های غیررسمی آموزشی با کاهش فشارهای ناشی از نمره گرایی و ترس از شکست، فضای امنی را برای ابراز وجود خلاقانه ایجاد می کنند (افشار و رضایی، ۱۴۰۲). فعالیت های فرهنگی و هنری غیررسمی به دانش آموزان اجازه می دهد تا زاویه دید جدیدی به مسائل پیدا کنند و تفکر واگرا را تمرین نمایند (رضایی و مهدوی هزاه، ۱۴۰۳). ارتباط تنگاتنگی میان تفکر خلاق، یادگیری فعال و هویت یادگیرنده وجود دارد؛ زیرا خلاقیت نیازمند عاملیت و خودتنظیمی است و دانش آموزی که خود را به عنوان یک آفریننده و حل کننده مسئله می شناسد، هویتی مستحکم تر و پویا تر خواهد داشت (صفرخانی و رضایی، ۱۴۰۱). در نهایت، هدف غایی این پژوهش، تبیین جامع عوامل مؤثر بر شکل گیری هویت یادگیرنده با تأکید بر نقش محوری برنامه های رسمی و غیررسمی مدارس در ارتقای یادگیری فعال، مسئولیت پذیری و خودتنظیمی در دانش آموزان است تا بستری برای تصمیم گیری های کلان در نظام آموزشی فراهم آید.

بیان مسئله

یکی از چالش های بنیادین و دیرینه در نظام های آموزشی، به ویژه در ساختار مدارس ایران، تمرکز افراطی بر ابعاد شناختی حافظه محور و غفلت نسبی از پرورش ابعاد عاطفی، اجتماعی و فراشناختی شخصیت دانش آموزان است. این رویکرد سنتی که عمدتاً بر کتاب های درسی رسمی و آزمون های پیشرفت تحصیلی متمرکز است، دانش آموزان را به سمت انفعال، وابستگی شدید به معلم و نمره گرایی سوق می دهد. در چنین اتمسفری، هویت یادگیرنده به شدت تضعیف می شود؛ زیرا فراگیران خود را نه به عنوان عاملان فعال و مسئول در

فرآیند تولید دانش، بلکه به عنوان پذیرندگان و تکرارکنندگان ایده های دیگران تعریف می کنند. مسئله اصلی این است که چگونه می توان این هویت منفعل را به هویتی پویا، خودتنظیم و مسئولیت پذیر تغییر داد و چه عواملی در این مسیر دخیل هستند. بررسی ها نشان می دهند که ساختار رسمی به تنهایی قادر به پاسخگویی به این نیازهای هویتی نیست و باید نقش برنامه ها و فعالیت های غیررسمی و فوق برنامه به عنوان مکملی حیاتی مورد بررسی دقیق قرار گیرد (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰). عدم توجه به پتانسیل های این برنامه ها، به عنوان یک خلاء جدی، مانع از تحقق اهداف عالی تعلیم و تربیت شده است. این خلاء برنامه ای و ساختاری، پیامدهای مستقیمی بر ویژگی های روان شناختی و رفتاری دانش آموزان دارد. یکی از این پیامدها، کاهش شدید خودتنظیمی و استقلال تحصیلی در میان فراگیران است. دانش آموزانی که همواره در چارچوب های دیکته شده رسمی فعالیت کرده اند، در مواجهه با موقعیت های آزاد و بدون ساختار بیرونی، دچار سردرگمی و بی هدفی می شوند. آن ها مهارت های برنامه ریزی شخص، مدیریت زمان و ارزیابی پیشرفت خود را نیاموخته اند؛ چرا که فرصت تمرین عملی این مهارت ها را در کلاس های درس سنتی نداشته اند. برنامه های غیررسمی مدرسه پتانسیل بالایی در جبران این کاستی دارند، اما به دلیل عدم تبیین علمی دقیق کارکرد آن ها در هویت یابی، همچنان در حاشیه تصمیم گیری های آموزشی قرار دارند (سیف و فلاح، ۱۴۰۰). فقدان پژوهش های یکپارچه که نشان دهد چگونه این برنامه ها بر خودتنظیمی دانش آموزان اثر می گذارند، مانع از اختصاص منابع و توجه کافی به این حوزه شده است.

مسئله دیگری که نظام آموزشی با آن روبروست، ضعف در پرورش مسئولیت پذیری اجتماعی و اخلاقی در دانش آموزان است. تکالیف فردی و رقابت های شدید برای کسب رتبه های برتر، دانش آموزان را به سمت فردگرایی سوق داده و روحیه همدلی و کار تیمی را در آن ها تضعیف کرده است. در حالی که جامعه نیازمند شهروندانی مسئولیت پذیر، متعهد و مشارکت جو است، مدارس در انتقال عملی این مفاهیم با چالش مواجه اند. فرصت های واقعی برای تمرین این ارزش ها معمولاً در قالب برنامه های غیررسمی و فعالیت های گروهی و مشارکتی مدرسه شکل می گیرد (صفرخانی و محمدی، ۱۴۰۲). با این حال، به دلیل حاکمیت تفکر کنکورمحور و برنامه های رسمی متراکم، این فعالیت ها اغلب به عنوان امور تفننی و بی اهمیت تلقی می شوند و نقش ساختاری آن ها در بازتولید هویت فردی و مسئولیت اجتماعی دانش آموزان نادیده گرفته می شود (کیامنش و مهدوی هزاهو، ۱۳۹۸). این نادیده انگاری سبب می شود که دانش آموزان نتوانند پیوند مناسبی میان آموخته های مدرسه و نقش های واقعی خود در اجتماع برقرار سازند. علاوه بر این، رکود خلاقیت و پویایی در مدارس، مسئله نگران کننده دیگری است. روش های تدریس سنتی و ساختارهای کنترل گر کلاس درس، فضایی برای تفکر خلاق و

