

واکاوی ابعاد فرهنگی مراکز آموزش نخبگان مبتنی بر دینامیسم خود و دیگر^۱

احمد پاکتچی *

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۲۸

حامد سجادی **

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۴/۲۱

چکیده

مدارس سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) به‌عنوان یکی از ارکان اصلی سیاست‌گذاری نخبگان در عرصه آموزش و پرورش طی سه دهه اخیر به سرعت در سراسر کشور گسترش یافته و طیف وسیعی از دانش‌آموزان مستعد مناطق مختلف ایران را جذب نموده است. پژوهش حاضر در پی بررسی ابعاد فرهنگی متمایز اجتماع دانش‌آموزان/ دانش‌آموختگان سمپاد با تأکید بر پیکره اطلاعاتی در فضای مجازی می‌باشد. در این راستا با استفاده از نشانه‌شناسی فرهنگی به مثابه روش، بر مبنای نظریه ابعاد فرهنگی خرت هوفستاده (۲۰۱۲) چارچوب نظری سامان یافته است. به‌علاوه آنکه دینامیسم و پویایی مؤلفه‌های نشانه‌شناختی سمپاد در بستری از تقابل و ارتباط میان خود و دیگری غیرسمپادی، امکان دستیابی به برخی از ویژگی‌های مهم فرهنگی آن فراهم می‌سازد. براین اساس گروه دانش‌آموزان سمپادی در فیس‌بوک با بیش از ۲۱۹۰۰ عضو به‌عنوان بزرگترین گروه مختص به سمپادی‌ها در شبکه‌های اجتماعی، برای نمونه‌گیری انتخاب شد. از منظر تحلیل نشانه‌شناختی با توجه به اهداف تاریخی تأسیس مراکز آموزشی سمپاد و لزوم تمایزیابی هویتی اعضای آن، دوگانه تقابلی «هلنیسم-بربریت» در شکل‌گیری اجتماع سمپاد جایگاهی محوری ایفا می‌کند. در این میان فاصله قدرت اندک، فردگرایی، مردگرایی، احتمال‌گریزی زیاد، جهت‌گیری بلند مدت و زیاده‌روی به‌عنوان ابعاد غالب فرهنگی هویت سمپادی در نسبت با دیگری فرهنگی خود، به‌شمار می‌آیند.

واژگان کلیدی: آموزش نخبگان، مدارس سمپاد، ابعاد فرهنگی، نشانه‌شناسی فرهنگی.

paketchy@isu.ac.ir

* دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق (ع)

** کارشناسی ارشد معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات دانشگاه امام صادق (ع) (نویسنده مسئول)

h.sajadi@isu.ac.ir

مقدمه

پرداختن به مباحث مرتبط با آموزش یکی از دیرپاترین موضوعات مطرح شده در علوم اجتماعی است که مورد توجه بسیاری از متقدمین این عرصه نظیر «امیل دورکیم»^۲ نیز قرار گرفته است. از منظر دورکیم آموزش نقشی محوری در فرآیند اجتماعی شدن کودکان ایفا کرده و جایگاه مؤثری در انتقال ارزش‌های و قواعد اخلاقی جامعه به افراد جامعه داراست. البته دورکیم علاوه بر موارد فوق، کارکرد ویژه را نیز مربوط به آموزش در جامعه صنعتی ذکر می‌کند که مبتنی بر آموختن مهارت‌های تخصصی جهت برعهده گرفتن وظایفی ویژه در جامعه مدرن است (گیدنز و ساتین، ۱۳۹۵، ج ۲، صص ۴۴۳-۴۴۲). بر این مبنا توجه به کشف، رشد و هدایت افراد نخبه - به‌عنوان اشخاص دارای استعداد ذاتی و توانایی اکتسابی - به‌واسطه جایگاه راهبردی و پایدارشان در مسیر پیشرفت و ترقی یک جامعه، در جامعه مدرن به‌عنوان یک ضرورت مورد تأکید بیشتری قرار گرفت و البته نخبگان علمی جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده‌اند. از این رو نهادهای سیاست‌گذاری متعددی - در سطوح مختلف جهانی تا محلی - در این راستا ایجاد شده و به گسترش این رویکرد پرداختند.^۳ در این راستا سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) به‌عنوان راهبردی در زمینه آموزش نخبگان در قبل و پس از انقلاب اسلامی اجرایی گردید^۴ و طی سه دهه اخیر به یکی از گسترده‌ترین مجموعه‌های آموزشی یکپارچه در سطح آموزش و پرورش تبدیل شده است. البته ایجاد این سازمان تنها یک سیاست بخشی نبود بلکه به مرور، جریانی را در جهت پرکردن خلأهای این حوزه در سطوح متفاوتی به همراه داشت. تأسیس مرکز المپیادهای علمی کشور (۱۳۶۶) که به باشگاه دانش‌پژوهان جوان (۱۳۷۴) تغییر یافت و نیز بنیاد ملی نخبگان (۱۳۸۴) را می‌توان بخشی از این موارد دانست.^۵ اما نکته حائز اهمیت آن است که مدارس سمپاد در مقایسه با دیگر بخش‌های ذکر شده، تعامل گسترده و مداوم‌تری در بازه سنی بسیار اثرگذار نوجوانی، با مخاطبین این جریان سیاست‌گذاری داشته‌اند و از این رو می‌توان نقش و تأثیرگذاری این مدارس در عرصه آموزش، به مثابه یک نهاد اجتماعی، را جدی‌تر قلمداد کرد. در واقع توجه به تفاوت میان آموزش و تحصیلات رسمی، امری ضروری به نظر می‌رسد که موجب گسترش دامنه تحلیل و ارزیابی

مجموعه سیاست‌های آموزشی حول محور نخبگان، در عرصه مطالعات اجتماعی - فرهنگی می‌شود؛ چه آنکه تحصیلات بیانگر فرآیندی رسمی در زمینه انتقال دانش و مهارت‌های مشخص و از پیش تعیین شده و همگانی متناسب با رده سنی یادگیرندگان و نیز حوزه تخصصی ایشان در مقاطع بالاتر است و در بسیاری از کشورها تا سن مشخصی اجباری است. اما آموزش را می‌توان نهادی اجتماعی دانست که در جهت توانمندسازی مخاطبان خود در زمینه کسب مهارت و دانش قدم برمی‌دارد و درصدد گسترش افق دید انسان است (گیدنز و ساتین، ۱۳۹۵، ج ۲، صص ۴۴۵-۴۴۴). بر این مبنای سمپاد به‌عنوان سرنمونی^۶ از مراکز آموزش نخبگان در ایران، علاوه بر کارکرد تحصیلی، سازوکار نهادی مرتبط با عرصه فرهنگی - ارتباطی را در گستره وسیعی از کشور پدید آورده است که فراتر از تعلقات قومی و فرهنگی اختصاصی مخاطبان خود است چرا که آنان (دانش‌آموزان محصل در این مراکز) خود کنشگرانی هستند که متناسب با وضعیت ارتباطی‌ای که در آن قرار دارند، تعلق و وابستگی خویش را معنادار می‌کنند و از این رو توجه به شکل‌گیری هویت این مجموعه نیازمند بررسی در فرآیندی (فرهنگی - ارتباطی) است (وحید، ۱۳۸۹، ص ۱۴۸).

در راستای بررسی مؤلفه‌های فرهنگی مشترک اجتماع دانش‌آموختگان مدارس سمپاد - که متأثر از تحصیل در این مراکز باشد - نظریه ابعاد فرهنگی خرت هوفستده مورد استفاده قرار گرفت چرا که یکی از نقاط قوت این چارچوب نظری توجه توأمان آن به مؤلفه‌های مدیریتی (بویژه سازمانی) و اجتماعی - فرهنگی است. در این نظریه پس از مطالعه و تحلیل ارزش‌های فرهنگی جوامع متعدد، الگویی فرهنگی جهت تبیین و توضیح رفتارهای فرهنگی و ارتباطی درونی هر یک از آن‌ها ارائه می‌دهد (Samovar, Porter, McDaniel, Roy, ۲۰۱۲, pp. ۱۷۰-۱۷۷). نکته قابل ملاحظه در روند تحلیل نظریه ابعاد فرهنگی، تکیه آن به تمایز میان درون فرهنگ مورد مطالعه و تمایز آن با گفتمان‌ها همتراز اما متفاوت است که با توجه به تمرکز مسئله بر دوگانه تقابلی «خود و دیگر» در کلیت موضوع (تمایز میان دانش‌آموختگان مدارس سمپاد و سایرین) و به‌علاوه مطالعه سازوکار فرهنگی در میان این گروه - که متأثر از برداشت ارتباطی ایشان از تمایز شکل گرفته می‌باشد - بهره‌گیری از دانش نشانه‌شناسی فرهنگی به‌ویژه اشکال

دینامیسم خود و دیگر، مطلوب ارزیابی می‌شود.

با توجه به اهمیت مسئله نخبگان و مدارس سمپاد، حجم قابل توجهی از مقالات، کتب و پژوهش‌هایی مرتبط با آن منتشر شده است که البته عمده آن رویکردی روان‌شناختی و رفتار شنا سانه دارد و بخش محدودتری از منظر اجتماعی به این پدیده نگرسته‌اند. فرخ زارع (۱۳۹۰) سبک استفاده دانش‌آموزان مدارس سمپاد و تأثیرات آن بر همبستگی ایشان را دارای رابطه‌ای معناداری دانسته است. به بیان دیگر فضاهای اجتماعی تحت سایبر، عرصه مناسبی برای تأکید مجدد این افراد به عناصر هویت‌بخش مشترک خود در سطحی فراتر از شهر و استان خویش است. بر مبنای این پژوهش می‌توان از ظرفیت فضای سایبر و خصوصاً شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان عرصه‌ای برای ارتباطات مبتنی بر عناصر بین‌الذهانی فرهنگی دانش‌آموختگان این مدارس در استخراج ابعاد فرهنگی مشترک ایشان بهره برد. مهدی والا (۱۳۹۲) نیز در قالب پایان‌نامه خویش به بررسی اثرسنجی فرهنگی برنامه‌های ملی مدارس استعدادهای درخشان بر دانش‌آموزان آن پرداخته است. این پژوهش که با رویکرد تلفیقی کیفی — کمی صورت پذیرفته است پس از استخراج شاخص‌های مبتنی بر اثرسنجی فرهنگی این مدارس در مصاحبه با متخصصان مربوطه، به سنجش کمی آن در دو مدرسه پرداخته است. در بررسی نسبت میان پایان‌نامه مذکور و پژوهش حاضر می‌بایست به این نکته توجه نمود که در مطالعه پیش‌رو محوریت با «فرهنگ آن‌گونه که هست» می‌باشد و الگوهای آرمانی سیاست‌گذاران کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ اگرچه رویکرد اکتشافی پژوهش حاضر امکان ارزیابی دقیق‌تری از نسبت میان موقعیت فرهنگی کنونی این مراکز و آنچه که باید باشد میسر می‌گردد. بر این مبنای سؤال محوری پژوهش عبارت است از: «ابعاد فرهنگی متمایز اجتماع دانش‌آموزان/ دانش‌آموختگان مدارس سمپاد با تکیه بر پیکره اطلاعاتی در فضای سایبر چیست؟».

