

**The Correlation between Islamic Revolution Discourse
and Iranian Islamic Identity -
Based on the Theoretical Model of Identity-Based Will -
Based on the Effectiveness of Islamic Revolution Textbooks**

Mostafa Najafi*

Farhad Ziviyar**

Abstract

Objective: The present study investigates the barriers to the impact of education courses on students considering social inferiority factor and identity crisis and assesses the relationship between education courses and the mentioned factors. **Method:** The method used in this combined research is theoretical in the way of studying social and sociological theories in the form of documents and libraries and in the quantitative section is descriptive (survey type). Based on probability sampling, 250 students from different universities The Tehran Azad Center - both boys and girls - were tested in a targeted manner using a questionnaire. **Findings:** Barriers affecting education courses include three dimensions: 1. Weakness in identity building (lack of need assessment and social inferiority model), 2. Weakness in audience evaluation and persuasion, 3. Weakness in innovation and attractiveness, which are for each Suggestions have been made. **Conclusion:** Paying attention to psychological and sociological needs, innovation and creativity within the framework of Islamic ideas and values, valorizing the native humanities and reinforcing the insights of students and researchers; Make.

* political sciences, azad univercity, (Corresponding Author), mostafa.najafi@gmail.com

** Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran, zivyar@ihcs.ac.ir

Date received: 28/09/2021, Date of acceptance: 19/11/2022



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Keywords: Islamic Revolution Textbooks, Social Inferiority, National Identity, Social Psychology, Effectiveness Islamic Revolution Textbooks, Social Inferiority, National Identity, Social Psychology, Effectiveness.

رابطه گفتمان انقلاب اسلامی و هویت ایرانی - اسلامی؛ برپایه الگوی نظری اراده معطوف به هویت؛ با تکیه بر میزان اثرگذاری کتب درس انقلاب اسلامی

مصطفی نجفی*

فرهاد زیویار**

چکیده

هدف: محققان در پژوهش حاضر به بررسی موانع تأثیرگذاری دروس معارف بر دانشجویان، با در نظر گرفتن عامل حقارت اجتماعی و بحران هویت، پرداختند و میزان ارتباط دروس معارف با عوامل مذکور را سنجیدند. **روش:** روش تحقیق در این پژوهش ترکیبی، در بخش نظری به شیوه بررسی نظریات روانشناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی، به صورت اسنادی و کتابخانه‌ای و در بخش کمی، توصیفی (از نوع پیمایشی) است؛ که بر اساس نمونه‌گیری احتمالی، ۲۵۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد تهران مرکز، به صورت مساوی دختر و پسر، به شیوه هدفمند و با استفاده از پرسشنامه مورد آزمون قرار گرفتند. **یافته‌ها:** موانع تأثیرگذار بر دروس معارف شامل سه بعد: ۱. ضعف در هویت‌سازی (عدم توجه به نیازسنجی و الگوی حقارت اجتماعی)؛ ۲. ضعف در ارزش‌گذاری و اقناع مخاطب؛ ۳. ضعف در نوآوری و جذابیت، بوده که برای هرکدام پیشنهادهایی ارائه شده است. **نتیجه‌گیری:** توجه به نیازمندی‌های روانشناختی و جامعه‌شناختی، نوآوری و خلاقیت در چهارچوب اندیشه‌ها و ارزش‌های

* دانشجوی دکتری علوم سیاسی (نویسنده مسئول)، mostafa.najafi@gmail.com

** استادیار علوم سیاسی، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی، zivyar@ihcs.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۸



Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

اسلامی، ارزش دادن به علوم انسانی بومی و تقویت بینش دانشجویان و محققان، و استقبال از رویکردهای نوین در تدریس دروس معارف می‌تواند موانع تأثیرگذاری دروس معارف بر دانشجویان را کم‌رنگ سازد.

کلیدواژه‌ها: دروس معارف، حقارت اجتماعی، هویت ملی، روانشناسی اجتماعی.

۱. مقدمه

آلفرد آدلر (۱۸۷۰-۱۹۳۷) از روانشناسان بنام اتریشی بود که معمولاً وی را به عنوان نخستین پیشگام «روانشناسی اجتماعی» در روانکاوی تلقی می‌کنند. وی در آغاز با فروید همکاری می‌کرد، اما در سال ۱۹۱۱ از فروید جدا شد، چراکه دیدگاه‌های وی از بسیاری جهات با نظریات فروید تفاوت داشت و تأکید فروید بر عوامل جنسی را آشکارا مورد انتقاد قرار می‌داد. عمده تفاوت وی با فروید در نگاه جامعه‌محور آدلر به ساحت انسان است؛ برخلاف فروید که انسان را در میان فردیت و غرایز محصور می‌کند.

آدلر به صراحت انسان را دارای یک حس جامعه‌دوستی و دارای علایق اجتماعی برمی‌شمارد و اذعان دارد که انسان نسبت به سرنوشت خود و جامعه خود حساسیت و علاقه دارد. وی در اواخر عمر خود به این اعتقاد رسید که آدم اجتماعی به دنیا می‌آید و به اجتماعی بودن خود علاقه‌مند است. این «علاقه اجتماعی» در نوع آدمی، فطری و ذاتی است و مانند بسیاری از غرایز فطری دیگر، به تماس داشتن با عالم بیرون و راهنمایی و تربیت نیاز دارد. تماس کودک با عالم خارج در آغاز از طریق مادر و خانواده، سپس از طریق مدرسه و بالأخره در جامعه با مردمان دیگر صورت می‌گیرد. این تماس‌ها سبب پرورش حس اجتماعی و آموختن احساس مسئولیت و همکاری می‌شود. از سوی دیگر، احساس برتری‌جویی فرد، که در آغاز شخصی و فردی بوده، کم‌کم جنبه اجتماعی پیدا می‌کند؛ مثلاً فرد به مصالح اجتماعی و هموع دوستی می‌اندیشد و کمال خود را در این زمینه‌ها می‌جوید. از نظر آدلر کسانی که احساس علاقه اجتماعی ندارند، ممکن است به افرادی نامطلوب از نظر اجتماعی، مانند روان رنجور، مجرم، مستبد، و ... تبدیل شوند (کریمی ۱۳۸۵: ۱۵۱).