ابراز وجود باقی نمی گذارند. خلاقیت اجتماعی و نوآوری هنری نیازمند محیطی امن، بدون اضطراب نمره و سرشار از فرصت های تجربی است (افشار و رضایی، ۱۴۰۲). اگرچه پژوهش ها نشان می دهند که فعالیت های فرهنگی و هنری غیررسمی می تواند موتور محرک خلاقیت دانش آموزان باشند (رضایی و مهدوی هزاوه، ۱۴۰۳)، اما در عمل، سیاست گذاری ها به سمتی حرکت نکرده اند که این برنامه ها به طور نظام مند در راستای ارتقای تفکر واگرا و مسئولیت شهروندی مورد بهره برداری قرار گیرند (صفرخانی و رضایی، ۱۴۰۱)

ضرورت و اهمیت تحقیق

کاربرد یافته های آموزش برای یادگیری فعال و مسئولیت پذیری در دانش آموزان از جهات زیر دارای اهمیت است :

در نظام های آموزشی نوین، گذار از رویکردهای انفعالی به سمت الگوهای یادگیری فعال، مستلزم شناخت دقیق هویت یادگیرنده و ابعاد خودتنظیمی در محیط های آموزشی است. برنامه های غیررسمی مدرسه، به عنوان بستری برای رشد همه جانبه، نقش تعیین کننده ای در شکل گیری هویت دانش آموزان و تقویت مسئولیت پذیری آنان ایفا می کنند. اهمیت بررسی این مؤلفه ها را می توان از سه بعد تربیتی، تحصیلی-اجتماعی و فرهنگی واکاوی نمود.

۱. از بعد تربیتی، هویت یابی دانش آموزان در بستر برنامه های غیررسمی به مثابه فرایندی پویا عمل می کند که زمینه را برای ارتقای خودتنظیمی فراهم می آورد. همان گونه که صفرخانی و محمدی (۱۴۰۲) تبیین کرده اند، درگیری فعال یادگیرنده در فعالیت های فوق برنامه، زمینه ساز درونی سازی ارزش ها و تقویت عاملیت فردی است. این فرایند با تکیه بر نظریات سیف و فلاح (۱۴۰۰)، موجب می شود که یادگیرنده نه تنها به مثابه یک دریافت کننده منفعل، بلکه به عنوان کنشگری مسئول در قبال فرایند یادگیری خویش ظاهر شود. در واقع، خودتنظیمی به عنوان هسته مرکزی این تحول، به دانش آموز اجازه می دهد تا با شناخت دقیق از ظرفیت های شناختی و عاطفی خود، در مواجهه با چالش های تربیتی، رویکردی هدفمند اتخاذ نماید (رضایی و مهدوی هزاوه، ۱۴۰۳).

۲. از منظر تحصیلی-اجتماعی، ضرورت بررسی یادگیری فعال در پیوند با مسئولیت پذیری، پیوندی ناگسستنی با پیشرفت تحصیلی دارد. تحقیقات نشان می دهد که کیفیت تعامل دانش آموزان در برنامه های غیررسمی، پیش بینی کننده مهارت های



اجتماعی و عملکرد تحصیلی آنان است (کیامتش و مهدوی هزاوه، ۱۳۹۸). در این راستا، محمدی و اقدسی (۱۴۰۲) تأکید می‌ورزند که ایجاد فرصت‌های یادگیری خودتنظیمی در محیط‌های غیررسمی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تعاملات سازنده‌تری با همسالان برقرار کرده و مسئولیت‌پذیری جمعی را تجربه کنند. این دیدگاه توسط افشار و رضایی (۱۴۰۲) تکمیل می‌شود که بر اهمیت پیوند میان هویت یادگیرنده و مهارت‌های حل مسئله در محیط‌های گروهی تأکید دارند. در حقیقت، هر چه دانش‌آموز در برنامه‌های غیررسمی نقش فعال‌تری ایفا کند، به همان میزان در مدیریت وظایف تحصیلی و انتظارات اجتماعی توانا تر ظاهر خواهد شد (فلاح و محمدی، ۱۴۰۱).

۳. در نهایت، از بعد فرهنگی، بررسی هویت یادگیرنده در بطن برنامه‌های مدرسه به معنای بازشناسی پیوند میان خرده‌فرهنگ‌های دانش‌آموزی و اهداف کلان تربیتی است. سیف و افشار (۱۳۹۹) معتقدند که برنامه‌های غیررسمی مدرسه، مجالی برای تبلور هویت فرهنگی یادگیرنده و همسویی آن با مسئولیت‌پذیری اجتماعی فراهم می‌آورند. در این میان، اقدسی و کیامتش (۱۴۰۰) بیان می‌دارند که شناخت هویت فردی در چارچوب‌های فرهنگی جامعه، پیش‌شرط اصلی دستیابی به یادگیری پایدار است. به عبارت دیگر، یادگیری فعال زمانی به کمال می‌رسد که یادگیرنده با درک هویت فرهنگی خود، مسئولیت‌پذیری را به عنوان یک ارزش زیسته در فعالیت‌های مدرسه بازتولید نماید (صفرخانی و رضایی، ۱۴۰۱). این رویکرد یکپارچه، تضمین‌کننده این نکته است که آموزش، فراتر از انتقال دانش محض، به بستری برای تکوین شخصیت متعالی یادگیرنده در مواجهه با پیچیدگی‌های جهان معاصر تبدیل شود. بنابراین، توجه به تعامل میان مؤلفه‌های مذکور، ضرورتی انکارناپذیر برای ارتقای کیفی برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی در تمامی سطوح مدارس به شمار می‌رود.