۱. نظریه ابعاد فرهنگی

یکی از تقسیم‌بندی‌های پیرامون نظریات ارتباطات میان‌فرهنگی، نظریه‌هایی است که به تبیین تفاوت‌های فرهنگی در ارتباطات می‌پردازند (گادیکازست، ام‌لی، نیشیدا و اوگاوا،

۱۳۸۵، صص ۵۳-۵۲). اگرچه در این زمینه نظریات متعددی وجود دارد اما نظریه ابعاد فرهنگی هوفستده نقش تعیین کننده‌ای را داراست و حتی سایر تئوری‌ها نیز از این ابعاد در تبیین خویش بهره برده‌اند (گادیکانست و دیگران، ۱۳۸۵، ص ۵۷). نظریه ابعاد فرهنگ ملی هوفستده و همکاران، یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها در عرصه مطالعه ارزش‌های موجود در هر فرهنگ به‌شمار می‌رود. این توانمندی موجب استفاده از آن در پژوهش‌های متعدد و گسترده علمی در سه دهه اخیر گردیده است، به طوری که بیش از ۲۶۰۰ مورد ارجاع طی سال‌های ۲۰۰۲-۱۹۸۰ در متون علمی و دانشگاهی به این ابعاد داده شده است. این امر در شرایطی است که نظریه مشابه هال که به‌عنوان یک پژوهش رقیب مطرح می‌باشد تنها ۹۴ بار در بازه سال‌های ۲۰۰۲-۱۹۷۶ مورد ارجاع قرار گرفته است (Litvin, Crotts, & Hefner, ۲۰۰۴, p. ۳۰). هوفستده طی پژوهش‌های خود از ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۲، شش بعد محوری را به‌عنوان ابعاد اصلی مورد مطالعه فرهنگ مورد توجه قرار داده است که عبارتند از فاصله قدرت^۷، فردگرایی / جمع‌گرایی^۸، زن‌گرایی / مردگرایی^۹، گریز از عدم قطعیت (احتمال‌گریزی)^{۱۰}، جهت‌گیری بلندمدت / کوتاه‌مدت^{۱۱}، هوس‌رانی و خوشن‌داری^{۱۲} (Samovar et al., ۲۰۱۲, p. ۱۹۲) که در ادامه به توضیح آن پرداخته خواهد شد.

۱-۱. فاصله قدرت

فاصله قدرت عبارت است از میزان انتظار و پذیرش اعضای ضعیف‌تر نهادها و یا سازمان‌ها در یک کشور، از قدرتی که بصورت یکسان توزیع نشده است. نهادها، عناصر اصلی یک جامعه مانند خانواده، مدرسه و اجتماعات هستند و سازمان‌ها نیز محل کار مردم به‌شمار می‌روند (Hofstede, & Bond, ۱۹۸۴, p. ۴۱۹). پذیرش فاصله قدرت در عرصه اجتماعی به این معناست که در جوامع دارای فاصله قدرت بالا، قدرت واقعی‌تری اساسی به‌شمار می‌رود و بر قدرتی بدون چون و چرا و آمرانه تأکید دارند. اما در فرهنگ‌های با فاصله قدرت کم، قدرت کارشناسانه و مشروع مرجع است (گادیکانست، ۱۳۸۳، ص ۶۲). هوفستده میزان دخالت و اثرگذاری سیستم آموزشی در تغییر یک جامعه را پر سشی بی‌پاسخ می‌داند. در وضعیتی که فاصله قدرت اندک است، معلمان جوان به

دانش‌آموزان نزدیک‌ترند و معمولاً دوست داشتنی‌تر از معلمان مسن هستند. فرآیند تحصیلی دانش‌آموز محور است و به خلاقیت دانش‌آموزان پاداش تعلق می‌گیرد، و به تبع از دانش‌آموزان انتظار می‌رود مسیر ذهنی خودشان را بیابند. فرآیند تحصیلی غیرشخصی است و آنچه انتقال می‌یابد «واقعیت»هایی مستقل از معلمان تلقی می‌شوند. در این سیستم آموزشی کیفیت یادگیری تا حد زیادی توسط به‌واسطه میزان ممتاز بودن دانش‌آموزان تعیین می‌شود و در مجموع باید گفت که کل نظام آموزش، بر مبنای نیاز به مستقل شدن دانش‌آموز شکل گرفته است. اما در فضایی با فاصله قدرت زیاد، نظم در کلاس جایگاهی جدی را داراست و از والدین نیز انتظار می‌رود که به منضبط شدن دانش‌آموزان کمک کنند (هافستد، ۱۳۸۸، صص ۵۴-۵۸).

۲-۱. فردگرایی / جمع‌گرایی

فردگرایی و جمع‌گرایی به‌عنوان یکی از دو گانه‌های مهم در مطالعه تفاوت فرهنگ‌ها مطرح است. فردگرایی اشاره به جامعه‌ای دارد که در آن انسجام اجتماعی نسبتاً ضعیف است و تأکید اصلی افراد معطوف به توجه به خود می‌باشد؛ از سوی دیگر در جوامع جمع‌گرا، میان افراد درون گروه و خودی با غیرخودی و افرادی بیرون از گروه تمایز وجود دارد و افراد گروه به‌واسطه حمایتی که گروه از ایشان داشته است، نسبت با تک‌تک اعضای گروه موظف به یاری‌گری هستند (نات، ۱۳۸۷، ص ۶۱). در همین جهت دو مفهوم خودپنداره مستقل و خودپنداره همبسته مطرح گردیده است. خودپنداره مستقل در فرهنگ‌های فردگرا غالب است و بر اساس آن افراد خود را بی‌نظیر دانسته و در تصمیم‌گیری برای انتخاب چگونگی رفتار، جایگاه دیگران را به حساب نمی‌آورند. از سوی دیگر هنگامی که خودپنداره همبسته غالب باشد، دیگران در خودانگاره افراد دخیل‌اند. این نوع از خودپنداره عمدتاً در جوامع جمع‌گرا مشاهده می‌شود. البته نکته مهم آن است که هویت‌های فردی در فرهنگ‌های فردگرا و جمع‌گرا و نیز هویت اجتماعی در فرهنگ‌های جمع‌گرا عمدتاً مبتنی بر خودپنداره همبسته است اما هویت اجتماعی در فرهنگ‌های فردگرا لزوماً بر خودپنداره همبسته تکیه ندارد (گادیکانست، ۱۳۸۳، صص ۵۷-۵۶). در نظام آموزشی جوامع فردگرا، اظهار نظر دانش‌آموزان در کلاس از مطلوبیت بیشتری برخوردار

است. در این شرایط بحث رودررو غالباً سودمند است و حفظ وجهه و هماهنگی گروه چندان اولویت ندارد. در مجموع هدف تحصیل و آموزش در اجتماعات فردگرا، آماده‌سازی فرد برای دست یافتن به جایگاه در جامعه دیگر و نحوه روبرویی با موقعیت‌های جدید است؛ اما در فرهنگ جمع‌گرا، تأکید بر انطباق با مهارت‌هایی می‌باشد که لازمه عضویت فرد در گروه می‌باشد و به مشارکت وی بیانجامد (هافستد، ۱۳۸۸، ص ۱۰۴).

۳-۱. مردگرایی / زن‌گرایی

دو گانه مردگرایی و زن‌گرایی به نحوه توزیع نقش‌های جنسیتی در جامعه می‌پردازد که البته تقسیم نقش‌های اجتماعی در میان زنان و مردان در جوامع، کمابیش امری قراردادی و دلخواهی و در میان اجتماعات گوناگون بشری، متفاوت است (نات، ۱۳۸۷، ۶۶). مردگرایی به جوامعی تعلق دارد که نقش‌های جنسیت اجتماعی مشخص و متمایز است؛ در این شرایط از مردان انتظار جسارت، جاه‌طلبی، استقلال و تلاش در جهت کسب قدرت مادی و از زنان، ملایمت انتظار می‌رود. اما زن‌گرایی متعلق به جوامعی است که در آن نقش نقش‌های جنسیتی با همدیگر همپوشانی دارد (هافستد، ۱۳۸۸، ص ۱۲۶). در واقع در این‌گونه فرهنگ‌ها که بر مبنای سیالیت و تحرک نقش‌های جنسی است، از زنان و مردان همزمان انتظار اعتدال، توجه به کیفیت زندگی، خدمات و وابستگی متقابل می‌رود (گادیکانست، ۱۳۸۳، ص ۶۳). بر این مبنای مدارس متکی بر نگرش مردگرا، بهترین دانش‌آموز در جایگاه هنجار است و از سوی دیگر اساتید و آموزگاران برجسته، مورد قدردانی قرار می‌گیرند. همچنین تأکید بر برابری رقابت در بین همکاران و حل مناقشات از طریق جنگیدن مورد توجه است (هافستد، ۱۳۸۸، ص ۱۴۶).

۴-۱. احتمال‌گریزی (اجتناب از عدم قطعیت)

احتمال‌گریزی را می‌توان «میزان ترسی که اعضای یک فرهنگ در موقعیت‌های ناشناخته و نامشخص احساس می‌کنند» نمود. عصبی شدن و نیاز به پیش‌بینی‌پذیری از مشخصه‌های این احساس است؛ مشخصه‌ای که لزوم ایجاد مقررات مکتوب و

غیرمکتوب را موجب می‌شود (هافستد، ۱۳۸۸، ص ۱۶۹). در واقع احتمال‌گزینی بر پایه پاسخی است که هر فرهنگ در قبال نحوه تعامل با گذر زمان می‌دهد. نوع دیدگاه به آینده، موضوع محوری این بحث می‌باشد. برخی از فرهنگ‌ها، آینده را امری قابل نفوذ و مدیریت می‌پندارند و برخی جوامع دیگر، بی‌خطری، بردباری و تحمل در قبال مسائل پیش‌رو مدنظر قرار می‌دهند (نات، ۱۳۸۷، صص ۶۵-۶۴). در نظام آموزشی مبتنی بر احتمال‌گزینی قوی، یادگیری ساختارمند، ارائه تکالیف به‌طور دقیق و همراه با جزئیات و زمانبندی شفاف، وجود تنها یک پاسخ صحیح و تشویق دانش‌آموزان در مقابل دقتی که داشته‌اند، از ویژگی‌های اصلی به‌شمار می‌روند. اما در سوی مقابل این پیوستار، عدم تمایل به ساختارمندی تکالیف، طرح یادگیری با موضوعات مبهم و تکالیف گسترده از موارد مرجح در نظام آموزشی جوامع کمتر ابهام‌گریز می‌باشد. موضوع دیگر تفاوت دیدگاه پیرامون معلمان برتر است. در فرهنگ‌های بیش‌تر ابهام‌گریز اساتید متخصص و دارای زبان مرموز علمی مورد توجه هستند. به‌علاوه اینکه دانش‌آموزان نیز معتقدند که مسائل پیش‌پا افتاده در نظر ایشان، برای دیگران مبهم و احتمالاً ناشناخته می‌باشند (هافستد، ۱۳۸۸، صص ۱۷۹-۱۷۸).