آدلر برخلاف فروید معتقد بود که رفتار انسان توسط غرایز و تکانه‌ها تعیین نمی‌شود، بلکه تابع هدف‌هایی است که رو به سوی آینده دارند (رسیدن به کمال و برتری) (شولتز ۱۳۸۴: ۹۵). به نظر وی، هدف‌های کلی ما آرمان‌های خیالی هستند که نمی‌توان آن‌ها را در برابر واقعیت سنجید.

وی در این مورد مفهوم «غایت‌نگری تخیلی» (fictional finalism) را بیان می‌کند، به این معنی که اندیشه‌های انتزاعی (مانند آرمان) وجود دارند که ما به وسیله آن‌ها مسیر زندگی خود را هدایت می‌کنیم.

به طور مثال، مفاهیم دینی اکثراً نمونه‌ای از این آرمان در زندگی بشر محسوب می‌شود (همان: ۱۴۸). هر یک از ما برای غلبه بر احساس حقارت خود و دستیابی به برتری تلاش می‌کنیم و برای رسیدن به این هدف روش‌ها، رفتارها، و روال خاص خود را پی می‌گیریم. آدلر این الگوی منحصر به فرد از ویژگی‌ها، رفتارها، و عادت‌ها را «سبک زندگی» نامیده است (شاملو ۱۳۸۲: ۹۲).

وی معتقد است این سبک زندگی، از تعامل سه عامل بدنی، روانی، و اجتماعی شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، سبک زندگی بر اساس تعامل‌های اجتماعی، که در سال‌های نخست زندگی صورت می‌گیرد، ایجاد می‌شود. این جریان در ۴ یا ۵ سالگی چنان تبلور می‌یابد که پس از آن دگرگونی‌اش دشوار است. درواقع از دید آدلر، هر فرد با اراده آزاد خویش، مناسب‌ترین سبک زندگی را برای خود می‌آفریند و هرگاه این سبک زندگی خلق شد، دیگر در طول زندگی ثابت می‌ماند و منش بنیادین ما را می‌سازد (شولتز ۱۳۸۴: ۱۴۸-۱۴۹).

نگارنده در پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری خود با استفاده از نظریه آدلر در حوزه روان‌شناسی اجتماعی موفق به ارائه الگویی نظری برای تئوریزه کردن علل وقوع انقلاب‌های سیاسی - اجتماعی شد که در آن دو تحقیق؛ این الگو «اراده معطوف به هویت» نام گرفت و این دو تحقیق دانشگاهی موفق به اثبات این مهم شدند که سرمنشأ تمامی انقلاب‌ها در درجه اول وقوع «حقارت اجتماعی» ناشی از «بحران هویت» در یک جامعه است. در بررسی نظریات آدلر و انطباق آن با نگاره‌های موجود پیرامون بسیاری از انقلاب‌ها به این اعتقاد می‌رسیم که هرگاه یک یا چند عامل در جامعه رفته‌رفته جامعه را در وضعیتی قرار دهد که ارکان و ستون‌های سازنده «هویت ملی» جامعه مخدوش شود، آن جامعه به «حقارت اجتماعی» مبتلا می‌شود. این پدیده در میان نخبگان اجتماعی و توده‌های عمومی رفتاری متفاوت را به جای خواهد گذاشت، به طوری که توده‌های عوام، با ورود به مرحله حقارت اجتماعی به «خوداجنبی‌پنداری» مبتلا شده و سپس مرحله «هراس اجتماعی» در آن‌ها آغاز می‌شود، اما در حوزه نخبگان، جامعه به «شکاف نخبگان» مبتلا می‌شود و این شکاف به تولید مضاعف «هراس اجتماعی» دامن می‌زند (نجفی ۱۳۹۴: ۷۰-۷۱).

به طور کلی، عوامل ضد هویت یا تحقیرکننده اجتماعی می‌توانند ناشی از انواع بحران‌های اجتماعی شامل شیوع بیماری‌ها، اعتیاد، مشکلات اقتصادی و معیشتی مانند تورم، بی‌کاری ...،

جنگ یا تبلیغات مسموم و یا بحران‌های بین‌المللی، معضلات و درگیری‌های سیاسی - فرهنگی، تبعیض و فساد اداری و قضایی، ایجاد اختلال در اعتقادات و اصول اعتقادی و دینی، بحران در حوزه مسائل جنسی مانند ازدیاد فحشا، بالارفتن سن ازدواج یا کاهش سن بلوغ ...، هدررفت منابع ملی، تحقیر و تخریب نمادها، و هویت‌های تاریخی - قومیتی و ... باشند.

در چنین وضعیتی، عوام یک جامعه ابتدا دچار حس «خوداجنبی‌پنداری» می‌شوند؛ یعنی به واسطه عملکردی که حکومت در قبال تغییر فرهنگ یا باورهای عمومی (هویت) یک جامعه دارد، به‌خصوص در شرایطی که این تغییر در درون اتفاق بیفتد، احساس تباهی و بیگانگی با شرایط روز را دارند. این احساس تباهی (خوداجنبی‌پنداری)، افراد را به سمت بی‌تفاوتی، پرخاشگری، و خشونت‌های اجتماعی متمایل می‌سازد که مجموعه این خشونت‌ها «هراس اجتماعی» را شکل می‌دهند. روانشناسان علل زیادی را برای شیوع هراس اجتماعی (خشونت اجتماعی) برشمرده‌اند، اما مهم‌ترین عوامل شیوع این پدیده را در دو عامل می‌دانند:

اول) تقویت پرخاشگری به علت ضرر و زیان اجتماعی - فرهنگی (هویتی): به‌عنوان مثال، در بعضی مواقع به علت جنگ یا عوامل دیگر، پرخاشگری در جامعه تقویت می‌شود. بدیهی است در چنین وضعیتی پرخاشگری با فراوانی بیش‌تری در افکار با تخیلات و اعمال افراد آن جامعه مشاهده می‌شود، چون جامعه به دلیل مقتضیات زمانی و مکانی خود پرورش آن را ضروری می‌داند.