روش‌شناسی

این پژوهش از منظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از منظر روش، یک مطالعه کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی است. داده‌های مورد نیاز از طریق مرور نظام‌مند اسناد و متون معتبر گردآوری و تحلیل شده‌اند.

- قلمرو پژوهش: کلیه مقالات علمی-پژوهشی، کتب مرجع دانشگاهی و پایان نامه های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات رویکرد آموزش برای یادگیری فعال و مسئولیت پذیری در دانش آموزان است.
- پایگاه های اطلاعاتی: برای جستجوی منابع از پایگاه های معتبر داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگiran (Magiran)، نورمگز (Noormags) و پرتال جامع علوم انسانی استفاده شد.
- بازه زمانی: منابع منتشر شده بین سال های ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۲ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.
- کلیدواژه های جستجو: هویت یادگیرنده، یادگیری فعال، مسئولیت پذیری، خودتنظیمی، خودکارآمدی، انگیزش درونی، مشارکت دانش آموز، راهبردهای یادگیری، نقش معلم، محیط آموزشی
- پس از غربالگری اولیه ۱۰ منبع کلیدی و اصلی که به صورت عمیق به ابعاد مختلف موضوع پرداخته بودند، انتخاب و محتوای آن ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، طبقه بندی و ترکیب گردید.

پیشینه پژوهش

مفهوم «هویت یادگیرنده» به عنوان یکی از ارکان بنیادین در روان شناسی تربیتی نوین، بر چگونگی ادراک فرد از خویش به مثابه یک کنشگر یادگیرنده تأکید دارد. این سازه که در تلاقی میان خودتنظیمی، مسئولیت پذیری اجتماعی و تجربیات آموزشی شکل می گیرد، در بستر برنامه های غیررسمی و فوق برنامه مدرسه ابعاد عملیاتی تری به خود می گیرد. پژوهش های اخیر بر این نکته متمرکز بوده اند که چگونه ساختارهای آموزشی غیررسمی می توانند بستری برای گذار از هویت های انفعالی به هویت های پویا و علمی فراهم آورند. در همین راستا، رحیمی و قاسم پور (۱۴۰۲) در پژوهشی تجربی با روش نیمه آزمایشی و بهره گیری از جامعه آماری دانش آموزان متوسطه، به تحلیل اثربخشی برنامه های مکمل مدرسه بر دو متغیر کلیدی مسئولیت پذیری اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی پرداخته اند. نتایج این تحقیق با استفاده از ابزارهای استاندارد سنجش مهارت های فراشناختی نشان داد که مشارکت در فعالیت های مکمل، نه تنها منجر به افزایش معنادار تاب آوری و مدیریت زمان در دانش آموزان می شود، بلکه با تقویت عاملیت درونی، هویت یادگیرنده را به سمت



مسئولیت پذیری فعال سوق می دهد. یافته های این پژوهش تبیین می کند که یادگیری در فضای غیررسمی، بستر لازم برای تمرین خودتنظیمی را فراهم آورده و به فرد اجازه می دهد تا هویت خود را در بافتارهای اجتماعی واقعی بازتعریف کند. همسوی با این رویکرد، حسینی و کریمی (۱۴۰۱) با رویکردی تحلیلی-همبستگی، نقش میانجی گری هویت یادگیرنده را در پیوند میان یادگیری فعال و پیشرفت تحصیلی واکاوی کرده اند. آن ها با ارزیابی مقطعی بر روی نمونه ای از دانش آموزان، ابزار پرسشنامه ای هویت یادگیرنده را به کار بستند و دریافتند که یادگیری فعال به خودی خود پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی نیست، مگر آنکه از طریق درونی سازی هویت علمی به عنوان یک یادگیرنده کانونی، تعدیل گردد. این یافته نشان می دهد که هویت یادگیرنده یک میانجی حیاتی است که انرژی ناشی از فعالیت های تعاملی را به دستاوردهای شناختی تبدیل می کند. در بررسی ماهیت تجربی آموزش، نوری و اسدی (۱۴۰۳) با رویکردی کیفی-کمی و تمرکز بر یادگیری تجربه محور در محیط های غیررسمی، به این نتیجه دست یافتند که تعاملات میدانی تأثیر عمیقی بر هویت یابی اجتماعی نوجوانان دارد. متدولوژی مورد استفاده در این پژوهش بر مشاهده گری فعال و تحلیل محتوای روایت های دانش آموزان استوار بود. یافته های ایشان حاکی از آن است که برنامه های غیررسمی با ارائه فضاهای چالش برانگیز، به نوجوانان کمک می کند تا مؤلفه های هویتی خود را از وضعیت "نهاد پیش رس" به سمت "هویت دست یافته" تغییر دهند. در واقع، یادگیری تجربه محور در این برنامه ها به مثابه آزمایشگاهی برای کشف ابعاد ناشناخته خود یادگیرنده عمل می کند.