۵-۱. جهت‌گیری بلندمدت / کوتاه‌مدت

این بعد اشاره به نحوه تعامل جامعه در مواجهه با موارد غیرقطعی و مبهم می‌پردازد. برخلاف چهار مورد قبل، این بعد با تکیه بر پژوهش‌هایی در شرق آسیا^{۱۳} مورد توجه قرار گرفت. نتایج به‌دست آمده از بررسی نتایج به‌دست آمده از تحلیل ۲۳ کشور شرق، بیانگر شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با ابعاد مطرح شده توسط هوفستد بود. در واقع سه بعد فاصله از قدرت، مردگرایی و فردگرایی با سه محور از CVS همبستگی داشتند. اما هیچ‌یک از دسته‌بندی‌های حاصل شده قابلیت معادلیابی با بعد احتمال‌گزینی را نداشتند و در واقع احتمال‌گزینی در تحقیق CVS به چشم نمی‌خورد. در این میان بعد دیگری در تحقیقات بوند با عنوان پویایی کنفوسیوسی مشخص شد که در نمونه‌های مشابه این پژوهش با رویکرد غربی، اشاره‌ای به آن نشده بود (Hofstede, Hofstede & Minkov, ۲۰۱۰, p. ۲۳۹). از آن‌جا که این پرسشنامه صرفاً در میان ۲۳ کشور توزیع شده بود، از جنبه داده‌های جمع‌آوری شده و قابلیت تعمیم در

سطح جهانی ضعیف به نظر می‌رسد. به همین جهت مینکوف و هوفستده از داده‌های آماری بین‌المللی «بررسی ارزش‌های جهانی» بهره بردند و از سوی دیگر مؤلفه‌هایی نظیر ساختار آموزشی و رشد اقتصادی را نیز در تحلیل خود دخیل کردند (Minkov & Hofstede, ۲۰۱۴, p. ۱۶). یکی از محورهای که هوفستده و مینکوف در بخش آموزش مورد توجه قرار دادند مقایسه آمار استخراج شده از TIMSS^{۱۴} بود^{۱۵}. نکته قابل توجه آن است که میان ریا ضیات و جهت‌گیری بلندمدت همبستگی قوی وجود دارد، در صورتی که این امری در رابطه میان علوم و جهت‌گیری بلندمدت مشاهده نشده است. بر این اساس در جوامع دارای جهت‌گیری بلندمدت موفقیت از دید دانش‌آموزان مبتنی بر تلاش و یا عدم تلاش آنهاست و هدایت استعدادها در بخش علوم کاربردی و ملموس صورت می‌گیرد اما در رویکرد رقیب، موفقیت امری وابسته به شانس تلقی می‌شود (Hofstede et al., ۲۰۱۰, p. ۲۵۴).

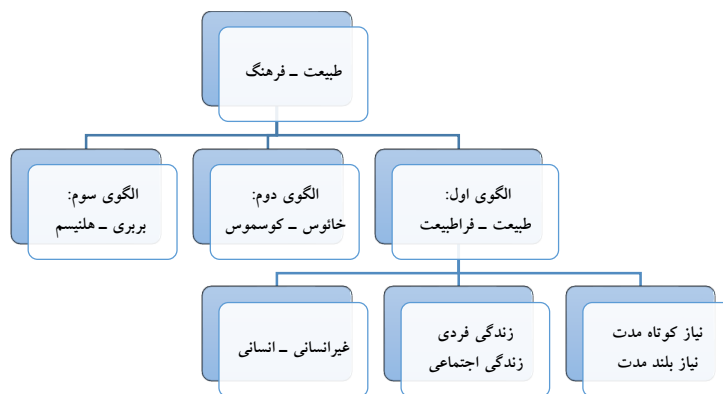
۶-۱. خویشتن‌داری / هوس‌رانی

دوگانه خویشتن‌داری و هوس‌رانی با محوریت ارتباطات میان فرهنگی به‌عنوان ششمین محور از ابعاد فرهنگ ملی معرفی شد. در زیاده‌روی تمایل مجاز شمردن از ضاء نسبتاً آزاد در خواسته‌های طبیعی و اساسی انسان دیده می‌شود که مرتبط با احساس لذت از زندگی و داشتن سرگرمی است (Hofstede et al., ۲۰۱۰, p. ۲۸۱). گذراندن اوقات فراغت، تفریحی و شادی با دوستان، هزینه و خرید کردن و ارضای تمایلات جنسی از محورهای اصلی این خواسته‌ها به‌شمار می‌روند (Hofstede & Minkov, ۲۰۱۳, p. ۹). از سوی دیگر خویشتن‌داری به‌عنوان قطب مخالف، بر این نکته تأکید دارد که رفع خواسته‌ها و نیازها می‌بایست متوقف و توسط هنجارهای سخت اجتماعی کنترل گردد (Hofstede et al., ۲۰۱۰, p. ۲۸۱). در این جوامع به‌دلیل کنترل این‌گونه تمایلات به ارضای خواسته‌های مذکور، افراد احساس کمتری از لذت بردن پیرامون زندگی خویشی دارند (Hofstede & Minkov, ۲۰۱۳, p. ۹). البته مشخصاً مقصود از لذت، احساس خوش‌آیند برآمده از رفع خواسته‌های ذکر شده در زیاده‌روی است. در این فضا صرفه‌جویی اولویت می‌یابد و نظم اجتماعی مهم‌تر از آزادی‌های فردی تلقی می‌گردد. اما در زیاده‌رو مصرف و هزینه کردن بر خویشتن‌داری مالی تقدم دارد و احساس آزادی و لذت فردی

بواسطه اوقات فراغت و بودن با دوستان اهمیت بالایی را به خود اختصاص داده است (Samovar et al., ۲۰۱۲, p. ۱۹۳).

۲. نشانه‌شناسی فرهنگی و دوگانه تقابلی خود و دیگر

مکتب نشانه‌شناسی فرهنگی که از دهه ۱۹۵۰ در روسیه فعالیت داشت، با محوریت «یوری لوتمان»^{۱۶} و «باریس اوسپنسکی»^{۱۷} طی مجموعه‌ای از کتب و مقالات مشترک خصوصاً در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی ظرفیت‌های ویژه‌ای در نشانه‌شناسی پدید آورد که به اعتبار حضور آنان در کشورهای روسیه و استونی به مکتب مسکو — تارتو نیز شهرت یافت. فرهنگ از منظر واضعان این مکتب عبارت است از سازوکاری که در پی آن متون انباشته می‌شوند و از سوی دیگر این متون انباشته شده شکل‌دهنده فرهنگ هستند (Lotman & Uspensky, ۱۹۷۸, p. ۲۱۸). اما نکته مهم آن است که از منظر لوتمان متن همواره درون چارچوب مشخصی ارائه می‌شود و با آغاز و پایانی همراه است؛ در نتیجه متن یک کلیت محدود و دارای مرز است که این ویژگی امکان تحلیل سطوح درون‌مایه، انسجام و سلسله مراتب آن را میسر می‌سازد (Torop, ۲۰۰۹, p. xxxv). از سوی دیگر فرهنگ نیز به عنوان حافظه‌ای غیر موروثی، خود در نظامی از ممانعت و انتظارات شکل گرفته است و بر این مبنا متعلق به اجتماعی مشخص تعلق دارد (Lotman & Uspensky, ۱۹۷۸, p. ۲۱۳). بر این مبنا دوگانه تقابلی طبیعت — فرهنگ به مثابه عرصه‌ای برای تولید و تبادل متن از اهمیت قابل توجهی دارد و از سوی اندیشمندانی نظیر پوزنر از آلمان و سونسون از سوئد مورد توجه قرار گرفته است (لوتمان ۱۹۹۶؛ پوزنر^{۱۸} ۱۹۸۹؛ سونسون^{۱۹} ۱۹۸۷، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷) و تلاش‌های برای تحلیل ابرالگوی تقابلی طبیعت — فرهنگ به چند الگوی زیرین صورت گرفته است (برای معرفی کامل الگو نک: پاکتچی، ۱۳۹۱، صص ۱۷۹-۲۰۴).



در این میان برخی از الگوهای (طبیعت - فراطبیعت) به فرهنگ جهانی تکیه دارد و برخی دیگر (نظم - آشوب) قابلیت دو وجهی در پرداخت توأمان به فرهنگ جهانی و فرهنگ بومی را دارا هستند و گروه سوم (بربریت - هلنیسم)، تنها با فرهنگ بومی و در سطح خرد تناسب دارد (پاکتچی، ۱۳۹۱، صص ۱۸۵-۱۸۶). با توجه به سطح تحلیل پژوهش حاضر از فرهنگ الگوی سوم محوریت می‌یابد که بر مبنای آن الگوی اخیر، طبیعت به مثابه امری ناظر به بربریت در برابر فرهنگ به مثابه وضعیت خود قرار می‌گیرد و این الگو در مقام تعمیم ناظر بر الگوی تقابلی خود-دیگر است. در واقع تکیه لوتمان در برابرانگاری الگوی خود - دیگر با الگوی طبیعت - فرهنگ بر این باور یونانی متکی است که یونانیان را به‌عنوان «هلنس»^{۲۰} در برابر مردمان یونانی نابلد، «بارباروس»^{۲۱}، قرار می‌داد (پاکتچی، ۱۳۹۱، ص ۱۹۰). اهمیت این الگوی تقابلی زمانی دوچندان می‌شود که از منظر سونسون نشانه‌شناسی فرهنگی درباره خود فرهنگ نیست بلکه به الگویی می‌پردازد که اعضای یک فرهنگ درباره فرهنگ خویش به آن قائل هستند و به‌علاوه آنکه این الگو نیز بیش از آنکه با فرهنگی منفرد سروکار داشته باشد متکی بر روابط میان فرهنگ‌ها (نظیر خردفرهنگ‌ها، سپهرهای فرهنگی و...) است (Sonesson, ۲۰۰۰, p.۵۳۷). در واقع دینامیسم و پویایی میان فرهنگ به مثابه خود با دیگری (نافرنگ)، لازمه شکل‌گیری هویت آن فرهنگ است؛ البته ماهیت این تقابل طیفی از بیشترین تفاوت مانند درک بسیار ضعیف فرهنگ از دیگری خود تا تفاوت‌هایی معنادار در مذهب، دانش و

یا سبک به خصوصی از زندگی و رفتار است (Lotman & Uspensky, ۱۹۷۸, p. ۲۱۱). بر این اساس در بررسی بستر فرهنگی — ارتباطی متمایز دانش‌آموختگان مدارس سمپاد به مثابه یک متن فرهنگی بر مبنای دوگانه خود — دیگر، می‌بایست بر هم‌نشینی لایه‌هایی که هر یک بر مبنای انتخاب رمزگان‌های مختص این بستر فرهنگی و در یک کنش ارتباطی تحقق یافته‌اند (سجودی، ۱۳۸۷، ص ۲۰۴) تمرکز نمود.

