

سوره الفجر

راهبرد فرهنگ

سال چهاردهم، شماره پنجاه و ششم، زمستان ۱۴۰۰

۵۶

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 به‌صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به‌صورت 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.

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 طالقانی بعد از تقاطع ولی عصر^ع شماره ۴۳۶

تلفن: ۸ - ۶۶۹۷۶۶۰۱ و ۵ - ۶۶۴۶۸۲۷۱

تارنما: www.jsfc.ir

■ 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.

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

محمد رضا 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، کوتاه‌نوشت‌ها 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 نام‌خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد:
کتاب: نام‌خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.
مقاله در مجله چاپی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.
مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی
مجموعه مقالات: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام و نام‌خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.
پایان‌نامه: نام‌خانودگی 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

نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی؛ مطالعه موردی تشییع جنازه ۱۷۵ شهید غواص

سیاوش صلواتیان؛ علیرضا پویا؛ احمد مولایی یگانه؛ مجید سعادت

طراحی الگوی طبقه‌بندی گرایش‌های انسان در مدیریت انگیزش از منظر شهید مطهری^(ره)

علی اصغر خندان؛ حسن دانایی‌فرد؛ محمد جوادی؛ سید امیر رضا برقی

مطالعه تجربی ارتباطات بین معرف‌های دین‌داری؛ با استفاده از سه روش تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل عاملی

اکتشافی و یک روش شبکه‌مبنا

مجید هادوی؛ سعید نریمان

عوامل فرهنگی و رابطه آن با الگوهای توسعه اقتصادی

حسن غنیمتی؛ پروین داداندیش

سیاست‌گذاری آموزشی و آموزش عالی در بستر سیاست‌های عمومی: از دوره قاجار تا پایان دوره پهلوی

حمید جاودانی؛ عطیه سید رضا

باورهای والدگری در نمونه‌ای از مادران ایرانی؛ یک مطالعه پدیدارشناسی

حمیده زارع بیدکی؛ کارینه پهماسیان؛ شهلا پاکدامن؛ نگار داوری اردکانی

پدیدارنگاری مفهوم و تجربه معنویت؛ مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان

جمال سلیمی؛ سامان مکی؛ مریم مرادیان

بسیج و سازمان‌دهی افراد و گروه‌ها یکی از امکان‌هایی است که به‌وسیله رسانه‌های اجتماعی تسهیل شده است و می‌تواند همانند هر پدیده‌ای فرصت‌ها و تهدیدهایی برای جوامع داشته باشد، لذا مقاله پیش‌رو به دنبال شناخت نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی است و به‌صورت موردی پدیده تشییع جنازه ۱۷۵ شهید غواص را مورد مطالعه قرار داده است. این پژوهش، با روش کیفی و از طریق تکنیک مصاحبه عمیق انجام گرفته است. بر اساس قاعده اشباع نظری و به روش نمونه‌گیری هدفمند، دیدگاه‌های ۱۰ نفر از صاحب‌نظران رشته ارتباطات و متخصصان حوزه رسانه‌های اجتماعی موبایلی گردآوری شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و مقوله‌بندی، ۱۰ کد انتخابی شامل «بسترسازی»، «هم‌افزایی»، «سرعت‌دهی»، «تسهیل‌کنندگی»، «ایجاد ارتباط و شبکه‌سازی»، «کاربرسازی»، «چسبندگی»، «مدیریت»، «تغییر ذائقه خبری» و «آئین‌سازی» استخراج شد. با توجه به نتایج این پژوهش، سه کد انتخابی نقش «بسترسازی»، «هم‌افزایی» و «مدیریت» رسانه‌های اجتماعی موبایلی با نقش این رسانه‌ها در هدایت جریان‌های اصلی تولید اخبار مراسم تشییع ۱۷۵ شهید غواص به‌سمت نهادهای اصلی تولید اخبار مرتبط بودند. سه کد انتخابی «سرعت‌دهی»، «ارتباطات و شبکه‌سازی» و «آئین‌سازی» رسانه‌های اجتماعی موبایلی با نقش این رسانه‌ها در شیوه‌های پوشش اخبار مرتبط بودند و چهار کد انتخابی «تسهیل‌کنندگی»، «کاربرسازی»، «چسبندگی» و «تغییر ذائقه خبری» رسانه‌های اجتماعی موبایلی با نقش این رسانه‌ها در نحوه مصرف اخبار مرتبط بودند.

■ واژگان کلیدی:

رسانه‌های اجتماعی، آئین‌های اجتماعی، رسانه‌های اجتماعی موبایلی، تشییع ۱۷۵ شهید غواص.

نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی

مطالعه موردی تشییع جنازه ۱۷۵ شهید غواص

علیرضا پویا

استادیار دانشگاه صداوسیما
pouya@iribu.ac.ir

مجید سعادت

دانشجوی دکتری ارتباطات دانشگاه آزاد تهران شمال
majid.saadati.60@gmail.com

سیاوش صلواتیان

استادیار دانشگاه صداوسیما
salavatian@gmail.com

احمد مولایی یگانه

کارشناسی ارشد مدیریت رسانه دانشگاه صداوسیما
ahmadmolaee@yahoo.com

مقدمه

شبکه‌های اجتماعی مجازی همزمان با توسعه فناوری اطلاعات در دنیا رایج و با استقبال گسترده اقشار مختلف مردم روبرو شده است. گرایش جدید وب‌سایت‌های شبکه‌های اجتماعی مانند فیسبوک، ایجاد اپلیکیشن‌های موبایل برای دسترسی فوری و آنی کاربران‌شان از طریق گوشی‌های‌شان است. هر روزه بیشتر و بیشتر مرز میان وب و موبایل محو می‌شود. همان‌طور که اپلیکیشن‌های تلفن‌های همراه از سایت‌های رسانه‌های اجتماعی موجود برای ایجاد اجتماعات بومی استفاده می‌کنند، رسانه‌های اجتماعی نیز از خصوصیات و قابلیت‌های تلفن‌های همراه و در دسترس بودن آنها بهره می‌گیرند. از این‌رو درحالی که شاهد روند رو به رشد کاربران و اعضای شبکه‌های اجتماعی مجازی هستیم، شناخت ابعاد گوناگون شبکه‌ها و آگاهی از تأثیرات آن، امری ضروری است.

بسیج و سازمان‌دهی افراد و گروه‌ها یکی از امکان‌هایی است که به‌وسیله رسانه‌های اجتماعی تسهیل شده است و می‌تواند همانند هر پدیده‌ای فرصت‌ها و تهدیدهایی برای جوامع داشته باشد. موضوع تشییع جنازه مرتضی پاشایی از مصادیق این مسئله است که صداوسیما پس از اینکه جریان‌های خبری شکل گرفته در این رسانه‌ها تبدیل به یک تحول مردمی با ابعاد امنیتی شد، سعی کرد که این جریان شکل گرفته را یک جریان داخلی و طبیعی معرفی کند و تمام تلاش خود را برای آرام کردن جو ناآرام شکل گرفته صورت بدهد. این اتفاق در جریان تحریم خرید خودروهای ملی هم افتاد و صداوسیما به دلایل گوناگونی از جمله به رسمیت نشناختن این‌گونه رسانه‌ها در شکل‌گیری چنین تحولاتی، وارد نشد و لطامات سنگینی به صنعت کشور وارد شد.

یکی دیگر از نمونه‌های استفاده از فرصت‌های رسانه‌های اجتماعی، ماجرای تشییع جنازه ۱۷۵ شهید غواص بود. ماجرا از آنجا شروع شد که در تاریخ ۲۸ اردیبهشت ۹۴ سردار باقرزاده؛ مسئول کمیته جستجوی مفقودین ستاد کل نیروهای مسلح خبر کشف پیکرهای شهدایی را اعلام کرد که با دستان بسته به شهادت رسیدند. اخبار مربوط به این شهدا تا ۲۶ خرداد ۹۴ یعنی روز تشییع جنازه در رسانه‌های اجتماعی موبایلی بازتاب گسترده‌ای داشت. مراسم تشییع جنازه این شهدا با حواشی بسیار و با استقبال کم‌سابقه اقشار مختلف مردمی برگزار شد. از ارسال پوستره‌های مربوط به شهدای دست بسته، عکس‌های رونمایی از اجساد و لوازم این شهدا در بهشت زهرا، تاریخچه عملیات کربلای ۴ و ۵ و عکس‌های مربوط به آن، طرح اتهام علیه فرماندهان جنگ در این دو عملیات

تا انتشار اشعار شاعران درباره این شهدا، پخش کلیپ‌های تصویری، انتشار نظرات علما، شخصیت‌های مشهور و غیره بخشی از مجموعه اتفاقاتی بود که در حاشیه این رخداد شکل گرفت. در گذشته بارها مراسم تشییع جنازه شهدای جنگ ۸ ساله در تهران و شهرهای مختلف کشور برگزار شده بود، اما مراسم تشییع جنازه این ۱۷۵ شهید با استقبالی روبرو شد که در تاریخ انقلاب اسلامی کم‌نظیر بوده است.

با توجه به اینکه صداوسیما نقش پر رنگی در انعکاس اخبار مربوط به این رخداد نداشت به‌نظر می‌رسد که رسانه‌های اجتماعی موبایلی نقش مهمی را در شکل‌گیری این مراسم و حضور اقشار مختلف مردم ایفا کردند. در واقع رسانه‌های اجتماعی موبایلی بستر لازم برای دیده شدن و نمایش آئین‌های اجتماعی از جمله جشن‌ها، مراسم‌ها، مجادلات و توافقات سیاسی، مبارزات انتخاباتی، تحلیف‌ها و افتتاحیه‌ها را فراهم می‌کنند. (رودنبلور و دبلیو، ۱۳۸۷)

همچنین رسانه‌های اجتماعی موبایلی بخشی از رسانه‌هایی هستند که جریان یک‌سویه ارتباطی را به جریان دوسویه تبدیل کردند. گسترش این گونه رسانه‌ها می‌تواند ضریب اثرگذاری صداوسیما را کاهش دهد. به همین دلیل شناخت دقیق از فرصت‌ها و تهدیدهای این گونه رسانه‌ها برای صداوسیما ضروری به‌نظر می‌رسد.

از ضرورت‌های دیگر پژوهش در این حوزه می‌توان به آگاه ساختن مدیران خبرگزاری‌ها، سایت‌های خبری و به‌ویژه رسانه ملی از اهمیت رسانه‌های نوظهور اشاره کرد که جریان‌های خبری مستقل در آنها شکل گرفته و می‌تواند خارج از کنترل دولت و نمایندگان افکار عمومی تبدیل به تحولات خودجوش مردمی شود. این پژوهش به دنبال این است که تصویر واقع‌بینانه‌ای از فرصت‌ها و تهدیدهای این رسانه‌ها در جریان‌سازی رسانه در زمینه آئین‌های جمعی اجتماعی در اختیار پژوهشگران و مدیران رسانه قرار دهد.

البته در کنار این امکان‌ها می‌توان به وجود آسیب‌هایی چون؛ شکل‌گیری و ترویج سریع شایعات و اخبار کذب، تبلیغات ضددینی و القای شباهت، نقض حریم خصوصی افراد، انزوا و دورماندن از محیط‌های واقعی اجتماع اشاره کرد. (سلیمانی‌پور، ۱۳۸۹: ۱۶)

در واقع با توجه به تعداد رو به افزایش کاربران ایرانی موبایل‌های هوشمند (عدلی‌پور، ۱۳۹۱) و نقشی که این نرم‌افزارهای موبایلی می‌توانند در بسیج افکار عمومی بازی کنند و همزمانی تحولات اجتماعی و سیاسی با حجم فراوان تبادل اخبار در این رسانه‌های جدید، سؤال اصلی مقاله حاضر این است که رسانه‌های اجتماعی موبایلی چه نقش‌هایی را در آئین‌های اجتماعی ایفا می‌کنند؟

پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه پژوهش در خصوص نقش رسانه‌های اجتماعی در آئین‌های اجتماعی حاکی از آن است که تقریباً هیچ کار مشابهی در داخل کشور درباره موضوع مذکور صورت نگرفته است و صرفاً برخی پژوهش‌ها در حوزه‌هایی نظیر آیین‌های مذهبی انجام شده است که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

جدول ۱: بررسی اجمالی مطالعات پیشین

ردیف	نام پژوهشگر	عنوان پژوهش	نتایج
۱	گیویان و امین (۱۳۹۶)	محبت و هویت در آئینه نمایش جهانی: مطالعه ماهیت، کارکردها و ساختار پیاده‌روی اربعین از منظر ارتباطات آئینی	در این پژوهش با عنایت به ویژگی‌ها و امتیازات ویژه آئین شیعی، تلاش شده است تا با تماس مستقیم با واقعیت در حال اجرا از طریق روش کیفی مردم‌نگاری، سه رکن اساسی ماهیت، ساختار و کارکردهای آئین پیاده‌روی اربعین مطابق با تفسیرهای مشارکت‌کنندگان اصلی‌اش یعنی: زائران، مروجان و مجریان این آئین از منظر چارچوب مفهومی ارتباطات آئینی مطالعه شود. تمرکز اصلی این پژوهش بر روی مشارکت‌کنندگان ایرانی قرار داشته است. نتایج حاصل از دو مرحله تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی به روش‌های مضمون‌بندی داده‌ها و کدگذاری نظریه‌ای نشان داد: این آئین شیعی در ارتباط تنگاتنگی با سه مفهوم کلان محبت اهل‌بیت، نمایش جهانی و هویت شیعی قرار دارد.
۲	حسینی و حقی (۱۳۹۲)	طراحی و شکل‌گیری رویداد رسانه‌ای: مطالعه موردی پوشش رسانه‌ای ازدواج نوه ملکه انگلیس از شبکه بی‌بی‌سی فارسی (۲۹ آوریل ۲۰۱۱)	نتایج تحقیق نشان می‌دهد که این مراسم یک رویداد بزرگ رسانه‌ای و دارای ویژگی‌هایی از جمله: برنامه‌ریزی دقیق، حمایت رسانه‌های بزرگ دنیا از مراسم، حضور و استقبال گسترده مردم از آن، نظم و امنیت هنگام برگزاری مراسم و... بود و اهدافی در پس پرده داشت که شامل: تبلیغ فرهنگی، تمدنی و رسانه‌ای، رقابت فناوریانه رسانه‌ای و به‌رخ کشیدن برتری خود، نمایش قدرت و توانایی و امکانات برگزاری با ادوات کاملاً انگلیسی، مقدمه‌سازی برای المپیک ۲۰۱۲، نمایش شکوه و عظمت سلطنت، مردمی بودن و...
۳	جعفری و باهنر (۱۳۹۸)	آئین‌های تلویزیونی و بازنمایی «حزن مذهبی»: آسیب‌شناسی سنت‌های مناسبتی تلویزیون ایران در «محرم»	این مطالعه نشان داد که انگاره‌های مرسوم و به اصطلاح «حاد آئین‌سازی‌های تلویزیون» در محرم، کمتر در ارتباط با سنت‌های واقعی یا آئین‌ها و رسوم اجتماعی، معنی‌دار است. تلویزیون ایران با به‌کارگیری ساده‌ترین، راحت‌ترین و دم‌دستی‌ترین کلیشه‌های ممکن به بازنمایی آئین می‌پردازد و تلقی دست‌اندرکاران تلویزیون از کار و برنامه تلویزیونی در واگرایی مناسب شکل گرفته است و از نظر ایشان، تلویزیون هم مثل سینما باید در ایام سوگواری تعطیل باشد.

ردیف	نام پژوهشگر	عنوان پژوهش	نتایج
۴	یاوت (۲۰۰۸)	دین رسانه‌ای شده: نظریه رسانه‌ها به‌عنوان عوامل تغییر دینی	نتایج تحقیق براساس یک نظرسنجی ملی در دانمارک نشان داد که چگونه دین رسانه‌ای شده باعث شده است تا متون رسانه‌های مردمی به منابع مهم علاقه معنوی تبدیل شوند.
۵	پاریس، لی و سیری (۲۰۱۰)	نقش رسانه‌های اجتماعی در ارتقا و تبلیغ رویدادهای خاص: پذیرش رویدادهای فیس‌بوک	یافته‌های این مطالعه حاکی از آن است که اعتماد به نفس و رابطه مورد انتظار کاربران از طریق فیس‌بوک تأثیر معنی‌داری بر پذیرش کاربران دارد - پذیرش فیس‌بوک و رفتار آفلاین در نظر گرفته شده آنها برای حضور در این رویداد.
۶	برجیس و دیگران (۲۰۱۸)	آئین‌های رسانه‌های اجتماعی: استفاده از مرگ سلبریتی در فرهنگ دیجیتال	این تحقیق برای درک الگوهای عزاداری و یادبودهای مربوط به مرگ سلبریتی‌ها، در ابتدا درباره استفاده از سلبریتی در فرهنگ عامه صحبت شده است و ادبیات موجود درباره استفاده‌های فرهنگی از سلبریتی، مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. نویسندگان، قبل از تمرکز بر مرگ افراد مشهور به‌عنوان وقایع رسانه‌ای، تحولات سلبریتی را در فرهنگ دیجیتال ردیابی می‌کنند و ایده آئین رسانه‌های اجتماعی را به‌عنوان راهی برای توصیف فعالیت‌های ارتباطی که پیرامون این وقایع اتفاق می‌افتد، پیشنهاد می‌کنند.

مرور مفهومی و نظری

در این بخش با توجه به محدودیت‌های حجمی مقاله مروری خواهیم داشت بر چند مفهوم و موضوع اصلی پژوهش شامل چیستی آئین، رویدادهای رسانه‌ای^۱ و آئین‌های رسانه‌ای شده، رسانه‌های اجتماعی، رسانه‌های اجتماعی موبایلی.

آئین

مفهوم و کارکرد آئین از دیرباز، مورد توجه اندیشمندانی چون امیل دورکیم، میشل فوکو، پیر بوردیو و ژان بودریار و در حوزه‌های جامعه‌شناسی، فرهنگ و دین نیز مورد توجه برخی اندیشمندان چون برونیسلاو کاسپر مالینوسکی، لوی اشتراوس و ویکتور ترنر قرار گرفته است. دورکیم آئین را ابزاری برای خلق و تجربه عقاید جمعی می‌داند. (باقری ده‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۰) از نظر دورکیم، جامعه برای پیوند اجزای خود از شیوه‌هایی استفاده می‌کند که آئین یکی از مهم‌ترین آنها است. مفهوم آئین در قرن نوزدهم به‌عنوان «گونه‌ای جهانی از تجربه بشری» تلقی شد که محدود به فرهنگ یا

جامعه‌ای خاص نمی‌شود. (بل، ۱۹۹۲: ۱۴)

از نگاه اندیشمندان دیگر همچون لیچ (۱۹۶۸)، آئین همچون یکی از استعاره‌های ارتباطات تعریف شده است. در این رویکرد، ارتباطات «رساندن اطلاعات نیست» بلکه، ارائه و نمایش افکار مشترک یک جامعه است. (شریفی و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۸ و باقری ده‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۵: ۹۹). از نظر بشیر (۱۳۹۰) آئین در حقیقت، یک حرکت ارتباطی، یک پیام ارتباطی و یک مجرای ارتباطی است. آئین و ارتباطات برخاسته از آن، از ثبات و پایداری به مراتب بیشتری نسبت به سایر الگوهای ارتباطی، به‌ویژه در مباحث فرهنگی و اجتماعی برخوردار است و عموماً از نوعی مقبولیت عام و مشروعیت تاریخی در اجتماع سود می‌برد که به دلیل دیرینگی و پیشینه آن، همیشه تصور غالب را معطوف به خود می‌سازد. (باقری ده‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۲). آئین‌های ارتباطی به ما امکان می‌دهند تا فضای مذاکره‌ای و کشمکش‌ی همیشگی راجع به چگونگی تشکیل جامعه و چگونگی زندگی در آن برقرار کنیم. (برجیس و دیگران، ۲۰۱۸: ۱۰)

قاعده ارتباطی بر یکی دیگر از اصطلاحات ذاتی تعریف آئین دلالت می‌کند: داوطلبانگی، اگر چه نباید بگذاریم موضوعی با چنین درجه از اهمیت تنها به‌صورت ضمنی مطرح شود. اصطلاح کلیدی دیگری که قاعده ارتباطی بدان اشاره نمی‌کند، ارجاع به زندگی جدی است. (گیویان و امین، ۱۳۹۶: ۱۶۹) بر این اساس، با اضافه کردن این دو اصطلاح تعریف آئین ارائه می‌شود:

آئین اجرای داوطلبانه رفتاری است که به‌شکلی سزاوار به‌منظور تأثیرگذاری نمادین یا مشارکت در زندگی جدی طراحی شده است.

رویدادهای رسانه‌ای و آئین‌های رسانه‌ای شده

رویدادهای رسانه‌ای همیشه یکی از شاخه‌های ارتباطات آئینی است که در آن حوادث و رویدادهای بزرگ به‌وسیله رسانه پوشش داده می‌شوند. (حسینی و حقی، ۱۳۹۲: ۱۹۰) رسانه‌ها گاهی اوقات از نمایش آئین‌ها، چیزی بیشتر از آنچه را که هست مراد می‌کنند و فرضیه‌محوری آنها این است: شیوه‌ای که این رویدادهای خاص، به‌وسیله نهادهای اصلی جامعه بر عهده گرفته می‌شوند، روشی که رسانه‌های الکترونیک آنها را نمایش می‌دهند و نحوه‌ای که مخاطبان آنها را دریافت می‌کنند همانند برگزاری آئین ساخت‌یافته است و همان کارکردها را ایفا می‌کند. بنابراین رویدادهای رسانه‌ای احتمالاً همان نقش را ایفا می‌کنند که به قول دورکیم گردهمایی‌های دوره‌ای اجتماعی برای بزرگداشت (روح)

اجتماعی ایفا کردند. این نکته کم‌اهمیتی نیست، چرا که اگر درست باشد دال بر آن است که وسائل ارتباطاتی‌ای برای غلبه بر این پیش‌فرض وجود دارد که می‌گوید برای اینکه آئینی برگزار شود، مردم باید به‌طور جسمانی دور هم جمع شوند. نمونه‌هایی از این رخداد عبارت است از مراسم تدفین دولتی و عروسی اعضای خانواده سلطنتی، راه رفتن فضانوردان بر سطح ماه، دیدار سادات از اورشلیم، سفرهای پاپ، بازی‌های المپیک، ماجرای واترگیت، مجادلات و توافقات سیاسی، مبارزات انتخاباتی، تحلیف‌ها و افتتاحیه‌ها. پخش برنامه‌هایی مانند اهدای جایزه اسکار که به‌نوعی می‌تواند کارکردهای مشابهی ایفا کند. (به‌نقل از رودنبلور و دبلیو، ۱۳۸۷: ۱۵۰-۱۴۹) بکر (۱۹۹۵) معتقد است که پوشش رسانه‌ای و مشارکت در رویدادهای رسانه‌ای، کنفرانس‌های خبری، سخنرانی‌ها و اعتراضات هم می‌تواند شکلی از آئینی‌شدن فعالیت‌های رسانه‌ای را بسازد.

رویداد رسانه‌ای شکل خاصی از توجه به رسانه است. زیرا دارای سناریو است، گستره آن محدود به محل برگزاری رویداد نیست و مخاطبان آن به‌نوعی بازیگران فیلمنامه محسوب می‌شوند. (حسینی و حقی، ۱۳۹۲: ۱۹۳-۱۹۲) دایان و کتر (۱۹۹۲) ویژگی‌های رویدادهای رسانه‌ای را به‌شرح زیر برمی‌شمارند:

۱. ویژگی‌های نحوی: رویدادهای رسانه‌ای مختل‌کننده برنامه‌های عادی هستند، به‌طور زنده پخش می‌شوند، در خارج از رسانه سازماندهی می‌شوند و پیشاپیش طراحی شده‌اند. هر برنامه‌ای که فاقد یکی از این ویژگی‌ها باشد جزء رویدادهای رسانه‌ای قلمداد نمی‌شود. برای مثال سوء قصد به کندی برنامه زنده‌ای بود که خارج از رسانه، از سوی افراد غیر رسانه‌ای طراحی شده بود، اما چون رسانه‌ها و دیگر نهادهای مجاز در طراحی قبلی آن هیچ نقشی نداشتند نمی‌توان آن را رخدادی رسانه‌ای دانست. تشییع جنازه کندی با تعریف رویداد مناسبی رسانه‌ای سازگار است.

۲. ویژگی‌های معنایی: رویدادهای رسانه‌ای با بزرگداشت و تشریفات همراه‌اند، معطوف به گردهمایی هستند و تاریخ‌ساز اعلام شده‌اند. رویدادهای رسانه‌ای کنش‌های داوطلبانه شخصیت‌های بزرگ را هم تکریم می‌کنند، اما احتمالاً این ویژگی مربوط به رویدادهای رسانه‌ای غربی می‌شود و تعریف آنها ضرورتی ندارد.

۳. ویژگی‌های عملگرایی: رویدادهای رسانه‌ای جمعیت بزرگی از مخاطبان را بر می‌انگیزانند، با یک قاعده نظاره‌گری مشخص می‌شوند، به تماشاگران یا نظاره‌گران، دلیلی برای اقامه آئین می‌دهند، اجتماعات را همبسته می‌سازند و ایمان ایشان را تقویت می‌کنند.

در رویداد رسانه‌ای در بستر فرهنگ دیجیتالی، عده زیادی از مردم پراکنده و متنوع پیرامون «حوادث حاد» با واسطه نگرانی مشترک ظاهر می‌شوند. بستری که در آن رویداد رسانه‌ای از برنامه‌ریزی خاصی پیروی نمی‌کند. این آئین‌های رسانه‌ای در راستای شکل‌گیری و اجرای حس «اجتماع خیالی» عمل می‌کنند که به‌ویژه برای جمعیت‌های بزرگ و پراکنده جغرافیایی بسیار مهم است. (برجیس و دیگران، ۲۰۱۸: ۹-۱۰) پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی اساس ارتباطات عمومی‌اند و در حوادث حاد، از همه نوع - از حوادث طبیعی تا مراسم مذهبی و بحران‌های تروریستی - تأثیر می‌گذارند. (برجیس و دیگران، ۲۰۱۸: ۱۱) بنابراین، برخی از ویژگی‌های متمایز آئین‌های رسانه‌های اجتماعی که در رابطه با رویدادها ظهور کردند قابل استنباط است، اولین ویژگی، پاسخ‌های الگویی برای رویدادها توسط رسانه‌های اجتماعی پلتفرم (هم برنامه‌ریزی‌شده و هم برنامه‌ریزی‌نشده، هم نامطلوب و هم مطلوب) است، از جمله استفاده از هشتگ‌های خاص برای رویداد، الگوهای تبادل اطلاعات و الگوهای رفتاری بصری. دومین ویژگی آئین‌های رسانه‌های اجتماعی، همگرایی مخاطبان خصوصی و شخصی با گفتمان عمومی در شبکه عمومی افراد جامعه است؛ به بیان دیگر، همراهی افراد جامعه با گفتمان عمومی جامعه. (برجیس و دیگران، ۲۰۱۸: ۹-۱۰)

رسانه‌های اجتماعی

نخستین بار در سال ۲۰۰۶ میلادی اصطلاح رسانه‌های اجتماعی، توسط شیپلی^۱ به کار برده شد. او معتقد است این رسانه‌ها هدایت‌کننده رخدادهای آتی برای گفتگو هستند. (افتاده، ۱۳۸۹: ۳۷)

«کاپلانو و هیلین»^۲ (۲۰۱۰) در مقاله «چالش‌ها و فرصت‌های رسانه‌های اجتماعی» رسانه اجتماعی را به‌مثابه «یک‌دسته ابزارهای اینترنتی که بر بنیان ایدئولوژیکی و تکنولوژیکی وب ۲ استوار هستند و به کاربران امکان تولید محتوا و مبادله آن را می‌دهند» تعریف می‌کنند. انجمن بهداشت عمومی آمریکا، رسانه‌های اجتماعی را چنین تعریف می‌کند: «ابزارهای الکترونیکی مختلف، فناوری‌ها و برنامه‌های کاربردی که باعث تسهیل ارتباطات تعاملی و تبادل محتوا می‌شوند، کاربران را قادر می‌سازند به‌راحتی میان نقش مخاطب و تولیدکننده محتوا، به جلو و عقب حرکت کنند». «کومبز»^۳ (۲۰۱۱) رسانه‌های اجتماعی را یک اصطلاح

1. Ship-Ley

2. Kaplan & Haenlein

3. Coombs

جمعی از فناوری‌های وب ۲ می‌داند که آنها را مشارکت، شفافیت، گفتگو، جوامع و ارتباط مشخص می‌کند.

رسانه‌های اجتماعی، ابزارهایی برای تعامل اجتماعی‌اند که از تکنیک‌های ارتباطی بسیار در دسترس و گسترش‌پذیر^۱ استفاده می‌کنند. کارن^۲ و همکاران (۲۰۰۹) در مقاله «رسانه‌های اجتماعی: تأثیر متخصصان بر تغییر محیط کار» رسانه‌های اجتماعی را این‌گونه تعریف می‌کند که ابزارهای مبتنی بر پیشرفت‌های تکنولوژی هستند که هدف آن افزایش ارتباطات افراد و ایجاد فضایی برای تبادل اطلاعات و داده‌ها است.

تعاریف موجود از رسانه اجتماعی بسیار متنوع است؛ اغلب این تعاریف، بر دو عنصر «اشتراک‌گذاری» و «تعامل» تأکید دارند. رسانه‌های اجتماعی کاربرد تکنولوژی‌های متحرک وب پایه برای تبدیل ارتباطات به دیالوگی دوسویه است. ضیایی‌پروور معتقد است که «مفهوم رسانه‌های اجتماعی مجازی، فراگیرتر از مفهوم شبکه‌های اجتماعی مجازی بوده و شبکه‌های اجتماعی مجازی در دل رسانه‌های اجتماعی جای می‌گیرند. از زاویه‌ای دیگر، می‌توان رسانه‌های اجتماعی را مفهومی در مقابل رسانه‌های سنتی مانند مطبوعات، رادیو و تلویزیون قلمداد کرد...» (به‌نقل از بصیریان، ۱۳۹۲: ۱۸). بنابراین، بصری‌سازی روابط اجتماعی افراد می‌تواند به رسانه‌های اجتماعی وب ۲ نسبت داده شود که در آن افراد جامعه در قالب محتوای کاربر ساخته، رویداد را پوشش می‌دهند، در مورد آن اظهار نظر می‌کنند و به گفت‌وگو با دیگران می‌پردازند (پاریس و دیگران، ۲۰۱۰: ۱).

رسانه‌های اجتماعی موبایلی

رسانه‌های اجتماعی موبایلی توصیف ابزارهای آنلاین است که مردم از آن برای اشتراک محتوا، پروفایل‌ها، نظرات، دیدگاه‌ها، تجربیات و افکار به‌وسیله‌ی تلفن‌های همراه یا تبلت‌شان با دیگران استفاده می‌کنند. رسانه‌های اجتماعی موبایلی تسهیل‌کننده گفتگوها و کنش‌های متقابل آنلاین بین گروه‌هایی از مردم است.

در شبکه‌های اجتماعی موبایلی کاربران با ساختار شکنی، قواعد فضای واقعی را می‌شکنند که پیش از این در دنیای واقعی اگر می‌خواستند چنین رویه‌ای را در پیش گیرند تبعات رسمی و غیررسمی به‌عنوان عامل بازدارنده عمل می‌کرد. شبکه‌های اجتماعی موبایلی به‌عنوان فرصت نوین ارتباطی که محصول همگرایی رسانه‌ها است، می‌توانند

1. Expansible

2. Karen

ظرفیت بالقوه و بدیلی در پیوند مجدد انسان‌ها محسوب شود. (بهمنی و محمدی شکیبا، ۱۳۹۴: ۲۲)

نظریه اجتماع مجازی هوارد رینگولد^۱

نظریه «اجتماع مجازی»^۲ هوارد رینگولد (۱۹۹۳) یکی از نظریات حوزه ارتباطات است که مطابق آن، اجتماعات مجازی در حال رشد در اینترنت می‌توانند در احیای ابعاد از دست‌رفته دموکراسی و ایفای نقش جدی‌تر مردم در فرایند سیاسی به شهروندان کمک کنند. رینگولد که در خصوص اجتماعات مجازی با رویکردی خوشبینانه کار کرده است، می‌نویسد: در اجتماعات مجازی، مردم همه چیز را درست مانند زندگی واقعی انجام می‌دهند. او به روشی تقریباً سنتی، این اجتماعات را شبکه‌های خود تعریفی توصیف می‌کند که برای برقراری ارتباطات پویا، در حوزه اهداف یا علایق ویژه‌ای سازمان یافته‌اند. (خدایاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۷۵) هوارد رینگولد فضای مجازی را گرهمایی‌های اجتماعی می‌نامد که در شبکه‌های مجازی وقتی تعداد کاربران با یکدیگر مشغول گفتگو شدند ظهور می‌کند. از نظر وی، در این اجتماعات مجازی خرسندی و توافق‌ها و ناخرسندی و مخالفت‌ها بین کاربران مبادله می‌شود. (پور رضا کریم‌سرا، ۱۳۹۲: ۱۰)

یک اجتماع مجازی، اجتماعی از افراد و سازمان‌ها است که با استفاده از رسانه الکترونیکی، ارزش‌ها، علایق و تمایلات خود را به اشتراک می‌گذارند و در یک فضای معنایی مشترک به ارتباط می‌پردازند. به دنبال پیدایش و توسعه وب ۲، اجتماعات آنلاین به مکانی عامه‌پسند برای کاربران اینترنت تبدیل شدند تا آنها از این طریق به جستجوی اطلاعات گرد آمده از عقاید، نظرات و ارزیابی‌ها بپردازند. (پارک و لی، ۲۰۰۹: ۶۱)

نظریه جامعه شبکه‌ای کاستلز

تکنولوژی‌های ارتباطی نظیر ماهواره و اینترنت و تلفن همراه و علی‌الخصوص شبکه‌های اجتماعی در دهه‌های اخیر نوع جدیدی از جامعه را وعده می‌دادند؛ جامعه‌ای که در آن ارتباطات نقش اساسی را بازی می‌کند که از آن به جامعه شبکه‌ای نام برده می‌شود. جامعه شبکه‌ای را می‌توان شکلی از جامعه تعریف کرد که به گونه‌ای فزاینده روابط خود را در شبکه‌های رسانه‌ای سامان می‌دهد؛ شبکه‌هایی که به تدریج جایگزین شبکه‌های اجتماعی ارتباطات رو در رو می‌شوند یا آنها را تکمیل می‌کنند. این بدان معنی است

1. H.Rheingold

2. Virtual Community

که شبکه‌های اجتماعی و رسانه‌ای در حال شکل دادن به شیوه سازمان‌دهی اصلی و ساختارهای بسیار مهم جامعه مدرن هستند. (ون‌دایک، ۱۳۸۴: ۲۴)

کاستلز بر نقش و جایگاه اینترنت به عنوان زیرساخت اساسی جامعه اطلاعاتی تأکید می‌کند که ضمن به‌کارگیری و اعمال قدرت در عصر جهانی‌شدن، پویایی‌ها و پیچیدگی‌های آن را افزایش می‌دهد و منجر به پیدایش جامعه‌ای شبکه‌ای می‌گردد. (والکمر، ۲۰۰۲)

کاستلز معتقد است جامعه شبکه‌ای در واقع ساختار اجتماعی‌ای است که وجه مشخصه آن چیزی است که سال‌ها جامعه اطلاعاتی یا جامعه مابعد صنعتی نامیده شده است. در تعریف جامعه شبکه‌ای می‌گوید: ساختارها و فعالیت‌های اجتماعی اصلی‌ای که حول شبکه‌هایی سازمان داده شده‌اند که اطلاعات را به کمک روش‌ها و ابزارهای الکترونیک پردازش می‌کنند. موضوع این تعریف، آن‌دسته از شبکه‌های اجتماعی‌ای است که عامل پردازش و مدیریت اطلاعات‌اند و از فناوری میکروالکترونیک استفاده می‌کنند. (کاستلز، ۲۰۰۱: ۴۴۰)

کاستلز، به‌صراحت بیان می‌دارد که فناوری مسیر جامعه را تعیین نمی‌کند و جامعه نیز مسیر تحولات فناوری را مشخص نمی‌سازد؛ زیرا عوامل بسیاری از جمله خلاقیت فردی و کارآفرینی در فرایند کشف علمی، نوآوری فناوریانه و کاربردهای اجتماعی دخالت دارند، به‌گونه‌ای که نتیجه نهایی، به الگوهای پیچیده‌ای از تعاملات بستگی دارد. در واقع، معضل جبرباوری فناوریانه، احتمالاً مسئله‌ای کاذب است؛ چون فناوری در واقع، خود جامعه است و درک یا بازنمایی جامعه بدون ابزار فناوریانه‌اش میسر نیست. (کاستلز، ۱۳۸۰)

به‌نظر کاستلز، قدرت سیاسی از دولت - ملت‌ها و نظام‌های دموکراتیک به رسانه‌ها و سایر تولیدات فرهنگی انتقال یافته است. به اعتقاد کاستلز، در رسانه‌های جدید ارتباطی امکانات و قابلیت‌های نو و دموکراتیک برای ارتباطات و مشارکت وجود دارد. این امکانات، توان و ظرفیت بالقوه ایدئولوژی غالب را برای اعمال سلطه محدود می‌سازد. در عوض، افراد قادر خواهند بود تا جهان‌های مجازی خود را بسازند که پایه دموکراتیک شدن تصورات و باورها است. (کاستلز، ۱۳۸۰)

۴. روش پژوهش

رویکرد پژوهش در این مقاله کیفی بوده و جهت جمع‌آوری اطلاعات از روش «مصاحبه عمیق» استفاده شده است. با توجه به هدف اصلی مقاله، شناخت نقش رسانه‌های

اجتماعی موبایلی در اجرای آئین‌های اجتماعی، جامعه مورد بررسی شامل متخصصان ارتباطات و دست‌اندرکاران رسانه‌ای نظیر مدیران رسانه، کاربران فعال رسانه‌های اجتماعی موبایلی و روزنامه‌نگاران تعیین شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش جهت دستیابی و شناخت بیشتر افراد متخصص، نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی بود. برخی از نمونه‌ها بر اساس جایگاه، سطح و تخصص‌شان در حوزه ارتباطات و رسانه و برخی دیگر بر اساس تخصص‌شان در زمینه شبکه‌های اجتماعی و ژورنالیسم انتخاب شدند. در این پژوهش بر اساس قاعده اشباع با ۱۰ نفر از متخصصان و افراد دخیل در پوشش اخبار تشیع جنازه ۱۷۵ شهید غواص مصاحبه شد.

جدول ۲: مشخصات افراد مصاحبه‌شونده

مصاحبه‌شونده	تخصص و سوابق علمی و عملی
۱	دکترای فرهنگ و ارتباطات از دانشگاه امام صادق ^(ع) و سرپرست معاون پژوهشی دانشکده معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات دانشگاه امام صادق ^(ع)
۲	دکترای ارتباطات از دانشگاه علامه طباطبائی و رئیس سابق پژوهشکده مطالعات فرهنگی و ارتباطات، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
۳	دکترای جامعه‌شناسی فرهنگ از دانشگاه علامه طباطبائی و استادیار دانشگاه ادیان و مذاهب
۴	عضو هیئت علمی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی و مشاور مدیرعامل خبرگزاری «مهر»
۵	مسئول شبکه‌های اجتماعی مؤسسه طلوع و مدیر صفحه اینستاگرام «پیامی که آورده‌اند»
۶	مدیر اتاق خبر باشگاه خبرنگاران جوان
۷	مسئول محتوایی مرکز شبکه‌های اجتماعی سازمان فضای رسانه‌ای سراج
۸	مدیر مؤسسه فرهنگی - رسانه‌ای «زنده رود»
۹	جانشین مدیر مؤسسه فرهنگی - رسانه‌ای «زنده رود»
۱۰	مشاور پژوهشی تحریریه مجله «عصر اندیشه»

برای تحلیل داده‌ها، در مرحله کدگذاری اولیه، با مطالعه دقیق و موشکافانه مصاحبه‌های پیاده‌شده و استخراج مفاهیم موردنظر تحقیق سعی در کدگذاری باز داده‌ها شد و پس از این مرحله، داده‌های کدگذاری‌شده با توجه به مفاهیم مشترک و روابط میان آنها در قالب زیرمقولات، مقولات و مقولات محوری دسته‌بندی شدند. شایان ذکر است جهت اعتباربخشی به یافته‌های در حین مصاحبه، از نکته‌های مهم در صحبت‌ها، نظرات و راهکارهای ارائه‌شده یادداشت‌برداری شده و در انتهای هر مصاحبه

نکات جمع‌آوری شده به مصاحبه‌شوندگان ارائه شد و از آنها درخواست شد تا موارد مذکور را بازبینی و تأیید نموده و به اعتبار پژوهش بیفزایند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در جدولی با دو ستون کدهای محوری و انتخابی نمایش داده شده است. یک به یک نبودن فراوانی نظرات و کدها در تمام مصاحبه‌ها، از یک‌سو برای این است که برخی نکات متن مصاحبه نیازی به کدگذاری نداشته اما حذف آنها باعث از بین رفتن خط کلی مصاحبه می‌شدند. از سوی دیگر برخی حرف‌ها به انحاء مختلف تکرار شده و به دلیل اول حذف نشده‌اند. در برخی از موارد نیز دو ستون از نظرات که یک معنا را می‌رساندند با هم ادغام شده و در قالب یک کد آمده‌اند. پس از کدگذاری باز و به‌دست آمدن مفاهیم در قالب کدهای محوری، با کنار هم قرار دادن مفاهیم مشابه و مقایسه و بررسی مداوم کدهای حاصل شده نهایتاً تعداد ۱۰ کد انتخابی به دست آمدند.

«بسترسازی»

اولین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی «بسترسازی» است. منظور از بسترسازی ایجاد فرآیندهایی در ارتباط بین افراد و گروه‌ها است که تا پیش از این یا وجود نداشته‌اند یا ماهیت آنها به کلی متفاوت بوده است و بسترهای آن به‌واسطه حضور این رسانه‌های جدید در اختیار افراد قرار گرفته است.

جدول ۳: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «بسترسازی رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

توضیحات مصاحبه‌شوندگان	کدهای محوری	کدهای انتخابی
راه‌اندازی کانال‌ها در تلگرام یا ایجاد صفحاتی در اینستاگرام بدون مشخص شدن هویت ادمین (کاربر) از نمونه قابلیت‌های رسانه‌های اجتماعی به‌شمار می‌آید	کنشگری با هویت ناشناس	بسترسازی
اجتماع شدن در این شبکه‌ها دائماً در حال اشاعه است. شکل‌گیری گروه‌ها در تلگرام و وایبر براساس لیست مخاطبین، غالباً زمینه تعامل نزدیک افراد با سایر کاربران را فراهم کرده است.	تعامل افراد با یکدیگر	

در موضوع تشییع ۱۷۵ شهید غواص، افراد یا همان کاربران این رسانه‌های جدید (رسانه‌های موبایلی) علاوه بر اطلاع‌رسانی، شروع به معناداری به این واقعیت اجتماعی با توجه به گرایش‌های فکری گوناگون کردند.	معناداری به واقعیت‌های اجتماعی	بستر سازی
این رسانه‌ها وقتی یک ارزش واقعی را باز تولید می‌کنند، امکان ملحق شدن آنها به جامعه را دارا می‌شوند.	اشاعه ارزش‌ها	
ما برای فعالیت در این رسانه‌های اجتماعی پس از تعیین رویکرد، موضوع و مشخص شدن عملیات در این فضا، شروع به جریان‌سازی می‌کنیم.	جریان‌سازی اخبار	
تحرك اجتماعی گونه‌ای از رفتار جمعی است که براساس یک موضوع یا سوژه شکل می‌گیرد و دارای عمق کم و زودگذر است.	شکل‌گیری، رشد و استمرار تحركات اجتماعی ناظر به واقعیت‌های اجتماعی	

۲۰

«هم‌افزایی»

دومین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی «هم‌افزایی» است. منظور از هم‌افزایی رسانه‌های اجتماعی موبایلی این است که این رسانه‌ها زمینه‌ای را فراهم می‌کنند که دیدگاه‌ها، جریان‌ها و روابط همسو یکدیگر را شناسایی می‌کنند و در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند.

جدول ۴: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «هم‌افزایی» رسانه‌های اجتماعی موبایلی^۱

کدهای محوری	کد انتخابی
هم‌افزایی بین گروه‌ها و افراد براساس موضوعات گوناگون	هم‌افزایی
هم‌افزایی در جریان‌سازی یک واقعه و رویداد اجتماعی	
تشویق به همگرا شدن با جهت‌گیری شبکه	
میل به همگرا شدن با موج ایجادشده به‌وسیله گروه‌های تقویت‌کننده	
میل به همگرا شدن با گروه‌های مرکزی (ستاره‌های سینما، ورزشکاران، سیاستمداران و غیره)	

«سرعت‌دهی»

سومین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی «سرعت‌دهی» است.

۱. شبکه مجموعه‌ای از نقاط اتصال یا گره‌های به‌هم پیوسته است. نقطه اتصال یا گره نقطه‌ای است که در آن یک منحنی خود را قطع می‌کند. اینکه نقطه اتصال چه چیزی است مشخصاً به نوع شبکه‌های مورد نظر بستگی دارد. (کاستلز، ۱۳۸۰: ۱۳۴)

جدول ۵: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «سرعت‌دهی رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کدهای محوری	کد انتخابی
عادت دادن کاربر به کوتاه نوشتن، خواندن، شنیدن دیدن	سرعت‌دهی
سرعت‌دهی به کنش و واکنش	
سرعت‌دهی به تأثیرگذاری بر افراد	
سرعت‌دهی به اطلاع‌رسانی همراه با ذکر جزئیات	
سرعت‌دهی به فرآیند تولید خبر	
سرعت‌دهی به ارسال اخبار و اطلاعات	
سرعت‌دهی به انتشار اخبار و اطلاعات	
سرعت‌دهی دسترسی به اخبار و اطلاعات	
کوتاه کردن عمر خبر	

«تسهیل‌کنندگی»

چهارمین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی «تسهیل‌کنندگی» است. منظور از «تسهیل‌کنندگی» در رسانه‌های اجتماعی موبایلی تسهیل کردن مجموعه‌ای از خدمات است که در مؤلفه‌های آن نشان داده شده است.

جدول ۶: کدهای محوری انتخابی مربوط به «تسهیل‌کنندگی در رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کدهای محوری	کد انتخابی
سهولت تولید محتوا	سهولت
سهولت دسترسی به اخبار	
سهولت ارسال اخبار	
سهولت دریافت اخبار و اطلاعات از منابع مختلف	
سهولت دسترسی به ابزار ارسال و دریافت اخبار و اطلاعات	
سهولت استفاده از ابزار ارسال و دریافت اخبار و اطلاعات	
سهولت ایجاد و راه‌اندازی کمپین	
سهولت مشارکت در تولید، انتشار، تأیید، تکذیب و غیره	
سهولت تقویت و هدایت تحرکات و جنبش‌های اجتماعی	
سهولت تعاملات اجتماعی	

«ایجاد ارتباط و شبکه‌سازی»

منظور از ارتباطات و شبکه‌سازی این است که سازوکار طراحی شده برای ارتباطات و شبکه شدن کاربران در رسانه‌های اجتماعی موبایلی چگونه عمل می‌کند و کاربران چگونه در فراگرد ارتباطی کنش و واکنش می‌کنند.

جدول ۷: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «ارتباطات و شبکه‌سازی در رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کدهای محوری	کد انتخابی
ارتباط‌گرایی یا میل به ایجاد ارتباط	ارتباطات و شبکه‌سازی
کاستن هزینه‌های مادی و معنوی ارتباط	
اطلاع‌رسانی	
تعامل‌گرایی و چند سویه بودن	
شبکه‌سازی و اجتماع‌پروری	
برخط بودن	
شکل‌دهی حوزه عمومی در شبکه	
ارتباط‌دهی افقی و تخت با سایر کاربران	
میل به تشکیل گروه	
ارائه انواع خدمات (کسب اطلاعات روزمره و ارتباط با اعضای گروه و غیره)	

۲۲

«کاربرسازی»

ششمین نقش «رسانه‌های اجتماعی موبایلی» است. «کاربر بودن» در مقابل مخاطب بودن قرار دارد.

جدول ۸: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «کاربر سازی رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کدهای محوری	کد انتخابی
کنشگری و رشد در شبکه	کاربرسازی
قدرت‌دهی به کاربران در تولید و انتشار خبر	
تولید محتوا از پایین به بالا	
مخاطب - کاربر	
کمپین زدن	
امنیت‌دهی به تولیدکننده خبر و اطلاعات	

«چسبندگی»

هفتمین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی «چسبندگی» است. منظور از چسبندگی، همراهی مستمر با کاربر است.

جدول ۹: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «چسبندگی رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کد انتخابی	کدهای محوری	توضیحات مصاحبه‌شوندگان
چسبندگی	اعتباردهی به منبع اخبار	این رسانه‌ها از قدرت مستقل هستند و افراد به واسطه شناختی که از مخاطبین گوشی خود دارند به محتوای تولیدشده اعتماد می‌کنند.
	درگیر کردن مداوم با تلفن همراه	رسانه‌های موبایلی در حال مخلوط شدن و ممزوج شدن با افراد هستند.
	تأثیرگذاری زیاد	منشأ تولید پیام می‌تواند خیلی فکور نباشد اما تأثیرگذاری بالایی داشته باشد. مثل آن دختری که در بحث حجاب کمپینی را شروع کرد.

۲۳

«مدیریت»

هشتمین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی «مدیریت» است. به این معنا که رسانه‌های اجتماعی موبایلی سازوکارهایی را ایجاد کرده است که کاربر به‌وسیله آنها می‌تواند مدیریت جریان اخبار و اطلاعات را صورت دهد.

جدول ۱۰: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «مدیریت در رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کد انتخابی	کدهای محوری	توضیحات مصاحبه‌شوندگان
مدیریت	تقویت کردن رویدادهای اجتماعی	این رسانه‌ها می‌توانند سبب تقویت جنبش‌ها شوند و در اهداف آنها تغییراتی ایجاد کنند.
	موج‌سواری بر واقعیت‌های اجتماعی	سوژه‌ها در رسانه‌های اجتماعی ممکن است با سرعت زیاد طرح شوند و گسترش پیدا کنند اما طول عمرشان کم است. رسانه‌ها در فضای اجتماعی موج خبری ایجاد می‌کنند اما عمق آنها کم است، کوتاه مدت‌اند و با سرعت زیاد.
	تأثیرگذاری بر جریان خبری سایر رسانه‌ها	خصلت کنشگران نهادهای اصلی خبر، سبب مرجع بودن یا نبودن شبکه‌های موبایلی در نهادهای اصلی خبر می‌شود.
	نقش‌آفرینی در پخش گسترده شایعات	مشخص نبودن منبع پیام زمینه را برای پخش شایعات در این رسانه‌ها فراهم کرده است.
	انسجام‌دهی بین گروهی و درون گروهی	این رسانه‌ها مخاطبان را براساس علائق و باورها تفکیک می‌کنند و برای گروه کردن آنها بسترسازی می‌کنند.
	تحریک‌کنندگی افکار عمومی	بخشی از مخاطبین رسانه‌های موبایلی نسل چهارم انقلاب اسلامی بودند که خیلی به‌لحاظ سبک زندگی با جوانان دهه ۵۰ فاصله دارند و ما توانسته بودیم این بخش از جامعه را به‌وسیله این رسانه‌ها تحریک کنیم.

«تغییر ذائقه خبری»

نهمین گروه از میان ۱۰ گروه فرعی یافته این مقاله، «نحوه مصرف و رسانه‌های اجتماعی موبایلی» است. منظور از نحوه مصرف این است که اخبار و اطلاعات این رسانه‌ها چگونه به استفاده کاربران می‌رسد و کاربرانی که مصرف‌کننده این اخبار هستند چه ویژگی‌هایی پیدا می‌کنند. جدول ۱۱: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «تغییر ذائقه خبری در رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کد انتخابی	کدهای محوری
نحوه مصرف اخبار	برقراری رابطه یک به یک کاربران با یکدیگر
	اقتضایابی و روزآمد بودن
	بالارفتن سرانه مطالعه و خودآگاه‌تر شدن کاربران
	سرگرم کردن
	عادت به کوتاه خوانی
	بسط‌دهنده عقل‌گرایی محض و عمیق
	تشدید کردن بی‌حوصلگی
	درگیر کردن اندام‌های حسی بیشتر به رسانه
	حفظ دائمی مخاطب

۲۴

«آئین‌سازی»

آخرین نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی، «آئین‌سازی» است.

جدول ۱۲: کدهای محوری انتخابی مربوط به نقش «آئین‌سازی رسانه‌های اجتماعی موبایلی»

کد انتخابی	کدهای محوری	توضیحات مصاحبه‌شوندگان
آئین‌سازی	برندسازی	صفحه «پیامی که آورده‌اند» تبدیل به برند تشییع ۱۷۵ شهید غواص شد.
	بازسازی هویت آئین‌ها	آئین‌هایی مانند عنوان عاشورا و ماه رمضان به‌وسیله این رسانه‌ها می‌توانند خیلی راحت‌تر بین‌المللی شوند
	تقویت نگاه کارکردی به دین	این رسانه‌ها نگاه کارکردی (توجه به جنبه‌ای از دین که مدنیت ایجاد کرده است) به دین و آئین را تقویت می‌کنند.
	تغییرات موقتی و نیمه موقتی	تأثیرات رسانه‌های اجتماعی موقتی و نیمه موقتی است و با توجه به اینکه آئین‌ها شروع و خاتمه دارند می‌توانند کاربرد داشته باشد.
	مشارکت و تجربه آئینی	لازمه اجرای آئین، مشارکت و تجربه مستقیم مشارکت‌کنندگان آئین است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مقاله حاضر شناخت نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی، مطالعه موردی تشییع جنازه ۱۷۵ شهید غواص بود. لذا سعی شد دیدگاه‌های ۱۰ نفر از صاحب‌نظران رشته ارتباطات و متخصصان حوزه رسانه‌های اجتماعی موبایلی گردآوری شود.

ده نقش؛ «بسترسازی»، «هم‌افزایی»، «سرعت‌دهی»، «تسهیل‌کنندگی»، «ایجاد ارتباط و شبکه‌سازی»، «کاربرسازی»، «چسبندگی»، «مدیریت»، «تغییر ذائقه خبری» و «آئین‌سازی» از مصاحبه‌های انجام‌شده طی مراحل کدگذاری استخراج شد که با توجه به تعیین ۳ حوزه کارکردی نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در اجرای هر آئینی شامل هدایت جریان اخبار به سمت جریان‌های اصلی، پوشش اخبار و نحوه مصرف اخبار، نقش رسانه‌های موبایل این‌گونه ارزیابی می‌شود:

سه نقش «بسترسازی»، «هم‌افزایی» و «مدیریت» رسانه‌های اجتماعی موبایلی به نقش این رسانه‌ها در هدایت جریان‌های اصلی تولید اخبار آئین به سمت نهادهای اصلی تولید اخبار مرتبط است.

با توجه به اینکه در گذشته نهادهای اصلی خبر، کانال‌های انحصاری تولید اخبار بودند و اطلاعات و اخبار را از بالا به پایین به دست مخاطب می‌رساندند، می‌توان رسانه‌های اجتماعی موبایلی را رویدادی قابل توجه در تولید اخبار و اطلاعات از رویدادهای دنیای پیرامون دانست. در این رسانه‌های جدید نه تنها نهادهای انحصاری تولید اخبار، دیگر انحصاری نیستند بلکه ساختار قدرت - ثروت - رسانه با سؤالات و ابهامات قابل بررسی روبرو شده است. این زمینه به وسیله رسانه‌های اجتماعی موبایلی ایجاد می‌شود که کاربر این قدرت را پیدا می‌کند که با هویت ناشناس با افراد زیادی تعامل کند و علاوه بر معنادگی به واقعیت‌ها و اشاعه ارزش‌ها، اخبار را جریان‌سازی کرده و سبب رشد و استمرار تحرکات اجتماعی شود. تمام این قابلیت‌ها در گذشته در انحصار رسانه وابسته به قدرت بوده است و امروز در اختیار تمام کاربران قرار گرفته است.

از طرف دیگر رسانه‌های اجتماعی موبایلی با ایفای دو نقش دیگر «هم‌افزایی» و «مدیریت» جریان اخبار را به سمت جریان‌های اصلی خبر هدایت می‌کنند. دربرگیری اخبار و کنش افراد در موضوعات گوناگون برای نهادهای اصلی خبر از اهمیت زیادی برخوردار است تا این اندازه که گاه یک خبر را با وجود اهمیت زیاد اما به دلیل بی‌تفاوتی

افراد نسبت به آن از اولویت‌های خبری خود خارج می‌کند و اخباری با دربرگیری بالا را منعکس می‌کند. رسانه‌های اجتماعی موبایلی سبب «هم‌افزایی» افراد و گروه‌ها در موضوعات گوناگون و هم‌افزایی در جریان‌سازی یک واقعه یا رویداد اجتماعی می‌شود و میل به همگرا شدن با جهت‌گیری موجود در شبکه، موج ایجادشده توسط گره‌های تقویت‌کننده و گره‌های مرکزی را تشدید می‌کند. منظور از گره‌های تقویت‌کننده افرادی هستند که شبکه ارتباطی گسترده‌ای در شبکه دارند و اخبار را در کوتاه‌ترین زمان ممکن به مخاطبان زیادی اطلاع می‌دهند و منظور از گره‌های مرکزی ورزشکاران، هنرمندان، سوپراستارها، رهبران سیاسی و غیره هستند که به‌نحوی گفته‌ها، رفتارها و زندگی آنها برای سایر افراد از اهمیت برخوردار است و اخبار مربوط به آن را دنبال می‌کنند. رسانه‌های اجتماعی موبایلی با هم‌افزایی، دربرگیری مخاطبان را افزایش می‌دهد. در گذشته امکان اطلاع مخاطبان از دیدگاه‌های رهبران سیاسی مخالف حاکمیت محدود بود اما امروزه به‌راحتی این کار صورت می‌گیرد.

در آخر این نقش «مدیریت» رسانه‌های اجتماعی موبایلی است که اخبار را به سمت نهادهای اصلی خبر هدایت می‌کند. رسانه‌های اجتماعی با تحریک کردن افکار عمومی، تقویت کردن و پرحرارت کردن یک واقعه و رویداد اجتماعی، موج‌سواری بر واقعیت‌های اجتماعی، تأثیرگذاری بر روند جریان خبری سایت‌ها، تلویزیون، نقش‌آفرینی درباره پخش گسترده شایعات، دغدغه‌سازی کمرنگ به‌وسیله زد و خورد فکری و تبادل افکار و بالاخره انسجام‌دهی بین گروهی و درون گروهی در واقع قدرت مدیریت افکار عمومی را از انحصار نهادهای اصلی خبر خارج می‌کند و در اختیار عموم قرار می‌دهد.

سه نقش «سرعت‌دهی»، «ایجاد ارتباط و شبکه‌سازی» و «آئین‌سازی» رسانه‌های اجتماعی موبایلی با نقش این رسانه‌ها در شیوه‌های پوشش اخبار (خبر، یادداشت، پوستر، کلیپ، عکس، موسیقی، شعر و غیره) مرتبط‌اند.

اولین عامل، نقش سرعت‌دهی رسانه‌های اجتماعی موبایلی است. این رسانه‌های جدید کاربر را به کوتاه نوشتن، کوتاه خواندن، کوتاه شنیدن (گوش دادن) و کوتاه دیدن عادت می‌دهد. حجم بالای اطلاعات و اخبار دریافتی و سرعت‌بخشی این رسانه‌های جدید به کنش و واکنش سبب می‌شود که کاربر تمایل پیدا کند که در کوتاه‌ترین زمان ممکن اطلاعات و اخبار را دریافت کند. در این رسانه‌های اجتماعی موبایلی سرعت تأثیرگذاری بر افراد افزایش پیدا کرده است. این به معنای این است که افراد به سرعت درباره

اخبار دریافتی واکنش نشان می‌دهند. مؤلفه بعدی این است که فرآیند تولید خبر با سرعت بیشتری صورت می‌گیرد. به این معنا که از زمان پوشش اخبار مربوط به تشییع شهدای غواص تا واکنش نسبت به آن مدت زمان زیادی نیست. به عنوان مثال به گفته دست‌اندرکاران صفحه «پیامی که آورده‌اند» مخاطبان این صفحه در مدت زمان کمتر از یک هفته به بیش از ۲۵۰۰ نفر رسیده است. یک ویژگی دیگر این رسانه‌های جدید سرعت بخشی به اطلاع رسانی همراه با ذکر جزئیات است. یعنی پوشش اخبار به سرعت و همراه با جزئیات و حواشی پیرامون آن صورت می‌گیرد. به عنوان مثال در موضوع شهدای غواص، تمامی حواشی آن از متهم کردن فرماندهان عملیات کربلای ۴، دسته بسته بودن یا نبودن تمامی شهدای کشف شده، غواص بودن یا نبودن همه شهدای کشف شده و نقاشی توهین آمیز روزنامه آرمان و غیره در بازه زمانی کمتر از یک ماه اتفاق می‌افتد. «ایجاد ارتباط و شبکه سازی» رسانه‌های اجتماعی موبایلی دومین نقش این رسانه‌ها در اجرای آئین است. در داخل شبکه و ارتباطات شکل گرفته در میان نودها یا همان گروه‌ها قابلیت‌هایی را برای کاربران شبکه که نام اجتماعی آن رسانه‌های اجتماعی موبایلی است، ایجاد می‌کند. شبکه تنها این قابلیت را ایجاد کرده است که میان گروه‌ها ارتباط وجود داشته باشد، اما شکل گیری شبکه‌ای از انسان‌ها حول موضوعات مختلف با توجه به میل انسان‌ها برای ارتباط با یکدیگر ایجاد شده است. ارتباط و شبکه شدن افراد با یکدیگر در رسانه‌های اجتماعی موبایلی در واقع برخورد تکنولوژی با نیازهای حیات انسانی است. ارتباط صوتی و تصویری با دیگر کاربران از طریق اینترنت و نصب نرم‌افزارهای مرتبط روی تلفن همراه هزینه‌های مادی و معنوی را بسیار کاهش داده است. منظور از هزینه‌های معنوی ارتباط، گمنام ماندن کاربر در ارسال و انتشار اخبار و اطلاعات است. در اخبار مربوط به خبرگزاری‌ها، سایت‌های خبری و یا حتی وبلاگ‌ها فرد منتشرکننده اخبار مسئول مستقیم صحت و کامل بودن آن است و باید پاسخگوی تبعات مربوط به آن باشد اما در رسانه‌های اجتماعی موبایلی این گونه نیست و فرد در نهایت گمنامی می‌تواند کانال خبری ایجاد کند و اطلاعات و اخبار دلخواه خود را منتشر کند. اطلاع رسانی، تعامل گرایی و چند سویه بودن، شبکه سازی و اجتماع پروری، شکل گیری حوزه عمومی در شبکه، ارتباطی افقی و تخت با سایر کاربران، میل به تشکیل گروه، ارائه انواع خدمات (کسب اطلاعات روزمره و ارتباط با اعضای گروه و غیره) و پیونددهی افراد و گروه‌ها پیرامون موضوعات دیگر قابلیت‌هایی است که شبکه برای کاربران ایجاد می‌کند.

سومین و آخرین نقش مرتبط به پوشش اخبار اجرای آئین، نقش آئین‌سازی شبکه‌های اجتماعی موبایلی است. برندسازی، بازسازی هویت آئین‌ها، پیوند زدن افراد با آئین‌ها، تقویت نگاه کارکردی به دین و در آخر کد تغییرات موقتی و نیمه موقتی مجموعاً آئین‌سازی هستند.

چهار نقش «تسهیل‌کنندگی»، «کاربرسازی»، «چسبندگی» و «تغییر ذائقه اخبار» رسانه‌های اجتماعی موبایلی با نقش این رسانه‌ها در نحوه مصرف اخبار آئین مرتبط هستند. اولین مؤلفه «تسهیل‌کنندگی» است که به معنای تسهیل کردن تولید محتوا، دسترسی به اخبار، ارسال اخبار، دریافت اخبار و اطلاعات از منابع مختلف، دسترسی به ابزار ارسال و دریافت اخبار و اطلاعات، استفاده از ابزار ارسال و دریافت اخبار و اطلاعات، ایجاد و راه‌اندازی کمپین، مشارکت در تولید، انتشار، تأیید، تکذیب و غیره، تقویت و هدایت تحرک و جنبش اجتماعی و تعاملات است.

دومین مؤلفه «کاربرسازی» است. منظور از کاربر بودن، مخاطب صرف نبودن است. هر کس در عین مخاطب بودن تولیدکننده و مخابره‌کننده اخبار و اطلاعات هم هست. آئین این‌گونه تعریف شده است که «آئین اجرای داوطلبانه رفتاری است که به شکلی سزاوار به‌منظور تأثیرگذاری نمادین یا مشارکت در زندگی جدی طراحی شده است». رسانه‌های اجتماعی موبایلی مانند دیگر رسانه‌های جمعی نیستند که مخاطبان را توده‌ای تسلیم تصور کند. رسانه‌های اجتماعی موبایلی مخاطب را تبدیل به کاربری کرده است که ابزار لازم را برای کنشگری در اختیار دارد. در مقوله‌بندی صورت‌گرفته ذیل عنوان «کاربرسازی» و رسانه‌های اجتماعی به کدهایی مانند همزمانی فرستنده بودن و گیرنده بودن کنشگری و رشد در شبکه براساس قابلیت‌های فردی، قدرت‌دهی به اقشار مختلف کاربر در فرآیند تولید و انتشار خبر، فعال‌تر شدن مخاطبان یا همان کاربران، پررنگ کردن حضور فردی، پررنگ کردن مسئولیت فردی، تولید محتوا از پایین به بالا، تبدیل مخاطب به کاربر، کمپین کردن و کمپین زدن، امنیت‌دهی به تولیدکننده خبر و اطلاعات، رسانه‌شدن کاربران، مشارکت‌دهی فردی و گروهی و ارتباط‌گری اشاره شد که همگی رفتار داوطلبانه را تسریع و تشویق می‌کند. امروزه رسانه‌های اجتماعی موبایلی از منابع اطلاع‌رسانی و مشارکت در تولید اخبار تکمیلی و بحث و بررسی آن در میان شهروندان است. مشارکت در زندگی جدی در اجرای آئین‌های سیاسی و اجتماعی نمایان می‌شود. سومین مؤلفه «چسبندگی» رسانه‌های اجتماعی موبایلی است. منظور از چسبندگی

همراهی همیشگی تلفن‌های همراه با افراد است. این مقوله چهار کد محوری اعتباردهی و اعتماددهی قوی به منبع به‌دلیل سبک بودن و همراه بودن، درگیر کردن مداوم افراد با ابزارهای ارسال و دریافت اخبار و اطلاعات (نزدیکی)، تأثیرگذاری بالا روی کاربر و در آخر اعتمادسازی در افراد (به دلیل چسبندگی و مدخل ارتباط با بیرون بودن) را شامل می‌شود. آخرین مؤلفه «تغییر ذائقه خبری» رسانه‌های اجتماعی موبایلی است که به‌طور مستقیم با نحوه مصرف اخبار آئین در ارتباط است. این مؤلفه کدهایی مانند برقراری رابطه یک به یک کاربران با یکدیگر، اقتضاگرایی و روزآمد بودن، بالا رفتن سرانه مطالعه و خودآگاه‌تر کردن کاربران، سرگرم کردن، عادت به کوتاه خوانی، بسط‌دهنده عقل‌گرایی محض و عمیق و سطحی‌گرایی، تشدید کردن بی‌حوصلگی، درگیر کردن اندام‌های حسی بیشتر به رسانه و حفظ دائمی مخاطب را شامل می‌شود.

جدول ۱۳: نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در آئین‌های اجتماعی

ردیف	کدهای انتخابی	نقش‌ها	هدف اصلی
۱	بستر سازی	هدایت جریان اخبار به سمت نهادهای اصلی جریان‌های اصلی تولید اخبار	شناسایی نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در اجرای آئین‌های اجتماعی
۲	هم‌افزایی		
۳	مدیریت		
۴	سرعت‌دهی	نقش رسانه‌های اجتماعی	
۵	ایجاد ارتباط و شبکه‌سازی	موبایلی در شیوه‌های پوشش اخبار (خبر، یادداشت، پوستر، کلیپ، عکس)	
۶	آئین‌سازی		
۷	سهولت	نقش رسانه‌های اجتماعی موبایلی در نحوه مصرف اخبار	
۸	کاربر سازی		
۹	چسبندگی		
۱۰	تغییر ذائقه خبری		

منابع

۱. افتاده، جواد. (۱۳۹۴). **رسانه‌های اجتماعی**. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها.
۲. افتاده، جواد. (۱۳۸۹). **رسانه‌های اجتماعی و کتاب**. تهران: فصلنامه کتاب مهر.
۳. باقری ده‌آبادی، علیرضا؛ علی‌اکبر فرهنگی؛ محمد سلطانی‌فر و افسانه مظفری. (۱۳۹۵). پویایی‌بخشی به نظریه‌گفتمان در مسائل اجتماعی ایران از طریق کاربست ارتباطات آئینی. **راهبرد اجتماعی فرهنگی**. ۶(۱).
۴. بشیر، حسن. (۱۳۹۰). **تعزیه؛ ارتباطات آئینی**. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
۵. بصیریان جهرمی، حسین. (۱۳۹۲). **رسانه‌های اجتماعی ابعاد و ظرفیت‌ها**. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها.
۶. بهمنی، مهرزاد و عباس محمدی شکیبا. (۱۳۹۴). سبک‌های نوین ارتباط انسانی در فضای مجازی: فرصت‌ها و تهدیدهای شبکه‌های اجتماعی موبایلی. **مطالعات رسانه‌های نوین**. ۱(۲).
۷. پوررضا کریم‌سرا، ناصر. (۱۳۹۲). تأثیرپذیری تغییرات فرهنگی و سبک زندگی از فضاهای مجازی. **رسانه‌های نوین و فرهنگ**. شماره ۳.
۸. جعفری، علی و ناصر باهنر. (۱۳۹۸). آئین‌های تلویزیونی و بازنمایی «حزن مذهبی» آسیب‌شناسی سنت‌های مناسبتی تلویزیون ایران در «محرم». **دین و ارتباطات**. ۲۶(۵۵).
۹. حقی، سمیه و سید بشیر حسینی. (۱۳۹۲). طراحی و شکل‌گیری رویداد رسانه‌ای: مطالعه موردی پوشش رسانه‌ای ازدواج نوه ملکه انگلیس از شبکه بی‌بی‌سی فارسی (۲۹ آوریل ۲۰۱۱). **فصلنامه رسانه‌های دیداری و شنیداری**. ۹(۲۰). ۲۱۰-۱۸۹.
۱۰. خدایاری، گلثوم؛ فاطمه دانشور حسینی و حمیده سعیدی. (۱۳۹۳). میزان و نوع استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد). **پژوهش‌های ارتباطی**. ۲۱(۷۷). ۱۹۲-۱۶۷.
۱۱. رودنبور، اریک دبلیو. (۱۳۸۷). **ارتباطات آئینی: از گفتگوهای روزمره تا جشن‌های رسانه‌ای**. شده. عبدالله گیویان. تهران: دانشگاه امام صادق علیه‌السلام.
۱۲. سلیمانی‌پور، روح‌الله. (۱۳۸۹). **شبکه‌های اجتماعی؛ فرصت‌ها و تهدیدها**. تهران: ره‌آورد نور.
۱۳. شریفی، سید مهدی؛ سمیه لبافی؛ بهاره رادمنش و رحمان میاح. (۱۳۹۸). ارائه الگوی مدیریت خبر رسانه ملی در فضای مجازی با رویکرد ارتباطات آئینی. **مطالعات میان‌رشته‌ای ارتباطات و رسانه**. ۲(۲). ۳۰-۱۱.
۱۴. عدلی‌پور، صمد. (۱۳۹۱). **تحلیل جامعه‌شناختی پیامدهای شبکه‌های اجتماعی مجازی بر هویت اجتماعی کاربران جوان شهر اصفهان**. کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان.
۱۵. کاستلز، مانوئل. (۲۰۰۱). **جامعه شبکه‌ای و هویت جدید**. محمدرضا معینی. **فصلنامه مجلس**.

و هویت. شماره ۴۳: ۴۵۹-۴۳۱.

۱۶. کاستلز، مانوئل. (۱۳۸۰). *عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ*. عبدالاحد علی‌قلیان. تهران: طرح نو.

۱۷. گیویان، عبدالله و محسن امین. (۱۳۹۶). محبت و هویت در آئینه نمایش جهانی اربعین مطالعه ماهیت، کارکردها و ساختار پیاده‌روی اربعین از منظر ارتباطات آئینی. *دین و ارتباطات*. ۲۴ (۲). ۱۹۴-۱۶۷.

۱۸. ون‌دایک، جان (۱۳۸۴). قدرت و سیاست در جامعه شبکه‌ای. اسماعیل یزدان‌پور. *فصلنامه رسانه*. شماره ۶۲. ۱۶۱-۱۲۱.

19. Becker, K. B. (1995). Media and the Ritual Process. *Media, Culture, and Society*. 17(4). 629- 646.

20. Bell, C. (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Press.

21. Burgess, J.; P. Mitchell. & F. Münch. (2018). Social Media Rituals: The Uses of Celebrity Death in Digital Culture. In *a Networked Self: Birth, Life, Death* (pp. 224-239). Taylor & Francis Group. LLC.