دوم) مشاهدات اجتماعی، مشاهده وقایع و اتفاقاتی که در جامعه رخ می‌دهد: مانند درگیری‌های اجتماعی، محدودیت‌های اجتماعی، تبعیضات، و بی‌عدالتی‌ها که سبب ایجاد خشم و پرخاشگری در عموم جامعه می‌شود (اکبری ۱۳۸۱: ۱۹۹-۲۰۰).

آنچه که براساس نظریات مقبول و معروف روانشناسی قابل درک است، این مهم است که در شرایط پرخاشگری اجتماعی، در سطح جامعه، رفتارهای نامتعارف و عصیت‌گرایی پیدا می‌کنند و اینجاست که معضلاتی چون افزایش چشمگیر بزه و جرایم اجتماعی در حوزه فردی، خانوادگی، و اجتماعی، بالارفتن آمار خودآزاری، خودکشی، طلاق، کودک یا همسرآزاری، بالارفتن آمار تجاوزات به عنف، پایین‌آمدن آستانه تحمل عمومی و رشد درگیری‌های فیزیکی، و همچنین تمایلات جامعه به سمت سنت‌ها و آداب و رسوم نامتعارف پدیدار می‌شود.

اچ‌وسلی پرکینز و آلن برکویتز (Alan D. Berkowitz and H. Wesley Perkins) در سال ۱۹۸۶ نظریه‌ای را تحت عنوان هنجارهای اجتماعی مطرح کردند. این نظریه بیان می‌دارد که رفتارهای

انسان به شدت به وسیله دریافت‌های نادرست در مورد چگونگی تفکر یا عمل سایر اعضای جامعه تأثیر می‌پذیرد.

به عنوان مثال، دانشجویان سال اولی معمولاً میزان مصرف دخانیات و الکل در محیط دانشگاه را بیش از اندازه تخمین می‌زنند. این نظریه سپس پیش‌بینی می‌کند که بیش‌تخمینی مشکلات رفتاری باعث افزایش احتمال بروز رفتارهای خطرناک بین این دانشجویان خواهد شد. به‌طور مشابه، برآورد کم در مورد رفتارهای درست باعث دل‌سرد شدن افراد در انجام آن می‌شود. بنابراین، تمرکز روی تصحیح دریافت‌های نادرست نرم‌های گروه، احتمالاً باعث کاهش مشکلات رفتاری و رواج بیش‌تر رفتارهای درست می‌شود. طبق نظریه پریکنز - برکویتز، این اثرگذاری بر مبنای این واقعیت است که ما به آنچه درباره اعمال و عقاید دیگران فکر می‌کنیم (هنجارهای درک‌شده)، بیش‌تر از اعمال و عقاید واقعی آن‌ها (هنجارهای واقعی) وزن می‌دهیم. شکاف بین هنجار درک‌شده و واقعی تصور غلط نامیده می‌شود و اثر آن روی رفتارها، مبنای رویکرد هنجارهای اجتماعی را فراهم می‌آورد (کاتلر ۱۳۸۹). یکی از عوامل مهم رشد بزه اجتماعی در توده‌ها، زمانی که حقارت اجتماعی در جامعه شکل می‌گیرد، به‌وجود آمدن همین عامل «تصور غلط» است؛ یعنی توده‌ها به دلیل عدم واقع‌بینی و اطلاع از مسائل واقعی مسائل را با بزرگنمایی به مراتب بیش‌تر از آنچه که هست تصور می‌کنند. همین امر موجب تولید تصاعدی هراس اجتماعی می‌شود و ترس برخاسته از این تصورات همواره جامعه را رادیکالیزه و تندم‌زاج می‌کند.

نگارنده در تحقیقات خود در حوزه روانشناسی اجتماعی به آرای بی‌برخورد کرد که فی الواقع مؤید نظر و الگوی نظری وی در حوزه نخبگان بود؛ بدین‌سان که وقتی عامل پرخاشگری هویت جامعه را به مخاطره می‌اندازد، نخبگان از دو جنبه این عامل را لمس می‌کنند:

اول اینکه، نخبگان برپایه اصل علاقه اجتماعی آدلر، به دلیل مشارکت بالاتر اجتماعی نسبت به سایر مردم، نسبت به وقوع خشونت و جرایم اجتماعی بسیار حساس هستند. بنابراین، چه بسا قبل از درک عامل حقارت اجتماعی توجه نخبگان به سمت رشد خشونت و معضلات اجتماعی جلب شود.

دوم اینکه، نخبگان به دلیل بالابودن سطح معلومات عمومی و مشارکت اجتماعی، دسترسی به رسانه، و شأنت اجتماعی کم‌تر دچار تردید درونی شدند و بیش‌تر مصائب و مشکلات جامعه را در گروی ناکارآمدی رقبای موازی و یا محقق‌نشدن ایدئال‌های گروهی و حزبی خودشان می‌بینند. این شرایط باعث می‌شود رفتار آن‌ها به سمت سیاست‌های حذفی گرایش