۲-۱. نمونه‌گیری

در نمونه‌گیری پژوهش با توجه به ضرورت تمرکز بر فضای عمومی و گفتگویی میان کاربران اجتماع سمپاد و تمرکز بر عناصر فراقومی، فضای سایبر و خصوصاً شبکه‌های اجتماعی در انتخاب پیکره اطلاعاتی مورد تحلیل، موضوعیت ویژه‌ای یافت. بر این اساس گروه دانش‌آموزان سمپادی^{۲۲} در شبکه اجتماعی فیس بوک با بیش از ۲۱۹۰۰ عضو به عنوان پرجمعیت‌ترین فضای گفتگویی سایبری متعلق به سمپادی‌ها در میان شبکه‌های مختلف اجتماعی تحت وب و موبایل و نیز فروم‌ها، انتخاب گردید و پس از ارزیابی بیش از ۵۰۰ متن قابل مطالعه اعم از نوشته، عکس، فایل صوتی و تصویری، ۸۶ متن محوری — که سایر متون را نیز پوشش می‌داد — انتخاب و دال‌های محوری مرتبط با ابعاد شش‌گانه هوفستنده شناسایی گردید. در واقع سه عنصر بالاترین جمعیت مخاطبان عضو در میان اجتماعات سایبری مختص به دانش‌آموختگان سمپاد، بسامد و گستردگی بالای متون تولید شده در این گروه و نیز تنوع متون اعم از عکس، نوشته، کاریکاتور، کمیک استریپ و ... موجب گردید که این نمونه از میان موارد مشابه انتخاب گردد.

از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی متن مقایسه روابط درون و بیرون متن از اولویت برخوردار است و صرفاً بر ویژگی‌های درون‌متنی مانند ماده، ساختمان‌دی، انسجام و قابلیت تأکید نمی‌شود، از این رو الگوی تقابلی خود — دیگر و بربریت — هلیسم این بخش محوریت داشت. نکته مهم دیگر در این روند آن است که جدا از توسل به متن به عنوان مبدأ و خاستگاه عینیت، باید نشان داد که مفهوم «آن چه متن می‌گوید» خود، وابسته به شیوه متعارف خوانش است (کالر، ۱۳۸۸، ص ۲۲۸) در نتیجه تجربه زیسته هفت ساله نگارنده در مراکز آموزشی سمپاد نقش مهمی در خوانش مؤثرتر متون ایفا کرد.

۳. یافته‌های پژوهش

با توجه به حجم زیاد متون مورد بررسی و محدودیت حجمی مقاله، در این بخش ۸۶ متن سرنمون — که در فرآیند دلالتی این سیموزیس^{۳۳} مورد استفاده قرار می‌گرفت — جدا سازی شد و پس از سطح‌بندی دلالتی و ساختن سلسله‌مراتب لایه‌های معنامند متناسب با مؤلفه‌های ذکر شده^{۲۴} در نظریه ابعاد فرهنگی، ارائه گردید. البته از آنجا که مقاله حاضر مستخرج از پایان‌نامه‌ای در این رابطه است و با توجه به حجم نتایج نهایی و محدودیت صفحات در نگارش مقاله، تنها دو مورد از متون مورد بررسی به‌عنوان نمونه، ذیل تحلیل مربوط به بعد اول و ششم ذکر گردیده است و جهت مطالعه جزئیات مربوط به تمامی متون انتخابی می‌توان به پایان‌نامه مذکور مراجعه نمود.

۳-۱. مؤلفه‌های دلالتی با محوریت ابعاد شش‌گانه فرهنگی

۳-۱-۱. مؤلفه‌های دلالتی مرتبط با بعد فاصله قدرت

این محور به مقولاتی می‌پردازد که تعامل میان سُمپادی‌ها و قدرت فرادست ایشان را مورد توجه قرار می‌دهد. محوریت مدرسه در زمینه جذب نخبگان در ایران در کسوت سازمانی ملی، موجب شکل‌گیری نگرشی مثبت در میان اجتماع بیرون از سمپاد و حتی کادر آموزشی شاغل در این مدارس به تعمیق تصور فرودست نبودن این دانش‌آموزان برای معلمان و کادر آموزشی این مدارس می‌انجامد که البته نتایجی نظیر برتری برخی از دانش‌آموزان این مراکز بویژه در المپیاد‌های علمی و نیز وجود نخبگان برتری در تاریخ این مدارس^{۲۵} این نگرش را تقویت می‌نماید. این نگرش مبتنی بر فرودست نبودن دانش‌آموزان این مراکز سبب گردیده است که انتخاب معلمان از میان دانش‌آموختگان سابق این مدارس صورت گیرد که حاصل آن تقویت مجدد تعاملات مبتنی بر روابطی همپایه و نه فرودست- فرادست در سطح تعاملات ارتباطی این مدارس است.

از سوی دیگر تأسیس سازمانی اختصاصی در عرصه ملی به منظور کشف و پرورش استعداد‌های درخشان در ایجاد و تقویت تصویری مبنی بر برتر بودن در میان دانش‌آموزان این مدارس نقش بسزایی داشت. در واقع این نهاد، اولاً بیانگر خاص بودن این افراد به‌عنوان استعداد‌های برتر بود و ثانیاً بر ضرورت توجه به این افراد به‌عنوان

یک سرمایه کمیاب و ملی تأکید داشت به گونه‌ای که در برخی از تصاویر به گونه‌ای کمیک و اغراق‌گونه مورد برر سی در هم‌نشینی با توانمندی ایران در حوزه انرژی اتمی مطرح شده و موضوع مذاکرات ایران و گروه موسوم به ۱+۵ قرار گرفته است.

یکی از تصاویری موجود در شبکه‌های اجتماعی سمپادی، بخشی از مذاکرات وزارت امور خارجه و اتحادیه اروپا پیرامون انرژی هسته‌ای را نمایش می‌دهد (تصویر ۱). در این تصویر اجازه تحصیل دانش‌آموزان اروپایی در مدارس سمپاد به‌عنوان شرط رفع تحریم‌ها مطرح شده است و در مقابل نیز تیم ایران جلسه مذاکره را ترک نموده‌اند. در واقع در این تصویر به‌واسطه هم‌نشینی عناصری نظیر انرژی هسته‌ای و تحصیل در سمپاد به‌عنوان پیش‌شرط‌های رفع تحریم، جایگاه این اجتماع را به‌عنوان سرمایه‌ای ملی مورد تأکید قرار می‌دهد. از سوی دیگر با توجه به ترک میز مذاکره در زمان تقاضا پیرامون سمپاد — برخلاف ادامه یافتن مذاکرات هسته‌ای — برتری سمپاد نسبت به سرمایه‌هایی ملی با ارزشی نظیر انرژی هسته‌ای، مدنظر است.

ترکیب دو محور تقویت تصور فرودست نبودن دانش‌آموزان سمپاد در نزد کادر آموزشی و نیز تقویت نگرش برتر و خاص بودن در میان خود دانش‌آموزان سبب می‌گردد تا فرصت‌هایی نظیر ابراز نظر در کلاس‌های درس به‌صورت آزادانه‌تر فراهم آید. در این راستا و در سطحی کلان‌تر امکان ابراز مخالفت جدی نیز با برخی از معلمان و تلاش برای جابجایی وی از سویی و یا حمایت گسترده از معلمی خاص جهت ممانعت از کنار گذاشته شدن وی، بسامد قابل توجهی در متون دلالتی مورد بررسی داشت.

مجموعه این فرآیندها منجر به آن می‌گردد که دانش‌آموز کادر آموزشی و معلمان خود را نه رهبرانی دست نیافتنی بلکه همراهانی تلقی نماید که تلاش دارند او را به‌عنوان استعدادی درخشان و برتر در مسیر رشد و پیشرفت یاری رسانند. در واقع این تصور برمبنای دلالت‌های شکل‌گرفته پیرامون جایگاه سمپادی‌ها و نیز کارویژه مدارس ایشان است. از سوی دیگر حضور نسبتاً پیوسته و بلندمدت در این مدارس و تعامل با برترین معلمان موجود در نظام آموزشی کشور، در کنار تسری نگرش ویژه بودن این مراکز در ذهنیت اغلب افراد بیرون از سمپاد، سبب می‌گردد که پذیرش قدرت غیر

مساوی و فردا ست چندان مطلوبیت نداشته باشد؛ زیرا عنا صری نظیر هوش ذاتی این افراد و جایگاه ایشان به عنوان سرمایه ملی در فضای بیرون از سمپاد نیز همچنان پابرجاست و نشانگی خود را از دست نمی دهد. بنابراین می توان چنین نتیجه گرفت که در فرهنگ دانش آموختگان مدارس سمپاد، در مقایسه گفتمان های رقیب، تمایل بیشتری به فاصله قدرت کم دیده می شود.

۲-۱-۳. مؤلفه های دلالتی مرتبط با بعد فردگرایی (جمع گرایی)

این محور به عناصری می پردازد که در آن میزان توجه به منافع فرد در نسبت با ارزش منافع جمعی از منظر کاربران فرهنگ مورد مقایسه قرار می گیرد.

از منظر درونی اجتماع سمپاد، ابراز کردن عقاید در این مدارس امری مثبت و ارزشمند ارزیابی می شود زیرا این عقاید بر مبنای هوش و استعدادی برتر صورت بندی شده است. هدف اصلی دانش آموزان سمپاد آموختن علم نه به عنوان تاریخی از تلاش های بشری، بلکه دست یافتن به ایده هایی است که آنان را همتراز با جریان معاصر و پیشتاز علم همسو سازد. اگرچه این موضوع طی زمان با فراز و فرودهایی همراه است اما مجموعه ای از همایش های خودجوش، نمایشگاه ها و سمپوزیوم های که از دهه ۶۰ (امیرخانی، ۱۳۸۸/۱۱/۲) تا حال حاضر ادامه یافته است، دال بر این نوع نگرش است. در حقیقت از منظر این افراد تولید دانش^۱ بر حفظ و نگهداری دانش^۲ اولویت دارد و مواردی نظیر آزمون مدارس سمپاد در همین راستا شکل یافته بود. در کنار این نمود بیرونی، توجه گفتمانی نیز به ابداع و اکتشاف بر مبنای خلاقیت یکی از مؤلفه های متمایز هویتی دانش آموزان سمپاد به شمار می رود که عرصه گفتگویی و ارتباطی وسیع را در این زمینه شکل می دهد. تمامی این موارد از جمله عناصری به شمار می روند در عرصه فرهنگی نیز به تقدم خلاقیت بر حافظگی می انجامد.