22. Coombs, W. (2011). *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing and Responding*. (3. Edition, Ed.) Thousand Oaks.

23. Dayan, D. & E. Ketz. (1992). Media Events: The Live Broadcasting of History. In D. K. Dayan, *Media Events: The Live Broadcasting of History*. Cambridge: Harvard University Press.

24. Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Religion: A Theory of the Media as Agents of Religious Change. *Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook*. 6(1). 9-26.

25. Kaplan, A. & M. Haenlein. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*. Vol 53. No. 1. 59-68.

26. Karen A. E; M. M. Glymour. & L. F. Berkman. (2009). Social Networks and Health: A Life Course Perspective Integrating Observational and Experimental Evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 26. No. 1: 73-92.

27. Leach, E. (1968). Ritual. International Encolopedia of the Social Sciences. In E. Leach, *Ritual. International Encolopedia of the Social Sciences*. Vol. 13. pp. 520-526. New York: Macmillan.

28. Paris, C. M., W. Lee. & P. Seery. (2010). *The Role of Social Media in Promoting Special Events: Acceptance of Facebook 'events'* (pp. 531-541).

29. Park, C. & H. Lee. (2009). A Moderating Role of Product type. *Journal of Business Research*. Vol. 62. Issue. 1. 61-67.

30. Rhengold, H. (1993). *Daily Life in Cybespace, The Virtual Communianity: Homesteading of The Electronic Frontier*. The MIT Press.

31. Volkmer, I. (2002). *Dialectical Spaces in the Global Public Sphere: Media Memories across Generations*. Retrieved: from <http://www.ksg.harvard.edu>.

با توجه به نقش محوری انگیزش در تحقق عملکرد و نقش محوری عملکرد در قوام نظام مدیریت، ضرورت طراحی الگوی انگیزش از منظر اسلام که قوام دهنده الگوی مدیریت اسلامی خواهد بود، انکارناپذیر است. هسته اصلی تمام نظریات مختلف حوزه انگیزش، نگاه آنها به انسان است و اساس اختلاف نظریات انگیزش غربی و اسلامی نیز از همین نگاه به انسان، نیازها و گرایش‌های او سرچشمه می‌گیرد. با همین دیدگاه در این پژوهش سعی شد، گرایش‌های انسان از منظر انسان‌شناسی اسلامی با روش تحلیل مضمون و با توجه به آراء و اندیشه‌های شهید مطهری (ره) تبیین گردد. این شاخص‌ها، شامل ۶ گونه است: ۱. گرایش‌های محدود جسمانی دنیوی نزدیک‌نگر (مثل خوردن غذا، تمتع جنسی، نگاه فردی و شخصی، حال‌نگری بدون آینده‌نگری، محدود بودن به منطقه خود) ۲. گرایش‌های محدود جسمانی دنیوی دورنگر (مثل گرایش به غضب، شهوت و دید مادی‌نگری) ۳. گرایش‌های محدود روحانی دنیوی (ثروت‌طلبی، قدرت‌طلبی و شهرت‌طلبی) ۴. گرایش‌های محدود روحانی اخروی (مثل گرایش به بهشت و گرایش به نجات از جهنم) ۵. گرایش‌های نامحدود روحانی دنیوی (مثل گرایش به علم و حقیقت، خلاقیت و ابداع، زیبایی و هنر، فضیلت و خیر اخلاقی و عشق و پرستش) ۶. گرایش‌های نامحدود روحانی اخروی (مثل گرایش به تقرب الهی و گرایش به کمال مطلق).

■ واژگان کلیدی:

انگیزش، شهید مطهری^(۵)، گرایش‌های انسان، مدیریت انگیزش اسلام

طراحی الگوی طبقه‌بندی گرایش‌های انسان در مدیریت انگیزش از منظر شهید مطهری^(۵)

حسن دانایی‌فرد

استاد دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه تربیت مدرس
hdanaee@modares.ac.ir

سید امیررضا برقی

دانشجوی دکتری تصمیم‌گیری و خط‌مشی‌گذاری عمومی
دانشگاه امام صادق علیه‌السلام
arborghei1373@gmail.com

علی‌اصغر خندان

دانشیار دانشکده معارف اسلام و مدیریت دانشگاه امام
صادق علیه‌السلام
aliakhandan@gmail.com

محمد جوادی

دانشجوی دکتری مدیریت راهبردی دانشگاه تربیت مدرس
m.javadi@emodares.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

در محیط پویای امروزی در فضای کسب و کار، دستیابی به مزیت رقابتی یکی از اهداف کلیدی برای موفقیت هر سازمانی به حساب می آید. امروزه سازمان‌ها دریافته‌اند که بقا و پیشرفت در این فضا مرهون سرمایه‌گذاری جدی بر نیروی کار در سازمان‌ها است؛ به تعبیر دیگر اینکه چگونه کارکنان با بهره‌وری بالاتری به کار می‌پردازند، چه کاری انجام دهیم که رفتار کارکنان ما با اهداف سازمان‌مان هماهنگ گردد (پرنس^۱ و دیگران، ۲۰۱۶: ۵۵-۴۹) و یا به شیوه متریقی‌تر چگونه می‌توان سازمانی ایجاد کرد که متناسب با اهداف کارکنان آن باشد (هچ^۲، ۲۰۱۱: ۲)، جزء یکی از مسائل اساسی هر سازمانی به حساب می‌آید. بدیهی است هر چه نیروی کار مذکور اثربخش‌تر، کاراتر، عجین و باانگیزه‌تر باشد، دستیابی به مزیت رقابتی سهل‌تر هست. (بهاتی^۳ و دیگران، ۲۰۱۶: ۳۳)

همین فضا سبب شده تا مفهوم انگیزش توجه زیادی به خود جلب کند و به صورت گسترده میان چندین رشته از جمله روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد و... مورد بحث قرار گیرد. (عبدالقادر و آنتونی^۴، ۲۰۱۴؛ کروث^۵، ۲۰۰۷ و لاتام^۶، ۲۰۱۱) در مدیریت نیز تمایل به فهم انگیزش کارکنان در سازمان سبب شده که پژوهشگران و متخصصان در مورد اینکه انگیزش چطور شکل می‌گیرد و چگونه بر افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع اثر می‌گذارد، تحقیق کنند. (هیاشی^۷، ۲۰۰۷؛ فری و اسرلو^۸، ۲۰۰۲ و ریان و دسی^۹، ۲۰۰۰) لذا چه در مدیریت متعارف غربی و چه در مدیریت اسلامی، مفهوم انگیزش به عنوان ابزار بسیار مهمی در دست مدیران جهت تحقق اهداف سازمان و رشد کارکنان به حساب می‌آید.

با وجود اینکه انگیزش مفهوم نسبتاً جدیدی به شمار می‌آید و برخی آغاز آن را در مدیریت مربوط به دهه ۱۹۴۰ میلادی دانسته‌اند، تحقیقات و پژوهش‌های بسیاری حول مفهوم آن و رابطه‌اش با سایر مفاهیم نظیر احساسات، ارزش‌ها، عملکرد و... شکل گرفته

1. Prince
2. Hatch
3. Bhatti
4. Abdalcader & Anthony
5. Kroth
6. Latham
7. Hayashi
8. Frey & Oserloh
9. Ryan & Deci

است. (کامارولزمان^۱، ۲۰۱۲: ۲) اما عدم کارایی مدل‌ها و نظریه‌های تولیدشده در این حوزه سبب شده تا سؤالات حول انگیزش و سازوکار انگیزاندن همچنان به قوت خود باقی بماند. (استیل و کوئینگ^۲، ۲۰۰۶؛ ستیرز^۳ و دیگران، ۲۰۰۴ و لاک و لاتام^۴، ۲۰۰۴) سؤالاتی نظیر اینکه انگیزش چیست؟ اجزاء آن کدام است؟ چطور بر رفتار کارکنان اثر می‌گذارد؟ و... (شهاب^۵، ۲۰۱۶: ۱۲)

در نظریات رایج و غالب غربیان، حقیقت و ماهیت انسان همین استعدادها و غرائز دنیوی است که مدار کنش و واکنش و انتخابگری انسان قرار می‌گیرد و مسیر حیات هر انسانی را ترسیم می‌کند. (فروزنده دهکردی و فروغی‌نیا: ۱۳۹۲) غالب انسان‌شناسی‌های تئوریزه شده در اندیشه دانشمندان غرب عموماً جوهره فردیت و اصالت خواسته‌های فردی را به‌عنوان ماهیت انسان پذیرفته‌اند. اما در نظریه رایج دانشمندان اسلامی، ماهیت انسان همان هسته باطنی اوست که «فطرت» نامیده می‌شود. فطرت انسانی نقش اصلی و محوری را در تنظیم حیات انسانی و به‌کارگیری قوای عقلانی و تجربی و استمداد از کلام و حیانی ایفا می‌کند. (مطهری، ۱۳۸۴)

در میان نظریه‌پردازان مختلف اسلامی در مورد انسان و نحوه انگیزش او، آراء و مناظر متفاوتی وجود دارد. بی‌تردید در میان این نظریات یکی از معتبرترین و دقیق‌ترین نگاه‌ها، خوانش شهید مطهری^(۵) از مسائل اسلامی من جمله مسئله انسان‌شناسی و انگیزش است. از آنجایی که استاد شهید مطهری^(۵) در آثار ارزشمند خود از جمله کتب فلسفه اخلاق و جاذبه و دافعه علی^(۶) به تبیین نظریه نظام سلسله مراتبی گرایش‌های انسان پرداخته‌اند و پژوهش حاضر نیز بر مبنای این نظریه تدوین شده، لذا عمده ارجاعات و ابعاد نظریه از نظر ایشان استخراج شده است.

در این نوشتار ابتدا به ادبیات موجود در حوزه انگیزش و تعریف اصطلاحات تخصصی نظام سلسله مراتبی گرایش‌ها در نظریه شهید مطهری^(۵) نظیر خود عالی و دانی، خود محدود و نامحدود پرداخته شد و پس از آن ضمن مرور پیشینه پژوهش در حوزه انگیزش اسلامی، با روش تحلیل مضمون برخی از آثار شهید مطهری^(۵) مجموعه آثار ج ۳، ۱۵، ۲۳، یادداشت‌های استاد ج ۲ و ۶، فطرت، فلسفه اخلاق، تعلیم و تربیت در اسلام، انقلاب

1. Kamarulzaman

2. Steel & Koenig

3. Steers

4. Locke & Latham

5. Ibrahim Badr Shehab

اسلامی از دیدگاه فلسفه تاریخ، اخلاق جنسی در اسلام و غرب، آزادی معنوی، جاذبه و دافعه علی علیه السلام، نقدی بر مارکسیسم مورد بررسی قرار گرفته است. در قسمت یافته‌های پژوهش، شاخص‌های مختلف الگوی انگیزش مستخرج، مفصلاً توضیح داده شد و پس از آن در قسمت بحث به بیان تمایز پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها پرداخته شده و در نهایت نتایج حاصل از شاخص‌های مذکور از منظر مدیریت مورد بحث قرار گرفته است.

۲. ادبیات پژوهش

۲.۱. انگیزش

واژه انگیزش ریشه در کلمه لاتین Movere دارد که برخی معنای آن را «حرکت کردن»^۱ می‌دانند (خیر^۲ و دیگران، ۲۰۱۶: ۲) و برخی دیگر معنای آن را «انتقال»^۳ یا «هل دادن»^۴ بیان کرده‌اند. (پنگ و لو^۵، ۲۰۱۸: ۳) دفت^۶ انگیزش را به عنوان نیروهای درونی و بیرونی یک فرد توصیف می‌نماید که شوق و پافشاری افراد را برای رفتار کردن در طرق خاصی، تحریک می‌نماید. (دفت، ۲۰۱۰) در تعریف دیگری انگیزش مجموعه‌ای از تمایلات درونی هر فردی است که انسان را تحریک به انجام کار می‌نماید. (امین^۷، ۲۰۱۲) دسته دیگری از تعاریف انگیزش را به عنوان فرآیند معرفی می‌کنند به طور مثال رابینز و کولتر^۸ (۲۰۱۴) انگیزش را فرایندی می‌دانند که از طریق آن تلاش‌های یک فرد انرژی می‌گیرد، جهت‌دهی می‌شود و در جهت دستیابی به یک هدف استمرار می‌یابد. (رابینز و کولتر، ۲۰۱۴) اما با توجه به تفاوت‌های موجود در تعاریف فوق هوآنگ^۹ (۲۰۱۸) هم ویژگی فرایندی، هم ویژگی درونی و بیرونی و هم از جنس تمایل بودن انگیزش را جمع نموده و بیان می‌کند که انگیزش به مجموعه‌ای از نیروهای پراثری‌ای اطلاق می‌شود که می‌تواند منشأ درونی یا بیرونی داشته باشد و تعیین‌کننده شروع، تعیین شکل، جهت، شدت و مدت یک رفتار مرتبط با کار باشد. (هوآنگ، ۲۰۱۸: ۲)

1. to Move

2. Khair

3. Transfer

4. Push

5. Pang & Lu

6. Daft

7. Amin

8. Robbins & Coulter

9. Huang

۲.۱.۱. انگیزش درونی

منشأ انگیزه‌های درونی، اهداف و احساس درونی فرد، حین کار و انجام وظایف است. این عوامل شامل پیشرفت، چالشی بودن انجام کامل کار و مسئولیت است. انجام کارهای با مفهوم و معنادار و وظایفی که احساس خودکنترلی و خودباوری را تقویت می‌کند، معمولاً با انگیزه‌های درونی همراه است. (قلی‌پور، ۱۳۹۵: ۶۲)

رفتارهایی که توسط منشأ درونی برانگیخته شده‌اند شامل رفتارهایی هستند که افراد مجبور به ادامه آن نیستند، موجب انگیزه مجدد خود فرد می‌شوند و عموماً لذت‌بخش هستند به‌علاوه می‌توانند موجب تمرکز و عدم نیاز به کنترل شوند. (گوتلیب^۱ و دیگران، ۲۰۰۷: ۱۵۱)

۲.۱.۲. انگیزش بیرونی

مکاتب ابتدایی اندیشمندان مدیریت، انگیزش را تنها در نوع بیرونی آن شناسایی کرده و انگیزش افراد را تنها ذیل انگیزش بیرونی دسته‌بندی می‌کردند. (ریان و دسی، ۲۰۰۰) به‌طور کلی، انگیزش بیرونی به انگیزه‌هایی اطلاق می‌شود که ماهیت ابزاری دارند و اهدافشان بیرون از فرد تعیین می‌شود. این ابزارها، انواع مختلفی دارند که شامل هویت‌بخش‌ها (مثل پست)، تنظیم‌کنندگان بیرونی (مثل مسائل مالی و یا به‌دست آوردن سهم بازار) و یکپارچه سازها (مثل روش‌های توسعه شغلی) می‌شود. (کی و ژانگ^۲، ۲۰۱۰) انگیزه‌های بیرونی ملموس و مشهود بوده و شامل عواملی همچون حقوق و دستمزد، پاداش، ترفیع و ارتقاء و پست و تشخص است. (قلی‌پور، ۱۳۹۵: ۶۲) این نکته قابل ذکر است که انگیزش بیرونی در تقابل با انگیزش درونی فرو می‌ریزد؛ درواقع انگیزش درونی قوی‌تر و پایدارتر از انگیزش بیرونی است. (چائو و چو^۳، ۲۰۱۴: ۸۹۸)

با توجه به اینکه برای تأثیر نسبی هر دو عامل عناصر انگیزشی درونی و بیرونی شواهدی وجود دارد و بیشتر مطالعات ثابت کرده‌اند که هر یک از بخش‌های درونی و بیرونی انگیزش، دارای اهمیت هستند (کریشنامورتی^۴، ۲۰۰۶)، برای استخراج شاخص‌های طبقه‌بندی نظام سلسله‌مراتبی گرایش‌های انسان در مدیریت انگیزش از منظر شهید مطهری^(۵) سعی شده که هم به عناصر انگیزش درونی و هم به عناصر انگیزش بیرونی توجه شود. اگرچه به‌واقع عامل اصلی انگیزش افراد از منظر شهید مطهری^(۵)، گرایش‌های درونی آنها بوده و عوامل بیرونی جنبه اعدادی و تقویتی دارند.

1. Gottlieb

2. Ke & Zhang

3. Zhao & Zhu

4. Krishnamurthy

۲.۲. نیاز، گرایش و مفاهیم مرتبط

نیاز عبارت است از کمبودهای زیستی یا روانی که ما فشاری را روی خودمان برای کاهش یا حذف این کمبودها احساس می‌کنیم. (شرمرهورن^۱ و دیگران، ۲۰۱۴: ۱۰۰) مازلو^۲ نیز در تعریفی مشابه معتقد است که نیاز احساس کمبود روان‌شناختی یا زیستی که انسان را در راستای هدفی به فعالیت وا می‌دارد. (مازلو، ۱۹۶۳: ۳۹۶-۳۷۰)

در نگاهی کلی‌تر، می‌توان میان نیاز^۳، خواسته^۴، تقاضا^۵، انگیزه^۶ و میل یا گرایش^۷ تفکیک قائل شد: نیاز یک امر عینی خارجی است مانند آب، غذا، لباس و...؛ اما تقاضا معمولاً ناظر به کالا یا خدماتی خاص و جزئی به کار می‌رود که برای فرد مطلوبیت دارد؛ خواست یا خواسته، حاکی از آن است که در شرایط خاص، فردی توان تأمین نیاز خود را ندارد؛ انگیزش، دلیل انجام کاری است؛ و گرایش، میل یا احساس درونی فرد برای رسیدن به چیزی یا انجام کاری است.

با تعمیم معنای نیاز به نیازهای واقعی و کاذب، فردی و اجتماعی، مادی و معنوی، دنیوی و اخروی و... می‌توان نیاز را متعلق گرایش دانست. یعنی گرایش احساسی درونی است برای رفع یک نیاز.

۲.۳. من عالی و من دانی

از نظر اسلامی، انسان در عین اینکه یک حیوان است، به تعبیر قرآن نفخه‌ای از روح الهی نیز در او هست. «من» واقعی انسان آن «من» الهی است. انسان «من» حیوانی هم دارد، ولی من حیوانی در انسان من طفیلی است، من اصیل نیست. من اصیل در انسان همان من ملکوتی انسان است. یعنی آنچه در یک حیوان، من واقعی و حقیقی آن حیوان را تشکیل می‌دهد، در انسان من طفیلی اوست. من می‌خورم، من می‌خواهم و... اینها همه به یک «من» وابسته است. اما اینها درجات پایین این من است. همین من درعین حال فکر می‌کند، خدا را یاد می‌کند، دوست دارد که دیگران را بر خود مقدم بدارد. همه اینها یک «من» است اما این «من» درجاتی دارد، آنجا که «من» از آن حرف‌های خیلی عالی

1. Schermerhorn
2. Maslow
3. Need
4. Want
5. Demand
6. Motivation
7. Desire

می‌گوید، آن درجه عالی «من» انسان است که دارد حرف می‌زند و آنجا که از مسائل حیوانی صحبت می‌کند، درجات پایین آن است. (مطهری، ۱۳۹۲ الف: ۱۳۷)

انسان به حسب آن درجه‌های عالی خود... میان خود با افراد دیگر من و مایی نمی‌بیند... ولی هنگامی که به درجات دانی و طبیعی خود رسید و بسنده کرد، به حکم ضیق و تزاممی که در طبیعت هست، فقط برای حفظ و بقای خویش می‌کوشد و طبعاً دیگران را نفی می‌کند. (مطهری، ۱۳۸۷: ۲۴۵) نگرانی، تشویش، درگیری و دشمنی در انسان و جوامع انسانی، همه ریشه در خود حیوانی دارند و آرامش، اطمینان، سلامت روان، نوع‌دوستی، ایثار و... ریشه در خود الهی و ملکوتی دارد. (مطهری، ۱۳۹۲ ب: ۱۷۱)

هر چه انسان بیشتر به خداوند نزدیک شود (عبادت)، در واقع به خود اصیل و واقعی خود نزدیک شده و بالعکس. پس عبادت مسیر انسان‌تر شدن و شکوفایی استعداد‌های انسانی و اخلاقی است. (مطهری، ۱۳۹۲، ج ۱۵: ۳۶۶ و مطهری، ۱۳۸۹: ۱۲۱-۱۱۹) از طرفی دیگر گرایش به تمتع جنسی، گرایش به ثروت، قدرت، شهرت و... غایات طفیلی و کاذب انسان هستند که خود دانی به سمت آنها حرکت می‌کند و هر اندازه که انسان به سمت آنها حرکت کند و قوای درونی مربوط به آنها را در خود به فعلیت برساند، از هویت اصیل و واقعی خود فاصله گرفته و مسخ شده است. (مطهری، ۱۳۹۱: ۳۰، ۲۴۰ و ۳۴۱)

۲.۴. گرایش محدود و نامحدود

اصلی‌ترین و مهم‌ترین معیار طبقه‌بندی گرایش‌های انسان، محدود و نامحدود بودن هر یک از گرایش‌ها است. این معیار علاوه بر اینکه خود یکی از معیارهای ۴ گانه نظام گرایش‌های انسان است، نقش تعیین‌کننده‌ای در تعیین و توضیح ۳ معیار دیگر دارد، به عبارت دیگر می‌توان ۳ معیار دیگر را مصادیقی از این معیار اصلی دانست.

محدود بودن گرایش‌ها به این معنا است که دسته‌ای از گرایش‌های انسانی محدود به خود یا خودمحور بوده و دسته‌ای دیگر محدود به خود انسان نبوده و غیر خودمحور هستند. گرایش‌های خودمحور درواقع گرایش‌های من محدود انسان بوده و در آنها غایت خودخواهی و خودمحوری است. از جمله گرایش‌های خودمحور می‌توان به گرایش به غذا، تمتع جنسی، ثروت، قدرت و... اشاره کرد. در مقابل، گرایش‌های غیر خودمحور، نتیجه من نامحدود انسان است که غایت آنها توسعه خودی، ایثار و فداکاری خود برای دیگری است. از جمله گرایش‌های نامحدود، گرایش انسان به علم و حقیقت، زیبایی و هنر، فضیلت و خیر اخلاقی هست. شاخص محدود بودن و نامحدود بودن گرایش‌ها در انسان‌ها، درجه

آگاهی و اراده است. هر چه انسان در پرداختن به گرایش‌ها با آگاهی و اراده بیشتری عمل کند، من انسان بزرگ‌تر، متعالی‌تر و نامحدودتر است.^۱ (مطهری، ۱۳۹۰: ۴۹-۴۸)

جدول ۱: مختصات هر یک از گرایش‌های خود محدود و خود نامحدود

گرایش‌های خود محدود	گرایش‌های خود نامحدود
- عدم خودخواهی (کمال‌گرایی)، عدم خودمحوری، توسعه خودی	- خودخواهی، خودمحوری، عدم توسعه خودی
- درجه آگاهی و اراده بالا	- بدون آگاهی و اراده یا درجه آگاهی و اراده پایین
- گرایش مقدس و اخلاقی	- گرایش غیر مقدس و طبیعی
- مانند گرایش به علم و حقیقت، زیبایی و هنر، فضیلت و خیر اخلاقی و...	- مانند گرایش به غذا، تمتع جنسی، ثروت، قدرت و...

۴۰

۲.۵. گرایش‌های جسمانی و روحانی

گرایش‌های جسمانی گرایش‌هایی هستند که در آنها جسم دنیایی انسان واسط بین نفس و متعلق گرایش است، مانند گرایش به غذا و تمتع جنسی که در آنها جسم انسان واسط لذت بردن است. البته آن نفس انسانی است که لذت را ادراک می‌کند ولی در این نوع از گرایش‌ها جسم انسانی واسط بین نفس و متعلق لذت و گرایش است. در مقابل گرایش‌های روحانی گرایش‌هایی هستند که در آنها جسم دنیایی انسان واسط بین نفس و متعلق گرایش نیست مانند گرایش به قدرت و شهرت که در آنها جسم انسانی واسط لذت بردن نیست. با توجه به اینکه در این طبقه‌بندی مبنای تمامی معیارها، معیار محدود و نامحدود بدون است، می‌توان گرایش‌های روحانی را نامحدودتر و غیر خودمحورتر از گرایش‌های جسمانی دانست.

۱. گفتنی است که اگر ملاک انسان در گرایش به علم و حقیقت، خلاقیت و ابداع، زیبایی و هنر، فضیلت و خیر اخلاقی و عشق و پرستش، خودخواهی باشد (به عنوان مثال دستیابی به شهرت، ثروت و قدرت از طریق علم و حقیقت یا زیبایی و هنر)، آنگاه این گرایش دیگر گرایش نامحدود نبوده، بلکه جزء گرایش‌های محدود روحانی دنیوی قرار می‌گیرد. توضیح بیشتر آنکه از دیدگاه شهید مطهری^(ره)، درون انسان‌ها، گرایشی محض به نفس علم و حقیقت، عشق و پرستش و ... فارغ از اهداف و ملاک‌های محدودی مانند شهرت، ثروت و قدرت وجود دارد که هدف و ملاک در آنها نه بهره‌مندی و استفاده من، بلکه توسعه و بزرگ شدن من محدود و تبدیل شدن آن به من نامحدود است. در نهایت، به نظر می‌رسد که این دقت نظر در تفکیک میان گرایش‌ها و افعال خود محدود و نامحدود در انسان آثار بسیار مهمی در علوم انسانی و مدیریت داشته که حاکی از عمق نظر شهید مطهری^(ره) است.

۲.۶. گرایش‌های دنیوی و اخروی

گرایش‌های دنیایی گرایش‌هایی هستند که ظرف تحقق آنها دنیا بوده و مربوط به این جهان هستند؛ مانند گرایش به غذا، ثروت، علم و حقیقت و... ولی گرایش‌های اخروی گرایش‌هایی هستند که ظرف تحقق آنها برزخ یا آخرت بوده و مربوط به زمان و جهانی دیگر هستند؛ مانند معیار قبل، انسان‌هایی که در آنها گرایش‌های اخروی قوی‌تر است، نفس نامحدودتر و خیرخواهانه‌تری نسبت به انسان‌های دیگر دارند.

۲.۷. گرایش‌های نزدیک نگر و دورنگر

گرایش‌های نزدیک نگر، گرایش‌های انسانی هستند که محدود به زمان حال و مکان کنونی بوده مانند گرایش انسان به یک غذای آماده در زمان و مکان فعلی. در مقابل گرایش‌های دورنگر گرایش‌هایی هستند که محدود به زمان و مکان کنونی نبوده و در آینده و در مکان‌های دیگر محقق می‌شوند. برای مثال وقتی یک غذای آماده برای سلامت فرد بیماری ضرر دارد، گرایش نزدیک‌نگر به خوردن غذای آماده و گرایش دورنگر به کسب سلامت در زمان آینده تمایل دارند. انسان‌هایی که به گرایش‌های دورنگر بیشتر از گرایش‌های نزدیک‌نگر تمایل دارند، نامحدودتر و متعالی‌تر هستند. (مطهری، ۱۳۹۲: ۱۳۸)

بنابراین معیارهای چهارگانه «محدود و نامحدود بودن»، «جسمانی بودن و روحانی بودن»، «دنیایی بودن و اخروی بودن»، «نزدیک‌نگری و دورنگری»، معیارهایی برای توصیف نظام گرایش‌های انسان هستند. علاوه بر چهار معیار مذکور، سلسله مراتبی و طیفی بودن گرایش‌های انسان از گرایش‌های محدودتر و خودخواهانه‌تر تا گرایش‌های نامحدودتر و غیر خودخواهانه‌تر در تبیین نظام سلسله مراتبی گرایش‌های انسان در نظر گرفته شده است.

۳. پیشینه پژوهش

طی سال‌های گذشته چندین مدل انگیزش اسلامی توسط فلاسفه، روان‌شناسان و پژوهشگران مدیریت اسلامی پیشنهاد شده است. در این قسمت سعی شده که مقالاتی به‌عنوان پیشینه پژوهش انتخاب شود که در چند مقاله مورد ارجاع واقع شده است؛ لذا مقالات فارسی‌زبان کمتر در اینجا مورد بحث بوده است. مجموعه‌ای از مدل‌های مذکور مورد اشاره قرار گرفته است:

شفیق فلاح^۱ در سال ۱۹۹۸ در مقاله خود با عنوان «انگیزش انسان: دیدگاهی

انسانی»، مدلی را با نام مدل تقوا^۱ ارائه کرده است. نقد او به نظریه‌های متعارف این است که انگیزش انسان را بدون توجه به ماهیت انسان، اهداف و روابط او با خالق و مخلوقات تبیین کرده‌اند. مدل تقوا از چندین عامل مثل ایمان، تقوا (یا ترس از خدا)، حرکت و توبه تشکیل شده است. ایمان در این چارچوب با دانش ارتباط دارد. منظور از دانش هم دانشی است که فرد به واسطه آن درست را از غلط تشخیص می‌دهد. علاوه بر این، ایمان پایگاه اسلامی قوی‌ای برای هدایت، آموزش مجدد است. بعد از ایمان تقوا قرار دارد که سبب انجام واجبات و ترک محرمات می‌شود. گام بعدی حرکت است که میل به گرفتن بالاترین پاداش‌ها معنی شده است. درنهایت در این مدل سازوکار توبه برای بازگشت از مسیر غلط طراحی شده است. بنابراین، نظریه تقوا توضیح می‌دهد که چگونه عوامل مذکور به عنوان محرک‌های خارجی و درونی عمل می‌کنند که می‌توانند اثربخشی ایمان را نسبت به رفتار انسان تأثیرگذار سازد.

الیاس و سامسودین (۲۰۰۵) در مقاله خود با عنوان «روان‌شناسی انگیزش از منظر اسلام»^۲ مدلی را با نام مدل انگیزش اسلامی^۳ ارائه کرده‌اند، این مدل به عنوان راهنمایی برای محققان بعدی است که عوامل نادیده گرفته شده در نظریه‌های غربی را توضیح می‌دهد. در این مدل، روح انسانی نقش مهمی را به عنوان متغیر میانجی، در افزایش یا کاهش رفتار انگیزشی در مراحل مختلف ایفا می‌کند. این نظریه در سال ۲۰۱۲ توسط کامارولمن^۴ توسعه یافت و ایمان به عنوان هدایت‌کننده روح معرفی شد. پس در این نظریه ایمان در روح تأثیر گذاشته و روح، جسم را وادار به انجام کارهای خیر می‌نماید.

سید محمد آثر^۵ و دیگران (۲۰۱۱) در مقاله خود ضمن اینکه نظریه‌های انگیزش غربی را جزئی از کل می‌دانند و نظریه انگیزش اسلامی را «انگیزش کلی»^۶ می‌نامند، از طریق مصاحبه و مطالعه کتابخانه‌ای به مدلی دارای دو ساحت دست یافتند که ساحت اول ساحت انگیزش مادی به وسیله پاداش، ارزش‌ها، پول، به رسمیت شناختن و جایزه است و ساحت دوم ساحت روحانی است که معتقد است ذیل اعتقاد به توحید اعمالی

1. Taqwa Model
2. Psychology of Motivation from an Islamic Perspective
3. Islamic Model of Motivation
4. Kamarulzaman
5. Ather
6. Total Motivation Model

رخ می‌دهند که یا این اعمال خیر هستند که موجب رحمت الهی می‌شوند و سعادت بی‌پایان در پی دارد و یا شر هستند که غضب پروردگار را به همراه خواهند داشت و منجر به شقاوت ابدی می‌شوند.

ابوحامد محمد غزالی در کتاب خود با عنوان «احیاء علوم دین» بر اساس خوف و رجا مبنایی را جهت انگیزش معرفی می‌نماید. خوف به معنای ترس از عواقب کارها و عدل قاضی عادل و رجا یعنی امید بستن تنها به خدا است. با توجه به تقریر گوستی‌اوان^۱ (۲۰۱۳) از نظریه غزالی، انگیزش احساس ترس و امید است که این دو به عنوان سائق‌هایی برای قرب به خدا مطرح هستند و در انتخاب مسیر قرب به فرد کمک می‌کنند. بر اساس گزارش خیر و دیگران (۲۰۱۶) این نظریه مبنای کار بسیاری از پژوهشگران مسلمان در مدیریت شده است.

خیر (۲۰۱۴) در رساله دکتری خود که در مالزی ارائه شده، مدلی را تحت عنوان «مدل انگیزش الهی»^۲ پیشنهاد داده است. این مدل شامل سه عنصر ایمان، عزم و قصد یا هدف مذهبی می‌شود. درواقع خیر، انگیزش الهی را حاصل ضرب این سه عنصر تلقی می‌کند. لذا اگر نقش هر عاملی صفر شود، انگیزش الهی در نهایت عددی معادل صفر را به خود اختصاص می‌دهد.

اکرم عبدالقادر (۲۰۱۶) در مقاله خود با عنوان «به‌سوی مدلی اسلامی برای انگیزش کار»^۳ مدلی تحت عنوان «مدل انگیزش بهینه»^۴ ارائه کرده است. در این مدل سعی شده است با استفاده از قرآن و سنت پیامبر (ص) عوامل درونی انگیزش، نفس در نظر گرفته شود و به سه دسته نفس «لوامه»، «اماره» و «مطمئنه» تقسیم شود. همچنین عوامل بیرونی انگیزش شامل سه نوع رفتار می‌شود که این رفتارها نیز عبارت‌اند از: «سبقت در خیرات»، «ظلم به نفس» و «رفتار معتدل میانه». این نفوس و این رفتارها به ترتیب ذیل سبب برانگیخته شدن یکدیگر می‌گردند: نفس اماره سبب برانگیخته شدن رفتار «ظلم به نفس» می‌شود، این رفتار و رفتار «میانه»، نفس «لوامه» را فعال می‌کند و در نهایت سبقت در خیرات موجب برانگیخته شدن نفس «مطمئنه» می‌شود.

1. Gustiawan

2. Divine Motivation

3. Towards an Islamic Model of Work Motivation

4. Optimal Motivation

جدول ۲: مدل‌های انگیزش از منظر اسلام و رویکرد آنها نسبت به نظریات غربی

ردیف	نام مدل	طراحان مدل	سال انتشار	اجزاء مدل	رویکرد
۱	مدل تقوا	علوینی	۱۹۹۸ م.	ایمان، تقوا (یا ترس از خدا)، حرکت و توبه	تأسیسی
۲	مدل اسلامی انگیزش	الیاس و سامسودین	۲۰۰۵ م.	ایمان، روح انسانی و عمل صالح	تهدیبی و تکمیلی
۳	مدل کلی انگیزش	آثر و دیگران	۲۰۱۱ م.	ترکیبی از سائق‌های مادی و معنوی در دو حلقه متداخل	تهدیبی و تکمیلی
۴	مدل خوف و رجا	غزالی	۴۸۸ هـ.ق	ترس از خدا در عین امید به او	تأسیسی
۵	انگیزش الهی	خیر	۲۰۱۴ م.	ایمان، هدف مذهبی و عزم	تأسیسی
۶	انگیزش بهینه	عبدالقادر	۲۰۱۶ م.	نفوس مطمئنه، اماره و لوازه و رفتارهای سبقت در خیرات، ظلم به نفس و رفتار میانه	تهدیب و تکمیلی

۴۴

۴. روش پژوهش

این پژوهش تحقیقی توصیفی به حساب می‌آید که به لحاظ هدف اکتشافی و به لحاظ ماهیت کیفی است. ضمناً به لحاظ زمان گذشته‌نگر است. در این پژوهش گردآوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای و با مراجعه به آثار شهید مطهری^(۵) - که در مقدمه نام برده شد - به روش تحلیل مضمون صورت گرفته است.

گفتنی است برای تأیید روایی روش پژوهش این مقاله، از کدگذاری هم زمان محققان و مقایسه آنها با یکدیگر استفاده شد و برای باورپذیری آن از عبارتهای توضیحی از متن آثار استاد شهید مطهری^(۵) به عنوان مستند استفاده گردید.

تحلیل مضمون

به دلیل شناخته بودن روش از توضیح در مورد آن خودداری شده است و صرفاً به مراحل اجرایی آن اشاره خواهد شد. اما پیش از آن باید اشاره گردد که طبقه‌بندی مضامین از نوع سلسله مراتب مضمون در قالب مضامین بوده است

الف. کدگذاری اولیه داده

برای انجام مراحل کدگذاری و تحلیل مضمون، از نرم‌افزار Maxqda نسخه ۱۰ استفاده شده است. در کدگذاری داده‌ها تلاش شده تا با دقت تمام متون مربوط مطالعه و کدگذاری شود. نکته مهم در این مسیر، توجه و رعایت هم‌زمان تلخیص مطالب و عدم حذف نابه‌جای آنها بود. درواقع استخراج و نام‌گذاری کدها به نحوی بود که هم به خوبی بیانگر محتوای

کدها باشد و اجمال آن سبب از دست رفتن اطلاعات موجود در متن نگردد و هم آن قدر کدها پراکنده تعریف نشود که خاصیت طبقه‌بندی و تلخیص کدگذاری فراموش شود.

ب. شناسایی و جستجوی مضامین

هدف اصلی در این مرحله، شناسایی مضامین فرعی بود تا بتوان در گام‌های بعدی به طبقه‌بندی آنها پرداخت. در این گام، شناسایی مضامین بر اساس جستجوی پاسخ به سؤال تحقیق صورت گرفت. به این منظور با بهره‌گیری از نرم‌افزار، ابتدا فهرستی از کدها و درختواره آنها، تدوین شده و کدهای همسان، ذیل یکدیگر تلفیق و سازماندهی شدند. پس از مطالعه کدها، مجموعه یک یا چند کد که بیانگر یکی از مصادیق یا زیرمجموعه یکی از کدهای فرعی بود در کنار هم چیده می‌شد و خوشه‌ای از کدها را که بیانگر یک مضمون بود شکل می‌داد. سؤال‌های پژوهش، مبنایی برای فهم مضامین بود.

ج. مرتب نمودن، طبقه‌بندی و تشکیل شبکه مضامین

پس از اینکه شبکه مضامین تدوین گردید، پژوهشگران سعی کردند تا مدتی از فضای داده‌ها و این طبقه‌بندی‌ها دور شده و خو گرفتن ذهن با داده‌ها را تعدیل و کم نمایند. پس از آن دوباره به سراغ داده‌ها رفته، اما این بار مسیری معکوس را طی نمودند. به این نحو که با نگاهی نقادانه در هر مضمون این سؤال را مطرح نمودند که آیا این کدها و مضامین واقعاً به مضمون اشعار دارند یا خیر؟ آیا می‌توان در شبکه مضامین تغییراتی ایجاد نمود یا خیر؟ اما به هر ترتیب نیاز بود تا رویکردی جدید به داده‌ها و طبقه‌بندی‌ها اتخاذ شود. از این‌رو یافته‌های حاصل، مجدداً مورد بازنگری قرار گرفت.

د. تحلیل و تدوین نهایی

در نهایت پس از شناسایی مضامین و تدوین شبکه مضامین، مرحله نگارش و تدوین یافته‌ها در قالب گزارش پژوهش بود. در این گام هر کدام از مضامین مجدداً مورد تدقیق قرار گرفت و همچنین سعی شد تا در توضیح آن مضامین، به قسمت‌هایی از متن کتب مورد تحلیل، به‌عنوان شواهد بحث اشاره گردد. بر این اساس کدهای به‌دست آمده در این مرحله، در شش محور اصلی یعنی: گرایش‌های محدود جسمانی دنیوی نزدیک‌نگر، گرایش‌های محدود جسمانی دنیوی دورنگر، گرایش‌های محدود روحانی دنیوی، گرایش‌های محدود روحانی اخروی، گرایش‌های نامحدود روحانی دنیوی و گرایش‌های نامحدود روحانی اخروی تقسیم‌بندی شد. که در جدول زیر، محورهای کدهای استخراج شده و تعداد کدهای مستخرجه در هر محور را نمایش می‌دهیم.

جدول ۳: مضامین فرعی و اصلی و تعداد آنها

مضامین اصلی	مضامین فرعی
گرایش محدود جسمانی دنیوی نزدیک‌نگر	گرایش به خوردن غذا
	گرایش به تمتع جنسی
	نگاه فردی و شخصی
	حال‌نگری بدون آینده‌نگری
	محدود به منطقه خود
گرایش محدود جسمانی دنیوی دور‌نگر	گرایش به غضب
	گرایش به شهوت
	دید مادی‌نگر
	ثروت‌طلبی
گرایش محدود روحانی دنیوی	قدرت‌طلبی
	شهرت‌طلبی
	گرایش به بهشت
گرایش محدود روحانی اخروی	گرایش به نجات از جهنم
	گرایش به علم و حقیقت
گرایش نامحدود روحانی دنیوی	گرایش به خلاقیت و ابداع
	گرایش به زیبایی و هنر
	گرایش به فضیلت و خیر اخلاقی
	گرایش به عشق و پرستش
	گرایش به تقرب الهی
گرایش نامحدود روحانی اخروی	گرایش به کمال مطلق

۴۶

۵. یافته‌های پژوهش

نظام و طبقه‌بندی تشکیکی گرایش‌های انسان که به‌صورت پراکنده در آثار شهید مطهری^(ه) مطرح شده است، بر اساس نتایج پژوهش و مطابق جدول فوق دارای ۴ معیار دسته‌بندی است که پیش‌تر در ادبیات پژوهش مورد اشاره قرار گرفت. این چهار معیار عبارت‌اند از: «محدود و نامحدود بودن»، «جسمانی بودن و روحانی بودن»، «دنیایی بودن و اخروی بودن»، «نزدیک‌نگری و دور‌نگری».

پیش از پرداختن به سطوح شش گانه مستخرج، باید مقدمه‌ای ذکر گردد؛ انسان در عین وحدت و یکپارچگی که در خود احساس می‌کند، موجودی مرکب است. به عبارت دیگر انسان دارای نفس واحد ذومراتب است. «من» انسان درجاتی دارد، به مراتب و درجات «من» با توجه به ویژگی‌های آنها می‌توان با تعبیر مختلفی اشاره کرد؛ خود عالی و دانی، خود اصیل و مجازی (طفیلی)، خود واقعی و کاذب، خود و ناخود، خود علوی و سفلی، خود انسانی و حیوانی، خود نامحدود و خود محدود و... مخصوصاً تعبیر خود محدود و خود نامحدود برای تبیین مراتب و درجات نفس انسانی بسیار اهمیت دارد، چرا که در نظر گرفتن حقیقت مرکب برای انسان، به جای اینکه وجود دو خود جدا از هم و گسسته را در انسان نتیجه دهد، خود انسانی را به صورت طیفی و تشکیکی تبیین می‌کند. خود انسانی از مراتب پایین‌تر تا مراتب بالاتر دائماً در حال نامحدود شدن و بزرگ‌تر شدن است و هر مرتبه نسبت به مرتبه پایین‌تر گرایش به نامحدودتر دارد. (مطهری، ۱۳۷۹: ۴۹۶-۴۹۴)

۵.۱. گرایش‌های محدود جسمانی دنیوی نزدیک‌نگر

این طبقه از گرایش‌های انسان محدودترین گرایش‌های انسانی و مشترک بین انسان و حیوان هستند. در این گرایش غایت انسان کسب لذت جسمانی و دنیایی برای خود در زمان و مکان کنونی است. همچنین نهایت خودخواهی انسان در این گرایش نمایان می‌شود. (مطهری، ۱۳۷۹: ۴۹۰)

۵.۲. گرایش‌های محدود جسمانی دنیوی دورنگر

گرایش‌های دورنگر کمی از گرایش‌های نزدیک‌نگر نامحدودتر و مقدس‌تر هستند. چراکه محدودیت زمان و مکان کنونی را نداشته و نفس انسان این تعالی را دارد تا به خاطر آنها از لذت‌های مربوط به زمان و مکان حاضر چشم‌پوشی کند. مثال مشهور جدال و تعارض گرایش‌های نزدیک‌نگر و دورنگر، شخص بیماری است که به سبب بیماری از خوردن نوع خاصی غذا منع شده است. این شخص یک گرایش نزدیک‌نگر به خوردن غذا دارد، از طرف دیگر یک گرایش دورنگر نسبت به کسب سلامت دارد. این دو گرایش با یکدیگر در تعارض قرار گرفته‌اند که من محدودتر انسان گرایش نزدیک‌نگر به غذا و من نامحدودتر انسان گرایش دورنگر نسبت به حفظ سلامت دارد. (مطهری، ۱۳۹۲: ۱۳۸)

۵.۳. گرایش‌های محدود روحانی دنیوی

انسانی که گرایش‌هایی روحانی دارد ولی این گرایش‌ها به ظرف دنیا محدود می‌شود

از انسانی که گرایش‌های جسمانی دنیایی دارد، یک‌مرتبه نامحدودتر و بزرگ‌تر است چراکه وساطت جسم برای لذت بردن از متعلق گرایش برداشته شده و از این محدودیت آزاد می‌شود. از موارد مشهور این گرایش می‌توان ثروت‌طلبی، قدرت‌طلبی، شهرت‌طلبی را نام برد.

۵.۳.۱. ثروت‌طلبی

در گرایش به ثروت متعلق گرایش، پول (جواهر، طلا، نقره و...) است. پس متعلق گرایش مادی است اما خود گرایش به ثروت نیازی به وساطت جسم ندارد، لذا جزء گرایش‌های روحانی طبقه‌بندی می‌شود. در مجموع گرایش به ثروت یک گرایش خودخواهانه، مادی و روحانی است. (مطهری، ۱۳۹۱: ۳۰-۲۸)

۵.۳.۲. قدرت‌طلبی

منظور از قدرت‌طلبی، گرایش به قدرت اقتصادی، جسمانی و نظامی نیست بلکه قدرت اثرگذاری، فرماندهی و نفوذ است. در این گرایش متعلق گرایش، مادی نبوده و از طرف دیگر جسم دنیایی واسطه بین نفس و متعلق گرایش نیست. بنابراین گرایش به قدرت، یک گرایش خودخواهانه، غیرمادی و روحانی است. (مطهری، ۱۳۹۲: ۷۵ و ۱۳۹۷: ۶۰)

۵.۳.۳. شهرت‌طلبی

گرایش به شهرت مانند گرایش به قدرت یک گرایش خودخواهانه، غیرمادی و روحانی است ولی شهرت‌طلبی از قدرت‌طلبی لطیف‌تر و غیرمادی‌تر است چراکه حتی اگر امر و نهی هم در کار نباشد، دیگران علاقه خود را به ما عرضه می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت شهرت‌طلبی از قدرت‌طلبی نامحدودتر است. (مطهری، ۱۳۷۹: ۴۱۴)

۵.۴. گرایش‌های محدود روحانی اخروی

انسان به بهشت و نعم الهی گرایش داشته و از جهنم و نقم آن می‌هراسد. این گرایش اگرچه روحانی، اخروی و مورد تأیید الهی است ولی نوعی گرایش به خود و خودخواهی در آن است. به دلیل وجود همین خودمحوری است که امیرالمؤمنین علیه السلام عبادت را دارای درجات و مراتبی بیان می‌کنند؛ یک درجه عبادت به دلیل طمع به بهشت است و یک درجه آن برای ترس از جهنم و بالاتر از این، درجات دیگر عبادت است که هدف آن نه بهشت است و نه جهنم:

«إِنَّ قَوْمًا عَبَدُوا اللَّهَ طَمَعًا فِتْلِكَ عِبَادَةُ التَّجَارِ، وَ إِنَّ قَوْمًا عَبَدُوا اللَّهَ خَوْفًا فِتْلِكَ عِبَادَةُ

الْعَبِيدِ، وَ أَنَّ قَوْمًا عَبَدُوا اللَّهَ شُكْرًا (حُبًّا) فَتِلْكَ عِبَادَةُ الْأَحْرَارِ. (نهج البلاغه، حکمت ۲۲۹)

یعنی گروهی از مردم خدا را عبادت می‌کنند برای طمع در بهشت. این عبادت، از نوع تجارت است، تجارت پیشگی و معامله‌گری است؛ در اینجا کار می‌کند برای اینکه در آنجا سودی ببرد. و گروهی عبادت می‌کنند از ترس جهنم. اینها کارشان شبیه کار بردگان است که از ترس شلاق ارباب کار می‌کنند. و قوم دیگر عبادت می‌کنند نه به دلیل بهشت و نه به دلیل ترس از جهنم، بلکه سپاسگزارانه؛ یعنی خدای خودش را می‌شناسد، خدا را که شناخت، آنچه دارد همه را از خدا می‌بیند و چون همه چیز را از خدا می‌بیند، حس سپاسگزاری او را وادار به عبادت می‌کند؛ یعنی اگر نه بهشتی باشد و نه جهنمی، همان شناختن خدا و حس سپاسگزاری‌اش او را وادار به عبادت می‌کند و این عبادت احرار و آزادگان است. (مطهری، ۱۳۸۷: ۲۱۹)

۵.۵. گرایش‌های نامحدود روحانی دنیوی

در واقع این گرایش‌ها همان گرایش‌های فطری انسان شامل گرایش به علم و حقیقت، گرایش به زیبایی و هنر، گرایش به خلاقیت و ابداع، گرایش به فضیلت و خیر اخلاقی، گرایش به عشق و پرستش و... هستند. وجه برتری این گرایش‌ها این است که انسان متعلقات گرایش را برای خود نمی‌خواهد، گویا در موارد قبلی انسان غیر از خود را برای خود می‌خواهد و محوریت با خود است اما در گرایش‌های نامحدود فطری، غیر را برای خود خواستن منتفی می‌شود و انسان خود را برای غیر می‌خواهد. (این خصیصه در گرایش به عشق و پرستش بسیار پررنگ است). (مطهری، ۱۳۸۴: ۷۲)

۵.۵.۱. گرایش به علم و حقیقت

مقوله علم و حقیقت را می‌توانیم مقوله «دانایی» یا مقوله «دریافت واقعیت جهان» هم بنامیم. مقصود این است که در انسان چنین گرایشی وجود دارد؛ گرایش به کشف واقعیت‌ها آن‌چنان که هستند، درک حقایق اشیاء «کما هی علیها». از دعا‌های منسوب به پیغمبر اکرم صلی‌الله علیه و آله است که می‌فرموده‌اند: «اللهم ارنی الاشیاء کما هی» (مطهری، ۱۳۸۴: ۷۵) حقیقت‌طلبی هر نوع علم‌دوستی نیست بلکه علم‌دوستی بدون منفعت‌طلبی است. اگر چنانچه گرایش به علم و حقیقت برای کسب ثروت، قدرت، شهرت و... باشد، دیگر حقیقت‌طلبی نیست بلکه در واقع همان گرایش به ثروت، قدرت و شهرت است.

۱. اینجا روایت‌های مختلفی هست. در نهج البلاغه شُکراً دارد، در کلمات پیغمبر صلی‌الله علیه و آله یا ائمه علیهم‌السلام حُبّاً دارد.

۵.۵.۲. گرایش به خلاقیت و ابداع

در انسان این گرایش هست که می‌خواهد خلق کند و بیافریند، چیزی را که نبوده است، به‌وجود بیاورد. (مطهری، ۱۳۸۴: ۸۳) انسان تا وقتی که چیزی را در ذهن خلق نکند و در عالم واقع نوآوری نداشته باشد، احساس می‌کند بسیار محدود است. همین که انسان خلاقیت می‌ورزد، احساس می‌کند که بزرگ و بزرگ‌تر شده است. البته نه خلاقیتی که در ازاء آن شهوت جنسی، ثروت، قدرت و شهرت دریافت کند که در این صورت دیگر گرایش به خلاقیت و ابداع نیست بلکه گرایش اصلی همان گرایش‌های محدود است.

۵.۵.۳. گرایش به زیبایی و هنر

در انسان گرایش به جمال و زیبایی چه به‌معنی زیبایی دوستی و چه به‌معنی زیبایی آفرینی که نامش هنر است به‌معنی مطلق وجود دارد. این هم خود یک گرایشی است در انسان و هیچ‌کس نیست که از این حس فارغ و خالی باشد. انسان لباس هم که می‌پوشد کوشش می‌کند تا حدی که برایش ممکن باشد وضع زیباتری برای خودش به‌وجود بیاورد. این خودش فی حد ذاته [مطلوب انسان است و] اصلاً زیبایی برای انسان موضوعیت دارد. (مطهری، ۱۳۸۴: ۸۲)

۵.۵.۳. گرایش به فضیلت و خیر اخلاقی

اهمیت اخلاق و فعل اخلاقی وقتی است که خودشکنی و اتصال به امر بی‌نهایت و نامحدود در آن برجسته و اصل باشد. در گرایش به خیر اخلاقی مانند گرایش به فداکاری و ایثار عامل انگیزاننده انسان، خودخواهی و خودمحوری نیست بلکه غایت، خود را فدای دیگری کردن و توسعه خودی است.

امور اخلاقی، نه به‌دلیل اینکه منفعت است، بلکه به‌دلیل اینکه فضیلت و «خیر عقلانی» است، انسان به آنها گرایش دارد. منفعت، خیر حسی است و فضیلت، خیر عقلی است. «فضیلت» گرایش انسان به راستی است از آن جهت که راستی است [نه به جهت منفعت آن]. به‌طور کلی این گونه گرایش‌ها که فضیلت است، دو نوع است؛ بعضی فردی است و بعضی اجتماعی. «گرایش‌های فردی» مثل گرایش به نظم و انضباط، گرایش به تسلط بر نفس، آنچه ما «مالکیت نفس» می‌نامیم. «گرایش‌های اجتماعی» مانند گرایش به تعاون، کمک به دیگران، با یکدیگر یک کار اجتماعی کردن، گرایش به احسان و نیکوکاری، گرایش به فداکاری که هیچ با منطق منفعت جور در نمی‌آید زیرا فداکاری یعنی فدا کردن خود، گرایش به ایثار «و یُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ» اینکه انسان درحالی که

کمال احتیاج به چیزی را دارد، دیگری را بر خود مقدم بدارد. «و يُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِيناً وَ يَتِيماً وَ اَسِيراً. اِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللّٰهِ لَا نَرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَ لَا شُكُوراً» پس به‌طور کلی گرایش به فضیلت یا گرایش‌های اخلاقی یا به‌تعبیر دیگر گرایش‌هایی که از خیر اخلاقی است، در انسان هست. (مطهری، ۱۳۸۴: ۸۰)

۵.۵.۴. گرایش به عشق و پرستش

مصادق تام و کامل گرایش نامحدود غیر جسمانی دنیایی، گرایش به عشق و پرستش است. در عشق و پرستش، انسان در اعمالش کاملاً خودخواهی را کنار گذاشته و کاملاً برای رضایت غیر خود یعنی معشوق یا معبود عمل می‌کند. انسان احساس می‌کند از طریق عشق و پرستش و با وصال معشوق می‌تواند بر محدودیت خود فائق بیاید. البته عشق‌هایی که در آنها عاشق به‌صورت خودخواهانه به معشوق گرایش دارد، مدنظر نیست چراکه درواقع آنها عشق نیست و نوعی خودخواهی پنهان است که حقیقت آن می‌تواند گرایش به تمتع جنسی و... در نظر گرفته شود. (مطهری، ۱۳۸۴: ۸۵) شعاع خودی انسان هنگامی به کمال می‌رسد که انسان حق‌پرست و خداپرست گردد. در این مرتبه «خود» او چنان گسترش می‌یابد که می‌گوید: هر مُلک، مُلکِ ماست که ملک خدای ماست (مطهری، ۱۳۹۲: ۲۸۵ و ۱۳۸۷: ۲۵۹)

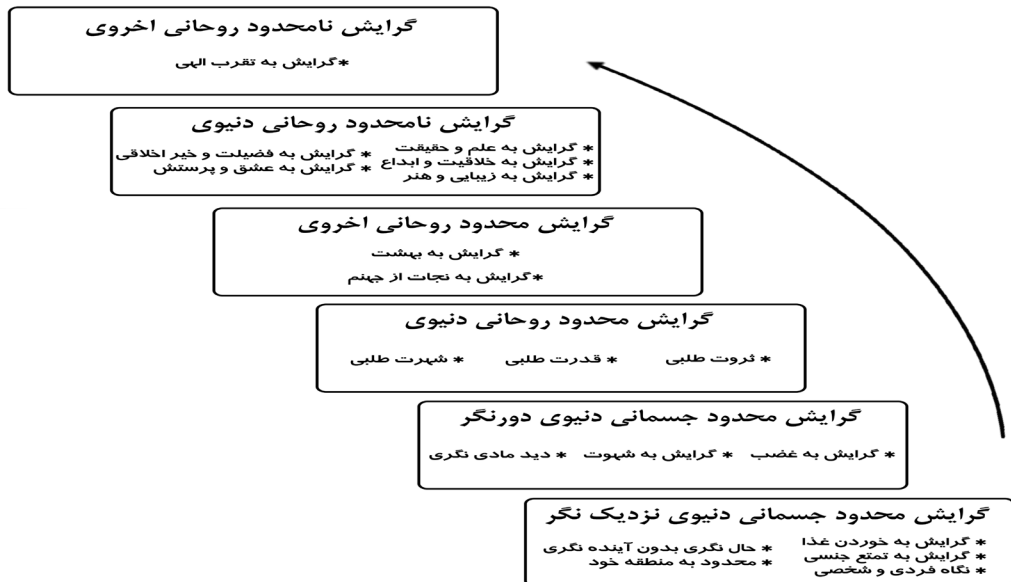
۵.۶. گرایش‌های نامحدود روحانی اخروی

این گرایش یک مصادق بیشتر ندارد و آن گرایش به کمال مطلق و لقاء الهی است. وقتی انسان‌ها با لذت‌های محدود و جسمانی روبرو می‌شوند، در این مرحله سه مواجهه با لذت جسمانی دارند؛ یکی اینکه عده‌ای ادعا می‌کنند و چنین جلوه می‌دهند که به مقصد رسیده‌اند. عده‌ای هم ادعا می‌کنند که خیر، به مقصد نرسیده‌اند و فکر می‌کنند اگر به درجات بالاتر لذت برسند به مقصد نائل شده‌اند. دسته‌ی سوم درک می‌کنند که مقصد در لذت نیست و باید به‌دنبال کلاس و منزل بالاتر بگردند.

منزل بعد از لذت جسمانی، ثروت است. تلقی در این منزل از کمال، ثروت است. در اینجا است که برای ثروت بیشتر تلاش می‌کند. در مواجهه با ثروت هم سه مواجهه وجود دارد؛ عده‌ای می‌گویند ما هنوز در راه هستیم و اگر ثروت‌مان به فلان مقدار برسد، کار تمام است! عده‌ای می‌گویند ما به هدف رسیدیم، عده‌ای هم می‌فهمند که ثروت، منزل نهایی کمال نیست و به‌دنبال منزل بالاتر هستند.

کلاس بالاتر از ثروت، شهرت و قدرت است. در مواجهه با شهرت و قدرت هم سه مواجهه وجود دارد؛ تلاش برای کسب شهرت و قدرت بیشتر، ادعای رسیدن به هدف، وعده اندکی درک می کنند که شهرت و قدرت هم منزل نهایی نیست و اساساً گرایش کمال مطلق خواهی انسان با دنیا و ظواهر آن سیراب نمی شود. طبق این نگاه گرایش اصلی و برتر انسان ها، گرایش به کمال مطلق است که انسان ها عمدتاً مصداق تام و کامل آن را که قرب و لقاء الهی است با مصادیق محدودی مانند گرایش به خوردن غذا، تمتع جنسی، ثروت و... اشتباه می گیرند. (مطهری، ۱۳۹۱: ۸۱)

در شکل زیر الگویی که در بالا توضیح داده شده، نمایش داده می شود:



شکل ۱: الگوی طبقه بندی گرایش های انسان در مدیریت انگیزش از منظر شهید مطهری^(ه)

۶. بحث و نتیجه گیری

در این نوشتار ابتدا ادبیات و پیشینه پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و پس از آن با روش تحلیل مضمون، شاخص های طبقه بندی نظام تشکیکی گرایش های انسان استخراج شد و این شاخص ها در قسمت یافته های پژوهش مفصلاً تبیین گردید.

در ادامه ابتدا به دو وجه تمایز اصلی میان الگوی حاضر و سایر الگوهای اسلامی

انگیزش اشاره می‌شود و سپس در قالب یک جدول، وجوه کلان تمایز الگوی انگیزش اسلامی از منظر شهید مطهری^(۵) با سایر الگوهای متعارف غربی مورد بحث قرار می‌گیرد. اولین وجه تمایز پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های مربوط به مدیریت انگیزش اسلامی، دید تشکیکی ماهیت گرایش‌ها و در نتیجه انگیزش انسان است. در این دیدگاه، انسان موجودی دارای نفس واحد ذومراتب در نظر گرفته شده است. لحاظ کردن حقیقت مرکب تشکیکی برای انسان، به جای اینکه وجود ابعاد یا قوا جدا از هم و گسسته در انسان تصور شود، سبب شده خود انسانی به صورت طیفی و تشکیکی تبیین گردد. این در حالی است که اغلب پژوهش‌های گوناگون این عرصه مثل مدل خوف و رجا دو نیروی گسسته را در ایجاد انگیزش مؤثر می‌داند (گوستیاوان، ۲۰۱۳) و مدل انگیزش بهینه در تفکیک انواع نفس، نفوس مختلف را گسسته در نظر گرفته است. (عبدالقادر، ۲۰۱۶) در این میان مدل اسلامی انگیزش، که برای انسان روحی یکپارچه قائل شده و عامل اصلی انگیزاننده انسان را همان روح می‌داند (الیاس و سامسودین، ۲۰۰۵)، به مبنای طیفی و تشکیکی نزدیک‌تر است که این مدل هم صراحتی بر این موضوع ندارد.

دومین وجه تمایز اصلی میان نظام تشکیکی مدیریت انگیزش اسلامی با سایر پژوهش‌های اسلامی، طبقه‌بندی دقیق‌تر و جزئی‌تر گرایش‌های انسانی است. در سایر پژوهش‌ها عمدتاً گرایش‌ها و نیروهای درونی انسان به دو عامل دانی و عالی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی و... تقسیم می‌شود. (سید محمد آثر و دیگران، ۲۰۱۱، گوستیاوان، ۲۰۱۳ و عبدالقادر، ۲۰۱۶) ولی در این پژوهش بر اساس چهار شاخص، گرایش‌ها و عوامل انگیزش وی در شش سطح جزئی و دقیق طبقه‌بندی شده است.

همچنین تمایزهای کلان میان این پژوهش با سایر پژوهش‌های متعارف غربی در قالب جدول ذیل نمایش داده شده است.

جدول ۴: تفاوت‌های مبنایی پژوهش حاضر با نظریات متعارف

نظریه نظام تشکیکی گرایش‌های انسان	نظریات متعارف	نظریات مبنایی
معناگرا + آخرت‌گرا	مادی‌گرا و دنیاگرا	جهان‌بینی
عدم رشد و ازخودبیگانگی	فقدان رضایت شغلی	مسئله غالب
سازمان رشددهنده	سازمان سرمایه‌داری	تعبیر عام برای توصیف سازمان
دنیوی و اخروی + جسمانی و روحانی	دنیوی و جسمانی	حدود انگیزش انسان
دین + تجربه	تجربه	منابع معرفت

به لحاظ جهان‌بینی نظریات غربی از جهان‌بینی مادی‌گرا پیروی می‌کنند و این در حالی است که نظریه حاضر دارای مبنای جهان‌بینی معناگرا و آخرت‌گرا است. البته این به معنای عدم توجه نظریات غربی به معنویات نیست. چنانکه الیاس و سامسودین (۲۰۰۵) تلاش کرده تا جنبه‌های معنوی برخی از نظریات مطرح غربی را نمایش دهد. اما باید توجه داشت که توجه به ابعاد معنوی در نظریات غربی همه با مبنای مادی‌گرایی است و با توجه به عالم معنا در نظریات اسلامی به‌طور کلی متمایز است. دیگر تمایز پژوهش حاضر با پژوهش‌های رایج مسئله غالب آن است. در پژوهش‌های متعارف غربی مسئله غالب، فقدان رضایت شغلی است و تلاش‌ها در جهت ایجاد کارکنانی با رضایت نسبت به کار است، چراکه اثر مستقیم رضایت بر عملکرد اثبات شده است. اما در پژوهش حاضر مسئله اصلی رشد فردی و اجتماعی انسان است که قسمتی از این رشد در سازمان و در محیط کار رخ می‌دهد. بر همین مبنا تعبیری عام برای توصیف سازمان از منظر این پژوهش، سازمان رشد‌دهنده است؛ چراکه سازمان نیز باید به‌عنوان ابزاری برای رشد اعضای خود عمل کند. اما به تعبیر مورگان و بوریل تعبیر عام از سازمان در نظریات موجود غربی، سازمان سرمایه‌دارانه است. (مورگان و بوریل، ۱۳۹۲) تمایز دیگری که نظریه حاضر با سایر نظریات متعارف دارد، محدوده انگیزش افراد و محدوده ابزارهای استفاده شده برای انگیزش است. الگوی نظام تشکیکی گرایش‌های انسان مانند نظریات متعارف تنها محدود به دنیا نمی‌شود و محدوده آن دنیوی و اخروی است؛ همچنین ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش هم شامل ابزارهای جسمانی و هم شامل ابزارهای روحانی می‌شود که نظریات غربی عمدتاً از ابزارهای روحانی محروم‌اند. درنهایت، تمایز این نظریات در منابع معرفتی آنها است که نظریات غربی صرفاً با استفاده از منبع تجربه با رویکردی اثبات‌گرا قائل به دستیابی به معرفت‌اند، در حالی که پژوهش حاضر علاوه بر تجربه، دین را نیز منبع اصلی تلقی می‌کند.

منابع

۱. نهج البلاغه
۲. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۲). مجموعه آثار. ج ۳، ۱۵، ۲۳. قم: انتشارات صدرا.
۳. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۹). یادداشت‌های استاد. ج ۲ و ۶. قم: انتشارات صدرا.
۴. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۲). الف. فلسفه اخلاق. قم: انتشارات صدرا.
۵. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۹). نقدی بر مارکسیسم. قم: انتشارات صدرا.
۶. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۴). فطرت. قم: انتشارات صدرا.
۷. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۰). جاذبه و دافعه علی علیه‌السلام. قم: انتشارات صدرا.
۸. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۱). آزادی معنوی. قم: انتشارات صدرا.
۹. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۲). اخلاق جنسی در اسلام و غرب. قم: انتشارات صدرا.
۱۰. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۷). انقلاب اسلامی از دیدگاه فلسفه تاریخ. قم: انتشارات صدرا.
۱۱. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت در اسلام. قم: انتشارات صدرا.
۱۲. مورگان، گارت و گیسیون بوریل. (۱۳۹۲). نظریه‌های کلان جامعه‌شناختی و تجزیه و تحلیل سازمان: عناصر جامعه‌شناختی حیات سازمانی. محمدتقی نوروزی. قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره) و تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۳. قلی‌پور، آرین. (۱۳۹۵). مدیریت رفتار سازمانی [رفتار فردی]. تهران: انتشارات سمت.
۱۴. فروزنده دهکردی، لطف‌الله و خورشید فروغی‌نیا. (۱۳۹۲)، بررسی تأثیر دیدگاه‌های انسان‌شناسی اسلامی و غربی بر نظام ارزشی سازمان. نشریه اسلام و پژوهش‌های مدیریتی. شماره اول. سال سوم.
15. Abdul Cader, A. (2016). Towards an Islamic Model of Work Motivation. *Intellectual Discourse*. 24(1). 83-109.
16. Abdalcader, A. & P. J. Anthony. (2014). Motivational Issues of Faculty in Saudi Arabia. *Higher Learning Research Communications*. 4(4). 76-84.
17. Alias, A. & M. Samsudin. (2005). Psychology of Motivation from an Islamic. *3rd International Seminar on Learning and Motivation*. Bayview Hotel, Langkawi, Kedah, Malaysia: Universiti Utara Malaysia.
18. Amin, M. (2012). Motivating People in Organizations: the Islamic Way. in K. Ahmad; R. Islam. & Y. Ismail. *Issues in Islamic Management*. Theories & Practices (Pp. 243-251). Batu Caves: Iium Press.
19. Ather, S.; M. Khan. & N. Hoque. (2011). Motivation as Conceptualised in Traditional and Islamic Management. *Humanomics*. 27(2). 121-137.
20. Bhatti, O.; U. Aslam; A. Hassan. & M. Sulaiman. (2016). Employee Motivation an Islamic Perspective. *Humanomics*. 37 (1). 33-47.
21. Daft, R. (2010). *New Era of Management* (9th Edition Ed.). Canada: Cengage Learning.
22. Frey, B. S. & M. Osterloh. (2002). *Successful Management by Motivation: Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives*. New York: Springer Science & Business Media.
23. Gottlieb, J.; M. Lopes. & P. Y. Oudeyer. (2007). Motivated Cognition: Neural and Computational Mechanisms of Curiosity, Attention, and Intrinsic Motivation. in S. I. Kim; J. Reeve. & M. Bong. *Recent Developments in Neuroscience Research on Human Motivation* (Pp. 142-172). Published Online.

24. Gustiawan, W. (2013). Employee Motivation in Islamic Perspective. *Polibusiness*. No. 5. 45-63.
25. Hatch, M. (2011). *Organizations: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
26. Hayashi, A. M. (2007). What's the Best Way to Pay Employees?. *Mit Sloan Management Review*. 48(2). 8-9.
27. Huang, Y. (2018). Motivation Exchange Rate: the Real Value of Incentives. *Journal of Management Development*. 37(4). 353-362.
28. Kamarulzaman, W. (2012). Theories of Motivation from Western and Islamic Perspectives: a Theoretical Framework. *Social Science Research Network*.
29. Ke, W. & P. Zhang. (2010). The Effects of Extrinsic Motivations and Satisfaction in Open Source Software Development. *Journal of the Association for Information Systems*. 11(12). 784-808.
30. Khair, Z. (2014). Self-Directed Learning in Adult Learning and Role of Religious Motivation. *Faculty of Management: Universiti Teknologi Malaysia*.
31. Khair, Z.; N. Ahmad. & M. Abd Hamid. (2016). Motivation in Islamic Perspective: a Review. *1St International Research Conference on Economics Business and Social Sciences*. Penang.
32. Krishnamurthy, S. (2006). On the Intrinsic and Extrinsic Motivation of Free/Libre/Open Source (Floss) Developers. *Knowledge, Technology & Policy*. 18(4). 17-39.
33. Kroth, M. (2007). Maslow, Move Aside! a Heuristical Motivation Model for Leaders in Career and Technical Education. *Journal of Industrial Teacher Education*. 44(2). 5-36.
34. Latham, G. (2011). *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*. Los Angeles: Sage.
35. Locke, E. A. & G. P. Latham. (2004). What Should We Do About Motivation Theory? Six Recommendations for the Twenty-First Century. *The Academy of Management Review*. 29(3). 388-403.
36. Maslow, Abraham H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50(4). 370-396.
37. Pang, K. & C. S. Lu. (2018). Organizational Motivation, Employee Job Satisfaction and Organizational Performance: an Empirical Study of Container Shipping Companies in Taiwan. *Maritime Business Review*. 3(1). 36-52.
38. Prince, N. R.; B. J. Prince; B. Skousen. & R. Kabst. (2016). Incentive Pay Configurations: Bundle Options and Country-Level Adoption. *Evidence-Based Hrm: a Global Forum for Empirical Scholarship*. 4(1). 49-66.
39. Robbins, S. P. & M. Coulter. (2014). *Management*. 12th Ed. Boston: Pearson.
40. Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1). 54-67.
41. Schermerhorn, J. R.; J. G. Hunt; R. N. Osborn. & M. Uhl-Bien. (2014). *Organizational Behavior*. 11th Ed. Wiley.
42. Shafiq Falah, A. (1998). Human Motivation: an Islamic Perspective. *American Journal of Islamic Social Sciences*. 15(4) .Pp 14-39.
43. Shehab, I. (2016). Motivation to Work Between Western Theories and Islam. *European Journal of Business and Innovation Research*. 4(2). 11-35.
44. Steel, P. & C. König. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*. 31(4). 889-913.
45. Steers, R.; R. Mowday. & D. Shapiro. (2004). The Future of Work Motivation Theory. *Academy of Management Review*. 29(3). 379-387.
46. Zhao, Y. & Q. Zhu. (2014). Effects of Extrinsic and Intrinsic Motivation on Participation in Crowdsourcing Contest. *Online Information Review*. 38(7). 896-917.

مدل‌های مفهومی دین‌داری، در نهایت فهرستی از معرف‌های دین‌داری و یک دسته‌بندی از این معرف‌ها در قالب ابعاد ارائه می‌کنند. مسئله اصلی این پژوهش ارزیابی و اصلاح این دسته‌بندی براساس مشاهدات تجربی است. ادعای پژوهش حاضر این است که اگر دقت لازم در ساخت سنجه انجام بگیرد، نتایج تجربی حاصله، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل عاملی اکتشافی امکان ارزیابی و در نتیجه اصلاح دسته‌بندی معرف‌ها در مدل مفهومی مبنایی اولیه را خواهد داشت. ادعای دیگر پژوهش این است که با استفاده از رویکردهای شبکه‌ای، امکان تحلیل روابط مستقیم معرف‌های دین‌داری با یکدیگر فراهم است و می‌توان از قید ارائه ابعاد در مدل‌سازی مفهومی دین‌داری صرف‌نظر کرد.

در تحلیل عاملی تأییدی، سنجه حاصل از مدل مختار، مدل شجاعی‌زند، پس از ادغام دو بعد ایمانیات و اعتقادات مورد تأیید تجربی قرار گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی، یک عامل اصلی که حدود نیمی از کل دین‌داری را توصیف می‌کند در کنار سه عامل کوچک کشف شد. در روش شبکه‌مبنا نشان داده شد که اولاً اعتقادات و ایمانیات در مقایسه با شریعت و عبادیات، در ساختار دین‌داری جامعه هدف، از مرکزیت و اهمیت بالاتری برخوردارند و ثانیاً به‌طور کلی مرکزیت و اهمیت شریعت در آقایان در مقایسه با خانم‌ها و مرکزیت و اهمیت عبادیات در خانم‌ها در مقایسه با آقایان بیشتر است.