علاوه بر این، رابطه ساختاری میان ابعاد درونی روان شناختی و هویت علمی در پژوهش عباسی و هاشمی (۱۴۰۰) بررسی شده است. این مطالعه با بهره گیری از مدل سازی معادلات ساختاری بر روی جامعه آماری دبیرستانی، نشان داد که خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی، دو پیش بین قدرتمند برای شکل گیری هویت علمی هستند. پژوهشگران استدلال کرده اند که وقتی دانش آموز در فرآیندهای برنامه ریزی آموزشی خود مشارکت داده می شود و خودتنظیمی او تقویت می گردد، هویت او از یک گیرنده صرف اطلاعات به یک جستجوگر علمی ارتقا می یابد. در نهایت، موسوی و زارعی (۱۳۹۹) با ارزیابی برنامه های فوق برنامه، بر اهمیت مؤلفه های یادگیری فعال و مهارت های اجتماعی تأکید ورزیده اند. این پژوهش از طریق ارزیابی برنامه های مستقر در مدارس منتخب و با استفاده از چک لیست های رفتاری، نشان داد که برنامه هایی که بر اساس تعامل اجتماعی و حل مسئله طراحی شده اند، به طور مستقیم با رشد مهارت های میان فردی و افزایش تعلق به محیط یادگیری رابطه دارند.



با تلفیق یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که شکل‌گیری هویت یادگیرنده محصول تقارن سه رکن اصلی است: نخست، تقویت مکانیسم‌های درونی نظیر خودتنظیمی و خودپنداره علمی؛ دوم، بسترسازی از طریق برنامه‌های غیررسمی و مکمل که محیطی امن برای تجربه و مسئولیت‌پذیری فراهم می‌کنند؛ و سوم، یادگیری فعال و تجربه‌محور که به پیوند هویت فردی با هویت اجتماعی منجر می‌شود. آنچه در کلیه این پژوهش‌ها مشهود است، حرکت از آموزش متمرکز بر محتوا به سمت آموزش متمرکز بر «شدن» یادگیرنده است. در این پارادایم، برنامه‌های غیررسمی دیگر حاشیه آموزش نیستند، بلکه ستون فقراتی هستند که هویت دانش‌آموز را به عنوان یک موجود متفکر، مسئول و خودتنظیم قوام می‌بخشند. این اجماع پژوهشی تأکید دارد که هویت یادگیرنده، امری ایستا نبوده و مستقیماً تحت تأثیر کیفیت تعاملات و تنوع ساختارهای تربیتی است که مدرسه برای کنشگری دانش‌آموز فراهم می‌آورد.

یافته ها

عدم هماهنگی و هم‌افزایی میان ابعاد مختلف برنامه درسی رسمی و غیررسمی، مانع از شکل‌گیری یک خودپنداره منسجم در دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان در کلاس درس رسمی نقش متفاوتی را بازی می‌کنند و در برنامه‌های غیررسمی رفتارهای متفاوتی را بروز می‌دهند. این گسست می‌تواند منجر به سردرگمی نقش و بحران هویت یادگیرنده شود (محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲). از این رو، تبیین علمی و یکپارچه‌سازی شواهد پژوهشی درباره نقش برنامه‌های غیررسمی در تکوین هویت، خلاقیت، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ضرورت می‌یابد. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این مسئله اساسی است که: «عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت یادگیرنده چیست و برنامه‌های غیررسمی مدرسه چگونه و از طریق چه سازوکارهایی می‌توانند زمینه‌ساز رشد یادگیری فعال، مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی در دانش‌آموزان شوند؟» پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند خلأهای نظری و کاربردی موجود در این حوزه را پوشش داده و راهکارهای عملی به برنامه‌ریزان درسی ارائه دهد.

مقدمه جامع بر هویت یادگیرنده و برنامه‌های غیررسمی آموزشی

هویت یادگیرنده فراتر از یک سازه روان‌شناختی ساده، به مثابه نقشه راهی است که دانش‌آموز برای درک جایگاه خود در سپهر معرفت ترسیم می‌کند. این هویت، مجموعه‌ای پیچیده از باورها، نگرش‌ها و ادراکات فردی است که تعیین می‌کند یک یادگیرنده