پیدا کند. در چنین حالتی عموماً نخبگان علمی، ناکارآمدی را از دخالت نهادهای دیگر در امور تخصصی جامعه برمی‌شمارند و نهادهای عقیدتی ناکارآمدی را از بی‌دینی و اجنبی‌پرستی نخبگان علمی و ... می‌دانند و این درگیری تاحدی ادامه می‌یابد که رفتارشان (نخبگان) نسبت به رقیب داخلی از دشمن خارجی رادیکال‌تر (حذفی‌تر) می‌شود که در این حالت (طبق الگوی نظری ما)، «شکاف نخبگی» یا «گپ اجتماعی» (social inequality) رخ می‌دهد. در این میان، برخی دیگر از نخبگان (عموماً نخبگان حکومتی)، ناکارآمدی را از زیرساخت‌های موجود جامعه اعم از اقتصادی، اجتماعی، یا فرهنگی دیده و به واردات و تقلید از تکنولوژی یا مفاهیم کشورهای پیشرفته دست می‌زنند که خود این تقلید باعث تشدید تضاد (خوداجنبی‌پنداری) در جامعه پایین‌دستی و (شکافت) در لایه‌های نخبگی می‌شود، چراکه طبقات پایین‌دستی دوباره با مفاهیمی روبه‌رو می‌شوند که سختی با هویت آن‌ها ندارد و بحران خلأ هویت (حقارت اجتماعی) را تشدید می‌کند. از سویی همین عمل دوباره حالت شکافت نخبگی و درگیری‌های بین‌حزبی را تشدید می‌کند (نجفی ۱۳۹۴: ۷۲).

در این میان یکی از مهم‌ترین نمادهای این مدل از شکاف شکاف نسلی می‌باشد که در جوامع چندفرهنگی و در حال‌گذاری چون ایران، این گسست نسلی بیش‌تر خودنمایی می‌کند؛ در ایران به دلیل جمعیت بالای جوانان و تغییرات پیوسته در جنبه‌های گوناگون و همچنین رشد شبکه‌های ارتباطی، که تاکنون سابقه‌ای در جامعه نداشتند و به تعبیری نوظهور هستند، ارزش‌هایی متفاوت با هنجارها و باورهای متفاوتی را ایجاد کرده‌اند. از آنجا که ارزش‌های نوظهور تقریباً هیچ قرابتی با ارزش‌های سنتی جامعه ندارند، یکی از مهم‌ترین و بحرانی‌ترین کانون‌های بی‌ثباتی حوزه فرهنگ و هویت شده است ... این امر زائیده اختلال در فرایند انتقال ارزش‌ها و هنجارها نارسایی در فرایند اجتماعی‌شدن؛ کاهش مقبولیت و مشروعیت گروه‌های مرجع ارزشی را در پی دارد. بر اثر این فروپاشی اعتماد، بین نخبگان و هنجارآوران و نسل جدید، وفاق اجتماعی متزلزل می‌شود؛ در چنین حالتی ... هویت‌یابی افراد یک جامعه مختل می‌شود و تضاد و تنازع بین نسل‌ها منجر به وقوع چندگانگی‌های ارزشی، فرسایش فرهنگی، بحران هویت، و زوال اخلاقی جامعه می‌شود که همه این‌ها در مجموع می‌تواند نابودی یک تمدن را در پی داشته باشد (تاجیک ۱۳۸۳: ۷۷).

در گذشته‌های نه‌چندان دور، هویت هیچ‌گاه به عنوان مسئله مهمی به شکل امروز مطرح نبود، زیرا زندگی افراد در مسیرهای تعیین‌شده، که توسط اعتقادات و ارزش‌های سنتی هدایت می‌شد، حرکت می‌کرد، اما افول منابع هویت‌ساز سنتی، مثل الگوهای خانوادگی و

ارزش های مذهبی از یک سو و رشد روزافزون و سریع الگوهای هویت ساز جدید مثل رسانه ها، تکنولوژی، و به طور کلی، فرایند نوسازی و توسعه و هویت افراد از خردترین تا کلان ترین سطح آن دچار تغییر و دگرگونی شده است.

جی دان معتقد است که اهمیت و رواج فرآیندها سازه هویت اجتماعی و مضامین مربوط به آن در دوره معاصر، ناشی از واقعیتی است که دوران گذار، حرکت از جامعه سنتی به مدرن، نامیده می شود؛ دوره ای که تغییرات شدید هویتی را موجب شده است (بنگرید به جی دان ۱۳۸۵: ۱۱۳).

همچنین، تلاش خانواده ها و دولت ها برای یکپارچه کردن ابعاد هویتی و بازگرداندن هویت های از دست رفته با مقاومت هایی روبه رو می شود که در پی چهل تکه کردن ابعاد هویتی افراد است و این مسئله یکی از مهم ترین چالش های فرهنگی زمانه ماست.

در بین ابعاد هویتی بی شک عام ترین سطح آن، یعنی هویت ملی، جایگاه ویژه ای دارد و استحکام و استقرار آن می تواند افراد را در برابر تغییرات سریع جهان امروز تا حد زیادی حفظ کند. هویت ملی علاوه بر ایجاد همبستگی میان افراد جامعه، مسیر و هدف جمعی آنان را نیز مشخص می کند. دولت ها با تکیه بر هویت ملی، نظام ارزشی موردنظر خود را از طریق آموزش، تبلیغات، و سایر ابزارهای جامعه پذیری به افراد جامعه القا می کنند؛ به طوری که هویت ملی، متغیری محوری در تعریف ارزش ها و هنجارهای جمعی افراد یک جامعه است.

برای شاخص های هویت ملی خیل عظیمی از نویسندگان و نظریه پردازان مواردی را تعیین کردند که تنها برای نمونه به یک تقسیم بندی صورت گرفته از اندیشمندان خارجی و داخلی اشاره می کنیم:

- کاستلز: ویژگی های مشترک فرهنگی؛ جنکینز: تعاملات اجتماعی؛ ارزش های زمان و مکان؛ تشابهات و تمایزات؛

- اسپایبرگر: تاریخ و اسطوره های مشترک فرهنگ عمومی شرایط اقتصادی و قوانین؛

- میلر: فرهنگ مشترک؛

- اسمیت و جاکو: زبان مشترک / نمادهای مشترک؛

- پاردی و ویلس: بعد سرزمینی / بعد فرهنگی (رستگار و ربانی ۱۳۹۲: ۱-۲۰).