■ واژگان کلیدی:

ساختار دین‌داری، سنجش دین‌داری، تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل آماری شبکه‌مبنا

مطالعه تجربی ارتباطات بین

معرف‌های دین‌داری

با استفاده از سه روش تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل عاملی

اکتشافی و یک روش شبکه‌مبنا

مجید هادوی

دانش‌آموخته مقطع دکتری دانشکده عمران دانشگاه صنعتی شریف
mjdhdv@gmail.com

سعید نریمان

عضو هیئت علمی شورای عالی انقلاب فرهنگی
saeednariman@gmail.com

۱. مقدمه و بیان مسئله

مدل‌های نظری - مفهومی معمولاً متأثر از رویکردهای بنیادی علوم انسانی، دینی، فلسفی و کلامی هستند. مدل‌های مفهومی دین‌داری نیز از این قاعده مستثنی نبوده و وابستگی زیادی به برداشت مولفان مدل از این رویکردهای بنیادی دارند. به عنوان مثال برخی مدل‌های مفهومی دین‌داری صرفاً براساس قرآن (جمشیدی‌ها و آخوندی، ۱۳۹۵) برخی براساس تلفیق نظرات اندیشمندان غربی و اسلامی (خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۷ و خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۹) و برخی دیگر بر اساس تلفیق مبانی دینی با مبانی علوم اجتماعی (طالبان، ۱۳۸۸) ساخته شده‌اند.

شجاعی‌زند (۱۳۸۴) الگوی اکثر مدل‌های نظری دین‌داری را غیربومی و عمدتاً پرورش‌یافته در بستری مسیحی یا یهودی می‌داند. وی با رویکرد نظری و مطالعه ساختارهای ابعاد دین‌داری غربی، مبتنی بر ابعاد وجودی انسان، ساختار دین‌داری را به پنج بعد اعتقادات، ایمانیات، عبادیات، اخلاقیات و شرعیات تقسیم می‌کند. وی این تقسیم‌بندی، یا هر تقسیم‌بندی قاطع دیگری بین ابعاد دین‌داری را صرفاً یک «فعالیت ذهنی - اعتباری» می‌داند و آن را به منظور مبنا داشتن سنجه‌های دین‌داری ضروری می‌داند. (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴: ۵۷) وی مدل خود را از نظر سطح‌بندی مقیاس‌ها و ابعاد به مدل استارک و گلاک، از نظر شکل اصلی و فرعی کردن ابعاد به مدل کینگ و هانت و از نظر شکل متمایز ساختن ابعاد محوری از ابعاد حاشیه‌ای به مدل کورن‌وال و همکاران شبیه دانسته است. (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴: ۵۰)

این مدل‌ها در کنار مدل‌های متعدد غربی مبنایی برای تولید متعدد سنجه‌های بومی دین‌داری قرار گرفته‌اند. (سراج‌زاده، ۱۳۷۸؛ شجاعی‌زند و دیگران، ۱۳۸۵؛ سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۶؛ سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۸ و خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۹) برخی از این سنجه‌های بومی دین‌داری صرفاً با هدف گزارش وضعیت دین‌داری یک جامعه هدف به کار گرفته شده‌اند، اما برخی نیز به بررسی تجربی مدل مبنایی خود پرداخته (سراج‌زاده، ۱۳۷۸؛ شجاعی‌زند و دیگران، ۱۳۸۵؛ سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۶ و ۱۳۸۸) و گروهی دیگر به صورت تجربی مدل عملیاتی نهایی خود را اصلاح یا از ابتدا طراحی می‌کنند. (خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۷؛ خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۹ و امیدیان و دیگران، ۱۳۹۶)

روند کلی در سنجش دین‌داری معمولاً با طراحی یا اختیار مدل مفهومی، که در آن ابعاد دین‌داری مشخص می‌شوند، آغاز شده، در مرحله بعد برای هر بعد معرف‌های

دین‌داری فهرست می‌شوند و در نهایت برای هر معرف یک یا چند گویه ساخته می‌شود. بنابراین مدل مفهومی مبنایی، در کنار فهرست معرف‌های نهایی، یک دسته‌بندی از این معرف‌ها نیز در قالب فهرست ابعاد ارائه می‌کند. تفاوت‌های بین مدل‌های مختلف مفهومی از دین‌داری، بیشتر ناظر به فهرست ابعادی است که ارائه می‌کنند تا فهرست نهایی معرف‌ها. به بیان دیگر، مجموعه کل گویه‌های حاصل از مدل‌های مختلف همپوشانی بالایی دارند، اما این معرف‌ها، به شکل‌های مختلفی دسته‌بندی شده‌اند. مسئله اصلی این پژوهش بررسی امکان ارزیابی و در نتیجه اصلاح این دسته‌بندی و حرکت به سمت همگرا کردن این دسته‌بندی‌هاست.

ادعای پژوهش حاضر این است که اگر دقت لازم در فهرست کردن معرف‌ها، ساختن گویه‌ها و اجرای پیمایش انجام بگیرد، نتایج تجربی حاصله، امکان ارزیابی و در نتیجه اصلاح مدل مفهومی مبنایی اولیه را خواهد داشت. با این توضیح که اصلاح مدل مفهومی مبنایی اولیه، صرفاً در زمینه دسته‌بندی این معرف‌ها براساس ارتباطات مشاهده شده بین این معرف‌ها انجام می‌گیرد و فهرست کلی معرف‌های دین‌داری ثابت مانده و مورد اصلاح قرار نمی‌گیرد. به بیان دیگر، فهرست معرف‌ها کاملاً به صورت نظری تعیین می‌شود اما دسته‌بندی این معرف‌ها می‌تواند براساس مشاهدات تجربی اصلاح شود. دسته‌بندی فهرست معرف‌ها می‌تواند به شکل اصلاح مدل مفهومی اولیه براساس مشاهدات تجربی انجام گیرد و همین‌طور می‌تواند صرفاً براساس مشاهدات تجربی صورت پذیرد؛ که رویکرد اول با روش تحلیل عاملی تأییدی انجام می‌گیرد و رویکرد دوم با تحلیل عاملی اکتشافی. از آنجا که نتایج تجربی حاصل طبیعتاً وابسته به فهم جامعه هدف از دین‌داری و شیوه ساخت گویه‌ها است، در حالت ایده‌آل برای تحقق این ادعا نیاز به این است که برای هر مدل مفهومی، پیمایش‌هایی با جامعه‌های هدف مختلف و با شیوه‌های متنوع ساخت گویه‌ها اجرا شود. با توجه به محدودیت‌های اجرایی، در این پژوهش تنها برای یک مدل مفهومی در یک جامعه هدف و با یک شیوه برای ساخت گویه‌ها پیمایش انجام می‌گیرد و نتایج آن صرفاً برای مدل مختار در جامعه هدف اعتبار دارد و برای تعمیم این نتایج به جوامع هدف بزرگ‌تر و مدل‌های دیگر به پژوهش‌ها و پیمایش‌های بیشتری نیاز است. تحلیل عاملی تأییدی، که یک ابزار حیاتی^۱ در بررسی روایی سازه^۲ است (براون^۳،

1. Indispensable

2. Construct Validity

3. Brown

۲۰۱۴)، در بررسی سنجه‌های دین‌داری کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این تحلیل رابطه بین گویه‌ها و ابعاد یا متغیرهای پنهان را که به صورت نظری یا تجربی در مطالعات پیشین تعیین شده‌اند، مورد بررسی قرار می‌دهد. در بررسی روایی سازه، روایی همگرا که به معنی بررسی کافی بودن میزان شباهت پاسخ افراد به گویه‌های یک بعد است و روایی تفکیک‌کننده یا واگرا که به معنی کمتر بودن شباهت بین گویه‌های میان‌دسته‌ای در مقایسه با گویه‌های درون دسته‌ای است، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. تحلیل عاملی اکتشافی نیز، براساس مطالعه روابط بین معرف‌های دین‌داری، بدون هیچ قید نظری در زمینه دسته‌بندی، فهرست معرف‌های دین‌داری را براساس این که چه مجموعه‌هایی از معرف‌های دین‌داری با هم ارتباطات قوی و با معرف‌های سایر دسته‌ها ارتباطات ضعیف‌تری دارند، دسته‌بندی می‌کند.

همان‌طور که گفته شد، تفاوت اصلی مدل‌های مفهومی مختلفی که برای دین‌داری ارائه شده است، در دسته‌بندی معرف‌هاست. در این پژوهش ابتدا تلاش می‌شود تا این دسته‌بندی‌ها با توجه به داده‌های تجربی ارزیابی و در صورت امکان اصلاح شوند. مسئله دوم این پژوهش تلاش برای شناخت ارتباطات بین معرف‌های دین‌داری بدون مقید کردن این ارتباطات به دسته‌بندی‌های ابعادی است. به این معنی که شاید علت اختلاف در ارائه دسته‌بندی برای معرف‌های دین‌داری این است که این معرف‌ها قابل تفکیک و تقسیم به چند گروه که هر کدام ارتباطات قوی‌ای با یکدیگر داشته و ارتباطات‌شان با گویه‌های دیگر ضعیف باشد، نیستند.

دسته‌بندی معرف‌های دین‌داری عمدتاً به‌خاطر ساده‌سازی مسئله پیچیده‌ای مثل دین‌داری و ارتباطات معرف‌های آن با یکدیگر است. به‌عنوان مثال خلاصه کردن دین‌داری به چهار بعد و مطالعه روابط دو به دو بین این چهار بعد خیلی راحت‌تر از مطالعه دو به دو مستقیم تمام معرف‌های موجود در فهرست است. شجاعی‌زند به‌خوبی این نکته را بیان کرده است (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴: ۵۷):

«جداسازی قاطع میان ابعاد مختلف دین‌داری و انقسامات بسیار در شاخص‌ها و معرف‌های دینی بودن، با... چیزی بیشتر از یک فعالیت ذهنی - اعتباری و تاحدی متأثر از قابلیت‌های زبانی نیست... پدیده‌ها در مقام تحقق با آمیختگی، تدرج و انعطاف‌پذیری بیشتر از حدی که در جداسازی‌ها و گونه‌شناسی‌های ذهنی نمایانده می‌شود همراه‌اند. این میل مفرط بشر به فهم‌پذیر ساختن واقعیت پیچیده از طریق

ساده‌سازی است که او را وادار به تقطیع، تحدید و تسریب پدیده‌ها در قالب‌های از پیش‌تراشیده می‌کند که از یک‌سو ما را به واقعیت نزدیک و از سوی دیگر از حقیقت آن دور می‌سازد.»

ادعای دوم پژوهش این است که با استفاده از رویکردهای شبکه‌ای بدون تقلیل پیچیدگی مسئله (و دسته‌بندی کردن معرف‌ها در قالب ابعاد) امکان تحلیل روابط مستقیم معرف‌های دین‌داری با یکدیگر فراهم است و می‌توان یکی از قیود مدل‌سازی مفهومی را که ارائه ابعاد برای دین‌داری است، برداشت. در یک دهه گذشته، رویکرد و چارچوب تحلیل شبکه‌ای پژوهش‌های متعددی را به خود اختصاص داده است. (کرامر^۱ و دیگران، ۲۰۱۲؛ اشمیتمن^۲ و دیگران، ۲۰۱۳؛ اپسکمپ^۳ و دیگران، ۲۰۱۶ و بورسبوم^۴، ۲۰۱۷) در کاربرد این رویکرد در مسئله دین‌داری، معرف‌های دین‌داری، چه در ساختار ابعادی چه خارج از این ساختار، روی یکدیگر اثر می‌گذارند و این اثرگذاری‌ها و اثرپذیری‌ها خودش را به شکل همبستگی آماری، بین این معرف‌ها نشان می‌دهد. به این معنی که هر چه همبستگی بین دو معرف دین‌داری بیشتر باشد، اثرگذاری این دو معرف بر یکدیگر بیشتر است. این اثرگذاری می‌تواند از این مسیر باشد که چون هر دو معرف، نشانه‌های یک عامل هستند، پس افزایش یکی آمادگی لازم برای افزایش دیگری را ایجاد می‌کند و در نتیجه منجر به افزایش دیگری می‌شود، یا از مسیری دیگر باشد مثلاً اینکه یک معرف مستقیماً علت معرف دیگر باشد.

در این پژوهش براساس مدل نظری شجاعی‌زند، سنجه‌ای برای دین‌داری طراحی شده است. در زیربخش ۱.۱، این مدل نظری و شیوه عملیاتی کردن آن در سنجه طراحی شده در این پژوهش، ارائه شده و در زیربخش ۱.۲ نیز روایی محتوایی سنجه حاصل بررسی شده است. در بخش ۲ جزئیات اجرای پیمایش شرح داده شده است. در بخش ۳ براساس داده‌های حاصل از اجرای پیمایش برای این سنجه، روایی سازه این مدل، با ابزار تحلیل عاملی تأییدی مورد مطالعه و بررسی تجربی قرار گرفته است. در بخش ۴ ابعاد زیربنایی معرف‌های فهرست شده در سنجه به‌دست آمده از مدل شجاعی‌زند، بدون قید نظری و با تحلیل عاملی اکتشافی مورد مطالعه قرار گرفته است. در بخش ۵ نیز بدون فرضیات

1. Crammer
2. Schmitmann
3. Epskamp
4. Borsboom

مدل سازی ساختاری، که فرض پنهان تمام مدل های سنجش دین داری است، ساختار مجموعه معرف ها مورد بررسی و تحلیل آماری قرار گرفته است. در بخش ۶ نیز خلاصه ای از نتایج حاصل از این پژوهش ارائه می شود.

۱.۱. مدل مختار و سنجه حاصل

مدل مفهومی شجاعی زند (شجاعی زند، ۱۳۸۴) از دین داری، آن را به پنج بعد تقسیم می کند. سراج زاده (سراج زاده و پویافر، ۱۳۸۸)، با نظارت شجاعی زند، سنجه ای برای مدل دین داری وی ارائه می کند. در این سنجه چهار بعد اعتقادات، عبادیات، شریعت و اخلاق، مورد سنجش قرار گرفته و از هر بعد به پرسش در زمینه چند سؤال شاخص، به عنوان نمونه، بسنده شده است. با بررسی های به عمل آمده، مدل مفهومی شجاعی زند به دلیل دقت و جامعیت در طراحی و کاربرست مکرر آن در سایر پژوهش های مربوط به دین داری به عنوان مبنا در این پژوهش انتخاب شده است. از آنجا که خود شجاعی زند فهرستی از معرف های دین داری مرتبط با هر یک از بعدها و زیر بعد های مدل خود ارائه نکرده است، فهرست معرف های دین داری مرتبط با هر بعد یا زیر بعد ارائه شده در پژوهش سراج زاده، راهنمای این پژوهش به حساب می آید.

در این پژوهش از بعد اخلاقیات، به علت تکرر فراوان و اینکه پوشش کامل این بعد نیازمند تعداد بسیار زیادی گویه است، صرف نظر شده است. شجاعی زند و شجاعی زند (۱۳۹۵) نیز بعد اخلاقیات را غیر قابل سنجش با ابزار پرسشنامه خوانده اند. سه بعد دیگر یعنی اعتقادات، شریعت و عبادیات با توجه به زیر بعد های ارائه شده توسط شجاعی زند (۱۳۸۴) و همین طور فهرست معرف های در نظر گرفته شده در سنجه سراج زاده (سراج زاده و پویافر، ۱۳۸۸)، با گویه هایی که در همین پژوهش طراحی شده اند، پوشش داده شده است که در ادامه شرح هر کدام ارائه می شود. برای بعد ایمانیات هم در این پژوهش ۵ گویه در نظر گرفته شده، که چرایی این کار و چگونگی انجام آن در ادامه شرح داده شده است. در ادامه ابتدا گویه های در نظر گرفته شده برای هر بعد شرح داده می شود و پس از آن جنبه های مختلف روایی محتوا به اختصار بررسی می شوند.

در مدل شجاعی زند، اعتقادات به دو دسته داشتن معلومات دینی و اعتقادات تقسیم شده است. در سنجه سراج زاده، برای دسته اعتقادات، باور وجود و وحدانیت خدا، باور فرستاده خدا بودن حضرت محمد صلی الله علیه و آله، باور کلام خدا و حقیقت محض بودن قرآن

و باور قیامت و حساب مورد پرسش قرار گرفته است. در پرسشنامه پژوهش حاضر، برای تمام این باورها پرسش وجود دارد. به علاوه باور ربوبیت خدا، باور بر عدل بودن عالم، باور دستور خدا بودن دستورات اسلام، باور تحریف نشده بودن اسلام، باور واقعی بودن معجزات بیان شده در قرآن، باور معصوم و برگزیده الهی بودن اهل بیت علیهم السلام، باور معجزه بودن، سخن خدا بودن، بی‌تناقض درونی بودن، پاسخ‌گوی سؤالات امروز بشر بودن و تحریف نشده بودن قرآن و قبول احکام حوزه حقوق زن و مرد و حکم قصاص نیز مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفته است.

گفتنی است که بعد «باورهای دینی» خدایاری (خدایاری فرد و دیگران، ۱۳۸۹) تا حد زیادی منطبق بر بعد اعتقادات شجاعی‌زند است. خدایاری برای بعد «باورهای دینی» چهار زیردسته تعریف می‌کند: پذیرش خدا، عالم غیب و ملائکه - پذیرش انبیا و اولیای الهی - پذیرش آخرت - پذیرش قوانین و احکام الهی. این چهار زیردسته در مجموعه عقاید در نظر گرفته شده در این پژوهش پوشش داده شده‌اند.

«داشتن معلومات دینی» زیردسته‌ای از اعتقادات است که در سنجه سراج‌زاده تنها دو گویه دارد. (در یک سؤال حکمی از نماز پرسیده شده و سؤال دیگر به ماه بعثت حضرت رسول صلی‌الله‌علیه‌وآله اختصاص دارد) نشانه‌های این زیردسته خیلی متکثر است و از طرف دیگر ارتباطش با دین‌داری در مقایسه با عقاید ارتباط غیرمستقیم‌تری است. به این معنی که معلومات دینی ممکن است علتی غیر از دین‌داری، مانند بالا بودن اطلاعات عمومی یا سطح تحصیلات، داشته باشند. به همین دلیل در حالتی که امکان پرسش مثلاً ۲۰۰ سؤال وجود داشته باشد، در نظرگیری این زیربعد، کار مناسبی به نظر می‌رسد اما گنجاندن آن در پرسشنامه کوتاه پژوهش حاضر، ممکن نبود و در نتیجه این زیربعد در این مطالعه مورد سنجش قرار نگرفته است.

بعد بعدی در نظر گرفته شده عبادیات است. این بعد در حالت کلی مجموعه معرف‌های عملی/عاطفی دین‌داری و در حالت مشخص مجموعه عبادات اسلامی است. گویه‌های این بعد، که به دو زیردسته عبادات جمعی و فردی تقسیم می‌شود، در پژوهش سراج‌زاده عبارت است از: نماز، روزه، قرآن خواندن، مراسم شب قدر، نماز جماعت در مسجد و به‌طور کلی شرکت در مجالس دعای مساجد، هیئت‌ها و اماکن مذهبی. در سنجه پژوهش حاضر تمام این عبادات غیر از نماز جماعت در مسجد وجود دارند.

بعد شرعیات، به دو دسته تکالیف فردی و جمعی تقسیم می‌شود. شجاعی‌زند برای

تکالیف فردی، چهار زیربعد تعریف کرده است: داشتن ظاهر دینی، ابراز هویت دینی، داشتن اهتمام شعاعی و داشتن مشارکت دینی. گویه‌های در نظر گرفته شده برای این بعد در سنجه سراج‌زاده، حجاب، کنترل نگاه، احکام طهارت، نوشیدن شراب و عدم استفاده از زیورآلات برای مردها است. در پژوهش حاضر با توجه به جامعه هدف که دانشجویان دانشگاه تهران است، این بعد توسط حجاب، تقید در رابطه با نامحرم، لازم دانستن تقید به دستورات و محدودیت‌های دینی، تقلید در احکام^۱، دروغ نگفتن و عدم استفاده از مشروبات الکلی است.

سؤال کنترل نگاه، تا حد زیادی با سؤال در مورد حجاب پوشش داده شده است. به این معنی که کسانی که تقید در نگاه ندارند، معمولاً در پاسخ به سؤال اینکه حجاب شرعی باید تا چه حدی رعایت شود، نظرات مسامحه‌کارانه‌ای دارند.

برای شرعیات یا تکالیف اجتماعی، چهار زیربعد معاشرت دینی، اهتمام دینی در خانواده، در تعاملات اجتماعی و در معاملات اقتصادی معرفی شده است. گویه‌های سراج‌زاده در این زمینه عبارت است از: امر به معروف و نهی از منکر، انفاق، کنترل رفت‌وآمد خانوادگی با اقوام غیرمذهبی، توجه به دین در انتخاب همسر، شرکت در مراسم و اعیاد مذهبی. از زیربعد تعاملات اجتماعی، سؤال «توجه به دین در انتخاب دوست» در سنجه پژوهش حاضر در نظر گرفته شده است. همین‌طور شرکت در مراسم مذهبی در ذیل بعد عبادات مورد سنجش قرار گرفته است. در پژوهش حاضر با توجه به اینکه جامعه هدف، یعنی دانشجویان دانشگاه تهران، عمدتاً استقلال مالی ندارند، سؤالات مالی جایگاه مناسبی ندارند. اهتمام خانوادگی در تربیت فرزندان نیز برای این جامعه هدف سؤال معناداری نخواهد بود.

بحث امر به معروف و نهی از منکر، با تعریفی که امروزه در ذهن مردم از آن وجود دارد، یک معرف حدی برای دین‌داری به حساب می‌آید؛ به این معنی که نداشتن آن در تصور جامعه از دین‌داری، منجر به بی‌دین‌ستن فرد نمی‌شود و در بعضی از موارد نداشتن آن نیز در بین دین‌داران مقبوح دانسته می‌شود. علاوه بر این نکته، امر به معروف عنوانی کلی است که پاسخ‌دهندگان برداشت‌هایی متنوع از آن دارند و از این جهت پرسیدن یک سؤال در این زمینه، معرف خوبی برای دین‌داری به حساب نمی‌آید. به همین دلیل، به نظر می‌رسد این گویه با سایر گویه‌های دین‌داری ارتباط مناسبی برقرار نکند و در

۱. این گویه در مدل طالبان (۱۳۸۸: ۴۸-۷) نیز در دسته شرعیات قرار گرفته است.

نتیجه گنجاندن آن در سنجه تصمیمی کارا نخواهد بود.

بعد اخلاقیات که مربوط می‌شود به اعمالی ارادی در حوزه مسائلی که مستقل از دین پسندیده و نیکو به حساب می‌آیند، به دلیل تکثر فراوان و ارتباط غیرمستقیم با دین‌داری، در پژوهش حاضر مورد سنجش قرار نگرفته است. منظور از اینکه اخلاق با دین‌داری ارتباط غیرمستقیم دارد، این است که هم دین‌دار بی‌اخلاق در جامعه زیاد حضور دارد و هم بی‌دین با اخلاق و این نکته نشان‌دهنده ارتباط غیرمستقیم دین و اخلاق با یکدیگر از نظر آماری است.

مدل شجاعی‌زند دارای ۵ بعد اعتقادات، ایمانیات، عبادیات، اخلاقیات و شرعیات است. بعد ایمانیات به دلیل اینکه به صورت مستقیم امکان سنجش آن وجود نداشت، در سنجه سراج‌زاده قرار نگرفته است. اما بعد ایمانیات، پیامدهایی دارد که این پیامدها در بسیاری از پیمایش‌ها و پژوهش‌های دین‌داری مورد سنجش قرار گرفته‌اند. (طالبان، ۱۳۸۸ و خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۹) شجاعی‌زند «اهل معنا» بودن را پیامد مشترک ایمانیات و عبادیات در نظر گرفته است. (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴: ۵۴) برخی نیز «اهل معنا» بودن را صرفاً پیامد بعد ایمانیات بیان کرده‌اند. (سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۸) در بخش تحلیل عاملی تأییدی، اینکه ایمانیات به طور مجزا یک بعد مستقل را تشکیل می‌دهد یا به یکی از ابعاد مانند، عبادیات ملحق می‌شود، مورد بررسی تجربی قرار می‌گیرد.

در پژوهش حاضر برای سنجش «اهل معنا» بودن، از موضوعات مورد سنجش در اندازه‌گیری «تجربه دینی» در سایر پژوهش‌ها استفاده شده است. به طور مشخص زیربعد تجربه دینی از بعد عواطف دینی در مدل دین‌داری طالبان (طالبان، ۱۳۸۸) مبنای این کار قرار گرفت. براین اساس، دعا کردن، تجربه حالت معنوی خاص، احساس معنویت در اماکن متبرکه، آرامش‌بخش دانستن قرآن و استغفار مورد سنجش قرار گرفتند.

گفتنی است که استغفار شاخصی برای نشان دادن میزان اهمیت تقید به دستورات دین است. در نتیجه استغفار با اینکه یک عبادت به حساب می‌آید اما از لحاظ مفهومی با بعد شرعیات ارتباط معناداری دارد. به بیانی استغفار جبران کوتاهی در شرعیات توسط نوعی از عبادت است و از این حیث با این دو بعد نیز مرتبط است. جایگاه این معرف دینی یعنی استغفار در تحلیل عاملی تأییدی مورد بحث و بررسی تجربی قرار گرفته است.

پس در پژوهش حاضر، به طور کلی، چهار بعد از ابعاد مدل دین‌داری شجاعی‌زند، یعنی شرعیات، عبادیات، اعتقادات و ایمانیات به وسیله ۳۴ پرسش تا جای ممکن مورد

سنجش قرار گرفته و پوشش داده شده است و تنها بعد اخلاق و زیربعد داشتن معلومات دینی، به علت تکرر و ارتباط کمتر و غیرمستقیم تر در مقایسه با چهار بعد فوق مورد سنجش قرار نگرفته است. فهرست این گویه ها به ترتیب حضور در پرسشنامه در جدول زیر ارائه شده است. در این جدول شریعات با کدهای S1 تا S8، اعتقادات با کدهای C1 تا C15، ایمانیات با کدهای A1 تا A5 و عبادیات با کدهای E1 تا E6 مشخص شده اند.

جدول ۱: فهرست گویه های نهایی قرار گرفته در سنجه

C1	باور وجود خدا	S4	تقید در رابطه دوستی و عاطفی نداشتن با نامحرم
C2	باور ربوبیت خدا	C13	قبول حقوق زن و مرد در اسلام
C3	باور عدل خدا	C14	قبول حکم قصاص
C4	باور الهی و تحریف نشده بودن دین اسلام	S5	تقلید در احکام شرعی
C5	باور اعجاز قرآن	C15	باور معاد و ترس از حساب
C6	بی تناقض درونی دانستن قرآن	A3	دعا کردن
C7	سخن خدا دانستن قرآن	A4	احساس معنویت در اماکن متبرکه
C8	پاسخ گوی سؤالات روز بشر دانستن قرآن	A5	تجربه حالت معنوی خاص
A1	آرامش بخش دانستن قرآن	E1	شرکت در مراسم شب های قدر
C9	تحریف نشده دانستن قرآن	E2	شرکت در مراسم ماه محرم
C10	باور معجزات بیان شده در قرآن	E3	هیئت رفتن در اعیاد و عزاه در خارج از ماه محرم
C11	باور وجود فرشتگان الهی	E4	نماز
C12	باور عصمت اهل بیت علیهم السلام	E5	قرآن خواندن
S1	تقید کلی به دستورات دین اسلام	E6	روزه
A2	استغفار	S6	توجه به دین در انتخاب دوست
S2	تقید کلی در ارتباط با نامحرم	S7	دروغ
S3	حجاب	S8	مشروبات الکلی

۱.۲. بررسی روایی محتوا

شجاعی زند و شجاعی زند (۱۳۹۵: ۱۷۶-۱۷۳) سه روایی را برای سنجه های دین داری مورد بررسی قرار می دهند و مهم ترین آنها را، که اساس سایر بررسی های روایی است، روایی

محتوا می‌دانند. آنها برای بررسی روایی محتوا سه سطح پیشنهاد می‌کنند. (شجاعی‌زند و شجاعی‌زند، ۱۳۹۵: ۱۷۸-۱۷۶) در سطح اول، سنجه دین‌داری باید تمامی ابعاد دین‌داری را پوشش دهد. با توجه به مفروض گرفتن مدل شجاعی‌زند و اختصاص گویه‌های متعدد و متنوع به هر کدام از چهار بعد از ابعاد این مدل و اینکه تنها بعد باقی‌مانده یعنی اخلاقیات غیرقابل سنجش با پرسشنامه دانسته شده است، این سطح از روایی محتوا، تأمین شده به حساب می‌آید.

سطح دوم از روایی محتوا، مربوط به این می‌شود که جنبه‌های مختلف هر بعد توسط گویه‌ها پوشش داده شوند. این سطح از روایی محتوا نیز، همان‌طور که در توضیحات نشان داده شد، با توجه به زیربدهای مدل شجاعی‌زند، فهرست معرف‌های دین‌داری در سنجه سراج‌زاده و کمک گرفتن از سایر سنجه‌ها مانند سنجه خدایاری در پوشش بعد اعتقادات و طالبان در پوشش بعد ایمانیات، تأمین و در بخش گذشته از آن دفاع شد.

سطح سوم روایی محتوا مرتبط با عملکرد صحیح و درست گویه‌هاست. عملکرد صحیح گویه‌ها، در گرو رعایت نکات متعددی است که در هنگام سنجش نگرش‌ها به‌طور کلی و دین‌داری به‌طور خاص با ابزار پرسشنامه، باید رعایت شوند. در ادامه بخشی از نکات رعایت شده در طراحی پرسشنامه در این پژوهش ارائه می‌شود.

اینکه در اندازه‌گیری گویه‌های مربوط به یک نگرش مانند دین‌داری، گزینه‌های هر سؤال، عبارتهایی مخصوص به خود داشته باشند و از طیف‌های از پیش آماده، مانند طیف لیکرت، استفاده نشود، منجر به بهبود پایایی (کلوکارز و یاماگیشی^۱، ۱۹۸۸ و کراسنیک و برنت^۲، ۱۹۹۳) و رضایت بیشتر پاسخ‌دهندگان (دیکینسون و زلینگر^۳، ۱۹۸۰) و دوری از تمایل غیرمنطقی و غیرواقعی به توافق (کراسنیک، ۲۰۱۸ و برگ و راپاپورت^۴، ۱۹۵۴) می‌شود. به همین منظور در طراحی پرسشنامه پژوهش حاضر، برای هر کدام از گویه‌ها، گزینه‌ها متناسب با همان گویه طراحی شدند. این نکته در گویه‌های مربوط به اعتقادات پررنگ‌تر است، زیرا که گزینه‌ها نظرات موجود در حوزه یک عقیده، مانند باور وجود خدا، را روی یک طیف دارای ترتیب بیان می‌کنند.

دو یا سه سؤال ابتدای پرسشنامه، معمولاً به این علت که فرد با فضای سؤالات آشنا

1. Klockars & Yamagishi
2. Krosnick & Berent
3. Dickinson & Zellinger
4. Berg & Rapaport

نشده است، با دقت کمتری پاسخ داده می‌شوند (اندروز^۱، ۱۹۸۴) در مقابل هرچه سؤالات در پرسشنامه دیرتر می‌آیند، دقت پاسخ‌گویی کمتر، تعداد بیشتر رکوردهای بی‌پاسخ و موافقت بیشتر پاسخ‌دهنده را به دنبال دارند (جانسون^۲ و دیگران، ۱۹۷۴ و باکر^۳ و دیگران، ۲۰۰۷) به همین دلیل در سنجش پژوهش حاضر، سؤالات مهم و سخت‌تر، که پرسش‌های اعتقادی هستند، در ابتدای پرسشنامه و پرسش‌های رفتاری که پاسخ‌گویی به آنها راحت‌تر است، در پایان پرسشنامه آمده‌اند.

کنار هم آمدن گویه‌هایی که موضوع مشترک دارند، به پاسخ‌دهنده در داشتن دقت بیشتر کمک می‌کنند. (کراسنیک، ۲۰۱۸: ۲۹۲) در پرسشنامه طراحی شده نیز سعی شده است که گویه‌هایی که از نظر موضوع مشابه‌اند، مثلاً گویه‌هایی که در رابطه با اهل‌بیت علیهم‌السلام هستند، یا گویه‌هایی که شکل مشابهی دارند، مثلاً گویه‌های اعتقادی، در کنار هم قرار بگیرند. در پرسشنامه طراحی شده، به‌صورت کلی ابتدا اعتقادات، سپس ایمانیات و بعد عبادیات و نهایتاً شرعیات مورد پرسش قرار گرفته‌اند.

همین‌طور به‌منظور جلوگیری از اثر سؤالات روی یکدیگر و اینکه سؤالات جزئی روی سؤالات کلی اثر می‌گذارند (و نه برعکس)، توصیه شده است که ترتیب سؤالات در پرسشنامه از کلی به جزئی باشد. (کراسنیک، ۲۰۱۸: ۲۹۳) این نکته در طراحی پرسشنامه فعلی رعایت شده است. همچنین به‌منظور جلوگیری از خسته کردن پاسخ‌دهنده، معمولاً سؤالات دموگرافیک در انتهای پرسشنامه قرار می‌گیرند (کراسنیک، ۲۰۱۸: ۲۹۱) که در پرسشنامه حاضر این نکته نیز رعایت شده است.

۲. اجرای پیمایش

جامعه هدف پژوهش حاضر، دانشجویان دانشگاه تهران و زمان اجرای آن اردیبهشت سال ۹۷ است. این جامعه هدف دارای ۵۵۰۰۰ عضو است و اندازه نمونه در نظر گرفته شده برای انجام این پژوهش ۸۵۰ نفر بوده است. این اندازه نمونه از مقدار حاصل از فرمول کوکران، ۳۸۱، به مراتب بیشتر است. علت اصلی تعداد بیشتر نمونه مورد مطالعه در مقایسه با نتیجه فرمول کوکران، به‌دست آوردن امکان مطالعه آماری زیرگروه‌های مختلف نمونه و همین‌طور دوری از ارباب‌های ایجاد شده در اندازه نمونه‌های کوچک است.

1. Andrews
2. Johnson
3. Backor

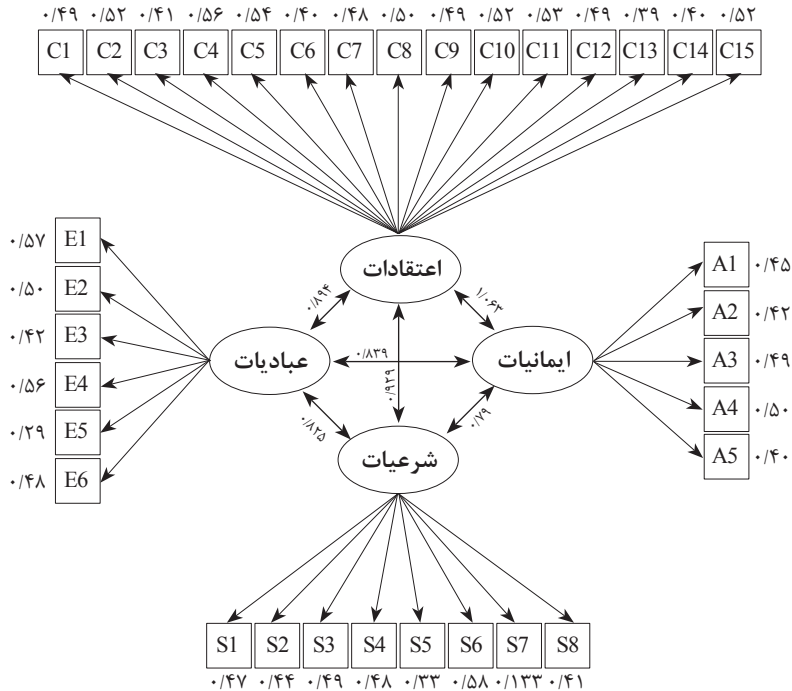
پیمایش در اردیبهشت ماه سال ۹۷ و پیش از شروع ماه مبارک رمضان اجرا شد. در این بازه زمانی دانشگاه در حالت عادی خود قرار دارد و عمده دانشجویان در دانشگاه حاضرند. دقت کافی برای عدم ورود پیمایش به ماه رمضان انجام گرفت تا اثرات این ماه بر حالات افراد و همین‌طور اریب نمونه، کنترل شده باشد.

۳. تحلیل عاملی تأییدی مدل مختار

در این بخش، با استفاده از داده‌های به‌دست آمده روایی سازه سنجه حاصل، که مبنای آن مدل شجاعی‌زند است، با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت. مدل مورد مطالعه، مجموعه گویه‌های سنجه را به چهار دسته ایمانیات، اعتقادات، شریعات و عبادیات تقسیم می‌کند. در این بخش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، روایی همگرا و تفکیک‌کننده این دسته‌بندی مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

همان‌طور که در بیان مسئله اشاره شد، مدل‌های مفهومی نهایتاً در کنار فهرست معرف‌های دین‌داری، یک دسته‌بندی برای این فهرست در قالب ابعاد دین‌داری ارائه می‌کنند. در این بخش تنها مورد دوم یعنی شکل دسته‌بندی معرف‌ها مطالعه می‌شود و فهرست معرف‌ها مورد ارزیابی یا اصلاح قرار نمی‌گیرد. به بیان دیگر، هیچ معرفی حذف یا اضافه نمی‌شود، بلکه تنها تغییراتی در حد انتقال یک معرف از یک دسته به دسته دیگر یا ادغام دو بعد یا تفکیک یک بعد مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد.

در شکل زیر، این مدل و نتایج اولیه این تحلیل نشان داده شده است. در این شکل ضرایب لامبدا^۱، به‌دلیل به هم نزدیک بودن فلش‌های متصل‌کننده عامل‌ها به گویه‌ها، به‌جای اینکه در کنار فلش‌ها نوشته شوند در کنار گویه نظیر نوشته شده است. عدد کنار فلش‌های بین عامل‌ها همبستگی دو عامل دو سر پیکان را نشان می‌دهد. در این مدل برای کنترل مقیاس عامل‌ها از برابر یک قرار دادن ضریب لامبدا برای یک گویه برای هر یک از عامل‌ها، استفاده شده است. گویه‌های S1، A1، C1 و E1 برای این کار مورد استفاده قرار گرفتند.



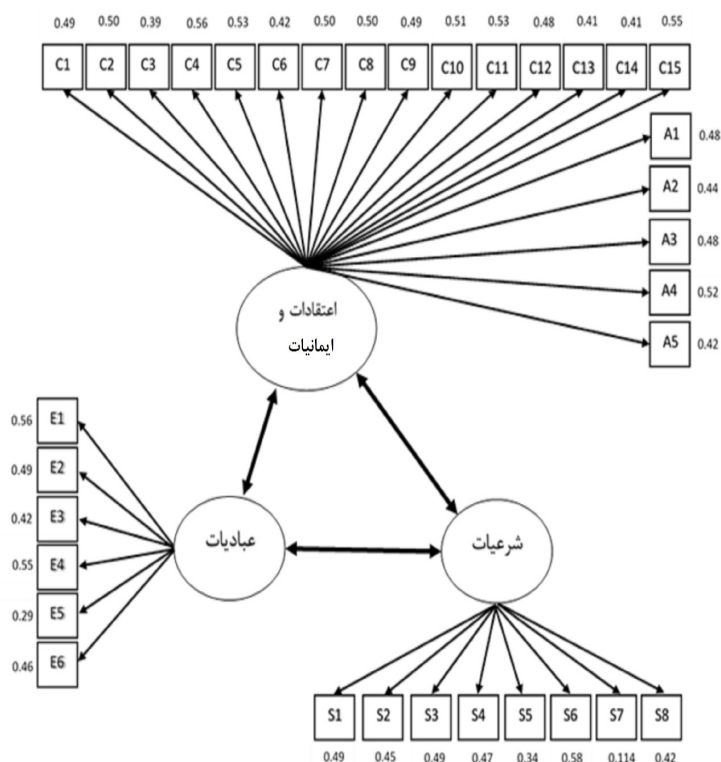
شکل ۱: نتایج اولیه تحلیل عاملی تأییدی مدل مختار

اولین مسئله نیازمند بررسی، این است که همبستگی عامل اعتقادات و عامل ایمانیات، بیش از یک به دست آمده است. این امر احتمالاً به دلیل این است که همبستگی‌های بین گویه‌های دو دسته، در مقایسه با همبستگی درونی گویه‌های هر دسته، از شدت بالایی برخوردار است. برای بررسی عمیق‌تر این مسئله، روایی تفکیک‌کننده^۱ برای این دو گویه با استفاده از روش پیشنهادی هنسلر^۲ و همکاران (۲۰۱۵) مورد محاسبه قرار گرفت. در این آزمون یک بازه برای نسبت میانگین همبستگی‌های گویه‌های دو دسته به میانگین همبستگی‌های داخلی گویه‌های هر کدام از دو دسته، به دست می‌آید. در صورتی که این بازه کاملاً کوچک‌تر از یک باشد، تفکیک این دو دسته تأیید و در غیر این صورت رد می‌شود. این بازه، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، برای دو دسته ایمانیات و اعتقادات، [۰/۹۹۶-۱/۰۶۷] به دست آمد که چون عدد ۱ عضو این بازه است، تفکیک ایمانیات و اعتقادات از یکدیگر در این آزمون رد می‌شود. در این شرایط اصطلاحاً مجزا بودن این دو بعد از هم تأیید نشده است. گفتنی است که روایی تفکیک‌کننده بعد ایمانیات از دو

1. Discriminant Validity

2. Henseler

بعد دیگر، یعنی عبادیات و شرعیات با این آزمون بررسی و تأیید شد.^۱
براساس اینکه بعد ایمانیات از دو بعد عبادیات و شرعیات تفکیک شد اما از بعد اعتقادات تفکیک نپذیرفت، یک راه‌حل برای بهبود مدل، ادغام دو بعد ایمانیات و اعتقادات است. یعنی بررسی مدلی که در آن سه بعد وجود دارد: شرعیات، عبادیات و مجموعه اعتقادات و ایمانیات. نتیجه برازش این مدل در ادامه ارائه شده است.^۲



شکل ۲: تحلیل عاملی تأییدی مدل مختار با ادغام دو بعد اعتقادات و ایمانیات

همان‌طور که مشاهده می‌شود در این حالت همبستگی بین عامل‌ها در تمام موارد

۱. بازه مورد نظر در سطح اطمینان ۹۵ درصد برای بعد عبادیات، $[0/۸۷-0/۸۰]$ و برای بعد شرعیات، $[0/۸۳-0/۷۴]$ به‌دست آمد.

۲. این نکته که ایمانیات یا تجربه دینی از نظر تجربی، ارتباط نزدیکی با اعتقادات دارند و با یکدیگر تشکیل یک بعد می‌دهند، در مطالعات دیگر خدایاری فرد و دیگران (۱۳۸۹: ۱-۲۴) نیز مشاهده شده است. در این مطالعه در تحلیل عاملی اکتشافی، عامل اول به‌دست آمده از مجموعه ۲۵ باور دینی و ۲۱ احساس دینی که عمدتاً تجربه دینی‌اند و سه مورد شرعیات تشکیل شده است.

کمتر از یک است. در مدل فوق، شاخص RMSEA برابر ۰/۰۱۹۳، شاخص CFI برابر ۰/۹۹۰ و شاخص SRMR برابر ۰/۰۳۰۰ است که همگی در محدوده مورد تأیید می‌باشند و نشان از برازش خوب مدل به داده‌ها دارند. تمامی ضرایب لامبدا به شکل معناداری با صفر متفاوت‌اند. اگر برای ضرایب لامبدا کاملاً استاندارد شده از حداقل ۰/۳ استفاده شود، تمام گویه‌ها غیر از لامبدا E5، قرآن خواندن و S7، صداقت، مورد تأیید است. نتیجه این موضوع این است که در اندازه‌گیری بعد شرعیات از گویه صداقت و در اندازه‌گیری بعد عبادیات از گویه قرآن خواندن، بهتر است صرف‌نظر شود (این دو گویه در مدل قبل نیز، پیش از ادغام دو بعد اعتقادات و ایمانیات، لامبدا استاندارد شده کمتر از ۰/۳ داشتند) پس از بررسی نکات کلی و برازش کلی مدل، معمول است که با بررسی ضرایب اصلاحی^۱، فرصت‌های موجود برای بهبود برازش تجربی مدل که معنای نظری دارند، مورد بررسی قرار بگیرد. در ادامه این بخش به بررسی ضرایب اصلاحی لامبداهای مدل پرداخته می‌شود. ضریب اصلاحی لامبدا، به معنی بررسی تجربی قید نظری عدم عضویت یک گویه در یک دسته است. به عنوان مثال، ضریب اصلاحی لامبدا استغفار در نسبت با بعد شرعیات، عدم عضویت گویه استغفار در بعد شرعیات را مورد آزمون تجربی قرار می‌دهد. در این آزمون اگر ضریب اصلاحی کمتر از ۴ باشد، این عدم عضویت تأیید و در غیر این صورت رد می‌شود. (براون، ۲۰۱۴)

بنابراین، کران بالای ضرایب اصلاحی لامبدا در مطالعات کاربردی، برابر ۴ در نظر گرفته می‌شود. در مدل مورد بررسی، ضرایب اصلاحی بالاتر از ۴ عبارت است از: پذیرش حکم قصاص در نسبت با بعد شرعیات (۱۲/۲)، پذیرش حکم حقوق زن و مرد در اسلام در نسبت با بعد شرعیات (۱۲/۶)، استغفار در نسبت با بعد شرعیات (۸/۷)، باور الهی بودن دین اسلام در نسبت با بعد عبادیات (۷/۴۲)، باور بی‌تناقض درونی دانستن قرآن در نسبت با بعد شرعیات (۴/۶)، پاسخ‌گوی سؤالات روز بشر دانستن قرآن در نسبت با بعد شرعیات (۷/۸)، دعا کردن در نسبت با بعد شرعیات (۲۴/۱)، تجربه حالت معنوی خاص در نسبت با بعد شرعیات (۶/۸)، حجاب در نسبت با بعد عبادیات (۶/۷۵)، تقید در رابطه عاطفی نداشتن با نامحرم در نسبت با بعد ایمانیات و اعتقادات (۴/۶) و نهایتاً تقلید در نسبت با بعد ایمانیات و اعتقادات (۱۶/۱) و همین‌طور در نسبت با بعد عبادیات (۱۴/۱) گفتنی است که ضرایب اصلاحی یاد شده منجر به رد مدل نمی‌شوند و در حد راهنمایی

برای ارتقای مدل، به شرط داشتن معنا و تأیید نظری، هستند. بررسی علت‌های بالای ۴ بودن این ضرایب اصلاحی محل بحث و تأمل نظری است. در ادامه سه مورد از موارد فوق، یعنی پذیرش حکم قصاص روی بعد شرعیات، پذیرش حقوق زن و مرد روی بعد شرعیات و استغفار روی بعد شرعیات، به این علت که تعبیر و معنای نظری دارند، مورد بررسی تجربی قرار می‌گیرد.

پذیرش احکام الهی در برخی مدل‌ها (خدایاری فرد و دیگران، ۱۳۸۹) به دسته باورهای دینی تعلق دارد و در برخی مطالعات در سنجه نهایی در نظر گرفته نشده است. (سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۸ و طالبان، ۱۳۸۸) در مدل فوق نیز پذیرش حکم قصاص (C14) و قبول احکام اسلام در حوزه حقوق زن و مرد (C13)، مانند دیه، ارث و...، در دسته اعتقادات قرار گرفته‌اند. این دو گویه، اگرچه از نظر شکل، باور هستند، اما ناظر به یک رفتار مشخص‌اند. از آنجا که اعتقادات از جنس باور و شرعیات و عبادیات از جنس رفتار است و همین‌طور به این دلیل که دین‌داری نوعی نگرش درونی به مفاهیم دینی به حساب می‌آید، می‌توان در تفکیک معرف‌های اعتقادات و شرعیات، از مدل سه مؤلفه‌ای نگرش‌ها ایده گرفت. یکی از نکات مهمی که اوستروم (۱۹۶۹) در این تقسیم‌بندی بیان می‌کند این است که باورهایی که ناظر به یک رفتار مشخص‌اند در گروه رفتارها و نه باورها قرار می‌گیرند. با این تفاسیر این دو گویه به لحاظ نظری می‌توانند هم به دسته اعتقادات و هم به دسته شرعیات تعلق داشته باشند. برای بررسی تجربی این مسئله برازش مدل در حالتی که این دو گویه به دسته شرعیات انتقال پیدا کنند، مورد محاسبه قرار گرفت. در صورت انتقال این دو گویه به بعد شرعیات، سه شاخص برازش کلی مدل به مقادیر زیر بهبود پیدا می‌کند:

RMSEA=0/0172; SRMR=0/0293; CFI=0/991

جدول ۲: ضرایب اصلاحی تحلیل عاملی تأییدی برای پذیرش قصاص و حقوق زن و مرد

ضرایب اصلاحی		اعتقادات	شرعیات	عبادات
در حالتی که قصاص و حقوق زن و مرد جزء اعتقادات باشند	قصاص	----	۱۲/۲	۰/۱۵
	حقوق زن و مرد	----	۱۲/۶	۰/۲۵
در حالتی که قصاص و حقوق زن و مرد جزء شرعیات باشند	قصاص	۰/۴۰	-----	۰/۶۵
	حقوق زن و مرد	۰/۶۸	-----	۰/۰۴

برای دو حالتی که در یکی این دو گویه به دسته اعتقادات و در حالت دیگر این دو گویه به دسته شرعیات تعلق داشته باشند، ضرایب اصلاحی برای لامبدای این دو گویه روی عوامل دسته‌های دیگر در جدول ۲ نشان داده شده است. همان‌طور که دیده می‌شود، زمانی که این دو گویه جزء دسته اعتقادات هستند، ضریب اصلاحی لامبدای این دو گویه در نسبت با دسته شرعیات که عضو آن نیستند، بیشتر از ۴ است اما زمانی که در دسته شرعیات قرار می‌گیرند، تمام ضرایب اصلاحی مربوطه بسیار کمتر از ۴ می‌شوند. به این معنی که وقتی این دو گویه به دسته شرعیات تعلق دارند، قید نظری عدم عضویت این دو گویه در دسته‌های اعتقادات و عبادیات، توسط داده‌ها تأیید می‌شود؛ اما وقتی که این دو گویه به دسته اعتقادات تعلق داشتند، عدم عضویت آنها در دسته شرعیات توسط داده‌ها رد می‌شد.

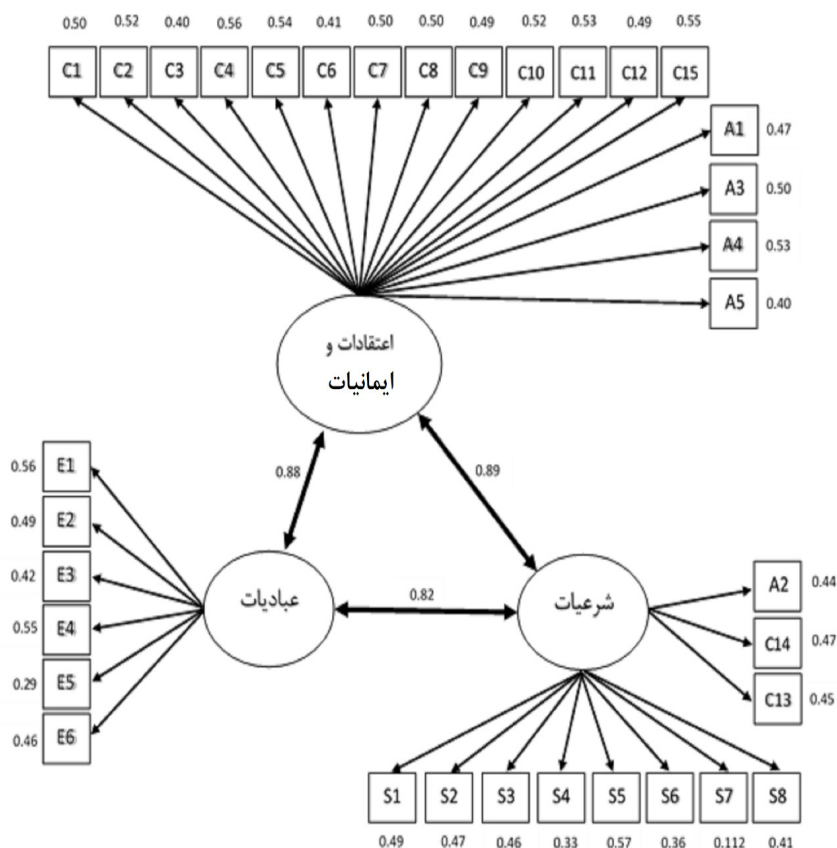
بنابراین انتقال این دو گویه از اعتقادات به شرعیات، هم تمامی شاخص‌های برازش کلی را بهبود می‌دهد و هم ضابطه کوچک‌تر از ۴ بودن ضریب اصلاحی لامبدای این دو گویه را روی دسته‌هایی که عضو آن نیستند تأمین می‌کند. بنابراین اینکه در برخی مدل‌های دین‌داری مجموعه گویه‌های مربوط به «پذیرش احکام الهی» در دسته باورها قرار گرفته است، محل تأمل است.

استغفار (A2) نیز در مدل فعلی، مطابق با زیربعد تجربه دینی طالبان (۱۳۸۸) در بعد ایمانیات و پس از ادغام دو بعد ایمانیات و اعتقادات در این بعد قرار گرفت. بررسی مشابهی نشان می‌دهد که انتقال گویه استغفار به بعد شرعیات، شاخص‌های کلی برازش مدل را به مقادیر زیر بهبود می‌دهد:

RMSEA=0/0164; SRMR=0/0291; CFI=0/992

ضرایب اصلاحی این گویه روی دو بعدی که عضو آن نیست از ۸/۷ (شرعیات) و ۰/۰۳ (عبادیات) به ۰/۰۰۹ (عبادیات) و ۰/۶۴ (ایمانیات و اعتقادات) کاهش پیدا می‌کند؛ در حالت جدید تمام ضرایب اصلاحی این گویه کمتر از ۴ و در محدوده قابل قبول قرار می‌گیرد.

بنابراین مدل مختار پس از ادغام دو بعد ایمانیات و اعتقادات و انتقال گویه‌های پذیرش قصاص، پذیرش حقوق زن و مرد و استغفار به بعد شرعیات، توسط داده‌ها تأیید می‌شود. شکل نهایی این مدل اندازه‌گیری در زیر ارائه شده است.



شکل ۳: مدل مختار پس از اعمال اصلاحات

۴. تحلیل عاملی اکتشافی مجموعه گویه‌ها

در بخش گذشته مشاهده شد که مدل سنجش دین‌داری شجاعی‌زند، با سه بعد مجموعه اعتقادات و ایمانیات، عبادیات و شرعیات توسط داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش از نظر تجربی تأیید شد. در این بخش، از مدل شجاعی‌زند صرفاً برای رسیدن به فهرست ۳۴ تایی از گویه‌ها استفاده شده است و تقسیم‌بندی (ابعاد دین‌داری) ارائه شده در این مدل دیگر قید و پیش‌فرض تحلیل آماری نیست.

برای این کار روی این ۳۴ گویه تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی مقدار ویژه نظیر هر عامل، تقسیم بر مجموع مقادیر ویژه که برابر با تعداد

گویه‌هاست، درصدی از واریانس کل گویه‌ها را که توسط آن عامل توصیف می‌شود نشان می‌دهد. جدول زیر مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک را نشان می‌دهد.

جدول ۳: مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک

۱/۰۶	۱/۳۷	۱/۴	۱/۷	۱۴/۵۶	مقادیر ویژه
۱/۲۷	۱/۲۹	۱/۳۲	۱/۳۵	۱/۳۸	مقادیر ویژه داده‌های تصادفی
	٪۴	٪۴/۱	٪۵	٪۴۳	درصد از کل واریانس

اگر از روش تحلیل موازی^۱ برای تعیین تعداد عامل‌ها استفاده کنیم، همان‌طور که از مقایسه سطر اول و دوم مشخص می‌شود، مقدار ویژه آخر کمتر از مقدار ویژه نظیرش برای داده‌های تصادفی است و از فهرست نهایی عامل‌ها حذف می‌شود؛ بنابراین در کل چهار عامل برای تحلیل عاملی اکتشافی باقی می‌ماند. همان‌طور که دیده می‌شود، این گویه‌ها توسط چهار عامل توصیف می‌شوند که یک عامل به تنهایی ۴۳ درصد و سه عامل دیگر در مجموع ۱۳/۱ درصد از کل گویه‌ها یا به بیان بهتر از کل دین‌داری را توصیف می‌کنند. این مقادیر ویژه نشان می‌دهد که عامل اول حدود نیمی از دین‌داری را توصیف می‌کند. با استفاده از روش چرخش واریماکس^۲ تنها یک گویه به عامل چهارم تعلق پیدا می‌کرد که به همین دلیل این عامل حذف شد و این گویه، که تقلید در احکام شرعی بود، به نزدیک‌ترین عامل بعدی، یعنی شریعت انتقال پیدا کرد. مجموعه گویه‌های مرتبط با هر یک از سه عامل باقی‌مانده، در شکل ۴ نشان داده شده‌اند.

این نتیجه - که تحلیل عاملی اکتشافی مجموعه معرف‌های دین‌داری به این شکل است که عامل اول حدود نیمی از واریانس کل گویه‌ها را توصیف می‌کند و عامل دوم به مراتب توان توصیفی پایین‌تری دارد - در سایر پژوهش‌های بومی حوزه دین‌داری نیز مشاهده شده است. (خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۹ و امیدیان و دیگران، ۱۳۹۶) در پژوهش خدایاری و همکاران (۱۳۸۹) عامل اول ۴۲ درصد، عامل دوم ۱۵ درصد و عامل سوم ۱۲ درصد از واریانس کل گویه‌ها را توصیف می‌کردند و این سه عامل در مجموع ۶۹ درصد از کل واریانس را پوشش می‌دادند. در مطالعه امیدیان و همکاران (۱۳۹۶) برای سنجش دین‌داری از پرسشنامه ۸۰ سؤالی سراج‌زاده (۱۳۹۰) استفاده شده است.

1. Parallel Analysis

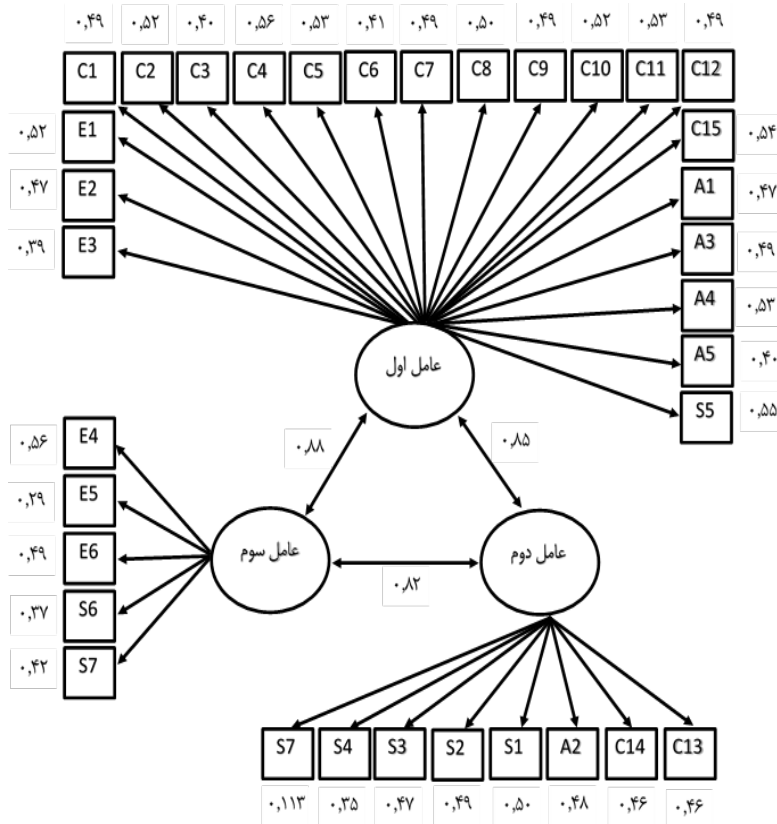
2. Varimax

در این پژوهش نیز، که یکی دیگر از محدود تحلیل‌های عاملی اکتشافی انجام شده روی گویه‌های دین‌داری است که نتایج آن گزارش شده است، در نمودار سنگ‌ریزه^۱ ارائه شده که مقادیر ویژه ماتریس کواریانس معرف‌های دین‌داری را نشان می‌دهد، مقدار ویژه اول ۲۶ و مقدار ویژه دوم ۶ است که با توجه به تعداد سؤالات (۷۰ سؤال) عامل اول ۳۷ درصد واریانس کل و عامل دوم ۹ درصد واریانس کل گویه‌ها را توصیف می‌کند.

مجموعه گویه‌های عامل اول در پژوهش خدایاری و همکاران شامل ۲۵ باور دینی، ۲۱ احساس که عمدتاً تجربه‌های دینی‌اند و سه مورد رفتار از جنس شرعیات است. به‌طور دقیق از ۲۱ احساس دینی مرتبط با عامل اصلی دین‌داری، ۱۴ مورد تجربه دینی بوده و ۷ مورد دیگر محبت منتسبین به دین و نفرت از دشمنان دین است. سه مورد شرعیات موجود در این مجموعه عبارت‌اند از: ضروری دانستن ترک محرمات، خودداری از خوردن و آشامیدن حرام و تقید در رابطه با نامحرم. از این حیث نیز ماهیت کلی عامل اصلی به‌دست آمده در پژوهش خدایاری با ماهیت کلی عامل اصلی به‌دست آمده در این پژوهش شباهت و مطابقت دارد و بررسی و شناخت بیشتر ماهیت و روش اندازه‌گیری این عامل اصلی را موضوع جالبی برای مطالعات آینده می‌سازد.

بنابراین دین‌داری، یا به بیان دقیق‌تر فهرست گویه‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش، یک بعد اصلی دارد که حدود نیمی از واریانس این گویه‌ها را توصیف می‌کند و در مجموعه گویه‌های این عامل معرف‌هایی از هر کدام از چهار بعد اعتقادات، ایمانیات، عبادیات و شرعیات حضور دارد. غیر از این عامل سه بعد دیگر شناسائی شده است که هر کدام در حدود ۵ درصد دین‌داری را توصیف می‌کنند. از آنجا که این عامل بخش قابل توجهی از کل گویه‌ها را توصیف می‌کند و مقدار ویژه‌اش به‌شکل قابل توجهی بزرگ‌تر از سایر مقادیر ویژه است (بیش از ۸ برابر)، می‌توان این عامل را قسمت اصلی و منسجم دین‌داری یا به‌تعبیری هسته دین‌داری معرفی کرد. به این معنی که این عامل، که مجموعه‌ای از گویه‌های شدیداً به هم مرتبط است، اصل دین فرد را تعیین می‌کند و سایر گویه‌ها و معرف‌های دین‌داری تا حد زیادی تحت تأثیر این هسته تعیین می‌شوند. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی، روی دسته‌بندی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی در شکل ۴ به‌تصویر کشیده شده است. در این شکل عامل اول، که همان عامل اصلی است و ۴۳ درصد واریانس کل دین‌داری را پوشش می‌دهد، شامل تمام گویه‌های بعد مجموعه

اعتقادات و ایمانیات و علاوه بر آن شامل تقلید در احکام شرعی (S5)، شرکت در مراسم شب‌های قدر (E1)، شرکت در مراسم ماه محرم (E2) و هیئت رفتن در اعیاد و عزاه‌ها غیر از ماه محرم (E3)، نیز می‌شود.



شکل ۴: نتایج تحلیل عاملی تأییدی، دسته‌بندی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی

عامل دوم تمام گویه‌های دسته شرعیات را به خود اختصاص داده است، با این تفاوت که تقلید در احکام به این دسته تعلق نداشته و عضو دسته گویه‌های عامل اصلی شده است و توجه به دین در انتخاب دوست (S6) و عدم مصرف مشروبات الکلی (S8) به عامل سوم تعلق یافته‌اند. در مجموعه گویه‌های دسته عامل دوم، گویه‌ای غیر از گویه‌های دسته شرعیات حضور ندارد. مجموعه گویه‌های عامل سوم نیز از سه مورد از عبادیات، نماز، قرآن خواندن و روزه گرفتن و دو مورد از شرعیات، توجه به دین در انتخاب دوست

و عدم مصرف مشروبات الکلی تشکیل شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، دسته‌بندی‌ای که بهترین برازش به داده‌ها را داراست، تفاوت اساسی چندانی با نسخه اصلاح‌شده دسته‌بندی حاصل از مدل مختار ندارد.

۵. تحلیل ساختار دین‌داری خارج از چهارچوب مدل‌سازی ساختاری

پیش‌فرض پنهان و بیان نشده و مشترک در عمده مدل‌های ساختاری یا مدل‌های اندازه‌گیری پیشنهاد شده برای دین‌داری، چه در مطالعات بومی (سراج‌زاده، ۱۳۷۸؛ خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۷؛ سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۸؛ طالبان، ۱۳۸۹ و محبوبی، ۱۳۹۴) و چه در مطالعات غربی (استارک و گلاک^۱، ۱۹۶۸؛ کینگ و هانت^۲، ۱۹۷۲؛ هیممل‌فارب^۳، ۱۹۷۵ و کورنوال^۴ و دیگران، ۱۹۸۶) این است که هر گویه تنها نشانه و نتیجه یک عامل است. در این حالت همبستگی آماری بین دو گویه که نشانه‌های یک عامل هستند، تنها این علت دانسته می‌شود که این دو گویه نشانه‌های یک عامل یا متغیر پنهان هستند. (براون، ۲۰۱۴: ۱۵۲-۱۵۰) به‌عنوان مثال اینکه باور به معاد و باور به وجود خدا با یکدیگر همبستگی آماری دارند، به این علت است که هر دو باور، نتایج و نشانه‌های عامل یا متغیر پنهان اعتقادات‌اند و تنها به همین علت است که با هم همبستگی آماری دارند.

به همین علت در مدل‌های اندازه‌گیری، یا مدل‌های ساختاری در حوزه دین‌داری، هر عامل مجموعه یا دسته مشخصی از معرف‌های دین‌داری را به خود اختصاص می‌دهد و کل دین‌داری مجموعه این دسته‌ها دانسته می‌شود. اما در مدل‌های دین‌داری برخی برای دسته‌بندی معرف‌های دین‌داری، از «موضوع» استفاده کرده‌اند (هیممل‌فارب، ۱۹۷۵)، برخی از «شکل معرف» که باور، احساس یا رفتار است بهره گرفته‌اند (خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۷؛ طالبان، ۱۳۸۸ و کورنوال و دیگران، ۱۹۸۶) و برخی بنا بر «وجهی از وجود انسان» که آن معرف درگیری بیشتری با آن دارد (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴)، دسته‌بندی را انجام داده‌اند.

به‌عنوان مثال شرکت در مراسم ماه محرم که در دسته عبادیات قرار دارد و به‌دلیل

1. Stark & Glock
2. King & Hunt
3. Himmefarb
4. Cornwall

عبادت بودن با گویه‌های این دسته همبستگی آماری دارد، با گویه احساس معنویت در اماکن متبرکه از دسته ایمانیات نیز به علت اینکه هر دو در رابطه با موضوع ائمه علیهم‌السلام هستند، در مقایسه با سایر ایمانیات، همبستگی مضاعفی دارد. در حالی که احساس معنویت در اماکن متبرکه این همبستگی را با سایر عبادیات مانند روزه و نماز ندارد. بخشی از همبستگی بین دو گویه احساس معنویت در اماکن متبرکه و شرکت در مراسم ماه محرم، که به دلیل داشتن موضوع مشترک بین این دو گویه است، در حالتی که دسته‌بندی براساس مثلاً وجه غالب درگیر در وجود انسان، انجام می‌گیرد، نادیده گرفته می‌شود. به بیان بهتر همبستگی و رابطه این دو گویه به ارتباط بین شرعیات و مجموعه اعتقادات و ایمانیات تقلیل پیدا می‌کند. به بیان کلی ارائه هر گونه دسته‌بندی به معنای تقلیل ارتباطات گویه‌های با عامل مختلف، به ارتباط این عامل‌ها با یکدیگر است.

به بیان آماری، در نگاه عاملی به دین‌داری، کواریانس بین دو معرف دین‌داری، حاصل ضرب لامبدای این دو معرف در کواریانس عامل‌های این دو معرف است. یعنی ارتباط بین معرف‌ها از مسیر عامل‌ها برقرار می‌شود؛ به عنوان مثال اثری که باور معاد بر روی حجاب دارد، به این صورت است که افزایش در باور معاد، منجر به افزایش و بهبود وضعیت کلی اعتقادات فرد می‌شود و این بهبود در اعتقادات، منجر به بهبود تقید کلی فرد در شرعیات شده و این بهبود تقید فرد به تمام شرعیات و به طور خاص به بهبود تقید او در حوزه حجاب منجر می‌شود.

در مقابل، در نگاه شبکه‌ای به دین‌داری، ممکن است اثرگذاری و اثرپذیری معرف‌های دین‌داری بر یکدیگر، از طریق عامل‌های‌شان باشد و هر کدام از معرف‌ها تنها یک عامل داشته باشند و همین‌طور ممکن است بخشی از این اثرگذاری از طریق معرف‌های دیگر اندازه‌گیری شده و بخشی از طریق متغیرهای اندازه‌گیری نشده، از جمله متغیرهای پنهان، صورت بگیرد.

پس معرف‌های دین‌داری، چه در ساختار ابعادی چه خارج از این ساختار، روی یکدیگر اثر می‌گذارند و این اثرگذاری‌ها و اثرپذیری‌ها خودش را به شکل همبستگی این معرف‌ها نشان می‌دهد. به این معنی که هر چه همبستگی بین دو معرف دین‌داری بیشتر باشد، اثرگذاری این دو معرف بر یکدیگر بیشتر است. این اثرگذاری می‌تواند از این مسیر باشد که چون هر دو معرف، نشانه‌های یک عامل‌اند، پس افزایش یکی آمادگی لازم برای افزایش دیگری را ایجاد می‌کند و در نتیجه منجر به افزایش دیگری می‌شود،

یا از مسیری دیگر باشد مثلاً اینکه یک معرف مستقیماً علت معرف دیگر باشد. به عنوان مثال، باور معاد علتی عقلی برای رعایت شرعیات به حساب می‌آید. این جنس روابط علی بین معرف‌های دین‌داری در آیات و روایات نیز شواهد بسیار زیادی دارد^۱.

در یک دهه گذشته، رویکرد و چهارچوب تحلیل شبکه‌ای، به عنوان روشی رقیب برای تحلیل عاملی مطرح شده و پژوهش‌های متعددی را به خود اختصاص داده است. (کرامر^۲ و دیگران، ۲۰۱۲؛ اشمیتمن^۳ و دیگران، ۲۰۱۳؛ اپسکمپ^۴ و دیگران، ۲۰۱۶ و بوراسبوم^۵، ۲۰۱۷) در همین چهارچوب، اخیراً مدلی جدید، مدل کن^۶، برای نگرش‌ها پیشنهاد شده است (دالچ^۷ و دیگران ۲۰۱۶)، که در آن می‌پذیرد که احساسات و باورها و رفتارها در نسبت با یک موضوع با هم ارتباط معنایی دارند، اما علت این ارتباط را لزوماً داشتن سه بعد زیربنایی نمی‌داند، بلکه علت این ارتباط را اندرکنش خود این گویه‌ها با یکدیگر بیان می‌کند. این مدل که بر مبنای مدلی ارتباط‌گرایانه از نگرش‌ها^۸ (مونروئه و رید، ۲۰۰۸) بنا شده است، نگرش‌ها را شبکه‌ای از احساسات و باورها و رفتارها می‌داند که روی یکدیگر اثر می‌گذارند و از یکدیگر اثر می‌پذیرند. این مدل دو نوع رابطه مستقیم دو به دو را بین احساسات و باورها و رفتارها بیان می‌کند: رابطه علی و رابطه به دلیل رسیدن به سازگاری شناختی. براین اساس، این مدل برخی روش‌های تحلیل شبکه را که معنای نظری مناسبی برای نگرش‌ها دارند، برای تحلیل نگرش‌ها پیشنهاد می‌کند. بنابراین با توجه به محدودیت‌های مدل‌سازی ساختاری و ادعاهای نظریه‌پردازان رویکرد شبکه‌مبنا^۹، در ادامه تلاش می‌شود، تا این رویکرد، فارغ از فرضیات و قیود مدل‌سازی ساختاری، برای مطالعه ساختار دین‌داری به کار گرفته شود.

یکی از روش‌های پیشنهادی مدل کن برای تحلیل شبکه نگرش‌ها، محاسبه مرکزیت است. به این معنی که هر گویه که مرکزیت بیشتری در شبکه دارد، در شبکه نگرش فرد، تعیین‌کننده‌تر بوده، اهمیت بالاتری دارد و اثرگذاری بیشتری روی کل شبکه از جمله

۱. از جمله: ان الصلوه تنها عن الفحشاء والمنکر - ثم کان عاقبه الذین اسائو السوای ان کذبوا بآیات الله و...

