

بسم الله الرحمن الرحيم

راهبرد فرهنگ

سال دوازدهم، شماره چهل و پنج، بهار ۱۳۹۸

۴۵

شرایط چاپ مقالات

۱. پذیرش اولیه مقالات صرفاً زمانی صورت می‌گیرد که ذیل یکی از محورهای موضوعی نشریه به شرح زیر باشد:

- رصد و مهندسی فرهنگی کشور
- آسیب‌شناسی و ساماندهی فرهنگ عمومی
- هنجارها، ارزش‌ها و باورهای معیار و چگونگی تحقق آن
- حفاظت از دستاوردهای فرهنگی انقلاب در مقابل هجوم بیگانه
- جایگاه و عملکرد رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی کشور
- پیش‌نیازها، ملزومات و عوامل مؤثر بر ارتقای علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقای علوم انسانی
- پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
- چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
- بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات فرهنگی و هنری

۲. مقالات ارسالی نباید به صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به صورت مکتوب یا الکترونیکی منتشر شده باشد.

۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.

۴. آثار ارسال شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.

۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

- مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.
- اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.
- ویرایش مقالات فصلنامه، بر پایه دستور خط «فرهنگستان زبان و ادب فارسی» صورت می‌گیرد.

صاحب امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

مدیر مسئول و سردبیر: سعیدرضا عاملی

مدیر داخلی: سیدعلیرضا دربندی

مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

۳/۱۱/۱۳۵۲
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۱۳۸۸/۸/۱۷

«راهبرد فرهنگ» در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.

نشانی: تهران، خیابان انقلاب، ابتدای فلسطین شمالی، شماره ۳۰۹

تلفن: ۸ - ۶۶۹۷۶۶۰۱ و ۵ - ۶۶۴۶۸۲۷۱

تارنما: <http://www.jsfc.ir>

هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

مسعود آذربایجانی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمدحسن پرداختچی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

حسین کجویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمدرضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمدعلی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقالات حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.
۲. متن تایپ شده مقاله در قالب **Word** و در متن فارسی قلم **B Lotus** با اندازه ۱۲ و در متن انگلیسی قلم **Times New Roman** ۱۰ تهیه شود.
۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان گویا، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به صورت فشرده و حداکثر در ۲۰۰ کلمه)، واژگان کلیدی و معادل انگلیسی آن، بیان مسئله، چارچوب نظری، فرضیه‌ها یا پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، و منابع (درون متن و پایانی) به صورت کامل باشد.
۴. معادل‌های غیرفارسی واژه‌های تخصصی، اسامی افراد یا مکان‌ها، کوته‌نوشت‌ها و سرواژه‌ها و توضیحات ضروری در پاورقی با شماره‌گذاری مستقل برای هر صفحه ذکر شود.
۵. ارجاعات درون متنی باید در داخل پرانتز و به شیوه زیر باشد:
... (نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع: شماره صفحه یا صفحات)؛ مثال:
(حسینی، ۱۳۸۴: ۲۴) یا (گوردون، ۲۰۰۱: ۲۳۶-۲۳۱) و در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۹)
۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به ترتیب الفبایی نام خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد:
کتاب: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.
مقاله در مجله چاپی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.
مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی
مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام و نام خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.
پایان‌نامه: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). عنوان رساله. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.
پایگاه اینترنتی: نام پایگاه اینترنتی. (تاریخ به‌روزرسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.
۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال به تحصیل، رتبه علمی)، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است.

۷

تورش مطلوبیت اجتماعی در پیمایش‌های اجتماعی

محمدرضا طالبیان

۳۰

در مفهوم پژوهشگری از دیدگاه اعضای هیأت علمی

ناصر شیرینیگی؛ سمیه نعمتی؛ رسول ساعدی

۶۱

پیگیری انواع نسبی گرایی در اندیشه حسین کچویان

علیرضا حدادی

۹۷

تاثیر بزه‌دیدگی سایبری و سنتی بر رفتارهای انحرافی دانشجویان

اکبر علیوردی‌نیا؛ ناهید ریسمانچی

۱۳۱

طراحی نظام پایش اثرات صنایع خلاق ایران

مهدی شاملی؛ مهرداد مدهوشی؛ حسنعلی آقاجانی

۱۵۳

واکاوی سازوکارهای توسعه بین‌المللی سازی نظام آموزش عالی کشور

حامد زمانی‌منش؛ علیرضا عصاره؛ غلامعلی احمدی

۱۸۵

طراحی مدلی برای مطالعه تطبیقی سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا

رضا صالحی‌امیری؛ فرشاد رحمتی‌زنجان‌طلب؛ علی‌اکبر رضائی؛ افسانه زمانی‌مقدم

پیمایش‌های اجتماعی همواره یکی از مهم‌ترین ابزارهای پژوهشی جامعه‌شناسان برای گردآوری اطلاعات از جمعیت‌های وسیع بوده است. مشکل اصلی در پیمایش‌ها «پاسخ درست گرفتن» از جمعیت پاسخگویان است که ممکن است در شرایطی قرار بگیرند که پاسخ درست یا حقیقی خویش را کتمان نموده و در عوض، پاسخی ارائه دهند که از حیث عرفی، پاسخ موجه و مقبول محسوب می‌شود. این نوع پاسخ، در روش‌شناسی تحقیقات پیمایشی به‌عنوان مهم‌ترین نوع خطای پاسخگویان محسوب گردیده و به‌نام «تورش مطلوبیت اجتماعی» مشهور شده است. در این مقاله، نتایج تورش مطلوبیت اجتماعی در تحقیقات پیمایشی بررسی شده و منابع و سازوکارهای تولیدکننده آن تشریح شده است. همچنین، دیدگاهی نظری برای تبیین این تورش مورد تحلیل قرار گرفته است. سپس، به مسئله موضوعات یا سؤالات حساس در پیمایش‌ها پرداخته شده که یکی از مهم‌ترین منابع تورش مطلوبیت اجتماعی است. در همین راستا، به یکی از تکنیک‌های مهم برای حذف یا کاهش تورش مطلوبیت اجتماعی در هنگامی که با موضوعات حساس سروکار داریم، اشاره شده که طرح پرسش‌ها به‌صورت غیرمستقیم و معطوف به «دگران عام» است. انتظار نظری رویکرد معطوف به تورش مطلوبیت اجتماعی آن است که پاسخگویان، به‌طور متوسط، خودشان را مثبت‌تر از دگران عام ارزیابی خواهند نمود.

وارسی تجربی انتظار نظری مذکور با ۱۲ گویه مربوط به مقیاس «رعایت ارزش‌های اخلاقی» در یک پیمایش ملی با نمونه ۴۶۲۰ نفری از پاسخگویان صورت پذیرفت که تمامی یافته‌ها به‌طرز فوق‌العاده‌ای با انتظار نظری یادشده، همخوانی داشت.

■ واژگان کلیدی:

پیمایش‌های اجتماعی، تورش مطلوبیت اجتماعی، مدیریت آشکارسازی، موضوعات حساس

تورش مطلوبیت اجتماعی در پیمایش‌های اجتماعی

محمد رضا طالبان

دانشیار جامعه‌شناسی پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی
qtalebani@yahoo.com

مقدمه

اندیشه پژوهش‌های پنهانگر همواره برای محققان رشته جامعه‌شناسی هدفی جالب توجه و گیرا بوده است. دلیل آن، این است که بسیاری از گزاره‌های نظری در جامعه‌شناسی در سطح عام مطرح شده‌اند و بررسی و آزمون اعتبار این نوع گزاره‌ها نیز فقط در همین سطح، ممکن و انجام‌پذیر خواهد بود و الزام روشی ایجاب می‌کند که پژوهشگر، خود را تنها محدود به بررسی چند مورد خاص نکند که برای مدعای نظری‌اش حمایت تجربی فراهم می‌نماید. وارسی و آزمون مناسب این نوع مدعاها اقتضاء دارد که پژوهشگران، کلیه موارد (یا نمونه‌ای معرف از آنها) را که مشمول این مدعاهای نظری می‌شوند، تحت بررسی قرار دهند.

از سویی دیگر، پژوهشگران جامعه‌شناس تا حد زیادی متکی به آزمودنی‌هایی بوده‌اند که نگرش‌ها و رفتارهای‌شان را گزارش می‌کنند. همان‌طور که جیمز کلمن، جامعه‌شناس شهیر، تصریح نمود: اکثر تکنیک‌های تحقیق که به تجزیه و تحلیل داده‌های رفتاری می‌پردازند، روش‌های‌شان را روی گزارش‌های افراد از رفتارشان و به‌ندرت رفتارهای دیگران قرار می‌دهند. (فیلیپس و کلانسی^۱، ۱۹۷۲: ۹۲۱) در هر حال، امروزه، حجم بسیار زیادی از یافته‌های علوم اجتماعی، به‌ویژه در جامعه‌شناسی، منبعث از اظهارات مردم در پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها می‌باشد. شاید به همین دلایل بوده که پیمایش‌ها به یکی از مهم‌ترین ابزارهای پژوهشی جامعه‌شناسان برای گردآوری اطلاعات از جمعیت‌های وسیع تبدیل گردیده است. همین نکته در دائره‌المعارف جامعه‌شناسی (بورگاتا و مونتگومری^۲، ۲۰۰۰) چنین مورد تصدیق قرار گرفته است:

تحقیق پیمایشی در بیشترین موارد توسط جامعه‌شناسان برای مطالعه جمعیت‌های

وسیع به‌کار گرفته شده است. (بورگاتا و مونتگومری، ۲۰۰۰: ۳۰۸۷)

پیتر ورسلی، جامعه‌شناس شهیر بریتانیایی نیز تصریح نموده که اگر شما در انگلستان از شخصی در خیابان بپرسید که جامعه‌شناسان چه کار انجام می‌دهند؟ پاسخ خواهد داد: «مطالعه پیمایشی» و این اغلب چیزی است که جامعه‌شناسان انجام می‌دهند. در ذهن اکثر مردم بریتانیا، جامعه‌شناسی مترادف با مطالعه پیمایشی است. (مولان، ۱۳۸۰: ۱۰۵) در پیمایش‌ها از مردم زیادی که «پاسخگو» نامیده می‌شوند درباره اعتقادات‌شان،

1. Phillips & Clancy

2. Borgatta & Montgomery

نظرات‌شان، احساسات‌شان، ویژگی‌های‌شان و رفتارهای‌شان سؤال می‌شود و در نهایت، پاسخ‌های آنان است که تعیین‌کننده یافته‌های تحقیق می‌باشد. در پیمایش‌ها فرض است که ۱. پاسخگویان، مطلع از واقعیت مورد بررسی بوده و اطلاعات لازم را دارند؛ ۲. با ما همکاری می‌کنند و ۳. آن اطلاعات را به‌درستی در اختیار ما می‌گذارند. بر همین مبنا، این گفته که مشکل اصلی پیمایش‌ها «پاسخگویان» اند، سخن دلالت‌آمیزی است. به‌عبارت بهتر، مشکل اصلی در پیمایش‌ها «پاسخ درست گرفتن» از جمعیت پاسخگویان است، وگرنه، صرفِ پاسخ گرفتن از آنها چندان مشکل نیست.

در همین راستا، برخی اوقات پاسخگویان در شرایطی قرار می‌گیرند که پاسخ درست یا حقیقی خویش را کتمان نموده و در عوض، پاسخی را ارائه می‌دهند که از حیث عرفی، پاسخ موجه و مقبول محسوب می‌شود. این نوع پاسخ، در روش‌شناسی تحقیقات آزمایشی و پیمایشی به‌عنوان مهم‌ترین نوع خطای پاسخگویان محسوب گردیده و به‌نام «تورش مطلوبیت اجتماعی»^۱ مشهور شده است.

۹

چیستی و اهمیت تورش مطلوبیت اجتماعی

مطلوبیت اجتماعی به گرایش عمومی افراد به رد یا انکار ویژگی‌های نامطلوب اجتماعی و تأیید یا تصدیق ویژگی‌های مطلوب اجتماعی ارجاع دارد. در واقع، مطلوبیت اجتماعی عبارت است از گرایش برخی پاسخگویان در ارائه پاسخی که فکر می‌کنند از مقبولیت اجتماعی بیشتری برخوردار است تا ارائه «پاسخ صحیح». مردم این کار را انجام می‌دهند به‌دلیل ارائه تصویری مثبت از خودشان و اجتناب از دریافت ارزیابی‌های منفی در باره خودشان. نتیجه آن در پیمایش‌ها عبارت است از زیاد گزارش نمودن نگرش‌ها و رفتارهایی که از حیث اجتماعی مطلوب شمرده می‌شوند و کم گزارش نمودن نگرش‌ها و رفتارهایی که از حیث اجتماعی نامطلوب محسوب می‌شوند. مطلوبیت اجتماعی یکی از انواع شناسایی شده خطای سیستماتیک اندازه‌گیری (= تورش) مرتبط با پاسخگویان است و هنگامی رخ می‌دهد که یک پاسخگو، پاسخی را فراهم می‌کند که از حیث اجتماعی مقبول باشد نه اینکه بازنمای نگرش یا رفتار واقعی‌اش باشد. پس، «تورش مطلوبیت اجتماعی» در پیمایش‌ها عبارت است از گرایش برخی پاسخگویان که به‌صورت عامدانه و از روی قصد پاسخ‌هایی را ارائه می‌دهند که از نظر اجتماعی مورد پذیرش و قابل قبول باشد، نه اینکه

ضرورتاً پاسخ‌هایی درست و صادقانه باشند. (تورانگیو و یان^۱، ۲۰۰۷ و تورنگیو و دیگران، ۲۰۰۰) به عبارت دیگر، تورش مطلوبیت اجتماعی به‌عنوان تفاوت در احتمال ارائه پاسخ مطلوب از حیث اجتماعی و پاسخ صادقانه شناخته شده است. اگرچه در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، تمایل افراد به این‌گونه تحریف به تورش مطلوبیت اجتماعی ارجاع داده شده است، ولی در علوم سیاسی آن را به‌عنوان «تحریف ترجیح»^۲ در نظر گرفته‌اند که معادل با تورش مطلوبیت اجتماعی است. (کوران^۳، ۱۹۹۷؛ کلینین^۴، ۲۰۱۵ و جیانگ و یانگ^۵، ۲۰۱۶) بر طبق نظر کوران، تحریف ترجیح عبارت است از رفتاری که فرد تحت فشارهای اجتماعی ادراک شده، چهره حقیقی خویش را جور دیگری نشان می‌دهد. این نوع تورش یا خطای پاسخ‌دهی دلالت بر این معنا دارد که افراد مورد پرسش در پیمایش‌ها ممکن است پاسخ‌های نادرست یا دروغ ارائه دهند تا با هنجارهای جامعه‌شان هم‌نوايي کرده و چهره‌ای مثبت و پسندیده از خود نشان دهند.

مطالعه مطلوبیت اجتماعی در پیمایش‌ها حداقل به سه دلیل واجد اهمیت است: ۱. از آنجا که بسیاری از سنجه‌های علوم اجتماعی متضمن استنتاج از خوداظهاری‌های پاسخگويان در خصوص اعتقادات، احساسات، رفتارها و... است، همواره باید مقداری از تحریف را در پاسخ صادقانه پاسخگويان انتظار داشته باشیم. در واقع، با سنجه‌های خوداظهاری در پیمایش‌ها، هدف ابزار اندازه‌گیری و دلالت‌های پاسخ‌ها برای پاسخگويان آشکار و مشهود شده و آنان می‌توانند کنترل آگاهانه‌ای بر پاسخ‌هایشان داشته باشند. از این رو، اگر پاسخگويان بخواهند تصویر خاصی از خود ارائه دهند، می‌توانند به راحتی این کار را انجام دهند؛ ۲. اگر این درست باشد که ملاحظات مربوط به مطلوبیت اجتماعی روی پاسخ‌های صادقانه پاسخگويان تأثیر منفی می‌گذارد در آن صورت، اعتبار این نوع سنجه‌ها مشکوک و زیرسؤال خواهد بود؛ و ۳. وجود تأثیرات مخرب مطلوبیت اجتماعی می‌تواند به‌طور کلی روی اعتبار یافته‌های محققان تأثیر بگذارد. (فیلیپس و کلانسی، ۱۹۷۲ و مارکوس^۷، ۲۰۱۵)

1. Tourangeau & Yan
2. Preference Falsification
3. Kuran
4. Kalinin
5. De-Vaus
6. Validity
7. Marquis

علی‌رغم اهمیت شناخته‌شده تورش مطلوبیت اجتماعی چند مسئله هنوز حل نشده در این خصوص وجود دارد. نخست، برخی مجادلات درباره اینکه تورش مطلوبیت اجتماعی حقیقتاً تا چه حد مشکلی برای سنج‌های خوداظهاری به‌وجود می‌آورد؛ تا جایی که برخی دانش‌پژوهان (مک‌کرار^۱، ۱۹۸۶؛ کروسنیک^۲، ۱۹۹۹ و هولگراوس^۳، ۲۰۰۴) با شواهد تجربی نشان داده‌اند که در خصوص اهمیت این مشکل، عراق و مبالغه‌گویی شده است. در همین راستا، یک مسئله مهم آن است که آیا تفاوت‌ها در مطلوبیت اجتماعی به‌جای آنکه تورش پاسخگویی باشد، بازنمای صحیح تفاوت‌های واقعی در ویژگی‌های شخصیتهای پاسخگویان (مثل وجدان آنان) نیست؟ خلاصه، میزان فراگیری و تأثیر مطلوبیت اجتماعی هنوز ناشناخته است. دوم، شناخت خیلی اندکی وجود دارد در خصوص اینکه چگونه و کجا مطلوبیت اجتماعی به‌کار افتاده و عمل می‌کند. برای مثال، آیا مطلوبیت اجتماعی به‌عنوان فرآیندی ویرایشی عمل می‌کند که بعد از آنکه پاسخگو اطلاعات مورد درخواست را به‌خاطر می‌آورد، رخ می‌دهد؛ یا اینکه در همان ابتدا روی بازیابی اطلاعات لازم توسط پاسخگویان تأثیر می‌گذارد؟

۱۱

سازوکارهای مطلوبیت اجتماعی

پاسخ‌دهی به سؤالات/گویه‌های پیمایش‌ها می‌تواند به‌عنوان چندین مرحله متوالی از یک فرآیند پردازش شناختی توسط پاسخگویان دیده شود: الف. فهم و تفسیر سؤال/گویه؛ ب. بازیابی اطلاعات مرتبط؛ ج. تهیه یک پاسخ؛ د. ویرایش یا تغییر آن پاسخ. این مجموعه مراحل را می‌توان حداقل به دو مرحله کلی تقلیل داد: اول، مرحله بازیابی (پیدا کردن اطلاعات لازم) و دوم، مرحله داوری (تصمیم‌گیری در خصوص گزارش پاسخ) در این دو مرحله کلی از فرآیند پاسخ‌دهی، حداقل سه سازوکار بالقوه مطلوبیت اجتماعی می‌توانند در پیمایش‌ها وجود داشته و تأثیرگذار باشند. اول. مطلوبیت اجتماعی می‌تواند در طی مرحله نهایی فرآیند پاسخ‌دهی یعنی «ویرایش پاسخ» به‌کار افتاده و عمل کند. در این مورد، پاسخگویان در ابتدا، اطلاعات لازم را بازیابی و صورت‌بندی می‌کنند و سپس آن را براساس ملاحظات مربوط به مطلوبیت اجتماعی مورد ارزیابی قرار داده و در مورد پاسخ نهایی تصمیم می‌گیرند.

1. McCrae
2. Krosnick
3. Holtgraves

دوم. این احتمال است که ملاحظات مطلوبیت اجتماعی موجب حذف مرحله بازیابی گردد. در این مورد، پاسخگو تلاش نمی‌کند تا اطلاعات دقیقی را به‌عنوان پاسخی صحیح بازیابی کند بلکه در عوض، سریعاً پاسخی را ارائه می‌دهد که صرفاً مبتنی بر مطلوبیت اجتماعی باشد.

سوم. آخرین سازوکار و احتمال مرتبط با آن، این است که مطلوبیت اجتماعی روی طریقه‌های تأثیر بگذارد که اطلاعات مورد بازیابی قرار می‌گیرند. (بازیابی تورش‌ی)^۱ در این مورد، تلاش پاسخگویان برای بازیابی اطلاعات به‌صورت تورش‌داری انجام می‌گیرد؛ یعنی به‌طور گزینشی فقط اطلاعاتی را بازیابی می‌کنند که خودشان را مثبت جلوه دهد. تحقیقات انجام گرفته نیز نشان داده‌اند که بازیابی اطلاعات می‌تواند تحت تأثیر «تورش تأیید»^۲ قرار گیرد؛ گرایش در فراخواندن آن دسته از اطلاعات که خواسته فرد را تأیید می‌کنند و نادیده گرفتن اطلاعات مغایر با آن. (زاکرمن^۳ و دیگران، ۱۹۹۵؛ هولگرلوس، ۲۰۰۴ و کامینسکا و فولشام^۴، ۲۰۱۶)

منابع تورش مطلوبیت اجتماعی

مفهوم مطلوبیت اجتماعی حداقل واجد سه ویژگی تودرتو می‌باشد که هر یک می‌توانند منبع این تورش در تحقیقات اجتماعی شوند: ۱. ویژگی شخصیتی پاسخگویان؛ ۲. شیوه گردآوری داده‌ها و ۳. ویژگی گویه یا سؤال.

اولین ویژگی مرتبط با تولید تورش مطلوبیت اجتماعی با خصوصیات شخصیتی آزمودنی‌ها یا پاسخگویان پیوند دارد. دانش پژوهان علوم اجتماعی این ویژگی را به‌عنوان نیاز به هم‌نمایی افراد با معیارها و هنجارهای اجتماعی یا به‌عنوان شیوه‌ای خاص در پاسخ‌دهی جهت ترسیم تصویری مطلوب از خودشان توصیف نموده‌اند. در این معنا، منبع تورش مطلوبیت اجتماعی ریشه در نیاز ذاتی افراد به تأیید اجتماعی یا پاسخ دادن به شیوه‌های مجاز فرهنگی دارد. (فیلیپس و کلانسی، ۱۹۷۲؛ تورانگیو و یان، ۲۰۰۷ و لیاو^۵، ۲۰۱۶)

دومین ویژگی عبارت است از شیوه گردآوری اطلاعات. مطلوبیت اجتماعی عمدتاً در تعامل میان مصاحبه‌گران و پاسخگویان شکل می‌گیرد. برخی ویژگی‌های مصاحبه‌گران

1. Biased retrieval
2. Confirmation Bias
3. Zuckerman
4. Kaminska & Foulsham
5. Liao

و پاسخگویان، مثل سن، نژاد/ قومیت، جنسیت و طبقه اجتماعی می‌توانند در بروز این تورش منشأ اثر باشند. یکی از اجماعی‌ترین یافته‌ها در ادبیات مربوط آن است که روش‌های خوداجرای گردآوری داده‌ها مثل پیمایش‌های پستی و یا اینترنتی، شیوع تورش مطلوبیت اجتماعی را کاهش می‌دهند. تبیین کلی آن است که عدم وجود مصاحبه‌گر، ترس از دریافت ارزیابی منفی را کاهش می‌دهد و به همین دلیل، پاسخگویان با درستی بیشتری به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند.

سومین ویژگی، اختصاص به مفاد گویه‌ها یا موضوع سؤالات دارد. برخی دانش‌پژوهان، منبع اصلی تورش مطلوبیت اجتماعی را به ماهیت سؤالات و گویه‌های مندرج در سنجه‌های تحقیقات اجتماعی اسناد داده و استدلال نموده‌اند که هر چه پاسخگویان در مقابل گویه‌ها و سؤالات بیشتری قرار بگیرند که «حساسیت‌برانگیز» یا «خلاف عرف» یا «شرم‌آور» باشند، احتمال آنکه به جای ترجیح حقیقی خویش و ارائه پاسخ صادقانه، پاسخی غیرصادقانه مطابق با نظر مقبول اجتماعی را بیان کنند، بیشتر می‌شود. البته، در برابر سؤالات/ گویه‌هایی که احتمال می‌رود تورش مطلوبیت اجتماعی را برانگیزانند، برخی تکنیک‌های خاص در جمله‌بندی توسط دانش‌پژوهان حوزه مطالعات پیمایشی مطرح شده است که می‌توانند به‌طور موفقیت‌آمیزی این تورش را کاهش دهند.

در مجموع و از نگاه کاربردی، محققان باید به منابع و تأثیرات بالقوه مطلوبیت اجتماعی آگاه باشند. به‌نظر می‌رسد که تأثیرات حضور یک مصاحبه‌گر و مفاد سؤالات/ گویه‌های مورد پیمایش براساس نیاز پاسخگویان به تأیید اجتماعی درهم تنیده شده است. اگرچه پیمایشگران نمی‌توانند دخالتی در ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها/ پاسخگویان در میزان نیاز به تأیید اجتماعی داشته باشند - ویژگی‌هایی که سنجش آن نیز بسیار دشوار است - ولی می‌توانند با ایجاد وضعیت‌های مشابه در حضور یا غیاب یک مصاحبه‌گر و ماهیت یکسان پرسش‌های تحقیق برای کلیه پاسخگویان، میزان تورش مطلوبیت اجتماعی را مهار کنند. وقتی در یک پیمایش، مصاحبه‌گر حضور دارد یا سؤالات، «حساس» باشند، انتظار سطوح یکسانی از مطلوبیت اجتماعی معقول و موجه به‌نظر می‌رسد. ولی، مطالعات پیشین، نتایج متعارضی را در این خصوص نشان داده‌اند. فراتحلیل انجام‌گرفته براساس یافته‌های پیمایش‌های موجود نشان داد که تورش مطلوبیت اجتماعی در مصاحبه‌های رو در رو یا چهره به چهره بزرگ‌تر از مصاحبه‌های تلفنی است؛ اگرچه این تفاوت، ناچیز است. (هولبروک^۱ و دیگران، ۲۰۰۳ و

لیاؤو، ۲۰۱۶) در هر حال، دانش‌پژوهان حوزه مطالعات پیمایشی اذعان نموده‌اند که استفاده از روش‌های مناسب در جمله‌بندی سؤالات / گویه‌ها و گردآوری اطلاعات می‌تواند موجب کاهش خطای مطلوبیت اجتماعی گردد.

تبیین نظری

در این بخش به مسئله چرایی ارائه پاسخ‌های نادرست برخی پاسخگویان در پیمایش‌ها یا تبیین نظری تورش مطلوبیت اجتماعی می‌پردازیم. با مروری بر ادبیات، به نظر می‌رسد مناسب‌ترین چارچوب نظری برای تبیین تورش مطلوبیت اجتماعی در پیمایش‌ها را نظریه انتخاب بخردانه از رفتار پاسخگویان ارائه داده است.

نظریه انتخاب بخردانه جامع‌ترین تئوری در تبیین رفتار پاسخ‌دهی در تحقیقات پیمایشی بوده که تأکید عمده‌اش بر فرآیند «مدیریت آشکارسازی»^۱ در ایجاد و فراگیر نمودن تورش مطلوبیت اجتماعی است. (تورنگیو و دیگران، ۲۰۰۰: ۲۸۱ و استوک و هانکلر^۲، ۲۰۰۷: ۳۱۴)

نظریه انتخاب بخردانه، آزمودنی‌ها یا پاسخگویان پیمایش‌ها را به‌مثابه کنشگران عقلانی تلقی می‌نماید که در تعقیب حساب‌شده منافع فردی‌شان و با تراز هزینه - مزایا دست به کنش پاسخ‌دهی می‌زنند. براساس این دیدگاه نظری، هرگونه کنش اجتماعی به‌وسیله منفعت مورد انتظار برانگیخته می‌شود و قاعده تصمیم‌گیری برای فعلیت بخشیدن به هر کنشی عبارت است از تراز مثبت، پس از محاسبه اجمالی ذهنی هزینه - مزایا. براساس این نظریه، ارائه یک پاسخ صادقانه در پروسه تحقیق فقط در وضعیتی امکانپذیر است که پاسخگویان احساس کنند منفعت ذهنی آن بیشتر از پیامدهای پاسخی است که آنان فکر می‌کنند ممکن است برای‌شان دردسر ایجاد کند. خلاصه آنکه، هرگونه رفتار یا کنش افراد از منظر نظریه انتخاب عاقلانه محصول فرآیند تصمیم‌گیری فردی است که به‌طور عاقلانه از میان گزینه‌های مختلف که در یک وضعیت خاص پیش‌روی اوست، گزینه‌ای را انتخاب کند که به بهترین نحو اهداف او را تأمین نماید. بالاخص در وضعیت‌های مصاحبه‌چهره به‌چهره پیمایشگران با پاسخگویان، نظریه انتخاب بخردانه بر این اصل مبتنا و تأکید دارد که پاسخگویان، فی‌الجمله، به‌دنبال این هدف‌اند که در مقابل گزینه‌های بدیل پاسخ، پاسخی را

انتخاب کنند تا از یک سو، تأیید اجتماعی‌شان را بیشینه سازند و از سوی دیگر، از واکنش‌های منفی و مجازات‌های احتمالی دیگران از جمله پیمایشگران/ مصاحبه‌گران اجتناب کنند. (استوک و هانکلر، ۲۰۰۷ و کرومپال^۱، ۲۰۱۳) طی این فرآیند، پاسخگویان پاسخ صادقانه را با پاسخ‌های غیرصادقانه مقایسه کرده و براساس چگونگی تراز هزینه - مزایای تصور شده از پاسخ‌های بدیل تصمیم می‌گیرند که کدام گزینه پاسخ را انتخاب کرده و ارائه دهند.

توضیح بیشتر آنکه، اگر فرآیند انجام یک پیمایش را یک نظام کنش متقابل اجتماعی میان پیمایشگران و پاسخگویان به شکل مصاحبه محسوب نماییم؛ پاسخگویان معمولاً خواهان کسب حداکثر تأیید و خشنودی از این کنش متقابل اجتماعی می‌باشند. به عبارت دیگر، هدف پاسخگویان در نظام کنش متقابل با پیمایشگران/ مصاحبه‌گران غالباً عبارت می‌شود از مهار آشکارسازی عقاید و احساسات‌شان به نحوی که مطلوب جلوه کنند. برای دستیابی به این هدف، پاسخگویان تلاش می‌کنند تا علائم و انتظارات دریافت شده از پیمایشگران/ مصاحبه‌گران (طرف ارتباط) را مورد تجزیه و تحلیل اجمالی قرار دهند تا گزینه‌های بدیل رو در روی‌شان را سنجیده و دست به انتخاب بزنند. بدین سان، پاسخگویان براساس انتظارات دریافت شده از مصاحبه‌گر/ پیمایشگر از یک سو و با توجه به هدف خود از سوی دیگر، پاسخ‌های‌شان را انتخاب و ارائه می‌دهند. برای مثال، اگر پاسخگو در کنش متقابل با مصاحبه‌گر/ پیمایشگر در وضعیتی قرار گیرد که از دادن پاسخ صادقانه‌اش احساس ترس یا شرم کند، به احتمال زیاد تصمیم خواهد گرفت که پاسخ غیرصادقانه‌ای ارائه دهد. پس، یکی از دلالت‌های اصلی تئوری انتخاب بخردانه آن است که انسان‌ها تلاش می‌کنند کنش‌هایشان را به صورت آگاهانه در جهتی مطلوب مهار کنند تا تصویر مثبتی از خویش را به دیگران انتقال دهند. این فرآیند که «مدیریت آشکارسازی» نامیده شده به معنای تلاش انسان‌ها برای مدیریت تصویرهایی از خود است که در تعاملات اجتماعی واقعی یا تصویری ارائه می‌گردد. به عبارت بهتر، مدیریت آشکارسازی ارجاع دارد به گرایشی عمومی در دوختن عامدانه ردایی از کنش‌ها یا واکنش‌ها توسط فرد تا در یک نظام کنش متقابل اجتماعی، تصویر مثبتی از وی ساخته و ترسیم شود. در مورد مسئله تورش مطلوبیت اجتماعی در پیمایش‌ها، مدیریت آشکارسازی عبارت است از تلاش پاسخگویان جهت کسب تأیید اجتماعی از طریق دادن پاسخی غیرصادقانه تا تصویری مثبت و مورد انتظار از پاسخگو نزد پیمایشگران/ مصاحبه‌گران ترسیم گردد. در حقیقت، پاسخگویان با دادن

یک‌چنین پاسخ‌های غیرصادقانه‌ای که با انتظارات هنجاری محیط‌شان سازگاری دارد از واکنش‌های منفی و مجازات‌های احتمالی اجتناب می‌کنند؛ ضمن آنکه توجه پیمایشگران/ مصاحبه‌گران را نیز نسبت به ترسیم چهره‌ای مثبت از خودشان افزایش می‌دهند. در واقع، پاسخگویان در موقعیت اجرای تحقیق یا مصاحبه، پاسخ‌هایشان را سبک و سنگین کرده یا به‌نحوی مدیریت می‌کنند تا به این هدف اصلی در نظام کنش متقابل اجتماعی نائل آیند. در مجموع، سه پیش‌شرط اصلی نظریه انتخاب بخردانه در تبیین تورش مطلوبیت اجتماعی عبارت‌اند از:

۱. تمایل قوی افراد به تأیید اجتماعی از سوی دیگران؛ و
 ۲. احتمال دریافت مجازات‌های منفی به دلیل عدم اختفا یا پنهان‌بودگی کامل از دیگران به‌ویژه پیمایشگران/ مصاحبه‌گران؛ و
 ۳. باورهای پاسخگویان که منجر به انتخاب یکی از گزینه‌های پاسخ در مقابل دیگر گزینه‌ها می‌باشد. در حقیقت، باور به اینکه واکنش دیگران (پیمایشگران/ مصاحبه‌گران) از انتخاب گزینه پاسخ الف متفاوت با انتخاب گزینه ب خواهد بود.
- فقط و فقط اگر کلیه این پیش‌شرط‌ها برآورده و با یکدیگر ترکیب شوند، می‌توانند تأثیری کافی در تغییر رفتار پاسخ‌دهی ایجاد کنند و موجب تورش مطلوبیت اجتماعی گردند. ولی اگر فقط دو تا از این سه پیش‌شرط وجود داشته باشند، تأثیری جدی در بروز و شیوع تورش مطلوبیت اجتماعی نخواهند گذاشت و پاسخگویان متمایل به ارائه پاسخ صادقانه خواهند شد. (استوک، ۲۰۰۷: ۴۹۵ و کرومپال، ۲۰۱۳: ۲۰۳۱)
- حاصل سخن آنکه، نظریه انتخاب بخردانه دو تعیین‌کننده تورش مطلوبیت اجتماعی را از یکدیگر تفکیک نموده است. اول و در مرکز، باورهای معطوف به مطلوبیت اجتماعی قرار دارند که چگونگی واکنش ارزیابانه دیگران را پیش‌بینی می‌کنند. این باورها، انگیزه شناختی را برای انتخاب پاسخی غیر از «پاسخ صحیح» فراهم می‌کنند. پاسخگویان فکر می‌کنند که باید از این باورها پیروی کنند فقط به این دلیل که نزد دیگران از تأیید اجتماعی برخوردار شوند. از این‌رو، هر چه نیاز پاسخگویان برای تأیید اجتماعی در موقعیت کنش متقابل مصاحبه پیمایشی بالاتر رود، باورهای مطلوبیت اجتماعی بر تغییر رفتار پاسخ‌دهی تأثیر فزاینده‌تری خواهند گذاشت. دوم، تورش مطلوبیت اجتماعی مشروط به وجود دیگرانی (مثل، پیمایشگران/ مصاحبه‌گران یا...) است که می‌توانند رفتار پاسخ‌دهی پاسخگویان را مشاهده، ارزیابی و مجازات کنند.

موضوعات حساس و تورش مطلوبیت اجتماعی

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، ماهیت موضوع مورد بررسی یا سؤالات مورد پرسش در پیمایش‌ها می‌توانند عامل مهمی در ایجاد و افزایش تورش مطلوبیت اجتماعی باشند. مع‌ذالک، مفهوم «موضوع یا سؤال حساس» در علوم اجتماعی فاقد یک تعریف قطعی متفق‌علیه است، حتی اگر اکثر قریب به اتفاق محققان پیمایشی در چند مصداق قطعی از آن (مثل، میزان درآمد، مصرف مواد مخدر، روابط جنسی) واجد اتفاق نظر باشند. ولی شاید بتوان برای توصیف و متمایز کردن مفهوم «موضوع یا سؤال حساس» از مفاهیم هم‌جوار به تعریف زیر اشاره نمود:

موضوع حساس موضوعی است که به‌طور بالقوه برای افرادی که درگیر آن هستند ایجاد تهدید اساسی می‌کند و موجب بروز دشواری‌هایی برای پژوهش‌کننده و/یا پژوهش‌شده جهت گردآوری، کنترل و/یا انتشار داده‌های مربوط به آن می‌گردد. (گیدئون^۱، ۲۰۱۲: ۱۹۱)

در همین راستا، برخی از دانش‌پژوهان مدعی شده‌اند که به‌دلیل ابهام و اجمال موجود در اصطلاح «موضوع یا سؤال حساس» باید از به‌کارگیری این اصطلاح اجتناب نمود؛ و به‌جای آن از اصطلاح «سؤالات تهدیدآمیز»^۲ استفاده کرد. (لاوراکاس^۳، ۲۰۰۸: ۸۱۲) شاید بخشی از این مشکل ناشی از معانی متفاوت، ولی مرتبط باهم، «حساس بودن» موضوعات یا سؤالات پیمایش‌ها باشد. اولین معنای حساس بودن عبارت است از احساس مزاحمت^۴. برخی سؤالات برای برخی یا عمده پاسخگویان ماهیتاً رنج‌آور می‌باشند. پاسخگویان ممکن است در خصوص پرسش از ترجیح سیاسی‌شان در پیمایشی که توسط دولت انجام می‌گیرد، حقیقتاً دچار رنج شده و احساس مزاحمت کنند. همچنین، به‌نظر عجیب و/یا بی‌ادبانه می‌رسد که از مردم به‌طور تفصیلی در خصوص زندگی جنسی‌شان یا تاریخچه پزشکی‌شان پرس‌وجو کنیم. به‌علاوه، پاسخگویان ممکن است برخی موضوعات یا سؤالات پیمایشی را به‌عنوان اموری در نظر بگیرند که اصلاً ربطی به پیمایشگران ندارد. برخی روش‌شناسان پیمایش‌ها برای این‌دسته از موضوعات که آشکارا خارج از محدوده محسوب می‌شوند از اصطلاح «موضوعات تابو» استفاده نموده‌اند. (تورانگیو و یان، ۲۰۰۷)

1. Gideon
2. Threatening
3. Lavrakas
- 4 Intrusiveness

دومین معنای «حساسیت» دلالت بر احساس خطر پاسخگویان دارد مبنی بر آنکه اطلاعات ارائه شده‌شان ممکن است بدست کسانی بیفتد که نباید بیفتد. برای مثال، نوجوانان در قبال پرسش‌های مربوط به سیگار کشیدن‌شان ممکن است نگران باشند که والدین‌شان یا مسئولان مدرسه‌شان، پاسخ‌های آنان را بفهمند. پاسخگویان به پیمایش‌های اقتصادی ممکن است نگران آن باشند که اداره مالیات قادر باشد که به پاسخ‌های آنان در خصوص درآمدهای‌شان دسترسی پیدا کند. در این معنای دوم، سؤالاتی را «حساس» محسوب می‌کنند که موجب این نگرانی در پاسخگویان شوند که برخی اشخاص ثالث (اعم از دیگر اعضای خانواده‌شان، یا برخی افراد یا مؤسسات دیگر غیر از پیمایشگران) خواهند فهمید که پاسخگویان چه چیزی را گزارش نموده‌اند.

سومین و آخرین معنای «حساسیت» متضمن مطلوبیت اجتماعی رفتارها یا نگرش‌هایی است که مورد پرسش در تحقیقات پیمایشی قرار می‌گیرند. در این معنا، یک سؤال هنگامی «حساس» ارزیابی می‌شود که از پاسخگویان بخواهیم تا اقرار کنند که نگرش یا رفتارشان با برخی ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی وسیعاً پذیرفته شده در جامعه مطابقت نمی‌کند. یک چنین سؤالاتی، پاسخگویان را در معرض خجالت‌زدگی و خودشرمندگی قرار می‌دهد. شاید به دلیل همین تکرر معنایی مفهوم «حساسیت» بوده که تاکنون هیچ روش عموماً پذیرفته‌شده‌ای برای سنجش و احراز حساسیت یک موضوع/سؤال به‌وجود نیامده است. در عوض، اکثر محققان متکی بر قضاوت‌های حرفه‌ای و ادراک شهودی‌شان، درباره حساسیت سؤالات تصمیم می‌گیرند. ولی، بی‌گمان این معانی مختلف از اصطلاح «حساسیت» واجد دلالت‌های متفاوتی برای پیمایش‌های اجتماعی هستند. برای مثال، چیزی که معنای یک سؤال را فضولی یا مزاحمت می‌کند به‌نظر می‌رسد که ترکیبی از مفاهیم موضوعی سؤال و سازمان اجراکننده پیمایش باشد. مثلاً، برای اکثر مردم آمریکا معقول و موجه است که شورای اسقف‌های کاتولیک حق داشته باشند پیمایشی درباره دینداری مردم انجام دهند؛ ولی، به‌نظر نمی‌رسد که برای بسیاری از مردم انجام پژوهش درباره دین و دینداری توسط اداره آمار آمریکا امری معقول و موجه باشد. همچنین، آن گروه از مردم نگرانی بیشتری از خطر افشای اظهارات‌شان یا شرمگین شدن دارند که چیزهایی دارند که نمی‌خواهند دیگران بفهمند و از نتایج فهمیده‌شدن آنها واهمه دارند. البته، این مسئله به کس یا کسانی وابسته است که پاسخگویان تصور می‌کنند آنها را خواهند فهمید. مثلاً، برای یک دختر نوجوان مسئله فهمیدن سیگار کشیدن متناوبش توسط همکلاسی‌اش یک چیز است و برملا شدن آن برای والدینش یک چیز دیگر. (تورانگیو و یان، ۲۰۰۷؛ لاوراکاس، ۲۰۰۸ و گیدئون، ۲۰۱۲)

پیامدهای حساسیت موضوعی

علی‌رغم مخالفت بالقوه پاسخگویان به موضوعات حساس، پیمایش‌ها غالباً در بردارنده سؤالاتی در خصوص موضوعات حساس هستند. از آنجا که پیمایش‌ها نمی‌توانند همیشه از پرسیدن موضوعات حساس اجتناب کنند، مهم است که بفهمیم مردم چگونه به این‌گونه سؤالات واکنش نشان می‌دهند و چگونه این واکنش‌ها می‌توانند روی تحلیل آماری منبعث از این پیمایش‌ها تأثیر بگذارند. به‌نظر می‌رسد پرسیدن موضوعات حساس در پیمایش‌ها می‌تواند سه پیامد منفی برای تحلیل آماری به‌وجود آورد.

اول. سؤالات/گویه‌های حساس می‌توانند موجد سطوح بالاتر از نرمال «بی‌پاسخی» گردند که آن هم موجب کاهش تعداد موردهای در دسترس برای تحلیل آماری شده و احتمالاً موجب تورش نتایج می‌گردد. به همین دلیل است که سؤال مربوط به درآمد پاسخگویان در پیمایش‌ها در مقایسه با سایر سؤالات غالباً از بیشترین تعداد بی‌پاسخی برخوردار است. در حقیقت، یک شیوه مواجهه پاسخگویان در مقابل سؤالات حساس عبارت است از پاسخ ندادن.

دوم. شیوه دیگر مواجهه پاسخگویان در مقابل سؤالات حساس عبارت است از مشارکت نکردن در پیمایش. اگر موضوع مورد پیمایش، از قبل شناخته شده باشد و اگر پاسخگو نگران باشد که اطلاعات پیمایش نزد اشخاص ثالثی افشاء خواهد شد؛ وی می‌تواند از مشارکت در این پیمایش امتناع نماید. همانند بی‌پاسخ گذاشتن سؤالات/گویه‌ها، کاهش پاسخ‌دهندگان نیز موجب کاهش اندازه نمونه تحقیق می‌گردد و می‌تواند منجر به تورش در نتایج گردد.

سوم. اگرچه آثار روش‌شناختی اندکی، تأثیرات حساسیت سؤالات را روی نرخ عدم‌پاسخ‌دهی و مفقوده‌ها نشان داده‌اند؛ ولی تعداد زیادی از مطالعات روش‌شناختی وجود دارد که به سومین پیامد ممکن حساسیت سؤالات پرداخته‌اند. این پیامد عبارت است از آنکه پاسخگویان به‌صورت عامدانه، پاسخ‌های نادرستی به سؤالات ارائه داده یا مطالب غیرصادقانه‌ای را گزارش دهند. این مطالعات روش‌شناسانه نشان داده‌اند که در خصوص رفتارهای مطلوب اجتماعی که دامنه‌اش از رأی‌دهی تا کلیسا رفتن تا منظم‌اً ورزش کردن در نوسان است، ما با «بیش‌گزارش‌دهی»^۱ مواجهیم. این تحقیقات همچنین کم‌گزارش‌دهی^۲ را برای انواع رفتارهای نامطلوب اجتماعی نشان داده‌اند که شامل انجام

1. Overreports
2. Underreport

سقط جنین، مصرف بیش از حد چربی در رژیم غذایی و مصرف مواد مخدر بوده است. البته، در متون روش‌شناسانه تحقیقات پیمایشی، تکنیک‌های بسیاری برای کاهش تأثیرات منفی سؤالات حساس توصیه و تشریح شده است که آنها را می‌توان در چهار دسته کلی تقسیم نمود: الف. افزایش شرایط اختفا جهت تضمین محرمانه بودن اطلاعات و گمنامی پاسخگویان؛ ب. پرسش‌های غیرمستقیم؛ ج. تکنیک‌های معطوف به نحوه جمله‌بندی سؤالات؛ و د. سایر روش‌ها و استراتژی‌های خاص پرسش. (تورنگیو و دیگران، ۲۰۰۰؛ لاوراکاس، ۲۰۰۸؛ گیدئون، ۲۰۱۲ و آندرسون و مایرل^۱، ۲۰۱۷) مع‌الوصف، دانش پژوهان و روش‌شناسان پیمایش‌ها اذعان دارند که هیچ‌یک از این تکنیک‌های درگیر با سؤالات حساس نمی‌توانند گزارش‌های نادرست پاسخگویان را به‌طور کامل حذف نمایند.

موضوعات حساس و پرسش غیرمستقیم

یکی از تکنیک‌های ارائه‌شده برای جلوگیری یا کاهش تورش مطلوبیت اجتماعی در هنگامی که با موضوعات حساس سروکار داریم، طرح پرسش‌ها به‌صورت غیرمستقیم است. در واقع، وقتی پرسش در زمینه مطالب حساس باشد، بهتر است از پرسش مستقیم و صریح پرهیز نموده و از پرسش غیرمستقیم استفاده کرد. یکی از تکنیک‌های پرسش غیرمستقیم نیز عبارت است از پرسش عام که به‌جای مخاطب قرار دادن خود پاسخگویان، سؤال را معطوف به «دگران عام» می‌گردانیم. (ر. ک: دواس^۲، ۲۰۰۲)

در همین راستا، برخی جامعه‌شناسان داخلی (رفیع‌پور، ۱۳۷۶) بدون هرگونه اشاره به مسئله مطلوبیت اجتماعی استدلال نمودند در کشورهایی مثل ایران که مردم در قبال ارزیابی برخی از مقولات مورد بررسی در تحقیقات پیمایشی «ترس از توبیخ» دارند، سؤال مستقیم از گرایش‌ها و رفتارهای مردم به نتایج معتبری ختم نمی‌شود و به همین دلیل، بهتر و مناسب‌تر آن است که در پیمایش‌ها از روش غیرمستقیم «هنجار ذهنی» برای به‌دست آوردن گرایش‌های مردم استفاده نمود. زیرا، براساس تئوری هنجارها انسان‌ها رفتارشان تابع اکثریت است. اگر اکثریت بگویند فلان پدیده، مثلاً روحانیت خوب یا بد است، بقیه نیز عموماً ناخودآگاهانه همان نظر و همان ارزیابی را پیدا می‌کنند. به‌عبارت دیگر، اگر انسان احساس (یا حتی فقط تصور) کند که دیگران به الف یا ب تمایل دارند/

1. Andersen & Mayerl
2. De-Vaus

ندارند، به طرف اکثریت متمایل می‌شود و ارزیابی و ارزش‌های خود را با آنها تطبیق می‌دهد. البته، الزاماً نباید واقعاً اکثریت، یک گرایش مثبت یا منفی به یک شخص یا موضوع داشته باشند؛ بلکه، فقط کافی است اگر هر کس فکر کند که اکثریت فلان گرایش را دارد. بر این اساس، به جای پرسش از پاسخگویان در خصوص اینکه «خودشان درباره دین یا روحانیت چه فکر می‌کنند؟» بهتر و مناسب‌تر است از پاسخگویان بپرسیم که «مردم درباره دین یا روحانیت چه فکر می‌کنند؟». از این طریق، آنهایی که می‌ترسیدند، خیال‌شان راحت می‌شود که من که نظر خودم را ندادم، مردم را گفتم. (رفیع پور، ۱۳۷۶: ۱۶۰-۲) با اندکی تأمل روشن خواهد شد که مسئله مطرح‌شده توسط رفیع پور (۱۳۷۶) همان مسئله تورش مطلوبیت اجتماعی است که ادبیات روش‌شناسانه آن - بالاخص در تحقیقات پیمایشی - به دهه ۱۹۵۰ میلادی برمی‌گردد. (ر. ک: فیلیپس و کلانسی ۱۹۷۲)

۲۱

در مجموع و براساس استدلال‌های مذکور، اگر در زمینه یک موضوع حساس که از مطلوبیت اجتماعی برخوردار است، از پاسخگویان به دو روش غیرمستقیم و مستقیم پرسش شود که در اولی، وضعیت آن موضوع را در میان «دگران عام» پرسیده و در دومی، خودشان را ارزیابی نمایند؛ می‌توان پیش‌بینی نمود که ارزیابی اول به مراتب منفی‌تر از ارزیابی دوم باشد. در واقع، پیش‌بینی منطقی استخراجه شده از احتجاج تورش مطلوبیت اجتماعی آن است که پاسخگویان، به‌طور متوسط، خود را مثبت‌تر از دگران عام یا سایر مردم ارزیابی خواهند نمود.

وارسی تجربی

جهت وارسی و ارزیابی تجربی پیش‌بینی مذکور، مسئله میزان رعایت ارزش‌های اخلاقی را مطرح‌نظر قرار دادیم که هم شامل ارزش‌های مثبت یا رفتارهای مطلوب مثل صداقت، درستکاری و... بود و هم، ارزش‌های منفی یا رفتارهای نامطلوب مثل دورویی، چاپلوسی و امثالهم. مطابق آنچه پیش از این گفته شد، پیش‌بینی منبعث از تورش مطلوبیت اجتماعی عبارت از آن است که پاسخگویان در مواجهه با سؤالات یا گویه‌های حاکی از ارزش‌های اخلاقی مثبت یا رفتارهای مطلوب، به خودشان نمره بالاتری از دگران عام (مردم) خواهند داد. همچنین، در مقابل سؤالات یا گویه‌های حاکی از ارزش‌های اخلاقی منفی یا رفتارهای نامطلوب، به خودشان نمره کمتری از دگران عام (مردم) خواهند داد. این پیش‌بینی‌های برآمده از احتجاجات رویکرد تورش مطلوبیت اجتماعی را می‌توان به دو فرضیه مستقل زیر جهت آزمون تجربی ترجمه نمود:

۱. در ارزش‌های اخلاقی مثبت، تفاضل میانگین نمره دگران عام (مردم) و خودِ پاسخگویان، منفی و از لحاظ آماری «معنادار»^۱ است.

۲. در ارزش‌های اخلاقی منفی، تفاضل میانگین نمره دگران عام (مردم) و خودِ پاسخگویان، مثبت و از لحاظ آماری «معنادار» است.

داده‌های مربوط جهت واریسی تجربی این فرضیات از «پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان» (طالبان، ۱۳۹۲) اخذ شده که جمعیت مورد مطالعه‌اش مشتمل بر تمامی افراد ۱۸ سال به بالای خانوارهای شهری و روستایی ساکن در ۳۰ استان کشور بوده است. گفتنی است که ۴۶۲۰ نفر نمونه این پیمایش اجتماعی را تشکیل دادند که به‌شيوه نمونه‌گیری تصادفی از نوع «خوشه‌ای چندمرحله‌ای»^۲ انتخاب شدند. نکته دیگر آنکه، مقیاس «رعایت ارزش‌های اخلاقی» در پیمایش ملی مذکور شامل دوازده ارزش اخلاقی (شش ارزش مثبت و شش ارزش منفی) بود که به دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم (یا هنجار ذهنی به‌قول رفیع‌پور) مورد پرسش قرار گرفته بود. نتایج آماری مربوط به این ارزش‌های اخلاقی به‌نحوی که بر فرضیات فوق‌الذکر دلالت داشته باشند در جدول زیر منعکس شده است:

جدول ۱: مقایسه ارزیابی ایرانیان از رعایت ارزش‌های اخلاقی توسط خود و دگران عام (n=۴۶۲۰)

گویه‌ها	میانگین (کمینه = ۰ و بیشینه = ۵)	تفاضل میانگین	آزمون تی	معناداری آماري	همبستگی اسپیرمن
فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای صداقت و راستگویی هستند؟	۲/۴۳	-۱/۰۷	۵۶/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۳۰
خود شما چطور؟	۳/۵۰				
فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای عفو و گذشت هستند؟	۲/۵۸	-۰/۹۳	۴۸/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۳۲
خود شما چطور؟	۳/۵۱				
فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد درستکار هستند؟	۲/۶۳	-۰/۸۲	۴۳/۶۵	۰/۰۰۰	۰/۳۰
خود شما چطور؟	۳/۴۵				

۱. معناداری آماری به‌معنای آن است که رابطه مشاهده‌شده، ناشی از شانس و تصادف نیست و می‌توان به آن اعتماد نمود.

2. Multistage Cluster Sampling

همبستگی اسپیرمن	معناداری آماری	آزمون تی	تفاضل میانگین	میانگین (کمینه = ۰ و بیشینه = ۵)	گویه‌ها
۰/۲۷	۰/۰۰۰	۵۱/۹۷	-۰/۹۹	۲/۵۱	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای انصاف هستند؟
				۳/۵۱	خود شما چطور؟
۰/۲۵	۰/۰۰۰	۴۹/۸۴	-۰/۹۸	۲/۸۴	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد امانتدار هستند؟
				۳/۸۵	خود شما چطور؟
۰/۲۴	۰/۰۰۰	۵۴/۲۴	-۱/۰۴	۲/۶۹	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد پایبند به قول و قرار هستند؟
				۳/۷۴	خود شما چطور؟
۰/۱۱	۰/۰۰۰	۸۲/۲۸	۲/۰۸	۳/۴۴	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دورو و متظاهر هستند؟
				۱/۳۶	خود شما چطور؟
۰/۰۶	۰/۰۰۰	۹۱/۳۱	۲/۳۳	۳/۲۹	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد اهل تقلب و کلاهبرداری هستند؟
				۰/۹۶	خود شما چطور؟
۰/۱۴	۰/۰۰۰	۸۸/۴۳	۲/۱۸	۳/۲۷	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد متملق و چاپلوس هستند؟
				۱/۱۰	خود شما چطور؟
۰/۲۳	۰/۰۰۰	۸۰/۱۸	۱/۹۶	۳/۵۵	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای حرص و طمع هستند؟
				۱/۵۹	خود شما چطور؟
۰/۲۷	۰/۰۰۰	۶۹/۳۴	۱/۵۷	۳/۴۴	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای اسراف هستند؟
				۱/۸۷	خود شما چطور؟
۰/۳۰	۰/۰۰۰	۷۲/۱۶	۱/۶۴	۳/۶۹	فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد اهل غیبت کردن هستند؟
				۲/۰۵	خود شما چطور؟

یافته‌های آماری مندرج در جدول فوق، همگی در راستایی است که فرضیه‌ها پیش‌بینی کرده بودند و انطباق میان داده‌ها و انتظارات نظری به‌طرز بسیار چشمگیری خوب بوده است. به‌عبارت بهتر، در شش ارزش اخلاقی مثبت، تفاضل میانگین نمره مربوط به دگران عام

(مردم) با خودِ پاسخگویان، منفی و از لحاظ آماری نیز کاملاً معنادار بوده است ($Sig \leq 0/000$) همچنین، در شش ارزش اخلاقی منفی، تفاضل میانگین نمره دگران عام (مردم) و خودِ پاسخگویان، مثبت و از لحاظ آماری نیز کاملاً معنادار بوده است. ($Sig \leq 0/000$)

با توجه به تخصیص نمره ۳ به گزینه «متوسط» در مقیاس سنجش رعایت ارزش‌های اخلاقی، نتایج این پیمایش ملی همچنین نشان می‌دهد که پاسخگویان، وضعیت رعایت ارزش‌های مثبت در جامعه به‌وسیله مردم (دگران عام) را زیر حد متوسط ($2/6$) یعنی نسبتاً منفی ولی، خودشان را بالای متوسط ($3/6$)، یعنی نسبتاً مثبت ارزیابی کرده‌اند. در واقع، در دامنه شش واحدی مقیاس رعایت ارزش‌های اخلاقی (گزینه پاسخ‌ها بین هیچ با کُد صفر تا خیلی زیاد با کُد صفر پنج در نوسان بود) یک واحد اختلاف ($2/6$) در برابر ($3/6$) بین پرسش مستقیم و پرسش غیرمستقیم در ارزش‌های مثبت مشاهده شده است. این تفاوت در شش ارزش اخلاقی منفی حادث شده و به ۲ واحد اختلاف رسیده است. به عبارت دقیق‌تر، پاسخگویان چگونگی وضعیت ارزش‌های منفی در جامعه توسط مردم (دگران عام) را بالای حد متوسط ($3/5$) یعنی رواج نسبتاً زیاد ارزیابی کرده‌اند؛ در صورتی که خودشان را خیلی کمتر از متوسط ($1/5$)، یعنی آلودگی خیلی کم به این ارزش‌های منفی اخلاقی ارزیابی نموده‌اند. تمامی این یافته‌ها با انتظار نظری رویکرد روش‌شناختی مطلوبیت اجتماعی همخوانی دارد و بر تأیید تجربی فرضیات مذکور دلالت دارند.

نتایج مربوط به همبستگی ترتیبی اسپیرمن^۱ بین دو شیوه پرسش مستقیم و غیرمستقیم، حکایت از ارتباط ضعیف بین آنها داشته که بر استقلال نسبی این دو شیوه پرسش از یکدیگر دلالت داشته است.

نتیجه‌گیری

تورش مطلوبیت اجتماعی در پیمایش‌های اجتماعی به گرایش برخی پاسخگویان اشاره دارد که به‌صورت عامدانه و از روی قصد، پاسخ‌های را ارائه می‌دهند که از نظر اجتماعی مورد پذیرش و قابل قبول است، نه اینکه ضرورتاً پاسخ‌های درست و صادقانه آنها باشد. این نوع خطای پاسخ‌دهی دلالت بر این معنا دارد که افراد مورد پرسش در پیمایش‌های اجتماعی ممکن است پاسخ‌های نادرست یا دروغ ارائه دهند تا با هنجارهای جامعه‌شان هم‌نوایی کرده و چهره‌ای مثبت و پسندیده از خود نشان دهند.

اگرچه دانش پژوهان، چندین منبع را برای تورش مطلوبیت اجتماعی ذکر نموده‌اند، ولی منبع اصلی را به ماهیت سؤالات و گویه‌های مندرج در سنجه‌های تحقیقات اجتماعی اسناد داده و استدلال نموده‌اند که هر چه پاسخگویان در مقابل گویه‌ها و سؤالات بیشتری قرار بگیرند که «حساسیت برانگیز» باشند، احتمال آنکه به جای ترجیح حقیقی خویش و ارائه پاسخ صادقانه، پاسخی غیرصادقانه مطابق با نظر مقبول اجتماعی داشته باشند، بیشتر می‌شود. در همین راستا، یکی از تکنیک‌های ارائه شده برای جلوگیری یا کاهش تورش مطلوبیت اجتماعی در هنگامی که با موضوعات حساس سروکار داریم، طرح پرسش‌ها به صورت غیرمستقیم است که یکی از تکنیک‌های پرسش غیرمستقیم نیز پرسش عام است که به جای مخاطب قرار دادن خود پاسخگویان، سؤال را معطوف به «دگران عام» یا «مردم» می‌کنیم. بدین ترتیب، انتظار نظری و تجربی رویکرد معطوف به تورش مطلوبیت اجتماعی آن است که پاسخگویان، به‌طور متوسط، خودشان را مثبت‌تر از مردم (دگران عام) ارزیابی خواهند نمود؛ که بر این معنا دلالت دارد که تورش مطلوبیت اجتماعی در شیوه پرسش‌های غیرمستقیم به‌طرز معناداری کاهش می‌یابد.

وارسی تجربی انتظار نظری مذکور با ۱۲ گویه مربوط به مقیاس «رعایت ارزش‌های اخلاقی» در یک پیمایش ملی نشان داد که تمامی یافته‌ها با این انتظار نظری همخوانی دارند و انطباق کامل داده‌ها با پیش‌بینی‌های نظری رویکرد روش‌شناختی مطلوبیت اجتماعی، به‌طرز فوق‌العاده‌ای آن را مورد تأیید تجربی قرار داد. البته، مطابق با آموزه‌های روش‌شناسی علمی باید تأکید نمود که مطابقت این شواهد تجربی با توضیح نظری منبعث از رویکرد روش‌شناختی مطلوبیت اجتماعی لزوماً به معنای موجه‌ترین توضیح ممکن نمی‌باشد؛ چون ممکن است شماری از توضیح‌های نظری متفاوت نیز به همان سان با این شواهد تجربی همساز باشند. برای مثال، چه بسا اغلب پاسخگویان در پیمایش‌های اجتماعی به مردم جامعه‌شان بدبین باشند و در نتیجه، میان نظر آنها نسبت به «دگران عام» یا «مردم» و واقعیت نفس‌الامری فاصله زیادی باشد.^۱ البته، واریسی صحت و سقم یک چنین احتمالی نیازمند سازماندهی و اجرای پژوهش‌های تجربی دیگر است.

از سویی دیگر و مهم‌تر از همه آنکه، فقدان «معیارهای طلایی» برای تشخیص و احراز حقیقت باورها، نگرش‌ها و رفتارهای پاسخگویان غالباً راستی‌آزمایی یا صحت و سقم

۱. این نکته مهم را دوست ارجمندم جناب آقای دربندی، جانشین محترم سردبیر فصلنامه راهبرد فرهنگ، متذکر شدند و نام آن را «تورش بدبینی به مردم» نهادند که بدین وسیله از ایشان تشکر می‌کنم.

گونه‌های متفاوت پاسخ‌های پاسخگویان را بسیار دشوار می‌سازد. به عبارت دیگر، چون واقعیتِ نفس‌الامری برای ما مکشوف نیست؛ معیار و محکِ مطمئنی برای اعتباریابی دقیق و بلاشک هر یک از این نتایج نداریم؛ ولی، یافته‌های این تحقیق مبنی بر تطابق کامل شواهد تجربی با پیش‌بینی‌های نظری رویکرد روش‌شناختی مطلوبیت اجتماعی ما را ملزم می‌سازد که موقتاً اعتبار فرضیات‌مان را نتیجه بگیریم و از پژوهشگران بخواهیم که برای کاهش احتمالی این نوع تورش در پیمایش‌های اجتماعی هنگامی که با سؤالات حساس مواجه‌ایم، حتی‌المقدور از پرسش‌های غیرمستقیمی استفاده نمایند که به‌جای مخاطب قرار دادن خود پاسخگویان، سؤال را معطوف به «دگران عام» یا «مردم» نموده‌اند. با این حال، ما پژوهشگران حوزه جامعه‌شناسی یاد گرفته‌ایم که واژگونی یافته‌های‌مان را با پیدایش شواهد روش‌مند جدید در تحقیقات آتی مشاهده کرده و هیچگاه نتایج پژوهشی خویش را طلایی و مقدس محسوب نکنیم. پس، نتیجه‌گیری این پژوهش نیز برای تحقیقات آتی، موقتی و ناتمام باقی خواهد ماند.

منابع

۱. رفیع پور، فرامرز. (۱۳۷۶). *توسعه و تضاد*. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی
۲. طالبان، محمدرضا. (۱۳۹۲). *پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان*. تهران: جهاد دانشگاهی (ایسپا).
۳. مولان، باب. (۱۳۸۰). *نظر جامعه‌شناسان درباره جامعه‌شناسی*. یوسف نراقی. تهران: انتشارات اطلاعات.
4. Andersen, H. & J. Mayerl. (2017). Social Desirability and Undesirability Effects on Survey Response Latencies. *Bulletin of Sociological Methodology*. No. 135.
5. Borgatta, E. & R. J. V. Montgomery. (2000). *Encyclopedia of Sociology*. 2nd ed. Macmillan Reference USA.
6. De-Vaus, D. (2002). *Surveys in Social Science*. Fifth Edition. Allen & Unwin Publications.
7. Gideon, L. (2012). *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences*. Springer Publication.
8. Holbrook, A; MC. Green & JA. Krosnick. (2003). Telephone Versus Face-to-Face Interviewing of National Probability Samples with Long Questionnaires: Comparisons of Respondent Satisficing and Social Desirability Response Bias. *Public Opinion Quarterly*. No. 67.
9. Holtgraves, T. (2004). Social Desirability and Self-Reports. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 30(2).
10. Jiang, J. & D. Yang. (2016). Lying or Believing?. *Comparative Political Studies*. 49(5).
11. Kalinin, K. (2015). *A Study of Social Desirability Bias in the Russian Presidential Elections "2012"*. University of Michigan: Department of Political Science.
12. Kaminska, O. & T. Foulsham. (2016). Eye-Tracking Social Desirability Bias. *Bulletin of Sociological Methodology*. No. 130.
13. Krumpal, I. (2013). Determinants of Social Desirability Bias in Sensitive Surveys: A Literature Review. *Quality and Quantity*. No. 47.
14. Krosnick, J. A. (1999). Survey Research. *Annual Review of Psychology*. No. 50.
15. Kuran, T. (1997). *Private Truths, Public Lies: The Social Consequences of Preference Falsification*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
16. Lavrakas, P. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage Publication.
17. Liao, P. (2016). Social Desirability Bias and Mode Effects in the Case of Voting Behavior. *Bulletin of Sociological Methodology*. No. 132.
18. McCrae, R. R. (1986). Well-Being Scales do not Measure Social Desirability. *Journal of Gerontology*. No. 41.
19. Marquis, N. (2015). Allowing for Social Desirability in Reception Studies. *Bulletin of Sociological Methodology*. No. 127.
20. Phillips, D. & K. Clancy. (1972). Some Effects of Social Desirability in Survey Studies. *American Journal of Sociology*. 77(5).
21. Stocke, V. (2007). The Interdependence of Determinants for the Strength and Direction of Social Desirability Bias in Racial Attitude Surveys. *Journal of Official Statistics*. No. 23.
22. Stocke, V. & C. Hunkler. (2007). Measures of Desirability Beliefs and Their Validity as Indicators for Socially Desirable Responding. *Field Methods*. 19(3).
23. Tourangeau, R.; L. Rips. & K. Rasinski. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge University Press
24. Tourangeau, R. & T. Yan. (2007). Sensitive Questions in Surveys. *Psychological Bulletin*. No. 133.
25. Zuckerman, M.; C. R. Knee; H. S. Hodgins. & K. Miyake. (1995). Hypothesis Confirmation: The Joint Effect of Positive Test Strategy and Acquiescent Response Set. *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 68.

مطالعه حاضر مفهوم پژوهشگری را از دیدگاه استادان رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار داد. به این منظور یک رویکرد ترکیبی متوالی اتخاذ گردید. بخش اول پژوهش با اهداف اکتشافی و به‌کارگیری روش پدیدارنگاری و مصاحبه با ۳۰ نفر از اعضای هیئت علمی که در رشته‌های علمی مختلف تدریس و پژوهش می‌کردند انجام شد. به دنبال آن، به‌منظور تعمیم نتایج، پژوهش با استفاده از روش توصیفی - پیمایشی با نمونه‌ای ۱۲۰ نفره از اعضای هیئت علمی ادامه یافت. ابزار مورد استفاده مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته بر اساس نتایج بخش کیفی بود. نتایج بخش کیفی گویای آن بود که پنج الگوی متفاوت از تجربه پژوهشگری استادان دانشگاهی می‌توان احصا نمود که عبارت‌اند از: تحقیق به‌مثابه مسئولیت حرفه‌ای، کار هنری، سفر به ناشناخته‌ها، جورچین و داوری. پژوهشگران همچنین توانستند از داده‌های بخش کمی نیز پنج عامل را به‌شرح ذیل استخراج نمایند که تقریباً با مفاهیم بخش کیفی معادل بودند: کشف حقیقت، گردآوری اطلاعات، حل مسئله، بازکاوی و برداشت نادرست از تحقیق. الگوها و عامل‌های احصاء شده از مفهوم پژوهشگری در تحقیق حاضر شیوه‌ای برای درک مشکلات یا عدم تکمیل دروس و دوره‌های پژوهشی به‌دلیل عدم تناسب مفاهیم استاد و دانشجو فراهم می‌کند. از آنجا که هر الگو، گونه مختلفی از جهت‌گیری را در ارتباط با فرآورده‌های پژوهشی در بر دارد، چارچوب تحقیق حاضر ابزاری مفید در مباحث مربوط به بررسی عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. اشارات کاربردی مطرح‌شده در پژوهش حاضر مبنایی را برای درک برخی پدیده‌های مرتبط با پژوهش در نظام آموزش عالی ارائه می‌کند که تاکنون به‌صورت کامل درک نشده است.

■ واژگان کلیدی:

پژوهش، کاوشگری، استادان، رویکرد ترکیبی

درک مفهوم پژوهشگری از دیدگاه اعضای هیئت علمی

ناصر شیربگی

دانشیار علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان
nshirbagi@uok.ac.ir

سمیه نعمتی

دانشجوی دکتری دانشگاه کردستان
72somaye@gmail.com

رسول ساعدی

کارشناس ارشد مدیریت دانشگاه کردستان
educationsaedi@gmail.com

مقدمه

دانشگاه، به‌عنوان یک نهاد اجتماعی به نسبت قدیمی، تقریباً هفت سده پیش به دلایلی مختلف از جمله حفظ فرهنگ و ارزش‌های دینی، آموزش نیروی کار ماهر، گسترش مرزهای دانش و در عصر حاضر، انجام تحقیقات تجربی، تأسیس شد. (کاردوزیر^۱، ۱۹۸۷) البته میزان و نسبت هر کارکرد نقش از یک دانشگاه به دانشگاه دیگر و از یک رشته به رشته دیگر متفاوت است. با وجود این، کار اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها کم‌وبیش مدت‌هاست که به امر تدریس اختصاص یافته است (لی و دوپینز^۲، ۱۹۶۸) آنان یا در فعالیت‌های پژوهشی اشتغال دارند (بلیکی^۳، ۲۰۰۱) یا دانشجویان را برای اشتغال در جامعه آماده می‌کنند. (ولف^۴، ۱۹۶۹) دانشگاه به‌عنوان یک کمپ آموزش مشاغل، که سال‌ها پیش توسط ولف (۱۹۶۹) عنوان شد، در سال‌های اخیر، پیشرفتی چشمگیر داشته و مؤسسات آموزش عالی بر آموزش حرفه‌ای باکیفیت و پیوند با اشتغال و بازار کار تأکید دارند. (هارمن^۵، ۲۰۰۶) بنابراین، توجیه موجودیت دانشگاه ناشی از توانایی آن در برقراری و حفظ رابطه میان دانش و نیاز زندگی است. (پلیکان^۶، ۱۹۹۲) دانشگاه از طریق پژوهش، ایجاد کتابخانه‌ها و آموزش باعث تولید، ذخیره و توزیع دانش علمی می‌گردد. (بلیکلی و بیرفلات^۷، ۲۰۰۲ و هانت^۸، ۲۰۰۲) از دیدگاه لی و دوپینز (۱۹۶۸) ماهیت اساسی دانشگاه داشتن مسئولیت ابلاغ و انتقال دانش، ارزش‌ها و خرد از نسلی به نسل بعد است. در این نهاد اجتماعی، تعهد به خاطر خود دانش است. (بویر^۹، ۱۹۸۲) اگرچه می‌توان این دانش را در دیگر عرصه‌های اجتماعی نیز به کار برد. (لی و دوپینز، ۱۹۶۸) دانش یک مزیت رقابتی است، هرچند امروزه تحقیقات بسیار تخصصی شده و عمدتاً مبنی بر نیازهای دانشجویان نیست. (دلانتی^{۱۰}، ۲۰۰۱) یکی از پیامدهای این امر، تقسیم دانشگاه به دو بخش کسب دانش حرفه‌ای در مقابل به‌کارگیری تحقیقات نظری است. (پلیکان، ۱۹۹۲)

1. Cardozier
2. Lee & Dobbins
3. Bialecki
4. Wolff
5. Harman
6. Pelikan
7. Byrkjeflot
8. Hunt
9. Boyer
10. Delanty

دانشگاه‌های قرون وسطی و رنسانس بیشتر بر تعلیم و تربیت اخلاقی تمرکز داشتند. (هارمن، ۲۰۰۶) فعالیت‌های پژوهشی در عصر مدرن به دانشگاه راه یافت. از آن زمان تاکنون، بین افرادی که بر این باورند که تحقیق هیچ کاربرد اجتماعی ندارد و در ایجاد تغییرات اجتماعی نقش کلیدی ایفا نمی‌کند (گراوز^۱، ۱۹۶۸) با آن دسته از صاحب‌نظرانی که ادعا می‌کنند پژوهش‌های علمی به نفع نهادهای اجتماعی و صنعتی است (هارمن، ۲۰۰۶) تقابل وجود دارد. عدم وجود یک تعریف مورد توافق از مفهوم «پژوهشگری» دلیل اصلی این مسئله است و این نیز به نوبه خود، تصمیم‌گیری در مورد خوب یا بد بودن پژوهش برای یک نهاد یا جامعه را تقریباً غیرممکن ساخته است.