در بعد داخلی نیز ابعاد هویت ملی در شش بخش فرهنگی، زبانی، اجتماعی، سرزمینی، سیاسی، و دینی بررسی و تحلیل شده است:

- میرمحمدی عناصر هویت ایرانی را در چهار دسته از ارزش های ملی، دینی، اجتماعی، و انسانی طبقه بندی می کند (میرمحمدی ۱۳۸۳: ۳۲۲-۳۲۳)؛
- گودرزی نیز شش بعد را برای هویت ملی در نظر می گیرد که عبارت اند از: بعد اجتماعی، بعد تاریخی، بعد جغرافیایی، بعد سیاسی، بعد دینی، و بعد فرهنگی - ادبی (گودرزی ۱۳۸۳: ۱۱۳).

در نهایت، با توجه به تحقیقات انجام گرفته در گذشته و مبانی نظری مرتبط، شش بعد فرهنگی، زبانی، اجتماعی، سیاسی، قومیتی، و دینی استخراج، سنجش، و تحلیل شده اند. با توجه به آنچه از نظر گذشت، برای بررسی میزان تأثیرگذاری منابع درسی گروه معارف به شش شاخص فوق دست یافتیم. در قسمت بعدی با به آزمون گذاشتن این شاخص ها با دانشجویان و ارتباط نتایج این آزمون ها با منابع درسی گروه معارف به نتایج مدنظر دست می یابیم.

۲. روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق به دو صورت است: در بعد نظری از روش های اسنادی و کتابخانه ای و در بعد پیمایشی از روش پرسش نامه ای استفاده می شود. چراکه روش های اسنادی و کتابخانه ای، که در رابطه با آن از تکنیک تهیه پرسش نامه و تکنیک فیش برداری استفاده می شود، برای انجام چنین پژوهش هایی بسیار کاربردی است. بدین معنا که از روش اسنادی برای جمع آوری مطالب در مورد مباحث نظری استفاده شده است و پیمایش که طبق تعریف بیکر

توصیفی است از نگرش و رفتار جمعیتی بر اساس انتخاب نمونه ای تصادفی و معرف از افراد آن جمعیت و پاسخ آن ها به یک رشته سؤال، به بیان دیگر روش پیمایشی که عام ترین نوع روش در تحقیقات اجتماعی به شمار می آید (بیکر ۱۳۷۷: ۱۹۶)،

روشی برای گردآوری داده ها است که در آن از گروه های معینی از افراد خواسته می شود به تعدادی پرسش مشخص پاسخ دهند. این پاسخ ها مجموعه اطلاعات تحقیق را تشکیل می دهند.

در تحقیقات پیمایشی علاوه بر توصیف به تبیین پدیده ها نیز پرداخته می شود، بدین صورت که فرضیه هایی ساخته شده و سپس به آزمون کشیده می شوند. دواس نیز مشخصه پیمایش را

رابطه گفتمان انقلاب اسلامی و هویت ایرانی - اسلامی؛ ... (مصطفی نجفی و فرهاد زیویار) ۱۱۷

شامل مجموعه ساختارمند یا منظمی از داده‌ها می‌داند که آن را ماتریس متغیر بر حسب داده‌های مورد می‌نامد (دواس ۱۳۸۸: ۱۴، ۲۱).

به طور کلی «پیمایش» یکی از روش‌های تحقیق اجتماعی است که در آن اعضای جامعه آماری به پرسش‌هایی در مورد موضوع مورد مطالعه محقق پاسخ می‌دهند. آن‌ها این کار را یا از طریق پرکردن «پرسشنامه‌ای» که در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد و یا شفاهاً از طریق «مصاحبه» انجام می‌دهند. به عقیده برخی از جامعه‌شناسان، پیمایش بهترین شیوه روش تحقیق جامعه‌شناسانه است. به عبارت دیگر، پیمایش شیوه سیستماتیک جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه رودررو، تلفنی، و یا پرسشنامه خوداجراست که از طریق پست برای اعضای جامعه آماری فرستاده می‌شود و باز می‌گردد (عضدانلو ۱۳۸۸: ۱۶۵).

از آنجا که اعتبار گویه‌ها و سنجه‌ها به نحوه تعریف مفهوم مورد بررسی بستگی دارد، پرسش‌نامه در نمونه محدود به تعداد ۲۵۰ عدد در جامعه آماری مساوی از دانشجویان دختر و پسر پخش شده است و برای ارزیابی پایایی سنجه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضمن اینکه بعد از استخراج نتایج آزمون مقدماتی پرسشنامه نیز برخی گویه‌ها مورد اصلاح و یا حذف یا اضافه قرار گرفته است.

کار تجزیه و تحلیل اطلاعات پس از گردآوری پرسشنامه و کدگذاری و استخراج آن‌ها توسط رایانه با نرم‌افزار SPSS بر اساس فرضیات موجود صورت گرفته است و خروجی‌ها به دو شکل توصیفی و استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در قسمت توصیفی از جداول فراوانی، درصدها، و ... استفاده و سپس به تحلیل آماری پرداخته می‌شود.

۳. یافته‌های تحقیق

از شش شاخصی که به عنوان «هویت ملی» یاد کردیم، سؤالاتی را طراحی کردیم و بین آن‌ها و کتب گروه معارف پیمایشی را صورت دادیم که به بخش‌هایی از این پیمایش اشاره می‌کنیم:

گویمه‌های مربوط به مؤلفه «علاقه به زبان و خط ملی»	میانگین (۵-۱)	کاملاً مخالفم	کاملاً موافقم	مخالقم	ممتنع	موافق	کاملاً موافقم	جمع
پاسداری از زبان فارسی وظیفه ملی است.	۳.۹۹	۶	۹	۴۲	۷۰	۷۶	۲۰۳	تعداد
		۳۰	۴۴	۲۰.۷	۳۴.۵	۳۷.۴	۱۰۰.۰	درصد
ایرانی‌بودن افتخاری ندارد.	۳.۱۴	۳۲	۴۱	۴۴	۳۹	۴۷	۲۰۳	تعداد
		۱۵.۸	۲۰.۲	۲۱.۷	۱۹.۲	۲۳.۲	۱۰۰.۰	درصد

- گویه‌های مربوط به این مؤلفه به صورت منفی یا مثبت طرح شده‌اند.
- میانگین هر دو گویه از نقطه متوسط طیف بالاتر است.