2. Crammer

3. Schmitmann

4. Epskamp

5. Borsboom

6. Causal Attitude Network

7. Dalege

8. Connectionist Model of Attitudes

9. Network Based Approach

رفتارهای فرد خواهد داشت. (دالچ و بوراسبوم، ۲۰۱۶ و دالچ و دیگران، ۲۰۱۷) در ادامه مرکزیت معرف‌های مختلف دین‌داری در ساختار دین جامعه هدف مورد مطالعه قرار گرفته است. معرف‌هایی از دین‌داری که مرکزیت بالایی دارند، اصل دین فرد را تشکیل می‌دهند و سایر اجزاء از این گویه‌ها تبعیت می‌کنند. به این معنی که این گویه‌ها کلیت دین‌داری فرد را شکل می‌دهند و این کلیت سایر اجزاء دین‌داری را تعیین می‌کند.

مرکزیت یک گویه یا همان معرف دین‌داری، که در این پژوهش از طریق محاسبه میانگین ارتباطات یک معرف دین‌داری با سایر معرف‌های دین‌داری به‌دست می‌آید، نشان‌دهنده میزان اثرگذاری بر و اثرپذیری از مجموعه دین‌داری برای آن معرف است. به‌عنوان مثال مرکزیت نماز با مجموعه ۳۳ گویه دیگر، برابر $0/48$ است و این مرکزیت برای باور ربوبیت خدا $0/40$ و برای قرآن خواندن تنها $0/26$ است. در ادبیات تحلیل شبکه‌ها، این شاخص مرکزیت مورد استفاده، مرکزیت درجه^۱ نام دارد.

برای محاسبه مرکزیت یک گویه، روش‌های دیگری غیر از محاسبه میانگین همبستگی‌ها نیز وجود دارد. به‌عنوان مثال می‌توان از میانگین‌گیری ساده بین گویه‌ها، سطح کلی دین‌داری را به‌دست آورد و مرکزیت هر گویه را براساس همبستگی‌اش با این سطح کلی محاسبه نمود. در این حالت، به جای محاسبه میانگین همبستگی‌ها از همبستگی با میانگین استفاده می‌شود. شایان ذکر است که در حالت خاص که انحراف معیار تمام متغیرها برابر یک باشد، این دو مقدار با هم برابر می‌شوند. روش دیگر برای انجام این محاسبه این است که برای هر گویه براساس سایر گویه‌ها رگرسیون خطی کشیده شود و شاخص برازش این رگرسیون، به‌عنوان مرکزیت مورد محاسبه قرار بگیرد. نتایج محاسبه مرکزیت با این سه روش مشابه با یکدیگر است و در اینجا تنها نتایج مربوط به مرکزیت حاصل از میانگین‌گیری بین همبستگی‌ها گزارش شده است.

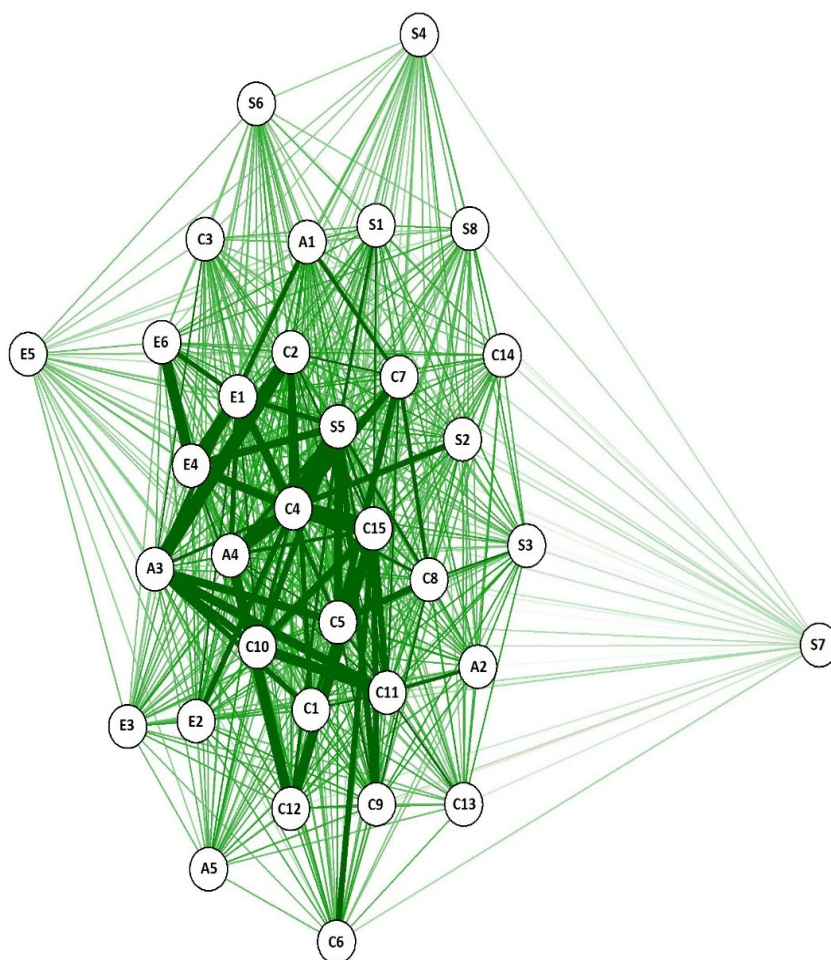
مرکزیت به‌دست آمده برای هر یک از ۳۴ معرف دین‌داری مورد مطالعه، در جدول زیر ارائه شده است. در این جدول شرعیات با رنگ سفید، عبادیات با رنگ خاکستری روشن و ایمانیات با رنگ خاکستری نیمه تیره و باورها با رنگ خاکستری تیره مشخص شده‌اند.

جدول ۴: مرکزیت هر یک از معرف‌های دین‌داری موجود در سنجه

گویه	مرکزیت	کران پایین مرکزیت	کران بالای مرکزیت
باور وجود خدا	۰/۴۶	۰/۴۳	۰/۴۸
باور ربوبیت خدا	۰/۴۸	۰/۴۵	۰/۵۰
باور عدل خدا	۰/۳۸	۰/۳۵	۰/۴۰
باور الهی بودن و تحریف نشده بودن دین اسلام	۰/۵۱	۰/۴۹	۰/۵۳
باور اعجاز قرآن	۰/۴۹	۰/۴۷	۰/۵۱
بی‌تناقض درونی دانستن قرآن	۰/۳۷	۰/۳۶	۰/۴۱
سخن خدا دانستن قرآن	۰/۴۴	۰/۴۲	۰/۴۷
پاسخ‌گوی سؤالات روز بشر دانستن قرآن	۰/۴۶	۰/۴۴	۰/۴۹
تحریف نشده دانستن قرآن	۰/۴۵	۰/۴۳	۰/۴۸
باور معجزات بیان شده در قرآن	۰/۴۷	۰/۴۵	۰/۴۹
باور وجود فرشتگان الهی	۰/۴۹	۰/۴۶	۰/۵۰
باور عصمت اهل بیت علیهم‌السلام	۰/۴۵	۰/۴۲	۰/۴۷
قبول حقوق زن و مرد	۰/۳۸	۰/۳۶	۰/۴۰
قبول حکم قصاص	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۴۱
باور معاد و ترس از حساب	۰/۴۸	۰/۴۶	۰/۵۰
آرامش‌بخش دانستن قرآن	۰/۴۴	۰/۴۱	۰/۴۶
استغفار	۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۴۳
دعا کردن	۰/۴۳	۰/۴۰	۰/۴۵
احساس معنویت در اماکن متبرکه	۰/۴۷	۰/۴۴	۰/۴۹
تجربه حالت معنوی خاص	۰/۳۷	۰/۳۵	۰/۴۰
شرکت در مراسم شب‌های قدر	۰/۴۶	۰/۴۴	۰/۴۹
شرکت در مراسم ماه محرم	۰/۴۲	۰/۴۰	۰/۴۵
شرکت در هیئت‌ها در غیر از ماه محرم	۰/۳۵	۰/۳۴	۰/۳۸
نماز	۰/۴۶	۰/۴۴	۰/۴۸
قرآن خواندن	۰/۲۴	۰/۲۲	۰/۲۸
روزه	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۴۲

گویه	مرکزیت	کران پایین مرکزیت	کران بالای مرکزیت
تقید کلی به دستورات دین اسلام	۰/۴۲	۰/۳۹	۰/۴۴
تقید کلی در ارتباط با نامحرم	۰/۴۲	۰/۴۰	۰/۴۴
حجاب	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۴۱
تقید در رابطه دوستانه و عاطفی نداشتن با نامحرم	۰/۲۹	۰/۲۷	۰/۳۲
تقلید در احکام شرعی	۰/۵۰	۰/۴۸	۰/۵۲
توجه به دین در انتخاب دوست	۰/۳۴	۰/۳۲	۰/۳۷
دروغ نگفتن	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۱۶
مشروبات الکلی	۰/۳۶	۰/۳۴	۰/۳۹

میانگین مرکزیت برای اعتقادات برابر ۰/۴۶، برای ایمانیات برابر ۰/۴۳، برای عبادیات برابر ۰/۳۹ و برای شرعیات برابر ۰/۳۶ است. از مقایسه بازه‌های مرکزیت به‌دست آمده در سطح اطمینان ۹۵ درصد، برای اعتقادات با شرعیات، در ۷۱ درصد موارد اعتقادات به‌شکل معناداری مرکزیت بیشتری داشتند، در ۳ درصد مواقع شرعیات مرکزیت بیشتری داشته و در ۲۶ درصد مواقع تفاوت معناداری بین اعتقادات و شرعیات مشاهده نشده است. از مقایسه بازه‌های مرکزیت به‌دست آمده برای اعتقادات با عبادات، در ۵۱ درصد موارد اعتقادات به شکل معناداری مرکزیت بیشتری داشتند، در ۵ درصد مواقع عبادیات مرکزیت بیشتری داشته و در ۴۴ درصد مواقع تفاوت معناداری بین اعتقادات و عبادیات مشاهده نشده است. از مقایسه بازه‌های مرکزیت به‌دست آمده برای ایمانیات با عبادیات، در ۳۳ درصد موارد ایمانیات به شکل معناداری مرکزیت بیشتری داشتند، در ۸ درصد مواقع عبادیات مرکزیت بیشتری داشته و در ۵۹ درصد مواقع تفاوت معناداری بین ایمانیات و عبادیات مشاهده نشده است. از مقایسه بازه‌های مرکزیت به‌دست آمده برای ایمانیات با شرعیات، در ۵۰ درصد موارد ایمانیات به‌شکل معناداری مرکزیت بیشتری داشتند، در ۷ درصد مواقع شرعیات مرکزیت بیشتری داشته و در ۴۳ درصد مواقع تفاوت معناداری بین ایمانیات و شرعیات مشاهده نشده است. این نتایج نشان می‌دهند که به‌طور کلی در شبکه دین‌داری جامعه هدف، مرکزیت اعتقادات و ایمانیات از شرعیات و عبادیات بیشتر است و در نتیجه شرعیات و عبادیات بیشتر تحت تأثیر اعتقادات و ایمانیات هستند تا عکس آن.



شکل ۵: شبکه ارتباطات گویه‌های دین‌داری با یکدیگر با در نظرگیری مرکزیت در مکان گره‌ها

شکل ۵، مرکزیت معرف‌های مختلف دین‌داری در ساختار دین‌داری را به تصویر کشیده است. در این شکل هر گره یک معرف دین‌داری است و ضخامت یال بین دو معرف دین‌داری، برابر همبستگی آماری به دست آمده برای این دو معرف است. این شکل با الگوریتم فلوچرمن - رینگولد^۱ (۱۹۹۱) که در آن گره‌های با همبستگی بیشتر (ضخامت یال بزرگ‌تر) به هم نزدیک‌تر قرار می‌گیرند، رسم شده است. در این شکل همان‌طور که مشاهده می‌شود، در میانه این شبکه، ارتباطات و همبستگی‌های معرف‌های دین‌داری

بیشتر می‌شود. در این ادبیات نمایشی، معرف‌هایی که مرکزیت بیشتری دارند، بیشتر در مرکز شکل قرار می‌گیرند. همان‌طور که در جدول ۱ یا شکل ۲ توضیح داده شده است، معرف‌های اعتقادی دینداری با حرف C، معرف‌های ایمانی دینداری با حرف A، شریعت با حرف S و نهایتاً عبادیات با حرف E نام‌گذاری شده‌اند. بر این مبنا اعتقادات و ایمانیات ارتباطات قوی‌تری با مجموعه گویه‌ها داشته و در نتیجه مرکزیت بیشتری در مقایسه با شریعت و عبادیات به خود اختصاص داده‌اند.^۱

یکی از کاربردهای شاخص مرکزیت، مقایسه مرکزیت معرف‌های مختلف در گروه‌های مختلف است. به این معنی که وقتی میزان اهمیت و تعیین‌کنندگی معرف‌های مختلف دین‌داری برای گروه‌های مختلف متفاوت است، مرکزیت این معرف‌ها نیز در این گروه‌ها متفاوت خواهد بود. در ادامه به مطالعه تفاوت مرکزیت معرف‌های مختلف دین‌داری در دو گروه آقایان و خانم‌های جامعه هدف پرداخته می‌شود.

در سطح اطمینان ۸۰ درصد، نتایج زیر از مقایسه مرکزیت معرف‌های دین‌داری در ساختار دین‌داری زنان و مردان حاصل شد:^۲

مرکزیت ۵ مورد از شریعت (پذیرش حکم قصاص، پذیرش حکم حقوق زن و مرد، حجاب/ کنترل نگاه، تقید کلی در ارتباط با نامحرم، تقید در رابطه دوستی و عاطفی نداشتن با نامحرم) در مردها به شکل معناداری بیشتر از مقدار مشابه در زن‌ها بوده و مرکزیت نسبی دو مورد از شریعت (توجه به دین در انتخاب دوست و تقلید در احکام شرعی) در زن‌ها بیشتر از مردها بوده است؛ در سه مورد از شریعت (تقید کلی به دستورات دین، صداقت و مشروبات الکلی) نیز تفاوت معناداری بین مرکزیت نسبی در زن‌ها و مردها مشاهده نشده است.

مرکزیت نسبی در ۴ مورد از عبادیات (مراسم شب قدر، مراسم ماه محرم، هیئت رفتن در خارج از ماه محرم و نماز) در خانم‌ها بیشتر از آقایان بوده است و در ۲ مورد از عبادیات (قرآن خواندن و روزه) تفاوت معناداری بین مرکزیت نسبی در آقایان و خانم‌ها مشاهده نشده است.

۱. از این شکل، که به بیانی ماتریس همبستگی معرف‌های دین‌داری را به تصویر کشیده است، استفاده‌های آماری دیگری نیز می‌توان نمود. به عنوان مثال، مجموعه گویه‌های شدیداً مرتبط در میانه شبکه، همان عامل اصلی به‌دست آمده در تحلیل عاملی اکتشافی است و شکل اینکه این عامل بخش عمده‌ای از واریانس کل گویه‌ها را توصیف می‌کند، را تا حد خوبی نشان می‌دهد.

۲. این بازه‌های اطمینان با استفاده از روش Bootstrapping حاصل شده‌اند.

از ۱۳ باور دینی نیز، در ۱۰ مورد تفاوت معناداری مشاهده نشده است و در تنها در سه مورد (بی‌تناقض درونی دانستن قرآن، تحریف نشده دانستن قرآن و باور معاد) مرکزیت نسبی به‌شکل معناداری در خانم‌ها از آقایان بیشتر بوده است. مرکزیت نسبی دو گویه از ایمانیات (دعا کردن و احساس معنویت در اماکن متبرکه) در خانم‌ها به‌شکل معناداری بیشتر از آقایان بوده و در سه مورد نیز تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، نتایج تا حد قابل قبولی این فرضیه را نشان داده و از آن حمایت می‌کنند که به‌طور کلی شرعیات در ساختار دین‌داری آقایان در مقایسه با خانم‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار است و عبادیات در ساختار دینی خانم‌ها در مقایسه با آقایان از مرکزیت و در نتیجه اهمیت بیشتری برخوردار می‌باشد و تعیین‌کنندگی بیشتری دارد. به این معنی که در سنجش و ارزیابی دین‌داری، در خانم‌ها عبادیات تعیین‌کنندگی بیشتری دارد و در آقایان شرعیات. نتایج به‌دست آمده در این بخش محل تأمل عمیق‌تر نظری است و از این حیث موضوع جالبی برای پژوهش‌های آینده به‌حساب می‌آید.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش دسته‌بندی ارائه شده برای معرف‌های دین‌داری در یک مدل مفهومی، مورد بررسی و اصلاح تجربی قرار گرفت. روایی سازه این مدل با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاصله نشان داد که با ادغام دو عامل اعتقادات و ایمانیات و همچنین جابه‌جایی برخی گویه‌ها بین دسته‌ها، برازش مناسبی برای این مدل حاصل می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد، تفحص تجربی می‌تواند به تدقیق و عملیاتی کردن دسته‌بندی ارائه شده توسط مدل‌های مفهومی دین‌داری کمک کند.

در گام دوم با تحلیل عاملی اکتشافی، بهترین دسته‌بندی برای معرف‌های دین‌داری، از نظر برازش به داده‌های حاصل از پیمایش، به‌دست آمد. نتایج تفاوت اساسی چندانی با نسخه اصلاح‌شده مدل نظری مختار نداشت. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، مانند نتایج تحلیل عاملی تأییدی، سه عامل اصلی را برای دین‌داری نشان می‌داد.

در گام سوم، قید پیش‌فرض تحلیل‌های قبلی، که دسته‌بندی داشتن معرف‌های دین‌داری است، کنار گذاشته شده و آزاد شد و داده‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل آماری شبکه‌مبنا، که رقیبی جدید برای تحلیل عاملی به‌حساب می‌آیند، مورد بررسی قرار گرفت.

با استفاده از محاسبه مرکزیت، نتایج نشان داد، اعتقادات و ایمانیات در ساختار دین‌داری، در مقایسه با شرعیات و عبادیات، از مرکزیت بیشتری برخوردار بوده و در نتیجه اهمیت و تعیین‌کنندگی بیشتری دارند. همین‌طور در ساختار دین‌داری آقایان شرعیات در مقایسه با ساختار دین‌داری خانم‌ها از مرکزیت بیشتری برخوردار بوده و در مقابل مرکزیت عبادیات در ساختار دین‌داری خانم‌ها در مقایسه با ساختار دین‌داری آقایان بیشتر است. این نتیجه برخی از تفاوت‌های موجود در ساختار دین‌داری مردان و زنان را نشان می‌دهد.

منابع

۱. امیدیان، فرانک؛ مرصیه دهقانی و عزیز خواجه حسن‌زاده دزفولی. (۱۳۹۶). اعتباریابی مقیاس دینداری و نقش روش‌های تدریس فعال با رویکرد اسلامی بر میزان دینداری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش‌های اجتماعی اسلامی*. ۱۱۲(۲۳). ۸۷-۱۱۰.
۲. جمشیدیها، غلامرضا و محمدباقر آخوندی. (۱۳۹۵). الگویی قرآنی برای سنجش دینداری در ایران. *آموزه‌های قرآنی*. شماره ۲۳. ۷۸-۵۵.
۳. خدایاری‌فرد، محمد؛ باقر غباری بناب؛ یاسمین عابدینی؛ احمد به‌پژوه؛ محسن شکوهی یکتا؛ محسن پاک‌نژاد؛ غلامعلی افروز و علی‌نقی فقیهی. (۱۳۸۷). آماده‌سازی مقیاس سنجش دین‌داری برای جمعیت دانشجویی. *روانشناسی و علوم تربیتی*. سال ۳۸. شماره ۳.
۴. خدایاری‌فرد، محمد؛ عباس رحیمی‌نژاد؛ باقر غباری بناب؛ محسن شکوهی یکتا؛ علی‌نقی فقیهی؛ مسعود آذربایجانی؛ غلامعلی افروز؛ حیدرعلی هومن؛ مرتضی منطقی؛ محسن پاک‌نژاد؛ سید حسین سراج‌زاده؛ سید محسن فاطمی؛ سعید اکبری زردخانه؛ ولی‌اله فرزاد؛ خسرو باقری نوع‌پرست؛ احمد به‌پژوه و هادی بهرامی احسان. (۱۳۸۹). مدل سنجش دینداری و ساخت مقیاس آن در سطح ملی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱(۱). ۲۴-۱.
۵. سراج‌زاده، سیدحسین. (۱۳۷۸). نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان تهرانی و دلالت‌های آن برای نظریه سکولار شدن. *نمایه پژوهش*. ۹(۳). ۱۱۸-۱۰۵.
۶. سراج‌زاده، سیدحسین و محمدرضا پویافر. (۱۳۸۶). مقایسه تجربی سنجش‌های دینداری: دلالت‌های روش‌شناسانه کاربرد سه سنج در یک جمعیت. *جامعه‌شناسی ایران*. ۳۲(۸). ۷۱-۳۷.
۷. سراج‌زاده، سیدحسین و محمدرضا پویانفر. (۱۳۸۸). سنجش دینداری با رهیافت بومی. *جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران*. شماره ۲. ۱۸-۱.
۸. شجاعی‌زند، علیرضا. (۱۳۸۴). مدلی برای سنجش دینداری در ایران. *جامعه‌شناسی ایران*. ۲۱(۶). ۳۴-۶۶.
۹. شجاعی‌زند، علیرضا؛ سارا شریعتی‌مزینانی و رامین حبیب‌زاده خطبه‌سرا. (۱۳۸۵). بررسی وضعیت دین‌داری در بین دانشجویان. *مطالعات ملی*. ۲۶(۷). ۸۰-۵۵.
۱۰. شجاعی‌زند، حسین و علیرضا شجاعی‌زند. (۱۳۹۵). بررسی روایی در پیمایش‌های سنجش دینداری در ایران. *جامعه‌شناسی کاربردی*. ۶۳(۲۷). ۱۹۶-۱۶۹.
۱۱. طالبان، محمدرضا. (۱۳۸۸). چارچوبی مفهومی برای پیمایش دینداری در ایران. *اسلام و علوم اجتماعی*. ۲(۱). ۴۸-۷.
۱۲. طالبان، محمدرضا. (۱۳۸۹). برازش تجربی مدل‌های مفهومی - ساختاری از دینداری. *راهبرد فرهنگ*. ۱۲-۱۳(۳): ۶۰-۴۱.
۱۳. کرم‌الهی، نعمت‌الله و قاسم جوکار. (۱۳۹۵). مبانی الگوی اجتماعی سنجش دین‌داری در ایران.

راهبرد فرهنگ. ۳۳(۹). ۹۳-۱۱۶.

۱۴. مجوبی، رضا. (۱۳۹۴). ساخت مقیاس (بومی) برای سنجش دینداری. مدیریت در دانشگاه اسلامی. ۹(۴). ۱۱۷-۱۳۴.

15. Andrews, F. M. (1984). Construct Validity and Error Components of Survey Measures: A Structural Modeling Approach. *Public Opinion Quarterly*. 48(2). 409-442.
16. Backor, K. & et al. (2007). Estimating Survey Fatigue in Time Use Study. International Association for Time Use Research Conference. Washington, DC, Citeseer.
17. Berg, I. A. & G. M. Rapaport. (1954). Response Bias in an Unstructured Questionnaire. *The Journal of Psychology*. 38(2). 475-481.
18. Borsboom, D. (2017). A Network Theory of Mental Disorders. *World Psychiatry*. 16(1). 5-13.
19. Brown, T. A. (2014). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford Publications.
20. Cornwall, M.; L. A. Stan; P. H. Cunningham. & B. L. Pitcher. (1986). The Dimensions of Religiosity: A Conceptual Model with an Empirical Test. *Review of Religious Research*. Vol. 27. No. 3. 226-244.
21. Cramer, A. O.; S. Van der Sluis; A. Noordhof; M. Wichers; S. H. Geschwind. Aggen; K. S. Kendler. & D. Borsboom. (2012). Dimensions of Normal Personality as Networks in Search of Equilibrium: You Can't Like Parties if You Don't Like People. *European Journal of Personality*. 26(4). 414-431.
22. Dalege, J.; D. Borsboom; F. Van Harreveld; H. Van der Berg; M. T. Conner. & H. L. Van der Maas. (2016). Toward a Formalized Account of Attitudes: The Causal Attitude Network (CAN) Model. *Psychological Review*. 123(1).
23. Dalege, J.; D. Borsboom; F. Van Harreveld; L. J. Waldrop. & H. L. Van der Maas. (2017). Network Structure Explains the Impact of Attitudes on Voting Decisions. *Scientific Reports*. 7(1).
24. Dickinson, T. L. & P. M. Zellinger. (1980). A Comparison of the Behaviorally Anchored Rating and Mixed Standard Scale Formats. *Journal of Applied Psychology*. 65(2): 147.
25. Epskamp, S.; G. Maris; L. J. Waldorp. & D. Borsboom. (2016). Network Psychometrics. In P. Irwing; T. Booth. & D. J. Hughes (Eds.). *The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Reference on Survey. Scale and Test Development*. (pp. 953-986). Wiley Blackwell
26. Fruchterman, T. M. & E. M. Reingold. (1991). Graph Drawing by Force-Directed Placement. *Software: Practice and Experience*. 21(11). 1129-1164.
27. Henseler, J.; C. M. Ringle. & M. Sarstedt. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 43(1). 115-135.
28. Himmelfarb, H. S. (1975). Measuring Religious Involvement. *Social Forces*. 53(4): 606-618.
29. Johnson, W. R.; N. A. Sieveking. & E. S. Clanton. (1974). Effects of Alternative Positioning of Open-Ended Questions in Multiple-Choice Questionnaires. *Journal of Applied Psychology*. 59(6). 776.
30. King, M. B. & R. A. Hunt. (1972). Measuring the Religious Variable: Replication. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 11(3). 240-251.
31. Klockars, A. J. & M. Yamagishi. (1988). The Influence of Labels and Positions in Rating

- Scales. *Journal of Educational Measurement*. 25(2). 85-96.
32. Krosnick, J. A. (2018). Questionnaire Design. *The Palgrave Handbook of Survey Research*. Springer. 439-455.
33. Krosnick, J. A. & M. K. Berent. (1993). Comparisons of Party Identification and Policy Preferences: The Impact of Survey Question Format. *American Journal of Political Science*. No. 37. 941-964.
34. Monroe, B. M. & S. J. Read. (2008). A General Connectionist Model of Attitude Structure and Change: The ACS (Attitudes as Constraint Satisfaction) Model. *Psychological Review*. 115(3). 733.
35. Ostrom, T. M. (1969). The Relationship between the Affective, Behavioral, and Cognitive Components of Attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*. 5(1). 12-30.
36. Schmittmann, V. D. & et al. (2013). Deconstructing the Construct: A Network Perspective on Psychological Phenomena. *New Ideas in Psychology*. 31(1). 43-53.
37. Stark, R. & C. Y. Glock. (1968). *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. Univ of California Press.

یکی از مسائل مهم جوامع در طی دهه‌های اخیر توجه به توسعه در ابعاد مختلف و به‌ویژه توسعه اقتصادی بوده است. کشورهای مختلف به‌منظور دستیابی به این امر استراتژی‌های متفاوت و بعضاً مشابهی را اتخاذ نموده ولی به نتایج کاملاً متفاوتی دست یافته‌اند. در حالی که نمی‌توان نقش مهم سیاست‌های اقتصادی و سیاسی و شرایط تاریخی به‌عنوان عوامل کلان را نادیده گرفت، تمرکز اصلی این مقاله بر روی نقش عوامل فرهنگی (ارزش‌ها در سطوح خرد) بر روی توسعه اقتصادی به‌عنوان یک متغیر کلان است؛ عواملی که در تبیین توسعه‌یافتگی جوامع، کمتر به آن توجه شده است. به‌منظور آزمون این مدعا یک مطالعه تطبیقی با استفاده از داده‌های ثانویه انجام شده و از چند پایگاه داده‌های معتبر جهانی استفاده شده است. دوره زمانی داده‌های این مطالعه از ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۵ و شامل ۱۰۹ کشور می‌شود. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که جوامعی با میزان بالایی از تأکید بر ارزش کار در خانواده‌ها از میزان بالاتری از نرخ توسعه اقتصادی طی سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۰ برخوردار بوده‌اند. همچنین نتایج نشانگر وزن بالاتر متغیرهای فرهنگی و اجتماعی در تبیین توسعه اقتصادی نسبت به متغیرهای اقتصادی است. در عین حال رابطه میان متغیر تأکید بر ارزش کار در خانواده‌ها با توسعه اقتصادی، رابطه‌ای خطی بوده است و قوت این رابطه از جامعه‌ای به جامعه دیگر بر حسب تقسیم‌بندی جغرافیایی، متفاوت بوده است. ■ واژگان کلیدی:

الگوهای توسعه اقتصادی، ساختار، ارزش‌های فرهنگی، مطالعه تطبیقی

عوامل فرهنگی و رابطه آن با الگوهای توسعه اقتصادی

حسن غنیمتی

استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب
h-ghanimati@sbu.ac.ir

پروین داداندیش

استادیار گروه علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب
dadandish@gmail.com

مقدمه و طرح مسئله

توسعه به عنوان یک موضوع مهم در میان جوامع همیشه از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران و اندیشمندان بوده است و استراتژی و سیاست‌های مختلفی را نیز برای رسیدن به آن انتخاب کرده‌اند. با این حال تفاوت در سطح سرمایه‌داری، صنعتی‌شدن و توسعه‌یافتگی در جوامع مختلف به‌ویژه در میان کشورهای اروپایی و یا کشورهای شرق آسیا و جنوب صحرا در آفریقا که تا حدود زیادی از وضعیت مشابه (از حیث شرایط اولیه لازم برای توسعه) برخوردار بوده‌اند، این سؤال را در برابر محققان و اندیشمندان قرار داده است که چه عواملی می‌تواند منجر به این‌گونه تفاوت‌ها (وضعیت اشتغال، نوع اشتغال، میزان ثروت، سطح صنعتی‌شدن، توسعه‌یافتگی و آثار مشابه دیگر) گردد.

در پاسخ به این سؤال می‌توان سه دسته از رویکردها را از همدیگر تفکیک نمود. الف. رویکردهای مربوط به متفکرین اقتصادی و سیاسی که گرایش به برجسته نمودن نقش نهادها و سیاست‌های اقتصادی و سیاسی و همچنین متغیرهای اقتصادی نظیر منابع، جریان پول و ثروت و نظایر اینها در امر توسعه دارند. این دسته از نظریات از سابقه و طرفداران بیشتری برخوردار بوده و تقریباً جریان حاکم بر مباحث توسعه بوده است. ب. رویکردهای مربوط به مردم‌شناسان و جامعه‌شناسان، که توسعه اقتصادی را از طریق تبیین‌های فرهنگی و اجتماعی توضیح می‌دهند. متغیرهایی چون ارزش‌های مذهبی، شبکه‌های اجتماعی، سرمایه اجتماعی، فرهنگ مدرنیته و نظایر اینها را می‌توان برشمرد. ج. رویکردهای ترکیبی، که در آن اندیشمندان بیشتر بر روی، روی‌هم‌افتادگی هر دو تبیین فوق‌الشاره با تأکید بر عناصر تاریخی یا نهادی دارند.

در حالی که می‌توان با ترکیب سه نوع تبیین به یک نگرش متوازن دست یافت، هر کدام از تبیین‌ها به تنهایی نمی‌توانند توضیح دهند که چرا برخی از کشورها موفق به توسعه اقتصادی شده‌اند و برخی دیگر از کشورها در رسیدن به توسعه اقتصادی موفق نبوده‌اند. در حالی که نمی‌توان نقش مهم سیاست‌های اقتصادی و سیاسی و شرایط تاریخی به عنوان عوامل کلان را نادیده گرفت، تمرکز اصلی این مقاله بر روی نقش عوامل فرهنگی (ارزش‌ها در سطوح خرد) بر روی توسعه اقتصادی به عنوان یک متغیر کلان می‌باشد. به نظر می‌رسد که در تبیین عوامل توسعه‌یافتگی کمتر به عوامل فرهنگی (ارزش‌ها در سطوح خرد) توجه شده است، چرا که شواهدی وجود دارد (انتیباگیرا،^۱ ۲۰۰۹) که نشان می‌دهد

کشورهایی با سیاست‌ها و برنامه‌های یکسان به نتایج متفاوتی از توسعه دست یافته‌اند.

ادبیات نظری

نتایج متفاوت به‌دست آمده از سیاست‌ها و اصول یکسان اقتصادی در میان کشورهای مختلف موجب تشکیک در ادعای برخی از اقتصاددانان که معتقد به جهان‌شمول بودن سیاست‌های اقتصادی بوده و توسعه را مستقل از ارزش‌های فرهنگی می‌دانستند گردید. موفقیت اقتصادی کشورهای شرق و جنوب شرق آسیا از یک‌سو و شکست کشورهای جنوب صحرا در آفریقا در دستیابی به توسعه اقتصادی از سوی دیگر، (اولسون^۱، ۱۹۸۲؛ هایک^۲، ۱۹۴۹؛ داون^۳، ۱۹۵۷ و ویلیامسون^۴، ۱۹۹۳) منجر به ظهور گرایش‌های جدیدی در مطالعات توسعه با لحاظ نسبی‌گرایی در انتخاب عوامل تأثیرگذار بر حسب زمان و مکان شده است. این گرایش‌ها ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی را از جمله عوامل اصلی برای توسعه اقتصادی بر می‌شمارند. یکی از مهم‌ترین مطالعات صورت گرفته در ارتباط با تأثیرگذاری ارزش‌های فرهنگی بر روی توسعه و رشد اقتصادی، مطالعه مهم ماکس‌وبر است.

از منظر ماکس‌وبر، عامل یا عواملی در سطح کلان (مانند ظهور ارزش‌های جدید) می‌تواند منجر به تغییرات ارزشی در میان اعضای جامعه در سطح خرد گشته و این تغییرات منجر به تغییر رفتارهای افراد شده و نهایتاً این روند، تغییرات سطح کلان را به‌بار می‌آورد. او با استناد به شواهد تاریخی، ادعاهای مختلف که حرکت بسوی سرمایه‌داری در اروپا را ناشی از عواملی همچون جریان صدور فلزات گرانبها از امریکا به اروپا در سده شانزدهم، انباشت سرمایه ناشی از تجارت اروپائیان با کشورهای دیگر، تأثیر بازارهای در حال گسترش بر سازمان صنعتی، رشد جمعیت و پیشرفت‌های فنی حاصل از توسعه علوم طبیعی و استناد به گزینه ثروت‌جویی دانسته‌اند، رد کرده و با استفاده از روش تاریخی تطبیقی نشان داده است که عامل تأثیرگذار همان آموزه‌های دینی بوده است. همچنین (اورناتوسکی^۵، ۱۹۹۶) به بررسی رابطه بین ارزش‌های کنفوسیوسی و توسعه اقتصادی ژاپن مدرن پرداخته و توضیح می‌دهد که چگونه ارزش‌های کنفوسیوسی پیش

1. Olson

2. Hayek

3. Down

4. Williamson

5. Ornatowski

و پس از جنگ جهانی دوم در صنایع و ادارات دولتی به‌سوی شکل‌دهی ایدئولوژی ژاپن مدرن با اقتصاد سرمایه‌دارانه توسعه‌یافته منجر شده است. وی معتقد است که ارزش‌هایی نظیر توجه به آموزش، توازن اجتماعی، وفاداری و خانواده‌گرایی که برخاسته از آئین کنفوسیوس است، بر توسعه اقتصادی ژاپن تأثیرگذار بوده‌اند.

با این حال علی‌رغم وجود شواهدی از اثرگذاری عوامل فرهنگی در توسعه اقتصادی، این عوامل کمتر در سیاستگذاری‌های توسعه مورد توجه قرار گرفته است. سه دلیل عمده را می‌توان برای این وضعیت برشمرد.

یک. مفهوم ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی یک مفهوم فرار است. ادبیات مرتبط با این مفهوم در این‌باره که چگونه ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی بر روی توسعه اقتصادی اثر می‌گذارند، به وحدت نظر نرسیده است.

دو. شاید به این موضوع بر می‌گردد که هنوز ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت که به‌عنوان یک نماد اساسی از ارزش‌های مشترک به شکل‌گیری رفتارهای افراد در هر جامعه‌ای کمک می‌کند، (روتن و گلیسن^۱، ۲۰۱۰ و گراناتو و دیگران، ۱۹۹۶) به تنهایی مورد مطالعه قرار نگرفته و نتیجتاً ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی در تحقیقات اقتصاددانان به‌عنوان یک متغیر خاص مورد توجه قرار نگرفته است. (لندز^۲، ۱۹۹۸) هر چند در سال‌های اخیر توجه به این متغیرها نظیر سرمایه اجتماعی در میان اقتصاددانان افزایش یافته است. (روتن و گلیسن، ۲۰۱۰)

سه. از جمله موانع دیگر توجه به عوامل فرهنگی را می‌توان به تفاوت در علل رشد اقتصادی از دیدگاه اقتصاددانان سیاسی و جامعه‌شناسان سیاسی اشاره داشت. هر کدام از این دیدگاه‌ها به‌واسطه سطح تحلیل متفاوت مرتبط با فرضیات و قضایای رفتار انسانی، علل منحصربه‌فردی برای رشد اقتصادی در نظر می‌گیرند. (گراناتو و دیگران، ۱۹۹۶)

البته عوامل فرهنگی به تنهایی نمی‌توانند تمام تغییرات بین‌کشوری در میزان توسعه اقتصادی را تبیین نمایند. چرا که شواهد نشان می‌دهد هر اقتصادی به‌واسطه عوامل کوتاه‌مدت نظیر شوک تکنیکی یا شرایط پیش‌بینی نشده می‌تواند تحت تأثیر قرار گرفته و نرخ‌های رشد متفاوتی را از سالی به سال دیگر تجربه کند. این تغییرات سریع نمی‌تواند ناشی از اثرات عوامل فرهنگی بر روی اقتصاد کشورها باشد. اقتصاد جوامع و نهادهای

1. Rutten & Gelissen

2. Lands

سیاسی ممکن است با همدیگر متفاوت باشند. به عنوان مثال پیش از سال ۱۹۴۵ کره شمالی و کره جنوبی دارای فرهنگ مشترک بوده اند، اما عملکرد اقتصادی کره جنوبی پس از آن بسیار برتر بوده است.

از طرف دیگر شواهدی وجود دارد که نشان می دهد تفاوت های فرهنگی بخش مهمی از داستان اند. در طول ۵ دهه گذشته تأثیرات اقتصادی کنفوسیوسی در شرق آسیا نتایج بسیار گسترده تری از سایر نواحی را به وجود آورده است. این مسئله نشان می دهد که علی رغم این واقعیت که کشورهای شرق آسیا دارای گونه های متنوعی از نهادهای اقتصادی و سیاسی اند، از رشد اقتصادی تقریباً یکسان و سریعی برخوردار بوده اند. در مقابل در طول دوره مشابه، اقتصاد اکثریت کشورهای آفریقا دارای رشد آهسته ای بوده است. شواهد هم در سطح جمعی و هم در سطح فردی مؤید این نکته است که علی رغم اهمیت تأثیر نهادهای سیاسی و اقتصادی در رشد اقتصادی کشورها، متغیرهای فرهنگی نیز از جمله عوامل مهم تأثیر گذارند.

برخی دیگر از ادبیات مرتبط با تأثیر گذاری عوامل فرهنگی بر روی توسعه اقتصادی بر اهمیت عوامل انگیزشی در فرایند رشد تأکید دارند. (گراناتو و دیگران، ۱۹۹۶) این ادبیات نشان می دهد که انگیزه پیشرفت عنصر اساسی در فرایند رشد و توسعه اقتصادی است. ادبیات انگیزشی بر نقش عوامل فرهنگی در توسعه اقتصادی تأکید می نمایند. این ادبیات با تحقیقات تاریخی وبر (۱۹۰۵)، (تاوونی^۱، ۱۹۲۶ و ۱۹۵۵)، مطالعه موردی (هریسون^۲، ۱۹۹۲) مطالعه نهاد، تغییرات نهادی و عملکرد اقتصادی (نورث^۳، ۱۹۹۰) و کار تجربی (مک کللند^۴ و همکاران ۱۹۵۳ و مک کللند، ۱۹۶۱) بر روی انگیزه پیشرفت امتداد داشته و از طریق مطالعات اینگلهارت (اینگلهارت، ۱۹۷۱؛ ۱۹۷۷ و ۱۹۹۰) توسعه یافته است. در حالی که تحقیقات قبلی بیشتر بر روی نتایج سیاسی نظام ارزش ها تأکید داشته اند، تحقیقات و مطالعات اخیر بیشتر به سمت نتایج اقتصادی تغییر رویه داده اند.

مک کللند و همکاران (۱۹۵۳) و مک کللند (۱۹۶۱) بر روی انگیزه پیشرفت که بر اساس نظریه وبر ساخته شده بود، کار کرده اند با این تفاوت که تمرکز آنها بر روی ارزش هایی بود که کودکان را با والدین شان، با مدرسه و سایر نهادهای جامعه پذیری درگیر می کرد.

1. Tawney

2. Harrison

3. North

4. Mc Clelland

فرضیه او این بود که برخی از جوامع بر روی پیشرفت اقتصادی به عنوان یک هدف مثبت تأکید بیشتری دارند، در حالی که برخی دیگر از جوامع تأکید کمتری دارند. نتایج به دست آمده نشان داد، فرهنگ‌هایی که بر دستاوردهای اقتصادی تأکید بیشتری داشته و این ارزش‌ها را به کودکان انتقال داده‌اند نسبت به جوامعی که این فرهنگ از شدت کمتری برخوردار است، از میزان بالاتری از رشد اقتصادی برخوردارند. تحقیقات صورت گرفته توسط (لنسکی^۱، ۱۹۶۳) و (آلوین^۲، ۱۹۸۶) نشان داد که کاتولیک‌ها و پروتستان‌ها در آمریکا تفاوت مهمی در تأکید بر روی اهمیت چیزهایی که باید به کودکان‌شان یاد بدهند دارند. از همین رو این دو آیین از دستاوردهای اقتصادی متفاوتی نیز برخوردارند.

نورث (۱۹۹۰ و ۲۰۰۵) می‌گوید که تفاوت میان کشورهای فقیر و غنی به تفاوت در باورهای آنها بر می‌گردد. به اعتقاد وی، ذهن افراد مدل‌های ذهنی مختلفی را برای توصیف محیط پیرامون پیشنهاد می‌کند. هنگامی که پاسخ‌های محیطی، بر مدل‌های ذهنی یکسانی در بیشتر اوقات تأیید می‌کنند، آنها تا اندازه‌ای تثبیت می‌شوند. نورث این مدل‌های ذهنی نسبتاً تبلور یافته را «باور» و به هم پیوستگی باورها را «نظام باورها» نامیده است. به اعتقاد نورث رابطه نزدیکی میان مدل‌های ذهنی، نظام باورها و نهادها وجود دارد، به گونه‌ای که نهادها از نظام باورها استخراج می‌شوند. (متوسلی و زبیری، ۱۳۹۲) همچنین نتایج تحقیقات گراناتو و دیگران (۱۹۹۶) نشان داد که عوامل فرهنگی بر روی توسعه اقتصادی تأثیر گذارند. از طریق فرهنگ می‌توان به نظامی از ارزش‌های مشترک اساسی رجوع کرد که می‌تواند به شکل‌دهی رفتار افراد در جامعه مشخص کمک نماید. (گراناتو و دیگران، ۱۹۹۶) وی معتقد است در بیشتر جوامع پیش از انقلاب صنعتی این نظام‌های ارزشی از دین و تغییرات بسیار آهسته منتج می‌شده است. اما در شروع روند صنعتی شدن و مدرنیزاسیون، نظام‌های ارزشی به سوی سکولار شدن، عقلانیت و باز بودن به سوی تغییرات بیشتر حرکت کرده است، در حالی که در جوامع ماقبل صنعتی فرهنگ به‌طور واقعی با انباشت اقتصادی افراد و تغییرات اجتماعی دشمنی داشته است. چرا که هم در مسیحیت قرون وسطی و هم فرهنگ کنفوسیوسی سنتی، سودافزایی و کارآفرینی امری مذموم تلقی می‌شده است.

در مقابل این ایده که بخشی از رشد اقتصادی ناشی از عوامل فرهنگی است مقاومت‌های قابل توجهی نیز وجود دارد. از جمله دلایل این مقاومت می‌توان به این نکته اشاره نمود

1. Lenski

2. Alwin

که ارزش‌های فرهنگی به‌طور وسیعی به‌عنوان خصوصیات دائمی و پراکنده جوامع در نظر گرفته می‌شود و بنابراین اگر بپذیریم که ارزش‌های فرهنگی از جمله عناصر تأثیرگذار بر رشد اقتصادی است، این امر تا حدود زیادی ناامیدکننده خواهد بود چرا که فرهنگ جوامع را نمی‌توان به‌راحتی و به‌سرعت تغییر داد.

(پریور^۱، ۲۰۰۵) ادعا می‌کند که تحقیقات وی نشان می‌دهد که هیچ‌گونه رابطه‌ای بین قوت ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی با موفقیت اقتصادی و رشد اقتصادی وجود ندارد. وی همچنین معتقد است که به‌نظر می‌رسد ارزش‌های فرهنگی هیچ ارتباطی با نظام‌های اقتصادی نداشته و دارای یک رابطه مبهم با سطح توسعه اقتصادی است. از این‌رو برخلاف باور عمومی، دانش مرتبط با چنین ارزش‌هایی نمی‌تواند برای درک رشد اقتصادی یا تفاوت در سطح توسعه اقتصادی یا نظام‌های اقتصادی در کشورهای مختلف به ما کمک کند.

با این درک از ادبیات مرتبط، اکنون نیاز است مجدداً به سؤالات محوری این مقاله بپردازیم که آیا ارزش‌های فرهنگی در سطح خرد می‌توانند بر روی توسعه اقتصادی در سطح کلان اثرگذار باشند؟ و آیا میزان اثرگذاری آنها به‌اندازه اثرگذاری عوامل و متغیرهای اقتصادی است؟. آیا میزان اثرگذاری عوامل فرهنگی بر روی توسعه اقتصادی بر حسب مناطق جغرافیایی از الگوهای متفاوتی برخوردار است؟

با استفاده از داده‌های به‌دست آمده از مطالعات بین کشوری صورت گرفته طی سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۰ تلاش می‌کنیم به سؤالات فوق پاسخ داده و نشان دهیم که آیا یک رابطه روشنی میان ارزش‌های فرهنگی و سطح توسعه و میزان توسعه اقتصادی در میان کشورها و مناطق جغرافیایی وجود دارد یا نه؟

منابع داده‌ها

به‌منظور پاسخگویی به سؤالات فوق به تحلیل ثانویه داده‌های زیر اقدام شده است: پیمایش ارزش‌های جهانی^۲ (۲۰۱۰ و ۲۰۱۵)، داده‌های بانک جهانی (سرمایه‌گذاری خارجی مستقیم)^۳ (۲۰۱۸) World Bank National Accounts Data, and Oecd National Accounts Data Files.

1. Pryor

2. WVS (World Values Survey)

3. Data World Bank (Foreign Direct Investment)

شاخص‌ها

برای اندازه‌گیری میزان تأکید بر ارزش کار در خانواده از داده‌های پیمایش جهانی ارزش‌ها (۱۹۹۵-۲۰۱۵) موج‌های پنجم و ششم استفاده شده است. شاخص مذکور براساس نمره میانگین به‌دست آمده از ۱۲۰۰ نمونه از افراد ۱۸ تا ۸۵ ساله در پاسخ به دو سؤال زیر (جدول ۱) برای هر کشور تهیه شده است. به‌منظور حفظ روایی مطالعه از ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه ساختار یافته که توسط تیم تحقیق مورد بررسی قرار گرفته، استفاده شده است. همچنین از شیوه مصاحبه رو در رو برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. نمونه‌گیری مورد استفاده ترکیبی از روش احتمالی و طبقه‌بندی بوده است. به‌منظور ارتقاء پایایی، دانشمندان علوم اجتماعی در مؤسسات دانشگاهی هر کشور وظیفه مدیریت مطالعه را برعهده داشته و تلاش شده است عدم پاسخگویی به حداقل رسانده شود.

۱۰۰

جدول ۱: نشانگر توجه به ارزش کار در خانواده

اهمیت آموزش پشتکار و سخت‌کوشی به کودکان در خانواده ۰-۱۰۰
تأکید بر اهمیت کار در زندگی ۱-۴

این داده‌ها از بدون اهمیت تا اهمیت کامل رتبه‌بندی شده است. و همچنین برای سنجش میزان سرمایه‌گذاری خالص خارجی از میانگین سال‌های ۱۹۹۵-۲۰۱۰، داده‌های ۲۰۱۸ بانک جهانی (سرمایه‌گذاری خارجی مستقیم) استفاده شده است.

برای سنجش میزان پس‌انداز از میانگین سال‌های ۱۹۹۵-۲۰۱۰ از (Gs) World Bank National Accounts Data, and Oecd National Accounts Data Files برای سنجش رشد جمعیت از نرخ رشد جمعیت سازمان ملل و داده‌های بانک جهانی و برای سنجش توسعه اقتصادی از میانگین شاخص تولید ناخالص داخلی^۱ طی سال‌های ۱۹۹۵-۲۰۱۰ استفاده شده، که هر سه شاخص نسبی است.

دوره زمانی داده‌های این مطالعه ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۵ است و شامل ۱۰۹ کشور می‌شود. به‌منظور افزایش درستی و صحت اطلاعات، هم صورت‌های استاندارد توسط بانک جهانی تدوین شده است و هم صندوق اعتماد برنامه‌ریزی منطقه‌ای برای بهبود سیستم‌های آماری و افزایش ظرفیت آنها برای تولید داده‌های معتبر ایجاد شده است. همچنین از

1. GDP

داده‌های صندوق بین‌المللی پول^۱، سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۲ و شبکه بین‌المللی نظرسنجی خانگی^۳ استفاده شده است.

نتایج و یافته‌ها

پس از طرح سؤالات مطالعه در انتهای بخش مرور ادبیات نظری، در این بخش تلاش می‌شود ادعاهای نظری مطرح‌شده مورد آزمون تجربی واقع گردیده و پاسخی به آنها داده شود.

جدول ۲: میانگین شاخص‌های توسعه اقتصادی، ارزش کار در خانواده، رشد جمعیت، پس‌انداز و سرمایه‌گذاری بر حسب نواحی جغرافیایی

نواحی	میانگین توسعه اقتصادی ۱۹۹۵-۲۰۱۰	ارزش کار در خانواده ۱۹۹۵-۲۰۱۵	میانگین رشد جمعیت ۱۹۹۵-۲۰۱۵	میانگین پس‌انداز (درصد از GDP) ۱۹۹۵-۲۰۱۰	میانگین سرمایه‌گذاری از ۱۹۹۵-۲۰۱۰
آسیا	۲/۶۶	۲/۴۷	۱/۵۷	۲۸/۸	۱۰۲۳۲۲۰۷۴۹۸/۹۰۱
اروپا	۳/۸	۲/۲۹	۰/۱۹	۲۱/۸۳	۱۸۱۲۲۶۷۳۵۳۴/۳۶۶
آفریقا	۲/۵۵	۲/۷۶	۲/۲۸	۱۹/۶	۱۱۰۷۶۳۵۷۶۳/۷۳۸
آمریکای شمالی	۱/۹۲	۲/۱۹	۱/۱۵	۲۰/۵۳	۸۲۶۳۲۹۵۶۹۱۹/۸۳۷
اقیانوسیه	۳/۸۵	۲/۰۴	۱/۲۲	۲۰/۲۵	۹۳۶۰۵۲۴۶۲۵/۶۴۲
آمریکای جنوبی	۲/۴	۲/۰۵	۱/۱۶	۱۸/۱۲	۷۲۵۳۱۵۰۳۲۷/۴۹۱
کل	۳/۱۳	۲/۳۸	۱/۰۶	۲۲/۶۴	۱۴۹۵۹۵۵۷۹۰۱/۷۸۱
حداقل	۱/۴۵	۱/۴۳	-۱/۱۸	-۸/۲	۲۳۵۲۹۲۹۳/۳
حداکثر	۷/۹۱	۳/۱۲	۳/۳۸	۵۲/۹۷	۱۹۵۶۰۴۲۶۶۶۶/۶

پیش از پاسخ به سؤالات مطروحه لازم است نمای کلی از وضعیت کشورهای مورد مطالعه برحسب مناطق جغرافیایی ارائه گردد. جدول فوق نشان می‌دهد که کمترین میزان ارزش کار متعلق به اقیانوسیه و بیشترین میزان ارزش کار متعلق به آفریقا است. همچنین بیشترین میزان توسعه اقتصادی مربوط به اقیانوسیه و کمترین آن مربوط به آمریکای شمالی و بیشترین میزان میانگین پس‌انداز ۱۹۹۵-۲۰۱۰ درصد از جی.دی.پی. مربوط به آسیا با ۲۸/۸ درصد و کمترین آن مربوط به آمریکای جنوبی است. پس از شناخت کلی از متغیرهای مطالعه به سؤالات مطروحه پاسخ داده می‌شود.

1. IMF
2. OECD
3. IHSN

الف. برای پاسخ به سؤال اول، اقدام به بررسی همبستگی بین متغیر ارزش کار در خانواده، متغیر میزان پس انداز، متغیر میزان سرمایه گذاری و متغیر میزان رشد جمعیت با میزان توسعه اقتصادی گردید. جدول زیر وضعیت رابطه این متغیرها را نشان می دهد. جدول ۳: رابطه همبستگی بین متغیرهای ارزش کار، میزان پس انداز، میزان سرمایه گذاری و رشد جمعیت با میزان توسعه اقتصادی کشورها

میزان توسعه اقتصادی	همبستگی خالص میزان توسعه اقتصادی با کنترل سایر متغیرها	
ضریب همبستگی	۰/۵۴۲(**)	۰/۴۶۱۹(**)
سطح معنی داری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
ضریب همبستگی	۰/۴۷۱(**)	۰/۳۵۹۶(**)
سطح معنی داری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۷
ضریب همبستگی	۰/۰۵۲	۰/۴۴۸۵(**)
سطح معنی داری	۰/۶۸۸	۰/۰۰۰
ضریب همبستگی	-۰/۴۶۴(**)	-۰/۰۳۹۰
سطح معنی داری	/۰۰۰	۰/۷۷۷

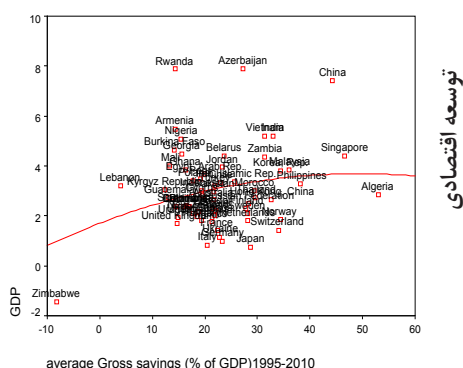
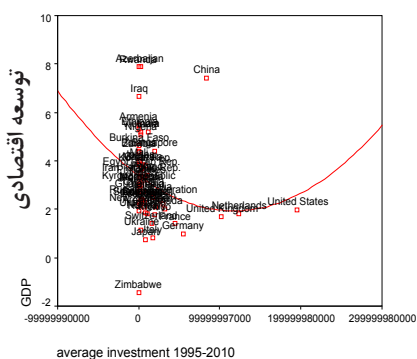
با توجه به جدول فوق بین شاخص ارزش کار در خانواده، متغیر میزان سرمایه گذاری و متغیر میزان رشد جمعیت با میزان توسعه اقتصادی رابطه وجود دارد. با این حال با کنترل متغیرهای مستقل حاضر در مدل، میزان همبستگی و سطح معنی داری میان هریک از متغیرهای مستقل با متغیر وابسته (میزان توسعه اقتصادی) تغییر پیدا می کند. براساس این نوع از همبستگی، با کنترل متغیرهای مستقل دیگر، رابطه بین متغیر ارزش کار در خانواده با میزان توسعه اقتصادی همچنان بیشترین میزان و معنی دار است. رابطه میان رشد جمعیت و میزان توسعه اقتصادی هم معنی دار است. میزان سرمایه گذاری خارجی که رابطه معکوس داشته، از حالت معنی داری خارج شده و رابطه بین میزان پس انداز با توسعه اقتصادی در مقایسه با شکل اولیه، از همبستگی معنی دار و سطح بالایی برخوردار شده است. بنابراین پاسخ سؤال اول مثبت است و بین شاخص های مذکور رابطه هم تغییری وجود دارد و جوامعی که میزان تأکید بر ارزش کار در خانواده در آنها بیشتر بوده، میزان توسعه اقتصادی آنها هم بیشتر بوده است. این شرایط بر رابطه بین رشد جمعیت و توسعه اقتصادی نیز حاکم بوده است. در حالت کلی کشورهایی که از نرخ رشد جمعیت بالایی

برخوردار بوده‌اند، از میزان رشد اقتصادی بالایی نیز برخوردار بوده‌اند. این همبستگی حتی در صورت کنترل سایر متغیرها نیز حاکم بوده و نشانگر نقش قوی متغیرهای فرهنگی و جمعیتی در توسعه اقتصادی جوامع می‌باشد.

اگرچه ممکن است در آزمون‌های چند متغیره برخی از این روابط از میزان و سطح معنی‌داری متفاوتی برخوردار باشند.

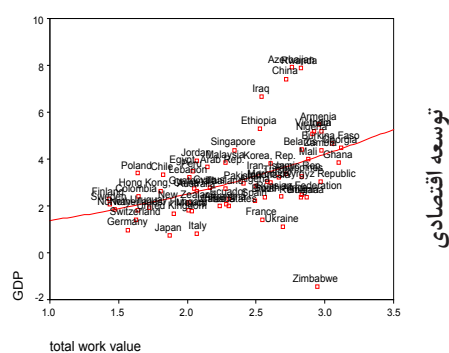
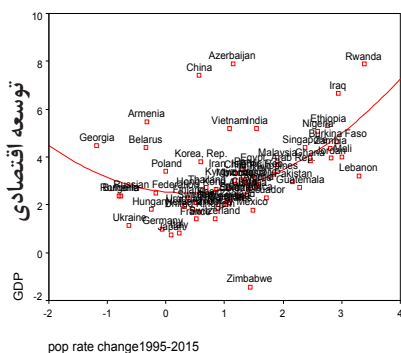
ب. بعد از پاسخ به سؤال اول اکنون می‌خواهیم به این سؤال پاسخ دهیم که آیا تفاوتی در میزان رابطه بین متغیرهای فرهنگی و متغیرهای اقتصادی بر روی توسعه وجود دارد یا نه؟ و به زبان دیگر وزن کدام دسته از متغیرها در اثرگذاری بر روی توسعه اقتصادی بیشتر است. برای پاسخ به این سؤال شکل گرافیکی روابط دو به دوی متغیرها به همراه ضریب تعیین هر کدام محاسبه گردیده که در زیر آمده است.

۱۰۳



ب. شاخص میزان سرمایه‌گذاری خارجی ۱۹۹۵-۲۰۱۰

الف. شاخص میزان پس‌انداز ۱۹۹۵-۲۰۱۰



د. شاخص میزان رشد جمعیت ۱۹۹۵-۲۰۱۰

ج. شاخص میزان ارزش کار در خانواده

در میان جوامع ۱۹۹۵-۲۰۱۰

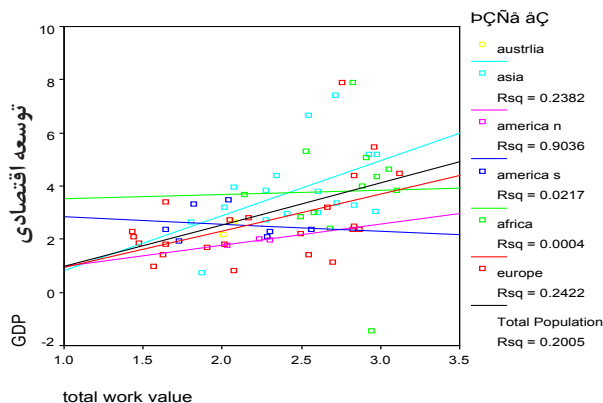
شکل ۱: رابطه بین شاخص‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی با میزان توسعه اقتصادی در کشورهای مورد مطالعه ۱۹۹۵-۲۰۱۰

- داده‌های جدول ۳ نشان‌دهنده وجود روابط هم‌تغییری غیر خطی بین میزان پس‌انداز در جامعه با میزان توسعه اقتصادی می‌باشد و این رابطه معنی‌دار است. شکل الف در ادامه نشان می‌دهد که چگونه در ابتدا با افزایش میزان پس‌انداز بر میزان توسعه اقتصادی افزوده می‌شود اما سپس مجدداً با افزایش بیشتر میزان پس‌انداز از میزان توسعه اقتصادی کاسته می‌شود. با توجه به داده‌ها و رابطه مذکور انتظار می‌رود با فرا رفتن میزان پس‌انداز در جامعه از نقطه عطف، با کاهش سطح توسعه در جوامع مواجه باشیم. میزان ضریب تعیین این رابطه برابر با $0/0672$ است.

- بررسی رابطه بین میزان سرمایه‌گذاری خارجی در ۱۰۹ کشور (جدول فوق) با میزان توسعه اقتصادی نشان می‌دهد که یک رابطه مستقیم و معنی‌دار و در عین حال غیرخطی میان میزان سرمایه‌گذاری خارجی در جوامع با میزان توسعه اقتصادی وجود دارد. توجه به نوع رابطه ترسیم شده در شکل ب مؤید این نکته است که انتظار می‌رود با فرا رفتن سطح سرمایه‌گذاری خارجی از یک نقطه عطف، ابتدا با کاهش سطح توسعه و سپس در ادامه با افزایش میزان سرمایه‌گذاری‌ها مجدداً با افزایش سطح توسعه اقتصادی مواجه باشیم. میزان ضریب تعیین این رابطه برابر با $0/0420$ است.

- میان شاخص ارزش کار در خانواده در میان کشورهای مورد مطالعه با توسعه اقتصادی این جوامع رابطه مستقیم وجود دارد و توجه به نوع رابطه ترسیم‌شده در شکل ج نشان می‌دهد که گسترش تأکید بر ارزش کار در خانواده‌ها به‌طور مستقیم و خطی می‌تواند منجر به توسعه اقتصادی در این جوامع گردد. در میان چهار متغیر مورد بررسی، تنها متغیر تأکید بر ارزش کار است که از یک رابطه خطی برخوردار است.

سؤال بعدی این بود که الگوهای اثرگذاری ساختارهای فرهنگی (ارزش‌های حاکم بر خانواده‌ها) بر روی توسعه اقتصادی در جوامع مختلف چگونه است؟ بررسی متغیر تأکید بر ارزش کار در خانواده‌ها با لحاظ مناطق جغرافیایی متفاوت، نشان‌دهنده اثر متفاوت این متغیر بر روی توسعه اقتصادی در جوامع مختلف است. شکل زیر رابطه بین تأکید بر ارزش کار در خانواده‌ها با میزان توسعه اقتصادی در مناطق جغرافیایی طی سال‌های ۱۹۹۵-۲۰۱۰ را نشان می‌دهد.



شکل ۲: رابطه میزان ارزش کار در خانواده‌ها با توسعه اقتصادی در میان مناطق جغرافیایی ۱۹۹۵-۲۰۱۰

توجه به میزان ضریب تعیین هر کدام از مناطق جغرافیایی با توسعه اقتصادی نشانگر اثر گذاری متفاوت متغیرهای فرهنگی بر روی توسعه در جوامع مختلف است. - نهایتاً، میان شاخص رشد جمعیت در میان ۱۰۹ کشور مورد بررسی طی سال‌های ۱۹۹۵-۲۰۱۰ با توسعه اقتصادی یک رابطه غیرخطی مستقیم وجود دارد. توجه به نوع رابطه ترسیم شده در شکل د نشان می‌دهد که اگرچه در ابتدا با افزایش میزان رشد جمعیت با کاهش میزان توسعه اقتصادی در میان کشورها مواجه هستیم، اما در ادامه با افزایش بیشتر نرخ رشد جمعیت بر میزان توسعه این نوع از کشورها نیز افزوده شده است. اکنون پس از بررسی روابط میان چهار متغیر مورد نظر با متغیر توسعه اقتصادی به دنبال پاسخ به سؤال دیگر این مطالعه هستیم که در یک مدل جمعی اثر کدام یک از این متغیرها بر متغیر توسعه اقتصادی بیشتر است و سیاست‌گذاران در جوامع و به‌ویژه در جامعه ایران ضرورت دارد نسبت به کدام نوع از متغیرها توجه بیشتری نشان دهند. برای پاسخ به این سؤال مدل چند متغیره از متغیرهای مورد بررسی در زیر نشان داده می‌شود.

جدول ۴: خلاصه مدل رگرسیونی

مدل	ضریب تعیین	مجدور ضریب تعیین	مجدور ضریب تعیین تصحیح شده	خطای استاندارد تخمین
۱	۰/۴۴۶ (a)	۰/۱۹۹	۰/۱۸۵	۱/۵۱۴۹۸

مدل	ضریب تعیین	مجذور ضریب تعیین	مجذور ضریب تعیین تصحیح شده	خطای استاندارد تخمین
۲	۰/۵۸۱ (b)	۰/۳۳۷	۰/۳۱۳	۱/۳۹۰۶۸
۳	۰/۶۵۳ (c)	۰/۴۲۷	۰/۳۹۵	۱/۳۰۵۰۳

A Predictors: (Constant), تأکید بر ارزش کار

B Predictors: (Constant), تأکید بر ارزش کار, متوسط پس انداز از تولید ناخالص داخلی طی

سال های ۲۰۱۰-۱۹۹۵

C Predictors: (Constant), تأکید بر ارزش کار, متوسط پس انداز از تولید ناخالص داخلی طی

سال های ۲۰۱۰-۱۹۹۵

متوسط نرخ رشد جمعیت طی سال های ۲۰۱۰-۱۹۹۵

۱۰۶

جدول ۵: ضرایب مدل رگرسیونی

معنی داری	آماره T	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		مدل
		بتا	خطای استاندارد	بی	
۰/۰۱۲	-۲/۵۸۹		۱/۰۲۷	-۲/۶۶۰	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۳/۹۳۴	۰/۴۲۱	۰/۳۷۰	۱/۴۵۷	تأکید بر ارزش کار
۰/۰۰۱	۳/۶۷۴	۰/۳۸۲	۰/۰۲۰	۰/۰۷۳	متوسط پس انداز از تولید ناخالص داخلی طی سال های ۲۰۱۰-۱۹۹۵
۰/۰۰۵	۲/۹۰۸	۰/۳۰۹	۰/۱۸۱	۰/۵۲۷	متوسط نرخ رشد جمعیت طی سال های ۲۰۱۰-۱۹۹۵

A: رشد اقتصادی

همچنان که در مدل رگرسیونی مشاهده می شود اثر بتای تأکید بر ارزش کار بر روی رشد اقتصادی بیش از متغیر اقتصادی پس انداز می باشد و اثر متغیر جمعیتی هم به اندازه متغیر اقتصادی است. در این مدل، متغیر اقتصادی متوسط سرمایه گذاری خارجی طی سال های ۲۰۱۰-۱۹۹۵ از معادله خارج شده است. اگرچه این وضعیت به واسطه سطح معنی داری این متغیر بوده است، اما بررسی بتای متغیرهای خارج شده از مدل نشان دهنده وزن کم این متغیر ۰/۰۳۱- بر روی متغیر وابسته بوده است. (عدد ۰/۰۳۱- در جدول ۵ دیده نمی شود. زیرا همان طور که گفته شد مربوط به وزن سرمایه گذاری خارجی است که به واسطه عدم معنی داری از مدل خارج شده است.)

نتیجه‌گیری

طی دهه‌های گذشته که سیاست‌گذاران در سطح جهان و در ایران به دنبال راه‌هایی برای توسعه بوده‌اند، تمرکز صرف هم در سطح اجرایی دولت‌ها و در سطح دانشگاهی بیشتر یا قریب به تمام بر شناسایی متغیرهای اقتصادی برای پیش‌برد توسعه اقتصادی در جامعه بوده است. این امر تا بدان جا پیش رفته که امر توسعه اقتصادی به عنوان یک موضوع اقتصادی صرف مطرح گردیده است. با این حال مرور نتایج مرتبط با توسعه اقتصادی در جوامع مختلف بر نتایج متناقضی در دسترسی به توسعه در میان کشورها و مناطق جغرافیایی دلالت داشته و ضرورتاً انتخاب یک استراتژی واحد اقتصادی منجر به توسعه اقتصادی مشابه برای همه جوامع نشده است. از این رو این سؤال مطرح گردید که نتیجه متفاوت در توسعه اقتصادی ناشی از چه امری می‌تواند باشد. طی سال‌های اخیر توجه به عوامل دیگر نظیر متغیرهای اجتماعی و فرهنگی به عنوان متغیرهای اثرگذار در توسعه اقتصادی و تأثیر آن بر روی مدیریت کلان جامعه در میان کشورهای توسعه یافته بیشتر شده است. از جمله این مطالعات می‌توان به اثر گرایش به کلیسا و باورهای مذهبی بر روی رشد اقتصادی (بارو و مک کلرلی^۱، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۶)، تأثیر تفاوت‌های فرهنگی بر میزان متفاوت رشد اقتصادی جوامع (هافستد^۲، ۱۹۸۰؛ فرانک^۳ و دیگران، ۱۹۹۱ و کاپاس^۴، ۲۰۱۷)، تأثیر فرهنگ سیاسی بر روی شاخص‌های کلان اقتصادی (جکمن و میلر^۵، ۱۹۹۶) و مطالعات نورث (۱۹۹۹؛ ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵) اشاره داشت که تفاوت میان کشورهای فقیر و غنی را در تفاوت میان باورهای آنها می‌داند. (متوسلی و دیگران، ۱۳۸۷ و متوسلی و زبیری، ۱۳۹۲)

با این حال به نظر می‌رسد کمتر اثر متغیرهای فرهنگی و اجتماعی در سطح خرد بر روی متغیرهای کلان اقتصادی به بحث گذاشته و بررسی شده باشد. یکی از دلایل عمده این امر می‌تواند ناشی از فقدان داده‌های استاندارد بین کشوری در مورد متغیرهای فرهنگی و اجتماعی باشد. این مقاله به دنبال پاسخگویی به این سؤالات بود که: الف. آیا عوامل فرهنگی (ارزش‌ها) در سطح خرد می‌توانند بر روی توسعه اقتصادی در سطح کلان اثرگذار باشند؟ ب. آیا میزان اثرگذاری آنها به اندازه اثرگذاری عوامل و متغیرهای

1. Barro and Mc Clarly
2. Hofstede
3. Franke
4. Kapas
5. Jackman & Miller

اقتصادی است؟ و ج. آیا میزان اثرگذاری عوامل فرهنگی بر توسعه اقتصادی بر حسب مناطق جغرافیایی از الگوهای متفاوتی برخوردار است؟

مطالعه حاضر با توجه به شواهد و داده‌های موجود نشان داد که متغیرهای فرهنگی و اجتماعی در سطح خرد نظیر اهمیت آموزش پشتکار و سخت‌کوشی به فرزندان و اهمیت کار در زندگی می‌توانند بر روی متغیر کلان اقتصادی نظیر توسعه تأثیرگذار باشند. (جدول ۳) این نتایج و شواهد نشانگر اهمیت ارزش‌ها در میان افراد و خانواده‌ها بوده و ضرورت توجه به آنها را نشان می‌دهد. بررسی تجربی صورت گرفته در این مطالعه نشان داد که متغیر فرهنگی تأکید بر ارزش کار بر توسعه اقتصادی در میان ۱۰۹ کشور مورد بررسی اثرگذار بوده است. رابطه مذکور به اشکال مختلف در آزمون‌های آماری صورت گرفته مورد تأیید قرار گرفت. این وضعیت اهمیت توجه به ارزش‌ها و اهمیت توجه به نهادهای تأثیرگذار بر روندهای ارزشی در جامعه، نظیر آموزش و پرورش و خانواده را نشان می‌دهد. از حیث پاسخگویی به هدف دوم مقاله، هم رابطه همبستگی و هم رابطه همبستگی جزئی نشان‌دهنده بیشترین همبستگی متغیر توسعه اقتصادی با متغیر فرهنگی (توجه به ارزش کار در خانواده) بوده است. همچنین بررسی اثر متغیرهای فرهنگی، جمعیتی و اقتصادی هم مؤید این نکته بوده است که وزن متغیر فرهنگی در تغییرات متغیر توسعه اقتصادی از سایر عوامل بیشتر است. بنابراین با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر ضرورت بازنگری در سیاست‌های توسعه‌ای به‌ویژه از نوع اقتصادی در جامعه ایران لازم به‌نظر می‌رسد. شاید در مباحث کلان در طی سال‌های اخیر از منظر تحلیل منطقی توجه به متغیرهایی از حوزه‌های غیر اقتصادی در میان مباحث دانشگاهی مطرح گردیده باشد، اما مطالعه حاضر از منظر تجربی و اثبات وجود رابطه قوی‌تر نسبت به سایر متغیرها، ضرورت توجه به متغیرهای فرهنگی به‌ویژه در سطوح خرد و خانواده‌ها را بیش از پیش آشکار می‌کند. توسعه نتیجه اثرگذاری یک عامل واحد نیست، بلکه مجموعه‌ای از عوامل از حوزه‌های مختلف زمینه‌ساز توسعه جامعه را فراهم می‌کنند.

در پاسخ به هدف سوم مقاله، تحلیل حاضر نشان داد که به‌غیر از متغیر تأکید بر ارزش کار در جوامع که رابطه خطی مثبت با متغیر توسعه اقتصادی دارد، سایر متغیرها دارای رابطه غیرخطی با متغیر توسعه اقتصادی بوده‌اند. از این منظر و در یک تحلیل آسان باید براساس این تحقیق مدعی شد که به ازای هر مقدار افزایش در اهمیت و تأکید بر ارزش کار در جامعه به‌شکل خطی، مواجه با افزایش توسعه اقتصادی در جوامع هستیم.

سایر متغیرها دارای رابطه غیر خطی با توسعه اقتصادی‌اند و بنابراین سیاست‌گذاران باید توانایی تشخیص نقاط عطفی را که در آن مسیر و روند اثرگذاری متغیرها بر روی متغیر توسعه اقتصادی تغییر می‌یابد، را داشته باشند و البته با توجه به اینکه این نقاط عطف از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است (شکل ۲)، تشخیص آن برای سیاست‌گذاران و مجریان امر مسئله‌ای تقریباً دشوار خواهد بود. همچنین با توجه به نتایج و شواهد موجود به نظر می‌رسد هر جامعه‌ای نیازمند یک مدل منحصر به فرد برای توسعه است. این ضرورت توجه مضاعف و همه‌جانبه در برنامه‌ریزی برای توسعه را نشان می‌دهد.

نهایتاً باید به این نکته اشاره کرد که در این مقاله به دنبال کشف سازوکارهای اثرگذاری متغیرهای فرهنگی بر متغیر اقتصادی نظیر توسعه نبودیم و این مطالعه می‌تواند به عنوان مقدمه، زمینه‌ای برای شروع مطالعات عمیق‌تر و با استفاده از تکنیک‌های دیگر آماری و یا کشف سازوکارهای اثرگذاری به شمار آید.

منابع

۱. متوسلی، محمود؛ سید محمدعلی حسین‌زاده و علی نیکونستی. (۱۳۸۷). بررسی علل تغییرات اجتماعی از نگاه نورث، ویلیامسون، گریف و لاکلو و موف. *جستارهای اقتصادی*. شماره ۱۰.
۲. متوسلی، محمود و هدی زبیری. (۱۳۹۲). انسجام اجتماعی؛ منشأ توسعه اقتصادی. *توسعه روستایی*. شماره ۲.
3. Alwin, D. F. (1986). Religion and Parental Child-Rearing Orientations: Evidence of a Catholic-Protestant Convergence. *American Journal of Sociology*. No. 92: 412-440.
4. Barro, R. J. & M. M. Rachel. (2003). Religion and Economic Growth Across Countries. *American Sociological Review*. No. 5: 760-781.
5. Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper and Row.
6. Franke, R. H.; G. Hofstede. & M. H. Bond. (1991). Cultural Roots of Economic Performance: a Research Note. *Strategic Management Journal*. 12(S1): 165-173.
7. Goheen, J.; M. N. Srinivas.; D. G. Karve. & M. Singer. (1958). India's Cultural Values and Economic Development: A Discussion. *Economic Development and Cultural Change*. Vol. 7. No. 1. Pp. 1-12
8. Granato, J.; R. Inglehart. & D. Leblang. (1996) Cultural Values, Stable Democracy, and Economic Development. *American Journal of Political Science*. 40(3): 680-696.
9. Granato, J.; R. Inglehart. & D. Leblang. (1996). The Effect of Cultural Values on Economic Development: Theory, Hypotheses, and Some Empirical Tests. *American Journal of Political Science*. 40(3): 607-631.
10. Harrison, Lawrence E. (1992). *Who Prospers?: How Cultural Values Shape Economic and Political Success*. New York, NY: Basic Books.
11. Hayek, F. A. (1949). The Meaning of Competition. In F. A. Hayek (Ed.), *Individualism and Economic Order* (Routledge and Kegan Paul, London). Pp. 92-106.
12. Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, Ca Sage.
13. <https://Data.worldbank.org/Indicator/Bx.klt.dinv.cd.wd>
14. <https://www.scribd.com/Document/396900693/Api-Ny-Gns-Ictr-Zs-Ds2-En-Excel-V2-10181724>.
15. Inglehart, R.; C. Haerperfer; A. Moreno; C. Welzel; K. Kizilova; J. Diez-Medrano; M. Lagos; P. Norris; E. Ponarin. & B. Puranen. (Eds.). (2014). World Values Survey: Round Six - Country-Pooled Datafile Version: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvsdocumentation/wv6.Jsp>. Madrid: Jd Systems Institute.
16. Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press
17. Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, Princeton University Press
18. Inglehart, R. (1971). The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-industrial Societies. *American Political Science Review*. No. 4: 991-1017.
19. Jackman, R. & R. Miller. (1996). A Renaissance of Political Culture?. *American Journal of Political Science*. 40(3). 632-659.
20. Kapás, J. (2017). *How Cultural Values Affect Economic Growth: a Critical Assessment of the Literature*. Ekon. Misao I Praksa Dbk. God Xxvi. Br.1. (265-285) J.
21. Landes, D. (1998). *The Wealth and Poverty of Nations: Why Some Are So Rich and Some*

- So Poor*. New York: w.w.Norton & co.
22. Lenski, G. E. (1963). *The Religious Factor*. New York: a Nchor-Doubleday.
23. Mc Clelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand.
24. Mc Clelland, D. & Et Al. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century- Crofts
25. Ntibagirirwa, S. (2009). Cultural Values, Economic Growth and Development. *Journal of Business Ethics*. No. 84. 297-311
26. Olson, N. (1982). *The Rise and Decline of Nations: Economic Growth, Stagflation and Social Rigidities*. Yale University Press. London: New Haven.
27. Ornatowski, G. K. (1996). Confucian Ethics and Economic Development: a Study of the Adaptation of Confucian Values to Modern Japanese Economic Ideology and Institutions. *Journal of Behavioral and Experimental Economics (Formerly the Journal of Socio-Economics)*. 25(5). 571-590
28. Pryor, L. F. (2005). National Values and Economic Growth. *The American Journal of Economics and Sociology*. Vol. 64. No. 2. Pp. 451-483
29. Rutten, R. & J. Gelissen. (2010). Social Values and the Economic Development of Regions. *European Planning Studies*. Vol. 18. Issue 6: 921-939. The Spatial Dimension of Social Capital
30. Tawney, R. H. [1926]. (1998). *Religion and the Rise of Capitalism*. Transaction Publishers. ISBN 0765804557
31. Tawney, R. H.[1922], (1955). *The Acquisitive Society*. Dover Publications. ISBN 0486436292
32. Weber, M. (1971). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Unwin.
33. Williamson, J. (1993). *Democracy and the Washington Consensus*. World Development 21, 1329-1336.

در این جستار نخست با بازنگری نقادانه در مفهوم‌سازی‌های سیاست‌های عمومی، که به‌ویژه دربرگیرنده سیاست‌های آموزشی و آموزش عالی نیز هست، این مفاهیم، مفهوم‌سازی مجدد شده‌اند که نیازمند جستارگشایی دامنه‌دار و ژرف کتابخانه‌ای بوده است. سپس، سیاست‌ها، فرایندها و رخدادهای برجسته آموزش و آموزش عالی در دوره قاجار و پهلوی، با رویکرد بازنگری نظام‌مند و نقادانه، با استفاده از اسناد و نگاه‌های علمی بازکاوی شده است. بر پایه یافته‌ها، به نظر می‌رسد سیاستمداران دوره پهلوی، به جای پی‌ریزی ساختار و سیاست‌های مناسب، بر اساس مطالعات علمی نظام‌مند و کنش مشارکتی بازیگران کلیدی سیستم، به گونه‌ای که بتواند به حل مشکلات نظام آموزشی در حال گسترش ایران بپردازد، بیشتر بر نهادهای دیوان‌سالار کنترل‌گر و سیاست نهادهای هم‌راستا تکیه می‌کردند که به گونه‌ای ناموزون و حتی فراقانونی گسترش می‌یافت. چنین وضعیتی می‌تواند بیانگر اراده تمامیت‌خواهانه و تمرکزگرایانه آن دوره در سیاست‌های آموزش عالی با رویکرد مهندسی اجتماعی باشد که سرانجام نیز چندان کامیابی نیافت.

■ واژگان کلیدی:

سیاستگذاری عمومی، سیاستگذاری آموزشی، سیاستگذاری آموزش عالی، دوران پهلوی

سیاستگذاری آموزشی و آموزش عالی در بستر سیاست‌های عمومی: از اواخر دوره قاجار تا پایان دوره پهلوی

حمید جاودانی

دانشیار مطالعات مدیریت آموزش عالی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
javadani99@gmail.com

عطیه سید رضا

دانشجوی دکترای گروه مدیریت آموزش عالی دانشگاه خوارزمی تهران
at.seyedreza@gmail.com

مقدمه

پس از بروز کاستی‌های روش‌های رئالیستی و رفتارگرایی در فرآیند تصمیم‌گیری، کنش و ارزیابی، زمینه پیدایش دانشی چندرشته‌ای که امکان دهد شکاف میان «نظر» و «کنش» را کاهش دهد، فراهم آمد. به این ترتیب، سیاست‌گذاری مسیری از پایش تا پویش و پیامد^۱ را پیش روی دولت‌ها می‌گشاید که امکان دستیابی به راه‌حل‌های مسئله را به‌دست می‌دهد. در کشورهای جنوبی که این دانش، همانند بسیاری از دانش‌های دیگر، با دیرکرد رسوخ می‌کند، مسائل ناشی از رشدنیافتگی، ملت - دولت و ساختارهای ناتمام و عقب‌ماندگی علمی نیز بدان افزوده می‌شود. (گزارش کمیسیون جنوب، ۱۳۷۶) نکته دارای اهمیت آن است که سیاست‌گذاری مانند رویکرد سیستمی، پس از نابسندگی روش‌های برآمده از اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی تجزیه‌گرا به عرصه علوم وارد شد (سادوسکی و دیگران، ۱۳۶۱) و به این ترتیب استفاده از دانش و علوم گوناگون برای پاسخگویی به مسائل چندگانه «جامعه» و «دولت در جریان برنامه و عمل» را اساس کار خود قرار داد. از طرفی، به‌نظر می‌رسد کژروی در سیاست‌گذاری‌های عمومی در کشورهایی مانند ایران، در نادیده انگاشتن مفاهیم پایه دیرینه شناختی، شناخت‌شناختی و هستارشناختی در این قلمروها ریشه دارد. شاید به همین دلیل باشد که بسیاری از آنچه که در ایران بسان سیاست عمومی انگاشته می‌شود، بیشتر بازتاب‌دهنده گونه‌ای از سیاست‌های خصوصی است که پوشش‌دهنده منافع افراد یا گروه‌های ویژه و برخوردار از قدرت است. بدون آنکه آسیب‌هایی که چنین سیاست‌های جداسازنده‌ای به دیگر قشرها وارد می‌آورند در فرایند سیاست‌گذاری یا حتی پس از کاربست، برآورده و جبران شود. (نورشاهی، ۱۳۷۵؛ ۱۳۷۷؛ فراستخواه، ۱۳۹۶؛ طالع، ۱۳۸۰ و جاودانی، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۸)

در ایران با گذر زمان که با گسترش بی‌رویه نهادهای آموزش عالی همراه بوده است، چنین به‌نظر می‌رسد که برای حل مسائل فزاینده نظام آموزشی، به‌جای انجام مطالعات ژرف و پیوسته و مشارکت نقش‌افزینان دانشگاهی در تصمیم‌گیری‌ها و چرخش امور این نظام، همچنان بر افزایش لایه‌های دیوان‌سالاری اداری نه چندان کارآمد، تکیه می‌شود. چنین رویکردی می‌تواند کیفیت خدمات ارائه شده دولت‌ها و عملکرد نهادهای آموزشی و آموزش عالی را با کاستی‌های پیچیده و فزاینده‌ای روبرو سازد. (اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰؛ صالحی، ۱۳۷۳؛ نفیسی، ۱۳۷۰؛ روشن‌نهاد، ۱۳۸۳؛ معین، ۱۳۹۱؛

ایمانی، ۱۳۸۲؛ غفرانی، ۱۳۸۲ و ۱۳۷۹ و مشبکی و خادمی، ۱۳۸۷)؛ از این رو، در بازه کنونی که به نظر می‌رسد آموزه‌های ناکام در قلمرو سیاست گذاری‌های آموزش عالی همچنان بازآموده می‌شوند، بازمفهوم‌سازی‌های^۱ نقادانه از سیاستگذاری‌های عمومی و آموزش عالی، به‌ویژه در مطالعات کیفی لازم به نظر می‌رسد و می‌تواند پایه‌ای نظری و استوار، برای بازکاوی ساختارها، فرایندها و عملکردهای سامانه سیاستگذاری در بخش آموزش و آموزش عالی، بسان یکی از بنیادی‌ترین خدمات اجتماعی پدید آورد. از این رو در این جستار، با نگاهی دیرینه‌شناختی در نظر است آموزه‌های پیشین در این زمینه، نخست در اواخر دوره قاجار و دوره پهلوی، با رویکردی علمی، نظام‌مند و نقادانه بازکاوی شود و به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

پرسش‌های زمینه‌ای:

۱. سیر دگرگشت^۲ سیاستگذاری آموزشی و آموزش عالی در اواخر دوره قاجار و دوران پهلوی چه فرایندی را پشت سر گذاشته است؟
۲. دگرگشت‌های ساختاری و رویکردهای حاکم بر آن چگونه بوده است؟
۳. عملکردها و فرایند سیاستگذاری آموزشی در اواخر دوره قاجار و دوران پهلوی چگونه بوده است؟
۴. سیاستگذاری آموزشی آموزش عالی در اواخر دوره قاجار و دوران پهلوی چه پیامدهایی را به همراه داشته است؟

کندوکاو نظری و دیرینه‌شناختی سیاست عمومی

ریشه‌یابی زبان‌شناختی سیاست: واژه سیاست از دیدگاه زبان‌شناختی، در زبان‌های یونانی، سانسکریت و لاتین ریشه دارد. ریشه یونانی Polis (دولت - شهر) و ریشه سانسکریت Pur (شهر) واژه لاتین Politia (دولت) را پدید آورده‌اند و سپس نیز واژه انگلیسی میانه Policie به وجود آمد که به انجام امور دولتی یا اداره دولت اشاره دارد.

با رویکردی دیرینه‌شناختی به مفهوم «سیاست عمومی»، ریشه آن را می‌توان در سده هجدهم و نوزدهم باز یافت؛ دورانی که، به پنداشت برخی اندیشه‌پردازان «امور سیاسی» و «اقتصاد سیاسی» در بسیاری از امور با یکدیگر همپوشانی داشتند. (نسلین^۳، ۲۰۰۸:

1. Reconceptualization

2. Evolution

3. Nesslein

۱۶۱۸) از دیدگاه دیرینه‌شناختی، جدای از سیاست‌گذاری‌های دوران باستان در ایران و یونان، سیاستگذاری کم‌وبیش نظام‌مند را می‌توان در نوشته‌هایی مانند: سیاست نامه (سیرالملوک)، خواجه نظام‌الملک و نصیحه‌الملوک محمد غزالی و... بسان دستاوردهای نهادهای دانش‌آفرین آن دوران (نظامیه‌ها) دید. هرچند بیشتر نویسندگان غربی، همچون دان^۱ (۲۰۰۷) می‌کوشند چنین دیرینه‌ای را تنها به کشورهای اروپایی که آن روزگار در دوره تاریکی به‌سر می‌بردند، کرانه‌دار سازند. با این همه، به‌نظر می‌رسد، تا پیش از آغاز انقلاب صنعتی در نیمه دوم سده هجدهم، هنوز دانش سیاستی همچون دیگر دانش‌ها جداسازی نشده بود که با روش‌شناسی ویژه‌ای انجام گیرد تا از دلبستگی‌ها و پیش‌داوری‌های سیاست‌های هر روزی در امان باشد. (دان، ۲۰۰۷: ۵)

اندیشه‌پردازانی مانند مونته‌سکیو، دیدرو و روسو و... از جمله پیشگامان این قلمرو دانش در سده هجدهم بودند. برای نمونه، روسو با نگارش دو رساله، در سده هجدهم، «گفتاری در باب نابرابری» (۱۷۵۴) و «قرارداد اجتماعی» (۱۷۶۲)، از پیشگامان علوم سیاستی به‌شمار می‌آید که بر انقلاب فرانسه، حقوق اساسی، تفکر نوین سیاسی، تدوین و جایگاه قانون در جامعه اثرگذار بوده است. روسو (۱۷۵۴) اندیشه سیاسی خود را با کندوکاو در اوان زندگی بشریت می‌آغازد. او می‌کوشد با درک درست و بازکاوی بخردانه روابط میان انسان و طبیعت از یک‌سو و روابط انسان‌ها پس از شکل‌گیری جوامع نخستین، از سوی دیگر، فلسفه و چگونگی شکل‌گیری شهر و سرانجام «جامعه مدنی» را با بهره‌گیری از زیست‌آزموده‌ها و خرد شگفت‌انگیز خویش به‌تصویر بکشد. (روسو، ۱۳۸۶ الف و ب) اندیشه بنیادی این کتاب بیانگر آن است که هرگونه مشروعیتی از مردم سرچشمه می‌گیرد. مشروعیت به مفهوم بیان و کاربست اراده و خواست‌های جمعی، نیازمند شکل‌گیری قراردادی بر پایه خواسته‌هایی است که انسان‌ها را به دور یکدیگر گردآورده است.

در نیمه دوم سده نوزدهم، همزمان با رشد صنایع که با تغییر در قشربندی‌های اجتماعی نیز همراه بود، گونه‌های دیگری از سیاستگذاری عمومی با رویکردی اثبات‌گرایانه و کمی‌گرایانه پدیدار شد، تا به‌گونه‌ای بتواند فراهم‌کننده منافع قشرهای نوپدید تازه به‌قدرت رسیده، باشد. برای نمونه، مکنزی (۱۸۵۰) که طرح وی بنیانی اثبات‌گرایانه و کمی‌داشت، از جمله پیشگامان پژوهش‌های سیاستی (تجربی) در بریتانیا در سده نوزدهم به‌شمار می‌آید. در اروپا گونه جدیدی از متخصصان دانش سیاستی [بیشتر فن‌سالاران و

دیوان سالاران] دست به اقداماتی زدند که بیشتر بر ضبط منظم داده‌های تجربی استوار بود. بازتاب این تغییر در رشد پژوهش‌های تجربی، کمی و مرتبط با سیاست نمود داشت (لرنر، بی‌تا؛ به نقل از دان، ۲۰۰۷: ۵) و کم کم علم آمار («علم حساب دولت») و جمعیت‌شناسی، به مانند رشته‌های تخصصی به‌سوی پیشرفت گام نهادند.

در اوان سده بیستم، همگام با تخصصی‌تر شدن علوم و شکل‌گیری رشته‌های علمی، مرزبندی‌های بین علم سیاست و علم اقتصاد، جداسازی جستارها و فرضیه‌ها درباره انگیزه افراد و روش‌شناسی‌های گوناگون، افزایش یافت. به‌گونه‌ای که عرصه کنش و کنش‌گران مورد مطالعه آنها، با شکل‌گیری و رشد اقتصاد آزاد و رونق‌گیری بخش خصوصی، تفاوت‌هایی اساسی داشت. اندیشه‌پردازان سیاسی بیشتر به مطالعه کنش‌گران سیاسی در قلمروهای سیاسی و اقتصاددانان به جستارگشایی در قلمرو «بازار» و کنشگران آن گرایش یافتند. مرز شناخت‌شناسانه این دو قلمرو، را در دو مفهوم «منافع عمومی» و «منافع شخصی» می‌توان باز یافت. چرا که چنین پنداشته می‌شد که کنش‌گران سیاسی به دنبال منافع عمومی هستند و دغدغه‌های آنها هنجاری است.

اما بر پایه انگاشت‌های رفتارشناختی جریان‌های حاکم اقتصادی برای مثال، نظریه‌های اقتصاد نوکلاسیک که بر پایه خردورزی اقتصادی بنا نهاده شده است، کنشگران اقتصادی، منافع فردی خود را پی‌می‌گیرند و در نتیجه گرانیگاه مطالعات آنها بر جستارهای اثباتی پی نهاده می‌شود. افزون بر تمایزات نظری، آنچه قلمرو مطالعات رشته‌ای را از یکدیگر جدا می‌سازد، روش‌شناسی‌های گوناگون آنهاست. مطالعات علم اقتصاد، به‌ویژه همسو با جریان حاکم، به‌گونه‌ای فزاینده، با بهره‌گیری از مدل‌های ریاضی، بیشتر به‌سوی مطالعات قیاسی گرایش دارد. حال آنکه، مطالعات علم سیاست، همچنان بیشتر بر پایه استدلال‌های خردورزانه و با بهره‌گیری از روش‌شناسی استقرا تجربی انجام می‌شود. (مولر^۱، ۱۹۸۶؛ روزن^۲، ۱۹۹۵ و نسلین، ۲۰۰۸)

در سده بیست و یکم، ناکارآمدی سیاست‌گذاری در چارچوب رویکردهای نولیبرال باری دیگر آشکار می‌شود. چنین پنداشتی، تنها به برخی اندیشه‌پردازان دانشگاهی و غیردانشگاهی دگراندیش کرانه نمی‌گیرد، که به‌ویژه پس از پایان جنگ سرد، به حاشیه رانده شده بودند. هم اکنون، نهادهایی چون بانک جهانی و برنامه توسعه ملل متحد^۳

1. Mueller

2. Rousseau

3. UNDP

(۲۰۱۴) که خود زمینه‌ساز وضعیت پدید آمده، هستند، بازگشت به «قراردادهای اجتماعی» را، راه برون‌رفت از بحران‌های کنونی می‌پندارند. هرچند، آنچه را که بانک جهانی^۱ با نگاه اقتصادزده خود تنها به «تغییر ماهیت کار» فرو می‌کاهد، در واقع تغییرات ژرف اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و فناوری یا تغییرات در «ماهیت جهان»^۲ است، که تغییر ماهیت کار را نیز می‌توان یکی از پیامدهای حاشیه‌ای آن انگاشت. به هر حال، به‌رغم این دیدگاه فروکاهنده، راه‌حل پیشنهادی این نهاد مالی، بیشتر سیاسی و اجتماعی به‌نظر می‌رسد: همسو شدن با تغییر ماهیت کار، نیازمند بازاندیشی در قرارداد اجتماعی است. ما نیازمند سرمایه‌گذاری در مردم و پشتیبانی از آن‌ها، بدون درنظر گرفتن وضعیت شغلی آنها هستیم. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: Viii)

در بخشی دیگری از این گزارش، بدون آن که به ریشه‌یابی نقش سودجویانه بازار (سرمایه‌محور) در درهم شکستن قراردادهای اجتماعی پیشین پرداخته شود که بر خصوصی‌سازی حتی کالاها و خدمات عمومی، مانند آموزش و بهداشت و...، بر پایه رویکرد حاکم، استوار بود، آمده است:

قرار داد اجتماعی کنونی در بیشتر اقتصادهای نوپدید درهم شکسته است. همچنین این قرارداد در برخی اقتصادهای پیشرفته، به‌گونه فزاینده‌ای تاریخ مصرف گذشته به‌نظر می‌رسد. قرارداد اجتماعی نوین برای فراهم ساختن فرصت بیشتر برای کارگران دریافتن شغل‌های بهتر باید دربرگیرنده سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی باشد. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۱۰)

نهادهایی مانند بانک جهانی و دیگر نهادها و دولت‌ها، همچنین بسیاری از اقتصاددان‌های (ارتدکس) همسو با جریان حاکم (به‌ویژه در کشورهای جنوبی مانند ایران)، که گاه بسیاری از نهادهای دانشگاهی را نیز در زیر چنبره خود نگه‌داشته‌اند، با نادیده‌انگاشتن نابرابری‌های شگرف و پیامدهای آن که به پیدایش گسل‌های ژرف و ناآرامی‌های اجتماعی فزاینده‌ای در بسیاری از جوامع انجامیده است، همچنان دست نامرئی بازار را سامان‌دهنده تمامی این بی‌سامانی‌ها می‌انگاشتند، حال، بازگشت به دولت‌های رفاه یا حتی گونه‌ای از سوسیالیسم دولتی را راه درمان می‌پندارند:

1. World Bank

۲. شاید گزیده‌تر بود که با توجه به دگرگشت‌ها، کتاب بانک جهانی (۲۰۱۹)، با نام «تغییر ماهیت کار» (The Changing Nature of Work)، تغییر ماهیت جهان (The Changing Nature of World) نام می‌گرفت!

بنابراین، در پی سرکشی‌های عمومی، یارانه‌ها دوباره برقرار شده‌اند. چنین پاسخی به تغییرات پدیدآمده، به دلیل اینکه سودهای سازمان یافته^۱ که به دلیل اصلاحات (اصلاحات برآمده از تعدیل مانند خصوصی سازی و...) از بین رفته‌اند، در برخی کشورها بسیار افزایش یافته‌اند. در برخی دیگر کشورها این رخدادهای، به دلیل سستی قرارداد اجتماعی روی داده است: شهروندان به دولت اعتماد ندارند، بنابراین در پرداخت مالیات‌ها تردید دارند و نگران هزینه بیهوده آن هستند. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۵۴)

قرارداد اجتماعی دربرگیرنده وظایف حکومت‌ها در برابر شهروندان و چشمداشت حکومت از آنهاست. این مفهوم بنیادی در گذر زمان با دگرگشت‌هایی همراه بوده است. در بازه گسترده‌ای از تاریخ، قراردادهای اجتماعی به زور و تهدید بر گردن مردم نهاده شده است. در روزگار کنونی، پایداری قراردادهای اجتماعی به چگونگی عادلانه پنداشتن آن بستگی دارد. ژان ژاک روسو، فیلسوف فرانسوی در کتاب ۱۷۶۲ خود با نام قرارداد اجتماعی، یا، اصول حقوق سیاسی، می‌پندارد (در چارچوب قرارداد اجتماعی) به دلیل اینکه همگان حقوق همگونی را از دست می‌دهند و وظایف همگونی نیز بر دوش می‌گیرند، آزاد خواهند بود. دیدگاه این بخش از کتاب درباره قرارداد اجتماعی چنین است: بسته‌ای سیاستی که هدف آن مشارکت در پدید آوردن جامعه‌ای عادلانه‌تر است. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۱۲۴)

در ادامه، اهداف این بخش کتاب، سه پرسش بازگویی شده است:

- چگونه جامعه می‌تواند در زمینه‌ای که کارهای نارسمی^۲ فراوان‌اند و ماهیت کار در حال تغییر است، قرارداد اجتماعی نوینی را دراندازد؟

- اگر از دولتی خواسته شود قراردادی اجتماعی فراهم کند که هدفش بهبود عدالت در جامعه باشد، درون‌مایه آن در برگیرنده چه نکاتی خواهد بود؟

- حکومت چگونه منابع مالی اصلاحات پیشنهادی را فراهم می‌کند؟ این تمرین سناریویی را برای سیاستمداران، بسان بخشی از فرایندهای قانونگذاری و رایزنی ملی در نظر می‌گیرد. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۱۲۵)

سرانجام، بانک جهانی در پاسخ به این پرسش که «دولت‌ها چه می‌توانند بکنند؟»

چنین پاسخ می‌دهد:

۱. Organized Interests به نظر می‌رسد منظور سودهای منصفانه و برآمده از کار است. چراکه، هم‌اکنون بیشترین سودها از سرمایه پدید می‌آید.

۱. سرمایه گذاری در سرمایه انسانی، به ویژه سرمایه گذاری در آموزش خردسالان، برای توسعه «مهارت های شناختی^۱ بالا و «توانمندی های رفتاری - اجتماعی»^۲ آنها، افزون بر مهارت های عمومی.

۲. بالا بردن حمایت اجتماعی، برخورداری از کمینه کمک های اجتماعی استوار و تضمین شده و بیمه اجتماعی پابرجا، همراه با «اصلاح مقررات بازار کار» در برخی اقتصادهای نوپدید، می تواند به این هدف بینجامد.

۳. ایجاد سپهر مالی برای فراهم ساختن منابع مالی عمومی، توسعه سرمایه انسانی و پشتیبانی اجتماعی، مالیات بر املاک در شهرهای بزرگ و مالیات بر قند یا تنباکو و زغال راه هایی برای افزایش درآمد دولتهاست و نیز از میان بردن فنون گریز از مالیاتی که بسیاری از شرکت ها برای سوداندوزی به کار می گیرند. دولتها می توانند سیاست مالیاتی خود را بهینه سازی کنند و مدیریت مالیات را بهبود بخشند تا درآمد بدون افزایش نرخ مالیات افزایش یابد. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۹)

با کندوکاوی در سیر دگرگشت دانش سیاسی سده بیستم و بیست و یکم دو جریان ناهمگرا را می توان از یکدیگر بازشناخت. جریان نخست که ریشه در سیر اندیشه دانش سیاستی دارد، جریانی است که از سوی اندیشه پردازان همواره دنبال می شد و بیشتر بر پایه حقوق سیاسی در صدد ساماندهی اصولی جوامع بشری، دنبال کردن «خیر عمومی» و در واقع در پی «آسایش و خرسندی» شهروندان بوده است که به پنداشت کسروی (۱۳۱۱)، فلسفه وجودی گرد هم آمدن انسان ها و پیدایش «شهرگری»^۳ به مفهوم دیرینه شناختی آن تلقی می شود. این جریان اندیشه ای، بیش از فنون و فن سالاری در سیاست گذاری بر پایه های شناخت شناسانه و دیرینه شناختی و با رویکردی نقادانه پای می فشارد؛ به گونه ای که به مشارکت پیشینه افراد همراه با تکثرگرایی بینجامد.

حال آنکه، جریان دوم، بر پایه نیاز قدرت و بیشتر برای سر پا نگه داشتن حاکمان، به استفاده ابزاری از دانش سیاستی تن درمی دهد و بیشتر رویکردی اثبات گرایانه، عمل زده و از بالا به پایین دنبال می شود. بر پایه چنین خوانشی، دانش سیاستی بیشتر برای توجیه عملکردها تا دستیابی به آسایش و خرسندی جامعه مدنی به کار گرفته می شود. این جریان که بیشتر بر چیره دستی فن سالاران و دیوان سالاران تا اندیشه اندیشه پردازان تکیه می کند، بیشتر به استفاده

1. Cognitive Skills

2. Social-Behavioral Behavioral Skills

3. Civilization

از دانش تجربی گرایش دارد و می‌کوشد این دانش را از بار ارزشی تهی سازد.

چیستایی سیاست عمومی

استیون پیترسون^۱ (۲۰۰۸) خاطر نشان می‌سازد گرانیگاه مفهوم سیاست عمومی که گاه به خط‌مشی عمومی نیز در فارسی برگردان شده است، لازم است پاسخگوی چهار پرسش چه کسی؟ چه چیزی؟ چه زمانی؟ و چگونه؟ باشد. چرا که «سیاست» نتیجه پایانی یا برونداد یک نظام پیچیده تصمیم‌گیری است که نقش‌آفرینان، موضوع مورد نظر، زمان و چگونگی انجام آن، نقش به‌سزایی در ماهیت و اجرای آن دارند و از جمله عواملی هستند که می‌توانند میان «سیاست عمومی» و سیاست خصوصی مرزبندی کنند.

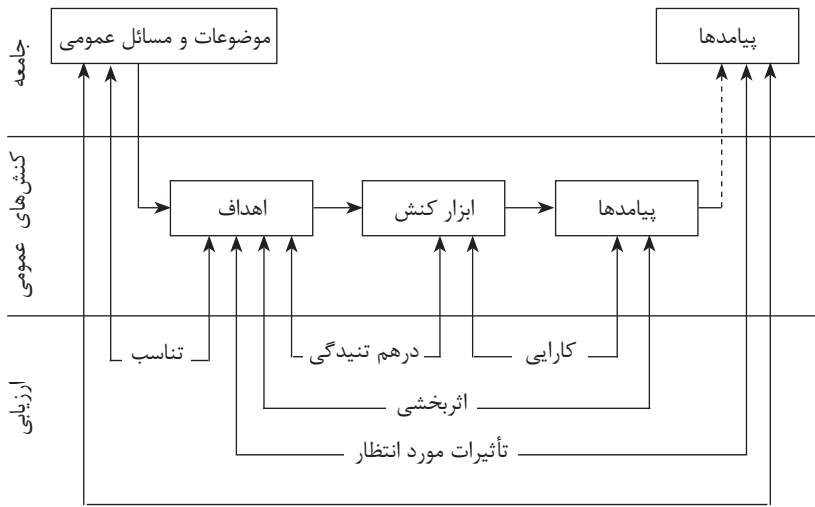
مفهوم‌سازی‌های گوناگونی در مورد سیاست عمومی انجام شده است. بر پایه بازکاوی ادبیات این قلمرو، شاید بتوان این مفهوم‌سازی را در دو رویکرد کلی دسته‌بندی کرد. دسته نخست مفهوم‌سازی‌هایی که بر نقش نظام سیاسی و کنشگران آن پای می‌فشارند. که از جمله می‌توان به پیترسون (۲۰۰۸) اشاره کرد که ساده‌ترین مفهوم‌پردازی، یعنی «عملکرد دولت‌ها» را سیاست عمومی می‌پندارد.

دسته دوم مفهوم‌پردازی‌ها، گستره نظری بارزتری را پوشش می‌دهند و چندان بر کنشگران این قلمرو پای نمی‌فشارند. ایلویز مالون^۲ (۱۹۹۵) و هارولد لاسول^۳، سیاست عمومی را گونه‌ای «برنامه» می‌پندارند. لاسول، سیاست عمومی را «برنامه‌ای دربرگیرنده اهداف، ارزش‌ها و کنش‌ها» توصیف می‌کند. در صورتی که مالون آن را دربرگیرنده برنامه‌های سیاسی برای اجرای طرح‌هایی برای دستیابی به «اهداف اجتماعی» مفهوم‌سازی می‌کند. شاید بتوان پنداشت که هر دو دسته از مفهوم‌سازی‌ها، در بازشناسی نقش اساسی عرصه عمومی و تمامی بازیگران آن که به سیاست جنبه عمومی می‌دهد، بازمانده‌اند. چرا که سیاست عمومی چه به‌سان کنش کنشگران سیاسی یا حتی برنامه‌ای برای دستیابی به اهداف اجتماعی، هنگامی می‌تواند عمومی شود که در هم‌کنشی با جامعه و مشارکت فراگیر نقش آفرین‌های مدنی مفهوم‌سازی و تدوین شود.

1. Peterson

2. Malone

3. Lasswell



۱۲۲

نگاره ۱: چيستايی سياست عمومي (منبع: نگارندگان)

نکته مهمی که در نگاره ۱ نیز بازتاب یافته است و نقش جامعه مدنی را برجسته‌تر می‌سازد، پاسخگویی به موضوعات و مسائل اجتماعی است که از زمینه اجتماعی و واقعیات زیست‌بوم مورد مطالعه برگرفته می‌شود. بنابراین، هر جامعه‌ای از موضوعات و مسائل ویژه خود برخوردار است و تقلید و کپی کردن سیاست‌های عمومی از جوامع دیگر و یا کار بست توصیه و پیشنهادهای برخی نهادهای قدرتمند جهانی که نسخه یگانه‌ای را برای جوامع گوناگون می‌پیچند، می‌تواند آثار، نتایج و پیامدهای ناخواسته و یا حتی شاید ناگواری را به همراه داشته باشد. بر پایه یافته‌های نظری یادشده، می‌توان مدل مفهومی جستار را در نگاره ۲ به تصویر کشید.



نگاره ۲: مدل مفهومی پژوهش سياستگذاری آموزشی در بستر سياست‌های عمومي (منبع: نگارندگان)

روش‌شناسی

ماهیت کیفی و میان‌رشتگی این جستار گشایی، کاربست روش‌شناسی چندگانه‌ای را گریزناپذیر می‌سازد. بازمفهوم‌سازی نقادانه مفهوم نظری و عملی سیاستگذاری عمومی که به‌ویژه در برگیرنده مفهوم سیاستگذاری آموزشی و آموزش عالی، به‌سان یکی از سه کارویژه بنیادی ملت - دولت‌ها نیز هست، نیازمند جستارگشایی‌های نظام‌مند نظری و کتابخانه‌ای ژرف گسترده‌ای بود. (مک‌کلوج^۱، ۲۰۰۴) برکشیدن دگرگشت‌های مفهومی سیاستگذاری عمومی در گذر زمان، همچنین نیاز به بازکاوی دیرینه‌شناختی این مفهوم را ناگزیر ساخته بود. افزون بر آن، کاربست رویکرد تحلیلی و نقادانه نیازمند مقایسه مفهوم‌سازی‌ها در گذر زمان، از سده میانی تاکنون بود. (برای نمونه: نک جدول ۱) بازنگری‌های نوین در این مفهوم‌سازی‌ها که حتی نهادهای مالی نولبرال مانند بانک جهانی و یو.ان.دی.پی. را ناگزیر از بازنگری در نگرش‌های همیشگی خود، در زمینه نقش و کارویژه‌های ملت - دولت‌ها به‌ویژه در قلمرو سیاست‌های عمومی و سیاستگذاری آموزشی کرده است، برگستره مطالعات نظام‌مند کتابخانه‌ای افزود. گذشته از آن، نیاز به بازخوانی اندیشه‌های پیشینیان که در نگرش‌های نوین بازتابی ژرف و گسترده یافته است، بخش دیگری از مطالعات کتابخانه‌ای را پوشش داده است.

بی‌تردید کاربست رویکرد نقادانه و تحلیلی، بازگشت مقایسه‌ای به مطالعات پیشین را نیز پیش رو می‌نهد، که بخش دیگری از روش کیفی کتابخانه‌ای (یا پژوهش اسنادی)^۲ را پوشش می‌داد. به این ترتیب، مفاهیم و پایه‌های نظری برای تحلیل کیفی و نقادانه سیاستگذاری در بخش آموزش و آموزش عالی از دوره قاجار تا دوره پهلوی که بخش دیگری از این جستار را پوشش می‌دهد، پدید آمد.

بازکاوی ساختارها، فرایندها و عملکردهای سیاستگذاری در آموزش و آموزش عالی در اواخر دوره قاجار و در دوران پهلوی، در گام نخست نیازمند جستجو و گردآوری اسنادی بود که دسترسی به برخی از آنها دشوار می‌نمود. گام دوم، مطالعه مفهومی و تطبیقی این اسناد بود که برای برکشیدن دگرگشت‌های ساختاری - فرایندی سیاستگذاری آموزش عالی در گذر زمان بدان نیاز بود. بررسی عملکردهای سیاستگذاری در بخش آموزش عالی، با توجه به در دسترس نبودن بسیاری از اسناد و کمبود مطالعات عملکردی و ارزیابی، با

1. McCulloch

2. Documentary Research

مطالعه اندک آثار در دسترس، با رویکرد نظام‌مند^۱ و انتقادی^۲ انجام شده است و بر پایه یافته‌های آن، فرایند شکل‌گیری سیاست‌های عمومی بخش آموزش به روایت رخدادهای تاریخی، سیر دگرگشت نهادهای تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در نظام آموزشی نوین ایران و الگوهای نهادی آن دوران، برای نخستین بار نگاشته شده است.

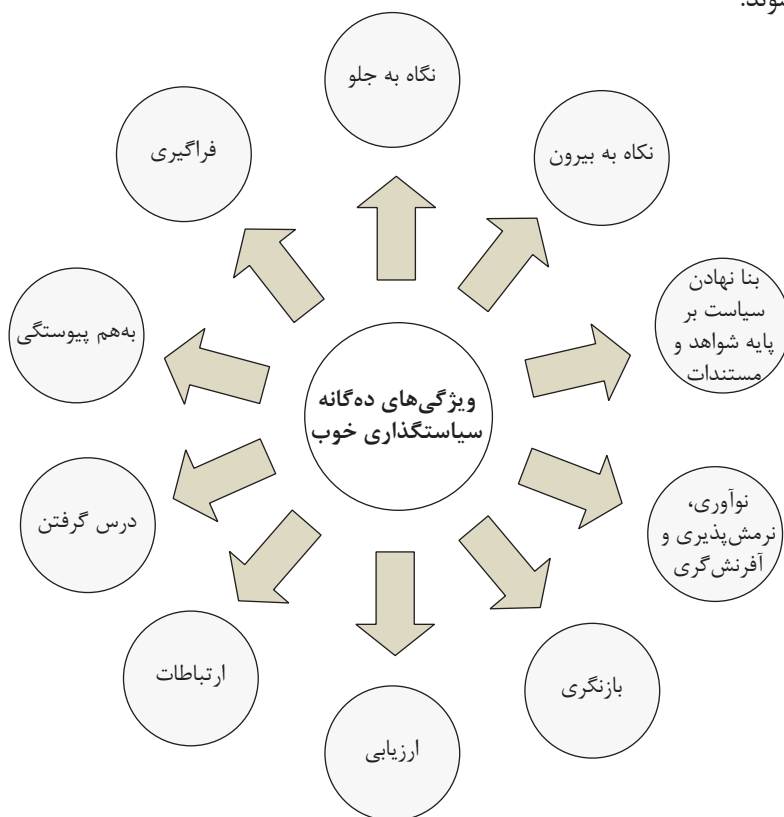
یافته‌های پژوهش

برای درک بهتر دگرگشت سیاستگذاری‌های آموزشی، نخست، بر پایه یافته‌های نظری، برجسته‌ترین ویژگی‌های سیاستگذاری خوب در نگاره ۳ به تصویر کشیده شده است. سپس فرایند دگرگشت بنیان‌های دانش سیاستی از جامعه سنتی تا جامعه دانش در جدول‌های ۱ و ۲، بر پایه. فرایافته^۳ پژوهش‌های بازکاوی شده در جدول ۱ و ۲ گنجانده شده است. (روسو^۴، بی‌تا و ۱۳۸۶؛ مورن^۵، ۱۳۸۴؛ برتون^۶، ۲۰۰۳؛ دیم^۷، ۲۰۰۱؛ نایت^۸، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ موک^۹، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷؛ دانیل^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ دریدا^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ پاپاستفانو^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ استرومکیست^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ ریزوی^{۱۴}، ۲۰۰۷؛ پورتر و لسلی^{۱۵}، ۲۰۰۰؛ شولتز^{۱۶}، ۲۰۰۷؛ اسلوتر ولسلی^{۱۷}، ۱۹۹۷؛ استول^{۱۸}، ۲۰۰۷؛ سادوفسکی^{۱۹}، ۲۰۱۷؛ سولکوفسکی^{۲۰}،

1. Syatematic Review
2. Critical Review
3. Meta Synthesis
4. Rouseau
5. Morin
- 6 Breton
7. Deem
8. Knight
9. Mok
10. Daniel
11. Derrida
12. Papastephanou
13. Stromquist
14. Rizvi
15. Porter & Lesley
16. Shultz
17. Slaughter & larry leslie
18. Stohl
19. Szadkowski
20. Sulkowski

۲۰۱۷؛ استایر^۱، ۲۰۰۳؛ رودز^۲، ۲۰۰۳؛ سندل^۳، ۲۰۱۶؛ مارجینسون^۴، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱؛ مک‌فارلین^۵، ۲۰۰۷؛ لسلی و سلوتر، ۱۹۹۸؛ روی^۶، ۲۰۱۷؛ ایزاک^۷، ۲۰۱۷؛ حالام^۸، ۲۰۱۷؛ ژيرو^۹، ۲۰۰۲، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۷؛ سالمی^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ حمزه و دیگران، ۱۳۹۶؛ جاودانی، ۱۳۸۸، ۱۳۹۲، ۱۳۹۸ و بی‌تا)

سپس این سیاست‌ها در دوران پهلوی با رویکرد تاریخی، تحلیلی و انتقادی، کندوکاو می‌شوند.



نگاره ۳: ویژگی‌های ده‌گانه سیاستگذاری خوب، منبع: راهنمای عملی سیاستگذاری در ایرلند شمالی (۲۰۱۱)

1. Stier
2. Roahdes
3. Sandel
4. Marginson
5. Macfarlane
6. Roy
7. Izak
8. Hallam
9. Giroux
10. Salmi

جدول ۱: دگرگشت‌های مفهومی و رویکردی در قلمرو بنیان‌های دانش سیاستی از جامعه سنتی تا جامعه دانش

جامعه سنتی	جامعه صنعتی	جامعه پسا صنعتی		مفاهیم و رویکردها
		جامعه اطلاعات	جامعه دانش	
- حاکمان فرازمینی و خود محور (قرارداد زورکی)، برآورده‌کننده خواست و اراده حاکمان - سیاست عمومی: خودکامه، تمامیت‌خواه و خاندانی - دانش سیاستی: بر پایه خرافه، فال‌بینی، نقل‌گرای و... - تحلیل سیاست: پیش‌گویانه خوشایند حاکمان - دانش‌یستا، در جستجوی لشکرگشی و کشورگشایی در خدمت حاکمان (گسترش قلمرویی)	- دولت (قرارداد تجاری - صنعتی) فن‌سالار، خدمتگزار صنعت و بازار ملی - سیاست عمومی در جستجوی گسترش صنعت و رشد فزاینده اقتصادی - دانش سیاستی: بر پایه مطالعات پراکنده تجربی و خردورزی ابزاری و اقتصادی: رها از ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و زیست‌بومی و واکنشانه - تحلیل سیاست: آینده‌بینانه بر پایه آینده‌ای که ادامه و تکرار وضع موجود است. - دانش به‌سان ابزاری برای تبدیل به ثروت در خدمت اربابان صنعت	- دولت (قرارداد چندگانه تجاری) فناوری‌سالار، خدمتگزار بازار جهانی - سیاست عمومی در جستجوی خواست و سود بنگاهداران و سیاست‌گذاران - دانش سیاستی بر پایه خردورزی فناوریانه با رویکردی ایدئولوژیک و بر پایه ارزش‌ها هنجارها و سازوکار بازار - تحلیل سیاست آینده‌نگرانه بر پایه آینده‌ای ناپیدا و ناپایدار - دانش به‌سان کالایی برای داد و ستد و ارزش افزوده و در خدمت بنگاهداران (توسعه پایدار)	- دولت (بازگشت به قرارداد اجتماعی) مردم‌سالار، شفاف و پاسخگو به جامعه و در پی آسایش و خرسندی و خدمتگزار شهروندان و زیست‌بوم جهانی - سیاست عمومی در جستجوی خیر همگانی - دانش سیاستی، بر پایه بنیان‌های نظری استوار و خردورزی نقاد و نواندیش و فراکنشانه - تحلیل سیاست: آینده‌اندیشانه و همسو با پایداری - دانش پویا، در جستجوی حقیقت‌ها و در خدمت جامعه بشری و زیست‌بوم او (پایداری)	

۱۲۶

جدول ۲: دگرگشت‌های بنیان‌های دانش سیاستی در قلمرو فرایندها و نقش‌آفرینان از جامعه سنتی تا جامعه دانش

جامعه سنتی	جامعه صنعتی	جامعه پسا صنعتی		نقش‌آفرینان اصلی
		جامعه اطلاعات	جامعه دانش	
- از بالا و در بالا - خدمت‌محورانه - فرد/نقل بنیان - آزمون و خطا، رمل و اسطرلاب، فال و جادو و نقل - حکم/فرمان = ارزش	- فرایند تصمیم‌گیری با چیرگی فن‌سالاران - کنشگرانه ابزاری - نسخه‌پیچی فن‌سالارانه - فن و ابزار بنیان - ابزار = ارزش	- فرایند تصمیم‌گیری غلطان و بر پایه دگرگشت بازار - واکنشی و متکی بر خرد و سازوکار بازار - ارشادی بازارسالارانه - فناوری و اطلاعات بنیان - اطلاعات = ارزش	- فرایند تصمیم‌گیری چرخه‌ای، از پایین به بالا و از بالا به پایین و توافق عمومی - فراکنشی و همراه با همکنشی اجتماعی - سیاست پژوهانه - دانش بنیان - دانش = ارزش	فرایندها
- قدرتمندان سیاسی/عقیدتی - نهاد حاکمیت، رمال، فال‌بین، خواب‌پردازان - رایزنان چرب‌زبان	- فن‌سالاران ملی و بین‌المللی - شرکت‌ها و نهادهای رسمی حرفه‌ای - رایزنان فن‌سالار	- بنگاهداران (کارآفرین‌ها) جهانی - بنگاه‌های فناوری و مالی - رایزنان بنگاه‌ساز	- جامعه مدنی بشری - نهادهای مدنی مردم‌نهاد - پژ و هشگران / سیاست‌پژوهان/کنشگران اجتماعی	نقش‌آفرینان اصلی

خاستگاه سیاست‌های آموزشی ایران در پایان دوران قاجار و اوایل دوره پهلوی

سیاست‌های آموزشی در این دوران فراز و فرودهای بسیاری را پشت سر گذاشته است. این سیاست‌ها به‌رغم ایستادگی برخی قدرتمداران و حاکمان در برابر آنها، در گذر زمان به‌نظر می‌رسد جدای از نقش‌آفرینی برخی از اندیشه‌پردازان ایرانی، که از نگاه بسیاری از نویسندگان دور مانده است، از عوامل سه‌گانه‌ای نیز تأثیر پذیرفته‌اند که هر یک به‌گونه‌ای با سپهر بین‌المللی پیوند می‌خوردند.

۱. سیاستمداران منورالفکری که با دیدن پیشرفت‌های دنیای خارج، تغییر در آداب تربیت و تعلیم را ضروری می‌دانستند.

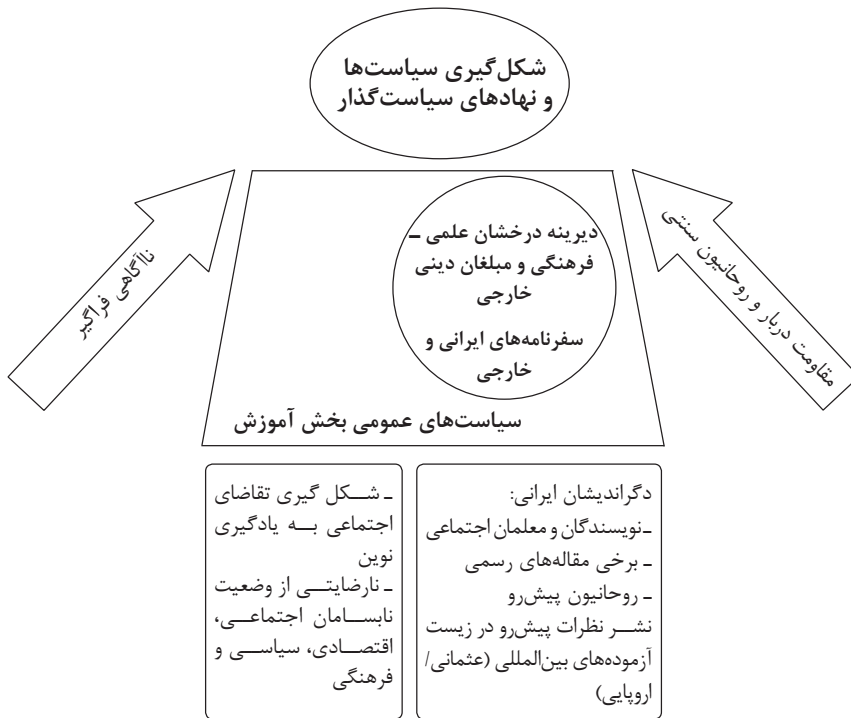
۲. سفرنامه‌های سیاحان و روزنامه‌هایی که در داخل یا خارج ایران انتشار می‌یافت و موقعیت دنیای خارج با کشور را مقایسه می‌کرد.

۳. گشایش اولین مدارس توسط مبلغان دینی خارجی، که اساساً بر مبنای اهداف آموزشی دنیای خارج و با بهره‌گیری از روش‌های معمول کشور بنیان‌گذار آن، موجودیت یافته بودند. (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۸)

آموزش نوین در ایران با محوریت سیاست‌های آموزشی آزموده شده در دنیای پیشرفته آن روزگار شکل گرفت. نوآوری‌های آموزشی میرزا حسن تبریزی معروف به میرزا حسن رشیدیه (۱۳۲۳-۱۲۳۰) در قلمرو روش تدریس در بستر نواندیشی و نوجویی، برآمده از دیرینه فرهنگی و اجتماعی ایرانیان و ارتباطات بین‌المللی بارور شد و به‌تدریج پا گرفت. می‌توان دریافت که نخستین نهادهایی که می‌توان از آنها بسان «نهاد سیاست‌پژوه» در بخش آموزش یاد کرد، با کوشش و نوآوری‌های افراد در حاشیه قدرت شکل گرفته است که از جمله می‌توان از انجمن امنای مدرسه رشیدیه نام برد. در این میان، دولتمردان، برای گسترش اقتدار خود می‌کوشند که اداره آنها را در دست خود بگیرند. سرانجام نخستین شوراهای عالی دولتی نیز شکل می‌گیرد. نکته درخور درنگ دیگر اینکه، هدف بسیاری از دولتمردان، به‌ویژه شاه و دربار، به زیر کنترل درآوردن این نهادها بود تا از گسترش آگاهی و دگراندیشی و فراگیرشدن آن در جامعه جلوگیری کنند، اگر چه چنین پنداشتی در تمامی دولتمردان درگیر فراگیر نبود. به‌گونه‌ای که گاه از غفلت شاه و صدراعظم استفاده می‌شد و نهادهای آموزشی نوینی شکل می‌گرفت (کریمی، ۱۳۹۱).

نگاره ۴ فرایند شکل‌گیری این سیاست‌ها را ترسیم می‌کند.^۱

۱. مدرسه دارالفنون که با همت میرزا تقی‌خان امیرکبیر درست بیست سال پیش از دارالفنون توکیو



نگاره ۴: فرایند شکل‌گیری سیاست‌های عمومی بخش آموزش به روایت رخدادهای تاریخی
(منبع: نگارندگان)

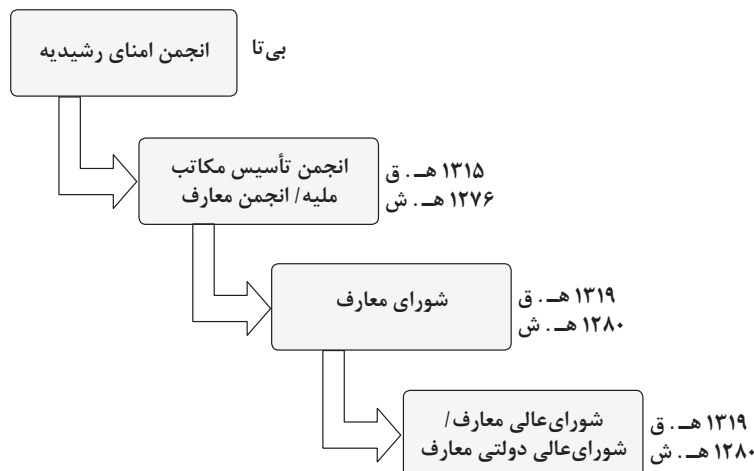
سازماندهی سیاست‌گذاری آموزشی، گام نخستین: انجمن امنای مدرسه رشديه نخستین گام برای سامان‌بخشی سیاست‌گذاری در ایران، با گشایش «انجمن امنای مدرسه رشديه» از سوی میرزا حسن رشديه برداشته شد. هدف او از این کار سامان بخشیدن به فعالیت‌های فرهنگی و اداره امور مدرسه بود. (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۱۹۵) تا آنجا که با تشکیل این انجمن «دخل و خرج مدرسه هم به اختیار ایشان گذاشت». (جلالی، زندگی‌نامه: ۱۱۴)

تأسیس شده بود، در آغاز کارش شاگردان برجسته‌ای تربیت کرد، اما به تدریج مقام خویش را از دست داد. به قول محبوبی اردکانی مدرسه دارالفنون: «در آخر کار به روزی افتاده بود که غالباً مدیر و ناظم و اعضایش بایست اوقات خود را به دفاع از حمله‌های کودکانه عزیزالسلطان و هم‌بازی‌هایش مصروف دارند. در دفتر یومیه دارالفنون بارها نوشته شده است: امروز مقرب الخاقان، عزیزالسلطان با سی چهل نفر از بچه‌های کوچه وارد حیاط دارالفنون [شده] و مانع از کار محصلین شدند، [ملیجک] نسبت به کارکنان مدرسه خیلی بی‌احترامی کرد. یا آنکه با سنگ و چوب در و پنجره و شیشه‌های مدرسه شکست». (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۳۱۰-۳۰۹)

شورای معارف (۱۳۱۹)

در ۱۳۱۹ ق (۱۲۸۰ خ) اتابک اعظم میرزا علی اصغر خان امین السلطان، در زمان صدارت خود، دستور پی‌نهادن شورایی را داد که کار انجمن معارف را دنبال کند و خواست که این شورا در سطح عالی باشد و طرح تشکیلات وزارت علوم را نیز بریزد، نیرالملک این شورا را با نام «شورای معارف» تشکیل داد. (عیسی صدیق، ۱۳۳۶) این شورا نخستین نهاد سیاستگذاری خودجوش بود.

نخستین کار این شورا پس از تصویب آیین‌نامه داخلی و تدوین نظامنامه تشکیل وزارت علوم و معارف، تهیه لایحه قانون اساسی تعلیم و تربیت ایران و تسلیم آنها به مجلس بود که به سرعت انجام شد. بر پایه آن، مدارس به سه دوره ابتدایی، متوسطه و عالی در دو گونه دولتی و ملی یا خصوصی تقسیم شد. هدف شورا «توسعه علوم و اشاعه معارف و فنون و رفع نقایص تحصیلی، علمی و فنی» بود که به گونه‌ای پیاپی و با کوشش فراوان دنبال می‌شد. قانون اداره وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه در ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ ق (۱۱ شهریور ۱۲۸۹ خ) به تصویب مجلس شورای ملی رسید. قانون اساسی معارف در ۲۸ ماده، در دهم ذیقعد ۱۳۲۹ ق (۱۲۹۰ خ)، به تصویب مجلس شورای ملی رسید که در آن، اصول حاکم بر تعلیم و تربیت کشور و همه مسائل آموزش و پرورش، از قبیل تعاریف وائژه‌ها، برنامه‌ریزی دروس، دوره‌های تحصیلی، شروع و پایان تحصیل، شرایط گشایش آموزشگاه‌ها و مدیریت مدارس، ضوابط امتحانی و انواع مدارک تحصیلی، تقسیم مدارس به ابتدایی، متوسطه و عالی و مکاتب دهکده، نظام اداری، تأمین هزینه‌ها و ضوابط مصرف منابع مالی و انواع ممنوعیت‌ها و مجازات‌ها را شامل می‌شود. (نائینی، ۱۳۸۲: ۶۰۴)



نگاره ۵: سیردگرگشت نهادهای تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در نظام آموزشی نوین ایران (۱۳۰۰-۱۳۱۹ هـ. ق) (۱۲۸۰-۱۲۶۱ هـ. ش) (منبع: نگارندگان)

شورای عالی معارف

برخلاف رویه‌های جاری کنونی و پنداشت برخی نویسندگان، همان گونه که از نام این گونه نهادها برمی‌آید، نقش این گونه شوراها در قلمرو سیاستگذاری، به رایزنی و سیاست‌پژوهی و تدوین آیین‌نامه‌های آموزشی کرانه می‌گرفته است که سرانجام می‌توانسته است به پیشنهاد لایحه‌ای بینجامد که نیازمند پشت سر گذاشتن فرایندهای قانونی بوده است. به‌سختی روشن‌تر مصوبات شورا، به‌رغم قانونی بودن آن، بدون پشت سر گذاشتن فرایندهای قانونی، به اجرا در نمی‌آمده است. هدف از ایجاد این شورا، «توسعه دوایر علوم و اشاعه معارف و فنون و رفع نقایص تحصیلات علمی و فنی شورای عالی معارف تشکیل می‌شود که شعب آن در مراکز ایالات و ولایات موافق قانون مخصوص دایر خواهد شد» یاد شده است (ماده ۱). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

۱۳۰

نکات برجسته و درخور درنگ این قانون را می‌توان چنین برجسته ساخت:

پیش‌بینی دارالانشا (دبیرخانه) دائمی برای پایش و مستندسازی که «وظیفه آن تحریر مذاکرات و نوشته‌ها و ضبط دفاتر و اسناد و تهیه گزارش‌های لازم در حدود عملیات مختص شورا خواهد بود (ماده ۸). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

به‌رغم کوشش برای دولتی‌نامیدن این شورا، اعضای هیئت شورای عالی معارف از ده نفر عضو رسمی تشکیل می‌شود: یک نفر مجتهد جامع‌الشرایط، دو نفر از رؤسای مدارس عالییه و متوسطه، دو نفر از معلمان درجه اول مدارس عالییه و متوسطه و پنج نفر از دانشمندان مملکت.

ماده ۳. شورای عالی معارف علاوه بر اعضای رسمی تا ده عضو افتخاری می‌تواند داشته باشد.

ماده ۴. کلیه اعضای شورای عالی معارف باید دارای شرایط زیر باشند:

۱. خدمات شایان به معارف مملکت کرده باشند.
۲. لااقل سی سال داشته باشند.
۳. دارای معلومات و اطلاعات لازمه بوده باشند.
۴. موصوف به صحت عمل و حسن اخلاق و عقیده بوده و محکوم به جنحه و جنایات نباشند.

ماده ۵. وزیر معارف اعضای رسمی و افتخاری شورای عالی معارف را برای مدت چهار سال انتخاب می‌کند و به‌موجب فرمان همایونی رسمیت می‌دهد و بعد از انقضای دو

سال از دوره اول نصف اعضا به حکم قرعه خارج و جانشین آنان انتخاب می‌شوند و از آن به بعد به جای نصف اعضایی که مدت چهار سال عضویت آنها تمام شده دوباره انتخاب به عمل خواهد آمد (ماده ۲). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

- مهم‌تر اینکه اعضای شورا حقوقی دریافت نمی‌کردند. (ماده ۷) برگزیدن اندیشمندانی همچون دهخدا، فروغی و... بر کیفیت عملکرد این شورا افزوده است.

- برخورداری از شعب در مراکز ایالات و ولایات (ماده ۱) از جمله پیش‌بینی‌هایی است که می‌توانست به تمرکززدایی و فراگیری در تصمیم‌سازی‌ها بینجامد.

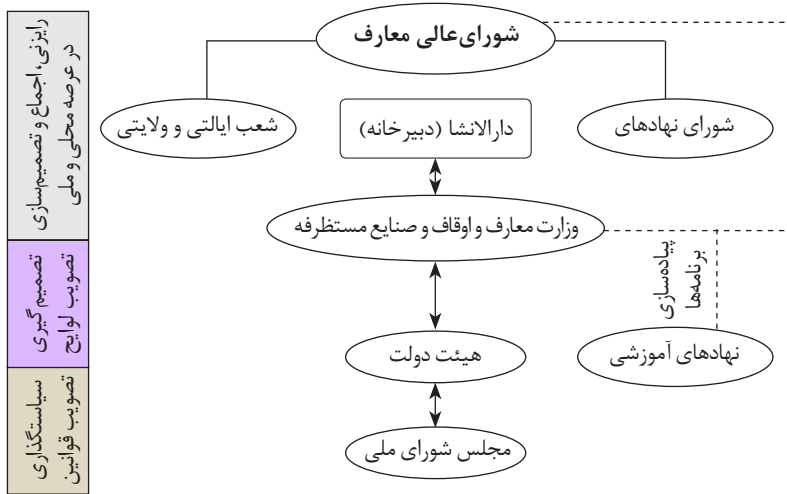
- معاونت فکری به وزیر در هر نوع مسئله و مشکلی که به آن هیئت رجوع نماید» به این شورا نقش «اتاق فکر» وزارت را می‌دهد (ماده ۱۲). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

- مشارکت دادن دیگر بازیگران اصلی نهادهای آموزشی غیررسمی در فرایند تصمیم‌سازی، افزون بر کاهش رویارویی احتمالی در برابر تصمیم‌ها برای تغییرات، به این شورا نقش فراگیر ملی در نظام آموزشی کشور را می‌دهد.

- به نظر می‌رسد، شرح وظایف این شورا به گونه‌ای با دقت تدوین شده است، که نه تنها اصلی‌ترین مسائل نظام آموزشی آن دوران را پوشش می‌دهد، بلکه حتی، از موازی‌کاری نهادهای موجود و تصمیم‌گیری در مواردی که بار مالی و مسئولیت حقوقی دارد، جلوگیری می‌کند (نک. ماده ۱۳). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

نظامنامه داخلی این شورا که توسط اندیشمندانی همچون میرزا علی‌اکبر خان دهخدا، محمدعلی فروغی، غلامحسین خان رهنما و دکتر مسیح الدوله تدوین شده است، از جمله نظامنامه‌هایی است که می‌تواند سرمشقی در این زمینه قلمداد شود.

شورای عالی معارف که وزیر معارف ریاست آن را بر دوش داشت، بر مبنای کارویژه‌های بازتاب یافته در اساسنامه آن، بیشتر نهادی اندیشه‌ورز و تصمیم‌ساز در سیاست‌های خرد آموزشی به‌شمار می‌رفت. به این ترتیب، می‌توان دریافت که با شکل‌گیری نهادهای قانونی و قانونگذار، نقش افراد، که در دوره‌های پیشین بسیار پررنگ بود، جای خود را به نهادهای رسمی می‌دهد. بر پایه اسناد و مطالعات انجام‌شده، الگوی نهادی سیاستگذاری در قلمرو آموزش کشور در آن دوران را می‌توان چنین به تصویر کشید.



نگاره ۶: نگاهت نهادی نخستین الگوی نوین سیاستگذاری در نظام آموزشی ایران (۱۳۱۳-۱۳۷۶)
(منبع: نگارندگان)

پس از گذشت بیش از نیم سده از تشکیل وزارت علوم، در تاریخ ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ هـ. ق. (۱۲۸۹/۶/۱۱ خ.) «قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» به تصویب رسید و برای نخستین بار دولت، به گونه رسمی و بر پایه قانون، «فراهم ساختن منابع مالی و دسترسی همگانی به آموزش را بر دوش گرفت» و تشکیلات و وظایف وزارتخانه‌ای که اداره این امر بزرگ را بر دوش داشت بر پایه قانون مشخص شد. در همین ارتباط برای وزارت معارف یک دایره وزارت، یک اداره کل، سه اداره (تعلیم عمومی، معارف و اوقاف)، سه دایره (تحقیقات، تفتیش و محاسبات) و یک هیئت شورای معارف در نظر گرفته شد. در قانون یادشده «اجرای قوانین موضوعه در ترویج معارف و تصحیح امور اوقاف»، «تهیه اسباب تحصیلات ابتدایی مجانی اجباری و تعمیم تحصیلات متوسطه و عالی» و «حفظ ارتباط با اداره معارف ایران با سایر دول» از برجسته‌ترین وظایف وزیر معارف تعیین شده بود.

با تصویب قانون اساسی معارف، در روز پنج‌شنبه دهم ذیقعه ۱۳۲۹ هـ. ق. [۱۲۹۰ خورشیدی]، بستر قانونی لازم برای اجرای مجموعه نسبتاً کاملی از سیاست‌های آموزشی مورد نظر نوگرایان فراهم آمد. بر پایه قانون یادشده مکتب و مدرسه به‌سان «تأسیساتی برای تربیت اخلاقی و علمی و بدنی نو» تعریف و مقرر شده بود که «پروگرام مدارس و

مکاتب از طرف وزارت معارف معین می‌گردد و باید در پروگرام حیثیت علمی و صنعتی و نشو و نمای بدنی ملحوظ باشد» (ماده ۲). (مجلس شورای ملی، ۱۲۹۰)

در سال ۱۳۱۷ به دنبال تغییر نام وزارت معارف به وزارت فرهنگ، شورای عالی معارف نیز به شورای عالی فرهنگ تغییر نام یافت، اما همچنان به وظایف خود ادامه داد، هر چند که با تصویب قانون تأسیس دانشگاه تهران و تشکیل شورای دانشگاه بخشی از وظایف شورای عالی فرهنگ عملاً بر عهده شورای دانشگاه قرار گرفت. در تاریخ ۱۸ دی ماه ۱۳۳۱ خورشیدی قانون تشکیل شورای عالی فرهنگ مشتمل بر ۱۲ ماده و ده تبصره به تصویب مجالس سنا و شورای ملی رسید. (نائینی، ۱۳۸۳: ۹۱۰)

قانون تشکیل شورای عالی فرهنگ (مصوب ۱۸ دی ماه ۱۳۳۱ شمسی مجالس سنا و شورای ملی، دوران پهلوی دوم)

پس از گذشت ۱۴ سال، قانون نوین شورای عالی فرهنگ برای «نظارت در کلیه شئون فرهنگی کشور و توسعه فرهنگ و تعمیم آموزش و پرورش صحیح و ترویج معارف اسلامی و تعلیم مفاخر ملی و اهتمام در تهذیب اخلاق عمومی و مراقبت در اجرای قوانین فرهنگی شورای عالی فرهنگ تشکیل شد». (قانون تشکیل شورای عالی فرهنگ، ۱۳۳۱)

در مقدمه، نقش این شورا «نظارتی» تعیین شده بود. اما با گذری بر وظایف آن می‌توان دریافت که بیشترین بار وظایف آن اجرایی و بیشتر به صدور مجوز و تأیید و تصویب مدارک کرانه می‌گرفت. پس از ابلاغ این قانون، شورا با اعضای جدید، کار خود را در بهمن ماه ۱۳۳۱ آغاز کرد. اما در کمتر از یک سال و در پی کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، شورا، مانند بسیاری از نهادهای دیگر، از ادامه کار بازداشته شد. در آبان ماه ۱۳۳۲، با تغییراتی در اعضای آن، شورا کار خود را دوباره از سر گرفت. اما دیری نپایید که با به کنار نهادن لوایح مصوب دولت محمد مصدق، از سوی نخست‌وزیر وقت (سپهداد فضل‌الله زاهدی)، قانون شورای فرهنگ با رأی شورای فرهنگ در سال ۱۳۳۳ بی‌اعتبار تلقی شد و به گونه‌ای صوری قانون شورای عالی معارف جایگزین آن شد. (مجلس شورای ملی، ۱۳۳۱)

تبدیل وزارت فرهنگ، اوقاف و صنایع مستظرفه به دو وزارت و یک سازمان

شورای عالی فرهنگ، به رغم بی‌اعتبار شناخته شدن، همچنان تا یک دهه (۱۳۴۳-۱۳۳۳) پا برجا ماند. در شهریور ماه ۱۳۴۳، طرح مقدماتی اصلاح نظام آموزشی از سوی وزارت فرهنگ، اوقاف و صنایع مستظرفه تهیه و به شورای عالی فرهنگ پیشنهاد شد. از سوی دیگر به دلیل گسترش نهادهای آموزشی و افزایش شمار دانشجویان و دانشگاه‌ها نیاز به

تغییرات گسترده‌تری را پدید آورده بود. چرا که، شورای عالی فرهنگ و وزارت خانه یادشده، از پاسخگویی به نیازهای فزاینده دانشگاه‌ها در مورد برنامه‌های آموزشی و درسی ناتوان بود. افزون بر آن، زمزمه اندیشه برخورداری دانشگاه‌ها از استقلال، در میان دانشگاهیان ریشه دوانده بود. به این ترتیب، اختیارات شورای عالی فرهنگ در این امور کم‌رنگ و در مواردی این اختیارات از آن گرفته شده بود. در پی این تغییرات، لایحه تشکیل وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و هنر و سازمان اوقاف، از سوی دولت به مجلس شورای ملی فرستاده شد که مورد تصویب نیز قرار گرفت. بر پایه این قانون، وزارت آموزش و پرورش عهده‌دار انجام وظایفی شد که به آموزش کشور از سطح ابتدایی تا سطوح عالی ارتباط داشت. (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۳)

با این جداسازی، دانشگاه‌ها از استقلال نسبی برخوردار شدند و امور مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، جذب استاد، شرایط پذیرش دانشجو و وضع مقررات استخدامی به‌گونه‌ای غیررسمی در اختیار دانشگاه‌ها قرار گرفت.

شورای دانشگاه (ها)

در تاریخ هشتم خردادماه ۱۳۱۳ خورشیدی، با تصویب «قانون اجازه تأسیس دانشگاه تهران»، مجلس شورای ملی به دولت اجازه داد که «برای تعلیم درجات عالی و فنون و ادبیات و فلسفه» مؤسسه‌ای به نام دانشگاه در تهران تأسیس کند. با تصویب قانون یادشده «تعیین شرایط ورود محصل به دانشگاه، تدوین دستور تحصیلات دانشکده‌ها؛ تعیین شرایط گرفتن درجه و تصدیق‌نامه و دیپلم؛ تهیه نظامنامه‌های لازم جهت امتحانات و پیشرفت کار دانشکده‌ها؛ اظهارنظر در مورد اشخاصی که به سمت استاد و دانشیار از طرف شورای هر دانشکده پیشنهاد شده‌اند؛ پیشنهاد هر اقدامی که موجب ترقی و اصلاح کار دانشگاه باشد و معاونت و کمک فکری به رئیس دانشگاه» به‌سان وظایف شورای دانشگاه اعلام شده بود. (ماده ۵، مجلس شورای ملی، ۱۳۱۳) به این ترتیب با تشکیل شورای دانشگاه تهران، بخش چشمگیری از کارویژه‌های شورای عالی معارف به شورای دانشگاه واگذار شد. با تصویب قانون تأسیس دانشگاه‌های شهرستان‌ها در سوم خردادماه ۱۳۲۸، از دامنه فعالیت شورای عالی معارف نیز کاسته شد.

هیئت‌های امانا

هیئت امانای دانشگاه برای نخستین بار در اساسنامه دانشگاه‌های ایران، مصوب نهصد و نود و هشتمین جلسه به تاریخ ۱۳۳۹/۸/۸ شورای عالی فرهنگ، به‌سان نخستین رکن

از ارکان سه‌گانه دانشگاه معرفی شد و «تصویب تأسیس دانشکده‌ها و مؤسسات علمی و فنی و هنری وابسته؛ تصویب بودجه سالانه دانشگاه؛ تصویب پیشنهاد رئیس دانشگاه در مورد رؤسای دانشکده‌ها، استادان، دانشیاران، استادیاران و دبیران و تعیین حقوق آنان و انتخاب رئیس دانشگاه از بین سه نفر نامزد پیشنهادی شورای دانشگاه و معرفی به وزیر فرهنگ برای تصویب»، به‌سان وظایف آن هیئت معرفی شد. (شورای فرهنگ، ۱۳۳۹)

بر پایه اساسنامه دانشگاه ملی (۱۳۳۹/۸/۸)، این دانشگاه نخستین دانشگاهی است که از هیئت امنا برخوردار می‌شود. در این اساسنامه، دانشگاه از سه رکن هیئت امنا، رئیس دانشگاه و شورای استادان دانشگاه برخوردار شده است. (حسنی، ۱۳۷۹: ۱۳-۱۱) دانشگاه پهلوی، دومین دانشگاهی بود که از هیئت امنا برخوردار شد. دانشگاه صنعتی آریامهر، سومین دانشگاهی بود که در تاریخ ۱۳۴۴/۱۰/۱۸ از هیئت امنا برخوردار شد. تصویب قانون تشکیل و اختیارات هیئت امنای دانشگاه تهران در یازدهم تیرماه ۱۳۴۶ برای نخستین بار راه را برای تشکیل هیئت‌های امنای نهادهای آموزش عالی بخش عمومی گشود و به دولت اجازه داد «... در صورت اقتضاء، مقررات این قانون را در سایر دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها و مؤسسات تعلیمات عالی و تحقیقاتی کشور نیز به‌موقع اجرا بگذارد». (ماده ۹). (مجلس شورای ملی، ۱۳۴۶)

در اساسنامه دانشگاه ملی و دیگر دانشگاه‌های آن زمان، دو نکته جای درنگ دارد. نخست اینکه، به‌رغم پیش‌بینی اداره هیئت امنایی دانشگاه‌ها که می‌باید به استقلال آنها بینجامد، ترکیب هیئت امنا به‌گونه‌ای چیده شده است که به پنداشت برخی اندیشه‌پردازان، این‌گونه روش برقراری هیئت امنایی در دانشگاه‌های ایران، گام مؤثری بود به‌سوی انحطاط و وابسته کردن دانشگاه به سیاست بود. [...] هیئت امنا نه بر مبنای سنت دانشگاهی یا نیاز، بلکه به‌منظور «پیاده کردن اراده دستگاه حاکمه در دانشگاه‌ها به‌وجود آمد». نکته دوم، فرایند پر پیچ و خم و دیوان‌سالارانه برگزیدن رئیس دانشگاه بود: رئیس دانشگاه از شخصیت‌های ذی‌صلاحیت [نه حتی دانشگاهی!] کشور برای مدت ۳ سال از طرف هیئت امنا انتخاب و پس از تأیید شورای مرکزی دانشگاه‌ها توسط وزیر علوم و آموزش عالی به پیشگاه ملوکانه معرفی و با صدور فرمان همایونی منصوب می‌گردید. (حسنی، ۱۳۷۹: ۱۲)

روشن است که چنین فرایندی، به انتصاب فردی می‌تواند بینجامد که: «خارج از امضا کردن مقداری کاغذ اداری و چند دیدار تشریفاتی، رئیس دانشگاه، قسمت عمده وقت، تدبیر و استعدادش می‌بایست صرف جنبه امنیتی دانشگاه گردد. موفق‌ترین رئیس کسی

شناخته می‌شد که توانسته بود دستگاهش را طوری بچرخاند که در آن شعارهای تند رد و بدل نشود. برای این منظور، روش تازه خاصی به کار برده می‌شد که کسی از پشت پرده‌اش خبر نداشت. (اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷: ۳)

با گذری بر ادبیات و زیست‌آزموده‌های هیئت‌های امنا در دانشگاه‌های پیرینه و پیشرو جهان می‌توان دریافت که کارویژه اصلی این نهاد، همگراسازی سیاست عمومی، ملی و ایالتی (یا استانی) با سیاست‌های دانشگاهی و کمک در فراهم‌سازی منابع مالی به نمایندگی از دولت ایالتی یا مرکزی است. (گید، ۱۳۷۳) از این‌رو، شمار اعضای حقوقی آن اندک و تنها دربرگیرنده افرادی مانند: استاندار، نماینده‌ای از مجلس ایالتی و نماینده‌ای از مسئولین آموزشی است. دیگر اعضای هیئت امنا را افراد حقیقی تشکیل می‌دهند که معمولاً شمار آن سه تا ۵ برابر اعضای حقوقی است که اثرگذاری بسیاری در ماهیت و کیفیت سیاست‌ها و کارویژه‌های این نهاد دارد. (جاودانی، ۱۳۹۵)

بازکاوی چگونگی شکل‌گیری هیئت‌های امنا در نهادهای دانشگاهی ایران، پیش از سال ۱۳۵۷، حکایت دیگری را روایت می‌کند. نخست اینکه به‌نظر می‌رسد، برگزیدن نظام هیئت امنایی در دانشگاه‌های ایران، الگوبرداری از دانشگاه‌های آمریکایی بوده است. در این زمینه می‌توان به دانشگاه پهلوی که بر پایه الگوی دانشگاه پنسیلوانیا و دانشگاه صنعتی آریامهر (شریف کنونی) که بر پایه ام.آی.تی (مؤسسه فناوری ماساچوست) پی نهاده شده بودند، اشاره کرد. نکته درخور درنگ دیگر اینکه، در قانون هیئت امنایی شدن دانشگاه تهران و دیگر دانشگاه‌های کشور، که در تیر ماه ۱۳۴۶ به تصویب مجلس شورای ملی و سنا رسید، ترکیب اعضای آنها به‌گونه‌ای چیده شده بود که نقش هیئت را به‌سان پل و سپر بین دانشگاه، جامعه و حاکمیت نادیده می‌انگاشت.

حاکمیت چنین سپهر تاریکی، بر نظام آموزش عالی بدان‌جا انجامید که در نخستین روزهای انقلاب، شورای انقلاب با تصویب ماده واحده‌ای، «تمامی هیئت‌های امنای کلیه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی را منحل و وظایف شورای مرکزی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و دبیرکل آن را تا تصویب قانون استقلال دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی موقتاً به هیئتی مرکب از وزیر علوم و فرهنگ و هنر، وزیر مشاور در سازمان برنامه و طرح‌های انقلاب واگذار کرد. افزون بر آن، نهادهای دیگری نیز به‌موازات آن شکل گرفت و هر یک به‌گونه‌ای، به فعالیت و مداخله در امور دانشگاهی پرداختند: ستاد و شورای انقلاب فرهنگی، جهاد دانشگاهی، وزارت علوم و آموزش عالی،

نشست دوره‌ای رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی (جایگزین شورای مرکزی دانشگاه‌ها) از جمله این نهادها به‌نظر می‌رسند.

شورای مرکزی دانشگاه‌ها

شورای مرکزی دانشگاه‌ها، نخستین نهاد کم‌وبیش مستقل سیاستگذاری دانشگاهی در قلمرو ملی به‌نظر می‌رسد. اسناد و مطالعات مستندی که نشان‌دهنده چگونگی دقیق شکل‌گیری «شورای مرکزی دانشگاه‌ها» باشد در دسترس نبود. برخی نگاشته‌های پراکنده، گویای آن است که فعالیت وزارت آموزش و پرورش در بخش آموزش عالی، با وجودی که بیشتر اعضای (شورای عالی آموزش و پرورش) آن را استادان دانشگاه تشکیل می‌دادند. مع‌هذا، چندان درخشان نیست (نبود) و اگر هم بود با خواست و نظر دانشگاه‌ها (دانشگاهیان) که خواهان استقلال بودند، سازگار نبود. (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۶)

افزون بر آن، به‌نظر می‌رسد، گسترش و چندگانگی نهادهای آموزش عالی، پائیزی نهادی را که به سیاستگذاری در آموزش عالی پردازد گریزناپذیر کرده بود. اما به‌رغم وجود چنین نیازی، این شورا در نظام آموزش عالی ایران همواره در حاشیه باقی می‌ماند. به‌گونه‌ای که این لایحه قانونی که دربرگیرنده هفده ماده و سه تبصره بود و به‌موجب ماده واحده مصوبه بیستم آذر ماه ۱۳۴۲ که به مجلس شورای ملی تقدیم شد، پس از گذشت حدود ۲ سال، یعنی در ۹ آذر ماه ۱۳۴۴، به‌تصویب کمیسیون می‌رسد، اگر چه «بنا به جداول ماده واحد مزبور در فوق، متن کمیسیون مشترک آموزش و پرورش تا تصویب نهایی مجلسین قابل اجراست». (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۸)

به هر حال، بنابر ماده یک این قانون، «برای رسیدگی به امور دانشگاه‌های ایران و کلیه مؤسسات آموزش عالی و ایجاد هماهنگی بین آنها شورایی به‌نام شورای مرکزی دانشگاه‌ها به ریاست وزیر آموزش و پرورش تشکیل می‌شود» (قانون تأسیس شورای مرکزی، ۱۳۴۴) پافشاری بر ریاست وزیر در ماده ۱ قانون و انتصابی بودن اعضا از سوی او و فرمان شاه، می‌تواند نشان از گرایش به تمرکز و کنترل در این نهاد انگاشته شود؛ اگر چه، ترکیب اعضای پانزده نفری آن که «لااقل دو سوم آنان از میان افرادی انتخاب می‌شوند که افزون بر داشتن ده سال سابقه تدریس در دانشگاه یا مؤسسات آموزش عالی...» و انگشت نهادن بر اینکه «طبق مقررات قانونی به مقام استادی نایل شده باشند»؛ از جمله نکات برجسته این نهاد ملی و بازتاب‌دهنده خواست و نیاز دانشگاهیان به برخورداری از نهادی مستقل و غیرتشریفاتی در فرایند سیاستگذاری در دانشگاه‌هاست.

از دیگر نکات برجسته این شورا، برخورداری آن از هم‌اندیشی رؤسای دانشگاه‌ها و حتی دانشکده‌هاست که لازم است بر پایه ماده ۱۱ قانون به‌صورت دوره‌ای در جلسات شورا شرکت کنند: «رؤسای دانشگاه‌ها هر دو ماه یک بار در جلسات شورای مرکزی شرکت خواهند کرد و سالی یک‌بار هم رؤسای دانشکده‌ها یا نماینده آنها برای اظهارنظرهای خود باید در جلسات شورا دعوت شوند». شورا، طیف گسترده‌ای از وظایف سیاست‌پژوهی، استانداردسازی، ارزیابی و حتی مشارکت در انتخاب رؤسای دانشگاه‌ها را بر دوش داشت، که به‌نظر می‌رسد تا اندازه‌ای گمارش‌های رسمی از بالا به پایین را نرمش‌پذیرتر می‌ساخت.

شورای عالی آموزش و پرورش

اصلی‌ترین وظایف شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۴۵)، در ۹ ماده و ۵ تبصره، که می‌تواند در قلمرو سیاستگذاری آموزشی انگاشته شود، در سه بند نخست و بند ۱۱ و ۱۲ ماده ۲، قانون شورا گنجانده شده است که عبارت‌اند از:

۱. مطالعه و اظهارنظر درباره خط‌مشی کلی آموزش و پرورش کشور؛
 ۲. اظهارنظر نسبت به لوایح مربوط به سازمان اداری وزارت آموزش و پرورش و هرگونه تغییر در ادوار تحصیلی؛
 ۳. بررسی و تصویب دستور تحصیلات و برنامه‌های کلیه مدارس و مؤسسات تربیتی، اعم از کودکان و ابتدایی و متوسطه و فنی‌وحرفه‌ای و دانش‌سراها و کلاس‌های راهنمایان آموزشی؛
 ۴. اظهارنظر در اموری که از طرف وزیر به شورا رجوع شود؛
 ۵. طرح و بحث موضوعاتی که هر یک از اعضای شورا لازم بداند و اتخاذ تصمیم مقتضی با موافقت وزیر. (قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۴۵)
- دیگر مواد و بندهای قانون یادشده، بیشتر دربرگیرنده امور اجرایی است که در مقایسه با قانون شورای عالی معارف، نشان از افزایش کارویژه‌های دیوان‌سالارانه و تمرکزگرایانه در نظام آموزشی دارد.

به‌رغم برخورداری شورای عالی از ۸ کمیسیون، آن‌گونه که از نام و شمار اعضای آنها برمی‌آید، هیچ‌کدام از آنها از توان مطالعاتی و سیاست‌پژوهی برخوردار به‌نظر نمی‌رسند. شاید، از جمله، به همین دلایل بود که فعالیت این شورا یک دهه بیشتر نپایید. به‌رغم آزموده‌های نه‌چندان کامیابانه شورای عالی آموزش و پرورش، پیش از سرنگونی حکومت پهلوی، لایحه بازگشایی این شورا از سوی وزارت آموزش و پرورش تهیه و برای تصویب

به «شورای انقلاب اسلامی» تقدیم شد. این لایحه در بهمن ماه ۱۳۵۸ به تصویب رسید و برای اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شد. مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی بار دیگر در تاریخ ۱۳۶۵/۹/۲۵ در مجلس شورای اسلامی مطرح و با کرانه‌دار ساختن پاره‌ای از اختیارات و وظایف شورا و افزایش شمار اعضا تصویب شد. (صافی، ۱۳۶۹: ۱۰۳)

پاگیری وزارت علوم و آموزش عالی

می‌توان چنین پنداشت که پی نهادن وزارت علوم و آموزش عالی، در سال ۱۳۴۶، واکنشی در برابر شکل‌گیری شورای مرکزی دانشگاه‌ها بود. چرا که افزون بر هم‌پوشی کارویژه‌های این نهاد دیوان‌سالار تمرکزگرا با شورای مرکزی دانشگاه‌ها، که تعیین هدف‌های علمی، تحقیقاتی، آموزشی و تهیه و تنظیم برنامه‌های مربوط به علوم و پژوهش‌های علمی و آموزش عالی بود، با توجه به نیازمندی‌های کشور و همچنین تعیین خط‌مشی آموزش کشور و تمرکز برنامه‌ریزی در امر آموزش ملی و تنظیم طرح‌های کلی و اساسی آموزشی در کلیه دوره‌ها و رشته‌های آموزشی و هماهنگ ساختن آنها با یکدیگر، جزء وظایف اصلی این وزارتخانه قرار گرفت. (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۹)

همایش آموزشی رامسر: یا کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی

این همایش که از آن با نام «کنفرانس آموزشی رامسر» و یا «کنفرانس‌های انقلاب آموزشی رامسر» نیز یاد شده است، در مرداد ماه ۱۳۴۷ خورشیدی زیر نظر مستقیم محمدرضا پهلوی برگزار شد. (کنفرانس آموزشی رامسر، ۱۳۵۳) این کنفرانس، آن‌گونه که در اسناد بازتاب یافته است، برای پیشبرد اصل دوازدهم انقلاب اداری و آموزشی پایه‌ریزی شد. به این ترتیب، لایه‌ای دیگر بر لایه‌های تصمیم‌گیری در نظام آموزشی کشور از کودکان تا آموزش عالی افزوده می‌شود. اگر چه، این همایش یک‌بار در سال برگزار می‌شد، اما با گذری بر برون‌دادهای آن می‌توان دریافت که یکی از اصلی‌ترین نقش‌آفرینان در زمینه سیاستگذاری و برنامه‌ریزی در قلمرو نظام آموزشی کشور بوده است. اسناد اندکی که در این زمینه وجود دارد، نشان از آن دارد که بازوی عملیاتی این همایش که زیر نظر مستقیم محمدرضا پهلوی اداره می‌شد، «سازمان بازرسی شاهنشاهی آموزش عالی و پژوهش‌های علمی» بوده است. شکل‌گیری چنین سازمانی، به موازات دیگر نهادهای دولتی، از یک‌سو، می‌تواند نشانگر بی‌اعتمادی پهلوی به نهادهای پرشمار دولتی و از سوی دیگر، نشان‌دهنده تمامیت‌خواهی او در چرخه امور کشور انگاشته شود.

شورای آموزش کشور

دیری نمی‌پاید که در واکنشی دیگر، که می‌تواند نشان از احساس خطر از شکل‌گیری نهادی کم‌وبیش مستقل و دانشگاهی باشد، حاکمیت، نهاد همگون دیگری را شکل می‌دهد. شورای آموزش کشور در چهارم مرداد ماه ۱۳۴۸ با تصویب هیئت وزیران شکل می‌گیرد. جای شگفتی نیست که، این شورا با نام «شورای مرکزی آموزش کشور» نیز شهرت داده می‌شود. مهم‌تر اینکه، وظایف آن نیز از وظایف شورای مرکزی دانشگاه‌ها بازشناخته نمی‌شود و حتی جلسات آن به گونه‌ای همزمان یا مشترک تشکیل می‌شد که بازشناسی میان آن دو امکان‌پذیر نباشد. (نائینی، ۱۳۸۳)

پاگیری مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی: نخستین نهاد پژوهشی و سیاست‌پژوهی در قلمرو آموزش عالی

شوراهایی همانند شورای مرکزی آموزش که با سوگیری‌های ویژه سیاسی و با شماری از دیوان‌سالاران و فن‌سالاران همسو با سیاست‌های حاکم تشکیل می‌شوند، دور از چشمداشت نیست که ناتوان از پاسخگویی به نیازهای سیاستگذاری در نظام آموزشی رو به گسترش کشور باشند. شاید به دلیل همین ناکارآمدی‌هاست که در سال ۱۳۴۸، نهادی پژوهشی با نام «مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی» نیز پا می‌گیرد (نائینی، ۱۳۸۳)، که در عمل به اصلی‌ترین نهاد «پژوهشی و کم‌وبیش سیاست‌پژوه» در قلمرو آموزش عالی بدل می‌شود

به نظر می‌رسد، دانش و انگیزه اعضای علمی این مؤسسه سبب شده بود که این مؤسسه به یکی از اصلی‌ترین و جدی‌ترین نهادهای تأثیرگذار بر سیاستگذاری در تاریخ آموزش عالی ایران، بدل شود. به گونه‌ای که، «برنامه پنجم آموزش عالی» که نه تنها دربرگیرنده سرخط سیاست‌های آموزش عالی، بلکه حتی برنامه‌های اجرایی آن نیز بود، در سال ۱۳۵۱ از سوی این مؤسسه تدوین شود و تا سال ۱۳۵۷ به کار خود ادامه دهد. فلسفه وجودی پاگرفتن این مؤسسه، راه‌اندازی نهادی مستقل از نهادهای دیوان‌سالاری بود که به پنداشت اعتماد، پایه‌گذار مؤسسه، درک روشنی از نهاد آموزش عالی نداشتند. (اعتماد، ۱۳۹۷)

استقلال نهادی این مؤسسه، از نهادهای رسمی دولتی، از جمله برتری‌های این مؤسسه به‌شمار می‌رفت و به آن اجازه می‌داد که با نقد و ارزیابی عملکرد برنامه‌های توسعه، به پیشنهاد اهداف و خط‌مشی‌های آموزشی در کشور بپردازد.

شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی

در تاریخ سوم مردادماه ۱۳۵۲، قانون تشکیل شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی، برای سیاستگذاری در قلمرو آموزش پزشکی به تصویب مجلس شورای ملی رسید. (مجلس شورای ملی، ۱۳۵۲) این شورا نقش چندانی در فرایند سیاستگذاری‌های آموزش کشور نداشت. بیشتر کارویژه‌های آن، مطالعاتی یا اجرایی بودند، که می‌توانست بخشی از کار ویژه‌های اصلی وزارت علوم و آموزش عالی به‌شمار آیند. اما، با بازکاوی عملکرد وزارت یادشده در دوران پهلوی دوم، چنین به‌نظر می‌رسد که وزارت علوم و آموزش عالی نیز، همچون دیگر نهادهای دیوان‌سالار آن زمان، تنها به ایفای نقش در امور دیوانی نظام آموزش عالی کشور می‌پرداخته است. بنابراین وظایف مطالعاتی، مطالعات ارزیابی و نیازسنجی به نهادهای زیر چتر آن از جمله شورای آموزش پزشکی... وانهاده شده بود.

شورای پژوهش‌های علمی کشور

تشکیل شورای پژوهش‌های علمی کشور، به‌منزله نخستین نهاد سیاستگذاری در قلمرو پژوهش‌های علمی کشور، مستند به ماده ۴ قانون اصلاح قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی و با هدف «تعیین خط‌مشی اساسی پژوهش‌های علمی و مرتبط ساختن آنها با نیازهای عمرانی و علمی کشور و هماهنگ کردن فعالیت‌های پژوهشی مؤسسات علمی و تعیین ضوابط لازم برای کوشش‌های پژوهشی» در جلسه مورخ ۱۳۵۴/۳/۳۱ هیئت وزیران به تصویب رسید.

در جدول ۳ رخدادهای نهادهایی که در سیاستگذاری‌های نظام آموزشی و به‌ویژه آموزش عالی که در دوره پهلوی اثرگذار بوده‌اند به‌تصویر کشیده شده‌اند.

جدول ۳: رخدادهای نهادهای اثرگذار در سیاستگذاری نظام آموزشی ایران (۱۳۵۴-۱۳۱۳)^۱

دانشگاه تهران	۱۳۱۳
قانون تأسیس دانشگاه شهرستان‌ها	۱۳۲۸
شورای عالی فرهنگ (تغییر نام در سال ۱۳۱۶ و قانون تشکیل در سال ۱۳۳۱)	۱۳۳۱

۱. برای کاهش حجم مقاله، به برخی از نهادها همچون شورای دانشگاه که اثرگذاری چندانی در سیاستگذاری نداشتند، به‌صورت مشروح پرداخته نشد. هدف از نگارش این جدول، نشان دادن پرشماری نهادها بوده است به‌گونه‌ای که گاه در یک سال چند نهاد نوپا شکل می‌گرفت.

۱۳۳۹	شکل‌گیری نخستین هیئت امنا در دانشگاه ملی
۱۳۴۴	شورای مرکزی دانشگاه‌ها
۱۳۴۵	گشایش وزارت آموزش و پرورش
۱۳۴۵	گشایش شورای عالی آموزش و پرورش
۱۳۴۶	گشایش وزارت علوم و آموزش عالی
۱۳۴۶	تصویب قانون هیئت امناء
۱۳۴۷	برگزاری نخستین کنفرانس آموزشی رامسر
۱۳۴۸	شورای مرکزی آموزش کشور
۱۳۴۸	شکل‌گیری شورای آموزش و پرورش منطقه‌ای
۱۳۴۸	گشایش مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی
۱۳۴۹	شورای گسترش آموزش عالی
۱۳۵۲	شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی
۱۳۵۳	قطعنامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی
۱۳۵۴	شورای پژوهش‌های علمی کشور
۱۳۵۴	شورای شاهنشاهی آموزش عالی و پژوهش‌های علمی
۱۳۵۴	قطعنامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی

به این ترتیب، در گذر زمان و با گسترش نهادهای آموزشی و آموزش عالی، لایه‌ای بر لایه‌های دیوان‌سالاری در نظام آموزشی کشور افزوده می‌شود. بر پایه بسیاری از مطالعات و ارزیابی‌های اندک انجام‌شده، شکل‌گیری این نهادها نه تنها کمکی به حل مسائل و مشکلات نمی‌کنند، بلکه به پیچیده‌تر شدن فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در قلمرو آموزش می‌انجامند. (منظور^۱، ۱۹۷۱؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۷۵؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰ و نفیسی، ۱۳۶۹) اصلی‌ترین عواملی را که به ناکارآمدی این نهادهای سیاستگذار در نظام آموزشی کشور انجامیده بوده است، بر پایه بازنگری نظام‌مند و نقادانه نگاشته‌ها و اسناد، می‌توان چنین برشمرد:

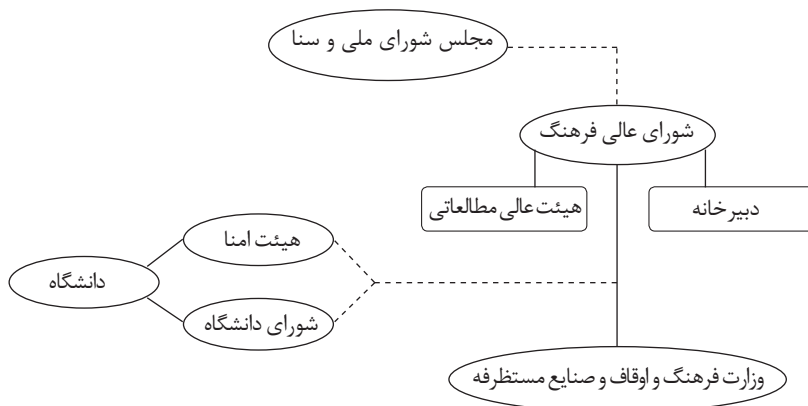
- سستی و بی‌بنیانی رویکردها و مبانی نظری استوار بر کیش شخصیت و چاپلوسانه و ابزارگرایانه؛
- نبود یا کمبود نهادهای مطالعاتی و سیاست‌پژوهی در فرایند تصمیم‌گیری و

سیاستگذاری؛

- الگوهای از هم گسیخته و واگرای سیاستگذاری؛
- فرایندهای سیاست‌پژوهی و سیاستگذاری متمرکز و از بالا به پایین؛
- مشارکت‌ناپذیری در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری؛
- نادیده انگاشتن بازیگران اصلی نظام آموزشی در تمام سطوح؛
- ناپایداری سیاست‌ها و تغییرات پیاپی؛
- چیرگی دیوان‌سالاری بر کنش علمی در سیاست‌ها، نهادسازی‌ها و اجرا؛
- سیاست‌زدگی در تمامی سطوح تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و اجرا؛
- نبود ارزیابی دقیق و کارشناسانه از عملکرد نهادهای سیاستگذار.

(منظور، ۱۹۷۱؛ ودیعی، ۱۳۵۴؛ میربابایی، ۲۵۳۵؛ شمس‌آوری، ۲۵۳۵؛ دهباشی، ۱۳۵۹؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰؛ سرمد، ۱۳۷۲؛ اسحق‌نژاد، ۱۳۵۷؛ نفیسی، ۱۳۶۹؛ ۱۳۷۰؛ ۱۳۷۴ و ۱۳۷۹؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷؛ حسنی، ۱۳۷۹؛ سیاسی، ۱۳۸۸؛ فراستخواه، ۱۳۹۶؛ جاودانی، ۱۳۹۸؛ ۱۳۹۲ و ۱۳۹۵ و اعتماد، ۱۳۹۷)

با تغییرات شتابانی که پس از گشایش دانشگاه تهران و ساختارهای سیاستگذاری در قلمرو نظام آموزشی و آموزش عالی شکل می‌گیرد، الگوهای نهادی سیاستگذاری در نگاره ۷ به تصویر کشیده شده است.

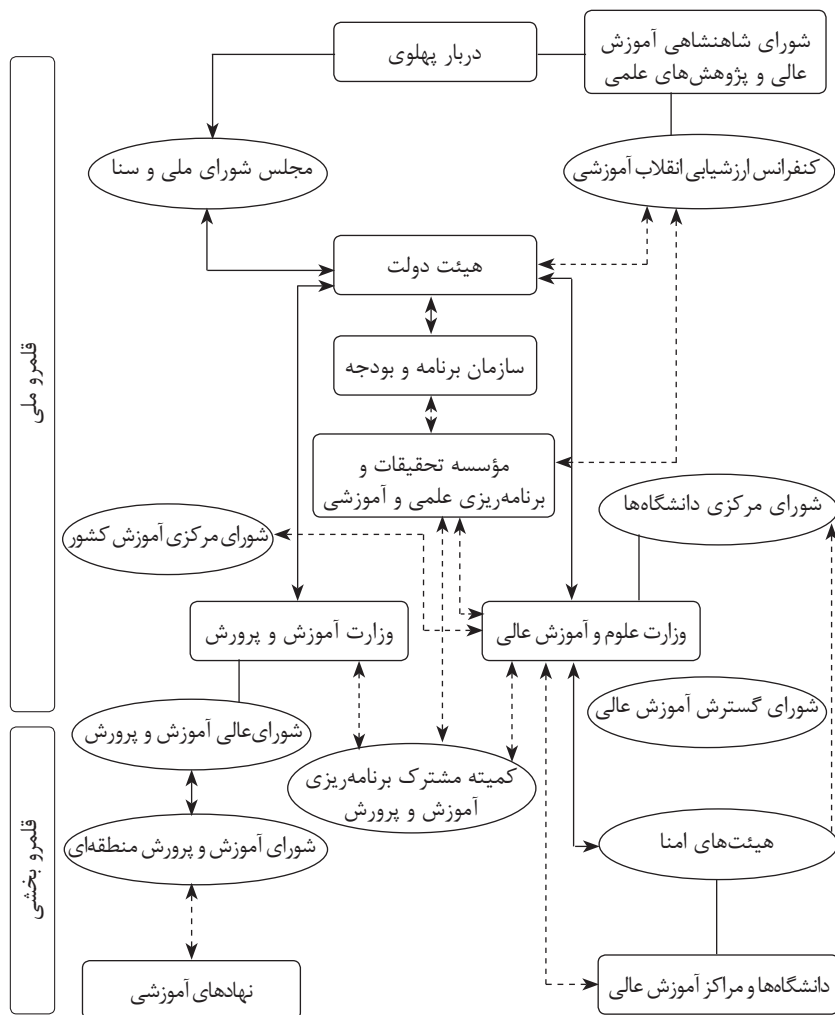


نگاره ۷: الگوی نهادی سیاستگذاری از گشایش دانشگاه تهران تا شکل‌گیری وزارت آموزش و پرورش (۱۳۴۴-۱۳۱۳) (منبع: نگارندگان)

نکته درخور یادآوری، در نگاره ۷، جدای از سادگی فرایند دیوان سالار آن، جایگاه قانونی شورای عالی فرهنگ است که تصمیم‌های آن می‌بایست به تصویب «مجلس شورای ملی و سنا» می‌رسید. افزون بر آن، مشخص بودن اهداف و کارویژه‌های این شورا، که بیشتر نظارت بر امور دیوانی بود، راه را برای مداخله‌جویی‌ها در دانشگاه سد می‌کرد. به‌ویژه اینکه کارویژه‌های آن بیشتر آموزش‌های پیش از دانشگاه را دربرمی‌گرفت.

هر چند حاکمیت و دولت، به‌ویژه در اوان این دوره، مداخله زیادی در سیاستگذاری علمی دانشگاه‌ها نداشتند و دانشگاه‌ها، کم‌وبیش، از استقلال اداری و علمی برخوردار بودند، اما سواگیری‌های سیاسی دولت‌های وقت، با اثرگذاری در انتخاب اعضای شورا و ترکیب آن، استقلال دانشگاه را به‌چالش می‌کشیدند. عملکرد دولت کودتا، پس از دکتر محمد مصدق، نمونه‌ای از گرایش به مداخله‌جویی در دانشگاه در این دوران را آشکار می‌سازد، که از جمله، سبب به کنار نهادن تمامی مصوبات دولت مصدق شد.

نکته درنگ‌برانگیز دیگر، که می‌تواند آغاز انحرافی در مسیر سیاستگذاری و قانون‌گذاری به‌شمار آید، بی‌توجهی دولت به مصوبه‌های مجلس شورای ملی و سنا بود. به سخنی روشن‌تر، قانون تشکیل شورای فرهنگ در سال ۱۳۳۱ از تصویب هر دو مجلس گذشته بود. اما برچیده شدن آن تنها بر پایه مصوبه خود شورا انجام می‌شود. به‌نظر می‌رسد، این رویه آغاز دیگری برای کژروی در فرایند سیاستگذاری به‌شمار آید، که در دولت‌ها و حکومت‌های بعدی نیز دنبال می‌شود. یعنی قانونگذاری که از جمله کارویژه‌های اصلی دو مجلس بود، به درون قوه مجریه و برخی شوراها نیز کشانده می‌شود! آخرین الگوی نهادی که در فرایند سیاستگذاری نظام آموزش عالی دوران پهلوی می‌توان به‌تصویر کشید، در نگاره ۸ بازتاب یافته است.



نگاره ۸: الگوی نهادی و فرایندهای سیاستگذاری در نظام آموزشی در دهه پنجاه (۱۳۵۷-۱۳۵۰)
(منبع: نگارندگان)

سخن پایانی

یافته‌ها و اسناد نشان از آن دارند که به‌جای مطالعه و ریشه‌یابی مسائل پرشمار نظام آموزشی با رویکردی علمی و با مشارکت نقش‌آفرینان اصلی، همواره بر شمار نهادهای دیوانی، به‌گونه‌ای فراقانونی، افزوده شده است که می‌تواند از یک‌سو، بازتاب‌دهنده

تمرکزگرایی و تمامیت‌خواهی در این دوره باشد، و از سوی دیگر، نشانگر بی‌اعتمادی پهلوی دوم به دستگاه ناکارآمد دیوان‌سالار گسترده دولت، که همواره در حال گسترش بود. (صدیق، ۱۳۴۵؛ منظور، ۱۹۷۱؛ ودیعی، ۱۳۵۴؛ محسنی، ۱۹۷۶؛ اسحق‌نژاد، ۱۳۵۷؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷، میربابایی، ۲۵۳۵؛ شمس‌آوری، ۲۵۳۵؛ دهباشی، ۱۳۵۹؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰؛ سرمد، ۱۳۷۲؛ نفیسی، ۱۳۶۹؛ ۱۳۷۰؛ ۱۳۷۴ و ۱۳۷۹؛ زیباکلام، ۱۳۷۸؛ روشن‌نهاد، ۱۳۸۳؛ گلکار، ۱۳۸۶ و سیاسی، ۱۳۸۸) اگرچه می‌توان گسترش و فربهی نظام دیوان‌سالار دولتی را تا اندازه‌ای ناشی از گسترش نهادهای نوین در جامعه ایرانی انگاشت، اما می‌توان افزود، اثربخشی و کارایی آنها، بی‌مشارکت نقش‌آفرینان، اندیشه‌پردازان و به‌طور کلی جامعه مدنی، نه‌تنها دست‌یافتنی به‌نظر نمی‌رسد، بلکه برعکس می‌تواند به رویایی در برابر چنین تغییراتی نیز بینجامد.

بی‌تردید ترسیم پیچیدگی تمامیت‌فرایندها و ارتباط‌های میان این نهادها چندان امکان‌پذیر به‌نظر نمی‌رسد؛ به‌ویژه که با فراز و فرودهای فضای سیاسی در کشور، نقش این نهادها نیز دستخوش تغییراتی می‌شدند، یا اینکه با شکل‌گیری نهادی نوین، نقش برخی دیگر، کم‌رنگ یا پررنگ‌تر می‌شد.

نکته دیگری که در نگاره ۸ جای درنگ دارد، وجود تنها یک نهاد مطالعاتی در فرایند سیاستگذاری‌هاست: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. به همین دلیل، این نهاد نوپا در دهه ۴۰ خورشیدی، نقش چشم‌گیرتری در قلمرو سیاستگذاری آموزشی و آموزش عالی ایفا می‌کند. هر چند انتظارات فزاینده از این نهاد پژوهشی، که از منابع انسانی اندکی نیز برخوردار بود (شاید به‌دلیل کمبود نیروی انسانی کارآمد و کنار نهادن برخی دگراندیشان)، می‌توانست بر کیفیت بروندهای آن در بلند مدت اثر منفی بگذارد. در دوران پهلوی، همچنین جریان دوگانه‌ای را درمی‌یابیم. نخست شکل‌گیری نهادهایی که بر پایه استقلال دانشگاه‌ها شکل می‌گیرد (شورای مرکزی دانشگاه‌ها، ۱۳۴۴؛ تصویب قانون هیئت امناء، ۱۳۴۴؛ و تا اندازه‌ای شکل‌گیری مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی، ۱۳۴۸) و دوم نهادهای دیوان‌سالاری که کوشیده‌اند با مداخله‌جویی‌های دیوان‌سالارانه، نظرات حاکمیت را به‌گونه‌ای یک‌سویه بر نهاد دانشگاه و نظام آموزشی کشور بار کنند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۴۵؛ شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۴۶؛ شورای مرکزی آموزش کشور، ۱۳۴۸؛ کنفرانس آموزش رامسر، ۱۳۴۷؛ شورای گسترش آموزش عالی، ۱۳۴۹؛ قطعنامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی، ۱۳۵۳؛ شورای پژوهش‌های علمی کشور، ۱۳۵۴؛ شورای شاهنشاهی آموزش عالی و پژوهش‌های علمی،

۱۳۵۴؛ قطعنامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی، (۱۳۵۴)

به این ترتیب، مجموعه‌ای از نهادهای موازی در کنار هم شکل می‌گیرند و جریان دیوان‌سالار همسو با حاکمیت به دلیل برخورداری از قدرت و منابع مالی و... می‌کوشد چیرگی خود را بر نظام علمی کشور ماندگار سازد. در دهه پنجاه، تمامیت‌خواهی حکومت پهلوی به شکل‌گیری نهادهای فراقانونی و فراگیرتری می‌انجامد، که به نظر می‌رسد، حتی خوانش و عملکرد دولت برگزیده خود را بر نمی‌تابد و نهادهایی بر فراز آنها ایجاد می‌کند. در واقع، می‌توان پنداشت، شرایط بحرانی پدیدآمده که به انقلابی مردمی انجامید و با باز شدن فضای سیاسی، تا اندازه‌ای مجال تصویرسازی یافت، پیامد کار بست الگوها و فرایندهای ناشی از روش‌های حکومت‌داری و سیاستگذاری خودکامانه و ناپاسخگو به خواست جامعه مدنی، از جمله در قلمرو سیاستگذاری‌های آموزشی و آموزش عالی، است. الگوها و فرایندهایی که جایی برای نقش‌آفرینان اصلی متصور نیست و برای پیشبرد اهداف آمرانه، یک‌سو نگرانه و از بالا به پایین حاکمیت، گریزی جز افزودن بر لایه‌های دیوان‌سالار کنترلی خود ندارد. رویکردی که می‌تواند از کژتابی‌های نظری و مفهومی سیاستگذاری نیز ریشه گرفته باشد.

بنابراین با توجه به روند سیاستگذاری آموزشی در این دوره به نظر می‌رسد، به رغم افزایش منابع، دولت‌ها از انجام کارویژه‌های اصلی خود که فراهم کردن خیر عمومی، بر پایه قرارداد اجتماعی بین آنها و مردم بود، کوتاهی کرده‌اند و با پی نهادن ساختارهای پیچیده و موازی بر ناکارآمدسازی نظام آموزشی دامن زده‌اند. یافته‌های این پژوهش که در بخش دوم آن به بازکاوی ساختارها و فرایندها و پیامدهای برآمده از آن در ج.ا.ا. پرداخته است و در مقاله دیگری گزارش خواهد شد، نشان از آن دارد که در شرایط کنونی نیز چنین کژتابی‌هایی کمابیش به چشم می‌خورد. از این رو، چنانچه، سیاست‌های پیش‌گفته به گونه‌ای ادامه داشته باشد، پیامدها و نتایج همگون دور از چشم‌داشت نخواهد بود. پیامد چنین ساختارها، فرایندها و سیاستگذاری‌های نادرستی می‌تواند به بی‌عدالتی و نابرابری و دسترسی نامتوازن به خدمات عمومی و اجتماعی از جمله آموزش مناسب و با کیفیت و سرانجام نادانی فراگیر بینجامد. به نظر می‌رسد، کژتابی‌های نظری و درک ناروای خواسته یا ناخواسته، از مفاهیم و نهادهایی همچون «ملت - دولت»^۱ که در چارچوب «قرارداد اجتماعی»، نیاز است با تدوین و کار بست «سیاست‌های عمومی» به فراهم آوردن «خیر عمومی» بر پایه خواست و مشارکت جامعه بپردازد، شاید به دلیل خودشیفتگی و

کیش شخصیت برخی رهبران سیاسی به بیراهه ره سپرده باشد. به سخنی دیگر، به نظر می‌رسد، چنین خوانش کژتابانه‌ای سبب شده باشد، که به جای دنبال کردن خواست جامعه مدنی، خواست و اراده فردی؛ به سان سایه‌ای خداگونه، بر کاربست «سیاست نهادسازی همراستا» پای بفشارند، تا از این رهگذر راه را برای پیاده کردن اراده سیاسی فردی هموار سازند. کاربست «سیاست نهادسازی همراستا»، به پاگیری نهادهای موازی‌ای انجامید، که به نظر می‌رسد، به دلیل مداخله‌گری‌های ناروا، بیش از آن که کارآمد بوده باشند، سد راه توسعه نظام آموزشی شدند.

منابع

۱. آجودانی، ماشاءالله. (۱۳۸۷). *مشروطه ایرانی*. تهران: نشر اختران
۲. احمدی، ... (۱۳۶۱). *پیرامون لایحه شورای عالی فرهنگ*. دانشگاه انقلاب. شماره ۱۶. مهرماه ۱۳۶۱-۱۱ و ۴۱.
۳. اسحق‌نژاد، محمدحسین. (۱۳۵۷). *صورتجلسه مذاکرات مجلس شورای ملی*. دوره بیست و چهارم. جلسه ۱۹۷.
۴. اسلامی ندوشن، محمدعلی. (۱۳۵۷). *سال‌هایی که بر دانشگاه گذشت و نباید ادامه یابد*. نگین. شماره ۱۶۱. مهرماه ۱۳۵۷.
۵. اعتماد، شاپور. (۱۳۹۷). *سخنرانی در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۶. ایمانی، مصطفی و حمید جاودانی. (۱۳۸۱). *بررسی اصول و معیارهای ارزیابی لایحه و ترتیبات (نهادی، کارکردی، رفتاری) پیشنهادی متناسب با اصول راهنما*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
۷. بازرگان، فریدون. (۲۵۳۵). *تحول مبانی آموزش و پرورش کشور در نیم سده اخیر*. سخنرانی به مناسبت پنجاهمین سال شاهنشاهی دودمان پهلوی. تهران: دانشکده علوم تربیتی.
۸. بی‌نام. (۱۳۶۱). *نقدی بر طرح شورای عالی فرهنگ*. دانشگاه انقلاب. شماره ۱۴. ۷۰-۷۲.
۹. بی‌نام. (۱۳۵۳). *قطعه‌نامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. رامسر.
۱۰. بی‌نام. (۱۳۵۴). *قطعه‌نامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. رامسر.
۱۱. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *توسعه پایدار از رهگذر توسعه نهادهای ایرانی تولید دانش*. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۱۲. جاودانی، حمید. (۱۳۹۳). «دانشگاه پایدار گذرگاهی برای برزیستی باکیفیت». در: *مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۳. جاودانی، حمید. (۱۳۸۱). *بررسی راه‌های افزایش دستیابی به آموزش عالی*. جلد اول. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۴. جاودانی، حمید. (۱۳۸۶). *بررسی توسعه سازمانی در بعد مدیریتی آموزش عالی ایران*. پایان‌نامه دکتر. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
۱۵. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *دانشگاه‌ها و جهانی شدن: مفاهیم و رویکردها*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۶. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *توسعه پایدار از رهگذر توسعه نهادهای ایرانی تولید دانش*. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.

۱۷. جاودانی، حمید. (۱۳۹۸). بازکاوی مهم‌ترین دگرگشت‌های آموزش عالی و سناریوهای آینده. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۱۸. جاودانی، حمید و عطیه سیدرضا. (بی‌تا). جامعه دانش، جامعه اطلاعاتی. تهران: بنیاد دانشنامه‌نگاری ایران.
۱۹. جاودانی، حمید. (۱۳۸۸). جهانی‌شدن و آموزش عالی، گسست میان نظریه و کنش: راهبردهایی نوین برای توسعه آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال پانزدهم. شماره ۵۳.
۲۰. حاضری، علی محمد. (۱۳۷۹). تأملی در علل و پیامدهای انقلاب فرهنگی. پژوهشنامه متین. شماره ۸. پاییز ۱۳۷۹. ۸۱-۱۰۶.
۲۱. حسینی، عطاالله. (۱۳۷۹). اسنادی از دانشگاه ملی ایران (۱۳۵۸-۱۳۳۸). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۲۲. حمزه رباطی، مطهره؛ حمید جاودانی و، بهناز مهاجران و دیگران. (۱۳۹۶). دانشگاه پایدار: پیش‌بایست‌های دستیابی به آموزش پایدار. فرایند مدیریت توسعه. شماره ۱۱۰. ۹۶-۶۱.
۲۳. خلیلی، ابراهیم. (۱۳۷۶). چالش جنوب: گزارش کمیسیون جنوب. چاپ اول. تهران: قومس.
۲۴. دهباشی، علی. (۱۳۵۹). گفتاری پیرامون انقلاب فرهنگی. آرش. شماره ۲۱. ۱۲۸-۱۲۲.
۲۵. رسوخی، مهشید؛ هادی شیرازی بهشتی و نسرین نورشاهی. (۱۳۸۰). راهنمای آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران.
۲۶. روسو، ژان ژاک. (۱۳۸۶). گفتاری در باب نابرابری. حسین راغفر و حمید جاودانی. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۲۷. روسو، ژان ژاک. (بی‌تا). قرارداد اجتماعی. غلامحسین زیرک‌زاده. بی‌جا.
۲۸. روشن‌نهاد، ناهید. (۱۳۸۳). انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران: دگرگونی در آموزش عالی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۹. رینگر، مونیکا ام. (۱۳۸۱). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار. مهدی حقیقت‌خواه. تهران: ققنوس
۳۰. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۰). دانشگاه و انقلاب. تهران: انتشارات روزبه.
۳۱. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۷). بازنگری انقلاب فرهنگی: مرغ‌های سیاه، مرغ‌های سفید، تخم‌مرغ‌های دوزرده. ماهنامه خبری، تحلیلی و آموزشی لوح. شماره ۵.
۳۲. سادوسکی، وادیم. (۱۳۶۱). روش‌شناسی علم و برخورد سیستمی. کیومرث پربانی. روش‌شناسی علم اقتصاد. سال چهارم. شماره ۴. ۳۳۶-۳۲۱.
۳۳. سرمد، غلامعلی. (۱۳۷۲). سیر تحول برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران قبل از انقلاب اسلامی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱. سال اول. ۸۵-۱۰۴.

۳۴. سیاسی، علی اکبر. (۱۳۸۸). گزارش یک زندگی. چاپ دوم. تهران: اختران.
۳۵. شمس آوری، پری سیما. (۲۵۳۵). سخنی کوتاه پیرامون تحول نظام آموزش عالی در دوران پنجاه سال سلطنت دودمان پهلوی. سخنرانی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳۶. شورای فرهنگ. (۱۳۳۹). اساسنامه دانشگاه‌های ایران. جلسه ۹۹۸.
۳۷. صافی، احمد. (۱۳۶۹). نقش شورای عالی آموزش و پرورش در پیشبرد نظام آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۴. ۱۱۵-۱۰۰.
۳۸. صالحی، علی اکبر. (۱۳۷۳). طرح بازنگری نظام آموزش عالی کشور. پیش نویس اولیه. تجدیدنظر ۳. تهران: معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
۳۹. صدیق، عیسی. (۱۳۳۶). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴۰. صدیق، عیسی (۱۳۴۵). یادگار عمر. ج ۲. تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات امیرکبیر.
۴۱. طالع، هوشنگ. (۱۳۸۰). فاجعه در دانشگاه‌های ایران. گزارش. شماره ۱۲۵. ۴۹-۵۶.
۴۲. غفرانی، محمدباقر (۱۳۷۹). فرایند پیشنهادی سیاستگذاری علم و فناوری برای ایران. رهیافت. شماره ۲۲.
۴۳. غفرانی، محمدباقر. (۱۳۸۲). مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون رفت از آن در برنامه چهارم. مجلس و راهبرد. شماره ۴۱. زمستان. ۷۳-۱۰۰.
۴۴. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
۴۵. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نی.
۴۶. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۶). گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران: مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه‌پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی. تهران: آگاه.
۴۷. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشرنی.
۴۸. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). استقلال دانشگاه‌ها یا احیای وزارت علوم. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران.
۴۹. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). طرح سازمان ملی دانشگاهیان و دورنمای اداره دانشگاه. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران. ۵۹-۶۳.
۵۰. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). مظلومی به نام دانشگاه. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران. ۳۵۶-۳۶۳.

۵۱. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۸۱). *مقدمه علم حقوق*. چاپ سی و دوم، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۵۲. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). *ابهام در وضع دانشگاه‌ها. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران*. تهران: دانشگاه تهران.
۵۳. کریمی، محمود. (۱۳۹۱). *اهمیت میرزا حسن رشديه*. راسخون.
۵۴. کسروی، احمد. (۱۳۱۱). *آیین. بی‌جا*.
۵۵. کنفرانس آموزشی رامسر. (۱۳۵۳). *قطعه‌نامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. بی‌جا.
۵۶. کنفرانس آموزشی رامسر. (۱۳۵۳). *قطعه‌نامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. بی‌جا.
۵۷. گلکار، سعید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه نظام پهلوی و دانشگاه در ایران. *فصلنامه دانشگاه اسلامی*. شماره ۳۵. سال یازدهم. پاییز ۱۳۸۶. ۱۵۷-۱۲۵.
۵۸. گید، ام. ای. (۱۳۷۳). *هیئت‌های امناء*. عبدالحسین نفیسی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. شماره ۸ و ۷. ۲۶۷-۲۴۳.
۵۹. مجلس شورای ملی. (۱۳۴۸). *قانون تشکیل شورای آموزش و پرورش منطقه‌ای*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۶۰. مجلس شورای ملی. (۲۵۳۵). *قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۶۱. مجلس شورای ملی. (۱۲۸۹). *قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱. شماره چاپ ۲. جلد ۱. شماره صفحه: ۲۸۷.
۶۲. مجلس شورای ملی. (۱۳۰۰). *قانون شورای عالی معارف*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۳. شماره چاپ ۲. جلد ۱.
۶۳. مجلس شورای ملی. (۱۳۱۳). *قانون اجازه تأسیس دانشگاه در تهران*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۹. شماره چاپ ۳. جلد: ۱.
۶۴. مجلس شورای ملی. (۱۳۳۱). *لایحه قانونی مربوط به اعطای اختیارات برای مدت شش ماه به شخص آقای دکتر محمد مصدق نخست وزیر*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱۷. شماره چاپ ۱. جلد ۱.
۶۵. مجلس شورای ملی. (۱۳۴۶). *قانون تشکیل و اختیارات هیئت امناء دانشگاه تهران*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۲۱. شماره چاپ ۱. جلد ۹.
۶۶. مجلس شورای ملی. (۱۳۵۲). *قانون تشکیل شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۲۳. شماره چاپ ۱. جلد ۱۲.
۶۷. مجلس شورای ملی. (۱۳۵۳). *قانون اصلاح قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۲۳. شماره چاپ ۲. جلد ۱۲.
۶۸. مجلس شورای ملی. (۱۳۵۹). *لایحه قانونی تشکیل شورای عالی فرهنگ و آموزش عالی*.

- مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱. جلد ۱.
۶۹. مجلس شورای ملی. (۱۲۹۰). *قانون اساسی معارف*. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱. شماره چاپ ۲. جلد ۱.
۷۰. محبوبی اردکانی، حسین. (۱۳۷۰). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. جلد ۱. تهران: انتشارات تهران.
۷۱. محبوبی اردکانی، حسین. (۱۳۶۸-۱۳۵۴). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۷۲. مشبکی، اصغر و علی‌اکبر خادمی. (۱۳۸۷). *بررسی آسیب شناسانه سیاست‌ها و سیاستگذاری‌های فرهنگی بعد از انقلاب اسلامی*. نامه پژوهش. زمستان. شماره ۱۴.
۷۳. معین، مصطفی. (۱۳۹۱). *گفته‌های مصطفی معین از انقلاب فرهنگی*. در گفتگو با سایت آفتاب. دی‌ماه.
۷۴. ملکی، محمد. (بی‌تا). *دانشگاه تهران اولین نهاد شورایی پس از انقلاب بود*. دنیای سخن. شماره ۸۴. ۵۲-۵۰.
۷۵. مورن، ادگار. (۱۳۸۴). *جهانی‌شدن و آموزش: هفت دانش لازم برای آموزش آینده*. حمید جاودانی. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۷۶. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۲۰۱۳). *تاریخچه هیئت امنا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی*. <http://omana.irphe.ir/intro.aspx>. دریافت شده: ۲۰۱۳/۲/۳.
۷۷. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۲۰۱۳). *جایگاه هیئت‌های امنا در ساختار جدید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری* (<http://omana.irphe.ir/uploadfeportsipositim>). دریافت شده: ۲۰۱۳/۲/۴.
۷۸. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۰). *پیشنهاد برنامه پنجم آموزش عالی*.
۷۹. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۱). *پیشنهاد برنامه پنجم آموزش عالی*.
۸۰. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۲). *برنامه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مستقل دولتی در برنامه پنجم عمرانی کشور*. تهران.
۸۱. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۳). *گزارش مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی به هفتمین کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی رامسر*. تهران.
۸۲. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۳). *یک بررسی اجمالی در مورد رایگانی آموزش*.
۸۳. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۱). *پیشنهاد برنامه پنجم آموزش عالی*. تهران.
۸۴. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۲۵۳۵). *سنجش عملکرد آموزش و پرورش*.

- در برنامه‌های چهارم و پنجم عمرانی و پیشنهاد هدف‌ها، خط‌مشی‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش در برنامه ششم عمرانی. گزارش مرحله دوم کمیته مشترک برنامه‌ریزی آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۸۵. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۲). برنامه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مستقل دولتی در برنامه پنجم عمرانی کشور. گزارش مشترک وزارت علوم و آموزش عالی، سازمان برنامه و بودجه و مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. تهران.
۸۶. میربابائی، هرمز. (۲۵۳۵). نگرشی به چگونگی پیوند آموزش و پرورش با تحولات اقتصادی - اجتماعی ایران از مشروطه تا کنون. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۸۷. نائینی، سیدمحمدکاظم. (۱۳۸۳). شوراها در آموزش عالی ایران. دایره‌المعارف آموزش عالی ایران. جلد ۱. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۸۸. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۶۹). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۶۸-۱۳۲۸)، سطوح برنامه‌ریزی توسعه و تحولات آن. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۴. ۳۶-۱۲.
۸۹. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۹). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران، تعاریف و سابقه. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۴. ۳۴-۱۳.
۹۰. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۰). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۶۸-۱۳۲۸)، نظام برنامه‌ریزی توسعه، قسمت دوم: جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۸-۲۷. ۴۰-۲۹.
۹۱. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۴). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش، در ایران، برنامه دوم توسعه ۱۳۷۸-۱۳۷۴. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۴۲-۴۱. ۴۷-۲۰.
۹۲. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۹). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران، فنون و شیوه‌های برنامه‌ریزی (تجربه سال‌های ۱۳۷۸-۱۳۲۷)، بخش دوم: مبانی نظری و پیشنهادهای اصلاحی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۴. ۱۰۰-۷۳.
۹۳. نورشاهی، نسرین. (۱۳۷۵). افت تحصیلی در آموزش عالی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱۳ و ۱۴.
۹۴. نورشاهی، نسرین. (۱۳۷۷). تحولات نظام گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱۸.
۹۵. همایون، ناصر. (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۹۶. همایون‌پور، پرویز. (۱۳۵۲). تکنولوژی در خدمت آموزش و پرورش جهان سوم. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۹۷. ودیعی، کاظم. (۱۳۵۴). انقلاب کیفی در آموزش و پرورش ایران. مجله آموزش و پرورش.

شماره ۱۳۲. مهرماه ۱۳۵۴. ۲۸-۲۳.

۹۸. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۵۳). *پیشبرد هدف‌های کنفرانس انقلاب آموزشی در آموزش و پرورش گزارش وزیر آموزش و پرورش در هفتمین کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی*. بی‌جا.
۹۹. وزارت علوم و آموزش عالی. (۱۳۵۲). *گزارش وزارت علوم و آموزش عالی به ششمین کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی*. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی آموزشی.
۱۰۰. یوسفی. (۱۳۸۱). *بررسی کتاب مونیکا رینگر: آموزش دین و گفت‌وگو با عبدالله شهبازی*. شماره ۱۱۱. قاجار، در گفتگو با عبدالله شهبازی. *کتاب هفته*.
101. Bell, L. & H. Stevenson. (2006). *Education Policy: Process, Themes & Impact*. London: Routledgefalmer, Taylor & Francis Group.
102. Breton, G. (2003). *De L'internationalisation À La Globalisation De L'enseignement Supérieur, Dans Globalisation Et Université: Nouvel Espace, Nouveaux Acteurs*. Edition Unesco/Les Presses De L'université Laval.
103. Daniel, J. (2003). *Le Communisme Scientifique Et L'economie Capitaliste: L'université À L'ère De La Globalisation; Dans Globalisation Et Université: Nouvel Espace*. Nouveaux Acteurs; Edition Unesco/Les Presses De L'université Laval.
104. Deem, R. (2001). Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important?. *Comparative Education*. Vol. 37. No. 1. Pp. 7-20. Routledge. Uk.
105. Derrida, J. (2001). *L'université Sans Condition*. Paris: Galilée.
106. Dunn, W. N. (2007). *Public Policy Analysis: an Introduction*. 4th Ed. Prentice Hall.
107. Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: the University as Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*. 72(4). 425-463.
108. Giroux, H. (2011). *Casino Capitalism and Higher Education*. Counter Punch.
109. Giroux, H. A. (2017). Neoliberalism's War Against Higher Education and the Role of Public Intellectuals. In M. Izak, M. Kostera. & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education* (Pp. 185-206). Basingstoke: Palgrave
110. Hallam, R. (2017). Escape from the Neo-Liberal Higher Education Prison: a Proposal for a New Digital Communist University. In M. Izak; M. Kostera. & M. Zawadzki. (Eds.). *The Future of University Education* (Pp. 245-269). Basingstoke: Palgrave.
111. Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy: the Four Education Orientations Framework*. Newyork: Springer.
112. Knight, J. (2004). Internationalization, Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. No. 8. Pp. 5-31.
113. Knight, J. (2003). *Les Accords Commerciaux (Agcs): Implication Pour L'enseignement Supérieur; Dans Globalisation Et Universités: Nouvel Espace, Nouveaux Acteurs*. Editions Unesco/Les Presses De L'université Laval.
114. Lasswell, H. D. (1951). *The Policy Orientation, in the Policy Science: Recent Development in Scope and Method*. Stanfor, C. A.: Stanford University Press.
115. Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life*. New York: Routledge.
116. Malone, E. (1995). *Public Policy: Prespectives and Choices*, New York: Macgraw Hil
117. Manzoor, C. (1971). *University Reform in Iran: Problems and Prospects*. phd Thesis. Tufts University.

118. Marginson, S. (2006). *Putting "Public" Back Into the Public University. Thesis Eleven*. 84. 44-59.
119. Marginson, S. (2011). *Higher Education and Public Good. Higher Education Quarterly*. 65(4). Pp 411-433.
120. McCulloch, G. (2004). *Research in Education, History and Social Sciences*. London: Routledgefalmer, Taylore & Francis Group.
121. Mohseni, M. (1976). Sociology in Iran. *International Social Science Journal*. 22(2): 387-390.
122. Mok, K. H. (2007). Questing for Internationalization of Universities in Asia: Critical Reflection. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11. No. 3-4. Pp. 433-454. Sage Publications.
123. Mok, K. H. & A. Welch. (Eds) (2003). *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific Region*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
124. Mok, K. H. & H. H. Lee. (2000). Globalization or Recolonization: Higher Education Reforms in Hong Kong. *Higher Education Policy*. Vol. 13. Pp. 361-377.
125. Morin, E. (1999). *Les Sept Savoirs Necessaires a L' Education Du Future*. Paris: Seuil.
126. Mueller, D. C. (1989). *Public Choice*. Vol. 2. New York: Cambridge University.
127. Nesselin, T. S. (2008). Public Choice Theory. In *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. Vol. 3. New York. London: Taylor & Francis.
128. Papastephanou, M. (2005). Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Education Ideal. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 27. No. 4. Australasia.
129. Peterson, S. A. (2008). Public Policy. In *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. Vol. 3. New York. London: Taylor & Francis.
130. Porter, P. & L. Vidovich. (2000). *Globalization and Higher Education Policy*"; *Education Theory*. Vol. 50. No. 4. Pp. 449-465. University of Illinois.
131. Rhoades, G. (2003). *Democracy and Capitalism, Academic Style: Governance in Contemporary Higher Education*. Prepared by the Center for Higher Education Policy Analysis (Los Angeles, Ca). Paper Presented to the Governance Roundtable (Santa Fe, Nm, June 2003). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed482063.pdf>.
132. Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and Globalization in Education. *Cultural Studies Critical Methodology*. Vol. 7. No. 3. Pp. 259-263. Sage Publication, Uk. Shultz, Lynette. Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understanding. *The Alberta Journal of Education*. Vol. 53. No. 3. Pp. 248- 258. USA.
133. Salmi, J. (2003). *Construction Des Société Du Savoir: Nouveau Défis Pour L' Enseignement Supérieur*. Dans Globalisation Et Universités, Québec: Unesco / Les Presses De L'université Laval.
134. Sandel, M. J. (2016). *Lessons from the Populist Revolt*. <https://www.livemint.com/Opinion/7Gq9vtnn9nmlppbriohi1m/Michael-J-Sandel--Lessons-From-The-Populist-Revolt.html> 1/6 Roy Jacques, (2017). Mclearning and the So-Called Knowledge Society: an Essay". in M. Izak, M. Kostera, & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education* (Pp. 159-183). Basingstoke: Palgrave.
135. Simon, C. A. *Policy Analysis*. <https://www.britannica.com/Topic/Policy-Analysis>
136. Slaughter, S. & L. Leslie. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
137. Steier, F. (2003). The Changing Nexus: Tertiary Education Institutions, the Marketplace and the State. *Higher Education Quarterly*. 57(2). Pp 158-180.
138. Stohl, M. (2007). We Have Met the Enemy and He Is Us: the Role of the Faculty in the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*. No 11. Sage Publication.

139. Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a Response to Globalization: Radical Shift in University Environment. *Higher Education*. No. 53. Pp. 81-105. Springer Science & Business Media B. V.
140. Sułkowski, Ł. (2017). The Culture of Control in the Contemporary University. In M. Izak; M. Kosterka. & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education*. (Pp. 85-105). Basingstoke: Palgrave.
141. Szadkowski, K. (2017). The University of the Common: Beyond the Contradictions of Higher Education Subsumed Under Capital. In *The Future of University Education*. Uk: Palgrave Critical University Studies.
142. Wilson, J. Q. (1979). *American Government: Institutions and Policies*; D. E. Heath: Lexington. MA
143. World Bank. (2019). *The Changing Nature of Work*. Washington. Dc 20433. USA.

پژوهش حاضر با هدف بررسی باورهای والدگری در نمونه‌ای از مادران ایرانی طراحی شده است. این پژوهش از نوع مطالعات کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. نمونه‌ها تا رسیدن به حد اشباع به صورت غیر تصادفی هدفمند انتخاب شدند. برای بررسی باورهای والدگری مادران مصاحبه نیم‌ساختاریافته‌ای براساس تکنیک قیف تدوین گردید. نتایج تحلیل کیفی مصاحبه‌ها نشان داد که از دیدگاه مادران ایرانی، اطاعت و حرف‌شنوی، ادب و احترام، استغفار و توانایی دفاع از خود و عاقل و منطقی بودن از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های یک کودک خوب، صبور بودن از جمله مهم‌ترین ویژگی یک مادر خوب، مهربان و باجذب‌بودن مهم‌ترین ویژگی یک پدر خوب و تحصیلات عالیه به‌عنوان مهم‌ترین ویژگی ایده‌آل کودک در بزرگسالی، صبوری در برابر کودک به‌عنوان بهترین روش تربیتی، پرخاشگری و خصمانه رفتار کردن با کودک به‌عنوان بزرگ‌ترین اشتباه والد، ادب و احترام به‌عنوان ارزش ایده‌آل برای انتقال به کودک، هدیه خریدن به‌عنوان بهترین روش تشویقی و محروم کردن به‌عنوان بهترین روش تنبیهی شناخته می‌شود. با توجه به تحلیل کیفی مصاحبه بر اساس تکنیک قیف، شش باور زیربنایی تر والدگری در نظام باورهای نمونه آماری پژوهش نقش بسته بود: تأییدطلبی و وجهه مثبت اجتماعی، فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی، احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن، برتری‌جویی، انحصارطلبی و ترس از دست دادن و نیز پدر به‌عنوان اسطوره‌ای قدرتمند. که در میان آنها باور احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن، فراگیرتر بود. در جمع‌بندی کلی از مجموع یافته‌ها می‌توان چنین تبیین کرد که باور احساس مسئولیت مادرانه به‌عنوان باور زیربنایی فراگیر، بر لایه‌های سطحی‌تر تجارب مادران از والدگری اثرگذار است.

■ واژگان کلیدی:

باورهای والدگری، مادران ایرانی، پدیدارشناسی

باورهای والدگری در نمونه‌ای از مادران ایرانی

مطالعه‌ای پدیدارشناسانه

دکتر کارینه طهماسیان

استادیار دانشگاه شهید بهشتی
k_tahmassian@sbu.ac.ir

دکتر نگار داوری

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی
n.davari@yahoo.com

حمیده زارع

کارشناسی ارشد دانشگاه تهران
hamide.zare67@gmail.com

دکتر شهلا پاکدامن

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی
shahla.pakdaman@yahoo.com

مقدمه

تمام مراحل رشد در انسان از اهمیت خاصی برخوردار است، اما سال‌های آغازین زندگی مهم‌ترین و تأثیرگذارترین دوره است؛ چرا که سریع‌ترین دوره رشدی مغز و سیستم عصبی در این سنین رخ می‌دهد. (رایس، ۱۳۹۲) از سویی دیگر تحقیقات نوروبیولوژیک نشان می‌دهند رشد فیزیکی مغز با تجربه‌های هیجانی اولیه به‌ویژه تعاملات اولیه کودک مرتبط است. چرا که تعاملات در سال‌های اولیه کودکی، اساس رشد شناختی، اجتماعی و هیجانی آینده را پایه‌گذاری می‌کند. (مانتیمّا، ۲۰۰۶) در میان این روابط و تعاملات کودک در سال‌های اولیه زندگی، تعامل والد - کودک^۲ قوی‌ترین منبع برای سازمان دادن به تجربه کودک است، چرا که مراقبت عاطفی مادر از کودک موقعیتی را فراهم می‌کند که جهان از طریق آن برای کودک به‌نمایش در می‌آید و این‌گونه با دنیای پیرامون خود آشنا می‌شود. (کوچنسکی^۳، ۲۰۰۲) بنابراین رابطه والد - کودک به‌عنوان ابتدایی‌ترین و مهم‌ترین رابطه، نقش مهمی در شکل‌گیری جهان بیرونی و درونی کودک و دنیای بزرگسالی او دارد. (کلین و وایت^۴، ۲۰۰۷) به همین دلیل، مطالعه فضای ارتباطی والد - کودک مورد توجه بسیاری از پژوهشگران و نظریه‌پردازان قرار گرفته است. هر چند در ابتدا مطالعات انجام‌شده، نگاه بسته و محدودی به آرایه‌های درونی رابطه والد - کودک داشته‌اند. اما یافته‌های پژوهشگران نشان می‌دهد، که کودکان در انزوا رشد نمی‌کنند و والدین نیز در انزوا پدر و مادری نمی‌کنند (برونفن برنر^۵، ۱۹۷۹)، بلکه هر یک متأثر از زمینه‌های متعددی همانند خانواده، همسایگان، مدرسه، طبقه اجتماعی، فرهنگ و باورها و... هستند که در میان این زمینه‌های گوناگون، فرهنگ نقش اصلی و فراگیری بازی می‌کند، به‌گونه‌ای که خانواده به فرهنگ شکل می‌دهد و نیز از آن شکل می‌گیرد. (روبین و چانگ، ۲۰۰۶: ۴) تحقیقات بسیاری درباره اینکه چگونه فرهنگ در رابطه والد - کودک نفوذ می‌یابد انجام شده است. (هارکینس و سوپر^۶، ۲۰۰۲: ۷۵-۷۰) برخی از مطالعات انجام‌شده نشان داده است که فرهنگ تأثیر عمیقی بر باورها - ایده‌ها، آگاهی‌ها، ارزش‌ها، اهداف و نگرش‌ها - و به‌طور کلی نظام نگرشی، تجربه و شناخت والدین دارد.

1. Mantyama
2. Parent – Child Interaction
3. Kuczynski
4. Kelin & White
5. Bronfenbrenner
6. Harkiness & Super

(روئو و کاسیلاس^۱، ۲۰۱۰) شناخت‌ها سطوح مختلفی دارند که از سطحی‌ترین شناخت (توجه انتخابی) تا عمیق‌ترین آن که باورهای بنیادین و فراگیری است که افراد نسبت به خود، جهان و آینده دارند امتداد یافته است. (بک، ۱۳۹۰)

البته همان‌طور که افراد باورهای محوری در مورد خود، جهان و آینده دارند، باورهایی نیز در مورد ویژگی‌های خانواده دارند، به‌طوری که بسیاری از این باورهای بنیادین را از همان بدو تولد توسط منابع اولیه‌ای مانند افراد خانواده، سنت‌های فرهنگی، تجارب حاصل از ارتباط با دیگران و منابع دیگر کسب کرده‌اند. (داتلیو^۲، ۲۰۱۰: ۶۷-۶۱) باور خانواده، جنبه‌های مختلفی دارد که بخشی از آن مربوط به والدگری است، باورهای والدگری را می‌توان مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ایده‌ها و تجارب والدین درباره کودک، ویژگی‌های کودکی، نحوه برقراری ارتباط و رفتار با کودک، روش نگهداری و تربیت کودک و جو عاطفی حاکم بر فضای رفتاری والد با کودک در نظر گرفت. (روبین و چانگ، ۲۰۰۶: ۸۳-۸۲) تحقیقات بین‌فرهنگی بسیاری مبین آن است که این باورها از یک جامعه به جامعه دیگر متفاوت است. (موزیر^۳، ۲۰۰۱) برای مثال نتایج مطالعه‌های بین‌فرهنگی حاکی از آن است که مادران آمریکایی - اروپایی در توصیف یک کودک ایده‌آل ویژگی‌هایی چون جسارت^۴، خلاقیت^۵، استقلال^۶ را ذکر کردند، در مقابل مادران آمریکای لاتین به اهمیت اطاعت^۷ و احترام^۸ به دیگران تأکید کردند در نتیجه مادران اروپایی - آمریکایی در رفتار با کودکان‌شان بیشتر از پیشنهاد دادن^۹ تا دستور دادن^{۱۰} استفاده می‌کردند در مقابل مادران آمریکای لاتین رهنمودی‌تر^{۱۱} رفتار می‌کردند. (روبین و چانگ، ۲۰۰۶: ۲۴-۲۲) بنابراین والدین در جوامع مختلف بر مبنای باورهای گوناگون خود که ریشه در فرهنگ‌شان دارد، در چگونگی رفتار با کودکان‌شان و چگونگی تربیت آنها و اینکه کدام‌یک از رفتار آنها را تأیید و کدام‌یک را محدود کنند متفاوت‌اند. (برونستین و کوت، ۲۰۰۶: ۱۷۴)

1. Rowe & Casillas
2. Dattilio
3. Mosier
4. Assertiveness
5. Creativity
6. Independence
7. Obedience
8. Respect
9. Suggestion
10. Commands
11. More Direct

پژوهش در زمینه ارتباط عوامل فرهنگی و والدگری دارای اهمیت است چرا که، فرهنگ‌های مختلف افرادی متفاوت با شخصیت‌های متفاوت را داراست. (روبین و چانگ، ۲۰۰۶: ۲۴) بنابراین موضوع با اهمیت این است که والدین ایرانی چگونه هستند، چه ویژگی‌هایی دارند و غالباً چگونه با کودکان خود رفتار می‌کنند و یا چه باور و نظام ارزشی‌ای رفتارهای والدگری آنها را هدایت می‌کند و البته پژوهش‌های کافی برای آگاهی یافتن در این زمینه انجام نشده است، همچنین آنچه در غالب دروس روان‌شناسی و فضای درمانی در زمینه خانواده و کودک در ایران در جریان است، مبتنی بر پژوهش‌ها، نظریه‌هایی است که از جوامع دیگر به‌ویژه فرهنگ غربی وام گرفته شده است چرا که به گفته روئو و کاسیلاس^۱ (۲۰۱۰) اغلب پژوهش‌ها و نظریه‌ها در حوزه خانواده و کودک بر روی والدین و کودکان طبقه متوسط کشورهای غربی پایه‌گذاری شده‌اند و لازم است در میان مردم سایر کشورها نیز بررسی شوند. به‌ویژه مردم ایران که فرهنگ خاص خود را دارند و درمانگران کودک به پژوهش‌ها و منابع بومی به‌عنوان راهنمای درمانی خود نیازمندند. اما مطالعاتی که بر مبنای مقیاس‌های کشورهای غربی توسعه یافته‌اند، ویژگی‌های متفاوتی را که در کشورهای دیگر موجود است در نظر نگرفته‌اند. به‌ویژه با توجه به درآمیختگی کهن ایران به مذهب، والدین و فرزندان ایرانی ویژگی‌ها و هویت‌های متمایزی در مقایسه با آنچه پژوهش‌ها و نظریه‌های غربی منتشر ساخته‌اند دارند. موضوع با اهمیت دیگر این است که درک ویژگی‌های افراد یک جامعه به‌ویژه ویژگی‌های فرهنگی مراجعین می‌تواند درمانگران را برای خدمت‌رسانی بهتر یاری کند. هر چند درمانگر به هر حال، مقداری از سوگیری‌های خود را در کار درمان وارد می‌سازد، اما آنها باید تا حد امکان با نحوه زندگی و فرهنگ مراجعین کودک و بزرگسال خود آشنا شوند تا از این راه بتوانند معنی رفتارهای آنها را درک کنند و مطابق با ارزش‌های آنها عمل کنند. (پروچسکا و نوکراس، ۱۳۸۶: ۵۱۵-۵۱۲) به همین دلیل در این پژوهش قصد بر آن است، باورهای والدگری مادران ایرانی بررسی شود.

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی پدیدارشناسانه^۲ است. تمرکز بر روی تجارب افراد به

1. Rowe & Cassillas.

2. Phenomenological

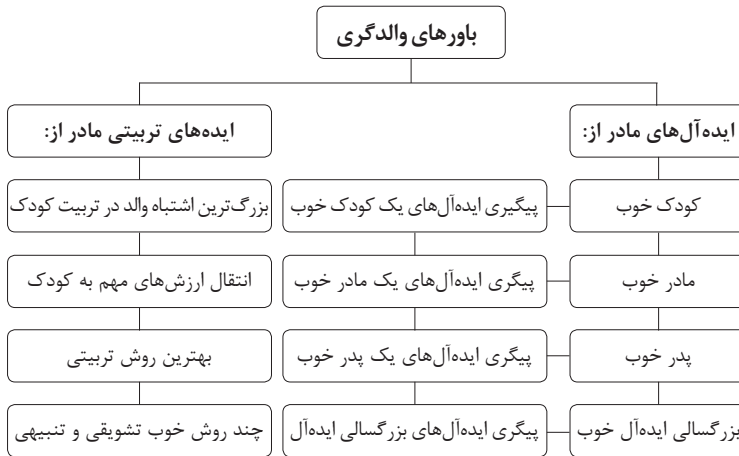
ناچار پژوهشگر را به سمت و سوی تحقیق کیفی سوق می‌دهد. (اسمیت^۱، ۲۰۱۵: ۵۷) پدیدارشناسی یکی از انواع مطالعه کیفی است که هدف آن، کشف معنی یک پدیده از طریق تجزیه و تحلیل توصیفات افرادی است که آن پدیده را تجربه کرده‌اند. به نوعی که پدیدارشناس به کاهش تجارب افراد متعدد در مورد پدیده مورد بررسی برای ایجاد یک توصیف بنیادی از آن پدیده می‌پردازد. (کراسول^۲، ۲۰۰۷: ۵۷) در این پژوهش به منظور بررسی تجارب و باورهای مادران از والدگری از روش پژوهشی کیفی پدیدارشناسی استفاده گردید.

با توجه به هدف مطالعه، شرکت کنندگان براساس نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند از بین مادرانی که معیار ورود به این مطالعه را دارا بودند انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل مادرانی است که فرزند اول‌شان بین ۳ تا ۵ سال سن دارند؛ زبان اول‌شان فارسی است و از لحاظ اجتماعی در طبقه متوسط جامعه قرار دارند. مادران به طور کلی از طبقه متوسط جامعه انتخاب شدند که ۱۸ نفر خانه‌دار و ۵ نفر شاغل بودند و ۷ نفر کار نیمه‌وقت داشتند. همچنین ۸ نفر از مادران دارای مدرک دیپلم، ۴ نفر دارای مدرک فوق دیپلم، ۱۷ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۱ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند و سن مادران بین ۲۷ تا ۴۲ سال بود. داده‌های پژوهش با ۳۰ نمونه آزمودنی به اشباع رسید. در مطالعات کیفی منابع غنی از اطلاعات اهمیت دارد. تعداد نمونه و حجم نمونه در این گونه پژوهش‌ها قابل پیش‌بینی نیست. از این رو پژوهشگر تا رسیدن به اشباع اطلاعات نمونه‌گیری انجام می‌دهد. (رحیمیان، ۱۳۹۶: ۶)

به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه ساختار براساس تکنیک قیف^۳ استفاده شد. در تکنیک قیف، مصاحبه با یک سؤال وسیع و کلی آغاز می‌شود، سپس برای دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر سؤالات اکتشافی پرسیده می‌شود. مصاحبه‌ها تا دستیابی به سؤالات عمیق‌تر ادامه یافت. (اسمیت، ۲۰۱۵: ۶۰)

در ابتدا پس از مطالعه بر روی منابع گوناگون والدگری و مفهوم باور و همچنین باور خانواده به منظور طراحی دقیق مصاحبه، حیطه‌های اصلی و عناوین کلی موضوع تعیین گردید و به صورت نقشه عناوین مصاحبه در نمودار ۱ ترسیم گردید.

1. Smith
2. Creswell
3. Funnel Technique



نمودار ۱: نقشه عناوین اصلی مصاحبه

فرآیند مصاحبه بر این اساس بود که ابتدا، با یک سؤال کلی، به بررسی باورهای مادران پرداخته شد، برای مثال «یک کودک خوب از دیدگاه شما چه کودکی است؟» یا «یک مادر/ پدر خوب چه ویژگی‌های دارند؟» سپس برای بررسی زیربنای باورهای والدگری مادران، از سؤالات پیگیرانه استفاده شد. بدین شکل که با پرسیدن سؤالات پی در پی و به‌ویژه با کاربرد کلمه پرسشی «چرا، چطور، به چه علتی» به جست‌وجوی باورهای زیربنایی‌تر والدگری مادران پرداخته شد. پیگیری پاسخ مادر تا جایی ادامه پیدا می‌کرد، که دیگر مادر پاسخی ندهد. نمونه‌ای از مصاحبه براساس تکنیک کیف در نمودار ۲ آمده است:

مصاحبه‌گر: به‌نظر شما یک کودک خوب چه کودکی است؟

مادر: به کودک خوب، کودکی که حرف گوش کن باشه

مصاحبه‌گر: بین همه ویژگی‌های خوب یک کودک، چرا حرف‌شنوی را ویژگی خوب می‌دانید؟

مادر: ظرفیت به مادر محدوده، وقتی به بچه حرف‌شنوی داشته باشه آرامش مادر هم بیشتره

مصاحبه‌گر: به نظر شما چرا حرف‌شنوی کودک سبب آرامش مادر می‌شود؟

مادر: اگر کودک حرف‌شنو باشه مادر زمان بیشتری داره تا به خود و زندگی‌اش برسه (فردیت‌طلبی و آزادخواهی)

نمودار ۲: نمونه‌ای از مراحل مصاحبه

این تکنیک مشابه روش «پیکان رو به پایین» که در تکنیک‌های شناختی برای شناسایی باورهای زیربنایی یا همان باورهای هسته‌ای به کار می‌برند انجام گرفت. (لی‌هی، ۱۳۸۹: ۴۳)

همچنین به منظور افزایش اعتبار درونی مصاحبه، پس از تهیه مصاحبه، سؤالات مصاحبه توسط چند تن از متخصصان در حیطه روان‌شناسی کودک و تربیت مورد ارزیابی قرار گرفت.

پژوهشگر ابتدا به شناسایی مادرانی پرداخت که ویژگی‌های مورد نیاز پژوهش را داشتند. پس از توافق با مادر مبنی بر انجام پژوهش و تکمیل برگه اطلاعات دموگرافیک، برای ورود شرکت‌کننده در پژوهش تصمیم گرفته شد. قبل از اجرای مصاحبه برای هر فرد مصاحبه‌شونده توضیح مختصری درباره پژوهش توسط پژوهشگر ارائه می‌شد. پژوهشگر در حالی به مصاحبه با مادر می‌پرداخت که مصاحبه توسط دستگاه ضبط‌کننده صدا ثبت و ضبط می‌گردید. سپس تمام داده‌های ضبط‌شده برای تحلیل داده‌ها روی کاغذ پیاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کلایزی^۱ استفاده شد. (کراسول، ۲۰۰۷: ۱۵۹) به این ترتیب پس از انجام مصاحبه، ابتدا داده‌های پیاده شده، چندین بار مورد بازخوانی و شنیدن مجدد قرار گرفت تا پژوهشگر به درک عمیقی از گفته‌های مادران برسد. سپس عبارات کدبندی شدند، یعنی جملات مهمی که مربوط به پدیده مورد بررسی بود استخراج شد و در نهایت به صورت خوشه‌ها و تم‌هایی از موضوع‌ها دسته‌بندی شدند و سپس به صورت مقوله‌هایی درآمدند، به طوری که یک توصیف کامل و جامعی از آن به دست آمد. ملاحظات اخلاقی که در این پژوهش مورد توجه پژوهشگر قرار گرفت، شامل رعایت اصل رازداری و عدم دسترسی سایرین به داده‌ها بود. متون پیاده‌شده با نام مستعار ذخیره می‌شد، بر خورداری از حق عدم پاسخ‌دهی به هر یک از سؤالات مصاحبه نیز یکی از ملاحظات بود و در نهایت پس از اجرا و پیاده‌سازی داده‌های مصاحبه، تمام فایل‌های صوتی پاک گردید.

یافته‌ها

از طریق تجزیه و تحلیل کیفی داده‌های پژوهش، به منظور بررسی باورهای والدگری، مقوله‌هایی از تجارب مادران از والدگری استخراج شد که به تفکیک هر سؤال مصاحبه و به ترتیب فراوانی پاسخ‌دهی در جدول ۱ آورده شده است:

جدول ۱: مقوله‌های باورهای والدگری مادران ایرانی به تفکیک هر سؤال مصاحبه

مقوله‌های باورهای مادران ایرانی از یک کودک خوب اطاعت و حرف‌شنوی ادب و احترام استقلال و توانایی دفاع از خود عادل و منطقی بودن آرام بودن هوش بالا داشتن اعتماد نسبت به پدر و مادر
مقوله‌های باور مادران ایرانی از یک مادر خوب صبور و باحوصله بی‌تفاوت نبودن و وقت گذاشتن برای کودک محبت و مهربانی مورد اعتماد برای کودک دوست و رفیق با کودک نصحیت کردن و یاد دادن مسائل به کودک توانایی درک نیازهای کودک
مقوله‌های باورهای مادران ایرانی از یک پدر خوب مهربان و همزمان باجذب‌ه بودن ارزش و احترام قائل شدن برای جایگاه مادر وقت گذاشتن با کودک مهربانی و محبت نسبت به فرزند بی‌تفاوت نبودن نسبت به کودک (خود را مسئول دانستن) رفتار کردن به‌گونه‌ای که بچه‌ها از او نترسند فراهم کردن امکانات مالی و رفاهی برای خانواده صبور و باحوصله حامی خوب و قابل اتکا برای کودک عادل و منطقی

مقوله‌های باورهای مادران ایرانی از ویژگی‌های ایده‌آل کودک در بزرگسالی

تحصیلات بالا

دینداری و انسان کامل شدن

برخوردار بودن از رفتار مطلوب اجتماعی

رسیدن کودک به آرزوهایش

موفقیت در ازدواج

رسیدن به اوج موفقیت در تحصیل، ورزش و کار

خودمختاری و استقلال

خوش اخلاقی

سالم بودن از لحاظ جسمی و روحی

احترام نسبت به پدر و مادر

رسیدن کودک به آرزوهای مادر

مقوله‌های باورهای مادران ایرانی از بهترین روش تربیتی

صبوری در برابر بی‌طاقتی‌های کودک

الگو بودن برای کودک

صرف وقت برای تربیت کودک

تربیت کودک در قالب دین و مذهب

اعتدال در برآورده کردن خواسته‌های کودک

عدم توجه به کار بد کودک

فراهم کردن احساس امنیت برای کودک

اعتدال در آزاد گذاشتن و وابسته کردن کودک به خود

قاطعیت و اقتدار؛ از طریق عملی کردن وعده‌ها و تهدیدات

صداقت در برابر کودک

توجه به روحیات خاص کودک

برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت کودک و تلاش برای شکوفا شدن استعداد کودک

کمک از منابع اطلاعاتی مثل کتاب برای تربیت کودک

مقوله‌های بزرگ‌ترین اشتباه والدین از دیدگاه مادران

کتک زدن؛ با عصبانیت و پرخاشگری با کودک رفتار کردن

محبت افراطی و گذشتن از خطاهای کودک

هماهنگ نبودن پدر و مادر

وابسته کردن کودک

جابجاء پدر را بی‌ارزش کردن

برآورده کردن همه خواسته‌های کودک

دروغ گفتن

بی‌خیال بودن و سهل‌انگاری در تربیت کودک

بعد از گریه خواسته کودک را برآورده کردن

بی‌تفاوتی به نیازهای کودک

مقایسه کودک با دیگران

مسخره کردن کودک در برابر دیگران

مقوله‌های باورهای مادران درباره مهم‌ترین ارزش برای انتقال به کودک

ادب و احترام با تأکید بر احترام به بزرگ‌ترها
 پایبندی به ارزش‌های دینی و لحاظ کردن خدا در همه چیز
 ارزش‌های اخلاقی (صداقت، نوع‌دوستی و شجاعت)
 خوش اخلاقی
 با محبت بودن نسبت به دیگران
 ارزش‌های سیاسی
 تحصیلات بالا
 بخشش و دست و دل‌بازی
 خانواده دوست بودن

مقوله‌های روش‌های خوب تشویقی از دیدگاه مادران

هدیه خریدن
 تشویق لفظی
 انجام کاری که کودک دوست دارد، مثل پارک بردن
 محبت کردن

مقوله‌های روش‌های خوب تنبیهی از دیدگاه مادران

محروم کردن
 قهر کردن
 تهدید کردن
 کم‌محلی کردن
 تنبیه بدنی
 تنبیه لفظی؛ مثل گفتن دوست ندارم.
 توضیح دادن خطا و اشتباه کودک
 سر کودک داد زدن
 صحبت نکردن با کودک

در این بخش به باورهای زیربنایی تر مادران که با سؤالات پیگیری براساس تکنیک قیف در چهار سؤال اول مصاحبه؛ کودک خوب، مادر خوب، پدر خوب و ویژگی ایده‌آل کودک در بزرگسالی مورد بررسی قرار گرفت پرداخته می‌شود. در جدول ۲ باورهای زیربنایی به تفکیک هر سؤال آورده شده است.

جدول ۲: باورهای زیربنایی تر والدگری در مادران ایرانی

باورهای زیربنایی مادران از یک کودک خوب	باورهای زیربنایی مادران از یک مادر خوب	باورهای زیربنایی مادران از یک پدر خوب	باورهای زیربنایی مادران از بزرگسالی ایده‌آل کودک
تأییدطلبی و وجهه مثبت اجتماعی	احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن	پدر به عنوان اسطوره‌ای قدرتمند	احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن
احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن	انحصارطلبی و ترس از دست دادن	انحصارطلبی و ترس از دست دادن	برتری جویی
فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی	فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی	—	تأییدطلبی و وجهه مثبت اجتماعی
برتری جویی			

در ادامه نمونه‌ای از محتوای مصاحبه مادران که براساس آنها باورهای زیربنایی استخراج شد، ذکر می‌شود.

باور زیربنایی احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن:

از دیدگاه مادر ایرانی کودک خوب، کودک حرف‌شنو و مطیع است چرا که، اگر در اثر حرف‌نشجوی کودک به خود آسیب بزند، مادر خود را مقصر می‌داند که چرا از او مراقبت نکرده است.

کودک خوب، کودکی مؤدب است چرا که؛ اگر کودک به دلیل بی‌ادبی از طرف دیگران طرد شود، مادر خود را مقصر می‌داند که شاید او نتوانسته کودک خود را خوب تربیت کند.

کودک خوب، کودک مستقل است چرا که؛ اگر کودک به دلیل وابستگی شکست بخورد، مادر خودش را مقصر می‌داند که شاید به دلیل رفتارش خود کودک وابسته شده است.

مادر خوب، مادری صبور و با حوصله است چرا که؛ کودک در آینده خود والدی صبور و موفق خواهد بود و این‌گونه مادر ثمره صبوری خود را می‌بیند.

مادر خوب، مادری است که برای کودک وقت می‌گذارد چرا که؛ کودک او موفق‌تر است و این‌گونه مادر احساس می‌کند زحمتی که برای کودکش کشیده به ثمر رسیده است.

مادر خوب، مادری مهربان است چرا که؛ اگر کودک جذب دیگران شود و از طرف آنها آسیب ببیند، مادر خودش را در این آسیب دیدن کودک مقصر می‌داند.

مادر خوب، مادری مورد اعتماد برای کودک است چرا که؛ اگر کودک به علت

بی‌اعتمادی به مادر دور از چشم مادر به خود آسیب بزند، مادر خود را مقصر می‌داند. - مادر خوب، مادری است که با کودکش دوست و رفیق باشد چرا که؛ اگر کودک برای رفع مشکلش به فرد دیگری پناه ببرد، به مادر احساس بی‌کفایتی دست می‌دهد. - از دیدگاه مادر ایرانی یکی از ویژگی‌های ایده‌آل کودک در بزرگسالی، داشتن تحصیلات عالیه است، چرا که؛ مادر به او افتخار می‌کند، چرا که زحمتی که برای او کشیده به ثمر رسیده.

- از دیدگاه مادر ایرانی بزرگسالی ایده‌آل کودک، دینداری و انسان کامل شدن است چرا که؛ نگرانی مادر نسبت به او کمتر است، زیرا فرد دیندار حتی اگر شکست بخورد، خدا به او آرامش می‌دهد. یا هر مادری دوست دارد فرزندش هم در دنیا و هم در آخرت سعادت‌مند شود.

- از دیدگاه مادر ایرانی بزرگسالی ایده‌آل کودک، فردی محترم بودن و به دیگران احترام گذاشتن است؛ مادر احساس می‌کند، او را خوب تربیت کرده و حس خوبی نسبت به خودش پیدا می‌کند.

- از دیدگاه مادر ایرانی بزرگسالی ایده‌آل کودک، اوج موفقیت در کار و ورزش است چرا که؛ اگر کودک موفق نشود آن وقت مادر خود را مقصر می‌داند، که شاید به علت کم‌کاری او فرزندش موفق نشده است.

- از دیدگاه مادر ایرانی بزرگسالی ایده‌آل کودک، استقلال و خودمختاری است چرا که؛ اگر کودک آسیب ببیند، پدر و مادر خود را مقصر می‌دانند که شاید رفتار آنها باعث این وابستگی شده است.

باور فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی

- از دیدگاه مادر ایرانی کودک خوب، کودک حرف‌شنو و مطیع است چرا که؛ مادر زمان بیشتری دارد تا به خود و زندگی‌اش برسد. - مادر خوب، مادری صبور و با حوصله است چرا که؛ کودک نیز صبور می‌شود و این ویژگی کودک، سبب آرامش مادر می‌شود.

باور تأیید‌طلبی و وجهه مثبت اجتماعی

- از دیدگاه مادر ایرانی کودک خوب، کودک حرف‌شنو و مطیع است چرا که؛ مادر از اینکه در دیدگاه دیگران کودک خوبی تربیت کرده احساس خوبی نسبت به خود خواهد داشت.

باور اهمیت دیگری و جمع‌گرایی

- از دیدگاه مادر ایرانی کودک خوب، کودکی مؤدب است چرا که؛ مادر از اینکه در دیدگاه دیگران کودکی مؤدب تربیت کرده، احساس خوبی نسبت به خود خواهد داشت.
- کودک خوب، کودکی مؤدب است چرا که: تربیت کودک نشانه فرهنگ خانوادگی یک خانواده است و این برای عزت و افتخار پدر و مادر مهم است.

باور برتری جویی

- از دیدگاه مادر ایرانی کودک خوب، کودک مستقل است چرا که؛ از همسالان خود جلوتر است و هر مادری جلوتر بودن کودک از همسالانش را دوست دارد.
- از دیدگاه مادر ایرانی یکی از ویژگی‌های ایده‌آل کودک در بزرگسالی، داشتن تحصیلات عالی است، چرا که؛ وقتی کودک در بزرگسالی تحصیلات عالی داشته باشد از بقیه جلوتر است.

- از دیدگاه مادر ایرانی، بزرگسالی ایده‌آل برای کودک این است، که فردی محترم باشد و دیگران به او احترام بگذارند و برایش ارزش قائل شوند.
- از دیدگاه مادر ایرانی بزرگسالی ایده‌آل کودک، اوج موفقیت در کار و ورزش است چرا که؛ به‌عنوان یک مادر بهترین‌ها را برای فرزندم خواهانم.

باور انحصارطلبی و ترس از دست دادن

- از دیدگاه مادر ایرانی مادر خوب، مادری صبور و با حوصله است چرا که؛ کودک جذب دیگران نمی‌شود، چرا که دور شدن و از دست دادن کودک حس خوبی برای مادر نیست.

- مادر خوب، مادری است که برای کودک وقت می‌گذارد چرا که؛ کودک جذب دیگران نمی‌شود، چرا که دور شدن و از دست دادن کودک اصلاً حس خوبی برای مادر نیست.
- پدر خوب، پدر با محبت و مهربان است چرا که؛ کودک از محبت هر کسی بی‌نیاز می‌شود و به دیگران جذب نمی‌شود.

- پدر خوب، پدری است که از وجودش در خانه نترسند، چرا که؛ کودک از خانه فراری نیست و در اجتماع لطمه کمتری می‌خورد و در کنار والدین‌شان می‌ماند.
- از دیدگاه مادر ایرانی، بزرگسالی ایده‌آل برای کودک این است، که فردی محترم باشد و دیگران به او احترام بگذارند و برایش ارزش قائل شوند.

باور پدر به عنوان اسطوره‌ای قدرتمند

- پدر خوب، پدری مهربان و قدرتمند است چرا که؛ وقتی مشکلی برای کودک پیش می‌آید هیچ کس جای پدر را برای حل کردن مشکل نمی‌گیرد. یا با محبت پدر، کودک از محبت هر کسی بی‌نیاز می‌شود.

- پدر خوب، پدری است که به جایگاه مادر احترام می‌گذارد چرا که رفتار پدر با مادر به او اعتماد می‌بخشد و اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کند.

- پدر خوب، پدری است که برای کودکش وقت می‌گذارد چرا که؛ با وجود پدر در کنار مادر، کودک به رشد همه‌جانبه می‌رسد. کودک جذب پدر می‌شود و پدر می‌تواند بهترین راهنما برای او باشد.

باور پدر به عنوان الگو و رهبر

- پدر خوب، پدری است که به جایگاه مادر احترام می‌گذارد چرا که؛ اگر پدر به مادر احترام بگذارد بچه‌ها هم به مادر احترام می‌گذارند

- پدر خوب، پدر با محبت و مهربان است چرا که؛ کودک جذب پدر می‌شود و پدر می‌تواند بهترین راهنما برای او باشد.

۱۷۲

بحث

نتایج حاصل از تحلیل و کدگذاری داده‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، برای دستیابی به باورهای والدگری مادران ایرانی نشان داد که مفهوم کودک خوب از دیدگاه مادران ایرانی برابر با اطاعت و حرف‌شنوی و همچنین ادب و احترام، استقلال و توانایی دفاع از خود، عاقل و منطقی بودن، آرام بودن، هوش بالا و داشتن اعتماد نسبت به پدر و مادر است. در پژوهش بین فرهنگی مشابه از نظر مادران ژاپنی مهربانی، همدل بودن، حساسیت، ادب و اجتناب از آزار دیگران به عنوان ویژگی‌های مطلوب یک کودک خوب و از نظر مادران هندی پیوند خویشاوندی^۱، به هم‌وابستگی^۲ وفاداری به خانواده، اطاعت، باورهای مذهبی و پیشرفت تحصیلی و شغلی به عنوان ویژگی‌های مطلوب مورد تأکید قرار دادند. (سلین^۳، ۲۰۱۴) به علاوه در مطالعه‌ای که موسوی و همکاران (۱۳۸۹: ۱۶۰-۱۳۷) بر روی مادران ایرانی انجام دادند، رفتار مطلوب اجتماعی به عنوان ویژگی خوشایند دوران

1. Familia Bond
2. Interdependence
3. Selin

کودکی از دیدگاه مادران ایرانی معرفی شد. بنابراین ادب و احترام و یا رفتار مطلوب اجتماعی در مادران ایرانی همانند مادران ژاپنی مورد اهمیت است. پژوهش‌های مختلف، فرهنگ ژاپنی را فرهنگی جمع‌گرا ارزیابی کرده‌اند (بامیستر^۱، ۱۹۹۹)، بر همین اساس ایده مادران ژاپنی از کودکی مؤدب به‌عنوان کودکی خوب احتمالاً در جمع‌گرایی آنها نهفته است. هر چند جمع‌گرایی در فرهنگ ایرانی وجود دارد، اما در حد متوسط است. (موسوی و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۵۳) ادب و احترام در میان مادران ایرانی به‌اندازه مادران ژاپنی اهمیت نداشت، چرا که ویژگی مهم‌تر و پراهمیت‌تر یک کودک خوب از دیدگاه مادران ایرانی اطاعت و حرف‌شنوی است. اما این حرف‌شنوی و اطاعت چه معنایی برای مادران ایرانی دارد که در میان همه ویژگی‌های خوبی که یک کودک ایده‌آل می‌تواند داشته باشد دارای اهمیت بیشتری است. به‌نظر می‌رسد که این سرسپردگی دلخواه مادران ایرانی ریشه در یک باور زیربنایی‌تر دارد که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

از دیدگاه مادران، صبور و با حوصله بودن و همچنین وقت گذاشتن برای کودک به‌عنوان ویژگی‌های یک مادر خوب نسبت به سایر ویژگی‌ها اهمیت بیشتری داشت. به‌طور کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهد، مادری خوب بودن از خصوصیات زن مطلوب از دیدگاه زنان ایرانی است. (آزاد ارمکی، ۱۳۹۴: ۸۴) اما والد خوب بودن نیز در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است (روبین و چانگ، ۲۰۰۶: ۲۴-۲۲)، مطالعه بین فرهنگی در این رابطه مشاهده نشد تا با مادران ایرانی مقایسه و بررسی شود. صبر و بردباری از جمله ویژگی‌هایی است که از دیرباز در میان ایرانیان مورد ستایش و توجه بوده است. ضمن آنکه در متون اسلامی نیز مورد تأکید فراوان قرار گرفته است. همان‌طور که خداوند در قرآن کریم بندگان را به صبر و بردباری سفارش نموده^۲، همچنین در روایات فراوان^۳ و حتی ضرب‌المثل‌های ایرانی^۴ درباره ارزش صبر و بردباری عبارات زیادی وجود دارد. به‌ویژه ارزش‌های مذهبی در آمیختگی زیادی با فرهنگ یک جامعه دارند. اما ارزشمندی این صبر در رفتار با کودک از دیدگاه مادران از چه لحاظ و جنبه‌هایی است که علاوه بر آنکه ویژگی یک مادر خوب است، صبوری به‌عنوان بهترین روش تربیتی و پرخاشگری در برابر کودک به‌عنوان بزرگ‌ترین اشتباه والد، از دیدگاه مادران بودند. (زارع، ۱۳۹۲: ۱۲۰)

1. Baumeister

۲. سوره العصر، آیه ۳: و تواصوا بالحق و تواصوا بالصبر

۳. پیامبر اکرم (ص): صبر، گنجی از گنج‌های بهشت است.

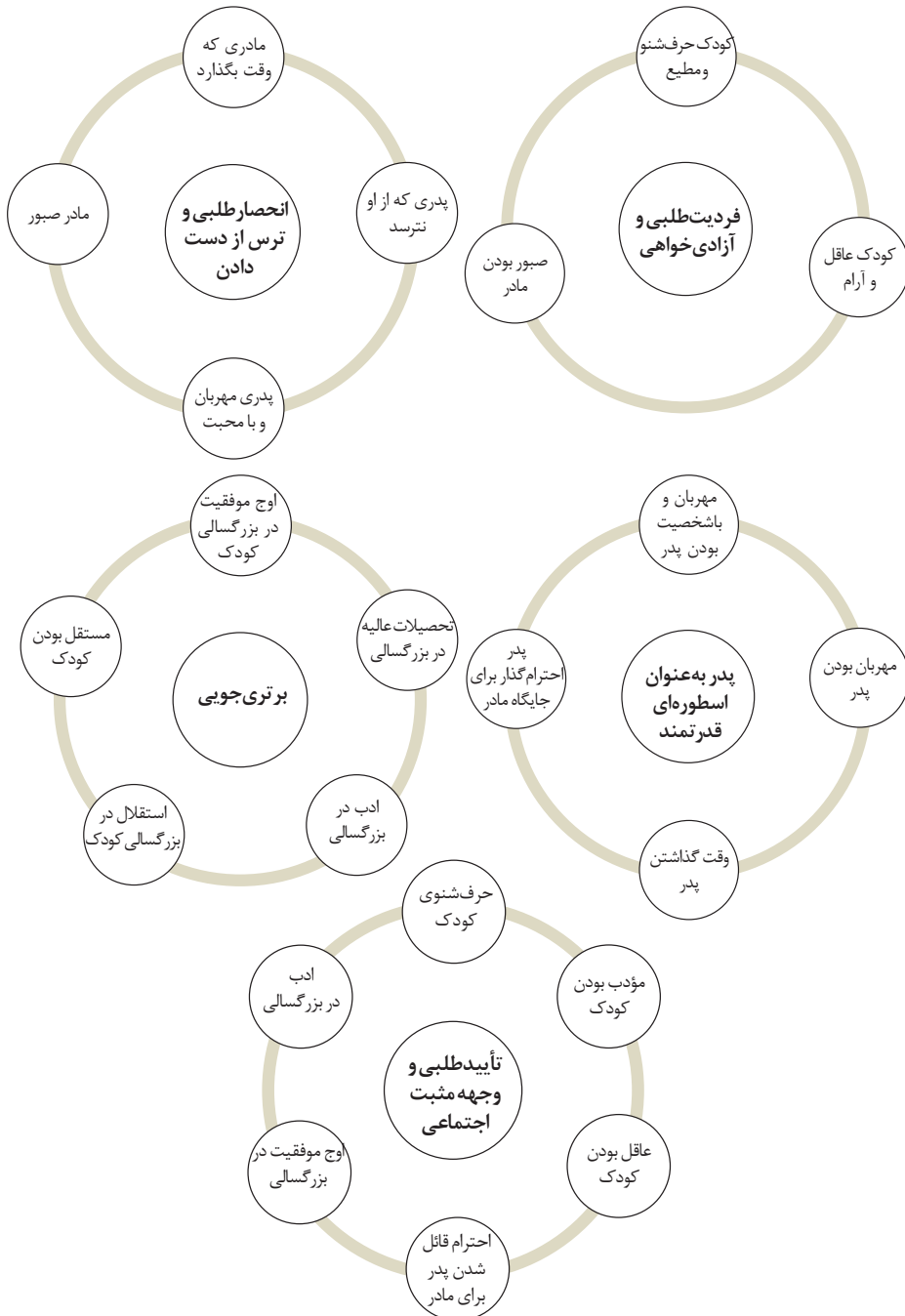
۴. گر صبر کنی زغوره حلوا سازی

از دیدگاه مادران، پدر خوب پدری مهربان، قدرتمند و با جذبه است، بنابراین مادران ایرانی پدر ایده‌آل را پدری چند بعدی می‌دانند، که مهربانی و جذبت در وجودش با هم آمیخته باشد. اغلب پژوهشگران و روان‌شناسان در ارتباط با نقش پدر در خانواده و تأثیر مثبت حضور پدر در تحول و رشد فرزندان اتفاق نظر دارند. (گلکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۷) همچنین از دیدگاه اسلام نیز پدر مسئول حفظ و صیانت خانواده از خطرات جسمی، اخلاقی و معنوی است.^۱ اما از طرفی این پژوهش نشان داد که مادران مدیریت عاطفی خانواده را بر دوش پدر نیز می‌نهند و در کنار اقتدار او محبتش را برای کودک نیز خواستارند. از دیگر ویژگی‌های یک پدر خوب از دیدگاه مادران، احترام قائل شدن برای جایگاه مادر است، که این امر نشان‌دهنده آن است که پدران نیز نقش محوری و پراهمیت در فضای خانواده ایرانی دارند (وزیری، ۱۳۸۱: ۵۶۷-۵۶۵)، به گونه‌ای که حتی یک مادر احساس می‌کند مشروعیت خود را در بطن خانواده از جانب پدر می‌تواند دریافت کند. اما این جایگاه قدرتمند پدر ریشه در باورهای مادران ایرانی دارد که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد. از ویژگی‌های بزرگسالی ایده‌آل کودک، تحصیلات عالی و دینداری بیشترین اهمیت را برای مادران داشت. مشابه این نتایج را موسوی و همکاران (۱۳۸۹: ۱۴۵) در پژوهش خود یافتند، مبنی بر اینکه پیشرفت تحصیلی از ویژگی‌های خوشایند بزرگسالی کودک برای مادران ایرانی است. بنابراین پیشرفت تحصیلی و برخوردار بودن از تحصیلات عالی باور نیرومندی در میان والدین ایرانی است؛ به طوری که در سطح جامعه نیز مشاهده می‌شود، موضوع تحصیل فرزندان از دغدغه‌های والدین است و هزینه‌های بسیاری برای آن می‌پردازند و امکانات تحصیلی فراوانی در اختیار فرزندان‌شان قرار می‌دهند. به همین منظور در ایران ارزش‌گذاری فرهنگی بسیاری بر این امر واقع شده است. دین‌داری و تکامل نیز از ویژگی‌های پراهمیت بزرگسالی ایده‌آل از دیدگاه مادران است که با توجه به در آمیختگی کهن ایرانیان به مذهب تعجب‌آور نیست، اما سؤالی که مطرح می‌شود این است که چرا مادران ایرانی تمایل دارند کودکان‌شان در بزرگسالی مجهز به نیروی ایمان باشد تا حدی که پایبندی به ارزش‌های دینی را ارزش دلخواه خود برای انتقال به فرزندان می‌دانند؟ این ارزش برای مادران چه معنایی در بر دارد؟ در این باره همچون موارد قبل باید پوسته بیرونی آن را کنار زد تا معنایی درونی آن را یافت. بر همین اساس پرداختن به باورها، اهداف، نگرش‌ها، ارزش‌ها و ایده‌های والدین

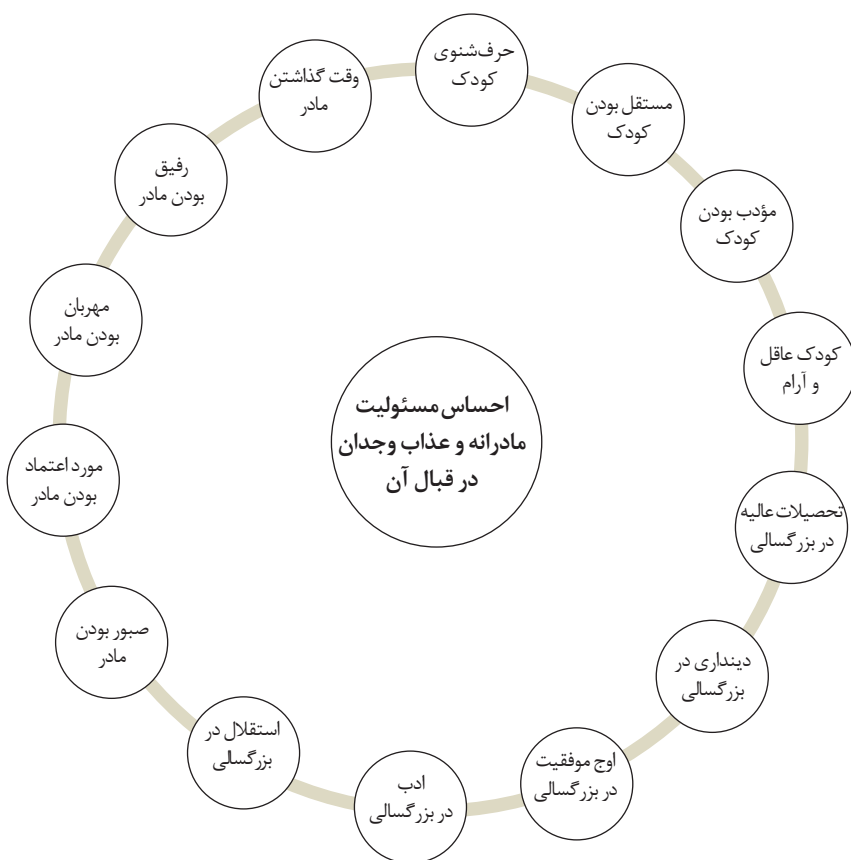
۱. سوره تحریم، آیه ۶

(رئو و کاسیلاس، ۲۰۱۰)، بدون در نظر گرفتن زیربنای این باورها بیهوده است. چرا که باورهای افراد در معانی زیربنایی تر و عمیق‌تری نهفته‌اند که بر چگونگی پردازش لایه‌های سطحی تر تأثیر می‌گذارند. (جانسون و دنتون^۱، ۲۰۰۲) به همین دلیل تبیین دقیق این باورهای میانی مادران با بررسی باورهای زیربنایی تر مادران صورت می‌گیرد.

از تحلیل و بررسی باورهای زیربنایی تر والدگری مادران ایرانی و در پیگیری دیدگاه‌ها و باورهای گوناگون مادران در هر چهار مورد؛ کودک خوب، مادر خوب، پدر خوب و همچنین بزرگسالی ایده‌آل کودک، تقریباً باورهای یکسانی به‌دست آمد. برای مثال در پیگیری دیدگاه مادری که معتقد بود کودک خوب، کودکی مستقل است، این باور زیربنایی به‌دست آمد که، «اگر کودک به‌دلیل وابستگی شکست بخورد، مادر خودش را مقصر می‌داند که شاید به‌دلیل رفتار خودش کودک به او وابسته شده است». همچنین در پیگیری دیدگاه مادری که معتقد بود، مادر خوب مادری صبور است، این باور زیربنایی به‌دست آمد که «اگر کودک در اثر بی‌طاقتی‌های مادر، دچار آسیب و شکست شود، مادر خود را مقصر می‌داند». بنابراین در پس هر دوی این باورها چه از کودک مستقل به‌عنوان کودک خوب و چه از مادر صبور به‌عنوان مادر خوب باور زیربنایی مشابهی چون احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن نهفته است. حتی دیده شد در پیگیری دیدگاه‌ها و باورهای گوناگونی که مادران از هر یک از موارد کودک خوب یا مادر خوب و یا پدر خوب و بزرگسالی ایده‌آل داشتند، باورهای زیربنایی یکسانی به‌دست آمده است. برای مثال در پیگیری دیدگاه مادری که کودک خوب را، کودک حرف‌شنو می‌داند و مادری که کودک خوب را کودک عاقل می‌داند، این باور زیربنایی مشابه به‌دست آمد که در صورتی که کودک حرف‌شنو یا عاقل باشد «مادر زمان بیشتری دارد تا به خود و زندگی‌اش برسد» که هر دو فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی مادر را می‌رساند. هر چند مادران با دیدگاه‌ها، نگرش‌ها، ایده‌آل‌ها و یا به‌طور کلی باورهای گوناگون، باورهای زیربنای محدود و یکسانی داشتند، که برای تبیین دقیق‌تر در شکل ۲ این نتایج به‌صورت شکل‌های دایره‌وار نشان داده شده است.



شکل ۱: نمایش ارتباط باورهای والدگری مادران



شکل ۲: نمایش ارتباط باورهای والدگری مادران

بنابراین همان‌طور که نتایج شکل‌های دایره‌ای نشان دادند، در پس نگرش‌ها و باورهای مختلف مادران، تنها ۶ مورد باور زیربنای یکسان به‌دست آمد که عبارت‌اند از؛

۱. احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن

۲. تأییدطلبی و وجهه مثبت اجتماعی

۳. فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی

۴. انحصارطلبی و ترس از دست دادن

۵. برتری‌جویی

۶. پدر به‌عنوان اسطوره‌ای قدرتمند

اگر بار دیگر به شکل دایره‌ای ۲ توجه شود، مشخص می‌شود که در میان باورهای زیربنایی که به‌صورت دایره‌وار ترسیم شده، برای مادران ایرانی، باور «احساس مسئولیت

مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن»، برجستگی ویژه‌ای دارد و دایره‌ای عظیم‌تر نسبت به سایر باورها را تشکیل داده است و تجارب بیشتری حول این باور قرار دارد. همان‌طور که گفته شد باورهای عمیق پردازش‌های بعدی، شناخت‌ها و افکار سطحی‌تر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. (یانگ و دیگران، ۱۳۸۹: ۲۹-۳۰) این مهم است که باورهای زیربنایی مادران ایرانی، چه تأثیری بر سایر سطوح شناختی مادران دارد و به‌ویژه باور فراگیر مادران یعنی «احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن» چه نقشی در فضای والدگری چه در سطح نظام نگرشی آنها و چه در سطح رفتارهای فرزندپروری آنها دارد. بر این اساس همان‌طور که در بخش قبلی گفته شد معنا و ریشه باورهای سطحی‌تر والدین در سطح شناختی عمیق‌تری نهفته هستند که در این بخش به‌عنوان باورهای زیربنایی‌تر به آنها پرداخته می‌شود. برای مثال، مادران ایرانی کودک خوب را با بیشترین فراوانی، مطیع و حرف‌شنو معرفی کردند، که این باور غالباً با این باور زیربنایی گره خورده است که «اگر کودکم از آنچه که به صلاحش می‌گویم حرف‌شنوی نداشته باشد و آسیب ببیند در هر صورت من خودم را مسئول آسیب دیدن او می‌دانم»، بنابراین دیدگاه مادران از یک کودک حرف‌شنو به‌عنوان یک کودک خوب، ریشه در این باور زیربنایی «احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن» دارد. در واقع این احساس مسئولیت سبب شده است تا مادران این پژوهش، کودک خوب را کودکی بدانند که از آنچه به صلاحش است پیروی کند تا آسیب نبیند. اما این باور زیربنایی فراگیرتر از آن است که تنها بر دیدگاه مادران از یک کودک خوب تأثیر بگذارد، بلکه بر سایر باورها و تجارب مادران نیز اثرگذار است. برای مثال از دیدگاه مادران «مادر خوب مادری صبور و با حوصله است چرا که اگر کودک در اثر بی‌طاقتی‌های مادر، دچار آسیب شود، مادر خود را مقصر می‌داند». حتی نگرش مادران از دین‌داری و تکامل به‌عنوان بزرگسالی ایده‌آل کودک، نیز از این باور زیربنایی ناشی شده است، برای مثال «اگر کودک در بزرگسالی دیندار باشد، خیال مادر از بابت او از هر جهت در زندگی آسوده است چرا که، هیچگاه از مسیر درست منحرف نمی‌شود». بنابراین مادران ایرانی براساس این باور زیربنایی، خود را مسئول زندگی کودک خود و خوشی‌ها و ناخوشی‌های او می‌دانند، به‌طوری‌که مادری بیان کرد «کودکم انگار بخشی از وجودم هست. وقتی برای او اتفاقی بیفتد، انگار برای من افتاده است، وقتی او رنج بکشد، انگار من رنج می‌کشم». غالباً در مادران ایرانی این احساس مسئولیت تا بزرگسالی کودک حتی تا زمانی که کودک‌شان خانواده تشکیل می‌دهد و ازدواج کند و حتی بعد از آن

نیز وجود دارد. (صادقی، ۱۳۸۹) البته علاوه بر باور زیربنایی «احساس مسئولیت مادرانه و عذاب وجدان در قبال آن»، باور زیربنایی دیگری که فراگیری بالایی در میان مادران داشت، باور اهمیت دیگری و جمع‌گرایی بود، برای مثال برخی از مادران معتقد بودند «یک کودک خوب، یک کودک مؤدب است چرا که، به‌عنوان یک مادر از اینکه در برابر دیگران کودکی با ادب تربیت کردم احساس خوبی نسبت به خود پیدا خواهم کرد» با توجه به این دیدگاه مادران مشخص می‌شود که تأیید محیط اجتماعی برای مادران این پژوهش اهمیت زیادی دارد. این عامل می‌تواند تا حدی ناشی از جمع‌گرایی آنان باشد و یا نشانه‌ای از نوعی خودپنداشت که مارکوز و کیتایاما (۱۹۹۱) آن را «خود وابسته به هم» می‌نامند. براساس تعریف آنان افرادی که این نوع خود را دارند، به نشانه‌های محیطی حساس بوده و خود را در بافت اجتماعی و در ارتباط با دیگران شناخته و توصیف می‌کنند. علاوه بر باورهای ذکرشده، باورهای زیربنایی دیگری نیز شناخته شد. برای مثال از دیدگاه مادران «یک کودک خوب، کودکی حرف‌شنو است چرا که مادر زمان بیشتری دارد به خود و زندگی اش برسد» و یا «مادر خوب مادری صبور و با حوصله است چرا که کودک نیز آرام می‌شود و این سبب آرامش مادر می‌شود» به‌نوعی این باور مادران می‌تواند به فردیت‌طلبی و آزادی‌خواهی مادران مربوط باشد. چرا که فردگرایی نوعی جهان‌بینی است که فرد در مرکز آن قرار دارد که اهداف فردی، ویژگی‌های منحصر به فرد، فرمان راندن به خویشان، کنترل شخصی و بی‌تفاوتی نسبت به مسائل پیرامون از خصوصیات این نوع جهان‌بینی است. (پورحسین، ۱۳۸۴: ۱۱۹-۱۱۸)

باور زیربنایی «پدر اسطوره‌ای قدرتمند» باور زیربنایی فراگیر مادران از یک پدر خوب بود. هر چند به‌طور جهان‌شمول، پدر مظهر اقتدار، دانایی و قانون است و نقش مهمی در انسجام خانواده دارد. (وزیری، ۱۳۸۱: ۵۶۷-۵۶۶) از دیدگاه مادران این پژوهش نیز این نقش برجسته و پر اهمیت است.

همان‌طور که گفته شد در میان همه باورهای والدگری که براساس تکنیک کیف در این پژوهش بررسی شد، باور زیربنایی «احساس مسئولیت و عذاب وجدان در قبال آن» از میان سایر باورها فراگیرتر و برجسته‌تر بود. اما سؤال این است که چه چیز خود این باورهای زیربنایی را شکل می‌دهد؟ داتیلیو معتقد است در واقع باور خانواده به‌طور کلی از همان بدو تولد توسط منابع اولیه و متنوعی مانند افراد خانواده، سنت‌های فرهنگی، تجارب حاصل از ارتباط با دیگران و منابع دیگر شکل گرفته است. به‌ویژه افراد اغلب

این باورها را از طریق مشاهده خواهند آموخت و در یک قالب فرهنگی قوی به فرزندان انتقال داده می‌شود. (داتیلیو، ۲۰۱۰: ۶۷-۶۱) همچنین در یک جمع‌بندی کلی، باورهای زیربنایی به‌عنوان شناخت‌های هسته‌ای، پردازش‌های شناختی سطحی‌تر از جمله باورهای سطحی‌تر را که در این پژوهش بررسی شد تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بنابراین سطوح شناختی؛ باورهای زیربنایی و باورها و شناخت‌های سطحی‌تر با یکدیگر در ارتباطند؛ بدین‌گونه باورهای زیربنایی والدین به‌عنوان شناخت‌های هسته‌ای و فراگیر سایر سطوح شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

با توجه به یافته این پژوهش و پژوهش‌های مشابه آتی تا حدودی می‌تواند به درک علت و چگونگی رفتار والدین در قبال فرزندان‌شان پی برد و یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای درمانگران حوزه کودک در کار با آموزش والدین یاری‌رسان باشد.

از آنجا که شرکت‌کنندگان به شیوه نمونه‌گیری دردسترس و از یک طبقه متوسط اجتماعی انتخاب شدند، نمونه مورد بررسی نمی‌تواند معرف کل جامعه باشد. به‌نظر می‌رسد قومیت، فرهنگ، باورهای مذهبی، سطح تحصیلات، طبقه اجتماعی حتی جنسیت والد عوامل مؤثر در باور والد به فرزندپروری می‌باشد و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این عوامل در انتخاب نمونه مدنظر قرار گیرد. به‌ویژه عامل جنسیت که آیا پدران نگرش متفاوتی نسبت به مادران در امر والدگری دارند. همچنین در این پژوهش جای بررسی سایر متغیرهای دیگری چون، نوع دلبستگی مادر و کودک، کیفیت زندگی زناشویی و سلامت روان مادر خالی است که امید است در پژوهش‌های بعدی بررسی شود. همچنین در مطالعات آتی می‌توان این پژوهش را در گروه‌های سنی متفاوت حتی والدین دارای فرزند نوجوان انجام داد.

منابع

۱. آزاد ارمکی، تقی. (۱۳۹۴). *جامعه‌شناسی خانواده ایرانی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۲. بک، جودیت اس. (۱۳۹۰). *شناخت درمانی و مبانی فراتر از آن*. لادن فتی و فرهاد فرید حسینی. تهران: انتشارات دانژه.
۳. پروچسکا، جیمز او و جان. سی. نوکراس. (۱۳۸۶). *نظریه‌های روان‌درمانی*. یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات رشد.
۴. پورحسین، رضا. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی خود*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۵. رحیمیان، شهره؛ عطیه مداح شورجه و زهرا طیبی. (۱۳۹۶). نگاه مادران به پدیده کنار هم خوابیدن والد - کودک: پژوهش کیفی بر مبنای نظریه فرهنگی آشیانه رشدی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. سال سیزدهم. شماره ۴۹. ۶۶-۴۷.
۶. رایس، فیلیپ. (۱۳۹۲). *رشد انسان: روان‌شناسی رشد از تولد تا مرگ*. مهشید فروغان. تهران: انتشارات ارجمند.
۷. صادقی، منصوره‌السادات؛ محمدعلی مظاهری و فرشته موتابی. (۱۳۸۹). نظام ایرانی کدگذاری مشاهده‌ای از تعاملات دوجانبه زوجین. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. سال ششم. شماره ۲۳. ۳۳۴-۳۱۳.
۸. گلکاری، طاهره؛ مهرداد کلاتری؛ احمد عابدی. (۱۳۹۳). تأثیر مداخله‌های شناختی - رفتاری بر مشکلات عاطفی - رفتاری دختران نوجوان محروم از پدر. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. سال پانزدهم. شماره ۳. ۲۴-۱۶.
۹. لی‌هی، رابرت. (۱۳۸۹). *تکنیک‌های شناخت درمانی: راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی*. حسن حمیدپور و زهرا اندوز. تهران: انتشارات ارجمند.
۱۰. موسوی، پریناسادات؛ محمدعلی مظاهری و سعید قنبری. (۱۳۸۹). بررسی ادراک مادران از ویژگی‌های خوشایند و ناخوشایند مربوط به دلبستگی ایمن و نایمن در کودکان: مطالعه فرهنگی درباره ۱۱ دلبستگی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. سال ششم. شماره ۲۲. ۱۶۰-۱۳۷.
۱۲. وزیری، مجید. (۱۳۸۱). نگاهی به وظایف تربیتی پدر در برابر کودک از دیدگاه اسلام. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*. شماره ۱۶۴. ۵۸۴-۵۶۵.
۱۳. یانگ، جفری؛ ژانت کلسکو و مارجوری ویشار. (۱۳۸۹). *طرحواره درمانی: راهنمای کاربردی برای متخصصان بالینی*. حسن حمیدپور و زهرا اندوز. تهران: انتشارات ارجمند.
14. Baumeister, R. (1999). *The Self in Social Psychology*. Case Western University.
15. Bornstein, M. H. & L. R. Cote. (2006). *Acculturation and Parent-Child Relationship: Measurement and Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Usa: Harvard University Press.
17. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among 5 Ap-*

- proaches*. California: Sage Publication.
18. Dattilio, F. M. (2010). *Cognitive Behavioral Therapy With Couples and Families: a Comprehensive Guide for Cilnicians*. New York: the Guilford Press.
 19. Harkness, S. & C. M. Super. (2002). *Culture and Parenting: In. M. H. Bornstein (Ed). Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parentin*. Mahwah, Nj: Erlbaum.
 20. Selin, H. (2014). *Parenting Across Cultures: Child Rearing, Motherhood and Fatherhood in Non Western Cultures*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
 21. Smith, J. A. (2015). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. California: Sage Publications Ltd.
 22. Kelin, D. M. & J. M. White. (2007). *Family Theories*. www.Amazon.com
 23. Kuczynski, L. (2002). *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relationship*. London: International Educational Profession Publisher.
 24. Rubin, K. H. & O. B. Chung. (2006). *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent- Child Relations*. U.S.A, Nj: Psychology Press.
 25. Rowe, M. L. & A. Casillas. (2010). *Parental Goals and Talk With Toddlers*. University of Maryland, College Park, University of Chicago.
 26. Markus, H. R. & S. Kitayama. (1991). Culture and Self: Implications for Cognitions, Emotion and Motivation. *Psychological Review*. No. 38. 299-337.
 27. Mosier, J. M. (2001). *Parenting Styles: Across-Cultural Perspective. School of Social Work*. University of Pittsburgh.
 28. Mantymaa, M. (2006). *Early Mother-Infant Interaction. Md Thesis*. Medical School. Temer.

تاریخ دریافت: ۱۷/۱۰/۹۸

مفاهیم معنویت و توسعه معنوی از هر دو دیدگاه مذهبی و سکولار مورد مذاقه پژوهشگران حوزه علوم انسانی و اجتماعی قرار گرفته است. آنچه در این میان از اهمیت ویژه برخوردار است، نوع نگاه انسان به مقوله معنویت است و اینکه معنویت در چه کنش و رفتاری نمود پیدا می‌کند. جوانان در جوامع قرن ۲۱ به شدت از طرف نهادهای دینی و همچنین در برخی از موارد، از طرف حکومت‌ها و ساختارهای سیاسی مبتنی بر دین، رصد می‌شوند تا معلوم شود که معنویت در زندگی آنان تا چه اندازه رسوخ کرده و چه نوع معنویتی و با چه تعریفی مد نظر آنهاست. پژوهش کنونی به دنبال مطالعه پدیدارنگارانه تجربیات و دیدگاه‌های دانشجویان از مفهوم معنویت (چیستی و چگونگی، امکان آموزش‌پذیری آن و همچنین ابعاد رفتاری یک فرد معنوی) است. میدان پژوهش، دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان است و مشارکت‌کنندگان ۱۰ نفر از دانشجویان‌اند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر ملاک انتخاب شدند. ابزار پژوهش نیز مصاحبه نیمه ساختارمند و عمیق است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفتند. براساس نتایج، داده‌ها در چهار طبقه توصیفی ابعاد معنویت، آموزش‌پذیری معنویت، عوامل تأثیرگذار بر آموزش معنویت و همچنین ویژگی‌های افراد معنوی دسته‌بندی شده‌اند. براساس انگاره‌ها و تجارب دانشجویان، آمیخته بودن با انسانیت، هم‌مسیری با عقل و منطق، فطری بودن و فرامادی بودن از جمله ابعاد معنویت است. همچنین خانواده، فرد، سیستم آموزشی و گروه دوستان نقش زیادی در شکل دادن به ابعاد معنویت در نزد افراد دارد.

■ واژگان کلیدی:

معنویت؛ پدیدارنگاری، تجربیات معنوی، دانشجویان، ابعاد معنویت

پدیدارنگاری مفهوم و تجربه معنویت

مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان

جناب آقای دکتر سلیمی

با سلام و احترام

لطفاً اشکالات مشخص شده در متن مقاله

رفع گردد:

۱. اشکالات محتوایی وارد شده توسط

سردبندی در صفحات ۴۱۲ و ۴۱۴

۲. منابع درون متنی و پایان متنی از جهت

مطابقت کامل با هم، به صورت دقیق کنترل

شود

جمال سلیمی (نویسنده مسئول)

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

j_salimi2003@yahoo.com

سامان مکی

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان

saman.makii7@gmail.com

مریم مرادیان

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان

maryamoradi65@gmail.com

مفاهیم معنویت و توسعه معنوی از هر دو دیدگاه مذهبی و سکولار مورد مذاقه پژوهشگران حوزه علوم انسانی و اجتماعی قرار گرفته است. آنچه در این میان از اهمیت ویژه برخوردار است، نوع نگاه انسان به مقوله معنویت است و اینکه معنویت در چه کنش و رفتاری نمود پیدا می کند. جوانان در جوامع قرن ۲۱ به شدت از طرف نهادهای دینی و همچنین در برخی از موارد، از طرف حکومت ها و ساختارهای سیاسی مبتنی بر دین، رصد می شوند تا معلوم شود که معنویت در زندگی آنان تا چه اندازه رسوخ کرده و چه نوع معنویتی و با چه تعریفی مد نظر آنهاست. پژوهش کنونی به دنبال مطالعه پدیدارنگارانه تجربیات و دیدگاه های دانشجویان از مفهوم معنویت (چیستی و چگونگی، امکان آموزش پذیری آن و همچنین ابعاد رفتاری یک فرد معنوی) است. میدان پژوهش، دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان است و مشارکت کنندگان ۱۰ نفر از دانشجویان اند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و مبتنی بر ملاک انتخاب شدند. ابزار پژوهش نیز مصاحبه نیمه ساختارمند و عمیق است. داده های حاصل از مصاحبه ها با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفتند. براساس نتایج، داده ها در چهار طبقه توصیفی ابعاد معنویت، آموزش پذیری معنویت، عوامل تأثیرگذار بر آموزش معنویت و همچنین ویژگی های افراد معنوی دسته بندی شده اند. براساس انگاره ها و تجارب دانشجویان، آمیخته بودن با انسانیت، هم مسیری با عقل و منطق، فطری بودن و فرامادی بودن از جمله ابعاد معنویت است. همچنین خانواده، فرد، سیستم آموزشی و گروه دوستان نقش زیادی در شکل دادن به ابعاد معنویت در نزد افراد دارد.

■ واژگان کلیدی:

معنویت؛ پدیدارنگاری، تجربیات معنوی، دانشجو، ابعاد معنویت

پدیدارنگاری مفهوم و تجربه

معنویت

مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان

جمال سلیمی (نویسنده مسئول)

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان
j_salimi2003@yahoo.com

سامان مکی

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه کردستان
saman.makii7@gmail.com

مریم مرادیان

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه کردستان
maryamoradi65@gmail.com

۱ مقدمه

«معنویت» مفهومی است که به راحتی نمی توان آن را تعریف کرد. نه تنها از آن حیث که مانند واژگان انتزاعی دیگر وجوه ملموس چندانی ندارد، بلکه بیشتر به این دلیل که هر کسی از ظن خود مراد خویش را در پس آن می جوید یا جامه خود را بر تن آن می پوشاند. ابهام های موجود در تعریف این واژه، پژوهش های مرتبط با آن را در معرض غیرواقعی بودن، مغالطه های مفهومی و سردرگمی روش شناختی قرار می نهد. بنابراین اولین کار در حوزه معنویت پژوهی، واژه شناسی و مفهوم شناسی باشد. (ایزدپناه و شاکرنژاد، ۱۳۹۳) بر اساس پژوهش های انجام شده، از منظر محققان دانشگاهی، سؤالات کلیدی در ارتباط با معنویت، پرسش هایی از این نوع اند که آیا معنویت یک امر دینی است یا غیر دینی؟ آیا می توان بدون دین به معنویت رسید؟ آیا منظور از مقوله دین گریزی این است که جوانان هیچ تجربه معنوی ندارند؟. (مردینوویچ^۱ و دیگران، ۲۰۱۲) اما دغدغه مسئولان تعلیم و تربیت و متولیان دین در جوامع سؤالاتی دیگر است: اینکه در دنیای کنونی چگونه می توان به جوانان در یافتن و تجربه کردن مقوله های معنوی کمک کرد؟ وظیفه سیستم تعلیم و تربیت در این راستا چیست؟ آیا می توان تجربیات معنوی را در برنامه های درسی و تحصیلی جای داد؟. (کراکلین^۲ و دیگران، ۲۰۱۲)

«معنویت» یکی از عناصر کلیدی ادیان محسوب می شود. بنابراین در نگاه دینی، این مفهوم از جایگاه ویژه ای برخوردار است. بررسی آموزه های دینی نشان می دهد که اهتمام جدی ادیان در معنادار سازی حیات انسانی و تلاش برای ایجاد ارتباط میان او و عالم ماوراء (ملکوت) است. بر این اساس، طبیعی است که ادیان در دوره های مختلف حیات بشر، پیشنهاد هایی برای کیفیت بخشی به زندگی او داشته باشند. (باغگلی و دیگران، ۱۳۹۳) با عبور از دنیای قدیم و ورود به دنیای مدرن، با توجه به تجربه انسان غربی و بدبینی هایی که نسبت به کارآیی دین (به طور خاص دین مسیحیت) در زندگی اینجا و اکنون بشر به وجود آمد، تقابل پنهان و آشکار رویکردهای مبتنی بر یافته های بشری و معارف دینی در مغرب زمین امری مشهود است (اینگلهارت و نوریس، ۱۳۸۷)، اما در دهه های پایانی همین قرن، نقدهای مطرح شده به مدرنیته و پذیرش ناتوانی از سوی علمگرایان برای پاسخگویی به همه ابعاد وجودی انسان، حذف کامل دین از زندگی انسان را با تردید مواجه نمود. (باغگلی و دیگران، ۱۳۹۳)

1. Mrdjenovich

2. Crook-Lyon

معنویت دینی یا غیر دینی؟

واژه «Religion» از ریشه لاتین «Religio» حاکی از پیوند بین بشریت و برخی قدرت‌های والاتر از قدرت‌های او است. (پرگمن، ۱۹۹۹؛ به نقل از کیانی و دیگران، ۱۳۹۴) در رویکرد روان‌شناسانه سنتی، «دین» سازه‌ای بسیار گسترده بود و تمایز صریحی از «معنویت» نداشت؛ اما این نگاه در رویکرد مدرن روان‌شناسی دچار تحول شد و «دین» را به عنوان یک عامل محدودتر و کمتر تأثیرگذار تعریف کرده‌اند. در نتیجه این نگاه، معنویت به طور روشن از دین قابل تمییز است و لذا یک دو قطبی دین و معنویت شکل گرفته است که طی آن، دین نهادی تأثیرگذار و بیرونی (که در اینجا موضوع ادیان شناخته شده مانند مسیحیت است که دارای نهادی همچون کلیسا است) در برابر معنویت، که امری درونی و شخصی است قرار گرفته است. (زینبائر^۱ و دیگران، ۱۹۹۹؛ به نقل از کیانی و دیگران، ۱۳۹۴)

درباره چگونگی ارتباط دین و معنویت نظرگاه‌های گوناگون مطرح شده است. در نگاه سنتی و کلاسیک (تاریخی)، دین عرصه فراگیرتر دارد و معنویت بخشی از آن را در برمی گیرد و در اینجا دین در مقابل اندیشه سکولار قرار می‌گیرد. (کوئینگ^۲، ۲۰۱۱) از نگاه برخی صاحب‌نظران تا قرن‌ها مطالعه دین می‌توانست معنویت را هم تحت پوشش قرار دهد اما به طور مستقیم از معنویت بحثی به میان نمی‌آمد. بنابراین دسته‌ای از اندیشمندان این عرصه، معنویت را به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از دین دانستند و یا در برخی از موارد به جای همدیگر از این دو استفاده کرده‌اند. (محققانی مانند کوئینگ، ۲۰۱۱؛ اشمیت^۳، ۲۰۰۸؛ پالمر^۴، ۱۹۸۱؛ به نقل از موبرگ، ۲۰۱۱) اکنون برخی محققان و اندیشمندان معنویت را امری کاملاً جدا از دین تفسیر کرده‌اند. این امر معمولاً در قامت اندیشه ناخداپاورانه نمود پیدا می‌کند و تلاش می‌کند هر گونه ارتباط بین معنویت با فراطبیعت‌گرایی، وجود امر مقدس و نهاد دین را انکار نماید. (موبرگ^۵، ۲۰۱۰) در برابر معنویتی که برگرفته از دین است و ماهیت و ساختار خود را از جنبه‌های گوناگون دین اخذ می‌کند. (به نقل از بست^۶، ۲۰۱۴) در تبیین معنای اصطلاحی معنویت، به نظر می‌رسد اندیشمندان مسلمان آن را امری واضح دانسته‌اند؛ زیرا کمتر در مقام تعریف آن برآمده‌اند. معنویت در اصطلاح

1. Zinbauer
2. Koenig
3. Schmidt
4. Palmer
5. Moberg
6. Best

ایشان، گاه در مقابل امور مادی و گاهی به معنای ارزش‌های اخلاقی (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۷)، دین، حقیقت اسلام، غیب و ملکوت، سیر و سلوک، حالات عرفانی، صفای درون (مطهری، ۱۳۶۸) و... به کار رفته است. (محمدی، ۱۳۹۰)

می‌توان گفت که مسئله اصلی در اینجا نه فقط تعریف مفهوم معنویت بلکه این است که آیا معنویت یک امر دینی است یا غیر دینی؟ با مرور ادبیات موضوع مشخص شده است که واژه معنویت، طیف گسترده‌ای از مفاهیم را - که شامل همه اشکال خودآگاهی (فارو^۱، ۱۹۸۴) تا تمامی حس‌های خوشایند که بر قدرت توانمندی و رضایت فرد از انجام یک عمل اثر می‌گذارد (اومان و تورسن^۲، ۲۰۰۷) شامل می‌شود. به‌طور کلی، بعضی‌ها رشد شخصی را به‌عنوان معنویت درونی قلمداد می‌کنند، در حالی که برخی دیگر از پژوهشگران، از واژه معنویت به‌عنوان هر نوع رشدی که انسان را فراتر از نگاه غیرمذهبی می‌برد، استفاده می‌کنند. (مارشال^۳، ۲۰۱۰) فرهنگ ادیان جهان تعریف معنویت را امری دشوار دانسته، ریشه‌های آن را در سنت مسیحی می‌داند که تاریخی طولانی در دین و عمل دینی دارد. «[امر] معنوی به‌مثابه جست‌جوی درونی غالباً در برابر امر مادی، فیزیکی و بیرونی قرار داده شده است». عده‌ای از «معنویت» موضوعی گسترش یافته‌تر از «دین» که کمتر هم نهادینه‌شده می‌فهمند. به‌عکس، دیگران معنویت را مرکز و قلب دین می‌دانند که به‌ویژه در تجربه عرفانی و دینی مشاهده می‌شود.

سه سطح متمایز، اما به هم وابسته را می‌توان در فهم معاصر از معنویت تشخیص داد: ۱. معنویت به‌منزله تجربه و یا عمل و فعل زیسته در زمینه‌ای دینی؛ ۲. معنویت به‌مثابه آموزه‌هایی است که از این عمل به ظهور می‌رسد و آن را هدایت می‌کند؛ یعنی همان اصول و قواعد معنوی و توصیه‌های گوناگون برای رسیدن به کمال که در دین‌های متفاوت مشاهده می‌شوند؛ ۳. مطالعه نظام‌مند و تطبیقی و نقادانه تجربه‌ها و آموزه‌های معنوی که در زمانه ما به روشی کاملاً تازه تکامل یافته‌اند. (هینلز، ۱۳۸۶)

آیا معنویت آموزش داده می‌شود؟؛ برنامه درسی معنوی

یکی دیگر از مسائل قابل طرح در این عرصه، مطرح کردن این سؤال است که آیا معنویت قابلیت آموزش دارد؟ و اگر چنین است ویژگی‌های یک برنامه درسی و آموزشی معنوی چیست؟ منظور از «برنامه درسی» محتوای رسمی و غیررسمی، روش و آموزش‌های آشکار

1. Farrow

2. Oman & Thoresen

3. Marshall

و پنهانی است که به وسیله آنها، یادگیرندگان تحت هدایت نهاد رسمی آموزش، دانش لازم را به دست آورند، مهارت لازم را کسب کنند و گرایش و ارزش‌ها را در خود تغییر دهند. (ملکی، ۱۳۹۲: ۱۵) اکنون گرایش به سمت معنویت، به عنوان گرایشی نوین در عرصه‌های تربیتی، فرهنگی و آموزشی بیش از سایر ابعاد اجتماع دیده می‌شود؛ چرا که برخی معتقدند که عرصه آموزش بهترین فرصت و شرایط را برای ظهور و توسعه معنویت در انسان فراهم می‌کند. (اکبری لاله و دیگران، ۱۳۸۹) معنویت ذاتاً امری دینی است اما با اطمینان می‌توان استدلال کرد که یکی از جنبه‌های بسیار مؤثری است که باید در تربیت و تعلیم، چه در معنای مفهومی و نظری و چه در کنش و عمل تربیت و حتی در برنامه‌های آموزشی هم آن را در اولویت قرار داد. می‌توان چنین گفت که جنبش معنویت‌گرایی یک جریان فکری در حال توسعه است که ابعاد و عرصه‌های گوناگون زندگی بشر را تحت تأثیر قرار داده است و می‌توان از عرصه تعلیم و تربیت به عنوان یکی از تأثیرگذارترین این بخش‌ها نام برد. اثرگذاری در این عرصه به گونه‌ای است که برخی از صاحب‌نظران معتقدند باید معنویت را بخش جذابی ناپذیر از برنامه‌های آموزشی و درسی دانست. (بوچانان^۱، ۲۰۱۰) فراهم کردن بسترهای رشد و توسعه معنویت و رسیدن به کمال معنوی و باطنی می‌تواند از رهگذر تعلیم و تربیت اتفاق بیفتد، چرا که بر پایه تعلیم مبانی هستی‌شناسانه و ارزش‌شناختی درست و بر مبنای آموزش ارزش‌های پسندیده اخلاقی می‌توان مفهوم بسیار معنوی خداپرستی را قابل فهم نمود و همچنین کمالات معنوی و سلامت روحی انسان را تضمین کرد. وجود برنامه درسی در نظام آموزشی می‌تواند سازو کار عملی هدایت تعلیم و تربیت به این سمت و سو را فراهم آورد. برنامه درسی معنوی با برخورداری از اهداف، اصول و روش‌های معین می‌تواند راه را برای پرورش و رشد انسان‌های با ویژگی‌هایی کمال و رشدیافتگی فراهم نماید. این برنامه درسی خواستار نیل به سطوح عالی آگاهی، معنابخشی به زندگی انسان و همچنین درک چگونگی ارتباط با وجود متعالی خداوند و قدرت تأثیرگذار عالم هستی است. (حق پرست لاتی و دیگران، ۱۳۹۷) آموزش و برنامه درسی معنوی تنها وسیله‌ای برای انتقال مجموعه‌ای از مفاهیم نیست بلکه فرایندی فراتر از تبیین و استدلال و همچنین گونه‌های تحلیل و اندیشه‌ورزی است که معمولاً در ضمن آموزش اتفاق می‌افتد. (میلر^۲، ۲۰۰۵) ویژگی اصلی این نوع از آموزش‌ها

1. Buchanan

2. Miller

استعلاء و ارتباط ابعاد درونی و بیرونی انسان، کنترل خود، راهبری فردی و همچنین چگونگی فراگیری اندیشیدن و تفکر از مجرای عشق است نه آموزش. (برونا و فیونا^۱، ۲۰۰۷) برنامه درسی معنوی تحقق معنویت از طریق فرایند برنامه‌ریزی درسی است و شامل تمامی عناصر اصلی یک برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، اجرا و ارزشیابی است. اهداف و محتوایی که انسان را به حالات، ارزش‌ها و درجات فطری کمال معنوی که مورد وثوق ادیان و اندیشه‌های غیر دینی معنوی است رهنمود کند. برنامه درسی معنوی، نوعی از برنامه درسی است که خواهان رسیدن به سطوح بالاتر آگاهی و معنادار کردن زندگی است. در جریان مطالعه مراحل رشد عقلانی، اخلاقی و جسمانی دریافته‌ایم که باید به مطالعه سطوح و مراحل آگاهی معنوی بیشتر بپردازیم. (قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۹۰: ۸۰) بنابر نظر برتراند (۱۹۹۵) از یک نظر، برنامه درسی معنوی زمینه‌هایی را می‌آفریند که ضمن آگاهی نسبت به دنیای پیرامون خود آن‌چنان با یکدیگر مرتبط می‌شویم که گویی همه عضوی از یک دنیای پهناوریم؛ تنها در این صورت است که برای زندگی تغییر می‌کنیم.

ورود معنویت در برنامه درسی و اسناد مربوط به تحولات آموزش و پرورش در بسیاری از کشورهای دنیا صورت گرفته است و بسترهای لازم برای ساخته و پرداخته کردن مجراهای آموزش معنویت در این برنامه‌های درسی تدارک دیده شده است. باور به وجود خالق و تبیین اهمیت پیغام‌های الهی در برنامه‌های درسی بسیاری از نظام‌های آموزشی تعبیه شده است. به‌طور مثال در آمریکا موسسه‌های آموزشی پیرو و مروج مذهب کاتولیک به‌دنبال تشویق جوانان برای رفتن به کلیسا از طریق آموزش آموزه‌های انجیل‌اند و در انگلستان نیز آموزش‌های معنوی مبتنی بر مذهب در برنامه‌های آموزشی و درسی جایگاه ویژه‌ای دارد. (سسرو و پرات^۲، ۲۰۱۱)

با توجه به این دسته‌بندی‌ها، پژوهش کنونی به‌دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. برداشت و انگاره دانشجویان از مفهوم معنویت چیست؟
۲. از نظر دانشجویان معنویت دارای چه ابعاد و ویژگی‌هایی است؟
۳. براساس تجارب دانشجویان، مشخصه‌های فکری و رفتاری (رفتار فردی و اجتماعی) یک فرد معنوی کدام‌اند؟

1. Brona & Fiona

2. Cecero & Prout

روش پژوهش

راهبرد پژوهش در این مطالعه، کیفی و روش پژوهش پدیدارنگاری^۱ است. پدیدارنگاری توصیف پدیدارشدن هاست؛ بدین معنا که به توصیف شیوه‌های متفاوت پدیدارشدن یک پدیده برای افراد گوناگون می‌پردازد. (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹) اساس این روش بر این موضوع استوار است که افراد مختلف می‌توانند تجارب و یا برداشت متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. (دارابی، ۱۳۸۸) پدیدارنگاری در پی احصا و طبقه‌بندی این تجارب مختلف است و در این راستا، مصاحبه‌های انفرادی عمیق را به عنوان ابزار کسب داده به کار می‌گیرد. (مارتن، ۱۹۸۸) در این تحقیق، میدان پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان بودند. شرکت‌کنندگان در پژوهش تعداد ۱۰ نفر از دانشجویان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معیار ادامه پژوهش رسیدن به اشباع نظری بود. جدول ۱ توصیفی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختارمند بود. مراحل اجرای پژوهش به این صورت بود: ۱. پدیده (موضوع پژوهش) یا جنبه‌ای از آن تعریف و بعضاً تحدید گردید: در این مرحله پدیده موردنظر (برداشت و تجربیات دانشجویان از مفهوم معنویت) در سطوح فردی و سازمانی مورد تحلیل قرار گرفت و پژوهشگر در نهایت سطح شخصی را به عنوان سطح تحلیل داده‌ها لحاظ نمود. همچنین در این مرحله با بررسی پیشینه پژوهش، در سه بعد اطلاعات لازم حاصل شد: تکمیل دانش در خصوص پدیده مورد مطالعه و کسب آمادگی برای انجام مصاحبه‌ها؛ تهیه سؤالات محرک^۲ برای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند و کسب توانایی تحلیل برداشت‌های متفاوت تجارب پژوهشگران^۲. جمعیت انتخاب‌شده در کانون مطالعه، مورد مصاحبه قرار گرفت؛ ۳. مصاحبه‌ها به دقت پیاده‌سازی شد؛ ۴. مصاحبه‌ها تحلیل گردید؛ ۵. نتایج تحلیل‌شده در طبقه بندی‌های توصیفی قرار داده شد.

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت / سن	رشته
۱	مرد (۲۶ ساله)	فیزیک
۲	مرد (۲۵ ساله)	بازاریابی ورزشی
۳	مرد (۲۵ ساله)	مدیریت آموزشی

1. Phenomenography

2. Trigger

ردیف	جنسیت / سن	رشته
۴	مرد (۲۶ ساله)	عمران
۵	مرد (۲۴ ساله)	بازاریابی ورزشی
۶	زن (۲۵ ساله)	علوم تربیتی
۷	زن (۲۶ ساله)	روان‌شناسی
۸	زن (۲۵ ساله)	کشاورزی
۹	زن (۲۴ ساله)	علوم تربیتی
۱۰	زن (۲۵ ساله)	مشاوره خانواده

یافته‌های پژوهش

با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها و بر اساس تعاریف و برداشت‌های دانشجویان، می‌توان داده‌های حاصل را در طبقات توصیفی چندگانه ارائه کرد. در جدول ۲ طبقات توصیفی حاصل از بررسی مباحث مرتبط با معنویت در این پژوهش (ابعاد معنویت؛ قابلیت یا عدم قابلیت آموزش معنویت؛ عوامل مؤثر بر آموزش معنویت و ویژگی‌های فرد معنوی) خلاصه نگاری شده است.

۱۹۰

جدول ۲: طبقات توصیفی و کدهای استخراج‌شده در موضوعات مرتبط با معنویت

کدهای استخراج‌شده	طبقات توصیفی
آمیخته بودن با مفهوم انسانیت؛ هم‌مسیری با عقل و منطق؛ درک ارزش‌های زندگی؛ خودشناسی و خداشناسی؛ دارای چارچوب الهی؛ فطری بودن؛ جدایی از دین و مذهب؛ فرامادی بودن	طبقه توصیفی اول: ابعاد معنویت
معنویت از طرق نظری و عملی امری قابل آموزش است؛ معنویت قابل آموزش نیست	طبقه توصیفی دوم: قابلیت آموزش معنویت؟
عامل خانواده، خود فرد، سیستم آموزشی (مخصوصاً مربی)، گروه همسالان و رسانه‌ها	طبقه توصیفی سوم: عوامل تأثیرگذار بر آموزش معنویت
ویژگی‌های روان‌شناختی؛ ویژگی‌های اجتماعی؛ ویژگی‌های فردی	طبقه توصیفی چهارم: ویژگی‌های انسان معنوی

۱. طبقه توصیفی اول: ابعاد معنویت

بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها، کدهای استخراج‌شده زیرمجموعه این طبقه از نتایج حاصل شده، شامل ۹ کد اصلی است که در ادامه توضیح داده شده است.

کد ۱.۱. آمیخته بودن با مفهوم انسانیت

در پیوستار انسان‌گرایی سکولار، معنویت به‌طور جامع هم در برون و نیز در درون دین بروز پیدا می‌کند. (راسیتر^۱، ۲۰۱۰ ای و بی؛ رایان^۲، ۲۰۰۶ و تاسی^۳، ۲۰۰۰) در محدوده این فضا همه مردم افراد معنوی به حساب می‌آیند اما لزوماً مذهبی نیستند چرا که معنویت جزئی از انسانیت است. (هی و نای^۴، ۲۰۰۶ و اومورچ^۵، ۱۹۹۷)

«اصل حقیقی که میان همه افراد انسانی مشترک بوده، انسانیت است. انسان به مراتب عالی انسانیت نمی‌رسد، مگر اینکه تمام آنچه را بالقوه دارد، فعلیت ببخشد تا اینکه به انسان کاملی تبدیل شود. کسی که انسانیت را رها می‌کند واز کرانه انسانیت دور می‌شود از اصل و حقیقت خود دور می‌ماند. انسان همه کمالات را بالقوه دارد و باید آنها را به فعلیت برساند. خود او باید سازنده خویشتن باشد. معنویت با تقویت ویژگی‌های خوب و سازنده در انسان ویژگی‌هایی مانند عشق به هم‌نوع، محبت، سپاسگزاری و... می‌تواند به فرد کمک کند که یک انسان کامل شود». (مصاحبه‌شونده ۶) «معنویت ریشه و پایه انسانیت در افراد است. اگر شخصی همه فاکتورهایی را که یک فرد معنوی دارد در خود تقویت کند می‌تواند به حدّ اعلای انسانیت برسد». (مصاحبه‌شونده ۶)

کد ۱.۲. هم‌مسیری با عقل و منطق

معنویت، دین عقلانیت یا دین عقلانی شده است. (ملکیان، ۱۳۸۱ الف) یکی از مؤلفه‌های سلامت معنوی بر خورداری از اندیشه یا معرفت ویژه نسبت به خدا، خود و چگونگی خلقت و رابطه متقابل آنها می‌باشد. در قرآن آمده است: آیا آنها سیر در زمین نکردند تا دلهایی داشته باشند که با آن حقیقت را تعقل کنند. (سوره حج، آیه ۴۶) تعقل به‌معنای فهمی است که از حاق فطرت ناشی شده و پرده ظواهر را دریده و به حقیقت باطنی دست یافته است. (مبینی، ۱۳۸۰؛ به‌نقل از مرزبند و زکوی، ۱۳۹۱)

«معنویت را می‌توان چارچوبی برای تصمیم‌گیری مد نظر قرار داد. چارچوبی که در آن تمام مشکلات، اضطراب‌ها، ترس‌ها و نیازهای درون خود را معنا بخشیم و با آنها کنار بیاییم و درک کنیم. همه انسان‌ها به صرف انسان بودن، حق اشتباه دارند، چون کامل نیستند و نیز به اندازه‌ای قوی نیستند که بتوانند خود را در جهت

1. Rossiter
2. Ryan
3. Tacey
4. Hay & Nye
5. O'Murchu

مطلوب تغییر دهند. در میان عوامل مؤثر بر تعادل همه‌جانبه، معنویت هم در کنار عوامل جسمانی می‌تواند به این تعادل کمک کند. البته برعکسش هم صادق هست. یعنی ممکن است نبود آن در زندگی، به بی‌تعادلی منجر گردد... سخن اصلی آن است که ما معنویت را باید به‌عنوان یک امر قابل پذیرش عقلانی تعریف کنیم نه یک موضوع موهوم و ذهنی... معنویت باید در نمودهای رفتار قابل مشاهده باشد و البته عقل سلیم انسانی هم بر آن صحه بگذارد». (مصاحبه‌شونده ۴)

کد ۱.۳. معناداری و درک ارزش‌های زندگی

اعتقادات و باورهای معنوی به انسان‌ها کمک می‌کند تا بدانند زندگی و اتفاقات آن بی‌معنی و بی‌هدف نیستند بلکه علت و غایتی دارند. پذیرش این موضوع برای زندگی، به‌خصوص در زمان رخدادهای سخت زندگی، مقابله با چنین شرایطی را بسیار آسان می‌کند. علاوه بر این داشتن معنویت و خودآگاهی از چنین داشته‌ای اثرات متعددی در زندگی ایجاد می‌کند که عبارت‌اند از ایجاد آرامش عمیق در ذهن انسان؛ هدفمند بودن اتفاقات و رویدادها؛ پذیرش نسبت به اتفاقات؛ مثبت نگاه کردن به رویدادهای ظاهراً منفی. (بوالهروی و دیگران، ۱۳۹۲) در رویکردهای معاصر، عده‌ای معنویت را در حد مجموعه‌ای از توانایی‌های به‌هم مرتبط و یا نوعی هوش تلقی کرده‌اند. گروهی هم معنویت را جریان و رویکردی می‌دانند که به رضایت باطنی منتهی می‌شود. لیکن در آموزه وحیانی، بدون در نظر گرفتن معنایی معقول، نمی‌توان از معنویت سخن گفت؛ و این معنای مغفول، همان خداوند است. سلامت معنوی در بردارنده مؤلفه‌های شناختی، احساسی، رفتاری و پیامدی می‌باشد. همه زندگی یک انسان معنوی جهت‌گیری الهی پیدا می‌کند. از حالات معنوی ویژه‌ای چون حب به خداوند، دگردوستی، توکل و شرح صدر برخوردار است و از سلامت جسمی و روانی بیشتری بهره می‌برد. (مرزبند و زکوی، ۱۳۹۱) به همین دلیل، هدف غایی از حرکت، تلاش، فعالیت و سلوک انسانی و عالی‌ترین کمال انسانی نیز بالاترین نقطه ممکن در مراتب قرب به اوست.

«من معنویت را در عشق و علاقه به انسان‌ها، انسان‌گرایی و نوع دوستی می‌بینم... افرادی که به دیگران علاقه، محبت، مهربانی، خوشرویی و جوانمردی نشان می‌دهند، افراد معنوی هستند که در جهت بهبود زندگی خود و دیگری می‌کوشند» (مصاحبه‌شونده ۶)؛ «از منظر یک انسان معنوی، زندگی دارای هدف و غایت است و لحظات آن هم فرصتی است برای همیاری و کمک به دیگران. ارزش زندگی از نظر

من در داشتن بینش و نگاه معنوی به جهان و اتفاقات آن است و گرنه نمی‌توان این شعر را تفسیر کرد: تو نیکی کن و در دجله انداز/ که ایزد در بیابانت دهد باز»... در نگاه معنوی، همه اتفاقات زندگی - اعم از خوب و بد آن - در یک مدار حکمت و عدالت می‌چرخد لذا همه امورات ارزش خاص خود را دارند و هیچکدام بدون دلیل و حکمت اتفاق نمی‌افتند. (مصاحبه‌شونده ۴)

کد ۱.۴. خودشناسی و خداشناسی

معنویت پدیده و تجربه‌ای ژرف و عمیق است که ارتباط با خود، خدا، انسان‌ها و طبیعت را به گونه‌ای عمیق و معنایی در برمی‌گیرد، چیزی که در آموزه‌ها و جوهره همه ادیان الهی به خوبی احساس می‌شود. بدون تردید ایمان، امید و عشق با معنویت همراه هستند. ایمان به پروردگاری یکتا که قادر متعال است و از رگ گردن به ما نزدیک‌تر است، یکی از ابعاد معنویت به‌شمار می‌رود. معنویت‌گرایان بر این باورند که خداوند در تمامی سختی‌ها و دشواری‌های زندگی در کنارشان است و در دشواری‌ها به آنها کمک می‌کند. (غباری‌بناب، ۱۳۸۵) چون خداوند قله انجام وجود انسان شمرده شده است همان‌طور که نقطه آغاز او نیز هم اوست: ما از خداییم و به سوی او بازمی‌گردیم. (سوره بقره، آیه ۱۵۶) چون او به بندگان نزدیک است و فریاد بندگان را می‌شنود. (سوره بقره، آیه ۱۸۶) آنچه نزد خداست، بهتر و پایدارتر است. (سوره قصص، آیه ۶۰) جهان هدف‌دار سیر الی‌الحقی دارد. (سوره اسراء، آیه ۴۴) هر آنچه بخواهند نزد پروردگارشان می‌یابند. (سوره زمر، آیه ۳۴) به واسطه او از هر رنجی رهایی می‌یابند. (سوره مائده، آیه ۶۹) انسان فطرتاً به کمال مطلق یا خداوند گرایش دارد. (سوره عنکبوت، آیه ۶۱)

«به‌نظر من منشأ همه آگاهی‌ها از شناخت خود آغاز می‌شود. شما در بیشتر ادیان الهی می‌بینید که چقدر بر خودشناسی تأکید دارند. انسان نمی‌تواند ادعای خداشناسی داشته باشد مگر اینکه رابطه خود با خداوند را تعریف کرده باشد. به‌نظر من معنویت امری آغشته به خودشناسی است. مگر می‌شود انسان با تفکر در خویش، استعداد، توانمندی و منشأ خود را بشناسد اما به خداوند بی‌توجه باشد. شما اگر زندگی افراد بزرگ و سرنوشت‌ساز تاریخ را مرور کنید همواره به این نکته می‌رسید که در مرحله رشدیافتگی انسان، لزوم وجود خالق امری حتمی است». (مصاحبه‌شونده ۱)

کد ۱.۵. دارای چهارجویی الهی (الهی بودن)

بررسی مفهوم معنویت از دیدگاه متخصصان نشان می‌دهد که معنویت، جوهر و اساس انسانیت و زمینه عالی آدمیت و مستعد رشد و توسعه است. (میهن، ۲۰۰۲) معنویت اگر مبنای توحیدی و الهی نداشته باشد، امری بیش از توهم معنویت نخواهد بود. معنویت با مؤلفه‌های پیش‌گفته، منحصر در معنویت وحیانی است؛ زیرا اولاً اگر معنویت گوهر و لب دین است (رشاد، ۱۳۸۸) پس چگونه می‌توان فردی معنوی، اما بدون دین را تصور کرد؟ بنابراین، می‌توان گفت که معنویت منهای دین، معنویت کاذب است. ثانیاً، اگر یک کل (دین) به اجزایی (از جمله معنویت) تجزیه شود، دیگر کارکرد کل بر جزء صادق نخواهد بود و نمی‌توان از معنویت، فلسفه جامع حیات را انتظار داشت؛ ثالثاً بسیاری از ارکان معنویت، از جمله اینکه عالم هستی منحصر به طبیعت نیست، بیش از آنکه وام‌دار عقل باشد، مرهون تعالیم ادیان است. به راستی، با حذف مبدأ و معاد چگونه می‌توان درباره معنویت و معنا سخن گفت؟ (رشاد، ۱۳۸۸)

«انسان‌های معنوی می‌توانند در کنار ایمان و اعتقاد به خداوند به چنان اوجی برسند که جز لطف خداوند را نبینند و اگر سختی و مشکلی برای آنها پیش بیاید در مواجهه با آن سختی‌ها به خدا توکل می‌کنند و خدا به آنها کمک می‌کند تا آن شرایط دشوار را فرصتی برای رشد و تعالی ببینند. انسان‌های معنوی با ایمان به خدا در ناکامی‌ها و شکست‌ها حکمتی می‌بینند که دیگران ممکن است متوجه آن نمی‌شوند و با این حکمت سرخوشی و آرامشی عمیق پیدا می‌کنند. نمونه عمیق آن را می‌توان در عرفان اسلامی یافت. من برای توجیه بسیاری از مشکلاتی که برایم پیش می‌آید این شعر را به‌خاطر می‌آورم که حتی نمی‌دانم از کیست: در طریقت هر چه پیش سالک آید خیر اوست/ در صراط مستقیم ای دل کسی گمراه نیست». (مصاحبه‌شونده ۱)

کد ۱.۶. فطری بودن

معنویت و معنویت‌گرایی در دین اسلام، مفهوم، حالت و سبک زندگی و اندیشه خاصی است. در این دیدگاه، معنویت‌گرایی، امری فطری است که انسان در پی یافتن حقیقتی فطری بدان همت می‌گمارد. فطرت الهی آدمی همیشه وی را به‌سوی خداوند رهنمون می‌شود. (خداجویی و میل به پرستش)، صدایی است که از درون انسان برمی‌خیزد و هرگز خاموشی ندارد و نوری است که فروغ آن افول نمی‌کند؛ چنانکه خداوند خالق و

حکیم می‌فرماید: «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَ لَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ». [سوره روم، آیه ۳۰] فطرت، همان بُعد ملکوتی و روحانی انسان است که در عالم الست، در محضر ربوبی بوده و او را به روشنی شناخته است. «معنویت در حقیقت، یادآوری و یافتن همان حالت فطری است که انسان خود و منشأ وجودش را نزد وجدانش می‌یابد. بنابراین معنویت را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «گرایش درونی در انسان‌ها است که با توجه به فطرت الهی‌شان خود را در محضر خدا حاضر می‌بینند و شاهد جلال و جمال، شکوه و کمال، نور و سرور، علم و قدرت، لطف و رحمت او خواهند بود.» (مشکانی، ۱۳۹۱: ۱۹)

«معنویت و معنویت‌گرایی یکی از توانایی‌های ذاتی بشر است. بنابراین، معنویت‌گرایی پدیده‌ای درونی است نه بیرونی. من یک روز هم نمی‌توانم زندگی کنم اگر اعتقاد به این نداشته باشم که مأموریتی دارم در زندگی برای کمک به خود و دیگران». (مصاحبه‌شونده ۳)؛ «تجربه زندگی من اینه که خداوند را در زمان سختی شناختم. من یک دوره مشکلات بسیار سختی را پشت سر گذاشتم که واقعاً در تک‌تک لحظه‌هایش خداوند را دیدم. اعتقاد عمیقی به این دارم که انسان بالذات دارای وجه معنوی است که او را به سمت مسیر اصلی زندگی‌اش می‌کشاند. این شعر مولوی را که اثبات‌کننده معنویت ذاتی است بعد از آن مشکلات پیدا کردم و حفظ کردم: چون به وقت رنج و محنت زود می‌یابی درش / بازگویی او کجا درگاه او را باب کو». (مصاحبه‌شونده ۵)

کد ۱.۷. جدایی از دین و مذهب

در وهله اول، درک ماهیت معنویت و ارتباط آن با دین و دینداری مهم است. با توجه به اینکه معنویت به‌طور سنتی به‌طور جدایی‌ناپذیری با دین و دینداری مرتبط است، این امر می‌تواند به‌خاطر شفافیت درک واژه مذهب برای شروع این بررسی مفید باشد. غالباً مذهب به‌عنوان معنویت دینی فهمیده می‌شود؛ راسیتر معتقد است که «دینداری معنوی است که به‌وضوح به دین اشاره کرده است» (راسیتر، ۲۰۱۰: ۷) و نیز دینداری را می‌توان به‌عنوان یک اندازه‌گیری رفتار دینی «مانند حضور در کلیسا، مسجد؛ میزان نیایش، نماز و یا تعامل با جوامع محلی مذهبی» تعریف کرد. با این حال اتفاق نظر گسترده‌ای در مورد یک تعریف واضح از معنویت وجود ندارد. (ادو^۱، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۵؛ هریس^۲، ۲۰۰۷؛ هاید^۳،

1. Eade
2. Harris
3. Hyde

۲۰۰۷؛ لدی^۱، ۲۰۰۷؛ واگنر و بنسون^۲، ۲۰۰۶ و تاسی^۳، ۲۰۰۴ یکی از جنبه‌های این عدم اجماع به ماهیت رابطه بین معنویت و دینداری مرتبط است. برای رسیدن به هدف این بررسی، یکی از راه‌های درک بسیاری از توصیفات و تعاریف گوناگون برای معنویت، قرار دادن آنان بین دو انتهای یک پیوستار است. در یک انتها، معنویت قرار دارد که در درون اومانیسم و سکولار رواج داشته و بر جنبه انسانی بودن و جدایی از مقوله مذهب متمرکز شده و در انتهای دیگر معنویت است که با همسویی نزدیک و یا به‌طور کامل در داخل، دین توصیف می‌شود. (گرین^۴، ۲۰۱۰) در اینجا معنویت منحصرأ از یک فهم دینی برخاسته و در چارچوب دین شرح داده شده است.

«هر چند که یک مسلمان هستم اما معتقدم که می‌توان علائق معنوی خود را خارج از چارچوب‌های مذهبی رایج هم سراغ گرفت، لذا من معنویت را از مذهب جدا می‌دانم. بسیاری از افراد هستند که از معنویت پیروی می‌کنند، آشکارا هر نوع مذهبی را که سدی در برابر رشد معنوی و شخصی خود می‌پندارند، کنار می‌گذارند» (مصاحبه‌شونده ۱)؛ «معنویت یک امر درونی و روحانی است و مسیر آن با مذهب فرق می‌کند. در واقع معنویت ممکن است یک حس اخلاقی باشد که در ضمیر ناخودآگاه افراد است و از دین و مذهب متفاوت است. معنویت یک امر فردی می‌تواند باشد که ارتباط فرد با خودش یا دیگران و یا محیطی را که در آن زندگی می‌کند شامل شود. مثلاً حس فرد به طبیعت را به‌نظر می‌توان جز معنویت دانست.» (مصاحبه‌شونده ۴)؛ «معنویت مفهومی کلی‌تر از دین است و دین و مذهب را که در بسیاری موارد سرشار از معنویت است، نیز در بر می‌گیرد. معنویت یک مفهوم عام است و بیشتر جنبه‌های اخلاقی را شامل می‌شود.» (مصاحبه‌شونده ۸)

کد ۱.۸. فرامادی بودن

معنویت ارتباط با واقعیات فرامادی است که در صدر تمام آنها ذات اقدس خداوند تعالی است. معنویت صرفاً یک احساس و تجربه شخصی و درونی، که ریشه و منبع آن مشخص نباشد، نیست بلکه ارتباطی عمیق و چندجانبه با واقعیات متعالی است که معرفت، عواطف

1. Liddy

2. Wagener & Benson

3. Tacey

4. Green

و احساسات فرد را به مشارکت می‌گیرد، به گونه‌ای که نوع نگاه و جهان‌بینی او را متحول می‌کند. تفاوت در اینجا در نوع منشأ و انتهای امور است که در بینش معنویت دینی آغاز، انتها، ظاهر و باطن امورات همان ذات مقدس است.^۱ ساگبرگ^۲ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که در تمام توصیف‌های پذیرفته‌شده معنویت دو عنصر مشترک وجود دارد. اولین توانایی ما برای ماورا رفتن است و حرکت مصرانه به سمت ماورائی که بلافصل فراتر از زمان حاضر و فراتر از مکان واقعی است تا معنا و انسجام در زندگی را در آنجا جستجو کنیم. دوم یک حس اخلاقی از آنچه که یک انسان واقعی شویم. این حس ممکن است در مذهب و به همان سان شرایط انسانی بیان شده باشد. افراد دیگر چون تاسی (۲۰۰۰) و ونگ (۲۰۰۰) نیز بر جنبه‌های تعالی در درون معنویت تأکید دارند. هی و نای (۱۹۹۸) استدلال می‌کند که معنویت طبق تعریف همیشه با تعالی مربوط می‌شود که «ما را ملزم می‌کند از ضمیر ناخودآگاه فراتر برویم و ارتباط خود را با افراد دیگر، با طبیعت و با مؤمنان مذهبی و نهایتاً با خدا» توسعه دهیم. (به نقل از آدامز^۳، ۲۰۰۹)

«معنویت امری است که به طور ذاتی با فرد همراه است. می‌توان با آموزش‌هایی آن را تقویت کرد اما امر قابل لمسی نیست که بتوان آن را آموزش داد و از پایه، معنوی بودن را به فرد یاد داد. چرا که یک امر فرامادی و فرا جهانی است، لذا ابتدا فرد باید شعله‌هایی را در درون خود کشف کند تا بعد بتواند با کمک معنویت، به عالم فرامادی دست یابد» (مصاحبه‌شونده ۸)؛ «معنویت را جستجو و تلاش برای یافتن دنیای مقدس می‌دانم، دنیای مقدسی که انسان با پرورش بعد روحانی خود درصدد ارتباط با آن است و به کمک همین بعد است که انسان معنوی به حقایق هستی پی می‌برد، حقایقی که نشانگر این است که انسان موجودی فراتر از جسم مادی است و به جهانی دیگر تعلق دارد» (مصاحبه‌شونده ۳)؛ «معنویت با تمایل به متعالی دیدن خود و زندگی در ارتباط است. به این ترتیب، انسان با دیدی فراتر از نگاه مادی به جهان، خود و دیگر پدیده‌ها می‌نگرد. طوری است که با اعتقاد به انرژی و قدرت بیکران در هستی مرتبط است». (مصاحبه‌شونده ۹)

۱. هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ (سوره حدید، آیه ۳)

2. Sagberg

3. Adams

۲. طبقه توصیفی دوم: قابلیت آموزش معنویت؟

کد ۲.۱. معنویت از طرق نظری و عملی امری قابل آموزش است:

برخی تصور می‌کنند که رشد معنوی افراد نه تنها از طریق برنامه‌های درسی خاصی (نظیر آموزش آموزه‌های دینی یا همان تعلیمات دینی) امکان‌پذیر است بلکه همه دروس آموزشگاهی توان پرورش بعد معنوی مخاطب را دارند. (مردینوویچ و دیگران، ۲۰۱۲) در اینجا باید تأکید کرد که کسانی که طرفدار ایده قابلیت آموزش معنویت‌اند، چنین می‌اندیشند که برای آموزش معنویت لازم نیست که حتماً از کتاب‌های مقدس (مثلاً قرآن برای مسلمانان و تورات و انجیل برای یهودیان و مسیحیان) و دروس مرتبط به آنها استفاده کرد. (مارشال، ۲۰۱۰) اهمیت ترسیم نقشه توسعه معنوی یادگیرنده، به عنوان مقدمه‌ای برای ادغام معنویت در برنامه‌های درسی مراکز آموزشی امری ضروری است. پیشگامان تأثیرگذار آموزش مانند پستالوزی، مونتسوری و اشتاینر مدل‌های خود را از آموزش و پرورش بر اساس ارتباط صحیح یادگیرنده با خود، با دیگران، با طبیعت و با ساختار کلی جهان طراحی کردند. هرچند که هر یک از این مدل‌های متفاوت ویژگی‌های خاص خود را دارند، اما همه آنها پیشنهاد می‌کنند که سؤالات یادگیرنده در ارتباط با مسائل معنوی باید در قلب برنامه درسی باشد. به طور مشابه، نویسندگان معاصر نیز استدلال کرده‌اند که مراکز آموزشی باید به جای تبدیل شدن به مکانی برای انباشت دانش، اعداد و ارقام، باید به مکانی برای توسعه معنویت تبدیل شود. (اگان^۱، ۲۰۰۱ و پالمر، ۱۹۹۹) حالا این پرسش که چگونه ممکن است معنویت در برنامه درسی گنجانیده شده باشد، مطرح می‌شود. کمبل^۲ (۱۹۹۱) استفاده از داستان و روایت‌های حاوی مؤلفه‌های معنوی و همچنین تکیه بر رفتار فردی مربی را برای آموزش معنویت پیشنهاد می‌کند. «معنویت قابل آموزش است و می‌توان آن را به صورت آکادمیک آموزش داد اما نیازمند الگو و اسوه‌ای تمام‌عیار می‌باشد و معنویت را می‌توان از طریق کل مواد درسی آموزش داد نه فقط در قالب کتاب‌های دینی و یا واحدهای درسی مربوط به آن». (مصاحبه‌شونده ۴) «هر چند که معنویت یک امر درونی و ذاتی است اما برای پرورش دادن این حس باید زمینه‌ای مناسب را برای بیدار کردن آن در وجود انسان فراهم نمود. یکی از این راه‌ها استفاده از برنامه‌های درسی و تحصیلی در

1. Egan

2. Campbell

مراکز آموزشی است. شما نمی‌توانید، نقش یک مرشد یا راهنما را در زندگی عارفان بزرگ منکر شوید. من معتقدم معنویت قابل آموزش است اما حتماً لازم نیست که آن را فقط از طریق کتاب درسی آموزش داد بلکه می‌توان در حین برگزاری کلاس‌ها و از طریق رابطه مربی و مخاطب و همچنین از طریق عملی و به‌عینه آموزش داد. یعنی عمل خود فرد باید راهنما باشد و تنها نمی‌توان به نظریه‌پردازی روی آورد». (مصاحبه‌شونده ۲)

کد ۲.۲. معنویت قابل آموزش نیست

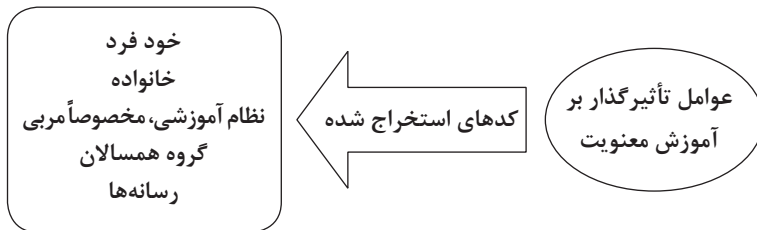
راسیتر^۱ (۲۰۱۰ ای) معتقد است که معنویت چیزی جز بیدار شدن آگاهی درونی در فرد برای بازتعریف جایگاه خود در جهان هستی و همچنین بازتعریف روابط خود با تمام ارکان آن نیست. از نظر او معنویت فقط از یک راه امکان‌پذیر است و آن هم بیداری وجدان و آگاهی درونی است. او می‌گوید: هر فردی با مراجعه به درون و ناخودآگاه خود با یک حقیقت مواجه می‌شود و آن اینکه او دارای مأموریتی است. رودوک^۲ (۲۰۱۰) می‌گوید به‌نظر من معنویت یک ریشه روان‌شناختی دارد که تنها از طریق مراجعه به خود قابل شناخت و بازیابی است. آموزش در اینجا نمی‌تواند مؤثر واقع گردد مگر اینکه زمینه‌کشش درونی در فرد وجود داشته باشد. در صورت وقوع این امر در فرد (خودیابی)، بودن یا فقدان آموزش تأثیری بر کمیت و کیفیت رشد معنویت در انسان نخواهد داشت. انسان باید معنویت را خودش در درون بیدار سازد و این امر لزوماً از طریق یک واسطه متافیزیکی محقق نمی‌گردد. «من معتقدم باید انسان درون خود را آماده پذیرش ندای آسمانی قرار دهد. مگر غیر از این بود که رسول اکرم^(ص) قبل از بعثت برای سالیان زیادی - بدون آموزش و بدون مربی - خود به پرورش معنویت خویشتن می‌پرداخت. زمان نزول وحی بر ایشان، حضرت در اوج رشدیافتگی معنوی بود. من می‌گویم معنویت قابل آموزش نیست و تجربه من نشان می‌دهد که آموزش مقوله‌های دینی و معنوی اثر آن‌چنانی روی افکار ما نداشته است. البته دلیلش را نمی‌توانم تبیین کنم» (مصاحبه‌شونده ۵)؛ «در حالی که ب‌الب‌تاپش دنبال چیزی می‌گشت، گفت: آها پیدا کردم... منظور من از اینکه می‌گویم معنویت چیزی غیرقابل آموزش دادن است، این شعر حافظ است: نگار من که به مکتب نرفت و خط نوشت/ به‌غمزه مسئله‌آموز صد مدرس شد (مصاحبه‌شونده ۴)».

1. Rossiter

2. Ruddock

۳. طبقه توصیفی سوم: عوامل تأثیرگذار بر آموزش معنویت

۳.۱. عامل خانواده، خود فرد، سیستم آموزشی (مخصوصاً مربی)، گروه همسالان و رسانه‌ها آن دسته از افرادی که اعتقاد به قابلیت آموزش معنویت دارند دسته‌ای از عوامل را در اتفاق افتادن این امر دخیل می‌دانند. ونگ^۱ (۲۰۰۶) نقش خانواده‌ها و همچنین نظام آموزشی را برجسته کرده است. فرابوت و راجا^۲ (۲۰۰۹) به موضوع رسانه‌ها و همچنین نقش گروه همسالان و دولت در این میان اشاره دارند. جیمز^۳ و همکاران (۲۰۱۰) به نقش خود فرد در علاقه و پشتکار به رشد معنوی اشاره دارند و در کنار آن به نظام تعلیم و تربیت هم به‌عنوان عاملی تأثیرگذار می‌نگرند. (نمودار ۱)



نمودار ۱: کدهای حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در خصوص عوامل تأثیرگذار بر آموزش معنویت

«من در ضمن اینکه نقش خود فرد را مؤثر می‌دانم، معتقدم رفقا و دوستان در هر دوره از زندگی - مخصوصاً در دوران نوجوانی و جوانی - نقش مهمی در رغبت فرد به مقوله دین و معنویت دارند» (مصاحبه‌شونده ۷)؛ «نظام تعلیم و تربیت می‌تواند نقش پر رنگ و تعیین‌کننده داشته باشد، چرا که بیشترین میزان حضور افراد در سال‌های اثرگذار در رشد شخصیتی آنان، در مراکز آموزشی و تعلیمی و تربیتی است و در این میان معلم - هم به‌عنوان منبع آگاهی و هم به‌عنوان الگو - می‌تواند نقش بی‌همتایی بازی کند» (مصاحبه‌شونده ۹)؛ «به‌نظر من خانواده‌ها نقش اصلی در آموزش معنویت و آموزه‌های دینی دارند. من تجربه‌آشنایی با دوستانی را داشتم که با تمام خلوص قلبی که داشتند اما چون این موارد در دوره‌های اولیه آموزش و در خانواده به‌شون اهمیت داده نشده، عملاً در این مسیر قرار نگرفته‌اند. کسانی را می‌شناسم که بعد از جدایی از خانواده و در ضمن تحصیل صد و هشتاد درجه

1. Wong

2. Frabutt & Rocha

3. James

تغییر مسیر داده و گرایش خاصی به دین و معنویت پیدا کرده‌اند» (مصاحبه‌شونده ۱۰)؛ «در دنیای کنونی رسانه‌ها - اعم از دیداری، شنیداری، رسانه‌های موجود در شبکه‌های اجتماعی در مقوله تربیت دینی و معنوی بسیار اثرگذارند. البته این امر عکسش هم صادق است یعنی همین رسانه‌ها در بی‌اعتقادی و دور کردن افراد از افکار و زندگی معنوی اثر داشته‌اند». (مصاحبه‌شونده ۳)

کد ۳.۲. نقش معلم (مربی) در آموزش معنویت

اوبرسکی^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی موضوع آزادی به‌عنوان پایه آموزش معنوی پرداخته است. او در اینجا نقش نظام تعلیم و تربیت و مخصوصاً معلم را در آموزش معنویت برجسته ساخته است. از منظر او کلیه روش‌های استفاده شده توسط معلم در آموزش و تربیت می‌تواند حاوی یک پیغام معنوی باشد، کما اینکه رفتار او هم الگویی برای تبلیغ معنویت می‌تواند باشد. باگوان^۲ (۲۰۱۰) به نقش مشورتی و هدایتگر معلم در مقوله معنویت می‌پردازد و معتقد است که معلم باید راهنمای فرد در طی مراتب رشد معنوی باشد. رافتوپولوس و باتز^۳ (۲۰۱۱) می‌گویند نقش معلم آگاه‌سازی فرد در راستای شناخت ویژگی‌های معنوی خود و کمک به فرد در پرورش این بعد از وجود یادگیرنده است. (نمودار ۲)

«مربی و معلم نقش همراه و مشاور را می‌توانند در تربیت معنوی داشته باشند. در مباحث عرفانی طی مراحل سلوک معنوی بدون همراهی یک راهنمای خوب غیر ممکن است. در اشعار فارسی داریم که - طی این مرحله بی‌همرهی خضر مکن - که اشاره دارد به نقش راهنمایی خضر برای حضرت موسی که در نهایت هم حضرت موسی تاب سکوت نیاورد» (مصاحبه‌شونده ۱)؛ «معلم مهم‌ترین نقش را در آموزش معنویت دارد. معلم‌ها اولاً باید خودشان معنوی باشد. معلم رفتاری دوستانه داشته باشد نه اینکه محیط رعب و ترس را ایجاد کند. محیطی را توأم با احترام متقابل را به‌وجود بیاورد و نقش الگوی عملی را داشته باشد. در منابع دینی ما هست که لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ. این اسوه بودن در تمام امورات مخصوصاً در تربیت دینی و معنوی است» (مصاحبه‌شونده ۸)؛ «انسان دارای توانمندی‌های بی‌شماری است که بعضاً خودش بر آنها آگاهی ندارد. آن همه در قرآن، پیامبر (ص) به‌عنوان

1. Oberski

2. Bhagwan

3. Raftopoulos & Bates

آگاه‌کننده معرفی شده دلیل بر غفلت انسان است. لذا معلم می‌تواند نقش آگاهی بخش را داشته باشد. اگر بخواهیم معلم نقش خود را در آموزش معنویت به‌خوبی ایفا کند، باید محیطی آزاد را برای دانش‌آموزان به‌وجود آورد که بتوانند به‌صورت خلاقانه تجربه‌هایی ناب را در مورد معنویت درک نمایند. من معتقدم که معنویت را باید در خلاقیت ترکیب کرد. من با کارهای تکرار مکررات و نقش معلم به‌عنوان کسی که فقط مطالبی را بیان می‌کند مخالفم. تجربه نشان داده که دانش‌آموزان کاری را که با خلاقیت همراه باشد بهتر یاد می‌گیرند.» (مصاحبه‌شونده ۲)

۴. طبقه توصیفی چهارم: ویژگی‌های انسان معنوی

کد ۴.۱. ویژگی‌های روان‌شناختی: (آرامش، رضایت درونی، صبر، خوش اخلاقی)

آرامش^۱؛ صبر (چرا که معتقد است هرآنچه در زندگی برای وی اتفاق می‌افتد بر اساس مصلحت و حکمت است)^۲، اخلاق حسنه و نهایتاً رضایت و تعادل درونی^۳ ثمره یک بینش و نگرش معنوی و حیات معنوی است. الکساندر^۴ و همکاران (۲۰۱۱) دسته‌ای از ویژگی‌ها را برای یک فرد معنوی برشمرده‌اند که می‌توان آنها را به‌عنوان مشخصه‌های روان‌شناختی افراد معنوی قلمداد کرد. آنها رضایت از خویشستن و صبور بودن را برای یک فرد معنوی ملاک عمل قرار داده‌اند. اگان^۵ (۲۰۰۱) خوش اخلاقی و رفتار حسنه را به‌عنوان ویژگی‌های یک فرد معنوی برمی‌شمارد. (نمودار ۳)

«به‌نظرم بخشی از مشخصه‌های فرد معنوی به ویژگی‌های روان‌شناختی او برمی‌گردد. تجارب من از مواجهه با چنین افرادی نشان می‌دهد که یک فرد معنوی، قبل از هر چیز، دارای نوعی آرامش ذهنی است که این آرامش در رفتار او هم نمود دارد. آنها غالباً به‌دلیل داشتن ویژگی‌هایی چون قناعت، از نوعی رضایت درونی هم برخوردارند» (مصاحبه‌شونده ۵)؛ «انسان معنوی در مقابل اتفاقات و مشکلاتی

۱. أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ (سوره رعد، آیه ۲۸)؛ هوالذی انزل السکینه فی قلوب المؤمنین لیزدادوا ایماناً مع ایمانهم (سوره فتح، آیه ۴)

۲. لَکِبَلًا تَأْسَوْنَ عَلٰی مَا فَاتَکُمْ وَ لَا تَفْرَحُونَ بِمَا ءَاتَکُمْ (سوره حدید، آیه ۵۷)
مَا أَصَابَ مِنْ مُّصِیْبَةٍ فِی الْأَرْضِ وَلَا فِی أَنْفُسِکُمْ إِلَّا فِی کِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِکَ عَلَى اللَّهِ یَسِیر (سوره حدید، آیه ۲۲)

۳. یا اَیَّتِهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنِّهِ ارْجِعِیْ اِلٰی رَبِّکِ رَاضِیَةً مَرْضِیَّةً (سوره فجر، آیه ۲۸)

4. Alexander

5. Egan

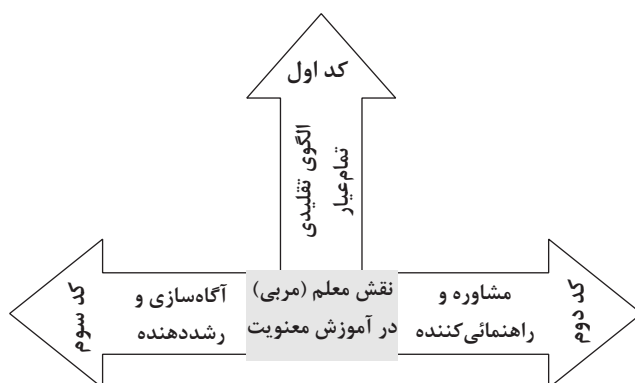
که برایش پیش می‌آید بسیار صبور است. به نظرم صبر مشخصه یک انسان رشد یافته است». (مصاحبه‌شونده ۷)

کد ۴.۲. ویژگی‌های اجتماعی: (مسئولیت‌پذیری؛ مردم‌داری؛ احسان و نیکوکاری؛^۱ تأثیرگذاری بر محیط)

افراد معنوی دارای ویژگی‌هایی چون صداقت و کسب اعتماد اطرافیان هستند. (تروینو^۲ و دیگران، ۲۰۱۰) هاردی^۳ و همکاران (۲۰۱۱) ویژگی‌هایی چون احترام به حقوق دیگران و صداقت را برای این افراد برمی‌شمارند.

«به‌لحاظ ارتباطات اجتماعی، افراد معنوی انسان‌های قابل اعتمادی هستند. شاید سرچشمه اعتماد، صداقت است. یعنی انسان معنوی به‌دلیل صداقتی که دارد مورد اعتماد اطرافیان خود است» (مصاحبه‌شونده ۲)؛ «اگر بخواهم در چند کلمه ویژگی‌های انسان معنوی را بگویم می‌توانم از مسئولیت‌پذیری آنها - در مقابل دیگران -؛ تأثیرگذاری بر محیط اطراف خود - بر تمام کسانی که باهاش در ارتباط هستند - نام ببرم». (مصاحبه‌شونده ۵)

۲۰۳



نمودار ۲: کدهای حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها درخصوص نقش مربی در تربیت معنوی

۱. نیکی به دیگران نه تنها یکی از ویژگی‌های حیات معنوی است بلکه عامل پایداری و سلامت جامعه می‌شود؛ وَ قُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا (سوره بقره، آیه ۸۳)؛ هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ (سوره الرحمن، آیه ۶۱)؛ وَ أَحْسَنُ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ (سوره قصص، آیه ۷۱) نیکوکاری می‌تواند در گفتار، فکر، اخلاق و رفتار بروز و ظهور پیدا کند، این مفهوم قرآن، آن‌قدر وسعت دارد که چنانچه سرلوحه زندگی قرار گیرد عامل حیات طیبه و زمینه رشد و کمال قرار می‌گیرد.

2. Trevino

3. Hardy

کد ۴.۳. ویژگی‌های فردی: (عقلانیت، صداقت^۱، فرامادی بودن و عدم پابندی به ظواهر دنیایی) شاید اولین ویژگی یک فرد معنوی که بلافاصله در ذهن ما نقش می‌بندد، عدم دلبستگی به مادیات و امورات زودگذر^۲ است. البته این ویژگی با کسب ثروت و تلاش برای احیای جامعه و رشد اقتصادی آن تناقضی ندارد. یعنی فرد هم می‌تواند به امورات دنیایی بپردازد ولی در عین حال دلبستگی خاصی به آنها ندارد. افراد معنوی اغلب بر معیار و اندازه عقل صحبت کرده و عمل می‌کنند. عقلانی بودن یکی از ویژگی‌های یک تربیت دینی عامه‌پسند است. (اسمیت و پارتیسیا^۳، ۲۰۰۹)

«فرد معنوی به هیچ‌وجه در بند مسائل زودگذر دنیایی مثل ثروت یا قدرت و جایگاه اجتماعی و سیاسی نیست. ممکن است چنین فردی یک زمان به قدرت و ثروت هم برسد، اما چگونگی هزینه آن ثروت و یا استفاده از آن جایگاه قدرت را بر معیار منافع شخصی تعریف نمی‌کند. من از این افراد کسانی چون گاندی و یا ماندلا را به‌عنوان نمونه در ذهن دارم» (مصاحبه‌شونده ۷)؛ «دارا بودن منطق در رفتار و گفتار مشخصه یک انسان معنوی است. لذا اصول عقلانی و منطقی در رفتارهای او موج می‌زند.» (مصاحبه‌شونده ۲)



نمودار ۳: کدهای حاصل از فرایند کدگذاری محوری و گزینشی در ارتباط با ویژگی‌های انسان معنوی

۱. از اعمال صالحی که باعث معنوی شدن حیات فردی و جمعی می‌گردد و فضای زندگی را معرر و معنوی می‌کند راستگویی و صداقت است. قرآن می‌فرماید نباید هر چه شنیدید بدون دقت و تحلیل بازگو کنید «إِذْ تَلْقَوْنَهُ بِالْستِّكُمْ وَ تَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَ تَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَ هُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ» (سوره نور، آیه ۱۹)
۲. فَمَا مَتَاعِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ (سوره توبه، آیه ۳۸)

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم معنویت به ساحتی از ساحات وجودی انسان اشاره دارد. به گونه‌ای که تقسیم‌بندی دو بعد اصلی وجودی انسان، ابعاد مادی و معنوی را در بر می‌گیرد. صاحب‌نظران راجع به اینکه این بعد از وجود انسان غالباً به چه مؤلفه‌هایی اشاره دارد، دچار تفاوت رأی و تناقض دیدگاه هستند. برخی آن را بنیه اصلی و وجودی انسان می‌دانند و عده‌ای به آن به‌عنوان یک نوع منش انسانی برتر می‌نگرند. (کمبل و دیگران، ۲۰۱۲) آنچه در این پژوهش به آن پرداخته شد بررسی مفهوم معنویت از منظر دانشجویان بود. هدف اصلی محققان شناسایی و پی بردن به برداشت‌های حاصل از تعریف این مفهوم از نظر دانشجویان و بر اساس تجارب زندگی آنان است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که از منظر جوانان مورد مطالعه، ابعاد معنویت کاملاً منطبق با نگاه دینی به موضوع و مقوله «معنویت» می‌باشد. البته این انطباق را می‌توان در ساحت دین به معنای اعم و هم در معنای اخص آن (آموزه‌های دین مبین اسلام) ملاحظه نمود. در این میان دسته‌ای از ویژگی‌ها (۸ ویژگی یا بعد) حاصل شد که با نتایج پژوهش‌های دادخدا (۱۹۹۳)؛ مرزبند و زکوی (۱۳۹۱)؛ باغلی و همکاران (۱۳۹۳)؛ قاسم‌پور دهاقانی و جعفری (۱۳۹۰)؛ تاجور (۱۳۹۲) و محمدی (۱۳۹۰) و همچنین با پژوهش‌های هی و نای (۲۰۰۶)؛ اومورچ (۱۹۹۷)؛ راسیتر (۲۰۱۰)؛ رایان (۲۰۰۶)؛ هریس (۲۰۰۷)؛ هاید (۲۰۰۷)؛ آدامز (۲۰۰۹) و فیشر (۲۰۱۰) و همچنین پژوهش ابوالهیری و همکاران (۱۳۹۲) و غباری‌بناب (۱۳۸۵) همخوانی دارد.

یکی از نتایج حاصل‌شده از تحقیق جدایی امور معنوی از مذهب و دین است. این یافته هر چند که به دلیل رعایت اخلاق حرفه‌ای - رعایت شرط امانت‌داری - از آنجا که برخاسته از نظرات صاحب‌ه‌شونده‌ها بوده، ذکر گردیده است، اما از منظر علم دین و عالمان دینی (علی‌الخصوص عالمان مسلمان) قابل نقد و حتی رد شدن است. این امر به دلیل تقابل بین نظریه‌های نوین در خصوص معنویت با اندیشه‌های کلاسیک و سنتی به وجود آمده است. در میان دانشمندان غربی، معنویت در فلسفه، گاهی مرادف ایده‌گرایی است (ریس^۱، ۱۹۶۹) معنویت در حوزه دین، تعریف‌های متعددی دارد؛ تا آنجا که برخی مدعی‌اند از نظرگاه تاریخی و تطبیقی، فقط می‌توان از کثرت معنویت‌ها سخن گفت (کینگ^۲، ۱۹۹۷) با این همه، برخی از تعریف‌های ارائه‌شده که ترسیم‌کننده فضای فکری

1. Rees

2. King

محققان معنویت در غرب است عبارت‌اند از: معنویت محصول مواجهه جان آدمی با امر قدسی به درجات مختلف است که موجب پرورش جان آدمی می‌شود و رشد معنوی را تضمین می‌کند (الکین^۱، ۲۰۰۹)؛ معنویت به معنای ساکن شدن روح القدس در فرد است که روح القدس به نحوی بر رفتار فرد معنوی تأثیر می‌گذارد (ریس، ۱۹۶۹)؛ معنویت جست‌وجوی چیزی است که در پیوند با انسان شدن است (کینگ، ۱۹۹۷)؛ معنویت کوششی برای پیدا شدن حساسیت به خود، دیگران، موجودات غیرانسانی و خداست. (اشنایدر و بوگنتال^۲، ۱۹۹۹)

معنویت نوین دارای ویژگی‌هایی است که تمایز آن را از معنویت دینی کاملاً روشن می‌سازد: الف. در چارچوب دین، «معنویت»، یک امری ذهنی، باطنی و حاصل از احساسات سرشار انسانی نسبت به واقعیات مادی نیست؛ بلکه احساسی است که انسان نسبت به حقایقی که در افقی بالاتر از عالم ماده قرار گرفته‌اند، پیدا می‌کند؛ حقایقی که وجود دارند و بر عالم، تأثیر می‌گذارند. ولی در معنویت نوین، به هیچ وجه، بحث «حقیقت» در میان نیست، هرگونه تجربه عاطفی یا هیجانی شدید نسبت به هر موضوعی می‌تواند معنویت به حساب آید. مهم، این است که شما برانگیخته شوید، احساس اوج و تعالی نمایید و یا به اصطلاح، سرشار از حس عظمت گردید. چنین است که یک قطعه موسیقی، یک شعر عاشقانه و حتی شکوه یک نمایش آیینی می‌تواند شما را در فضایی معنوی پرواز دهد. ب. در معنویت نوین، اثری از «تکلیف» نیست. شما می‌توانید با آغوش باز به سراغ هرگونه تجربه‌ای بروید؛ تجربه‌ای که می‌تواند آن نقطه «اوج» را برای شما به ارمغان بیاورد. ولی در معنویت دینی، تجربه معنوی، تنها در چارچوب و ضوابطی خاص میسر است. اصلاً بعضی از تجارب معنوی تنها زمانی حاصل می‌شوند که شما از بسیاری از تجارب دیگر، چشم‌پوشی نمایید. تجربه یک گناه، قطعاً احساس لطیف معنوی یک «حضور» در نماز را لگه‌دار می‌کند. (الکین، ۲۰۰۹)

اما این تصویر از معنویت با معنویت مدنظر ما به عنوان یک مسلمان، بسیار متفاوت است. در اندیشه ما معنویت ارتباط در هم آمیخته‌ای با دین دارد. تعلیم دینی و الهی، مجموعه‌ای از قوانین است که از سوی انسان آفرین آگاه به حقیقت و جایگاه انسان و مصالح و منافع او برای پاسخگویی به نیازهای اصیل بشر و تأمین حقوق، منافع و مصالح وی

1. Elkins

2. Schneider & Bugental

تدوین و در مجموعه‌ای به نام دین ارائه شده است. یعنی بخش عمده دین که مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهاست، برای تأمین نیازها و حفظ حقوق انسانی است. بایدها طرق تأمین حقوق و نیازهای اصیل و نبایدها نشان‌دهنده موانع و آفات تأمین حقوق‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۳: ج ۲: ۱۴۹) و از طریق این بایدها و نبایدهاست که می‌توان به معنویت واقعی رسید و نیازهای معنوی انسان را پاسخ گفت. دین از منظر ما، مجموعه‌ای از معارف است که از حقایق ماورای عالم مادی و انسانی محدود سخن می‌گوید؛ حقایقی که براساس آن، انسان اشرف مخلوقات است و باید برای حفظ آن جایگاه خاص، راهبرد و راهگذر ویژه‌ای را طی کند و این راهگذر نیازمند رفتارها، سلوک و توشه خاصی است. پس باید فعالیت‌هایی را انجام دهد و از بخشی دیگر دوری نماید. آنچه مطلوب ما، جامعه ما و نسل‌های کنونی و آتی ما است همان برداشتی از معنویت است که دین در آن نقش اساسی دارد. مقصود همان معنویت دینی است، نه معنویت نوین و به دلایلی که ذکر خواهد شد معنویت نوین نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای روحی انسان باشد.

از طرف دیگر معنویت پاسخی است به نیازی که انسان در خود احساس می‌کند و اینجاست که ما باید دست به انسان‌شناسی و شناخت نیازهای واقعی و اصیل او بزنیم و بیان کنیم که آیا معنویت نوین می‌تواند این نیازهای واقعی انسان را اشباع نماید یا نه؟ آیا انسان قادر است بدون کمک دین و تنها با عقل خود به نیازهایی خود واقف گردد و برنامه‌ای برای تأمین آن پی ریزی نماید؟

از دیدگاه اسلام انسان موجودی دو بُعدی (روحانی و جسمانی) است که غایت خلقت او در دنیای مادی، غایتی مقدس است. این موجود شریف حدوثاً و بقائاً به خداوند غنی بالذات وابسته است. یعنی در دستگاه شریعت الهی که طرح حیات زمینی برای انسان است، انسان هویتی دارد که دارای درجات و مراتب است، یک مرتبه از این واقعیت مرتبه ناسوتی اوست که همان بدن خاکی و کالبد آدمی است، اما مراتب گسترده و حقایق وسیعی که درجات هویت انسان را می‌سازد در پشت پرده بدن ناسوتی است و تحت عنوان «من» از او نام برده می‌شود. که همان نفس ناطقه یا روح غیبی است. به چشم وحی و عقل، این «من» انسانی همان هویت اصلی او را تشکیل می‌دهد و ابزار تکامل آن، همان ارتباطاتی است که انسان با بدن و عالم خارج دارد. تمام ادراکات و تحریکاتی که در انسان تحقق پیدا کند در عالم انسانی به وسیله «من» است و بدن حکم ابزار و آلت تصاعد و تکامل آن

هویت انسانی را دارد.^۱

قرآن حقیقت روح، را یک واقعیت امری یعنی از امر و ملکوت عالم می‌داند و راجع به این «من» انسانی می‌فرماید: «یَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي»^۲ گویند که روح چیست؟ بگو روح از امر پروردگار من است. این امر چیست؟ قرآن می‌فرماید: «انما امره اذا اراد شیئاً ان یقول له کن فیکون»^۳ یعنی امر خداوند، وجودی است، که تدریج در آن راه ندارد، نیاز به زمان ندارد و یک واقعیت فرازمانی است، یعنی همین که خداوند اراده کرد، تأخیر ندارد، اراده او همان و وجود آن همان. یک موجودی است از جنس ملکوت و سرمدی است و نه از ملک هستی و از واقعیت طبیعی. بر این اساس در شناخت آفریده‌هایی مثل انسان و نیازهای او، باید تعالیم آفریدگار را مورد توجه قرار داد در غیر این صورت، فرآیند انسان‌شناسی به انحراف و گمراهی کشیده می‌شود و شناخت نیازها و روش‌ها و ابزارهای پاسخگویی به این نیازها نیز با مشکل روبرو خواهد شد.

حال آیا عقل می‌تواند بدون کمک گرفتن از دین حق که تنها یکی بیش نیست برای نیازهای معنوی انسان برنامه بدهد و قوانینی را عرضه کند؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت: گرچه دین اسلام تأمین برخی از نیازهای انسان را به عقل و تجربه واگذار کرده است. (خسرو پناه، ۱۳۸۲) اما در جای خود ثابت شده است که انسان با تعریفی که از آن ارائه شد، اولاً در کشف تمام نیازهای اصیل و واقعی و تمیز نیازهای اصلی و فرعی توانمند نیست و در این مقوله به دین نیاز دارد (خسرو پناه، ۱۳۸۶) و ثانیاً ابزارهای موجود بشر از برآورده کردن نیازهای انسان عاجزند، لذا دین باید پا به عرصه وجود گذارد. (نصر، ۱۳۸۱) سؤالات دیگری که در این پژوهش به آن پرداخته شده این است که آیا معنویت قابلیت آموزش دادن دارد و اگر جواب مثبت است، عوامل مؤثر بر آموزش آن کدام‌اند؟ در این راستا دو دیدگاه متضاد وجود داشت. اولی معتقد به آموزش معنوی و دومی به عدم قابلیت آموزش معنویت اشاره داشتند. همچنین دسته‌بندی‌های گوناگونی از عوامل مؤثر بر آموزش معنویت حاصل شده که این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های مردینوویچ و همکاران (۲۰۱۲)؛ مارشال (۲۰۱۰)؛ هالفورد (۱۹۹۹)؛ راسیتر (۲۰۱۰ ای)؛ ونگ (۲۰۰۶)؛ فرایوت

۱. این بخش برگرفته از سایت زیر است:

http://www.wikiporsesh.ir/%D8%B1%D8%B3%DB%8C%D8%AF%D9%86_%D8%A8%D9%87_%D9%85%D8%B9%D9%86%D9%88%DB%8C%D8%AA_%D8%A8%D8%AF%D9%88%D9%86_%D8%AF%DB%8C%D9%86#foot2

۲. سوره اسراء، آیه ۸۵

۳. سوره یس، آیه ۸۲

و راجا (۲۰۰۹) و جیمز و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. همچنین بخش دیگر پژوهش به ویژگی‌های انسان معنوی از منظر دانشجویان پرداخته است. نتایج حاصل به سه دسته یا طبقه تقسیم شدند. (ویژگی‌های روان‌شناختی، اجتماعی و فردی) این بخش از نتایج با یافته‌های پژوهش حاصل از پژوهش مرزبند و زکوی (۱۳۹۱) و باغلی و همکاران (۱۳۹۳)، جوادی‌آملی (۱۳۸۴ و ۱۳۹۰) همچنین با یافته‌های الکساندر و همکاران (۲۰۱۱)؛ اگان (۲۰۰۱) تروینو^۱ و همکاران (۲۰۱۰)؛ هاردی و همکاران (۲۰۱۱) و اسمیت و پارتیسیا (۲۰۰۹) همسو و هم‌جهت است. از یافته‌های دیگر پژوهش می‌توان به گستردگی دیدگاه و تعریف و برداشت دانشجویان از مفهوم معنویت و توصیف معنویت به‌عنوان مفهومی فرادینی و فرامذهبی اشاره داشت و همچنین اعتقاد به ذاتی بودن معنویت و اینکه این توانایی و استعداد یک نوع بارقه الهی است که در نهاد بشر به ودیعه گذاشته شده است.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. اینگلهاارت، رونالد و نوریس پیپا.. (۱۳۸۷). *مقدس و عرفی دین و سیاست در جهان*. مریم وتر. تهران: انتشارات کویر.
۳. ایزدپناه، عباس و احمد شاکرنژاد. (۱۳۹۳). *ضرورت نگاه تمدنی به مفهوم معنویت. فصلنامه فلسفه و الهیات*. ۱۹ (۳). ۱۴۹-۱۲۳.
۴. باغلی، حسین؛ بختیار شعبانی ورکی؛ ابوالفضل غفاری و علی نهاوندی. (۱۳۹۳). بررسی «معنویت» در رویکردهای دینی مواجهه الگوهای «تربیت دینی» با «معنویت». *همایش ملی سیره و معارف رضوی*. مشهد.
۵. بوالهری، جعفر؛ نرگس چیمه؛ سیامک طهماسبی و ندا علی بیگی. (۱۳۸۸). *آشنایی با حمایت‌های روانی - اجتماعی برا پزشکان عمومی*. تهران: انتشارات ارجمند.
۶. بوالهری، جعفر و باقر غباری بناب؛ شهربانو قهاری؛ مصلح میرزایی؛ رؤیا راقیبان؛ هدی دوس علی‌وند و الهام زارعی دوست.. (۱۳۹۲). *مهارت‌های معنوی، کتاب ویژه مربیان*. تهران: مرکز مشاوره دانشگاه تهران.
۷. تاجور، آذر. (۱۳۹۲). *نسبت جهانی شدن و سلامت معنوی؛ چالش‌ها، فرصت‌ها و ملاحظات عملی برای نظام تربیتی اسلام. فصلنامه پژوهشنامه تربیت تبلیغی*. سال اول. شماره ۲. ۱۵۴-۱۲۷.
۸. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). *حق و تکلیف در اسلام*. تهران: انتشارات اسراء.
۹. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۹۰). *فطرت در قرآن*. تهران: انتشارات اسراء.
۱۰. دادخدا، خدایار. (۱۳۹۳). *تأثیر اعمال صالح در زندگی معنوی از دیدگاه قرآن. فصلنامه اخلاق پزشکی*. سال نهم. شماره ۲۸. ۵۲-۱۱.
۱۱. دارابی، علی. (۱۳۸۸). *رویکرد پدیدارشناسی در تجزیه و تحلیل پدیده‌های سیاسی. فصلنامه مطالعات سیاسی*. سال ۲. شماره ۵. ۸۳-۶۱.
۱۲. دانایی‌فرد، حسن و سید حسین کاظمی. (۱۳۸۹). *ارتقای پژوهش‌های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرایند اجرای روش پدیدارنگاری. فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول*. شماره ۶۱. زمستان ۸۸ و بهار ۸۹. ۱۴۷-۱۲۱.
۱۳. رشاد، علی اکبر. (۱۳۸۸). *معنا منهای معنا*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۱۴. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۶۳). *تفسیر المیزان*. کتابخانه دیجیتال قائمیه.
۱۵. غباری بناب، باقر. (۱۳۸۵). *مشاوره و روان‌درمانگری با رویکرد معنویت*. دانشگاه تهران: مرکز مشاوره دانشجویی.
۱۶. قاسم‌پور دهقانی، علی و سید ابراهیم جعفری. (۱۳۹۰). *رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. سال نوزدهم. شماره ۱۳. تهران: دانشگاه امام حسین (ع). ۱۰۹-۸۷.

۱۷. محمدی، عبدالله. (۱۳۹۰). نقد نظریه تبیین دین و معنویت. **معرفت کلامی**. سال دوم. شماره سوم. ۱۱۵-۱۳۶.
۱۸. مرزبند، رحمت‌اله و علی‌اصغر زکوی. (۱۳۹۱). شاخص‌های سلامت معنوی از منظر آموزه‌های وحیانی. **فصلنامه اخلاق پزشکی**. سال ششم. شماره ۲۰. ۶۹-۹۹.
۱۹. مشکانی، عبدالحسین. (۱۳۹۱). **فرجام من و تو**. قم: نشر صهبای یقین.
۲۰. مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۷۷). **پرسش‌ها و پاسخ‌ها**. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۲۱. مطهری، مرتضی. (۱۳۳۸). **مجموعه آثار**. تهران: صدرا.
۲۲. ملکی، حسن. (۱۳۹۲). **برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)**. ویراست دوم. ناشر: انتشارات پیام اندیشه چاپ هجدهم.
۲۳. ملکیان، مصطفی. (۱۳۸۱). **معنویت**. گوهر ادیان. در **مجموعه مقالات سنت و سکولاریسم**. تهران: انتشارات صراط.
۲۴. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۱). **معرفت و معنویت**. انشاءالله رحمتی. تهران: انتشارات سهروردی.
۲۵. هینلز، جان راسل. (۱۳۸۶). **فرهنگ ادیان جهان**. قم: مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب.
۲۶. حق‌پرست لاتنی، طیبیه؛ عزت‌الله نادری و مریم سیف نراقی. (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی معنوی در درس مطالعات اجتماعی به‌منظور توسعه سلامت معنوی فراگیران. **نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**. ۱۱(۳). ۱۵۷-۱۵۰.
۲۷. کیانی، معصومه؛ محمود مهرمحمدی؛ علیرضا صادق‌زاده قمصری؛ محمود نوذری و خسرو باقری. (۱۳۹۴). **مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان. اسلام و پژوهش‌های تربیتی**. ۷(۱۴). ۹۷-۱۱۸.

28. Adams, K. (2009). The Rise of the Child's Voice: the Silencing of the Spiritual Voice. *Journal of Beliefs & Values*. 30(2). 113-122.
29. Alexander, W. A.; S. A. Helen. & A. L. Jennifer. (2011). Assessing Students' Spiritual and Religious Qualities. *Journal of the Tertiary Campus Ministry Association*. 52(1). January/February 2011.
30. Best, R. (2014). *Spirituality, Faith and Education: Some Reflections from a Uk Perspective*. In *Global Perspectives on Spirituality and Education*. Edited by J. Watson, M. De. Souza & A. Trousdale. (5-20). New York: Routledge.
31. Bhagwan, R. (2010). Spirituality in Social Work: a Survey of Students at South African Universities. *Social Work Education*. 29(2). 188-204.
32. Brona, M. & T. Fiona. (2007). Spirituality as a Universal Concept: Student Experience of Learning About Spirituality Through the Medium of Art. *Nurse Education in Practice*. 7(3), 275-284.
33. Buchanan, M. (2010). Attending to the Spiritual Dimension to Enhance Curriculum Change. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion and Education*. 31(5). 191-201.
34. Campbell, J. (1991). *The Power of Myth*. New York: Anchor Books.

35. Cecero, J. J. & T. A. Prout. (2011). Measuring Faculty Spirituality and Its Relationship to Teaching Style. *Journal of Religion & Education*. 38(2). 128-140.
36. Crook-Lyon, R. E.; K. A. O'grady.; T. B. Smith.; D. R. Jensen; T. Golightly. & K. A. Potkar, (2012). Addressing Religious and Spiritual Diversity in Graduate Training and Multicultural Education for Professional Psychologists. *Psychology of Religion and Spirituality*. No. 4. 169-181. Doi: 10.1037/A0026403
37. Eade, T. (2003). Shining Lights in Unexpected Corners: New Angles on Young Children's Spiritual Development. *International Journal of Children's Spirituality*. 8(2). 151-162.
38. Eade, T. (2005). Strangely Familiar? Teachers Making Sense of Young Children's Spiritual Development. *Early Years*. 25(3). 237-248.
39. Egan, K. (2001). *Spirituality, Education, and the Moral Life*. A Paper Delivered to the Aera Conference Held in Seattle, Wa, on April 10-14. Available on: <http://www.educ.sfu.ca>
40. Elkins, D. (2009). Beyond Religion, towards a Humanistic Spirituality. *The Handbook of Humanistic Psychology, Edges in Theory Research and Practice*. Chapter 16. P 201. Sage Publication.
41. Farrow, J. (1984). Spirituality and Self-Awareness. *Friends Quarterly*. July. Pp. 213-323.
42. Green, M. & M. Elliott. (2010). Religion, Health, and Psychological Well-Being. *Journal of Religion and Health*. No. 49. 149-163. Doi: 10.1007/S10943-009-9242-1
43. Hardy, S. A.; J. A. White.; Z. Zhang. & J. Ruchty. (2011). Parenting and the Socialization of Religiousness and Spirituality. *Psychology of Religion and Spirituality*. 3(3). 217-230.
44. Harris, K. I. (2007). Re-Conceptualizing Spirituality in the Light of Educating Young Children. *International Journal of Children's Spirituality*. 12(3). 263-275.
45. Hay, D. & R. Nye. (2006). *The Spirit of the Child* (Rev. Ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
46. Hyde, B. (2007). A Pedagogy of Spirit. In J. Grajczonek & M. Ryan (Eds.). *Religious Education in Early Childhood: a Reader* (Pp. 18-31). Brisbane: Lumino Press.
47. King, U. (1997). *Spirituality in a New Handbook of Living Religions*. Blackwell.
48. Koenig, H. G. (2011). *Spirituality & Health Research: Methods, Measurement, Statistics & Resources*. West Conshohocken, Pa. Usa: Templeton Press.
49. Liddy, S. (2007). Spirituality and the Young Child. In J. Grajczonek & M. Ryan (Eds.). *Religious Education in Early Childhood: a Reader*. (Pp. 5-17). Brisbane: Lumino Press.
50. Marshall, K. (2010). Education for All: Where Does Religion Come In?. *Comparative Education*. Vol. 46. No. 3. P. 285.
51. Marton, F. (1986). Phenomenography- a Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*. 21(3). 28-49. Reprinted 1988 In R. R. Sherman & W. B. Webb (Eds.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (Pp. 141-161). London: Falmer Press.
52. Marton, F. (1988). Phenomenography: a Research Approach to Investigating Different Understandings of reality. In Sherman & Webb (Eds.): *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press.
53. Marton, F. & S. Booth. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, Nj: Erlbaum.
54. Miller, J. P. & Et Al (2005). *Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground*. State University of New York Press. Albany.
55. Moberg, D. O. (2011). *Expanding Horizons for Spirituality Research*. Retrieved on 15 October 2013 from <http://hirr.hartsem.edu/socialogy/spirituality-research.html>.
56. Mrdjenovich, A. J.; J. A. Dake.; J. H. Price.; T. R. Jordan. & J. H. Brockmyer. (2012). Providing Guidance on the Health Effects of Religious/Spiritual Involvement: a National Assessment of University Counseling Professionals. *Journal of Religion and Health*. No. 51. 198-214. Doi: 10.1007/S10943-010-9345-8.
57. Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom as a Basis for Spiritual Education? *International Journal of Children's Spirituality*. 16(1). 5-17.

58. Oman, D. & C. E. Thoresen. (2007). How Does One Learn to Be Spiritual? The Neglected Role of Spiritual Modeling in Health. In T. G. Plante & C. E. Thoresen (Eds.). *Spirit, Science and Health: How the Spiritual Mind Fuels Physical Wellness*. (Pp. 39–56). Westport, Ct: Praeger/Greenwood.
59. O'murchu, D. (1997). *Reclaiming Spirituality: A New Spiritual Framework for Today's World*. Dublin: Gill & Macmillan.
60. Palmer, P. J. (1981). *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. San Francisco: Harper One, an Imprint of Harpercollins Publishers.
61. Palmer, P. J. (1999). Evoking the Spirit in Public Education. *Educational Leadership*. 56(4). pp 6-11.
62. Raftopoulos, M. & G. Bates. (2011). It's That Knowing That You Are Not Alone: the Role of Spirituality in Adolescent Resilience. *International Journal of Children's Spirituality*. 16(2). 151-167.
63. Rees, W. I. (1969). *Dictionary of Philosophy and Religion*, Willaim L, New Jersey: Humanities.
64. Rossiter, G. (2010A). Religious Education and the Changing Landscape of Spirituality: Through the Lens of Change in Cultural Meanings. *Journal of Religious Education*. 58(2). 25-36.
65. Rossiter, G. (2010B). A Case for a 'Big Picture' Re-Orientation of K-12 Australian Catholic School Religious Education in the Light of Contemporary Spirituality. *Journal of Religious Education*. 58(3). 5-18.
66. Ruddock, B. & R. J. Cameron. (2010). Spirituality in Children and Young People: a Suitable Topic for Educational and Child Psychologists?. *Educational Psychology in Practice*. 26(1). 25-34.
67. Ryan, M. (2006). *Religious Education in Catholic Schools: an Introduction for Australian Students*. Melbourne: David Lovell Publishing.
68. Sagberg, S. (2008). Children's Spirituality With Particular Reference to a Norwegian Context: Some Hermeneutical Reflections. *International Journal of Children's Spirituality*. 13(4). 355-370.
69. Schmidt, R. H. (2008). *God Seekers: Twenty Century of Christian Spiritualities*. Grand Rapids, Mi: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
70. Schneider, J & F. T. B. James (2009). *The Handbook of Humanistic Psychology, Edges in Theory Research and Practice*. Sage Publication.
71. Smith, C. & S. Patricia. (2009). *Souls in Transition: the Religious and Spiritual Lives of Emerging Adults*. New York: Oxford University Press.
72. Tacey, D. (2000). *Reenchantment: the New Australian Spirituality*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
73. Tacey, D. (2004). *The Spirituality Revolution: the Emergence of Contemporary Spirituality*. Available from <http://www.netlibrary.com/reader>.
74. Thoresen, C. E., & A. H. Harris. (2002). Spirituality and Health? What's the Evidence and What's Needed?. *Nursing Research*. 24(1). 59-68.
75. Thoresen, C. E. (2007). *Spirituality, Religion and Health: What's the Deal?* In T. G. Plante & C. E. Thoresen (Eds.). *Spirit, Science and Health: How the Spiritual Mind Fuels the Body* (Pp. 3–10). Westport, Ct: Praeger/Greenwood.
76. Trevino, K. M.; K. I. Pargament; A. C. Leonard.; C. A. Caprini-Faigin. & J. Tsevat. (2010). Religious Coping and Physiological, Psychological, Social, and Spiritual Outcomes in Patients with Hiv/Aids: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. *Aids Behav*. No. 14. 379-389.
77. Wagener, L. & P. L. Benson. (Eds.). (2006). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
78. Zinbaur, B. J; K. I. Pargament. & A. B. Scott. (1999). The Emerging Meanings of Religiousness and Spirituality: Problems and Prospects. *Journal of Personality*. 67(6). 889-919.