انتظار می‌رود که هر کار پژوهشی، براساس کاوش پایدار و همراه با شاخصه‌های دقت و موشکافی انجام گیرد. (بریجز، ۲۰۰۶) بسیاری از کشورها جهت توصیف پژوهش بنیادین محض و پژوهش کاربردی از طبقه‌بندی‌های سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۲ استفاده می‌کنند. (هارمن، ۲۰۰۶) با وجود این، مفهوم علم «محض» بیشتر در طول دهه ۱۹۸۰ مورد بررسی قرار گرفت. زیرا بودجه‌های دولتی به گونه‌ای فزاینده مشروط به تعریف تحقیق به عنوان یک فعالیت راهبردی باهدف حل مشکلات عملی کنونی و آتی تشخیص داده شده است. (هنکل^۳، ۲۰۰۵)

تولید بدیع، اصالت و نوآوری شاخصه‌های اصلی یک پژوهش «خوب» هستند. لذا هر نتیجه علمی جدید اگر قرار است به عنوان مشارکتی اثرگذار در بنیان دانش در نظر گرفته شود، باید از نتایج عملی پیشین متفاوت باشد. (ویتلی^۴، ۱۹۸۴) در واقع، آنچه دانشگاه را به مکانی سازگار و پویا تبدیل می‌کند و منافع عموم افراد را تضمین می‌نماید، نوآوری و ابتکار دانشمندان در توسعه پایدار مرزهای دانش است (گیگر^۵ و دیگران، ۲۰۰۷)؛ دانشگاه‌ها تحت چنین شرایطی، نقش به‌سزایی در توسعه اقتصادی کشورها ایفا می‌کنند. (سترامکویست^۶، ۲۰۰۷) تولید بدیع، با یکی دیگر از کارکردهای دانشگاه که تقویت تفکر انتقادی است رابطه‌ای قوی دارد. از نظر بسیاری از پژوهشگران، هدف اصلی دانشگاه‌های مدرن عمل خردمندانه، تفکر مستقل تحلیلی، منطقی و انتقادی است. دانشجویان باید

1. Groves
2. OECD
3. Henkel
4. Whitley
5. Geiger
6. Stromquist

دانش و راه‌حل‌های موجود را مورد پرسش قرار دهند و انتظار می‌رود پژوهشگران نیز به پرسش‌های آنان پاسخ‌هایی پیچیده‌تر ارائه دهند (تیچلر^۱، ۲۰۰۷) و سهمی فعال در گفتمان‌های انتقادی مربوط به سیاست دولت داشته باشند (هیومز و بریس^۲، ۲۰۰۱)؛ بنابراین علم در آمادگی دانشجویان برای درک، بررسی و نقد مفاهیم، الگوها و فنون نوین نقشی به‌سزا ایفا می‌کند. (بریجز، ۲۰۰۶)

در دهه‌های اخیر مأموریت و نقش دانشگاه‌ها تاندازه‌ای مبهم است. ری‌دینگز^۳ (۱۹۹۶) دانشگاه‌های معاصر را به‌جای پسامدرن، پساتاریخی می‌داند تا نشان دهد که دانشگاه‌ها حقانیت تاریخی‌شان را پشت سر گذاشته‌اند و امروزه فاقد یک مأموریت ویژه در جامعه‌اند. از دیدگاه وی، دانشگاه مدرن برای تولید موضوعات ملی طراحی شده است و زوال شرایط ملی نقش دانشگاه‌ها را زیر سؤال می‌برد؛ بنابراین، برخی اندیشمندان نقش و جهت‌گیری کنونی دانشگاه‌ها را مورد تأمل قرار داده و هدف آنها پاسخ به این پرسش است که آیا دانشگاه‌ها، مکانی برای رفع نیازهای صنعت‌اند یا صرفاً محلی برای گردهمایی روشنفکران؟. (سترامکویست، ۲۰۰۷) بویر^۴ (۱۹۸۲) سال‌ها پیش در تبیین این ابهام گفته است که دانشمند بودن به‌معنای پژوهشگری است و انتشار آثار نیز، اولین معیار برای سنجش بهره‌وری علمی است. وانگهی، شواهدی مبنی بر بروز نوعی دوگانگی در اساتید نسبت به نقش‌شان در دانشگاه وجود دارد. با توجه به این تنش، نقطه تعادل میان تدریس و تحقیق چیست؟ آیا می‌توان برخی از استادان دانشگاه را به‌عنوان محقق در نظر گرفت و برخی دیگر را به‌عنوان مدرس؟.

امروزه پذیرش بیشتر دانشجویان از گروه‌های متنوع (دانشجویان بین‌المللی، دانشجویان اقلیت‌های نژادی، قومی و طبقات اجتماعی) و با پیشینه‌های علمی متفاوت همراه با توسعه پایدار در عرصه فناوری اطلاعات، تأثیراتی فراوان بر مفاهیم اصلی کار و مأموریت دانشگاهی دارند. (سترامکویست، ۲۰۰۷) وی فرایندهای اجتماعی، اقتصادی و فناورانه پدیده جهانی شدن را با بازتعریف تولید دانش در دانشگاه‌ها ارتباط می‌دهد. تولید دانش دیگر تحت سلطه دانشگاه‌ها نیست و محدوده تدریس و تحقیق نیز به‌روشنی سال‌های قبل نیست. دلانتی (۲۰۰۱) اظهار داشته که امروزه دانشگاه‌ها یک ایدئولوژی جدید از

1. Teichler
2. Humes & Bryce
3. Readings
4. Boyer

مفهوم «تعالی» دارند و این باعث می‌شود که دانشگاه‌ها برای تنظیم فرایند تولید دانش از شیوه‌های تولید کالا استفاده کنند.

در دوره مدرن اصطلاح «علم» به‌نوعی از دانش اطلاق می‌گردد که نه عمومی باشد و نه فلسفی. واژه علم به وضعیت مداوم کسانی اشاره دارد که خود را وقف پژوهش‌های نظام‌دار در یک حوزه معین کرده‌اند. (کاکلمنز^۱، ۱۹۷۹) پژوهشگری نیز به‌نوبه خود به‌معنای فعالیتی باهدف کشف و تولید دانش جدید و یا حل مسائل نظری و عملی است. (هارمن، ۲۰۰۶) از این دیدگاه، بدون شک دانش نقشی کلان در زندگی انسان ایفا کرده است زیرا فعالیت‌های انسانی همواره نیازمند دانش بوده‌اند. (ستر و مجا^۲، ۲۰۰۵)

«معرفت‌شناسی» به چگونگی آگاهی انسان‌ها در مورد ماهیت دانش و «واقعیت»، فرایند درک پدیده‌ها (سلیتر^۳، ۲۰۰۱) و تضاد میان دانش علمی با دانش عملی اشاره دارد (ستر و مجا، ۲۰۰۵) دانش جهان زیستی در مقایسه با دانش علمی به‌عنوان غیر دانش و غیردقیق در نظر گرفته می‌شد (بوهم^۴، ۲۰۰۵) درحالی‌که امروزه گسترش و بسط دانش به امری عادی و مقبول مبدل گشته است همچنان که هارمن (۲۰۰۶) عنوان کرده این فرایند شامل کشف پدیده‌های ناشناخته قبلی، توسعه نظریه تبیینی و به‌کارگیری آن در موقعیت‌های جدید است. فعالیتی که برای برخی رشته‌های معین مشارکتی معنی‌دار فراهم کند، به بررسی مسائلی که دارای اهمیت اقتصادی و اجتماعی است بپردازد و آثاری که دارای ارزش علمی و فکری بالایی باشند تولید کند.

در گذشته تولید دانش به‌معنای جستجوی حقیقت، اخلاقیات، انسانیت و منطق بود و دانش نیز در ابتدا شاخه‌ای و سلسله مراتبی بود (دلانتی، ۲۰۰۱) که از طریق نیازهای داخلی جامعه روشنفکران تولید می‌شد. (گراوز، ۱۹۶۸) در نتیجه، دانشگاه نظریه‌های معادل با تفکر، تجرد، تفسیر، آگاهی و تحلیل دقیق ارائه می‌دهد. این امر ممکن است به تعمیم‌پذیری که دلایل یا عللی را برای یک پدیده ارائه می‌کند منجر شود و یا حتی به پارادایم‌هایی گسترده‌تر که نظریه‌پردازی و یا خود فرایند تولید دانش را تحت تأثیر قرار دهند منتج گردد. (ویک^۵، ۲۰۰۳) از همین‌رو، به‌نظر مارتین^۶ (۱۹۸۱) یک فرد

1. Kockelmans
2. Stehr & Meja
3. Sleeter
4. Bohme
5. Wieck
6. Martin

تحصیل‌کرده دارای دانش وسیع و نوعی طرح مفهومی ویژه برای ارتقاء سطح این دانش به سطحی فراتر از بعضی حقایق نامرتب است که این امر نیز به‌نوبه خود به‌معنای درک اصول سازمان‌دهی حقایق و علت‌چرایی پدیده‌ها است.

از طرف دیگر، اهمیت ویژه دانش علمی کاربردی در عصر حاضر، از ظرفیت فوق‌العاده آن در فعالیت‌های اجتماعی یا افزایش تقاضا برای دانش «چگونه انجام دادن کار» در بسیاری از سازمان‌های دولتی و صنعتی ناشی می‌شود (نیسبت، ۲۰۰۵). پس، دانش کاربردی بیشتر به‌عنوان یک برآیند در نظر گرفته می‌شود نه یک‌رویه، که انتظار می‌رود پاسخ‌ها، بینش‌ها و ادراکاتی را به مشکلات و پیش‌برد سیاست فراهم کند. (بلیکی و بیرفلات، ۲۰۰۲) در نتیجه، راهبردهای بقای دانشگاه‌ها در محیط بازاری شده نسبت به رشته‌های غیر کاربردی، سوگیری دارد. (هاشم^۱، ۲۰۰۷)

گیباز و همکاران (۱۹۹۶) این تغییر در مفاهیم اجتماعی مربوط به آموزش عالی و علم را توضیح داده و شکل نوینی از فرایند تولید دانش را مورد بحث قرار دادند: «مجموعه‌ای از عملکردهای شناختی و اجتماعی ویژه در حال ظهور هستند». (گیباز و دیگران، ۱۹۹۶: ۳) آنان این مجموعه از فعالیت‌های شناختی را تولید دانش «نوع دوم» نامیدند که متفاوت از دانش «نوع اول» (یعنی: دانش محض) است که در بستر کاربرد در تقابل با بستر تحت کنترل یک انجمن علمی مشخص قرار می‌گیرد و همچنین فرارشته‌ای و نامتجانس است، برخلاف دانش نوع اول که در انحصار یک انجمن علمی ویژه و رشته‌ای متجانس است. روی‌هم‌رفته، دانش نوع دوم در رشته‌های کاربردی مانند بازاریابی به‌کار می‌رود، که رشته‌ای حرفه‌ای است که بنا به گفته پژوهشگران این رشته (هانت، ۲۰۰۲) بر تحقیقاتی با هدف توسعه تصمیم‌گیری و مدیریت برنامه‌های بازاریابی در سازمان‌ها تمرکز دارد. این نوع دانش همچنین به رشته «علوم تربیتی» نیز راه‌یافته است و منجر به ظهور تصورات دولتی و عمومی جدید در مورد تحقیق خوب بر اساس کاربرد آن در توسعه فعالیت‌های آموزشی کنونی شده است. (نیسبت، ۲۰۰۵)

با وجود این، از جهاتی تأکید بیش از اندازه بر آثار کاربردی در دانشگاه‌ها خطرانی نیز به‌همراه دارد. نخست به‌دلیل فشارها و الزامات عمومی برای پاسخ‌گویی و کاربردی شدن، ممکن است تحقیقات کاربردی بیشتر از مطالعات نظری و بلندمدت در اولویت قرار گیرند، در حالی که اغلب، مطالعات نظری و بلندمدت به دلیل ایجاد تغییراتی اساسی در درک

1. Hashem

و نگرش افراد بسیار حائز اهمیت‌اند. (نیسبت، ۲۰۰۵) دوم، به دلیل اینکه امروزه کاربران نقشی عمده‌تر در فرایند تولید دانش نسبت به گذشته ایفا می‌کنند (دلانتی، ۲۰۰۱) بنابراین، ممکن است برخی به‌اشتباه گمان کنند که پژوهشگری منحصرأً توسط این کاربران و یا به‌نفع آنان انجام می‌گیرند. (هانت، ۲۰۰۲) نهایتاً، تولید دانش، فرایندی پویا است زیرا نظریه و عمل ارتباطی تنگاتنگ با هم دارند و وجود یکی از آنها مستلزم وجود دیگری است. (بویر، ۱۹۸۲) احتمالاً این خطرات همراه با عوامل دیگر باعث شد که برخی از پژوهشگران در دهه ۱۹۶۰ ادعا کنند که تحقیق کاربردی برای جهان علمی، غیر کارآمد و حتی نامناسب است. از این منظر، گراوز (۱۹۶۸) اظهار کرد که فرایند تصمیم‌گیری در دولت اغلب از نظر زمانی آن‌قدر محدود است که برای پژوهشگران غیرممکن است که یافته‌های تحقیق خود را قبل از حل‌وفصل مسائل و مشکلات ارائه دهند. ولف (۱۹۶۹) بر این باور است که مدارسی که دانش کاربردی را انتقال می‌دهند باید از دانشگاه‌ها جدا شوند و به‌عنوان نهادهایی مستقل شروع به کار کنند. (ولف، ۱۹۶۹: ۱۲) در این دیدگاه افراطی جایی برای رشته‌های کاربردی در دانشگاه‌ها وجود ندارد.

به‌نظر می‌رسد پژوهشگری، مفهومی جهت‌دار است و از «درک» حاکم بر باورهای انسان، تأثیر می‌پذیرد. بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که حتی در میان گروه‌هایی از افراد مشابه، دیدگاه‌هایی متفاوت راجع به معنی و مفهوم پژوهشگری وجود دارد. (پیچر و آکرلیند، ۲۰۰۹) مطالعات درباره تحقیقات علمی، فهم ماهیت پژوهشگری و بررسی ویژگی‌های یک محقق خوب، رو به افزایش است که بیشترین تأکید را بر سنجش و بررسی فعالیت‌های تحقیقاتی دانشگاهی دارند. این پژوهش‌ها در تلاش‌اند که به کشف تجارب دانشگاهیان از پژوهشگری بپردازند و هدف اصلی آنان را از پژوهشگر شدن مشخص کنند. (آکرلیند، ۲۰۰۸) برخی از این مطالعات، روش‌های مختلفی را جهت دستیابی به این هدف به کار گرفته‌اند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود:

بریو (۲۰۰۱) در بررسی درک پژوهشگری در میان محققان برجسته استرالیایی در حوزه‌های علمی سنتی و مدرن نتیجه گرفت که تحقیقات آتی نیازمند فهم بین ادراکات متفاوت درباره ماهیت پژوهش و چگونگی انجام آن هستند. دیدگاه‌های شخصی درباره پژوهشگری، حاصل درک آن است. تصور بر این است که تفاوت میان تحقیقات، به تفاوت در رشته و زمینه مورد پژوهش برمی‌گردد؛ اما یافته‌های اخیر نشان داده است که عامل

مهم در این تفاوت، وجود دیدگاه‌های مختلف درباره پژوهش است که به گوناگونی و تغییر در رویکردها، راهبردها، روش‌ها، فرایندها و نتایج منجر می‌گردد. در این میان، گوناگونی رشته‌های تحصیلی تنها یکی از عوامل مؤثر در این تفاوت است. این حقیقت وجود دارد که هنوز بسیاری از دانشگاهیان نمی‌دانند که چه درکی از پژوهشگری دارند؛ در نتیجه، نوع دیدگاه به آن را نشئت گرفته از رشته تحصیلی‌شان می‌دانند.

بیلز^۱ (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای با هدف ارتقای سطح تحقیقات، به توصیف ادراکات متفاوت استادان و دانشجویان از پژوهشگری پرداخت. فرض اصلی وی آن بود که آگاهی از دیدگاه‌های متفاوت این افراد، می‌تواند چارچوب‌های اساسی را برای توسعه پژوهش دانشگاهیان در آینده فراهم نماید. او بیان داشت که طبقه‌بندی ادراکات بهتر از هر روش تحلیلی دیگر، می‌تواند علایق و نظرات محققان حرفه‌ای و کارورزان را درباره پژوهشگری استخراج نماید و به دنبال آن، فرضیاتی روشن که بر عملکرد و توسعه حرفه‌ای استادان راهنما اثرگذار است ایجاد کند. بیان تفاوت‌ها در ادراکات و دیدگاه‌ها، محققان را کمک می‌کند که در عملکرد خود انتقادی‌تر عمل نمایند.

آکرلیند (۲۰۰۵) در پژوهشی کیفی چهار طبقه متفاوت از مقولات توصیفی را که ارائه‌کننده تنوع در دیدگاه استادان دانشگاهی درباره پژوهشگری است، احصاء نمود که عبارت‌اند از: پژوهشگری به‌عنوان یک وظیفه علمی، پژوهشگری به‌مثابه پیشرفت شخصی، پژوهشگری به‌عنوان مسیری برای ادراک فردی، پژوهشگری به‌عنوان انگیزه ایجاد تغییر جهت بهره‌مندی از یک جامعه بزرگ‌تر.

مییر^۲ و همکاران (۲۰۰۵) در بررسی درک دانشجویان از پژوهشگری به هشت دسته از ادراکات متفاوت رسیدند: جمع‌آوری اطلاعات، کشف حقایق، اکتشافات بینش آفرین، تحقیق نظام‌دار و تحلیلی، بازنگری دانش موجود، فعالیت‌های مبتنی بر برنامه و مجموعه‌ای از ادراکات ناقص. به باور آنان، بسیاری از محققان نتایج این‌گونه مطالعات را با این هدف مقایسه می‌کنند که نشان دهند، نتایج مختلف تحقیقات به تفاوت‌های فرایندی در انجام آن برمی‌گردد که آن‌هم به‌نوبه خود برگرفته از دیدگاه‌ها و ادراکات متفاوت محققان است. کیلی و مالینز (۲۰۰۵) چارچوبی جدید به‌منظور فهم چیرستی و ساختار پژوهشگری از دیدگاه استادان راهنما ارائه داده‌اند. فرض آنان این بود که توسعه درک دانشجویان از

1. Bills
2. Meyer

پژوهشگری توسط استادان‌شان، می‌تواند در انجام پژوهش‌های باکیفیت و توسعه مفاهیم علمی و جامع به دانشجویان کمک نماید. به باور آنان، درک دانشجویان از پژوهشگری، بر عملکرد آنان اثرگذار بوده و رویکرد و چگونگی فرایند انجام تحقیقات را مشخص می‌کند. همچنین، اثرات قوی فرهنگ پژوهش بر روی ادراکات دانشجویان و استادان راهنما نیز کشف شد.

آکرلیند (۲۰۰۸) در مطالعه ادراکات متفاوت محققان از فرایند پژوهش ادعا کرد که ریشه این تفاوت‌ها، به دیدگاه‌های متفاوت محققان راجع به ابعاد مختلف پژوهشگری و ماهیت آن برمی‌گردد. او به چهار طبقه از ویژگی‌های یک محقق خوب رسید: تکمیل نیازمندی‌های علمی، اثبات خود در حوزه علمی، توسعه خود از لحاظ شخصیتی و توانمندی برای تغییرات وسیع. این طبقه‌ها که اهدافی متفاوت از انجام پژوهشگری را از دیدگاه محققان، نشان می‌دهد، می‌تواند ابزاری باشد تا محققان بتوانند ویژگی‌های یک محقق خوب را درک کرده و خود را به آن ویژگی‌ها نزدیک کنند.

یافته‌های پیتچر و آکرلیند (۲۰۰۹) در مطالعه درک مفهوم پژوهشگری از دیدگاه محققان پساکدتری در پنج دانشگاه استرالیا چهار طبقه ذیل را احصا نمود: اکتشاف، شکاف و فاصله، سازندگی؛ فعالیتی سازمانی و بنیانی. آنان اظهار داشتند که ادراکات متفاوت از پژوهشگری بین گروه‌های دانشگاهی و غیردانشگاهی وجود دارد که می‌تواند منجر به درک نادرست و عدم ارتباط میان این دو گروه گردد. این تفاوت دیدگاه‌ها حتی در میان گروه‌های علمی مختلف مانند دانشجویان ارشد، استادان راهنما و اعضای هیئت علمی وجود دارد که در برخی مطالعات قبلاً مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به نظر آنان، آنچه در فرایند ارتباط حائز اهمیت است، درک افراد از پژوهشگری است اما نتایج این مطالعات نشان می‌دهد، هیچ‌کدام از آنان درکی واحد از اصطلاح «پژوهشگری» ارائه نداده‌اند.

مطالعاتی که تاکنون در میان گروه‌های دانشگاهی اعم از دانشجویان تحصیلات تکمیلی، استادان راهنما و دانشجویان انجام گرفته (مانند: شیربگی و کاوهای، ۱۳۹۱)، به درکی واحد از مفهوم پژوهشگری منجر نشده است. این تفاوت‌ها تنها در میان مطالعات صورت گرفته، بلکه در میان محققان این پژوهش‌ها نیز وجود دارد. (آکرلیند، ۲۰۰۸؛ کیلی و مالینز، ۲۰۰۵ و مییر و دیگران، ۲۰۰۵) از این‌رو، نیازمند آگاهی از رابطه بین ادراکات و آنچه محققان انجام می‌دهند، هستیم. با توجه به اهمیت موضوع پژوهشگری

به‌خصوص در دانشگاه‌ها، هدف این پژوهش آن است که با بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی درباره پژوهشگری، از تنوع دیدگاه‌های آنان آگاهی یافته، با توصیف و دسته‌بندی این دیدگاه‌ها، بتوان زمینه‌ای برای بهبود تحقیقات، فراهم ساخت. از آنجا که تاکنون در ایران، به‌طور دقیق به بررسی دیدگاه‌ها و ادراکات استادان و پژوهشگران دانشگاهی درباره مفهوم پژوهشگری پرداخته نشده است، امید است انجام این پژوهش بتواند زمینه توسعه دیدگاه‌های موجود درباره مفهوم و ماهیت پژوهشگری از سوی استادان راهنما و دانشجویان را فراهم نماید.

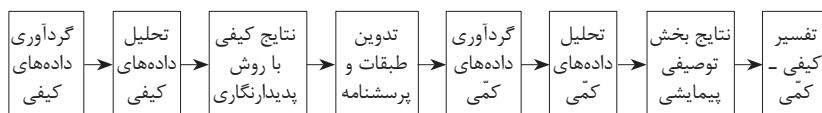
اهداف تحقیق

هدف اصلی مطالعه حاضر توصیف مفهوم پژوهشگری، ترسیم الگوهای تجارب شخصی اعضای هیئت علمی از پژوهش و آگاهی از انگیزه‌های فردی آنان از انجام پژوهش در دانشگاه است. با توجه به اهداف مذکور پاسخ به سؤالات پژوهش ذیل مدنظر است:

۱. اعضای هیئت علمی دانشگاه چه تجربه و درکی از مفهوم پژوهشگری دارند؟
۲. چه عواملی باعث تفاوت در الگوهای ذهنی و تجربی اعضای هیئت علمی از مفهوم پژوهشگری می‌شود؟

روش‌شناسی تحقیق

از آنجا که پژوهشگران تحقیق حاضر این فرض را پذیرفتند که بهترین شناخت از موضوع زمانی حاصل می‌شود که از روش‌های مختلف برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود، لذا یک رویکرد ترکیبی متوالی از نوع طبقه‌بندی اتخاذ گردید که در شکل یک نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل تدوین طبقه‌بندی با تأکید بر بخش کیفی (اقتباس از کرسول و پلانوکلازک، ۱۳۹۵: ۸۴)

مدل تدوین طبقه‌بندی زمانی استفاده می‌شود که مرحله کیفی اولیه با هدف شناسایی متغیرهای اصلی، تدوین سیستم طبقه‌بندی یا طبقه‌شناسی با تدوین یک نظریه جدید

انجام شده است و در مرحله کمی ثانویه این نتایج به صورت دقیق تر ارزیابی می شوند. در این مدل مرحله کیفی آغازین، مقوله بندی ها یا روابط خاص را تولید می کنند. از این مقوله بندی و روابط سپس به منظور جهت دهی به سؤالات پژوهش و جمع آوری داده های کمی استفاده می شود. (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۰۷: ۸۶) همچنان که در شکل ۱ مشاهده می شود، پژوهشگران مطالعه را با اهداف اکتشافی و روش پدیدارنگاری^۱ شروع کرده و به دنبال آن از روش توصیفی - پیمایشی با نمونه ای بزرگ استفاده نمودند تا بتوانند نتایج را به جامعه بزرگ تر تعمیم دهند. از آنجا که محققان قصد داشتند برداشت ها و تجارب متفاوت اساتید را از مفهوم پژوهشگری مطالعه و طبقه بندی کنند، از این رو پدیدارنگاری مناسب ترین راهبرد تشخیص داده شد. پدیدارنگاری را می توان همچون پدیدارشناسی تقریباً برای پژوهش درباره هر جنبه ای از واقعیت طبیعی یا اجتماعی که افراد درباره آن برداشتی دارند، مورد استفاده قرار داد. (گال و دیگران، ۱۳۸۶: ۱۰۵۲) روش مذکور بر این فرض استوار است که افراد مختلف می توانند تجارب یا مفاهیم متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. برونداد یک مطالعه پدیدارنگارانه، تعداد محدودی از طبقات توصیفی است که هر یک، معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین در نزد گروه خاصی از افراد است. (پنلوپه^۲ و دیگران، ۲۰۱۳)

جامعه و نمونه: میدان و جامعه مورد بررسی در این تحقیق، دانشگاه کردستان و تمامی اعضای هیئت علمی بودند. در بخش کیفی برای نمونه گیری از روش هدفمند با بیشینه تنوع بهره گیری شد. در این روش افرادی انتخاب می گردند که دارای زمینه، سوابق و دیدگاه هایی متفاوت درباره موضوع باشند. (ادیب حاج باقری و دیگران، ۱۳۸۶) در مجموع ۳۰ نفر از استادان دانشکده ها و رشته های علمی مختلف و با داشتن سابقه بیش از پنج سال تدریس و پژوهش به عنوان نمونه مشارکت داشتند. ترکیب رشته های مصاحبه شوندگان به شرح ذیل بود: علوم اجتماعی پنج نفر؛ علوم انسانی نه نفر؛ مهندسی و معماری شش نفر؛ علوم پایه سه نفر؛ کشاورزی و منابع طبیعی هفت نفر.

در بخش کمی نیز، با استفاده از جدول کرجسی مورگان^۳ (۱۹۷۰) ۱۳۳ نفر از اعضای هیئت علمی به عنوان نمونه انتخاب شدند که برگشت پرسشنامه ها با افت ۱۳ مورد همراه بود.

1. Phenomenography
2. Penelope
3. Krejcie & Morgan

ابزار

الف. مصاحبه

مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته^۱ ابزار استاندارد گردآوری داده‌ها برای پژوهش‌های پدیدارنگارانه‌اند. (دانکین^۲، ۲۰۰۰: ۱۴۳) این نوع مصاحبه‌ها به این دلیل مناسب‌اند که نه مانند مصاحبه ساختاریافته دست و پای محقق را در تولید اطلاعات می‌بندد و نه مانند مصاحبه عمیق اطلاعات وسیع و گاه غیرضروری فراهم می‌سازد. این نوع مصاحبه نزدیکی و فاصله هم‌زمان و مناسب را با فضای ذهنی سوژه‌ها ممکن می‌کند. (محمدپور، ۱۳۹۰: ۹۸) از این‌رو، یک پروتکل مصاحبه که حاوی نه سؤال راهنما بود تهیه گردید. فرایند مصاحبه با هر مشارکت‌کننده از دو مرحله تشکیل می‌شد. نخست مصاحبه اصلی انجام می‌شد و در بخش دوم کنترل گفته‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان به‌منظور تأیید داده‌ها، تأمل در دیدگاه‌ها و پر کردن شکاف‌های احتمالی یا پاسخ به سؤالات دیگر صورت می‌گرفت. سؤالات اولیه مصاحبه جامع بودند تا بتوان از آن، سؤالات جزئی‌تر را استخراج نمود و جریان بحث را در حین مصاحبه هدایت کرد. یعنی محققان از مفاهیم گسترده‌تر شروع کرده و به مقولات ریزتر رسیدند. هر مصاحبه حدود ۳۵ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. انجام مصاحبه‌ها تا حد اشباع نظری ادامه یافت.

ب. پرسش‌نامه

پرسش‌نامه مورد استفاده به‌شکل خود اظهاری و حاوی سؤالات بسته‌پاسخ بود که با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی و در مصاحبه با استادان طراحی شده بود. پرسش‌نامه شامل دو بخش بود: بخش نخست، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان را در برمی‌گرفت. بخش دوم، شامل ۳۱ گویه بود که برداشت و نگرش استادان را نسبت به پژوهشگری ارزیابی می‌کرد. پاسخ‌دهندگان برای ارزیابی از یک مقیاس پنج امتیازی لیکرت (۱ تا ۵) استفاده کردند که پاسخ‌ها از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» در نوسان بود. در پیش پژوهشی که بر روی گروهی از استادان صورت گرفت آن دسته از عباراتی که به‌دلیل ساختاری موجب درک نادرست می‌شد، اصلاح و شکل نهایی پرسشنامه فراهم گردید. جهت تأیید روایی پرسشنامه، داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش ضریب آلفای کراباخ مورد

1. Semi-Structuerd Interviews
2. Dunkin

آزمون قرار گرفت که ضریب پایایی کلی ۰/۷۲ را به دست داد. روش اجرا و تحلیل: در این مطالعه، برای اجرای مراحل پدیدارنگاری از رویه معرفی شده توسط یارونین^۱ (۲۰۰۴) استفاده شد که دربرگیرنده مراحل زیر بود: تحدید پدیده، مصاحبه با نمونه‌های انتخابی، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل متن مصاحبه‌ها، و طبقه‌بندی توصیفی داده‌ها.

در مرحله نخست، مشارکت‌کنندگان توسط خود محققان مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه‌ها با اجازه مصاحبه‌شوندگان ضبط و پس از چند بار شنیدن روی کاغذ دست‌نویس شده و سپس جمله به جمله تحلیل گردید. دقت گردید تا اطلاعات حاوی ویژگی‌های فردی مصاحبه‌شونده در متن پیاده شده و گزارش‌های بعدی موجود نباشد و فرایند جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها به‌گونه‌ای هدایت شود که شرایط طبیعی پژوهش را مختل ننماید و محققان آنچه را از پدیده درک کرده به‌صورت یک گزارش غنی از بیانات مشارکت‌کنندگان در تحقیق انتقال دهند.

جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان انجام شد. در پژوهش‌های پدیدارنگارانه تحلیل متن مصاحبه‌ها به روش کدگذاری نظری انجام می‌گیرد. (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۰: ۲۱۳) از این‌رو، داده‌ها به‌روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم و مطلق با روش اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. محققان با استفاده از جملات کلیدی موجود در متن کدگذاری باز را انجام دادند. سپس، با مقایسه دائم کدها از نظر تشابه و تفاوت در مفاهیم، طبقات و زیرطبقات شکل گرفته و ویژگی‌ها و ابعاد هر یک از آنها تعیین گردید. در مرحله کدگذاری محوری، کدها و طبقات مقایسه شده و روابط بین طبقات و زیر طبقه‌ها مشخص گردید تا تفسیری دقیق‌تر از پدیده موردنظر به‌دست آید. در مرحله نهایی طبقات با یکدیگر تلفیق و طبقه اصلی و ارتباط آن با سایر طبقات توصیفی مشخص شد.

هدف از تحلیل داده‌ها در پدیدارنگاری استخراج مفاهیم و مقوله‌هایی است که به مقوله‌های توصیف موسوم‌اند. طبق نظر پدیدارنگاران، تعدادی محدود از طبقات برای هر مفهوم مورد مطالعه امکان وجود دارد که از طریق غور در داده‌ها که در اغلب موارد، یادداشت‌های مصاحبه است، می‌تواند کشف شود. (محمدپور، ۱۳۹۰) در روش پدیدارنگاری پژوهشگر ابتدا شیوه‌های مختلف درک یک پدیده تجربه‌شده را از هم جدا می‌کند سپس،

درون هر کدام از این شیوه‌های مختلف روابط بین عناصر تعیین می‌گردد و نهایتاً تفسیرها و معانی که از این تجارب منتج می‌شود مشخص گردد. (بریو، ۲۰۰۴) در پدیدارنگاری تجربه یک پدیده دارای دو جزء است: ارجاعی^۱ و ساختاری^۲. جزء ارجاعی «چیستی» پدیده را توضیح می‌دهد در حالی که جزء ساختاری به سطح عمیق‌تر معنای پدیده و بخش‌هایی که یک تجربه را می‌سازند اشاره می‌کند.

روایی (کیفیت استنباط): در پژوهش ترکیبی، روایی باید از منظر کلی طرح روش‌های ترکیبی انتخاب‌شده برای مطالعه مورد بحث قرار گیرد. (کرسول و پلانوکلاک، ۱۳۹۵: ۱۶۱) از آنجا که مفروضات مکتب اصالت عمل، راهنمای طرح ترکیبی حاضر بود و پژوهشگران شواهدی را از مجموعه داده‌های مختلف (کیفی - کمی) استخراج کردند که نتایج بهتری از هر یک از داده‌های مذکور به‌تنهایی به‌دست می‌دهد، لذا روایی فراگیر یا تبعی^۳ حاصل شده است. با وجود این، به‌منظور افزایش روایی، پژوهشگران خطرهای بالقوه تهدیدکننده را به‌شرح ذیل کاهش دادند: مشارکت‌کننده‌های متفاوتی برای دو مرحله کیفی و کمی انتخاب شدند. از نمونه کوچکی برای بخش کیفی و نمونه‌ای بزرگ برای بخش کمی استفاده شد. مضامین اصلی بخش کیفی به‌عنوان زیربنای پیگیری بخش کمی مدنظر قرار گرفت و نهایتاً اینکه از شیوه‌های سنتی و معتبر (تحلیل عاملی اکتشافی) برای تدوین و تعیین روایی پرسشنامه ساخته‌شده استفاده شد.

پایایی: در بحث ارزیابی تحقیق کیفی به مسئله روایی بیش از پایایی توجه می‌شود. اهمیت پایایی به‌منزله معیار خاصی برای ارزیابی کیفیت تحقیق کیفی از پیش‌زمینه یک نظریه خاص در خصوص مطالعه موضوع موردنظر و نحوه استفاده از روش‌های مختلف ناشی می‌شود. اما محققان می‌توانند برای افزایش پایایی داده‌ها و تفسیر به روش‌های مختلفی متوسل شوند. (فلیک، ۱۳۸۷: ۴۱۲) در بخش کیفی پژوهش حاضر، کیفیت ضبط و مستندسازی داده‌ها محور اصلی ارزیابی پایایی داده‌ها و نتایج حاصل از آن بود. پژوهشگران با آموزش مصاحبه‌گران همکار، استفاده از راهنمای مصاحبه و پرسش‌های مولد در مصاحبه آزمایشی، تنظیم علائم قراردادی برای یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تبادل نظر درباره شیوه تفسیر و روش کدگذاری و ارزیابی مجدد مقولات شکل‌گرفته در کدگذاری باز، تلاش کردند پایایی داده‌ها را افزایش دهند.

1. Structural
2. Referential
3. Consequential Validity

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها و پرسشنامه بر اساس سؤالات ویژه تحقیق در ذیل ارائه می‌شوند:

سؤال اول پژوهش: اعضای هیئت علمی دانشگاه چه تجربه و درکی از مفهوم پژوهشگری دارند؟

از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده پنج مقوله متفاوت از تجربه و درک اساتید دانشگاهی پدیدار گردید. قبل از نهایی شدن الگوها، مقولات پیشنهادی با برخی از استادان مجرب به‌بحث گذاشته شد. جدول ۱ نمونه‌ای از کدگذاری باز به شیوه مقایسه مداوم را نشان می‌دهد:

جدول ۱ نمونه‌ای از کدگذاری داده‌ها با روش مقایسه مداوم

کدگذاری محوری	بازنگری کدها	کدگذاری باز	نمونه نقل قول‌ها
توجه به سائق‌های درونی محقق	کار هنری منحصربه‌فرد بودن اهداف پژوهش	کار متفکرانه حس نیاز منحصر نبودن به دانشگاه	پژوهشگری به کار متفکرانه است و اونو محدود به دانشگاه نمی‌دونم. پژوهشگر هنرمندیه که رؤیای خودشو به واقعیت تبدیل می‌کنه. تحقیق نوعی احساس نیازه که آدم در دلش حس می‌کنه. انسان هرروز در زندگی‌اش مشغول تحقیقه (م.ک. ش: ۳، رشته علوم انسانی).
تمرکز بر اهداف کاربردی تحقیق	تصورات ساده در مورد پژوهش	پازل‌گونه پاسخگویی به سؤال عدم تضمین نتیجه بهبود شرایط زندگی	پژوهش‌های ما بیشتر حالت پازل داره که با تکمیل چندتکه می‌شه یک کار و یافته بزرگ‌تری رو به دست آورد. تحقیق هدفش پاسخگویی به سؤالات برای بهبود زندگیه. همیشه نتایج تحقیق بر وفق مراد ما نیست (م.ک. ش: ۸، رشته کشاورزی).
اهمیت‌دهی به فرایند انجام پژوهش	تسهیل حل معما تفکر واگرا	روش‌های آسان نوآوری تفحص داوری	پژوهشگری تلاشی است برای دستیابی به یک روش آسان‌تر. اون رو به جورایی مثل نوآوری تصور می‌کنم. پژوهشگرشیه یک کارآگاه که به‌دنبال حل معمای پرونده‌هاست. نوعی تسهیل و داوری است (م.ک. ش: ۲۵، رشته کشاورزی).
کاوش و کشف	تفکرات سطح بالا در پژوهش خلاقیت	ایجاد چالش طرح مسئله	پژوهش همیشه حل مسئله نیست. گاهی وقتا برای ایجاد چالشی جدید در علم، دست به پژوهش می‌زنیم که البته این هدف بیشتر در کشورهایی مدنظره که مسائل اساسی خودشون رو حل کرده و به‌دنبال ایجاد مسائل جدیدن (م.ک. ش: ۳۰، رشته علوم پایه).

- طبقات احصاء شده با خلاصه‌ای از توضیح جنبه‌های اصلی در ذیل توصیف می‌شوند:
۱. پژوهشگری یک مسئولیت حرفه‌ای در دانشگاه است: در این طبقه، پژوهشگری بخشی از انتظارات شغل هیئت علمی است. هدف اصلی آن حفظ شغل یا دیده شدن به عنوان فردی درگیر در مسائل پژوهشی است و بر نتایجی واقعی مانند اجرای طرح پژوهشی اولویت دارد، تکمیل گرانت یا انتشار مقاله متمرکز است. محقق برای تنظیم عنوان پژوهش خود نگرانی کمتری دارد و از حمایت مالی دانشگاه برخوردار است. پژوهشگری دارای جهت‌گیری بیرونی است، لذا انتشار نتایج آن بر مزایای بیرونی مانند ارضای نیازمندی‌های شغلی و افزایش شانس برای دریافت حمایت مالی داخلی و خارجی متمرکز است. احساس درونی در مورد پژوهشگری از بی‌طرفی آشکار تا رضایت از انجام یک کار خوب متغیر است.
 ۲. پژوهشگری یک کار هنری است: تمرکز اولیه در این طبقه بر پژوهشگری به عنوان اشتغال انفرادی در کشف چیزهای جدید و مهیج در زمینه رشته علمی است. محقق سعی دارد در آن زمینه، خود را مشهور کند. هدف زیربنایی پژوهشگری در این طبقه ایجاد حس پیشرفت فردی است. پژوهشگری به عنوان فرایندی که منجر به کشف چیزی جدید و شناخت بهتر در رشته می‌شود؛ نگریسته می‌شود که در ارتباط با ایدئولوژی و ارزش‌های شخصی محقق است. هدف انتشار عبارت است از گسترش پیام و تشویق تغییر است. در این زمینه ممکن است تمرکز بر انتشار غیرعلمی گزارش کار داشته باشد که به مخاطبان گسترده‌تری برسد.
 ۳. پژوهشگری سفر به ناشناخته‌ها است: این طبقه تمرکز درونی بر تجارب محقق دارد. پژوهشگری اساساً به عنوان کاوش پرسش‌های مورد علاقه محقق با نیت اصلی حل یک سؤال که او را سردرگم کرده است در نظر گرفته می‌شود. نتایج پژوهشگری تمرکز بر فردی بودن دارد. ارضای کنجکاوی محقق، ارتقای درک فردی از موضوع و احساس اشتیاق و علاقه به تحقیق از ویژگی‌های آن است. تمرکز بر درک فردی ممکن است بخشی از احساس بلندمدت از رشد یا توسعه فردی را در طول زمان شکل دهد. انتشار نتایج پژوهشگری برای دلایل بیرونی انجام می‌شود و به منظور شناخته شدن فرد به دیگران و اخذ اعتبار یا شهرت در بین سایر محققان در حوزه انجام می‌شود.
 ۴. پژوهشگری تکمیل یک نوع جورچین است: این طبقه تمرکز بر مزایای درونی دارد. حس نوع دوستانه و مزایای برخوردار از حمایت و پذیرش یک اجتماع بزرگ‌تر در آن

دیده می‌شود. هدف زیربنایی پژوهشگری، مشارکت و عضویت در انجمن‌های یک‌رشته است. محقق در پی تعامل بیشتر با دیگران و درک آنان است، چرا که بر این باور است که افراد همانند جورچین‌های واقعی‌اند. مطالعه و مشاهده شواهد، ادبیات و فرهنگ دیگران از اهمیت برخوردار است. همچنین، درک اینکه در دنیای پیرامون محقق چه اتفاقاتی می‌افتد برای محقق جالب است. هدف از انتشار نتایج پژوهشگری دریافت بازخورد برای بهبود در مسئله موردنظر است.

۵. پژوهشگری نوعی داوری است: در این طبقه، وظیفه محقق جمع‌آوری شواهد و متون، توصیف پدیده‌ها، تشخیص حقانیت با بی‌طرفی و انصاف کامل است. هدف پژوهشگری بهبود زندگی، آرامش‌بخشی و جوابگویی به مراجع و مدعیان است.

۴۵

جدول ۲: جنبه‌های کلیدی طبقات توصیف در شیوه تجربه و درک مفهوم پژوهشگری

طبقات توصیف (تنوع)					مؤلفه‌های آگاهی
داوری	جورچین	سفر به ناشناخته‌ها	کار هنری	مسئولیت حرفه‌ای	
تشخیص حقانیت توصیف پدیده	حل معضلات کلان	مشهور شدن نامحسوس	خلق یک اثر منحصر به فرد	مشارکت در انباشت دانش	هدف از تحقیق
جمع‌آوری شواهد و مستندات	تشخیص مسائل عمده	کاوش	نماد و رمزگذاری	تشخیص نقاط مسئله‌خیز	فرایند
تحقق عدالت خدمت به جامعه	محصولات سودمند راه‌حل واحد	اعتبار در بین دیگران	درک فردی از پدیده	ارتقای شغلی و تقویت رزومه	نتایج
بی‌طرفی	رضایت کامل	لذت، ارضای کنجکاوی	علاقه و شوق	درگیر شدن در کار	احساس درونی
بهبود زندگی	رفع نیاز جامعه اخذ بازخورد	ثبت کشف و اختراع جدید	تشویق به تغییر	کسب امتیاز	هدف از گزارش
مدعیان	سازمان‌های حامی بخش صنعت	عامه مردم سرمایه‌گذاران	عامه مردم هنر دوستان	خود محقق دانشگاه	مخاطبان و ذی‌نفعان

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در طبقات پنج‌گانه ظاهر شده، از لحاظ

اهداف، فرایند، نتایج و احساس درونی، هدف نشر و مخاطبان تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. برخی طبقات ساده‌تر از بقیه به‌نظر می‌رسند. مثلاً به‌نظر می‌رسد که مفهوم کار هنری از مفهوم مسئولیت حرفه‌ای پیچیده‌تر باشد. این وضعیت به مفهوم پژوهشگری از دیدگاه فردی که آن را می‌نگرد بستگی دارد.

سؤال پژوهشی دوم: چه عواملی باعث تفاوت در الگوهای ذهنی و تجربی اعضای هیئت علمی از مفهوم پژوهشگری می‌شود؟

با استفاده از مفاهیم به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ای حاوی ۳۱ گویه طراحی و بین اعضای هیئت علمی دانشگاه توزیع گردید. با فن تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه‌های اصلی استخراج شد. مقدار KMO برابر با ۰/۷۰ بود که نشانگر بسندگی تقریبی (میرز و دیگران، ۱۳۹۴) همبستگی بین متغیرها جهت تحلیل عاملی بود. همچنین آزمون بارتلت در سطح ۰/۰۱ دلالت بر معنی‌دار بودن همبستگی بین گویه‌ها در یک عامل داشت. نهایتاً با حذف ۱۱ گویه از پرسشنامه که دارای کوواریانس بالایی میان عامل‌ها بودند، ۲۰ گویه با ۵ عامل از پرسشنامه استخراج گردید (جدول ۳).

جدول ۳: نتایج حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه

اشتراک	بار عاملی					گویه‌ها	ردیف
	۵	۴	۳	۲	۱		
۰/۶۷	۰/۴۷	۰/۳۹	۰/۳۴	-	-	داده‌های حاصل از پژوهشگری خوب، ایده‌های پیشین محقق را پشتیبانی می‌کنند.	۱
۰/۶۹	۰/۷۸	-	-	-	-	نتایج پژوهشگری پس از منتشر شدن، صحت می‌یابد.	۲
۰/۶۴	۰/۶۳	-	-	-	۰/۴۲	اگر پژوهشگری درست انجام شود، نتایج مثبت خواهد داشت.	۳
۰/۶۹	۰/۵۵	-	-	۰/۳۱	-	اگر افراد متخصص به کار پژوهشگری بپردازند، نتایج بی‌غرض خواهد بود.	۴
۰/۶۹	-	-	۰/۳۱	-	۰/۶۸	پژوهشگری یافتن حقایقی است که محققان قبلی به آنها پی نبرده‌اند.	۵
۰/۶۱	-	-	-	-	۰/۶۷	پژوهشگری به‌منظور به چالش کشیدن تحقیقات قبلی است.	۶
۰/۸۲	-	-	-	-	۰/۸۳	پژوهشگری یافتن داده‌هایی است که در تحقیقات پیشین به آنها توجه نشده است.	۷

اشتراک	بار عاملی					گویه‌ها	ردیف
	۵	۴	۳	۲	۱		
۰/۷۹	-	-	-	-	۰/۷۱	پژوهشگری کشف چیزهایی است که قبلاً وجود داشته‌اند اما پنهان بوده‌اند.	۸
۰/۵۴	-	۰/۵۵	-	-	۰/۳۳	پژوهشگری درکی عمیق‌تر از یک موضوع خاص فراهم می‌کند.	۹
۰/۷۰	-	۰/۷۴	-	-	۰/۳۵	حتی جدیدترین ایده‌ها نیز ریشه در دانش پیشین دارند.	۱۰
۰/۷۵	-	۰/۶۲	۰/۴۱	-	-	پژوهشگری، جستجوی حوزه‌ای خاص برای انباشت دانش است.	۱۱
۰/۶۴	-	-	-	۰/۶۲	-	پژوهشگری، اساساً درباره یافتن حقیقت است.	۱۲
۰/۷۶	-	-	-	۰/۷۸	-	پژوهشگری، فرایندی است که در آن از حقیقت پرده‌برداری می‌شود.	۱۳
۰/۷۶	-	-	-	۰/۸۱	-	پژوهشگری، نمایان کردن حقیقت است.	۱۴
۰/۷۲	-	-	-	۰/۸۰	-	پژوهشگری جستجوی منظم حقیقت در یک موضوع خاص است.	۱۵
۰/۶۸	-	-	-	۰/۷۶	-	پژوهشگری برای تشخیص حقیقت و اعتبار انجام می‌پذیرد.	۱۶
۰/۶۶	-	-	۰/۷۵	-	-	پژوهشگری متکفل یافتن راه‌حل مسائل است.	۱۷
۰/۶۴	-	-	۰/۶۶	-	-	پژوهشگری گردآوری داده‌ها جهت حل مسائل خاص است	۱۸
۰/۶۱	-	-	۰/۶۹	-	-	پژوهشگری اساساً ابزاری جهت پاسخ به پرسش‌هاست.	۱۹
۰/۷۱	-	-	۰/۸۰	-	-	پژوهشگری به‌معنای مطالعه جامع و دقیق یک مسئله است.	۲۰

نام‌گذاری عامل‌ها با استفاده از گویه‌هایی که بالاترین بار عاملی را داشتند به شرح زیر انجام شد: مؤلفه اول با عنوان بازکوی با گویه‌های (۵، ۶، ۷ و ۸)، مؤلفه دوم با عنوان کشف حقیقت با گویه‌های (۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶)، مؤلفه سوم با نام حل مسئله با گویه‌های (۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰)، مؤلفه چهارم با عنوان گردآوری اطلاعات با گویه‌های (۹، ۱۰ و ۱۱) و نهایتاً مؤلفه پنجم با عنوان برداشت نادرست از پژوهش با گویه‌های (۱، ۲، ۳ و ۴). برای بررسی پایایی گویه‌های مؤلفه‌های پرسشنامه از روش ضریب آلفای کراباخ

استفاده گردید که نتایج به دست آمده به ترتیب ذیل بود: مؤلفه برداشت نادرست از پژوهش ۰/۷۰، باز کاوی ۰/۸۶، گردآوری اطلاعات ۰/۶۸، کشف حقیقت ۰/۸۳ و حل مسئله ۰/۶۵ و پایایی کلی پرسشنامه ۰/۷۲.

در جدول ۴ آمار مربوط به میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های مفهوم پژوهشگری برحسب دانشکده‌ها آمده است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌ها برحسب دانشکده

دانشکده	N	برداشت نادرست		باز کاوی		گردآوری اطلاعات		حل مسئله		کشف حقیقت	
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
علوم انسانی	۲۶	۰/۱۰۸	۲/۶۴	۰/۷۴	۲/۹۵	۰/۴۴	۳/۷۹	۰/۰۸	۴/۴۲	۰/۵	۴/۳۱
ادبیات	۹	۰/۱۸۴	۲/۸۴	۰/۷۳	۳/۳۶	۰/۲۷	۴/۱۴	۰/۱۵۱	۴/۳	۰/۶۴	۴/۱۳
علوم پایه	۱۷	۰/۱۳۴	۳/۱۷	۰/۸۷	۲/۶۷	۰/۴۷	۳/۵۸	۰/۱۱	۴/۱۴	۰/۵۶	۴/۱۲
مهندسی	۱۶	۰/۱۳۸	۳/۰۲	۱/۰۲	۳/۱۲	۰/۵۷	۳/۹۷	۰/۱۱	۴/۳۵	۰/۴۴	۴/۳۵
هنر	۱۰	۰/۱۷۵	۳/۰۱	۰/۷۸	۳/۰۲	۰/۲۲	۴/۰۷	۰/۱۴۳	۴/۵	۰/۶۷	۴/۳۲
کشاورزی	۳۶	۰/۰۹	۲/۷۹	۰/۶۴	۲/۷۹	۰/۴۳	۳/۷۸	۰/۰۷	۴/۱۶	۰/۵۳	۴/۲۷
کل	۱۱۴	۰/۱۵۵	۲/۹۶	۰/۹۵	۲/۹۸	۰/۵۲	۳/۹۳	۰/۹۸	۴/۳۱	۰/۸۳	۴/۲۵

۴۸

همان‌طور که مشاهده می‌شود بیشترین میانگین کل مربوط به مؤلفه حل مسئله است که به مقدار ۴/۳۱ بود. دانشکده هنر با میانگین ۴/۵ بیشترین مقدار و علوم پایه کمترین مقدار میانگین ۴/۱۴ را در بین دانشکده‌ها دارا بودند. مؤلفه‌ای که کمترین میانگین را در مجموع به خود اختصاص داد، برداشت نادرست از پژوهش با میانگین ۲/۹۶ بود. دانشکده علوم پایه با مقدار ۳/۱۷ بیشترین و دانشکده علوم انسانی با مقدار ۲/۶۴ کمترین مقدار میانگین را داشتند.

در ادامه، میانگین مؤلفه‌های درک مفهوم پژوهشگری در میان اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه مقایسه شد. نخست، آزمون لَوْن برای بررسی یکسانی واریانس خطا انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که مقادیر F به دست آمده در بین دانشکده‌ها دارای واریانس برابرند.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین مؤلفه‌ها با توجه به دانشکده

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
مدل اصلاح‌شده (برداشت نادرست)	۳/۶۳	۵	۰/۷۲	۳/۳۸	۰/۰۴
درون‌گروهی	۲۱/۱۷	۱۰۸	۰/۱۹۶		
کل	۲۳/۹	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (کشف حقیقت)	۵/۵۷	۵	۱/۱۱	۱/۸۱	۰/۱۱
درون‌گروهی	۶۶/۴۲	۱۰۸	۰/۶۱		
کل	۷۲	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (گردآوری اطلاعات)	۲/۷۲	۵	۰/۵۴	۲/۷۸	۰/۰۲
درون‌گروهی	۲۱/۱۷	۱۰۸	۰/۱۹۶		
کل	۲۳/۹	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (حل مسئله)	۰/۶۸	۵	۰/۱۳	۰/۴۶	۰/۸۰
درون‌گروهی	۳۲/۰۱	۱۰۸	۰/۲۹۶		
کل	۳۲/۶۹	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (برداشت نادرست)	۱/۶۹	۵	۰/۳۳	۱/۶۵	۰/۱۵۱
درون‌گروهی	۲۲/۰۷	۱۰۸	۰/۲۰۴		
کل	۲۳/۷۶	۱۱۳			

۴۹

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مقدار F در دو مؤلفه برداشت نادرست از پژوهش و گردآوری اطلاعات معنی‌دار بود ($F=۳/۳۸$ ؛ $Sig=۰/۰۴$ و $F=۲/۷۸$ ؛ $Sig=۰/۰۲$). این مقادیر نشان می‌دهد که این دو مؤلفه دارای تفاوت معنی‌داری در میان دانشکده‌ها هستند. نتیجه آزمون تعقیبی نشان داد که تفاوت معنادار در مؤلفه برداشت نادرست از پژوهش مربوط به دو دانشکده علوم پایه و علوم انسانی با اختلاف میانگین ($P<۰/۰۵$ و $۰/۵۲$) بود. همچنین تفاوت معنادار در مؤلفه گردآوری اطلاعات مربوط به دو دانشکده ادبیات فارسی و علوم پایه با اختلاف میانگین ($P<۰/۰۵$ و $۰/۵۳$) بود. در میانگین‌های سه مؤلفه دیگر هیچ تفاوت معنی‌داری دیده نشد.

بحث و نتیجه گیری

در مطالعه حاضر مفهوم پژوهشگری بر اساس تجارب و ادراکات نمونه‌ای از اعضای هیئت علمی در رشته‌های علمی مختلف در دانشگاه کردستان مورد بررسی قرار گرفت. ابعاد ساختاری و ارجاعی الگوهای به‌دست آمده در جدول ۶ ارائه شده است. هر شرکت‌کننده با یکی از مفاهیم مطرح‌شده در جدول ۶ مرتبط بود، اما مواردی وجود داشت که برخی از اعضای هیئت علمی را بتوان به دو مفهوم نسبت داد.

جدول ۶: ابعاد ساختاری و ارجاعی مفاهیم پژوهشگری

مفاهیم	ساختاری (چگونه عناصر درک شده به هم مربوط می‌شوند) پیش‌زمینه افراد درباره مفهوم پژوهشگری	ارجاعی (معانی آنچه درک شده) پژوهشگری تفسیر می‌شود به‌عنوان:
مسئولیت حرفه‌ای	مجموعه الزامات شغلی و حرفه‌ای همانند تدریس	انجام وظایف شغلی مورد انتظار دانشگاه
کار هنری	خلق آثار مهیج و نو	لذت درونی و شخصی
سفر به ناشناخته‌ها	ارتقای درک فردی از موضوعات حساس	ارضای کنجکاوی
جوړچین	مشارکت و عضویت در گروه‌های بزرگ‌تر	نوع‌دوستی و حل مشکلات
داوری	داوری موضوعات ارجاعی بر اساس شواهد و مدارک	داوری منصفانه و بی‌طرف در کاوش

۵۰

همان‌گونه که در جدول ۶ می‌توان مشاهده کرد برخی مفاهیم دارای جهت‌گیری بیرونی‌اند که بر تولیدات و فرآورده‌های بیرونی پژوهشگری تمرکز دارند. مفاهیم دیگری نیز با جهت‌گیری درونی بر فرایندهای داخلی پژوهشگری تأکید دارند. مفهوم مسئولیت حرفه‌ای، تمرکز بیرونی بر حل مسائل و پاسخ‌گویی به سؤالات از طریق فرایند ترکیب عناصر مجزای داده‌ها دارد و به‌سمت ایده‌ها، فنون و فعالیت‌ها متمایل است. مفهوم کار هنری به‌شدت بر فرآورده تمرکز دارد و محقق به‌صورت جدی، هماهنگ و از طریق تشخیص فردی یا پاداشی که به‌دنبال دارد یا شبکه‌های اجتماعی که در آن درگیر است، حضور دارد. در مفهوم جوړچین باهدف درک زوایای پنهان، تمرکز بر تحلیل داده‌هایی است که پژوهش می‌شود. بنابراین، بر فرایند درک پدیده مورد مطالعه تمرکز بیرونی دارد. از طرف دیگر، مفهوم سفر به ناشناخته‌ها جهت‌گیری درونی دارد و بر علایق شخصی و مسائل محقق متمرکز است. نتایج یافت‌شده در خصوص این حیطه‌ها

با نتایج پژوهش بیچر^۱ (۲۰۰۱) هماهنگ است که دریافت محققان به صورت متفاوت جهت گیری بیرونی دارند، به طوری که نگرانی های شخصی آنها بر درک شان از پژوهشگری تأثیر داشت. در این خصوص می توان گفت که امروزه پژوهشگری علمی علاوه بر اینکه یک فن است، به اندازه ای گسترش یافته که به صورت یک حرفه درآمدی است. مهارت های فنی پژوهشگری از دو نوع اساسی است: ذهنی و تجربی. در رابطه با مهارت های ذهنی باید گفت که اطلاع از زمینه دانش مورد نظر، چه وضع موجود و چه سیر تاریخی آن، امری ضروری است. پژوهشگر در ارزیابی چنین دانشی باید واجد یک ذهن حساس انتقادی و یک توان ارزشیابی باشد. زیرا همه آثار علمی از ارزش یکسانی برخوردار نیستند. به مرور با پیشرفت پژوهشگر، با افکار، واقعیت ها و پیشرفت در دیگر زمینه های علمی آشنا و به آنها علاقمند می شود و این امر، شیوه تفکر او را تحت تأثیر قرار می دهد و جهت گیری پژوهشی اش شکل می گیرد.

۵۱

با توجه به دیدگاه ها و تجارب درک شده اعضای هیئت علمی مربوط به ماهیت و شکل پژوهشگری در رشته های کنونی، نیازی فوق العاده به بازسازی برخی ساختارهای آموزشی عالی احساس می شود. مثلاً هنکل (۲۰۰۵) پیشنهاد نموده که گونه ای جدید از همکاری علمی - صنعتی جایگزین تحقیقات تخصصی رشته ای شوند یا دست کم، همان گونه که بریجز (۲۰۰۶) اظهار کرده تحقیقات به جای آنکه تنها محدود به یک رشته باشند، توسط رشته های مختلف انجام شوند. نتایج تحقیق حاضر، مؤید نظر دلانته (۲۰۰۱) است که بر این باور است که در واقع، پژوهشگران به صورت فزاینده ای به جای آنکه خود را محدود به یک رشته بدانند، مایل به کار و فعالیت در یک حوزه هستند.

داده ها نشان داد که در حالی که محققان رشته های علوم پایه و فنی مهندسی بیشتر در مفهوم مسئولیت حرفه ای ظاهر شدند، اما این وضعیت انحصاری نبود و در مواردی اعضای رشته های علوم انسانی را نیز در برمی گرفت. از طرف دیگر، مواردی از محققان علوم پایه و کشاورزی به مفهوم پژوهشگری به عنوان کار هنری تمایل داشتند که رشته های علوم انسانی و هنر به آن معتقد بودند. همچنین، در مفاهیم دیگر نیز، گستره ای از اعضای رشته های علمی مختلف بودند. این یافته، دیدگاه های قبلی را که بر این ادعا بودند که رشته تخصصی تنها عاملی است که بر شیوه ای که توسط پژوهشگر تجربه می شود تأثیر می گذارد مورد تردید قرار می دهد. این یافته با گزارش بریو (۲۰۰۱) همسو است، او بیان

می‌کند عامل مهم در تفاوت دیدگاه‌ها، نه به‌سبب اختلاف رشته‌های تحصیلی محققان، بلکه به‌دلیل وجود دیدگاه‌های مختلف درباره پژوهشگری است که به گوناگونی و تغییر در رویکردها، راهبردها، فرایندها و نتایج منجر می‌گردد. در باب پژوهشگری در درون رشته‌ها گفتنی است که به‌نظر ویتلی (۱۹۸۴) بیشتر فرایند تولید دانش در رشته‌های دانشگاهی در اواخر قرن نوزدهم صورت پذیرفته است. رشته‌ها نقش اصلی تنظیم و هماهنگی جریان فعالیت‌های اجتماعی و فنی را در هسته تولید دانش، ساختارهای اشتغال و برنامه‌های تربیتی بر عهده دارند (لنویر، ۱۹۹۳)، باور عمومی بر آن است که رشته‌ها جزئی اجتناب‌ناپذیر از فرایند حرفه‌ای کردن کارهای علمی‌اند. (وایتلی، ۱۹۸۳) ظهور هر رشته فرایندی پویاست که توسط عواملی همچون اهداف سیاسی، ایدئولوژی، فشارهای اجتماعی، مداخلات دولتی، زمینه‌های سازمانی، ظرفیت‌های علمی رشته، فرایندهای سازمانی حرفه‌ای و منابع علمی هدایت می‌شود. (هاشم، ۲۰۰۷) مطالب بیان‌شده، یادآور آن است که رشته‌ها نیز همچون قبیله‌ها و انجمن‌های اجتماعی در تلاش برای توسعه هویت‌ها و رویه‌هایی مجزا متناسب با دغدغه‌های‌شان هستند (ویتلی، ۱۹۸۳) و باکارهای فکری که آنها را مشغول کرده است مرتبط‌اند. یک رشته همچنین فاقد روابط متقابل میان پژوهشگرانی از رشته‌ها، گفتمان‌ها و زبان‌های مختلف است (بچر، ۲۰۰۱) و شامل اشباع نسبی ارتباطات گروه و اتفاق نظر نسبی اعضای گروه در موضوعات حرفه‌ای است. (کان^۱، ۱۹۷۷) علاوه بر این، رشته‌ها به‌رغم تغییر زمانی ماهیت و تنوع نهادی و ملی آنها (وایتلی، ۱۹۸۳) دارای هویتی قابل تشخیص، قلمرو علمی معین و شاخصه‌های فرهنگی ویژه‌اند و اساس تمامی این رشته‌ها شامل معیارهایی مشترک همچون تحقیق، آموزش و قوانین مشترک فنی و کاربردی است. (بریجز، ۲۰۰۶) رشته‌ها همچنین دارای زمینه‌ای از ارتباطات بازاری نیز هستند که تولید و مصرف دانش را تنظیم می‌کنند، و مسئول پیگیری اهدافی مشترک از جمله تربیت نسل آینده پژوهشگران هستند. (کان، ۱۹۹۷) رشته‌ها در پرتو ماهیت و مرزهای‌شان، اهداف و هویت‌های حرفه‌ای پژوهشگران را شکل می‌دهند و ابزارهای دستیابی به آنها را تعریف می‌کنند (لنویر، ۱۹۹۳) و کار تحقیق را به شیوه‌هایی گوناگون به‌سمت موضوعاتی ویژه هدایت می‌کنند. (وایتلی، ۱۹۸۴)

یافته‌های بخش کمی حاکی از آن بود که با استفاده از پرسشنامه نیز می‌توان برداشت‌های متفاوت استادان را درباره پژوهشگری احصا نمود. تحلیل عاملی اکتشافی پنج

مفهوم متفاوت را از داده‌ها استخراج نمود. اگرچه عناوین استخراج شده با مؤلفه‌های بخش کیفی کاملاً مشابه نبودند، اما با دقت در محتوای گویه‌ها و مفاهیم می‌توان معادل‌هایی را در هر دو بخش کمی و کیفی یافت که مصادیقی مشخص را نمایندگی می‌کنند. به‌عنوان مثال، برداشت نادرست از پژوهش می‌تواند با مفهوم پژوهشگری به‌عنوان یک مسئولیت حرفه‌ای معادل‌سازی شود و به همین ترتیب مفهوم قضاوت با کشف حقیقت و مفهوم جورچین با مؤلفه حل مسئله. یافته‌ها همچنین نشان داد که نوع دانشکده و به‌تبع آن رشته تخصصی استادان نمی‌تواند تفاوتی معنادار در میانگین بیشتر متغیرها یا عامل‌های اصلی برداشت استادان از پژوهشگری ایجاد کند. این به بدان معناست که نوع رشته در تفاوت دیدگاه‌ها در زمینه مفهوم پژوهشگری نقشی عمده نداشت. این یافته عمده بر نتایج بخش کیفی تحقیق حاضر و یافته‌های قبلی بریو (۲۰۰۱) و نیومن (۱۹۹۳) صحه می‌گذارد. در تبیین این بخش از یافته‌های تحقیق باید گفت که به‌نظر بیچر (۲۰۰۱) نیز اجتماعات دانشگاهی «اجتماعات گفتمانی» اند. به‌عبارت‌دیگر، رشته‌های مختلف دانشگاهی، اجتماعات متفاوتی هستند که هرکدام مانند یک قبیله زبان، سنن، آیین‌ها، رسوم و مرزهای نمادین خاص خود را دارند. این صاحب‌نظران چهار گروه دانش را تحت عناوین «علوم محض»، «علوم فناوریانه»، «علوم انسانی» و «علوم اجتماعی کاربردی» از یکدیگر تفکیک کرده‌اند. در این گروه‌ها میزان تعمیم و کاربست نظریه‌ها و ایده‌ها در عرصه‌های جهانی یکسان نیست، زیرا گفتمان‌های درونی این رشته‌ها با علوم، اقتضانات متفاوتی از نظر معرفت‌شناختی و روش‌شناختی دارند. علوم انسانی و اجتماعی کمتر قابلیت جهانی بودن را در مقایسه با دو دسته دیگر دارد و صبغه ملی و محلی در این دانش‌ها بیشتر است. به‌میزانی که قابلیت تعمیم‌پذیری جهانی رشته‌ها کمتر می‌شود، میزان تولیدات علمی کشورهای مختلف که ارزش کاربردی در سطح بین‌المللی دارند، در این رشته‌ها نیز کاهش پیدا می‌کند. به این دلیل، سهم کشورهای غربی در رشته‌های غیر علوم انسانی بیشتر است. محدودیت جهانی بودن علوم انسانی و اجتماعی را می‌توان در تفاوت میان «شرایط اجتماعی» جست‌وجو کرد. از آنجا که علوم انسانی و اجتماعی «دانش وابسته به متن اجتماعی» خود هستند، شرایط جامعه‌ای که این دانش در آنها تولید می‌شوند، در تمام ابعاد تولید و توزیع و مصرف این دانش‌ها تأثیر می‌گذارد. از یک دیدگاه، آنچه در ایران در زمینه علوم انسانی و اجتماعی تولید شده است، از جنس «علم»، در معنایی که در اروپا و غرب تولید شده است نمی‌توان دانست. (فاضلی، ۱۳۹۳)

با تشخیص الگوهای چگونگی تجربه پژوهشگری، چارچوب بیان شده در پژوهش حاضر مبنایی را برای درک برخی پدیده‌های مرتبط با پژوهشگری در نظام آموزش عالی فراهم می‌کند که به صورت کامل درک نشده است. از آنجا که هر تنوع، گونه مختلفی از جهت‌گیری را در ارتباط با فرآورده‌های پژوهشی در بر دارد، لذا یافته‌های تحقیق حاضر ابزاری مفید در مباحث مربوط به بررسی عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. برای نمونه، مفهوم جورچین با جهت‌گیری بیرونی فرآورده ممکن است بیشتر از مفهوم سفر به ناشناخته‌ها با جهت‌گیری فرایند درونی‌اش منجر به تولید شود. بنابراین، با آگاهی از مفاهیم، می‌توان در خصوص فرآورده‌های پژوهشی در آینده بحث کرد.

وقتی محققان با جهت‌گیری‌های مختلفی هویت می‌یابند می‌توان پیش‌بینی کرد که در ارتباط مؤثر با همدیگر ناتوان خواهند بود. افراد منتسب به هر مفهوم در ظاهر در زبان مشابهی شریک می‌شوند و تلاش می‌کنند که در جلسات زمینه‌های مشترک را پیدا کنند، اما اساساً در اهدافی ناهمسو گفتگو خواهند کرد. این مسئله ممکن است با توجه به تفاوت‌ها در نگرش آنها به مفهوم پژوهشگری توجیه شود. شواهد و مباحث غیررسمی مربوط به پژوهشگران مشخص کرده که در شوراهای پژوهشی جهت‌گیری فرآورده‌های بیرونی بیشتر غالب‌اند. بسیاری از اعضای هیئت علمی مشکلات‌شان را در ارتباط با درک دیدگاه‌های دیگران در میز مذاکرات در چنین شوراهایی گزارش می‌کردند. چارچوب ارائه‌شده در این پژوهش راهکارهایی را برای درک تفاوت دیدگاه‌ها در شوراهای و کمیته‌های مختلف ارائه کرده است.

از آنجا که ممکن است مشارکت‌کنندگان در تحقیق شواهدی از انتساب به بیش از یک مفهوم از خود ارائه کرده باشند، این یافته ممکن است مشکلات بیان شده را اندکی تخفیف دهد. این یافته تا حدودی جایگزینی برای این مفروضه که تفاوت‌های رشته‌ای در ناکامی‌های ارتباطاتی بین اعضای هیئت علمی نقش دارد، ارائه می‌کند. یافته‌های این تحقیق اشارات کاربردی در ارتباط با توسعه پژوهشگری در سطح دانشجویان تحصیلات تکمیلی و پژوهشگران تازه‌کار دارد، چراکه چارچوبی برای درک اشتغالات فکری و نگرش همکاران قدیمی و باتجربه‌شان دارند. همانند بسیاری از مشاغل دیگر مجموعه‌ای از انگیزه‌های فردی پژوهشگران علمی را در ابتدای امر به این فعالیت می‌کشاند.

امروزه برخلاف گذشته، برای ورود به کار پژوهش، کسی صرفاً دلایل مادی را در نظر نخواهد داشت. نمی‌شود گفت که پژوهش علمی، چشم‌انداز تأمین یک زندگی آسوده

را همراه خود دارد. پژوهش علمی پر از شگفتی و مستعد برانداختن اطلاعات از پیش تصور شده و نیز مستعد رسیدن به یک انگیزش واقع‌بینانه است. عواملی که باعث ثبات کاری یک پژوهشگر می‌شود می‌تواند متفاوت باشد. برخی از این عوامل شاید، احساس نیرومندی ناشی از توان تشخیص، علاقه به یک جستجوی آگاهانه، تمایل به یک فعالیت پویا برای فهم مجهولات است. همین تحرک باعث می‌شود که مسئله پژوهش، ذهن انسان را درگیر کند. به‌نظر دیکنسون^۱ (۱۹۸۶) انگیزه نیرومندی در پژوهشگران وجود دارد و آن تلاش برای دستیابی به یک مقیاس فناپذیری به‌عنوان اعتراض علیه فناپذیری شخصی خود فرد است. همه این دلایل گوناگون که افراد را به پژوهش علمی می‌کشاند یا آنها را در آن نگه می‌دارند، چه مربوط به نفع شخصی باشند چه دوستانه، باید از براهین علمی جدا نگه‌داشته شوند. بی‌طرفی در پیگیری این براهین که بخشی از آیین پژوهش علمی را تشکیل می‌دهد، به‌معنی بی‌علاقگی نسبت به ارزش‌های پیوسته با آن نیست. دلیلی نیز وجود ندارد که پژوهشگر هنگام پیگیری و ارائه دیدگاه علمی شخصی خودش باید از شور و شوق، دوری کند. رغبت به پژوهش علمی، شوق در شکستن و تغییر شکل دادن الگوهای افکار و واقعیت و اشتیاق برای مشاهده، در واقع، برای افزایش مقاومت در پژوهش علمی، واجب است. این ویژگی‌ها حالتی خود احیا دارند تا بتوان در ورای تردیدها و نامعلومی‌ها، آزمایش‌های بعدی را تا رسیدن به یک نظریه روشن ادامه داد.

تحقیقات (رمزدن^۲، ۱۹۹۷)، نشان داده که دانشجویان در شرایطی مختلف مفاهیمی متفاوت را از مفهوم یادگیری از خود بروز می‌دهند. لازم است روشن شود آیا این یافته در مورد مفهوم پژوهشگری در میان اعضای هیئت علمی صادق است. هنگامی که عضو هیئت علمی به پژوهش می‌پردازد آنچه انجام می‌دهد و گزارش می‌کند به مفاهیم ذهنی او درباره ماهیت پژوهشگری بستگی دارد. بسیاری از محققان در پروژه‌ها احساس می‌کنند که این مفاهیم زیربنایی در اجرا، انتخاب روش و پرسش‌های پژوهشی تأثیر دارد. مطالعات بیشتری مورد نیاز است که رابطه بین فهم اعضای هیئت علمی از پژوهشگری و عملکرد آنها را روشن نماید. پژوهش‌هایی جامع برای ادغام مفاهیم پژوهشگری، تدریس و یادگیری مورد نیاز است. به‌طور کلی بررسی دیدگاه‌ها و ادراکات محققان، از اقدامات ارزشمندی است که نتایج آن نقشی مهم در بهبود توسعه پژوهش خواهد داشت.

1. Dickinson
2. Ramsden

اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده در تحقیق حاضر، به مقالات پژوهشی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نشر علمی و بخش مهمی از فعالیت‌های پژوهشگری اشاره داشتند. توضیح اینکه نگارش مقاله در ایران به‌ویژه در حوزه علوم انسانی از عمومیت و رشد کافی برخوردار نیست. دلایل متفاوتی برای این امر وجود دارد. مهم‌ترین آنها به ضعف بنیة این علوم و مشکلات مربوط به ساختارهای اجتماعی و معرفتی بازمی‌گردد. توسعه کیفی علوم انسانی و اجتماعی مانند هر رشته دیگری مستلزم تحقق مجموعه شرایطی از جمله: رشد و توسعه ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به فرهنگ دانشگاهی از راه بهبود فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی؛ گسترش استقلال دانشگاهی؛ گسترش ارتباطات علمی در تمام سطوح؛ اصلاح روش‌های آموزش دانشگاهی از روش‌های اقتدارگرایانه به روش‌های مشارکتی و دموکراتیک است.

در جمع‌بندی باید گفت که پژوهشگری داری چند ویژگی است. نخست آنکه، فعالیتی خلاق است. اعضای هیئت علمی که در این فعالیت شرکت دارند، نوعی رابطه شهودی با ماهیت آن برقرار می‌کنند. تخیل و ابتکار برای خلاقیت ضرورت دارند. گرچه برخی از دانشمندان معتقد به اهمیت ابتکار در پژوهش نیستند. مازلو^۱ (۱۹۵۴) که نقاد آموزش علم است، معتقد است که یک دانشمند غیر خلاق، مانند ناطق لال دچار خود تناقضی است. نشانه دیگر پژوهشگری، از نوع کاملاً متفاوتی است و بدون آن، نشانه‌های ابتکار و تخیل، به خلاقیت و موفقیت تحول پیدا نمی‌کنند و آن، پشتکار و استقامت است. ویژگی دیگر پژوهشگری آزاداندیشی است که توانایی پذیرش احتمال اشتباه و خطا از سوی پژوهشگر را نیز در برمی‌گیرد. توانایی پژوهشگر علمی در انتقادی آگاه‌کننده، منطقی و بی‌طرفانه از یک قسمت از کار و عقیده خودش، همانند انتقاد از دیگری پیوند نزدیکی با آزاداندیشی دارد. توانایی در پرسشگری پیش‌داوری‌های شخصی و کنار گذاشتن آنها، با این هدف که فرد بتواند با پیش‌داوری‌های سایر همکاران طرح، برخوردی عادلانه و منتقدانه داشته باشد، مستلزم فروتنی است.

راوتز^۲ (۱۹۷۱) به‌گونه‌ای متقاعدکننده‌ای استدلال کرده است پژوهش علمی یک فن است؛ زیرا ویژگی‌های متمایز یک فرد فنی، مجموعه‌ای از مهارت‌های اساسی است که فرد در آنها تبحر دارد و یا مجموعه‌ای از قواعد رفتار که مضمون دانش فنی او را

1. Maslow
2. Ravetz

تشکیل می‌دهد و بر کار وی نظارت دارد و اینکه او به یک انجمن یا صنف فنی تعلق دارد. همکاری و ارتباط، دو جنبه از کنش متقابل پژوهشگران علمی را شکل می‌دهند. طبیعی است که در حوزه علم، همکاری غیرقابل انکار است. اما پژوهشگران علمی به‌ویژه کسانی که در عرصه کاملاً نظری فعالیت‌های پژوهشی فعالیت دارند، عموماً گرایش دارند که به‌تنهایی کار کنند و یا به گفته گارفیلد^۱ (۱۹۷۷) انزواطلب‌اند. نیاز به گزارش مشاهدات و نتایج پژوهش‌های علمی و تبدیل آنها به بخشی از میراث فکری مشترک بشری، بر کسی پوشیده نیست. این نیاز نیز وجود دارد که کار یک شخص در معرض بررسی دقیق اجتماع علمی قرار گیرد. این دو هدف امروزه در قالب انتشار اثر در نشریات علمی، با هم جمع شده‌اند. به همین سبب، آثار فردی کاملاً تحت‌الشعاع نظام نشریه‌ای قرار گرفته است. البته متأسفانه دویدن به‌دنبال پول، نشان افتخار و جایزه، امور واقعی پژوهش علمی را مخدوش کرده است. زیرا یک انگیزه خودخواهانه و شخصی را به سایر انگیزه‌ها اضافه می‌کند، این گرایش به‌جای اهمیت دادن به مجامع علمی، به بزرگ کردن فرد می‌پردازد. در سال‌های اخیر شاهد تلاش فراوان عوامل بیرون از دانشگاه مانند دولت‌ها، سیاستمداران و رهبران تجاری برای تعریف ماهیت حقیقی دانش علمی بوده‌ایم. این عوامل بیرونی همراه با رهبران سازمانی، پژوهشگران و دانشجویان بر آن‌اند تا گونه‌های مناسب تحقیقات تجربی و آثار پژوهشی را شکل دهند. بسیاری از آنها بر این باورند که به تولید دانش علمی مفید و عملی که دانش، «کاربردی» یا دانش «نوع دوم» نامیده می‌شود نیازمندیم که به‌منظور کشف مشکلات کنونی جامعه و ارتقای رشد اقتصادی به کار می‌رود.

منابع

۱. ادیب حاج باقری، محسن؛ سرور پرویزی و مهوش صلصالی. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
۲. دانایی‌فرد، حسن و سیدحسین کاظمی. (۱۳۹۰). پژوهش‌های تفسیری در سازمان، استراتژی پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
۳. شیربگی، ناصر و صدیقه کاوه‌ای. (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه نظارتی استادارهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد. رویکردهای نوین آموزشی. ۷ (۱).
۴. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۳). فرهنگ و دانشگاه (منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی). تهران: نشر ثالث. چاپ دوم.
۵. فلیک، اووه. (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی. هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
۶. کرسول، جان و ویکی پلانوکلاک. (۱۳۹۵). روش‌های پژوهش کیفی. علیرضا کیامنش و جاوید سرایی. تهران: نشر آبیژ.
۷. گال، مردیت؛ والتر بورگ و جوئیس گال. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. احمدرضا نصر؛ حمیدرضا عریضی؛ خسرو باقری؛ محمدحسین علامت‌ساز؛ محمدجعفر پاک‌سرشت؛ علی دلاور؛ علیرضا کیامنش و غلامرضا خوی‌نژاد. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی با همکاری انتشارات سمت.
۸. محمدپور، احمد. (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضد روش ۲. جلد دوم. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
۹. میرز، لاورنس؛ گامست گلن و جی گارینو. (۱۳۹۴). پژوهش چندمتغیری کاربردی طرح و تفسیر. حسن پاشا شریفی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.

10. Åkerlind, G. S. (2005). Ways of Experiencing Being a University Researcher. In J. Bowden & P. Green (Eds.). *Doing Developmental Phenomenography*: Melbourne: RMIT University Press.
11. Åkerlind, G. S. (2008). An Academic Perspective on Research and Being a Researcher: an Integration of the Literature. *Studies in Higher Education*. 33. (1).
12. Becher, T. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
13. Bialecki, L. (2001). Goals and Policies of Higher Education Reform. *Higher Education in Europe*. 26(3).
14. Bills, D. (2004). Supervisors' Conceptions of Research and the Implications for Supervisor Development. *International Journal for Academic Development*. No. 9.
15. Bleiklie, I. & H. Byrkjeflot. (2002). Changing Knowledge Regimes: Universities in a New Research Environment. *Higher Education*. No. 44.
16. Bohme, G. (2005). Midwifery as Science: An Essay on the Relation between Scientific and Everyday Knowledge. In N. Stehr & V. Meja (eds.). *Society and Knowledge: Contemporary Perspectives in the Sociology of Knowledge and Science* (pp. 373-392). New Brunswick:

- Transaction Publishers.
17. Boyer, E. L. (1982). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
 18. Brew, A. (2001). Conceptions of Research: A Phenomenographic Study. *Studies in Higher Education*. No. 26.
 19. Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*. 40(2).
 20. Cardozier, V. R. (1987). *American Higher Education. An International Perspective*. United States.
 21. Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
 22. Dickinson, J. P. (1986). *Science and Scientific Researchers in Modern Society*. United Nations Educational, Scientist and Cultural Organization. Paris: Imprimerie des Presses Universitaires.
 23. Dunkin, R. (2000). Using Phenomenography to Study Organizational Change. In J. A. Bawden & E. Walsh, (eds). *Phenomenography*. (PP. 137-152) Melbourne: RIMIT University Press.
 24. Garfield, E. (1977). Open-mindedness in Science and Medicine. *Essays of an Information Scientist*. Vol. 11. Philadelphia, I.S.I. Press.
 25. Geiger, R. L.; C. L. Colbeck. & Williams, R. L. (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdam/faipei: Sense.
 26. Gibbons, M.; N. Levitt, N. & M. W. Lewis. (eds.) (1996). *Theflightfrom Science and Reason*. New York: Academy of Sciences in Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
 27. Groves, W. E. (1968). What Is all this Knowledge? In C. G. Dobbins & C. B. T. Lee (eds.). *Whose Goals for American Higher Education?* (pp. 69- 82) Washington, D. C.: American Council of Education.
 28. Harman, G (2006). Research and Scholarship. In J. F. Forest & P. G. Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education*. (pp. 309-328). Dordrecht: Springer.
 29. Hashem, M. (2007). Becoming an Independent Field: Societal Pressures, State, and Professions. *Higher Education*. No. 54.
 30. Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher Education*. No. 49.
 31. Humes, w. & T. Bryce. (2001). Scholarship, Research and the Evidential Basis of Policy Development in Education. *British Journal of Educational Studies*. 49(3).
 32. Hunt, S. D. (2002). *Foundations of Marketing Theory*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
 33. Järvinen, P. (2004). *On Research Methods*. Tampere, Finland: Opinpajan Kirja.
 34. Kiley, M. & G. Mullins. (2005). Supervisors' Conceptions of Research: What Are They?. *Scandinavian, Journal of Educational Research*. No. 49.
 35. Kockelmans, J. J. (1979). Science and Discipline: some Historical and Critical Reflections. In J. J. Kockelmans (ed.). *Interdisciplinary and Higher Education*. (pp. 11-48). University Park: The Pennsylvania State University Press.
 36. Krejcie, R. V. & D. W. Morgan. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. No. 30.
 37. Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.
 38. Lee, C. B. T. & C. G. Dobbins. (1968). Whose Goals for American Higher Education? American Council on Education.
 39. Lenoir, T. (1993). The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway & D. J. Sylvan (eds.). *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarily* (pp. 70-102). Charlottesville: University Press of Virginia.
 40. Martin, J. R. (1981). The Ideal of the Educated Person. *Educational Theory*. 31(2).
 41. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper

42. Meyer, J. H. F.; M. P. Shanahan. & R. C. Laugksch. (2005). Students' Conceptions of Research: A Qualitative and Quantitative Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*. No. 49.
43. Neumann, R. (1993). Research and Scholarship: Perceptions of Senior Academic Administrators. *Higher Education*. No. 25.
44. Nisbet, J. (2005). What Is Educational Research? Changing Perspectives through the 20th Century. *Research Papers in Education*. 20(1).
45. Pelikan, J. (1992). *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
- Pounder, D. G., & D. Johnson. (2007). Reflections on EAQ's Past, Present, and Future. *Educational Administration Quarterly*. 43(2).
46. Penelope, M.; F. Andreas. & D. Lars-Owe. (2013). A Phenomenographic Study of Students' Conceptions of Quality in Learning in Higher Education in Rwanda. *Studies in Continuing Education*. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2013.768229>
47. Pitcher, R. & G. S. Åkerlind. (2009). Postdoctoral Researchers' Conceptions of Research: A Metaphor Analysis. *The International Journal for Researcher Development*, No. 1.
48. Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments, in: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. 2nd ed (Edinburgh, Scottish Academic Press).
49. Ravetz, J. R. (1971). *Scientific Knowledge and Its Social Problems*. Oxford: Clarendon Press,
50. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
51. Sleeter, C. E. (2001). Epistemological Diversity in Research on Pre Service Teacher Preparation for Historically Underserved Children. *Review of Research in Education*. No. 25.
52. Stehr, N. & V. Meja. (eds.) (2005). *Society and Knowledge: Contemporary Perspectives in the Sociology of Knowledge and Science*. New Brunswick: Transaction Publishers.
53. Stromquist, N. (2007). *The Professoriate in the Age of Globalization*, Rotterdam: Sense Publishers.
54. Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/faipei: Sense Publishers. University Press.
55. Weick, K. E. (2003). Theory and Practice in the Real World. In H. Tsoukas & C. Knudsen (eds.). *The Oxford Handbook of Organisation Theory*. (pp. 453-475). New York: Oxford University Press.
56. Whitley, R. (1983). The Rise and Decline of University Disciplines in the Sciences, In R. Jurkovich. & J. H. P. Paelinck (eds.). *Problems in Interdisciplinary Studies*. (pp. 11- 25). Brookfield, Vermont: Gower Publishing Company.
57. Whitley, R. (1984). *The Intellectual and Social Organisation of the Sciences*. Oxford: Clarendon Press.
58. Wolff, R. P. (1969). *The Ideal of the University*. Boston: Bacon Press.

علم بومی و نسبت آن با علم دینی در چند دهه اخیر در کانون توجه اندیشمندان مسلمان بوده است. بنابر برخی خوانش‌ها از علم بومی، دست‌یابی عقل به علم، کاملاً بومی و تاریخی است. این رویکرد معمولاً در زمره نسبی‌گرایی و تکثرگرایی معرفتی قرار گرفته و استفاده از آن در مباحث علم دینی، با مبانی معرفت‌شناختی اسلامی در تعارض دانسته می‌شود.

اما باید توجه داشت برخلاف تلقی رایج و عرفی که نسبی‌گرایی را مفهومی عام در نظر گرفته و ریشه آن را در شکاکیت سوفسطائیان می‌داند که مابعدتجددگرایان آن را در ساحت‌های گوناگون بازتولید کرده‌اند، نسبی‌گرایی یک کل واحد نبوده و دارای انواع گوناگونی است.

حسین کچویان یکی از اندیشمندان حوزه روش‌شناسی علم انسانی - اسلامی است، که با تبیین ماهیت بالضروره تاریخی انسان، عقل و علوم انسانی را متکثر می‌داند. این توجه به بومی بودن ذاتی علوم انسانی، سبب اتهام نسبی‌گرایی مردود از طرف برخی جریان‌های بدیل علم دینی گردیده است. نگارنده در این مقاله کوشیده‌اند تا با دقت در ابعاد مسئله و تفکیک میان آنچه مشهور به نسبی‌گرایی است، با نسبی‌گرایی مردود و نسبی‌گرایی معقول و با تبیین دیدگاه‌های اجتماعی این متفکر مسلمان، خوانشی از دیدگاه وی را ارائه دهند که نظر ایشان در مورد علم بومی گرفتار ایرادات معرفت‌شناختی انواع نسبی‌گرایی مردود نشود.

■ واژگان کلیدی:

معرفت‌شناسی، نسبی‌گرایی، علم بومی، تکثرگرایی تاریخی و فرهنگی، حسین کچویان

پیگیری انواع نسبی‌گرایی در اندیشه حسین کچویان

علیرضا حدادی

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تهران
alihaddadi@ut.ac.ir

مقدمه

نسبی‌گرایی^۱، تقریباً در هر حوزه‌ای از مباحث علوم انسانی جای پا دارد. اهمیت و تبعات نظری آن نیز بر کسی پوشیده نیست، به‌ویژه اینکه در دهه‌های اخیر و به‌دنبال تغییرات اساسی در فلسفه علم، گستره نظریات و مطالبی که به‌نوعی پا در دام نسبی‌گرایی گذارده‌اند، بسیار وسیع‌تر نیز شده است.

در نگاهی ساده نسبی‌گرایی صورتی از رابطه $y=f(x)$ است که در آن x متغیر مستقل بوده و y متغیر وابسته است. گونه‌های مختلف نسبی‌گرایی زمانی پدید می‌آید که به‌جای x و y وجوه مختلفی قرار داده شود. به‌طور مثال فهم، معرفت، ارزش‌گذاری و حتی واقعیت می‌تواند y باشد و زبان، فرهنگ، تاریخ و... می‌تواند به‌جای x قرار داده شود. (سویر^۲، ۲۰۰۳) در ادعایی مشابه با نسبی‌گرایی همچون بواس^۳ که معرفت را وابسته به تغییر فرهنگ می‌دانند، طرفداران علم بومی در ایران نیز مدعی هستند که علم جدید (مدرن)، محصول دوره‌ای خاص از تاریخ و فرهنگ جهان غرب بوده، انعکاس آن در جوامع دیگر نمی‌تواند مشکلی را از ایشان حل کند.

همچنین برخی جریان‌های علم دینی همچون جوادی‌آملی و عابدی‌شاهرودی دانشی را اسلامی می‌دانند که مطابق با واقع باشد. از این جهت رویکرد علم بومی، که معتقد است علم اعتباری، امکان کشف حقیقت را ندارد، در تضاد با علم دینی - علم مطابق با واقع - تلقی می‌شود و از جمله رویکردهای تکثرگرایانه و دارای تبعات مردود معرفت‌شناختی به‌حساب می‌آید.

از جمله متفکران جریان معاصر علم بومی در ایران حسین کچویان است. وی با تکیه بر برخی آرای فوکو و وگلین^۴ سعی در نشان دادن امکان وجود چند جامعه‌شناسی هم‌عرض را دارد و معتقد است جامعه‌شناسی، زبان و الهیات دوران مدرن بوده، که دوران مرگش فرارسیده و اکنون به تعداد مکاتب موجود، سرمشق جامعه‌شناسی وجود دارد. (کچویان، ۱۳۸۹ الف: ۶۳) وضعی که به تکثرگرایی معرفتی و روش‌شناختی شناخته می‌شود.

نگارنده با توضیحاتی که در ادامه درباره انواع نسبی‌گرایی داده، تلاش داشته تا در این مقاله به این پرسش پاسخ دهد که آیا رویکرد نظری کچویان با ایرادات معرفت‌شناختی انواع مردود نسبی‌گرایی روبرو است یا خیر؟ گفتنی است نگارنده معتقد است، نسبی‌گرایی

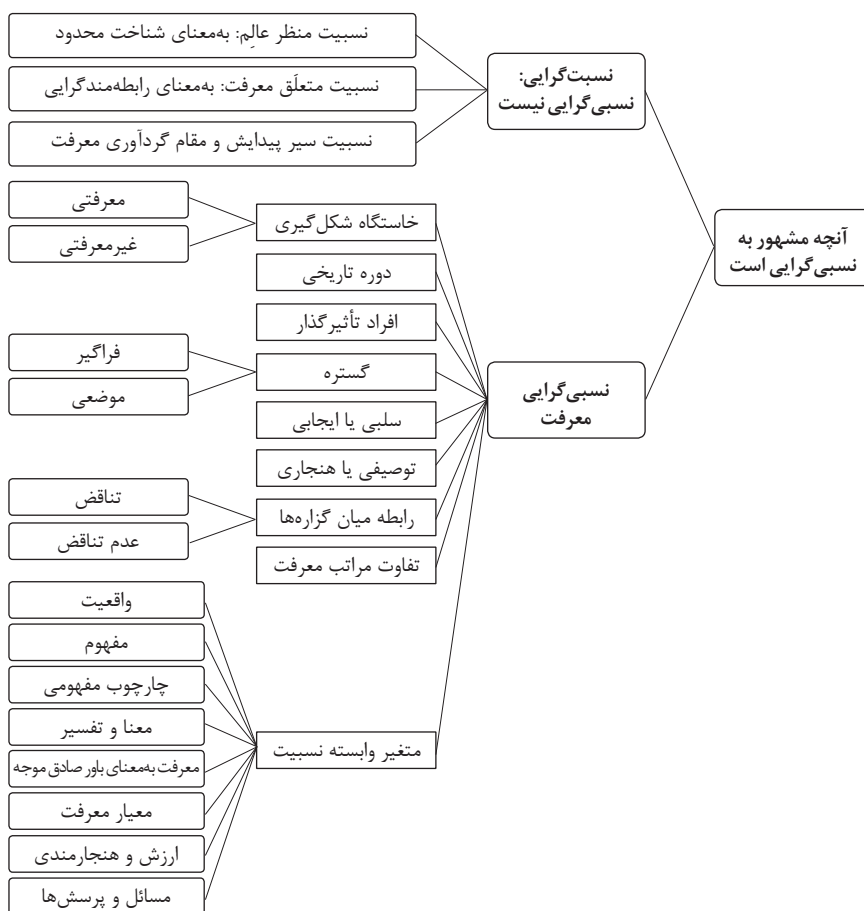
1. Relativism
2. Swoyer
3. Franz Boas
4. Voegelin

یک کل واحد و برجستگی منفی نیست، بلکه دارای اقسامی متنوع است که مقصود از نسبی‌گرایی مردود، انواعی از نسبی‌اندیشی است که دچار ایرادهای معرفت‌شناختی بوده و در مقابل، انواع معقول، عاری از چنین مشکلاتی هستند.

انواع نسبی‌گرایی

نگارنده در مقاله‌ای دیگر (حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۸: ۳۳)، تفکیک‌های متنوعی را میان اقسام نسبی‌گرایی نشان داده، که اینجا به برخی نکات مرتبط اشاره خواهد شد. نقشه انواع نسبی‌گرایی به شرح ذیل است.

۶۳



شکل ۱: تصویر کلان تمام انواع نسبی‌گرایی

نسبت‌گرایی

برخی از آنچه اصطلاحاً به نسبی‌گرایی شهره شده است، اساساً از موضوع نسبی‌گرایی خارج است، چراکه مراد بسیاری پژوهشگران از نسبی‌گرایی، نسبت معرفت نبوده و تبعات و ملزومات آن را نیز نخواهد داشت. برای پیش‌گیری از دام اشتراک لفظی، با مسامحه می‌توان نام سه دسته زیر را نسبت‌گرایی^۱ گذاشت.

۱. نسبت منظر عالم از جنبه وجودی معرفت: این نوع نسبت به معنای شناخت محدود در مقابل شناخت کامل است، که به واسطه جایگاه فاعل شناسا نسبت به موضوع شناسایی^۲ رخ می‌دهد. (پارسانیا، ۱۳۸۸: ۱۰۶-۹۹) در این نگاه، جایگاه عالم نسبت به شیء ذو ابعاد، جایگاه ویژه‌ای است که فقط به برخی ابعاد موضوع شناسایی اشراف دارد و لذا شناخت وی نسبت به آن بعد، مطابق و لکن نسبت به کل شیء کامل نیست. این نقص مربوط به عالم است و نباید از آن به نقص معرفت پل زد و به عدم تطابق معرفت وی با واقع حکم کرد.

۲. نسبت متعلق معرفت، رابطه‌مندگرایی^۳ به معنای شناخت اضافی موضوع شناسایی در مقابل شناخت نفسی آن: نسبت، وصف متعلق معرفت است نه خود معرفت. شناخت یک شیء با توجه به رابطه‌اش با سایر اشیاء محیط پیرامونی صورت می‌پذیرد. تمام اشیاء به دیگر اشیاء مربوط‌اند و باید این تصور سنتی ذات‌گرایانه^۴ که یک شیء را می‌توان تنها و منقطع از سایر اشیاء، فهم و توصیف نمود، کنار گذاشته شود. (سکریس^۵، ۲۰۱۰: ۱۴۶)

۳. نسبت سیر پیدایش معرفت، مقام توجیه و گردآوری: برخی قیود در شکل‌گیری

و پیدایش معرفت نقش ایفا می‌کنند، اما جنبه حکایی معرفت را نسبی نمی‌کنند.

اما با گذشت از نسبت‌گرایی، در انواع دیگری از آنچه مشهور به نسبی‌گرایی است، با نسبی‌گرایی معرفت مواجه می‌شویم. منظور از معرفت، باور صادق موجه^۶ است و نسبی‌گرایی یعنی آنچه به نظر الف درست می‌آید برای او درست و آنچه به نظر ب می‌رسد برای ب درست است. در اینجا نسبت، به عنوان وصف خود معرفت به کار می‌رود. توضیح بیشتر آنکه منظور نسبی‌گرایان از صدق، بیش از آنکه مطابقت با نفس‌الأمر باشد، انسجام یا کارآمدی است. سازش اندیشه‌ها در یک پارادایم منسجم و یا منفعت در میدان نتیجه است که سرانجام واقعیت و تطابق را نیز بر ساخت می‌کند. (عارفی، ۱۳۸۸)

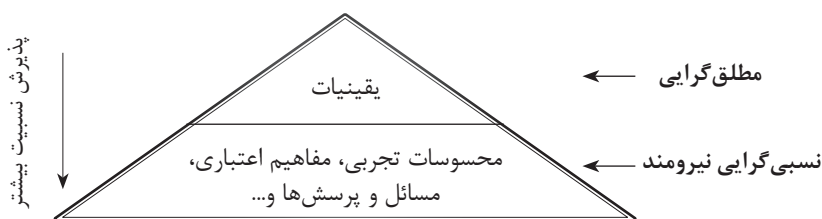
1. Relationism
2. Object
3. Relationalism
4. Substantialism
5. Tsekeris
6. Justified True Belief

نسبی‌گرایی معرفت

از میان انواع مذکور، تنها نسبیت معرفت است که ظرفیت دچار شدن به تبعاتی مردود را دارد، اما لازم است، آن را نیز طیف دانسته و میان نوع معقول آن با انواع مردود تفاوت قائل شد. نسبی‌گرایی معرفت را می‌توان از جهت خاستگاه شکل‌گیری به معرفتی و غیرمعرفتی، از حیث دوره تاریخی به یونان باستان، تجدد و مابعدتجدد، از جهت افراد تأثیرگذار به نقاط عطفی چون پروتاگوراس و ویتگنشتاین یا از حیث سلب و ایجاب و یا توصیفی یا هنجاری بودن نسبیت دسته‌بندی نمود. همچنین تفکیک از جهت رابطه میان گزاره‌ها، تفاوت مراتب معرفت و متغیرهای وابسته نسبیت، کمک شایانی در فهم ابعاد نسبی‌گرایی معرفت خواهد نمود. (برای توضیح نک: حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۸) در ادامه به برخی وجوه تفکیک میان انواع نسبیت معرفت، که در بخش تطبیق با اندیشه کچویان به کار می‌آید، به‌طور گذرا اشاره خواهد شد.

تفاوت مراتب معرفت

زمانی که متعلق معرفت دارای مراتب باشد، علم و معرفت نیز از این حیث دارای مراتب خواهد شد. لذا با اعتقاد به وجود مراتب علم در دو دسته محسوسات و مجردات، نسبی‌گرایی علم و معرفت نیز در دو سطح نسبی‌گرایی در علم به محسوسات و نسبی‌گرایی در علم به غیر محسوسات یا معقولات قابل تفکیک است. از این‌رو امکان مجاز دانستن نسبی‌گرایی در یک مرتبه، وجود دارد. با این حساب می‌توان هر می را برای پذیرش انواع نسبی‌گرایی علوم متصور بود.



شکل ۲: مراتب پذیرش نسبیت

سطح اول یا یقینیات و معقولات مبنایی، کمتر از سایر سطوح پذیرای نسبیت است. منطق، ریاضیات و برخی گزاره‌های فلسفی را می‌توان از زمره این سطح دانست که حقیقت واحد و یقین به آن قابل بحث و دسترسی است. چراکه گزاره‌های این سطح برای تصدیق

از هر منبعی جز عقل بی‌نیازند. سطح بعدی، سطح مظنونات و نظریات تجربی اعم از علوم انسانی و طبیعی است که بیش‌تر از سطح اول پذیرش نسبیت و تکثر می‌کند؛ چنانچه کوهن در علوم طبیعی، تقابل پارادایم‌ها را نشان داد. از این‌رو می‌توان نسبی‌گرایی را در مرتبه ظنیاتی چون علوم تجربی پذیرفت و آنها را امری پارادایمیک تلقی نمود، بدون آنکه آن را در مرتبه یقینیات سرایت داد.

مهم‌ترین متغیرهای وابسته نسبیت

شاید بتوان دسته‌بندی برحسب متغیرهای مستقل و وابسته را بهترین نوع دسته‌بندی جزئیات نسبی‌گرایی دانست. متغیرهای مستقل، آنهایی هستند که بر یک یا چند متغیر وابسته تأثیر گذارند. مانند: جنسیت، فرهنگ، تاریخ و زبان. اما اهمیت محوری در بررسی جزئیات نسبی‌گرایی با متغیر وابسته است. که در ادامه برخی از مهم و مرتبط‌ترین آنها به‌صورت گذرا تبیین خواهند شد.

مفهوم

افراد مختلف، برای دسته‌بندی جهان می‌توانند از مفاهیم متفاوتی استفاده کنند. به‌عنوان مثال اعراب، مفهوم «شتر» را به بیش از پنج معنا مقوله‌بندی می‌کنند، در صورتی که در جای دیگر به تمام آن انواع، تنها یک نام اطلاق می‌شود. نسبیت مفهومی در هیچ‌کدام از دو نوع مفاهیم - ماهوی و اعتباری - ایرادی نداشته و از انواع مردود نسبیت به حساب نمی‌آید. البته نسبیت در مفاهیم، خود لوازمی دیگر دارد. (حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۸: ۲۶)

پارادایم

پیش‌فرض نسبی‌گرایی در این معنا این است که جهان به‌طور حاضر و آماده خود را در اختیار سوژه قرار نمی‌دهد و واقعیت به‌واسطه پارادایم و مانند آن درک می‌شود. (واعظی، ۱۳۹۲)

معنا و تفسیر

معنا و تفسیر در حالی مطرح می‌شود که متن یا به‌عبارت دقیق‌تر «حاکی» وجود داشته باشد. اکنون نسبیت معنا و تفسیر، وجود معنا یا تفسیر ثابت را انکار می‌کند. آنچه حقیقی است، نظر مفسر است. تولد خواننده به قیمت مرگ مؤلف است. هایدگر، بارت و گادامر اصلی‌ترین معتقدان نسبیت فهم هستند. (واعظی، ۱۳۸۶)

معرفت به‌معنای باور صادق موجه

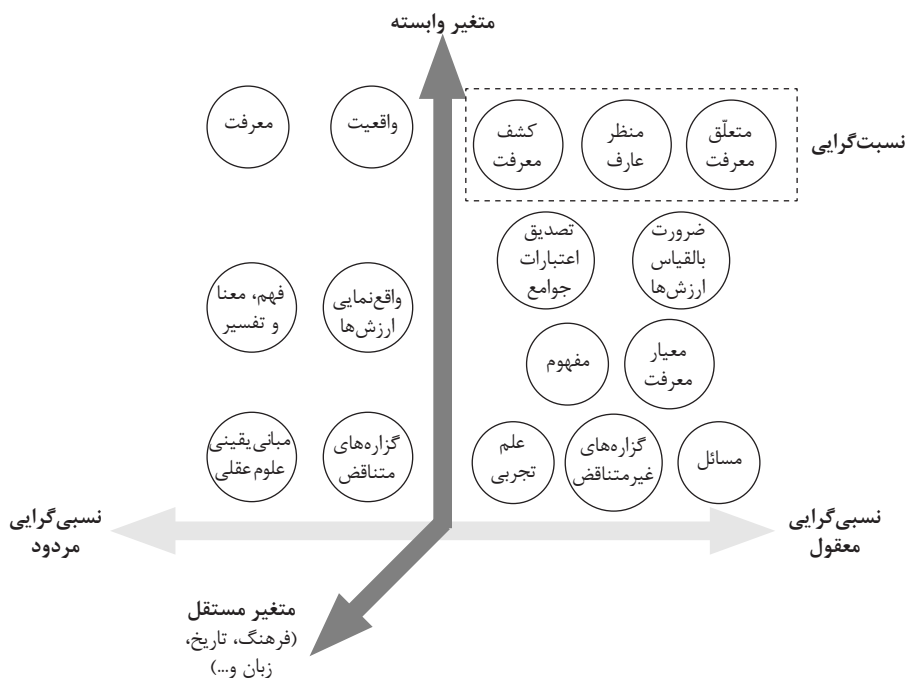
منظور از معرفت، باور صادق موجه می‌باشد. این نوع نسبی‌گرایی مدعی است که «صدق

و کذب» یا «توجیه» معرفت انسان، وابسته به قیودی نظیر فرهنگ و عصر تاریخی است. معیار معرفت

مسائلی از جمله قواعد شناخت، چپستی صدق، توجیه، ارزیابی معرفت در این حیطه می‌گنجد. معیارهای معرفتی، محدود به گونه‌هایی که در الگوهای هنجاری مانند منطق قیاسی، نظریه تصمیم‌گیری یا فلسفه علم هنجاری وجود دارد، نیست. در میان فرهنگ‌های سنتی، چه بسا سنت، ایمان به وحی، الهام و مرجعیت، معیار مهم‌تری در معرفت باشند. (سوپر^۱، ۲۰۰۳)

نتیجه انواع نسبیت

اما هر کدام از انواع مشهور به نسبی‌گرایی که در شکل ۱ ترسیم شده بود، خود می‌تواند از نوع نسبی‌گرایی ضروری عقل بشری، یا نسبیت مردود با تبعات غیرقابل پذیرش معرفت‌شناختی باشد، که در شکل زیر این تفکیک صورت گرفته است.



شکل ۳: نمای شماتیک مدل مفهومی پیشنهادی از ارزش معرفت‌شناختی انواع نسبی‌گرایی^۲

1. Swoyer

۲. از آنجا که منظور از تمام متغیرهای شکل در مقاله دیگر نگارنده (حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۸)، تبیین شده است، تنها به بیان شماتیک بسنده شده است.

بی‌تردید نسبی‌گرایی معقول، از جهت حکم، ملحق به نسبت‌گرایی به‌معنای عام بوده و محل نقد قرار نمی‌گیرد. اما نسبی‌گرایی مردود، شامل انواعی اعم از نسبت در واقعیت، معرفت به‌معنای باور صادق موجه، فهم و معنا، مبانی یقینی علوم، گزاره‌های متناقض و واقع‌نمایی ارزش‌ها شده و با ایرادات اساسی معرفت‌شناختی چون، شکاکیت، خودمتناقض بودن، خودتنهاگروی^۱ و ترجمه ناپذیری روبرو است.

بررسی اندیشه کچویان با تطبیق مدل مفهومی انواع نسبی‌گرایی

دکتر کچویان از جمله اندیشمندانی است که در آثار خویش دغدغه روش‌شناسی در علم انسانی و اجتماعی اسلامی را داشته و رویکرد خود را «علم بومی» نام نهاده است. (کچویان، ۱۳۹۰ ب و حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۵) رویکرد وی با بهره‌گیری از دیدگاه‌های برخی مابعدتجددگرایان همچون وگلین و فوکو و نوآوری‌های شخصی ایجاد شده است.

در علم بومی حداکثری مدنظر وی، ویژگی ایرانی بودن و اسلامی بودن از یکدیگر تفکیک‌شدنی نیستند. (کچویان، ۱۳۹۲ الف) علم دینی و به‌ویژه علم اجتماعی دینی، وابسته به دینی بودن متعلق علم اجتماعی یعنی اجتماع است. به این معنا اگر اجتماع، دینی شود، به همان میزان به علم دینی دست خواهیم یافت. از این رو مبنای شکل‌گیری علم اجتماعی دینی را می‌توان مرتبط با علقه‌های وجودی دینی باورمندان در حیات اجتماعی دانست. چنانچه مثلاً علم اجتماعی دورکیمی علقه کنترل، سازماندهی و اداره جهان تجددی در غیاب دین و بالعکس علم اجتماعی مارکسیستی علقه رهایی‌بخش داشته و درگیر تحول مرزهای تجدد سرمایه‌دارانه است. (کچویان، ۱۳۸۹ الف: ۱۴۹)

طبق رویکرد مذکور راه‌حل کچویان پیدایش چنین تغییری در علم، صرفاً از طریق استدلال انجام نمی‌گیرد. تأمل عقلانی و استدلال، اتفاقاً خود فرعی تحول دیگری از نوع وجودشناختی یا تغییر جهان به شکل واقعی است و این تغییر، بیش از هر چیزی مستلزم عمل است تا نظر. این کار مستلزم تجربه و زندگی دین‌باورانه است که تجددخواهی مانع اساسی پیش‌روی آن است. (کچویان، ۱۳۸۹ الف: ۱۵۴؛ ۱۳۸۹ ب؛ ۱۳۹۲ الف و...)

در محافل آکادمیک، کچویان متهم به تأثیر بیش از حد از آراء مابعداثبات‌گرایانی چون فوکو است که ملزومات نظری آنها نسبی‌گرایی مردود است. در صورتی که به‌نظر می‌رسد فوکو برای او چیزی بیش‌تر از اینکه عالی‌ترین مرحله تجدد و تکامل‌یافته‌ترین صورتش

باشد، چیزی نیست. وی فوکو را نه چیزی ورای تجدد، بلکه نقطه‌نهایی تجدد می‌بیند و به این معنا فوکو خصم تمام عیار کچویان است. چرا که کچویان معتقد است مابعدتجدد، تجدد خالص است، که تمام بقایای سنت از آن رخت بر بسته است و این همان چیزی است که در کار فوکو دیده می‌شود. رفتن او به سراغ تجدد، رفتنش به سمت تجدد در سرحداتش است. این سرحدات خودویران‌گر و نفی خود تجدد می‌شود. البته وی در کنار انتقادات به مابعدتجددگرایی فوکو، از ظرفیت‌های او مانند سایر اندیشمندان، بهره می‌برد. (حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۵)

به نظر می‌رسد برای تنویر برخی ابهامات در اندیشه کچویان و انتقاداتی که نظرات وی را نوعی از نسبیت فراگیر و مردود می‌دانند، لازم است نظریه وی را به مدل مفهومی انواع نسبی‌گرایی عرضه کرده و با تدقیق بحث نشان داده شود که برخی انواع از جمله «نسبیت متعلق معرفت به معنای رابطه‌مندگرایی»، «نسبی‌گرایی مفهومی»، «مراتب علوم در نسبیت معرفتی» و «نسبیت چارچوب مفهومی» در اندیشه ایشان بیشتر دیده می‌شود که در ادامه به آنها اشاره خواهد شد.

در ابتدا لازم است رابطه نسبی‌گرایی و واقع‌گرایی بررسی گردد. یعنی اساساً آیا موضع کچویان ضدواقع‌گرایانه است؟

واقع‌گرایی

افراطی‌ترین شکل نسبی‌گرایی، نوعی از ضدواقع‌گرایی است. (کریگ^۱، ۱۹۹۸: ۷۳۱۸) برخی متفکران (میرباقری، ۱۳۸۹: ۱۱۹-۱۰۶) که امکان شناخت مطابق با واقع را رد کرده و علم دینی را از طریق جهت‌داری ذاتی علوم اثبات می‌کنند؛ از واقع‌گرایی خام فاصله گرفته و تعریف جدیدی از نسبی‌گرایی با عنوان نسبت با واقع ارائه می‌دهند. اما کچویان صراحتاً معتقد است که واقع‌گرا بوده و قائل به انواع نیرومند نسبی‌گرایی نیست. او علاوه بر اینکه معتقد است جهان مستقل از معرفت وجود دارد، قائل است تلاش نظری وی در جهت شناخت و کشف همین امر واقع است.

«ما برحسب یک مبنای بسیار روشن، به‌عنوان یک مسلمان، واقع‌گرا هستیم. یعنی معتقدیم این عالم هر طوری فهمیده نمی‌شود و مؤید هر سخنی نیست. البته اثبات این مدعا در موضع اجتماعیات بسیار دشوار می‌شود؛ اما اگر این مبنا به‌عنوان یک امر بنیادی زیر سؤال برود، هیچ گفت‌وگویی در حوزه علم و شناخت علمی باقی

نمی‌ماند. اما واقع‌گرایی مستلزم این نیست که اگر من چیزی گفتم، حتماً عین واقع هست، بلکه واقع‌گرایی این است که تفسیری که من دارم، تفسیری است که تلاش می‌کند واقع را بگوید و تا وقتی که استدلال مخالفش نیامده و نتوانسته‌اند استدلال من را رد کنند، این بیان واقع است». (کچویان، ۱۳۹۱ ج)

وی آشکارا در تقابل با نسبی‌گرایی موضع می‌گیرد:

«قطعاً ما در نظر نداریم که دچار یک نوع نسبی‌گرایی شویم که امروزه دامن علم را فراگرفته و حداقل ما براساس سنت معرفتی خودمان از این نسبی‌گرایی برکناریم. بنابراین، حقیقت‌های متنوع علم که بحث می‌شود، به‌معنای قبول نسبی‌گرایی نیست». (کچویان، ۱۳۹۱ د)

حقایق متنوع به‌معنای نسبییت منظر عالم

در نگاه کچویان با پذیرش تنوع حقایق، هر روز حقیقت تازه‌ای جای حقیقت گذشته را خواهد گرفت. از نظر ایشان دلیل پیگیری تغییرات در جهان و علم، توسط اندیشمندان علوم انسانی، اعتقاد به حقیقت ناکارآمد علم موجود است.

«مثلاً حقیقت عرفانی با حقیقت فلسفی و حقیقت علم تجربی، حقایق متعدد و متفاوتی هستند و ما در تمام علوم به‌دنبال حقیقت هستیم، اما اگر شما رفتید به‌دنبال عرفان، حقیقتی که شما در آنجا مطلوب‌تان است متفاوت از آن‌وقتی است که شما رفتید دنبال فلسفه و علم تجربی و به‌نظر می‌رسد در هر یک از این ساحت‌ها احتمالاً یک تنوع، مشابه این وجود داشته باشد». (کچویان، ۱۳۹۱ د)

ابهام یکی از ویژگی‌های آثار کچویان است. چنین عبارتهایی را می‌توان با توجه به تمایز میان حقیقت که به مقام اثبات؛ و واقعیت که به مقام ثبوت تعلق می‌گیرد، با دو تفسیر توضیح داد. در تفسیر نخست با یک واقعیت ثابت غیرتاریخی مواجه هستیم، اما از یک‌سو این واقعیت دارای حیثیت‌های مختلف بوده و از سوی دیگر عالم دچار محدودیت شناخت است. از این‌رو بسته به دوران تاریخی و امکانات و محدودیت‌های عالم یا عالمان، جنبه‌هایی از واقعیت به‌چنگ می‌آید. در تفسیر دوم، خود واقعیت نیز در سیلان و متغیر است. در این تفسیر به‌خاطر سیلان خود واقعیت، اختلاف‌نظر میان عالمان نیز بیشتر می‌شود. در این بحث توجه به این مهم ضروری است که کچویان اصل وجود واقعیت مشترک را به صراحت می‌پذیرد. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۸۸) با پذیرش

هر یک از دو تفسیر، مشکل نسبی‌گرایی پیش نمی‌آید چرا که هر کدام از زاویه خود به یک واقعیت ثابت یا سیال می‌نگرند، فلذا صورت‌بندی ایشان از مفاهیم و زاویه‌ای که از واقعیت مشاهده می‌کند، متفاوت از سایر عرصه‌هاست. این تنوع که از تنوع منظر و جایگاه عالم به‌دست آمده، دچار آفات نسبی‌گرایی مردود نخواهد شد و از جمله انواع نسبت‌گرایی است. وی معتقد است هر کدام از این عرصه‌ها وجهی از واقعیت را در منظر خود مشاهده می‌کنند، اما هر کدام از این منظرها می‌تواند مطابقت با واقع داشته باشد. به‌سان شیئی که دو ناظر مختلف از دو زاویه به آن نظر انداخته و هر کدام بخشی را به‌عنوان کل شیء توصیف نمایند.

با توجه به این مطالب از منظر او تنها کسانی می‌توانند به شناخت کامل جهان برسند که تمام صورت‌های تاریخ را از ابتدا تا انتها در دسترس داشته باشند. شکی نیست که تمام تاریخ در دسترس انسان نیست و تنها در کلیت تاریخ می‌توان دریافت که حقیقت آن چیست. او مدعی است کار انسان، متناظر با قابلیت‌های فهم و موضوع خاص او یعنی جامعه انسانی است، لذا عقل و فهمش تاریخی خواهد بود، اما دیگرانی که بیرون از دایره عقل نظری در معانی ملکوتی هستند - یعنی انبیا^(ع) و صلحا -، فهم غیرتاریخی خواهند داشت و قادرند چنین دانشی را در اختیار انسان قرار دهند. (کچویان، ۱۳۹۲ ج: ۲۰۴)

خاستگاه شکل‌گیری نسبیت

برای گرایش دکتر کچویان به برخی از انواع نسبی‌گرایی، می‌توان به دلایل معرفتی و غیرمعرفتی از جمله پذیرش پارادایم‌گرایی کوهنی در علوم تجربی و مشاهده قوت در مابعدتجدد برای نقد تجدد اشاره کرد.

خاستگاه معرفتی: پارادایم‌گرایی کوهنی

از نظر کچویان یک غفلت عمده نظریات سنتی علوم اجتماعی، عدم توجه به روابط علم و جامعه است. برای رفع این غفلت پس از انتقادهای اساسی نسبت به رویکرد کلاسیک تجدد و شکل‌گیری رویکرد مابعداثبات‌گرایانه یا مابعدکوهنی در مورد ماهیت علم، اکنون نسبت به رابطه تنگاتنگ علم و جامعه اذعان و بر آن تأکید می‌شود. (کچویان، ۱۳۹۰ ج: ۳)

وی رویکرد کلاسیک تجدد به علم را برنتافته و از رویکردهای مابعدتجدد چون پارادایم‌گرایی کوهنی در علوم تجربی حمایت می‌کند. البته او انتقادهای جدی نیز به ورود پارادایم‌گرایی به تمام عرصه‌ها وارد کرده و قائل است نسبی‌گرایی پارادایمیک

کوهنی از مهم‌ترین نظریاتی است که پیامدهای مهلک آن گاهی به حدی می‌رسد که خودِ نظریه‌پرداز را نیز به امتناع از پذیرش نظریه و قبول نتایج مترتب بر آن وادار می‌سازد. «معضلِ حادی که نظریه‌پرداز را در چنین وضعیت متناقض و غیرقابل‌پذیرشی در مواجهه با تبعات نظریه‌اش قرار داده است، هراس از قبول حاکمیت غیر عقل بر جهان عقل و سقوط عقلانیت در ورطه عدم عقلانیت می‌باشد. روشن است که با قبول این نظریه، انسان ملزم به پذیرش آن چنان هزینه سنگین و غیرقابل‌تحملی می‌گردد که فرض ابعاد قابل‌تصور آن نیز در محدوده خیال، مو بر اندام راست می‌کند. این نظریه، تنها جهان علم را با فروپاشی و خرابی مواجه نمی‌سازد، بلکه انسانیت انسان در معرض نابودی قرار می‌گیرد.» (کچویان، ۱۳۹۱ الف: ۳)

به همین دلایل، همان‌گونه که خودِ کوهن تا پایان عمر از قبول تبعات منطقی نظریه‌اش خودداری و برای حل این ایراد تلاش می‌کرد، از نظر کچویان باید به تعریفی از پارادایم‌گرایی دست‌یافت که مصون از چنین نتایج غیرقابل‌قبولی باشد. یعنی اگرچه چنین مخاطراتی پیش‌روی نسبیت پارادایمیک وجود دارد، اما نباید آن را بالکل در زمره نسبیت مردود انگاشت. (کچویان، ۱۳۹۱ الف: ۳) به‌نظر می‌رسد راه چاره، برای در امان ماندن رویکرد پارادایمیک از ملزومات نسبی‌گرایی مردود، طبقه‌بندی علوم و قبول نسبیت در برخی ساحات و تسری ندادن آن به تمام عرصه‌ها باشد که در ادامه توضیح داده خواهد شد.

خاستگاه غیر معرفتی: مابعدتجدد

برخی معتقدند که امثال کچویان، برای عبور از تجدد و نشان دادن بدیل، دست در دست مابعدتجددی می‌گذارند که تنها در نفی تجدد با ایشان هم‌آهنگ است. غافل از اینکه مابعدتجدد، با کنار زدن تجدد، دین را نیز کنار خواهد زد. چراکه هر دو فراروایت‌اند و مابعدتجددگرایی اساساً وجود هر نوع فراروایتی را نفی می‌کند. لذا تقابل با مابعدتجدد مبنایی‌تر از درگیری با تجدد است. (شجاعی‌زند، ۱۳۹۵) به‌نظر می‌رسد مشکل چنین نقدهایی آن است که مابعدتجددگرایی را مانند بسته‌ای غیرقابل تجزیه می‌داند که یا باید کل آن را پذیرفت و یا تمامی آن را ترک گفت. اما برای این ادعا هیچ دلیل منطقی وجود ندارد. به‌عنوان مثال چه تلازم عقلی وجود دارد که اگر پارادایم‌گرایی کوهن در ساحت معرفت تجربی پذیرفته شد، باید در معرفت‌های غیرتجربی نیز پذیرفته شود؟

توجه به این مهم ضروری است که از نظر کچویان نقد، روش تمام تمدن‌ها در ادوار مختلف تاریخ برای بروز خودشان بوده است. اگرچه این نقد از استدلال‌های همان فرهنگ رقیب استخراج شده باشد. او مابعدتجدد را بحران فکر و انتهای تجربه تاریخی تجدد می‌داند. به این معنا بخشی از نقدهای مابعدتجدد به تجدد، همان سخنانی است که تمدن ما سال‌ها پیش به آن رسیده بوده است و ایرادی در اخذ آن نیست. (کچویان، ۱۳۸۹ ج و ۱۳۹۱ ج)

لذا با وجود استفاده کچویان از مابعدتجدد در نقد تجدد، نمی‌توان پذیرفت که وی متأثر از مابعدتجدد بوده و به تبعات آن آگاه نیست. به‌عنوان مثال برخی اندیشمندان همچون یوسف اباذری به اشتباه گمان می‌برند، کچویان مطالعات فرهنگی - از شاخه‌های اصلی علوم مابعدتجدد - را در مقابل مرگ جامعه‌شناسی مطرح کرده و از حامیان اصلی آن است. وی اگرچه مطالعات فرهنگی را وام‌گرفته از آثار فوکو می‌داند، لکن با رویکرد این مطالعات مخالفت اساسی دارد و آن را بدتر از جامعه‌شناسی و مغایر با ارزش‌های نظام‌ساز انقلاب اسلامی می‌داند. (کچویان، ۱۳۸۹ ج؛ ۱۳۹۱ ج و ۱۳۹۲ الف)

۷۳

نسبی‌گرایی مفهومی در عین رد تکثرگرایی وجودی، معرفتی و معنایی

ایشان در تبیین عدم امکان علم غیربومی، اشاره می‌کند که در نظریه ارسطو نیز در مورد ماهیت جوهر نفس انسانی که آن را ذاتاً مجرد و نیازمند به بدن می‌دید، امکانی برای درک نقش بوم در معرفت، وجود دارد. حداقل تا جایی که به بوم اندام‌واره یا بدن مربوط می‌شود. (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۴) برداشت وی از منظور ارسطو در نقش بوم در معرفت، درک نسبت فاعل شناسا با موقعیت است. چنانچه این توجه به وضعیت انضمامی فاعل شناسا، در کارهای هایدگر در مفهوم جوهر و طبیعت، هانا آرننت در وضع بشر و اشتراوس در بحران معاصر غربی نیز دیده می‌شود.

از نظر او خروجی هر دستگاه معرفتی وابسته به این است که چه کسی و در چه موقعیتی نسبت به مفهوم‌سازی درباره قلمرویی از هستی اقدام کرده است. لذا علوم اجتماعی، علمی فرهنگی‌اند که ریشه در تاریخ جوامع دارند. مقولات علوم اجتماعی، ساخته شده انسان‌ها در فرهنگ‌های مختلف است و درک این مقولات، بسته به اوضاع و احوال فرهنگی گوناگون، متفاوت خواهد بود. در علوم طبیعی و فیزیکی به‌نظر می‌رسد نظیر یا مابه‌ازاهایی عینی و مستقل از انسان وجود دارد و انسان در مقام شناخت برای

مقوله‌های عینی مفهوم‌سازی می‌کند، اما در مورد مقولاتی مانند مقولات اجتماعی - که فرهنگی‌اند - نظیرهایی مستقل از انسان وجود ندارد. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۷۴-۳۷۵) مفهوم‌سازی از زوایای متفاوت، اشاره به تصورات جوامع گوناگون نسبت به یک پدیده دارد. «نمی‌خواهیم بگوییم که واقعیت مشترک نداریم و تکثرگرایی وجودشناختی و معرفت‌شناسی داریم؛ نه! ما یک واقعیت مشترک داریم؛ اما نکته این است که این واقعیت مشترک بدون لباس مفهوم به‌دست ما نمی‌آید و این مفهوم که بر تن این واقعیت می‌شود، به دستگاه نظریه بستگی داشته و میان افراد مختلف فرق می‌کند.» (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۸۸)

از نظریات کچویان این‌طور به‌نظر می‌رسد که ایشان قائل به‌نوعی نسبی‌گرایی مفهومی و نه معرفتی است که از اقسام نسبیت معقول به‌شمار می‌رود. افراد اقوام مختلف، لزوماً مفاهیم مشترکی نداشته و جهان را به طرق متفاوتی دسته‌بندی می‌کنند. در این میان تفاوت مفاهیم اعتباری و ماهوی نیز می‌تواند به روشن شدن بحث کمک کند. مفاهیم اعتباری که به اعتبار معتبر جعل می‌شوند از جامعه‌ای به جامعه دیگر به‌سادگی قابل تغییرند. اما در مورد مفاهیم ماهوی که مابه‌ازای خارجی مستقل دارند، به‌دست آوردن حد تام به تعبیر ابن‌سینا یا محال است و یا مشکل؛ این مفاهیم غالباً به رسم ناقص تعریف می‌شوند. رسم ناقص نیز دربردارنده ویژگی‌های خاص شیء بوده که ممکن است هر گروهی بسته به کاربرد خود، بر ویژگی خاصی تأکید نماید. مثلاً انسان در یک قوم، به «حیوان ضاحک» و در یک قوم به «خلیفه‌الله» تعریف می‌شود. نسبیت مفهومی به این معنا در هیچ‌کدام از دو نوع مفاهیم - ماهوی یا اعتباری - ایرادی نداشته و از انواع مردود نسبی‌گرایی به‌حساب نمی‌آید.

در اینجا باید به دو نکته مهم توجه داشت: ۱. صورت‌بندی‌های مختلف از واقعیت (مفهوم‌سازی‌های متعدد) لزوماً منجر به نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی نمی‌شود. به‌عبارتی می‌توان نسبیت در مفهوم را پذیرفت در عین حال قائل به معرفت یا معرفت‌های مطلق بود؛ ۲. این دیدگاه به پرسش‌های معرفت‌شناختی دیگری به غیر از نسبی‌گرایی منجر می‌شود. به‌عنوان مثال اگر بپذیریم تمام مفاهیم علوم اجتماعی اعتباری است، آیا از حیث معرفت‌شناختی باید ابزارگرایی در این علوم را پذیرفت؟ آیا راهی به واقع‌گرایی معرفت‌شناختی در علوم اجتماعی وجود ندارد؟

با توجه به این مهم، علم بومی در دیدگاه کچویان اولاً و بالذات به تفاوت مفاهیم اشاره

دارد. توضیح آنکه ایشان از نمونه‌هایی مانند اقوامی که از میان طیف رنگ‌ها تنها سه طیف و آنهایی که هفت طیف نوری را شناخته‌اند، دلالت صریحی بر تأثیر بوم بر علم را در قلمروی علوم طبیعی برداشت می‌کند؛ کما اینکه الفاظ و مفاهیم کثیره اقوام اسکیمو در مورد آنچه شناخت ما عموماً از آنها در قالب دو مفهوم یخ و برف خلاصه می‌شود و یا الفاظ و مفاهیم متعدد اعراب در مورد آنچه ما صرفاً تحت عنوان عام شتر می‌فهمیم، به همین ترتیب ماهیت بومی علم را نشان می‌دهند. (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۴) با توضیحی که در نسبت مفهومی گذشت، روشن می‌شود که این مثال‌ها مربوط به نسبت مفهومی و مقام تصور است و ربطی به بومی و نسبی بودن علم در مقام تصدیق ندارد. البته وی در جای دیگر از اینکه فرد در کدام دستگاه نظریه‌پردازی کند تفاوت در مقام تصدیق معرفت را نیز نتیجه می‌گیرد.

«اینکه فرد در چه دستگاهی نظریه‌پردازی کند در اینکه چه موضوعات و واقعیت‌هایی را می‌تواند ببیند، فرق می‌کند. در نتیجه مقام داوری نیز تفاوت خواهد کرد، چون دیده شدن شیئی در دستگاه نظری الف ممکن و در دستگاه نظری ب ممتنع است. این‌طور نیست که در مورد یک واقعیت عینی اتفاق نظر وجود داشته باشد و با ارجاع به آن، علمیت علم تضمین شود.» (کچویان، ۱۳۹۱ ج)

درباره این عبارت توجه به این نکته ضروری است که تفاوت دیدن اشیاء در دستگاه‌های متفاوت، موجب نسبیت مقام داوری نمی‌شود؛ چراکه اساساً موضوع و محمول متفاوت می‌شود و از تفاوت موضوع و محمول، نسبیت در تصدیق به دست نمی‌آید. نسبی‌گرایان صدق، معتقد به صدق دو گزاره متناقض در دو پارادایم مجزا، خواهند بود. توضیح بیشتر آنکه در نگاه قدما برای تناقض میان دو گزاره لازم است شروط اتحادی چون وحدت موضوع، محمول، زمان، مکان، شرط، اضافه، جزء و کل و قوه و فعل وجود داشته باشد. به عبارتی باید مفاهیم به کار رفته در دو گزاره یکی باشند تا تناقض مطرح شود. به این مثال توجه کنید. قضایای «هوا سرد است در اتاق» و «هوا گرم است در حیاط» متناقض نیستند، چراکه می‌توانند به صورت «هوای اتاق سرد است» و «هوای حیاط گرم است» نیز بیان شوند. در این حالت قیود «در اتاق» و «در حیاط» قیود موضوع‌اند. پس موضوع گزاره اول «هوای اتاق» و موضوع گزاره دوم «هوای حیاط» است. لذا وحدت موضوع دو گزاره از میان رفته، دو گزاره متناقض نبوده و نسبت میان آنها از نوع مردود نیست. (حدادی و حسین‌زاده، ۱۳۹۸: ۲۱)

در موردی که کچویان اشاره داشت، تفاوت داوری یا تصدیق‌ها ناشی از اختلاف مفهوم‌پردازی‌ها است، که به نسبت مفاهیم تصویری بازگشته و از نوع مردود نسبی‌گرایی نخواهد بود. چراکه موضوع مورد تصدیق در یک جامعه با جامعه دیگر تفاوت دارد. مثلاً در جامعه الف منظور از خدایی که انکار می‌کنند، با منظور جامعه ب از خدایی که اثبات می‌کنند، تفاوت دارد. لذا اساساً این نوع از نسبیت از نوع نسبیت معرفتی نبوده و همان نسبیت مفاهیم می‌باشد.

نسبی‌گرایی پارادایمیک

کچویان با فوکو در وجه صوری فکر و شیوه پژوهش او در مفاهیمی چون رژیم‌های حقیقت هم‌داستان است. (کچویان، ۱۳۸۹ د و ۱۳۹۵ ب) فوکو در چارچوب مفهومی دیرینه‌شناسی قائل است که هر شناسانه‌ای^۱ از درون فضایی پیچیده برای آن عصر معرفتی، اصولی را می‌پروراند که بر پایه آنها می‌توان به نظریه‌پردازی علمی دست زد. از این دید صدق و کذب قضایای علمی کلیت نخواهد داشت. حقیقت، ماهیتی بومی دارد و نمی‌تواند فراتر از چارچوب‌های زمانی - مکانی خود گسترش یابد. (کچویان، ۱۳۸۲: ۲۳۰) از نظر کچویان پیگیری طرح رژیم‌های حقیقت فوکو چراغ راهی است که باید برای تحول علوم انسانی در ایران طی شود. (کچویان، ۱۳۹۱ ب) چرا که اساساً ذات شناخت در این علوم، شبیه نقل تاریخ و کار فوکو است که مؤلف تصمیم می‌گیرد چه چیز مهم و چه چیز بی‌اهمیت باشد و ما باید معنای خودمان را به جهان ببخشیم. (کچویان، ۱۳۹۵ الف)

از نظر کچویان اساساً پارادایم یا دستگاه معرفتی هر فرد دستگاه منسجمی است که بخش‌های مختلفش درهم تنیده و به هم مرتبط هستند. او به تبعیت از وبر و ابن‌سینا معتقد است تمام فلسفه‌ها متکی به مفاهیم ادیان‌اند؛ یعنی مفاهیم ابتدایی‌ای وجود دارد که توسط ادیان آورده شده و فلاسفه آنها را باور کردند و توسعه دادند. به این معنا، مفاهیم اساسی هر فرهنگ، هر مفهوم‌سازی دیگری را مقید و مشروط می‌کند. در نتیجه زندگی در فضایی خاص، دستگاه‌های مفهومی‌ای را ایجاد می‌کند، که متأثر از نوع ایده‌آل‌ها و نوع تصویری است که از سیر هستی و جهان در ذهن فرد است. این عوامل است که در مفهوم‌سازی فرد و اینکه در جهان چه چیزی را ببیند، مؤثر است. او در این زمینه می‌افزاید:

«البته نه به این معنا که ما از خودمان جعل می‌کنیم و در عالم می‌گذاریم، این مثل یک پنجره است، مثلاً وقتی شما یک پنجره را باز می‌کنید، بسته به اینکه

این پنجره سرخ یا آبی باشد، اشیای خاصی می‌بینید و برخی دیگر را نمی‌بینید. به این ترتیب این دستگاه ذهنی ما به اشکال مختلف تحت تأثیر این جهانی است که در آن زندگی می‌کنیم». (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۸۹)

از این منظر چون جهان انسانی را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن شکلی از یک زندگی مطلوب فهمید، پس هر کسی از هر تمدنی، زمانی که بخواهد مقولات اجتماعی جوامع دیگر را بفهمد، براساس چارچوب ارزشی خودش ارزیابی و فهم می‌کند و در نتیجه فهمش با فردی در درون همان فرهنگ تفاوت اساسی خواهد داشت، لذا انواع مختلف مفهوم‌پردازی‌ها پدید می‌آید. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۷۵) در این باره توجه به این مهم ضروری است که اگر این عبارات بدین معنا باشد که به‌عنوان مثال گزاره‌ای واحد در یک پارادایم یا دستگاه معرفتی، صادق و در پارادایم دیگر، کاذب باشد، فرو افتادن در دام نسبی‌گرایی مردود و شکاکیت را به دنبال خواهد داشت. اما همان‌طور که بیان شد برخی عبارات کچویان به صراحت این تفسیر را نفی می‌کند و احتمال دارد مراد ایشان این باشد که در پارادایم‌های مختلف، مفاهیم و مفهوم‌سازی مختلفی شکل می‌گیرد، یا به عبارتی بسته به پارادایم، مفاهیم گوناگونی سامان می‌یابند و تفاوت فهم، ناشی از تفاوت مفهوم‌پردازی‌ها است، که در آن صورت مطالبی که گذشت مطرح می‌شود.

برخی پژوهشگران بلافاصله از استعاره پنجره نفی عینیت و پذیرش نسبی‌گرایی را برداشت می‌کنند، حال آنکه استعاره پنجره را ایشان نه از منظر غیرواقع‌گرایانه، بلکه از منظر ارزش‌بار بودن مشاهده و مفهوم‌سازی مبتنی بر آن مطرح می‌کنند.

نسبیت ناشی از عقل تاریخی

کچویان در زمره اندیشمندان است که به تنوع مراتب دستگاه ادراکی بشر باور دارند و معتقدند که هر مرتبه‌ای از مراتب قوای ادراکی بشر، به درک محدوده‌ای از جهان واقع دست می‌یابد و نوعی رابطه طولی بین اندیشه‌های مختلف انسان وجود دارد. بر این اساس می‌کوشد حق هر معرفتی را در جای خود ادا کند و هیچ معرفتی را در پای معرفت دیگر قربانی نکند و به جمع بین معارف مختلف بشری اقدام نماید. از نظر کچویان در دو ساحت می‌توان در مورد عقل سخن گفت. در نگاه اول، منظور از عقل مرتبه‌ای از وجود انسانی است و از آنجا که مراتب وجود انسان‌ها متفاوت است، مراتب عقول نیز متفاوت می‌باشد. مثلاً سطحی از فهم انسان، فهم عقلی و سطحی دیگر فهم وحیانی یا فهم انبیا

یعنی عقل قدسی است. (کچویان، ۱۳۹۵ ب)

اما منظور از عقل در نگاه دوم به معنای مفاد عقل است و نه ساختار عقل. عقل در این نگاه، به محتوا و متعلق عقل یا همان علم تعریف می‌شود. بدین معنا مثلاً عقل اجتماعی، یعنی عقلی که موضوع شناخت آن مسائل اجتماعی است. از نظر کچویان عقل در این معنا تاریخی خواهد بود. (کچویان، ۱۳۹۵ ب) بنابراین عقل تاریخی در نگاه وی در واقع به معنای متعلق تاریخی عقل است. به عبارتی قید تاریخی اولاً و بالذات به متعلق عقل و ثانیاً و بالعرض به عقل، تعلق می‌گیرد. باید توجه داشت پذیرش اینکه متعلق عقل امری تاریخی است یا خیر؛ خود اول بحث است؛ اما نکته اساسی آن است که این ارتباطی با نسبت معرفت‌شناختی پیدا نمی‌کند. البته گفتنی است که برخی عبارات وی در این زمینه همراه با ابهام مطرح شده است.

۷۸

ابهام در جمع اعتقاد به عقل تاریخی در عین رد نسبت صدق

در آرای کچویان بحثی مبنی بر زمان مند و مکان مند بودن عقل دیده می‌شود. به تعبیر بهتر و با نظر به تفکیک انواع مراتب عقول، ایشان علوم انسانی را عقل عملی یک دوره، امت یا تاریخ خاص می‌داند که می‌تواند مسیر اراده و کنشگری فرد را مشخص کند. (کچویان، ۱۳۸۹ ب)

وی در تبیین ضرورت تاریخ برای علوم انسانی، آن را ناشی از ماهیت بالضروره تاریخی عقل انسان می‌داند. اساساً وجود انسان در جامعه، وجودی تاریخی است. از همین رو اگر علم انسانی بخواهد به عمق انسانی دست یابد، باید همزمان نظریه‌ای در باب تاریخ باشد. تاریخ هیچ امر ثابتی ندارد که فراتر از ویژگی‌های وجودشناختی انسان، مانع تحولات او شده و آن را در قالب مشخصی تثبیت کند. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۸۲ و ۱۳۹۵ ب)

این رویکرد ریشه در منظر و گلین دارد که معتقد است تنها واقعیت ثابت تاریخ، وجود انسان و مشارکت آگاهانه وی در آن است. آگاهی جزئی از تاریخ است و در نتیجه از درون تاریخ به آن نگاه می‌کند. او معتقد است نقطه‌ای ارشمیدسی بیرون از وجود نیست که آگاهی بتواند از آنجا به تاریخ نظر کند. (کچویان، ۱۳۸۳: ۱۷۴)

و گلین همچنین معتقد است علم، هرگز به تطابق با واقعیت دست نمی‌یابد. دلیل وی برای این مدعا آن است که منظر روش‌نمایی آوری که تجربه خوانده می‌شود و همچنین نمادهای تولیدشده توسط این تجربه‌ها، جزئی از واقعیتی است که در حال تغییر، شدن

و تحقق است. (وگلین، ۱۹۶۶: ۸۵؛ به نقل از کچویان، ۱۳۸۳: ۱۷۴) کچویان معتقد است اینها همان سخنان و نتایجی است که او بدان رسیده و امثال وگلین و فوکو نیز آن را بیان کرده‌اند و باید از ظرفیت سلبی و ایجابی اندیشه ایشان بهره برد. (کچویان، ۱۳۹۱ ج؛ ۱۳۸۹ ج و ۱۳۸۳: ۸)

در این نظر عقل موجودیتی انضمامی پیدا می‌کند، عقلی وابسته به محیط اقلیمی و شرایط اجتماعی تاریخی انسان. بدون وجود انضمامی انسان به‌عنوان زیستگاه عقل که در مورد هر فرد با خصایص خاص و تقید به زمان و مکان مشخص تعیین می‌یابد، نه عقلی وجود دارد، نه اینکه علمی امکان پیدا می‌کند.

وی معتقد است این زیست‌بوم علاوه بر مجرای ورود عقل به جهان واقعی، محل تولد و رشد آن نیز می‌باشد. در نتیجه:

«بسته به اینکه عقل از چه بومی به پرواز درآمده و در محدوده کدام هستی چه واقعیت محیطی به شکار دست بزند، حاصل شکار یا علم، بالضروره و منطقاً نمی‌تواند یکسان باشد.» (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۳)

اما اساساً جنس اعمال این عقل غیر از کشف حقیقت نوعی و قطعی در جهان است. لذا علوم اجتماعی، فرهنگی و تاریخی می‌شود. مگر اینکه تمدنی بتواند با تسلط بر تمام جهان، علم خود را عام نماید.

اما سؤال اینجاست که در جملاتی چون «عقل ساحتی از هستی انسان تجسد یافته در بومی خاص است. هر جایی که عقل به علم دست می‌یابد، حاصل آن به‌تمامه بومی است» (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۳)، «تاریخ هیچ ثابتاتی ندارد» (کچویان، ۱۳۸۳: ۱۷۴)، «فلسفه نیز تاریخی است» (کچویان، ۱۳۹۵ ب)، منظور کچویان عقل است یا متعلق آن؟ آیا اساساً عقل غیرتاریخی‌ای وجود دارد که ورای علوم بایستد و در مورد آنها اظهار نظر کند؟ تاریخی دانستن عقل، فرو افتادن در نسبی‌گرایی است. اما آیا تفکر کچویان با نسبی‌گرایی افراطی سر سازگاری دارد. وی به صراحت می‌نویسد:

«رها کردن علم و عالمان در طوفانی از نیروهای این جهانی و سپردن آنها به‌دست غرایز و امیال سرکش، منافع، مصالح گروه‌ها و طبقات مختلف اجتماعی به چیزی جز از دست رفتن حقیقت مطلق در غرب نینجامید. نسبت ثمره تلخ این ناسوتی‌شدگی معرفت بود. چگونه ممکن بود که انسان به یک‌باره خود را بی‌ناخدا و راهنما در جهانی پر از اوهام و رؤیاهای کند؟ آیا می‌شد از صخره‌ای به‌سختی حقیقت مطلق

به یک باره بر رودی پرتلاطم و دریای مواجی به نام نسبیت گام گذاشت و نجاتی تصور کرد». (کچویان در: مولکی، ۱۳۸۹: ۹)

به نظر می‌رسد این مسئله به صورت ابهامی بزرگ برای کچویان درآمده است. (کچویان، ۱۳۹۵ ب) از طرفی عقل موجودی است که از فرهنگ، زبان، جسم و... تأثیر می‌پذیرد، اما بالاخره باید عقلی مستقل از این شرایط نیز وجود داشته باشد که این عقل را نقد کرده و به پیش برد. اما اینکه چطور از شرایط محدود مادی ممکن است چیزی به وجود آید که قابلیت ایستادن بر فراز ماده را داشته باشد، برای وی مبهم است. به نظر می‌رسد آنجا که از عقل تاریخی سخن می‌گوید - همان گونه که از برخی آثار ایشان استفاده شد - متعلق تاریخی عقل مدنظر بوده است؛ یعنی صفت تاریخی بالعرض به عقل نسبت داده می‌شود. اما مشکل دیگری از این به بعد به وجود می‌آید و آن کلیت علم است. از نظر کچویان کلیت یا عام‌گرایی مانع اصلی در برابر علم بومی است، زیرا کلیت، وصف حاشیه‌ای علم نیست، بلکه خصیصه ذاتی آن بوده فلذا علم بومی در معرض افتادن به دام نسبی‌گرایی است.

«شناخت کلی یا قوه درک کلیات و عقل فرازمانی - مکانی، لازمه انسانیت و هستی خاص انسانی است که چشم‌پوشی از آن نه ممکن و نه مطلوب است. هیولای نسبی‌گرایی که ظلمت شبیح ترسناک و شیطانی آن، آماده بلعیدن معنای زندگی انسانی و ویران‌سازی حقیقت هستی است، چنان بر سر تلقی خاص‌گرایانه علم بومی سایه‌گسترده است که اندیشه پیامدهای قابل‌تصور آن نیز برای چسبیدن سخت به درک متعارف از علم و گریز از ضد آن کفایت می‌کند». (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۴)

بحث وی راجع به خاص‌گرایی علم در عین عام‌گرایی نیز که معضل جمع متناقضین می‌داند، در همین راستا است. او بر ضرورت خاص‌گرایی در ذیل علمی عام چه در حوزه نظریه اجتماعی و چه در حوزه تاریخی و چه در سطح فلسفی و نظری تأکید می‌کند. که البته به این معنی نیست که متضمن عام‌گرایی نباشد. (کچویان، ۱۳۹۲ الف)

بدین ترتیب، چالش معرفت‌شناسانه در بحث علم بومی را محدود به دو حد متناقض می‌بیند که امکان قربانی کردن یکی به نفع دیگری در آن وجود ندارد. هم به ضرورت توجه به محیط و اثرات جهان غیرعلم واقف است و هم به وجوب کلی بودن علوم.

«از طرفی خطر بی‌ربطی و عدم امکان که از ناحیه انکار پیوند ضروری عقل به حیات موجود شناسا و محیط پیرامونی از جمله جهان اجتماعی - تاریخی یا در یک کلام

نفی ماهیت بومی علم در کمین عقلانیت و شناخت بشری است، در طرف مقابل نیز خطری هولناک‌تر از این در کمین‌گاه تاریخ مترصد است که با نفی ملازمه ذاتی یا غیرقابل انفکاک عقلانیت و کلیت، انسانیت انسان و هستی انسانی را به شکارگاه ببرد. با انکار دانش حقیقی یا شناخت کلی که امکان می‌دهد انسان در جهانی از هستی‌های با ثبات و مستمر به زندگی و تلاش معنادار دست یابد، کل هستی به آناتی منفصل و سیال بدل می‌شود». (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۴)

اما کچویان اعتقاد دارد جمع میان خاصیت یا بومیت علم و کلیت یا غیرتاریخی بودن و مجرد آن، «محالی شدنی» است. ناتوانی از یافتن پاسخ چگونگی جمع بین این دو متناقض، مستلزم انکار دانسته‌های بدیهی نیست.

به نظر می‌رسد ایشان نتوانسته به صورتی منسجم از نظریه خود دفاع کند و هنوز این ابهام در اندیشه وی پررنگ است. برای رفع این تناقض از آنجا که او شکاکیت را نمی‌پذیرد، باید این ابهام را از طریق روشن نمود. دو راه برای تبیین و حل این ابهام در اندیشه کچویان قابل ارائه است. راه اول: چنانچه گذشت او قائل به تفکیک عقل عملی از عقل نظری بوده و عقل عملی را ناظر به جزئیات و بایدها می‌داند. از این حیث عقل بومی در حوزه عقل عملی قابل طرح است و نه حوزه توصیفات و کلیات عقل نظری. اگرچه برخی عبارات ایشان این تفسیر و راه‌حل را بر نمی‌تابد. راه دوم: می‌توان برای علم مراتبی قائل شد. در یک قلمرو، سخن از بومیت علم فروافتادن در دام شکاکیت را به‌دنبال داشته و در قلمروی دیگر این ایراد رخ نمی‌دهد.

حل ابهام با قائل شدن مراتب علوم در نسبییت معرفتی

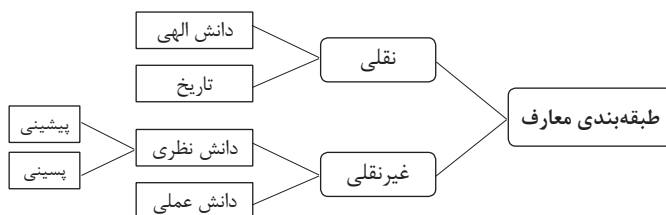
همان‌طور که بحث شد از نظر کچویان عقل انسان به اعتبار متعلق آن تاریخی است، اما لاجرم ظرفیتی فراتاریخی نیز دارد که جایگاه آن نزد وی مبهم است. (کچویان، ۱۳۹۵ ب) اما باید گفت تاریخیت در خود عقل جایی ندارد. از این‌رو اگر متعلق آن امری غیرتاریخی باشد، سخن گفتن از تاریخیت عقل بی‌معناست. به دو معنا فرا تاریخیت عقل انسانی معنا دارد: ۱. به اعتبار ذات خود عقل و ۲. به اعتبار متعلق‌های غیرتاریخی عقل. توضیح آنکه چنانچه گذشت، امکان اختلاف در مفهوم‌پردازی افراد مختلف وجود دارد. به‌دنبال این مهم، گزاره‌های تصدیقی گوناگونی نیز سامان می‌یابد، چراکه تصور موضوع و محمول در آن متفاوت است. اما این روند تکثر تا به کجا می‌تواند ادامه پیدا کند؟ به عبارتی گزاره‌های

مختلف در نهایت به اصولی می‌رسند که در تصور و تصدیق بدیهی هستند. اگر این گزاره‌های بنیادین پذیرفته نشوند، همان‌طور که در جای خود به تفصیل بحث شده است، اساساً معرفتی شکل نمی‌گیرد و انکار چنین قلمرویی منجر به خودتنهاگری و معنایی و معرفتی می‌شود. به‌عنوان مثال قضیه «امتناع اجتماع و ارتفاع دو نقیض» از این موارد است. بنابراین قلمرویی وجود دارد که در آن تکثر، اختلاف معنا و شک اساساً معنا ندارد. چون هر شکی در واقع خود را ابطال می‌کند. اما حدود این قلمرو تا کجاست؟ معیار آن کدام است؟ بحث کاملاً معرفت‌شناختی است که در جای خود قابل بحث است. کچویان این قلمرو را می‌پذیرد. جالب آنجاست که وی الهیات و ماوراءالطبیعه را در این قلمرو تعریف می‌کند. قلمرویی که ثابت بوده و تغییر نمی‌کند، لذا علم بدان نیز ثابت و لایتغیر است. (کچویان، ۱۳۹۵ ب) اما علوم تجربی که اساساً به جهان مادی می‌پردازند، شامل این حکم نمی‌شوند و فهم‌های نظری که محصول کنکاش انسان در جهان متغیر است، تاریخی و قابل تغییر است. البته در ساحت مادی نیز برخی وجوه ثابت انسان مانند فهم عامیانه، بدوی و غیرنظری از هستی، یا فهم حضوری انسان از حواسی چون درک سرما و گرما که تغییر نمی‌کند، تاریخی نیست. (کچویان، ۱۳۹۵ ب)

قلمرویی که کچویان تعیین می‌کند، با پرسش‌های اساسی نیز روبروست. به‌عنوان مثال آیا تلقی ما از خداوند تغییر نمی‌یابد؟ چطور ثبات این مباحث در برداشت تاریخی و متکثر انسان‌ها از طرف کچویان مفروض گرفته می‌شود؟ اما اصل پذیرش چنین قلمرویی قابل تردید نیست.

از نظر وی اساساً انسان در تمام حوزه‌ها نیاز به علم ازلی و ابدی ندارد. اگرچه فهم‌هایی از نوع الهیات، اعتقاد به خدا و معاد نمی‌تواند نسبی باشد، بلکه باید ثابت باشد چرا که اساساً به استناد تجربه اثبات یا رد نمی‌شود و به قول پوپر، ابطال‌ناپذیرند. اما نکته اساسی بحث این است که نیاز به علم ثابت در حوزه‌های اجتماعی و طلب علم عام، طلب نادرستی است. در این قلمرو، علم دائماً تغییرپذیر است. این به‌معنای نسبیست نبوده بلکه علم‌ها یکی پس از دیگری اضافه، کم یا رد می‌شوند. (کچویان، ۱۳۹۵ ب)

لذا لازم است طبقه‌بندی خاصی از علوم از اندیشه دکتر کچویان انتزاع شود تا جایگاه ویژگی‌هایی که در هر مرحله به علوم نسبت داده می‌شود، مشخص شود. طبق این طبقه‌بندی، نسبیت در برخی مراتب، بلاشکال و حتی طبیعی و در برخی مراتب دارای ایراد می‌باشد.



شکل ۴: طبقه‌بندی معارف در اندیشه کچویان

نقلی: معرفتی که از نقل و روایت قطعی الدلاله و قطعی‌الصدور حاصل می‌شود. در این علوم بنا بر نقل روایت مطابق با واقع است. کچویان دانش الهی و تاریخ را جزء این معارف نقلی دسته‌بندی می‌کند. البته میان دانش الهی و تاریخ نیز تمایز وجود دارد. چراکه دانش الهی از نظر وی جزئی نیست، هر چند تفسیرش می‌تواند جهان‌شمول نباشد، اما اصل خود دانش الهی، کلی و جهان‌شمول است، در حالی که چنانچه در ادامه اشاره خواهد شد، تاریخ علمی جزئی است.

غیرنقلی: خاستگاه این معرفت عقل یا تجربه است و می‌توان آن را به معرفت نظری و عملی تقسیم کرد.

معرفت نظری: ناظر به قضایای کلی و تعمیم‌پذیر بوده که در مقابل دانش عملی سامان می‌گیرد. این قضایای کلی، خود به دو دسته پیشینی و پسینی تقسیم می‌شوند. پیشینی^۱: قضایایی هستند که در حکم و تصدیق از هر منبعی جز عقل بی‌نیازند. علمی که با این قضایا سروکار دارند، به حکم گزاره‌های عقلی، یقینی بوده و بی‌نیاز از تجربه هستند. مانند منطق و فلسفه.

پسینی^۲: قضایایی هستند که فهم صدق آنها به کمک یکی از حواس ظاهری تحقق می‌یابد. (حسین‌زاده، ۱۳۹۳) علوم ناظر بر این قضایا پارادایمیک بوده و به‌اعتبار مفهوم‌سازی آنها توسط انسان‌ها، تاریخی نیز هستند. مصداق اصلی این دسته، علوم طبیعی است. علمی که به‌عنوان مثال با مفهوم‌سازی ارسطویی به‌نوعی و با مفهوم‌سازی نیوتنی و انیشتینی به نوع دیگری جهان را فهم می‌کنند.

معرفت عملی: دو تعریف از دانش عملی می‌تواند مدنظر قرار گیرد. تعریف اول، دانش مربوط به باید‌ها، در مقابل هست‌هاست و تعریف دوم ناظر به جزئیات در مقابل کلیات است.

1. A Priori

2. A Posteriori

اگر چه کچویان علوم انسانی را علمی هنجاری و ناظر به خوب و بد می‌داند (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۷۵)، اما اکثر سخنان او مربوط به تعریف دوم است که در این قسمت نیز مبنای دسته‌بندی قرار گرفته است. (کچویان، ۱۳۹۵ ب)

با توجه به این مطالب، دانش عملی در نگاه کچویان، جزئی، غیرقابل تعمیم، پارادایمیک و تاریخی هست. مهم‌ترین مصداق دانش عملی، علوم انسانی مدرن است. احکامی که کچویان در مورد علوم اجتماعی و به‌طور خاص جامعه‌شناسی بیان می‌کند، مخصوص این بخش خاص از معرفت است که مفاهیم‌شان اعتباری بوده و از جامعه‌ای به جامعه دیگر قابل تغییر می‌باشد. لذا از آنجاکه موضوع تغییر می‌کند، معرفت نیز دگرگون خواهد شد. در این طبقه‌بندی کچویان معتقد است هیچ علم اجتماعی‌ای نمی‌تواند وجود داشته باشد، مگر اینکه تصویری از شکل مطلوب هستی و غایت جهان ارائه دهد. این آشکال مطلوب نیز بسته به اعتقادات مختلف، شکل‌های متفاوتی پیدا می‌کنند. لذا کچویان اساساً معتقد نیست قضیه تعمیم‌پذیر در علوم انسانی وجود داشته باشد؛ تا حدی که حتی در نیازهای مشترک انسان‌ها که ربطی به اقلیمشان ندارد، تفاوت پاسخ‌گویی در فرهنگ‌های مختلف وجود دارد. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۷۸) اساساً در حوزه اجتماعیات، علم تجربی به معنای فهم غیرتاریخی ممکن نیست. در ظاهر اندیشمندان، نظریه عام می‌دهند، اما در واقع تاریخ‌پردازی می‌کنند. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۸۲)

کچویان از آنجا که در حوزه علوم اجتماعی علم به معنای کلیت را اساساً ممکن نمی‌داند، معتقد است نسبیت مشکلی برای او ایجاد نمی‌کند. چون جز درک تاریخی نمی‌توان درکی از این علوم داشت. تاریخ نیز علمی جزئی است که نه چیزی از آن به دست می‌آید و نه مؤید چیزی می‌تواند باشد. در علوم اجتماعی اساساً جهان‌شمولی و قانون وجود ندارد. در بهترین حالت فهم‌های خاصی خواهد بود که اعتبارشان به‌طور فرهنگی تعیین می‌شود. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۹۰)

مرگ جامعه‌شناسی که ایشان بارها بر آن اصرار ورزیده است، با دقت به همین نکات قابل فهم است. مقولات جامعه‌شناسی که شامل نهاد، خانواده، جامعه، ازدواج، ملیت و... می‌شوند، همه و همه از مفاهیم اعتباری بوده و هیچ مابه‌ازای خارجی ندارند. لذا قطعاً تکثر مفاهیم و به دنبال آن تصدیقات، مستلزم نسبی‌گرایی مردود معرفتی نیست.

نتیجه دسته‌بندی معارف

این دسته‌بندی که مورد تأیید خود کچویان نیز قرار گرفت (کچویان، ۱۳۹۵ ب)، کمک می‌کند تا نسبت در دانش نظری پسینی و دانش عملی را بدون وجود ایراد قبول کند، در حالی که نسبیتی به حیطه علوم عقلی و الهی ورود نکند. در واقع ایشان معتقد به نسبی‌گرایی فراگیر نبوده و نسبی‌گرایی موضعی را در برخی مراتب علم چون دانش عملی، به اعتبار نسبت مفاهیم می‌پذیرد.

از طرفی طبق سطوح تشکیکی پذیرش نسبت در شکل ۲، کچویان نیز، مبانی عقلی یقینی یا همان فلسفه نظری را مطلق دانسته و نسبت نیرومند را در مورد نظریات تجربی صادق می‌داند که از ظنیات بوده و به قول آیت‌الله جوادی‌آملی به هیچ یک از علوم به‌طور مطلق نمی‌توان اعتماد کرد. (جوادی‌آملی، ۱۳۸۶: ۲۷۳)

کچویان معتقد است موضوع علوم طبیعی، مابه‌ازای عینی مستقل از انسان است، اما در مورد مقولاتی مانند مقولات اجتماعی، نظیرهایی مستقل از انسان وجود ندارد. (کچویان، ۱۳۹۲ ب: ۳۷۴) لذا سنخ علوم طبیعی را باید از علوم اجتماعی جدا کرد. البته موضوعات علوم طبیعی با آنکه عینی‌اند، اما از آنجا که مفهوم‌سازی آنها توسط انسان انجام می‌گیرد، باز هم تاریخی و پارادایمیک خواهند بود.

در مقابل علوم انسانی، اگر سخن عامی وجود داشته‌باشد، همان سخن ادیان است، فلذا دانش الهی را علی‌رغم اینکه به شکل نقل به ما رسیده، می‌توان عام و کلی دانست. مثلاً اسلام درباره اینکه مقصد سیر تاریخ کجاست، سخن گفته است، که تطبیق آن بر سیر تاریخ‌های متکثری که هر لحظه آمده و در یک‌جایی گم شده‌اند، کار دشواری است. (کچویان، ۱۳۸۹ ج) آنچه که قرآن در مورد جامعه، تاریخ و انسان می‌گوید، علم تجربی به‌معنای مشخص کلمه نیست، به‌نظر کچویان نمی‌توان توضیح تجربی از آن ارائه داد و حتی به‌سختی می‌توان استدلال عقلی نیز برای آن اقامه کرد. وی اینها را تنها به‌اعتبار اینکه ادیان گفته‌اند، می‌پذیرد.

البته از ابهامات نظریه ایشان، این است که هنگام سخن از حوزه دانش الهی و دین، بحث را طوری پیش می‌برد که گویی این علم کلی، کاملاً روشن و بدون نیاز به تفسیر است. اما پرسش آن است که اگر نیاز به تفسیر باشد، آیا تفسیر چنین متون الهی‌ای، تاریخی و جزئی نیست؟

قیاس ناپذیری مفاهیم

همان‌طور که دانسته شد، کچویان نسبیت در مفاهیم را می‌پذیرد. اما پرسش مهمی که در این باب مطرح می‌شود این است که آیا دیدگاه وی منجر به قیاس‌ناپذیری مفاهیم خواهد شد؟ از نظر کچویان اگرچه انسان تاریخی است، اما امکان مشارکت در بازی وجود و فهم سایر تمدن‌ها را دارد. وی معتقد است قیاس‌ناپذیری مطلق، مبنا ندارد، چراکه اولاً می‌توان مطالب موجود در تاریخ، قرآن، احادیث و حتی مطالب دانشمندان را فهمید به‌طوری‌که گویی اساساً در جهان ما هستند و ابهامی در این فهم‌ها وجود ندارد. ثانیاً چالش کردن و سخن گفتن مداوم میان تمدن‌های گوناگون تاریخ نشان می‌دهد مفهوم قیاس‌ناپذیری، زیر سؤال بردن کل تاریخ است. (کچویان، ۱۳۹۰ الف: ۱۴)

به نظر او این گفت‌وگو ابتر نبوده و منجر به فهم دیگری می‌شود. یعنی علاوه بر تقارب نظر دو طرف گفت‌وگو، امکان فهم یکدیگر نیز حاصل می‌شود. انتقال فرهنگ از تمدن‌ها به یکدیگر خود نشانه‌ای دیگر از این امکان فهم بین پارادایم‌ها و فرهنگ‌ها است. از نظر او قیاس‌ناپذیری قطعاً نادرست است، اما توضیح این مسئله که چطور از دل آغستگی به طبیعت، عقلی مجرد، و رای عقول مادی حکم می‌راند، هنوز برای وی ابهام دارد. او معتقد است در این زمینه بهترین توضیح را مک‌این‌تایر^۱ داده است. مک‌این‌تایر می‌گوید فرهنگ‌ها از طریق بازی در سنت یکدیگر، دیگری را فهم می‌کنند. در این تعامل، امکان گفت‌وگو نیز پدیدار می‌شود، کما اینکه در طول تاریخ این فهم رخ داده است. (کچویان، ۱۳۹۵ ب)

اگرچه کچویان قائل به تکثرگرایی تاریخی است، اما از نظر وی با واقعیت تکثر، به دو گونه می‌توان برخورد کرد. اول اینکه چون تکثر وجود دارد، پس اساساً حقیقتی وجود ندارد. برخورد دیگر آنکه تکثر، واقعیت جوامع است، اما مفهوم آن، به این معنا نیست که به‌طور ریشه‌ای امکان سخن درست را از میان ببرد. گفت‌وگو انجام می‌شود چرا که سخن درستی وجود دارد. (کچویان، ۱۳۹۰ الف: ۲۱)

اعتقاد به گفت‌وگو ضربه اساسی‌ای به شاکله نسبی‌گرایی و اتهاماتی است که علیه وی اقامه می‌شود.

«اگر طرف مباحثه نقادانه، طرفداران دیدگاه‌های مابعدتجددی اعم از قائلین به قرائت‌پذیری، پوچ‌گرایی و شکاکیت‌گرایان باشند، چنین مباحثه‌ای ناممکن و

تناقض‌آفرین می‌باشد؛ چون در چارچوب این دیدگاه‌ها، هر چیزی گفتنی است و هر سخنی می‌تواند معانی متضاد و متناقض داشته باشد: در وضعیتی که آنارشیسم یا هرج‌ومرج‌گرایی نظری حاکم می‌گردد، نقد و مباحثه جز استهزاء خود نیست.» (کجویان، ۱۳۸۷)

نقد نسبیت معنا و تفسیر

در قسمت قبل انسان در منظر کجویان تاریخی دانسته شد، لذا تصور و تصدیق امور و علوم انسانی - که مابه‌ازای خارجی ندارد - نیز تاریخی خواهد بود. اما در مورد فهم، اوضاع تفاوت می‌کند. وی قرائت‌پذیری یا تکثر فهم متن یا گفتار را بر نمی‌تابد، چون به وجود یک حقیقت فرامتنی قائل است. به عبارت دیگر متن مابه‌ازایی واقعی - یا همان مقصود مؤلف - دارد، لذا فهمش ممکن است. اگرچه او دستیابی به این فهم را دشوار می‌داند. چراکه مفسر باید از فهم تاریخی خود جدا شده و به دنیای نویسنده ورود کند، که شبیه همین دشواری و ابهام را در مورد خاص‌گرایی علم در عین عام بودن، نیز داشت و آن را «محالی شدنی»، نامیده بود.

از منظر وی نظریه‌های مابعدتجددی «قرائت‌پذیری» بر چند اصل نادرست بنا شده‌اند: اصل اول به این سخن نیچه برمی‌گردد: «حقایق در خود، وجود ندارند.» وجود حقیقت، استقلال از انسان ندارد. این سخن چنانچه در حوزه علوم به انکار ربط میان «واقع» و «حقیقت علمی» منجر می‌شود، در حوزه تفسیر به انکار ربط میان «تفسیر» و «معنای حقیقی متن» می‌انجامد.

اصل دوم به نقش «زبان» در تفسیر برمی‌گردد و اینکه رابطه‌ای ماورای زبان میان انسان و جهان وجود ندارد. بیرون از زبان، نقطه‌ای ارشمیدسی وجود ندارد که از آنجا بتوان مستقل از زبان، به درک و تفسیر جهان دست زد. هر متنی چون در چارچوب زبانی خاص نوشته شده از افق زبانی تأویل‌کننده، خارج است. لذا هر متنی به تأویل‌کننده، تعلق دارد نه به مؤلف.

نظریه تعین زبانی^۱ به این معنا که کل شناخت و حتی واقعیت و حقیقت محصول زبان می‌باشد؛ نسبت به نظریه‌های مابعدتجددی یا قرائت‌پذیری، تقدم تاریخی دارد. از نظر او نسبیت واقعیت به زبان، مردود و وجود واقعیت، مستقل از زبان است.

«زبان» در عین حالی که بنحوی در خلق معنا یا واقعیت، مداخله می‌کند، اما این کار را با قاعده انجام می‌دهد. واقعیت یا معنای مطلق وجود دارد که زبان، در ارتباط با آن، به خلق نظریه یا معناسازی دست می‌زند و از این‌رو همیشه حاصل کار آن می‌تواند مورد ارزیابی واقع شود. زبان ما نه حقیقت جهان خارجی و نه معنای حقیقی متن را نمی‌آفریند، بلکه بدیل‌هایی برای آنها می‌آفریند که در صورت توافق جهان خارجی یا متن، صفت «حقیقت» و یا «معنای حقیقی» را به خود می‌گیرد. (کچویان، ۱۳۸۷)

او با رد ایده «مرگ مؤلف»، می‌گوید، هرگونه تغییر زبانی و دستوری در متن، هویت وحدت آن را از هم خواهد گسیخت و متنی جدید را به جای آن خواهد نشانید.

البته وی با اذعان به دشواری فهم معنای اصیل و توجیه آن معتقد است:

«ضمن توافق بر صلابت و دشواری‌های موجود در این راه که همگان نسبت به آن اذعان دارند، برای پاسخ باید میان دشواری و عدم امکان، فرق نهاد. واقعیت زندگی روزمره و تفهیم و تفاهمی که پایه و متن حیات اجتماعی انسان را می‌سازد، قوی‌ترین و گویاترین دلیل بر امکان دست‌یابی به فهم معنای حقیقی گفتارها و متون است. بر این اساس، هنگامی که مسئله دشواری کار است، مشکل معرفت‌شناسانه نداریم و مشکل ما روش‌شناسانه و در مقام یافتن فنون، یا کفایت برای تشخیص معنای درست از نادرست می‌باشد و حل این مشکل، هر قدر هم که صعوبت داشته باشد، اما باعث نمی‌شود که در ورطه قرائت‌پذیری و نفی معنای اصیل بغلطیم.» (کچویان، ۱۳۸۷)

ملاحظات و تأملات

شاید در نگاه ابتدایی این‌طور به نظر رسد که دفاع کچویان از امکان تحقق گونه‌های مختلف علم، سبب گردیده تا از مسیر نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی پا در مسیر تولید علم دینی نیز بگذارد؛ و البته از همین جهت مورد انتقاد واقع شود که این مسیر هیچ ارزش معرفت‌شناختی‌ای ندارد. (خسروپناه، ۱۳۹۱) اما نگارنده نشان داد که این نقد ناشی از عدم توجه به معانی گوناگون نسبی‌گرایی و البته عدم شناخت کامل از آرای کچویان است. حال آنکه انتقاداتی نیز به نظریه وی وارد است.

مدل علم بومی کچویان بر علم‌شناسی مابعداثبات‌گرایانی چون وگلین، فوکو، کوهن و

فایرابند مبتنی است. این در حالی است که او صدق را به معنای مطابقت با واقع پذیرفته است، نه به معنای انسجام گزاره‌ها در پارادایمی موقتی یا کارآمدی در عرصه عمل و یا توافق بین‌الذهانی. (کچویان، ۱۳۹۱ ج) از طرفی وی معتقد است معیارهای فراتاریخی برای داوری میان پارادایم‌ها وجود دارد که تمام اینها نشان از این دارد که او می‌خواهد علم را در یک چارچوب واقع‌گرایانه بپذیرد. (کچویان، ۱۳۹۱ ج) اما بهره‌گیری از آراء علم‌شناسانی همچون کوهن و فایرابند با این موضع واقع‌گرایانه وی نسبتی ندارد. چرا که برای نمونه به عقیده فایرابند هیچ روش معقولی برای اخذ و طرد نظریه‌ها وجود ندارد. (چالمرز، ۱۳۹۲: ۱۶۳) کوهن هم اخذ و طرد پارادایم‌ها را مستلزم داوری ارزشی می‌داند که بنا به ملاحظات و مصلحت‌های عملی صورت می‌پذیرد و چنین موضعی در معرض نسبی‌گرایی رادیکال معرفتی قرار دارد و تلاش‌های صورت‌گرفته برای طرد شبهه نسبی‌گرایی از کوهن موفق نبوده است. (باقری، ۱۳۸۲: ۵۲)

اگرچه کچویان دفاع کوهن از اتهام نسبی‌گرایی را قرین توفیق ندانست (کچویان، ۱۳۹۱ الف: ۳)، لکن خود نیز معیار دقیق و روشنی برای ارزیابی میان پارادایم‌ها یا مبانی گفت‌وگو میان آنها در سطوح مختلف ارائه نمی‌دهد و این ابهام در نظریه وی باقی می‌ماند. از آرای وی این گونه به نظر می‌رسد که به تمایز میان قیاس‌ناپذیری پارادایمیک و قیاس‌ناپذیری معیارها التفاتی ننموده است. توضیح بیشتر آنکه خود کوهن نیز از موضع اولیه‌اش در خصوص قیاس‌ناپذیری پارادایم‌ها، به قیاس‌ناپذیری معیارها نقل مکان کرد. باید توجه داشت که کوهن نیز مفاهیم و تحول پارادایمی منتج از آن را می‌پذیرد. اما بحث قیاس‌ناپذیری به این معناست که برای این تحول معیارهای عقلانی وجود ندارد. (کوهن، ۱۹۹۶) آری، اگر در گفتگو اراده‌های فردی و جمعی تحول یابند فرد الف به عقیده فرد ب گرایش می‌یابد. اما این نافی قیاس‌ناپذیری معیارها نیست. با دقت به این نکته به نظر می‌رسد آنچه کچویان تحت عنوان قیاس‌ناپذیری مطلق رد می‌کند، ناظر به قیاس‌ناپذیری پارادایم‌هاست، در صورتی که باید موضع خود نسبت به قیاس‌ناپذیری معیارها و عقول متفاوت در عرصه علوم اجتماعی را نیز روشن کند.

نقد دیگر آن است که تعریف کچویان از انواع نسبی‌گرایی چندان دقیق نیست و این باعث شده، وی نتواند در مقابل اتهامات نسبت معرفت‌شناختی، موضع نظریه خود را شفاف نماید. همچنین وی اساساً به جز نقد برخی ملزومات واضح نسبی‌گرایی رادیکال، تلاشی برای رهنمایدن نظریه خویش از انواع نسبی‌گرایی مردود صورت نمی‌دهد. چنانچه امثال

کوهن و باقری در این زمینه تلاش‌هایی ولو ناموفق انجام داده‌اند. (موحدباطحی، ۱۳۹۵) او اگرچه از تاریخی بودن مفاهیم انسانی در علوم اجتماعی سخن گفته، لکن در بحث از الهیات و علوم نقلی، بسیار اجمالی گذر کرده و موضع خود نسبت به انواع برداشت و تفسیر از چنین متون دینی را مشخص نکرده و آن را ثابت و فراتاریخی انگاشته است. اگر تولید علم دینی وابسته به دینی‌شدن جامعه و دینی بودن جامعه نیز در ابتدای نظری و عملی آن بر فلسفه اجتماعی برآمده از متون الهیاتی است (کچویان، ۱۳۹۵ الف: ۸۸)، نقش تفسیر و چپستی دانش الهی حقیقی بسیار مهم خواهد بود.

نوکانتی‌هایی چون وبر مباحث مفصل و پیچیده‌ای درباره علم و ارزش مطرح نموده‌اند که تبعات مهمی برای بحث علم بومی دارد؛ اما کچویان برای مباحث خود به جز اشاراتی اجمالی، نظر خود را در نسبت و تکمیل ایشان در مناقشاتی چون رابطه علم فرهنگ و علوم اجتماعی یا رابطه ارزش‌ها و عینیت مطرح نمی‌کند. اگر چنین اتفاقی می‌افتاد، امکان و زبان مفاهیم بهتری میان ایشان و سایر منتقدان حاصل می‌شد. سؤال مشخص آن است که جامعه‌شناسان معرفت‌دیگری چون مانهایم یا واقع‌گرایان انتقادی چون سایر و بسکار تلاش مشابهی را انجام داده‌بودند، تا از طرفی معرفت را متأثر از جهان غیرعلم نشان دهند و از سویی وجهه عام علم را خدشه‌دار نسازند و میزان تأثیر و دخالت نظریه‌ها در کم و کیف مشاهده‌ها را مشخص سازند تا مشاهده یکسره وابسته به عینک نظریه تلقی نگردد. از این‌رو شاید لازم باشد کچویان در مقاله‌ای نسبت نظریه خود را با این نظریات روشن سازد. تا از این طریق از غلتیدن در دام ضدواقع‌گرایی و اثبات علم دینی از مسیری پر آفت پرهیز نماید.

متفکرانی که در حوزه معرفت‌شناسی اجتماعی قلم می‌زنند، باید حیطة و میزان دخالت عوامل روان‌شناختی و جامعه‌شناختی در مراحل فعالیت علمی بشر را مشخص نمایند در غیر این صورت به‌نوعی تناقض نظری متهم خواهند شد. در اینکه بخشی از فعالیت علمی، فعالیتی جمعی و متأثر از قواعد اجتماعی است، تردیدی نیست، اما در اینکه تمام فعالیت علمی همین قواعد اجتماعی باشد، جای بحث هست. کچویان از طرفی همچون اندیشمندان مکتب ادینبورا (زیباکلام، ۱۳۸۹) هیچ پایگاه فراتاریخی و فرااجتماعی و مستقل از ارزش‌ها و تعلقات فردی و گروهی برای ارزیابی نظریات قائل نیست (کچویان، ۱۳۸۳: ۱۷۴) و از طرفی در آثار جسته و گریخته از ملزومات خطرناک نسبی‌گرایی هراسان است. (کچویان، ۱۳۹۰ ب: ۴)

با توجه به مبنای معرفت‌شناسی کچویان به هیچ عنوان نمی‌توان از برتری علم بومی یا علم دینی نسبت به دیگر نظریات علمی سخنی به میان آورد، زیرا این علوم نسبت به هم قیاس‌ناپذیرند و پارادایم خاص خود را تصویر می‌کنند. در این زمینه برای نظریاتی چون مکتب ادینبورا که معتقد به عدم امکان گفت‌وگوی فراپارادایمیک هستند و اساساً چنین گفت‌وگویی را مفید هم نمی‌دانند (زیباکلام، ۱۳۸۹)، تکلیف روشن است، اما ایراد و ابهام آنجاست که کچویان در ضمن رد این برتری و هم‌عرضی پارادایم‌ها، قائل به امکان گفت‌وگو و تعامل میان پارادایم‌ها نیز هست. (کچویان، ۱۳۹۰ الف: ۱۴) اگرچه برای آن طریق مشخصی ارائه نمی‌دهد و به صرف نقل تجربه تاریخی اکتفا می‌کند.

برخی اندیشمندان مسلمان (میرباقری (۱۳۸۹) و زیباکلام (۱۳۸۹)) تلاش داشته‌اند تا از طریق تبیین جهت‌داری ذاتی علم و نفی واقع‌گرایی خام، با تأکید بر نقش عوامل اجتماعی در تعیین معرفت، علم و ادراک دینی را تئوریزه نمایند. به نظر می‌رسد اگرچه کچویان با تأکید بر تأثیر جهان غیرعلم و تاریخی بودن علوم انسانی، موضعی مشابه در ادعای بومی‌گرایی خود دارد، لکن نقد او نسبت به ملزومات و تبعات نسبی‌گرایی و اصرار بر کشف امر واقع، بستر شکل‌گیری نظریه‌ای پویا و در عین حال عاری از معایب انواع نسبی‌گرایی مردود را هموار نموده است.

نتیجه‌گیری

کچویان با استفاده از برخی دیدگاه‌های مابعدتجددگرایی، به مصاف تجدد رفته و براساس آن نظریه علم بومی خود را صورت‌بندی نموده است. به باور وی، علم انسانی از آن جهت که علم است، باید عام و غیرتاریخی باشد، اما از آن جهت که انسانی است و انسان وجودی تاریخی دارد، خاص، پارادایمیک و غیرقابل تعمیم است.

از ویژگی‌های بارز این نظریه، ابهام در تنقیح و دفاع از جنبه‌های گوناگون آن است. تبعات برخی نظریات و بیان اجمالی ایشان در حوزه تکثرگرایی تاریخی، نسبت عقل و تاریخ، عدم تعریف دقیق مفاهیم و موضع خود و درگیری با ابهاماتی اساسی در این مسیر، باعث شده برداشت نوعی نسبی‌گرایی مردود به اندیشه وی منتسب شود. علی‌رغم ادعای بسیاری از منتقدان، نتیجه بررسی‌ها حاکی از آن است که نسبی‌گرایی افراطی برچسب مناسبی برای اندیشه کچویان نیست و حتی وی نقدهای صریحی نیز علیه آن اقامه کرده است که او را از مدافعان نسبی‌گرایی ممتاز می‌کند.

با خوانشی از این نظریه، محکمت روشن آن را می‌توان در محورهایی چون وجود واقعیت مشترک، تکثر مفاهیم و نسبی‌گرایی پارادایمیک نشان داد. اما توجه به این مهم ضروری است که در این مقاله تلاش شد تا متشابهات نظریه با بازگشت به محکمت تفسیر شود. به‌عنوان مثال توضیح عقل تاریخی از منظر کچویان به اعتبار متعلق آن تبیین شد. از نظر نگارنده با تفکیک نسبیت مفهومی و پارادایمیک از نسبیت معرفتی، عقل عملی از عقل نظری و قائل‌شدن به مراتب پیشینی و پسینی برای معارف، می‌توان تا حدی این ابهامات را رفع نمود و با پذیرش نسبی‌گرایی معقول در مراتب پسینی، آن را به مراتب پیشینی سرایت نداد. علاوه بر اینکه اعتقاد ایشان به این نوع از نسبیت مستلزم اعتقاد به سایر انواع مردود نسبی‌گرایی نیست.

منابع

۱. ابادزی، یوسف. (۱۳۸۹). *مناظره با حسین کچویان*. ۹ آبان. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۲. پارسائیا، حمید. (۱۳۸۸). *علم و فلسفه*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۳. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۶). *شریعت در آینه معرفت*. ویرایش: حمید پارسائیا، قم: اسراء.
۴. حدادی، علیرضا و مهدی حسین‌زاده. (۱۳۹۵). *نظریه بومی‌گرایی حسین کچویان*. *مجله نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان*. دوره ۶. شماره ۱. بهار و تابستان.
۵. حدادی، علیرضا و مهدی حسین‌زاده (۱۳۹۸). *ارزش معرفت‌شناختی انواع نسبی‌گرایی*. *مجله ذهن*. دوره ۲۰. شماره ۷۸. تابستان.
۶. حسین‌زاده، محمد. (۱۳۹۳). *مؤلفه‌ها و ساختارهای معرفت‌بشری: تصدیقات یا فضایا*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
۷. خسروپناه، عبدالحسین. (۱۳۹۱). *تبیین و تحلیل نظریه اسلامی‌سازی معرفت از دیدگاه فاروقی و علوانی*. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*. شماره ۵۰. بهار.
۸. زیباکلام، سعید. (۱۳۸۹). *معرفت‌شناسی اجتماعی: طرح و نقد مکتب اینبورا*. تهران: سمت. چاپ دوم.
۹. شجاعی‌زند، علیرضا. (۱۳۹۵). *مصاحبه با دکتر علیرضا شجاعی‌زند عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس*. مصاحبه‌کننده: حدادی. تهران.
۱۰. کچویان، حسین. (۱۳۸۲). *فوکو و دیرینه‌شناسی دانش*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۱. کچویان، حسین. (۱۳۸۳). *تجدد از نگاهی دیگر*. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
۱۲. کچویان، حسین. (۱۳۸۷). *قرائت‌پذیری متون دینی راهی به سوی شکاکیت و پوچ‌گرایی*. کتاب نقد. شماره ۲۳. ۱۲ فروردین.
۱۳. کچویان، حسین. (۱۳۸۹ الف). *تجددشناسی و غرب‌شناسی: حقیقت‌های متضاد*. تهران: امیرکبیر.
۱۴. کچویان، حسین. (۱۳۸۹ ب). *علم را نمی‌توان با فرایندهای بروکراتیک بومی کرد*. *مجله سمات*. ۳ مهر.
۱۵. کچویان، حسین. (۱۳۸۹ ج). *بازگشت به دیانت*. *مجله پنجره*. شماره ۷۹. ۱۱ بهمن.
۱۶. کچویان، حسین. (۱۳۸۹ د). *فهم من از فوکو متفاوت است*. *مجله زمانه*. شماره پیاپی ۹۶. شماره ۹ دوره جدید، بهمن.
۱۷. کچویان، حسین. (۱۳۹۰ الف). *از شرق‌شناسی تا عقلانیت سنت و عقلانیت مدرن*. کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۴۶ و ۴۷.
۱۸. کچویان، حسین. (۱۳۹۰ ب). *بحران معرفت‌شناسی تجدد و علم بومی یا غیر تاریخی*. *معضله جمع متناقضین*. کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۴۶ و ۴۷.
۱۹. کچویان، حسین. (۱۳۹۰ ج). *درباره نسبت نظریه و فهم عمومی*. کتاب ماه علوم اجتماعی.

- شماره ۴۸. اسفند.
۲۰. کچویان، حسین. (۱۳۹۱ الف). پایان حاکمیت مطلقه عقل. کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۴۹ و ۵۰. اردیبهشت.
۲۱. کچویان، حسین. (۱۳۹۱ ب). گفتگویی در باب تحول در علوم انسانی. خبرنامه شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۸ اردیبهشت.
۲۲. کچویان، حسین. (۱۳۹۱ ج). آینه نمود راست... مجله سوره اندیشه. شماره ۶۰ و ۶۱. تیر و مرداد.
۲۳. کچویان، حسین. (۱۳۹۱ د). به دنبال چه نوع تغییری در علم هستیم؟. مجله ۹ دی، ویژه نامه «انقلاب ناتمام». ۳۰ شهریور.
۲۴. کچویان، حسین. (۱۳۹۲ الف). گفتاری در باب مختصات جامعه‌شناسی ایرانی. کتاب ماه علوم اجتماعی. سال ۱۷. شماره ۶۳. خرداد.
۲۵. کچویان، حسین. (۱۳۹۲ ب). در کتاب علی محمدی؛ محسن دنیوی و میثم گودرزی. تحول در علوم انسانی، (جلد اول: مصاحبه‌ها و دیدارها). قم: کتاب فردا.
۲۶. کچویان، حسین. (۱۳۹۲ ج). عقل نظری در رشد علوم انسانی. در کتاب محسن دنیوی و محمد متقیان. تحول در علوم انسانی (جلد ۳: سخنرانی‌ها و میزگردها). قم: کتاب فردا.
۲۷. کچویان، حسین. (۱۳۹۵ الف). علوم اجتماعی اسلامی و معنابخشی به جهان انسانی. فصلنامه علوم انسانی اسلامی صدر. سال پنجم. شماره ۱۷.
۲۸. کچویان، حسین. (۱۳۹۵ ب). مصاحبه با حسین کچویان عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی و رئیس اسبق گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران. مصاحبه‌کننده: حدادی. ۲۶ شهریور.
۲۹. موحدباطحی، سیدمحمدتقی. (۱۳۹۵). تحلیلی بر اندیشه‌های علم دینی در جهان اسلام. قم: پژوهشگاه بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
۳۰. مولکی، مایکل. (۱۳۸۹). علم و جامعه‌شناسی معرفت. حسین کچویان. تهران: نشر نی.
۳۱. میرباقری، سیدمحمد مهدی. (۱۳۸۹). جهت‌داری علوم از منظر معرفت‌شناختی. چاپ ۲. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۳۲. واعظی، احمد. (۱۳۸۶). درآمدی بر هرمنوتیک. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۳۳. واعظی، احمد. (۱۳۹۲). از نسبی‌گرایی مفهومی تا نسبیّت حقیقت و صدق. فصلنامه آیین حکمت. سال پنجم. شماره ۱۵.
۳۴. چالمرز، آلن. اف. (۱۳۹۲). چستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی. سعید زیباکلام. تهران: سمت.
۳۵. باقری، خسرو. (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۳۶. عارفی، عباس. (۱۳۸۸). مطابقت صور ذهنی با خارج. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

37. Craig, E. (1998). "Relativism"; *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/relativism/v-1>. Copyright © 1998-2019 Routledge.
38. Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. (3Ed). Chicago and London.
39. Swoyer, C. (2003). Relativism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Summer 2015 Edition. Edward N. Zalta (Ed.)
40. Tsekeris, C. (2010). Relationalism in Sociology: Theoretical and Methodological Elaborations. *Athens, FACTA Universitatis*. Vol. 9. No. 1.

رایانه‌ها اشکال مختلفی از جرایم را به وجود می‌آورند که یکی از مصادیق آن مزاحمت‌های سایبری است. در مقابل مزاحمت‌های سایبری نوع دیگری از مزاحمت به نام مزاحمت سنتی قرار دارد. افرادی که در معرض مزاحمت به‌عنوان یک منبع فشار قرار می‌گیرند رفتارهای انحرافی مانند خودکشی و خودآزاری از خود نشان می‌دهند. هدف تحقیق حاضر بررسی بزه‌دیدی (سایبری و سنتی) به‌عنوان منبع فشار بر روی انحراف است. چهارچوب نظری تحقیق حاضر، نظریه فشار عمومی رابرت آگنیو می‌باشد. از دیدگاه آگنیو، یکی از منابع فشار، وجود محرک منفی است و بزه‌دیدی (سایبری و سنتی) به‌عنوان یکی از محرک‌های منفی، مورد بررسی قرار گرفته است. روش تحقیق پیمایشی و ابزار گردآوری داده‌ها نیز پرسشنامه است. جمعیت تحقیق را کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه مازندران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ تشکیل داده‌اند، که در مجموع ۴۰۰ نفر از آنها به‌روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بزه‌دیدی (سایبری و سنتی) بر روی رفتار انحرافی بیرونی دانشجویان پسر تأثیر بیشتری دارد ولی بزه‌دیدی (سایبری و سنتی) بیشتر بر رفتار انحرافی درونی دانشجویان دختر مؤثر است. همچنین از بین دو نوع بزه‌دیدی سایبری و سنتی، تأثیر بزه‌دیدی سایبری بر روی رفتار انحرافی دانشجویان بیش از تأثیر بزه‌دیدی سنتی می‌باشد و حالات عاطفی منفی در دانشجویان تابعی مثبت از بزه‌دیدی سایبری و سنتی است.

■ واژگان کلیدی:

بزه‌دیدی سایبری، بزه‌دیدی سنتی، نظریه فشار عمومی، انحراف.

تأثیر بزه‌دیدی سایبری و سنتی بر رفتارهای انحرافی دانشجویان

اکبر علیوردی‌نیا

استاد گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران
aliverdinia@umz.ac.ir

ناهید ریسمانچی

کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی
rismanchi.nahid@yahoo.com

مقدمه و مسئله تحقیق

دسترسی و انتقال اطلاعات از طریق رایانه‌ها و شبکه‌های اینترنتی به بخش مهمی از شیوه زندگی و سرگرمی تبدیل شده است. افراد از طریق رایانه‌ها و شبکه‌های اینترنتی به برقراری رابطه اجتماعی با افراد دیگر می‌پردازند. همراه با جنبه‌های مثبت رایانه‌ها و شبکه‌های ارتباطی، جنبه‌های منفی نیز ظاهر شده است از جمله جرایم رایانه‌ای. (میتزner^۱، ۲۰۱۱: ۲) رایانه‌ها اشکال مختلفی از جرایم را به وجود می‌آورند. (پارکر^۲، ۱۹۸۹: ۱) رایانه‌ها و شبکه‌های ارتباطی دارای صفات و خصوصیات هستند که فرصت مناسبی برای انجام رفتارهای انحرافی فراهم می‌کنند. جرایمی که با استفاده از رایانه و تکنولوژی‌های ارتباطی انجام می‌شود، مستلزم استفاده از منابع نسبی کمتری است و افراد با انگیزه‌های مختلف بدون محدودیت سنی و مکانی به چنین رفتارهایی اقدام می‌کنند. همچنین این دسته از تخلفات و جرایم می‌تواند در فضایی که افراد در آن حضور فیزیکی ندارند، صورت گیرد. ناشناس ماندن و گمنامی در فضایی که رایانه و اینترنت فراهم آورده، با کاهش احتمال شناسایی و دستگیری افراد، بر میزان این نوع جرایم افزوده است. (وال^۳، ۲۰۰۷)؛ به نقل از علیوردی‌نیا و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۴) جرایم سایبری، اعمالی غیر قانونی است که در آن رایانه یک ابزار و یا هدف یا هر دوی آنها تلقی می‌شود. رایانه می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای انواع فعالیت‌ها از جمله: جرایم مالی^۴، فروش غیرقانونی مقالات^۵، هرزه‌نگاری^۶، قماربازی^۷، کلاهبرداری از طریق پست‌الکترونیک^۸، جعل اسناد^۹، رسوایی سایبری^{۱۰}، رایا آزاری^{۱۱} مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین رایانه ممکن است خود به‌عنوان هدفی برای اعمال غیرقانونی باشد، از جمله: دسترسی غیرمجاز به رایانه و شبکه‌های رایانه‌ای، سرقت از اطلاعات موجود به صورت الکترونیکی، ایمیل‌های ویروسی^{۱۲}،

1. Mitzner
2. Parker
3. Wall
4. Financial Crime
5. Sale of Illegal Articles
6. Pornography
7. Gambling
8. E-mail Spoofing
9. Forgery
10. Cyber Defamation
11. Cyber Stalking
12. E-mail Bombing

سرقت از سیستم‌های رایانه‌ای و آسیب به رایانه. (داشورا^۱، ۲۰۱۱: ۲۴۳) جرایم سایبری دارای مصادیق مختلفی است مانند: تله‌گذاری^۲، اسپم^۳، هک کردن^۴، سرقت هویت^۵، تقلب در کارت^۶، مزایده اینترنتی تقلبی^۷ و مزاحمت سایبری^۸. (جهانخانی و دیگران، ۲۰۱۴: ۱۶۰-۱۵۶) مزاحمت سایبری به هر نوع رفتار عمدی که از طریق رسانه‌های الکترونیک یا دیجیتال توسط اشخاص یا گروه‌هایی صورت می‌گیرد، گفته می‌شود که ارتباط خصمانه و یا پیام‌های پرخاشگرانه به‌منظور ضربه زدن و یا ناراحت کردن دیگران انجام می‌دهند. (زالاکویت و چترس^۹، ۲۰۱۴: ۱) مزاحمت‌های سایبری با استفاده از رسانه‌های مختلف تلاش می‌کند تا به قربانی آسیب برساند. این ابزارها شامل ارسال پیام‌های خفت‌آور از طریق موبایل، فرستادن ایمیل‌های تهدیدآمیز و ارسال کردن ایمیل‌های محرمانه به همه افرادی که در لیست مخاطبین قرار دارند، می‌باشد. (دیلماک و آیدوگان^{۱۰}، ۲۰۱۰) روش‌های مختلفی مزاحمت سایبری عبارت‌اند از: عصبانی کردن^{۱۱}، آزار^{۱۲}، رایا آزاری، بدنام کردن^{۱۳}، ظاهرسازی کردن^{۱۴}، تفریح و فریب^{۱۵}، اخراج^{۱۶} و طرد^{۱۷}. در مقابل مزاحمت سایبری، نوع دیگری از مزاحمت به نام مزاحمت سنتی^{۱۸} قرار دارد. سه نوع رایج از مزاحمت سنتی شامل مزاحمت اجتماعی، لفظی و جسمانی است. مزاحمت اجتماعی نوعی رفتار پرخاشگرانه غیرمستقیم است که آسیب رساندن به حالات روانی و روابط اجتماعی را در پی دارد. مزاحمت لفظی شامل بر دست انداختن افراد و آزار دادن آنها، متلک گفتن، طعنه زدن و تمسخر قربانی به‌صورت مستقیم و به‌صورت رو در رو

1. Dashora
2. Phishing
3. Spam
4. Hacking
5. Identity Theft
6. Plastic Card Fraud
7. Internet Auction Fraud
8. Cyberbullying
9. Zalaquett & Chatters
10. Dilmac & Aydogan
11. Flaming
12. Harassment
13. Denigration
14. Masquerade
15. Outing & trickery
16. Exclusion
17. Ostracism
18. Traditionalbullying

است. مزاحمت فیزیکی نیز یک شکل مستقیم پرخاشگری است. ارتباط چهره به چهره برای اینکه مزاحمت فیزیکی اتفاق بیفتد، لازم است و طی آن، قربانی می‌تواند فرد مزاحم را شناسایی کند. (هینز^۱، ۲۰۱۱: ۱۳-۱۱) در مقایسه با مزاحمت سایبری در بیشتر جوامع غربی، مزاحمت سنتی توسط رفتارهای فیزیکی مانند ضربه زدن، مشت زدن و تف کردن و یا پرخاشگری غیرفیزیکی مانند حمله کلامی، اذیت کردن، تمسخر، طعنه زدن و قربانی کردن، مشخص شده است. (آویاما و تالبرت^۲، ۲۰۰۹: ۱۸۴)

با توجه به اینکه امروزه دانشجویان برای انجام کارهای تحقیقاتی خود بیشتر از اینترنت و رایانه استفاده می‌کنند و در فضای سایبری به سر می‌برند؛ بنابراین ممکن است بیشتر در معرض آسیب‌های اینترنتی از جمله جرایم سایبری و بزه‌دیدی سایبری قرار گیرند. افرادی که در معرض مزاحمت به‌ویژه مزاحمت‌های سایبری به‌عنوان یک منبع فشار قرار می‌گیرند، ممکن است رفتارهای انحرافی مانند خودکشی، خودآزاری (شامل سوزاندن خود، پریدن از ارتفاع کم، خوردن سم، خوردن باتری) به‌عنوان پاسخی به فشار، از خود نشان دهند. مزاحمت‌های سایبری بدون شک بر قربانیان تأثیر خواهد گذاشت و عواقب جدی برای قربانیان خواهد داشت. به‌عنوان مثال قربانیان به‌لحاظ اجتماعی منزوی یا دچار خشم و افسردگی خواهند شد و در برخی موارد نیز ممکن است به‌سمت خودکشی سوق داده شوند. (ریچاو و سُکنیک^۳، ۲۰۱۵: ۷۸) در این تحقیق، بر نظریه فشار عمومی اگنیو^۴ تأکید می‌شود. اگنیو در نظریه فشار عمومی منابع اصلی فشار را معرفی می‌کند. تمرکز اصلی در تحقیق حاضر بر روی فشار و در نتیجه حضور محرک منفی می‌باشد. پژوهش حاضر به بررسی تأثیرات بزه‌دیدی سایبری و سنتی به‌عنوان متغیر مستقل بر روی رفتارهای انحرافی دانشجویان می‌پردازد. بدین ترتیب که تأثیرات بزه‌دیدی را هم بر رفتارهای انحرافی بیرونی که معطوف به دیگران است و هم بر رفتارهای انحرافی درونی شامل ایده‌پردازی خودکشی بررسی می‌کند. برخلاف بسیاری از تحقیقات انجام‌شده پیشین، بزه‌دیدی سایبری در این تحقیق متغیر وابسته نیست، بلکه بزه‌دیدی سایبری و سنتی به‌عنوان یکی از منابع فشار متغیر مستقل تحقیق است.

1. Hines
2. Aoyama & Talbert
3. Reyhav & Sukenik
4. Agnew's General Strain Theory

پیشینه پژوهش

تعداد بسیاری از مطالعات خارج از کشور به تبیین انحراف و بزه‌کاری و خودکشی براساس نظریه اگنیو پرداخته‌اند که از میان آنها می‌توان به تحقیقات ییلدیز^۱ (۲۰۱۵)، جانگ^۲ و همکاران (۲۰۱۴)، هیگینز^۳ و همکاران (۲۰۱۱)، ایلماز^۴ (۲۰۱۱)، ژانگ^۵ و همکاران (۲۰۱۱)، های^۶ و همکاران (۲۰۱۰)، های و ملدرام (۲۰۱۰)، مون^۷ و همکاران (۲۰۰۹)، والز^۸ و همکاران (۲۰۰۷)، چیونگ^۹ و همکاران (۲۰۰۷)، مون و همکاران (۲۰۰۷)، دیرکز^{۱۰} (۲۰۰۷)، موراش^{۱۱} و مون (۲۰۰۷)، بائو^{۱۲} و همکاران (۲۰۰۴)، سیلور^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۴)، اگنیو^{۱۴} و همکاران (۲۰۰۲) و اگنیو (۲۰۰۱) اشاره کرد. همچنین در میان تحقیقات داخلی در زمینه انحراف و بزه‌کاری و خودکشی براساس نظریه اگنیو، برای نمونه، پژوهش‌های علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴)، حیدری و همکاران (۱۳۹۲)، علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۹۲)، علیوردی‌نیا و خاکزاد (۱۳۹۲)، علیوردی‌نیا و یوسفی (۱۳۹۳)، حیدری و فولادی (۱۳۹۰) و علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۸۶) قابل توجه هست. مطالعات انجام‌شده در داخل کشور، بیشتر مربوط به تحقیقات دهه اخیر است. با توجه به بررسی‌های انجام‌شده در تحقیقات داخلی به‌نظر می‌رسد که در داخل کشور تحقیقی به بررسی بزه‌دیدی سایبری و سنتی بر انحراف از دیدگاه نظریه اگنیو نپرداخته است. تحقیقات مذکور در پرتو نظریه فشار عمومی اگنیو به تبیین مسئله انحراف و بزه‌کاری و ایده‌پردازی خودکشی پرداخته‌اند. یافته‌های تحقیقات نشان می‌دهد که حضور محرک منفی در افراد می‌تواند میزان بزه‌کاری و انحراف را افزایش دهد. همچنین در مقالات مذکور بر تأثیر کنترل استبدادی والدین و محرومیت نسبی و حضور محرک منفی و خشم بر انحراف و ایده‌پردازی خودکشی اشاره شده است. تمامی تحقیقات داخلی به‌صورت کمی

1. Yildiz
2. Jang
3. Higgins
4. Yilmaz
5. Zhang
6. Hay
7. Moon
8. Walls
9. Cheung
10. Dirks
11. Morash
12. Bao
13. Silver
14. Agnew

کار شده‌اند و جامعه آماری تحقیقات دانش‌آموزان و دانشجویان بوده است. در مطالعات خارجی، چهارچوب نظری پژوهش‌ها را نظریه فشار عمومی اگنیو تشکیل داده است. متغیر وابسته در این پژوهش‌ها، شامل انحراف، بزهکاری و ایده‌پردازی خودکشی می‌باشد. در تعدادی از مقالات مذکور به این نتیجه دست یافته‌اند که فشارهایی که فرد در زندگی با آنها مواجه می‌شود (از جمله مزاحمت، طرد از جانب همالان، طرد از جانب والدین، فشارهای اقتصادی، فشارهای روانی، تنبیه عاطفی و فیزیکی از جانب معلمان، تنبیه از جانب والدین، رویدادهای منفی زندگی) با رفتارهای انحرافی و بزهکاری و اقدام به خودکشی در فرد رابطه معناداری دارد. همچنین تعدادی از مقالات خارجی نیز به این نتیجه رسیده‌اند که مورد مزاحمت سایبری و همچنین مزاحمت سنتی قرار گرفتن باعث ایجاد فشار در افراد شده و سبب می‌شود که افراد به خودآزاری، خودکشی و یا رفتارهای انحرافی اقدام کنند. بررسی‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که صرفاً تحقیقات اندکی در خارج از کشور به بررسی تأثیر بزه‌دیدگی به‌عنوان منبع فشار پرداخته است.

چهارچوب نظری

نظریه‌های فشار از جمله نظریه‌های ساختاری هستند که به دلیل داشتن بعضی از محدودیت‌ها مورد انتقاد شدید قرار گرفته‌اند. به دنبال این انتقادات، رابرت اگنیو از جمله کسانی بود که به حمایت از این نظریه برآمد و برای پاسخ به این انتقادات نظریه ذکرشده را مورد بررسی مجدد قرار داد و دوباره تدوین کرد (علی‌پوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲: ۱۰۸). طبق نظر رابرت اگنیو، کاهش محبوبیت نظریه فشار اجتماعی را می‌توان به چهار انتقاد عمده تقسیم‌بندی کرد: ۱. تمرکز بر بزهکاری طبقات پایین؛ ۲. توجه صرف به اهداف طبقه متوسط و منفعت مالی؛ ۳. توجه صرف به موانع کسب موفقیت طبقه اجتماعی و ۴. عدم توانایی در پاسخ به این پرسش که چرا فقط تعدادی از مردم که تحت فشارند، به فعالیت‌های مجرمانه گرایش دارند. (براون^۱ و دیگران، ۲۰۱۰: ۲۴۹) نظریه فشار عمومی تلاش کرده است تا به یک سوال اساسی پاسخ دهد که تحت چه شرایطی فشار منجر به بزهکاری می‌شود و این کار به شکل مفصل‌تری نسبت به نسخه‌های قبلی از نظریه فشار صورت گرفته است. اگنیو فشار را به‌عنوان «رابطه‌ای که افراد آن‌طور که دوست دارند با

آنها برخورد نمی‌شود» تعریف کرده است. (بائو^۱ و دیگران، ۲۰۰۷: ۱۰) در حالی که مرتن، مسنر و روزنفلد تلاش کرده‌اند تا تفاوت‌های طبقه اجتماعی را در نرخ جرم و جنایت توضیح دهند، اگنیو تلاش کرد تا توضیح دهد که چرا اشخاصی که احساس تنش و فشار می‌کنند، به احتمال بیشتری مرتکب جرم می‌شوند. همچنین اگنیو به جای محدود کردن دیدگاه خود در ارتباط با جرم در میان طبقات اجتماعی و اقتصادی پایین‌تر جامعه، توضیح کلی‌تری از فعالیت‌های مجرمانه در میان تمامی عناصر جامعه ارائه می‌دهد. (سیگل^۲، ۲۰۱۰: ۱۵۴) اگنیو بیان می‌دارد که جرم و جنایت نتیجه مستقیم حالات عاطفی منفی (خشم و ناامیدی که در پی روابط اجتماعی مخرب ظهور می‌کند) است. اگنیو معتقد است که حالات عاطفی منفی توسط منابع متعدد فشار تولید می‌شود. او در نظریه فشار عمومی منابع اصلی فشار را این‌گونه بیان می‌کند: ۱. فشار ایجادشده به خاطر عدم دستیابی به اهداف ارزشمند مثبت^۳؛ ۲. فشار در نتیجه رفع محرک‌های ارزشمند مثبت از افراد^۴ و ۳. فشار در نتیجه حضور محرک منفی^۵. (سیگل، ۲۰۱۰: ۱۵۴) این سه منبع فشار احتمال وقوع احساسات منفی را افزایش می‌دهد و این احساسات منفی نیز فشار برای سوق دادن به اعمال منحرفانه را موجب می‌شود. به نظر اگنیو در این میان، خشم و عصبانیت بیشتر منجر به رفتار انحرافی می‌گردد، زیرا خشم ممکن است افراد را وادار به انجام عمل انحرافی نماید و همچنین کنترل پایین بر رفتار افراد نیز تمایل آنها را برای انتقام گرفتن بیشتر سازد. (اگنیو، ۲۰۰۲: ۴۴) اگرچه این منابع فشار مستقل از هم‌اند اما ممکن است همپوشانی داشته باشند. هر چه شدت تجربیات فشار و فراوانی آن بیشتر باشد، تأثیر آن نیز بیشتر است و احتمال بیشتری دارد که به بزهکاری منجر شود. (سیگل، ۲۰۱۰: ۱۵۶) اگنیو معتقد است هنگامی که افراد در معرض هر یک از منابع فشار قرار می‌گیرند، دختران برای مقابله با فشار، رفتارهای انحرافی درونی همانند خودکشی و خودسوزی از خود نشان می‌دهند و پسران بیشتر رفتارهای انحرافی بیرونی مانند انحرافات جنسی، سرقت، پرخاشگری از خود نشان می‌دهند. (های و ملدرام، ۲۰۱۰)

1. Bao
2. Siegel
3. Failure to Achieve Positively Valued Goals
4. Removal of Positively Valued Stimuil
5. The Presentation of Negative Stimuil

تفاوت‌های جنسیتی در وقوع جرم

برویدی و اگنیو^۱ (۱۹۹۷) نظریه‌ای جدید را به جرم‌شناسی معرفی کرده‌اند که بر طبق آن، زنان و مردان در مواجهه و پاسخ به فشار با هم متفاوت‌اند. برویدی و اگنیو چند فرضیه را پیشنهاد داده‌اند. اول، به نسبت زنان، مردان باید در معرض فشارهای مجرمانه در سطوح بالاتری قرار گیرند. دوم، به علت تفاوت‌های جنسیتی در مقابله با استرس، مردان باید نسبت به فشار واکنش‌های احساسی بیرونی از خود نشان دهند در حالی که زنان باید پاسخ‌های احساسی درونی نسبت به فشار نشان دهند. برای مثال، اگرچه مردان و زنان هر دو در پاسخ به فشار خشمگین می‌شوند اما زنان ممکن است رفتارهای احساسی مانند گناه، شرم و افسردگی را تجربه کنند. واکنش مردان اما نسبت به فشار احتمالاً مجرمانه باشد به این دلیل که مردان محدودیت‌های اجتماعی کمتری برای پاسخ مجرمانه دارند. (های و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۳۵) رابطه‌ای قوی بین جنسیت و جرم وجود دارد. مردان به‌طور قابل ملاحظه‌ای، دارای سطح بالاتری از تخلفات نسبت به زنان می‌باشند. یک دلیل این می‌تواند باشد که مردان احتمال بیشتری دارد که بسیاری از فشارهایی را که منجر به جرم می‌شود، تجربه کنند. این فشارها شامل والدین مقرراتی و خشن، تجربیات منفی مدرسه مانند نمرات پایین، قربانی جرایم شدن، بی‌خانمان بودن، مزاحمت و شاید عدم توانایی برای دستیابی به اهداف است. البته به این نکته نیز باید توجه داشت که تجربیات زنان به‌طور کلی به اندازه و یا بیشتر از مردان است. همچنین بسیاری از فشارهایی که توسط زنان تجربه می‌شود، منجر به جرم نمی‌شود مانند نظارت همه‌جانبه دیگران، مسئولیت مراقبت از بچه‌ها و مواجهه با والدین مسن‌تر.

البته زنان فشارهای خاصی را که منجر به جرم می‌شود نیز تجربه می‌کنند مانند تجاوز جنسی و تبعیض جنسیتی، اما به‌طور کلی احتمال اینکه مردان نسبت به زنان فشارهایی را که منجر به جرم می‌شود تجربه کنند، بیشتر است. همچنین مردان از طریق جرم با فشارها مقابله می‌کنند زیرا؛ واکنش‌های احساسی به فشار، تحت تأثیر تفاوت‌های جنسیتی است. مردان و زنان هر دو تمایل دارند هنگامی که فشارها را تجربه می‌کنند خشمگین شوند. با این حال، خشم زنان اغلب با احساساتی مانند گناه، شرم، اضطراب و افسردگی همراه است. به این علت که زنان هنگامی که فشارها را تجربه می‌کنند اغلب خودشان را مقصر دانسته و سرزنش می‌کنند و خشم خود را بی‌مورد دانسته و نگران‌اند

1. Broidy & Agnew

که خشم آنها باعث آسیب به دیگران شود. با این حال خشم مردان اغلب با هتک حرمت و سرپیچی اخلاقی همراه است و آن به این دلیل است که مردان برای فشارهایشان دیگران را مقصر دانسته و رفتار منفی را که تجربه کرده‌اند به‌عنوان یک توهین و چالش عمدی تفسیر می‌کنند. این تفاوت‌های جنسیتی در تجربه افراد از خشم، بازتاب تفاوت‌هایی در اجتماعی شدن و موقعیت‌های اجتماعی است. برای مثال، زنان اغلب مطیع پرورش می‌یابند و بنابراین احتمال بیشتری دارد که خشم‌شان را بی‌مورد تلقی کنند. در هر صورت سرپیچی اخلاقی مردان از خشم بیشتر منجر به مقابله جنایی بر علیه دیگران می‌شود. مردان احتمال بیشتری دارد که نسبت به زنان دوستان بزهکار و مجرم داشته باشند و عضو باندهای بزهکار شوند. (میلر^۱، ۲۰۰۹: ۳۳۶)

بزه‌دیدی به‌عنوان منبع فشار

اگرچه بزه‌دیدی مفهومی وسیع در نظریه فشار عمومی بوده اما توجه به آن و شناسایی انواع فشارهایی که منجر به جرم می‌شود توسط اگنیو به انجام رسیده است. مزاحمت (یا بدرفتاری همان‌ان) یکی از آنهاست که برخلاف فشارهای طرد والدین و تجربیات منفی در مدرسه، به‌عنوان نوعی از فشار مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. در معرض مزاحمت قرار گرفتن (بزه‌دیدی) تأثیرات مهمی دارد اما این تأثیرات در پژوهش‌های مبتنی بر نظریه فشار عمومی و به‌طور گسترده‌تر در پژوهش‌های مربوط به علل جرم نادیده گرفته شده است. البته استثناهایی نیز در این مورد وجود دارد. برای مثال پژوهش بارن^۲ (۲۰۰۴) در مورد جوانان بی‌خانمان نشان داد که قربانی دزدیده شدن اموال (بزه‌دیدی مالی)، بزهکاری را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد. اگنیو و همکاران با در نظر گرفتن تأثیرات مزاحمت معتقدند، افرادی که توسط همسالان دور و اطراف‌شان اذیت می‌شوند بیشتر به بزهکاری روی می‌آورند در حالی که قبلاً تصور می‌شد تنها آنهایی که بعضی از خصوصیات شخصی دارند، بزهکار می‌شوند. تأثیرات مزاحمت به شکل ناسازگاری‌های روانی - اجتماعی مثل اعتماد به نفس پایین، انزوا و افسردگی بروز می‌کند. قربانی مزاحمت سایبری شدن نیز مسئله جدیدی است که باید به آن توجه کرد. نوجوانان و جوانان با توجه به اینکه اغلب از اینترنت استفاده می‌کنند، بیشتر در معرض مزاحمت‌های سایبری

1. Miller
2. Baron

قرار می‌گیرند. زیرا افراد بسیاری از ابزارهای ارتباطی برای آزار و اهانت به دیگران استفاده می‌کنند. (های و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۳۲)

فرضیه‌های تحقیق

۱. رفتار انحرافی در میان دانشجویان دختر و پسر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری است.
۲. رفتار انحرافی در میان دانشجویان دختر و پسر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سنتی است.
۳. رفتار انحرافی در میان دانشجویان دختر و پسر تابعی مثبت از حالات عاطفی منفی است.
۴. رفتار انحرافی بیرونی در میان دانشجویان پسر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری است.
۵. رفتار انحرافی بیرونی در میان دانشجویان پسر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سنتی است.
۶. رفتار انحرافی درونی در میان دانشجویان دختر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری است.
۷. رفتار انحرافی درونی در میان دانشجویان دختر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سنتی است.
۸. حالات عاطفی منفی تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری و بزه‌دیدگی سنتی است.

۱۰۶

روش

در این تحقیق، از روش پیمایش از نوع طرح مقطعی استفاده شده است. واحد تحلیل در این پژوهش، فرد (دانشجو) و سطح تحلیل خرد است. جمعیت تحقیق پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل دانشگاه مازندران در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می‌باشد. طبق آخرین آمار ارائه‌شده از سوی اداره آموزش دانشگاه، تعداد کل دانشجویان این دانشگاه ۱۳۰۹۳ نفر (۷۹۷۶ نفر زن، ۵۱۱۷ نفر مرد) برآورد شده است. نمونه‌گیری تحقیق از نوع تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم و نمونه آماری به صورت تصادفی با خطای ۵ درصد برابر ۴۰۰ نفر بوده است. (دواس، ۱۳۸۶: ۷۸) در مجموع ۴۲۰ پرسشنامه جمع‌آوری شد که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش، ۴۰۰ پرسشنامه مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت.

تصریح مفاهیم و سنجش متغیرها

بزه‌دیدگی سنتی^۱: مزاحمت سنتی اقدامی است منفی و پرخاشگرانه که توسط یک یا چند نفر به صورت عمدی نسبت به قربانیان در طول زمان انجام می‌شود. (همفیل^۲ و

1. Traditional Bullying Victimization
2. Hemphill

دیگران، ۲۰۱۲: ۶۰) هنگامی که مزاحمت سنتی رخ می‌دهد معمولاً بین عاملان و قربانیان مزاحمت، عدم تعادل قدرت وجود دارد. قربانیان اغلب قادر نیستند به راحتی از خودشان در برابر عاملان مزاحمت دفاع کنند. (الویوس^۱، ۱۹۹۴: ۹۶) برای سنجش و اندازه‌گیری متغیر بزه‌دیدی سنتی، از دو بعد کلامی و فیزیکی استفاده شده است. (پیوست ۲ و ۳) تدوین گویه‌های متغیر بزه‌دیدی سنتی بر مبنای پژوهش‌های پیشین بوده است. (های و ملدرام، ۲۰۱۰؛ شاو^۲ و دیگران، ۲۰۱۳)

بزه‌دیدی سایبری^۳: مزاحمت سایبری از طریق سیستم‌های الکترونیکی اتفاق می‌افتد به شکلی که مزاحم از پیام‌ها، عکس‌ها و صفحات وب استفاده می‌کند تا قربانی را آزار دهد. (اسمیث^۴ و همکاران، ۲۰۰۸: ۶۰) مزاحمت‌های سایبری استفاده از ایمیل، اتاق‌های گفت‌وگو، یا از طریق تصاویر و پیام‌های ارسالی از طریق تلفن‌های همراه و ابزارهای آنلاین برای تحقیر و ترساندن دیگران و همچنین برای ایجاد حس درماندگی در افراد می‌باشد. (دیلماک و آیدوگان، ۲۰۱۰) برای سنجش و اندازه‌گیری متغیر بزه‌دیدی سایبری، از شش بعد عصبانیت، بدنام کردن، جعل هویت، فریب، اخراج و رایا آزاری استفاده شده است. (پیوست ۲ و ۳) تدوین گویه‌های متغیر بزه‌دیدی سایبری بر مبنای پژوهش‌های پیشین بوده است. (ساویج^۵، ۲۰۱۲؛ اکبر و دیگران، ۲۰۱۴ و علیوردی‌نیا و دیگران، ۱۳۹۳) **حالات عاطفی منفی**^۶: با توجه به نظریه اگنیو، فشار، حالات عاطفی منفی از جمله افسردگی، خشم، ناامیدی و استرس را تولید می‌کند که این حالات عاطفی منفی انگیزه‌ای را برای اعمال انحرافی از جمله جرم به‌عنوان یک استراتژی مقابله‌ای، ایجاد می‌کند. (جانگ، ۲۰۱۴: ۵۲۸) برای سنجش و اندازه‌گیری متغیر حالات عاطفی منفی از دو بعد افسردگی و خشم استفاده شده است. بعد افسردگی با داشتن معرف‌هایی همچون احساس ناامیدی، احساس حقارت، احساس بی‌حوصلگی، احساس شکست، احساس نگرانی، احساس ناراحتی، احساس بی‌انگیزگی، احساس سستی، ناتوانی در حل مشکلات، احساس پوچی، احساساتی بودن و احساس گناه از بعد خشم متمایز گردیده است. بعد خشم نیز دارای معرف‌هایی مانند عدم کنترل رفتار، رفتار غیر عاقلانه به هنگام خشم، خشمگین شدن

1. Olweus
2. Shaw
3. Cyber Bullying Victimization
4. Smith
5. Savage
6. Negative Emotions

در برابر انتقاد، فریاد کشیدن بر روی دیگران، عدم پنهان کردن عصبانیت و احساس عصبانیت می‌باشد. (مون و دیگران، ۲۰۰۹؛ خدایاری فرد و دیگران، ۱۳۸۹؛ علیوردی‌نیا و یوسفی، ۱۳۹۳ و علیوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲)

انحراف^۱: نقض هنجارهای پذیرفته‌شده و یا قوانین اجتماعی یک گروه یا جامعه است که واکنش به آنها همواره مخالفت، ترس، سوءظن، دشمنی و خشم می‌باشد. (تیرنی^۲، ۲۰۰۶: ۱۹) در پژوهش حاضر برای سنجش متغیر رفتار انحرافی دو بعد درونی و بیرونی در نظر گرفته شده است. (پیوست ۱) پاسخ به سؤالات این ابعاد براساس طیف لیکرت و به صورت پنج گزینه‌ای (اصلاً، ۱ تا ۲ بار، ۳ تا ۵ بار، ۶ تا ۸ بار، ۹ بار و بیشتر) می‌باشد. (مون و دیگران، ۲۰۰۷؛ های و ملدram، ۲۰۱۰؛ علیوردی‌نیا و یوسفی، ۱۳۹۳؛ علیوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲ و علیوردی‌نیا و یوسفی، ۱۳۹۴)

خودکنترلی: خودکنترلی به معنای توانایی افراد در محدود ساختن خودشان در رویارویی با وسوسه‌های ارتکاب جرم است. (علیوردی‌نیا و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴) برای سنجش و اندازه‌گیری متغیر خودکنترلی از دو بعد شتابزدگی و خطرپذیری استفاده شده است. (علیوردی‌نیا و یوسفی، ۱۳۹۳)

پیوند اجتماعی^۳: در نظریه هیرشی مهم‌ترین عامل همان پیوستگی است. پیوستگی به معنای علاقه و دلبستگی ای است که افراد نسبت به خانواده، معلمان و دوستان دارند. (خاکزاد، ۱۳۹۱: ۱۱۴) در تحقیق حاضر برای سنجش متغیر پیوستگی از یک بعد پیوستگی به خانواده استفاده شده است. بعد پیوستگی به خانواده دارای معرف‌هایی مانند توجه به احساسات، درک کردن، حمایت کردن، لذت بردن از بودن با خانواده، وابسته بودن و روابط صمیمانه می‌باشد. مجموعاً ۶ گویه مربوط به متغیر پیوستگی است. (علیوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲)

همنشینی افتراقی^۴: در فرایند یادگیری، معاشران فرد قواعد حقوقی را به‌عنوان امور مناسب یا نامناسب تعریف می‌کنند و فرد این تعاریف را از آنان فرا می‌گیرد. (علیوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲: ۹۵) دوستان منحرف شامل معرف‌هایی همچون آسیب رساندن به اموال عمومی، سیگار کشیدن، مصرف مواد مخدر، دعوا کردن، تهدید کردن، استفاده از زور، شرکت در پارتی، فرار از منزل، دزدی، تقلب می‌باشد. مجموعاً ۱۰ گویه مربوط به متغیر دوستان منحرف است.

1. Deviant

2. Tierney

3. Social Bond Theory

4. Differential Association

اعتبار^۱ و پایایی^۲

در تحقیق حاضر، برای بررسی اعتبار پرسشنامه تحقیق از روش اعتبار محتوا^۳ (متغیرهای مستقل و کنترلی) و اعتبار سازه^۴ نظری (متغیر وابسته) استفاده شده است. در اعتبار سازه نظری، اگر مفهوم، مقیاس یا سازه تحقیق، روابط یا جهت‌های تحقیقات پیشین را نشان دهد، براساس اعتبار سازه نظری، آن مفهوم و مقیاس مورد نظر دارای اعتبار است. (دواس، ۱۳۸۶: ۶۴) در این پژوهش نیز براساس آزمون مقایسه میانگین گروه مردان و زنان، مشاهده شد که میانگین رفتار انحرافی مردان بیشتر از زنان است. (Sig=۰/۰۰۰) این یافته، با تحقیق‌های و همکاران (۲۰۱۰)، های و ملدرام (۲۰۱۰)، بائو و همکاران (۲۰۰۴)، علیوردی‌نیا و خاکزاد (۱۳۹۲) همخوانی دارد، که در آنها مردان در مقایسه با زنان، بیشتر مرتکب رفتار انحرافی می‌شوند. همچنین برای مشخص نمودن پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ^۵ استفاده شده است.

۱۰۹

جدول ۱: نتایج آلفای کرونباخ مقیاس‌های پژوهش

ردیف	متغیر	تعداد گویه	ضریب آلفا
۱	مزاحمت سنتی	۶	۰/۷۲
۲	مزاحمت سایبری	۱۳	۰/۸۵
۳	حالات عاطفی منفی	۱۹	۰/۸۶
۴	رفتارهای انحرافی	۲۵	۰/۸۶
۵	خودکنترلی	۸	۰/۸۰
۶	پیوستگی به خانواده	۶	۰/۹۳
۷	دوستان منحرف	۱۰	۰/۸۳

یافته‌های تحقیق

مطابق یافته‌ها، ۲۴۴ نفر از پاسخگویان با ۶۱ درصد را زنان و ۱۵۶ نفر با ۳۹ درصد از پاسخگویان را مردان تشکیل داده‌اند. دامنه سنی پاسخگویان ۱۸-۳۶ سال است. در میان

1. Validity
2. Reliability
3. Content Validity
4. Counnstruct Validity
5. Coefficient Alpha

پاسخگویان، افراد گروه سنی ۲۴-۲۱ سال به تعداد ۲۰۰ نفر و با ۵۰ درصد، بیشترین فراوانی و پاسخگویان گروه سنی ۲۵ و بالاتر به تعداد ۵۸ نفر و با ۱۴/۵ درصد، کمترین فراوانی را دارند. ۹۰ درصد از پاسخگویان مجرد و ۹/۵ درصد متأهل و ۰/۵ درصد طلاق گرفته هستند. مقطع تحصیلی کارشناسی با ۷۹/۵ درصد، بیشترین و پاسخگویان دکتری با ۲ درصد کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصدی بعد بیرونی رفتار انحرافی پاسخگویان بر حسب جنس

ردیف	گویه	شدت	پسر		دختر		جمع کل	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱	در طول ۱۲ ماه گذشته مواد مخدر (تریاک، هروئین، حشیش و...) مصرف کرده‌ام.	اصلاً	۱۲۸	۸۲	۲۳۵	۹۶/۳	۳۶۳	۹۰/۸
		۱ تا ۲ بار	۱۰	۶/۴	۶	۲/۵	۱۶	۴
		۳ تا ۵ بار	۹	۵/۸	۳	۱/۲	۱۲	۳
		۶ تا ۸ بار	-	-	-	-	-	-
		۹ بار و بیشتر	۹	۵/۸	-	-	۹	۲/۲
۲	در طول ۱۲ ماه گذشته مشروبات الکلی (شراب، آججو، ویسکی، ودکا و...) مصرف کرده‌ام.	اصلاً	۶۶	۴۲/۳	۱۹۷	۸۰/۷	۲۶۳	۶۵/۶
		۱ تا ۲ بار	۲۵	۱۶	۳۴	۱۳/۹	۵۹	۱۴/۸
		۳ تا ۵ بار	۲۵	۱۶	۱۰	۴/۱	۳۵	۸/۸
		۶ تا ۸ بار	۱۲	۷/۷	۳	۱/۲	۱۵	۳/۸
		۹ بار و بیشتر	۲۸	۱۷/۹	-	-	۲۸	۷
۳	در طول ۱۲ ماه گذشته مواد روان گردان (اکس، شیشه، کراک و...) مصرف کرده‌ام.	اصلاً	۱۳۹	۸۹/۱	۲۳۹	۹۸	۳۷۸	۹۴/۵
		۱ تا ۲ بار	۸	۵/۱	۳	۱/۲	۱۱	۲/۸
		۳ تا ۵ بار	۳	۱/۹	-	-	۳	۰/۸
		۶ تا ۸ بار	۲	۱/۳	۲	۰/۸	۴	۱
		۹ بار و بیشتر	۴	۲/۶	-	-	۴	۱
۴	در طول ۱۲ ماه گذشته مواد مخدر، مشروب یا روان گردان به دیگران فروخته‌ام.	اصلاً	۱۳۵	۸۶/۵	۲۴۰	۹۸/۴	۳۷۵	۹۳/۸
		۱ تا ۲ بار	۱۰	۶/۴	۲	۰/۸	۱۲	۳
		۳ تا ۵ بار	۸	۵/۱	۱	۰/۴	۹	۲/۲
		۶ تا ۸ بار	۱	۰/۶	۱	۰/۴	۲	۰/۵
		۹ بار و بیشتر	۲	۱/۳	-	-	۲	۰/۵

ردیف	گویه	شدت	پسر		دختر		جمع کل	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۵	در طول ۱۲ ماه گذشته (بدون ازدواج) رابطه جنسی با جنس مخالف داشته‌ام.	اصلاً	۱۰۱	۶۴/۷	۲۲۰	۹۰/۲	۳۲۱	۸۰/۲
		۱ تا ۲ بار	۲۸	۱۷/۹	۱۲	۴/۹	۴۰	۱۰
		۳ تا ۵ بار	۱۳	۸/۳	۵	۲	۱۸	۴/۵
		۶ تا ۸ بار	۴	۲/۶	۲	۰/۸	۶	۱/۵
		۹ بار و بیشتر	۱۰	۶/۴	۵	۲	۱۵	۳/۸
۶	در طول ۱۲ ماه گذشته به برگه امتحانی بغل دستی‌ام نگاه کرده‌ام.	اصلاً	۳۳	۲۱/۲	۷۲	۲۹/۵	۱۰۵	۲۶/۲
		۱ تا ۲ بار	۵۰	۳۲/۱	۹۸	۴۰/۲	۱۴۸	۳۷
		۳ تا ۵ بار	۳۴	۲۱/۸	۴۳	۱۷/۶	۷۷	۱۹/۲
		۶ تا ۸ بار	۱۴	۹	۱۳	۵/۳	۲۷	۶/۸
		۹ بار و بیشتر	۲۵	۱۶	۱۸	۷/۴	۴۳	۱۰/۸
۷	در طول ۱۲ ماه گذشته از محتوای وبسایت‌ها و وبلاگ‌های اینترنتی رونویسی کرده‌ام.	اصلاً	۶۶	۴۲/۳	۱۱۴	۴۶/۷	۱۸۰	۴۵
		۱ تا ۲ بار	۴۴	۲۸/۲	۷۴	۳۰/۳	۱۱۸	۲۹/۵
		۳ تا ۵ بار	۳۳	۲۱/۲	۴۲	۱۷/۲	۷۵	۱۸/۸
		۶ تا ۸ بار	۶	۳/۸	۱۰	۴/۱	۱۶	۴
		۹ بار و بیشتر	۷	۴/۵	۴	۱/۶	۱۱	۲/۸

۱۱۱

مطابق جدول ۲، ۷۳/۸ درصد از پاسخگویان در طول ۱۲ ماه گذشته حداقل یک بار و بیشتر به برگه امتحانی بغل دستی خود نگاه کرده‌اند. ۵۵ درصد از پاسخگویان (۵۷/۷ درصد از پسران و ۵۳/۲ درصد از دختران) در یک سال گذشته حداقل یک بار و بیشتر از محتوای سایت‌ها رونویسی کرده‌اند. ۳۴/۴ درصد از پاسخگویان (۵۷/۶ درصد از پسران و ۱۹/۲ درصد از دختران) در یک سال گذشته حداقل یک بار و بیشتر مشروبات الکلی مصرف کرده‌اند. ۱۹/۸ درصد از پاسخگویان (۳۵/۲ درصد از پسران و ۹/۷ درصد از دختران) در یک سال گذشته حداقل یک بار و بیشتر رابطه جنسی با جنس مخالف (بدون ازدواج) داشته‌اند. ۹/۲ درصد از پاسخگویان (۱۸ درصد از پسران و ۳/۷ درصد از دختران) در یک سال گذشته حداقل یک بار و بیشتر مواد مخدر مصرف کرده‌اند. ۶/۲ درصد از پاسخگویان (۱۳/۴ درصد از پسران و ۱/۶ درصد از دختران) در یک سال گذشته حداقل یک بار و بیشتر مواد مخدر فروخته‌اند.

جدول ۳: توزیع فراوانی و درصدی بعد درونی رفتار انحرافی پاسخگویان بر حسب جنس

ردیف	گویه	شدت	پسر		دختر		جمع کل	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱	در طول ۱۲ ماه گذشته فکر اقدام به خودکشی به ذهنم خطور کرده است.	اصلاً	۱۱۹	۷۶/۳	۱۵۱	۶۱/۹	۲۷۰	۶۷/۵
		۱ تا ۲ بار	۲۱	۱۳/۵	۵۸	۲۳/۸	۷۹	۱۹/۸
		۳ تا ۵ بار	۱۰	۶/۴	۳۲	۱۳/۱	۴۲	۱۰/۵
		۶ تا ۸ بار	۲	۱/۳	۲	۰/۸	۴	۱
		۹ بار و بیشتر	۴	۲/۶	۱	۰/۴	۵	۱/۲
۲	در طول ۱۲ ماه گذشته به طور جدی در مورد اقدام به خودکشی فکر کرده‌ام.	اصلاً	۱۲۸	۸۲/۱	۲۰۴	۸۳/۶	۳۳۲	۸۳
		۱ تا ۲ بار	۱۷	۱۰/۹	۲۷	۱۱/۱	۴۴	۱۱
		۳ تا ۵ بار	۸	۵/۱	۷	۲/۹	۱۵	۳/۸
		۶ تا ۸ بار	۱	۰/۶	۴	۱/۶	۵	۱/۲
		۹ بار و بیشتر	۲	۱/۳	۲	۰/۸	۴	۱
۳	در طول ۱۲ ماه گذشته در مورد برنامه‌ریزی برای خودکشی با کسی حرف زده‌ام.	اصلاً	۱۳۶	۸۷/۲	۲۱۰	۸۶/۱	۳۴۶	۸۶/۵
		۱ تا ۲ بار	۱۳	۸/۳	۲۳	۹/۴	۳۶	۹
		۳ تا ۵ بار	۶	۳/۸	۹	۳/۷	۱۵	۳/۸
		۶ تا ۸ بار	-	-	۱	۰/۴	۱	۰/۲
		۹ بار و بیشتر	۱	۰/۶	۱	۰/۴	۲	۰/۵
۴	در طول ۱۲ ماه گذشته احساس کرده‌ام هیچ راه‌حلی برای مشکلاتم وجود ندارد جز اینکه زندگی من پایان یابد.	اصلاً	۱۱۸	۷۵/۶	۱۳۷	۵۶/۱	۲۵۵	۶۳/۸
		۱ تا ۲ بار	۲۵	۱۶	۶۹	۲۸/۳	۹۴	۲۳/۵
		۳ تا ۵ بار	۸	۵/۱	۲۹	۱۱/۹	۳۷	۹/۲
		۶ تا ۸ بار	۱	۰/۶	۷	۲/۹	۸	۶/۸
		۹ بار و بیشتر	۴	۲/۶	۲	۰/۸	۶	۱/۵
۵	در طول ۱۲ ماه گذشته مبادرت به خودکشی کرده‌ام.	اصلاً	۱۴۱	۹۰/۴	۲۳۳	۹۵/۵	۳۷۴	۹۳/۵
		۱ تا ۲ بار	۱۰	۶/۴	۷	۲/۹	۱۷	۴/۲
		۳ تا ۵ بار	۵	۳/۲	۳	۱/۲	۸	۲
		۶ تا ۸ بار	-	-	-	-	-	-
		۹ بار و بیشتر	-	-	۱	۰/۴	۱	۰/۲

مطابق با یافته‌های جدول ۳ در بعد درونی گویه‌ای که با بیشترین میزان ارتکاب از سوی پاسخگویان همراه بوده است مربوط به گویه «هیچ راه‌حلی برای مشکلاتشان وجود ندارد جز اینکه زندگی من پایان یابد» می‌باشد. حدود ۴۱ درصد از پاسخگویان (۲۴/۳ درصد از پسران و ۴۳/۹ درصد از دختران) حداقل یک‌بار و بیشتر در طول ۱۲ ماه گذشته احساس کرده‌اند هیچ راه‌حلی برای مشکلاتشان وجود ندارد جز اینکه به زندگیشان پایان دهند. در مرتبه دوم، گویه‌ای که با بیشترین میزان ارتکاب از سوی پاسخگویان همراه بوده است مربوط به گویه «در طول ۱۲ ماه گذشته فکر اقدام به خودکشی به ذهنم خطور کرده است» می‌باشد. ۳۲/۵ درصد از پاسخگویان (۲۳/۸ درصد از پسران و ۳۸/۱ درصد از دختران) در طول ۱۲ ماه گذشته حداقل یک‌بار فکر اقدام به خودکشی به ذهنشان خطور کرده است.

۱۱۳

جدول ۳: درصد توزیع پاسخگویان بر حسب میزان متغیرهای مستقل تحقیق

حالات عاطفی منفی			بزه‌دیدی سایبری			بزه‌دیدی سنتی			متغیر میزان
۱۹	۱۵/۶	۲۴/۴	۵۶/۸	۶۱/۱	۵۰	۳۹/۵	۴۳/۴	۳۳/۳	اصلاً
۵۲/۵	۵۳/۷	۵۰/۶	۳۱/۸	۲۹/۹	۳۴/۶	۳۲/۸	۳۵/۷	۲۸/۲	کم
۲۳/۸	۲۵	۲۱/۸	۸/۲	۶/۶	۱۰/۹	۱۷	۱۴/۳	۲۱/۲	متوسط
۴/۲	۵/۳	۲/۶	۲/۲	۱/۶	۳/۲	۶/۸	۵/۷	۸/۳	زیاد
۰/۵	۰/۴	۰/۶	۱	۰/۸	۱/۳	۴	۰/۸	۹	خیلی زیاد
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع کل

بر طبق داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که ۳۹/۵ درصد از افراد اصلاً مورد بزه‌دیدی سنتی قرار نگرفته‌اند. طبق داده‌های جدول، ۳۲/۸ درصد از افراد در حد کم، ۱۷ درصد از افراد در حد متوسط، ۶/۷ درصد از افراد در حد زیاد و ۴ درصد از افراد در حد خیلی زیاد در معرض بزه‌دیدی سنتی قرار گرفته‌اند. در مقایسه بین پاسخگویان دختر و پسر، داده‌های جدول نشان می‌دهد که پاسخگویان پسر بیش از پاسخگویان دختر در معرض بزه‌دیدی سنتی قرار گرفته‌اند. به طوری که بزه‌دیدی سنتی در میان پاسخگویان پسر در حد زیاد با ۹ درصد بیشتر از بزه‌دیدی سنتی در میان پاسخگویان دختر در این حد

با ۰/۸ درصد می‌باشد. همچنین ۴۳/۴ درصد از پاسخگویان دختر اصلاً مورد بزهدیدگی سنتی قرار نگرفته‌اند، این درحالی است که این میزان برای پاسخگویان پسر حدود ۳۳/۳ درصد می‌باشد. در مقایسه بین پاسخگویان دختر و پسر، داده‌های جدول نشان می‌دهد که پسران بیش از دختران در معرض بزهدیدگی سایبری قرار می‌گیرند. طبق یافته‌های این جدول ۱۵/۴ درصد از پسران در حد متوسط رو به بالا و ۹ درصد از دختران در حد متوسط رو به بالا در معرض بزهدیدگی سایبری قرار گرفته‌اند. همچنین در ارتباط با میزان حالات عاطفی منفی یافته‌های جدول نشان می‌دهد که، نشان می‌دهد که حالات عاطفی منفی پاسخگویان در حد کم ۵۲/۵ درصد است. طبق یافته‌های این جدول، ۱۹ درصد پاسخگویان اصلاً دچار حالات عاطفی منفی نیستند، ۲۳/۸ درصد از افراد در حد متوسط، ۴/۲ درصد از افراد در حد زیاد و تنها ۰/۵ درصد از افراد در حد خیلی زیاد دچار حالات عاطفی منفی می‌باشند. در مقایسه بین پاسخگویان دختر و پسر، داده‌های جدول نشان می‌دهد که حالات عاطفی منفی پاسخگویان دختر بیش از پاسخگویان پسر می‌باشد.

۱۱۴

آزمون تفاوت میانگین‌ها

جدول ۵: آزمون تفاوت میانگین رفتار انحرافی و ابعاد آن بر حسب جنس

جنسیت		رفتارهای انحرافی و ابعاد آن	
دختر	پسر	میانگین	رفتار انحرافی بیرونی
۶/۷۰۹	۱۲/۶۴۱	T	
۶/۸۵۲ (sig=۰/۰۰۰)			
دختر	پسر	میانگین	رفتار انحرافی درونی
-۱/۰۹۸	۱/۳۸۴	T	
-۱/۰۹۸ (sig=۰/۲۷۳)			
دختر	پسر	میانگین	رفتار انحرافی
۸/۴۰۵	۱۴/۰۲۵	T	
۵/۴۵۴ (sig=۰/۰۰۰)			

جدول ۵ نتایج آزمون T برای مقایسه تفاوت میانگین نمره متغیر رفتارهای انحرافی و ابعاد آن در بین دانشجویان پسر و دختر را نشان می‌دهد. براساس جدول ۵، بین میانگین رفتار انحرافی پسران (۱۴/۰۲۵) و میانگین رفتار انحرافی دختران (۸/۴۰۵) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت واضح تر، میانگین رفتار انحرافی پسران بیشتر از

دختران می‌باشد. همچنین از بین ابعاد متغیر رفتار انحرافی بین میانگین رفتار انحرافی بیرونی در پسران (۱۲/۶۴۱) و میانگین رفتار انحرافی بیرونی در دختران (۶/۷۰۹) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که میزان کل رفتارهای انحرافی در پسران بیشتر از دختران می‌باشد.

تحلیل رگرسیونی برای تبیین متغیر وابسته (رفتار انحرافی)

جدول ۶: ضرایب تأثیر مدل‌های تبیین‌کننده رفتار انحرافی و خلاصه مدل رگرسیونی

رفتار انحرافی					متغیر		
همبستگی			آمار همخطی				
همبستگی نیمه تفکیکی	همبستگی تفکیکی	مرتب‌به‌صفر	ضریب حداقل تحمل	تورم واریانس	sig	بتا	
۰/۱۲۵	۰/۱۷۰	۰/۴۳۸	۰/۷۲۰	۱/۳۸۹	۰/۰۰۱	۰/۱۴۷	بزه‌دیدی سنتی
۰/۱۹۵	۰/۲۶۱	۰/۴۸۸	۰/۷۴۷	۱/۳۳۹	۰/۰۰۰	۰/۲۲۶	بزه‌دیدی سایبری
۰/۰۹۵	۰/۱۳۱	۰/۳۱۵	۰/۸۹۰	۱/۱۲۴	۰/۰۰۹	۰/۱۰۱	حالات عاطفی منفی
-۰/۰۸۳	-۰/۱۱۴	-۰/۲۹۹	۰/۸۹۵	۱/۱۱۷	۰/۰۲۳	-۰/۰۸۸	خودکنترلی
-۰/۲۲۹	-۰/۳۰۲	-۰/۳۹۴	۰/۹۱۲	۱/۰۹۶	۰/۰۰۰	-۰/۲۳۹	پیوستگی به خانواده
۰/۲۳۴	-۰/۳۰۸	-۰/۵۴۴	۰/۶۸۵	۱/۴۵۹	۰/۰۰۰	۰/۲۸۲	دوستان منحرف
سطح معناداری ۰/۰۰۰	F ۶۰/۵۳۹	ضریب تعیین تعدیل‌شده ۰/۴۷۲	ضریب تعیین ۰/۴۸۰	ضریب همبستگی چندگانه ۰/۶۹۳			

همان‌طور که داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد، ضریب همبستگی چندگانه (R) معادل ۶۹ درصد محاسبه شده است ضریب تعیین نیز ۴۸ درصد محاسبه شده است. به این معنی که حدود ۴۸ درصد از تغییرات رفتار انحرافی توسط سه متغیر مستقل (بزه‌دیدی سنتی، بزه‌دیدی سایبری و حالات عاطفی منفی) و متغیرهای کنترلی (خودکنترلی، دوستان منحرف و وابستگی به خانواده) توضیح داده می‌شود. ضرایب تأثیر رگرسیونی نیز حاکی از آن است که متغیرهای دوستان منحرف ($\text{Beta}=0/282$) و دل‌بستگی به خانواده ($\text{Beta}=-0/239$) و بزه‌دیدی سایبری ($\text{Beta}=0/226$) به ترتیب قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار انحرافی می‌باشد.

رگرسیون چندگانه تبیین‌کننده ابعاد رفتار انحرافی به تفکیک جنسیت

جدول ۷: ضرایب تأثیر مدل‌های تبیین‌کننده ابعاد رفتار انحرافی و خلاصه مدل رگرسیونی

بعد درونی رفتار انحرافی						بعد بیرونی رفتار انحرافی						متغیر	
کل		دختر		پسر		کل		دختر		پسر			
sig	بتا	sig	بتا	sig	بتا	sig	بتا	sig	بتا	sig	بتا		
۰/۰۶۳	۰/۰۹۸	۰/۰۴۰	۰/۱۳۰	۰/۵۵۹	۰/۰۵۲	۰/۰۰۱	۰/۱۳۹	۰/۱۵۴	۰/۰۸۳	۰/۰۳۶	۰/۱۵۶	بزه‌دیدگی سنتی	متغیرهای مستقل
۰/۰۰۰	۰/۲۱۸	۰/۰۰۰	۰/۲۴۹	۰/۰۱۸	۰/۳۰۷	۰/۰۰۰	۰/۱۹۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹۴	۰/۰۰۲	۰/۲۳۳	بزه‌دیدگی سایبری	
۰/۰۰۰	۰/۲۴۳	۰/۰۲۷	۰/۱۳۶	۰/۰۰۰	۰/۳۱۵	۰/۳۴۷	۰/۰۳۷	۰/۴۳۰	۰/۰۴۴	۰/۰۷۴	۰/۱۲۰	حالات عاطفی منفی	
۰/۸۳۱	۰/۰۱۰	۰/۳۸۶	۰/۰۵۰	۰/۴۹۹	۰/۰۵۳	۰/۰۱۱	۰/۰۹۹	۰/۰۴۴	۰/۱۰۷	۰/۰۸۲	۰/۱۱۴	خودکنترلی	متغیرهای کنترلی
۰/۹۱۴	۰/۰۰۶	۰/۴۲۰	۰/۰۵۳	۰/۵۴۲	۰/۰۵۴	۰/۰۰۰	۰/۳۳۳	۰/۰۰۰	۰/۳۱۴	۰/۰۰۵	۰/۲۰۹	دوستان منحرف	
۰/۰۰۳	۰/۱۴۰	۰/۰۰۰	۰/۲۰۶	۰/۴۵۶	۰/۰۵۸	۰/۰۰۰	۰/۲۳۴	۰/۰۰۰	۰/۲۱۵	۰/۰۰۰	۰/۲۶۰	دل‌بستگی به خانواده	
۰/۴۶۳		۰/۵۲۰		۰/۴۵۷		۰/۶۸۱		۰/۶۱۸		۰/۶۷۳		R	خلاصه مدل
۰/۲۱۴		۰/۲۷۰		۰/۲۰۹		۰/۴۶۳		۰/۳۸۲		۰/۴۵۲		R square	

۱۱۶

براساس جدول ۷، در بعد رفتار انحرافی بیرونی برای پسران همبستگی چندگانه (R) معادل ۰/۶۷ و برای دختران معادل معادل ۰/۶۱ محاسبه شده است. این امر گویای این مطلب است که سه متغیر مستقل (بزه‌دیدگی سنتی، بزه‌دیدگی سایبری و حالات عاطفی منفی) و متغیرهای کنترلی (خودکنترلی، دوستان منحرف و وابستگی به خانواده) به‌طور هم‌زمان ۶۷ درصد با بعد رفتار انحرافی بیرونی در پسران و ۶۱ درصد با بعد رفتار انحرافی بیرونی در دختران در ارتباط می‌باشند. ضریب تعیین (R square) نیز برای پسران و دختران به ترتیب ۴۵ و ۳۸ درصد محاسبه شده است. به این معنی که در پسران حدود ۴۵ درصد و در دختران حدود ۳۸ درصد از تغییرات بعد بیرونی رفتار انحرافی توسط سه متغیر مستقل (بزه‌دیدگی سنتی، بزه‌دیدگی سایبری و حالات عاطفی منفی) و متغیرهای کنترلی (خودکنترلی، دوستان منحرف و وابستگی به خانواده) توضیح داده شده است. همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، از بین ۶ متغیر وارد شده به روش جبری در مدل، در پسران چهار متغیر بزه‌دیدگی سنتی، بزه‌دیدگی سایبری،

دوستان منحرف و دلبستگی خانواده و در دختران بزه‌دیدی سایبری، خودکنترلی، دوستان منحرف و دلبستگی به خانواده با متغیر رفتار انحرافی بیرونی ارتباط معناداری دارند. همچنین ضرایب تأثیر استاندارد گویای آن است که قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های متغیر رفتار انحرافی بیرونی در پسران به ترتیب متغیرهای دلبستگی به خانواده با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی معادل $0/260-$ ، بزه‌دیدی سایبری با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی معادل $0/233$ و دوستان منحرف با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/209$ می‌باشند. در تبیین رفتار انحرافی بیرونی دختران نیز، متغیر دوستان منحرف با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/314-$ ، دلبستگی به خانواده با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/215-$ و بزه‌دیدی سایبری با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/194$ تأثیرگذارند. به‌صورت کلی و بدون در نظر گرفتن تفکیک جنسیتی در بعد بیرونی رفتار انحرافی ضریب همبستگی چندگانه (R) معادل 68 درصد محاسبه شده است. ضریب تعیین نیز 46 درصد محاسبه شده است. ضرایب تأثیر رگرسیونی نیز حاکی از آن است که متغیرهای دوستان منحرف ($Beta=0/333$) و دلبستگی به خانواده ($Beta=-0/234$) و بزه‌دیدی سایبری ($Beta=0/192$) به ترتیب قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار انحرافی بیرونی می‌باشند. همچنین براساس جدول ۷ در بعد درونی رفتار انحرافی برای پسران همبستگی چندگانه (R) معادل $0/45$ و برای دختران معادل $0/52$ محاسبه شده است. ضریب تعیین (R square) نیز برای پسران و دختران به ترتیب 20 و 27 درصد محاسبه شده است. به این معنی که در پسران حدود 20 درصد و در دختران حدود 27 درصد از تغییرات بعد درونی رفتار انحرافی توسط سه متغیر مستقل (بزه‌دیدی سنتی، بزه‌دیدی سایبری و حالات عاطفی منفی) و متغیرهای کنترلی (خودکنترلی، دوستان منحرف و وابستگی به خانواده) توضیح داده شده است. همچنین ضرایب تأثیر استاندارد گویای آن است که قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های متغیر رفتار انحرافی درونی در پسران به ترتیب متغیرهای حالات عاطفی منفی با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی معادل $0/315$ ، مزاحمت سایبری با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی معادل $0/207$ و دلبستگی به خانواده با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/058-$ می‌باشند. در تبیین رفتار انحرافی درونی دختران نیز، متغیر بزه‌دیدی سایبری با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/249$ ، حالات عاطفی منفی با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/136$ و بزه‌دیدی سنتی با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل $0/130$ تأثیرگذارند. ضرایب تأثیر رگرسیونی نیز حاکی از آن است که قوی‌ترین

پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار انحرافی درونی بدون در نظر گرفتن جنسیت به ترتیب متغیرهای حالات عاطفی منفی ($Beta=0/243$) و بزه‌دیدگی سایبری ($Beta=0/218$) و دل‌بستگی به خانواده ($Beta=-0/140$) می‌باشد.

رگرسیون چندگانه تبیین‌کننده احساسات منفی

جدول ۸: ضرایب تأثیر مدل‌های تبیین‌کننده حالات عاطفی منفی

حالات عاطفی منفی						متغیر
کل		دختر		پسر		
sig	بتا	sig	بتا	sig	بتا	
0/004	0/154	0/154	0/094	0/001	0/298	بزه‌دیدگی سنتی
0/009	0/141	0/000	0/261	0/859	-0/015	بزه‌دیدگی سایبری
0/248		0/309		0/292		R
0/062		0/095		0/085		R square

بر اساس داده‌های مندرج در جدول ۸، در متغیر حالات عاطفی منفی برای پسران همبستگی چندگانه (R) معادل ۲۹ و دختران معادل ۳۰ درصد محاسبه شده است. این امر گویای این مطلب است که دو متغیر بزه‌دیدگی سنتی و بزه‌دیدگی سایبری به‌طور هم‌زمان ۲۹ درصد با حالات عاطفی منفی در پسران و ۳۰ درصد با حالات عاطفی منفی در دختران در ارتباط می‌باشند. ضریب تعیین (R^2) نیز برای پسران و دختران به ترتیب ۸ درصد و ۹ درصد محاسبه شده است. به این معنی که در پسران حدود ۰/۰۸ درصد و در دختران در حدود ۰/۰۹ درصد از حالات عاطفی منفی توسط متغیرهای بزه‌دیدگی سنتی و سایبری، توضیح داده شده است. از بین دو متغیر وارد شده به روش جبری در مدل، در پسران متغیر بزه‌دیدگی سنتی و در دختران تنها بزه‌دیدگی سایبری با متغیر حالات عاطفی منفی ارتباط معناداری را نشان داده‌اند. به‌منظور فهم دقیق‌تر شدت و جهت تأثیرات متغیرهای بزه‌دیدگی سنتی و بزه‌دیدگی سایبری بر حالات عاطفی منفی، ضرایب تأثیر استاندارد در جدول فوق به‌نمایش گذاشته شده است. بر این اساس، متغیر بزه‌دیدگی سنتی با ضریب تأثیر رگرسیونی معادل ($Beta=0/298$) در پسران و متغیر بزه‌دیدگی سایبری با ضریب تأثیر رگرسیونی ($Beta=0/261$) در دختران مؤثرترین متغیرها محسوب می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بزه‌دیدگی سایبری و سنتی به‌عنوان منبع فشار بر روی رفتار انحرافی در میان دانشجویان دانشگاه مازندران تدوین شده است. چهارچوب نظری پژوهش حاضر نظریه فشار عمومی رابرت اگنیو می‌باشد که اساساً آن را فقط برگرفته از محرومیت اقتصادی نمی‌داند، بلکه آن را نتیجه رابطه یا حادثه‌ای می‌داند که فرد آن‌طور که می‌خواهد با او رفتار نمی‌شود یا نتایج دلخواهش را نمی‌بیند. (اگنیو، ۱۹۹۲) اگنیو بیان می‌کند که بزه‌دیدگی یکی از فشارهایی است که بر خلاف فشارهای طرد والدین و تجربیات منفی مدرسه مورد توجه قرار نگرفته است. (های و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۳۲) نتایج حاصل از آزمون هشت فرضیه پژوهش نیز به‌شرح زیر است:

طبق فرضیه اول و دوم که رفتار انحرافی را در میان دانشجویان دختر و پسر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری و بزه‌دیدگی سنتی می‌دانست، به‌لحاظ تجربی مورد تأیید قرار گرفت. بسیاری از تحقیقات تجربی مهمی که طبق نظریه فشار عمومی اگنیو انجام شده است، فرضیه اصلی این نظریه را تأیید می‌کنند مبنی بر اینکه اتفاقات و روابط پر فشار قویاً در بزه‌کاری و رفتار انحرافی افراد دخیل هستند. (برای نمونه، میلر، ۲۰۰۹ و های و ملدرام، ۲۰۱۰) مزاحمت سنتی، آزار و اذیت فیزیکی و کلامی و مزاحمت سایبری، آزار و اذیت آنلاین و الکترونیکی است و اولین نتیجه به‌دست آمده از تحقیق این است که بزه‌دیدگی سنتی و سایبری به‌طور معناداری بر رفتار انحرافی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. دلایل متعددی وجود دارد که مزاحمت سایبری را مشکل‌سازترین نوع مزاحمت بدانیم زیرا الکترونیکی است و مخفیانه اتفاق می‌افتد و اینکه تسکین یافتن برای بزه‌دیدگان سایبری نسبت به بزه‌دیدگان سنتی سخت‌تر است. چون در مزاحمت سنتی هنگامی که قربانیان به‌لحاظ فیزیکی از مزاحمان دور می‌شوند، کمی احساس آرامش خاطر می‌کنند. گرچه تأثیرات هر دو نوع مزاحمت از فرضیه اگنیو نشئت می‌گیرد و مزاحمت را مهم‌ترین گونه‌ای می‌داند که از فشار ناشی می‌شود، اما یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مفهوم مزاحمت فراتر از مزاحمت سنتی است که در محیط دانشگاه اتفاق می‌افتد و با استفاده روزافزون جوانان از اینترنت و تلفن همراه، مزاحمت سایبری نیز گسترش یافته است. نتایج تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که حضور محرک منفی و مضر ممکن است منجر به نتایج منفی در شرایط خاص بشود. محرک‌های منفی ممکن است به بزه‌کاری یا رفتارهای انحرافی منجر شود. (اگنیو، ۱۹۹۲: ۵۸) یافته‌های این بخش با بخشی از تحقیقات انجام‌شده

همسو می‌باشد (به‌عنوان نمونه در تحقیقات، دیرکز، ۲۰۰۷؛ والز و دیگران، ۲۰۰۷؛ های و ملدرام، ۲۰۱۰ و های و دیگران، ۲۰۱۰) در این تحقیقات بیان شده است که منابع فشار از جمله بزه‌دیدگی (سنتی و سایبری) به‌عنوان حضور محرک منفی منجر به رفتارهای انحرافی (از جمله خودکشی) در میان جوانان و نوجوانان می‌شود. اگرچه یافته‌های مون و همکارانش (۲۰۰۹)، در پژوهشی در مورد جوانان کره‌ای نشان داد که بزه‌دیدگی با بزهکاری عام ارتباط ندارد و لذا با دیدگاه نظریه فشار عمومی اگنیو در تناقض است. به‌زعم اگنیو (۲۰۰۱) سطح فشارها باید به آن حدی برسد که با مشایعت عوامل دیگر چون خودکنترلی پایین به کجروی و ارتکاب آن منجر شود. یافته‌های تحقیق حاضر، نشان می‌دهد که با وجود اینکه میزان خودکنترلی پاسخگویان در حد متوسط است، اما فرضیه‌های ما مبنی بر اینکه رفتار انحرافی تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری و سنتی است، تأیید شده است و از این حیث، با گفته اگنیو در تناقض است.

فرضیه شماره سه تحقیق بر این دلالت دارد که رفتار انحرافی در میان دانشجویان دختر و پسر تابعی مثبت از حالات عاطفی منفی است. این فرضیه به‌لحاظ تجربی مورد تأیید قرار گرفته است. تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که افرادی که در معرض منابع فشار قرار می‌گیرند (در تحقیق حاضر، بزه‌دیدگی سایبری و بزه‌دیدگی سنتی به‌عنوان منابع فشار در نظر گرفته شده است) احتمال بیشتری دارد که گرفتار احساسات منفی مانند خشم و افسردگی و ناامیدی شوند. به‌عقیده اگنیو، افرادی که با افسردگی و خشم و ناامیدی به موقعیت فشارزا واکنش نشان می‌دهند، ممکن است به رفتار انحرافی درونی و بیرونی روی بیاورند، چون آنها فاقد انگیزه‌ای قوی برای انتقام‌اند. (اگنیو، ۲۰۰۲) همان‌طور که در تئوری فشار عمومی عنوان شده است، تجربه فشار به ایجاد حالات عاطفی منفی مثل خشم، سرخوردگی، ناامیدی، افسردگی و... در افراد کمک می‌کند، تجربه احساسات منفی، به افراد برای یافتن راهی در کاهش یا مبارزه با چنین احساسی فشار می‌آورد. (برگرن، ۲۰۱۰: ۱۶) هر کدام از انواع فشار، این احتمال را که افراد خشم را تجربه کنند، افزایش می‌دهد و خشم، احساس آسیب‌دیدگی و مظلوم بودن را افزایش می‌دهد و این احساس تمایلی را در فرد برای انتقام ایجاد کرده، فرد را به عمل واداشته و قدرت عوامل بازدارنده را پایین می‌آورد. اگر انسان احساس کند که مورد ستم واقع شده، خشمگین می‌شود و خشونت و پرخاشگری را موجه خواهد دانست. (سیگل و سینا، ۱۹۹۷: ۲۱)

یک فرد ممکن است تبدیل به بزه‌کار شود نه تنها برای مقابله با تنش، بلکه به دلیل تصمیم‌گیری برای احساسات منفی. لذا از این طریق فرد می‌تواند از احساسات منفی رها شود و یا احساس بهتری در خود ایجاد کند. (لین^۱، ۲۰۱۲: ۳۹) احساسات سطح آسیب احساسی افراد را افزایش داده و به افراد برای کنش نیرو می‌بخشد. اگنیو معتقد است احساسات منفی یک حس قدرت فوری و تمایل به انتقام را ایجاد می‌کند. به این دلیل احساسات منفی منجر به رفتار بزه‌کارانه می‌شود. (فرانسیس^۲، ۲۰۰۷: ۲۲) بنابراین، با توجه به استدلال اگنیو، فشارها تمایل به کجرفتاری را در فرد ایجاد می‌کنند. اینکه جرم یا بزه‌کاری واقع شود یا نشود به موقعیت و شرایط فرد بستگی دارد که می‌تواند با این وقایع نامطلوب بسازد، مبارزه کند و یا با اعمال بزه‌کارانه خشم خود را نشان دهد. سیلور و همکارانش (۲۰۰۴)؛ بائو و همکاران (۲۰۰۴)؛ علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۸۶) و علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقات خود به نتایج مشابهی با این فرضیه دست یافته‌اند. نتایج به‌دست آمده از تحقیقات ذکرشده بیان می‌دارد که خشم و عصبانیت مهم‌ترین واکنش‌های احساسی هستند که احتمال رفتارهای انحرافی و بزه‌کاری در نوجوانان و جوانان افزایش می‌دهند.

فرضیه شماره چهار و پنج تحقیق بر این دلالت دارد که رفتارهای انحرافی بیرونی شده در میان دانشجویان پسر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سنتی و بزه‌دیدگی سایبری می‌باشد. این دو فرضیه به‌لحاظ تجربی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. همچنین فرضیه شماره شش و هفت تحقیق حاضر نیز حاوی این نکته است که رفتارهای انحرافی درونی‌شده در میان دانشجویان دختر تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سنتی و بزه‌دیدگی سایبری است. این دو فرضیه نیز به‌لحاظ تجربی مورد تأیید قرار گرفته‌اند. به‌زعم اگنیو رابطه‌ای قوی بین جنسیت و جرم وجود دارد. مردان به‌طور قابل ملاحظه‌ای، دارای سطح بالاتری از تخلفات نسبت به زنان می‌باشند. یک دلیل می‌تواند این باشد که مردان احتمال بیشتری دارد که بسیاری از فشارهایی را که منجر به جرم شود، تجربه کنند. مردان از طریق جرم با فشارها مقابله می‌کنند. زیرا واکنش‌های احساسی به فشار تحت تأثیر تفاوت‌های جنسیتی است. اگنیو سه راهبرد عاطفی، رفتاری و شناختی را برای مقابله با خشم و ناامیدی تولیدشده توسط فشار معرفی می‌کند. مطابق با نظریه فشار، در حالی که زنان معمولاً از راهبردهای شناختی

1. Lin
2. Francis

و احساسی استفاده می‌کنند، مردان بیشتر آمادگی دارند تا از راهبردهایی مثل رفتارهای انحرافی و خشونت طلب استفاده کنند. از طرف دیگر زنان متمایل‌اند تا از راهبردهای شناختی غیرانحرافی و نهایتاً از راهبردهای رفتاری غیر قانونی استفاده کنند. برویدی و اگنیو (۱۹۹۷) بیان می‌دارند که به‌خاطر تفاوت در جنسیت در غلبه بر استرس، پسران باید عکس‌العمل‌های احساسی‌ای نسبت به فشار نشان دهند که پاسخ‌های بیرونی را در بر دارد اما دختران باید عکس‌العمل‌های احساسی‌ای نسبت به فشار نشان دهند که منجر به پاسخ‌های درونی می‌شود. اگرچه یافته‌های های و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده است که تأثیرات مزاحمت بر خودآزاری و ایده‌پردازی خودکشی برای پسران بیشتر و به‌طور خاص در مزاحمت سایبری این تفاوت به‌لحاظ آماری معنادار بوده است به طوری که تأثیراتش بر خودآزاری و ایده‌پردازی خودکشی برای پسران ۷۰ درصد بیشتر بوده است. اما در تحقیق حاضر؛ فرضیه تأیید شده است و این نتیجه، همسو با ادعای نظریه فشار عمومی اگنیو می‌باشد که بیان می‌دارد پسران در مقایسه با دختران به‌جای انحراف درونی با انحراف بیرونی به فشار پاسخ می‌دهند. همچنین تحقیق حاضر همسو با تحقیق‌های و ملدرا (۲۰۱۰) می‌باشد.

در نهایت، فرضیه شماره هشت تحقیق بر این دلالت دارد که حالات عاطفی منفی تابعی مثبت از بزه‌دیدگی سایبری و بزه‌دیدگی سنتی است و این فرضیه در این تحقیق تأیید شد. مطابق با یافته‌ها بزه‌دیدگی سنتی نسبت به بزه‌دیدگی سایبری تأثیر بیشتری بر حالات عاطفی منفی دارد. اگرچه نتایج نشان می‌دهد که بزه‌دیدگی سایبری تأثیر معناداری بر خشم و همچنین بزه‌دیدگی سنتی تأثیر معناداری بر افسردگی ندارد، هر دو این متغیرها تأثیرات معناداری بر روی حالات عاطفی منفی جوانان دارند. به اعتقاد اگنیو، تجربه فشار، احتمال تجربه احساسات منفی مثل خشم و افسردگی را که رفتارهای ضد اجتماعی و بزهکاری موجب می‌شود، افزایش می‌دهد. (سیگل، ۲۰۱۰) به‌اعتقاد اگنیو مردان و زنان هر دو تمایل دارند هنگامی که فشارها را تجربه می‌کنند، خشمگین شوند. با این حال، خشم زنان اغلب با احساساتی مانند گناه، شرم، اضطراب و افسردگی همراه است. به این علت که زنان هنگامی که فشارها را تجربه می‌کنند اغلب خودشان را مقصر دانسته و سرزنش می‌کنند و خشم خود را بی‌مورد دانسته و نگران‌اند که خشم آنها باعث آسیب به دیگران شود. (میلر، ۲۰۰۹: ۳۳۶) مطابق داده‌های تحقیق حاضر نیز احساس افسردگی در میان دانشجویان دختر بیش از دانشجویان پسر است. همچنین یافته‌ها

نشان می‌دهد احساس خشم در دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر است که کاملاً با نظریه اگنیو همخوانی دارد. مطابق گفته‌های اگنیو افرادی که در معرض فشار مکرر قرار می‌گیرند، احتمال بیشتری دارد که اعمال بزهکارانه و رفتارهای انحرافی مرتکب شوند. (اگنیو، ۱۹۹۲) در بسیاری از تحقیقات این امر تأیید شده است. (از جمله: ییلدیز، ۲۰۱۵؛ های و ملدرام، ۲۰۱۰؛ والز و دیگران، ۲۰۰۷؛ بانو و دیگران، ۲۰۰۴؛ علیوردی‌نیا و دیگران، ۱۳۹۲ و علیوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲) در همه این تحقیقات یکی از نتایج این بوده است که فشارها بر روی حالات عاطفی منفی تأثیرگذار می‌باشند. البته صرفاً کمیت فشار مهم نیست بلکه این کیفیت فشار است که نقش اصلی را ایفا می‌کند و فشارها می‌باید دارای خصایصی باشند تا بتوانند بر انتخاب رفتارهای انحرافی به‌عنوان مکانیسم ترمیم‌دهنده تنش‌های دورنی افراد اثر گذار باشند. «براساس نظر اگنیو فشار با داشتن چهار عنصر کلیدی منجر به بزهکاری می‌گردد:

۱. فشار ناشی از بی‌عدالتی باشد. ۲. زمانی که فشار شدید باشد. درک این مسئله به عوامل زیر بستگی دارد: الف. سطوح یا کیفیت فشار؛ ب. مدت و یا فراوانی فشار؛ یعنی فشارهایی که به‌صورت طولانی مدت در زندگی فرد ظاهر شوند بیشتر از فشارهای موقتی منجر به رفتارهای بزهکارانه می‌گردد؛ ج. تأخر: یعنی فشارهایی که اخیراً در زندگی فرد اتفاق افتاده باشد، اثر نامطلوب بیشتری از خود بر جای خواهد گذاشت. د. انباشت یا تراکم: یعنی فشارهایی که اهداف، ارزش‌ها، نیازها، فعالیت‌ها و یا حتی هویت فردی را تهدید می‌کنند بیشتر از فشارهای دیگر منجر به بزهکاری می‌گردند. ۳. فشارها در ارتباط با کنترل اجتماعی ضعیف اتفاق بیفتد. به این صورت که الف. در ارتباط با پیوستگی پایین با خانواده اتفاق بیفتد؛ ب. تجربیات منفی در مدرسه و روابط منفی با دوستان و معلمان را در بر داشته باشد؛ ج. با کار در مشاغل پایین و بازار کار دومین و کارگری همراه باشد؛ د. با بی‌خانمانی همراه شود. ۴. فشار زمانی حرکت به سمت روش‌های مجرمانه را ایجاد می‌کند که افراد عقاید مجرمانه هم داشته باشند و نسبت به باورهای ارزشی و اخلاقی بی‌تفاوت باشند. در این صورت انتخاب مکانیسم‌های مجرمانه برایشان راحت‌تر خواهد بود. بر طبق دیدگاه اگنیو این خصائص فشار نقش مهمی در وقوع رفتارهای انحرافی ایفا می‌کند و در غیاب آنها احتمال اینکه افراد در مواجهه با فشار کمتر به رفتارهای انحرافی سوق یابند بیشتر می‌شود.» (فروجیو^۱ و دیگران، ۲۰۰۹) اگنیو معتقد است زمانی که افراد

در معرض هریک از منابع فشار قرار می‌گیرند پاسخ‌های متفاوتی می‌دهند که این تفاوت، به جنسیت افراد بر می‌گردد. زنان در مواجهه با فشار به رفتارهای انحرافی درونی از جمله خودکشی و خودآزاری روی می‌آورند ولی مردان در مواجهه با فشار با رفتارهای انحرافی که معطوف به دیگران است، پاسخ می‌دهند. همچنین اگنیو بیان می‌دارد که زمانی که افراد در معرض هر یک از منابع منابع فشار قرار می‌گیرند، حالات عاطفی منفی از جمله خشم و افسردگی در افراد بروز پیدا می‌کند و همین امر سبب می‌شود که افراد به رفتارهای انحرافی اعم از درونی و بیرونی روی آورند. براساس نتایج به‌دست آمده از تحقیق می‌توان گفت که بزه‌دیدگی (سایبری و سنتی) بر روی رفتار انحرافی بیرونی دانشجویان پسر تأثیر دارد ولی بزه‌دیدگی (سایبری و سنتی) بیشتر بر رفتار انحرافی درونی دانشجویان دختر مؤثر است. همچنین از میان دو نوع بزه‌دیدگی (سایبری و سنتی) تأثیر بزه‌دیدگی سایبری بر روی رفتار انحرافی دانشجویان بیش از تأثیر بزه‌دیدگی سنتی است.

منابع

۱. حیدری، آرش و فولادی، فاطمه. (۱۳۹۰). آزمون کارآمدی تئوری فشار در تبیین بزهکاری نوجوانان پسر شهر اهواز. همایش هجوم خاموش، جهاد دانشگاهی استان لرستان، لرستان، خرم آباد.
۲. حیدری، آرش؛ محسن نوری و میترا ابراهیمی. (۱۳۹۲). تئوری فشار و ایده‌پردازی خودکشی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره ۳. شماره ۸.
۳. خاکزاد، زینب. (۱۳۹۱). تبیین تفاوت‌های جنسیتی در رفتارهای انحرافی از دیدگاه نظریه فشار عمومی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.
۴. خدایاری فرد، محمد؛ مسعود غلامعلی لواسانی؛ سعید زردخانه و سمیه لیاقت. (۱۳۸۹). استانداردسازی سیاهه ابراز خشم صفت - حالت ۲ اسپیلبرگر. *توانبخشی*. دوره ۱۱. شماره ۱.
۵. دواس، دی. ای. (۱۳۸۶). پیمایش در تحقیقات اجتماعی. هوشنگ نائی. تهران: نشر نی.
۶. علیوردی‌نیا، اکبر و زینب خاکزاد. (۱۳۹۲). تبیین تفاوت‌های جنسیتی در رفتارهای انحرافی براساس نظریه فشار عمومی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. سال چهاردهم. شماره ۴.
۷. علیوردی‌نیا، اکبر و ندا یوسفی. (۱۳۹۳). تمایل به خودکشی در میان دانشجویان: آزمون تجربی نظریه فشار عمومی. *جامعه‌شناسی کاربردی*. سال ۲۵. شماره ۲.
۸. علیوردی‌نیا، اکبر و عرفان یونسی. (۱۳۹۳). تأثیر میزان خودکنترلی بر ارتکاب جرم در میان دانشجویان. *راهبرد فرهنگ*. شماره ۲۶.
۹. علیوردی‌نیا، اکبر و عرفان یونسی. (۱۳۹۴). پیش‌درآمدی بر ساخت، اعتباریابی و رواسازی مقیاس سنجش رفتارهای انحرافی دانشجویان. پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی. شماره ۹.
۱۰. علیوردی‌نیا، اکبر؛ محمداسماعیل ریاحی و ملیحه موسوی. (۱۳۸۶). مطالعه جامعه‌شناختی بزهکاری: مطالعه تجربی نظریه فشار عمومی اگنیو. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره هشتم. شماره ۲.
۱۱. علیوردی‌نیا، اکبر؛ اعظم ملک‌دار و محمدرضا حسینی. (۱۳۹۳). تخلفات رایانه‌ای در میان دانشجویان دانشگاه مازندران: آزمون تجربی نظریه یادگیری اجتماعی ایگز. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره پانزدهم. شماره ۲.
۱۲. ملک‌دار، اعظم. (۱۳۹۲). بررسی تخلفات رایانه‌ای در میان دانشجویان دانشگاه مازندران: آزمون تجربی نظریه یادگیری اجتماعی ایگز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.

13. Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*. 30(1).

14. Agnew, R. (2001). Building on Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 38(4).

15. Agnew, R.; T. Brezina; P. Wright. & J. Cullen. (2002). Strain, Personality Traits, and Delinquency: Extending General Strain Theory. *Criminology*. 40(1).

16. Akbar, J. & T. W. Huang. & F. Anwar. (2014). The Development of Cyberbullying Scale to Investigate Bullies among Adolescent. *Proceeding of the International Conference on Humanities Sciences and Education*. 1(25).
17. Aoyama, I. & T. Talbert. (2009). *A Cross-Cultural Study on Cyber-Bullying among High School Student in the Unites States and Japan*. Paper Presented at the Meeting of the American Educational Research Association (AERA). San Diego. CA.
18. Bao, W. N. & A. Hass. (2007). Life Strain, Coping, and Delinquency in the People's Republic of China. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 51(1).
19. Bao, W.; A. Haas. & Y. Pi. (2004). Life Strain, Negative Emotions, and Delinquency: An Empirical Test of General Strain Theory in the People's Republic of China. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 43(3).
20. Baron, S. (2004). General Strain, Street Youth and Crime: A Test of Agnew's Revised Theory. *Criminology*. 42(2).
21. Bergeron Lindsey Ellen. (2010). *Female Criminality and Community Reentry: An Examination of General Strain Theory*. For the Degree of Doctor of Philosophy. North Dakota State University.
22. Broidy, L. & B. Agnew. (1997). Gender and Crime: A General Strain Theory Perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 34(3).
23. Brown, E. S.; F. A. Esbensen. & G. Geis. (2010). *Criminology: Explaining Crime and Its Context*. New York: Routledge.
24. Cheung, C.; N. Ngai. & S. Ngai. (2007). Family Strain and Adolescent Delinquency in Two Chinese Cities, Guangzhou and Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*. 16(5).
25. Dashora, K. (2011). Cybercrime in the Society: Problems and Preventions. *Journal of Alternative Perspective in the Social Sciences*. 3(1).
26. Dilmac, B. & D. Aydogan. (2010). Parental Attitude as a Predictor of Cyber Bullying among Primary School Children. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*. 4 (7).
27. Dirks, A. (2007). *Suicidal Ideational among Maltreated Adolescents: An Application of Strain Theory*. PhD Thesis. The University of Iowa: U.S.
28. Francis Kimberly, A. (2007). *Gender Differences in Delinquency and Health Risk Behaviors: A Test of General Strain Theory*. PhD Thesis. The University of Texas at Austin.
29. Froggio, G.; N. Zamaro. & M. Lori. (2009). Exploring the Relationship between Strain and Some Neutralization Techniques. *European Journal of Criminology*. 6(1).
30. Hay, C. & R. Meldrum. (2010). Bullying Victimization and Adolescent Self-Harm: Testing Hypotheses from General Strain Theory. *Published online*. 39(5).
31. Hay, C.; R. Meldrum. & K. Mann. (2010). Traditional Bullying, Cyberbullying and Deviance: A General Strain Theory Approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*. 26(2).
32. Hemphill, S. A.; A. Kotevski; M. Tollit; R. Smith; T. Herrenkohl; J. Toumbourou. & R. Catalano. (2012). Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Student. *Journal of Adolescent Health*. 51(3).
33. Higgins, E. G. & L. N. Piquero. & R. A. Piquero. (2011). General Strain Theory , Peer Rejection , and Delinquency/Crime. *Youth & Society*. 43(4).
34. Hines, N. (2011). *Traditional Bullying and Cyberbullying: Are the Impacts on Self Concept the Same?*. PHD Thesis. Western Carolina University.
35. Jahankhani, H.; A. Al-Nemrat. & A. Hosseinian-Far. (2014). Cyber Crime Classification and Characteristics. *Cybercrime and Cyber Terrorism Investigator's Handbook*.
36. Jang, S. J. & J. Byron. (2014). Gender Religiosity, and Reaction to Strain among African Americans. *Sociological Quarterly*. 46(2).
37. Lin, W. H. (2012). General Strain Theory in Taiwan: A Latent Growth Curve Modeling

- Approach. *Asian Criminology*. No. 7.
38. Miller, J. M. (2009). *Criminology: 21st Century a Reference Handbook*. Sage Publication: California.
39. Mitzner, K. (2011). *Perceptions of Cyberbullying From Secondary School Administrators in Texas*. Dissertation. PHD Degree, Texas University.
40. Moon, B.; D. Blurton. & J. McCluskey. (2007). General Strain Theory and Delinquency: Focusing on the Influences of Key Strain Characteristics on Delinquency. *Crime & Delinquency*. 54(4).
41. Moon, B.; K. Hays. & D. Blurton. (2009). General Strain Theory, Key Strain, and Deviance. *Journal of Criminal Justice*. 37(1).
42. Olweus, D. (1994). Bullying at School: Long- Term Outcomes for the Victims and an Effective School – Based Intervention Program. Aggressive Behavior. In L. R. Huesmann (Ed.). *Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-130). New York, NY, US: Plenum Press.
43. Parker, D. B. (1989). *Computer Crime Criminal Justice Resource Manual*. National Institute of Justice, Second Edition. Published by U.S Department of Justice.
44. Reychay, I. & S. Sukenik. (2015). Cyberbullying: Keeping Our Children Safe in 21st Century. *Handbook of Research on Digital Crime, Cyberspace Security and Information Assurance*.
45. Savage, M. (2012). *Developing a Measure of Cyberbullying Perpetration and Victimization*. Thesis (PHD). Arizona State University.
46. Shaw, T. & J. Dooley. & D. Cross. (2013). The Forms of Bullying Scale: Validity and Reliability Estimates for a Measure of Bullying Victimization and Perpetration in Adolescence. *Psychological Assessment*. 25(4).
47. Siegel, L. & J. Senna. (1997). *Juvenile Delinquency: Theory, Practice and Law*. Six Edition. West Publishing Company.
48. Sigel, L. (2010). *Criminology: The Core, Fourth Edition*. USA: Wandsworth Cengage Learning.
49. Silver, E. & G. Farkas. & I. D. Sigfusdottir. (2004). The Role of Depressed Mood and Anger in the Relationship between Family Conflict and Delinquent Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 33.
50. Smith, P. K.; J. Mahdavi; M. Carviho; S. Fisher. & S. Russell. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49(4).
51. Tierney, J. (2006). *Criminology Theory and Context*. Prentice Hall.
51. Walls, M.; C. Chapple. & K. Johnson. (2007). Strain, Emotion, and Suicide among American Indian Youth. *Deviant Behavior*. 28(19).
52. Yildiz, M. (2015). *A Test of General Strain Theory: Suicidal Ideation and Attempt among Adolescents in Istanbul, Turkey*. Thesis. Louisiana State University and College of Humanities & Social Sciences.
53. Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish Middle Schools: An Exploratory Study. *School Psychology International*. 32(6).
54. Zalaquett, C. & S. Chatters. (2014). *Cyberbullying in College: Frequency, Characteristics, and Practical Implication*. Published by Sage Open. 21(13).
55. Zhang, J.; W. Wiczorek. & Y. Conwell. & X. Tu. (2011). Psychological Strain and Youth Suicide in Rural China. *Social Science & Medicine*. 72(12).

پیوست ۱: مقیاس رفتار انحرافی

گویه‌ها	معرف	ابعاد
در طول ۱۲ ماه گذشته مواد مخدر (تریاک، هروئین، حشیش و...) مصرف کرده‌ام.	مصرف مواد مخدر، روانگردان و مشروبات الکلی و انحراف جنسی	
در طول ۱۲ ماه گذشته مشروبات الکلی (شراب، آبجو، ویسکی، ودکا و...) مصرف کرده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته مواد روان گردان (اکس، شیشه، کراک و...) مصرف کرده‌ام		
در طول ۱۲ ماه گذشته مواد مخدر، مشروب یا روان گردان به دیگران فروخته‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته (بدون ازدواج) رابطه جنسی با جنس مخالف داشته‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته به وسایل دانشگاه آسیب رسانده‌ام.	وندالیسم و سرقت	بیرونی (علیوردی‌نیا و یونسی، ۱۳۹۴)
در طول ۱۲ ماه گذشته عمداً روی صندلی‌ها، دیوارها، اتوبوس‌ها و... نوشته یا نقاشی کرده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته چیزی را بدون پرداخت پول از فروشگاه برداشته‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته بدون اجازه اطرافیانم، پول یا وسیله آنها را برداشته‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته پول یا وسیله‌ای را قرض گرفته و از عمد آن را پس نداده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته در تحقیقات علمی و تکالیف درسی‌ام چند بار مطلبی را از کتاب، مقاله، سایت‌های اینترنتی استفاده کرده و به آن رفرنس نداده‌ام.	تقلب تحصیلی	
در طول ۱۲ ماه گذشته به برگه امتحانی بغل دستی‌ام نگاه کرده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته نتایج یک تحقیق یا یک پروژه را برای گرفتن نتیجه مورد نظرم دستکاری کرده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته نام یک نویسنده را از کار علمی حذف کرده و آن را با نام خود ارائه داده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته از محتوای وب‌سایت‌ها و وب لاگ‌های اینترنتی رونویسی کرده‌ام.		

در طول ۱۲ ماه گذشته نسبت به اطرافیانم پرخاشگری کرده‌ام.	پر خاشگری	بیرونی (علی‌پوردی‌نیا و یونسی، ۱۳۹۴)
در طول ۱۲ ماه گذشته با هم‌اتاقی‌ها و هم‌دانشگاهی‌هایم درگیری فیزیکی داشته‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته با والدین خود درگیری جدی داشته‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته کسی را به کتک زدن تهدید کرده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته با کسی به گونه‌ای نزاع کردم که نیاز به دکتر پیدا کند (علی‌پوردی‌نیا و خاکزاد، ۱۳۹۲)		
در طول ۱۲ ماه گذشته فکر اقدام به خودکشی به ذهنم خطور کرده است.	تمایل به خودکشی	درونی (علی‌پوردی‌نیا و یوسفی، ۱۳۹۳)
در طول ۱۲ ماه گذشته به‌طور جدی در مورد اقدام به خودکشی فکر کرده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته در مورد برنامه‌ریزی برای خودکشی با کسی حرف زده‌ام.		
در طول ۱۲ ماه گذشته احساس کرده‌ام هیچ راه‌حلی برای مشکلاتم وجود ندارد جز اینکه زندگی من پایان یابد.		
در طول ۱۲ ماه گذشته مبادرت به خودکشی کرده‌ام.		

۱۲۹

پیوست ۲: مقیاس بزه‌دیدی سنتی

ابعاد	معرف	گویه
۱. کلامی	هدف دروغ و شایعه قرار گرفتن	در طول ۱۲ ماه گذشته در مورد من دروغ و شایعه‌پراکنی کرده‌اند (های و ملدرام، ۲۰۱۰)
	تلاش برای ایجاد احساس تنفر دیگران از من	در طول ۱۲ ماه گذشته برخی تلاش کرده‌اند که دوستانم و اطرافیانم از من متنفر شوند (های و ملدرام، ۲۰۱۰)
	تمسخر و طعنه در نامیدن	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران نام من را با تمسخر صدا زده‌اند (های و ملدرام، ۲۰۱۰)
۲. فیزیکی	مورد ضربه و تنبیه دیگران قرار گرفتن	در طول ۱۲ ماه گذشته مورد حمله فیزیکی توسط دیگران قرار گرفته‌ام (های و ملدرام، ۲۰۱۰)
	تهدید جسمی توسط دیگران	در طول ۱۲ ماه گذشته از سوی دیگران تهدید جسمی شده‌ام (های و ملدرام، ۲۰۱۰)
	خسارت به اموال شخصی توسط دیگران	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران به اموال شخصی من آسیب زده‌اند و اموال مرا از بین برده‌اند و خسارات جزئی یا کلی وارد کرده‌اند (شاو و دیگران، ۲۰۱۳)

پیوست ۳: مقیاس بزهدیدگی سایبری

ابعاد	معرف	گویه
۱. عصبانیت Flaming	دریافت پیام‌های بی‌ادبانه و ناخوشایند	در طول ۱۲ ماه گذشته پیام‌های بی‌ادبانه و ناخوشایند در فضای مجازی دریافت کرده‌ام (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
	دریافت پیام‌های تهدیدآمیز	در طول ۱۲ ماه گذشته پیام‌های تهدیدآمیزی در فضای مجازی دریافت کرده‌ام (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
	دریافت تصاویر و ویدئوهایی با مضامین جنسی	در طول ۱۲ ماه گذشته کلیپ، فیلم و تصاویری با مضامین جنسی در ایمیل و تلفن همراه خود دریافت کرده‌ام (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
۲. بدنام کردن Denigration	مورد تمسخر قرار گرفتن شخص توسط دیگران از طریق ویرایش عکس	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران از طریق ویرایش عکس من را مورد تمسخر قرار داده‌اند (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
	فرستادن تصاویر و ویدیوهای شرم‌آور از افراد	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران تصاویر و فیلم‌های شرم‌آوری از من را برای تعداد زیادی از افراد دیگر فرستاده‌اند (ساویج، ۲۰۱۲)
۳. جعل هویت Impersonation	استفاده از نام کاربری و رمز عبور توسط دیگران	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران از نام کاربری و رمز عبور من بدون اجازه استفاده کرده‌اند (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
	ایجاد وبلاگ، وبسایت و یا صفحه شخصی در فضای مجازی توسط دیگران با هویت شخص و بدون آگاهی او	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران با هویت من و بدون آگاهی من صفحه شخصی در فیسبوک یا دیگر فضاهای مجازی ایجاد کرده‌اند (ملک‌دار، ۱۳۹۲)
	آنلاین نشان دادن فرد توسط دیگران	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران سعی کرده‌اند تا مرا در گروه‌های آنلاین نشان دهند تا رابطه من با دوستانم بد شود (ساویج، ۲۰۱۲)
	دریافت اطلاعات نادرست از سوی دیگران در مورد سن، جنس و ویژگی‌های شخصی خودشان به من دادند تا من فضای مجازی را به‌صورت آنلاین تهدید کنند (ساویج، ۲۰۱۲)	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران اطلاعات نادرستی در مورد سن، جنس و ویژگی‌های شخصی خودشان به من دادند تا من فضای مجازی را به‌صورت آنلاین تهدید کنند (ساویج، ۲۰۱۲)
۴. فریب Tricky	به اشتراک گذاشتن فایل‌های شخصی و محرمانه توسط دیگران برای عموم	در طول ۱۲ ماه گذشته فایل‌های محرمانه و شخصی من توسط دیگران در فضای مجازی به اشتراک گذاشته شده است (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
۵. اخراج Exclusion	حذف شدن از گروه‌های آنلاین	در طول ۱۲ ماه گذشته دیگران برای اینکه به من آسیب بزنند مرا از گروه‌های آنلاین حذف کرده‌اند (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
۶. رایا آزاری Cyber stalking	دریافت پیام‌های ناشناس و آزاردهنده	در طول ۱۲ ماه گذشته پیام‌های ناشناس و آزاردهنده در فضای مجازی دریافت کرده‌ام (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)
	دریافت فایل‌ها و لینک‌های آلوده به ویروس	در طول ۱۲ ماه گذشته فایل‌ها و لینک‌های آلوده به ویروس در ایمیل، تلفن همراه، گوشی و... خود دریافت کرده‌ام (اکبر و دیگران، ۲۰۱۴)

صنایع خلاق و فرهنگی یکی از سریع‌ترین بخش‌های رشدکننده در سطح جهانی است. پیش‌بینی می‌شود که این بخش در سال‌های آینده نقش بیشتری را در اقتصاد دنیا بازی کند. رشد روزافزون این صنایع، علاوه بر نتایج اقتصادی، تأثیرات و پیامدهایی را به دنبال خواهند داشت که به مراتب از نتایج اقتصادی در سطح بنگاه مهم‌تر است. تغییر هویت، تغییر سبک زندگی، رویکرد جامعه به استقلال ملی و مواردی از این قبیل، از جمله اثرات صنایع خلاق می‌تواند باشد. بنابراین، نظام حاکمیتی باید با ایجاد سازوکاری به پایش پیامدها و اثرات صنایع خلاق بپردازد. این پژوهش با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد و مصاحبه با خبرگان و به کار بردن چارچوب استاندارد شده سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی به ارائه نظام پایش اثرات صنایع خلاق متناسب با نظام ارزشی ایران پرداخته است. سه مقوله اصلی شامل پایش اثرات سیاسی صنایع خلاق، اثرات صنایع خلاق بر توسعه ملی و اثرات هویتی صنایع خلاق و پانزده مفهوم محوری ذیل این سه مقوله، شناسایی شدند. در انتها نیز با استفاده از روش دلفی فازی، اعتبارسنجی یافته‌های پژوهش، انجام گرفت.

■ واژگان کلیدی:

صنایع خلاق، نظام اثرات، نظام پایش، نظریه داده‌بنیاد

طراحی نظام پایش اثرات صنایع خلاق ایران

مهدی شاملی

دانشجوی دکتری مدیریت تولید و عملیات دانشگاه مازندران
Shameli80@gmail.com

مهرداد مدهوشی

استاد تمام دانشکده علوم اقتصادی و اداری دانشگاه مازندران
mmadhoshi@yahoo.com

حسنعلی آقاجانی

دانشیار دانشکده علوم اقتصادی و اداری دانشگاه مازندران
aghajani@umz.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

پس از خلق ادبیات جدید در سال‌های اخیر در حوزه اقتصاد فرهنگ با عناوینی همچون صنایع خلاق، صنایع نرم، صنعت فرهنگ، اقتصاد فرهنگ و مواردی از این دست، بسیاری از کشورها، با توجه به ماهیت این صنایع که فراتر از صنایع سخت، فرهنگ و محتوای فکری را هدف قرار می‌دهند، به دنبال راهکاری برای کنترل و پایش تولیدات این صنایع هستند. نظام پایش برای ارزیابی تأثیر سیاست‌های صنایع و یا برای تخصیص بودجه به اقدامات سیاستی جایگزین کمک می‌کند. (پوتر و استوری^۱، ۲۰۰۷) مدل‌های ارزیابی به درک ما از توابع، کارکردها و خدماتی که توسط شرکت‌ها ارائه می‌شود، کمک می‌کند. (ماتئوس^۲، ۲۰۱۵) جمهوری اسلامی ایران نیز، به‌عنوان کشوری که دارای تاریخ و فرهنگ چند هزارساله است، نمی‌تواند نسبت به مسئله صنایع خلاق به‌صورت خنثی و منفعل باشد و نیازمند مدلی بومی برای پایش صنایع خلاق است. تاکنون نه تنها در جمهوری اسلامی ایران مدل جامعی برای پایش صنایع خلاق، به تصویب مراجع ذی‌ربط نرسیده است بلکه پژوهش‌های چندانی هم در این زمینه انجام نشده است. برخی پژوهش‌ها و مطالعات تخصصی در حوزه‌هایی خاص از صنایع خلاق که بیشتر معطوف به خروجی‌های هر رشته از صنایع خلاق بوده، انجام شده، لیکن تدوین نظامی جامع برای صنایع خلاق به‌صورتی عام که تمام ابعاد این صنایع را در بر بگیرد و مبنایی برای طراحی‌های تخصصی صنایع خلاق باشد، مورد پژوهش قرار نگرفته است. رسیدن به اهداف تعیین‌شده در برنامه‌های کلان ملی و فراملی برای صنایع خلاق، نیازمند پایش مستمر و نظام‌مند تمام مجموعه در کل و اجزای این مجموعه یعنی زنجیره خلق ارزش در صنایع خلاق است. طراحی یک نظام پایش تاحدود زیادی این نگرانی سیاست‌گذاران در عرصه ملی را مرتفع خواهد ساخت. نظام پایش با بررسی و ارزیابی مستمر فرایند و اجزای تولید ارزش در صنعت خلاق، میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین‌شده در هر برهه زمانی و همچنین انحراف‌های احتمالی را نشان خواهد داد. یکی از مهم‌ترین چارچوب‌های نظری جهت طراحی مدل نظام پایش صنایع نرم توسط سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی^۳ در سال ۲۰۰۲ ارائه شده است. (سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی، ۲۰۰۲) مطابق با این چارچوب، نظام پایش در پنج سطح باید طراحی گردد.

1. Potter & Storey

2. Matthews

3. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

نظام پایش ورودی‌ها^۱، فرایند^۲، خروجی‌ها^۳، پیامدها^۴ و اثرات^۵، پنج سطح این مدل را تشکیل می‌دهد که مختصراً در بخش بعد توضیح داده خواهد شد. این پژوهش با استفاده از نظر خبرگان و روش نظریه داده بنیاد و در چارچوب فوق‌الذکر، با هدف مدل‌سازی نظام پایش اثرات صنایع خلاق، اجرا شده است. یک جنبه بسیار مهم نوآوری در این تحقیق، استفاده توأمان از چارچوب‌های بین‌المللی و ارزش‌های اسلامی ایرانی برای طراحی نظام پایش صنایع خلاق در جمهوری اسلامی ایران است.

۲. مبانی نظری

در این بخش به صورت مختصر به تعریف صنایع خلاق و نقش آن در اقتصاد نوظهور به نام اقتصاد خلاق پرداخته می‌شود. سپس برخی مطالعاتی که در زمینه اثرات صنایع خلاق تاکنون انجام شده است، در بخش پیشینه بحث مورد اشاره قرار می‌گیرد.

۲.۱. صنایع خلاق و نقش آن در اقتصاد

اصطلاح صنایع خلاق در سال‌های آغازین دهه ۱۹۹۰ و نخستین بار در استرالیا پدید آمد. در آن زمان دولتمردان استرالیا یک چشم‌انداز بلندمدت برای کشورشان تدوین نمودند که طی آن ملت استرالیا باید به یک «ملت خلاق» تبدیل می‌شد که تکیه‌گاه اقتصادی آن صنایع خلاق است. تعریف صنایع خلاق به خصوص در تقابل با مفهوم مشابه صنایع فرهنگی، یک مورد به شدت اختلافی است. گاه در ادبیات آکادمیک برخی پژوهش‌ها یکسان در نظر گرفته می‌شود و گاه دو مفهوم متفاوت. شاید یک روش منطقی برای پی بردن به شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو مفهوم تعریف کالاها و خدماتی است که این صنایع تولید می‌کنند. (کیقبادی و دیگران، ۱۳۸۷)

در مقایسه با کالاهای فرهنگی که ارزش اصلی آنها به محتوای فرهنگی آنها است، کالاهای خلاق قرار دارند که شمولیت بیشتری نسبت به کالاهای فرهنگی دارند و به نوعی کالاهای فرهنگی زیرمجموعه این صنایع قرار می‌گیرند. توجه به صنایع یا کالاهای

1. Inputs
2. Activities
3. Outputs
4. Outcomes
5. Impacts

خلاق از این جهت است که درصد مشارکت خلاقیت در تولید این کالاها و خدمات به مراتب بیشتر از کالاهای فرهنگی است و هدف از تولید آنها نیز ارزش تجاری آنها است. این کالاها و خدمات، مواردی همچون انواع طراحی‌ها و نرم‌افزارها را نیز شامل می‌شوند. به‌طور کلی آنچه که باعث می‌شود کالاهای فرهنگی و کالاهای خلاق در یک دسته قرار گیرند، سطح معینی از خلاقیت است که در آنها دیده می‌شود.

دولت انگلیس، این صنایع را به‌عنوان صناعی که اصل و ریشه خود را از خلاقیت، مهارت و استعداد افراد می‌گیرد و صناعی که پتانسیل ثروت و شغل‌آفرینی را از طریق پرورش و بهره‌بردن از سرمایه‌های ذهنی دارند، تعریف می‌کنند. (سازمان فرهنگ، رسانه و ورزش دولت انگلستان^۱، ۲۰۰۱) منطق اولیه گروه‌بندی فعالیت‌های متفاوت با یکدیگر تحت این عنوان را می‌توان خلاقیت فردی و سرمایه فکری موجود در این فعالیت‌ها دانست. فصل مشترک تمام این صنایع این است که ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه عنصر تعیین‌کننده تمایز و ارزش محصولات و خدمات در این صنایع است. (کیقبادی و دیگران، ۱۳۸۷)

اصطلاح صنایع خلاق اشاره به طیفی از صنایع نرم دارد که کارکردهای اجتماعی و فرهنگی تعریف‌شده و مشخصی دارند و مانند هر صنعتی دیگری و حتی بیش از اغلب صنایع موجود، می‌توانند مولد ارزش افزوده اقتصادی باشند. ویژگی بارز این صنایع آن است که برای تولید کالاهای مورد نظر خود، به‌جای بهره‌گیری از مواد اولیه طبیعی و معدنی، از بروندادهای فکری و ذوقی انسان که ماهیت هنری و فرهنگی دارد، استفاده می‌کنند. (کیقبادی و دیگران، ۱۳۸۷) در این پژوهش مقصود ما از صنایع خلاق بسیار نزدیک به تعریف فوق است.

برای صنایع خلاق طبقه‌بندی‌های مختلفی نیز ارائه شده است. برخی از سیستم‌های طبقه‌بندی توسط محققین دانشگاهی ارائه شده است و در برخی کشورها نیز، سیستم‌های حاکمیتی، طبقه‌بندی‌های خاصی از صنایع خلاق را پذیرفته و حمایت کرده‌اند. جدول زیر نمونه‌ای از طبقه‌بندی‌های صنایع خلاق را نشان می‌دهد.

1. UK Government Department for Culture, Media, and Sport

جدول ۱: سیستم‌های طبقه‌بندی صنایع خلاق در کشورهای خاصی از دنیا

چین و شانگهای ^۱	انگلستان ^۲	آلمان ^۳	ایالات متحده ^۴	سنگاپور ^۵
R&D	تبلیغات	صنایع چاپ و فیلم	صنایع با محوریت مالکیت معنوی	فناوری اطلاعات
طراحی صنعتی، طراحی نرم‌افزار، تبلیغات، صنایع دستی	معماری	سازمان‌های خبری یا روزنامه‌نگاری	تبلیغات	تبلیغات
تبلیغات و طراحی	هنر و بازارهای عتیقه	نمایشگاه‌های هنری، خرده‌فروشی کالاهای فرهنگی	صنایع با مالکیت معنوی وابسته (مانند صنایع تولید اسباب‌بازی)	رسانه‌های سخن‌پراکنی
معماری، طراحی شهری و برنامه‌ریزی، طراحی فضای باز، طراحی داخلی	صنایع دستی	تبلیغات	صنایع جانبی حق تکثیر	طراحی داخلی، گرافیک‌ها و مد
هنر و ادبیات، چاپ روزنامه‌نگاری، هنرهای نمایشی و موسیقی، رسانه (تلویزیون، فیلم، رادیو)	مد	تولید نرم‌افزار/ بازی‌ها	معماری، پوشاک، پاپوش، طراحی، مد، کالاهای خانگی، اسباب بازی‌ها	خدمات معماری
برنامه‌ریزی مشاوره‌ای	فیلم و ویدئو، رادیو و تلویزیون	موسیقی	فیلم و ویدئو، هنرهای نمایشی	تجارت عتیقه‌ها یا هنرها، صنایع دستی
خدمات بازاریابی، خدمات مشاوره، خدمات نمایشگاهی و کنفرانسی	موسیقی	هنرهای نمایشی و تجسمی	موسیقی	هنرهای نمایشی
مصارف مد	هنرهای نمایشی	دفاتر معماری	چاپ و نشر، نرم‌افزار	خدمات سینمایی
طراحی مد، سرگرمی، ورزش، طراح عروسی، عکاسی	چاپ و نشر نرم‌افزار بازی‌ها و ویدئویی و کامپیوتری	صنایع طراحی	تلویزیون و رادیو، هنرهای گرافیکی و تجسمی	عکاسی طراحی صنعتی

۱. SCIC (مرکز صنعت خلاق شانگهای)، <http://Creativecity.sh.cn>

۲. DCMS (دپارتمان انگلستان برای فرهنگ، رسانه و ورزش) (۲۰۱۱)

۳. کمیسیون آلمانی UNESCO (۲۰۰۷)

۴. WIPO (سازمان مالکیت فکری دنیا) (۲۰۰۳)

۵. وزارت تجارت و صنعت سنگاپور (۲۰۰۵)

صنایع خلاق، برای اقتصادها و ملت‌های صنعتی‌شده و فراصنعتی‌شده بسیار اهمیت دارند. تولید سبک زندگی، تجربه‌های فرهنگی، میراث تاریخی، تصاویر، معانی و احساسات، به تدریج در جایگاه اهداف جامعه مصرف‌کننده قرار می‌گیرند. (ریفکین^۱، ۲۰۰۰) صنایع خلاق براساس پیوند بین هنر و تجارت به‌وجود آمده‌اند. (کیوس^۲، ۲۰۰۳) صنایع خلاق یکی از بازیگران مهم اقتصاد انگلستان است که با نسبت بیشتری از کل اقتصاد این کشور در حال رشد است. از سال ۱۹۹۶ صنایع خلاق در ژاپن علی‌رغم وجود رکود در اقتصاد ژاپن به رشد خود ادامه می‌دهند. (بوکی^۳، ۲۰۰۵) بسیاری از صنایع خلاق در چین با رشد سریعی به دلیل استفاده همزمان از سرمایه‌گذاری بخش دولتی و بخش خصوصی مواجه شدند. صنایع بازی‌های آنلاین و تلویزیون دو صنعت خلاق هستند که در چین بسیار سریع رشد یافتند. (ژانگ و کلودوا^۴، ۲۰۱۱)

سهم صنایع خلاق در آمریکا در ۲۰۱۱، معادل ۱۵۰۰ میلیارد دلار بوده است که ۶/۴۸ درصد GDP را شامل می‌شده است. براساس آمار بانک جهانی در ۲۰۱۱ گردش مالی صنایع خلاق در بازارهای جهانی ۸۵۰۰ میلیارد دلار بوده است. نکته قابل توجه این است که اقتصاد خلاق نه فقط شامل خدمات و کالاهای فرهنگی بلکه گستره وسیع‌تری مانند بازی‌های الکترونیکی و اسباب‌بازی‌ها و حتی تحقیق و توسعه در این زمینه‌ها را شامل می‌شود. در واقع هر چند فعالیت‌ها و فرایندهای فرهنگی هسته اصلی اقتصاد خلاق را تشکیل می‌دهد، اما فعالیت‌های مربوط به خلاقیت که در تعریف صنایع فرهنگی نمی‌گنجد و سهم به‌سزایی در اقتصاد خلاق دارد، مورد توجه است. (گزارش اقتصاد خلاق^۵، ۲۰۱۳) مفهوم اقتصاد خلاق که بر مبنای سرمایه‌های خلاق تعریف می‌شود از عوامل ایجاد رشد اقتصادی و اجتماعی جوامع پیشرفته به حساب می‌آید. دلیل گرایش جهانی به سمت صنایع خلاق در برونداد اقتصاد تجارت بین‌المللی معاصر نهفته است. طبق گزارش‌های اقتصاد خلاق از جانب آنکتاد^۶ (۲۰۰۴، ۲۰۰۸، ۲۰۱۰)، ارزش صادرات جهانی کالاها و خدمات خلاق با سرعت غیرمنتظره‌ای رو به افزایش است؛ به طوری که ارزش صادرات

1. Rifkin
2. Caves
3. Bōeki
4. Zhang & Kloudova
5. Creative Economy Report
6. UNCTAD

کل صنایع خلاق در سال ۲۰۰۸ در مقایسه با سال ۲۰۰۲ بیش از دو برابر بود و از ۲۰۴ میلیارد دلار به ۴۰۶ میلیارد دلار رسید.

جدول ۲: صادرات صنایع خلاق به تفکیک گروه و منطقه، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۸

تغییر (%) ۲۰۰۲-۲۰۰۸	ارزش (برحسب میلیون دلار)		گروه و منطقه اقتصادی
	۲۰۰۸	۲۰۰۲	
۹۹	۴۰۶/۹۹۲	۲۰۴/۹۴۸	دنیا
۷۸	۲۲۷/۱۰۳	۱۲۷/۹۰۳	اقتصادهای توسعه یافته
۸۴	۱۷۴/۰۱۸	۹۴/۵۱۴	اروپا
۸۹	۳۵/۰۰۰	۱۸/۵۵۷	ایالات متحده
۷۶	۶/۹۸۸	۳/۹۷۶	ژاپن
-۱	۹/۲۱۵	۹/۳۲۷	کانادا
۱۳۲	۱۷۸/۲۱۱	۷۵/۸۳۵	اقتصادهای در حال توسعه
۱۱۵	۱۴۳/۰۸۵	۶۶/۷۰۰	آسیای شرقی و جنوبی
۱۶۲	۸۴/۸۰۷	۳۲/۳۴۸	چین
۳۱۱	۱۰/۶۸۷	۲/۶۰۲	آسیای غربی
۶۳	۹/۰۳۰	۵/۵۳۶	آمریکای لاتین و کارائیب
۲۰۰	۲/۲۲۰	۷۴۰	آفریقا

منبع: آنکتاد، طبق داده‌ها رسمی در پایگاه داده‌ای UN COMTRADE

از سویی کشور ما نیز نیازمند طراحی و مدل‌سازی ویژه‌ای از شرایط و سازوکارهای اقتصادی است که مبتنی بر آن، فضای اقتصادی کشور براساس فرض وجود حداکثر تحریم‌ها و فشارها، به صورت فعال و نه منفعل طراحی شود. در واقع کشور ما نیازمند بنیانی نظری و عملی برای مدل‌سازی گونه ویژه‌ای از اقتصاد است که فعالانه خود را برای مواجهه با تحریم‌ها، بیش از پیش آماده سازد (پیغامی، ۱۳۹۰) توجه به اقتصاد خلاق و پیشران‌های آن می‌تواند بنیان مناسبی برای سازوکار فوق باشد.

۲.۲. مدل ارزیابی سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی (OECD)

مدل‌های ارزیابی به درک ما از توابع، کارکردها و خدماتی که توسط شرکت‌ها ارائه

می‌شود، کمک می‌کند. (ماتئوس، ۲۰۱۵) با بررسی‌های صورت‌گرفته مشخص شده است مدل‌های مختلفی به‌صورت پراکنده برای ارزیابی خدمات که صنایع خلاق در آن دسته جای می‌گیرد تاکنون ارائه شده است. یکی از مهم‌ترین مدل‌هایی که توسط بسیاری از سیستم‌های حاکمیتی مورد توجه قرار گرفته و در کشورها استفاده می‌شود، مدل سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی است. این مدل در سال ۲۰۰۲ توسط سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی تدوین و استاندارد شد، اما استفاده از مدل مشابه آن در صنایع خلاق به سال ۱۹۷۳ توسط ریچارد اور^۱ برمی‌گردد. اور این مدل را چهارچوبی برای پایش عملکرد کتابخانه‌ها می‌داند. (اور^۲، ۱۹۷۳) اساس مدل سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی بر این فرض استوار است که دولت‌ها باید فراتر از کارهایی که توسط صنایع و یا شرکت‌ها انجام می‌دهند، به بررسی تأثیری که تولیدات صنایع در جامعه دارند، توجه کند. این رویکرد شامل مدیریت پایش با استفاده از یک مدل منطقی است که بخش‌های ورودی، فعالیت‌ها، خروجی‌ها، نتایج و تأثیرات را پیوند می‌دهد. (سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی، ۲۰۰۲) شکل ۱ نمای ساده‌ای از این مدل است.

مطابق تعریف سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی ورودی‌ها همه چیزهایی هستند که ما برای انجام یک کار نیاز داریم. این می‌تواند به‌لحاظ مالی، منابع انسانی، زیرساخت‌ها و غیره باشد. فرایندها و فعالیت‌ها مجموعه‌ای از توابع (اقدامات، شغل‌ها، وظایف) را توصیف می‌کنند که مواد ورودی را مصرف می‌کنند و محصول و خروجی‌ها را ارائه می‌دهند. خروجی در بازه زمانی کوتاه‌مدت و یا فوری تولید می‌شوند. خروجی‌ها محصولات و خدمات مستقیم تولیدشده از طریق فرایندها یا فعالیت‌ها بدون اشاره خاص به هدف نهایی آنها است. خروجی یا محصول می‌تواند کالا یا خدمات باشد. پیامد به تأثیرگذاری کوتاه‌مدت یا میان‌مدت محصول اشاره دارد. اثرات، معمولاً بلندمدت بوده و شامل اثرات مثبت یا منفی، اولیه یا ثانویه می‌شوند و با گسترش محصول فزونی می‌یابند. در مورد صنایع خلاق، در بسیاری از مواقع، اثرات غیرقابل پیش‌بینی بوده و تولیدکننده بعضی اثرات را نمی‌تواند پیش‌بینی نماید. (سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی، ۲۰۰۲) این مقاله فقط به بررسی نظام پایش اثرات صنایع خلاق می‌پردازد.

1. Richard Orr
2. Orr



شکل ۱: مدل ارزیابی سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی (OECD)

۱۳۹

۲.۳. پیشینه بحث

در بررسی صورت‌گرفته، مطالعه داخلی بر روی اثرات صنایع خلاق، با تعریفی که در این مقاله از نظام اثرات ارائه شده است، تاکنون انجام نشده است. در ادامه به برخی مطالعات صورت گرفته در سایر کشورها اشاره می‌شود.

ژانگ و چان^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی به تأثیر خوشه‌های صنایع خلاق بر توسعه فرهنگی منطقه شانگ‌های چین پرداخته‌اند. این پژوهش با استفاده از روش میدانی و پرسشنامه‌ای انجام شده است. مدیران صنایع خلاق در خوشه‌های صنعتی خلاق شانگ‌های مورد پرسش هدفمند واقع شده‌اند. فرضیه اصلی پژوهشگر در این تحقیق با توجه به مطالعات اولیه، وجود رابطه معنادار میان گسترش و توسعه صنایع خلاق و توسعه فرهنگی منطقه بوده است. پس از تکمیل پژوهش این فرضیه رد شده است. ژانگ در یافته‌های پژوهش دلیل این مسئله را این‌طور بیان می‌کند که هرچند انتظار می‌رود، توسعه صنایع خلاق، توسعه فرهنگی و افزایش خلاقیت در جامعه را به دنبال داشته باشد، اما خوشه‌های صنایع خلاق در چین دنباله‌رو سیاست‌های کلان ملی در این حوزه‌اند که اجازه تنوع فرهنگی در کشور را محدود کرده است.

دری^۲ و همکارانش (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «تیبیین اهمیت سیاست‌های صنایع خلاق در تبدیل شهر زوریخ به یک شهر پسا صنعتی» به اثرات توسعه صنایع خلاق در

1. Zheng & Chan

2. Dörty

توسعه ملی پرداخته‌اند. این پژوهش با استفاده از تجزیه و تحلیل محتوای دقیق سند سیاست‌گذاری و بازاریابی صنایع خلاق زوربخ بین سال‌های ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۰ و مصاحبه با صاحبان صنایع خلاق در این منطقه با هدف شناسایی اثرات صنایع خلاق بر توسعه منطقه‌ای، انجام یافته است. ترویج تمایز فرهنگی و هویتی در جامعه، توسعه فرهنگ شهری در زوربخ، توسعه فهم سیاسی جامعه و تعدیل منافع سیاست‌بازان با منافع ملی مورد انتظار جامعه، از اثرات صنایع خلاق در این منطقه برشمرده شده است.

بوسلا و سالرنو^۱ (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان «اقتصاد خلاق، صنایع فرهنگی و توسعه محلی» به اثرات صنایع خلاق در توسعه پرداخته‌اند. هدف از این مقاله، ارائه تصویری روشن از صنایع خلاق و فرهنگی و اقتصاد خلاق به‌عنوان عوامل مؤثر در رشد اقتصادی و توسعه محلی است. در این پژوهش، ارتباط بین اقتصاد خلاق و توسعه محلی از یک‌سو و سرمایه‌سرزمینی و سرمایه اجتماعی از طرف دیگر مورد توجه قرار می‌گیرد.

زوهدی^۲ و همکارانش (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان «تجزیه و تحلیل سیستمی صنایع خلاق در ژاپن، رویکرد ورودی - خروجی محور» با تجزیه و تحلیل دینامیک داده‌های مربوط به واردات و تولید و فروش صنایع فرهنگی در ژاپن دریافتند، فرهنگ و هویت ملی مردم ژاپن در اثر واردات بیش از حد محصولات صنایع فرهنگی از غرب در حال تغییر است و پیشنهاد داده‌اند، محدودیت‌هایی برای واردات محصولات صنایع فرهنگی در نظر گرفته شود.

استاندارد ایزو برای کتابخانه‌ها^۳ (به‌عنوان شاخه‌ای از صنایع خلاق) در تعیین شاخص‌های ارزیابی اثرات کتابخانه‌ها، بر اثرات این صنعت روی جامعه تأکید می‌کند. اثراتی مانند: تأثیرگذاری بر زندگی اجتماعی^۴ و هویت اجتماعی جامعه، افزایش گنجایش اجتماعی^۵، افزایش انسجام اجتماعی^۶، ارتقاء هویت و فرهنگ محلی^۷، حفظ تنوع فرهنگی^۸، توسعه سرمایه اجتماعی، افزایش رفاه عمومی جامعه و حفظ هویت تمدنی ملت‌ها می‌شود.

(ISO ۱۶۴۳۹: ۲۰۱۴ (E))

1. Boccella & Salerno
2. Zuhdi
3. Iso 16439: 2014 (E)
4. Social Life
5. Social Inclusion
6. Social Cohesion
7. Local Culture and Identity
8. Cultural Diversity

همان‌طور که مشخص است در بسیاری از کشورها، بررسی اثرات صنایع خلاق در چند سال اخیر مورد توجه قرار گرفته است و حتی استانداردهایی نیز در این خصوص تعریف شده است. در جستجوی منابع و تحقیقات‌های داخلی متأسفانه موردی یافت نشده است. از طرفی نتایج و شاخص‌هایی که در پژوهش‌های خارجی به آنها پرداخته شده است، برای صنایع خلاق ایران، با توجه به زیست‌بوم فرهنگی کشور، به‌صورت کامل مناسب و کاربردی نخواهد بود. به همین سبب، این پژوهش گامی در راستای بومی‌سازی مدل ارزیابی اثرات صنایع خلاق در کشور با استفاده از نظرات خبرگان است.

۳. روش‌شناسی پژوهش

مباحث تئوریک اولیه از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و مراجعه به مقالات فارسی و لاتین و در ادامه یافته‌های اصلی پژوهش از طریق مصاحبه با خبرگان و استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد^۱ استخراج شده است. استفاده از روش نظریه‌سازی داده‌بنیاد در پژوهش حاضر با توجه به فقدان الگوی نظام پایش صنایع خلاق در کشور صورت گرفته است. در نهایت نیز با استفاده از روش دلفی فازی اعتبارسنجی الگوی نهایی آزمون شده است. اصلی‌ترین ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته است. خبرگانی که از آنها مصاحبه به‌عمل آمده یا از مصاحبه آنها با سایر رسانه‌ها در این پژوهش استفاده شده است شامل رئیس و دو نفر از کارشناسان و سیاست‌پژوهان در معاونت‌های تولید محتوا و تنظیم‌گری مرکز ملی فضای مجازی با درجه تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری، اعضا و کارشناسان شورای عالی انقلاب فرهنگی با درجه تحصیلی دکتری، سه نفر از مرکز تحول و پیشرفت (دفتر همکاری‌های فناوری ریاست جمهوری سابق) با درجه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشجوی دکتری و دکتری، رئیس ستاد فناوری‌های نرم و هویت‌ساز معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری و دو نفر در نهاد نمایندگی ولی فقیه در دانشگاه‌ها با درجه تحصیلی دکتری را شامل می‌شود.

۴. تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

جهت اجرای تحقیق، با دوازده نفر از خبرگان صنایع خلاق مصاحبه‌های عمیق انجام شده است. همچنین تمامی اطلاعات موجود و مصاحبه‌هایی که این افراد با سایر رسانه‌ها در موضوع مورد مطالعه انجام داده‌اند جمع‌آوری شده و اطلاعات مرتبط تجزیه و تحلیل شده است. با

توجه به اینکه روش تحلیل در این پژوهش، روش داده‌بنیاد است، مراحل پژوهش مطابق این مدل پیش رفته است. ابتدا تمامی مصاحبه‌ها با خبرگان و منابع یافت‌شده مرتبط، به دقت مطالعه گردید و با بهره‌مندی از حساسیت نظری به‌دست آمده از بررسی ادبیات موضوع و چهارچوب نظری ابتدایی تحقیق، یادداشت‌برداری انجام گردید. پس از آن، کدگذاری اولیه صورت گرفت و نشانه‌های اختصاصی به هریک از کدها تعلق گرفت. در ادامه کدگذاری متمرکز، سپس کدگذاری محوری و انتخابی انجام گرفت. مصاحبه‌ها تا حصول اطمینان از اشباع نظری ادامه پیدا کرده و پس از اطمینان از اینکه مفهوم جدیدی اضافه نخواهد شد، متوقف گردید. جدول ۳ برخی کدهای مستخرج از مصاحبه اول را نشان می‌دهد:

جدول ۳: کدهای اولیه مصاحبه اول

ردیف	نکته استخراج شده	نشانه	کدگذاری اولیه (مفهوم مستخرج)	کدگذاری
۱	صنایع خلاق مجموعه فناوری‌هایی است که منشأ اثر آنها (بر خلاف فناوری‌های سخت) انسان است.	P-A-3	اثرگذاری بر انسان‌ها	۱
۲	در سایر فناوری‌ها ما چیزی از طبیعت را تغییر می‌دهیم، در فناوری نرم انسان و هویت و رفتار و سبک زندگی او تغییر پیدا می‌کند و هویت آن ساخته یا تثبیت می‌شود.	P-A-4	تغییر هویت	۲
۳			تغییر رفتار	۳
۴			تغییر سبک زندگی	۴
۵	محصول نهایی در حوزه تأثیرگذاری بر انسان رده‌بندی و تقسیم‌بندی می‌شود این تأثیرگذاری می‌تواند تأثیر بر علائق فرهنگی افراد باشد.	P-A-19	تغییر علائق جامعه	۵
۶	در حوزه صنایع خلاق، صادرات و دیپلماسی فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرند.	P-A-21	دیپلماسی فرهنگی	۶
۷	محصول نهایی در حوزه تأثیرگذاری بر انسان رده‌بندی و تقسیم‌بندی می‌شود این تأثیرگذاری می‌تواند تأثیر بر جسم و روح و روان و یا علائق فرهنگی، اجتماعی و عقائد افراد باشد.	P-A-23	تأثیر صنایع خلاق بر سلامت جسم و روح	۷
۸	منشأ اثر فناوری‌های نرم انسان است بنابراین انسان‌ها باید در این مسیر کمک کنند و طبیعی است که بخش‌های مرتبط با فناوری‌های نرم که اغلب از جنس علوم انسانی است، باعث رشد و تعالی انسان، تغییر رفتار فردی و کنش روان‌شناسانه و تغییر رفتار اجتماعی می‌شود	P-A-24	اصلاح رفتار اجتماعی	۸
۹	حاکمیت، اسناد بالادستی مانند سند توسعه ملی را تهیه می‌کند و بقیه مجموعه‌ها ملزم‌اند که برای ادامه مسیرشان از آن اسناد استفاده کنند.	P-A-32	توجه به اهداف سند توسعه ملی	۹

ردیف	نکته استخراج شده	نشانه	کدگذاری اولیه (مفهوم مستخرج)	شماره
۱۰	محصول نهایی در حوزه تأثیرگذاری بر انسان رده‌بندی و تقسیم‌بندی می‌شود این تأثیرگذاری می‌تواند تأثیر بر... و عقائد افراد باشد.	P-A-40	تأثیرگذاری بر عقائد	۱۰
۱۱	به‌عنوان مثال یک فیلم هالیوودی نه تنها درآمد بالایی برای آمریکا ایجاد می‌کند، بلکه تأثیرات فرهنگی آن نیز بر دنیا غیر قابل انکار است.	P-A-41	تأثیرگذاری بر هویت فرهنگی	۱۱
۱۲	اصولاً غایت تمدن‌سازی تأثیر و تأثراتی است که انسان بر تمدن و تمدن بر انسان دارد و صنایع فرهنگی از این قاعده مستثنی نیست.	P-A-42	تأثیرات متقابل انسان و هویت تمدنی	۱۲
۱۳	صنایع فرهنگی و اقتصاد خلاق هفت تا ۱۰ درصد تولید ناخالص ملی کشورهای توسعه‌یافته را به خود اختصاص می‌دهند. ما باید بتوانیم از محصولات فرهنگی که ذیل اقتصاد خلاق جای می‌گیرند برای کشور درآمد ایجاد کنیم.	P-A-43	سهم صنایع خلاق در تولید ناخالص ملی	۱۳
۱۴	چیزی که بسیاری از جامعه‌شناسان به آن اتکا دارند وجود ریشه تمدن در هویت انسان‌ها است.	P-A-46	هویت تمدنی افراد	۱۴
۱۵	پایه‌های اصلی یک تمدن را انسان‌ها و مغزافزار آن تمدن می‌سازند. به همین علت فناوری‌های عمده که در حوزه تمدن‌سازی مورد استفاده قرار می‌گیرد فناوری‌های نرم‌اند که با فناوری‌های سخت ارتباط زیادی دارند.	P-A-47	تأثیر فناوری‌های نرم بر هویت تمدنی	۱۵
۱۶	بخش اصلی فناوری‌های تمدن‌ساز برگرفته از فناوری‌های نرم است.	P-A-48	تأثیر فناوری‌های نرم بر هویت تمدنی	۱۶
۱۷	بعد از این می‌توانیم به‌صورت جدی انتظار داشته باشیم که دنیا حرف ما را بفهمد و به هدف تمدن‌سازی‌مان برسیم.	P-A-49	تمدن‌سازی	۱۷

۱۴۳

دوازده مصاحبه بعدی نیز به همین صورت مورد مطالعه و تدقیق قرار گرفت. در گام «کدگذاری متمرکز» یا سطح دوم از مرحله کدگذاری باز، با استخدام معنادارترین کدهای اولیه، غربال‌گری و تقلیل داده‌های اولیه صورت گرفت و در نهایت، کدهای نخستین مصاحبه اول، در قالب سه مقوله ساماندهی گردید. در این گام، سعی شد ضمن مراجعه مجدد و چندین باره به متن مرتبط با هر کد و مقایسه مستمر کدها با یکدیگر، کدهای متداخل و مشابه شناسایی شود و کدهای مشابه و مشترک در قالب مقوله‌ای^۱ واحد جای گیرد که از سطح بالاتری از انتزاع نسبت به مفاهیم نخستین برخوردار است.

کدهای متمرکز مستخرج از مصاحبه اول، در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: کاربست کدگذاری متمرکز از مرحله کدگذاری باز به همراه نشانه گذاری بر روی متن مصاحبه A

ردیف	نشانه	کدگذاری متمرکز	مقوله اصلی
۱	P-A-1, P-A-30, P-A-70, P-A-71	منطبق با اهداف توسعه ملی	اثرات توسعه ملی
۲	P-A-32, P-A-33, P-A-34	مطابق با برنامه‌های کلان و اسناد بالادستی	
۳	P-A-35	تقویت رقابت‌پذیری صنایع و رشد صنایع مکمل	
۴	P-A-21, P-A-36, P-A-38, P-A-44, P-A-45	افزایش جاذبه ملی و بین‌المللی	
۵	P-A-37, P-A-39, P-A-43	نقش‌آفرینی در تولید ناخالص ملی	
۶	P-A-31	قانون‌مندی	اثرات سیاسی
۷	P-A-3, P-A-4	خلق و ترویج ارزش‌های هویتی	اثرات هویتی
۸	P-A-40	ارتقاء هویت دینی	
۹	P-A-41	ارتقاء هویت فرهنگی	
۱۰	P-A-42, P-A-46, P-A-47, P-A-48, P-A-49	ارتقاء هویت تمدنی	

۱۴۴

به همین صورت مرحله کدگذاری متمرکز برای تمام دوازده مصاحبه انجام شد و در نهایت مفاهیم شکل گرفته در مصاحبه‌ها استخراج و مورد غربالگری قرار گرفت. با توجه به محدودیت‌های مقاله‌نویسی، نتایج به‌دست آمده از این مرحله به‌صورت خلاصه در جدول زیر آورده شده است. جدول ۵ مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از مرحله دوم از نظریه داده‌بنیاد را برای دوازده مصاحبه نشان می‌دهد.

جدول ۵: مفاهیم شکل گرفته در مصاحبه‌ها (۱۲ مصاحبه از A تا L)

مقوله اصلی	کد متمرکز	مصاحبه‌شونده‌ها											
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
اثرات سیاسی	امنیت ملی				۱					۲	۲		
	خلق و ترویج ارزش‌های ملی						۱	۱		۲	۱		
	قانونمندی	۱				۱		۱	۱			۲	
	استقلال ملی				۱					۳	۱		

مقوله اصلی	کد متمرکز	مصاحبه شونده‌ها											
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
اثرات توسعه ملی	منطبق با اهداف توسعه ملی	۴			۱	۱			۱		۲	۱	
	مطابق با برنامه‌های کلان و اسناد بالادستی	۳	۲		۱	۱	۲	۱	۱		۲		
	تقویت رقابت‌پذیری صنایع و رشد صنایع مکمل	۱				۲			۱	۳	۱		
	افزایش جاذبه ملی و بین‌المللی	۵			۱	۲		۱			۱		
	نقش‌آفرینی در تولید ناخالص ملی	۳	۱		۱		۱		۲	۴	۱		
اثرات هویتی	خلق و ترویج ارزش‌های هویتی	۲			۱				۱	۳	۳		۱
	ارتقاء هویت ملی				۱	۱	۱				۱		
	ارتقاء هویت دینی	۱		۱						۲	۲	۱	
	ارتقاء هویت اجتماعی					۱	۱	۱	۱			۱	
	ارتقاء هویت فرهنگی	۱			۱	۱	۱	۲		۲		۱	
	ارتقاء هویت تمدنی	۵			۲	۲			۲				۱
مفاهیم شکل گرفته در هر مصاحبه		۲۶	۳	۱	۱۱	۱۲	۷	۷	۱۰	۲۱	۱۷	۶	۲

جدول زیر نیز کفایت نظری (اشباع نظری) حاصل از مصاحبه‌ها را نشان می‌دهد:

جدول ۶: کفایت نظری (اشباع نظری) حاصل از مصاحبه‌ها

مقولات جدید به نسبت مصاحبه‌های قبل تر خود	مفاهیم جدید به نسبت مصاحبه‌های قبل تر خود	مقولات شکل گرفته	مفاهیم مستخرج	تعداد کدها	مصاحبه
۳	۱۰	۳	۱۰	۲۶	۱
-	-	۱	۲	۳	۲
-	-	۱	۱	۱	۳
-	۳	۳	۱۰	۱۱	۴
-	۱	۳	۹	۱۲	۵
-	۱	۳	۶	۷	۶
-	-	۳	۶	۷	۷

مقولات جدید به نسبت مصاحبه‌های قبل تر خود	مفاهیم جدید به نسبت مصاحبه‌های قبل تر خود	مقولات شکل گرفته	مفاهیم مستخرج	تعداد کدها	مفاهیم
-	-	۳	۸	۱۰	۸
-	-	۳	۸	۲۱	۹
-	-	۳	۱۱	۱۷	۱۰
-	-	۳	۵	۶	۱۱
-	-	۱	۲	۲	۱۲
۳	۱۵			۱۲۳	مجموع

۱۴۶

بسیاری از مفاهیم در مصاحبه‌های اول، توسط خبرگان، مطرح شد و در مصاحبه‌های بعدی تعداد کمی مفاهیم جدید شکل گرفت. در واقع مصاحبه‌های بعدی، تأیید و اجماعی بر مفاهیم شکل گرفته در مصاحبه‌های اولیه بوده است. پانزده کد متمرکز و سه مقوله اصلی با استفاده از مصاحبه‌ها استخراج گردید. مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها جهت اعتبارسنجی بار دیگر در قالب پرسشنامه دلفی و در دو مرحله به خبرگان ارائه شدند. در این مرحله جهت اطمینان از اینکه آیا یافته‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها توسط داده‌ها حمایت می‌شوند، مقوله‌ها و مفاهیم مستخرج از پژوهش با استفاده از روش دلفی فازی، به متخصصان ارائه شد. متخصصان در طیف سه گزینه‌ای کلامی، به بررسی و صحت یافته‌های پژوهش پرداختند. طیف از گزینه کلامی کاملاً مناسب تا گزینه کاملاً نامناسب تعریف شد و اعداد فازی متناظر با آن نیز در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۷: اعداد فازی مثلثی متغیرهای کلامی

متغیر کلامی	عدد فازی مثلثی متناظر
کاملاً مناسب	(۶، ۸، ۱۰)
بی‌ارتباط	(۳، ۴، ۶، ۷)
کاملاً نامناسب	(۰، ۰، ۲، ۴)

نظرات خبرگان (۱۲ نفر) از طریق پرسشنامه‌ها اخذ گردید و با استفاده از روابط زیر میانگین نظرات استخراج شدند

$$(1) A^{(i)} = (a_1^{(i)}, a_2^{(i)}, a_3^{(i)}, a_4^{(i)}), i = 1, 2, 3, \dots, n \quad (2)$$

$$(2) A_m = (a_{m1}, a_{m2}, a_{m3}, a_{m4}) = (1/n \sum a^{(1i)}, 1/n \sum a^{(2i)}, 1/n \sum a^{(3i)}, 1/n \sum a^{(4i)})$$

در این روابط $A(i)$ بیانگر دیدگاه خبره i ام و Am بیانگر میانگین دیدگاه‌های خبرگان است. سپس با توجه به داده‌های پرسشنامه اول و دوم، اختلاف نظر هر یک از خبرگان از میانگین، مطابق با رابطه ۳ محاسبه شد.

$$(3) (a_{m1} - a_1^{(i)}, a_{m2} - a_2^{(i)}, a_{m3} - a_3^{(i)}, a_{m4} - a_4^{(i)}) = (1/n \sum a_1^{(i)} - a_1^{(i)}, 1/n \sum a_2^{(i)} - a_2^{(i)}, 1/n \sum a_3^{(i)} - a_3^{(i)}, 1/n \sum a_4^{(i)} - a_4^{(i)})$$

جدول زیر نشان‌دهنده نظر خبرگان در مورد میزان تناسب مفاهیم مستخرج با نظام اثرات صنایع خلاق در کشور را نشان می‌دهد:

جدول ۸: پرسشنامه مرحله اول دلفی فازی

ردیف	مفاهیم	نتایج شمارش			مفوله محوری فرعی	اثرات	ردیف
		متناسب	بی‌ارتباط	نامناسب			
	امنیت ملی	۷	۴	۱	اثرات سیاسی	۱	
	خلق و ترویج ارزش‌های ملی	۱۰	۲	۰		۲	
	قانون‌مندی	۱۱	۱	۰		۳	
	استقلال ملی	۷	۳	۲		۴	
	منطبق با اهداف توسعه ملی	۱۰	۲	۰	اثرات توسعه ملی	۵	
	مطابق با برنامه‌های کلان و اسناد بالادستی	۱۰	۲	۰		۶	
	تقویت رقابت‌پذیری صنایع و رشد صنایع مکمل	۹	۲	۱		۷	
	افزایش جاذبه ملی و بین‌المللی	۱۰	۲	۰		۸	
	نقش‌آفرینی در تولید ناخالص ملی	۱۲	۰	۰		۹	
	خلق و ترویج ارزش‌های هویتی	۱۲	۰	۰	اثرات هویتی	۱۰	
	ارتقاء هویت ملی	۱۱	۱	۰		۱۱	
	ارتقاء هویت دینی	۱۰	۲	۰		۱۲	
	ارتقاء هویت اجتماعی	۱۱	۱	۰		۱۳	
	ارتقاء هویت فرهنگی	۱۲	۰	۰		۱۴	
	ارتقاء هویت تمدنی	۱۱	۱	۰		۱۵	

در مرحله بعد، بار دیگر و در یک فاصله زمانی ده روزه، پرسشنامه دلفی فازی، به خبرگان ارائه شد که جدول زیر نتایج حاصله را نشان می‌دهد:

جدول ۹: پرسشنامه مرحله دوم دلفی فازی

میانگین فازی	نتایج شمارش			مفهوم محوری فرعی	مفاهیم	ردیف
	مناسبت	تاییدات	نامناسب			
(۴/۷۵، ۶/۳۳، ۷، ۸/۷۵)	۸	۳	۱	اثرات سیاسی	امنیت ملی	۱
(۵/۷۵، ۷/۶۷، ۷/۸۳، ۹/۷۵)	۱۱	۱	۰		خلق و ترویج ارزش‌های ملی	۲
(۵/۷۵، ۷/۶۷، ۷/۸۳، ۹/۷۵)	۱۱	۱	۰		قانون‌مندی	۳
(۴/۵، ۶، ۶/۶۷، ۸/۵)	۸	۲	۲		استقلال ملی	۴
(۵/۵، ۷/۳۳، ۷/۶۷، ۹/۵)	۱۰	۲	۰	اثرات توسعه ملی	منطبق با اهداف توسعه ملی	۵
(۵/۵، ۷/۳۳، ۷/۶۷، ۹/۵)	۱۰	۲	۰		مطابق با برنامه‌های کلان و اسناد بالادستی	۶
(۵/۲۵، ۷، ۷/۱۵، ۹/۲۵)	۹	۳	۰		تقویت رقابت‌پذیری صنایع و رشد صنایع مکمل	۷
(۵/۵، ۷/۳۳، ۷/۶۷، ۹/۵)	۱۰	۲	۰		افزایش جذب ملی و بین‌المللی	۸
(۱۰، ۸، ۸، ۶)	۱۲	۰	۰		نقش‌آفرینی در تولید ناخالص ملی	۹
(۱۰، ۸، ۸، ۶)	۱۲	۰	۰		خلق و ترویج ارزش‌های هویتی	۱۰
(۵/۷۵، ۷/۶۷، ۷/۸۳، ۹/۷۵)	۱۱	۱	۰		ارتقاء هویت ملی	۱۱
(۵/۵، ۷/۳۳، ۷/۶۷، ۹/۵)	۱۰	۲	۰		ارتقاء هویت دینی	۱۲
(۵/۷۵، ۷/۶۷، ۷/۸۳، ۹/۷۵)	۱۱	۱	۰		ارتقاء هویت اجتماعی	۱۳
(۱۰، ۸، ۸، ۶)	۱۲	۰	۰	ارتقاء هویت فرهنگی	۱۴	
(۵/۷۵، ۷/۶۷، ۷/۸۳، ۹/۷۵)	۱۱	۱	۰	ارتقاء هویت تمدنی	۱۵	

در این مرحله با استفاده از روابط فاصله میان اعداد فازی، میزان اجماع نظر خبرگان محاسبه می‌شود. خلاصه نتایج این محاسبات در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۰: اعتبارسنجی دو مرحله پرسشنامه دلفی فازی و اجماع نظر خبرگان

ردیف	مفاهیم	مقوله محوری	اختلاف میانگین
۱	امنیت ملی	اثرات اقتصادی	۰/۲۵
۲	خلق و ترویج ارزش‌های ملی		۰/۲۵
۳	قانون‌مندی		۰
۴	استقلال ملی		۰/۲۵
۵	منطبق با اهداف توسعه ملی	اثرات توسعه ملی	۰
۶	مطابق با برنامه‌های کلان و اسناد بالادستی		۰
۷	تقویت رقابت‌پذیری صنایع و رشد صنایع مکمل		۰/۲۹
۸	افزایش جذب ملی و بین‌المللی		۰
۹	نقش‌آفرینی در تولید ناخالص ملی		۰
۱۰	خلق و ترویج ارزش‌های هویتی	اثرات هویتی	۰
۱۱	ارتقاء هویت ملی		۰
۱۲	ارتقاء هویت دینی		۰
۱۳	ارتقاء هویت اجتماعی		۰
۱۴	ارتقاء هویت فرهنگی		۰
۱۵	ارتقاء هویت تمدنی		۰

۱۴۹

براساس نتایج حاصله و با توجه به آنکه اختلاف میانگین‌ها کمتر از ۰/۵ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که اجماع خوبی بین نظر خبرگان به‌وجود آمده است و تمامی خبرگان پانزده مفهوم موجود در جدول فوق را جزو اثرات صنایع خلاق در بلندمدت می‌دانند. از مطابقت موارد فوق با مطالعات انجام گرفته در سایر پژوهش‌ها در کشورهای دیگر درمی‌یابیم، برخی از شاخص‌هایی که مورد توجه خبرگان واقع شده است، در فرهنگ‌های غیر اسلامی ایرانی نیز مهم‌اند. از جمله توسعه فرهنگی در مطالعه ژانگ و همکارانش، تمایز فرهنگی و هویتی در مطالعه سابین دری و همکارانش، اثرات صنایع خلاق بر رشد و توسعه ملی و اقتصادی در مطالعه بوسلا، فرهنگ ملی و هویت ملی در پژوهش زوهدی، و تنوع فرهنگی و هویت تمدنی که جزو شاخص‌های ایزو نیز تعریف شده‌اند.

۵. نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهاد

مفهوم صنایع خلاق، مفهومی نوظهور است که در ابتدای قرن بیست‌ویکم میلادی به صورت جدی وارد ادبیات اقتصادی و فرهنگی شده است، اما همان‌طور که در بخش پیشینه تحقیق مشاهده شد، در بسیاری از کشورها، پژوهش‌هایی در خصوص نظام پایش اثرات صنایع خلاق انجام شده است و در بسیاری از مناطق، محدودیت‌های قانونی برای صنایع خلاق جهت کنترل اثرات آنها، وجود دارد. پژوهش حاضر نیز با هدف شناسایی اثرات صنایع خلاق در ایران و طراحی نظام پایش آنها با استفاده از نظرات خبرگان و به کارگیری رویکرد سیستمی انجام شده است. پانزده شاخص فرعی و سه شاخص اصلی برای مدل نظام پایش اثرات صنایع خلاق در ایران شناسایی شد.

روش داده‌بنیاد منتج به مقولاتی می‌گردد که فهم آنها منوط به فهم مفاهیم و نکات کلیدی زیرمجموعه آنهاست. به عبارت دیگر از آنجا که اتکای اصلی این روش به داده‌های دست‌اول بوده و در مسیر استقراء از نکات کلیدی کدگذاری باز، «مفاهیم» انتزاعی و سپس «مقولات» انتزاعی‌تر ساخته می‌شوند، لذا تعریف هر کدام از مفاهیم و مقولات با توجه به مسیر طی شده تا شکل‌گیری و ظهور آنها صورت می‌پذیرد.

«نظام پایش اثرات صنایع خلاق»، به تأثیرات متقابل صنایع خلاق، جامعه و حاکمیت می‌پردازد. اثرات سیاسی، اثرات توسعه ملی و اثرات هویتی سه مقوله اصلی در این زمینه‌اند. اثرات سیاسی شامل امنیت ملی، خلق و ترویج ارزش‌های ملی، قانون‌مندی و استقلال ملی می‌شود. امنیت ملی معمولاً این‌گونه بیان می‌شود: توانایی یک ملت برای حفاظت از ارزش‌های اساسی داخلی در مقابل تهدیدهای خارجی و اینکه کشورها چگونه سیاست‌ها و تصمیمات لازم را برای حمایت از ارزش‌های داخلی در مقابل تهدیدات خارجی، اتخاذ می‌کنند. در دیدگاه اسلامی، امنیت ملی را باید در سایه اقتدار، استقلال، دانایی و توانایی، ارتباطات قوی و سازنده امت اسلامی در کلیه ابعاد و زوایا و ایستادگی در برابر یورش و توطئه و تهدید دشمن و بیگانگان و بیگانه‌پرستان و نفوذ ایادی داخلی آنان پیگیری کرد. امروزه هیچ کشوری در تأمین امنیت ملی، تنها به مقابله با تهدیدات نظامی بسنده نمی‌کند، بلکه انواع تهدیدهای سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، روانی، رسانه‌ای و... را در نظر می‌گیرد. بنابراین با رویکرد فعالانه نه تنها صنایع خلاق نباید، حس امنیت ملی را تخریب کند، به‌عکس باید به خلق و ترویج ارزش‌های ملی و تقویت امنیت ملی از این طریق منجر شود. صنایع خلاق قانونمندی را در رده‌های مختلف سنی و اقشار مختلف جامعه

باید نهادینه کند. توسعه صنایع خلاق براساس اهداف توسعه ملی و مطابق با برنامه‌های کلان و اسناد بالادستی باید صورت بگیرد. جاذبه ملی و بین‌المللی ریشه در قدرت نرم و در نتیجه آن قدرت جذب و اقناع نظام جمهوری اسلامی دارد. همچنین صنایع خلاق می‌تواند در تولید ناخالص ملی سهم قابل توجهی داشته باشد. این بدان معناست که علاوه بر اثرات نرم در توسعه ملی، اثرات اقتصادی هم باید داشته باشند. صنایع خلاق در ترویج ارزش‌های هویتی به‌خصوص در نظام ایران باید نقش مؤثر داشته باشد. جوامع در حال توسعه و نوسازی، با تغییر و تحولات اجتماعی همراه‌اند. طبیعی است در این جوامع بعضی از مسائل و موضوعاتی وجود دارد که فرایند توسعه و نوسازی را با چالش مواجه ساخته و برای رفع این چالش‌ها، در سطح ملی باید از ابزاری استفاده نمود تا از یک‌سو حس همبستگی ملی، وحدت و یکپارچگی گروه‌ها را در برابر تهدیدها حفظ و تقویت نماید و از جانب دیگر روند توسعه و نوسازی را کند و مختل نکند. این ابزار همان هویت ملی است در هر دشرایطی، یگانه راه‌حل غلبه بر مشکلات، بهره‌گیری از شاخصه‌های نمادین آن مثل دین، فرهنگ، تمدن و هویت اجتماعی است که به یکپارچگی و همبستگی ملی مدد می‌رساند. به همین جهت است که هویت ملی نقش تعیین‌کننده را در عرصه‌های مختلف اجتماعی امروز، اساس مشروعیت نظام سیاسی، ایجاد انسجام، همبستگی و وحدت ملی را در خود دارد.

سنجش این شاخص‌ها بیشتر با استفاده از ابزارهای کیفی ارزیابی امکان‌پذیر است. تدقیق شاخص‌ها، سنجش قابلیت کمی نمودن شاخص‌ها و ارائه مدل ارزیابی برای هر یک شاخص‌ها از جمله پیشنهادها برای پژوهش‌های بیشتر است.

منابع

۱. پیغامی، عادل. (۱۳۹۰). *مقاومت اقتصادی یا اقتصاد مقاومتی*. <http://farsi.khamenei.ir/others-note?id=20551>
۲. کیقبادی، مرضیه؛ مرضیه فخرایی؛ سیده سارا علوی و سید عبدالحمید زواری. (۱۳۸۷). *سند شناخت صنعت فرهنگی*. قم: اندیشکده صنعت و فناوری (آصف).
3. Boccella, N. & I. Salerno. (2016). Creative Economy, Cultural Industries and Local Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. No. 223.
4. BōEki ShinkōKai, N. (2005). "Cool" Japan's Economy Warms Up, *Economic Research Department Japan External Trade Organization (JETRO)*.
5. Caves, R. E. (2003). Contracts between art and Commerce. *The Journal of Economic Perspectives*. 17(2).
6. *Creative Economy Report*. (2013). Special Edition: Widening Local Development Pathways. United Nations Development Programme. New York.
7. Dörny, S.; M. Rosol. & F. Thissen. (2016). The Significance of Creative Industry Policy Narratives for Zurich's Transformation toward a Post-Industrial City. *Cities*. No. 58.
8. ISO. (2014). 16439(E).
9. Matthews, J. (2015). Assessing Outcomes and Value: It's All a Matter of Perspective. *Performance Measurement and Metrics*. 16 (3).
10. *Organisation for Economic Co-Operation and Development*. Development Assistance Committee. Working Party on Aid Evaluation. (2002). Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
11. Orr, R. H. (1973). Measuring the Goodness of Library Services: A General Framework for Considering Quantitative Measures. *Journal of Documentation*. 29(3).
12. Potter, J. G. & D. J. Storey. (2007). *OECD Framework for the Evaluation of SME and Entrepreneurship Policies and Programmes*. Publications De L'ocde.
13. Rifkin, J. (2000). *The Age of Access: How the Shift From Ownership To Access Is Transforming Capitalism*. London: Penguin Books.
14. *UK Government Department for Culture, Media, and Sport (DCMS)*. (2001). Creative Industries Mapping Document. 2nd Edn. Department of Culture.
15. UNCTAD. (2004). *Development and Globalization: Facts and Figures*. Geneva: United Nations.
16. UNCTAD. (2008). *The Challenge of Assessing the Creative Economy: towards Informed Policy-Making*. New York: United Nations.
17. UNCTAD. (2010). *Creative Economy Report 2010*. New York: United Nations.
18. Zhang, J. & J. Kloudova. (2011). Factors Which Influence the Growth of Creative Industries: Cross-Section Analysis in China. *Creative and Knowledge Society*. 1(1).
19. Zheng, J. & R. Chan. (2014). The Impact of 'Creative Industry Clusters' on Cultural and Creative Industry Development in Shanghai. *City, Culture and Society*. 5(1).
20. Zuhdi, U.; A. D. Prasetyo. & C. P. M. Sianipar. (2013). Analyzing the Dynamics of Total Output of Japanese Creative Industry Sectors: An Input-Output Approach. *Procedia Economics and Finance*. No. 5.

امروزه به واسطه جهانی شدن، رقابت پذیری بین المللی، گسترش فناوری اطلاعات و... بین المللی سازی آموزش عالی به جایگاه راهبردی در فعالیت های دانشگاه ها رسیده و با تأسی از این شرایط، کشورهای مختلف به توسعه این پدیده می پردازند تا بتوانند جایگاه، شهرت و منزلت علمی بیشتری در بین مردمان سایر ملل به دست آورند. با توجه به این شرایط پژوهش حاضر با هدف واکاوی سازوکارهای توسعه بین المللی سازی نظام آموزش عالی کشور با استفاده از روش پژوهش ترکیبی - اکتشافی انجام شده است. مشارکت کنندگان در بخش کیفی خبرگان دانشگاهی بودند که با روش نمونه گیری هدفمند و شبکه ای انتخاب شدند و جامعه آماری در بخش کمی اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران بودند و نمونه ای با حجم ۳۰۱ نفر انتخاب و برای نمونه گیری از روش خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. عمده ترین یافته ها در بخش کیفی حکایت از آن داشت که همکاری های علمی بین المللی، فعالیت های فوق برنامه بین المللی، راهبردهای سازمانی، راهبردهای حمایتی، توسعه منابع انسانی، بین المللی سازی برنامه های درسی، فرصت های بین المللی، نظارت و ارزیابی و شرایط زمینه ای، سازوکارهای شناسایی شده برای توسعه بین المللی سازی نظام آموزش عالی کشور است و در بخش کمی همه متغیرهای شناسایی شده دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۷ بودند و این نشانگر آن بود که سازوکارهای شناسایی شده از اعتبار لازم برای توسعه بین المللی سازی نظام آموزش عالی کشور برخوردار است.

■ واژگان کلیدی:

بین المللی سازی، آموزش عالی، پژوهشی ترکیبی

واکاوی سازوکارهای توسعه

بین المللی سازی نظام آموزش عالی کشور

حامد زمانی منش

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
Hzm64@yahoo.com

علیرضا عصاره

دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
alireza_assareh@yahoo.com

غلامعلی احمدی

دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
gaahmady@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

امروزه شمار روزافزونی از اساتید، محققان و دانشجویان اقدام به سفرهای علمی می‌نمایند و روش‌های نوین جابجایی علمی بین‌المللی همچون روش نمایندگی (فرانچایز)^۱، خواهرخواندگی (توینینگ)^۲، دو مدرک‌گرایی^۳، پیوند^۴ و دوره‌های آنلاین باز گسترده^۵ در نقاط مختلف جهان گسترش یافته است. این شرایط متأثر از دو عامل جهانی شدن^۶ و بین‌المللی‌سازی آموزش عالی^۷ است. جهانی شدن به هم فشردگی جهانی و تشدید آگاهی از جهان به مثابه کل است (رابرتسون^۸، ۱۹۹۲) و بین‌المللی‌سازی عکس‌العملی به فشارهای ایجاد شده توسط جهانی شدن است. (اسکات^۹، ۱۹۹۸) جهانی شدن شکلی از انتقال، انطباق و توسعه ارزش‌ها، دانش، فناوری و هنجارهای رفتاری بین کشورها و جوامع مختلف است (چنگ^{۱۰}، ۲۰۰۰) و اثرات گسترده‌ای بر ساختارها، روش‌ها، برنامه‌ها و عملکردهای دانشگاه‌های جهان بر جای گذاشته که مهم‌ترین این اثرات شامل گسترش بازار آموزش عالی بین‌المللی، پذیرش دانشگاه به‌عنوان یک صنعت بین‌المللی، اعتباربخشی بین‌المللی و غیره است. (وحدت و زیاری، ۱۳۸۱) اگرچه دانشگاه‌ها از اوان شکل‌گیری جنبه‌هایی از جهانی شدن را با خود داشته‌اند اما این مفهوم در عصر حاضر ابعاد گسترده‌تری یافته است، به گونه‌ای که بسیاری از اندیشه پردازان بازنمود پدیده جهانی شدن در آموزش عالی را بین‌المللی‌سازی آموزش عالی توصیف کرده‌اند. (جاودانی، ۱۳۸۸) بین‌المللی‌سازی اصطلاحی است که بیشتر درباره ابعاد بین‌المللی آموزش عالی و آموزش بعد از متوسطه به کاررفته (نایت^{۱۱}، ۲۰۰۴) و هدف آن توسعه و بهسازی دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که در سطح بین‌المللی پذیرفته شده است. (جکسون^{۱۲}، ۲۰۰۳) بین‌المللی‌سازی جوامع دانشگاهی را به سمت پاسخگو بودن سوق می‌دهد و عاملی در یادگیری فرهنگی، تحمل‌پذیری، صلح بین‌الملل، استانداردهای آموزشی و... است (نایت، ۱۹۹۷) و ذینفعان

1. Franchise
2. Twinning
3. Double Degree
4. Articulation
5. Massive Open Online Courses (Moocs)
6. Globalization
7. Internationalization of Higher Education
8. Robertson
9. Scott
10. Cheng
11. Knight
12. Jackson

آن طیف گسترده‌ای از افشار جامعه همچون مدیران دانشگاهی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، سازمان‌های حرفه‌ای و دولت‌ها هستند. (بابالولا^۱، ۲۰۰۳)

از نگاه اقتصادی، بین‌المللی‌سازی آموزش عالی باعث افزایش صادرات آموزشی می‌شود به طوری که در سال ۲۰۱۵ صادرات آموزش، بیش از ۳۰ میلیارد دلار برای اقتصاد ایالات متحده آمریکا سودآوری داشته (درب‌های باز^۲، ۲۰۱۶)، در استرالیا صادرات آموزشی بعد از زغال‌سنگ و سنگ آهن سومین بخش بزرگ درآمدی این کشور محسوب می‌شود و این صنعت سالانه بیش از ۳۴ هزار شغل ایجاد کرده است (مارگینسون^۳، ۲۰۱۱)، انگلستان پیش‌بینی کرده که در سال ۲۰۲۰ از صادرات آموزشی بیش از ۱۶ میلیارد پوند درآمد کسب نماید. (هالپین و باکلی^۴، ۲۰۰۴) در منطقه خاورمیانه کشورهایی هستند که سرمایه‌گذاری‌های عظیمی در بخش آموزش عالی بین‌المللی خود داشته‌اند. به‌عنوان مثال قطر با سیاست کاهش وابستگی خود به منابع طبیعی و ایفاگری در اقتصاد دانش‌محور، پذیرای بیش از ده‌ها موسسه آموزشی بین‌المللی، سازمان‌های پژوهشی و علمی معتبر بوده است. امارات متحده عربی برای خروج از اقتصاد نفت‌محور و حرکت به سمت اقتصاد دانش‌محور سیاست‌گذاری بلندمدتی در زمینه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی داشته و شهرهای دوی، ابوظبی و رأس‌الخیمه میزبان بیشترین پردیس‌های دانشگاهی بین‌المللی در سطح جهانی بوده‌اند. (نایت، ۲۰۱۴) این موارد نشان از آن دارد که امروزه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی به‌عنوان یک صنعت درآمدزا شناخته شده و به همین دلیل بحث بین‌المللی‌سازی سبز^۵ در محافل اقتصادی به‌دلیل درآمدزایی و آسیب نرساندن آن به محیط‌زیست رونق گرفته است.

اهمیت بین‌المللی‌سازی از آن جهت است که فارغ‌التحصیلان دانشگاهی افرادی هستند که برای آینده سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور جایگاه مهمی دارند و تصمیمات آنها نه‌تنها بر آنچه در سطح محلی و ملی اتفاق می‌افتد بلکه بر مسائل جهانی هم تأثیر می‌گذارد پس دانشگاه‌ها باید دانشجویانی را تربیت نمایند که آماده کسب آگاهی جهانی،

1. Babalola

۲. Open Door: تارنمای درب‌های باز در زمینه جذب دانشجویان بین‌المللی در ایالات متحده فعالیت می‌کند.

3. Marginson

4. Halpin & Buckley

5. Green Internationalization

فهم فرهنگ‌های مختلف، ارتباطات بین‌المللی و... باشند. (الینگبو،^۱ ۱۹۹۸) از طرف دیگر در سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران (افق ۱۴۰۴) ایران کشوری دست‌یافته به جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی توصیف شده است. براساس آیین‌نامه شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، مصوب جلسه ۴۲۴ مورخ ۱۳۷۷/۵/۱۳ در فصل چهارم بر توسعه تعامل علمی در عرصه‌های بین‌المللی و دستیابی به مرجعیت علمی و فرهنگی در منطقه و جهان اسلام تأکید شده است. در نقشه جامع علمی کشور در راهبرد کلان (۹) به‌وضوح بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، همکاری‌های علمی بین‌المللی و مسائلی از این دست مورد تأکید بوده است. در واقع با توجه به اسناد بالادستی و تغییرات چند دهه گذشته لازم است که دانشگاه‌های کشور، راهبردهای بین‌المللی را در رسالت‌ها، مأموریت‌ها، اهداف و کارکردهای خود مورد توجه قرار دهند و برای کسب هویت بین‌المللی، صدور دانش، تبادلات دانشجویی، برطرف نمودن تنگناهای مالی، افزایش کیفیت آموزشی، گسترش روابط علمی بین‌المللی و عقب نماندن از کشورهای منطقه به‌سوی سیاست بین‌المللی‌سازی آموزش عالی حرکت نمایند تا بتوانند به رشته‌های دانشگاهی خود وجهه‌ای بین‌المللی دهند و دانشجویانی تربیت کنند که دارای صلاحیت‌های لازم در سطح جهانی باشند.

بین‌المللی‌سازی آموزش عالی از نظر افراد مختلف، معانی متفاوتی داشته و در نتیجه تنوع بسیاری در تعریف این مفهوم وجود دارد و ارائه تعریفی جامع و مانع دشوار است، با این حال در ادامه به مهم‌ترین تعاریف می‌پردازیم. پورتر^۲ (۱۹۹۰) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را به‌عنوان فرایندی می‌داند که آموزش و امور خدماتی آموزش عالی را با مسائل بین‌المللی و بین فرهنگی سازگار نماید. انجمن مدیران آموزشی بین‌المللی^۳ (۱۹۹۵)، انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها^۴ (۱۹۹۷) و انجمن دانشگاه‌ها و دانشکده‌های کانادا^۵ (۱۹۹۸) تعریف نسبتاً مشابهی از بین‌المللی‌سازی آموزش عالی ارائه داده‌اند و آن را گنجانیدن ابعاد بین‌المللی، تطبیقی یا جهانی در تحقیق، توسعه آموزش و کارکردهای خدماتی مؤسسات آموزش عالی بیان کرده‌اند. شورمان^۶ (۱۹۹۹) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی

1. Ellingboe

2. Porter

3. Association of International Education Administrators (AIEA)

4. International Association of Universities (IAU)

5. Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)

6. Schoorman

را فرایند تأثیر متقابل و مداومی می‌داند که در بافت دانش و تجربه بین‌المللی (جایی که جوامع مانند خرده نظام‌هایی از یک دنیای بزرگ‌تر و کلی به‌شمار می‌آیند) اتفاق می‌افتد. دی‌ویت^۱ (۲۰۰۲) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را به بسط و توسعه آموزش عالی مرتبط دانسته و بر فرایند راهبردی گنجانیدن بُعد بین‌المللی در تمامی ابعاد آموزش عالی تأکید می‌کند. نیلسون^۲ (۲۰۰۳) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را فرایند تلفیق ابعاد بین‌المللی در تحقیق، تدریس و کارکرد خدماتی آموزش عالی بیان کرده است. بُستروم^۳ (۲۰۱۰) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را فرایند تلفیق ابعاد بین‌المللی، بین فرهنگی و جهانی با اهداف و عملکردهای دانشگاه دانسته و اجرای آن را به شکلی می‌داند که احترام به تفاوت‌های فرهنگی و سنت‌های گوناگون را ارتقا بخشد. نایت (۲۰۱۴) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را فرایند ادغام ابعاد بین‌المللی، بین فرهنگی و جهانی در اهداف و کارکردهای آموزش عالی (یاددهی - یادگیری، تحقیق، خدمات) بیان کرده است.

ابعاد بین‌المللی‌سازی آموزش عالی

حمایت سازمانی: یکی از مهم‌ترین ابعاد بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، حمایت سازمانی هست و به‌عنوان راه‌حلی برای پیشبرد و حفظ تلاش‌های بین‌المللی دانشگاه‌ها در نظر گرفته شده است. (گرین^۴، ۲۰۰۷) اهمیت بین‌المللی‌سازی باید در بیانیه‌ها، مأموریت‌ها و رسالت‌های دانشگاه (مورفیو و هارتلی^۵، ۲۰۰۶)، ساختارهای سازمانی، انگیزشی و دسترسی به اطلاعات مرتبط به دانشجویان آینده منعکس شود. (سیایا و هیوارد^۶، ۲۰۰۳) ساختار سازمانی و نیروی انسانی: کلر^۷ (۱۹۹۶) با مطالعه ۲۵ برنامه بین‌المللی نشان داد که نیروی انسانی متخصص و ساختار سازمانی مناسب در سراسر دانشگاه منجر به برنامه‌های بین‌المللی موفق‌تر می‌شود. گرین و سیایا (۲۰۰۵) با مطالعه ۲۳۳ دانشگاه نشان دادند که دانشگاه‌های بین‌المللی تمایل زیادی دارند که دفتری داشته باشند که برنامه‌های آموزشی بین‌المللی را سامان دهد و ساختار سازمانی منظم و مناسبی داشته باشد.

1. De Wit
2. Nilsson
3. Bostrom
4. Green
5. Morphey & Hartley
6. Siaya & Hayward
7. Kelleher

سرمایه‌گذاری خارجی: امروزه سرمایه‌گذاری در آموزش عالی بین‌المللی فراتر از دریافت شهریه‌ها از دانشجویان خارجی است و متکی به سرمایه‌گذاری‌های مؤسسات و بنیادهای علمی خارجی است و استفاده از پول دولت برای دانشگاه‌های دولتی غالباً در عرصه جهانی محدود شده است. (آبو^۱، ۲۰۰۲)

برنامه درسی بین‌المللی: آثار علمی زیادی در اهمیت بین‌المللی‌سازی برنامه درسی به رشته تحریر درآمده و اکثر صاحب‌نظران بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی را ستون فقرات بین‌المللی‌سازی آموزش عالی بیان کرده‌اند (لیسک^۲، ۲۰۱۵) و دانشگاه‌های بزرگی مانند دانشگاه کالیفرنیا^۳ و دانشگاه جورج میسون^۴ برنامه‌های درسی خود را به سمت بین‌المللی‌سازی تغییر داده‌اند و صدها نفر از دانشجویان را در رشته‌های جدید با هدف کسب مهارت‌های جهانی جذب کرده‌اند. (استرنس^۵، ۲۰۰۹)

زبان خارجی مورد نیاز: زبان مؤلفه‌ای حیاتی در آموزش جهانی است، زیرا اغلب دانشجویان، به طریقی با آن مواجه می‌شوند. (استرنس، ۲۰۰۹) زبان یکی از جنبه‌های مهم بین‌المللی‌سازی است و در نظرسنجی شورای آمریکایی آموزش^۶ (۲۰۰۹) ۷۴٪ از پاسخگویان از نیاز به زبان خارجی در دانشگاه حمایت کردند.

تحصیل خارج از کشور^۷: در سال ۲۰۰۰، نزدیک به ۰/۶۵ دانشگاه‌های آمریکایی برنامه‌های فرصت مطالعاتی داشتند و این روند تا سال ۲۰۰۶ به ۰/۹۱ افزایش یافت. (گرین و همکاران، ۲۰۰۸) گرین و سیایا (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای دریافتند که دانشگاه‌هایی که در بین‌المللی‌سازی فعال‌اند، خط‌مشی‌های مشخصی دارند که دانشجویان را قادر می‌سازد بدون تأخیر بعد از فارغ‌التحصیلی در خارج از کشور به فرصت‌های مطالعاتی مبادرت نمایند. فعالیت‌های فوق‌برنامه: فعالیت‌هایی مانند تعامل با اعضای هیئت علمی خارجی و حضور در رویدادهایی با مضمون فرهنگی باعث می‌شود دانشجویان در معرض موضوعات بین‌المللی فوق‌برنامه قرار گیرند. (جانگ^۸، ۲۰۰۹) شورای آموزش آمریکایی (۲۰۰۹) مهم‌ترین فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی شده را مواردی همچون جشنواره‌های بین‌المللی

1. Abue
2. Leask
3. Santa Barbara
4. George Mason University
5. Stearns
6. American Council on Education
7. Study Abroad
8. Jang

منظّم و پی‌درپی، ایجاد گردهمایی برای دانشجویان علاقه‌مند به مباحث بین‌المللی و ارائه برنامه‌هایی که دانشجویان بین‌المللی را با دانشجویان بومی مرتبط می‌سازد، عنوان کرده است.

پیامدهای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی

انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها (۲۰۰۵) در نظرسنجی از پاسخ‌دهندگان ۹۵ کشور درباره مزایای بین‌المللی‌سازی سؤال کرد و آنها اهم این مزایا را ارتقاء کیفیت علمی، افزایش درآمد دانشگاهی، فرصت برای افزایش بارش مغزی، درک و انسجام بین‌المللی بیشتر، نوآوری در برنامه‌های درسی، تدریس و تحقیق؛ آموزش شهروند بین‌المللی، تنوع برنامه‌های آموزشی و صلاحیت‌های بیشتر؛ تقویت پژوهش‌ها و تولید علم بیان کردند. به‌نظر گرین و همکاران (۲۰۰۲) زمانی که دانشگاه‌ها مشارکت و اتحاد بین‌المللی را دنبال می‌کنند آنها می‌توانند مشکلات پژوهشی مهم را شناسایی و فرصت‌های بیشتری را برای پیشرفت‌های حرفه‌ای، کارآموزی و تجربه کاری ارائه کنند. دانشگاه‌ها می‌توانند ایده‌های جدید بازار را دریافت کنند؛ تأثیر اکتشافات جدید را تسریع بخشند؛ به پژوهش‌های علمی وضوح و شفافیت ببخشند؛ در پیشرفت‌های اقتصادی منطقه‌ای و جهانی مشارکت کنند. به‌علاوه، بین‌المللی‌سازی آموزش عالی به دانشگاه‌های شریک اجازه می‌دهد تا برنامه‌ها یا دوره‌های تخصصی را ارائه دهند که نمی‌توانند آنها را به‌تنهایی ارائه نمایند و فرصت‌های جدیدی را برای توسعه‌های حرفه‌ای ارائه دهند. در جدول ۱ مهم‌ترین پیامدهای بالقوه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی بیان شده است.

جدول ۱: پیامدهای بالقوه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی (نایت، ۲۰۰۶)

پیامدهای بالقوه مثبت بین‌المللی‌سازی	پیامدهای بالقوه منفی بین‌المللی‌سازی
بهره‌وری، درآمدها و منافع مالیاتی	یکسان‌سازی برنامه‌های درسی
فرصت‌هایی برای جذب نخبگان خارجی	از دست دادن فرهنگ و هویت ملی
افزایش همکاری‌های بین‌المللی	به‌خطر افتادن کیفیت آموزش
نوآوری در برنامه‌های درسی، تدریس و تحقیق	رشد نخبه‌گرایی در دسترسی به فرصت‌های آموزش بین‌المللی
تربیت شهروندهای ملی و بین‌المللی	زیاده‌روی در استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان آموزشی
تنوع برنامه‌های آموزشی و مدارک تحصیلی	تجاری‌سازی برنامه‌های آموزشی
تقویت تحقیقات و تولیدات علمی	افزایش تعداد مدارک تحصیلی خارجی با کیفیت پایین

پیشینه پژوهشی

آراسته (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «همکاری‌های بین‌المللی در ایران و چگونگی بهبود آن» به این نتیجه رسید که گرچه سال‌هاست دفاتری در بسیاری از دانشگاه‌های کشور با عنوان «دفتر ارتباطات بین‌المللی» ایجاد شده و دفتری نیز با عنوان «دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی» در وزارت علوم فعالیت می‌کند، اما فعالیت‌های آنها بیشتر به امضای توافق‌نامه‌های صوری محدود شده و فعالیت‌هایی که موجبات ارتباطات بین‌المللی را فراهم نماید مورد توجه قرار نگرفته است.

حکیم‌زاده (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان «جهانی‌شدن، بین‌المللی شدن آموزش عالی و برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای» انجام داده است. عمده‌ترین نتایج حکایت از آن داشت که حرکت به سمت بین‌المللی شدن آموزش عالی و اتخاذ رویکرد میان‌رشته‌ای در برنامه‌های درسی آموزش عالی با فراهم‌سازی زمینه ارتقای فهم چشم‌اندازهای جهانی و کسب صلاحیت‌های شهروندی جهانی می‌تواند پاسخ مطلوبی به الزامات دنیای امروز باشد که درهم‌تنیدگی پدیده‌ها، تنوع و تغییرات سریع از جمله مشخصات بارز آن است. فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) پژوهشی با عنوان «بررسی موانع پذیرش دانشجویان خارجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی» انجام دادند و عمده‌ترین نتایج حکایت از آن داشت که از دیدگاه دانشجویان خارجی «نداشتن ارتباطات مستمر با دانشگاه‌های برتر جهان، ارائه نشدن بخشی از برنامه‌های آموزشی به زبان انگلیسی، خدمات حمایتی پایین به دانشجویان خارجی نظیر اسکان، مشاوره تحصیلی» از جمله مهم‌ترین موانع درون دانشگاهی است و «عدم تسهیل ورود دانشمندان و استادان برجسته خارجی به کشور، داشتن دیدگاه‌های بدبینانه در خصوص حضور دانشجویان خارجی، معرفی نکردن توانمندی‌های علمی دانشگاه‌ها به سایر کشورها» از جمله مهم‌ترین موانع برون دانشگاهی است.

خراسانی و زمانی‌منش (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی «راهبردهای مؤثر در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران» پرداختند. مهم‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که از دیدگاه اعضای هیئت علمی استفاده از راهبردهای ارتباطی، سیاسی، خدماتی و دانشگاهی نقش مؤثری در بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور دارد. در راهبرد ارتباطی «استقبال از ایده‌های جدید بین‌المللی در زمینه آموزش عالی»، در راهبرد سیاسی «گسترش توافق‌نامه‌های تحقیقی بین‌المللی»، در راهبرد خدماتی «افزایش

حمایت مالی از فرصت‌های مطالعاتی اساتید و دانشجویان» و در راهبرد دانشگاهی «توجه به بین‌المللی‌سازی آموزش عالی به‌عنوان یک اولویت» مورد توجه ویژه قرار گرفته است. حق‌دوست و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی با عنوان «راهبردهای توسعه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در راستای حضور فعال در عرصه بین‌الملل» انجام دادند. مهم‌ترین راهکارهای ارائه‌شده در این پژوهش شامل، توجه خاص به روابط بین‌الملل در سطوح مدیریت دانشگاهی و کشوری، توجه خاص به زبان انگلیسی و فراهم آوردن شرایط رفاهی کافی برای جذب استادان و دانشجویان بین‌المللی است.

رادزکی^۱ (۲۰۰۰) پژوهشی با عنوان «پیاده‌سازی بین‌المللی‌سازی: استفاده کاربردی از مدل فرایند فراکتال» انجام داد. یافته‌ها حکایت از آن داشت که برای بین‌المللی‌سازی باید بستر بین‌المللی‌سازی، رویکرد بین‌المللی‌سازی، مبناهای منطقی بین‌المللی‌سازی، اقدامات و فعالیت‌ها، نظارت و بازبینی دوره‌ای، تعدیل و مفهوم‌سازی مدنظر قرار بگیرند. آلتباخ^۲ و نایت (۲۰۰۷) پژوهشی با عنوان «بین‌المللی‌سازی آموزش عالی: انگیزه‌ها و واقعیت‌ها» انجام دادند. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که مسائل زیادی روند بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها را تحت تأثیر قرار داده که مهم‌ترین آنها واقعیت‌های سیاسی و امنیت ملی، سیاست‌های دولت و هزینه تحصیل، افزایش ظرفیت آموزش عالی، تدریس به زبان انگلیسی و بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی است.

کلیفورد^۳ (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان «تعامل رشته‌ها در بین‌المللی‌سازی برنامه درسی» انجام داد. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که بین‌المللی‌سازی به سوابق و پیشینه دانشگاه و رشته‌های تحصیلی مرتبط است و رشته‌های تحصیلی نقطه آغازین بین‌المللی‌سازی است.

قریشی^۴ و همکاران (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان «بین‌المللی‌سازی مؤسسات آموزش عالی: اجرای چرخه DMAIC» انجام دادند. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که برای بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌های پاکستان نیاز است که کیفیت علمی رشته‌ها، اعتبار دانشگاه، تولید ظرفیت دانش، تقویت تحقیقات علمی، ارتقای برنامه درسی، ایجاد دانشگاه شعبه در خارج از کشور، شبکه‌سازی بین‌المللی، موافقت‌نامه‌های بین‌المللی، آموزش از

1. Rudzki
2. Altbach
3. Clifford
4. Qureshi

راه دور، فعالیت‌های بین فرهنگی، همکاری تحقیقاتی بین‌المللی، فعالیت‌های فوق‌برنامه و دانشجویان خارجی مورد توجه قرار گیرد.

بادنیا و زاوسکی - راجتر^۱ (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «بین‌المللی‌سازی آموزش عالی و اثرات آن بر اعضای هیئت علمی دانشگاه» انجام دادند. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که بین‌المللی‌سازی در سطح فردی بر توسعه شخصی، حرفه‌ای، توجه به موقعیت همکاران خارجی، یادگیری زبان خارجی و افزایش بار کاری اعضای هیئت علمی و در سطح دانشگاهی بر بین‌المللی‌سازی برنامه درسی، حضور دانشجویان خارجی در محیط دانشگاه، تدریس بین‌المللی، گسترش گروه‌های تحقیقاتی بین‌المللی، افزایش نشریات بین‌المللی و فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی تأثیر دارد.

فو هو^۲ و همکاران (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «اهداف، راهبردها و دستاوردها بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در ژاپن و تایوان» انجام دادند. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که جذب دانشجویان بین‌المللی، استخدام اعضای هیئت علمی خارجی، ایجاد پردیس‌های دانشگاهی، تدریس به زبان انگلیسی، یکپارچه‌سازی دانش بین‌المللی برنامه درسی، تشویق اعضای هیئت علمی برای شرکت در آموزش بین‌المللی، روابط با کالج‌های خارجی، ترویج مطالعه در خارج از کشور، مبادلات علمی بین‌المللی، برگزاری کنفرانس‌ها و مسابقات بین‌المللی و ترویج انتشار مقالات در مجلات بین‌المللی از سازوکارهای مؤثر در بین‌المللی‌سازی آموزش عالی دو کشور ژاپن و تایوان بوده است.

رمبلی^۳ و آلتباخ (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان «محلی و جهانی بودن در بین‌المللی‌سازی آموزش عالی» انجام دادند. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که برنامه‌های جابجایی دانشجویی، تلاش‌های بین‌المللی دانشگاه، ابتکارات بین‌المللی، تمرکز بر مسائل استراتژیک، ساختاری، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی از سازوکارهای بین‌المللی‌سازی است.

سلیمان آلراج^۴ (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان «بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در امارات متحده عربی و پیامدهای انتخاب دانشجویان کارشناسی برای دوره تحصیلات تکمیلی» انجام داد. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که دانشجویان اماراتی تمایل به انتخاب دانشگاه‌هایی دارند که برنامه‌های درسی بین‌المللی ارائه دهد، اعضای هیئت

1. Bedenlier & Zawacki-Richter
2. Fu Ho
3. Rumbley
4. Solomon Arulraj

علمی بین‌المللی داشته باشد، فرصت تحصیل در خارج از کشور را دانشگاه فراهم نماید و دوره‌های تحصیلی مشترک با دانشگاه‌های خارجی وجود داشته باشد. خلیدا^۱ و همکاران (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان «به‌سوی جامعه دانش‌بنیان جهانی: تحلیل SWOT آموزش عالی پاکستان در بستر بین‌المللی سازی» انجام داد. عمده‌ترین یافته‌ها حکایت از آن داشت که دانشجویان، دانشکده، پژوهش، برنامه درسی، دولت، تعاملات و فرهنگ از عوامل مؤثر در بین‌المللی سازی دانشگاه‌های پاکستان است.

روش پژوهش

با توجه به اینکه در این پژوهش به دنبال واکاوی سازوکارهای توسعه بین‌المللی سازی نظام آموزش عالی کشور هستیم و نتایج این پژوهش بعد از اتمام کار می‌تواند بلافاصله در جامعه مورد نظر، به کار گرفته شوند، لذا این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی است. از آنجا که از داده‌های کیفی و کمی استفاده شده، این پژوهش به لحاظ نوع داده‌ها، در زمره پژوهش‌های ترکیبی - اکتشافی است یعنی در وهله اول با روش کیفی سازوکارهای توسعه بین‌المللی سازی نظام آموزش عالی شناسایی شدند و بعد به اعتباریابی سازوکارهای شناسایی شده پرداخته شد. در ادامه به توضیح این مرحله پرداخته می‌شود:

در مرحله کیفی با راهبرد مطالعه موردی به جمع‌آوری اطلاعات دقیق از گروه هدف پرداخته شد. مطالعه موردی راهبردی است که به کمک آن پژوهشگر یک برنامه، فعالیت و یا بیانات چند فرد را تشریح کرده و با استفاده از شیوه‌های گردآوری داده، اطلاعات دقیق را گردآوری می‌کنند. (استیک^۲، ۱۹۹۵) مشارکت‌کنندگان پژوهش خبرگان دانشگاهی بودند و هفت خبره دانشگاهی که سه نفر دارای مرتبه دانشیاری و چهار نفر دارای مرتبه استادیاری بودند و از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند، با روش نمونه‌گیری هدفمند و شبکه‌ای^۳ و با رعایت قاعده اشباع نظری انتخاب شدند. در این پژوهش، نقطه اشباع داده‌ها تا جایی ادامه یافت که پژوهشگران با پرسیدن سؤالات مکرر متوجه شدند که داده‌های جدید، بینش تازه‌ای را آشکار نمی‌نمایند. در نهایت پس از انجام هفت مصاحبه که به‌طور میانگین مدت‌زمان هر مصاحبه ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بود،

1. Khalida

2. Stake

۳. نمونه‌گیری شبکه‌ای در واقع همان نمونه‌گیری گلوله برفی است با این تفاوت که نمونه‌گیری شبکه‌ای صرفاً برای انتخاب نمونه از بین متخصصان یک حوزه مطالعاتی به کار گرفته می‌شود.

اشباع داده‌ها حاصل گردید. در پژوهش حاضر از ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته^۱ به منظور گردآوری داده‌ها استفاده شده و در ابتدا از مشارکت‌کنندگان این سؤال باز پاسخ مطرح شد که «سازوکارهای توسعه بین‌المللی سازی نظام آموزش عالی چیست؟» و در ادامه بر مبنای پاسخ‌های ارائه شده سؤالات بعدی پرسیده شد. برای بررسی اعتبار داده‌ها اقداماتی صورت گرفت که عبارت‌اند از: ۱. بخشی از یافته‌ها و مقوله‌های نهایی شناسایی شده در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا برداشت و تحلیل محققان را بررسی نمایند؛ ۲. تحلیل داده‌ها و نتایج آن در اختیار دو تن از متخصصان قرار گرفت تا نظر تخصصی خود را در خصوص تحلیل داده‌ها و نتایج بیان کنند؛ ۳. جهت کسب اطمینان از کدگذاری‌ها، مقولات تشکیل دهنده و نام‌گذاری‌ها توسط پژوهشگر اول به وسیله پژوهشگر دوم مورد بازبینی قرار گرفت که پایایی بین دو کدگذار برابر ۰/۸۱ به دست آمد که پایایی قابل قبولی است و ۴. به منظور افزایش قابلیت تأیید یافته‌ها از مصاحبه‌ها یادداشت برداری شد. در ادامه برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل داده‌بنیاد استفاده شد و از آنجا که هدف این پژوهش طراحی مدل و نظریه پردازی نبوده لذا فقط از کدگذاری باز^۲ و کدگذاری محوری^۳ برای استخراج دسته‌های مفهومی و گزاره‌های مقوله‌ای استفاده شده است.

در مرحله کمی، جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود و با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه برابر با ۳۵۴ نفر انتخاب شد که بعد از پخش پرسشنامه‌ها تعداد ۳۰۱ مورد برگشت داده شد (نرخ بازگشت ۰/۸۵)، همچنین برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که پس از محاسبه تعداد نمونه لازم، استان تهران به سه خوشه جغرافیایی (شرقی، غربی، مرکزی) طبقه‌بندی شد و در هر خوشه یک دانشگاه انتخاب و پس از آن به ترتیب در هر یک از دانشگاه‌های انتخاب شده به صورت تصادفی ابزار پژوهش میان اعضای هیئت علمی توزیع و گردآوری شد. ابزار پژوهش، پرسشنامه استخراجی مبتنی بر مصاحبه‌ها و اسناد پژوهشی بود که روایی صوری آن توسط خبرگان دانشگاهی تأیید شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ برابر با ۰/۸۹۶ به دست آمد. روش تحلیل داده‌ها مدل یابی معادلات ساختاری بوده و از رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) و نرم‌افزار Smart-PLS3 جهت انجام تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و اعتباریابی سازوکارهای

1. Semi- Structured
2. Open Coding
3. Axial Coding

توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور استفاده شده است. دلیل انتخاب این رویکرد آن است که برخلاف رویکرد مبتنی بر کوواریانس، وابستگی کمتری به حجم نمونه، سطح سنجش متغیرها و نرمال بودن داده‌های توزیع شده دارد.

یافته‌های پژوهش

سازوکارهای توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور چیست؟

جهت تحلیل داده‌های کیفی از روش کدگذاری باز و محوری به این ترتیب استفاده شد که داده‌های کیفی توسط پژوهشگر بارها و بارها مرور شد و پس از آشنایی و تسلط به داده‌های کیفی، محقق آنها را سازمان‌دهی نموده و به کدگذاری متون سازمان‌دهی شده پرداخت. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری، مفاهیم بودند و هنگام تجزیه و تحلیل داده‌ها، مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق، به‌طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت‌کنندگان و با توجه به موارد مشترک کاربرد آنها ایجاد شدند. در فرایند انجام کدگذاری ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند و در مرحله بعدی آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند. بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند و کدگذاری هنگامی متوقف شد که یک طبقه‌بندی معنادار پس از بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها به‌دست آمد و بعد از هر مرحله طبقه‌بندی و بررسی داده‌ها مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند (جدول ۲)

جدول ۲: گزاره‌های مقوله‌ای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مقوله‌های اصلی	دسته‌های مفهومی
همکاری‌های علمی بین‌المللی	تأسیس مراکز منطقه‌ای بین‌المللی پروژه‌های تحقیقاتی مشترک بین‌المللی موافقت‌نامه‌های پژوهشی بین‌المللی پروژه‌های کمک‌های توسعه بین‌المللی دریافت کمک‌هزینه‌های تحقیقاتی بین‌المللی
فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی	بازدید از سخنرانی‌های دانشمندان و اساتید بین‌المللی مشارکت جامعه‌محور با سازمان‌های مردم‌بنیان بین‌المللی توسعه انجمن‌های علمی بین‌المللی برگزاری سالانه کنفرانس‌ها، جشنواره‌ها و سمینارهای بین‌المللی

دسته‌های مفهومی	مقوله‌های اصلی
<p>تعهد مدیران دانشگاهی به بین‌المللی‌سازی مشارکت نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) در فرایند بین‌المللی‌سازی رسمیت یافتن ابعاد بین‌المللی در رسالت و مأموریت دانشگاه‌ها ساختار سازمانی مسئول و پاسخگو برای بین‌المللی‌سازی دائر کردن دفتر امور دانشجویی بین‌المللی در دانشگاه‌ها برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه برای بین‌المللی‌سازی داشتن راهبردهای سازمانی برای جذب دانشجویان خارجی تسهیل سازوکارهای سازمانی برای جذب شرکای تحقیقاتی بین‌المللی</p>	<p>راهبردهای سازمانی</p>
<p>داشتن واحدهای مشاوره‌ای برای دانشجویان خارجی بورسیه‌های تحصیلی (دانشجویان و اساتید خارجی) فرصت‌های مطالعاتی (دانشجویان و اساتید داخلی) معافیت‌های شهریه برای دانشجویان خارجی برتر امکانات اقامتی برای اساتید و دانشجویان خارجی حمایت مادی و معنوی از پژوهشگران و دانشجویان داخلی موفق در عرصه بین‌المللی حمایت از مقالات و کارهای پژوهشی چاپ‌شده بین‌المللی</p>	<p>راهبردهای حمایتی</p>
<p>کارآموزی نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) بر مبنای معیارهای بین‌المللی طراحی نظام جامع آموزش بین‌المللی استخدام نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) با صلاحیت‌های بین‌المللی غنی‌سازی شغلی نیروی انسانی با برگزاری تورهای علمی بین‌المللی توسعه حرفه‌ای نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) در حوزه‌های بین‌المللی برنامه‌ریزی برای توسعه صلاحیت‌های بین‌المللی فارغ‌التحصیلان</p>	<p>توسعه منابع انسانی</p>
<p>گسترش مطالعه زبان‌های خارجی (به‌ویژه انگلیسی) طراحی سازوکارهای تدریس/یادگیری بین‌المللی گسترش رشته‌هایی با ویژگی‌های بین‌المللی طراحی برنامه‌های درسی پایه مشترک تشکیل کمیته‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در دانشکده‌ها استانداردسازی فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی دانشگاه</p>	<p>بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی</p>
<p>جهت‌گیری دانشگاه (آموزش محور بودن / پژوهش محور بودن) قدمت و پیشینه دانشگاه در بین‌المللی‌سازی رسالت اصلی دانشگاه (نخبه‌پروری یا جامع شدن) فرهنگ اجتماعی غالب بر دانشگاه و کشور فرهنگ سیاسی غالب بر دانشگاه و کشور ساختار اداری حاکم (متمرکز بودن / غیرمتمرکز بودن)</p>	<p>شرایط زمینه‌ای</p>
<p>بازبینی کیفیت بین‌المللی دانشگاه سنجش عملکرد کارکنان بین‌المللی نظارت بر عملکرد استخدام کارکنان بین‌المللی بازبینی سالانه از فعالیت‌های بین‌المللی داخلی دانشگاه ارزیابی و بازبینی رشته‌های بین‌المللی ارزیابی و بازبینی برنامه‌های درسی بین‌المللی شده</p>	<p>نظارت و ارزیابی</p>

مقوله‌های اصلی	دسته‌های مفهومی
فرصت‌های بین‌المللی	گسترش پردیس‌های بین‌المللی گسترش برنامه‌های خواهرخواندگی (توئینگ) گسترش برنامه‌های نمایندگی (فرانچایز) گسترش آموزش‌های مجازی بین‌المللی گسترش برنامه‌های دو مدرک‌گرایی بین‌المللی توسعه دانشگاه‌های اشتراکی شبکه‌سازی بین‌المللی برندسازی و منزلت‌سازی دانشگاه‌ها گسترش قطب‌های بین‌المللی

در ادامه به توضیح و تشریح سازوکارهای به‌دست آمده از مصاحبه‌ها پرداخته می‌شود.

۱۶۷

همکاری‌های علمی بین‌المللی^۱

این عامل بر فعالیت‌های علمی که دانشگاه با سایر مؤسسات آموزش عالی خارجی دارد، اشاره دارد و تأکیدش بر ارتباطات علمی مستمر با مراکز علمی معتبر است. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی تأسیس مراکز منطقه‌ای بین‌المللی، پروژه‌های تحقیقاتی مشترک بین‌المللی، موافقت‌نامه‌های پژوهشی بین‌المللی، پروژه‌های کمک‌های توسعه بین‌المللی و دریافت کمک‌هزینه‌های تحقیقاتی بین‌المللی بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «تا زمانی که با دانشگاه‌های خارجی بده بستان علمی نداشته باشیم و با آنها تفاهم‌نامه‌های علمی امضا نکنیم به‌سختی می‌توان به بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها امیدوار باشیم. البته باید توجه داشته باشیم که در این زمینه وزارت امور خارجه خیلی می‌تونه کمک کنه مثلاً در سفرهای وزیر تعدادی از مدیران دانشگاهی را با خودشون ببرند تا اونجا رایزنی‌هایی صورت بگیره».

در این زمینه سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۶) بیان می‌کند که اتحادیه اروپا به‌شدت بر منطقه‌گرایی و همکاری علمی بین‌المللی تأکید دارد. موداریکوتا و کاشکین بایوا (۲۰۱۴) بیان کردند که توسعه پروژه‌های تحقیقاتی بین‌المللی و توسعه مبادلات علمی بین‌المللی از مهم‌ترین راهبردهای دانشگاه‌های قزاقستان برای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است. فوهو و همکاران (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که ارتباطات علمی بین‌المللی و همکاری چندجانبه با دانشگاه‌های دیگر بر بین‌المللی‌سازی آموزش عالی تأثیرات مثبتی دارد.

فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی^۱

این عامل بر سازوکارهایی تأکید دارد که در برنامه‌های رسمی دانشگاه تعریف نشده و مبتنی بر طرح‌ها و برنامه‌هایی است که هدفش پر کردن اوقات فراغت دانشجویان و اساتید، آشنا کردن آنها با فرهنگ‌های مختلف و برخورد مناسب با آنها است. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی بازدید از سخنرانی‌های دانشمندان و اساتید بین‌المللی، مشارکت جامعه‌محور با سازمان‌های مردم‌بنیان بین‌المللی، توسعه انجمن‌های علمی بین‌المللی، برگزاری سالانه کنفرانس‌ها، جشنواره‌ها و سمینارهای بین‌المللی بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«واسه اینکه دانشگاهی در قد و قواره بین‌المللی داشته باشیم باید اساتید مطرح بین‌المللی را به مناسبت‌های مختلف مثل برگزاری همایش‌های علمی به دانشگاه دعوت کنیم تا بتوانیم کانال‌های ارتباطی خوبی با این اساتید برقرار کنیم و نباید از هزینه کردن در این زمینه ترس داشته باشیم، چون منافع بلندمدتی برای دانشگاه داره».

در این زمینه قریشی و همکاران (۲۰۱۴) بیان داشتند که برای بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌های پاکستان نیاز است که فعالیت‌های بین فرهنگی و فعالیت‌های فوق‌برنامه مورد توجه قرار گیرد. ادنلیا و زاوسکی - راجتر (۲۰۱۵) بیان کردند گسترش گروه‌های تحقیقاتی بین‌المللی، افزایش نشریات بین‌المللی و بازدید از کنفرانس‌های بین‌المللی به توسعه افق‌های بین‌المللی اعضای هیئت علمی و دانشجویان کمک می‌کند. پوار^۲ (۲۰۱۶) بیان کرده که فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی از راهبردهای آموزش عالی هندوستان برای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است.

راهبردهای سازمانی^۳

این عامل بر سازوکارهایی اشاره دارد که به کمک آنها بین‌المللی‌سازی در دانشگاه نهادینه می‌شود و تأکیدش بر ساختارهای سازمانی است که بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در آن به رسمیت شناخته شود و بر مبنای آن فعالیت‌های دانشگاه تدوین می‌شود. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی تعهد مدیران دانشگاهی به بین‌المللی‌سازی، مشارکت نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی/ کارکنان) در فرایند بین‌المللی‌سازی، رسمیت یافتن ابعاد

1. International Extracurricular Activities
2. Pawar
3. Organizational Strategies

بین‌المللی در رسالت و مأموریت دانشگاه‌ها، ساختار سازمانی مسئول و پاسخگو برای بین‌المللی‌سازی، دائر کردن دفتر امور دانشجویی بین‌المللی در دانشگاه‌ها، برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه برای بین‌المللی‌سازی، داشتن راهبردهای سازمانی برای جذب دانشجویان خارجی، تسهیل سازوکارهای سازمانی برای جذب شرکای تحقیقاتی بین‌المللی بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«چطور می‌تونیم دانشگاه بین‌المللی داشته باشیم وقتی که نه رئیس، نه معاون و نه مدیر اعتقادی به بین‌المللی‌سازی ندارند و یا اصلاً چیز زیادی درباره این موضوع نمی‌دانند. ببینید زمانی می‌تونیم دانشگاه بین‌المللی داشته باشیم که چارت سازمانی بین‌المللی داشته باشیم، نیروی انسانی با صلاحیت‌های بین‌المللی داشته باشیم، افق‌های دانشگاهی بین‌المللی باشد و...».

۱۶۹

در این زمینه الینگبو (۱۹۹۸) خاطر نشان کرده که مدیریت دانشگاه، مشارکت اعضای هیئت علمی و ساختار سازمانی مسئول برای بین‌المللی‌سازی دانشگاه بسیار مهم است. نایت (۲۰۱۴) بیان داشته که توجه به بین‌المللی‌سازی در رسالت‌ها و مأموریت‌های دانشگاه از عوامل مهم در فرایند بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها است. موداریکوتا و کاشکین بایوا (۲۰۱۴) بیان داشتند که یکی از مهم‌ترین راهبردهای دانشگاه‌های فزاینده برای بین‌المللی‌سازی به رسمیت شناختن ابعاد بین‌المللی در ساختار سازمانی دانشگاه است. راهبردهای حمایتی^۱

این عامل به مسائل و فعالیت‌های بین‌المللی مرتبط با دانشجویان و اساتید مربوط می‌شود و شامل دیدگاه‌هایی درباره خدمات ویژه‌ای است که در حمایت از بین‌المللی‌سازی به اساتید و دانشجویان داخلی و خارجی ارائه می‌شود. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی داشتن واحدهای مشاوره‌ای برای دانشجویی دانشجویان خارجی، بورسیه‌های تحصیلی (دانشجویان و اساتید خارجی)، فرصت‌های مطالعاتی (دانشجویان و اساتید داخلی)، معافیت‌های شهریه برای دانشجویان خارجی برتر، امکانات اقامتی برای اساتید و دانشجویان خارجی، حمایت مادی و معنوی از پژوهشگران و دانشجویان داخلی موفق در عرصه بین‌المللی، حمایت از مقالات و کارهای پژوهشی چاپ‌شده بین‌المللی بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«ما برای اینکه دانشگاهمون بین‌المللی باشه باید بریم دانشگاه‌های بین‌المللی مطرح

را از نزدیک بینیم و باید در این زمینه فرصت‌های مطالعاتی تعریف بشه و اساتیدی برای این کار به خارج از کشور بروند یا حتی دانشجویان مستعدی را برای تحصیل در این زمینه بورسیه کنیم».

در این زمینه بوند^۱ (۲۰۰۳) از راهبردهایی همچون فرصت‌های مطالعاتی، تشویق‌های مادی و معنوی اعضای هیئت علمی به‌عنوان فعالیت‌های فوق برنامه دانشگاه‌های بین‌المللی نام برده است. گرین و سیایا (۲۰۰۵) دریافتند که دانشگاه‌هایی که در بین‌المللی‌سازی فعال و شاخص‌اند سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی دارند که دانشجویان را قادر می‌سازد بدون تأخیر بعد از فارغ‌التحصیلی در خارج از کشور به فرصت‌های مطالعاتی مبادرت نمایند. نایت (۲۰۱۴) بیان می‌کند که بین‌المللی‌سازی آموزش عالی نفوذ در کارکردهای سه‌گانه دانشگاه یعنی آموزش، پژوهش و خدمات است و دانشگاه‌ها برای اینکه بین‌المللی شوند لازم است آموزشی بین‌المللی، خدماتی در سطح جهانی و پژوهش‌هایی درباره مسائل و چالش‌های روز جهانی انجام دهند.

توسعه منابع انسانی^۲

این عامل بر آموزش و بهسازی نیروی انسانی دانشگاه در جهت آماده‌سازی آنها (اعضای هیئت علمی و کارکنان اداری) برای بین‌المللی‌سازی اشاره دارد و تأکیدش بر آموزش ضمن خدمت نیروی انسانی برای مواجهه با دانشجویان و اساتید بین‌المللی است. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی کارآموزی نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) بر مبنای معیارهای بین‌المللی، طراحی نظام جامع آموزش بین‌المللی، استخدام نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) با صلاحیت‌های بین‌المللی، غنی‌سازی شغلی نیروی انسانی با برگزاری تورهای علمی بین‌المللی، توسعه حرفه‌ای نیروی انسانی (اعضای هیئت علمی / کارکنان) در حوزه‌های بین‌المللی، برنامه‌ریزی برای توسعه صلاحیت‌های بین‌المللی فارغ‌التحصیلان بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«هر پدیده جدیدی که وارد فضای دانشگاهی می‌شود لازم است که درباره آن آموزش‌هایی داده شود و بین‌المللی‌سازی هم از این قاعده مستثنا نیست پس باید کارآموزی کارکنان را در زمینه بین‌المللی‌سازی جدی بگیریم و اونارو با این

1. Bond

2. Human Recourse Development

پدیده آشنا کنیم، همچنین وقتی بنامون بر این شد که دانشگاه بین‌المللی ایجاد کنیم، باید یا کارکنانی با صلاحیت‌های بین‌المللی مثلاً تسلط به یکی از زبان‌های زنده دنیا استخدام کنیم یا با آموزش‌های ضمن خدمت کارکنانمون را به سطح بین‌المللی برسونیم».

در این زمینه نلسون (۲۰۰۳) بیان کرد که مدیریت اثربخش منابع انسانی از شاخص‌های دانشگاه بین‌المللی است. گرین و همکاران (۲۰۰۸) بیان داشتند که سطوح بالای بین‌المللی‌سازی زمانی اتفاق می‌افتد که دانشگاه، منابع انسانی بین‌المللی کافی داشته باشد. نایت (۲۰۱۴) توسعه ظرفیت‌ها و استعداد‌های کارکنان را در بین‌المللی‌سازی دانشگاه مؤثر می‌داند.

بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی^۱

این عامل بر سازوکارهایی اشاره دارد که با استفاده از آنها می‌توان به برنامه‌های درسی دانشگاهی وجهه بین‌المللی داد و تأکیدش بر گنجاندن مطالبی است که به دانشجویان در کسب صلاحیت‌های بین‌المللی کمک نماید. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی گسترش مطالعه زبان‌های خارجی (به‌ویژه انگلیسی)، طراحی سازوکارهای تدریس/یادگیری بین‌المللی، گسترش رشته‌هایی با ویژگی‌های بین‌المللی، طراحی برنامه‌های درسی پایه مشترک، تشکیل کمیته‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در دانشکده‌ها، استانداردهای فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی دانشگاه بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«وقتی ما خواهیم به سمت بین‌المللی‌سازی پیش برویم باید برنامه‌های درسی مون، روش‌های تدریس مون و رشته‌های تحصیلی مون را به سمت استانداردهای بین‌المللی سوق دهیم و بهتره روی رشته‌هایی مثل رشته‌های فنی مهندسی، پزشکی یا فناوری‌های اطلاعات تمرکز کنیم که بهتر بتونیم بین‌المللی شویم».

در این زمینه واندروند^۲ (۱۹۹۶) بیان می‌کند که دانشگاه‌های مطرح بین‌المللی همچون دانشگاه‌های گریفیث، کنسا، موناش، آدلاید، آلبرتا و مینه‌سوتا رشته‌ها و برنامه‌های درسی خود را تا حد زیادی بین‌المللی نموده‌اند تا دانشجویان را به‌عنوان شهروندان جهانی آماده نمایند. نایت (۲۰۱۴) برنامه درسی بین‌المللی را مهم‌ترین عنصر بین‌المللی‌سازی آموزش

1. The Internationalization of Curriculum
2. Van Der Wende

عالی می‌داند. خلیدا و همکاران (۲۰۱۷) بیان می‌کنند که دوره‌های تحصیلی بین‌المللی از عوامل مؤثر در بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌های پاکستان است.

شرایط زمینه‌ای^۱

این عامل بر تاریخ، قدمت، جهت‌گیری و رسالت دانشگاه برای بین‌المللی‌سازی اشاره دارد و تأکیدش بر این مسئله است که دانشگاه‌های بزرگ و قدیمی امکان بهتری برای بین‌المللی‌سازی دارند. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی جهت‌گیری دانشگاه (آموزش محور بودن / پژوهش محور بودن)، قدمت و پیشینه دانشگاه در بین‌المللی‌سازی، رسالت اصلی دانشگاه (نخبه‌پروری یا جامع شدن)، فرهنگ اجتماعی غالب بر دانشگاه و کشور، فرهنگ سیاسی غالب بر دانشگاه و کشور، ساختار اداری حاکم (متمرکز بودن / غیرمتمرکز بودن) بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«خوب! فک کنید ما کارکنان بین‌المللی استخدام کردیم، دوره‌های بین‌المللی را توسعه دادیم، تبادلات علمی بین‌المللی داشتیم، پردیس‌های بین‌المللی احداث کردیم، آیا اینا کافیه؟ به نظر من نه اینا کفایت نمی‌کنه و عوامل مهمی دیگری مثل بافت فرهنگی جامعه، نوع نگاه سیاسی و امنیتی دولت‌ها به بین‌المللی‌سازی وجود داره یا حتی در خود دانشگاه اینکه آموزش محوره یا پژوهش محور؟ نخبه‌پروره یا هدفش جامع شده؟ آیا پیشینه‌ای در زمینه بین‌المللی‌سازی داره یا نه؟ اینا عوامل مهمیه که باید در بین‌المللی‌سازی دانشگاه مورد توجه باشه».

در این زمینه کلیفورد (۲۰۰۹) بیان می‌کند که بین‌المللی‌سازی به سوابق، پیشینه و ماهیت رشته‌های دانشگاهی مرتبط است. به نظر واتابه^۲ (۲۰۱۰) برای سنجش میزان بین‌المللی‌سازی دانشگاه باید عواملی همچون قدمت دانشگاه، نخبه‌گرایی دانشگاه و جامعیت دانشگاه را مورد توجه قرار داد. از نظر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۶) شهرت علمی دانشگاه‌ها و نزدیکی جغرافیایی از عوامل تأثیرگذار در بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است.

فرصت‌های بین‌المللی^۳

این عامل مبتنی بر فرصت‌هایی است که دانشگاه برای بین‌المللی‌سازی باید آنها را مورد توجه قرار دهد و تأکیدش بر تکنیک‌های جایجایی برنامه‌ها (خواهرخواندگی، نمایندگی،

1. Contextual Conditions
2. Watabe
3. International Opportunities

اعتبارسنجی و...) و روش‌های ارائه آموزش عالی (پردیس دانشگاهی، دانشگاه مجازی، مرکز مطالعه و...) به فراسوی مرزهای ملی است. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی گسترش پردیس‌های بین‌المللی، گسترش برنامه‌های خواهرخواندگی (توئینگ)، گسترش برنامه‌های نمایندگی (فرانچایز)، گسترش آموزش‌های مجازی بین‌المللی، گسترش برنامه‌های دو مدرک‌گرایی بین‌المللی، توسعه دانشگاه‌های اشتراکی، شبکه‌سازی بین‌المللی، برندسازی و منزلت‌سازی دانشگاه‌ها، گسترش قطب‌های بین‌المللی بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«خوب! امروزه دنیا با گذشته خیلی فرق کرده، چراکه فاصله‌ها کم شده و به راحتی دانشجو و استاد می‌توانند از فاصله‌های دور با هم در ارتباط باشند، این یه فرصته که دانشگاه‌های ما می‌تونن به سمت بین‌المللی‌سازی مجازی روی بیارند یا شعب خارج از کشور احداث یا پردیس‌های داخلی با هدف جذب دانشجو خارجی تأسیس کنند. اینا فرصت‌های بین‌المللیه که دانشگاه‌های ما نباید به راحتی از کنار آنها رد بشن».

در این زمینه نایت (۲۰۱۴) بیان می‌کند که قطر و امارات متحده از جمله کشورهایی هستند که درصدد دستیابی به فرصت‌های بین‌المللی‌اند و در کمتر از ۱۵ سال گذشته، پذیرای بیش از ده‌ها موسسه آموزشی خارجی، سازمان‌های معتبر پژوهشی و علمی بوده‌اند. قریشی و همکاران (۲۰۱۴) ایجاد شعب خارج از کشور، شبکه‌سازی بین‌المللی، موافقت‌نامه‌های بین‌المللی و... را از ویژگی‌های دانشگاه بین‌المللی بیان می‌کنند. پوار (۲۰۱۶) بیان می‌کند که پردیس‌های بین‌المللی، دانشگاه‌های مجازی بین‌المللی، قطب‌های آموزشی بین‌المللی و مراکز مطالعه منطقه‌ای از راهکارهای گسترش بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است.

نظارت و ارزیابی^۱

این عامل بر ارزشیابی و سنجش فعالیت‌های بین‌المللی دانشگاه اشاره دارد و تأکیدش بر نظارت بر طرح‌ها و برنامه‌های بین‌المللی دانشگاه در جهت دریافت بازخورد و اصلاح برنامه‌ها است. این مقوله دارای دسته‌های مفهومی بازبینی کیفیت بین‌المللی دانشگاه، سنجش عملکرد کارکنان بین‌المللی، نظارت بر عملکرد استخدام کارکنان بین‌المللی، بازبینی سالانه فعالیت‌های بین‌المللی داخلی دانشگاه، ارزیابی و بازبینی رشته‌های

بین‌المللی، ارزیابی و بازبینی برنامه‌های درسی بین‌المللی شده بود. در این زمینه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید:

«ببینید، هر فعالیت سازمانی نیاز به نظارت و بازبینی دارد، حالا وقتی ما گام در راه بین‌المللی‌سازی می‌گذاریم، باید کل این فرایند را مورد بازبینی و پایش قرار دهیم تا از نقاط ضعف و قوت آن آگاهی پیدا کنیم و از بازخوردها برای بهتر شدن فرایند بین‌المللی دانشگاه استفاده کنیم».

در این زمینه نایت و دی‌ویت (۱۹۹۵) بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها را، چرخه مداوم آگاهی، تعهد، برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت و تقویت می‌دانند. به نظر رادزکی (۲۰۰۰) نظارت و ارزیابی فرایند بین‌المللی‌سازی این امکان را فراهم می‌آورد تا نقاط قوت و ضعف دانشگاه بین‌المللی شناسایی و اصلاح شود. از نظر واتابه (۲۰۱۰) دانشگاه‌هایی که قصد بین‌المللی‌سازی دارند باید بر این فرایند نظارت داشته باشند و به‌صورت سالانه آن را ارزیابی نمایند.

اعتبار سازوکارهای شناسایی شده به چه میزان است؟

برای اعتبارسنجی مدل اندازه‌گیری سازوکارهای توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد، به این صورت که در مرتبه اول بارهای عاملی متغیرهای مشاهده‌پذیر روی متغیر مکنون مربوط به خود و در مرتبه دوم بارهای عاملی متغیرهای مکنون سطح اول روی متغیر مکنون سطح دوم مورد بررسی قرار گرفت.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

تحلیل عاملی تأییدی، بار عاملی هر نشانگر روی سازه مربوط به خود را مورد بررسی قرار می‌دهد و میزان آن باید بالاتر از ۰/۷ باشد و مقدار T متناظر بالاتر از ۱/۹۶ برای هر بار عاملی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و در این صورت این نشانگر از دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه مکنون برخوردار است. همان‌طور که در جدول ذیل مشخص است تمامی گویه‌ها دارای بار عاملی مناسبی (بالاتر از ۰/۷) بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی در سطح ۰/۰۵ معنادارند و مقدار T متناظر با هر بار عاملی از مقدار بحرانی آن (۱/۹۶) بیشتر است در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردار بوده، مورد تأییدند (جدول ۳)

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول

سطح معناداری	آماره T	بار عاملی	سازه
۰/۰۵	۴۲/۷۵	۰/۸۷۸	همکاری‌های علمی بین‌المللی
۰/۰۵	۴۱/۴۳	۰/۸۶۵	
۰/۰۵	۳۴/۴۹	۰/۹۱۳	
۰/۰۵	۳۷/۵۷	۰/۹۲۳	
۰/۰۵	۲۳/۴۴	۰/۸۵۴	
۰/۰۵	۴۵/۷۸	۰/۸۶۴	فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی
۰/۰۵	۳۶/۵۶	۰/۸۹۰	
۰/۰۵	۴۹/۵۶	۰/۸۸۵	
۰/۰۵	۴۸/۵۱	۰/۸۳۴	
۰/۰۵	۵۶/۴۴	۰/۸۴۱	راهبردهای سازمانی
۰/۰۵	۳۱/۴۵	۰/۹۳۱	
۰/۰۵	۴۶/۸۹	۰/۸۷۰	
۰/۰۵	۳۹/۲۱	۰/۸۸۳	
۰/۰۵	۴۷/۲۹	۰/۹۱۲	
۰/۰۵	۵۶/۲۲	۰/۹۴۳	
۰/۰۵	۳۴/۸۹	۰/۸۹۴	
۰/۰۵	۵۶/۴۵	۰/۸۷۱	
۰/۰۵	۴۵/۳۴	۰/۸۸۲	راهبردهای حمایتی
۰/۰۵	۳۲/۴۹	۰/۸۳۴	
۰/۰۵	۵۱/۴۰	۰/۸۵۴	
۰/۰۵	۴۱/۳۳	۰/۸۵۹	
۰/۰۵	۳۵/۴۱	۰/۸۶۹	
۰/۰۵	۴۵/۷۸	۰/۸۹۱	
۰/۰۵	۴۲/۷۱	۰/۸۹۳	
۰/۰۵	۴۰/۹۰	۰/۸۸۷	توسعه منابع انسانی
۰/۰۵	۴۱/۴۲	۰/۸۹۴	
۰/۰۵	۵۲/۴۸	۰/۸۹۶	

۰/۰۵	۴۹/۳۴	۰/۸۹۹	توسعه منابع انسانی
۰/۰۵	۴۷/۵۰	۰/۹۱۸	
۰/۰۵	۳۴/۴۶	۰/۹۱۷	
۰/۰۵	۳۷/۴۰	۰/۸۶۹	بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی
۰/۰۵	۴۱/۴۸	۰/۸۶۸	
۰/۰۵	۴۵/۴۹	۰/۹۰۲	
۰/۰۵	۳۷/۴۷	۰/۹۱۲	
۰/۰۵	۴۴/۴۳	۰/۸۸۳	
۰/۰۵	۴۶/۴۰	۰/۸۳۴	
۰/۰۵	۳۹/۴۱	۰/۸۶۵	شرایط زمینه‌ای
۰/۰۵	۴۰/۴۱	۰/۷۹۰	
۰/۰۵	۳۹/۵۶	۰/۸۰۱	
۰/۰۵	۳۸/۵۷	۰/۸۸۴	
۰/۰۵	۴۳/۴۷	۰/۹۱۸	
۰/۰۵	۴۲/۸۹	۰/۸۹۶	
۰/۰۵	۴۱/۳۴	۰/۷۸۹	فرصت‌های بین‌المللی
۰/۰۵	۴۲/۳۸	۰/۷۸۳	
۰/۰۵	۳۸/۴۹	۰/۸۱۲	
۰/۰۵	۴۲/۴۹	۰/۸۴۷	
۰/۰۵	۳۹/۷۶	۰/۹۱۲	
۰/۰۵	۳۹/۶۷	۰/۹۰۱	
۰/۰۵	۴۳/۶۸	۰/۸۷۳	
۰/۰۵	۴۰/۹۸	۰/۸۸۲	
۰/۰۵	۴۳/۸۶	۰/۷۸۹	
۰/۰۵	۳۸/۴۰	۰/۸۷۴	نظارت و ارزیابی
۰/۰۵	۴۱/۷۸	۰/۸۳۷	
۰/۰۵	۴۳/۷۶	۰/۸۵۶	
۰/۰۵	۵۱/۶۶	۰/۸۳۲	
۰/۰۵	۴۷/۵۶	۰/۸۶۷	
۰/۰۵	۴۲/۷۰	۰/۸۹۳	

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

در مدل عاملی مرتبه دوم، متغیرهای مشاهده‌شده خود تحت تأثیر یک متغیر مکنون سطح بالاتر هستند و از آنجاکه در تحقیق حاضر، هر کدام از متغیرهای مکنون «همکاری‌های علمی بین‌المللی، فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی، راهبردهای سازمانی، راهبردهای حمایتی، توسعه منابع انسانی، بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی، فرصت‌های بین‌المللی، نظارت و ارزیابی و شرایط زمینه‌ای» می‌توانند به‌عنوان سازوکارهای توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور عمل نمایند، لذا تحلیل عاملی مرتبه دوم انجام شده است. همان‌طور که در جدول ذیل مشاهده می‌شود، مقادیر بار عاملی بالاتر از ۰/۷ است که نشان می‌دهد که این مقادیر در سطح ۰/۰۵ معنادارند و مقدار T متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۱/۹۶) است، در نتیجه، می‌توان گفت این سازه‌ها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازوکارهای توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور برخوردار بوده، مورد تأییدند. همچنین مقدار AVE برابر با ۰/۷۸۲ گزارش شده که از میزان ۰/۵ بیشتر بوده و در نتیجه روایی همگرای مدل نیز تأیید می‌شود. همچنین میزان Q^2 استون گایسلر در همه متغیرها مثبت و بالاتر از مقدار ۰/۳۵ است که این خود نشان‌دهنده کیفیت مناسب مدل اندازه‌گیری است و مدل می‌تواند نشانگرهای متغیرهای مکنون درون‌زای انعکاسی را پیش‌بینی نماید. با توجه به آنچه گفته شده ۹ مقوله شناسایی شده در بخش کیفی می‌توانند به‌عنوان عوامل زیر بنایی توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور به کار رفته و آن را پیش‌بینی نمایند (جدول ۴)

جدول ۴: نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم

سازه‌ها	بار عاملی	آماره T	سطح معناداری	Q^2
همکاری‌های علمی بین‌المللی	۰/۸۸۳	۴۸/۵۷	۰/۰۵	۰/۶۷۵
فعالیت‌های فوق‌برنامه بین‌المللی	۰/۸۹۱	۵۱/۸۹	۰/۰۵	۰/۶۸۳
راهبردهای سازمانی	۰/۸۷۳	۵۰/۹۸	۰/۰۵	۰/۶۵۱
راهبردهای حمایتی	۰/۸۸۹	۵۲/۷۸	۰/۰۵	۰/۶۷۹
توسعه منابع انسانی	۰/۸۷۶	۴۹/۷۴	۰/۰۵	۰/۶۵۵
بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی	۰/۸۶۹	۴۸/۶۷	۰/۰۵	۰/۵۹۱
فرصت‌های بین‌المللی	۰/۸۸۴	۴۶/۶۷	۰/۰۵	۰/۶۶۱

سازه‌ها	بار عاملی	آماره T	سطح معناداری	Q ²
نظارت و ارزیابی	۰/۸۹۴	۵۱/۹۱	۰/۰۵	۰/۶۹۴
شرایط زمینه‌ای	۰/۹۱۱	۴۹/۸۷	۰/۰۵	۰/۷۱۹
AVE	۰/۷۸۲			
ρ_c	۰/۹۳۴			
α	۰/۹۳۱			

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی سازوکارهای توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور صورت گرفته است. ابتدا در بخش کیفی و با استفاده از مصاحبه، سازوکارهای توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور شناسایی شد و سپس در بخش کمی این سازوکارها مورد اعتباریابی قرار گرفت. لذا رویکرد پژوهش حاضر ترکیبی و از نوع اکتشافی است. یافته‌های پژوهش در بخش کیفی نشان داد که از نظر مصاحبه‌شوندگان می‌توان با استفاده از سازوکارهای همکاری‌های علمی بین‌المللی، فعالیت‌های فوق برنامه بین‌المللی، راهبردهای سازمانی، راهبردهای حمایتی، توسعه منابع انسانی، بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی، فرصت‌های بین‌المللی، نظارت و ارزیابی و فراهم بودن شرایط زمینه‌ای به توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور کمک کرد، همچنین یافته‌های حاصل از بخش کمی مؤید یافته‌های کیفی بوده و نشانگر آن بود که سازوکارهای نه‌گانه شناسایی شده از اعتبار بالایی برخوردار است و می‌توانند به‌عنوان عوامل توسعه بین‌المللی‌سازی نظام آموزش عالی کشور در نظر گرفته شوند. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان توصیه نمود که مسئولان و متولیان نظام آموزش عالی توجه جامعی به این سازوکارها داشته باشند و تلاش نمایند تا پیشرفت‌های علمی دانشگاه‌ها همچنین فرهنگ غنی ایرانی/اسلامی را به مردمان سایر کشورها بشناسانند و آنها را برای تحصیل در دانشگاه‌های کشور ترغیب نمایند. همچنین با اینکه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی رویکردی مثبت بوده و بر کیفیت بخش آموزش و تدریس، منزلت و شهرت دانشگاه، تأمین بودجه و اعتبارات مالی دانشگاه‌ها، تقویت تحقیقات و تولیدات علمی و... تأثیر گذار است، اما سیاست‌گذاران باید شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه را مدنظر داشته باشند و با توجه به این شرایط مبادرت به بین‌المللی‌سازی آموزش عالی نمایند. در پایان با توجه به نتایج به‌دست آمده

پیشنهادهای ذیل، برای توسعه بین‌المللی سازی آموزش عالی ارائه می‌شود:

همکاری علمی بین‌المللی

- دانشگاه‌ها توافق‌نامه‌های علمی و پژوهشی با دانشگاه‌های خارجی و مبتنی بر شرایط سیاسی و فرهنگی کشور انعقاد نمایند.
- دانشگاه‌ها به سمت جذب هزینه‌های تحقیقاتی بین‌المللی که برای برطرف نمودن چالش‌های جهانی وجود دارد، حرکت نمایند.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به کمک دانشگاه‌های کشور به سمت تشکیل کنسرسیوم‌های علمی بین‌المللی منطقه‌ای حرکت نماید.

فعالیت‌های فوق برنامه بین‌المللی

- هم‌اندیشی‌های سالانه‌ای با حضور اساتید و دانشجویان بین‌المللی در راستای گسترش افق‌های بین‌المللی دانشگاه‌ها برگزار شود.
- سازمان‌های مردم‌بنیان برای فعالیت در دانشگاه‌ها ترغیب گردد و از ظرفیت‌های مثبت آنها در جهت بهبود شرایط دانشگاه استفاده گردد.
- انجمن‌های علمی کشور به تعامل و ارتباط با انجمن‌های علمی خارجی در جهت کسب علم و دانش روز ترغیب شوند.

راهبردهای سازمانی

- مدیران دانشگاهی متعهد به بین‌المللی سازی آموزش عالی در چارچوب نقشه علمی کشور و سند دانشگاه اسلامی باشند.
- کارکنان دانشگاه به‌ویژه اعضای هیئت علمی در فرایند بین‌المللی سازی درگیر شوند و از ظرفیت‌های آنها استفاده گردد.
- ساختار سازمانی مسئول و پاسخگو برای بین‌المللی سازی مؤسسات آموزش عالی ایجاد شود.
- طرح‌ها و برنامه‌های راهبردی بلندمدتی برای بین‌المللی سازی دانشگاه‌ها ایجاد گردد.
- سازوکارهای سازمانی برای جذب شرکای تحقیقاتی بین‌المللی تسهیل گردد.

راهبردهای حمایتی

- واحدهای مشاوره‌ای برای آشنایی دانشجویان خارجی با فرهنگ و آداب و رسوم مردم کشور ایجاد شود.
- برای دانشجویان داخلی و خارجی بورسیه‌های تحصیلی با هدف کسب علوم مختلف

- و آشنایی با فرهنگ‌های سایر ملل راه‌اندازی شود.
- برای اعضای هیئت علمی فرصت‌های مطالعاتی برای به‌روزرسانی علم و دانش آنها در دانشگاه‌های مطرح خارجی فراهم شود.
- امکانات اقامتی و رفاهی برای اساتید و دانشجویان خارجی برتر فراهم گردد.
- از دستاوردهای علمی و پژوهشی چاپ‌شده در مجلات بین‌المللی حمایت کافی صورت گیرد.

توسعه منابع انسانی

- آموزش‌های ضمن خدمت برای اعضای هیئت علمی و کارکنان اداری برگزار شود تا آنها با روش مواجهه مناسب با دانشجویان و اساتید خارجی آشنا شوند.
- دانشگاه‌هایی که بین‌المللی‌سازی را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند، بهتر است نظام جامع آموزشی طراحی نمایند تا کارکنان دانشگاه با وظایف آموزشی بین‌المللی خود آشنا شوند.
- نیروهای انسانی که دارای شایستگی‌های بین‌المللی‌اند در دانشگاه‌ها جذب و استخدام شوند.
- سفرهای علمی بین‌المللی برای کارکنان و اعضای هیئت علمی با هدف غنی‌سازی شغلی کارکنان برگزار شود.

بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی

- برنامه درسی رشته‌هایی که ظرفیت بیشتری برای بین‌المللی‌سازی دارد همچون رشته‌های فنی و مهندسی و پزشکی مورد توجه قرار گیرد.
- دوره‌های تحصیلی کوتاه‌مدت یا بلندمدتی برای یادگیری زبان‌های خارجی در دانشگاه دائر شود.
- کارگروه‌هایی برای نظارت بر بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی و تغییر برنامه‌های درسی مبتنی بر شرایط روز جهانی تشکیل شود.
- برنامه‌های درسی پایه مشترک^۱ برای رشته‌های تحصیلی دانشگاه طراحی گردد.

فرصت‌های بین‌المللی

۱. Core Curriculum: این نوع برنامه‌درسی با عرضه‌کردن شکل‌های مختلفی از دانش، مرزهای موضوعات درسی را نادیده می‌گیرد و مسائل مربوط به یک امر کلی فرهنگی یا اجتماعی را پایه فعالیت‌های تربیتی قرار می‌دهد و به‌منظور توجه عمیق‌تر بر روی فرهنگ‌های غیرغربی شکل گرفته است.

- دانشگاه‌های مادر، طرح‌ها و برنامه‌هایی برای گسترش پردیس‌های بین‌المللی با هدف جذب دانشجویان خارجی داشته باشند.
- دانشگاه‌های کشور به سمت گسترش برنامه‌های خواهرخواندگی، نمایندگی و آموزش مجازی با سایر دانشگاه‌های جهان حرکت کنند.
- دانشگاه‌های مادر، طرح‌ها و برنامه‌هایی برای تشکیل و گسترش قطب‌های علمی منطقه‌ای داشته باشند.

نظارت و ارزیابی

- عملکردهای سالانه دانشگاه‌ها در زمینه بین‌المللی‌سازی به صورت سالانه بررسی و بازبینی شود.
- کیفیت برنامه‌های درسی و دوره‌های تحصیلی بین‌المللی دانشگاه‌ها مورد نظارت و بازبینی قرار گیرد.
- بر استخدام کارکنان و اعضای هیئت علمی بین‌المللی نظارت وجود داشته باشد.

شرایط زمینه‌ای

- قدمت و پیشینه دانشگاه‌ها برای بین‌المللی‌سازی لحاظ شود، چراکه دانشگاه‌های قدیمی، ظرفیت‌های بیشتری برای بین‌المللی‌سازی دارند.
- جهت‌گیری دانشگاه از نظر آموزش محور یا پژوهش محور بودن لحاظ شود و بر آن اساس نسبت به بین‌المللی‌سازی اقدام شود.
- فرهنگ اجتماعی، سیاسی و ساختار اداری حاکم بر دانشگاه و کشور، در جریان بین‌المللی‌سازی دانشگاه مورد توجه قرار گیرد.

منابع

۱. آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۵). همکاری‌های بین‌المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۱۲. شماره ۱.
۲. جاودانی، حمید. (۱۳۸۸). جهانی‌شدن و آموزش عالی، گسست میان نظریه تا کنش: راهبردهایی نوین برای توسعه آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۳.
۳. حق دوست، علی‌اکبر؛ بهنام صادقی‌راد. محمودرضا دهقانی؛ طاهره اسلامی‌نژاد؛ هاجر شفیعیان؛ مهستی علیزاده و رقیه ارشاد سرابی. (۱۳۹۲). راهبردهای توسعه دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در راستای حضور فعال در عرصه بین‌الملل. فصلنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. سال دهم. شماره ۲.
۴. حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن، بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. دوره دوم. شماره ۴.
۵. خراسانی، اباصلت و حامد زمانی‌منش. (۱۳۹۱). راهبردهای مؤثر در بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. دوره ۵. شماره ۳.
۶. فتحی‌واجارگاه، کورش؛ محبوبه عارفی و حامد زمانی‌منش. (۱۳۹۰). بررسی موانع پذیرش دانشجویان خارجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۲.
۷. وحدت، محمدعلی و کرامت‌ا... زیاری. (۱۳۸۱). دانشگاه‌ها در فرایند جهانی‌شدن. مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور. جلد اول. تهران: نشر سازمان سنجش.

8. Abue, P. (2002). *The U.S. Community College Model: SUNY System—Potentials for Adaptation to International Educational Communities*. New York, NY: The Institute for Community College Development.
9. Altbach, G. P. & J. Knight. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11. No. 3/4. Fall/Winter 2007 290-305.
10. American Council on Education. (2009). Internationalization Collaborative. Retrieved July 27, 2009, from [http://www.Acenet.Edu/am/Template.cfm?Section=cii Networks &Template=/CM/HtmlDisplay.cfm&contentid=L1068](http://www.Acenet.Edu/am/Template.cfm?Section=cii%20Networks&Template=/CM/HtmlDisplay.cfm&contentid=L1068).
11. Association of International Education Administrators. (1995). A Research Agenda for the Internationalization of Higher Education in the United States. Washington, DC: Author.
12. Association of Universities and Colleges of Canada. (1998). Internationalization: Building on Our Experience. Conference Proceedings, Halifax, Canada. Retrieved May 28, 2000, From <Http://Www.Aucc.Ca/En/International/Conf-Proc-98.Html>
13. International Association of Universities. (2005). IAU 4th Global Survey, the Full Text of This Book Is Available on Line Via This Link <http://www.Iau-Aiu.net/Content/Iau-Global-Surveys>.
14. Babalola, J. B. (2003). Budget Preparation and Expenditure Control in Education. In Babalola J. B. (Ed.). *Basic Text in Educational Planning*. Ibadan, Nigeria: Awemark Industrial Printers.
15. Bedenlier, S. & O. Zawacki-Richter. (2015). *Internationalization of Higher Education and*

- the Impacts on Academic Faculty Members*. Research in Comparative & International Education. Sagepub.Co.Uk/Journalspermissions.Nav.
16. Bostrom, C. (2010). Diffusion of Internationalization in Turkish Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 14.
17. Bond, S. (2003). *Untapped Resources: Internationalization of the Curriculum and Classroom Experience: a Selected Literature Review* (CBIE Research Millennium Series No. 7). Ottawa. ON: Canadian Bureau for International Education.
18. Cheng, Y. C. (2000). Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*. 14(4).
19. Clifford, V. (2009). Engaging the Disciplines in Internationalising the Curriculum. *International Journal for Academic Development*. Vol. 14. No. 2.
20. De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
21. Ellingboe, B. J. (1998). Divisional Strategies to Internationalize a Campus Portrait: Results, Resistance, and Recommendations From a Case Study at a U.S. University. In J. A. Mestenhauser & B. J. Ellingboe (Eds.). *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (Pp. 198-228). Phoenix, AZ: American Council on Education and ORYX Press.
22. Fu Ho, H.; M. Huang Lin. & C. Yang. (2015). Goals, Strategies, and Achievements in the Internationalization of Higher Education in Japan and Taiwan. *International Education Studies*. Vol. 8. No. 3.
23. Green, M.; P. Eckel. & A. Barblan. (2002). *The Brave New (and Smaller) World of Higher Education: a Transatlantic View*. Washington, DC: American Council on Education.
24. Green, M. (2007). Internationalization of Community Colleges: Barriers and Strategies. *New Directions for Community Colleges*. No. 138.
25. Green, M. F. & L. Siaya. (2005). *Measuring Internationalization at Community Colleges*. Washington, DC: American Council on Education.
26. Green, M. F., D. Luu. & B. Burris. (2008). *Mapping Internationalization on U.S.* Washington, DC: American Council on Education.
27. Halpin, T. & C. Buckley. (2004). *Forget Oil, Overseas Students Make Money*. The Times Online UK.
28. International Association of Universities. (1997). *Internationalization of Higher Education Task Force Framework for Action*. Retrieved May 28, 2001, From [Http: //Www.Unesco.Org/Iau/Tfi_Framework.Html](http://Www.Unesco.Org/Iau/Tfi_Framework.Html)
29. Jackson, M. G. (2003). Internationalizing the University Curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 27. No. 3.
30. Jang, J. Y. (2009). *Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education*. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota, United States—Minnesota. Retrieved June 27, 2009, From Dissertations & Theses.
31. Kelleher, A. (1996). *Learning From Success: Campus Case Studies in International Program Development*. New York, NY: Peter Lang.
32. Khalida, J.; A. J. Alia; M. Khaleela; S. Islama. Q. F. Shua. (2017). Towards Global Knowledge Society: a SWOT Analysis of Higher Education of Pakistan in Context of Internationalization. *Journal of Business*. Vol. 2. No. 2.
33. Knight, J. (1997). Internationalization of Higher Education: a Conceptual Framework. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Eds J Knight & H De Wit. European Association for International Education (EAIE). Amsterdam.
34. Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. No. 8.
35. Knight, J. (2006). *Higher Education Crossing Borders Commonwealth of Learning and*

- UNESCO. Vancouver and Paris: Commonwealth of Learning and UNESCO.
36. Knight, J. (2014). *International Education Hubs: Student. Talent, Knowledge Models*, Dordrecht, Netherlands, Springer Publishers.
37. Knight, J. & H. De Wit. (1995). *Strategies for Internationalization of Higher Education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the USA*. Amsterdam: European Association for International Education.
38. Leask, B. (2015). *Internationalising the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
39. Marginson, S. (2011). International Education in Australia: a Long Way Down. *International Higher Education*. No. 62. Winter 2011. https://htmlbprod.bc.edu/pls/htmlb/f?p=2290:4:14892935218341::NO::RP_4:P0_content_id:114003.
40. Maudarbekova, B. & Z. Kashkinbayeva. (2014). *Internationalization of Higher Education in Kazakhstan*. 5th World Conference on Educational Sciences.
41. Morphew, C. C. & M. Hartley. (2006). Mission Statements: a Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type. *The Journal of Higher Education*. 77(3).
42. Nilsson, B. (2003). Internationalization at Home from a Swedish Perspective: the Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7. No. 1.
43. OECD. (2016). *Education at a Glance: the Full Text of This Book Is Available on Line Via This Link*. http://www.oecd-ilibrary.org/Education/Education-at-a-Glance-2014_Eag-2014-En.
44. Pawar, S. (2016). Internationalization of Higher Education in India: Pathways and Initiatives. *Journal of Research & Method in Education*. Vol. 6. Issue 3.
45. Porter, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: the Free Press.
46. Qureshi, M. I.; S. Y. Janjua; K. H. Zaman. M. S. Lodhi. & Y. B. Tariq. (2014). Internationalization of Higher Education Institutions: Implementation of DMAIC Cycle. *Scientometrics*. Vol. 98. Issue 3.
47. Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
48. Rudzki, R. E. J. (2000). Implementing Internationalisation: the Practical Application of the Fractal Process Model. *Journal of Studies in International Education*. the Online Version of This Article Can be Found At: <http://jsi.sagepub.com/Content/4/2/77>
49. Rumbley L. E. & P. G. Altbach. (2016). The Local and the Global in Higher Education Internationalization. In: E. Jones; R. Coelen; J. Beelen. & H. Wit. (Eds). *Global and Local Internationalization*. Transgressions: Cultural Studies and Education. Sensepublishers, Rotterdam.
50. Schoorman, D. (1999). The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: a U.S. Based Case Study. *Journal of Studies in International Education*. 3(3).
51. Scott, P. (1998). *The Globalization of Higher Education*. Published by SRHE and Open University Press.
52. Siaya, L. & F. M. Hayward. (2003). *Mapping Internationalization on U.S. Campuses: Final Report*. Washington, DC: American Council on Education.
53. Solomon Arulraj, D. (2017). The Internationalization of Higher Education in the UAE and the Implications for Undergraduate Students' Institutional Choice for Postgraduate Studies, Transitions. *Journal of Transient Migration*. Vol. 1. No. 2.
54. Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. CA: Sage.
55. Stearns, P. N. (2009). *Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities*. New York. NY: Routledge.
56. Van Der Wende, M. (1996). *Internationalizing the Curriculum in Dutch Higher Education: an International Comparative Perspective*. Den Haag: NUFFIC.
57. Watabe, Y. (2010). *Japanese Approaches to Organizational Internationalization of Universities: a Case Study of Three National University Corporations*. Retrieved From the University of Minnesota Digital Conservancy. <http://hdl.handle.net/11299/90846>.

سیاست فرهنگی مقوله‌ای است دارای اهمیت راهبردی و شامل اصول مکتوب و غیرمکتوبی است که برای دستیابی به اهداف توسعه پایدار فرهنگی تدوین می‌شود. این پژوهش، با هدف مطالعه تطبیقی سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و مقایسه‌ای - تحلیلی می‌باشد که در مرحله اول ۶ مؤلفه و ۲۴ شاخص سیاست فرهنگی از ادبیات و مبانی نظری استخراج و پس از مصاحبه با ۵ نفر از اعضای «پانل دلفی» خبرگان فرهنگی ایرانی، روایی و پایایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های فرهنگی تأیید و سپس مدل مفهومی براساس الگوی فرایندی کرافت و فورلانگ طراحی شده و اعتبارسنجی آن از روش لاوشه مورد تأیید قرار گرفته است. در مرحله دوم تشابه و تفاوت سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا با تعیین درجه عضویت نهایی هر یک از مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی در مجموعه‌های فازی، با نظرسنجی از ۵ خبره فرهنگی کشور ایران و ۵ خبره فرهنگی کشور استرالیا با استفاده از نرم‌افزار «متلب» انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین شاخص‌های «اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی»، «پذیرش سیاست فرهنگی» و «قانونی نمودن سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی» تشابه ولی در سایر مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی بین دو کشور تفاوت وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت با توجه به بالاتر بودن درجات عضویت نهایی کشور استرالیا، میزان اهمیت دادن این کشور به فرایندهای دستورگذاری، شکل‌گیری، تصویب، اجرا، ارزیابی و بازخورد سیاست فرهنگی از ایران بیشتر و دیدگاه حاکم بر سیاست‌های فرهنگی در استرالیا دیدگاهی گروهی و در ایران دیدگاهی سیاسی و نهادی است.

■ واژگان کلیدی:

مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی، روش لاوشه، درجه عضویت نهایی، تکنیک دلفی فازی، دیدگاه گروهی، دیدگاه سیاسی و نهادی

طراحی مدلی برای مطالعه تطبیقی سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا

سیدرضا صالحی‌امیری

دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
dr.salehiamiri@gmail.com

افسانه زمانی مقدم

دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
afz810@gmail.com

فرشاد رحمتی زنجان‌طلب

دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
fr5631@gmail.com

علی اکبر رضایی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
dr.rezaei50i@yahoo.com

۱. مقدمه

سیاست فرهنگی نوعی توافق رسمی و اتفاق نظر مسئولان و متصدیان امور در تشخیص، تعیین و تدوین مهم‌ترین اصول و اولویت‌های لازم و ضروری در فعالیت فرهنگی می‌باشد و راهنما و دستورالعملی برای مدیران فرهنگی خواهد بود. (صالحی‌امیری، ۱۳۸۹: ۱۷۹) به عبارت ساده‌تر، سیاست فرهنگی شامل اصول مکتوب و غیرمکتوبی است که از سوی برنامه‌ریزان برای ایجاد تغییر در وضع موجود و دستیابی به اهداف مطلوب در حوزه‌های مختلف فرهنگی تدوین می‌شود و توسط مدیران به اجرا در می‌آید. (صالحی‌امیری و عظیمی دولت‌آبادی، ۱۳۸۷: ۱۷۹)

پیشینه سیاست فرهنگی در ایران نشان می‌دهد که نهادهای کلان سیاست‌گذاری فرهنگی به دلیل فقدان یک مدل فرایندی منسجم و پویا، همواره با چالش‌های جدی مواجه بوده‌اند و که یکی از چالش‌های اساسی، عدم شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر سیاست فرهنگی و گسست و ناپیوستگی در فرایند سیاست فرهنگی است که تعامل و ارتباط مؤثری بین متغیرهای درون سیستم و همچنین بین فرایندهای تدوین برنامه (فرایندهای دستورگذاری، شکل‌گیری و تصویب سیاست فرهنگی)، اجرا و ارزیابی (فرایندهای ارزیابی و بازخورد سیاست فرهنگی) برقرار نگردیده و در نتیجه این نهادها به اهداف فرهنگی نائل نشده‌اند.

ریچارد رز^۱ در کتاب خود یادگیری از تطابق سیاست عمومی بیان می‌کند «به جای تمرکز بر اینکه چرا کشورها با هم فرق می‌کنند، از مطالعات تطبیقی سیاست عمومی یاد بگیریم که چگونه کشورها می‌توانند در باره موفقیت و شکست اقدامات از یکدیگر یاد بگیرند». (رز، ۲۰۰۵: ۱)

چرا در این مقایسه تطبیقی کشور استرالیا انتخاب گردیده است؟ یکی از دلایل این است که هر دو کشور دارای تکثر و تنوع قومی و فرهنگی‌اند. در قرن حاضر یکی از عمده‌ترین چالش‌های فرهنگی تعیین چگونگی رابطه و نسبت بین سیاست‌های فرهنگی و توسعه فرهنگی با توجه به تنوع قومی و فرهنگی است. بنابراین ضرورت و اهمیت مقایسه تطبیقی سیاست‌های کلان فرهنگی ایران با کشور استرالیا می‌تواند دستاوردها و رهیافت‌های زیادی را برای کشور ما در برداشته باشد. شناسایی تفاوت‌ها و وجوه مشترک این سیاست‌ها و یادگیری از موفقیت‌ها و شکست‌های اقدامات فرهنگی

است که می‌تواند به‌منزله الگو و راهنمایی برای سیاستگذاران کلان فرهنگی کشور برای دستیابی به اهداف توسعه پایدار فرهنگی قرار گیرد. مطالعه شرایط و مقتضیات فرهنگی کشور استرالیا و ارتباط آن با سیاست‌های فرهنگی اتخاذ شده، درس‌های آموزنده‌ای را در ضرورت انطباق سیاست‌های فرهنگی با شرایط و مقتضیات بومی کشور ما در بر خواهد داشت.

استرالیا اکنون به‌عنوان کشوری برخوردار از تنوع فرهنگی شناخته می‌شود. حدود ۷۵٪ جمعیت استرالیا را انگلیسی‌ها تشکیل داده و سایر ملیت‌های اروپایی و غیراروپایی باقیمانده جمعیت این کشور را تشکیل می‌دهند. از این‌رو وجود ملیت‌های گوناگون سبب ایجاد نژادهای زنده، پویا، خلاق و متنوع فرهنگی در کشور استرالیا شده است.

از آنجایی که کشور ایران به‌دلیل شرایط آب و هوایی و موقعیت استراتژیکی آن همواره در طول تاریخ محل عبور اقوام و ایلات گوناگون و شکوفایی فرهنگ‌های متنوع بوده، حاصل این مراودات گرد آمدن مردمانی با ویژگی‌های فرهنگی و زیستی متنوع بوده است. به همین دلیل خاورشناسان ایران را خاستگاه تنوع دانسته‌اند. (صالحی‌امیری، ۱۳۸۹: ۲۱۷-۲۱۶)

هدف از این پژوهش نیز، مقایسه تطبیقی سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا و ارائه مدلی برای این مقایسه است. منظور از مدل یا الگو، تصویری است که از واقعیت‌ها و روابط موجود گرفته می‌شود و نشانگر متغیرهای موجود، نحوه ارتباط آنها و نتایج حاصل از کنش و واکنش آنهاست. (الوانی، ۱۳۹۵: ۵۲)

از نظر دای^۱ برخی از مدل‌های سیاست عمومی عبارت‌اند از:

۱. مدل تغییرات جزئی - تدریجی^۲: سیاست به‌مثابه «تداوم فعالیت‌های گذشته»؛^۲
- مدل فرایندی^۳: سیاست به‌مثابه چرخه یا فراگردی منظم و پشت سر هم از فعالیت‌ها؛^۳
۳. مدل نهادی^۴: سیاست به‌مثابه «مشارکت نهادهای دولتی»؛^۴ مدل سیستمی^۵: سیاست به‌مثابه «برون‌داد سیستم»؛^۵ مدل گروهی^۶: سیاست به‌مثابه «تعادل و تعامل بین گروه‌ها»؛

1. Dye
2. Incremental Model
3. Process Model
4. Institutional Model
5. System Model
6. Group Model

۶. مدل سیاسی^۱: سیاست به مثابه «بازی‌های قدرت و داد و ستدهای سیاسی». (دای،

۲۰۱۶: ۳۲-۱۱)

با توجه به عام بودن مدل‌های سیاست عمومی، مدل ارائه شده باید علاوه بر ارتباط همه‌جانبه با مقوله سیاست فرهنگی در ایران، دارای سطحی از انتزاع باشد که حتی الامکان همه متغیرها و عوامل مؤثر را در نظر بگیرد. در این راستا محقق براساس مرور ادبیات تحقیق در حوزه مدل‌های موجود و تحقیقات پیشین، مدل مفهومی را براساس الگوی فرایندی و سیستمی کرافت و فورلانگ^۲ (۲۰۱۷) طراحی نموده تا با شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی، بنیانی محکم برای فرایند سیاست فرهنگی در ایران فراهم نماید و با ارائه سیاست‌های مطلوب مدیریت در سازمان‌ها، طراحی فعالیت‌های فرهنگی متناسب با اهداف را اولویت‌بندی نماید. بدین ترتیب نهادهای کلان سیاست‌گذار کشور خواهند توانست در راستای اهداف مشخص شده در سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور به بهسازی فرایند ساختاری و محتوایی سیاست‌های فرهنگی خود پردازند.

۲. بررسی تحقیقات پیشین

مطالعات و تحقیقات انجام‌شده پیرامون موضوع مقایسه سیاست‌های فرهنگی ایران با سایر کشورها بسیار محدود است. در ادامه به برخی از تحقیقاتی که در داخل و بیرون از کشور صورت گرفته، اشاره می‌شود:

الف. تحقیقات انجام‌شده در ایران

۱. اکبری (۱۳۸۲)، در تحقیق خود به بررسی «مطالعه تطبیقی سیاست فرهنگی خارجی ایران، چین، فرانسه و مصر و ارائه الگوی مناسب برای ایران» پرداخته است. در پایان محقق نتیجه می‌گیرد که کشور ما در مقایسه با سایر کشورها با ناکامی‌هایی در سیاست‌های فرهنگی خارجی مواجه بوده که این امر مشکلاتی را در روابط و تعاملات فرهنگی به وجود آورده است.

۲. باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)، در تحقیق خود به بررسی «تدوین الزامات طراحی سیستم خط‌مشی‌گذاری فرهنگی برای ساخت آگاهانه واقعیت آینده» پرداخته است و در پایان نتیجه می‌گیرد که الگوی سیاست‌گذاری براساس مدل سیستمی و فرایندی بهترین الگو است.

1. Policy Model

2. Kraft & Furlong

ب. تحقیقات انجام‌شده در خارج از ایران

۱. استیونسون^۳ در کتاب «هنر و سازمان: اتخاذ سیاست فرهنگی استرالیایی» تحلیلی پیرامون تغییر سناریو در سیاست‌گذاری فرهنگی استرالیا انجام می‌دهد. هدف استیونسون، بررسی تنش‌های ایجادشده به‌وسیله مداخله دولت در تولیدات فرهنگی است و نتیجه می‌گیرد که موضوع اصلی تقسیم فرهنگی است یعنی تفکیک فرهنگ مردمی و هنر متعالی.

۲. خانم کرایک^۴ در کتاب «اصلاح سیاست‌های فرهنگی و هنری» از انتشارات دانشگاه ملی استرالیا در سال ۲۰۰۷ بیان می‌کند که ۵ مدل سیاست فرهنگی وجود دارد که عبارت‌اند از مدل تسهیل‌گر، پشتیبان، معمار، مهندس و تربیت‌کننده نخبگان و نتیجه می‌گیرد که در هیچ کشوری تنها از یک مدل سیاست فرهنگی استفاده نمی‌شود و از این مدل‌ها به‌طور ترکیبی استفاده می‌شود و لذا برای اصلاح سیاست‌های فرهنگی و هنری باید به تمامی آنها توجه نمود.

پژوهش حاضر به‌دنبال پاسخگویی به این سؤال است که چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا وجود دارد و لذا فرضیه‌ای ارائه نشده و محقق در عوض اثبات فرضیات، به‌دنبال پاسخگویی اکتشافی به سؤالات تحقیق بوده است.

۳. چارچوب نظری و مدل مفهومی

چارچوب نظری این تحقیق برگرفته از نظریات کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷) و هاوالت^۵ و همکاران (۲۰۱۱) است که از جامعیت نسبی برخوردارند. کرافت و فورلانگ فرایند سیاست^۶ را توالی منطقی فعالیت‌هایی دانسته‌اند که طی آن سیاست‌ها ایجاد می‌شود. آنها از این توالی منطقی به‌عنوان مدل فرایند سیاست یاد کرده‌اند که به‌دلیل داشتن مفاهیم و زبان کلی، در فرهنگ‌های مختلف انطباق‌پذیر است.

توالی منطقی که کرافت و فورلانگ در این فرایند بیان نمودند شامل این مراحل است: تعریف مشکل، دستور‌گذاری، تهیه و تنظیم سیاست، مشروعیت‌بخشی^۷، اجرا، ارزیابی و

تغییر و خاتمه. (کرافت و فورلانگ، ۲۰۱۷: ۵۸)

3. Stevenson

4. Craik

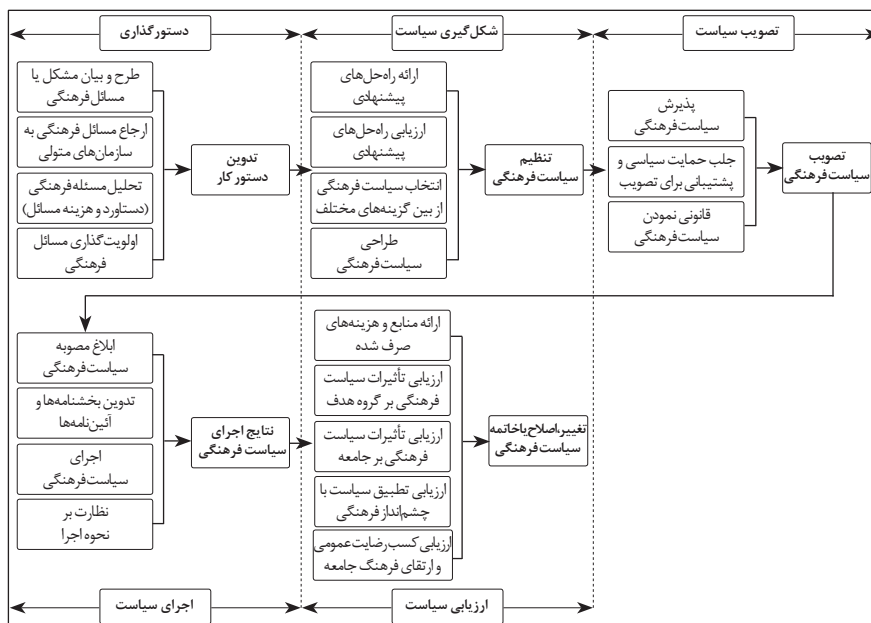
5. Howlett

6. The Policy Process Model

7. Policy Legitimation

فافارد^۱ بیان می‌کند که هاوالت و همکاران در سال ۲۰۰۳ این فرایند را به پنج مرحله زیر تقسیم نمودند: ۱. تعریف مسئله و دستورگذاری^۲؛ ۲. شکل‌گیری، تهیه و تدوین^۳؛ تصمیم‌گیری^۴؛ اجرا و ۵. ارزیابی. (فافارد، ۲۰۰۸: ۱۲۵)

مدل مفهومی با استفاده از الگوی فرایندی کرافت و فورلانگ طراحی شده که در پژوهش حاضر به شکل ۱ نشان داده شده است.



۱۹۰

شکل ۱: مدل مفهومی سیاست فرهنگی (منبع: نگارنده)

مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل مفهومی سیاست فرهنگی به شرح ذیل است:

۳.۱. مؤلفه دستورگذاری و شاخص‌های آن؛

بام‌گارتنر و جونز^۳ معتقدند که دستورگذاری شامل بحث، مجادله و ترغیب ذی‌نفعان خط‌مشی است که هر کدام از آنها مدارک و مستنداتی را در حمایت از مواضع خود ارائه می‌دهند. (بام‌گارتنر و جونز، ۱۹۹۱: ۱۰۴۴)

1. Fafard
2. Agenda Setting
3. Baumgartner & Jones

مرحله دستورگذاری مرحله‌ای است که در آن سیاست‌گذاران تصمیم می‌گیرند با توجه به اهمیت نسبی هر موضوع برچه موضوع یا موضوعاتی تمرکز کنند. در ابتدا باید مسئله یا مشکل را تعریف نمود. مسئله، موقعیت یا وضعیتی است که در راه رسیدن به هدف تعیین شده، مانع ایجاد می‌نماید. (استونر و فریمن، ۱۹۹۵؛ به نقل از پارسایان و اعرابی، ۱۳۹۳)

شاخص‌های مؤلفه دستورگذاری عبارت است از: طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی، ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی، تحلیل مسائل فرهنگی، اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی. (باقری‌اصل و پورعزت، ۱۳۹۱)

۳.۲. مؤلفه شکل‌گیری سیاست فرهنگی و شاخص‌های آن؛

شکل‌گیری خط‌مشی، مرحله‌ای از خط‌مشی‌گذاری است که راه‌حل‌های مختلف جهت حل مسئله توافق شده مورد بررسی قرار می‌گیرد و نهایتاً یک راه‌حل نهایی به‌عنوان خط‌مشی به‌صورت قانونی تصویب گردیده و ابلاغ می‌شود. شکل‌گیری خط‌مشی عبارت است از ایجاد و توسعه مجموعه‌ای از اقدامات مؤثر و توافق شده به‌منظور آنچه در دستورکار خط‌مشی قرار گرفته و اتخاذ تصمیم راجع به آن. (دانش‌فرد، ۱۳۸۹: ۱۹۷-۱۹۵)

در این مرحله با برخورداری از نظریات کارشناسی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، فرهنگی، تعهدات و مسئولیت‌ها، ارزش‌های حاکم بر جامعه و دیگر عوامل مربوط، مسئله یا مشکل فرهنگی بررسی و تجزیه و تحلیل می‌شود. حاصل این فعالیت‌ها دستیابی به گزینه‌ها و راه‌حل‌های مطلوب برای رفع مشکل است که با در نظر گرفتن همه جوانب مسئله به شکل‌دهی، تهیه و تدوین سیاست عمومی می‌انجامد. (الوانی و شریف‌زاده، ۱۳۹۳)

شاخص‌های مؤلفه شکل‌گیری سیاست فرهنگی عبارت است از: ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی ممکن، ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی، انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف، طراحی سیاست فرهنگی. (دانش‌فرد، ۱۳۸۸: ۶۷)

۳.۳. مؤلفه تصویب سیاست فرهنگی و شاخص‌های آن؛

در هر نظام حکومتی، حداقل دو شکل از قانونی شدن مورد بحث قرار می‌گیرد. در ابتدا سؤال این است که چه کسانی فرایندهای اصلی سیاسی را که شامل پذیرش پیشنهادها، مشخصی برای حل مشکلات عمومی است، مورد تأیید و تصویب قرار می‌دهند. در گام دوم، فرایندها و مراحل مشخصی که در آن برنامه‌های سازمان‌ها به تصویب می‌رسند مورد

نظر است. گام اول را پذیرش و گام دوم را قانونی نمودن می‌گویند. (الوانی و شریف‌زاده، ۱۳۹۳: ۹۱)

به‌طور کلی قانونی کردن را به‌مثابه «مشروعیت همسویی و سازگاری با اصول و ضوابط قابل قبول» تعریف می‌نمایند و فرایند اصلی و مردمی برای این امر، برخورداری از آراء اکثریت نمایندگان مجلس است. (الوانی، ۱۳۹۵: ۹۶)

شاخص‌های مؤلفه تصویب عبارت است از: پذیرش سیاست فرهنگی، جلب حمایت سیاسی برای تصویب سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی و قانونی نمودن سیاست فرهنگی. (باقری‌اصل و پورعزت، ۱۳۹۱)

۳.۴. مؤلفه اجرای سیاست فرهنگی و شاخص‌های آن؛

دای معتقد است که اجرا، شامل تمامی فعالیت‌های طرح‌ریزی شده برای عملی شدن خط‌مشی‌ها می‌باشد. (دای، ۲۰۱۶: ۵۵)

پریسمن و وایلداوسکی^۱ می‌گویند که اجرا به‌عنوان «یک فرایند تعاملی» بین آنچه شخص خواهان آن است و روش‌هایی که دستیابی به آن را میسر می‌سازد تلقی می‌شود. (پریسمن و وایلداوسکی، ۱۹۸۴)

در گذشته تلاش‌های زیادی توسط نظریه‌پردازان مختلف برای ارائه مدل و الگو برای اجرای موفق خط‌مشی انجام گرفته است، ولی نتایج به‌دست آمده از خط‌مشی‌های اجراشده نشان‌دهنده آن است که مدل‌ها و الگوهای ارائه‌شده چندان نتایج مطلوبی نداشته است. (قلی‌پور و پورآهنگر، ۱۳۸۹: ۲۲۴)

شاخص‌های مؤلفه اجرا عبارت است از: ابلاغ مصوبه سیاست فرهنگی به قوای سه‌گانه مجریه، مقننه و قضائیه، تدوین بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط با سیاست فرهنگی، اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، خصوصی و عمومی، نظارت بر اجرا. (باقری‌اصل و پورعزت، ۱۳۹۱)

۳.۵. مؤلفه ارزیابی سیاست فرهنگی و شاخص‌های آن؛

در ارزیابی سیاست‌های فرهنگی لازم است سه موضوع مورد ارزیابی قرار گیرد:

۱. خروجی‌ها: ارزیابی منافع به‌وجود آمده از سیاست‌های فرهنگی به نسبت منابع و هزینه‌های صرف‌شده برای دستیابی به آن منافع.

1. Pressman & Wildavsky

2. Output

۲. آثار و نتایج^۱: در این ارزیابی مشخص می‌شود که آیا اهداف از پیش تعیین شده حاصل شده و مسئله‌ای که سیاست‌گذاری فرهنگی به دنبال حل آن بوده حل شده است یا خیر.

۳. پیامدها^۲: در ارزیابی پیامدها، عواقب بلندمدت سیاست‌های فرهنگی بررسی می‌شود. رویکرد نسبی‌گرا در ارزیابی معتقد است هیچ بهترین مدلی برای انجام ارزیابی وجود ندارد و روش‌ها و مدل‌های ارزیابی باید متناسب با موقعیت باشد. (چن^۳، ۲۰۰۵: ۱۲-۱۱) شاخص‌های مؤلفه ارزیابی عبارت است از: ارزیابی منابع و هزینه‌های صرف شده (کارایی)، ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر گروه هدف (اثربخشی)، ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر جامعه (پیامد)، ارزیابی تطبیق سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی، ارزیابی کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه. (باقری‌اصل و پورعزت، ۱۳۹۱)

۳.۶. مؤلفه بازخورد و یادگیری و شاخص‌های آن؛

این مرحله وظیفه دارد نارسایی‌ها و اشکالات را در تمام فرایند سیاست فرهنگی اعم از تدوین، اجرا و ارزیابی تشخیص دهد و دریافت نماید و سپس آنها را جهت اصلاح و تغییر سیاست به مراحل قبلی سیستم برگشت دهد.

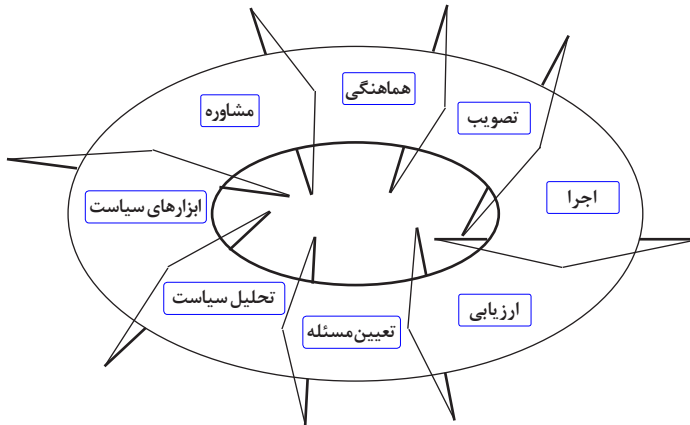
بازخورد مداوم سبب می‌شود تا ضمن جلوگیری از اقدامات انحرافی و خارج از چارچوب تعریف شده، یادگیری دو حلقه‌ای نیز حاصل شود. (قلی‌پور و پورآهنگر، ۱۳۸۹: ۵۴) شاخص‌های مؤلفه بازخورد و یادگیری عبارت است از: میزان تغییر و اصلاح در شیوه اجرا، میزان تغییر و اصلاح در نحوه تصویب سیاست فرهنگی، میزان تغییر و اصلاح در شکل‌گیری سیاست فرهنگی و میزان تغییر و اصلاح در دستورگذاری. (الوانی و شریف‌زاده، ۱۳۹۳)

۳.۷. چرخه سیاست فرهنگی در استرالیا

آلتائوس^۴ و همکاران ایده چرخه سیاست را در استرالیا بیان نمودند. این چرخه یکی از معروف‌ترین مدل‌های سیاست در کشور استرالیا است. این مدل شامل هشت مرحله در یک سیکل دایره‌ای به معنای یک رویکرد جاری، دوره‌ای و تکراری جهت توسعه و

1. Impact
2. Outcome
3. Chen
4. Althaus

بهبود سیاست با بهره مندی از دانش و تجربه است. چرخه سیاست استرالیا به شکل ۲ نمایش داده شده است:



شکل ۲: چرخه سیاست در کشور استرالیا (آلتائوس و دیگران، ۲۰۱۳: ۲۶)

در این دایره، هشت مرحله از چرخه سیاست به ترتیب عبارت‌اند از:

۱. شناسایی موضوع یا مسئله^۱: موضوع یا مسئله جدیدی که از میان چندین سازوکار مطرح می‌شود؛
۲. تجزیه و تحلیل سیاست^۲: تحلیل خط‌مشی، بررسی و شناسایی مسائل، ارزیابی راه‌حل‌های مختلف، ارزیابی منظم اجرای سیاسی و فنی گزینه‌های انتخاب‌شده برای حل مسائل فرهنگی شناسایی‌شده و پیامدهای آن است. تحلیل‌گران خط‌مشی می‌توانند نقش مهمی در صحت فرایند خط‌مشی ایفا نمایند؛
۳. ابزارهای سیاست^۳: شناسایی ابزارهای مناسب دولت که برای اجرای سیاست‌ها مناسب‌اند. شامل قانون، برنامه و...؛
۴. مشاوره^۴: در حال حاضر به‌طور کلی هم در داخل و هم در خارج از دولت با ورود کارشناسان هر دو بخش عمومی و متخصص انجام می‌شود که می‌تواند در تمامی مراحل چرخه سیاست به‌کار گرفته شوند؛
۵. هماهنگی^۵: زمانی که سیاستی وضع می‌شود نیاز است تا از طریق مکانیسم‌های دولتی هماهنگ شود. این مکانیسم‌ها می‌تواند شامل تعامل

1. Issue Identification
2. Policy Analysis
3. Policy Instrument
4. Consultation
5. Coordination

دولت و مجلس با سازمان‌ها باشد؛ ۶. تصمیم‌گیری^۱: یک تصمیم توسط فرد یا نهادهای ذی‌ربط، اغلب توسط یک وزیر و یا کابینه اخذ می‌شود؛ ۷. اجرا^۲: زمانی که سیاستی مصوب شد پس از آن باید توسط برنامه‌های عملیاتی، اجرایی شود؛ ۸. ارزیابی^۳: این مرحله برای دولت‌ها بسیار ضروری است چرا که آنها می‌توانند اثرات سیاست‌ها را اندازه‌گیری نمایند و طراحی سیاست‌ها را مجدداً اصلاح نمایند. یک فرایند مهم برای اندازه‌گیری، نظارت و ارزیابی اجرای سیاست. (آلتائوس و دیگران، ۲۰۱۳: ۲۶-۳۸)

۴. روش تحقیق

از آنجاکه این تحقیق به دنبال طراحی مدل مقایسه تطبیقی سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا است، از دیدگاه ساختاری، یک پژوهش بنیادی و از دیدگاه روش‌شناسی یک پژوهش توصیفی و مقایسه‌ای - تحلیلی است که یافته‌های آن می‌تواند مورد استفاده سیاست‌گذاران فرهنگی قرار گیرد.

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف تحقیق، از سیستم استنباط فازی^۴ برای تعیین مؤلفه‌ها و شاخص‌ها و مقایسه سیاست‌های فرهنگی ایران و استرالیا استفاده شده است. یک سیستم استنباط فازی را می‌توان مجموعه‌ای از ورودی‌های فازی، قواعد فازی و خروجی یا خروجی‌های فازی دانست که می‌تواند داده‌های اولیه را به صورت دقیق یا قطعی بپذیرد و خروجی نهایی را نیز به صورت اعداد دقیق و غیر فازی ارائه دهد. (قاسمی، ۱۳۹۲: ۱۴۴) روش دلفی فازی در دهه ۱۹۸۰ میلادی توسط کافمن و گوپتا^۵ ابداع شد. (چنگ و لین^۶، ۲۰۰۲، ۱۴۷)

زمانی که بخواهیم درباره اتفاق نظر یک جمع صاحب‌نظر درباره موضوعی خاص بررسی کنیم، از روش دلفی استفاده می‌شود. برای این منظور اولین قدم آن است که مجموعه‌ای از سؤالات یا گویه‌هایی درباره مسائل را از ادبیات موضوع تهیه نموده و آن را برای تمامی اعضای «پانل دلفی» ارسال نماییم و از آنان بخواهیم که درجه اهمیت آن گویه‌ها را مشخص کنند. (سرمد و دیگران، ۱۳۹۵: ۸۴)

1. Decision
2. Implementation
3. Evaluation
4. Fuzzy Inference System (FIS)
5. Kaufman & Gupta
6. Cheng & Lin

جامعه آماری این تحقیق شامل ۵ خبره استرالیایی و ۵ خبره ایرانی به‌عنوان پانل دلفی می‌شود که دانشگاهی و با تجربه و سابقه کار در مسائل سیاست فرهنگی کشورهای خود می‌باشند و به‌طور مساوی و هدفمند انتخاب گردیده‌اند. پایین بودن جامعه آماری این تحقیق به دلیل عدم پاسخگویی ۱۵ خبره فرهنگی کشور استرالیا به پرسشنامه ارسالی برای ایشان بوده است که محقق جهت رعایت تعادل و توازن در بررسی پرسشنامه‌های اصلی، تعداد مساوی از خبرگان فرهنگی دو کشور را انتخاب نموده است. فرایند تحقیق شامل مراحل ذیل است:

۱. در مرحله اول تحقیق مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی از ادبیات نظری تحقیق استخراج و از طریق مصاحبه با ۵ نفر از اعضای «پانل دلفی» خبرگان فرهنگی ایرانی با به‌کارگیری تکنیک دلفی فازی، مورد تأیید قرار گرفت. منابع مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در جداول ۱ و ۲ آمده است:

۱۹۶

جدول ۱: مفهوم و مؤلفه‌های سیاست فرهنگی^۷

مفهوم	مؤلفه‌ها	نظریه پرداز
سیاست فرهنگی	دستورگذاری	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش ^۱ (۲۰۱۱)؛ گرتون ^۲ (۲۰۱۱)؛ لیندبلوم (۱۹۹۲)؛ بام‌گارتنر و جونز (۱۹۹۱) و جان کینگدان (۱۹۸۴)
	شکل‌گیری سیاست	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ واینر و وینینگ ^۳ (۱۹۸۷)
	تصویب سیاست	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ لیندبلوم (۱۹۹۲)
	اجرای سیاست	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ استونر و فریمن ^۴ (۱۹۹۵)؛ پرسمن و وایلداوسکی (۱۹۸۴)
	ارزیابی سیاست	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ فافارد (۲۰۰۸)؛ لستر و استوارت ^۵ (۲۰۰۱)
	بازخورد	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ فافارد (۲۰۰۸)؛ لستر و استوارت (۲۰۰۱)

7. Ramesh

2. Gerston

3. Weimer & Vining

4. Stoner & Freeman

5. Lester & Stewart

جدول ۲: مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی

مؤلفه	شاخص‌ها	نظریه پرداز
دستورگذاری	طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی	آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ بریجمن و دیویس ^۱ (۲۰۰۴)؛ گرستون (۲۰۱۱)؛ لیندبلوم (۱۹۹۲)؛ بام‌گارتنر و جونز (۱۹۹۱)؛ کینگدان ^۲ (۱۹۸۴)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)
	ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ واینر و وینینگ (۱۹۸۷)؛ کوب و الدر ^۳ (۱۹۷۲)؛ کوب و روس ^۴ (۱۹۷۶)
	تحلیل مسائل فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ لیندبلوم (۱۹۹۲)؛ داون ^۵ (۱۹۸۱)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)
شکل‌گیری سیاست	اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)؛ استونر و فریمن (۱۹۹۵)؛ واینر و وینینگ (۱۹۸۷)
	ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی و برقراری معیارهای ارزیابی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ فافارد (۲۰۰۸)؛ لستر و استوارت (۲۰۰۱)؛ دلئون و برور ^۶ (۱۹۹۱)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)
	ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ فافارد (۲۰۰۸)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ لستر و استوارت (۲۰۰۱)
	انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دیویس و همکاران (۲۰۰۷)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)
	طراحی سیاست‌های فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ دای (۲۰۰۷)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)
تصویب سیاست	پذیرش سیاست فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)؛ ایستون (۱۹۹۰)
	جلب حمایت سیاسی و پشتیبانی برای تصویب سیاست فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ قلی‌پور و پورآهنگر (۱۳۸۹)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)

1. Bridgman & Davis
2. Kingdon
3. Cobb & Elder
4. Ross
5. Dunn
6. Deleon & Brewer

مؤلفه	شاخص‌ها	نظریه پرداز
تصویب سیاست	قانونی نمودن سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)
	ابلاغ مصوبه سیاست فرهنگی به قوای سه‌گانه مجریه، مقننه و قضائیه و وایلد‌اوسکی (۱۹۸۴)	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ قلی‌پور و پورآهنگر (۱۳۸۹)؛ مختاریان‌پور (۱۳۹۱)؛ پرسمن و وایلد‌اوسکی (۱۹۸۴)
اجرای سیاست	تدوین بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط با سیاست فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ مختاریان‌پور (۱۳۹۱)؛ قلی‌پور و پورآهنگر (۱۳۸۹)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)
	اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ قلی‌پور و پورآهنگر (۱۳۸۹)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)
	نظارت بر نحوه اجرای سیاست فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ مختاریان‌پور (۱۳۹۱)
ارزیابی سیاست	ارزیابی منافع حاصله به نسبت منابع و هزینه‌های صرف‌شده (کارایی)	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ بریجمن و دیویس (۲۰۰۴)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)
	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر گروه‌های هدف (اثربخشی)	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)
	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر جامعه (پیامد)	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)
	ارزیابی میزان تطبیق سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)
	ارزیابی کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری‌اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش‌فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریف‌زاده (۱۳۸۶)

مؤلفه	شاخص‌ها	نظریه پرداز
باز خورد	میزان تغییر و اصلاح در شیوه اجرا	آلتائوس و همکاران (۲۰۱۳)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریفزاده (۱۳۸۶)
	میزان تغییر و اصلاح در نحوه تصویب سیاست فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریفزاده (۱۳۸۶)
	میزان تغییر و اصلاح در شکل‌گیری سیاست فرهنگی	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ باقری اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریفزاده (۱۳۸۶)
	میزان تغییر و اصلاح در دستورگذاری	کرافت و فورلانگ (۲۰۱۷)؛ هاوالت و رامش (۲۰۱۱)؛ باقری اصل و پورعزت (۱۳۹۱)؛ دانش فرد (۱۳۸۸)؛ الوانی و شریفزاده (۱۳۸۶)

۱۹۹

در این تحقیق جهت پالایش شاخص‌ها و تجمیع نظر خبرگان فرهنگی از رویکرد دلفی فازی که در واقع ترکیبی از اجرای روش دلفی و انجام تحلیل‌ها بر روی اطلاعات با استفاده از تعاریف نظریه مجموعه‌های فازی است بهره گرفته شده است.

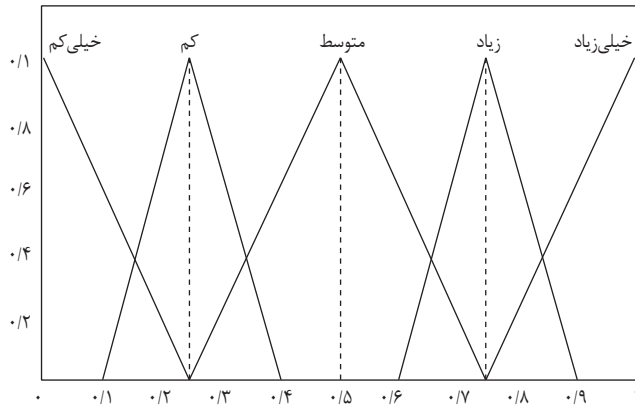
به هنگام تحلیل فازی از نوع خاصی از متغیرها نام برده می‌شود که به آن متغیرهای کلامی یا زبانی^۱ می‌گویند. متغیرهایی که ارزش‌های مختلف آن به‌جای اعداد، کلمات هستند و پانل دلفی خبرگان فرهنگی ایرانی از طریق متغیرهای کلامی نظیر خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد میزان موافقت خود را ابراز نموده‌اند.

بنا بر شرایط تحقیق و نوع داده‌های مورد استفاده، در نهایت لازم است که فرآیند دلفی فازی که مجموعه‌ای از اعداد فازی مثلثی نامتقارن‌اند به اعداد قطعی که قابل استفاده در تصمیم‌گیری باشد، تبدیل شوند؛ روش‌هایی که بدین منظور به کار برده می‌شوند با نام عمومی روش‌های فازی زدایی^۲ خوانده می‌شوند. (کوره‌پزان دزفولی، ۱۳۸۷)

یکی از روش‌های پرکاربرد استفاده از فرمول مینکووسکی است که با استفاده از آن اعداد فازی مزبور به اعداد قطعی تبدیل می‌شود. (جدول ۳) در رابطه زیر m بیان‌کننده بالاترین درجه عضویت، α بیان‌کننده حد (مرز) بالا و β بیان‌کننده حد (مرز) پایین است. در جدول ۳ اعداد فازی قطعی شده با استفاده از فرمول مینکووسکی به شکل زیر محاسبه شده است:

$$\text{فرمول ۱: } x = m + \frac{\beta - \alpha}{4}$$

1. Language Variable
2. Defuzzification Methods



شکل ۳: تعریف متغیرهای زبانی

جدول ۳: اعداد فازی مثلثی متغیرهای کلامی

متغیرهای کلامی	عدد فازی مثلثی (m, α, β)	عدد فازی قطعی شده (X)
خیلی زیاد	$(1, 0.25, 0)$	(0.9375)
زیاد	$(0.75, 0.15, 0.15)$	0.75
متوسط	$(0.5, 0.25, 0.25)$	0.5
کم	$(0.25, 0.15, 0.15)$	0.25
خیلی کم	$(0, 0, 0.25)$	0.0625

در نخستین مرحله نظرسنجی، مدل مفهومی همراه با شرح مؤلفه‌ها و شاخص‌ها برای اعضای گروه خبره ارسال گردید و میزان موافقت آنها با هر کدام از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها و ترتیب قرارگیری آنها در مدل مفهومی دریافت شد و نقطه‌نظرات پیشنهادی و اصلاحی آنها جمع‌بندی گردید. با توجه به گزینه‌های پیشنهادی و متغیرهای کلامی تعریف شده در پرسشنامه، نتایج حاصل از بررسی پاسخ‌های ارائه‌شده در جدول ۴ ارائه گردیده است و میانگین فازی هر کدام از شاخص‌ها با توجه به روابط زیر محاسبه شده است:

$$A_i = (a_i^{(1)}, a_i^{(2)}, a_i^{(3)}) \quad , \quad i = 1, 2, 3, \dots, n \quad \text{فرمول ۲:}$$

$$A_{\text{ave}} = \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_i^{(1)}, \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_i^{(2)}, \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_i^{(3)} \right) \quad \text{فرمول ۳:}$$

$$s(A_{m2}, A_{m1}) = \left| \frac{1}{3} [(\alpha_{m21} + \alpha_{m22} + \alpha_{m23}) - (\alpha_{m11} + \alpha_{m12} + \alpha_{m13})] \right| \quad \text{فرمول ۴:}$$

در این رابطه A_i بیانگر دیدگاه خبره λ_m و A_{ave} بیانگر میانگین دیدگاه‌های خبرگان فرهنگی است. نتایج این محاسبات در جدول زیر آمده است.

جدول ۴: میانگین دیدگاه‌های خبرگان فرهنگی حاصل از نظرسنجی نخست

میانگین فازی زدایی شده (X)	میانگین فازی مثلثی (m, α , β)			شاخص‌ها
۰/۷۹	۰/۸۰	۰/۱۶	۰/۱۱	۱ طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی
۰/۷۱	۰/۷۲	۰/۱۶	۰/۱۳	۲ ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی
۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۱۵	۰/۰۳	۳ تحلیل مسائل فرهنگی (تحلیل دستاورد و هزینه مسئله)
۰/۷۹	۰/۸۰	۰/۱۵	۰/۰۹	۴ اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی
۰/۶۵	۰/۶۶	۰/۱۵	۰/۱۳	۵ ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی و برقراری معیارهای ارزیابی
۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۱۵	۰/۰۶	۶ ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی
۰/۶۶	۰/۶۷	۰/۱۶	۰/۱۱	۷ انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف
۰/۵۸	۰/۵۸	۰/۱۶	۰/۱۴	۸ طراحی سیاست‌های فرهنگی
۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۱۶	۰/۰۸	۹ پذیرش سیاست فرهنگی
۰/۷۸	۰/۸۰	۰/۱۵	۰/۰۷	۱۰ جلب حمایت سیاسی و پشتیبانی برای تصویب سیاست فرهنگی
۰/۸۴	۰/۸۷	۰/۱۵	۰/۰۶	۱۱ قانونی نمودن سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی
۰/۷۶	۰/۷۷	۰/۱۶	۰/۱۰	۱۲ ابلاغ مصوبه سیاست فرهنگی به قوای سه‌گانه مجریه، مقننه و قضائیه
۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۱۲	۰/۱۵	۱۳ تدوین بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط با سیاست فرهنگی
۰/۶۵	۰/۶۶	۰/۱۶	۰/۱۴	۱۴ اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی
۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۱۶	۰/۰۵	۱۵ نظارت بر نحوه اجرای سیاست فرهنگی
۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۱۶	۰/۰۶	۱۶ ارزیابی منافع حاصله به نسبت منابع و هزینه‌های صرف‌شده (کارایی)

میانگین فازی زدایی شده (X)	میانگین فازی مثلثی (m, α, β)			شاخص‌ها
۰/۴۵	۰/۴۴	۰/۱۷	۰/۱۸	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر گروه‌های هدف (اثربخشی)
۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۰۹	۰/۱۳	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر جامعه (پیامد)
۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۲۱	۰/۱۲	ارزیابی میزان تطبیق سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی
۰/۶۶	۰/۶۸	۰/۲	۰/۱۴	ارزیابی کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه
۰/۷۱	۰/۷۳	۰/۲۱	۰/۱۳	میزان تغییر و اصلاح در شیوه اجرا
۰/۶۲	۰/۶۳	۰/۲۱	۰/۱۷	میزان تغییر و اصلاح در نحوه تصویب سیاست فرهنگی
۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۱۹	میزان تغییر و اصلاح در شکل‌گیری سیاست فرهنگی
۰/۴۸	۰/۴۸	۰/۱۹	۰/۱۹	میزان تغییر و اصلاح در دستورگذاری

۲۰۲

در جدول فوق میانگین فازی مثلثی با استفاده از فرمول ۲ محاسبه شده و سپس با استفاده از فرمول مینکوسکی فازی زدایی شده است. میانگین قطعی به دست آمده نشان دهنده شدت موافقت خبرگان فرهنگی با هر کدام از شاخص‌های مدل مفهومی تحقیق است.

در مراحل دوم و سوم نیز اعضای گروه خبره با توجه به نظرات سایر اعضای گروه و تغییرات اعمال شده در شاخص‌ها، مجدداً به سؤالات پاسخ دادند که نتایج آن با استفاده از فرمول‌های شماره ۱، ۲ و ۳ مورد تحلیل قرار گرفت و با توجه به فرمول شماره ۴، میزان اختلاف بین مراحل اول، دوم و سوم تعیین گردید.

در صورتی که اختلاف بین دو مرحله کمتر از حد آستانه خیلی کم (۰/۱) باشد در این صورت فرایند نظرسنجی متوقف می‌شود. (چنگ و لین، ۲۰۰۲)

از آنجائی که اعضای گروه خبره در مورد شاخص‌ها به وحدت نظر رسیده و میزان اختلاف نظر در مراحل اول، دوم و سوم کمتر از حد آستانه خیلی کم (۰/۱) بوده، لذا نظرسنجی متوقف می‌گردد.

جدول ۵: میزان اختلاف خبرگان در نظرسنجی مراحل اول، دوم و سوم

مرحله اول	مرحله دوم	مرحله سوم	اختلاف مرحله اول و دوم	اختلاف مرحله دوم و سوم	شاخص‌ها
۰/۷۹	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۱۱	۰/۰۱	۱ طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی
۰/۷۱	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۱۶	۰/۰۲	۲ ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی
۰/۹۱	۰/۹۲		۰/۰۱		۳ تحلیل مسائل فرهنگی (تحلیل دستاورد و هزینه مسئله)
۰/۷۹	۰/۸۲		۰/۰۳		۴ اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی
۰/۶۵	۰/۸۲	۰/۸۳	۰/۱۷	۰/۰۱	۵ ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی و برقراری معیارهای ارزیابی
۰/۸۲	۰/۸۲		۰/۰۷		۶ ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی
۰/۶۶	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۲۱	۰/۰۱	۷ انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف
۰/۵۸	۰/۸۵	۰/۸۸	۰/۲۷	۰/۰۳	۸ طراحی سیاست‌های فرهنگی
۰/۸۲	۰/۹۰		۰/۰۸		۹ پذیرش سیاست فرهنگی
۰/۷۸	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۱۳	۰/۰۱	۱۰ جلب حمایت سیاسی و پشتیبانی برای تصویب سیاست فرهنگی
۰/۸۴	۰/۹۱		۰/۰۷		۱۱ قانونی نمودن سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی
۰/۷۶	۰/۸۰		۰/۰۴		۱۲ ابلاغ مصوبه سیاست فرهنگی به قوای سه‌گانه مجریه، مقننه و قضائیه
۰/۲۹	۰/۲۱		۰/۰۸		۱۳ تدوین بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط با سیاست فرهنگی
۰/۶۵	۰/۲۴		۰/۰۵		۱۴ اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی
۰/۸۸	۰/۷۲		۰/۰۷		۱۵ نظارت بر نحوه اجرای سیاست فرهنگی
۰/۸۵	۰/۹۲		۰/۰۴		۱۶ ارزیابی منافع حاصله به نسبت منابع و هزینه‌های صرف‌شده (کارایی)
۰/۶۷	۰/۹۲		۰/۰۷		۱۷ ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر گروه‌های هدف (اثربخشی)

شاخص‌ها	مرحله اول	مرحله دوم	مرحله سوم	اختلاف مرحله اول و دوم	اختلاف مرحله دوم و سوم
۱۸ ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر جامعه (پیامد)	۰/۲۱	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۶۶	۰/۰۲
۱۹ ارزیابی میزان تطبیق سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی	۰/۷۳	۰/۷۲		۰/۰۱	
۲۰ ارزیابی کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه	۰/۶۳	۰/۶۵		۰/۰۲	
۲۱ میزان تغییر و اصلاح در شیوه اجرا	۰/۷۱	۰/۶۵		۰/۰۶	
۲۲ میزان تغییر و اصلاح در نحوه تصویب سیاست فرهنگی	۰/۴۳	۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۴۴	۰/۰۴
۲۳ میزان تغییر و اصلاح در شکل‌گیری سیاست فرهنگی	۰/۴۴	۰/۸۲	۰/۸۹	۰/۳۸	۰/۰۷
۲۴ میزان تغییر و اصلاح در دستورگذاری	۰/۶۶	۰/۷۹		۰/۰۷	

۲۰۴

در این تحقیق از نمونه‌گیری هدفمند (و یا نظری) برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان استفاده شده است. کیناچ^۱ معتقد است که «روش نمونه‌گیری با انتخاب مصاحبه‌شوندگان به‌صورت هدفمند (نمونه‌گیری جهت‌دار یا نظری) بوده است. نمونه‌گیری جهت‌دار، فرایند جمع‌آوری داده‌ها برای تحلیل مقایسه‌ای است». (کیناچ، ۱۹۹۵: ۱۱۵)

در این نوع از نمونه‌گیری (نمونه‌گیری هدفمند) می‌توان از افراد، رویدادها، فضاها و موقعیت‌ها نمونه‌گیری کرد. براساس این نوع از نمونه‌گیری، برای گردآوری اطلاعات محقق با افرادی تماس برقرار می‌کند که در زمینه موضوع تحت بررسی یا جنبه‌هایی از آن دارای اطلاعات و شناخت مناسب و کافی باشند. (محمدپور و رضایی، ۱۳۸۷: ۱۹-۱۸) برای پیاپی^۲ این تحقیق، از راهبرد «بازخورد مشارکت‌کننده» استفاده شده که طی آن، تفسیر گفته‌های مشارکت‌کنندگان و نتایج حاصل از تحلیل آنها و همچنین مدل نهایی به‌دست آمده از تحلیل تمامی مصاحبه‌ها به مشارکت‌کنندگان عرضه شد و موارد بد درک‌شده، تعیین و اصلاح گردید.

روایی محتوایی^۳، معرفِ چگونگی توصیف ابعاد و اجزاء مفهوم است. (خاکی، ۱۳۹۵:

1. Kinach
2. Reliability
3. Content Validity

۲۸۹) برای ارزیابی روایی محتوایی از روش سی.اچ.لاوشه^۱ استفاده شده است. او در مقاله خود چنین شرح می‌دهد که برای رتبه اعتبار محتوایی^۲ و داوری راجع به کلیات مدل و اجزای آن در حوزه تخصصی می‌باید تعدادی از متخصصین حوزه را انتخاب و از تک تک آنها خواست تا راجع به کلیات و هر یک از اجزای مدل یکی از سه گزینه «بی‌اهمیت/ غیر کاربردی»، «می‌تواند باشد ولی ضروری نیست» و «مهم/ بسیار کاربردی است» را انتخاب کنند. پس از آن می‌باید با استفاده از فرمول زیر، رتبه اعتبار محتوایی برای هر یک از موارد به صورت جداگانه محاسبه و گزارش شود:

$$CVR = (ne - (N/2)) / 0.5N$$

در رابطه بالا، N تعداد کل افراد شرکت‌کننده در پانل است و ne نیز تعداد افراد است که گزینه مهم/ بسیار کاربردی را انتخاب نموده‌اند. (لاوشه، ۱۹۷۵: ۵۶۳-۵۷۵)

در جدول ۶ تفسیر مقدار رتبه اعتبار محتوایی مورد پذیرش متناظر با اجزای تشکیل‌دهنده پانل آمده است. به این ترتیب بسته به تعداد نفراتی که در مرحله روایی‌سنجی شرکت می‌کنند یک رتبه اعتبار محتوایی خاص وجود دارد.

جدول ۶: حداقل CVR قابل قبول جهت تأیید محتوا (لاوشه، ۱۹۷۵)

تعداد افراد پانل	کمترین ارزش نرخ اعتبار محتوا
۵	۰/۹۹
۶	۰/۹۹
۷	۰/۹۹
۸	۰/۷۸
۹	۰/۷۵
۱۰	۰/۶۲
۱۱	۰/۵۹
۱۲	۰/۵۶
۱۳	۰/۵۴
۱۴	۰/۵۱
۱۵	۰/۴۹
۲۰	۰/۴۲

1. Lawshe, C. H.
2. Content Validation Ratio (CVR)

تعداد افراد پانل	کمترین ارزش نرخ اعتبار محتوا
۲۵	۰/۳۷
۳۰	۰/۳۳
۳۵	۰/۳۱
۴۰	۰/۲۹

در این تحقیق، رتبه اعتبار محتوایی به دست آمده از خبرگان فرهنگی برابر ۱ است. از آنجایی که حداقل رتبه اعتبار محتوایی قابل قبول ۰/۹۹ می باشد لذا رتبه اعتبار محتوایی به دست آمده از هر ۵ نفر خبره بالاتر از حداقل قابل قبول است پس می توان نتیجه گرفت که مدل از نظر اعتبارسنجی مورد تأیید قرار گرفته است.

۲. در مرحله دوم به منظور مقایسه تطبیقی سیاست های فرهنگی ایران و استرالیا پرسشنامه ای تنظیم و در اختیار ۱۰ نفر از اساتید خبره و نخبگان فرهنگی (۵ نفر خبره فرهنگی کشور ایران و ۵ نفر خبره فرهنگی کشور استرالیا در دانشگاه مک کوری) قرار گرفت و پس از جمع آوری پرسشنامه ها، درجه عضویت^۱ مؤلفه ها و شاخص های سیاست فرهنگی توسط نرم افزار متلب^۲ اندازه گیری شد. شباهت ها و تفاوت های هر یک از مؤلفه ها و شاخص های سیاست فرهنگی با استفاده از نرم افزار متلب تعیین شد. درجه عضویت در یک مجموعه فازی مثلثی از حداقل صفر (عدم عضویت کامل) تا حداکثر ۱ (عضویت کامل) تغییر می کند که بر اساس تابع عضویت مثلثی با استفاده از روابط زیر محاسبه می شود:

روابط ۱

$$\text{Trimf}(x,a,b,c) = \begin{cases} 0, & X \leq a \\ \frac{(x-a)}{(b-a)}, & a \leq X \leq b \\ \frac{(c-x)}{(c-b)}, & b \leq X \leq c \\ 0, & X \geq c \end{cases}$$

(قاسمی، ۱۳۹۲: ۱۱۳؛ به نقل از لجونگ^۳، ۲۰۰۹: ۸۳-۳)

که در آن a ، b و c سه نقطه بر روی مقیاس اندازه گیری و تعیین کننده موقعیت مثلث a و b قاعده و c رأس مثلث) بر روی محورهای مختصات اند. (قاسمی، ۱۳۹۲: ۱۱۳)

1. Degree of Membership
2. MATLAB
3. Ljung

۵. یافته‌های حاصل از مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی در ایران و استرالیا

الف. یافته‌های حاصل از مقایسه شاخص‌های سیاست فرهنگی در ایران و استرالیا

برای هر یک از شاخص‌های مرحله دستورگذاری شامل: طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی، ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی، تحلیل مسائل فرهنگی و اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی سؤالاتی تنظیم شده که برای خبرگان فرهنگی ایرانی و استرالیایی ارسال شده است. برای هر سؤال طیفی بین حداقل ۱ تا حداکثر ۱۰ در نظر گرفته شده است به نحوی که هر چه میانگین نظر خبرگان به مقدار ۱۰ نزدیک‌تر می‌شود، موقعیت شاخص‌های مرحله دستورگذاری مورد مطالعه به حداکثر مقدار تعریف‌شده برای آن شاخص نزدیک‌تر خواهد شد.

به طور مثال پاسخ‌های ۵ خبره ایرانی و ۵ خبره استرالیایی به گویه‌های شاخص «طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی» مؤلفه دستورگذاری، جمع‌آوری و به‌عنوان میانگین شاخص مربوطه در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۷: نتایج ارزیابی کمی گویه‌های «طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی» از نظر خبرگان ایرانی

گویه‌ها / صاحب‌نظر	خبره اول	خبره دوم	خبره سوم	خبره چهارم	خبره پنجم	جمع	میانگین
طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی توسط سازمان‌ها و مؤسسات فرهنگی غیردولتی (مؤسسات غیرانتفاعی، مؤسسات فرهنگی مردمی و ...)	۶	۷	۸	۷	۸	۳۶	۷/۲
طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی توسط توده مردم (همه‌پرسی)	۸	۷	۹	۷	۷	۳۸	۷/۶
طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی توسط سازمان‌ها و مؤسسات فرهنگی دولتی (وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات وابسته به دولت)	۸	۹	۸	۹	۹	۴۳	۸/۶
میانگین نظرات خبرگان در شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی							۷/۸

سپس درجه عضویت شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی کشور ایران در ده مجموعه فازی متغیرهای کلامی شامل: بی‌نهایت بی‌اهمیت، بی‌اهمیت، اهمیت یکسان، نسبتاً با اهمیت، با اهمیت مثبت، با اهمیت قوی، مثبت قوی، خیلی قوی، خیلی خیلی قوی و بی‌نهایت با اهمیت مشخص می‌شود. با ورود میانگین نظرات خبرگان ایرانی به میزان ۷/۸ به جعبه ابزار متلب، درجه عضویت شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل

فرهنگی با استفاده از رابطه شماره ۱ در جدول ۸ به ترتیب برابر با $0/2$ و $0/8$ و درجه عضویت نهایی این شاخص در نرم افزار به میزان $0/62$ محاسبه می شود.

جدول ۸: محاسبه درجه عضویت نهایی شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی کشور ایران

متغیرهای کلامی	درجه اهمیت	معیار محاسبه	درجه عضویت	درجه عضویت نهایی
بی نهایت بی اهمیت	۱	$x \geq c \triangleright 0$	صفر	صفر
بی اهمیت	۲			
اهمیت یکسان	۳			
نسبتاً با اهمیت	۴			
با اهمیت مثبت	۵			
با اهمیت قوی	۶			
مثبت قوی	۷	$b \leq x \leq c \triangleright \frac{(c-x)}{(c-b)}$	$0/2$	$0/62$
خیلی قوی	۸	$a \leq x \leq b \triangleright \frac{(x-a)}{(b-a)}$	$0/8$	
خیلی خیلی قوی	۹	$x \leq a \triangleright 0$	صفر	صفر
بی نهایت با اهمیت	۱۰			

۲۰۸

همچنین نتایج ارزیابی کمی گویه های شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی مؤلفه دستورگذاری از نظر خبرگان استرالیایی در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹: نتایج ارزیابی کمی گویه های طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی از نظر خبرگان استرالیایی

گویه ها / صاحب نظر	خبره اول	خبره دوم	خبره سوم	خبره چهارم	خبره پنجم	جمع	میانگین
طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی توسط سازمان ها و مؤسسات فرهنگی غیردولتی (مؤسسات غیرانتفاعی، مؤسسات فرهنگی مردمی و...)	۸	۱۰	۸	۹	۹	۴۴	۸/۸
طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی توسط توده مردم (همه پرسی)	۱۰	۹	۱۰	۸	۹	۴۶	۹/۲
طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی توسط سازمان ها و مؤسسات فرهنگی دولتی (وزارتخانه ها، سازمان ها و مؤسسات وابسته به دولت)	۹	۸	۷	۸	۹	۴۱	۸/۲
میانگین نظر خبرگان در شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی							۸/۸

با ورود میانگین نظرات خبرگان استرالیایی به میزان ۸/۸ به جعبه ابزار متلب، درجه عضویت شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی استرالیا با استفاده از رابطه شماره ۱ در جدول ۱۰ به ترتیب برابر با ۰/۲ و ۰/۸ و درجه عضویت نهایی این شاخص در نرم‌افزار به میزان ۰/۶۹ محاسبه می‌شود.

جدول ۱۰: محاسبه درجه عضویت نهایی شاخص طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی کشور استرالیا

متغیرهای کلامی	درجه اهمیت	معیار محاسبه	درجه عضویت	درجه عضویت نهایی
بی‌نهایت بی‌اهمیت	۱	$x \geq c \triangleright 0$	صفر	صفر
بی‌اهمیت	۲			
اهمیت یکسان	۳			
نسبتاً با اهمیت	۴			
با اهمیت مثبت	۵			
با اهمیت قوی	۶			
مثبت قوی	۷	$b \leq x \leq c \triangleright \frac{(c-x)}{(c-b)}$	۰/۲	۰/۶۹
خیلی قوی	۸	$a \leq x \leq b \triangleright \frac{(x-a)}{(b-a)}$	۰/۸	
خیلی خیلی قوی	۹	$x \leq a \triangleright 0$	صفر	صفر
بی‌نهایت با اهمیت	۱۰			

بدین ترتیب با اجرای محاسبات فوق برای هر یک از شاخص‌های مؤلفه دستورگذاری (ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی، تحلیل مسائل فرهنگی و اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی) و همچنین برای تمام شاخص‌های مؤلفه‌های شکل‌گیری، تصویب، اجرا، ارزیابی و بازخورد سیاست فرهنگی؛ میانگین، درجات عضویت و درجات عضویت نهایی کلیه شاخص‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا محاسبه شد که به دلیل حجم زیاد محاسبات در این مقاله از ذکر آن صرف‌نظر می‌کنیم. نتایج نهایی در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول ۱۱: آزمون مقایسه کلی شاخص‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا

ردیف	شاخص‌های سیاست فرهنگی	کشور ایران			کشور استرالیا	
		میانگین نظر خبرگان	درجات عضویت نهایی	درجه عضویت نظر خبرگان	درجات عضویت نهایی	درجه عضویت نهایی
۱	طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی	۷/۸	۰/۲	۰/۶۲	۰/۲	۰/۶۹
			۰/۸		۸/۸	
۲	ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی	۶/۴	۰/۶	۰/۵۷	۰/۲	۰/۶۲
			۰/۴		۷/۸	
۳	تحلیل مسائل فرهنگی (تحلیل دستاورد و هزینه مسئله)	۷/۴	۰/۶	۰/۶	۰/۸	۰/۶۴
			۰/۴		۸/۲	
۴	اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی	۸/۲	۰/۸	۰/۶۴	۰/۸	۰/۶۴
			۰/۲		۸/۲	
۵	ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی و برقراری معیارهای ارزیابی	۷/۸	۰/۲	۰/۶۲	۱	۰/۶۳
			۰/۸		۸	
۶	ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی	۷/۶	۰/۴	۰/۶۱	۰/۶	۰/۶۶
			۰/۶		۸/۴	
۷	انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف	۷/۲	۰/۸	۰/۵۹	۱	۰/۶۳
			۰/۲		۸	
۸	طراحی سیاست‌های فرهنگی	۷/۶	۰/۴	۰/۶۱	۰/۳	۶۸.۰۰
			۰/۶		۸/۷	
۹	پذیرش سیاست فرهنگی	۷/۴	۰/۶	۰/۶۰	۰/۶	۰/۶۰
			۰/۴		۷/۴	
۱۰	جلب حمایت سیاسی و پشتیبانی برای تصویب سیاست فرهنگی	۸/۲	۰/۸	۰/۶۴	۰/۸	۰/۵۹
			۰/۲		۲.۷	
۱۱	قانونی‌نمودن سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی	۸/۲	۰/۸	۰/۶۴	۰/۸	۰/۶۴
			۰/۲		۸/۲	
۱۲	ابلاغ مصوبه سیاست فرهنگی به قوای سه‌گانه مجریه، مقننه و قضائیه	۷/۸	۰/۲	۰/۶۲	۰/۶	۰/۶۶
			۰/۸		۸/۴	

ردیف	شاخص‌های سیاست فرهنگی	کشور ایران			کشور استرالیا	
		میانگین نظر خبرگان	درجات عضویت	درجه عضویت نهایی	میانگین نظر خبرگان	درجات عضویت
۱۳	تدوین بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط با سیاست فرهنگی	۷/۲	۰/۸	۵۹ .۰	۸/۲	۰/۸
			۰/۲		۰/۲	
۱۴	اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی	۷/۶	۰/۶	۰/۶۱	۹/۴	۰/۶
			۰/۴		۰/۴	
۱۵	نظارت بر نحوه اجرای سیاست فرهنگی	۷/۲	۰/۸	۰/۵۹	۸/۳	۰/۷
			۰/۲		۰/۳	
۱۶	ارزیابی منافع حاصله به نسبت منابع و هزینه‌های صرف‌شده (کارایی)	۶/۴	۰/۶	۰/۵۷	۹	۱
			۰/۴		.	.
۱۷	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر گروه‌های هدف (اثربخشی)	۷/۲	۰/۸	۰/۵۹	۹/۲	۰/۸
			۰/۲		۰/۲	
۱۸	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر جامعه (پیامد)	۶/۸	۰/۲	۰/۵۸	۴ .۹	۰/۶
			۰/۸		۰/۴	
۱۹	ارزیابی میزان تطبیق سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی	۶/۴	۰/۶	۰/۵۷	۸/۴	۰/۶
			۰/۴		۰/۴	
۲۰	ارزیابی کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه	۶/۲	۰/۸	۰/۵۶	۸/۸	۰/۲
			۰/۲		۰/۸	
۲۱	میزان تغییر و اصلاح در شیوه اجرا	۷/۲	۰/۸	۰/۵۹	۹/۲	۰/۸
			۰/۲		۰/۲	
۲۲	میزان تغییر و اصلاح در نحوه تصویب سیاست فرهنگی	۶/۸	۰/۲	۰/۵۸	۹/۴	۰/۶
			۰/۸		۰/۴	
۲۳	میزان تغییر و اصلاح در شکل‌گیری سیاست فرهنگی	۶/۴	۰/۶	۰/۵۷	۸/۴	۰/۶
			۰/۴		۰/۴	
۲۴	میزان تغییر و اصلاح در دستورگذاری	۶/۲	۰/۸	۰/۵۶	۹	۱
			۰/۲		.	.

و در نهایت میزان تشابه و تفاوت شاخص‌های فرهنگی دو کشور ایران و استرالیا بر حسب درجه عضویت نهایی در مجموعه‌های فازی به صورت جدول ۱۲ نمایش داده شده است.

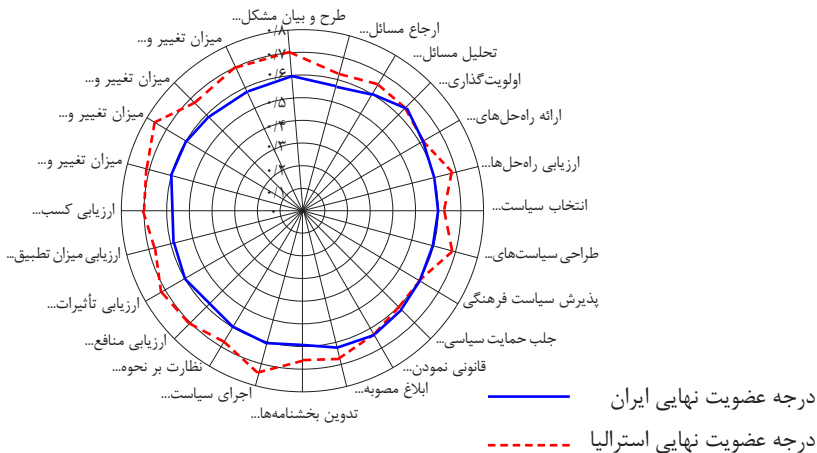
جدول ۱۲: مقایسه تطبیقی شاخص‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا
بر اساس درجه عضویت نهایی

تفاوت	تشابه	درجه عضویت نهایی		شاخص‌های سیاست فرهنگی	ردیف
		استرالیا	ایران		
√		۰/۶۹	۰/۶۲	طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی	۱
√		۰/۶۲	۰/۵۷	ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی	۲
√		۰/۶۴	۰/۶۰	تحلیل مسائل فرهنگی (تحلیل دستاورد و هزینه مسئله)	۳
	√	۰/۶۴	۰/۶۴	اولویت‌گذاری مسائل فرهنگی	۴
√		۰/۶۳	۰/۶۲	ارائه راه‌حل‌های پیشنهادی و برقراری معیارهای ارزیابی	۵
√		۰/۶۶	۰/۶۱	ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی	۶
√		۰/۶۳	۰/۵۹	انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف	۷
√		۰/۶۸	۰/۶۱	طراحی سیاست‌های فرهنگی	۸
	√	۰/۱۶	۰/۱۶	پذیرش سیاست فرهنگی	۹
√		۰/۵۹	۰/۶۴	جلب حمایت سیاسی و پشتیبانی برای تصویب سیاست فرهنگی	۱۰
	√	۰/۶۴	۰/۶۴	قانونی نمودن سیاست فرهنگی در مجلس و یا نهاد سیاست‌گذاری فرهنگی	۱۱
√		۰/۶۶	۰/۶۲	ابلاغ مصوبه سیاست فرهنگی به قوای سه‌گانه مجریه، مقننه و قضائیه	۱۲
√		۰/۶۴	۰/۵۹	تدوین بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط با سیاست فرهنگی	۱۳
√		۰/۶۵	۰/۶۱	اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی	۱۴
√		۰/۷۱	۰/۵۹	نظارت بر نحوه اجرای سیاست فرهنگی	۱۵
√		۰/۷۳	۰/۵۷	ارزیابی منافع حاصله به نسبت منابع و هزینه‌های صرف شده (کارایی)	۱۶
√		۰/۷۵	۰/۵۹	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر گروه‌های هدف (اثربخشی)	۱۷
√		۰/۷۵	۰/۵۸	ارزیابی تأثیرات سیاست فرهنگی بر جامعه (پیامد)	۱۸
√		۰/۶۹	۰/۵۷	ارزیابی میزان تطبیق سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی	۱۹

تفاوت	تشابه	درجه عضویت نهایی		شاخص‌های سیاست فرهنگی	رتبه
		استرالیا	ایران		
√		۰/۷۳	۰/۵۶	ارزیابی کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه	۲۰
√		۰/۷۳	۰/۵۹	میزان تغییر و اصلاح در شیوه اجرا	۲۱
√		۰/۷۵	۰/۵۸	میزان تغییر و اصلاح در نحوه تصویب سیاست فرهنگی	۲۲
√		۰/۶۶	۰/۵۷	میزان تغییر و اصلاح در شکل‌گیری سیاست فرهنگی	۲۳
√		۰/۷۱	۰/۵۶	میزان تغییر و اصلاح در دستورگذاری	۲۴

نتیجه مقایسه شاخص‌های سیاست فرهنگی دو کشور ایران و استرالیا به شکل نمودار ۱ نمایش داده شده است:

۲۱۳



نمودار ۱: نتایج مقایسه شاخص‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا

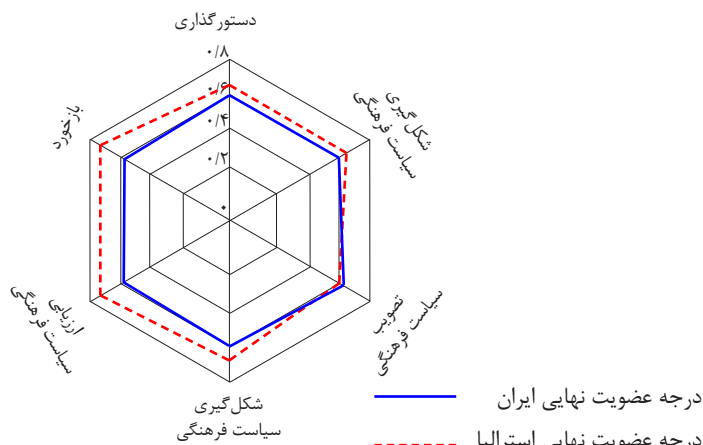
ب. یافته‌های حاصل از مقایسه مؤلفه‌های سیاست‌های فرهنگی دو کشور ایران و استرالیا با محاسبه درجات عضویت نهایی در نرم‌افزار متلب، میزان تشابه و تفاوت مؤلفه‌های فرهنگی دو کشور ایران و استرالیا در مجموعه‌های فازی در جدول ۱۳ نشان داده شده است. مطابق جدول، درجه عضویت نهایی مؤلفه دستورگذاری ایران ۰/۶۱ و استرالیا ۰/۶۵، درجه عضویت نهایی مؤلفه شکل‌گیری سیاست فرهنگی ایران ۰/۶۰ و استرالیا ۰/۶۵ و درجه عضویت نهایی مؤلفه اجرای سیاست فرهنگی ایران ۰/۶۰ و استرالیا ۰/۶۸

تعیین شده است که با توجه به بالا بودن درجات عضویت نهایی مؤلفه‌های دستورگذاری، شکل‌گیری و اجرای سیاست فرهنگی استرالیا نسبت به ایران، می‌توان نتیجه گرفت که درجات عضویت نهایی مؤلفه‌های مذکور در استرالیا از ایران بالاتر است، اما هر دو کشور در طیف متغیرهای کلامی مجموعه فازی مثبت قوی و خیلی قوی قرار گرفته‌اند. درجه عضویت نهایی مؤلفه تصویب سیاست فرهنگی ایران ۰/۶۳ و استرالیا ۰/۶۱ تعیین شده که با توجه به بالا بودن درجه عضویت نهایی مؤلفه تصویب سیاست فرهنگی ایران نسبت به استرالیا، می‌توان نتیجه گرفت که درجه عضویت نهایی مؤلفه مذکور در ایران از استرالیا بالاتر است. اما هر دو کشور در طیف متغیرهای کلامی مجموعه فازی مثبت قوی و خیلی قوی قرار گرفته‌اند. درجه عضویت نهایی مؤلفه ارزیابی سیاست فرهنگی ایران ۰/۵۷ و استرالیا ۰/۷۱ و درجه عضویت نهایی مؤلفه بازخورد سیاست فرهنگی ایران ۰/۵۸ و استرالیا ۰/۷۱ تعیین شده است که با توجه به بالا بودن درجات عضویت نهایی مؤلفه‌های ارزیابی و بازخورد سیاست فرهنگی استرالیا نسبت به ایران می‌توان نتیجه گرفت که درجات عضویت نهایی مؤلفه‌های مذکور در استرالیا از ایران بالاتر است، اما هر دو کشور در طیف متغیرهای کلامی مجموعه فازی خیلی قوی و خیلی خیلی قوی قرار گرفته‌اند.

جدول ۱۳: مقایسه تطبیقی مؤلفه‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا براساس درجه عضویت نهایی و مجموعه‌های فازی

ردیف	مؤلفه‌های سیاست فرهنگی	درجه عضویت نهایی		متغیرهای کلامی مجموعه فازی	
		ایران	استرالیا	ایران	استرالیا
۱	دستورگذاری	۰/۶۱	۰/۶۵	مثبت قوی و خیلی قوی	مثبت قوی و خیلی قوی
۲	شکل‌گیری سیاست فرهنگی	۰/۶۰	۰/۶۵	مثبت قوی و خیلی قوی	مثبت قوی و خیلی قوی
۳	تصویب سیاست فرهنگی	۰/۶۳	۰/۶۱	مثبت قوی و خیلی قوی	مثبت قوی و خیلی قوی
۴	اجرای سیاست فرهنگی	۰/۶۰	۰/۶۸	مثبت قوی و خیلی قوی	مثبت قوی و خیلی قوی
۵	ارزیابی سیاست فرهنگی	۰/۵۷	۰/۷۱	با اهمیت قوی و مثبت قوی	خیلی قوی و خیلی قوی
۶	بازخورد	۰/۵۸	۰/۷۱	با اهمیت قوی و مثبت قوی	خیلی قوی و خیلی قوی

نتیجه مقایسه درجات عضویت نهایی مؤلفه‌های سیاست فرهنگی دو کشور ایران و استرالیا به شکل نمودار شماره ۲ نمایش داده شده است:



۲۱۵

نمودار ۲: نتایج مقایسه مؤلفه‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا

۶. خلاصه و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت و جایگاه سیاست فرهنگی لازم است شرایطی فراهم شود تا تمام متغیرهای مدل شامل مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی، متناسب با مبانی نظری و دارای اثرگذاری مطلوب باشند و بر نهادهای کلان سیاست‌گذاری (مجلس شورای اسلامی و به‌ویژه شورای عالی انقلاب فرهنگی) لازم است که براساس کار تخصصی و بر مبنای چارچوب‌های علمی و اسلامی، سیاست‌های فرهنگی را تدوین، اجرا و ارزیابی نمایند. در این پژوهش نتایج آزمون مؤلفه‌ها و شاخص‌های سیاست فرهنگی ایران و استرالیا به شرح ذیل است:

۱. دستورگذاری؛ درجه عضویت نهایی این مؤلفه در کشور ایران ۰/۶۱ و در استرالیا ۰/۶۵ است. تفاوت در میزان درجات عضویت نهایی مؤلفه دستورگذاری و شاخص‌های طرح و بیان مشکل یا مسائل فرهنگی، ارجاع مسائل فرهنگی به سازمان‌های متولی و تحلیل مسائل فرهنگی (تحلیل دستاورد و هزینه مسئله) در ایران و استرالیا به دلیل آن است که در ایران طرح، ارجاع و تحلیل مسائل فرهنگی توسط سازمان‌ها و مؤسسات فرهنگی دولتی (وزارتخانه‌ها و مؤسسات وابسته به دولت) انجام می‌شود و نشان می‌دهد دیدگاه

حاکم دیدگاه نهادی است. ولی در استرالیا توسط نهادهای فرهنگی مردمی و مؤسسات فرهنگی غیردولتی نیز انجام می‌شود. پس می‌توان نتیجه گرفت که میزان اهمیت نسبی مؤلفه دستورگذاری در استرالیا از ایران بالاتر است. لذا نهادهای کلان سیاست‌گذاری فرهنگی در ایران باید برای تشخیص مسائل و روند نیازهای فرهنگی و شناسایی آن در راستای واقعیت‌های موجود و در حال ظهور نقش فعالی را به عهده گیرند و پس از اینکه ضرورت طرح مسائل فرهنگی به‌عنوان «یک مشکل نیازمند بررسی» مطرح شد، برای ارجاع آن به سازمان‌ها و نهادهای فرهنگی دولتی، مردمی و خصوصی اقدام نمایند و برای تعیین مسائل اولویت‌دار فرهنگی باید راه‌حل‌های مسئله فرهنگی را براساس دامنه، عمق و وسعت تأثیرگذاری آن مورد بررسی قرار دهند.

۲. شکل‌گیری سیاست فرهنگی؛ درجه عضویت نهایی این مؤلفه در کشور ایران ۰/۶۰ و در استرالیا ۰/۶۵ است. تفاوت در میزان درجات عضویت نهایی مؤلفه شکل‌گیری سیاست فرهنگی و شاخص‌های برقراری معیارهای ارزیابی، ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی و انتخاب سیاست فرهنگی از بین گزینه‌های مختلف در ایران و استرالیا به‌دلیل آن است که در ایران تنظیم سیاست‌های فرهنگی بر تمرکز بیش از حد بر سازمان‌ها و مراجع تصمیم‌گیرنده دولتی می‌باشد. در چنین حالتی میزان مشارکت بخش خصوصی و تشکل‌های مردمی و مراکز ذینفع به حداقل رسیده و این امر از غنای سیاست‌های فرهنگی تنظیم شده به‌نحو قابل ملاحظه‌ای می‌کاهد. همچنین شکل‌گیری سیاست فرهنگی با اعمال تغییرات جزئی - تدریجی در برنامه‌ها و بودجه‌ها مبتنی بر ادامه وضعیت موجود و تداوم راه‌حل‌های قدیمی رخ می‌دهد که نشان‌دهنده دیدگاه تغییرات جزئی - تدریجی در این فرایند است. مدل تدریجی به‌جای حل مشکل به رفع تهدید تبدیل می‌شود آنچنان‌که به‌نظر «چارلز لیندبلوم» و براساس مدل تدریجی، تصمیم‌گیری و تحلیل آن معطوف به رفع نقایص بوده و ماهیتی سلبی دارد تا ایجابی. از سوی دیگر، پذیرش این مدل و تعمیم آن به حوزه فرهنگ می‌تواند به‌نوعی محافظه‌کاری و پذیرش وضع موجود منتهی گردد. این امر توجیهی مناسب برای مدیران فرهنگی را فراهم می‌کند تا از انجام اقدامات اساسی فرهنگی شانه خالی کنند و معماری کلان فرهنگی را نیز انکار کنند. نتیجه آنکه مدل تدریجی کارآمدی مناسب اما محدودی دارد و در استفاده از آن باید حزم و احتیاط پیشه کرد. آنگاه که از این مدل استفاده می‌کنیم باید به محدودیت‌های آن آگاه بوده و از عواقب منفی آن برحذر باشیم.

اما در استرالیا شکل‌گیری سیاست فرهنگی براساس تحقیقات علمی و دانشگاهی و مراکز سیاست‌پژوهی انجام شده و حاصل تعادل و تعامل بین گروه‌هاست و در واقع دیدگاه گروهی در آنجا حاکم است. پس می‌توان نتیجه گرفت که میزان اهمیت نسبی مؤلفه شکل‌گیری سیاست فرهنگی در استرالیا از ایران بالاتر است. نهادهای کلان سیاست‌گذاری فرهنگی در ایران می‌توانند ملاک‌های ارزیابی را برای مسائل فرهنگی ارائه و بخش‌های دولتی، عمومی و خصوصی راه‌حل‌های پیشنهادی را براساس پژوهش‌های مرتبط (اتاق‌های فکر دانشگاهی، پژوهشگاه‌ها و پژوهشکده‌های فرهنگی و مراکز سیاست‌پژوهی از جمله مرکز پژوهش‌های مجلس) بررسی و تجزیه و تحلیل نموده و راه‌حل‌های نهایی را با توجه به تحلیل دستاوردها و هزینه‌ها ارائه نمایند.

۳. تصویب سیاست فرهنگی؛ درجه عضویت نهایی این مؤلفه در کشور ایران ۰/۶۳ و در استرالیا ۰/۶۱ است. تفاوت در میزان درجه عضویت نهایی مؤلفه تصویب سیاست فرهنگی و شاخص جلب حمایت سیاسی و پشتیبانی برای تصویب سیاست فرهنگی در ایران و استرالیا به دلیل آن است که در ایران تصویب سیاست فرهنگی مبتنی بر جلب حمایت‌های سیاسی و اعمال نفوذ گروه‌های دارای قدرت سیاسی بر تصمیم‌گیری است که نشان می‌دهد دیدگاه سیاسی حاکم است ولی در استرالیا دیدگاه پلورالیستی (مشارکت و حضور تمام گروه‌های متعدد بخش دولتی، خصوصی و مدنی و ایجاد توازن قدرت در میان گروه‌های مختلف از طریق روند چانه‌زنی و مذاکرات) حاکم بوده و میزان همسویی و سازگاری سیاست فرهنگی با قانون اساسی و برخورداری سیاست فرهنگی مصوب از حمایت و پشتیبانی مردمی بالا بوده و می‌توان نتیجه گرفت که میزان اهمیت نسبی مؤلفه تصویب سیاست فرهنگی در استرالیا از ایران بالاتر است. در این مرحله می‌توان از دیدگاه پلورالیستی در گام‌های پذیرش سیاست فرهنگی، جلب حمایت سیاسی برای تصویب سیاست فرهنگی و قانونی نمودن سیاست فرهنگی در مجلس شورای اسلامی ایران و یا شورای عالی انقلاب فرهنگی استفاده نمود تا سیاست‌های فرهنگی مصوب در ایران از شفافیت، مشروعیت و مقبولیت لازم برخوردار باشند و با سیاست‌های فرهنگی مصوب قبلی، قانون اساسی و یا سایر قوانین منافاتی نداشته باشد و در ضمن از حمایت مردمی هم برخوردار بوده و با فرهنگ موجود جامعه سازگار باشد.

۴. اجرای سیاست فرهنگی؛ درجه عضویت نهایی این مؤلفه در کشور ایران ۰/۶۰ و در استرالیا ۰/۶۸ است. تفاوت در میزان درجه عضویت نهایی مؤلفه اجرای سیاست فرهنگی

و شاخص‌های ابلاغ و تدوین بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی مرتبط، اجرای سیاست فرهنگی توسط نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی و نحوه اجرا در ایران و استرالیا به دلیل آن است که لازمه اجرای موفق سیاست‌ها، وفاق بین مراجع سیاست‌گذاری و اجرا است که در نظام سیاست‌گذاری فرهنگی کشور ما، این وفاق عملی به میزان لازم وجود ندارد و در واقع فاصله نظری و عملی، باعث ایجاد تعارض دیدگاهی بین «مجریان واقع‌نگر» و «سیاست‌گذاران آرمان‌گرا» و درک متفاوت از سیاست‌ها می‌شود و در این میان، سیاست‌ها، مجال لازم را برای اجرا نمی‌یابد. در ایران بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی به منظور تنظیم رویه‌های اجرایی سیاست فرهنگی توسط قوای حکومتی (مجریه، مقننه و قضائیه) به سازمان‌ها، مؤسسات و دستگاه‌های اجرایی به‌طور شفاف و روشن ابلاغ نمی‌شود و منابع واگذاری به دستگاه‌ها و نهادها کافی نبوده و یا به موقع تأمین نمی‌گردد. ولی در استرالیا بین بخشنامه‌ها، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی به‌منظور تنظیم رویه‌های اجرایی سیاست فرهنگی توسط قوای حکومتی با مصوبات سیاست فرهنگی و همچنین بین حجم فعالیت‌ها و منابع سرمایه‌گذاری در اجرای سیاست فرهنگی تناسب وجود دارد و تلاش می‌شود که حداکثر اجرای سیاست‌های فرهنگی از طریق واگذاری امور به بخش غیردولتی انجام شود. پس می‌توان نتیجه گرفت که میزان اهمیت نسبی مؤلفه اجرای سیاست فرهنگی در استرالیا از ایران بالاتر است. در ایران سیاست فرهنگی ابلاغی به نهادهای دولتی، تعاونی، مدنی و خصوصی باید لازم‌الاجرا بوده و ضمن نظارت بر نحوه اجرای سیاست فرهنگی، هیچ‌یک از دستگاه‌ها و نهادها خود را کاملاً مستقل و غیرپاسخگو به مردم ندانند و تلاش شود که حداکثر اجرای سیاست‌های فرهنگی نیز از طریق واگذاری امور به بخش غیردولتی انجام شود.

۵. ارزیابی سیاست فرهنگی؛ درجه عضویت نهایی این مؤلفه در کشور ایران ۰/۵۷ و در استرالیا ۰/۷۱ است. تفاوت در میزان درجه عضویت نهایی مؤلفه ارزیابی سیاست فرهنگی و شاخص‌های منافع حاصله به نسبت هزینه‌های صرف‌شده برای طرح‌ها و پروژه‌های فرهنگی (کارایی)، اثربخشی سیاست‌های فرهنگی بر گروه‌های هدف و جامعه (پیامد)، میزان تناسب بین سیاست فرهنگی با چشم‌انداز فرهنگی در ایران و استرالیا به دلیل آن است که در ایران برای ارزیابی سیاست‌های فرهنگی الگویی وجود ندارد که اجزای آن تأمین‌کننده پاسخگویی به شهروندان، میزان کمی دستیابی به اهداف و نیز میزان کارایی سیاست‌ها را نشان دهد تا اقدامات لازم برای اصلاح صورت پذیرد. ولی در استرالیا

شاخص‌های مزبور به‌طور مستمر مورد ارزیابی قرار گرفته و کسب رضایت عمومی و ارتقای فرهنگ جامعه توسط سازمان‌های ارزیابی‌کننده رصد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که میزان اهمیت نسبی استرالیا به مؤلفه ارزیابی سیاست فرهنگی از ایران بالاتر است.

۶. بازخورد سیاست فرهنگی؛ درجه عضویت نهایی این مؤلفه در کشور ایران ۰/۵۸ و در استرالیا ۰/۷۱ است. تفاوت در میزان درجه عضویت نهایی مؤلفه بازخورد سیاست فرهنگی و شاخص‌های آن در ایران و استرالیا به‌دلیل آن است که در ایران بازخورد منظم سیاست‌های فرهنگی تنها از سوی واحدهای نظارتی قوه مقننه، مجریه و قضائیه صورت می‌گیرد و بخش خصوصی و نهادهای مردمی از جمله جراید و رسانه‌ها نقش کمتری را ایفا می‌نمایند. ولی در استرالیا بازخورد منظم سیاست‌های فرهنگی نه تنها از سوی واحدهای نظارتی قوه مقننه، مجریه و قضائیه بلکه توسط سمن‌ها (سازمان‌های مردم‌نهاد) نیز انجام می‌شود و جراید و رسانه‌ها نقش بسیار فعالی دارند و می‌توان نتیجه گرفت که میزان اهمیت نسبی مؤلفه بازخورد سیاست فرهنگی در استرالیا از ایران بالاتر است. در این مرحله می‌باید بازخورد منظم سیاست‌های فرهنگی توسط بخش‌های غیردولتی و نهادهای مردمی از جمله جراید و رسانه‌ها هم انجام شود تا نارسایی‌ها و اشکالات سیاست‌های فرهنگی شناسایی شده تا با اصلاح و تجدیدنظر در تمام مراحل اعم از تدوین، اجرا و ارزیابی موجبات بهبود عملکرد دستگاه‌های فرهنگی اعم از دولتی، غیردولتی و مردمی را فراهم آورد.

با عنایت به مباحث نظری و یافته‌های پژوهش به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت دیدگاه حاکم بر سیاست فرهنگی در ایران دیدگاه نهادی و سیاسی است. پیشنهاد می‌شود نهادهای کلان سیاست‌گذاری فرهنگی در کشور اولاً از میزان تبعیت از الگوهای سیاسی و نهادی بکاهند و به الگوی فرایندی و سیستمی توجه بیشتری نمایند و ثانیاً با کمک الگوهای فرایندی از حالت تک‌بعدی و حل مشکل فوری یک دستگاه مانند وزارتخانه‌ها و سازمان‌های فرهنگی دولتی به‌سوی تدوین ابر خط‌مشی‌های نظام‌مند و هماهنگ با موضوعات پیرامونی حرکت نمایند، در این صورت این مدل می‌تواند زیرساخت اصلی مهندسی فرهنگی کشور را فراهم نماید.

براساس مدل پیشنهادی تحقیق، سیاست‌گذاران فرهنگی کشور ایران به‌منظور موفقیت در فرایند سیاست‌های فرهنگی و با احترام به نظر تمام اقوام و ملیت‌ها در قبال نیازهای کنونی و آینده جامعه، می‌توانند با رویکرد ترکیبی علمی، تجربه‌ای، ارزشی و هنجاری با رعایت منافع ذی‌نفعان مبتنی بر مصالح عامه مردم و با استفاده از تجربه موفق کشور استرالیا،

ابزارهای اجرایی و نظارت بر سیاست‌های فرهنگی را در بازه‌های زمانی برنامه‌ریزی شده تضمین نمایند. مطالعه تطبیقی سیاست‌های فرهنگی کشور استرالیا نشان می‌دهد که چگونه برخی گفتمان‌های مشترک بر آن حاکم است. موضوع «تمرکززدایی» و «کم کردن نقش دولت» از آن جمله می‌باشد. به نحوی که دولت استرالیا برنامه‌ها و راهبردهایی را در این زمینه اتخاذ کرده است. سازمان‌های بین‌المللی و نیز منطقه‌ای نیز کاملاً در این زمینه مؤثرند. به‌عنوان مثال گفتمان تنوع فرهنگی که سال‌هاست توسط یونسکو مورد تأکید قرار می‌گیرد، به‌عنوان یک راهبرد فرهنگی اساسی در سیاست فرهنگی کشور استرالیا دیده می‌شود.

۷. پیشنهادهایی برای تحقیقات آینده

مقاله حاضر سعی نموده به بررسی سیاست فرهنگی کشور ایران در مقایسه با سیاست فرهنگی کشور استرالیا بپردازد. انجام مطالعات تکمیلی و تحقیق در محورهای مختلف می‌تواند زمینه رشد و بالندگی مدل‌های تطبیقی سیاست فرهنگی را فراهم نماید. برخی از این پیشنهادها که می‌تواند برای تحقیقات آینده مدنظر محققین قرار گیرد عبارت‌اند از:

۱. مقایسه تطبیقی سیاست فرهنگی با سایر کشورها اعم از کشورهای اسلامی و

غیراسلامی

۲. مطالعه و تحقیق در خصوص سایر مؤلفه‌ها و شاخص‌های فرهنگی مرتبط با سیاست

فرهنگی

۳. ارائه الگوی سیاست فرهنگی در محیط‌های آشوب و با عدم اطمینان (Chaos)

منابع

۱. استونر، جیمز و ادوارد فریمن. (۱۳۹۳). مدیریت. علی پارساییان و سید محمد اعرابی. تهران: مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی. جلد دوم.
۲. اکبری، محمد. (۱۳۸۲). مطالعه تطبیقی سیاست فرهنگی خارجی ایران، چین، فرانسه و مصر و ارائه الگوی مناسب برای ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت امور فرهنگی. دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
۳. الوانی سید مهدی و فتاح شریف‌زاده. (۱۳۸۶). فرایند خط‌مشی‌گذاری عمومی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. چاپ چهارم.
۴. الوانی، سید مهدی و فتاح شریف‌زاده. (۱۳۹۳). فرایند خط‌مشی‌گذاری عمومی. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. چاپ چهاردهم.
۵. الوانی، سید مهدی. (۱۳۹۵). تصمیم‌گیری و تعیین خط‌مشی‌گذاری دولتی. تهران: انتشارات سمت. چاپ بیستم.
۶. باقری‌اصل، محمدرضا و علی‌اصغر پورعزت. (۱۳۹۱). الزامات طراحی سیستم خط‌مشی‌گذاری فرهنگی برای ساخت آگاهانه واقعیت آینده (با مطالعه موردی در کارشناسان خبره شورای عالی انقلاب فرهنگی). پایان‌نامه دکتری مدیریت امور فرهنگی. دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان.
۷. خاکی، غلامرضا. (۱۳۹۵). روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه‌نویسی. تهران: انتشارات فوژان.
۸. دانش‌فرد، کرم‌اله. (۱۳۸۸). فرایند خط‌مشی‌گذاری عمومی. تهران: انتشارات واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی ایران. چاپ اول.
۹. سرمد، زهره؛ عباس بازرگان و الهه حجازی. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه. چاپ یازدهم.
۱۰. صالحی‌امیری، سید رضا. (۱۳۸۹). انسجام ملی و تنوع فرهنگی. تهران: انتشارات مرکز تحقیقات استراتژیک.
۱۱. صالحی‌امیری، سید رضا و امیر عظیمی دولت‌آبادی. (۱۳۸۷). مبانی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی. تهران: انتشارات مرکز تحقیقات استراتژیک.
۱۲. قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). سیستم‌های استنباط فازی و پژوهش‌های اجتماعی. تهران: نشر جامعه‌شناسان. چاپ دوم.
۱۳. قلی‌پور، رحمت‌اله و ابراهیم غلام‌پور آهنگر. (۱۳۸۹). سیاست‌گذاری عمومی در ایران. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۱۴. کوره‌پزان دزفولی، امین. (۱۳۸۷). اصول تئوری مجموعه‌های فازی و کاربردهای آن در مدل‌سازی مسائل مهندسی آب. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
۱۵. مختاریان‌پور، مجید. (۱۳۹۱). موانع اجرای سیاست‌های فرهنگی کشور طی برنامه‌های اول تا

چهارم توسعه: بررسی تجربیات مدیران فرهنگی. اندیشه مدیریت راهبردی. سال هفتم. شماره ۱. بهار و تابستان.

16. Althaus, C.; P. Bridgman. & G. Davis. (2013). *The Australian Policy Handbook*. Allen & Unwin, Sydney, 5th Ed. Chpt 3. A Policy Cycle.
17. Baumgartner, F. & B. Jones. (1991). Agenda Dynamics and Policy Subsystems. *Journal of Politics*. No. 53.
18. Cheng, C. H. & Y. Lin. (2002). Evaluating the Best Mail Battle Tank Using Fuzzy Decision Theory with Linguistic Criteria Evaluation. *European Journal of Operation Research*. Vol. 142.
19. Craik, J. (2007). *Re-Visioning Arts and Cultural Policy: Current Impasses and Future Directions*. Canberra: Series of Australia and New Zealand School of Government (ANZSOG).
20. Cobb, R. & C. Elder. (1972). *Participation in American Politics: the Dynamics of Agenda Building*. Boston: Allyn and Bacon.
21. Cobb, R. & J. K. Ross. (1975). *Agenda Building as a Comparative Political Process*. Published online by Cambridge University Press: 1 August 2014.
22. Deleon, P. & G. D. Brewer. (1991). *The Foundations of Policy Analysis*. Homewood, Ill : Dorsey Press.
23. Dunn, W. (1981). *Public Policy Analysis: An Introduction*. Prentice Hall.
24. Dye, T. R. (2016). *Understanding Public Policy*. Fifteen Edition. New Jersey Pearson Prentice Hall.
25. Easton, D. (1990). *The Analysis of Political Structure*. Routledge: New York and London.
26. Gerston, L. N. (2011). *Public Policy Making Process and Principles*. 3rd ed. M. E. Shape. Inc. U. S. A.
27. Howlett, M. & M. Ramesh. & A. Perl. (2009). *Study Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press.
28. Chen, H. T. (2005). *Practical Program Evaluation*. Sage Publications. Inc. 58.
29. Kinach, B. M. (1995). Grounded Theory as Scientific Method: Haig- inspired Reflections on Educational Research Methodology. *Philosophy of Education Society*. Illinois.
30. Kingdon, J. (1984). *Agenda, Alternative and Public Policies*. Boston: Little Brown and Company.
31. Kraft, M. E. & R. F. Scott. (2017). *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*. Sixth Edition. Calif: SAGE Publication.
32. Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Sychology*. No. 28.
33. Lindblom, C. E. (1992). *The Policy Making Process*. Yale University. Published.
34. Ljung, L. (2009). *System Identification Toolbox*. Getting Started Guide.
35. Fafard, P. (2008). Evidence and Healthy Public Policy. *Canadian Policy Research*.
36. Pressman, J. & A. Wildavsky. (1984). *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
37. Rose, R. (2005). *Learning from Comparative Public Policy A Practical Guide*. London & New York: Routledge.
38. Stewart J. J. & J. P. Lester. (2001). *Public Policy, An Evolutionary Approach*. Wadsworth Publishing.
39. Stoner, J. F. & E. Freeman. (1995). *Management*. 5th Edition. Pearson.
40. Weimer D. L. & A. R. Vining. (1987). *Policy Analysis: Concepts and Practice*. Pearson Prentice Hall.