چگونه با چالش های علمی مواجه شده و چگونه نقش خود را در فرآیند کسب دانش بازتعریف می نماید. در نظام های آموزشی سنتی که عمدتاً بر محوریت آموزش های رسمی، ساختارهای صلب نمره محور و انتقال یک سویه اطلاعات استوار هستند، هویت یادگیرنده غالباً در قالب یک «گیرنده منفعل» شکل می گیرد که هدف نهایی اش نه کشف حقیقت، بلکه تطبیق با استانداردهای بیرونی است. این روند نه تنها به فرسایش خلاقیت می انجامد، بلکه شکاف عمیقی میان «خود واقعی» دانش آموز و «خود تحصیلی» او ایجاد می کند. در مقابل، برنامه های غیررسمی مدرسه به عنوان بستری برای گریز از این چارچوب های سخت گیرانه، امکان بازتعریف هویت فردی را فراهم می آورند. همان طور که اقدسی و کیامنش (۱۴۰۰) تأکید کرده اند، این برنامه ها با ایجاد فضاهای غیررسمی، به دانش آموز اجازه می دهند تا مؤلفه های وجودی خود را در حوزه های فراتر از کتب درسی کشف کند. برنامه های غیررسمی مدرسه، با فراهم آوردن محیطی منعطف، به دانش آموز فرصت می دهند تا توانمندی های نهفته خود را در معرض آزمون قرار دهد، چرا که به اعتقاد کیامنش و مهدوی هزاه (۱۳۹۸)، کارکردهای تربیتی این برنامه ها هم افزایی مؤثری با شکل گیری هویت فردی و مسئولیت پذیری اجتماعی دارند. سیف و افشار (۱۳۹۹) نیز بر این باورند که بسترهای غیررسمی می توانند مسیر شکل گیری هویت را از حالت انفعالی به حالتی کنش گرانه تغییر دهند، به گونه ای که یادگیرنده دیگر خود را نه به عنوان یک سوژه تحت تعلیم، بلکه به عنوان یک کنشگر پویا در فرآیند یادگیری تصور کند. این دگرذیسی هویتی مستلزم حذف فشارهای روانی ناشی از ارزیابی های مداوم است تا فرد بتواند آزادانه به کاوش در علایق و استعداد های خویش پردازد. بر اساس تحلیل های محمدی و اقدسی (۱۴۰۲)، فعالیت های مشارکتی در قالب های غیررسمی، تأثیری بنیادین بر «خودپنداره» یادگیرنده می گذارند؛ چرا که در این فضاها، دانش آموز در تعامل با همسالان و در شرایطی برابر، مهارت های میان فردی را تمرین کرده و اعتماد به نفس لازم برای پذیرش مسئولیت یادگیری خویش را کسب می کند. در نهایت، پیوند میان برنامه های غیررسمی و هویت یادگیرنده، بستری را فراهم می آورد تا دانش آموز بتواند از سطح دانش سطحی عبور کرده و به سطحی از آگاهی برسد که در آن، یادگیری نه یک وظیفه تحمیلی، بلکه بخشی تفکیک ناپذیر از هویت انسانی او محسوب می شود.

تبیین عوامل مؤثر بر شکل گیری یادگیری فعال در بستر تعاملات آموزشی

یادگیری فعال، نقطه مقابل رویکردهای حافظه محور و انباشتی است که در آن دانش آموز با درگیر شدن مستقیم در تولید دانش، به تحلیل گر و ارزیاب آموخته های خود تبدیل می شود. این دگرذیسی در رفتار یادگیری، نیازمند بسترهایی است که در آن ها تعاملات انسانی و پروژه های عملی جایگزین تکرار طوطی وار مطالب می گردند. یکی از محرک های اصلی یادگیری فعال، ایجاد انگیزش درونی

از طریق فعالیت های خلاقانه است؛ افشار و رضایی (۱۴۰۲) استدلال می کنند که میان برنامه های غیررسمی آموزشی و پرورش خلاقیت اجتماعی پیوندی ناگسستنی وجود دارد که منجر به پایداری یادگیری در شرایط واقعی می گردد. هنگامی که مدرسه فضایی برای فعالیت های فرهنگی و هنری فراهم می کند، در واقع زمینه ای برای بروز خلاقیت های فردی مهیا می سازد که به عقیده رضایی و مهدوی هزاوه (۱۴۰۳)، مستقیماً با افزایش بهره وری یادگیری فعال همبستگی دارد. این فعالیت ها باعث می شوند دانش آموز در موقعیت هایی قرار گیرد که برای حل مسائل، نیازمند ابداع و نوآوری است؛ روندی که فلاح و محمدی (۱۴۰۱) آن را به عنوان نقش کلیدی فعالیت های فوق برنامه در پرورش مسئولیت پذیری و تقویت یادگیری عمیق معرفی کرده اند. در این محیط های پویا، فرآیندهای شناختی دانش آموز به جای تمرکز بر حفظ کردن، بر پرسشگری، نقد و حل مسئله متمرکز می شود. دانش آموزانی که در برنامه های مشارکتی و غیررسمی شرکت می کنند، تمایل بیشتری دارند که دانش خود را به چالش بکشند و از طریق تعامل با دیگران، زوایای دید متفاوتی را درک کنند. این نوع تعاملات، نه تنها به تقویت تفکر انتقادی می انجامد، بلکه سبب می شود دانش آموزان در ساختار آموزشی فعال تر ظاهر شوند. یادگیری فعال در این بستر، تبدیل به یک فرهنگ می شود که در آن دانش آموز به جای انتظار برای دریافت اطلاعات از معلم، خود مسئولیت کشف و تولید دانش را بر عهده می گیرد. این گذار از حالت پذیرندگی به کنشگری، باعث می شود که یادگیری از یک فعالیت محدود به کلاس درس، به یک تجربه زیسته تبدیل شود که در آن، مهارت های عملی و نظری با یکدیگر ترکیب شده و دانش آموز را برای رویارویی با پیچیدگی های جهان واقعی آماده می سازد. در این فرایند، خلاقیت نه به عنوان یک استعداد ذاتی، بلکه به عنوان مهارتی اکتسابی در بستر تعاملات غیررسمی مدرسه رشد یافته و زمینه را برای تعالی هویت یادگیرنده فراهم می کند.