این محور در عرصه بیرونی سمپاد نیز قابل پی جویی است. از این منظر در عرصه اجتماع نیز، دغدغه های ذکر شده سمپادی ها - نظیر خلاقیت، اختراع و اکتشاف - با غیر

۱. production of knowledge

۲. preservation of knowledge

سمپادی‌های تفاوت جدی دارد. اگرچه این تمایز طیفی و سیال و همراه با نوساناتی می‌باشد اما دغدغه غالب نظام آموزشی غیر سمپادی، تمرکز بر حفظ دانش می‌باشد که اوج نمود آن در کنکور سراسری قابل مشاهده است.

تمرکز بر حافظه‌محوری فرهنگ در گفتمان رقیب سمپاد، از سوی ایشان به شدت مورد انتقاد قرار می‌گیرد امری پوچ و بی‌حاصل تلقی می‌شود؛ هر چند که در نهایت اعضای این گفتمان نیز می‌بایست در همین فضا به رقابت بپردازند و سهمیه ورود به دانشگاه را کسب نمایند. با تکیه به نظریه ابعاد فرهنگی هرچه تعلقات به هویت جمعی کاهش یابد میل به نوآوری و خلاقیت نیز افزایش می‌یابد و از سوی دیگر جایگاه تکرار انجام شده بر مبنای حافظه تاریخی تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. اگرچه عمده این نمونه‌ها پیرامون عرصه دانش و یادگیری بود اما از آن‌جا که محوریت هویتی سمپاد بر عناصر علمی — آموزشی استوار است، این نگرش قابل تأمل و تعمیم می‌باشد. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که در فرهنگ دانش‌آموختگان مدارس سمپاد در مقایسه با رقیب، تمایل بیشتری به فردگرایی مشاهده می‌شود.

۳-۱-۳. مؤلفه‌های دلالتی مرتبط با بعد مردگرایی (زن‌گرایی)

ورود به مدارس سمپاد همراه با چندین مرحله آزمون است؛ این موضوع اولین عرصه رقابتی درون این مراکز است که بر مبنای آن سمپادی‌ها از غیر سمپادی‌ها متمایز می‌شوند. در ادامه فرآیند سمپادی شدن این افراد، دانش‌آموز برتر بودن امری به هنجار تلقی می‌شود و سابقه تحصیلی متوسط امری ناهنجار محسوب می‌گردد. بر این مبنای مدارس سمپاد عرصه‌های رقابتی متنوعی — علاوه بر فضای عادی مدارس نظیر معدل نمرات و یا موفقیت در کنکور سراسری دانشگاه — تعریف شده است که به فرد امکان حضور و کسب درجه موفقیت و در نتیجه دست‌یافتن به جایگاهی برتر را می‌دهد.

انجام اختراعات متعدد با تأکید بر هویت سمپادی مخترع و برگزاری جشنواره‌های مختلف در عرصه‌های متعدد علمی یکی این عرصه‌هاست که افراد به تناسب علاقه در آن شرکت می‌نمایند که البته عمده این عرصه‌های رقابتی متعلق به فضاهایی نظیر رباتیک و برنامه‌نویسی در حیطه عملی و نیز ریاضیات و شاخه‌های علوم تجربی در

حیطه نظری می‌باشد و کمتر به علوم انسانی مرتبط می‌باشد. اما جدا از این موارد — که برنامه دقیق و یکپارچه‌ای حول آن شکل نگرفته است — برخی فضاها رقابتی قابل برنامه‌ریزی مشخص می‌باشند که مهم‌ترین این موارد المپیادهای علمی است. بنابراین فضای رقابت امری معمول و همگانی در مدارس سمپاد به شمار می‌رود و همه دانش‌آموزان به‌عنوان یک رقیب بالقوه در نظر گرفته می‌شوند. به‌عنوان نمونه می‌توان به مقوله‌ای استخراج شده‌ای اشاره کرد که طی آن عدم مختلط بودن سمپاد را امری مثبت ارزیابی می‌کند زیرا فضای سمپاد بدلیل اشباع شدن توسط عناصرتی مبتنی بر رقابت، قابلیت جذب عناصر رقابتی جدید را ندارد. اگرچه این موضوع در لایه‌ای از طنز سامان یافته است اما توجه به مفهوم رقابت برای طرد جنس مخالف، نشان‌دهنده جایگاه محوری آن است. تحسین مداوم دانش‌آموزانی برتری در عرصه‌های رقابتی بعنوان بخشی از هویت تاریخمند مدارس سمپاد نیز یکی دیگر از مولفه‌های پربسامد است.

یکی دیگر از مولفه‌های اصلی مدارس سمپاد، حضور اساتید و معلمان طراز اول در این مدارس است. در واقع تجارب تدریس و میزان توانایی این اساتید در آماده سازی دانش‌آموز جهت عرصه‌هایی نظیر المپیاد، کنکور و حتی برخی مفاهیم علمی پیچیده، جایگاه ایشان را در مقایسه با آموزگاران با دانش کمتر و سطح تعامل اجتماعی بالاتر، اولویت دارد. در واقع ویژگی اصلی معلم نیز در نسبت به میزان اثرگذاری در فرایند رقابت علمی درونی و بیرون این اجتماع سنجیده می‌شود و نه ارتباطات همدلانه. البته این محور با میزان دارا بودن ارزش رقابتی هر درس نسبت مستقیم دارد و به‌عنوان نمونه ریاضیات، فیزیک و زیست‌شناسی به مراتب از دروسی نظیر تاریخ و جغرافیا معتبرتر تلقی می‌شوند.

از دیگر مؤلفه‌های مردگرایی که در سمپاد مورد تأکید گسترده است، توجه به عناصری مبتنی بر تسلط — و نه محافظه‌کاری — است. در واقع تسلط بیان‌گر تلاش برای به‌دست آوردن چیزی و ایجاد دگرگونی و انقلاب در آن حیطه می‌باشد که البته این فضا با دوگانه آشوب در برابر نظم رابطه‌ای مستقیم دارد. البته تکیه بر علم و روش‌های علمی^{۳۶} که بر آمده از نگرش مبتنی بر تسلط بر جهان پیرامون بشر است، به این موضوع دامن می‌زند. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که در فرهنگ دانش‌آموختگان مدارس سمپاد در

مقایسه با فضای نشانه‌ای رقیب، تمایل بیشتری به مردگرایی مشاهده می‌شود.

۳-۴. مؤلفه‌های دلالتی مرتبط با بعد احتمال‌گزینی

میزان احساس خطر و تهدید در مقابل رویدادهای احتمالی و چند وجهی در شاخصی با عنوان احتمال‌گزینی پی‌گیری می‌شود. در محور مردگرایی به حجم گسترده فعالیت‌های مبتنی بر خلاقیت و تقابل آن با رویکرد حافظه‌گرایی توضیحاتی ارائه گردید و محورهایی نظیر المپیاد و اختراع مورد توجه قرار گرفت.

اگرچه اجتماع سمپاد تمایل به تولید متونی مبتنی بر خلاقیت دارد اما در همین روند نیز تفاوت‌گرایش مشاهده می‌شود. در واقع در بسترهای متعدد جشنواره‌ها و عرصه‌های رقابتی گوناگون، آنچه بیش از همه در داخل سمپاد مورد توجه قرار گرفته است، المپیادهای دانش‌آموزی می‌باشند. تفاوت اصلی عرصه‌هایی مانند المپیاد و فعالیت‌های پژوهشی و اختراع در سیالیت آن‌ها است. بدین معنا که اگرچه المپیاد نیز نیاز به تلاش و در عین حال توانایی بالایی دارد اما به جهت استاندارد بودن شاخص‌های آن در سطح کشور و جهانی و وضوح روند آن از آغاز تا انجام، قابل پیش‌بینی است و می‌توان به اجرای فعالیت برنامه‌ریزی شده جهت کسب موفقیت پرداخت. اما روند موفقیت در فعالیت‌های دیگری نظیر رباتیک، برنامه‌نویسی و پژوهش‌های گوناگون با قابلیت پیش‌بینی کمتری در راستای اثربخشی تلاش‌ها و کسب موفقیت نهایی روبروست. بنابراین در این شرایط در پیوستاری از اهمیت دقت تا اهمیت ابتکار، هرچه به سمت امور ابتکاری و نوآورانه‌تر حرکت شود، سیالیت موضوع افزایش می‌یابد. در واقع حتی امتیازات مشخص المپیادهای علمی نظیر دریافت عنوان و امتیازات نخبگی نیز نوعی اطمینان در عرصه‌های نتایج فعالیت خلاقانه بشمار می‌رود.

این توجه ویژه به دقت در جزئیات فعالیت‌های علمی در سایر جنبه‌های آموزشی این مدارس نیز مشاهده می‌شود. در واقع یکی از شاخصه‌های همیشگی امتحانات دروس تخصصی در مدارس سمپاد، ظرایف و نکات ریز در سوالات است که بیشتر نیازمند دقت است و نه ابتکار. زیرا جنس سؤالات حتی در دروسی نظیر فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی بیش از آنکه مبتنی بر آزمایش‌های عملی باشد، بر دانش ریاضیات و

رویکردهای کمی استوار است. بدین جهت سؤالات راه‌حل مشخصی را دارا هستند که البته می‌بایست طی آن به نکاتی دقت شود. گفتگویی که در یکی از ترول‌های طراحی شده درباره فضای درون مدارس سمپاد طراحی شده است (تصویر ۳-۷۸) و بر اساس مشاهدات و تجارب نگارنده یکی رویدادهای پرتکرار در میان دانش‌آموزان سمپادی است. در واقع تکرار جواب نه به دلیل عدم آشنایی با کلیت مسئله بلکه به واسطه عدم توجه به برخی گره‌ها و نکات ظریفی است که در صورت سؤال طراحی شده و سعی در به چالش کشیدن دقت آزمون‌دهنده دارد. تسری و گسترش نگرش مبتنی بر دقت و اطمینان در سایر جوانب زندگی دانش‌آموختگان سمپاد نیز قابل ملاحظه و پربسامد است. به‌عنوان مثال می‌توان به طیف گسترده‌ای از گفتگوها در شبکه اجتماعی مرتبط با سمپادی‌ها اشاره کرد که به دنبال گرفتن مشورت به منظور پیش‌بینی و برنامه‌ریزی در برنامه‌های آتی هستند و عمدتاً بسیار پرمخاطب و دارای نظرات زیادی هستند زیرا به یکی از نیازهای همه‌گیر و فرهنگی سمپادی‌ها پاسخ می‌دهند.