۲۰۴	۲۱	۳۰	۶۲	۵۰	۳۹	تعداد	۲.۷۲	عضویت در جامعه ملی ایران هزینه دارد که من حاضرم آن را پرداخت کنم.
۱۰۰.۰	۱۰.۴	۱۴.۹	۳۰.۷	۲۴.۸	۱۹.۳	درصد		
۲۰۳	۱۳۶	۴۶	۱۵	۴	۲	تعداد	۴.۵۵	عید نوروز، جشن ملی تمام ایرانی‌هاست.
۹۹.۵	۶۶.۷	۲۲.۵	۷.۴	۲.۰	۱.۰	درصد		
۲۰۳	۵	۱۲	۵۷	۵۷	۷۲	تعداد	۲.۱۳	[تأثیر دروس معارف] تبیین، توسعه، تعمیق بیش، و نگرش دانشجویان درباره اسلام ناب محمدی (ص)
۹۹.۵	۲.۵	۵.۹	۲۷.۹	۲۷.۹	۳۵.۳	درصد		
۲۰۳	۴	۱۸	۵۹	۶۸	۵۴	تعداد	۲.۲۶	[تأثیر دروس معارف] آگاهی‌بخشی در جهت مقابله با عقاید، افکار، و اندیشه‌های انحرافی روز
۹۹.۵	۲.۰	۸.۸	۲۸.۹	۳۳.۳	۲۶.۵	درصد		
۲۰۳	۵	۱۵	۵۱	۷۵	۵۷	تعداد	۲.۱۸	[تأثیر دروس معارف] پاسخگویی مناسب و صحیح به شبهات اساسی
۹۹.۵	۲.۵	۷.۴	۲۵.۰	۳۶.۸	۲۷.۹	درصد		

۲۰۴	۳	۱۹	۴۵	۶۶	۷۰	تعداد	۲.۱۱	[تأثیر دروس معارف] تقویت غیرت دینی و هویت اسلامی و ملی دانشجویان
۱۰۰.۰	۱.۵	۹.۴	۲۲.۲	۳۲.۵	۳۴.۵	درصد		
۲۰۳	۳	۱۹	۴۵	۶۶	۷۰	تعداد	۲.۱۶	[تأثیر دروس معارف] فراهم کردن زمینه‌های رشد فضایل اخلاقی و تزکیه دانشجویان
۹۹.۵	۱.۵	۹.۳	۲۲.۱	۳۲.۴	۳۴.۳	درصد		
۲۰۴	۱۲	۱۸	۴۵	۵۷	۷۲	تعداد	۲.۹۰	[تأثیر دروس معارف] احتیاج به ارتقای دانش دینی‌ام دارم.
۱۰۰.۰	۵.۹	۸.۸	۲۲.۱	۲۷.۹	۳۵.۳	درصد		
۲۰۴	۱۱	۱۵	۳۶	۵۹	۸۳	تعداد	۲.۰۸	کلاس دروس معارف اسلامی باعث افزایش و تحکیم ارزش‌های دینی شده است.
۱۰۰.۰	۵.۴	۷.۴	۱۷.۶	۲۸.۹	۴۰.۷	درصد		

رابطه گفتمان انقلاب اسلامی و هویت ایرانی - اسلامی؛ ... (مصطفی نجفی و فرهاد زیویار) ۱۱۹

- گویه‌های مربوط به این مؤلفه به صورت منفی و مثبت و به صورت پراکنده طرح شده‌اند.

- میانگین تعدادی از گویه‌ها از نقطه متوسط طیف پایین‌تر و تعدادی دیگر بالاتر از نقطه متوسط است.

- کم‌ترین میانگین مربوط به گویه «کلاس دروس معارف اسلامی باعث افزایش و تحکیم ارزش‌های دینی شده است» با میانگین ۲۰۰۸ است که ۶۹٫۶ درصد پاسخگویان با این گویه مخالفت کرده‌اند و فقط ۱۱٫۸ درصد با این گویه موافقت کرده‌اند و بیش‌ترین میانگین مربوط به گویه «عید نوروز، جشن ملی تمام ایرانی‌هاست» با میانگین ۴۰۵۵ است که در این گویه ۳ درصد با این گویه مخالفت و ۸۹٫۲ درصد نیز موافقت کرده‌اند.

گویه‌های مربوط به مؤلفه «حس میهن‌دوستی»	میانگین (۱-۵)		کاملاً مخالفم	مخالقم	ممتنع	موافق	کاملاً موافقم	جمع
علاقه‌ای به موسیقی سنتی ایرانی ندارم.	۳٫۷۲	تعداد	۲۱	۲۰	۲۸	۵۹	۷۶	۲۰۴
		درصد	۱۰٫۳	۹٫۸	۱۳٫۷	۲۸٫۹	۳۷٫۳	۱۰۰٫۰
برای توسعه ایران تمام تلاش را خود را به کار می‌گیرم.	۳٫۸۳	تعداد	۷	۱۳	۴۶	۸۱	۵۷	۲۰۴
		درصد	۳٫۴	۶٫۴	۲۲٫۵	۳۹٫۷	۲۷٫۹	۱۰۰٫۰
با دیدن تخت جمشید و پاسارگاد احساس غرور می‌کنم.	۴٫۰۳	تعداد	۴	۱۶	۳۷	۵۹	۸۷	۲۰۳
		درصد	۲٫۰	۷٫۹	۱۸٫۲	۲۹٫۱	۴۲٫۹	۱۰۰٫۰
شناخت از تاریخ گذشته ایران برایم اهمیت ندارد.	۳٫۸۰	تعداد	۸	۲۴	۳۲	۷۰	۶۵	۱۹۹
		درصد	۴٫۰	۱۲٫۱	۱۶٫۱	۳۵٫۲	۳۲٫۷	۱۰۰٫۰
تقویت وطن‌پرستی و وطن‌دوستی [دروس معارف]	۲٫۲۰	تعداد	۷۰	۶۴	۳۸	۲۲	۱۰	۲۰۴
		درصد	۳۴٫۳	۳۱٫۴	۱۸٫۶	۱۰٫۸	۴٫۹	۱۰۰٫۰
کلاس‌های دروس معارف اسلامی تا چه حد جذاب و بانشاط است؟	۲٫۱۲	تعداد	۹۳	۴۲	۳۶	۱۵	۱۷	۲۰۴
		درصد	۴۵٫۶	۲۰٫۶	۱۷٫۶	۷٫۴	۸٫۳	۱۰۰
به نظر شما کتب درس انقلاب اسلامی چقدر واقعیات دوران پهلوی را درست بیان کرده است؟	۲٫۱۹	تعداد	۶۸	۵۳	۶۰	۱۶	۵	۲۰۴
		درصد	۳۳٫۷	۲۶٫۲	۲۹٫۷	۷٫۹	۲٫۵	۱۰۰
چه مقدار ارائه دروس معارف را در ارتقای سلامت معنوی مفید ارزیابی می‌کنید؟	۲٫۲۷	تعداد	۵۶	۶۶	۶۰	۱۲	۹	۲۰۴
		درصد	۲۷٫۵	۳۲٫۴	۲۹٫۴	۵٫۹	۴٫۴	۱۰۰

جمع	کاملاً موافقم	موافق	نه مخالف، نه موافق	مخالفم	کاملاً مخالفم		میانگین (۵-۱)	حس اعتماد به نفس و خودباوری
۲۰۳	۸	۱۸	۳۸	۴۷	۹۲	تعداد	۲.۰۴	نسبت به گذشته ترغیب شدم بیش تر به مطالعه دروس معارف پردازم.
۱۰۰.۰	۳.۹	۸.۹	۱۸.۷	۲۳.۲	۴۵.۳	درصد		
۲۰۴	۸	۲۰	۴۸	۵۱	۷۷	تعداد	۲.۱۸	نسبت به فرهنگ ایرانی اسلامی ام علاقه مندتر شدم.
۱۰۰.۰	۳.۹	۹.۸	۲۳.۵	۲۵.۰	۳۷.۷	درصد		
۲۰۴	۴۵	۶۵	۴۳	۳۵	۱۶	تعداد	۳.۴۳	احساس می کنم در جامعه، شهروند ارزشمندی نیستم.
۱۰۰.۰	۲۲.۱	۳۱.۹	۲۱.۱	۱۷.۲	۷.۸	درصد		
۲۰۴	۱۰	۱۳	۳۸	۵۳	۹۰	تعداد	۲.۰۳	حضور در کلاس دروس معارف اسلامی باعث امید و روحیه به زندگی شده است.
۱۰۰.۰	۴.۹	۶.۴	۱۸.۶	۲۶.۰	۴۴.۱	درصد		
۲۰۴	۷	۲۷	۵۰	۵۱	۶۹	تعداد	۲.۲۸	شرکت در کلاس دروس معارف اسلامی تأثیر مثبتی در من به وجود آورده است.
۱۰۰.۰	۳.۴	۱۳.۲	۲۴.۵	۲۵.۰	۳۳.۸	درصد		
۲۰۴	۸	۱۳	۴۵	۷۰	۶۸	تعداد	۲.۱۳	عناوین و محتوای دروس معارف اسلامی را با نیازها و سؤال های شباهت متناسب می دانید؟
۱۰۰.۰	۳.۹	۶.۴	۲۲.۱	۳۴.۳	۳۳.۳	درصد		

۴. بحث و نتیجه گیری

با توجه به جداول و پیمایش به عمل آمده به طور مشخص موانع تأثیرگذاری دروس معارف بر روی مخاطبان را می توان در سه بعد تحلیل کرد:

۱. ضعف در هویت سازی (عدم توجه به الگوی حقارت اجتماعی): متأسفانه اکثر کتب دروس معارف، که توسط نشر معارف به چاپ می رسد، دارای قدمتی طولانی بوده و از حیث به روزرسانی بسیار کهن سال می نماید. به عنوان مثال، در درسی مانند درس «انقلاب اسلامی و ریشه های آن» هنوز کماکان به ارائه مطالبی دستچین شده و روایی از تاریخ قاجار و پهلوی بسنده شده؛ در حالی که انقلاب اسلامی یک حادثه تاریخی نبوده، بلکه یک گفتمان جاری و در حال تکامل است و قطعاً سؤالاتی که جوانان امروزی از انقلاب دارند دیگر صرفاً چرایی وقوع انقلاب در سال ۵۷ به تنهایی نیست. به عنوان مثال، مسئله ای مانند صنعت هسته ای یا صنایع دفاعی ایران در حال حاضر، که محل مناقشات بین المللی کشور در سی سال گذشته بوده، به

مراتب برای دانشجوی امروزی مهم‌تر است تا مثلاً قرارداد کاپیتالاسیون در دوران پهلوی! ولیکن مع‌الاسف کوچک‌ترین اشاره‌ای در این خصوص در کتب درس انقلاب و یا سایر کتب معارف مشاهده نمی‌شود. بنابراین، عدم توجه به نیاز مخاطبان در این دروس از بزرگ‌ترین معضلات آن است. در این خصوص مهم‌ترین پیشنهاد تخصصی کردن پژوهشگاه فرهنگ و معارف در نهاد رهبری دانشگاه‌ها و بررسی دوباره متون و چاپ مجدد کتب با مفاهیم جدید است.

۲. ضعف در ارزش‌گذاری و اقناع مخاطب: اگر به گویه‌ها و سؤالات مورد پرسش در جداول فوق دقت شود، در گویه «عناوین و محتوای دروس معارف اسلامی را با نیازها و سؤال‌های شبهات متناسب می‌دانید؟» ۳۳.۳ درصد کاملاً مخالف و ۳۴.۳ مخالف بودند؛ یکی از مهم‌ترین معضلات در کتب دروس معارف ضعف در ارزش‌گذاری و اقناع مخاطب است. در بسیاری از موارد کلی‌گویی‌ها، ترس از عنوان کردن نظرهای مخالفان و باقی‌نگذاشتن فضایی برای بحث و تبادل نظر در این دروس و ... به قدری شدت می‌گیرد که از نظر مخاطب دانشجوی فضای کتاب از دایره انصاف و یا حتی حقیقت خارج شده است.

به عنوان مثال، در همین پیمایش سؤال: «به نظر شما کتب درس انقلاب اسلامی چقدر واقعیات دوران پهلوی را درست بیان کرده است؟» بیش از ۵۰ درصد مخالف داشته است و موافقان این گزینه کم‌تر از ۱۰ درصد ارزیابی شده‌اند، در حالی که در بین کتب دروس معارف درس انقلاب اسلامی از همه دروس بیش‌ترین ارتباط را با ماهیت انقلاب اسلامی دارد و این نگاه دانشجوی به رسمی‌ترین کتاب درسی، که به صورت تخصصی به مقوله انقلاب پرداخته است، بسیار خطرناک و قابل تأمل است.

پیشنهاد مشخصی که در این خصوص می‌توان ارائه کرد، استفاده حداکثری از استادان علوم تربیتی و آموزش و همچنین بهره‌گیری از طیف کثیری از مشاوران روانشناس، مورخ، علوم سیاسی، و جامعه‌شناسی است که با بررسی دقیق‌تر متون و استفاده از روش‌های مهارتی و ابزارهای کمک آموزشی تحولی شگرف در گروه معارف و دروس آن به وجود بیاورند.

۳. ضعف در نوآوری و جذابیت: از دیگر مسائل و معضلات کتب درسی گروه معارف مع‌الاسف عدم جذابیت و تکراری بودن بسیاری از مسائل است، به طوری که مفاهیم معرفتی که یک دانشجوی از دوران دبیرستان تا مقطع کارشناسی با آن روبه‌رو بوده، میزان بسیار کمی تفاوت پیدا کرده است و تقریباً تمامی سرفصل‌هایی که دانشجوی در کتاب تاریخ معاصر دبیرستان خوانده در درس انقلاب و سرفصل‌هایی که در دروس تعلیمات دینی و آیین زندگی در

دبیرستان خوانده همگی با اندکی تغییر در دروس اندیشه اسلامی با آن روبه‌رو می‌شود. نکته حائز اهمیت دیگری در این خصوص وجود دارد که این کتاب‌ها به صورت مشترک در تمامی رشته‌های انسانی، فنی، پزشکی، و ... تدریس می‌شوند. متأسفانه عدم برقراری ارتباط میان مفاهیم با رشته‌های مختلف، عدم اندیشه‌ورزی در جذاب کردن مطالب، و ... باعث رویگردانی دانشجویان از این مفاهیم و دروس هستند. در این خصوص پیشنهاد می‌شود نهاد رهبری در دانشگاه‌ها با استفاده از ظرفیت حوزه شهید بهشتی، اقدام به تربیت مبلغان حاذقی از رشته‌های مختلف در دانشگاه‌ها به عمل آورد و از همین تربیت‌یافتگان خود در جهت ترویج و تدوین کتب معارف بهره‌برد. به عنوان مثال، قطعاً یک طلبه مهندس یا پزشک بهتر از هر کسی دیگر می‌تواند کتاب درسی‌ای را طراحی کند که برای دانشجویان فنی و یا پزشکی هم مفیدتر و هم جذاب‌تر باشد و در عین حال مفاهیم موردنظر در این دروس نیز منتقل شود.

کتاب‌نامه

- اکبری، ابوالقاسم (۱۳۸۱)، *مشکلات نوجوانان و جوانان*، تهران: ساوالان.
- ازکیا، مصطفی و آستانه دربان (۱۳۸۲)، *روش‌های کاربردی تحقیق*، تهران: کیهان.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۳)، *شکاف یا گسست نسلی در ایران امروز: تحلیل‌ها، تخمین‌ها، و تدبیرها*، تهران: مرکز مطالعات استراتژیک.
- جی دان، روبرت (۱۳۸۵)، *نقد اجتماعی پست‌مدرنیسم و هویت بحران*، ترجمه صالح نجفی، تهران: پردیس دانش.
- دواس، دی. ای. د (۱۳۸۸)، *پیمایش در تحقیقات اجتماعی*، ترجمه هوشنگ ناییبی، تهران: نی.
- رستگار یاسر و علی ربانی (۱۳۹۲)، «تحلیلی بر وضعیت هویت ملی و ابعاد شش‌گانه آن در بین شهروندان شهر اصفهان»، *نشریه علمی - پژوهشی جامعه‌شناسی کاربردی* (دانشگاه اصفهان)، دوره ۲۴، ش ۲، ۱-۲۰.
- شاملو، سعید (۱۳۸۲)، *مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت*، تهران: رشد.
- شولتز، دوان (۱۳۸۴)، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه کریمی و دیگران، تهران: ارسباران.
- کاتلر، فلیپ (۱۳۸۹)، *تئوری‌های تغییر رفتار*، ترجمه عطیه وحیدمنش و میثم هاشم‌خانی، روزنامه دنیای اقتصاد، ش ۲۲۹۳، شماره خبر: ۶۴۲۱۰۶.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۵)، *تاریخچه و مکاتب روان‌شناسی*، تهران: پیام نور.
- نجفی، مصطفی (۱۳۹۴)، *نبرد در گرای ۹-۴۶: بررسی زمینه‌ها و علل وقوع انقلاب‌ها از منظر روان‌شناسی اجتماعی*، تهران: فارسیران.