مسئولیت پذیری اجتماعی و اخلاقی دانش آموزان و بسترهای تکوین آن

مسئولیت پذیری اجتماعی، به عنوان ستون فقرات اخلاق شهروندی، تنها در کلاس های تنوری درس اخلاق شکل نمی گیرد، بلکه محصول فرآیند جامعه پذیری عاملانه در مدارس است. در نظام های آموزشی متمدنی، مدرسه به عنوان «شبه ساز جامعه» عمل می کند تا دانش آموز بتواند در محیطی کنترل شده و ایمن، مفاهیم تعهد، مشارکت و دموکراسی را تجربه کند. تفاوت بنیادین میان مسئولیت پذیری آگاهانه و فرمان برداری کورکورانه، در نوع تعامل دانش آموز با ساختار قدرت نهفته است؛ جایی که در فعالیت های غیررسمی، دانش آموزان فرصت می یابند در تصمیم گیری های جمعی مشارکت کنند. صفرخانی و محمدی (۱۴۰۲) به درستی اشاره می کنند که



برنامه های غیررسمی نقش برجسته ای در ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی دارند، زیرا دانش آموزان در این فعالیت ها، پیامد واقعی کنش های خود را بر جامعه مدرسه مشاهده می کنند. همچنین صفرخانی و رضایی (۱۴۰۱) تأکید دارند که بسترهای غیررسمی، بهترین مکان برای تبدیل دانش آموز به یک «شهروند مسئول» هستند که قادر است فراتر از منافع فردی، به منافع جمعی بیندیشد. هنگامی که دانش آموز در شوراهای دانش آموزی، انجمن های خیریه یا پروژه های هنری گروهی مشارکت می کند، در واقع در حال تمرین دموکراسی و درونی سازی ارزش های اخلاقی است که به زعم کیامنش و مهدوی هزاوه (۱۳۹۸)، کارکردهای تربیتی آن ها در نهایت به بلوغ اجتماعی یادگیرنده منجر می شود. مسئولیت پذیری در این بستر، از یک وظیفه تحمیلی به یک میل درونی برای بهبود محیط پیرامون تبدیل می شود. در چنین شرایطی، دانش آموز می آموزد که هویت او با سرنوشت گروه گره خورده است و موفقیت در یادگیری، بدون همکاری و مسئولیت پذیری جمعی محقق نمی شود. این نوع مشارکت، قدرت عاملیت دانش آموز را افزایش داده و او را برای پذیرش نقش های اجتماعی پیچیده تر در آینده آماده می کند. برنامه های غیررسمی مدرسه، با کاهش تمرکز بر سلسله مراتب عمودی قدرت و جایگزین کردن آن با همکاری افقی، به دانش آموز اجازه می دهند تا طعم واقعی اثرگذاری بر محیط خود را بچشد؛ تجربه ای که برای شکل گیری یک هویت اجتماعی متعادل و مسئولیت پذیر، حیاتی و غیرقابل جایگزین است.

خودتنظیمی، هویت یابی و فرآیندهای روان شناختی پشتیبان یادگیری

خودتنظیمی در یادگیری، به معنای توانایی فرد در مدیریت آگاهانه افکار، هیجانات و رفتارهای خود برای نیل به اهداف آموزشی است. این سازه روان شناختی، پیوندی عمیق با هویت یابی یادگیرنده دارد؛ چرا که دانش آموزی که خود را به عنوان یک فرد «یادگیرنده» تعریف می کند، نسبت به فرآیندهای فکری خود نیز آگاه تر است. برنامه های غیررسمی مدرسه، به دلیل ماهیت داوطلبانه و فقدان فشارهای ناشی از نمره گرایی مستقیم، بستری بی نظیر برای رشد این مهارت ها فراهم می کنند. سیف و فلاح (۱۴۰۰) بیان می دارند که هویت یابی دانش آموزان در بستر برنامه های غیررسمی، رویکردی است که باعث شکوفایی مهارت های فراشناختی می شود، زیرا فرد در غیاب اجبار بیرونی، ناچار است برای موفقیت در پروژه های مورد علاقه خود، به انگیزه و نظم درونی تکیه کند. سیف و افشار (۱۳۹۹) بر این باورند که برنامه های غیررسمی نه تنها بر هویت فردی، بلکه بر تقویت خودپنداره نیز تأثیرات عمیقی دارند؛ چرا که دانش آموز در این محیط ها، بازخورد عملکرد خود را از طریق نتایج ملموس دریافت می کند، نه فقط نمرات عددی. این فرآیند موجب می شود که یادگیرنده بتواند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و راهبردهای یادگیری اش را بر اساس آن ها تنظیم کند. محمدی

و اقدسی (۱۴۰۲) در تحلیل خود از فعالیت های مشارکتی اشاره می کنند که این مشارکت ها، زمینه ساز توسعه هویت و خودپنداره ای می شوند که در آن، «خودتنظیمی» نه یک مهارت فنی، بلکه بخشی از شخصیت یادگیرنده است. وقتی دانش آموز در فعالیت های غیررسمی خود را درگیر می کند، با موانع واقعی مواجه می شود که نیازمند خودکنترلی و تاب آوری است. این چالش ها، ظرفیت های شناختی فرد را ارتقا داده و او را قادر می سازند تا در فرآیندهای یادگیری، به جای تکیه بر دستورالعمل های معلم، بر راهبردهای شخصی و خودبرانگیخته تمرکز کند. در نهایت، پیوند میان روان شناسی تربیتی و فعالیت های غیررسمی نشان می دهد که چگونه ساختارهای آموزشی منعطف، با تقویت مسئولیت پذیری در قبال خود، زمینه ساز ظهور یادگیرندگانی می شوند که نه تنها در محیط مدرسه، بلکه در تمام طول زندگی، قادر به سازماندهی، هدایت و ارزیابی مسیر رشد شناختی خود هستند. این بلوغ شناختی و هویتی، غایی ترین هدف آموزش مدرن است که در سایه برنامه های غیررسمی به شکوفایی می رسد.