طبق نظریه ابعاد فرهنگی میزان تبعیت والدین سمپادی‌ها از کادر آموزشی در روند تحصیلی دانش‌آموز در افزایش یا کاهش میزان احتمال‌گریزی نقش بسزایی دارد. از آن‌جا که مدارس سمپاد به‌عنوان مدارس خاص و متمایز از سایر مراکز آموزشی محسوب می‌شوند، والدین تجربه زیسته تحصیلی خود در مراکز عادی را، ناکافی می‌دانند. در حقیقت از منظر والدین کادر آموزشی این مدارس جایگاهی برتر و ویژه را دارا هستند و شاید از منظر ایشان مهم‌ترین مؤلفه تفاوت مراکز آموزش سمپاد با سایر مدارس تلقی شوند. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که در فرهنگ دانش‌آموختگان مدارس سمپاد در مقایسه به گفتمان رقیب، تمایل بیشتری به احتمال‌گریزی مشاهده می‌شود.

۳-۱-۵. مؤلفه‌های دلالتی مرتبط با بعد جهت‌گیری بلندمدت (کوتاه‌مدت)

یکی از واژگان دارای دلالت محوری که در نام‌گذاری سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان به کار رفت است، پرورش است. بنا به تعریف پرورش به جریان یا فرآیندی منظم و مستمر گفته می‌شود که با هدف هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش

جامعه و نیز کمک به شکوفایی استعداد ایشان است (سیف، ۱۳۹۱، ص ۳۷) مراکز سمپاد نیز از این قاعده مستثنی نیست و همان‌طور که در بخش مرجع‌های تاریخی ذکر شد، هدف شکل‌گیری سمپاد و پرورش سمپادی‌ها دستیابی کشور به افرادی نخبه و توانمند به منظور اداره امورات خود در آینده است. بنابراین نگاه و توجه به آینده یکی از مؤلفه‌های هویتی مدارس سمپاد به شمار می‌رود و به همین منظور برنامه‌ریزی منسجم آموزشی در کنار برنامه عادی سایر مدارس، در این مراکز طراحی و ارائه شده است. دروس تکمیلی که پیش‌تر پیرامون جایگاه آن‌ها در فرآیند یادگیری مدارس سمپاد توضیحاتی داده شد از این دست امور محسوب می‌شوند. این حجم از محتوای درسی و برنامه‌ریزی یکدست و منسجم مبتنی بر آن نیازمند فعالیت، پشتکار و استقامت بالاتر دانش‌آموزان سمپاد — نسبت به همسالان خود — در فرآیند یادگیری بوده است. مقایسه هم‌نشینی سمپاد با زندان در یکی از تصاویر مورد بررسی، بر محدودیت شکل‌گرفته به‌واسطه فعالیت‌های گسترده آموزشی در این مدارس تأکید می‌کند که عملاً اجازه بسیاری از فعالیت‌های معمول را از مخاطبان خود سلب می‌نمود. البته این مطلب بدین معنا نیست که تمامی سمپادی‌ها این مسیر را آن‌گونه که طراحی شده طی کرده‌اند. به‌علاوه آن که این فرآیند تماماً به‌عنوان امر مطلوب در نظر گرفته نمی‌شد بلکه به‌عنوان وظایفی محسوب می‌گردد که برای ادامه حضور در سمپاد می‌بایست به اجرا درمی‌آمد. این مجموعه از برنامه‌های فشرده آموزشی سبب شد تا دانش‌آموزان دوره‌ای پرتراکم و پرفشار از منظر تحصیلی را تجربه نمایند و محور پیشران‌گفتمان برای تداوم این وضعیت، پرورش نسل برتر برای اداره آینده کشور بود. از سوی دیگر همان‌طور که در ذیل مؤلفه‌های دلالتی مرتبط با احتمال‌گریزی ذکر شد، فاصله‌گرفتن از فضای حافظه‌ای در سمپاد و به‌ویژه در زیرم‌زگان علم یکی از عناصر گفتمان سمپادی‌ها به‌شمار می‌رود. ما‌حصل این نگرش، تقویت نگاه به آینده و توجه کمتر به گذشته و حال است چرا که این دانش‌آموزان با هدف سامان‌دادن آینده خویش، متحمل این مشقت‌ها می‌شوند.

یکی دیگر از آیتم‌های که هوفستده در مبحث جهت‌گیری بلندمدت مطرح می‌نماید، تأکید نظام آموزشی بر دروس غیر نظری و انتزاعی است. اگرچه در مدارس سمپاد پیش

از انقلاب، شاخه‌هایی از هنر و علوم انسانی نیز مورد توجه بودند؛ اما پس تشکیل مدارس سمپاد در اواخر دهه ۶۰، تأکید اصلی بر ریاضیات و دروسی نظیری فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی از ویژگی‌های اصلی مدارس سمپاد به‌شمار می‌رود. بر این مبنا حضور دبیری با مهارت و توانمندی در دروس ریاضیات و تجربی امری ضروری تلقی می‌شد اما این پی‌گیری در زمینه دروسی در حیطه هنر و علوم انسانی وجود نداشت. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که در فرهنگ دانش‌آموختگان مدارس سمپاد در مقایسه به گفتمان رقیب، تمایل بیشتری به جهت‌گیری بلندمدت مشاهده می‌شود.

۳-۱-۶. مؤلفه‌های دلالتی مرتبط با بعد هوس‌رانی (خویش‌ن داری)

هوس‌رانی^۱ فارغ از جهت‌گیری ارزشی، اشاره به موقعیت دارد که طی آن افراد یک فرهنگ برمبنای نگرش مثبت به موقعیت خویش‌ن، محدودیت‌های سنت را کمتر مورد توجه قرار می‌دهند. شکل‌گیری هویت سمپاد بر مبنای تقابل هلنیستی منجر به شکل‌گیری نگرشی مثبت از جایگاه خویش به‌عنوان هویتی برتر و متمایز می‌گردد. این تصور مثبت از موقعیت خویش و کسب پیشرفت و رشد در طی فرآیند تحصیلی — به‌ویژه در آینده — را می‌توان در بازتولید پوستر فیلم هیس، دخترها فریاد نمی‌زنند (تصویر ۲) مشاهده کرد. در این پوستر بازتولید شده، جمله «هیس! سمپادی‌ها هیچ‌گاه شکست نمی‌خورند» در میانه تصویر نقش بسته است. تأکید بر آرم سمپاد و کلمه هیس قرمز رنگ، دو تکیه و اکسنت در طراحی این تصویر هستند. قرار گرفتن آرم بر پیشانی زن، بر سمپادی بودن آن و تعلق وی به این فضای گفتمانی تأکید دارد. از سوی دیگر چسب روی دهان وی و تأکید بر آن با جمله هیس، حکایت از ضرورت عدم بیان گفته‌ای خاص دارد. در پوستر فیلم هیس، دخترها فریاد نمی‌زنند المان لزوم سکوت (شامل چسب بر روی دهان و نیز اخطار هیس) یکسان است اما با اضافه نمودن آرم سمپاد در پیشانی فرد، متن از زیررمزگان متعلق به جنسیت به زیررمزگان سمپادی بودن متمایز شده است. در پایین تصویر نیز جمله سمپادی‌ها هیچ‌گاه شکست

۱. Indulgence

نمی‌خورند - که با سایر کوچک‌تر در نیمه پایینی تصویر قرار گرفته است - دال حمایتی در خوانش مبتنی بر زیرمژگان سمپاد در گسترده فرهنگ اجتماع می‌باشد. این لایه‌های درهم‌تنیده یادآور این اندیشه است که حتی بیان فکر نادرست (یعنی عدم شکست‌ناپذیر سمپادی‌ها)، امری اشتباه است. بنابراین شکست‌ناپذیری امری آرمانی و تقدیس شده به شمار می‌رود همان‌گونه که گفتمان سمپادی امری برتر و پیش‌روست - جایگاه آرم سمپاد بر پیشانی. این نگرش مثبت و خوش‌بینی به موقعیت خویش را می‌توان در فضای تقابلی میان سمپادی‌ها با غیر سمپادی‌ها مشاهده نمود. پس از شکل‌گیری مدارس غیرانتفاعی و با توجه امکانات آموزشی و آزمایشگاهی برتر آن‌ها، این شاخصه چندان در مدارس سمپاد به‌عنوان وجه ممیزه اصلی آن‌ها به شمار نمی‌آید، بلکه آزادی عملی که به دانش‌آموزان داده می‌شد یکی از مؤلفه‌های اصلی هویتی این مراکز را سامان داده است. این آزادی عمل در کنار نگرش مثبت به جایگاه خویش و آینده‌ی روشن پیش رو، برون‌گرایی و علاقه به ابراز وجود را در سمپادی‌ها تقویت نموده است. در کنار این موضوع عدم متعلق دانستن خویش به ساختارهای سنتی موجب کاهش اقبال به خویشتن‌داری گردیده است و امکان حضور اجتماعی بسیار سیال و متنوعی را در اختیار این افراد قرار می‌دهد. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که در فرهنگ دانش‌آموختگان مدارس سمپاد در مقایسه با گفتمان رقیب، تمایل بیشتری به هوس‌رانی و عدم خویشتن‌داری مشاهده می‌شود.

۲-۳. جایگاه هلنیستی سمپاد به مثابه خود در دینامیسم دیالوگ با دیگری

تمایز میان نظام دلالتی فراگیر آموزشی و سمپاد به مثابه نظم پیچیده‌تر، در چارچوب معناسازی چنین آشوب در نظم مورد تحلیل قرار گرفت و طبق آن تأکید بر ایجاد نظمی برتر بر مبنای توجه به نیازهای آینده، منجر به شکل‌گیری نگرشی مثبت و جایگاهی ممتاز برای مدارس سمپاد در میان افراد جامعه ایران گردیده است (سجادی، ۱۳۹۴، صص ۷۳-۶۹). در واقع افراد در تلاشند تا با حضور در این مراکز، به نوعی آینده علمی و به تبع اقتصادی و اجتماعی خود را قابل پیش‌بینی و کنترل سازند. در بخش پیشین به بررسی ابعاد متمایز فرهنگی سمپاد به مثابه هویتی کلان پرداخته شد و حال با

تکیه بر آن تحلیل‌ها می‌توان بر مبنای دوگان تقابلی هلنیسم و بربریت، فرآیند ذکر شده مورد تحلیل قرار می‌گیرد. خاص و ویژه بودن یکی از دال‌های پربسامد در تمامی ابعاد شش‌گانه مورد بررسی بود که متکی بر بیان تمایز میان سمپاد و غیر سمپاد با رویکردی ارزش‌گذارانه است. بر این مبنای مدارس سمپاد در جایگاهی محوری وظیفه پرورش و تسهیل رشد این افراد مستعد و ویژه را برعهده دارند. این برتری ذاتی و اصطلاحاً خاص بودن، جایگاه «دیگری» را نیز بر مبنای نگرشی جبرگرایانه سامان می‌دهد و دوگانه تقابلی «هلنیسم» در قبال درون اجتماع سمپاد و «بربریت» در مواجهه با دیگری غیر سمپادی را شکل‌دهی و تقویت می‌نماید. به بیان دیگر، همان‌گونه که سمپادی‌های ذاتاً افرادی هوشمند هستند، سایر محصلان نیز ذاتاً افرادی معمولی و کمتر مستعد در مقایسه با آن‌ها به شمار می‌روند. تأثیر این نگاه موجب ایجاد و جاهت ذاتی برای اعضای سمپاد است زیرا در این نگرش هوش و استعداد خدادادی زمینه‌چنین پیشرفتی را میسر کرده است. بر این اساس و در مقام مقایسه، تمامی ویژگی‌های اکتسابی نیز به صورت طفیلی و حاشیه‌ای بر توانایی ذاتی این افراد به‌شمار می‌رود. در واقع از این زاویه دید اگرچه سایر افراد با کسب برخی ویژگی‌ها در حیطه‌های مختلف علمی، سیاسی و ... امکان دستیابی به سطحی از همتراز با سمپادی‌ها را دارند اما این همترازی نیز با برتری محوری سمپادی‌ها ادامه می‌یابد. انتخاب عنوان سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان و ارائه برجستگی مبنی بر تیزهوش بودن، نخبه بودن، استعداد درخشان بودن و امثال آن، یکی از مؤلفه‌های اصلی در تکیه بر دلالت مبتنی بر هلنیسم در میان سمپادی‌ها است. در واقع این عناوین سبب شده تا با غلبه نمود بر بود روبرو باشیم و به مرور فضای دلالتی بر مبنای انتظارات پیشینی و نه ظرفیت‌های درونی شکل بگیرد. این موضوع را می‌توان در گفتگوی میان سمپادی‌ها پیرامون نخبگی و تیزهوش بودن در سطح وسیعی مطرح شده است.

اما در پایان می‌توان به دال‌هایی اشاره کرد که مبتنی بر اتمام دوره تحصیلی در مدارس سمپاد و امتداد یافتن و یا عدم تداوم هویت هلنیستی در میان این افراد است و چالش هویتی ایشان است. مهم‌ترین تبعات این درک بین‌الذهانی در نشان‌داری سازی مجدد فرد در قالب انسانی عادی و نه استعدادی خارق‌العاده می‌باشد. حتی در برخی

موارد فرد سمپادی بدلیل تعارضات شدید هویتی و تعارض میان دو برآورد از خود (به مثابه فردی عادی و یا نخبه)، در سوی مقابل هویت سمپادی خود قرار می‌گیرد. این افراد سمپادی بودن را اساساً امری مضر و بی‌اثر تلقی می‌کنند و حتی نوعی فوییا و ترس از معرفی خود به‌عنوان یک سمپادی دارند. البته تعداد قابل توجهی از سمپادی‌ها در دانشگاه‌های برتر ایران مانند دانشگاه صنعتی شریف، پذیرش می‌شود که دارای مؤلفه‌های هلنیستی مختص به خود می‌باشند و این معنامندی آسیب جدی نمی‌بیند اما حداقل نتیجه تعامل در اجتماعات جدید، سست شدن سازوکار دلالتی است که اجتماع سمپاد تماماً و یا در هم‌پوشانی بالایی، منطبق با نخبگان تلقی می‌کند.

جمع‌بندی

طبق ماده دوم اساس نامه سمپاد مصوب هیئت وزیران در تاریخ ۱۳۶۷/۴/۸، هدف سازمان، شناسایی و پرورش استعدادها درخشان کشور در سطح مختلف تحصیلی بود^{۲۷}؛ تا از این رهگذر بتوان نیروی انسانی کارآمدی را در بلندمدت برای کشور فراهم نماید. اما در عمل به‌واسطه برخی اولویت‌های سازمانی، قوانین، برنامه‌ریزی آموزشی اختصاصی در قالبی یکپارچه (به موازات برنامه معمول سایر مدارس)، و سایر ویژگی‌های متفاوت مدارس سمپاد از سایر مدارس کشور — که ناشی از سیاست‌های خاص آن سازمان بود — بستر فرهنگی متمایزی در میان دانش‌آموزان آن شکل گرفت. به‌علاوه با توجه به آنکه آموزش در این فضا — که به مثابه یک لابراتوار عمل می‌کرد — به دلیل طول مدت زمان (حدود ۷ سال) و همچنین محدوده سنی خاص مخاطبان (۱۲ تا ۱۸ سالگی)، به نهایی شدن این فرهنگ متمایز در میان مخاطبان آموزشی آن انجامید و دامنه‌ای به وسعت اجتماع دانش‌آموختگان سمپاد یافت. حاصل این امر ایجاد عرصه‌ای محدود و اختصاصی برای این اجتماع بود که چالش و فرصت‌های ویژه و متفاوتی را پیش روی ایشان قرار می‌داد. وجود این تفاوت‌ها در نسبت با گروه همسالان، متونی اختصاصی و بر مبنای پسندهای فرهنگی مختص این اجتماع را سامان داد که به‌واسطه بسامد گسترده طی زمان، شبکه دلالتی ویژه‌ای در بین دانش‌آموزان مدارس سمپاد به منظور معنادارسازی حیطه «خود» ایجاد نمود. بدین منظور اقدام به بررسی ابعاد

فرهنگی متمایز اجتماع دانش‌آموختگان سمپاد با تأکید بر پیکره اطلاعاتی در فضای مجازی گردید. با بررسی متون تولید شده در این سپهر مشخص می‌شود که سمپاد دارای عناصری هویتی دال بر تقابل با هسته مرکزی است. شکل‌گیری سمپاد به‌عنوان سازمانی جهت کشف و پرورش استعدادها برتر به منظور پیشرفت کشور در آینده و همگانی بودن ثمره این رشد، جایگاهی مبتنی بر سرمایه ملی بودن این دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. بسامد بالای متونی با این درون‌مایه سبب شکل‌گیری الگوی خاصی از تقابل خود و دیگر درون سپهر نشانه‌ای سمپاد گردیده است. تراکم متونی دال بر ذاتی بودن استعداد و توانایی برتر اعضای سمپاد و جایگاه ایشان به مثابه منجی و راهگشا در آینده پیش رو، منجر به شکل‌گیری نگرشی مبتنی بر برتری هلنیستی نسبت به خود، شده است. در تقابل با این نگاه، سایرین مرتبه‌ای فرودست را دارا هستند که نهایتاً منجر به بازسازی دوگان هلنیسم و بربریت می‌گردد. البته این فرآیند همزمان با گسترش ارتباطات اجتماعی میان اعضای این مدارس بویژه به واسطه فضای سایبر و شبکه‌های اجتماعی مجازی، تعمیق بیشتری نیز می‌یابد؛ زیرا فرصت تکرار و بسامد معانی و ارزش‌های مشترک را بیشتر از قبل فراهم نموده است. بر مبنای این دوگانه‌های تقابلی کلان، می‌توان ابعاد فرهنگی متمایز دانش‌آموختگان مدارس سمپاد را که در عرصه‌ی ارتباطی (در این پژوهش گروه دانش‌آموزان سمپاد در شبکه اجتماعی فیس‌بوک) ایشان بروز یافته است با توجه به نظریه ابعاد فرهنگی هوفستده ارزیابی نمود. بر این اساس و در مقایسه با گروه گواه که متعلق به اجتماع غیرسمپادی است، سمپادی‌ها فاصله قدرت کمتری نسبت به سایرین دارند. به‌علاوه آنکه در این اجتماع به نسبت سایرین، این افراد تمایل بیشتری به فردگرایی، مردگرایی، احتمال‌گریزی، جهت‌گیری بلندمدت و هوسرانی دارند. در مجموع نتایج این پژوهش نقش مؤثری در شناسایی مؤلفه‌های متمایزی فرهنگی — ارتباطی و دستیابی به توصیف مناسبی از همبستگی و رابطه این مؤلفه‌ها با یکدیگر دارد می‌توان از آن در راستای ارزیابی سیاست‌گذاری آموزشی — فرهنگی نخبگان در جمهوری اسلامی ایران مورد استفاده قرار گرفته و به صورت‌بندی کامل‌تر از مسائلی نظیر خروج نخبگان علمی از کشور و ارتقاء کمی و کیفی بهره‌گیری از ایشان در مسیر پیشرفت کشور پرداخت. به‌علاوه آنکه پژوهش حاضر می‌تواند

الگویی را جهت مطالعه و در نهایت سیاست‌گذاری پیرامون مراکز آموزشی متعددی که در سطح کشور، به نحوی منسجم سعی در تربیت نیروی انسانی مطلوب خویش دارند، ارائه دهد. یکی از پیشنهادات مهم در جهت تکمیل مسیر پژوهش پیش‌رو، استفاده از مطالعات پانل در دوره‌های زمانی مشخص است که امکان تحلیل دقیق‌تری را مبنی بر تحولات هویتی مبتنی بر گفتمان شکل گرفته در هر اجتماع فراهم می‌سازد. به علاوه آنکه مقایسه نسبت میان دوره سنی حضور در اجتماعی خاص و میزان اثرگذاری گفتمان موجود در آن، بر تعامل فرهنگی - ارتباطی کاربرانش از اهمیت بسزایی برخوردار است.

یادداشت‌ها

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «مختصات هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس سمپاد»، دانشگاه امام صادق (۷) در سال ۱۳۹۴ است.
۲. E. Durkheim
۳. نظیر شورای جهانی پرورش استعدادهای درخشان، مؤسسه ملی آموزش مدیریت و رهبری پرورش استعدادهای درخشان واقع در کالیفرنیا، جنوبی، دانشگاه کالیفرنیا جنوبی، کمیسیون آموزش سازمان ملل متحد که در بدو شکل‌گیری مراکز آموزش استعدادهای درخشان، در قالب تفاهم‌نامه‌های همکاری به تبادل تجارب با ایران پرداختند (اژه‌ای، ۱۳۸۱، ص ۱۶).
۴. نوبت اول تأسیس سمپاد در اوایل دهه ۵۰ شمسی تحت ریاست فرح پهلوی و نظارت امیرعباس هویدا و با مدیریت مدیر عامل، دکتر ایرج برومند (موریزی نژاد، ۱۳۸۹، ۶) تأسیس گردید (دارابی، ۱۳۵۸/۵/۷). پس از تعطیلی آن در سال ۱۳۵۷، مجدداً در سال ۱۳۶۶ در قالب هیئت امنایی متشکل از وزیر آموزش و پرورش، وزیر فرهنگ و آموزش عالی، رئیس سازمان پژوهش‌های علمی و صنعتی، مدیر عامل صدا و سیما، معاون نخست وزیر و رئیس برنامه و بودجه، رئیس بنیاد مستضعفان و جانبازان و سه شخصیت علمی کشور آقایان دکتر حسن ابراهیم حبیبی، حجت‌الاسلام دکتر احمد احمدی و حجت‌الاسلام دکتر جواد اژه‌ای تشکیل گردید. در طول سال تحصیلی ۶۶ تا ۶۷ بر اساس جمع‌بندی هیئت امنای سازمان و به درخواست معاون فرهنگی اجتماعی نخست‌وزیر - دکتر اژه‌ای - از نخست‌وزیر و با حمایت ریاست جمهوری وقت آیت الله سیدعلی خامنه‌ای، با تصویب ماده واحده‌ای در شورای عالی انقلاب فرهنگی، «سمپاد» جایگاه مستحکم‌تری پیدا نمود. بر اساس این مصوبه، وزیر آموزش و پرورش رئیس هیئت امنای سازمان و دکتر جواد اژه‌ای علاوه بر عضویت علمی در هیئت امنای به ریاست سازمان انتخاب گردیدند. در این ماده واحده آمده است:
 «به منظور تحقق هرچه بهتر امر شناسایی و پرورش استعدادهای درخشان کشور در سطوح مختلف تحصیلی از این پس سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان به صورت سازمان وابسته به وزارت آموزش و پرورش اداره می‌گردد. اساسنامه جدید سازمان با پیشنهاد هیئت امنای فعلی سازمان به تصویب هیئت وزیران خواهد رسید»

- (مصوبه یکصد و پنجاهمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۰/۳/۶۷)؛ برای مطالعه بیشتر نک سجادی، ۱۳۹۴، صص ۶۰-۶۵).
۵. حداد عادل، روزنامه اطلاعات، ۳۰/۵/۱۳۷۲، ص ۶.
۶. Prototype
۷. Power distance
۸. Individualism vs. collectivism
۹. Masculinity vs. femininity
۱۰. Uncertainty avoidance
۱۱. Long-term orientation vs. short-term orientation
۱۲. Indulgence vs. restraint
۱۳. China Value Survey (CVS)
۱۴. Trends in International Mathematics and Science Study
۱۵. این مرکز یکی از معتبرترین مراجع بین‌المللی در ارزیابی آموزش و یادگیری ریاضی و علوم در سطح جهان است.
۱۶. Yuri Lotman
۱۷. Boris Uspensky
۱۸. Roland Posner
۱۹. Göran Sonesson
۲۰. Ellenés
۲۱. Barbaros
۲۲. <https://www.facebook.com/groups/Sampad.Students>
۲۳. «نشانی» یا «Semiosis» توسط پیرس و برای ارجاع به «فرآیند تولید معنا» استفاده شد (چندلر، ۱۳۸۷، ص ۳۴۱).
۲۴. جهت دسترسی به مجموعه این تحلیل‌ها به پایان‌نامه «مختصات هم فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس سمپاد» مراجعه نمایید (سجادی، ۱۳۹۴).
۲۵. مانند دکتر مریم میرزاخانی که موفق به کسب جایزه فیدلز گردید و طی مدت زمان اجرای پژوهش، حجم گسترده‌ای از متون مورد بررسی در گروه دانش‌آموزان سمپاد، بیانگر سمپادی بودن وی بود.
۲۶. Scientific method
۲۷. هیئت وزیران، شماره: ۱۹۷۹۸/ت/۲۴۷.

منابع

- اژه‌ای، جواد (۱۳۸۱)، «گزینش تیزهوش در قبل و بعد از انقلاب (۲)»، *مجله استعداد‌های درخشان*، سال یازدهم، شماره ۴۱.
- امیرخانی، رضا (۱۳۸۸، ۲ بهمن)، *هشتاد و هشتم: استعداد‌های درخشان، قطعه چند؟ ردیف چند؟ ویژه سمپاد*، در وبگاه ارمیا به آدرس <http://ermia.ir> (بازیابی در ۱۳۹۳/۹/۱۰).
- پاکتچی، احمد (۱۳۹۱)، «مفاهیم متقابل طبیعت و فرهنگ در حوزه نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب مسکو/تارتو»، *در نشانه‌شناسی هنر*، فرزانه سجودی، تهران: فرهنگستان هنر.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۷۲، ۳۰ مرداد)، «برگزاری المپیادهای علمی، گامی در شناخت

- و تشویق استعداد‌های درخشان». *روزنامه اطلاعات*، ص ۶.
- دارابی، فرامرز (۱۳۵۸، ۷ مرداد)، «سازمان استعداد‌های درخشان طرحی برای ادامه استعمار بود»، *روزنامه جمهوری اسلامی*، شماره ۵۰.
- زارع، فرخ (۱۳۹۰)، *بررسی میزان و چگونگی استفاده از اینترنت و اثرات آن بر همبستگی اجتماعی: مورد کاوی استعداد‌های درخشان*، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور واحد تهران غرب.
- سجادی، حامد (۱۳۹۴) *مختصات هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس سمپاد، دانشکده معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات*، دانشگاه امام صادق (۷).
- سجودی، فرزانه (۱۳۸۷)، *نشانه‌شناسی کاربردی*، تهران: نشر علم.
- سیف، علی (۱۳۹۱)، *روان‌شناسی پرورشی نوین؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، تهران: نشر دوران.
- کالر، جان‌اتان (۱۳۸۸)، *در جست‌وجوی نشانه‌ها (نشانه‌شناسی، ادبیات، و اسازمی)*، ترجمه لیلا صادقی، تینا امراللهی و فرزانه سجودی، تهران: نشر علم.
- کوش، دنی (۱۳۸۹)، *مفهوم فرهنگ در علوم اجتماعی*، ترجمه فریدون وحید، تهران: سروش.
- گادیکانست، ویلیام بی (۱۳۸۳)، *پیوند تفاوت‌ها؛ راهنمای ارتباط کارآمد بین گروهی*، ترجمه علی کریمی (مله) و مسعود هاشمی، تهران: انتشارات تمدن اسلامی.
- گادیکانست، ویلیام بی، کارمن ام‌لی، تسوکاسا نیشیدا، و نائوتو اوگاوا، (۱۳۸۵) و دیگران، «نظریه پردازی درباره ارتباطات میان فرهنگی» ترجمه پیروز ایزدی، *رسانه*، دوره ۱۷، شماره ۳، ۹۸-۴۹.
- گیدنز، آنتونی و فلیپ ساتین (۱۳۹۵)، *جامعه‌شناسی*، ترجمه هوشنگ نایی، تهران: نشرنی.
- موریزی نژاد، حسن (۱۳۸۹)، «هنرمندان معاصر: یداله درخشانی»، *مجله تندیس*. شماره ۱۸۱.
- نات، راگو (۱۳۸۷)، *مدیریت تطبیقی*، ترجمه عباس منوریان. تهران: مهربان نشر.
- هافستد، گیرت (۱۳۸۸)، *فرهنگ‌ها و سازمان‌ها: نرم افزار ذهن*، ترجمه محمد اعرابی و دیگران، تهران: نشر علم.
- والا، مهدی (۱۳۹۲)، *اثرسنجی فرهنگی برنامه‌های ملی مدارس استعداد‌های درخشان بر دانش‌آموزان آن‌ها*، دانشکده معارف اسلامی و مدیریت، دانشگاه امام صادق (۷).
- Hofstede, G., & M. Minkov (۲۰۱۳), *Values Survey Module ۲۰۱۳ Manual*, in <http://www.geerthofstede.nl>.
- Hofstede, G., and M. H. Bond (۱۹۸۴), "Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey." *Journal of Cross-Cultural Psychology* ۱۵(۴), ۴۱۷-۴۳۳.
- Hofstede, G., Gert Jan Hofstede, & Michael Minkov (۲۰۱۰), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill UK.
- Litvin, S. W., J. C. Crotts, and F. L. Hefner (۲۰۰۴), "Cross-cultural Tourist Behavior: a Replication and Extension Involving Hofstede's Uncertainty Avoidance Dimension", *International Journal of Tourism Research*, vol. ۶, ۲۹-۳۷.
- Lotman, Yu. M., B. A. Uspensky (۱۹۷۸), *On the Semiotic Mechanism of Culture*, in *Soviet Semiotics and Criticism: An Anthology*, translated by George Mihaychuk, Vol. ۹, No. ۲, pp. ۲۱۱-۲۳۲.
- Minkov, M., Geert Hofstede (۲۰۱۴), Nations versus Religions: Which Has a Stronger Effect on Societal Values?, *Management International Review*, Springer-Verlag

- Berlin Heidelberg: ۱-۲۴.
- Posner, R. (۱۹۸۹), "What is culture? Toward a semiotic explication of anthropological concepts", in *The Nature of Culture*, ed. W. Koch, Baocuhum, Brochmeyer
- Samovar, L. A., R. E. Porter, E. R. McDaniel, & C. S. Roy (۲۰۱۲), *Communicating between cultures*, ۸th edition, Boston: Wands worth Cengage Learning.
- Sonesson, G. (۱۹۸۷), "Bildbetydelser i informationsområdet", *Projektrapport*, Lund: Inst. För konstvetenskap.
- Sonesson, G. (۱۹۹۶), "An essay concerning images. From rhetoric to semiotics by way of ecological physics: Review of Groupe µ, *Traité du Signe visual*. Pour une rhétorique de l'image", in *Semiotica*, vol. ۱۰۹-۱/۲, March
- Sonesson, G. (۱۹۹۷), "The Limits of Nature and Culture in Cultural Semiotics", to appear in *Papers from the fourth bi-annual meeting of the Swedish Society for Semiotic Studies*, ed. Richard Hirsch, Linköping University, December.
- Sonesson, G. (۲۰۰۰), "Ego meets Alter. The Meaning of Otherness in Cultural Semiotics", in *Special issue of Semiotica: Essays in honour of Vilmos Voigt*, Jeff Bernard (ed.), ۵۳۷-۵۵۹.
- Torop, Peeter (۲۰۰۹), Foreword: Lotmanian explosion, in Juri Lotman, *Culture and explosion*, edited by Marina Grishakova, translated by Wilma Clark, New York: Mouton de Gruyter.
- Лотман, Ю. М., — (۱۹۹۶), *Внутри мыслящих миров: Человек-текст-семиосфера-история*, Москва; English edition: *Universe of the Mind: a semiotic theory of culture*, ۱۹۹۰.

	
	<p>تصویر شماره ۲. بازآفرینی پوستر سینمایی https://www.facebook.com/groups/SampadStudents</p>