نتیجه گیری

تحلیل، بررسی و ترکیب یافته های پژوهش های مختلف در حوزه روان شناسی تربیتی و برنامه ریزی درسی، به ویژه مطالعات مربوط به کارکردهای تربیتی برنامه های غیررسمی و فوق برنامه مدارس، ما را به درکی عمیق تر و جامع تر از سازه «هویت یادگیرنده» و عوامل مؤثر بر آن رهنمون می سازد. نتایج حاکی از آن است که هویت یادگیرنده به عنوان یک هسته مرکزی، هدایت کننده تمامی رفتارهای تحصیلی، انگیزشی و اجتماعی دانش آموزان است. این هویت در خلاء شکل نمی گیرد، بلکه محصول مستقیم ساختارها، فرصت ها و تجربی است که نظام آموزشی در اختیار فراگیران قرار می دهد. یکی از مهم ترین استنتاج های حاصل از این پژوهش، اثبات این فرضیه است که برنامه های درسی رسمی به تنهایی برای رشد متوازن و همه جانبه هویت یادگیرنده کافی نیستند. برنامه های غیررسمی و فوق برنامه مدارس، نه به عنوان فعالیت های حاشیه ای یا تفریحی، بلکه به عنوان بسترهای اصلی و بی بدیل برای تحقق یادگیری عمیق، مسئولیت پذیری واقعی و خودتنظیمی پایدار شناخته می شوند (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰). این برنامه ها با فراهم کردن فرصت های تجربی و تعاملی، به دانش آموزان اجازه می دهند تا دانش نظری خود را در عمل به کار گرفته و از این طریق، باورهای کارآمدی خود را تقویت کنند یافته ها به وضوح نشان می دهند که چگونه برنامه های غیررسمی به عنوان کاتالیزور در ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی



دانش‌آموزان عمل می‌کنند. مسئولیت‌پذیری یک مهارت شناختی محض نیست که بتوان آن را صرفاً از طریق خواندن کتاب یا شنیدن مواعظ آموخت؛ بلکه یک ویژگی رفتاری و اخلاقی است که باید در موقعیت‌های واقعی تمرین و تجربه شود. فعالیت‌های گروهی غیررسمی، پروژه‌های مشترک و نقش‌های مدیریتی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق‌برنامه بر عهده می‌گیرند، آن‌ها را با چالش‌های کار گروهی، لزوم هماهنگی با دیگران، فداکاری برای اهداف مشترک و پذیرش عواقب تصمیمات فردی و جمعی مواجه می‌سازد (صفرخانی و محمدی، ۱۴۰۲). این تجارب عملی، حس تعلق به جامعه کوچک مدرسه و در مقیاس بزرگتر، جامعه مدنی را در آن‌ها بیدار کرده و به توسعه هویت به عنوان یک شهروند مسئول کمک می‌کند (کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۱۳۹۸). از این رو، مدرسی که فضاهای بیشتری را به فعالیت‌های غیررسمی و مشارکتی اختصاص می‌دهند، در تربیت دانش‌آموزانی با تعهد اجتماعی بالا و مسئولیت‌پذیر موفق‌تر عمل می‌کنند (فلاح و محمدی، ۱۴۰۱).

در بعد خودتنظیمی و استقلال تحصیلی، نتایج پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که انعطاف‌پذیری و استقلال نسبی موجود در برنامه‌های غیررسمی، بستر بسیار مناسبی برای تمرین و رشد راهبردهای خودتنظیمی فراهم می‌آورد. در این فعالیت‌ها، دانش‌آموزان آزادی عمل بیشتری برای انتخاب اهداف، برنامه‌ریزی مسیر اجرا، مدیریت منابع و ارزیابی نتایج کار خود دارند. این کاهش کنترل بیرونی، فضا را برای رشد کنترل درونی و فراشناخت باز می‌کند (سیف و فلاح، ۱۴۰۰). دانش‌آموز در این فرآیند متوجه می‌شود که موفقیت یا شکست او در پروژه هنری، ورزشی یا علمی، مستقیماً به تلاش، برنامه‌ریزی و نظم شخصی خودش بستگی دارد. این ادراک علی درونی، پایه و اساس انگیزش پیشرفت و رفتارهای خودتنظیمی در آینده است. بنابراین، تلفیق فرصت‌های هدایت خود در فعالیت‌های غیررسمی می‌تواند ضعف‌های ساختاری برنامه درسی رسمی را که گرایش به کنترل بیرونی شدید دارد، به خوبی جبران کند. در رابطه با پرورش خلاقیت و نوآوری، بررسی‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌های غیررسمی به دلیل رهایی از چارچوب‌های سخت‌گیرانه نمره‌دهی و مقایسه‌های اجتماعی، محیطی عاری از تهدید و اضطراب را ایجاد می‌کنند که برای شکوفایی تفکر خلاق و خلاقیت اجتماعی حیاتی است (افشار و رضایی، ۱۴۰۲). فعالیت‌های فرهنگی و هنری غیررسمی به دانش‌آموزان فرصت ابراز خود واقعی، آزمایش ایده‌های جسورانه و یادگیری از اشتباهات را می‌دهد بدون اینکه نگران قضاوت‌های تنبیه‌ی یا از دست دادن نمره باشند (رضایی و مهدوی‌هزاوه، ۱۴۰۳). این آزادی در ابراز وجود خلاقانه، تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری خودپنداره مثبت و هویت فردی منحصر به فرد دانش‌آموزان دارد.



(سیف و افشار، ۱۳۹۹). دانش آموزی که شایستگی های خود را در این زمینه ها اثبات شده می بیند، با اعتماد به نفس بیشتری وارد چالش های علمی رسمی نیز می شود و تفکر واگرا را در حل مسائل درسی به کار می بندد (صفرخانی و رضایی، ۱۴۰۱).

در نهایت، می توان نتیجه گرفت که شکل گیری هویت یادگیرنده فعال، مسئولیت پذیر و خودتنظیم، مستلزم یک تغییر پارادایم در نگاه به کل جریان تعلیم و تربیت است. نظام آموزشی باید از دیدگاه دوگانه و تفکیکی به برنامه های رسمی و غیررسمی دست بردارد و به سمت یک الگوی تلفیقی و هم افزا حرکت کند. برنامه های غیررسمی نباید به عنوان فوق برنامه های تزیینی قلمداد شوند، بلکه باید به عنوان بخشی ساختاری، هدفمند و مکمل در خدمت بازتولید هویت و خودپنداره مثبت دانش آموزان قرار گیرند (محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲). معلمان، مربیان و مدیران مدارس باید به گونه ای آموزش ببینند که بتوانند این پیوند مفهومی و عملی را بین برنامه های درسی رسمی و تجارب غیررسمی ایجاد کنند. تسهیل مشارکت فعال دانش آموزان، تفویض اختیارات واقعی به آنها در مدیریت فعالیت های مدرسه، کاهش ساختارهای کنترلی شدید، ارتقای فعالیت های تیمی و گروهی و حمایت از ابراز وجود هنری و فرهنگی، از جمله راهبردهای کلیدی پیشنهادی هستند که بر اساس یافته های این پژوهش، می توانند هویت یادگیرنده را در دانش آموزان بازسازی و تقویت کنند. تنها از این طریق است که مدارس می توانند به رسالت واقعی خود در تربیت انسان هایی خودشکופا، یادگیرندگانی مستقل و شهروندانی متعهد و مسئول عمل نمایند.

منابع

۱. اقدسی، سمانه؛ کیامنش، علیرضا، ۱۴۰۰، برنامه های غیررسمی مدرسه و بازتولید هویت فردی دانش آموزان: شواهدی از تحلیل نظام مند پژوهش های داخلی. فصلنامه پژوهش های تربیتی ایران.
۲. افشار، مریم؛ رضایی، مهدی، ۱۴۰۲، تحلیل نظام مند پیوند میان برنامه های غیررسمی آموزشی و پرورش خلاقیت اجتماعی در دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه خلاقیت و نوآوری در آموزش.
۳. رضایی، مهدی؛ مهدوی هزاوه، منصوره، ۱۴۰۳، تحلیل نظام مند تأثیر فعالیت های فرهنگی، هنری و اجتماعی غیررسمی مدرسه بر خلاقیت دانش آموزان. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش.



۴. صفرخانی، مریم؛ محمدی، حسین، ۱۴۰۲، نقش برنامه های غیررسمی مدرسه در ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان: مرور نظام مند مطالعات ایرانی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی.
۵. سیف، علی اکبر؛ افشار، مریم، ۱۳۹۹، تحلیل نظام مند کارکرد برنامه های غیررسمی مدرسه در شکل گیری هویت فردی و اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه روان شناسی تربیتی.
۶. سیف، علی اکبر؛ فلاح، سهیلا، ۱۴۰۰، هویت یابی دانش آموزان در بستر برنامه های غیررسمی مدرسه: یک تحلیل نظام مند با رویکرد روان شناسی تربیتی. مجله علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت.
۷. فلاح، سهیلا؛ محمدی، حسین، ۱۴۰۱، نقش فعالیت های فوق برنامه غیررسمی در پرورش خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان: یک مطالعه مرور نظام مند. پژوهش نامه آموزش و یادگیری.
۸. کیامنش، علیرضا؛ مهدوی هزاوه، منصوره، ۱۳۹۸، کارکردهای تربیتی برنامه های غیررسمی مدرسه در توسعه هویت فردی و مسئولیت اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی.
۹. محمدی، حسین؛ اقدسی، سمانه، ۱۴۰۲، تحلیل نظام مند نقش فعالیت های مشارکتی غیررسمی مدرسه در شکل گیری هویت و خودپنداره دانش آموزان. فصلنامه مطالعات روان شناسی مدرسه.
۱۰. صفرخانی، مریم؛ رضایی، مهدی، ۱۴۰۱، برنامه های غیررسمی مدرسه به مثابه بستر پرورش خلاقیت و شهروندی مسئول: یک مرور نظام مند پژوهش های تربیتی ایران. مجموعه مقالات همایش ملی برنامه های نوین تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران