



فصلنامه مطالعات دانشگاه - دوره ۱، شماره ۴، تابستان ۱۴۰۲
پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

۴

◀ مقاله‌ها

مطالعه جامعه‌شناختی نگرش دانشجویان دانشگاه‌های تهران به مدرک تحصیلی
افسانه توسلی، کیکو ساکورایی

مطالعه کیفی نقش و جایگاه آموزش عالی در مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی
نسیم السادات محبوبی شریعت پناهی، جواد مداحی، حسین حیدری، سعید کبیری

تبیین و کاربست نوآوری اجتماعی در کشور با تأکید بر گفتمان دانشگاهی
اباذر اشتری مهرجردی

چالش‌ها و دستاوردهای زنان در دانشگاه: یک مرور روایی
ریحانه اصلانزاده

چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور (PDIA):
مورد مطالعه دانشگاه گیلان
سمیه فریدونی

تأمل در نسبت ایده دانشگاه و فلسفه علم
وجیهه باقرزاده، علیرضا منجمی

◀ نقد کتاب

تأملی در کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» اثر محمد یمینی دوزی سرخابی
محمد رضا ستاری پورسخلوئی





فصلنامه مطالعات دانشگاه

پیاپی ۴، دوره ۱، شماره ۴، تابستان ۱۴۰۲



پژوهشگاه مطالعات فقهی، اجتماعی و تمدنی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

هیئت تحریریه

موسی اکرمی، استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم، تحقیقات؛ مرتضی بحرانی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ علی پایا، استاد کالج اسلامی لندن؛ رضا صمیم، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ محمدباقر علیزاده اقدم، استاد دانشگاه تبریز؛ عبدالحسین کلانتری، دانشیار دانشگاه تهران؛ سعیده گروسی، استاد دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ رضا ماحوزی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ نعمت‌الله موسی‌پور، استاد دانشگاه هرمزگان؛ محمدجواد هراتی، استاد دانشگاه بوعلی سینا همدان.

داوران این شماره

حجت حاجی حسینی (دانشیار ارتباطات و فضای مجازی سازمان پژوهشهای صنعتی ایران)؛ کرم حبیب‌پور گنای (دانشیار جامعه‌شناسی توسعه، دانشگاه خوارزمی)، غلامرضا ذاکر صالحی (استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)؛ رضا صفری شالی (استادیار جامعه‌شناسی توسعه، دانشگاه خوارزمی)؛ رضا صمیم (دانشیار جامعه‌شناسی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی)؛ امیر عسکری (استادیار آموزش عالی دانشگاه تهران)؛ شیوا علینقیان (پژوهشگر آزاد)؛ لیلا فلاحتی (دانشیار مطالعات زنان، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی)؛ خدیجه کشاورز (استادیار جامعه‌شناسی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی)؛ رضا ماحوزی (دانشیار فلسفه علم، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی)؛ گشتاسب مظفری (استادیار آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی)؛ رضا منیعی (استادیار آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)؛ رضا مهدی (استادیار آموزش عالی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی)

ویراستار انگلیسی: دکتر شکیل احمد

ویراستار فارسی: فرهاد سلیمان‌نژاد

صاحب امتیاز

پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مدیر مسئول

دکتر رضا غلامی

سردبیر

دکتر رضا صمیم

مدیر اجرایی

مهناز شاه‌علی‌زاده

مقالات منتشر شده در فصلنامه «مطالعات دانشگاه» صرفاً بیانگر نظرات نویسندگان آن است و ضرورتاً مورد تأیید مؤسسه نیست.

دریافت مقاله صرفاً از طریق سایت (www.jous.ir) امکان‌پذیر است.

نشانی: تهران، خیابان پاسداران، خیابان شهید مؤمن‌نژاد (گلستان یکم) شماره ۱۲۴

تلفن: ۲۲۵۷۰۷۷۷ داخلی ۲۶۲

پست الکترونیکی: journalsoffice@iscs.ac.ir وب‌گاه: www.jous.ir

قیمت: ۵۰۰,۰۰۰ ریال

شیوه‌نامه نگارش و شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله باید در زمینه دانشگاه و آموزش عالی و در راستای موضوعات و اولویت‌های پژوهشی فصلنامه باشد؛
۲. قبلاً در نشریه‌های داخلی و خارجی یا مجموعه مقالات سمینارها و مجامع علمی چاپ نشده یا به‌طور همزمان برای انتشار به جایی دیگر واگذار نشده باشند؛
۳. نثر مقاله و شیوایی نگارش از جمله معیارهای مهم داوری مقاله است.
۴. مقاله طبق شیوه‌نامه مندرج در بخش «راهنمای نویسندگان» در سایت تنظیم و در قالب word 2010 بارگزاری گردد.
۴. چکیده فارسی و انگلیسی مقاله بین ۳۰۰ تا ۳۵۰ کلمه باشد که در آن خلاصه‌ای از موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های مقاله قید شود. ارائه چکیده گسترده به زبان انگلیسی نیز ضروری می‌باشد.
۵. کل مقاله بین ۷ هزار تا ۹ هزار کلمه باشد.
۶. مشخصات نویسندگان به این ترتیب ذکر شود: مرتبه علمی، رشته تحصیلی، دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور و پست الکترونیکی آکادمیک.
۷. معادل غیرفارسی اسامی و مفاهیم مهم در پاورقی هر صفحه آورده شود.
۸. ارجاعات درون متنی به صورت (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه) نگارش شود. برای مثال: (علوی و عبداللّه‌زاده، ۲۰۰۳، ۲۵).
۹. دارای فهرست منابع و مأخذ مستند و کامل و اطلاعات کتاب‌شناختی معتبر باشند و به سبک APA نگارش شود؛ برخی موارد در ذیل آمده است. برای دریافت کامل شیوه‌نامه به سایت مراجعه نمایید.

کتاب	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان کتاب (شماره چاپ؛ مترجم). محل انتشار: نام انتشارات. آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی (چاپ اول). تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
مقاله در نشریه	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه، (دوره یا سال) شماره، صفحه. ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). تأملی بر نسبت میان فناوری‌های اطلاعاتی با تغییرات در فرهنگ و مناسبات اجتماعی. تحقیقات فرهنگی ایران، ۶(۴)، ۱۰۶-۸۳. doi: 10.7508/ijcr/2013.24.004
مقاله در کنفرانس	Lynch, J. (2006). It's not easy being interdisciplinary. <i>International Journal of Epidemiology</i> , 35, 1122-1119
مقاله در کنفرانس	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی (ویراستار)، نام اثری که مقاله در آن چاپ شده است. مقاله منتشر شده در عنوان کنفرانس، محل برگزاری (صفحه آغاز - صفحه پایان). محل نشر: نام ناشر. جمالی، حمیدرضا (۱۳۹۰). تولید علم ایران. در محمدصادق حسینی (ویراستار)، مجموعه مقالات علم در ایران مقاله منتشرشده در کنفرانس علوم اجتماعی ایران، تالار قدس (صص)، تهران: انجمن جیحون.
پایان‌نامه	Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: how does Australia compare to the United States. In Wandama coowar: Hidden grief. paper presented at the proceedings of the 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia). Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). Turrumurra, NSW: National Association for Loss and Grief.
پایان‌نامه	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (تاریخ). عنوان پایان‌نامه (پایان نامه منتشر نشده (مقطع)). دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور. آجودانیان، فائزه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر تبلیغات بر میزان مصرف‌گرایی در بین دانشجویان متأهل دانشگاه اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد، یزد، ایران.
پایان‌نامه	Kassover, A. (1987). Treatment of abusive males: Voluntary vs. court-mandated referrals (Unpublished doctoral dissertation). Nova University, Fort Lauderdale, FL.

۱۰. دریافت مقاله به صورت الکترونیکی و از طریق سایت www.jous.ir می‌باشد.
۱۱. چاپ مقاله در فصلنامه منوط به تأیید داوران، سردبیر و هیئت تحریریه است و مدیریت علمی فصلنامه در ویرایش مطلب آزاد است؛
۱۲. مسئولیت مطالب مقاله و اتقان علمی آن و سایر موارد جانبی بر عهده نگارنده است.

مقاله‌ها

- ۵ مطالعه جامعه‌شناختی نگرش دانشجویان دانشگاه‌های تهران به مدرک تحصیلی
افسانه توسلی، کیکو ساکورایی
- ۳۹ مطالعه کیفی نقش و جایگاه آموزش عالی در مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی
نسیم‌السادات محبوبی شریعت پناهی، جواد مداحی، حسین حیدری، سعید کبیری
- ۶۹ تبیین و کاربرست نوآوری اجتماعی در کشور با تأکید بر گفتمان دانشگاهی
اباذر اشتری مهرجردی
- ۹۹ چالش‌ها و دستاوردهای زنان در دانشگاه: یک مرور روایی
ریحانه اصلان‌زاده
- ۱۲۹ چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور
(PDIA)؛ مورد مطالعه دانشگاه گیلان
سمیه فریدونی
- ۱۵۹ تأمل در نسبت ایده دانشگاه و فلسفه علم
وجیهه باقرزاده، علیرضا منجمی

نقد کتاب

- ۱۸۹ تأملی در کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» اثر محمدیمنی دوزی سرخابی
محمدرضا ستاری پورسخلوئی



مقاله پژوهشی

مطالعه جامعه‌شناختی نگرش دانشجویان دانشگاه‌های تهران به مدرک تحصیلی

افسانه توسلی^{۱*}، کیکو ساکورایی^۲

۱ دانشیار گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۲ استاد دانشکده تحقیقات و آموزش بین‌المللی، دانشگاه واسدا، توکیو، ژاپن

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰</p> <p>واژگان کلیدی: آموزش عالی دانشجو نگرش مدرک تحصیلی دانشگاه</p> <p>* نویسنده مسئول afsaneh_tavassoli@alzahra.ac.ir ✉ ① ۹۸-۹۱۲۲۱۷۰۷۷۳</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: توسلی، افسانه؛ و ساکورایی، کیکو (۱۴۰۲). مطالعه جامعه‌شناختی نگرش دانشجویان دانشگاه‌های تهران به مدرک تحصیلی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۴)، ۳۸-۵.</p> <p>doi: 10.22035/jous.2024.5063.1044</p> <p>URL: https://www.jous.ir/article_471.html</p> <p>کی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامانز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>امروزه مدرک تحصیلی بر ابعاد مختلف زندگی افراد تأثیرگذار است؛ به طوری که جوانان، برای کسب مدرک تحصیلی، رقابت‌های سنگینی را پشت سر می‌گذارند. هدف پژوهش حاضر این است که دریابیم آیا دانشجویان همچنان مدرک تحصیلی را عاملی برای بهبود و ارتقای ابعاد زندگی‌شان می‌دانند و آن را بر رشد اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و فردی خود مؤثر تلقی می‌کنند یا نه. این پژوهش به صورت مقطعی و با رویکرد کمی با روش پیمایش در بین یک نمونه ۵۵۹ نفری از دانشجویان دختر و پسر ۱۲ دانشگاه دولتی تهران در قالب پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته انجام گرفته است. پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS به تحلیل و توصیف پرسش‌نامه پرداخته شده است. جنسیت، وضعیت تأهل، دانشگاه و رشته‌ی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای مستقل، و نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی زندگی به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که اگرچه رابطه معناداری بین جنسیت و نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی وجود ندارد و ادراک دانشجویان از مدرک تحصیلی فراجنسیتی شده است، اما دانشجویان متأهل بیش از دانشجویان مجرد مدرک را در ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و فردی زندگی مؤثر می‌دانند. نتایج آزمون آنووا نشان داد که در نگرش دانشجویان به این‌که آیا مدرک تحصیلی می‌تواند در یافتن شغلی با درآمد مناسب به آن‌ها کمک کند یا نه تفاوت وجود دارد. همچنین، تأثیر مدرک تحصیلی بر توانمندی اجتماعی، جامعه‌پذیری و ارتقای طبقه‌ی اجتماعی متفاوت ارزیابی شده است. نگرش دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به این‌که مدرک تحصیلی می‌تواند باعث ارتقای ابعاد زندگی آن‌ها باشد یا نه، نسبت به دانشجویان سایر رشته‌ها، متفاوت ارزیابی شده است. دانشجویان عقیده دارند که اعتمادبه‌نفس، رضایت از خود، استقلال، ازدواج بهتر، دستیابی به موقعیت بهتر در خانواده‌ی خود و همسر و رضایتمندی والدین، از جمله متغیرهایی هستند که با دستیابی به مدرک تحصیلی محقق خواهند شد. نتایج نشان می‌دهند که نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد و این می‌تواند براساس وضعیت تأهل، دانشگاه محل تحصیل و رشته تحصیلی متغیر باشند.</p>

۱. مقدمه و بیان مسئله

آموزش به عنوان یکی از بسترهای توسعه شناخته شده است و رکن اساسی آن آموزش عالی است. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در نوآوری، سازگاری با محیط و تحولات اجتماعی، هماهنگی با نیازهای اجتماعی، برنامه‌ریزی، مدیریت و رهبری نقش مهمی دارند (آراسته، بهرنگی و شریفی، ۱۳۹۰). آموزش نوعی سرمایه‌گذاری برای فعالیت اجتماعی و اشتغال نیروی کار محسوب می‌شود و رواج فناوری‌های نوین ارتباطی چشم‌انداز جدیدی برای نیروی کار متخصص در ایران فراهم آورده است (سبزی‌علی و دیگران، ۲۰۲۴). در نظام آموزشی ایران، تأمین و پرورش نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، اعم از زن و مرد، با هدایت کردن دانش‌آموزان به رشته‌های مهارتی و نظری در دوره متوسطه صورت می‌پذیرد (حسن‌زاده بارانی و صالحی، ۱۳۹۴؛ منشی و همکاران، ۱۳۸۹).

نیروی انسانی بی‌شک یکی از عناصر مهم در توسعه آموزش محور هستند. عامل انسانی مهم‌ترین بخش تحول و توسعه جوامع انسانی است (سوبرامونی^۱، ۲۰۱۸). آموزش و تحصیلات از جانب سازمان‌های امروزی به عنوان شاخصی از سطح مهارت یا بهره‌وری افراد معرفی می‌شوند و عاملی مهم در تصمیم‌های استخدامی در نظر گرفته می‌شوند (بنسون و همکاران^۲، ۲۰۰۴). در ایران، نظام آموزشی در دوران دبیرستان کمک می‌کند تا دانش‌آموزان، با توجه به مهارت‌ها و استعداد هایشان، به شاخه‌های تحصیلی مناسب هدایت شوند (نقی‌زاده و ناهیدی، ۱۳۹۸؛ منشی و همکاران، ۱۳۸۹). علاوه بر این هدایت، گرایش فرد به یک رشته تحصیلی خاص، یا حتی تحصیل در یک دانشگاه خاص، بر انتخاب رشته و رضایت از رشته تحصیلی مؤثر است. گرایش به معنای تمایلات و عقاید و اعتقادات یک فرد نسبت به یک چیز است. این تمایلات در پی تأثیر محیطی و تجربه‌های فرد شکل می‌گیرند و کم‌وبیش قوام دارند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ سلیمان‌پور، ۱۳۹۴).

گرایش هر فرد به یک چیز یا به یک شخص از نگرش آن فرد نشئت می‌گیرد. طبق تعریف‌های موجود، نگرش همان ارزشیابی‌ای است که فرد نسبت به فردی، وسیله‌ای، موقعیتی و یا به هر امر دیگری دارد. این نگرش می‌تواند متأثر از عوامل زیستی و محیطی



1. Subramony
2. Benson

باشد. پژوهشگران معتقدند که ادامه تحصیل در دانشگاه رویدادی است که تغییراتی در مفروضات فرد نسبت به خود و دیگران ایجاد می‌کند. در حقیقت، دوره‌ای چالش‌برانگیز است که بر زندگی فردی و اجتماعی اثرگذار است (لوبکر و اتزل^۱، ۲۰۰۸؛ مارگینسون^۲، ۲۰۱۶). این تجربه از تنوع زیادی برخوردار است، به حدی که برای برخی از دانشجویان حس برخورداری از حمایت و کسب موقعیت‌های بهتر در روند تحصیل را راه به همراه دارد و برای برخی دیگر احساس عدم حمایت و از دست دادن موقعیت‌ها را (یائو، سان و چنگ^۳، ۲۰۱۲؛ لوتس و والکر^۴، ۲۰۱۲). می‌توان گفت که دانشگاه یکی از مهم‌ترین محیط‌هایی است که در کنار عوامل زیستی، بر نگرش افراد اثر می‌گذارد و آن را می‌سازد. در واقع، تجربه‌های افراد، با قرار گرفتن در محیط‌های متفاوت، بر نگرش ایشان تأثیرگذار است. با توجه به گرایش جوانان به تحصیلات عالی در نظام آموزشی ایران، درصد بالایی از افراد سالانه وارد سطوح مختلف دانشگاهی می‌شوند (صرفی و دیگران، ۲۰۲۳؛ آیینی و دیگران، ۲۰۲۳). همان‌طور که خوشنویسان و همکاران (۱۳۹۸) دریافته‌اند، انتظارات خانواده اهمیت بیشتری در تمایل دانشجویان به آموزش عالی دارد. به عبارتی، آن‌چه که موجب تمایل افراد به ورود به دانشگاه می‌شود ناشی از میل موفقیت‌طلبی خانواده‌ها است. حال باید دریافت که پس از ورود به نظام آموزش عالی، نگرش دانشجویان به مدرکی که قرار است دریافت کنند چیست.

با توجه به این‌که دانشجویان یکی از ارکان اصلی سازمان‌ها و ارگان‌های مختلف را در آینده تشکیل می‌دهند و نگرش آن‌ها به رشته و مدرک تحصیلی‌شان عامل مؤثری در ایجاد انگیزه و ارتقای کیفیت دانش است (سیرلس و هندریکس^۵، ۱۹۸۰)، بنابراین برنامه‌ریزی در این زمینه از اهمیت خاصی برخوردار است. یکی از مهم‌ترین دلایل ادامه تحصیل و دریافت مدرک توسط دانشجویان دغدغه‌ی آن‌ها نسبت به تأمین شغل در آینده و کسب شأن و منزلت اجتماعی است. نگرانی نسبت به آینده مقوله‌ای جهانی است و مختص به کشور ما نیست؛ لذا انجام مطالعات ملی و منطقه‌ای برای آگاهی از نحوه نگرش دانشجویان به

1. Lubker & Etzel
2. Marginson
3. Yau, Sun & Cheng
4. Loots & Walker
5. Sierles & Hendrickx



مقولات مختلف مرتبط با تحصیلات عالی می‌تواند مفید باشد (روزنس، ۱۹۹۱). همچنین، از آنجا که در دانشگاه‌ها در طول زمان منشأ تحولات جامعه در عرصه‌های مختلف بوده‌اند و در حدود ۲۰ درصد از نرخ بیکاری در ایران به دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها مربوط می‌شود، لذا آگاهی از این نگرش افراد برای پیش‌بینی رفتارهای اجتماعی و تحلیل عملکرد آن‌ها می‌تواند مفید باشد. سؤالی که مطرح می‌شود این است که عوامل زیستی و محیطی تا چه حد بر نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی تأثیر دارد؟ آیا این نگرش در مقطع کنونی مثبت است یا منفی؟ آن‌ها مدرک تحصیلی را تا چه حد در ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و فردی زندگی خود در آینده دخیل می‌دانند؟

۲. پیشینه پژوهش

در دهه اخیر، مسائل مربوط به آموزش عالی به دغدغه پژوهشگران این عرصه تبدیل شده و پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. اما نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی کمتر مورد توجه بوده است.

عباس‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله «شناسایی مزیت‌ها و چالش‌های ادامه تحصیل و بررسی تأثیر آن بر موفقیت شغلی ادراک شده و عملکرد شغلی» به بررسی مزیت‌ها و چالش‌های ادامه تحصیل پرداخته‌اند. براساس نتایج پژوهش آن‌ها، ادامه تحصیل بر عملکرد و موفقیت شغلی و موقعیت اجتماعی افراد مؤثر است؛ از این‌رو، لازم است که خود دانشجویان، به‌عنوان افرادی که در این روند درگیر هستند، ارزیابی شوند و دیدگاهشان به این موضوع دقیق‌تر بررسی شود. هدف از این پژوهش شناخت نگرش دانشجویان به ابعاد مختلف تأثیر تحصیلات عالی بر زندگی و کیفیت افراد است. این نگرش از جنبه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی مورد بررسی قرار گرفته است.

افراسیابی و خوبیاری (۱۳۹۴) در مقاله «هویت دانشجویی و عوامل مرتبط با آن در میان دانشجویان دانشگاه‌های یزد»، با بررسی عوامل مؤثر بر هویت دانشجویی، دریافته‌اند که برحسب نوع دانشگاه، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی و حق انتخاب، تعلق داشتن به هویت دانشجویی تغییر می‌کند. سرمایه اجتماعی، چشم‌انداز شغلی، امید به آینده، رشته

تحصیلی و درآمد خانواده مهم‌ترین متغیرهای تبیین‌کننده هویت دانشجویی هستند. تقویت مهارت‌ها و سرمایه اجتماعی و فرهنگی دانشجویان، در کنار رفع مشکلات شغلی و ترسیم امید و چشم‌انداز روشن از آینده، می‌تواند احساس تعلق آن‌ها به هویت حرفه‌ای‌شان را ارتقا بخشد و از این طریق، دل‌بستگی و موفقیت آن‌ها را در ایفای نقش افزایش دهد.

رستگار خالد (۱۳۹۰) در مقاله «تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان» به مرور نظری تأثیر تفاوت‌های جنسیتی بر توانایی‌های شناختی و عملکرد تحصیلی با استناد به دیدگاه‌های مختلف پرداخته و نتیجه گرفته است که دختران، به لحاظ سطح یادگیری و انگیزه پیشرفت، کمتر از پسران نیستند.

دوآرت^۱ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «درک تصویر دانشگاه: رویکرد مدل معادلات ساختاری» دریافتند که تصویر ذهنی از دانشگاه به شکل سازه‌ای چندبُعدی در نظر گرفته می‌شود که چهار بُعد فرصت‌های شغلی، ارتباطات، زندگی اجتماعی دانشگاه و تصویر ذهنی رشته‌ها بر آن تأثیرگذار است. همچنین، آن‌ها نشان دادند که ابعاد زندگی اجتماعی و فرصت‌های شغلی شاخص‌های مهم‌تری نسبت به ارتباطات و رشته‌ها هستند.

گاتمن و میاولی^۲ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان «برقراری یک موقعیت با کیفیت در ارائه خدمات: یک برنامه کاربردی در آموزش عالی» با استفاده از اطلاعات به دست آمده از دو دسته دانشجویان و غیردانشجو دریافتند که سطح علمی دانشگاه، محیط علمی، مناسبات و ارتباطات علمی آن با جامعه علمی بین‌المللی و سایر دانشگاه‌های معتبر، برای توضیح امتیاز جهانی دیدگاه به یک دانشگاه معنادار است. عوامل دیگری نیز که به نظر می‌رسد بر تصور جامعه از دانشگاه مؤثر باشند عبارت‌اند از: رسانه‌ها، حضور در جامعه و اینترنت، توسعه فرهنگی جامعه، بهبود مدیریت فرایندهای اداری مانند تسهیل در جذب، و همچنین تلاش برای جلب رضایت افراد از بودن در نظام آموزشی و تلاش برای یافتن شغل برای دانش‌آموختگان.

با بررسی این پژوهش‌ها، در می‌یابیم که در آن‌ها نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی چندان مورد توجه قرار نگرفته است؛ حال آن‌که مشاهده می‌شود در جامعه امروزی، مدرک تحصیلی به عنوان یک پرستیژ اجتماعی مطرح است. همان‌طور که تاج‌روشن و ظروفی

1. Duarte

2. Gutman & Miaoulis



(۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه عوامل اجتماعی و فرهنگی با معیارهای انتخاب رشته تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز» بیان کرده‌اند، بین میزان تشویق دیگران و سرمایه فرهنگی با معیار علاقه شخصی، پرستیژ اجتماعی، و بین درآمد و بازار کار با انتخاب رشته تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بنابراین، بررسی نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی نیز اهمیت پیدا می‌کند.

۳. چارچوب نظری

نگرش به عنوان یک ارزیابی کلی از یک شیء یا هر چیزی که براساس اطلاعات شناختی، عاطفی و رفتاری است تعریف می‌شود (مایو^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به تعریف و مفهوم اشاره شده، می‌توان گفت که ارزیابی جنبه غالب نگرش است (آلبراسین و جانسون، ۲۰۱۸؛ آلبراسین و شاولیت، ۲۰۱۸). گوردن ویلارد آلپورت^۲، روان‌شناس آمریکایی و از اولین نظریه پردازان انواع شخصیت، این مفهوم را این طور تعریف می‌کند: «نوعی آمادگی ذهنی و عصبی که از طریق تجربه سازماندهی می‌شود و در رفتار و احساس فرد نسبت به مسائلی که با آن‌ها در ارتباط است تأثیر بسیاری دارد.» (به نقل از: اسپری^۳، ۲۰۱۵، ۴۷). نگرش فرد در دوره‌های مختلف زندگی اش و هماهنگی با محیط اطرافش دستخوش تغییر می‌شود. دانشگاه‌ها یکی از محیط‌هایی هستند که از زمان پیدایش تا کنون تأثیر زیادی بر تغییر نگرش دانشجویان گذاشته‌اند. معمولاً موفقیت در کاری و رسیدن به هر هدفی نیازمند داشتن نگرش مثبت به آن عمل است. نگرش دانشجویان به رشته و مدرک تحصیلی خود از جمله موارد فردی و شخصیتی دخیل در پیشرفت علمی آن‌ها است. لازمه دستیابی به موفقیت و رسیدن به اهداف داشتن نوعی نگرش مثبت به آن عمل یا هدف است (قادری و همکاران، ۱۳۸۲). عوامل زیستی و ژنتیکی و برخورد مکرر با یک محرک نگرش افراد به آن محرک را مثبت یا منفی می‌کند. بنابراین، می‌توان به راحتی دو عامل زیستی و محیطی را اساس شکل‌گیری نگرش افراد معرفی کرد (ادوارد^۴ و همکاران، ۲۰۱۳).



1. Maio
2. Gordon Willard Allport
3. Sperry
4. Edward

نیاز به خودیابی یا خودشکوفایی، که برای نخستین بار توسط کورت گلدشتاین^۱ ابداع شد، به تمایل بشر برای تحقق بخشیدن به خویشتن، یعنی به گرایش او به شکوفا شدن آن چیزی که بالقوه در وی وجود دارد، اشاره دارد. به عبارت دیگر، یک فرد باید آن چیزی شود که می‌تواند باشد (آدامز و ریچارد^۲، ۲۰۰۳). در جامعه امروز، دانشگاه و تحصیلات عالی می‌تواند پلی باشد برای تحقق بسیاری از نیازها.

در سلسله مراتب نیازها، نیازهایی که در پله‌های پایین نردبان انگیزش هستند باید قبل از آن‌هایی که در پله‌های بالای نردبان هستند ارضا شوند. در واقع، نیازهای رده‌های بالاتر ظاهر نمی‌شوند تا زمانی که نیازهای رده‌های پایین‌تر حداقل تا حدودی ارضا شوند. سلسله مراتب نیازهای انسان از پایین به بالا به ترتیب عبارت‌اند از: نیازهای فیزیولوژیک، نیاز به امنیت، نیاز اجتماعی (تعلق)، نیاز به احترام که خود بر دو نوع است: یکی نیاز به عزت نفس و دیگری نیاز به احترام از سوی دیگران.

به نظر وبلن^۳، احترام به نفس همان احترامی است که دیگران به انسان قائل‌اند، و در نتیجه کسی که به خاطر عدم توفیق در کوشش‌های رقابتی مورد پسند جامعه چنین حرمت و احترامی را به دست نیورد، از فقدان حرمت نفس رنج خواهد برد. پس انگیزه تلاش وقفه‌ناپذیر در جامعه نوین و در فرهنگ رقابتی، در هراس از دست دادن حرمت نفس ریشه دارد. وبلن معتقد است که در یک فرهنگ رقابتی، انسان‌ها ارزش خودشان را در مقایسه با ارزش دیگران می‌سنجند و هر کسی در تکاپوی آن است که از دیگران پیشی بگیرد. این تلاش برای پیشی گرفتن تحت عناوینی همچون «تمایز از دیگران» نمود می‌یابد، که در آن فرد می‌کوشد با کسب موقعیت‌های بهتر، تمایز خود را از دیگران نشان دهد و در مقابل، حتی گاهی با نشان دادن تشابه با طبقه یا قشری در سطح بالاتر، از سایر افراد پیشی بگیرد. به تعبیر کلارک^۴ (نقل در: فاضلی و همکاران، ۱۳۹۱)، انسان دانشگاهی صرفاً دانش‌آموخته یا مدرس دانشگاه نیست، بلکه کسی است که بتواند فرهنگ دانشگاهی و شیوه زندگی و تفکر دانشگاهی را در دوران تحصیل بیاموزد و آن را به شیوه غالب زندگی‌اش تبدیل کند.

1. Goldstein
2. Adams & Richard
3. Veblen
4. Clark



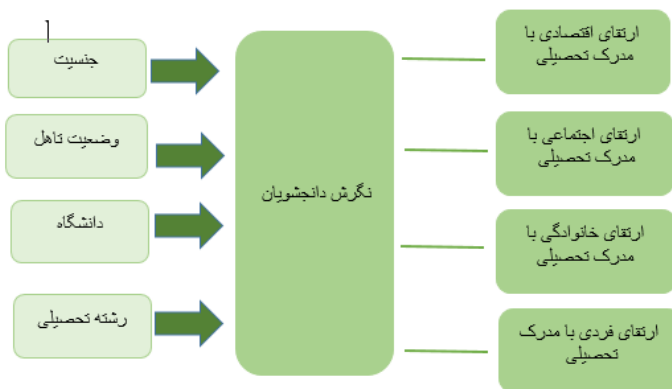
مفهوم خودکارآمدی بندورا^۱، همراه با برخی عوامل شناختی - اجتماعی دیگر، تأثیر بسزایی در دستیابی به موفقیت و حفظ سلامت فرد دارد. این مفهوم به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام کاری خاص و یا تطبیق با شرایط خاص مرتبط می‌شود (سیم و مون^۲، ۲۰۱۵) و به باورهای افراد در مورد کفایتشان به این‌که در کارهایشان تا چه اندازه موفق می‌شوند ارتباط دارد (لای^۳، ۲۰۱۴). در واقع، باور به خودکارآمدی، احساس شایستگی و کفایت در کنار آمدن با زندگی است و عبارت است از این عقیده محکم که ما براساس منابع اطلاعاتی مختلف توانایی‌هایمان را ارزیابی می‌کنیم. خودکارآمدی به این معنا است که فرد این حس را داشته باشد که قادر است رویدادها و پدیده‌ها را برای رسیدن به هدف مطلوب خود سازماندهی کند (جین و داوسون^۴، ۲۰۰۹؛ تیلور^۵، ۲۰۱۵).

براساس نظر آلفرد شوتس^۶، معرفت و عمل ارتباط درونی و هر دو ساخت معنایی دارند. معنا عمل را هدایت می‌کند و رفتار را به کنش تبدیل می‌کند. نظام معنایی شوتس تا حدی اجتماعی است؛ بدین معنا که معرفت چیزی نیست که خود فرد به تنهایی کسب کرده باشد، بلکه در فرایند اجتماعی شدن و در ارتباط با دیگران کسب می‌شود (ریترز، ۱۳۹۳، ۳۵۱).

طبق نظر بوردیو^۷، منش و تعامل آن با میدان، قواعد حاکم بر رفتار و عملکرد انسان را تبیین کند. در این رویکرد، کنش تابع ویژگی‌های کنشگر در مقابله با نیروهای یک میدان است. همچنین، منش‌ها نیز نظام‌هایی با قابلیت انتقال از راه آموزش هستند و به‌نوعی ساختارهای بیرونی را درونی می‌سازند (بابایی فرد و حیدریان، ۱۳۹۴). منظور بوردیو از «میدان» حوزه‌ی تعامل دارای ساختار سلسله‌مراتبی است که در آن کنشگران به کنش می‌پردازند. میدان شرایطی است که کنش در چارچوب آن صورت می‌گیرد و کنشگران، ضمن کنش، برای کسب منابع، پایگاه و موقعیت با یکدیگر رقابت می‌کنند (سیدمن، ۱۳۹۴). از این‌رو، می‌توان دانشگاه را میدانی در نظر داشت که دانشجویان به‌عنوان کنشگران اجتماعی در آن به رقابت می‌پردازند تا منافع را در حوزه‌های مختلف به دست آورند.

1. Bandura
2. Sim & Moon
3. Lai
4. Jain & Dowson
5. Teylor
6. Alfred Schütz
7. Bourdieu

همان‌طور که اشاره شد، افراد دائماً در حال پیدا کردن راه‌هایی برای پیشرفت و ارتقای خود هستند و این پژوهش به بررسی این موضوع پرداخته که نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی و تأثیر آن بر ابعاد مختلف زندگی آن‌ها چگونه است. طبق تعریف‌هایی که بیان شد، نگرش یک نوع ارزیابی کلی از یک شیء یا هر چیزی است که براساس اطلاعات شناختی، عاطفی و رفتاری مشخص می‌شود. همچنین، طبق نظر بوردیو، دستیابی به منابع، که همان شغل و درآمد و نیز شأن و منزلت اجتماعی است، به افراد کمک می‌کند تا قشر و طبقه خود را تغییر دهند. طبق نظر و بلن، افراد در پی کسب موقعیت‌هایی هستند تا با تمایز خود از برخی افراد و تشابه با برخی افراد دیگر ارتقا یابند. در نظریه خودکارآمدی، عنوان شد که افراد، با دستیابی به منابعی که منجر به بروز توانایی‌هایشان می‌شود، اعتمادبه‌نفس خود را نزد خانواده و اطرافیان حفظ می‌کنند. یکی از این منابع می‌تواند مدرک دانشگاهی باشد. در این پژوهش، نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی بررسی شده است. همان‌طور که در تعریف‌های نگرش بیان شد، عوامل زیستی و محیطی بر نگرش افراد تأثیر می‌گذارند. در این پژوهش، از بین عوامل زیستی، جنسیت و وضعیت تأهل و از عوامل محیطی، با توجه به این‌که بحث در مورد نگرش به مدرک تحصیلی است، محیط اصلی دانشگاه و تا حدی رشته تحصیلی مدنظر است. پس از دریافت این اطلاعات، آنچه اهمیت دارد این است که آیا جوانان اعتقاد دارند که مدرک تحصیلی آن‌ها برای کسب موقعیت‌های بهتر اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی مؤثر خواهد بود یا خیر؟



نمودار ۱. مدل نظری تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته نگرش دانشجویان به ارتقای ابعاد زندگی پس از دریافت مدرک تحصیلی



طبق بررسی نظریه‌ها و تعریف‌های موجود، فرضیه‌هایی به قرار زیر در این پژوهش بررسی می‌شوند:

- به نظر می‌رسد که جنسیت با نگرش دانشجویان به این‌که دریافت مدرک تحصیلی می‌تواند باعث ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی آن‌ها شود رابطه دارد.

- به نظر می‌رسد که وضعیت تأهل با نگرش دانشجویان به این‌که دریافت مدرک تحصیلی می‌تواند باعث ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی آن‌ها شود رابطه دارد.

- به نظر می‌رسد که دانشگاه محل تحصیل با نگرش دانشجویان به این‌که دریافت مدرک تحصیلی می‌تواند باعث ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی آن‌ها شود رابطه دارد.

- به نظر می‌رسد که رشته تحصیلی با نگرش دانشجویان به این‌که دریافت مدرک تحصیلی می‌تواند باعث ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی آن‌ها شود رابطه دارد.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر با استفاده از روش پیمایش و مقطعی در بین دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران در قالب پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته انجام گرفته است که به صورت حضوری در روزهای مختلف با مراجعه به دانشگاه‌های مورد نظر جمع‌آوری شدند. در این‌جا تعداد کل دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های تهران، که در دوره‌های روزانه و نوبت دوم مشغول به تحصیل هستند، به عنوان جامعه آماری (N) در نظر گرفته شده است. از آن‌جا که تعداد جامعه آماری مشخص است، از نوع نمونه‌گیری احتمالی و تصادفی ساده بهره گرفته شده است. تعداد کل دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های مورد نظر در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ طبق آمار آموزش عالی کشور ۲۹۰۱۹۶ نفر بود. جهت تعیین حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران نمونه‌ی ۴۰۰ نفری مشخص شد. برای توزیع مناسب حجم نمونه، از نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شده است. از این‌رو، دانشگاه‌های دولتی غیرپزشکی تهران، که صرفاً از طریق کنکور پذیرش دانشجو دارند،



مدنظر قرار گرفت. سپس هر دانشگاه به‌عنوان یک طبقه در نظر گرفته شد. طبق جدول‌هایی که در آن‌ها تعداد زنان و مردان دانشجوی هر دانشگاه مشخص شده بود، تناسب تعداد زنان و مردان هر دانشگاه به تعداد کل دانشجویان دانشگاه‌های مذکور محاسبه شد و برای هر دانشگاه، به تناسب تعداد دانشجویان مشغول تحصیل در مقطع‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد، مجدداً تناسب‌گیری شد تا از تمام رشته‌های تحصیلی و مقاطع، به تعداد مناسب در نمونه حضور داشته باشند. در نهایت، به‌صورت تصادفی، پرسش‌نامه‌ها توزیع شدند. جهت جلوگیری از دریافت پرسش‌نامه‌های بی‌جواب و همچنین حفظ تناسب تعداد نمونه‌های هر دانشگاه، با در نظر گرفتن تعدادی اضافه‌تر برای هر دانشگاه، در نهایت ۵۵۹ نفر برای نمونه این پژوهش در نظر گرفته شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی و در دسترس بهره گرفته شده است. در جدول ۱، فراوانی و درصد هر دانشگاه آورده شده است. برای توزیع مناسب نمونه، جمعیت کل هر دانشگاه استخراج شده و از تعداد نمونه محاسبه‌شده تناسب گرفته شده و بعد از آن، با توجه به تعداد دانشجویان زن و مرد هر دانشگاه، این تعداد مجدداً با محاسبه نسبت زن و مرد تقسیم شده و هنگام جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، این تعداد رعایت شده است.

جدول ۱. تعداد نمونه در هر دانشگاه به تفکیک جنسیت

ردیف	دانشگاه	دانشجوی زن	دانشجوی مرد	کل
۱	تهران	۵۹	۶۱	۱۲۰
۲	شهید بهشتی	۲۷	۲۷	۵۴
۳	خواجه نصیر	۱۲	۱۲	۲۴
۴	شریف	۲۲	۲۳	۴۵
۵	الزهرا	۴۱	۰	۴۱
۶	تربیت مدرس	۲۱	۱۹	۴۰
۷	امیرکبیر	۲۲	۲۶	۴۸
۸	علم و صنعت	۱۹	۲۱	۴۰
۹	علامه طباطبایی	۲۵	۲۸	۵۳
۱۰	خوارزمی	۲۳	۲۴	۴۷
۱۱	رجایی	۱۴	۱۹	۳۳
۱۲	هنر	۷	۷	۱۴
	کل	۲۹۲	۲۶۷	۵۵۹

۵. متغیرهای پژوهش

در این پژوهش، نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی در چهار بُعد سنجیده شده است: بُعد اشتغال/اقتصاد، بُعد اجتماعی، بُعد فردی، و بُعد خانوادگی.

برای سنجش متغیر اشتغال/اقتصاد، از سه معیار محل کار، درآمد و شغل مرتبط با مدرک استفاده شد و از دانشجویان سؤال شد که آیا تصور می‌کنند با مدرک تحصیلی‌ای که دریافت خواهند کرد، تا چه حد ممکن است در بخش دولتی، خصوصی یا بین‌المللی شغلی بیابند و آیا شغل آینده ایشان درآمد بالا یا متوسط و یا حداقل درآمد را برایشان تأمین می‌کند؟ و اصولاً با این مدرک تحصیلی می‌توانند شغلی مرتبط با موقعیت یا آرزوهای خود و یا انتظارات والدینشان بیابند؟

متغیر اجتماعی با دو معیار طبقه اجتماعی و شناخت اجتماعی تعریف شد؛ بدین ترتیب که نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر صعود به طبقه اجتماعی بالاتر بررسی شد. همچنین، این موضوع مطرح شد که تا چه حد دانشجویان تصور می‌کنند که مدرک تحصیلی می‌تواند برایشان موقعیت‌هایی ایجاد کند که آن‌ها را باهوش، توانمند و جامعه‌پذیر جلوه دهد.

متغیر ارتقای فردی با معیارهای شخصی و بین فردی تعریف شد و دانشجویان به این پرسش‌ها پاسخ دادند که تا چه حد مدرک تحصیلی می‌تواند احساس اعتمادبه‌نفس و رضایت از خود ایجاد کند و در بُعد بین فردی، باعث احساس استقلال و موفقیت شود، آن‌ها را از اطرافیانشان متمایز یا مشابه کند و احساس قدرت را در آن‌ها ایجاد نماید.

در متغیر خانوادگی، معیارهای والدین، خانواده و آشنایان، ارتباط با خانواده والدینی، ازدواج و ارتباط با خانواده همسر بررسی شد. بر این اساس، نگرش دانشجویان به این‌که آیا دریافت مدرک تحصیلی انتظار و آرزوی والدینشان را برآورده می‌کند و در حد مدرک آشنایان و اطرافیان است و پرستیژ و اعتبار خانواده را بالا می‌برد و باعث رشد شرایط اقتصادی خانواده می‌شود یا خیر مورد سنجش قرار گرفت. همچنین، از دانشجویان سؤال شد که تا چه حد تصور می‌کنند از طریق مدرکی که دریافت می‌کنند موقعیت بهتری نسبت به خانواده والدین پیدا می‌کنند و یا به‌عنوان یک شخصیت مستقل توسط اعضای خانواده شناخته می‌شوند. نیز بررسی شد که مدرک تحصیلی تا چه حد شرایط بهتری را برای ازدواجشان فراهم می‌کند و یا پس از ازدواج، به‌واسطه مدرک تحصیلی می‌توانند موقعیت بهتری در میان همسر و خانواده همسر پیدا کنند. کلیه متغیرها، همراه با اندیکاتورهایی که به‌وسیله آن‌ها سنجیده شدند، در جدول شماره (۲) ذکر شده‌اند. گویه‌ها در



قالب طیف لیکرت طراحی و پس از گردآوری، امتیازی بین ۱ تا ۵ برایشان در نظر گرفته شد. پیش از توزیع پرسش نامه‌ها، پرسش نامه در یک نمونه ۴۰ نفری آزمون شد و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی و اعتبار پرسش نامه طراحی شده تأیید شد که در جدول شماره (۲) بیان شده است. همچنین، پرسش نامه توسط اساتید جامعه‌شناس و فعالان حوزه آموزش عالی بررسی شد و روایی صورتی آن تأیید شد. سؤال‌های که آلفا را کاهش می‌دادند از پرسش نامه اصلی حذف شدند. پس از گردآوری اطلاعات، با استفاده از نرم‌افزار SPSS آمارهای مناسب جهت توصیف نمونه استخراج شدند. پس از توصیف نمونه آماری، با توجه به ماهیت فرضیه‌ها و نوع متغیرها، از آزمون‌های مقایسه میانگین و آنالیز واریانس استفاده شد و همچنین پس از استخراج نتایج اولیه، به تناسب نتایج، از آزمون‌های تعقیبی نیز بهره گرفته شد.

جدول ۲. ضریب‌های آلفای ابعاد متغیرها همراه با اندیکاتورهای سنجش

ابعاد	اندیکاتور I	اندیکاتور II	سؤال	ضریب الفا
محل کار	بخش دولتی	بخش خصوصی	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل در بخش دولتی کمک می‌کند؟	۰/۸۹۰
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در راه‌اندازی شغل برای خودتان کمک می‌کند؟	
	بین الملل	بالا	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل در سایر کشورها کمک می‌کند؟	
تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل با درآمد بالا کمک می‌کند؟				
درآمد	متوسط	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل که حداقل درآمد شما را تأمین کند کمک می‌کند؟		
		تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل مرتبط با مدرک مرتبط با مدرکتان کمک می‌کند؟		
اشتغال / اقتصاد	مدرک	مدرک	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل مرتبط با موقعیت شغلی شما کمک می‌کند؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل مرتبط با آرزوهای شغلی که والدین شما انتظار داشتند کمک می‌کند؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل مرتبط با شغلی که والدین شما انتظار داشتند کمک می‌کند؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به شما در یافتن شغل مرتبط با شغلی که آرزویش را داشتید کمک می‌کند؟	
اجتماعی	طبقه اجتماعی	هوش	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید کمک می‌کند تا شما از طبقه اجتماعی خانواده خود به طبقه اجتماعی بالاتر صعود می‌کنید؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند که شما از نظر دیگران باهوش (با استعداد) جلوه کنید؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند که به‌عنوان یک انسان توانمند (قادر به انجام امور) شناخته شوید؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند که به‌عنوان یک انسان جامعه‌پذیر شناخته شوید؟	
اجتماعی	شناخت اجتماعی	توانمندی	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید کمک می‌کند تا شما از طبقه اجتماعی خانواده خود به طبقه اجتماعی بالاتر صعود می‌کنید؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند که به‌عنوان یک انسان توانمند (قادر به انجام امور) شناخته شوید؟	
اجتماعی	شناخت اجتماعی	جامعه‌پذیری	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند که به‌عنوان یک انسان جامعه‌پذیر شناخته شوید؟	
			تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند که به‌عنوان یک انسان جامعه‌پذیر شناخته شوید؟	



ابعاد	اندیکاتور I	اندیکاتور II	سؤال	ضرب الفا
فردی	شخصی	اعتماد به نفس	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس اعتماد به نفس در شما ایجاد می‌کند؟	۰/۸۳۶
		رضایت	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس رضایت از خود در شما ایجاد می‌کند؟	
	بین فردی	استقلال	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس استقلال در شما ایجاد می‌کند؟	
		موفقیت	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس موفقیت در شما ایجاد می‌کند؟	
		تمایز	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس تمایز از اطرافیان در شما ایجاد می‌کند؟	
		تشابه	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس تشابه با دیگران در شما ایجاد می‌کند؟	
		قدرت	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید احساس قدرت در شما ایجاد می‌کند؟	
خانوادگی	والدین	انتظارات	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید بر اساس انتظارات والدین شما بوده است؟	۰/۸۹۵
		رضایتمندی	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید آرزوی والدین شما را به وجود آورده است؟	
	خانواده و آشنایان نزدیک	رقابت	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید به خوبی مدرک اطرافیان شما (خانواده و آشنایان نزدیک) باشد؟	
		-	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید بهتر از مدرک اطرافیان شما (خانواده و آشنایان نزدیک) باشد؟	
	خانواده	شهرت	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید پرستیژ (اعتبار) خانواده شما را بالا می‌برد؟	
		مسئولیت	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید شرایط اقتصادی خانواده شما را رشد می‌دهد؟	
	ارتباط با خانواده والدینی	موقعیت بهتر	تا چه حد فکر می‌کنید از طریق مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت بهتر نسبت به خانواده والدین پیدا می‌کنید؟	
		شخصیت مستقل	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید کمک می‌کند تا به عنوان یک شخصیت مستقل توسط اعضای خانواده والدین شناخته شوید؟	
	ازدواج	شرایط بهتر ازدواج	اگر مجرد هستید تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید شرایط بهتری برای ازدواج شما (اگر مجرد هستید) فراهم می‌کند یا فراهم کرده (اگر متأهل هستید)؟	
		شرایط زندگی زناشویی	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید شرایط بهتری در زندگی زناشویی شما فراهم می‌کند؟	
	ارتباط با خانواده همسر	موقعیت در خانواده همسر	تا چه حد فکر می‌کنید از طریق مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت یا جایگاه بهتری در میان خانواده همسر پیدا می‌کنید؟	
		موقعیت نزد همسر	تا چه حد فکر می‌کنید مدرکی که دریافت می‌کنید موقعیت یا جایگاه بهتری از نظر همسر خود پیدا می‌کنید؟	

ارتقای اقتصادی پس از دریافت مدرک تحصیلی شامل مواردی مانند افزایش درآمد و فرصت‌های شغلی برای دانشجویان با مدرک تحصیلی بالاتر، کاهش نرخ بیکاری و افزایش میزان تأثیرگذاری در اقتصاد کشور می‌شود.

ارتقای اجتماعی پس از دریافت مدرک تحصیلی شامل مواردی مانند افزایش سطح آگاهی و دانش جامعه، افزایش مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی، و توانایی تغییر طبقه اجتماعی می‌شود.

ارتقای خانوادگی پس از دریافت مدرک تحصیلی شامل مواردی مانند بهبود شرایط خانواده، افزایش دانش و آگاهی خانواده در مورد مسائل مختلف و تأثیر مثبت بر رشد و توسعه خانواده می‌باشد. همچنین، بر روابط و انتخاب‌های خانوادگی تأثیر دارد.

ارتقای فردی پس از دریافت مدرک تحصیلی شامل مواردی مانند افزایش خود اعتمادی و اعتماد به نفس، توانایی حل مسائل و تصمیم‌گیری بهتر، توسعه مهارت‌ها و استعداد های فردی، افزایش احساس رضایت و ارتباط مثبت با خود و دیگران می‌شود.

۶. تجزیه و تحلیل داده‌ها

با توجه به جدول شماره (۳)، در بین نمونه‌های مورد بررسی، ۳۴/۹ درصد بین ۲۶-۲۲ سال هستند و ۲۹/۳ درصد بین ۲۲-۱۸، که نشان می‌دهد نیمی از افراد حاضر در نمونه کمتر از ۲۶ سال سن دارند. ۷۶ درصد دانشجویان حاضر در نمونه مجرد هستند و با توجه به این‌که دامنه سن افراد بین ۱۸ تا ۲۶ سال است، در این گروه سنی تعداد مجردها بیشتر بوده است و این می‌تواند بیانگر بالا رفتن سن ازدواج دانشجویان باشد. در مقاطع تحصیلی بین کارشناسی و کارشناسی ارشد، تلاش شد تا نسبت‌ها رعایت شوند. همچنین، در رشته‌های تحصیلی با توجه به فراوانی افراد مشغول به تحصیل تناسب گرفته شد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بیشترین سهم به گروه‌های فنی مهندسی و سپس علوم انسانی اختصاص یافته است.

جدول ۳. توزیع نمونه برحسب سن، تأهل، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی

جنسیت	طبقات	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۲۹۲	۵۲/۲
	مرد	۲۶۷	۴۷/۷
توزیع گروه‌های سنی	۱۸-۲۲	۱۶۴	۲۹/۳
	۲۲-۲۶	۱۹۵	۳۴/۹
	۲۶-۳۰	۱۱۳	۲۰/۲
	۳۰-۳۴	۶۳	۱۱/۳
	۳۴ به بالا	۲۴	۳/۴

درصد فراوانی	فراوانی	طبقات	وضعیت تاهل
۷۶/۴	۴۲۷	مجرد	وضعیت تاهل
۲۳/۴	۱۳۱	متاهل	
۴۷/۶	۲۶۶	کارشناسی	مقطع تحصیلی
۵۲/۲	۲۹۲	کارشناسی ارشد	
۳۶/۴	۲۰۳	علوم انسانی	رشته تحصیلی
۱۵/۶	۸۷	علوم پایه	
۳۹/۸	۲۲۲	فنی - مهندسی	
۸/۲	۴۶	هنر	
۱۰۰	۵۵۹		جمع

با توجه به جدول ۴، به توصیف متغیرهایی که ارزیابی شدند می‌پردازیم. هر یک از متغیرها به تناسب نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر آن متغیر توصیف می‌شود. نگرش دانشجویان به این که پس از دریافت مدرک تحصیلی شرایط اقتصادی بهتری پیدا می‌کنند با شاخص‌های محل کار، درآمد و شغل متناسب با مدرک مورد سنجش قرار گرفت. نتایج نشان می‌دهند که اکثر دانشجویان عقیده دارند که نوع مدرک دریافتی آن‌ها به میزان زیادی بر به دست آوردن شغل در آینده در بخش دولتی، خصوصی و بین‌المللی تأثیر دارد. همچنین، بیشتر دانشجویان اعتقاد دارند که مدرک تحصیلی‌شان بر میزان درآمدشان در آینده تأثیرگذار است و اکثر آن‌ها امید دارند که شغلی مرتبط با مدرک تحصیلی خود بیابند.

در مورد ارتقای اجتماعی پس از دریافت مدرک تحصیلی، داده‌ها نشان می‌دهند که اکثر دانشجویان به میزان متوسط روبه زیاد اعتقاد دارند که مدرک تحصیلی باعث ارتقای طبقه اجتماعی آن‌ها می‌شود. همچنین، بیشتر دانشجویان معتقدند که مدرک تحصیلی آن‌ها بر نوع شناخت اجتماعی‌شان به میزان زیادی تأثیر داشته است. متغیر فردی نیز با دو شاخص عوامل شخصی و عوامل بین فردی مورد سنجش قرار گرفت، که نتایج نشان می‌دهند دانشجویان معتقدند که مدرک دریافتی بر شخصیت آن‌ها به میزان زیادی تأثیر گذاشته است. همچنین، اکثر دانشجویان به میزان متوسط اعتقاد دارند که مدرک تحصیلی آن‌ها بر روابط فردی‌شان تأثیر می‌گذارد.

متغیر بعدی نگرش دانشجویان به ارتقای خانوادگی پس از دریافت مدرک تحصیلی بود. این متغیر، که با شاخص‌های تأثیر مدرک تحصیلی بر نوع روابط والدین، خانواده و



ارتباطات فامیلی و همین طور تأثیر مدرک تحصیلی بر ازدواج و روابط پس از ازدواج سنجیده شده است، نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان عقیده دارند که مدرک دریافتی به میزان خیلی زیاد بر دیدگاه والدین نسبت به آن‌ها تأثیر داشته است. همچنین، به میزان زیادی بر ارتباطات خانوادگی و فامیلی، که شامل تمایز و اعتماد به نفس می‌شود، اثر داشته است. در رابطه با تأثیر مدرک تحصیلی بر ازدواج و نوع روابط پس از ازدواج، بیشتر دانشجویان معتقدند که مدرک تحصیلی به میزان متوسط رو به بالا بر این مهم اثر دارد.

جدول ۴. توزیع متغیرها

جمع	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	شاخص‌ها	
۹۹/۹	۱۸/۲	۳۶/۴	۲۱/۵	۱۴/۳	۹/۵	محل کار	ارتقای اقتصادی
۹۹/۷	۱۹/۸	۳۹/۷	۲۲/۷	۱۴/۱	۶/۴	درآمد	
۹۶/۸	۲۰/۱	۳۶/۳	۲۱/۸	۱۱/۳	۷/۳	شغل مرتبط	
۱۰۰	۱۸/۹	۳۶/۸	۲۷/۵	۱۱/۸	۵	طبقه اجتماعی	ارتقای اجتماعی
۹۹/۹	۲۲/۳	۴۴/۳	۲۱/۸	۹/۲	۲/۳	شناخت اجتماعی	ارتقای اجتماعی
۹۹/۸	۲۹	۳۹/۴	۱۹/۱	۹/۱	۳/۲	شخصی	ارتقای فردی
۹۹/۹	۱۸/۴	۴۱	۲۳/۶	۱۳	۳/۹	بین فردی	
۹۹/۸	۱۸/۴	۴۰	۲۲	۱۱/۴	۸	والدین	ارتقای خانوادگی
۹۹/۹	۲۲/۶	۳۳/۶	۲۶	۱۲/۵	۵/۲	خانواده	
۹۷/۸	۱۸/۴	۳۸/۳	۲۷/۲	۹/۷	۴/۲	ارتباطات فامیلی	
۱۰۰	۲۰/۷	۳۲/۶	۳۰/۷	۱۰/۱	۵/۹	ازدواج	
۹۹/۹	۲۳/۵	۳۶/۶	۲۹/۱	۷/۲	۳/۵	روابط خانواده همسر	

از آن‌جا که تأثیر جنسیت بر دیدگاه افراد امروزه بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد، و با توجه به حضور گسترده زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، به خصوص در آموزش عالی، می‌توان آن‌ها را به‌عنوان یک گروه تأثیرگذار در نظر داشت و مورد ارزیابی قرار داد. اما در این پژوهش، با بررسی میانگین متغیرهای نام‌برده و ارزیابی تفاوت معنادار موجود بین میانگین‌ها، به نتایج دیگری دست یافتیم. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، تفاوت میانگین‌ها ($sig < 0.05$) در هیچ کدام از متغیرها معنادار نیست، که نشان می‌دهد متغیر جنسیت تأثیری بر دیدگاه دانشجویان نداشته است. بنابراین، دیدگاه دانشجویان دختر



و پسر به تأثیر مدرک تحصیلی بر روند زندگی اجتماعی‌شان یکسان است. نتایج در این بخش حاکی از این است که در ایران امروز و نمونه مورد بررسی، نگرش افراد به مدرک تحصیلی با متغیر جنسیت قابل تمایز نیست. به عبارتی، نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی فراجنسیتی شده است؛ به نحوی که تأثیری که می‌تواند بر زندگی‌شان بگذارد در میان دو جنس یکسان ارزیابی می‌شود.

جدول ۵. آزمون مقایسه میانگین متغیرها در دو گروه جنسیتی

مقدار احتمال	S.E	انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی		
۰/۹۶۸	۰/۰۵۹۷	۱/۲۳۴	۷۲/۲	۲۹۲	زن	متغیر اقتصادی
	۰/۰۶۳	۱/۰۳۰	۷۳	۲۶۷	مرد	
۰/۱۹۰	۰/۰۶۶	۱/۱۲۷	۶۸/۶	۲۹۲	زن	متغیر اجتماعی
	۰/۰۶۵	۱/۰۶۲	۷۲	۲۶۷	مرد	
۰/۷۸۵	۰/۰۶۱	۱/۰۵۳	۶۶/۶	۲۹۲	زن	متغیر فردی
	۰/۰۶۳	۱/۰۴۲	۶۶/۲	۲۶۷	مرد	
۰/۱۵۸	۰/۰۴۹	۰/۸۵	۶۹	۲۹۲	زن	متغیر خانوادگی
	۰/۰۴۶	۰/۷۶	۷۰	۲۶۷	مرد	

با توجه به جدول شماره (۶)، در تمامی متغیرها، نظر به این که $\text{sig} < ۰/۰۵$ به دست آمده کمتر از $۰/۰۵$ است ($\text{sig} < ۰/۰۵$)، این فرض پذیرفته می‌شود که تفاوت معناداری در نگرش دانشجویان مجرد و متأهل به مدرک تحصیلی وجود دارد؛ به این معنا که وضعیت تأهل بر نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر ارتقای اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی مؤثر است. تا این جا، تنها مشخص شد که تفاوت میانگین در بین دو گروه مجرد و متأهل معنادار است و برای نشان دادن جهت آن، یعنی این که کدام یک میانگین بزرگ‌تری دارد، به دو ستون حد پایین و حد بالای فاصله اطمینان تفاوت نگاه می‌کنیم. اگر حد پایین و بالای هر دو گروه مثبت باشد، میانگین گروه اول، که در این جا مجردها هستند، بالاتر می‌شود؛ ولی اگر حد بالا و پایین منفی باشد، به معنای این است که گروه دوم، که متأهل‌ها هستند، میانگین بالاتری دارند. با بررسی ستون‌های حد پایین و حد بالای جدول ۶، دریافته می‌شود که میانگین نگرش دانشجویان متأهل به تأثیر مدرک تحصیلی بر متغیرهای نام‌برده بالاتر است و دانشجویان متأهل دید مثبت‌تری به مدرک تحصیلی دریافته خود دارند. در واقع، دانشجویان متأهل بیشتر از دانشجویان مجرد معتقدند که مدرک تحصیلی



دریافتی‌شان بر ارتقای اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی آن‌ها تأثیر دارد. به نظر می‌رسد که دانشجویان متأهل، که تجربه بیشتری دارند، ارتقای اجتماعی، خانوادگی، فردی و به‌خصوص اقتصادی خود را براساس مدرک تحصیلی‌ای که دریافت خواهند کرد پیش‌بینی می‌کنند و مجردان کمتر از متأهلان مدرک تحصیلی خود را در شرایط خود مؤثر می‌دانند.

جدول ۶. آزمون مقایسه میانگین متغیرها در وضعیت تأهل

فاصله اطمینان تفاوت	معناداری تفاوت میانگین‌ها		S.E	انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی		
	حد بالا	حد پایین						
-۰/۶۴۲	-۰/۱۴۶	۰/۰۰۲	۰/۰۵۳	۱/۱۰۵	۳/۴۷	۴۲۷	مجرد	ارتقای اقتصادی
-۰/۶۴۳	-۰/۱۴۵		۰/۰۹۲	۱/۰۴۷	۳/۷۸	۱۳۱	متأهل	
-۰/۴۷۱	-۰/۱۳۱	۰/۰۱۰	۰/۰۴۳	۰/۸۷۸	۳/۶۵	۴۲۷	مجرد	ارتقای اجتماعی
-۰/۴۶۵	-۰/۱۳۶		۰/۰۷۲	۰/۸۲۱	۳/۹۵	۱۳۱	متأهل	
-۰/۵۷۶	-۰/۱۷۴	۰/۰۰۷	۰/۰۵۰	۱/۰۳۵	۳/۵۴	۴۲۷	مجرد	ارتقای فردی
-۰/۵۷۱	-۰/۱۷۹		۰/۰۸۶	۰/۹۸۵	۳/۹۲	۱۳۱	متأهل	
-۰/۵۱۹	-۰/۲۰۶	۰/۰۰۰	۰/۰۳۸	۰/۷۶۰	۳/۳۹	۴۲۷	مجرد	ارتقای خانوادگی
-۰/۵۲۳	-۰/۲۰۲		۰/۰۷۲	۰/۸۲۴	۳/۷۶	۱۳۱	متأهل	

با توجه به جدول ۷ ($\text{sig} \leq ۰/۰۵$)، فرض H1 تأیید می‌شود؛ به این معنا که حداقل بین واریانس دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد. نتایج آنالیز واریانس آنوا نشان می‌دهد که در کدام یک از ابعاد اختلاف وجود دارد، اما نشان نمی‌دهد که کدام زوج میانگین‌ها با یکدیگر متفاوت است. بنابراین، از آزمون‌های پس از تجربه آنوا برای بررسی تفاوت‌ها استفاده می‌شود. از آن‌جا که به سنجش متغیرها در بین چند گروه (دانشجویان دانشگاه‌های مختلف) پرداختیم، لازم است با آزمون پس از تجربه دریابیم که کدام دانشگاه‌ها با یکدیگر ناهمگن هستند. این ناهمگن بودن نشان‌دهنده این است که نگرش دانشجویان دانشگاه‌های مختلف به مدرک تحصیلی دریافتی‌شان تفاوت معناداری دارد.

جدول ۷. آزمون معناداری میانگین متغیرهای اقتصادی و اجتماعی بین دانشجویان دانشگاه‌های مختلف

Sig	F	میانگین	df	مجموع مربعات		
۰/۰۰۰	۶/۲۰۹	۹/۱۰۱	۱۱	۱۰۰/۱۱۲	بین‌گروهی	پیامدهای اقتصادی
		۱/۴۶۶	۵۴۷	۸۰۱/۷۷۱	درون‌گروهی	
۰/۰۰۰	۳/۴۴۸	۲/۵۰۸	۱۱	۲۷/۵۹۳	بین‌گروهی	پیامدهای اجتماعی
		۰/۷۲۸	۵۴۷	۳۹۷/۹۸۱	درون‌گروهی	

در این قسمت، از آزمون والر دانکن^۱ استفاده کردیم تا مشخص شود که بین کدام گروه‌ها اختلاف وجود دارد. نتایج این آزمون برای ارتقای اقتصادی و اجتماعی در جدول ۸ بیان شده است. رابطه با تأثیر دانشگاه محل تحصیل بر نگرش دانشجویان به متغیر اقتصادی در ۴ گروه بررسی شد. در بررسی ستون اول، دانشگاه‌های علم و صنعت و تهران با هم همگن هستند، ولی با دانشگاه‌های شهید بهشتی، خواجه نصیر، خوارزمی، رجایی و صنعتی شریف ناهمگن هستند. همچنین، دانشگاه‌های تربیت مدرس، امیرکبیر، الزهرا و علامه طباطبایی با دانشگاه رجایی ناهمگن هستند و دانشگاه هنر با دانشگاه صنعتی شریف. این ناهمگن بودن بین گروه‌های مختلف دانشجویان نشان می‌دهد که بین نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی دریافتی بر یافتن شغل و درآمد مناسب تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، این که افراد در کدام دانشگاه به تحصیل مشغول‌اند بر نگرش آن‌ها به این که با اخذ مدرک تحصیلی می‌توانند به وضعیت اقتصادی مناسب‌تری دست یابند مؤثر است. این مسئله می‌تواند براساس شرایط تحصیل در دانشگاه خاص، رشته‌های موجود در هر دانشگاه، گروه‌های همکلاسی و تأثیر استادان باشد.

در رابطه با تأثیر دانشگاه محل تحصیل بر نگرش دانشجویان به دریافت مدرک تحصیلی و تأثیر آن بر ارتقای اجتماعی، طبق جدول ۸، مشاهده شد که دانشگاه علامه طباطبایی با دانشگاه هنر ناهمگن است، دانشگاه تهران با دانشگاه خواجه نصیر، و دانشگاه تربیت مدرس با دانشگاه‌های صنعتی شریف و رجایی. ناهمگن بودن زوج گروه‌ها نشان می‌دهد که در نگرش دانشجویان، به‌عنوان مثال، دانشگاه علامه طباطبایی با سایر دانشگاه‌ها به یافتن طبقه اجتماعی بهتر و همچنین به دست آوردن توانمندی و جامعه‌پذیری بهتر تفاوت وجود دارد. به همین ترتیب، در سایر گروه‌بندی‌ها نیز همین امر مشاهده می‌شود و دانشجویان، با توجه به این که در چه دانشگاهی تحصیل کرده باشند، نگرش متفاوتی به این موضوع دارند که مدرک تحصیلی دریافتی‌شان می‌تواند بر توانمندی اجتماعی، جامعه‌پذیری و طبقه اجتماعی‌شان مؤثر باشد. ناهمگن بودن این زوج دانشگاه‌ها بیانگر تأثیر دانشگاه محل تحصیل بر نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی بر متغیرهای اجتماعی افراد است.

جدول ۸. آزمون‌های پس از تجربه آنوا

گروه چهارم	گروه سوم	گروه دوم	گروه اول	فراوانی		
-	-		۲/۷۸	۴۰	علم و صنعت	ارتقای اقتصادی
-	-		۲/۷۹	۱۲۰	تهران	
-	-	۳/۱۰	۳/۱۰	۴۰	تربیت مدرس	
-	-	۳/۱۰	۳/۱۰	۴۸	امیرکبیر	
-	-	۳/۲۷	۳/۲۷	۴۱	الزهرا	
-	-	۳/۳۰	۳/۳۰	۵۳	علامه طباطبایی	
-	۳/۳۶	۳/۳۶	۳/۳۶	۱۴	هنر	
۳/۵۴	۳/۵۴	۳/۵۴	-	۵۴	بهشتی	
۳/۶۷	۳/۶۷	۳/۶۷	-	۲۴	خواجه نصیر	
۳/۶۸	۳/۶۸	۳/۶۸	-	۴۷	خوارزمی	
۳/۹۴	۳/۹۴	-	-	۳۳	رجایی	ارتقای اجتماعی
۴/۰۹	-	-	-	۴۵	صنعتی شریف	
-	-	-	۳/۴۲	۵۳	علامه طباطبایی	
-	-	۳/۵۱	۳/۵۱	۱۲۰	تهران	
-	۳/۵۸	۳/۵۸	۳/۵۸	۴۰	تربیت مدرس	
۳/۷۱	۳/۷۱	۳/۷۱	۳/۷۱	۴۸	امیرکبیر	
۳/۷۲	۳/۷۲	۳/۷۲	۳/۷۲	۵۴	بهشتی	
۳/۷۳	۳/۷۳	۳/۷۳	۳/۷۳	۴۱	الزهرا	
۳/۷۸	۳/۷۸	۳/۷۸	۳/۷۸	۴۰	علم و صنعت	
۳/۸۵	۳/۸۵	۳/۸۵	۳/۸۵	۴۷	خوارزمی	
۳/۹۳	۳/۹۳	۳/۹۳	-	۱۴	هنر	
۴/۰۰	۴/۰۰	-	-	۲۴	خواجه نصیر	
۴/۱۱	-	-	-	۴۵	صنعتی شریف	
۴/۱۵	-	-	-	۳۳	رجایی	

با توجه به جدول ۹ ($\text{sig} < 0/05$)، فرض H1 تأیید می‌شود؛ به این معنا که حداقل بین واریانس دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد. نتایج آنالیز واریانس آنوا نشان می‌دهد که در کدام یک از ابعاد اختلاف وجود دارد، اما نشان نمی‌دهد که کدام زوج میانگین‌ها با یکدیگر متفاوت است. بنابراین، از آزمون‌های پس از تجربه آنوا برای بررسی تفاوت‌ها استفاده شد تا نشان دهیم که زوج گروه‌های ناهمگن کدام هستند، و همین وجود حداقل دو زوج گروه متفاوت و ناهمگن تأییدی است بر این‌که دانشگاه محل تحصیل بر نگرش



دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر اعتمادبه‌نفس، رضایت از خود، استقلال، تمایز و تشابه و همچنین بر ابعاد خانوادگی همچون ازدواج بهتر، موقعیت بهتر در خانواده خود، خانواده همسر، شهرت و رضایتمندی والدین مؤثر است.

جدول ۹. آزمون معناداری میانگین متغیرهای فردی و خانوادگی بین دانشجویان دانشگاه‌های مختلف

Sig	F	میانگین	df	مجموع مربعات		
۰/۰۰۰	۴/۱۵۶	۴/۱۸۲	۱۱	۴۵/۹۹۹	بین‌گروهی	ارتقای فردی
		۱/۰۰۶	۵۴۷	۵۵۰/۳۴۸	درون‌گروهی	
۰/۰۰۰	۴/۲۲۸	۴/۷۴۳	۱۱	۵۲/۱۷۴	بین‌گروهی	ارتقای خانوادگی
		۰/۵۷۶	۵۴۷	۳۱۵/۳۳۹	درون‌گروهی	

در این قسمت، از آزمون والر دانکن استفاده می‌کنیم تا مشخص شود که بین کدام گروه‌ها اختلاف وجود دارد. طبق جدول ۱۰، دانشگاه علامه طباطبایی با دانشگاه‌های خواجه نصیر، هنر، الزهرا و علم و صنعت ناهمگن است و دانشگاه‌های تهران، امیرکبیر، تربیت مدرس و خوارزمی با دانشگاه رجایی. همچنین، دانشگاه شهید بهشتی با دانشگاه صنعتی شریف ناهمگن است. این ناهمگنی دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که بین نگرش دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های مختلف به تأثیر مدرک تحصیلی بر متغیرهای فردی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، دانشگاه محل تحصیل بر نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر حس اعتمادبه‌نفس، داشتن رضایت از خود، استقلال عمل و داشتن حس تمایز و تشابه مؤثر است و افراد در دانشگاه‌های مختلف نگرش متفاوتی در مورد این موضوع دارند.

در رابطه با بررسی ارتقای خانوادگی پس از دریافت مدرک تحصیلی و تأثیر دانشگاه بر نگرش دانشجویان به این موضوع، در جدول ۱۰ ملاحظه می‌شود که دانشگاه تربیت مدرس با دانشگاه‌های هنر و شهید بهشتی ناهمگن هستند و دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، الزهرا و امیرکبیر با دانشگاه‌های خواجه نصیر، رجایی و علم و صنعت. دانشگاه‌های خوارزمی، هنر و شهید بهشتی نیز با دانشگاه صنعتی شریف ناهمگن هستند، که این ناهمگن بودن بین زوج دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر ارتقای خانوادگی افراد وجود دارد و بنابراین دانشگاه محل تحصیل بر نوع نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک بر رقابت در خانواده، رضایتمندی والدین،



مسئولیت‌پذیری و همچنین داشتن ازدواج مناسب و به‌طور کلی شرایط خانوادگی بهتر مؤثر است و نگرش افراد، بسته به این‌که در چه دانشگاهی درس بخوانند، به این موضوع متفاوت است. به عبارت دیگر، تفاوت در دانشگاه محل تحصیل می‌تواند بر نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی تأثیر بگذارد. این‌که دانشجویان در کدام محیط به تحصیل می‌پردازند و اساساً از کجا فارغ‌التحصیل می‌شوند و مدرک تحصیلی خود را دریافت می‌کنند می‌تواند بر نگرش آن‌ها به این‌که آیا مدرک تحصیلی می‌تواند باعث ارتقای ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و اقتصادی آن‌ها شود یا خیر مؤثر است.

جدول ۱۰. آزمون‌های پس از تجربه آنوا

دانشگاه‌های مورد بررسی	فراوانی	گروه اول	گروه دوم	گروه سوم	گروه چهارم
علامه طباطبایی	۵۳	۳/۱۵	-	-	-
تهران	۱۲۰	۳/۴۵	۳/۴۵	-	-
امیرکبیر	۴۸	۳/۴۶	۳/۴۶	-	-
تربیت مدرس	۴۰	۳/۵۳	۳/۵۳	-	-
خوارزمی	۴۷	۳/۵۵	۳/۵۵	-	-
شهید بهشتی	۵۴	۳/۶۱	۳/۶۱	۳/۶۱	-
خواجه نصیر	۲۴	-	۳/۷۱	۳/۷۱	۳/۷۱
هنر	۱۴	-	۳/۷۹	۳/۷۹	۳/۷۹
الزهرا	۴۱	-	۳/۸۳	۳/۸۳	۳/۸۳
علم و صنعت	۴۰	-	۳/۸۵	۳/۸۵	۳/۸۵
رجایی	۳۳	-	-	۴/۱۲	۴/۱۲
صنعتی شریف	۴۵	-	-	-	۴/۲۲
تربیت مدرس	۴۰	۳/۱۵	-	-	-
تهران	۱۲۰	۳/۲۰	۳/۲۰	-	-
علامه طباطبایی	۵۳	۳/۲۵	۳/۲۵	-	-
الزهرا	۴۱	۳/۲۹	۳/۲۹	-	-
امیرکبیر	۴۸	۳/۳۱	۳/۳۱	-	-
خوارزمی	۴۷	۳/۵۳	۳/۵۳	۳/۵۳	-
هنر	۱۴	-	۳/۵۷	۳/۵۷	-
شهید بهشتی	۵۴	-	۳/۵۷	۳/۵۷	-
خواجه نصیر	۲۴	-	-	۳/۸۳	۳/۸۳
رجایی	۳۳	-	-	۳/۸۸	۳/۸۸
علم و صنعت	۴۰	-	-	۳/۹۰	۳/۹۰
صنعتی شریف	۴۵	-	-	-	۴/۰۹



عامل دیگری که مورد بررسی قرار گرفت رشته تحصیلی دانشجویان و تأثیر آن بر نگرش آن‌ها به تأثیر مدرک تحصیلی بر پیامدهای اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی است. با توجه به جدول ۱۱ ($sig < 0/05$)، در مورد ارتقای اقتصادی و خانوادگی، فرض H1 تأیید می‌شود؛ به این معنا که حداقل بین واریانس دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد. بنابراین، نوع رشته تحصیل بر ارتقای اقتصادی و خانوادگی تأثیر می‌گذارد. از طرفی، با توجه به این‌که در متغیرهای اجتماعی و فردی ($sig > 0/05$) است، فرض H1 در مورد این دو متغیر تأیید نمی‌شود؛ به این معنا که حداقل بین واریانس دو گروه اختلاف معناداری وجود ندارد. بنابراین، رشته تحصیلی بر نگرش دانشجویان به این دو متغیر تأثیری نداشته است؛ یعنی این موضوع که افراد در چه رشته‌ای تحصیل کنند بر نگرششان به تأثیر مدرک تحصیلی بر توانمندی، اعتماد به نفس، جامعه‌پذیری، استقلال، تمایز و تشابه با دیگران مؤثر نیست.

جدول ۱۱. آزمون معناداری میانگین متغیرها بین دانشجویان رشته‌های مختلف

Sig	F	میانگین	df	مجموع مربعات		
0/029	3/021	3/597	3	10/792	بین‌گروهی	ارتقای اقتصادی
		1/191	554	659/760	درون‌گروهی	
0/063	2/444	1/851	3	5/553	بین‌گروهی	ارتقای اجتماعی
		0/757	554	419/496	درون‌گروهی	
0/267	1/321	1/406	3	4/218	بین‌گروهی	ارتقای فردی
		1/064	554	589/469	درون‌گروهی	
0/002	4/870	3/145	3	9/436	بین‌گروهی	ارتقای خانوادگی
		0/646	554	357/847	درون‌گروهی	

در این قسمت، از آزمون والر دانکن استفاده کردیم تا مشخص شود که بین کدام گروه‌ها اختلاف وجود دارد. نتایج آزمون پس از نتیجه در جدول ۱۲ نشان می‌دهد که رشته‌ها از لحاظ همگن بودن در دو دسته جای می‌گیرند و رشته‌هایی که در دو گروه مشترک نیستند ناهمگن هستند. در مورد ارتقای اقتصادی، دانشجویانی که در علوم انسانی تحصیل کرده‌اند نگرش متفاوتی به تأثیر مدرک تحصیلی بر به دست آوردن شغل و درآمد مناسب با دانشجویان رشته هنر دارند و همین تفاوت معنادار بین دو گروه نشان می‌دهد که رشته تحصیلی می‌تواند بر نگرش دانشجویان اثر بگذارد.

همچنین، ناهمگن بودن علوم انسانی و علوم فنی - مهندسی در مورد نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر ارتقای خانوادگی نیز بیانگر معناداری تفاوت میانگین‌ها و مؤثر بودن رشته تحصیلی بر نگرش دانشجویان به متغیرهای خانوادگی است. یعنی نگرش دانشجویان علوم انسانی نسبت به مدرک تحصیلی دریافتی و اثر آن بر نوع ازدواج، روابط خانوادگی، موقعیت در خانواده، رضایتمندی والدین و حس رقابت در خانواده با دانشجویان رشته فنی - مهندسی ناهمگن است و تفاوت معنادار دارد و تأییدی است بر این‌که رشته تحصیلی می‌تواند بر نگرش افراد به این متغیر مؤثر باشد. تفاوت در این‌که مدرک تحصیلی مهندسی یا علوم پایه و یا علوم انسانی و هنر تأثیرات متفاوتی بر خانواده و اطرافیان، به خصوص همسر و خانواده همسر، می‌گذارد یا باعث رشد اقتصادی می‌شود و در پیدا کردن شغل آینده، محل کار خصوصی یا دولتی یا بین‌المللی، درآمد و نیز دستیابی به شغل مرتبط با مدرک مؤثر است، از جمله تفاوت‌های ادراک‌شده از سوی دانشجویان چهار گروه می‌باشد.



جدول ۱۲. آزمون‌های پس از تجربه Post-Hoc ANOVA

۲	۱	فراوانی	نوع رشته	
	۳/۳۸	۲۰۳	علوم انسانی	ارتقای اقتصادی
۳/۶۰	۳/۶۰	۲۲۲	فنی - مهندسی	
۳/۶۱	۳/۶۱	۸۷	علوم پایه	
۳/۸۵		۴۶	هنر	
	۳/۳۳	۲۰۳	علوم انسانی	ارتقای خانوادگی
۳/۴۳	۳/۴۳	۴۶	هنر	
۳/۴۶	۳/۴۶	۸۷	علوم پایه	
۳/۶۳		۲۲۲	فنی - مهندسی	

۷. نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شده است به بررسی برخی عوامل زیستی (همچون جنسیت و وضعیت تأهل) و نیز عواملی محیطی (همچون محل تحصیل و نوع رشته تحصیلی) و تأثیر آن‌ها بر نگرش دانشجویان پرداخته شود. با توجه به شرایط امروزی و رشد روزافزون گرایش به دریافت

مدرک تحصیلی، لازم دیده شد که عواملی که بر نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی تأثیر دارند بررسی شود. در واقع، نگرش یک نوع ارزیابی کلی از یک شیء یا هر چیزی است که براساس اطلاعات شناختی، عاطفی و رفتاری مشخص می‌شود. برای بررسی دقیق‌تر، چهار ارتقای اقتصادی، اجتماعی، فردی و خانوادگی در نظر گرفته شد. مشخص شد که نگرش به مدرک تحصیلی در ایران و در میان دانشگاه‌های تهران فراجنسیتی شده است و تفاوتی بین زن و مرد وجود ندارد. طبق نظر بورديو، دستیابی به منابع میدان، که همان شغل و درآمد و نیز شأن و منزلت اجتماعی است، به افراد کمک می‌کند تا قشر و طبقه خود را تغییر دهند. در جوامع امروزی، با ورود زنان به جامعه و میل به پیشرفت و توانمند شدن آن‌ها، چندان دور از واقعیت نیست که نگرش زن و مرد به مدرک تحصیلی تفاوت نشان دهد و زنان نیز به دنبال دستیابی هرچه بیشتر به منابع و حضور در میدان باشند. رستگار خالد (۱۳۸۹) نیز بیان داشته است که تفاوت‌های جنسیتی بر انگیزه پیشرفت افراد تأثیر ندارند. پژوهش حاضر می‌تواند از بُعد تأثیر جنسیت بر نگرش به مدرک تحصیلی مکمل پژوهش رستگار خالد باشد.

متغیر بعدی که مورد بررسی قرار گرفت وضعیت تأهل دانشجویان بود که نتایج بیانگر معنادار بودن رابطه است؛ بدین معنا که مجرد یا متأهل بودن دانشجویان بر نوع نگرششان به مدرک تحصیلی تأثیر دارد. همان‌طور که رنجبر حاجی‌آبادی (۱۳۹۳) نشان داده است، وضعیت تأهل بر انگیزه پیشرفت دو گروه دانشجویان پزشکی و پیراپزشکی تأثیرگذار بوده است. نتیجه پژوهش حاضر نیز بیانگر تأثیر وضعیت تأهل بر نگرش دانشجویان غیرپزشکی است. به‌طور کلی، در زندگی روزمره نیز، شاهد تفاوت‌های نگرشی زیادی بین افراد مجرد و متأهل هستیم. همان‌طور که بورديو اشاره می‌کند که روابط و تعاملات افراد بر رفتار و دیدگاه آن‌ها تأثیر دارد، تعاملات و روابط افراد مجرد و متأهل نیز با هم متفاوت است. بنابراین، رسیدن به این نتیجه دور از واقعیت نمی‌تواند باشد که نگرش فرد مجرد به یافتن شغل با درآمد مناسب با فرد متأهل فرق دارد. همین‌طور در مورد ارتقای فردی، دانشجویی که ازدواج کرده است نگرش متفاوتی به کسب اعتمادبه‌نفس، رضایت از خود، استقلال، تمایز و تشابه با سایرین دارد. این مورد در رابطه با ارتقای اجتماعی و خانوادگی نیز صدق می‌کند. پرواضح است که فرد متأهل تجربه ازدواج را داشته و بنابراین نگرش متفاوتی با فردی که هنوز ازدواج نکرده در مورد تأثیر مدرک بر روابط خانوادگی دارد.



طبق نتایج پژوهش حبیبی کلیسر (۱۳۹۳)، کیفیت کلاس درس و دانشگاه با عملکرد دانشجویان رابطه معناداری دارد. در این پژوهش نیز نشان داده شد که رابطه معناداری بین نوع دانشگاه و نگرش دانشجویان به تأثیری که مدرک تحصیلی کسب شده می‌تواند بر ابعاد مختلف زندگی‌شان بگذارد وجود دارد. بسته به این‌که فرد در چه دانشگاهی مشغول به تحصیل باشد، نگرش متفاوتی به مدرک دریافتی‌اش دارد و به تبع آن دیدگاه متفاوتی نسبت به عملکرد مدرکش بر ارتقای اقتصادی، که شامل کسب درآمد بهتر و به دست آوردن شغل مناسب است، دارد. این موضوع در مورد سایر متغیرهای اجتماعی، فردی و خانوادگی نیز صدق می‌کند. طبق نظر و بلن، افراد در پی کسب موقعیت‌هایی هستند تا با تمایز خود از برخی افراد و تشابه خود با برخی افراد دیگر، موجبات ارتقای خود را فراهم آورند. البته، در این پژوهش صحبت از سطح کیفی دانشگاه‌ها نیست، بلکه صرفاً بیان شد که نگرش دانشجویان دانشگاه‌های مختلف متفاوت است.

نتایج پژوهش فانگ^۱ و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که بهبود کیفیت محیط آموزشی خوش‌بینی افراد را افزایش می‌دهد و سازگاری شغلی و انگیزه افراد را بالا می‌برد. در این پژوهش نیز نشان داده شد که دانشگاه بر نگرش افراد به تأثیر مدرک تحصیلی بر انگیزه، اعتماد به نفس، تمایز و تشابه مؤثر است، که تأییدی است بر پژوهش‌های پیشین.

نتایج پژوهش حاضر همین‌طور با نتایج پژوهش تاج‌روشن (۱۳۹۴) همسو است. وی نشان داده است که بین رشته تحصیلی و مدرک‌گرایی در یک رشته تحصیلی خاص برای کسب درآمد بهتر رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهش حاضر نیز نشان داده شد که رشته تحصیلی بر نگرش افراد به ارتقای اقتصادی، که شامل درآمد و شغل است، تأثیر دارد. همچنین، رشته تحصیلی با ارتقای خانوادگی رابطه معناداری دارد؛ یعنی بسته به این‌که فرد در چه رشته‌ای تحصیل کرده باشد، نگرش متفاوتی به تأثیر مدرک تحصیلی بر ازدواج مناسب، روابط خانوادگی بهتر و یافتن موقعیت مناسب‌تر در خانواده خود و همسر دارد. در نظریه خودکارآمدی، عنوان شد که افراد، با دستیابی به منابعی که منجر به بروز توانایی‌هایشان می‌شود، اعتماد به نفس خود را نزد خانواده و اطرافیان حفظ می‌کنند. یکی از این منابع می‌تواند مدرک دانشگاهی باشد. افراد با تلاش برای کسب مدرک دانشگاهی با

1. Fang



رشته‌ای خاص سعی می‌کنند اعتبار و اعتماد به نفس خود را بالا ببرند و به نوعی صورت اجتماعی مطلوب خود را به دست آورند.

با توجه به مقایسه بخش توصیفی و تحلیلی پژوهش حاضر، می‌توان بیان کرد که دانشگاه محل تحصیل عامل مهمی در نوع نگرش افراد به مدرک تحصیلی دریافتی‌شان است. به طور مثال، نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر شغل و درآمدشان متوسط رو به بالا است. یعنی درصد زیادی از دانشجویان نمونه حاضر اعتقاد داشتند که با کمک مدرک تحصیلی می‌توانند شغل مناسب یا درآمد خوبی کسب کنند. همان‌طور که در بخش رابطه سنجی نشان داده شد، بین دانشگاه محل تحصیل و نگرش افراد رابطه معناداری وجود دارد. وجود رابطه بین رشته تحصیلی و نگرش دانشجویان به متغیر اقتصادی و اعتقاد اکثر دانشجویان به تأثیر زیاد مدرک بر به دست آوردن شغل و درآمد مناسب می‌تواند نشان دهد که در برنامه‌ریزی‌های تحصیلی، به رشته‌های تحصیلی اهمیت بیشتری داده شود. اما از طرفی، نبود رابطه بین رشته تحصیلی با متغیرهای اجتماعی و فردی نشان می‌دهد که نوع رشته تحصیلی به اعتقاد دانشجویان بر طبقه اجتماعی، روابط اجتماعی و فردی، شناخت اجتماعی و فردی‌شان تأثیری ندارد. در واقع، عوامل دیگری این متغیرها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اما در مورد ارتقای خانوادگی، با توجه به این که اکثریت هم‌ادغان داشتند که مدرک تحصیلی دریافتی بر ارتقای خانوادگی مؤثر است، متغیری که می‌تواند با معناداری رابطه‌اش بر این متغیر اثر بگذارد رشته تحصیلی است؛ به این معنا که نوع رشته تحصیلی با جایگاه فرد در خانواده، رضایتمندی والدین، شأن و منزلت در خانواده همسر و دیگر شاخص‌های این متغیر رابطه داشته و آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. شاید همان تفکر قدیم ایرانی مبنی بر این که برخی رشته‌های تحصیلی پاپرستی‌تر و بهتر هستند باعث رابطه بین نوع رشته تحصیلی و متغیر خانوادگی شود. همان‌طور که حسین‌زاده فرمی (۱۴۰۱) نیز بیان کرده است، برای اجتماعات دانشجویی در ایران و جهان، کارکردهای متعددی را می‌توان متصور شد: کارکرد آموزشی، کارکرد اجتماعی، کارکرد علمی، کارکرد فرهنگی، کارکرد روانی و کارکرد امیدبخشی؛ به این معنا که دانشگاه یک ساختار پویا و مؤثر در جامعه است.

با توجه به اهمیت نیروی انسانی در پیشرفت و توسعه جامعه، لازم است برای تربیت و هدایت آن‌ها برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تر صورت پذیرد. یکی از عوامل مهم توسعه توجه به آموزش عالی است. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان دریافت کیفیت دانشگاه در



نوع نگرش دانشجویان به اخذ مدرک مؤثر است؛ از این رو، می توان برای ارتقای دانشگاه های کشور کوشید و برنامه ریزی های مدونی را در پیش گرفت. همان طور که فلاحتی (۱۳۹۲) بیان کرده است، رضایت از کیفیت زندگی دانشگاهی تأثیر معناداری در رضایت از کیفیت زندگی کلی دانشجویان دارد. مقایسه دانشگاه ها نشان می دهد که رضایت دانشجویان دانشگاه های تهران در دو بُعد آموزشی و رضایت از تسهیلات و امکانات از دانشجویان دانشگاه کردستان بیشتر است. نتایج مطالعه بیانگر این است که نظام آموزش عالی باید توجه بیشتری به وضعیت دانشگاه های شهرستان ها داشته باشد. کمبود امکانات و تسهیلات منجر به کاهش کیفیت آموزش، کیفیت زندگی اجتماعی و در نتیجه کاهش کیفیت زندگی دانشگاهی دانشجویان می شود. باید سعی شود که با راهکارهای کاربردی، به تفکر جامعه نسبت به برخی رشته های خاص جهت داد و به طور عملی نشان داد که نگرش نسبت به موفقیت صرفاً برای دانشجویان یک رشته خاص نیست و هر کس بسته به توانایی ها و مهارت هایش می تواند خود را در جایگاه موفقیت تصور کند.

به طور خلاصه، یافته ها نشان می دهند که ادراک دانشجویان از مدرک تحصیلی فراجنسیتی شده است، اما دانشجویان متأهل بیش از دانشجویان مجرد مدرک را در ارتقای ابعاد اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و فردی خود مؤثر می دانند. همچنین، رابطه معناداری بین دانشگاه محل تحصیل و نگرش دانشجویان به ارتقای ابعاد مختلف زندگی با دریافت مدرک تحصیلی وجود دارد؛ بدین ترتیب که بین نگرش دانشجویان دانشگاه های مختلف و اعتقاد به این که مدرک تحصیلی می تواند در یافتن شغل با درآمد مناسب به آن ها کمک کند تفاوت وجود دارد. همچنین، تأثیر مدرک بر توانمندی اجتماعی، جامعه پذیری و ارتقای طبقه اجتماعی در انواع دانشگاه ها به میزان متفاوتی ارزیابی شده است. میان رشته تحصیلی و ارتقای ابعاد اقتصادی و خانوادگی با دریافت مدرک تحصیلی نیز رابطه هست. نگرش دانشجویان رشته های علوم انسانی نسبت به سایر رشته ها به این که مدرک تحصیلی می تواند باعث ارتقای ابعاد زندگی آن ها شود متفاوت ارزیابی شده است. دانشجویان عقیده دارند که اعتماد به نفس، رضایت از خود، استقلال، ازدواج بهتر، دستیابی به موقعیت بهتر در خانواده خود و همسر و رضایتمندی والدین از جمله متغیرهایی هستند که با کسب مدرک تحصیلی می توانند به آن ها دست یابند.



بنابر نتایج پژوهش‌های انجام شده، وضعیت تأهل و نوع دانشگاه بر نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی و تأثیری که این مدرک می‌تواند بر ابعاد مختلف زندگی‌شان بگذارد مؤثر است. دانشجویان مجرد و متأهل نگرش‌های متفاوتی به مدرک تحصیلی و ارتقای اقتصادی، فردی، اجتماعی و خانوادگی پس از دریافت مدرک دارند. همچنین، کیفیت کلاس درس و دانشگاه نیز رابطه‌ای معنادار با نگرش دانشجویان به تأثیر مدرک تحصیلی بر ابعاد مختلف زندگی‌شان دارد. به علاوه، بهبود کیفیت محیط آموزشی نیز منجر به افزایش خوش‌بینی، سازگاری شغلی و انگیزه افراد می‌شود. در نهایت، رشته تحصیلی نیز بر نگرش دانشجویان به مدرک تحصیلی و تأثیر آن بر ابعاد اقتصادی و خانوادگی مؤثر است.

با توجه به این موارد و همچنین نتایج پژوهش پایا و حسین‌آبادی (۱۴۰۱)، آینده دانشگاه بیش از هر چیز تحت تأثیر سه‌گانه چرخش‌های فرهنگی، تحول در نظام دانش و توسعه شتابان در فضای ارتباطی و اطلاعاتی قرار خواهد گرفت. در این چارچوب، جهتگیری کلان دانشگاه از انتقال دانش به تواناسازی دانشجویان و کمک به پویایی ذهن و ادراک دانشجویان درباره حال و آینده و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه آن‌ها برای گام نهادن در جهان پیچیده پیش رو تغییر می‌یابد.

با توجه به این موارد، پیشنهاد می‌شود که دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به کیفیت کلاس‌های درس و محیط آموزشی توجه ویژه‌ای داشته باشند. همچنین، برنامه‌های آموزشی و رشته‌های تحصیلی باید با توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان طراحی شوند. علاوه بر این، برای افزایش سازگاری شغلی و انگیزه دانشجویان، ایجاد محیط آموزشی مناسب و بهبود کیفیت آموزش الزامی است. در نهایت، افزایش آگاهی دانشجویان در مورد تأثیر مدرک تحصیلی بر زندگی‌شان و تأکید بر اهمیت رشته تحصیلی نیز می‌تواند مفید باشد.

۸. سپاسگزاری

این پژوهش بخشی از پژوهش‌های مشترک بین‌المللی است که توسط افسانه توسلی (مجرى) و کیکو ساکورایی (همکار) انجام شده و تحت حمایت مالی سازمان مطالعات منطقه اسلامی دانشگاه واسدا (ژاپن) بوده است.

۹. مشارکت نویسندگان

نویسندگان در کلیه مراحل پژوهش مشارکت داشته‌اند.

۱۰. تعارض منافع

کلیه نویسندگان متعهد می‌شوند که در نگارش و اجرای پژوهش، تمامی ملاحظات و استانداردهای اخلاقی را رعایت کرده‌اند و تعارض منافی وجود ندارد.



منابع

آراسته، حمیدرضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ و شریفی حسین‌آبادی، مهین (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر در تصمیم‌گیری دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان برای ادامه تحصیل در دانشگاه. آموزش عالی ایران، (۴)، ۲۴-۲.

افراسیابی، حسین؛ و خویباری، فهیمه (۱۳۹۴). هویت دانشجویی و عوامل مرتبط با آن در میان دانشجویان دانشگاه‌های یزد. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۴)، ۱۹-۱.

بابایی‌فرد، اسداله؛ و حیدریان، امین (۱۳۹۴). بررسی برخی عوامل اجتماعی مؤثر بر خشونت خانوادگی. زن و جامعه (جامعه‌شناسی زنان)، (۲۰)، ۵۲-۳۵.

پایا، علی؛ و ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۴۰۱). دانشگاه و انتظارات از آن طی چند دهه آینده: تحول در مسئولیت‌ها و کارکردها. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، (۳)، ۴۸-۹.

تاج‌روشن، ندا؛ و ظروفی، مجید (۱۳۹۴). بررسی رابطه عوامل اجتماعی و فرهنگی با معیارهای انتخاب رشته تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. مطالعات جامعه‌شناسی، (۲۷)، ۷-۸۱.

حسن‌زاده بارانی کرد، سودابه؛ و صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۵). ارتقای کیفیت آموزش منابع انسانی آموزش عالی با تأکید بر تولید و ساخت سرمایه اجتماعی. آموزش و توسعه منابع انسانی، (۳)، ۱۰-۱.

حسین‌زاده فرمی، مهدی (۱۴۰۱). مطالعه‌ی کارکردهای اجتماعات دانشجویی در توانمندسازی فرهنگی دانشجویان. مطالعات دانشگاه، (۱)، ۱۸۳-۲۰۵.

حبیبی کلپیر، رامین (۱۳۹۳). رابطه ادراک از کیفیت ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

خوشنویسان، فاطمه و همکاران (۱۳۹۸). ارزش آموزش عالی تحلیلی بر تمایل به تحصیل در نظام دانشگاهی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۲)، ۶۱-۴۳.

رنجبرحاجی‌آبادی، نگار و همکاران (۱۳۹۴). مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجرد و متأهل دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ارومیه، سال ۱۳۹۴. همایش ملی بهداشت و سلامت جوانان.

رستگار خالد، امیر (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مطالعات راهبردی زنان، (۵۰)، ۱۳-۸۱.

ریترز، جورج (۱۳۹۳). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر (مترجم: محسن ثلاثی؛ چاپ ششم). تهران: علمی.

سیدمن، استیون (۱۳۹۴). کشاکش آرا. مترجم: جلیلی هادی. تهران: نی.

عباس‌نژاد، طیبه؛ بحری، شیماء؛ و بانسی، عبدالله (۱۳۹۸). شناسایی مزیت‌ها و چالش‌های ادامه تحصیل و بررسی تأثیر آن بر موفقیت شغلی ادراک‌شده و عملکرد شغلی. مدیریت منابع انسانی پایدار، (۱)، ۵۱-۳۲.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۳۶

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴

فاضلی، زینب و همکاران (۱۳۹۱). اخلاق حرفه‌ای و نقش آن در حرفه پزشکی. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۰(۴)، ۱۷-۱۰.

فلاحی، لیلا (۱۳۹۲). بررسی کیفیت زندگی دانشجویان دانشگاهی دانشجویان؛ مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های تهران و کردستان. تحقیقات فرهنگی ایران، ۶(۳)، ۱۷۲-۱۵۱.

قادری، رضا و همکاران (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر بر نگرش دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند نسبت به رشته پزشکی در سال ۱۳۸۱. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۳(۲)، ۴۶-۴۱.

منشی، فائزه؛ ظهروند، راضیه؛ و ماشینی، فریده (۱۳۸۹). نقش ترکیب جنسیتی دانش‌آموزان در شاخه‌های نظری و مهارتی بر نرخ ورود دختران و پسران به دانشگاه‌ها. زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۸(۲)، ۵۳-۳۱.

محمدی، نرگس و همکاران (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب رشته تحصیلی در مقطع کارشناسی ارشد رشته پرستاری. آموزش پرستاری، ۸(۴): ۸-۱.

Adams, Jr., & Richard, H. (2003). *International Migration, Remittances and the Brain Drain: A Study of 24 Labor Exporting Countries*, World Bank, Development Research Group, Working Paper Series, June.

Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., & Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279

Albarracín, D. & Johnson, B. T. (2018). *Handbook of Attitudes: Basic Principles* (2nd ed.). New York: Routledge.

Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299-327.

Benson, G., Finegold, D. & Mohrman, S. (2004). You paid for the skills, now keep them: Tuition reimbursement and voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 47, 315-331.

Duarte, P.O., Alves, H.B and Raposo, M.B. (2010). Understanding university image: a structural equation model approach. *International Review on Public and Non-Profit Marketing*, 7, 21-36.

Fang, W. et al. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 68, 33-39.

Gutman, J., & Miaoulis, G. (2003). Communicating a quality position in service delivery: An application in higher education. *Journal of Managing Service Quality*, (2)13, 105-111.



- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics Anxiety as a Function of Multidimensional Self-Regulation and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240-249.
- Lai, C.S. (2014). College freshmen's self-efficacy, effort regulation, perceived stress and their adaptation to college. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 107-117.
- Loots, S., & Walker, M. (2016). A capabilities-based gender equality policy for higher education: Conceptual and methodological considerations. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), 260-277.
- Lubker, J. R & Etzel, E. F, (2008). College Adjustment Experiences of First-Year Students: Disengaged Athletes, Nonathletes, and Current Varsity Athletes. *NASPA Journal*, 44(3), 457-480.
- Maio, G. R., Haddock, G., & Verplanken, B. (2018). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change* (3rd ed.). London: Sage
- Marginson, S. (2016). Higher education and inequality in AngloAmerican societies. In *Student equity in Australian higher education* (pp. 165-182). Springer.
- Rozance, CP (1991). Cheating in medical schools: implications for students and patients. *JAMA*, 266(17), 2453-6.
- Sabzali, M., Darvishi, M., & Moosavand, M. (2024). Metaverse in Iran. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(1), 121-144. doi:10.22059/jcss.2024.95894
- Sarfi, M., Sarfi, T., Aris, S., Zohouri, M., & Aeni, B. (2023). Religion and Migration: An Iranian Survey. *Migration Letters*, 20(S4), 470-480. doi: 10.59670/ml.v20iS4.3871
- Sierles, F. & Hendrickx I. (1980). Cheating in medical school. *Academic Medicine*, 55(2), 124-5.
- Sim, H. S., & Moon, W. H. (2015). Relationships between Self-Efficacy, Stress, Depression and Adjustment of College Students. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(35).1-4.
- Sperry, L. (2015). *Mental Health and Mental Disorders: An Encyclopedia of Conditions, Treatments, and Well-Being* [3 volumes]: An Encyclopedia of Conditions, Treatments, and Well-Being. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, p. 47.
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: the mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research*, 83, 120-129.
- Taylor, J. L. (2015). Person-environment interaction: *Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*. A dissertation submitted for doctor of education, Washington State University.
- Yau, H. K., Sun, H., & Cheng, A. L. F. (2012). Adjusting to university: the Hong Kong experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 15-27.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

مطالعه کیفی نقش و جایگاه آموزش عالی در مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی

نسیم السادات محبوبی شریعت پناهی^{۱*}، جواد مداحی^۲، حسین حیدری^۳، سعید کبیری^۴

^۱ دانش‌آموخته مطالعات زنان، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

^۲ دانش‌آموخته دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۳ استادیار جامعه‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، جهاددانشگاهی، تهران، ایران

^۴ استادیار جامعه‌شناسی، گروه مطالعات اجتماعی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی، تهران، ایران

چکیده

مشارکت زنان در زندگی نهادی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی یکی از شاخص‌های سنجش میزان توسعه‌یافتگی جوامع است. ولی حضور حضور زنان در اجتماع و نهادهای مدنی، همواره به دلیل فرهنگ سنتی و نقش پررنگ مردان و مقاومت آن‌ها در برابر واگذاری قدرت خود به زنان، با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. در این بین، تحصیلات و حضور پررنگ زنان در آموزش عالی توانسته است بخشی از این موانع را خنثی کند. هدف این پژوهش کشف روش پژوهش کیفی بوده است و در آن تلاش شده است با مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته براساس نظریه زمینه‌ای، نقش و جایگاه آموزش عالی در مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی و فرصت‌ها و چالش‌های حضور زنان تحصیل کرده در نهادهای مدنی و اجتماعی تبیین شود. جامعه مورد مطالعه زنان دارای تحصیلات عالی و شاغل شهر تهران است و نوزده نفر با روش نمونه‌گیری نظری انتخاب و با آن‌ها مصاحبه شده است. براساس نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، هشت مقوله اصلی و یک مقوله هسته از خلال نظام کدگذاری داده‌ها استخراج شد: بازنمایی اشاعه‌یافته از مسئولیت اجتماعی، کنشگری اخلاقی، گسترش وجدان جمعی و توانمندسازی فردی، محدودیت‌های مالی و شغلی تعمیم‌یافته نهادهای مدنی، ارتقای زیست اجتماعی چندوجهی، چالش‌های اجتماعی-اقتصادی نهادهای مدنی برای زنان، جامعه‌پذیری محدودیت‌ساز و آموزش‌های غیر مهارتی، چالش‌های ساختاری-سیاستی نهادهای مدنی، تغییر نموده‌های جنسیتی و طرد کلیشه‌های زنانگی و ارتقای خودکارآمدی و مشارکت. همچنین، «عاملیت زنانه محور و کنشگری همدلانه» به عنوان مقوله هسته انتخاب شد. زمینه‌های فرهنگی و تاریخی، در کنار موانع ساختاری و نهادی، از عوامل مشارکت زنان در نهادهای مدنی هستند. در مقابل، ارتقای تحصیلات دانشگاهی زنان، عاملیت زنانه و گسترش زمینه‌های اخلاقی-اجتماعی، شور و اشتیاق زنانه برای فعالیت با چشمداشت مالی پایین، نیاز سازمان‌های مدنی به فعالیت‌های داوطلبانه و کنشگری زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، از پیشران‌های مهم جامعه زنان برای حضور در نهادهای مدنی است. نتایج نشان داد که اگرچه چالش‌ها و موانع زیادی برای مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی وجود دارد، اما زنان با احیای وجدان جمعی و ترمیم مسئولیت اجتماعی، عاملیت و کنشگری اجتماعی خود، بر موانع چیره می‌شوند و مسیر توانمندسازی را دنبال می‌کنند.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۳

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

واژگان کلیدی:

آموزش عالی
نهادهای مدنی
نهادهای اجتماعی
نقش جایگاه زنان
مشارکت زنان

* نویسنده مسئول

✉ nassimasharyat@gmail.com

☎ +۹۸ ۲۱-۸۸۶۹۳۳۴۸

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

محبوبی شریعت پناهی، نسیم السادات؛ مداحی، جواد؛ حیدری، حسین؛ و کبیری، سعید (۱۴۰۲). مطالعه کیفی نقش و جایگاه آموزش عالی در مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۴۱(۴)، ۶۸-۳۹.

doi: 10.22035/jous.2024.5090.1055

URL:

https://www.jous.ir/article_472.html

کی‌رایت:

© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله

براساس قوانین کپی‌رایت کامانز CC BY 4.0

آزاد است.

۱. مقدمه و بیان مسئله

اگرچه به نظر می‌رسد کمتر از پنجاه سال است که رویکردها و نگرش‌های اجتماعی، آموزشی، اقتصادی و فرهنگی به نقش زنان به‌مثابه موضوعی جهانی تغییر کرده، روندی از پذیرش و اقبال عمومی به وجود آمده است که توانمندسازی زنان، ارتقای آموزشی آن‌ها در سطوح عالی، حرکت به سمت اقتصاد هوشمند، برابری جنسیتی و مشارکت زنان در نهادهای مختلف دولتی و غیردولتی، سپهری از رشد و توسعه انسانی را به ارمغان می‌آورد (گونزالس مالابت^۱، ۲۰۲۳؛ هیبز^۲، ۲۰۲۲؛ لرج و همکاران^۳، ۲۰۲۲؛ واکر و کاکارانی^۴، ۲۰۲۱؛ هاسومانانا^۵، ۲۰۱۹؛ برنا و همکاران، ۱۴۰۱، شایسته‌معین و حبیب‌الهی ملازم، ۱۴۰۱). در دنیای امروز، یکی از شاخص‌های مهم در سنجش اندازه توسعه‌یافتگی جوامع، چندوچون مشارکت زنان در زندگی اقتصادی اجتماعی و سیاسی آن‌ها است. زنان، به‌عنوان نیمی از نیروی انسانی، یکی از مهم‌ترین منابع توسعه هستند. زنان، علی‌رغم محدودیت‌های اجتماعی و فرهنگی، از نقش‌های سنتی خود فاصله گرفته و تمایل بیشتری به مشارکت اجتماعی و سیاسی از خود نشان داده‌اند. تجربه توسعه در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که بدون مشارکت فعال زنان و لحاظ کردن دیدگاه آن‌ها در سطوح مختلف تصمیم‌گیری، توسعه پایدار محقق نمی‌شود. اگرچه شاخص‌های مربوط به مشارکت زنان در سال‌های اخیر رشد کرده است، شواهد و قرائن نشان می‌دهند که متناسب با ارتقای سطح تحصیلات زنان، ادغام اجتماعی و مشارکت آن‌ها در عرصه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، مدنی و مدیریتی رشد چندانی نداشته است (قادرزاده و رضازاده، ۱۳۹۸، ۶۴). زنان از نیروهای مهم تغییر در جهان معاصرند؛ به طوری که موفقیت و شکستشان بسیاری از ابعاد زندگی خود، خانواده و جوامع معاصر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در دهه‌های اخیر در ایران، با وجود تغییر نقش‌های سنتی و افزایش تقاضای زنان برای تحصیلات عالی، که می‌تواند مقدمه‌ای برای ارتقا و موفقیت‌های بعدی محسوب شود، سایر پیشرفت‌های زنان با موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها تناسب نداشته است (برنا و همکاران، ۱۴۰۱؛ ملک‌آرا، ۱۳۹۹).



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۴۰

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴

1. González-Malabet
2. Hibbs
3. Lerch
4. Walker & Kulkarni
5. Hasunuma

۳۳)؛ به طوری که به لحاظ کیفی و به ویژه در زمینه شغلی و موقعیت‌های اجتماعی، به عنوان یکی از مظاهر مهم موفقیت در جهان، فعالیت‌های زنان بیشتر به دو حوزه آموزش و بهداشت محدود بوده و بخش‌های دیگر نه تنها رشد درخور ملاحظه‌ای نداشته، بلکه در برخی دوره‌ها نیز کاهش یافته‌اند (صفاکیش و فلاح محسن‌خانی، ۱۳۹۵؛ مهتابی، ۱۴۰۰). طی چهل سال گذشته، میزان اشتغال زنان همواره بین ۱۴ تا ۱۸ درصد در نوسان بوده است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۷، ۱۵۱). در مشاغل مدیریتی در رده‌های مختلف و موقعیت‌های اجتماعی نسبتاً بالا نیز، میزان موفقیت‌های زنان در سازمان‌ها و ادارات دولتی و غیردولتی افزایش پیدا کرده است (برنا و همکاران، ۱۴۰۱؛ مهرآرا و همکاران، ۱۳۹۷؛ الهیاری و همکاران، ۱۳۹۷؛ نظری و لطیفی، ۱۳۹۷؛ کریمی و لطیفی، ۱۳۹۸؛ تابع بردار و همکاران، ۱۳۹۴؛ امینی زارع و الله‌خانی، ۱۴۰۰).

یکی از عرصه‌های قدرت و مشارکت زنان عرصه اجتماعی و مدنی است که پیوند وثیقی با دیگر شاخص‌های توسعه اجتماعی دارد. مشارکت مدنی ناظر بر همکاری با نهادهای مدنی غیروابسته به دولت و یا عضویت در این‌گونه نهادها است؛ تشکل‌هایی که با مشارکت داوطلبانه شهروندان بدون دخالت دولت و به‌طور غیرانتفاعی و عام‌المنفعه ایجاد می‌شوند و فعالیت آن‌ها معطوف به موضوعات علمی، فرهنگی، اجتماعی، ورزشی، هنری، نیکوکاری و امور خیریه، امور بشردوستانه، توان‌بخشی، محیط‌زیست، عمران و آبادانی و نظایر آن است. در دوره‌هایی که سیطره خُرده‌نظام سیاسی بر سایر خُرده‌نظام‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تعدیل شده، زمینه برای رشد نهادهای مدنی و، به تبع آن، مشارکت اجتماعی و مدنی مردان و زنان مهیا شده است. برای نمونه، «به‌لحاظ کمی، طی سال‌های ۱۳۷۹-۱۳۷۶، تشکل‌های غیردولتی زنان از ۶۷ تشکل به ۴۸۰ تشکل افزایش یافته است» (صادقی، ۱۳۹۵، ۲۷). بنابه آمار معاونت امور زنان و خانواده ریاست‌جمهوری (۱۳۹۶)، تعداد سازمان‌های مردم‌نهاد زنان و خانواده از ۱۶۷۷ به ۲۶۷۰ طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۲ رسیده است که گستره فعالیت آن‌ها فرهنگی، اجتماعی، صنفی، اقتصادی و خیریه‌ای است. نرخ مشارکت اقتصادی زنان در سال ۱۳۹۳ برابر با ۱۰/۹ درصد پایین‌تر از میانگین کشوری (۱۲/۴ درصد) و ۶/۵ درصد پایین‌تر از میانگین مشارکت اقتصادی مردان (۶۷/۹ درصد) بوده است. نرخ مشارکت اقتصادی زنان در سال ۱۳۹۵ به ۱۳/۳ درصد رسیده است. نرخ بیکاری جمعیت ده ساله و بیشتر زنان طی سال‌های



۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ برابر با ۲۵/۸ درصد، تعداد قضاات زن در سال ۱۳۹۵ برابر با ۲ نفر به‌عنوان دادیار، تعداد دهیاران زن در دوره سوم و چهارم فعالیت شوراهای اسلامی شهر و روستا ۱۳ و ۵۷ نفر، تعداد زنان منتخب شورای اسلامی شهر و روستا طی دوره‌های اول، دوم، سوم و چهارم به‌ترتیب ۲۴، ۲۱، ۱۸ و ۵۴ نفر بوده است (قادرزاده، ۱۳۹۸، ۶۶). فراتحلیل چهار دهه پژوهش در حوزه مشارکت زنان نشانگر آن است که «مشارکت زنان در بدنه نخبگانی و دانشگاهی بعد از انقلاب تا کنون از روند مشخصی که ذیل آن بتوان به ارائه مدلی نظام‌مند از کم و کیف مشارکت زنان در حوزه‌های سیاسی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دست یافت برخوردار نبوده و به‌صورتی مشهود تحت تأثیر فضاها و گفتمانی دولت‌های حاکم بوده است و نگاه محدود نسبت به مشارکت زنان منجر به غفلت در شکل‌گیری نگاه جامع و همه‌جانبه به این حوزه شده است» (صادقی فسایی و خادمی، ۱۳۹۵). اما با وجود تحولات قابل توجه در این حوزه، چالش‌ها و مسائل حوزه زنان با تحصیلات و مدارج علمی بالا و آکاوای نشده و پژوهشی که از طریق شنیدن صدای زنان با تحصیلات عالی و روایت‌های آن‌ها بخواهد به موانع، چالش‌ها و فرصت‌های تجربه‌شده زنان در مسیر مشارکت در نهادهای مدنی بپردازد انجام نشده است. لذا برای درک عمیق‌تر وضعیت موجود، تحلیلی جامعه‌شناختی با رویکردی کیفی که بتواند موانع و چالش‌های پیش‌روی زنان و همچنین امکانات و فرصت‌های در دسترس آن‌ها را بررسی کند ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش قصد داریم با استفاده از چهارچوبی تفسیری-انتقادی، به تحلیل موانع و چالش‌های پیش‌روی زنان و امکانات تجربه‌شده آنان در بستر زندگی روزانه بپردازیم. مشخصاً هدف تحقیق حاضر از یک سو درک داستان‌های زنانی است که موانع، چالش‌ها و نابرابری‌هایی را در مسیر مشارکت در نهادهای مدنی تجربه می‌کنند، و از سوی دیگر تبیین گفته‌های زنان درباره تسهیل‌کننده‌ها و امکانات پیش‌روی آن‌ها در نیل به «نقش‌آفرینی و مشارکت در نهادهای مدنی» است.

۲. پیشینه تحقیق

مشارکت مدنی به‌عنوان فعالیت در همکاری با افراد یا سازمان‌های دیگر برای دستیابی به یک هدف مشترک و تأثیرگذاری بر جامعه تعریف شده است (هییز، ۲۰۲۲؛ بارت و برونتون اسمیت، ۲۰۱۴).

هابرماس وجود نهادهای مدنی و حوزه عمومی را به عنوان آن بخش از حیات اجتماعی می داند که ضمن استقلال خود نسبت به بخش های رسمی و غیررسمی، زمینه را برای گفت و گوی آزاد و خردمندانه و به دور از سلطه و کنش ارتباطی رهایی بخش فراهم می سازد. او بر ویژگی های شخصیتی افراد و توانایی آن ها برای خودیابی و قطع وابستگی از بخش های رسمی و غیررسمی نیز تأکید می کند. وی بهره گیری از حوزه عمومی برای تعاملات فرهنگی و اجتماعی و به ویژه گفت و گوی آزاد و خردمندانه را در شکل گیری ساختارها و ارزش های عام و تحقق عقلانیت ارتباطی و توسعه و تکامل اجتماعی ضروری می داند (قادرزاده و رضازاده، ۱۳۹۸، ۶۹).

پاتنام با مفهوم سازی نهادهای مدنی در قالب شبکه های افقی (مساوات طلب) و سرمایه اجتماعی پیونددهنده تعمیم یافته، روابط اجتماعی افراد و تعاملات آن ها با یکدیگر را بنیادی ترین جزء سرمایه اجتماعی معرفی می کند و شبکه ها را به عنوان خاستگاه هنجارهای اعتماد و همیاری مطرح می سازد. به باور پاتنام، مشارکت در نهادهای مدنی بر مشارکت فعال در موضوعات عمومی، علاقه مندی به مسائل عمومی، آمادگی درگیر شدن در مباحث و فعالیت های عمومی و همکاری و عضویت در نهادهای مدنی دلالت دارد (پاتنام، ۱۳۸۴، ۲۹۶). از نظر پاتنام، اشکال مشارکت مدنی داوطلبانه را می توان در قالب مشارکت غیررسمی و نهادی انجمنی که دربرگیرنده عضویت در سازمان ها، انجمن ها و کلوب ها و باشگاه ها با فعالیت های برنامه ریزی شده در یک زمان و مکان مشخص است مورد مطالعه قرار داد (پاتنام، ۲۰۰۰، ۲۷).

گیدنز با طرح نظریه ساختارمندی، وابستگی متقابل ساختار و کنش انسانی را مورد تأکید قرار داده است (گیدنز، ۱۳۸۸، ۸۱). اساس نظریه گیدنز نه تجربه کنشگر فردی همچون کنش متقابل (نمادین) و نه وجود هر نوع جامعیت اجتماعی همچون نظریه کارکردگرایی ساختاری، بلکه اعمال اجتماعی است که در راستای زمان و مکان سامان می گیرند. به اعتقاد وی، کنش ها اعمال را موجب می شوند و از طریق این اعمال، آگاهی ها و ساختارها به وجود می آیند و جریان دیالکتیکی از ایجاد عمل ساخت و آگاهی ها در بستر تاریخی و فرایندی پویا و به شکل بازتابی جریان می پذیرد. به زعم گیدنز، گرایش نهادهای مدنی با تغییر شکل زندگی روزمره همراه بوده و پیامدهای ژرفی برای فعالیت های شخصی در بر داشته است. بازانديشي



هویت شخصی و اجتماعی افراد براساس روایت خاصی از خود باطنی آنها است که برحسب بازتاب‌های متغیر نهادهای اجتماعی مدرن، مورد تجدیدنظرهای مداوم قرار می‌گیرد. زنان نیز امکان بازاندیشی در هویت اجتماعی خود و نقش زن در اجتماع و هویت فردی خود را یافته‌اند و از خلال مشارکت در انجمن‌های مدنی، به تلاش برای توانمندسازی خود در این زمینه دست یازیده‌اند (قادرزاده و رضازاده، ۱۳۹۸، ۷۱).

موفقیت یک «پدیده اجتماعی» (رینالدز و همکاران^۱، ۲۰۱۸، ۶) و با «ساختاری پیچیده»^۲ (هلیم و همکاران^۳، ۲۰۲۰، ۸) است که شامل ابعاد شخصی و شغلی و همچنین ذهنی و عینی است (کوئکموور^۴ و همکاران، ۲۰۲۰، ۳۴۸). در معنای خاص و به‌طور سنتی، به‌ویژه در جوامع غربی، موفقیت به‌منزله دستاوردهای مالی، مانند ثروت و موقعیت که معمولاً با جامعه‌پذیری مردانه و نقش نان‌آوری آنها مرتبط است، تعریف می‌شود (کرکوود^۵، ۲۰۱۶، ۵۹۴). در چنین تقسیم‌بندی قاطعانه‌ای میان وظایف زن و مرد، که ریشه‌های آن به انقلاب صنعتی برمی‌گردد (دایک و مورفی^۶، ۲۰۰۶، ۳۵۷)، دستاوردهای زنان نیز در حوزه خصوصی در قالب خانه‌داری و تربیت فرزند سنجیده می‌شود (هلیم و همکاران، ۲۰۲۰، ۲). در اواسط قرن بیستم، همگام با طرح مباحث توسعه و ضرورت مشارکت اجتماعی - اقتصادی زنان، آنها پا به عرصه اجتماع گذاشتند؛ اما نه تنها جامعه از چنین تغییراتی استقبال نکرد، بلکه هر روز بر دامنه چالش‌ها موانع و مشکلات زنان اضافه شد. براساس نظریه «درهم‌تنیدگی»، تحلیل تجربه‌های زنان با هویت‌های متعدد چندگانه فقط از طریق نوعی سلطه مانند جنسیت‌گرایی کفایت نمی‌کند. محققان درهم‌تنیدگی تأکید می‌کنند که نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مسلط هم‌پوشانی دارند و به‌طور متفاوت بر زنان براساس موقعیت‌های اجتماعی‌شان تأثیر می‌گذارند. از دیدگاه درهم‌تنیدگی، زنان به‌دلیل میراث تاریخی و معاصر، با حاشیه‌سازی در اشکال ساختاری و بین‌فردی روبه‌رو می‌شوند (برنا و همکاران^۷، ۲۰۲۲).

1. Reynolds
2. complex construct
3. Halim
4. Koekemoer
5. Kirkwood
6. Dyke
7. Borna

غالب پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه زنان و آموزش عالی به بررسی نابرابری‌های جنسیتی و تبعیض و میزان موفقیت زنان در کسب جایگاه مدیریتی و اجرایی در مقایسه با مردان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مشارکت مدنی منوط به عوامل متعددی همچون عوامل جمعیت‌شناختی (مثل وضعیت اجتماعی و اقتصادی نژاد و قومیت جنسیت)، عوامل زمینه‌ای (مثل کلان ساختارهای انتخاباتی یا نظام‌های سیاسی) و عوامل اجتماعی (مثل خانواده همسالان تحصیلات، رسانه‌ها و محیط کاری) است. از نظر تاریخی، تلاقی این عوامل به معنای جنسیت‌محور بودن مشارکت مدنی است و زنان به دلیل غلبه این رویکرد، فاقد خودکارآمدی و سرمایه اجتماعی مورد نیاز برای مشارکت در فعالیت‌های (گالینگان^۱، ۲۰۱۲؛ کین، کرکنله، و بولتون^۳، ۲۰۱۸؛ مگوایر^۴، ۲۰۱۸؛ مک‌نیل^۵ و همکاران، ۲۰۱۷؛ کمیته زنان و برابری، ۲۰۱۷). مالابت (۲۰۲۳).

در بررسی مشارکت سیاسی و اجتماعی زنان از طریق نهادهای غیردولتی (نهادهای مدنی) در کلمبیا به این نتیجه دست یافت که نهادهای مدنی نقش بسیار مهمی در تسهیل مشارکت سیاسی و اجتماعی زنان دارند و عاملیت زنان را در مشارکت‌های موفقیت‌آمیز، به‌ویژه برای زنان با تحصیلات عالی، فراهم می‌کنند.

اگرچه و اومودو^۶ (۲۰۲۳) با مطالعه نقش زنان در مدیریت توسعه اجتماع در نیجریه به این نتیجه رسیدند که زنان، علی‌رغم داشتن پتانسیل بالا در مدیریت توسعه، به حاشیه‌رانده شده‌اند و در عمل نقش بسیار پایینی در رهبری سیاسی و تصمیم‌گیری دارند. ایشان معتقدند که اگرچه بخشی از این مسئله به تفاوت ساختار بیولوژیکی و فیزیولوژیکی زنان و مردان ارتباط دارد، ولی هنجارهای اجتماعی، طرد سیاسی و عدم تعادل اقتصادی نیز نقشی تعیین‌کننده در حضور زنان در عرصه عمومی دارد. حتی در بسیاری از مواقع، زنان با توجه به داشتن مدارج تحصیلی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و شغلی بالاتر از مردان، باز از فرایند مدیریت توسعه به حاشیه‌رانده می‌شوند.

1. María González-Malabet
2. Galligan
3. Keen, Cracknell, & Bolton
4. Maguire
5. McNeil et al.
6. Okere & Omodu

آتای^۱ (۲۰۲۳) در میزان حضور زنان در مؤسسات آموزش عالی ترکیه در مقایسه با مردان مشاهده کرد که با وجود زمینه قانونی برابری جنسیتی و تأکید قانون اساسی ترکیه بر موقعیت برابر زنان با مردان، حضور زنان در سمت هیئت علمی برخی از رشته‌های دانشگاهی کماکان پایین است. برای جبران این کاستی، افزایش حمایت‌های دانشگاه، بهبود امکانات مراقبت از کودکان و سالمندان، تبعیض مثبت و اعمال سهمیه‌بندی برای افزایش تعداد مدیران زن پیشنهاد شده است.

معینی^۲ (۲۰۲۳) در بررسی تأثیر کاهش فرصت‌های بازار کار بر میزان گرایش به تحصیلات دانشگاهی زنان در ایران به این نتیجه رسید که سیاست محدود کردن استخدام زنان در سال ۲۰۱۰ باعث کاهش ثبت‌نام زنان در دانشگاه در سال‌های بعد شده است. از نظر محقق، این مسئله در درازمدت می‌تواند بر میزان حضور زنان در سمت‌های مدیریتی و اداری اثر سوء داشته باشد.

سعید، ریاض و بلوچ^۳ (۲۰۲۲) ارتباط بین فراگیر بودن خلأهای سازمانی در بازارهای نوظهور و به‌کارگیری زنان در تیم‌های مدیریت ارشد (TMT) توسط شرکت‌های چندملیتی بازارهای نوظهور (EMNCs) را بررسی کرده است. با استفاده از نظریه نهادی، محققان استدلال کرده‌اند که شرکت‌های چندملیتی بازارهای نوظهور، حضور زنان در تیم‌های مدیریت ارشد را به‌عنوان ابزار و استراتژی مشروعیت‌بخش برای اصلاح و تعدیل بدبینی ذی‌نفعان در بازارهای خارجی به کار می‌گیرند. این مسئله برای شرکت‌هایی که کشورهای با برابری جنسیتی نهادی بالا و سطح پایین فساد فعالیت دارند بیشتر است.

هینز (۲۰۲۲) در بررسی نقش سازمان‌های مردم‌نهاد در افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی زنان در ولز به این نتیجه رسید که فعالیت‌های این سازمان باعث رشد توانمندی روان‌شناختی فردی زنان شده است.

نتایج پژوهش پامیدیموکالا و کرمانشاهی^۴ (۲۰۲۲) نشان داد که ساختار مدیریتی، فرهنگی و محیط صنعت ساخت‌وساز چالش‌هایی را برای زنان ایجاد کرده که منجر به

1. Atay

2. Moeeni

3. Saeed, Riaz & Baloch

4. Pamidimukkala & Kermanshachi

حضور کمتر آن‌ها در این بخش شده است. افزایش ساعات کار، تبعیض جنسیتی، آزار جنسی و ویژگی‌های بیولوژیکی زنان چهار عامل اصلی کم‌رنگ بودن زنان در این حوزه است. به نظر محققان، ارائه امکانات بهداشتی کافی برای کارمندان زن در محل کار، ارائه نقش‌ها و مسئولیت‌های چالش‌برانگیز برای زنان برای پیشرفت شغلی، ترویج فرهنگ سازمانی انعطاف‌پذیر و ارائه الگوهای نقشی برای زنان در صنعت ساخت‌وساز می‌تواند به حضور پررنگ آن‌ها در این صنعت کمک کند.

لاری، الانصاری و المغربی^۱ (۲۰۲۲) در بررسی تأثیر محیط‌های مردسالار و موانع فرهنگی بر مشارکت زنان در موقعیت‌های رهبری و اقتدار سیاسی در قطر به این نتیجه رسیدند که حمایت قابل توجهی از مردانی که دارای پست‌های رهبری و قدرت کلیدی هستند وجود دارد. اما در سطح فردی، نگرش مثبتی به نفع زنان وجود دارد و افراد دارای تحصیلات عالی، بیشتر از سایرین طرفدار حضور زنان در نقش‌های رهبری و سیاسی هستند. آن‌ها افزایش تعداد اقدامات زیربنایی برابری جنسیتی و بهبود ادراک عمومی و همچنین تبعیض مثبت برای افزایش حضور زنان در قدرت و نقش‌های رهبری را به‌عنوان ابزاری برای رفع عدم تعادل جنسیتی توصیه کرده‌اند.

براون، کلارک و ماهانی^۲ (۲۰۲۲)، در بررسی علل کنار گذاشتن زنان سیاه‌پوست از فرایند سیاست‌گذاری در کنگره آمریکا، به این نتیجه رسیدند که این مسئله ناشی از تبعیض فرهنگی و اجتماعی و نگرش منفی نسبت به سیاه‌پوستان و زنان سیاه‌پوست است.

تساکالرو^۳ و همکاران (۲۰۲۲)، در مطالعه علل حضور کم‌رنگ زنان قزاق در حوزه‌های علم، فناوری، مهندسی و ریاضیات، مشاهده کردند که علی‌رغم حضور ۵۸ درصدی زنان در رشته‌های کارشناسی، سهم دختران در رشته‌های علم، فناوری، مهندسی و ریاضیات تنها ۳۲ درصد است. از طرف دیگر، فقط ۲۵ درصد اعضای هیئت‌علمی این رشته‌ها زن هستند. به نظر پژوهشگران، یکی از علل حضور کم‌رنگ زنان در این حوزه‌ها، حضور کم‌رنگ دختران در دوره‌های کارشناسی این رشته‌ها است. آن‌ها در بررسی عوامل مختلف اجتماعی - اقتصادی و نهادی، به این نتیجه رسیدند که اختلال در تعادل بین کار و

1. Lari, Al-Ansari & El-Maghraby

2. Brown, Clark & Mahoney

3. Tsakalerou



زندگی، کلیشه‌های فرهنگی، خودارزیابی ضعیف و تبعیض مبتنی بر جنسیت در سطح نهادی، از مهم‌ترین عوامل حضور کم‌رنگ زنان در این حوزه‌ها است.

ایدورو اندرسون، اوکورو و مور^۱ (۲۰۲۲)، در بررسی علل سهم ناچیز زنان سیاه‌پوست در بخش مدیریت پرستاران، مشاهده کرد که نژاد و جنسیت، نگرش و ادراک همسالان و همکاران و همچنین ادراک اطرافیان از نژاد، جنسیت، طبقه و قدرت بر نحوه عملکرد رهبران پرستار دانشگاهی زنان سیاه‌پوست و به دست آوردن سمت‌های مدیریتی تأثیر داشته و غلبه این نگرش باعث به حاشیه رانده شدن و طرد زنان سیاه‌پوست از پست‌های مدیریتی شده است.

برنا و همکاران (۱۴۰۱) در تلاش برای درک زنان از موانع و تسهیل‌کننده‌های موفقیت به این نتیجه رسیدند که نظام‌های درهم‌تنیده اجتماعی و فرهنگی که هویت افراد را شکل می‌دهند، زنان را درگیر چرخه‌ای از یادگیری در رابطه با تأثیرات نظام‌مند کرده‌اند. براساس نتایج پژوهش آن‌ها، علی‌رغم این‌که نظام اجتماعی توانسته است فرصت‌های جدیدی برای زنان فراهم کند، وزن مؤلفه‌های اجتماعی و جنسیتی همچنان بالا است و این فرصت‌ها تحقق پیدا نکرده‌اند.

قادرزاده و رضازاده (۱۳۹۸)، در مطالعه تجربه زیسته و درک زنان از مشارکت در نهادهای مدنی، به این نتیجه رسیدند که حضور و مشارکت زنان در انجمن‌های مدنی تابع منابع در دسترس زنان و تجربه زیسته فعالیت اجتماعی است و زمینه مذکور به‌مثابه شرایط علیّ کمّ و کیف مشارکت زنان را رقم می‌زند.

با نگاه تحلیلی به پیشینه‌های اشاره‌شده، می‌توان به اهمیت مسئله زنان، به‌ویژه زنان تحصیل‌کرده، در جوامع مختلف از غرب تا شرق پی برد. پیشینه‌های پژوهش به‌درستی به جنبه‌های مختلف تجربه زیسته زنان تحصیل‌کرده و مشارکت اجتماعی - سیاسی آن‌ها پرداخته‌اند که می‌توانند در نوع نگاه، سطح تحلیل و هدایت پژوهش اثرگذار باشند. با وجود این، با توجه به پیچیدگی موضوع حوزه زنان، پژوهش‌های جامعه‌شناسانه باید به رسالت خود، یعنی نگاه موشکافانه، پرداخته و موضوع چالش‌های زنان در نهادهای مدنی را با رویکردی زمینه‌محور و کاوشی عمیق پیگیری کنند.

۳. روش

هدف این مطالعه فهم و تفسیر چالش‌ها و فرصت‌های زنان با تحصیلات عالی در نهادهای مدنی است. به همین دلیل، برای انجام این پژوهش از پارادایم تفسیری و از روش نظریه زمینه‌ای (گراندد تئوری) استفاده شد. این روش در مواردی به کار می‌رود که پژوهشگر به فهم معنای پدیده از نگاه و تجربه کسانی که درگیر آن هستند علاقه‌مند است (مریام^۱، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، پژوهشگران کیفی زمانی از این روش استفاده می‌کنند که می‌خواهند بفهمند مردم چه تفسیری از تجربه خود دارند، چگونه جهان خود را می‌سازند، و چه برداشتی از تجربه خود دارند (مداحی و همکاران، ۱۴۰۰).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش زنان دارای تحصیلات عالی ۳۲ تا ۶۰ سال ساکن شهر تهران هستند که به حضور در نهادهای مدنی علاقه‌مندند و تجربه حضور و یا سابقه پژوهش در این حوزه را دارند. برای جمع‌آوری داده‌ها، با نوزده زن با تحصیلات عالی (کارشناسی ارشد و دکتری) مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد و پژوهش از جهت داده به اشباع نظری رسید.

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد. از میان استراتژی‌های مختلف نمونه‌گیری، نمونه‌گیری گلوله‌برفی به کار گرفته شد؛ به این صورت که ابتدا تعدادی از این افراد از طریق شبکه‌های مرتبط، آشنایی و افراد مطلع انتخاب شدند. پس از آن، هر نمونه، در صورت آشنایی با زنان مرتبط با نهادهای مدنی دیگر، زمینه برقراری ارتباط و شکل‌گیری مصاحبه بعدی را فراهم کرد.

مصاحبه‌ها به‌طور میانگین بین ۴۵ دقیقه تا ۳ ساعت زمان برد و در مواردی، در چندین جلسه ادامه یافت. بیشتر مصاحبه‌ها در فضاهای باز مانند پارک و بوستان، فرهنگستان، کتابخانه و در مواردی در کافی‌شاپ صورت پذیرفت.

تحلیل داده‌ها با نظام کدگذاری نظری انجام شد. در این نوع کدگذاری، که خاص روش نظریه زمینه‌ای است، سه مرحله کدگذاری طی شد: کدگذاری باز، کدگذاری محوری، و کدگذاری گزینشی. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها سطر به سطر خوانش و مفهوم‌بندی شد. در کدگذاری محوری، این مفاهیم کنار یکدیگر قرار دادند و براساس

1. Merriam

هم‌پوشانی معنایی به‌صورت مقولات محوری درآمدند و در نهایت مقوله هسته در سطحی انتزاعی‌تر از دو مرحله پیشین حاصل شد. ذکر این نکته ضروری است که فرایند کدگذاری داده‌ها از مصاحبه دوم به بعد آغاز شد و تا پایان کار تحلیل، مصاحبه و تحلیل به‌صورت هم‌زمان پیش رفت.

جدول ۱. مشخصات مطلعان

ردیف	نام	سن	تحصیلات	شغل
۱	سوگند	۳۷	فوق لیسانس	دانشجوی دکتری
۲	نوشین	۴۰	دکتری	کارشناس شهرداری
۳	نازنین	۴۸	دکتری	مدرس دانشگاه
۴	ژاله	۵۹	دکتری	پژوهشگر زنان
۵	سیمین	۵۳	دکتری	استاد دانشگاه
۶	هدا	۴۲	فوق لیسانس	دانشجوی دکتری
۷	حمیده	۶۰	دکتری	دانشیار دانشگاه
۸	نسترن	۵۲	دکتری	مدیر اداری
۹	نگار	۴۷	فوق لیسانس	بینایی سنج
۱۰	فهمیه	۳۷	فوق لیسانس	مددکار
۱۱	سارا	۳۶	دکتری	پژوهشگر زنان و خانواده
۱۲	شیما	۴۶	دکتری	دبیر
۱۳	ساناز	۴۴	دکتری	نویسنده
۱۴	مینا	۳۹	دانشجوی دکتری	پژوهشگر
۱۵	سحر	۳۵	فوق لیسانس	روان‌کاو
۱۶	نازنین	۳۵	فوق لیسانس	بیکار
۱۷	نادیا	۴۹	دکتری	مدرس دانشگاه
۱۸	دنیا	۵۴	دکتری	بازیگر و نقاش
۱۹	هنگامه	۴۲	دکتری	پزشک

اعتبارپذیری: برای افزایش اعتبار یافته‌ها، ارتباط نزدیک و توأم با اعتماد با مشارکت‌کنندگان ایجاد گردید و در طول بیش از هشت ماه گردآوری داده، این ارتباط حفظ شد. کنترل توسط اعضا (دیپوی و گیتلین، ۲۰۰۵) در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها برای ارزیابی درستی مشاهدات و تفاسیر پژوهشگر به کار گرفته شد. مفاهیم برساخته و نتایج پژوهش به‌طور مرتب در فرایند کار و بعد از اتمام تحلیل داده‌ها با مشارکت‌کنندگان در میان



گذاشته شد. پژوهشگران در این مطالعه، با مقایسه‌های مداوم صحبت‌های مشارکت‌کنندگان در کنار توجه به بازخورد آن‌ها از تحلیل‌ها، تلاش کردند به سطح مناسبی از اطمینان در پژوهش دست یابند. همچنین بخش زیادی از مصاحبه‌ها (با رضایت کامل مشارکت‌کنندگان) ضبط شد و بخش دیگر با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان مبنی بر عدم رضایت ضبط صدا، به صورت هم‌زمان در حین مصاحبه یادداشت شد.

ملاحظات اخلاقی: پیش از شروع مصاحبه، رضایت مشارکت‌کنندگان جلب شد. همچنین با توضیح هدف، موضوع و شیوه پژوهش، مصاحبه‌شوندگان با روند کار آشنا شدند تا در صورت تمایل نداشتن به شرکت در مصاحبه، قدرت اختیار و انتخاب کافی به آن‌ها داده شود. حفاظت از اطلاعات شخصی و خصوصی افراد بُعدی بسیار مهم در کار پژوهشی است. به همین دلیل، پژوهشگر با رضایت کامل و با اجازه هر فرد شرکت‌کننده در پژوهش به ضبط، یادداشت و استفاده از داده‌ها اقدام کرد و به افراد اطمینان داده شد که اطلاعات به‌طور محرمانه محافظت خواهند شد. از جمله این اقدامات که برای جلوگیری از فاش شدن هویت واقعی مشارکت‌کنندگان به کار برده شد، استفاده از اسامی مستعار در ثبت اطلاعات آن‌ها بود.

۴. یافته‌ها

داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری نظری تحلیل شدند. در مرحله کدگذاری باز، ۱۰۲ مفهوم اولیه و ۸ مقوله اصلی استخراج شدند. در مرحله کدگذاری محوری، روابط بین این مفاهیم و مقولات بررسی و مقولات و مفاهیم تلفیق‌پذیر در یکدیگر ادغام شدند. در نهایت، در مرحله کدگذاری گزینشی، مقوله نهایی و هسته شکل گرفت. مفاهیم و مقولات (جدول ۲) نمایی از شرایط علی، شرایط زمینه‌ها، شرایط مداخله‌گر، پدیده، استراتژی‌ها و پیامدهای کنشگری زنان تحصیل‌کرده در نهادهای مدنی را نشان می‌دهد. مقوله نهایی حاصل از بررسی‌ها «عاملیت زنانه محور و کنشگری همدلانه» است. این مقوله روایت‌گر سنجی از سنخ‌های متنوع عاملیت زنانه و تلاش برای کنشگری آن‌ها در زیست‌جهان پرآشوب و اجتماع نابرابر و مردانه ایران است. چندوجهی بودن و التقاط مفاهیم مدرن با زیست‌جهان زنان تحصیل‌کرده، زمینه‌های متعددی را برای مشارکت اجتماعی این گروه

اجتماعی ایجاد کرده است. در ادامه، داده‌ها بر مبنای اظهارات مشارکت‌کنندگان و دریافت و تحلیل پژوهشگران به صورت شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، استراتژی‌ها و پیامدها صورت‌بندی شده‌اند.

جدول ۲. مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده

مقولات اصلی	مفاهیم	اجزای مدل
بازنمایی اشاعه‌یافته از مسئولیت اجتماعی، کنشگری اخلاقی، گسترش وجدان جمعی و توانمندسازی فردی	نمایش عاملیت تعمیم‌یافته، کنشگری فعال، ترویج مسئولیت‌های اجتماعی زنان، خروج از انزوای بی‌کارکرد، احساس مفید بودن، اشاعه تعهدهای اجتماعی، پررنگ شدن مسئولیت‌پذیری اجتماعی، نمایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری جمعی، احیای وجدان جمعی زنانه، بازنمایی زن توانمند، بازنمایی زن متعهد و اخلاق‌مدار، اهمیت دادن به اجتماعی بودن، گریز از بی‌تفاوتی اجتماعی، بسط توانایی‌های زنانه، احیای رویکردهای همدلانه، الگوسازی از احیای اخلاق اجتماعی، حرکت در مسیر همدلی، امیدسازی و لبخندبخشی، اجتماع‌محوری، بازنمایی توانمندی جنسیت‌محور، بر هم زدن تلقی بی‌کارکردی جنسیتی، نمایش نوعی از جامعه‌پذیری متنوع و توانمندساز، تلقی اصالت زنانه در اشاعه مسئولیت‌پذیری، طغیان علیه محدودیت‌های توانمندی زنانه	شرایط علی
محدودیت‌های مالی و شغلی تعمیم‌یافته	تلقی زن خانه‌دار علی‌رغم شاغل بودن زن، درآمد پایین زنان با تحصیلات عالی، نابرابری‌های پرداختی براساس جنسیت، وابستگی مالی به سرپرست خانوار، عدم استقلال مالی، عدم استقلال شغلی، تبعیض جنسیتی در بسیاری از مشاغل، تابعیت مالی از همسر، عدم امکان استقلال شغلی بدون اجازه همسر، مردانه تلقی شدن برخی مشاغل، طرد زنان در برخی مشاغل، عدم به رسمیت شناختن توانایی‌های زنان در کار و امور مالی، تحقیر و تمسخر شغلی زنان، عدم باور به توانایی زنان در برخی امور کاری، موانع فرهنگی - هنجاری ورود زنان به برخی فعالیت‌های کاری، عدم برابری در به دست آوردن پست‌های مدیریتی، مردسالاری حاکم بر امور مالی و شغلی، عدم حمایت مالی از زنان، کم‌بضاعتی مالی زنان در فعالیت‌های اجتماعی	زمینه‌ای
نهادهای مدنی، ارتقای زیست اجتماعی چندوجهی	کسب مهارت‌های جدید، تقویت روحیه جمع‌گرایی، ایجاد حس همدلی و همراهی، طرد مفاهیم کلیشه‌ای جنسیتی، اثبات توانایی‌ها، ایجاد اتمسفر مشارکت و همراهی، تقویت مسئولیت‌پذیری و ایفای نقش اجتماعی، درگیر شدن در امور خیریه و احساس مفید بودن، نقش‌آفرینی‌های پرکاربرد، انجام فعالیت‌های فرهنگی و آموزشی برای اقشار محروم، تجربه ترویج دگرخواهی اجتماعی، ارضای حس مفید بودن در اجتماع	مداخله‌گر





مقولات اصلی	مفاهیم	اجزای مدل
چالش‌های اجتماعی - اقتصادی نهادهای مدنی برای زنان	حیات خلوت بازنشستگان، عدم به رسمیت شناخته شدن توسط نهادهای دولتی، طرد پنهان نهادهای مدنی توسط برخی ارگان‌های رسمی، عدم حمایت مالی توسط نهادهای دولتی، تعدد نقش زنان با تحصیلات عالی و عدم امکان عضویت فعال در نهادهای مدنی، محدود شدن فعالیت نهادهای مدنی به امور خیریه، محدودیت‌های شدید مالی و عدم تمکن منابع لازم جهت جذب زنان، تقلیل فعالیت‌های نهاد مدنی به امور خیریه، نبود نگاه حرفه‌ای و توسعه کنشگری در نهادهای مدنی، سوءاستفاده برخی نهادهای مدنی از اعتماد زنان، سوگیری اخلاقی در نهادهای مدنی	علی
جامعه‌پذیری محدودیت‌ساز و آموزش‌های غیرمهارتی	تلقی جامعه از زنان به‌عنوان افراد با توانایی محدود، آموزش غیرمهارتی دختران از پایه، عدم باور و اشاعه توانایی‌های فردی به دختران از پایه، ایجاد ترس از مشارکت‌های جمعی و کار گروهی، نادیده انگاشتن استعدادها، عدم باور به مهارت‌های زنان، ایجاد فضای دلسردی برای مشارکت جمعی زنان، ایجاد یأس در به نتیجه رسیدن مهارت‌های اجتماعی زنان، ضرورت ارائه آموزش‌های حرفه‌ای به دختران از سنین پایین، آشنایی زنان با نهادهای مدنی و پرورش استعدادها آنها	زمینه‌ای
چالش‌های ساختاری - سیاستی نهادهای مدنی	بدبینی حاکمیت نسبت به نهادهای مدنی، مانع تراشی‌های قانونی بر سر راه نهادهای مدنی، عدم به رسمیت شناخته شدن نهادهای مدنی، برخورد قهری حاکمیت با نهادهای مدنی، رقابت‌های ناسالم میان نهادهای مدنی بر سر منافع اقتصادی، عدم تعامل پایدار حاکمیت با نهادهای مدنی، سیاسی دیدن نهادهای مدنی، برچسب سیاسی زدن به فعالیت‌های مدنی، با برنامه نبودن نهادهای مدنی، شبکه‌سازی‌های نامنظم و بی‌ساختار نهادهای مدنی	علی
تغییر نمودهای جنسیتی و طرد کلیشه‌های زنانگی	از بین بردن کلیشه‌های زنانگی و ضعف، تغییر برداشت‌های هنجاری جنسیت محور، زنانگی عاملیت محور، بازنمایی از نقش‌های جدید مشارکتی زنان، ایجاد نقش‌های جدید، بر هم زدن تقسیم کارهای اجتماعی سنتی، بالندگی زنانه و قبول نقش‌های جدید، ایجاد بسترهای خودباوری، تغییر باورهای سنتی، بسترسازی فرهنگ پذیرش مشارکت زنان	پیامدها
پیامدها: ارتقای خودکارآمدی و مشارکت	بالا رفتن مهارت‌ها و خودکارآمدی شخصی، نمایش عملکرد موفق اجتماعی، بالا رفتن احساس رضایت از زندگی، گسترش مشارکت‌های اجتماعی - مدنی، ارتقای عزت نفس، ارتقای کارکردی - نقشی زنانه، برابری در نقش‌پذیری‌های اجتماعی زنان	پیامدها

۴-۱. شرایط علی

شرایط علی در پژوهش کیفی به دنبال بررسی علت‌های شکل‌گیری پدیده است و فرایند بروز و ظهور پدیده را بررسی و تحلیل می‌کند. بازنمایی اشاعه‌یافته از مسئولیت اجتماعی، کنشگری اخلاقی، گسترش وجدان جمعی و توانمندسازی فردی از جمله مقولاتی هستند که زنان با تحصیلات آموزشی عالی در دفعات مختلف به آن اشاره داشتند. برای زنان مورد مصاحبه در این پژوهش، بسط مسئولیت اجتماعی، عاملیت زنانه و گسترش زمینه‌های اخلاقی - اجتماعی از جمله علل مهم فعالیت و علاقه به عضویت در نهادهای اجتماعی و مدنی هستند. سازمان‌های مردم‌نهاد و غیردولتی همواره از پیشران‌های مهم برای ایجاد بسترهای مشارکت اجتماعی و مدنی برای زنان و کنشگری و عاملیت زنان و توانمندسازی آن‌ها در رسیدن به مشارکت اجتماعی در گروه عضویت در نهادهای غیردولتی و مدنی است (هیبز، ۲۰۲۲).

نوشین، چهل‌ساله، با مدرک تحصیلی دکتری، بر نقش مهم سازمان‌های مدنی در گسترش عاملیت زنانه و کنشگری اخلاقی اجتماعی سخن می‌گوید:

با وضعیتی که ما می‌شناسیم، مکان‌ها یا شرایط زیادی نیست که زن‌های باسواد ما بتوانند عرض‌اندامی داشته باشند. خب، از این جهت ان‌جی‌یوها، یا همون سازمان‌های مردم‌نهادی که شما می‌گین، می‌تونه این شرایط رو فراهم کنه. در این گروه‌ها یا سازمان‌های مردمی، شما می‌تونن مسئولیت‌های غیرسازمانی بر عهده بگیری، با دیگران گروه‌های خیریه تشکیل بدهی، یا فعالیت‌های محیط‌زیستی و مفید برای جامعه انجام بدی. این قبیل کارها شما رو وارد فرایند شهروند خوب بودن و با دیگران کار مشترک کردن می‌کنه.

سیمین، پنجاه‌وسه‌ساله، مدرس دانشگاه و پژوهشگر زنان و خانواده است. وی سابقه بیش از بیست سال پژوهش در حوزه زنان دارد و بیش از ده سال است که در رابطه با سازمان‌های غیردولتی و مدنی و نقش آن‌ها در جامعه مطالعه و پژوهش می‌کند. او نیز، هم‌نظر با نوشین، حضور زنان در سازمان‌های مردم‌نهاد و مدنی را احیاکننده وجدان جمعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌داند و معتقد است:

اگر از منظر زنانه بودن به این ماجرا نگاه کنیم، زنان ما، با روحیه مسئولیت‌پذیری اجتماعی بسیار بالایی که دارند، به‌وضوح می‌شود دید که دوست ندارند بی‌تفاوت باشند، علی‌الخصوص زن‌های تحصیل‌کرده و با دانش ما. نمی‌توانند بشیند و اثرگذار نباشند. به نظر من، جنس زنان تحصیل‌کرده



ما از بی تفاوتی اجتماعی بیزار است و به همین دلیل، برای پویایی و نقش آفرینی، به عضویت این گروه‌های بی‌شمار درمی‌آیند.

چالش‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاستی و ساختاری نهادهای مدنی برای زنان و فعالیت آن‌ها در این نهادها از جمله مواردی است که زنان مورد مصاحبه به آن اشاره داشتند. از حدود سه دهه قبل تا کنون، بحث منابع و میزان منابع قابل کنترل به‌وسیله افراد و سازمان‌ها در نظریه‌های مشارکت جمعی، خاصه در قالب نظریه‌های مربوط به حوزه زنان، جایگاه قابل توجهی یافته است. بر این اساس، می‌توان تصور کرد که میزان دسترسی زنان به برخی منابع در میزان مشارکت سیاسی و اجتماعی آن‌ها مؤثر باشد. منابع در دسترس را می‌توان زمینه مهمی در مشارکت اعضای یک جامعه در نظر گرفت (قادرزاده و رضازاده، ۱۳۹۸، ۷۸). منابعی همچون تحصیلات، شبکه دوستی، ارتباطات، حمایت اطرافیان، خصوصیات فردی و زمینه‌های فرهنگی، شرایط مساعدی برای مشارکت اجتماعی زنان رقم می‌زنند. حال هر یک از این موارد در نهادهای مدنی با چالش‌های جدی مواجه است. به رسمیت شناخته نشدن توسط نهادهای دولتی، طرد پنهان نهادهای مدنی توسط برخی ارگان‌های رسمی، عدم حمایت مالی توسط نهادهای دولتی، تقلیل فعالیت‌های نهاد مدنی به امور خیریه، بدبینی حاکمیت نسبت به نهادهای مدنی، مانع‌تراشی‌های قانونی، و به رسمیت شناخته نشدن نهادهای مدنی از جمله مواردی هستند که در این حوزه زنان مورد مصاحبه به آن اشاره داشتند.

حمیده، شصت‌ساله، دانشیار دانشگاه و پژوهشگر حوزه زنان، به چالش‌های اجتماعی و سیاستی - حاکمیتی نهادهای مدنی اشاره دارد:

نه تنها به‌عنوان استاد دانشگاه، بلکه به‌عنوان یک زن که علاقه‌مند به شرکت در فعالیت‌های اجتماعی مختلف هستم، عرض می‌کنم خدمتتون نهادها و ان‌جی‌یوهای مردم‌نهاد ما مورد غضب و گاهی برخورد واقع می‌شن. این که مراکز مختلف اون‌ها رو به طرق مختلف کنار می‌زنن، با فعالیت‌های اون‌ها مخالفت می‌کنن، حمایت مالی خاص یا ویژه‌ای از دولت ندارن، مگر این که طبق برنامه‌های آن‌ها پیش برن، و از این قبیل مسائل. بماند که متأسفانه نهاد مدنی در ایران یعنی فقط پخت غذا، کار خیریه در صورتی که این تنها یک وجه از فعالیت مدنی زنان است.

هدا، چهل‌ودوساله، دانشجوی دکتری و پژوهشگر حوزه سمن‌ها و نهادهای مردمی است. وی چهار سال سابقه فعالیت در نهادهای مختلف مردمی را هم دارد. وی در رابطه با چالش‌های مختلف پیش‌روی زنان و نهادهای مدنی این‌گونه سخن می‌گوید:

بدون تعارف بگم، سازمان‌های مردم‌نهاد یا شدن حیات خلوت آدم‌های سن بالا و بازنشسته‌ها، یا رقابت می‌کنند سر اهدافی که اصلاً ربطی ندارد به هدف مدنی - اجتماعی. یه عده که - معذرت می‌خوام - برای تفریح و وقت‌گذرانی اون جا هستند، دولت هم که حمایت نمی‌کنه. ناگفته نمونه که برنامه‌ریزی و اخلاق حرفه‌ای هم این نهادها ندارند. بسیاری از زنان مثل من شرکت می‌کنن و علاقه دارن، ولی به محض ورود، با دیدن فضا و جوّ غیر حرفه‌ای، لفت می‌دن از گروه.

۲-۴. شرایط زمینه‌ای

در پژوهش‌های با راهبرد گراند تئوری، شرایط زمینه‌ای در حقیقت بسترها و شرایطی را بازنمایی می‌کنند که نه به صورت مستقیم، بلکه به صورت زمینه‌محور به بروز پدیده منجر می‌شوند. از چالش‌های مهم و زمینه‌ساز موانع مهم در عضویت زنان در نهادهای مدنی، مسائل و چالش‌های مالی و محدودیت‌های اجتماعی است. نابرابری‌های پرداختی براساس جنسیت، وابستگی مالی به سرپرست خانوار، عدم استقلال مالی، عدم استقلال شغلی، تبعیض جنسیتی در بسیاری از مشاغل، تابعیت مالی از همسر، محدودیت‌های مالی و شغلی تعمیم‌یافته، جامعه‌پذیری محدودیت‌ساز و آموزش‌های غیر مهارتی تلقی جامعه از زنان به‌عنوان افراد با توانایی محدود، از جمله موارد و موانع بر سر راه زنان در فعالیت‌های اجتماعی و مدنی هستند.

فهمیه، سی‌وهفت‌ساله، فوق‌لیسانس و مددکار اجتماعی است. وی با توجه به روحیه مددکاری اجتماعی و علاقه خود به این حوزه، از حضور پررنگ زنان در نهادهای مردمی سخن گفته است؛ گرچه اعتقاد دارد که در این عضویت، چالش‌های جدی را تجربه می‌کنند:

نهادهای مدنی که شما می‌فرمایید رو به جرات می‌شه گفت زنان تشکیل می‌دن، می‌چرخونن، هدایت می‌کنن و زنده نگه می‌دارن. به نظرم فرقی نداره چه میزان تحصیلات داری، چقدر درآمد داری؛ همین که زن باشی و همسر باشی، یه عالمه وظیفه داری، حق نداری پولت رو به هر شکلی خرج کنی. اختیار پولت رو نداری. می‌ری خیریه یا ان‌جی‌یو، شوهرت گیر می‌ده کجا می‌ری، وظایف خونه رو باید اول انجام بدی، تازه اگه اجازه دادن بری و به علایق خودت هم رسیدگی کنی. رک و پوست‌کنده، شما به‌عنوان خانم وابستگی مشخص مالی و اجتماعی داری.

دنیا، پنجاه و چهارساله، دکتری هنر دارد. وی در کسوت بازیگر و نقاش نیز تجربه کار دارد و از فعالان حوزه زنان در سازمان‌های مردم‌نهاد است. وی از عدم حضور زنان با مهارت واقعی در نهادهای مدنی انتقاد دارد و معتقد است که زنان حاضر در نهادهای مدنی، غیر حرفه‌ای و آموزش‌ندیده هستند:

عمده بانوان ما در بخش‌های مختلف آموزش ندیده و غیرحرفه‌ای هستند. به‌عنوان مثال، روحیه امداد و کمک بالایی دارن و این خودش خیلی ارزشمند. تحصیلات بالا دارن، اما در حوزه‌های امدادی و کارهای جمعی وارد نیستن. این مشکل هم از خود این افراد نیست؛ از آموزش‌های ما هست که از همون دوران ابتدایی، مخصوصاً برای دختران، هیچ آموزش مهارتی در نظر گرفته نمی‌شه. دختران عموماً ضعیف و بی‌مهارت رشد می‌کنن و خب وقتی هم که در نهادهای خیریه و مدنی حضور دارن، برای پخت غذا یا نهایتاً کمک‌های سطح پایین فعالیت می‌کنن.

۳-۴. شرایط مداخله‌گر

در این پژوهش، شرایط مداخله‌گر را بخشی از عوامل و مقوله‌هایی تشکیل می‌دهند که پدیده مورد نظر را تشدید یا تعدیل می‌کنند. کسب مهارت‌های جدید، تقویت روحیه جمع‌گرایی، ایجاد حس همدلی و همراهی، طرد مفاهیم کلیشه‌ای جنسیتی، اثبات توانایی‌ها، ایجاد اتمسفر مشارکت و همراهی، تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری و ایفای نقش اجتماعی، درگیر شدن در امور خیریه و احساس مفید بودن، نقش‌آفرینی‌های پرکاربرد، انجام فعالیت‌های فرهنگی و آموزشی برای اقشار محروم، تجربه ترویج دگرخواهی اجتماعی، ارضای حس مفید بودن در اجتماع و نهادهای مدنی، در مجموع مقوله‌ای بسیار مهم به نام ارتقای زیست اجتماعی چندوجهی را می‌سازند.

نازنین، سی و پنج‌ساله، فوق‌لیسانس روان‌شناسی، عضو فعال سازمان‌های مردمی و دارای تجربه فعالیت در امور خیریه، از تجربه خود در حوزه تقویت همبستگی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، ایجاد فضای مشارکت و همدلی این‌گونه سخن می‌گوید:

باید عاشق این کار باشی تا بدونی من چی می‌گم، از چی حرف می‌زنم. شما وقتی در این گروه‌ها کار می‌کنی، شوق‌زده می‌شی؛ انگار برمی‌گردی به خوی انسانی خودت. یاد می‌گیری برای دیگران کار کنی، ایثار کنی و فداکاری رو یاد بگیری، این‌که آدم‌ها این‌جا در قامت انسانی خودشون قرار می‌گیرن. کارهای زیادی می‌کنیم؛ آموزش رایگان به نوجوانان مناطق محروم می‌دیم، پخش غذا و پخت هفتگی، توزیع لباس و لوازم‌التحریر داریم. هر کار مفیدی که ازمون بریاد، برای مردم و جامعه انجام می‌دیم.

نسترن، پنجاه و دو ساله، مدیر اداری و دکتری مدیریت منابع انسانی است. وی از تجربه خود در حوزه فعالیت در سمن‌ها و کاربرد آن‌علی‌رغم مشغله زیاد می‌گوید:

ببینید، گمون نکنم از من پرکارتر هم پیدا کنی؛ نیست جدّاً. اما برای کار خیر و این‌که حس مفید بودن بهت دست بده، فرقی نداره چه سمتی داشته باشی، مدیر هستی یا نه، چکمه پات می‌کنی



می‌ری ظرف و دیگ‌های بزرگ غذا رو می‌شوری، چون وقتی می‌ری توزیع غذا برای مثلاً کارتن خواب‌ها، تازه می‌فهمی انسانی؛ جوهره آدمی رو رشد می‌ده. من که توی خونه ظرف نمی‌شورم، اون جا عاشق شستن ظرف‌هام. شما در این گروه‌ها دگرخواه می‌شی، از خودگذشتگی یاد می‌گیری و به نظرم کارخانه آدم‌سازی سازمان‌های مردمی؛ مکان‌هایی که از دل جامعه و مردم رشد کرده و شکل گرفته.

۴-۴. پیامدها

در بخش پیامدها، در حقیقت عضویت یا فعالیت در نهادهای مدنی یا عدم فعالیت در آن برای زنان پیامدهای مختلفی را به همراه داشته که مفاهیم و مقولات ذکر شده نشانه تنوع این پیامدها است. تغییر نمودهای جنسیتی و طرد کلیشه‌های زنانگی، تغییر برداشت‌های هنجاری جنسیت‌محور، زنانگی عاملیت‌محور، بالا رفتن مهارت‌ها و خودکارآمدی شخصی، نمایش عملکرد موفق اجتماعی، بالا رفتن احساس رضایت از زندگی، ارتقای خودکارآمدی و مشارکت از جمله مقولات پیامدهای مشارکت زنان تحصیل کرده در نهادهای مدنی هستند.

شیماء، چهل و شش ساله و دکتری روان‌شناسی عمومی و دبیر آموزش و پرورش، از پیامدهای مثبت عضویت در سازمان‌های مدنی این‌گونه سخن می‌گوید:

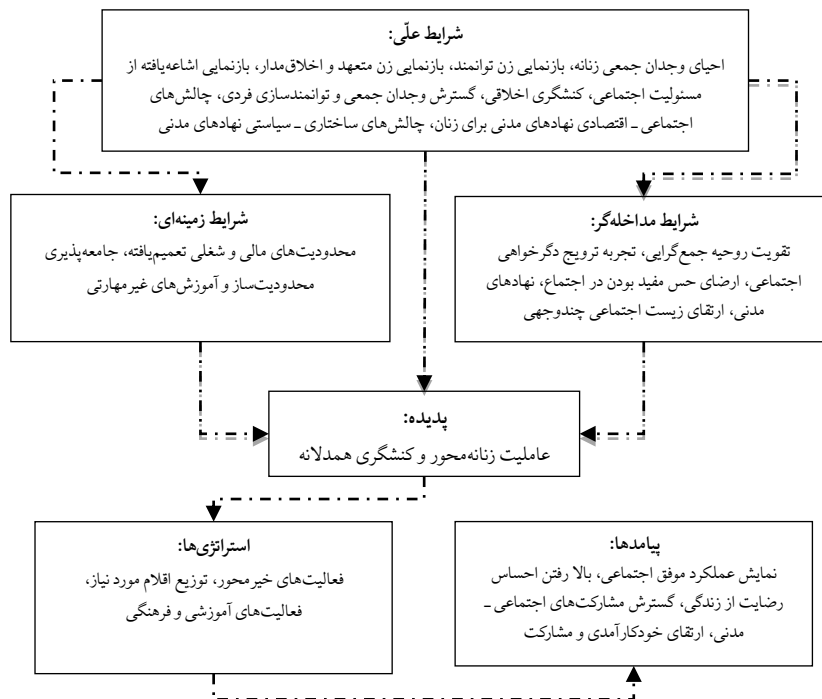
وقتی از قاب شخصی و برداشتی که دیگران ازت دارن درمی‌یای و خودت رو در این گروه‌ها ثابت می‌کنی، دیگران رو مجبور می‌کنی که بهت احترام بذارن. مثال بزنم؛ کاری رو انجام می‌دی که علاقه‌مندی، کمک‌کننده می‌شی و مهارت‌های مختلف رو در خودت تقویت می‌کنی. مثلاً من معلم هستم، ولی در همین گروه‌ها همراه یکی از دوستان کار ساختمانی و سیم‌کشی یاد گرفتم و کمک به مردمی می‌کنم که پول کافی ندارن برای این کار. شاید خنده‌دار به نظر برسه، ولی من که آچار نمی‌فهمیدم چیه، الان آچار به دست کارهای شخصی دیگران رو انجام می‌دم. راضی می‌شی از خودت و زندگی.

هنگامه، چهل و دو ساله، پزشک و فعال حوزه سازمان‌های مردم‌نهاد است. وی در پاره‌ای از اوقات سال تجویز رایگان دارد و داوطلبانه ویزیت بیماران را انجام می‌دهد. هنگامه پیامد مهم فعالیت در سازمان‌های مدنی را طرد کلیشه‌های جنسیتی می‌داند و زنان را مستقل و کارآمد نشان می‌دهد:

کاربرد خوبی که داره — که ممکنه به چشم نیاد، ولی از نظر من مهمه، اینه که در خیریه‌ها و این قبیل سازمان‌های مردمی، نشون می‌دی که زن‌ها توانایی انجام هر کاری رو دارن، فقط باید



بهشون اجازه داد. این که یه پزشک جرأت و جسارت این رو داره که بره دروازه غار بین فقرا بشینه، صحبت کنه، این که زنان تحصیل کرده ما، برخلاف اون چیزهایی که می‌گن، فیس و افاده‌ای نیستن، برعکس، پای کار و قوی هستند. این که زن‌ها ضعیف هستن یا نمی‌تونن کارهای سخت انجام بدن، همش به نظر قضاوت‌های بی‌جاست. بنده پزشکم، از نردبون بالا رفتم، کار سخت کردم، تو گرما و سرما پایین شهر رفتم کمک کردم، سطل آشغال صحرائی درست کردم، با همین دستا بیل زدم.



نمودار شماره ۱. مدل پارادایمی چالش‌ها و فرصت‌ها حضور زنان در سازمان‌های مدنی

۵. نتیجه‌گیری

هدف این مقاله مطالعه کیفی نقش و جایگاه آموزش عالی در مشارکت زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی و بررسی فرصت‌ها و چالش‌های حضور زنان تحصیل کرده در نهادهای مدنی و اجتماعی با تأکید بر نقش آموزش عالی در این فرایند است. عموماً زنان نه تنها در ایران بلکه در کل جهان با محدودیت‌ها و موانعی برای حضور در جامعه مدنی و مشارکت در بخش‌های مختلف رسمی و غیررسمی مواجه هستند. فرهنگ سنتی، کلیشه‌های ناروا و وجود نگرش‌های قدرتمند مردانه در اجتماع، امکان مشارکت زنان و نقش‌آفرینی آن‌ها در



جامعه را محدود کرده است. به همین منظور، تلاش شده است تا با روش گراندد تئوری و نظریه داده بنیاد و از طریق مصاحبه عمیق با برخی از زنان دارای تجربه کنشگری اجتماعی و مدنی، علل، زمینه‌ها و پیامدهای حضور زنان در جامعه مدنی بررسی و نقش آموزش عالی در شکستن حصارها و موانع مشارکت زنان مورد واکاوی قرار گیرد.

علی‌رغم این‌که سازمان‌های مردم‌نهاد ظرفیت‌ها و زمینه‌هایی برای مشارکت و فعالیت زنان ایجاد کرده‌اند، هنوز چالش‌ها و موانع جدی بر سر راه زنان وجود دارد. برخلاف این تصور که زنان تحصیل کرده مسئله و چالش کمتری برای حضور در نهادهای اجتماعی و مدنی و عرصه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارند، ساختارهای فرهنگ سنتی بعضاً موانع جدی برای زنان تحصیل کرده ایجاد می‌کنند. بعد از انقلاب اسلامی و به‌ویژه از دهه ۸۰ شمسی، سهم زنان در آموزش عالی رشد قابل توجهی داشت و در بسیاری از رشته‌های آموزش عالی، نسبت جنسی به نفع زنان تغییر کرد. تصور بر این بود که این تحول بزرگ، با گسترش و توسعه شبکه‌های دوستی، ارتباطات، توسعه خصوصیات فردی و زمینه‌های فرهنگی، بتواند ضمن ایجاد شرایط مساعد برای مشارکت اجتماعی زنان، ساختارهای مردانه را دچار تغییرات اساسی کند.

اما این افزایش و تغییر نسبت جنسی، علی‌رغم برخی پیشرفت‌ها، در عمل نتوانست آن‌گونه که انتظار می‌رفت، وضعیت اجتماعی زنان و حضور آن‌ها در نهادهای مدنی و بخش‌های اقتصادی و اجتماعی را دگرگون کند و حضور زنان در نهادهای مدنی را متناسب با میزان حضور آن‌ها در آموزش عالی تغییر دهد؛ زیرا ساختار مردانه نهادهای دولتی، طرد پنهان نهادهای مدنی توسط برخی ارگان‌های رسمی، عدم حمایت مالی توسط نهادهای دولتی، تقلیل فعالیت‌های نهادهای مدنی به امور خیریه، وجود بدبینی نسبت به نهادهای مدنی، وجود برخی موانع قانونی و به رسمیت شناخته نشدن آن‌ها، از جمله مواردی هستند که بهبود سهم زنان از جامعه مدنی و افزایش مشارکت آن‌ها را تحت‌الشعاع قرار داد.

در کنار این علل که چالش‌های جدی در مسیر مشارکت زنان در جامعه مدنی ایجاد کرده است، نتایج پژوهش نشان داد که نابرابری‌های پرداختی براساس جنسیت، عدم استقلال مالی و وابستگی مالی به سرپرست خانوار، عدم استقلال شغلی، وجود تبعیض جنسیتی در بسیاری از مشاغل، تابعیت مالی از همسر، محدودیت‌های مالی و شغلی

تعمیم یافته، جامعه‌پذیری محدودیت‌ساز و مهارت‌محور نبودن آموزش‌های ارائه‌شده در نظام دانشگاهی و آموزش عالی، از جمله زمینه‌های عدم توفیق زنان برای حضور و مشارکت مؤثرتر در جامعه مدنی و نهادهای اجتماعی هستند.

نتایج نشان داد که اگرچه شرایط مداخله‌گر نقشی دوگانه در توفیق و تضعیف حضور زنان تحصیل‌کرده در نهادهای اجتماعی و مدنی دارند، آموزش عالی برای زنان و حضور آن‌ها در نهادهای مدنی و اجتماعی، بیشتر نقشی تقویتی و تسهیل‌گر داشته‌اند. ایجاد زمینه کسب مهارت‌های جدید برای زنان، تقویت روحیه جمع‌گرایی، ایجاد حس همدلی و همراهی، طرد مفاهیم کلیشه‌ای جنسیتی، افزایش اعتمادبه‌نفس، تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری، آشنایی با انجام فعالیت‌های فرهنگی و آموزشی و مواردی از این قبیل، تنها بخشی از شرایطی هستند که نظام آموزش عالی برای تسهیل مشارکت زنان در جامعه مدنی فراهم کرده است؛ امری که در درازمدت می‌تواند تغییر نمودهای جنسیتی و طرد کلیشه‌های زنانگی، تغییر برداشت‌های هنجاری جنسیت‌محور، پذیرش عاملیت زنان، نمایش عملکرد موفق اجتماعی و افزایش رضایت از زندگی را به دنبال داشته است و در نهایت به ظهور عاملیت زنانه و کنشگری منجر شود. زیرا، همان‌طور که پاتنام نیز اشاره کرده است، نتایج پژوهش نشان داد که حضور زنان در نهادهای مدنی و اجتماعی باعث علاقه‌مندی به مسائل عمومی و آمادگی درگیر شدن زنان در مباحث و فعالیت‌های عمومی جامعه شده و سرمایه اجتماعی بین‌گروهی قابل توجهی براساس شبکه‌های ایجادشده برای آن‌ها اندوخته شده است. البته نباید فراموش کرد که اینترنت و تکنولوژی‌های وابسته به آن این شبکه را تقویت کرده‌اند و این روند در آینده باز هم سرعت بیشتری پیدا خواهد کرد و به حوزه‌های روابط عاطفی (نصرتی و دیگران، ۲۰۲۳)، هنر (موسی‌وند و دیگران، ۲۰۲۲)، زیست مجازی (سبزعلی و دیگران، ۲۰۲۴؛ آریس و دیگران، ۲۰۲۳) و حتی فراتر از آنها کشیده شده است و بنابراین مسائل زنان و از جمله مسائل زنان دانشگاهی را باید در این شبکه درهم‌تنیده - و نه به عنوان یک هستی مجرد - دید.

علی‌رغم محدودیت‌های پیش‌روی زنان، صرف حضور زنان در نهادهای مدنی و ایفای نقش آن‌ها در این جایگاه، باعث تقویت کنشگری زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی شده است. همان‌طور که گیدنز بر نقش کنش‌ها و اعمال در ایجاد آگاهی و ساختار در

جامعه باور دارد، نتایج پژوهش نشان داد که فعالیت و مشارکت در نهادهای مدنی، به مرور زندگی روزمره زنان کنشگر را تغییر داده و پیامدهای ژرفی در زندگی فردی و اجتماعی زنان کنشگر به همراه داشته است. کسب هویت اجتماعی، بالا بردن اعتبار و پایگاه اجتماعی زنان، به تعبیر گیدنز، باعث بازاندیشی در هویت شخصی و اجتماعی آنها شده و موجب شده است تا آنها با سختی و مشقت، روایت و داستان خود را از زندگی اجتماعی و مشارکت در اجتماع ایران امروز ارائه دهند.

نتایج این پژوهش در خصوص نقش فعالیت مدنی در تسهیل مشارکت اجتماعی زنان با نتایج پژوهش ملایت (۲۰۲۳) و برنا و همکاران (۱۴۰۱) همخوانی دارد. همان طور که سعید، ریاض و بلوچ (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که حضور زنان باعث مشروعیت بخشی شرکت‌های چندمیلتی در اذهان ذی‌نفعان بین‌المللی شده است، نتایج این پژوهش نیز نشان داد که در بسیاری از مواقع، حضور زنان در نهادهای اجتماعی و مدنی نقش مهمی در جلب اعتماد جامعه به نهادهای مدنی و اجتماعی به‌ویژه در زمینه فعالیت‌های داوطلبانه و عام‌المنفعه دارد.

این پژوهش با نتایج پژوهش لاری، الانصاری و المغربی (۲۰۲۲) مبنی بر تأثیر محیط‌های مردسالار و موانع فرهنگی بر مشارکت زنان به‌ویژه در موقعیت رهبری، و مقاومت مردان در واگذاری پست‌های رهبری به زنان همسو و هم‌جهت است.

نتایج این پژوهش نشان داد که زنان در نهادهای مدنی، عموماً و نه همیشه، در موقعیت‌هایی به کار گرفته می‌شوند که خطری برای موقعیت رهبری مردان نداشته باشند. به همین خاطر، بخش بزرگی از زنان در نهادهای مدنی که رویکردی عام‌المنفعه و داوطلبانه دارند فعالیت می‌کنند.

نتایج این پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش قادرزاده و رضازاده (۱۳۹۸) در خصوص تأثیر مثبت فعالیت‌های زنان در نهادهای مدنی فارغ از زمینه فعالیت آنها همسو است؛ چراکه براساس نتایج این پژوهش، صرف حضور زنان در نهادهای اجتماعی مدنی، فارغ از حصول موقعیت‌های مدیریتی یا غیرمدیریتی، باعث توانمندی آنها شده و به نرم شدن پوسته سخت مردانه و سنتی بخشی از جامعه کمک کرده است.

در نهایت، باید گفت که ورود زنان به آموزش عالی و کسب مدارج علمی توسط آنها

می‌تواند از شدت این نابرابری بکاهد و تغییری مثبت در جامعه و بازار کار و میزان حضور زنان در نهادهای تصمیم‌گیر و تصمیم‌ساز ایجاد کند. از سوی دیگر، زنان علی‌رغم موانع و محدودیت‌های فراوان، میل و اشتیاق زیادی برای مشارکت و ایفای نقش در اجتماع و نهادهای مدنی دارند. بسط مسئولیت اجتماعی، عاملیت زنانه و گسترش زمینه‌های اخلاقی - اجتماعی از جمله علل مهم فعالیت و علاقه زنان به عضویت در نهادهای اجتماعی و مدنی هستند.

این سازمان‌های مردم‌نهاد غیردولتی، برخلاف سازمان‌های رسمی و دولتی که عموماً فضای مردانه دارند، یکی از پیشران‌های مهم جامعه ایران هستند و زمینه را برای مشارکت اجتماعی و مدنی زنان فراهم کرده‌اند. در حقیقت، شور و اشتیاق زنانه برای فعالیت با چشم‌داشت مالی پایین، نیاز سازمان‌های مدنی به فعالیت‌های داوطلبانه و کنشگری زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، باعث شده است تا زمینه فعالیت زنان در این نهادها بیش از سایر نهادهای رسمی و غیررسمی فراهم باشد.



امینی زارع، سیمین؛ و الله خانی، سحر (۱۴۰۰). جایگاه شغلی زنان در پرتوی نظریه سقف شیشه‌ای مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۵۸: ۵۱-۶۴.

برنا، عفت؛ افراسیابی، حسین؛ کلاته ساداتی، احمد؛ و کرمانی، مهدی. (۱۴۰۱). درک زنان از موانع و تسهیل‌کننده‌های موفقیت: مطالعه‌ای داده بنیاد. زن در توسعه و سیاست، ۲۰(۳)، ۵۰۱-۵۲۷.
doi:10.22059/jwdp.2022.341812.1008198

پاتنام، رابرت (۱۳۸۴). جامعه برخوردار، سرمایه اجتماعی زندگی عمومی (ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان). تهران: شیرازه.

پاتنام، رابرت (۱۳۸۰). دموکراسی و سنتهای مدنی (ترجمه محمد تقی دلفروز). تهران: روزنامه سلام.

تابع بردبار، فریبا؛ کمانی، محمدحسین؛ و منوچهری بهناز (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین باور به سقف شیشه‌ای و موفقیت ذهنی کارکنان زن در شهرداری شیراز فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه، ۶(۴)، ۲۵-۱.

صادقی فسایی، سهیلا؛ و خادمی، عاطفه (۱۳۹۵). فراتحلیل ۴ دهه پژوهش در حوزه مشارکت زنان. مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، ۱۴(۲)، ۳۴-۷۰.

صادقی فسایی، سهیلا؛ و خادمی، عاطفه (۱۳۹۵). فراتحلیل پژوهش‌های بعد از انقلاب اسلامی در موضوع آموزش زنان، راهبرد فرهنگ، ۹(۳۳)، ۱۷۱-۱۹۹.
doi: 10.22059/jwica.2015.57578

قادرزاده، امید؛ و رضازاده، فاطمه (۱۳۹۸). مطالعه تجربه زیسته و درک زنان از مشارکت در نهادهای مدنی. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۶(۱۴)، ۶۳-۹۶.
doi: 10.22080/ssi.2020.15416.1535

کریم‌زاده، مجید؛ فیاضی، مهرناز؛ میرکازهی، و ریگی، فائزه (۱۳۹۵). موانع مشارکت زنان بلوچ در فعالیت‌های اقتصادی و اجتماعی. فصلنامه زن و فرهنگ، ۸(۳۰)، ۷۳-۵۹.

کریمی، فریبا؛ و لطیفی سمیه (۱۳۹۸). رابطه بین سقف شیشه‌ای با احساس توانمندی کارکنان زن دانشگاه. فصلنامه زن و مطالعات خانواده، ۱۲(۴۵)، ۶۰-۴۵.

کریمی، محمدشریف؛ خانزادی، آزاد؛ و چشم اغیل، مسعود (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین باروری مشارکت نیروی کار زنان و رشد اقتصادی مطالعه تطبیقی ایران و کشورهای عضو گروه ۷. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۹(۱)، ۱۴۹-۱۷۱.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۵). پیامدهای مدرنیته (ترجمه محسن ثلاثی). تهران: مرکز.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۸). تجدد و تشخیص (ترجمه ناصر موفقیان). تهران: نی.

مداحی، جواد؛ زارع، بیژن؛ سراج زاده، سید حسین؛ و حبیب پور گنابی، کرم. (۱۴۰۰). مسئله تجرد: سوژه و زیست‌جهان نوپدید دختران شهر تهران. بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱۲(۱): ۷-۴۳.
doi: 10.22059/ijsp.2021.84965



ملک‌آرا، ملیکا (۱۳۹۹). اثر سقف شیشه‌ای بر ارتقای جایگاه مدیریتی زنان. پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات، ۲(۱۷)، ۳۲-۴۲.

مهتابی، فاطمه (۱۴۰۰). بررسی آماری وضعیت اشتغال زنان در ایران. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی روان‌شناسی و علوم انسانی.

نظری، رسول؛ و لطیفی، اعظم (۱۳۹۷). تحلیل اثر سقف شیشه‌ای بر ارتقای جایگاه مدیریتی بانوان در سازمان‌های ورزشی استان اصفهان. مدیریت ورزشی، ۱۰(۳)، ۴۶۵-۴۷۷.

نظریان، زهرا؛ و ربیعی علی (۱۳۹۲). بررسی موانع کارآفرینی زنان تحصیل کرده دانشگاهی ایرانی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۴)، ۲۵-۱.

هییز، لیا (۱۴۰۱). «من می‌توانستم این کار را انجام دهم!» نقش یک سازمان مردم‌نهاد زنان در افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی و مشارکت مدنی زنان در کشور ولز (ترجمه علی شایسته معین و منصوره حبیب‌الهی ملازم). مطالعات و پژوهش‌های اداری، ۴(۱۴)، ۹۲-۱۱۴.

Aris, S., Sarfi, T., Akhavan, M., & Sabbar, S. (2023). Motivations for Consuming Avatar-Specific Virtual Items on the Zepeto Gaming Platform. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1248-1258.

Atay, Ö. (2023). Women in turkish higher education management. *South Florida Journal of Development*, 4(3), 1216-1230.

Barrett, M., & Brunton-Smith, I. (2014). Political and civic engagement and participation: Towards an integrative perspective. *Journal of Civil Society*, 10. doi: 10.1080/17448689.2013.871911

Borna, E., Afrasiabi, H., Kalateh Sadati, A., & Gifford, W. (2022). Women's perspectives on career successes and barriers: a qualitative meta-synthesis. *Social Science Information*, 61(2-3), 318-344.

Brown, N. E., Clark, C. J., & Mahoney, A. (2022). The Black Women of the US Congress: learning from descriptive data. *Journal of Women, Politics & Policy*, 43(3), 328-346.

DePoy, E., & Gitlin, L. (2005) Introduction to Research: Understanding and Applying Multiple Strategies. Michigan: Mosby.

Dyke, L.S., & Murphy, S.A. (2006). How we define success: A qualitative study of what matters most to women and men. *Sex Roles*, 55, 357-371.

Galligan, Y. (2012). The contextual and individual determinants of women's civic engagement and political participation. The PIDOP Project.

González-Malabet, M. (2023). Women's political participation through social movements and nongovernmental organizations: The case of Compromiso Ciudadano in Medellín, Colombia. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 30(1), 93-114.



- Haddaji, M., Alhors-Garrigós, J., & García-Segovia, P. (2017). Women chefs' experience: Kitchen barriers and success factors. *International Journal of Astronomy and Food Science*, 9, 49–54.
- Halim M. F., Barbieri, C., Morais, D. B., Jackes, S., & Seekamp, E. (2020) Beyond economic earnings: The holistic meaning of success for women in agritourism. *Sustainability*, 12(12), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12124907>
- Halim, M. F., Barbieri, C., Morais, D. B., Jakes, S., & Seekamp, E. (2020). Beyond economic earnings: The holistic meaning of success for women in agritourism. *Sustainability*, 12(12), 4907.
- Hasunuma, L. (2019, January). Beyond formal representation: Case studies of women's participation in civil society in Japan. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 72, pp. 1-8). Pergamon.
- Hibbs, L. (2022, January). "I could do that!"—The role of a women's non-governmental organisation in increasing women's psychological empowerment and civic participation in Wales. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 90, p. 102557). Pergamon.
- Iheduru-Anderson, K., Okoro, F. O., & Moore, S. S. (2022). Diversity and Inclusion or Tokens? A Qualitative Study of Black Women Academic Nurse Leaders in the United States. *Global Qualitative Nursing Research*, 9, 233339362110731. doi:10.1177/23333936211073116
- Keen, R., Cracknell, R. & Bolton, M. (2018). Women in Parliament and Government. *House of Commons Briefing Paper*. Available at: <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN01250/SN01250.pdf>
- Kirkwood, J.J. (2016). How women and men business owners perceive success. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(5), 594–616.
- Koekemoer, E., Olckers, C., & Nel, C. (2020). Work–family enrichment, job satisfaction, and work engagement: The mediating role of subjective career success. *Australian Journal of Psychology*, 72(4), 347–358.
- Lari, N., Al-Ansari, M., & El-Maghraby, E. (2022). Challenging gender norms: women's leadership, political authority, and autonomy. *Gender in Management: An International Journal*, 37(4), 476-493.
- Lerch, J. C., Schofer, E., Frank, D. J., Longhofer, W., Ramirez, F. O., Wotipka, C. M., & Velasco, K. (2022). Women's participation and challenges to the liberal script: A global perspective. *International Sociology*, 37(3), 305-329.
- Maguire, S. (2018). *Barriers to women entering parliament and local government*. Bath: Institute for Policy Research.
- McNeil, C., Roberts, C., & Snelling, C. (2017). Power to the people? Tackling the gender imbalance in combined authorities & local government (pp. 3–55). Retrieved from <http://www.ippr.org/publications/power-to-the-people-tackling-gender-imbalance>





- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: a Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moene, S., & Tanaka, A. (2023). The effects of labor market opportunities on education: The case of a female hiring ceiling in Iran. *Journal of Public Economics*, 224, 104896.
- Moinifar, H. S. (2012). Higher education of women in Iran: progress or problem? *International Journal of Women's Research*, 1(1), 43-60.
- Moosavand, M., Aeni, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and human agency: A qualitative study. *Journal of Cyberspace Studies*, 4(2), 189-210. doi: 10.22059/jcss.2020.96575
- Nosrati, S., Sarfi, M., & Moosavand, M. (2023). Liquid love and continuation of a new love order. *Synesis*, 16(1), 114-132.
- Okere, C. P. O., & Omodu, N. S. (2023). Women leadership and community development in Nigeria. *International Journal of Social Research and Development*. 5(1), 38-45
- Pamidimukkala, A., & Kermanshachi, S. (2023). Occupational Challenges of Women in Construction Industry: Development of Overcoming Strategies Using Delphi Technique. *Journal of Legal Affairs and Dispute Resolution in Engineering and Construction*, 15(1), 04522028.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rahbari, L. (2016). Women in higher education and academia in Iran. *Sociology and Anthropology*, 4(11), 1003-1010.
- Reynolds AC, O'Mullan C, Pabel A, et al. (2018) Perceptions of success of women early career researchers. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education* 9(1), 2-18.
- Rezai-Rashti, G. M., & Moghadam, V. M. (2011). Women and higher education in Iran: What are the implications for employment and the "marriage market"? *International Review of Education*, 57, 419-441.
- Sabzali, M., Darvishi, M., & Moosavand, M. (2024). Metaverse in Iran. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(1), 121-144. doi:10.22059/jcss.2024.95894
- Sadeghi, S. (2013). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. In *Women, War, Violence and Learning* (pp. 91-108). Routledge.
- Saeed, A., Riaz, H., & Baloch, M. S. (2022). Institutional voids, liability of origin, and presence of women in TMT of emerging market multinationals. *International Business Review*, 31(4), 101941.
- Tsakalerou, M., Perveen, A., Ayapbergenov, A., Rysbekova, A., & Bakytzhanuly, A. (2022, April). Understanding the Factors Influencing Women's Career Trajectories in STEM Education in Kazakhstan. In *International Conference on Gender Research*, 5(1), 230-239.

Walker, A., and Kulkarni, K. G. (2021). Role of women in economic development: A comparison of the development trajectories in Ethiopia and Uganda. *The Journal of developing areas*, 55(2), 387–396. <https://doi.org/10.1353/jda.2021.0026>.

Women and Equalities Committee. (2017). *Implementation of sustainable development goal 5 in the UK*. London: House of Commons.

Zahedifar, E. (2012). *Women in Higher Education in Iran: Student perceptions of career prosperity in the labour market* (Master's thesis).



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۶۸

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

تبیین و کاربست نوآوری اجتماعی در کشور با تأکید بر گفتمان دانشگاهی

اباذر اشتری مهرجردی*

^۱ استادیار گروه مطالعات اجتماعی علم و فناوری، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۰ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۱۲/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴</p> <p>واژگان کلیدی: نوآوری اجتماعی گفتمان گفتمان دانشگاهی دانشگاه توسعه‌گرا</p> <p>* نویسنده مسئول ✉ ashtari@iiscs.ac.ir ☎ +۹۸ ۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: اشتری مهرجردی، اباذر (۱۴۰۲). تبیین و کاربست نوآوری اجتماعی در کشور با تأکید بر گفتمان دانشگاهی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۴)، ۹۸-۶۹. doi: 10.22035/jous.2024.4890.1003 URL: https://www.jous.ir/article_473.html</p> <p>کی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کوریتیو کامنز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>نوآوری در هدف، اثر یا روش خود، به صورت تنگاتنگی با شرایط اجتماعی که در آن تولید شده، ارتباط دارد. با این وجود معتمد نوآوری‌ها دارای فرم (شکل) و محتوا هستند؛ فرم از جنس عقل و منطق (عقل ابزاری و هم‌رسانشی که شامل مناسبات اقتصادی، سیاسی و فرهنگی-اجتماعی) است و محتوا در نهایت از جنس اخلاق (قصدآزادی، برابری و عدالت) است. این فرم است که در قالب محتوای اخلاقی، به نوآوری منجر می‌شود؛ اینکه با چه قاعده‌ای رابطه و مناسبات پیوندی، میان افراد تنظیم می‌شود. فرم تمامی نوآوری‌ها به نوعی شبیه به هم بوده و شامل مناسبات اقتصادی، سیاسی و فرهنگی-اجتماعی است؛ چنانچه مناسبات با قصد برابری همسو شود، با نوآوری اقتصادی روبرو هستیم. شرایطی که شکاف‌ها و تبعیض‌های اقتصادی در قالب تولید و اشتغال بهبود پیدا می‌کند (به عبارت دیگر رفاه). اما زمانی که مناسبات با قصد آزادی همسو شود، با نوآوری فناوری روبرو هستیم. شرایطی که جهت کنترل و مدیریت خشونت‌های طبیعت در قبال ماست؛ به عبارتی، آزادی از قید و بند طبیعت (سرما، گرما، سیل، طوفان و بهره‌برداری از منابع آن). اما زمانی که مناسبات با قصد عدالت همسو شود، با نوآوری اجتماعی روبرو هستیم. شرایطی که شکاف‌ها و تبعیض‌های اجتماعی در قالب آموزش، توانمندسازی، امنیت و پایداری زندگی (رهایی از تله فقر) بهبود پیدا می‌کند. نوآوری اجتماعی به‌عنوان مفهومی جدید و میان‌رشته‌ای که کمتر از یک دهه از عمر آن می‌گذرد، توانسته نظر سیاست‌مداران و دولت‌مردان تا دانشگاهیان را به خود جلب کند. در عین صورت بندی‌های متفاوت و گاهی متناقض، هدف آرمانی آن فارغ از گفتمان‌های مختلف، کاهش شکاف‌های موجود است. مهم‌ترین هدف این برساخت مفهومی نوآوری اجتماعی و در ادامه تبیین آن در قالب گفتمان‌های سه‌گانه موجود (دولتی، کارآفرینی و دانشگاهی) و سپس کاربست گفتمان دانشگاهی (با این نکته که در شرایط کشور ما تنها امکان ایجاد و بازتولید فرهیختگی و نوآوری و برون رفت از شرایط موجود، دانشگاه است) به روش «روایت رویدادهای موجود» است. بر همین اساس ضمن دسته‌بندی مراکز آموزشی و پژوهشی کشور، نوع کاربردی آن در قالب دانشگاه توسعه‌گرا را در قالب محورهای هجده‌گانه تبیین و ترسیم کردیم.</p>

۱. مقدمه و بیان مسئله

مفهوم نوآوری در ذات خود با اقتصاد پیوند خورده است. شومپتر^۱ (نقل در: مبینی دهکردی و کشتکار هرانکی، ۱۳۹۸) نوآوری را «کاربرد تجاری یا صنعتی چیزی جدید، محصول، فرایند یا روش تولید، یک بازار یا منبع تأمین جدید، و یک شکل جدید از سازماندهی تجاری، کسب و کار یا تأمین مالی جدید» تعریف می‌کند. این تعریف رابطه بین نوآوری و توانایی بنگاه‌ها را برای توسعه فرایندهای مناسب در بستر سرمایه‌داری نشان می‌دهد. از نظر گلدسمیت^۲، انگیزه اصلی مطالعه نوآوری توسط شومپتر در سال ۱۹۱۲ این است که «نوآوری در رشد اقتصادی نقش دارد.» اما مطالعه این پدیده توسط اقتصاددانان، از جمله فریمن^۳، از اواخر دهه ۸۰ میلادی به طور جدی شروع شد. دو جریان نظریه رشد جدید (درون‌زا) و مطالعات نظام نوآوری به طور هم‌زمان این مطالعات را آغاز کردند. این دو جریان تفاوت‌های کاملاً اساسی با هم دارند. اولی بر نقش نوآوری (فناوری) در رشد اقتصاد کلان تمرکز دارد و فناوری را به صورت یک جعبه سیاه در فرایند تولید می‌بیند، و دومی به محتوای اقتصاد خرد اشاره دارد. اما هیچ کدام مسائل اجتماعی را مد نظر ندارند. سازمان توسعه و همکاری اقتصادی اروپا در گزارش سال ۲۰۰۵ خود معتقد است که نوآوری مفهومی چندوجهی است که فرایند و خروجی این فرایندها را شامل می‌شود. فرایندهای نوآوری شامل چهار فعالیت پذیرش (استفاده از نوآوری‌ها)، انطباق (بهبود نوآوری‌ها)، انتشار (به اشتراک‌گذاری یا انتقال نوآوری‌ها) و اختراع (ایجاد نوآوری‌های جدید) و چهار نوع اصلی خروجی‌های این فعالیت‌ها، یعنی نوآوری محصول (کالا و خدمات)، نوآوری فرایند، استراتژی‌های بازاریابی و آرایش سازمانی^۴ است.

یکی دیگر از واژه‌های نزدیک به نوآوری واژه فناوری است. فناوری دربردارنده کلیه روش‌ها، فرایندها، سیستم‌ها و مهارت‌هایی است که جهت تبدیل منافع به محصولات به کار گرفته می‌شود، در حالی که نوآوری به هر گونه تغییر و تحول در فناوری (ترک روش‌های قدیمی و سنتی انجام امور) اطلاق می‌گردد. به نظر می‌رسد که یکی از راهکارهای برآوردن



1. Schumpeter
2. Goldsmith
3. Freeman
4. organizational arrangements

نیازها نوعی نوآوری پویا در تمامی عرصه‌ها با نام نوآوری اجتماعی است. در راهبرد اروپای ۲۰۲۰، نوآوری اجتماعی، در عمل و به صورت خاص، مؤلفه‌های اساسی برای تقویت رشد پایدار، امنیت کار و افزایش قابلیت‌های رقابتی بود (آنکتاد^۱، ۲۰۱۷). در مسیر تا سال ۲۰۳۰، با هدف تغییر مثبت با کمک آموزش نوآوران اجتماعی و کارآفرینان اجتماعی آینده، معتقدند که چشم‌انداز ما این است که با نوآوری اجتماعی، آینده بهتری را امکان‌پذیر کنیم. این امر با دگرگونی‌های بزرگی که آنلاین شدن صنعت آموزش ایجاد کرده است، منجر به پیچیدگی‌های بیشتری خواهد شد (شاه‌قاسمی و دیگران، ۲۰۲۳؛ صرفی و دیگران، ۲۰۲۱). از نظر مفهومی، نوآوری اجتماعی از طریق برآورده ساختن نیازهای انسانی به توسعه پایدار متصل می‌شود. در گزارش آکادمی نوآوری اجتماعی^۲ (۲۰۲۱) دستورالعمل ۲۰۳۰، که سازمان ملل متحد آن را به عنوان تأمین نیازهای حال حاضر بدون به خطر انداختن توانایی نسل‌های آینده در تأمین نیازهای خود می‌داند، بر اهمیت نوآوری برای دستیابی به اهداف توسعه پایدار تأکید می‌کند. اگرچه ممکن است به صراحت از اصطلاح نوآوری اجتماعی استفاده نشود، اما با توجه به تمرکز مفهومی در تأمین نیازهای انسان از طریق شیوه‌ها و ساختارهای جدید اجتماعی، نوآوری اجتماعی توانایی پرداختن به جنبه‌های برنامه را دارد که بر شمول و عدالت تأکید دارد، به طور مشخص برای بهداشت، آموزش، اشتغال و فقرزدایی. سازمان ملل متحد، با به رسمیت شناختن توسعه انسانی متکی به تغییر رویه‌های اجتماعی، اذعان کرده است که نوآوری‌های اجتماعی نقش مهمی در توسعه پایدار دارند. به عنوان مثال، شبکه توسعه اجتماعی آن‌ها از استفاده از نوآوری اجتماعی برای پرداختن به این امر پشتیبانی می‌کند (آکادمی نوآوری اجتماعی، ۲۰۲۱، به نقل از: اشتری مهرجردی، ۱۴۰۱).

عبارت نوآوری اجتماعی به شکل‌های مختلفی استفاده شده و اکنون بیش از صد تعریف از آن موجود است. برخی از مراجع اولیه نوآوری اجتماعی به دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی برمی‌گردند و برای اشاره به پژوهش‌های آزمایشی در علوم اجتماعی و مردم‌شناسی استفاده شده‌اند. پس از آن، به عنوان مرجعی برای بنگاه اجتماعی، کارآفرینی اجتماعی و نوآوری‌های فناورانه‌ای که به منافع اجتماعی در قالب سرمایه اجتماعی منجر می‌شوند، در قالب مسئولیت

1. UNCTAD
2. Social Innovation Academy

اجتماعی شرکت‌ها استفاده شده‌اند (بنیاد جوان^۱، ۲۰۲۲). باسی^۲ (۲۰۱۶)، با مرور برخی از تعریف‌های ارائه شده از نوآوری اجتماعی، در یک جمع‌بندی و با رویکردی بین‌رشته‌ای، سه رویکرد متفاوت «واقع‌گرایی»، «مدیریتی» و «سیستمی» را ارائه کرده است. اما نباید فراموش کرد که بخش اعظم ادبیات نوآوری اجتماعی در دهه اخیر شکل گرفته است. ظهور آن به دلیل عوامل متعددی از قبیل نارضایتی فزاینده از تأکید بیش از اندازه بر فناوری در ادبیات نوآوری اقتصادی و سیاست‌های نوآوری بود. این نارضایتی به تمرکز بر نوآوری اجتماعی هم در سیاست‌گذاری و هم در پژوهش انجامید. با این وضعیت، از نظر من، نوآوری اجتماعی مجموعه فعالیت‌ها و اقدامات جدیدی است که پاسخ‌هایی بهتر و اثربخش‌تر برای مشکلات اجتماعی حداقل یک قشر از جامعه فراهم می‌کنند. این امر از طریق فرایندهای اجتماعی در قالب ارزش‌ها و هنجارهای بومی - به عبارتی، ایجاد روابط اجتماعی بین گروه‌های مختلف که در حل مشکل مورد نظر ذی‌نفع هستند و جلب مشارکت و توانمندسازی آن‌ها - صورت می‌پذیرد. بر همین اساس، در این مقاله به دنبال بررسی نوآوری اجتماعی در قالب گفتمان‌های موجود و تبیین آن در شرایط موجود کشور در قالب گفتمان دانشگاهی هستیم (سعدآبادی، ۱۳۹۹).

۲. پیشینه پژوهش

لی و دورین^۳ سه گفتمان غالب ساختاری درباره نوآوری اجتماعی را شناسایی کرده‌اند. اگرچه به باور آن‌ها این تنها طبقه‌بندی ممکن از رویکردهای نظری در این زمینه نیست و دسته‌بندی‌های دیگری نیز امکان‌پذیر است، اما بسته به آن‌که تأکید روی ابعاد نوآوری اجتماعی باشد یا خروجی‌های اجتماعی آن یا فرایندهایی که بر بخش اقتصادی تأکید دارند، می‌توان گفتمان‌های مختلفی را شناسایی کرد. با این حال، به بررسی و نقد سه گفتمان مذکور، که شامل سیاست‌ها (دولت)، کارآفرینی (فرهنگ عمومی) و دانشگاه (نظام آموزش عالی) است، می‌پردازیم (لی و دورین ۲۰۱۲، نقل در: اشتری مهرجردی، ۱۴۰۲).

۱-۲. گفتمان دولتی

1. The Young Foundation
2. Bassi
3. Lee and Doreen

آمریکا، کمیسیون اروپا، نهادهای مختلف دولتی و سازمان‌های مستقل، بیشتر گفتمان دولتی را اتخاذ کرده‌اند. خبرگان و متفکران، آزمایشگاه‌های طراحی و سازمان‌ها و تیم‌های واسطه بین دولت‌ها و جامعه، در زمره سازمان‌های مستقل هستند. همه این مؤسسات با سیاست‌گذاری و همچنین پروژه‌ها و برنامه‌های اجراشده در سطح محلی و ملی کار می‌کنند. برنامه‌های دولتی آن‌ها بیشتر روی سیاست‌های کارآمدتر و جذاب‌تر برای جامعه متمرکزند. از این منظر، نوآوری‌های اجتماعی برحسب بهبود روش‌های اجرا و ارزیابی خروجی‌ها تفسیر می‌شوند. برای توضیح این رویکرد جدید، نهادهای درگیر در فرایند تصمیم‌گیری، مفهوم آزمایشگری اجتماعی را اتخاذ کرده‌اند. چیزی که این مفهوم به‌طور خاص به آن اشاره دارد یافتن روش‌هایی برای تجدید سیاست‌ها برای کارآمدتر، مؤثرتر و سازگارتر کردن آن در پاسخ به نیازهای اجتماعی جدید است. این مفهوم در گفتمان سیاسی اروپا اهمیت زیادی یافته است، زیرا به دنبال پیدا کردن راه‌های بهتر برای مقابله با فقر و تبعیض اجتماعی از طریق تغییر مقررات و چارچوب مالی و در آمریکا برای مقابله با نابرابری و تبعیض‌های نژادی است.

نوآوری اجتماعی در گفتمان دولتی بر تشویق و حمایت بیشتر از راه‌حل‌های سیاسی یکپارچه و منسجم متمرکز است؛ چیزی که به نظر می‌رسد جامعه مدنی قبلاً در فرایند تصمیم‌گیری کم‌وبیش منفعلانه عمل می‌کرده است. اکثر شواهد مربوط به این عملکرد منفعل در جامعه، در قالب طبقه‌بندی‌هایی مانند «شهروند»، «مصرف‌کننده» و «مقیم» مطرح شده‌اند. یک سیاست خوب یا یک طرح مناسب درباره روش‌های تقسیم‌بندی، به درک بهتر روابط اجتماعی و مقامات از طریق ابزارهای واسطه‌ای منجر می‌شود. در نتیجه، بین گروه‌های اجتماعی یا افراد جامعه، تفاوت خیلی کمی به وجود می‌آید. ساختارهای عملیاتی درون گفتمان دولتی، بیشتر تحت تأثیر عوامل بیرونی هستند. ساختارهای بسته، برای تأثیر در تولید دانش، بیشتر بر منابع خود مانند سرمایه چندوجهی انسانی، خلاقیتی، مدیریتی، تخصصی، مالی و مواد تأکید دارند. از این حیث، به نظر می‌رسد که نوآوری اجتماعی در گفتمان دولتی، نوعی نتیجه تقریباً منحصربه‌فرد از فعالیت سازمان‌های تخصصی است. نوآوری‌های اجتماعی تحت گفتمان دولتی، که تنها به‌صورت انتخابی و نیز بر مبنای ایده‌های نوآوری اقتصادی باشند، به شکست می‌انجامند. بنابراین، دو پیش‌نیاز

عمده قبل از فاز استقرار و اجرا ضرورت دارد: «منشأ روان‌شناختی به مبتکر یا تاریخی به جامعه» و بعد از آن «ایجاد موفقیت مالی» (بحرانی، ۱۳۹۹).

کمسیون اروپا نمونه خاصی است که گذار از گفتمان دولتی به گفتمان کارآفرینی را در پیش گرفته است. در استراتژی ۲۰۲۰ اروپا برای تحقق اروپای «هوشمند»، «ماندگار» و «فراگیر»، برنامه «اتحادیه نوآور» پیش‌بینی شده بود؛ برنامه‌ای که در آن نوآوری نه تنها کلید ایجاد مشاغل بیشتر و جدید، بهبود زندگی و ایجاد جامعه‌ای سبزتر است، بلکه قابلیت‌های رقابت‌پذیری در بازار جهانی را هم حفظ کرده است. برای تحقق این مهم، به استفاده مناسب از پتانسیل‌ها، شرایط و به‌طور خاص سه گروه «کارآفرینان»، «محققان» و «شهروندان اروپایی» توجه دارند. موضوع جالب این است که دو گروه اول فرصت‌های بیشتری برای مشارکت و فعالیت دارند و گروه آخر یا همان شهروندان منفعلانه عمل می‌کنند؛ در حالی که استاندارد و کیفیت زندگی مورد نظر برای بهبود و فراهم‌سازی شرایط برای شهروندان، مشارکتی فعال‌تر را ایجاب می‌کند. مادام که منابع مالی و حمایت‌های سیاسی براساس کارکردهای کسب‌وکار/مدیریت و تحقیق و توسعه در نظر گرفته می‌شوند، منافع و مزایای توانمندسازی شهروندان برای پذیرش نوآوری اجتماعی همچنان مبهم باقی می‌ماند. با این حال، اتحادیه اروپا دایره مشاوره سیاسی^۱ خود را برای جلب مشارکت ذی‌نفعان، متفکران، محققان و ... تأسیس کرده است؛ اگرچه، به قول برخی مانند کلمن^۲، ریزر^۳ و همکاران و دیک لو^۴، دولت در قالب همین گفتمان می‌تواند به صورت‌های مختلف ایجاد و تقویت سرمایه اجتماعی را هدف برنامه‌های خود قرار دهد. با این حال، گیدنز^۵ نیز معتقد است که برای مبارزه با فقر در مناطق فقیر، باید شبکه‌ها را در آن مناطق تقویت کرد. دولت‌ها می‌توانند به یکی از راه‌های زیر سرمایه اجتماعی را وارد عرصه سیاست‌گذاری و طرح‌ها و برنامه‌های خود کنند:

۱. ایجاد و تقویت شبکه‌های اجتماعی
۲. نفوذ به درون شبکه‌های اجتماعی موجود

1. Batteries European Partnership Association
 2. Coleman
 3. Reser
 4. Dic Lo
 5. Giddnes

۳. ایجاد شرایط مطلوب و حمایتی برای تعامل اجتماعی

۴. افزایش حساسیت برنامه‌ها نسبت به الگوهای موجود سرمایه اجتماعی (افسری، ۱۳۹۷)

نقد و بررسی این گفتمان. رویکرد دولتی به نوآوری اجتماعی، درگیر شدن جامعه برای نتایج بهتر سیاست‌ها است. با این حال، نقطه دقیق درگیر شدن جامعه و مقدار آزادی عمل آن روشن و شفاف نیست. البته، چالش دیگر این است که دست‌اندرکاران تعریف این رویکرد، خود از اعضای ساختارهای قدرت هستند. بدیهی است که منافع آن‌ها در داشتن نوآوری اجتماعی با حمایت سیاست‌های دولتی برای جبران نگرانی‌ها در تأمین بودجه لازم، به رسمیت شناختن موقعیت اقتدار خود و اعتباربخشی به اقداماتشان است. به عبارت دیگر، اگرچه رویکردی اجتماعی به نوآوری صورت گرفته است، اما این گفتمان ظاهراً همچنان در فضای نسل اول نوآوری‌ها سیر می‌کند.

همانطور که آیینی و دیگران (۲۰۲۳) می‌گویند، کارکنان شرکت‌ها و نهادها به عنوان عوامل انسانی دارای کرامت و حریم خصوصی هستند و کارفرماها باید هم به لحاظ اخلاقی و هم به لحاظ حرفه‌ای این واقعیت‌ها را در شمار بیاورند، اما، این گفتمان بیشتر افراد جامعه را به مثابه موجودات آزمایشگاهی تلقی می‌کند، همان‌گونه که خودشان نیز مفهوم «آزمایشگری اجتماعی» را انتخاب کرده‌اند، به طوری که مدل‌های مختلف بهبود و عملکرد و سیاست‌ها را روی مردم اجرا می‌کنند تا خلأها و شکاف‌های تصمیم‌های سیاسی آن‌ها به نوعی حل شود؛ همچنین، جهت همبستگی جامعه با اهداف و سیاست‌های حاکمیت و دولت. به عبارتی، این نوآوری اساساً از بالا به پایین بوده و مدل‌ها و قالب‌هایی را به عنوان شهروند، مصرف‌کننده یا هر چیز دیگری جهت یکپارچگی و مدیریت جامعه طراحی و اجرا می‌کند. شاید بتوان گفت که اگرچه ظاهراً به دنبال کاهش شکاف‌ها و آسیب‌های اجتماعی است، اما در نهان به دنبال یکپارچه‌سازی و مدیریت و مهندسی جامعه است. در این گفتمان، نوآوران، متخصصان و مجریان و پیونددهندگان سازمان‌های تخصصی دولتی هستند و مهم‌ترین اهداف در پوشش اجتماعی قطعاً اقتصادی است. در یک رویکرد کاملاً بسته و از بالا به پایین، ظاهراً اهداف اجتماعی دارند، اما در اصل اقتصادی و با رویکرد سیاسی است. به عبارت دیگر، وجه دیگری از اقتصاد سیاسی نو

۱. به بخش ابتدایی مقدمه مراجعه شود.

قلمداد می‌شود. کلیه اقدامات دولتی و حتی غیرسیاسی، مذهبی و تخصصی در این رویکرد قرار می‌گیرد. دولت در خدمات اجتماعی غالباً انحصارطلب است، اگرچه به شرط آن‌که به درستی طراحی و اجرا و ارزشیابی شود و به تناسب تغییر دولت‌ها تغییر نکند، امکان دموکراتیزه شدن قدرت و تغییر حالت دولت‌ها از نظارت به روش‌های مشارکتی‌تر را فراهم می‌کند. اما منظور از مشارکت جامعه در این‌جا، مشارکت در اجرای برنامه‌ها است و نه چیزی دیگر. دولت‌ها به دنبال مشروعیت قانونی خود هستند تا عملکرد مناسب.

در همین رابطه، دولت‌ها از طریق نوآوری اجتماعی می‌توانند کارکردشان را در جامعه بهبود بخشند و از بهبودهای اجتماعی برآمده از اجتماع حمایت کنند. بسیاری از دولت‌ها، به منظور حمایت از خلق نوآوری‌های اجتماعی، انتشار اطلاعات بین خود و جامعه را بهبود داده‌اند که یکی از ابزارهای دولت دانشگاه و آموزش است. «برنامه جامعه بزرگ دیوید کامرون»^۱ در انگلستان نمونه‌ای از فعالیت دولت‌ها برای خلق نوآوری‌های اجتماعی با انتقال مسئولیت به جوامع کوچک برای حل مسائشان است. مثال دیگر «دفتر نوآوری اجتماعی و مشارکت شهروندی» در ایالات متحده است که در سال ۲۰۰۹ برای تشویق جوامع محلی جهت حل مسائل خودشان با خلق نوآوری‌های اجتماعی شکل گرفته است. تا کنون مرسوم بوده است که خدمات رفاه اجتماعی توسط دولت ارائه شود، اما تجربه نشان داده که ناکارآمدی‌های بسیاری داشته است و دارد. اما در نوآوری اجتماعی، این خدمات به بخش مردمی سپرده می‌شود؛ به طوری که، از یک سو، پویایی و خلاقیتی که در سیستم اقتصادی بازار آزاد وجود دارد، در ارائه خدمات اجتماعی نیز امکان بروز و ظهور پیدا می‌کند و، از سوی دیگر، ناکارآمدی‌هایی که ناشی از نگاه دولتی به موضوعات اجتماعی است حذف می‌شود.

۲-۲. گفت‌وگو کارآفرینی / جامعه

گفتمان کارآفرینی، در مواردی، بسیار به گفتمان دولتی شبیه است؛ با یک تفاوت مهم که در این گفتمان، گروه‌ها بازیگران فعال‌تری در فرایند نوآوری اجتماعی هستند. اگر نوآوری اجتماعی را فرایند طراحی، توسعه و رشد ایده‌های جدید برای پاسخگویی به نیازهای برآورده‌نشده بدانیم، برخی از هیجان‌انگیزترین و انقلابی‌ترین نوآوری‌های اجتماعی (بانک



زمان^۱ و صلیب سرخ) تحت این گفتمان خاص تعریف می‌شوند. با مشارکت و دخالت قوی گروه‌ها و تأثیر شدید اجتماعی، کسب‌وکار اجتماعی از افزایش سیاست‌ها و حمایت‌های مالی سازمان‌های دولتی، نظیر کمیسیون اروپا ۲۰۱۱، بهره‌مند می‌شوند. براساس این موقعیت ممتاز، یک سازمان اجتماعی می‌تواند پاسخگوی آن دسته از چالش‌های اجتماعی باشد که دولت و بازار در برابر آن‌ها شکست خورده‌اند (سازمان‌های مردم‌نهاد و بنیادهای خیریه از این دسته‌اند). کارآفرینان اجتماعی، با تلفیق منابع مختلف (دولت، بخش‌های اقتصادی و جامعه) به روش نوآورانه، اغلب در پر کردن شکاف موجود در مواجهه با نیازهای جامعه موفق‌اند.

رواج ارزش‌های اجتماعی در مقایسه با منفعت و سود مالی در این گفتمان نسبت به گفتمان دولتی بسیار قوی‌تر است و بر شیوه‌هایی تأکید دارد که در آن انسجام، هویت و همکاری‌های اجتماعی جامعه از ویژگی‌های کلیدی هستند. این گفتمان نوآوری اجتماعی را به مفاهیم «سرمایه‌گذاری اجتماعی» یا «کارآفرینی اجتماعی» در نقطه‌ای پیوند می‌دهد که هم‌پوشانی دارند. برخلاف گفتمان دولتی، نوآوری‌های اجتماعی از دیدگاه کارآفرینی، از عهده گستره وسیعی از برنامه‌ها با موضوعات اجتماعی برخواهند آمد.

رسیدگی به محرومیت اجتماعی یا فراهم کردن جامعه با دانش و مهارت، موضوعی زمان‌بر در فرایند پاسخ به مشکلات اجتماعی نیست، بلکه بر فعالیت جامعه و انسجام اجتماعی مؤثر است. «خانواده» به بازیگر اصلی «تغییر» تبدیل شده و این به‌واسطه آن است که شبکه‌ها و گروه‌های متقابل، بخشی از ساختارهای جدید تلقی می‌شوند و در مدیریت فعالیت‌ها کمک کرده‌اند. ساختار کار تحت گفتمان کارآفرینی از مشارکت عمومی زیادی برخوردار است. آن‌ها جامعه را به‌وسیله کار با ابزار و روش‌های خود و پس از آن به کمک خودشان فعال می‌کنند.

نقد و بررسی این گفتمان. از یک سو، توجه به عوامل اجتماعی مؤثر بر رفتار نوآوری، اگرچه مدتی است در مباحث علمی رونق گرفته است، در مطالعات تجربی این حوزه، ردپای چندانی از نتایج این مباحث دیده نمی‌شود و این عناصر در مطالعات تجربی تطبیقی



و مقایسه‌ای، و حتی در مطالعات موردی که روش‌های مرسوم در پژوهش‌های سیاست‌گذاری هستند، حضور پررنگی ندارند. همین محدودیت در مورد سایر عوامل اجتماعی نظیر بازار کار، شیوه‌های یادگیری و غیره نیز وجود دارد. از سوی دیگر، با پذیرش تأثیر عوامل گسترده اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بر رفتار نوآوری، مطالعات مقایسه‌ای و تطبیقی بین کشورها، که با در نظر گرفتن تعداد محدودی ورودی (عمدتاً اقتصادی) به نظام نوآوری کشورها و بررسی و مقایسه خروجی‌های آن‌ها صورت می‌گیرند، نمی‌توانند نتایج معتبری داشته باشند؛ چراکه عوامل کنترل‌نشده بسیاری در این مطالعات وجود دارند که به‌ناچار نادیده گرفته شده‌اند و در نتیجه، این مطالعات فقط برای تعیین وضعیت نسبی کشورها در یک مقطع زمانی خاص مناسب هستند و از آن‌جا که قادر به شناسایی جزئیات مسیر پیموده‌شده و فرایندهای عبور از مسیر و عوامل تأثیرگذار بر چگونگی آن نیستند، ایده‌چندانی در خصوص طراحی مسیر و راهبردهای مناسب طی کردن آن ارائه نمی‌دهند.

این گفتمان اساساً در کشورهایی امکان طراحی و اجرا دارد که در آن‌ها جامعه شکل گرفته است یا به سطح بالایی از مدنیت دست یافته‌اند. به عبارتی، در کشورهایی که به انواع حقوق اجتماعی پایبند بوده‌اند و همچنین نظامی از حداقل رفاهیات و شاخص‌های اقتصادی تأمین دارند، امکان فعالیت‌های داوطلبانه و کارآفرینانه وجود دارد. مهم‌ترین هدف آن‌ها ارائه خدمات اجتماعی برابر بین اقشار مختلف از جمله سالمندان و مهاجران است. نیروی محرکه، پشتیبان مالی و همه عناصر فرایند نوآوری اجتماعی، خود مردم و جامعه محلی است که از آن‌جا که از درون جامعه برمی‌آیند، معمولاً امکان‌پذیر و از لحاظ فرهنگی مناسب و مقرون‌به‌صرفه هستند. این فعالیت‌ها نتایج سریعی به بار می‌آورند و ضمناً افراد را توانمند و مطالبه‌گر خواهند کرد.

۲-۳. گفتمان دانشگاهی

ویژگی اصلی گفتمان دانشگاهی ارتباط بین نوآوری اجتماعی و نظریه «کنش اجتماعی» و «تغییر اجتماعی» است. تعریف‌های ارائه‌شده برای نوآوری اجتماعی در این گفتمان، بسیار گسترده‌تر از تغییر و جابه‌جایی درک و توجه از عمل به مفهوم هستند. در گفتمان حاضر، نوآوری اجتماعی به مفاهیم جدید، راهبردها، ابتکارها، محصولات، فرایندها یا سازمان‌هایی برمی‌گردد که با نیازهای مردم سروکار دارند و به‌صورت بنیادین روال‌های اصلی، منابع، جریان‌های قدرت

یا باورهای سیستم اجتماعی را در جایی تغییر می دهند که به وجود می آیند (بیگز^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). در گفتمان دانشگاهی، رویکردهای مختلفی درباره مفهوم نوآوری اجتماعی وجود دارد که مهم ترین آن ها عبارت اند از: ۱) تأکید بر رویکرد مدیریتی و تعامل با نظام اجتماعی (فرایند اجرای ایده های جدید در یک سازمان)؛ ۲) تأکید بر پیامدهای اجتماعی (رضایت مندی از پاسخ به نیاز از طریق تغییر در روابط اجتماعی و توانمندسازی)

نقد و بررسی این گفتمان. این گفتمان براساس تعریف صلاحیت سازمانی برای نوآوری اجتماعی، برای دانشگاه پاسخگو به عنوان سازمانی که نوآوری برای جامعه ارائه و به آن عمل می کند، ویژگی های خاصی را تعریف کرده است و آن این که از توانایی یادگیری ثابت و مستمر برخوردار باشد. اعضای آن از طریق یادگیری، ایجاد، تأیید و انتشار دانش جدیدی که می تواند برای بهبود مهم ترین مشکلات اجتماعی به کار گرفته شود، به توسعه جمعی کمک می کنند. بنابراین، دانشگاه فراتر از نقش خودش که ایجاد دانش جدید و آموزش حرفه ای برای جامعه است، به تغییر و تحول جامعه جهت رسیدن به سطوح بالاتر عدالت و رفاه نیز کمک می کند. از آن جا که، به باور برخی از صاحب نظران، نوآوری اجتماعی در سازمان های نوآور امروزی، تجمیع نوآوری های پیش گفته است، لذا با توجه به وجود زیرساخت ها و برخی شرایط ممتاز در دانشگاه، می توان انتظار داشت که موفقیت نوآوری اجتماعی تسهیل گردد. دانشگاه ها منابع زیادی دارند که می تواند برای کمک به حل مشکلات اجتماعی بسیج شود. به عنوان نمونه، پژوهشگران در دانشگاه ها دارای تخصص هایی هستند که آن ها را قادر می کند تا در قالب های زیر اقدام کنند: ۱) چارچوب های نظری برای هدایت و توسعه راه حل ها و شناسایی موقعیت های بالقوه در فرایند پیاده سازی؛ ۲) مهارت های فنی برای جمع آوری و ارزیابی داده های تجربی در مورد قابلیت انعطاف پذیری نوآوری و اندازه گیری تأثیرات آن (تنهایی، ۱۳۹۱).

این گفتمان اساساً در کشورهایی است که نسل سوم دانشگاهی (دانشگاه های نوآور) را پشت سر گذاشته و به مسئولیت اجتماعی دانشگاه ها روی آورده اند؛ با تأکید بر این که اهمیت نوآوری در نهادهای فرهنگی است؛ یعنی نوآوری به فرهنگ اجتماعی تبدیل می شود، همچنین، نوآوری در دنیای کنونی نیازمند گسترش مداوم دانش فنی و بهره گیری از



فناوری‌های متعدد و گسترده است و مهم‌ترین عامل در ایفای نقش واسطه‌گری میان دولت و جامعه تنها و تنها از دانشگاه برمی‌آید.

۳. روش‌شناسی

بر همین اساس، بنیان روش تحقیق ما را دیدگاه «دانش‌پژوهی مشارکتی» وندی‌ون^۱ در بر می‌گیرد. در این دیدگاه، اساس کار بر فهم فرایندهای تغییر و توسعه در افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و دیگر موجودیت‌های اجتماعی از جمله دولت است. وندی‌ون از محققانی است که مطالعات زیادی روی نوآوری فناورانه و تحول سازمانی انجام داده و تلاش کرده است تا روش‌شناسی پژوهش در علوم اجتماعی را برای مطالعه فرایندهای نوآوری و تحول بازخوانی کند. دیدگاه او در روش‌شناسی مورد استقبال مطالعات نوآوری و گذارهای اجتماعی - فنی، نظیر گیلز^۲، و نوآوری فناورانه قرار گرفته است. وی مطالعه در علوم اجتماعی را به دو دسته تقسیم می‌کند: مطالعه پراکنشی و مطالعه فرایندی. در مطالعه پراکنشی، تحول براساس روابط علی بین متغیرها مورد تحلیل قرار می‌گیرد و در مطالعات فرایندی، تحول حاصل توالی مجموع رویدادها است. مطالعه فرایند تغییر و مفهوم‌سازی رویدادها در قالب یک روایت تمرکز دارد. رویدادها حرکت‌هایی هستند که توسط کنشگران با انگیزه و باور، هویت و علایق خاص خود انجام می‌شوند و در طول زمان در قالب گفتمان تغییر می‌کنند. در این سبک پژوهش، نتایج در اثر سلسله‌ای از رویدادها خلق می‌شود. نظریه‌پردازان فرایند اغلب از سبک روایتگری استفاده می‌کنند. این روایت‌ها صرفاً بیانی داستانی و توصیفی از آن‌چه که اتفاق افتاده است نیستند، بلکه براساس مضمون‌های تحلیلی انتخاب‌شده تدوین می‌شوند (وندی‌ون، ۲۰۱۵، نقل در: اشتری مهرجردی، ۱۴۰۲).

این پژوهش ابتدا با خوانشی از ادبیات گفتمانی موجود آغاز شد و سپس بررسی‌های موردی مختلفی که براساس این خوانش بوده‌اند ارزیابی شدند. در طول این بررسی‌های موردی، به تدریج رویدادها درون چندین وضعیت اساسی (در این جا منظور گفتمان‌های سه‌گانه دولتی - حاکمیتی، اجتماعی - کارآفرینی و دانشگاهی)، وضعیتی که می‌تواند در فهم وضع موجود کمک‌کننده باشد، نمایان شد و سپس تلاش شد این وضعیت به صورت نظری،



مفهومی و انتزاعی تقریر شود (در این جا، به دلیل امکان محدود ارائه مطالب، تنها گفتمان دانشگاهی که دارای اهمیت بیشتری است تدوین شده است). حاصل این رفت و برگشت میان موردها و چارچوب مفهومی (گفتمان‌ها و مبانی نظری نوآوری و توسعه) روایتی نظری از گذار در نوآوری اجتماعی است که در تحلیل و نتیجه‌گیری ارائه می‌شود.

در پژوهش حاضر، از چندین ملاک برای ارتقای اعتبار استفاده شده است: الف) درگیری و مشارکت پژوهشگر و ارتباط نزدیک با تجربه زیسته و روزمره حوزه مربوطه؛ ب) تأیید مشارکت‌کنندگان از طریق آرایه روایت و دریافت و اعمال نقطه‌نظرات آن‌ها؛ ج) جمع‌آوری و اعمال اصلاحات و اظهارنظر پژوهشگران مرتبط با موضوع پژوهش. این پژوهش توسط دو نفر از پژوهشگران متخصص در بحث نوآوری اجتماعی مورد مطالعه و بازبینی قرار گرفته است.

به دلیل ماهیت چندوجهی، پیچیده و ناشناخته موضوع نوآوری‌های اجتماعی و اکتشافی بودن نوع مطالعه، ناگزیر به بهره‌گیری از تمامی تجربه‌ها و توان خود در استفاده از ابزارها و روش‌های پژوهش بودم. بر همین اساس، از ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی استفاده کردم. در ابتدا، ضمن منبع‌شناسی^۱، تمامی کتاب‌ها و مقالات موجود در حیطه موضوع نوآوری اجتماعی شناسایی شدند. سپس با مطالعه منابع و دسته‌بندی آن‌ها، متوجه این مسئله شدم که تقریباً هیچ مطالعه یا نوشته‌ای در خصوص کاربست نوآوری اجتماعی در ایران و تبیین گفتمان‌های موجود در کشور وجود ندارد. بر همین اساس، در قالب مطالعه کتابخانه‌ای، تمامی منابع موجود داخلی ارزیابی شدند و در نهایت به این نکته دست یافتیم که ادبیات موجود و همچنین تجربه‌های جهانی را می‌توان در سه گفتمان دولتی، کارآفرینی و دانشگاهی تشریح کرد.

سپس به مصاحبه عمیق با بازیگران این دنیای جدید پرداختم. در لابه‌لای روایت تجربه‌های گذشته و گلایه از فضای موجود جامعه، متوجه مطرح کردن مشکلاتی شدم که از جنس اجتماعی - فرهنگی بودند و اساساً با یک منطق صفر و یکی و دید کاملاً مهندسی و فنی معتقدند که «دنیای نوآوری نظم و مختصات خودش را دارد و چنان‌چه هر یک از بازیگران، اعم از جاندار (انسان) و بی‌جان (سرمایه و قوانین)، درست کار نکنند، محکوم به شکست است.» بر همین اساس، در قالب مصاحبه‌های عمیق از طریق تلفن و

۱. با استفاده از نرم‌افزار کتابخانه دیجیتال «سیمرغ» که امکان جست‌وجو در بیش از ۹۰۰ کتابخانه معتبر کشور را دارد.

واتس‌آپ، سعی در گرفتن روایت و تجربه زیسته‌شان در این حوزه کردم. در مجموع، می‌توان گفت که از روش ترکیبی استفاده کردم؛ به طوری که در فرایندی رفت‌و برگشتی و با استقراء و قیاس‌های مداوم، ضمن شناخت فرایندهای نوآوری اجتماعی، عوامل و موارد دخیل و در نهایت مؤلفه‌های سازنده گفتمان‌های سه‌گانه تبیین شدند. سپس به دلیل اهمیت دانشگاه (به تعبیر عام آن)، به دسته‌بندی، سنخ‌بندی و مفهوم‌سازی دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی در نسبت با نوآوری پرداختیم.

۴. یافته‌ها و نتیجه‌گیری

شاید بتوان سه گفتمان را در سه سطح سلسله‌مراتبی از نوآوری‌های اجتماعی بر ساخت کرد. در سطح خُرد، نوآوری‌های اجتماعی (در گفتمان کارآفرینی) مبتنی بر مکان وجود دارد. آن‌ها به دنبال برآوردن نیازهای اجتماعی گروه خاصی از شهروندان و کاربران در یک مکان خاص، افزایش توانایی و ارتقای رفاه هستند. آن‌ها بر تقاضای اجتماعی متمرکز هستند که به طور مشخص توسط فعالیت بازار یا سازمان‌ها و مؤسسات موجود برطرف نمی‌شود (نظریه‌پردازان این گروه عبارت‌اند از: بیکن^۱ و همکاران؛ مولگان^۲ و همکاران؛ موری^۳ و همکاران). در این گفتمان (در قالب تمرکز بر نخبگی)، جامعه نابرابری را گسترده‌تر خواهد کرد تا کاهش آن.

در سطح متوسط (در گفتمان دانشگاهی)، نوآوری‌هایی وجود دارد که به چالش‌های اجتماعی گسترده‌تری پرداخته‌اند. آن‌ها ابتکارهای گسترده‌تری با هدف مقیاس مکانی ملی هستند که اغلب مربوط به رویه کاهش محرومیت و یکپارچگی اجتماعی است. (نظریه‌پردازان این گروه عبارت‌اند از: پیا^۴؛ کمیسیون اروپا^۵). آن‌ها توسعه زیرساخت‌های شهری، زیرسیستم‌های اجتماعی، جوامع و سازمان‌ها را تغییر می‌دهند و اشکال حاکمیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این گفتمان، به نظر می‌رسد که دانشگاه نیز با نوآوری‌های اجتماعی در قالب نظام آموزشی، پژوهشی و نخبگی (قطب‌های علمی، مراکز رشد و نوآوری و ...) نابرابری‌های درونی را گسترش می‌دهد. اما در قالب دانشگاه توسعه‌گرا، امکان کاهش نابرابری‌های درونی و

1. bacon
2. Mulligan
3. Murray
4. BEPA
5. European Commission

ارتباط با جامعه و در نهایت کاهش نابرابری‌های جامعه را ترسیم کرده‌ام.

در سطح کلان (در گفتمان دولتی)، اقدامات ملی تا بین‌المللی وجود دارد که باعث ایجاد تغییرات اساسی و پایدار در ساختارهای سازمانی موجود، سیستم‌ها و روابط بین نهادها و ذی‌نفعان و در نهایت توسعه پایدار می‌شود. آن‌ها شیوه تفکر و رفتار جامعه را تغییر می‌دهند. (نظریه‌پردازان این گروه عبارت‌اند از: اولینو^۱ و دیگران؛ وستلی و آنتادزه^۲). در این گفتمان، در قالب اقتصاد سیاسی، حاکمیت با نوآوری‌های اجتماعی در پی کنترل، مدیریت و در نهایت مهندسی اجتماعی جامعه است.

به طوری که گفته شد، در این مقاله، تنها به گفتمان دانشگاهی در قالب دانشگاه توسعه‌گرا و در نهایت به سنخ‌شناسی مراکز آموزشی و پژوهشی در نظام نوآوری پرداختیم. مفهوم «دانشگاه توسعه‌گرا» را می‌توان از بین متون موجود و مفاهیم حساس گفت‌وگوها و مصاحبه‌های دانشگاه‌پژوهان استخراج و در نهایت ویژگی‌های هجده‌گانه آن را در قالب «روایت رویدادهای موجود» به شرح زیر بیان کرد:

۱) هم‌رسانشی‌کنش در فردیت‌کنشگران اثرگذار در حوزه‌های دانشگاهی و غیردانشگاهی در حال شکل‌گیری است.

۲) به هویت خلاق دانشگاه در دنیای فناورانه اهمیت می‌دهد و همه هویت‌سازنده خود را از تفکر خلاق و عناصر خلاقیت استخراج می‌کند.

۳) در پی ایجاد گفت‌وگو با اجزای بیرونی خود جهت کارآیی بیشتر در خدمت جامعه است.

۴) به فرهنگ اولویت بیشتری داده می‌شود و به خُرده‌فکرها و باورهای متکثر اتکای بیشتری می‌شود.

۵) طیف وسیعی از فعالیت‌های بشری، از کاربردهای شخصی گرفته تا حوزه‌های عمومی، را شامل می‌شود و با ابعاد چندمنظوره و انعطاف‌پذیر، به تأمین خواسته‌های فردی و اجتماعی می‌پردازد.

۶) به قابلیت‌کنشگران در فضای فناوری اطلاعات توجه می‌کند و به دیالکتیک انسان - فناوری توجه ویژه‌ای دارد.

1. Avelino
2. Antadze



۷) توانمندسازی انسان‌ها جزو اولویت‌ها به حساب می‌آید و به گونه‌ای از منابع تخصیص پیدا می‌کند تا دسترسی همگان - و نه تنها نخبگان - به اطلاعات در راستای توانمندی محقق شود.

۸) محوریت با نخبه‌ها نخواهد بود و یا، به تعبیری، مفهوم نخبه تغییر می‌کند و از هر کس در هر فرایندی که بتواند به دانشگاه و جامعه سود بخشد به خوبی بهره گرفته می‌شود. از طرفی، به دنبال توانمندسازی درونی و بیرونی جهت کاهش شکاف‌های طبیعی و اجتماعی است.

۹) در پی ایجاد دو ظرفیت اساسی است: ۱) پیدا کردن روش حل مسئله در مقابله و مواجهه با بحران‌ها و آسیب‌های موجود (مسئولیت‌پذیری اجتماعی)؛ ۲) پیدا کردن ظرفیت‌های جدید در نوآوری، ابتکار و به‌کارگیری شیوه‌ها و مناسبات مطلوب ممکن (نوآوری فناورانه - اجتماعی).
۱۰) در راستای چیرگی دانایی و هوشمندی بر عقلانیت ابزاری حرکت می‌کند و همواره راه را برای بروز و ظهور دانایی باز می‌گذارد.

۱۱) به ایجاد زیرساخت‌های تفکر عمیق و پیچیده توجه می‌شود و راه برای بروز و ظهور انسان خلاق (و نه نخبه) در کنار فناوری خلاق باز می‌شود.

۱۲) با ایجاد فضاهاى دموکراتیک و مشارکتی، عرصه را برای بروز و ظهور همه اقشار در همه زمینه‌ها باز می‌کند.

۱۳) دانشگاه زمانی ضد توسعه‌گرا می‌شود که همه چیز در قالب شاخص‌گذاری‌های یک‌بعدی خود را نشان دهد؛ مثلاً تولید انبوه مقاله، کتاب یا نظام موجود ارتقا و تبدیل وضعیت متناسب با این فرایند، که نوعی بی‌توجهی به اشکال گوناگون دانشی است که می‌تواند در فضاهاى علمى وجود داشته باشد.

۱۴) نوع نگاه خود را به فناوری تغییر می‌دهد، هر چند که از همه دستاوردهای فناورانه استفاده می‌کند.

۱۵) فشارهای محیطی و اکولوژی را مدیریت می‌کند تا با هر آنچه که رابطه انسان و طبیعت را بر هم می‌زند مقابله کند. این تلاش جهت بهره‌برداری پایدار از محیط‌زیست است.

۱۶) نگاه آن انسان‌گرا، طبیعت‌گرا، دیالکتیک انسان و طبیعت و فراجنسیتی و توجه به همه قوم‌ها، نژادها و پاره‌فرهنگ‌ها است. در واقع، حذف در دانشگاه توسعه‌گرا معنایی ندارد.

۱۷) در این دانشگاه، هدف الزاماً تولید دانش نیست، بلکه هدف با توجه به مقتضیات زمانی و مکانی مشخص می‌شود، اما مهم تخیل کنشگران اجتماعی است. همان‌طور که اینشتین می‌گوید، «تخیل از دانش مهم‌تر است.»

۱۸) و در نهایت بر عدالت انسانی، عدالت محیطی و حذف نابرابری‌ها تأکید می‌شود و اگر در جایی دانشگاهی وجود دارد و در آن‌جا تبعیض و آسیب‌های اجتماعی به‌طور گسترده وجود دارد، می‌توان گفت که آن دانشگاه دانشگاهی ضد توسعه‌گرا است، چراکه نتوانسته است بر محیط خود تأثیرگذار باشد.

بر همین اساس، دانشگاه توسعه‌گرا در خدمت بالغ شدن انسان و تحول عمیق در زندگی معنایی و معرفتی او پیش خواهد رفت و این همان چیزی است که در کنش متقابل اجتماعی انسان با جهان پیرامونش تا کنون به آن توجه نشده است. بی‌توجهی به لایه‌های درونی نظام فکری و احساسی انسان‌ها و گسترش فناوری در خدمت مصرف و راهبردهای ضد طبیعت‌گرا باعث ایجاد دانشگاه‌هایی در خدمت جامعه مصرفی و دانشگاه‌های غیرکارکردی و غیرکاربردی شده است. این فاز دوگانه و دیالکتیک بین دانشگاه و جامعه نوعی عقب‌ماندگی در پوسته توسعه‌یافتگی را ایجاد کرده است. عقب‌ماندگی در پوسته توسعه‌یافتگی اختلالی شدید و بیمارگون است که راهبرد آن می‌تواند به گسترش دردها و ناکارآمدی‌های بشر در هزاره سوم منجر شود، اما او می‌خواهد از پيله خود بیرون آید و راهی به سوی فردا بیابد. در این مسیر، ایجاد چارچوب‌های معرفتی برای زیرساخت تفکری و اندیشه‌ای او نیاز است. او باید پوسته‌ها را بشکافد و راهی به سوی تغییرات عمیق بیابد.

به نظر می‌رسد که دانشگاه‌ها به‌گونه‌ای در یک قالب و سیستم عمل می‌کنند. آن‌چه که تا کنون از دانشگاه‌ها در جهان دیده شده تعریف مجموعه اجزا در کنار هم در خدمت مجموعه اهدافی است که دانشگاه‌ها در پی آن هستند. در واقع، سیستم مدیریتی و تخصصی دانشگاه در کنار هم فضایی را ایجاد می‌کنند که می‌توان آن را اتمسفر دانشگاهی دانست که در خدمت قواعد موجود و رسیدن به تولیدات دانشگاهی است. اما واقعیت این است که تجربه‌های تاریخی دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که اثربخشی آن‌ها به‌مرور رو به کاهش و تقلیل است. در واقع، بی‌توجهی به ویژگی‌های نیروهای انسانی و رهیافت‌ها و نگرش‌های کنشگران اجتماعی و عدم استفاده از مشارکت‌های دانشجویی در بهینه‌سازی



سیستم، در کلیت آن، نوعی نادیده انگاشته شدن خود اجزای اصلی را فراهم ساخته است. بر این مبنا، سیستم دانشگاهی به نوعی به یک مدار بسته مبدل شده که خروجی آن بیشتر در خدمت خود دانشگاه است و هرگز نمی‌تواند به نظام اجتماعی کمک شایانی کند. از این منظر، در تقسیم‌بندی جدید مبنی بر دانشگاه توسعه‌گرا و غیرتوسعه‌گرا، به این موضوع توجه می‌شود که چگونه می‌توان با رویکردی متفاوت، سیستم دانشگاهی را به تحرک واداشت که نتایج آن ضمن پیوند خوردن به نظام اجتماعی، در قسمت‌های درون محیطی نیز دچار تحول و تغییرات اساسی شود. در این جا، شاید آن ثبات و انسجامی که در دانشگاه وجود دارد با تهدید مواجه شود، چراکه فعالیت‌های خلاقانه نوع نامنظمی را در محیط ایجاد می‌کند. اما این نامنظمی زمینه گستره فضاهای نوینی در دانشگاه‌ها خواهد بود. در این جا، به نظر می‌رسد که قدرت انعطاف‌پذیری در محیط‌های دانشگاهی چرخه‌های جدیدی را ایجاد خواهد کرد؛ چرخه‌هایی که از شکل خطی خارج شده و در خدمت بازبینی و نقد و بروز و ظهور انسان خلاق برای هزاره سوم خواهد بود.

اگر دانشگاه نتواند در ایجاد تفکر و انسان خلاق و حل مشکلات آن برای هزاره سوم وارد عمل شود، باید انتظار این را داشته باشیم که نهادها و سازمان‌های موازی و غیررسمی بتوانند این کارکرد را در نظام اجتماعی عهده‌دار شوند و اگر هدف توانمندی فردی در انسان‌ها باشد، آن‌ها می‌توانند با گذراندن دوره‌های مختلف، این توانمندی را در خود ایجاد کنند و منهای ورود به دانشگاه، زمینه تحرک و پویایی را در خود برای رسیدن به یک شرایط متفاوت مهیا نمایند.

در بسیاری از مواقع، در نگاه به دانشگاه‌ها، این موضوع دیده می‌شود که پیوند بین فعالان دانشگاهی از قالب بالا به پایین تعریف می‌شود. هرچند در جهان تلاش شده است که چرخه‌هایی از پایین به بالا ایجاد شود، اما در عمل، ایجاد این چرخه‌ها نتوانسته است قدرت بالندگی را در دانشگاه ایجاد نماید. در حال حاضر، با توجه به عادی شدن ورود به دانشگاه در جهان و پدیده عام‌گرایی نسبت به تحصیلات عالی، همچنان پرستیژ دانشگاهی و اعتبار هیئت‌علمی مورد توجه مردم قرار دارد. اما این پرستیژ در عمل خود مانع ایجاد تغییرات اساسی در راستای بهینه‌سازی دانشگاه شده است. در واقع، روابط پیچیده درون‌ساختاری دانشگاه، با توجه به گستره عقل‌روشنگری، باعث بهینه‌سازی قدرت تفکر متکثر نشده و

خروجی آن ایجاد نوعی بی تفاوتی نسبت به پدیده دانشگاه یا سرخوردگی ناشی از پدیده دانشگاهی شدن و بی مسئولیتی دانشگاه نسبت به جامعه خود شده است. دانشگاهی قدرت انعطاف پذیری و ایجاد تغییرات و پذیرندگی تحولات (اعم از اجتماعی یا فناورانه) را در خود دارا است و می تواند در یک موقعیت اثرگذار به شکل دیالکتیکی با جامعه قرار بگیرد که هم از جامعه تأثیر پذیرد و هم بتواند بر روی آن تأثیر بگذارد. دانشگاه، پیش از آن که بتواند افراد را برای مشاغل آماده سازد، باید بتواند رفتارهای توانمندسازی و قدرت مواجهه با مسائل و شیوه های حل مسئله را در فردیت کنشگر تحصیل کرده ایجاد کند. اگرچه بین دانشگاه ها و نوع تربیت کردن نیروی انسانی تفاوت وجود دارد، اما در معنای جدید، باید به این امر توجه کرد که دانشگاه، از یک سو، باید توان ورود به دوره جدید فناوری را داشته باشد و، از سوی دیگر، باید بتواند معناهای عمیقی را در خود ایجاد کند.

به نظر می رسد که انعطاف پذیری ناشی از هضم و درونی سازی معنا و فناوری در کنار هم است. توجه به این دو بُعد نقشه سازمانی دانشگاه را تغییر می دهد و، در واقع، آن اندیشه خطی نامنعطف را تبدیل به اندیشه ای متحول و پویا می کند. دانشگاه باید بتواند بر انتظارات هزاره سوم فائق آید و این بیانگر آن است که باید از مواجهه با رفتارهای تصادفی و بحرانی که می تواند بنیاد دانشگاه را بر هم بریزد عبور کند. شاید ضرورت شکل گیری یک دانشگاه توسعه گرا مبتنی بر روایت های فرا عقلانی یک ضرورت به حساب آید، اما این که نحوه تغییر دادن دانشگاه از وضع موجود به وضع مطلوب چگونه است، خود موضوع مهمی است که باید به آن توجه ویژه نشان داد.

دلایل زیادی وجود دارد که می توان اثبات کرد که دانشگاه هایی که توسعه گرا نیستند، حتی در ماهیت ایجاد عقلانیت ابزاری، با محدودیت یا انسداد مواجه می شوند، چراکه مقوله حرکت دانش و داده های اطلاعاتی در یک روند دانشگاهی - جامعه، موضوع بسیار پیچیده ای است و نمی توان آن را یک بعدی تحلیل کرد. با گسترش روزافزون شکاف های اجتماعی - اقتصادی، فناورانه و نژادی - قومیتی، عقلانیت ابزاری یک دانشگاه بیشتر از همیشه با آسیب جدی مواجه شد و محدودیت های ماهیتی خود را در توانایی تحرک و پویایی نشان داد. در این شرایط، تصمیم های ساده به ضد خود مبدل شدند و این باعث شد که دانشگاه از جامعیت و اعتبار خود دچار تقلیل و کاستی شود. اما در روایت جدید،



می‌توان به اندیشه‌های توسعه‌گرایانه توجه کرد. در این جا، انتخاب‌های متکثر، متنوع و از راه‌های گوناگون به نتیجه خواهند رسید. دانشگاه نباید خود و جامعه را از یک مسیر خطی به سر منزل مقصود برساند.

دانشگاه توسعه‌گرا دانشگاهی است که گزینه‌ها را با کمک فناوری گسترش می‌دهد و راه‌های فهم گزینه‌ها را نیز برای افراد مهیا می‌سازد. اگر قرار باشد که عقلانیت حد و مرزها را برای دانشجویان فراهم کند، دانشگاه کار خاصی برای دانشجویان نکرده است. اگر دانشگاه در گستره توسعه‌گرایی گام برمی‌داشت، در شرایط بحرانی، تعداد زیادی از کنشگران دانشگاهی می‌توانستند راه‌حل‌های متعددی را برای این موضوع ارائه دهند. اما از آن‌جا که دانشگاه‌ها در قالبی ضد توسعه و به شکل انفعالی توسعه و رشد یافته‌اند، هیچ یک از آن‌ها به شکل متکثر و انبوه پاسخ‌هایی به مسائل ایجاد شده در شرایط کنونی نداده‌اند. لذا باید در نظر داشت که ایجاد نقطه قوت همانا افزایش قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری است. هرچه تعداد انتخاب‌ها در دانشگاه‌ها بیشتر شود، محتوای معرفتی تولید شده متفاوت خواهد بود. بنابراین، دانشگاه تا زمانی که نتواند از اهداف سازمانی خود خروج کند و راه‌های بهره‌وری متکثر را در خود تعریف کند، هیچ تحولی در آن ایجاد نمی‌شود. ما در پی آن هستیم که دانشجویان را برای مشارکت گسترده در جامعه تربیت کنیم. در واقع، هدف ایجاد گزینه‌هایی است که افراد را به مشارکت عمقی دعوت می‌کند. البته، این راه بسیار دشوار است و از این منظر نمی‌توان گفت که بسیار ساده می‌توان به چنین آرمانی دست یافت. اما آن‌چه که حائز اهمیت است این است که دانشگاه در هدف‌گذاری هزینه‌ها، راه‌های درستی را در پیش نگرفته است.

اگر همیشه فکر کنیم که افراد باید در سازمان‌ها و ساختارها حل شوند، این موضوع به ویژه در دانشگاه‌ها کمکی به هویت علمی فضاها و دانشگاهی نخواهد کرد. به شرط این که قدرت فردیت خود شکوفا مد نظر قرار گیرد، دانشگاه توسعه‌گرا دانشگاهی است که در گستره فراعقلانیت خود، راه‌هایی را که باعث بسته شدن قدرت تفکر یا ایجاد تغییرات می‌شود شناسایی کند. در واقع، مهم‌ترین روند در یک دانشگاه توسعه‌گرا ایجاد راهبردهایی است که از انسداد تفکر جلوگیری به عمل آورد. این نوع نگاه می‌تواند فضای محوری دانشگاه را تغییر دهد. اگر یک دانشگاه بتواند تعامل متکثری با رویکرد عدم توافق داشته



باشد، در تفسیر بیرونی این پدیده، می‌توان گفت که واقعیت در حال بازتولید و متکثر شدن است و دانشگاه این اجازه را می‌دهد که کنشگر فعال بتواند فعالانه راه خود را در جامعه ادامه دهد. در غیر این صورت، یک نظام برنامه‌ریزی شده از بالا به پایین همه چیز را به سمت یک بحران سوق می‌دهد.

دانشگاه توسعه‌گرا دانشگاهی است که معرفت را به صورت فورانی در چرخه‌های درونی خود ایجاد و به محیط بیرونی خود (در این جا، جامعه و صنعت) منتقل می‌کند. رابطه دیالکتیکی دوسویه بین دانشگاه و محیط بیرونی اش وجود دارد که این امکان را فراهم می‌کند تا قدرت پویایی در خود دانشگاه باقی بماند و این نهاد علمی به مرور دچار ضعف و زوال و فروپاشی نشود. در غیر این صورت، با توجه به بی‌کارکردی یا کم‌کارکردی دانشگاه‌ها و عبور بحران‌ها از موقعیت تولیدی معنا در دانشگاه‌ها، راه را برای ایجاد زمینه‌های نوآورانه با محدودیت مواجه می‌سازد و این همان چیزی است که باید تا حد امکان جلوگیری را گرفت تا امکان نوآوری، قدرت حرکت، ارتقا و تکثر تفکر و خلاقیت در فضاها علمی و دانشگاهی ایجاد شود.

با توجه به این که نگاه دانشگاه توسعه‌گرا نگاهی اندیشه‌ورز، خلاق، متحرک و پویا به حساب می‌آید، سطح مطلوبیت آن را نمی‌توان در یک نقطه یا شرایط انفعالی در نظر گرفت. دانشگاهی که می‌خواهد تأثیرگذار باشد، باید قدرت بهینه‌سازی را در خود ایجاد کند. در حال حاضر، از دو منظر دانشگاه‌ها با بحران روبه‌رو شده‌اند. از یک سو، گسترش بحران‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و حتی فناورانه و فاصله عمیق نهادهای دانشگاهی و علمی با گستره معنایی جامعه، خروجی‌های علمی را در خدمت بهینه‌سازی این بحران‌ها به کار نگرفته است (مفهوم مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها)؛ از سوی دیگر، بازتولید مفهومی و تراکمی دانش نیز، به دلیل فقدان قوای تخیل خودسامان و مسئولیت‌پذیری بالا، راه را بر عرصه و بروز «فرهختگی» و «دانشگاه پارسا» مسدود ساخته است؛ بدین معنا که هرچند متفکران و اندیشه‌ورزان در پی ایجاد نظریه و نظریه‌پردازی حرکت می‌کنند، اما نظریه‌های آن‌ها در عمل نظریه‌سازی مبتنی بر مقتضیات مورد نیاز در زمان و مکان را مهیا نمی‌سازد. در واقع، نظریه‌ها به گونه‌ای در فضای خلأ شکل می‌گیرند و امکان تعریف و تشخیص مقتضیات مورد نیاز جامعه را محقق نمی‌سازند.



در مجموع، می‌توان گفت که بحران اساسی تولید علم و دانش در دانشگاه‌ها از این منظر حائز اهمیت است که تفکر خلاق توسعه‌گرا و بهره‌گیری مناسب از مناسبات فناورانه در چنین فضایی یا شکل نمی‌گیرد و یا اگر هم شکل بگیرد، بستر رشد خود را در بیرون از دانشگاه (مثلاً صنعت یا استارت‌آپ‌ها) جست‌وجو می‌کند. با نگاهی به نمونه‌های موفق نظریه‌سازی در فضای علمی دانشگاهی، می‌توان این موضوع را مد نظر قرار داد که اکثر متفکران دانشگاهی کسانی بودند که نظریه‌های خود را در فضای برون‌دانشگاهی ارائه داده‌اند. هر چند تجربه زیسته علمی در دانشگاه در شکل‌دهی هویت این نظریه‌ها مؤثر است، اما در عمل امکان دانش‌آفرینی در موقعیت دانشگاه به‌نوعی کمتر به چشم می‌خورد. این مسئله به‌ویژه در حوزه علوم انسانی بیشتر حائز اهمیت است و به چشم می‌خورد. بنابراین، از این منظر، در مجموع، فرهنگ خلاقیت و نوآوری در بستر تولیدات دانشگاهی کمتر به چشم می‌خورد. اگر فضای علمی دانشگاه را مثل یک کشتی بزرگ در نظر بگیریم، می‌توان گفت که بخش اعظم و حائز اهمیت این علم بخش بیرونی کشتی است که به چشم می‌آید، اما بخش حساس و حیاتی آن در زیر آب است که دیده نمی‌شود. اما از آن‌جا که دانشگاه همواره به بخش بیرونی کشتی توجه می‌کند، از عظمت بخش پنهانی خود، که همان ایجاد قدرت تخیل فردی و جامعه‌پذیری در دنیای فناورانه است، غافل می‌ماند؛ به عبارت دیگر، دانشی که در اثر درونی شدن می‌تواند همراه با فناوری، آگاهی‌بخش، تأثیرگذار و رهایی‌بخش باشد و به اعطای دانش در فضای اجتماعی - فرهنگی کمک کند. بنابراین، باید در نظر داشت که فرایند شکل‌گیری دانشگاه توسعه‌گرا براساس ایجاد روندهای دیالکتیکی تفکر ساز در فضای درونی آن شکل می‌گیرد. شاید باید موقعیت‌پذیرندگی دانشگاه را از فضای دانشگاه جدا در نظر گرفت. به تعبیر دیگر، هر کسی می‌تواند بخشی از بدنه سیستم دانشگاه باشد، حتی اگر در موقعیت دانشگاه حضور نداشته باشد. متفکری که در خانه خود کتاب می‌نویسد، یا فردی که حتی در خانه خود کتاب می‌خواند، هنرمندی که به خلق آثار هنری مشغول است، فیلم‌ساز یا داستان‌نویسی که از یافته‌های دانشگاهی تصویرسازی می‌کند، کارآفرینی که شغل ایجاد می‌کند، همه این‌ها می‌توانند بخشی از هویت برساننده دانشگاه باشند و این هوشمندی و درایت نهاد دانشگاه است که بتواند از ظرفیت‌های جامعه در خدمت تحرک و تسریع چرخ‌های فهمی استفاده کند. دانشگاه را دیگر نمی‌توان در دوره کنونی، مکان در نظر گرفت؛



دانشگاه فضا، موقعیت یا فرامکانی است که از تعامل اندیشه‌ها در ورای مرزهای هویتی سازمانی خویش استفاده می‌کند. بنابراین، در این جا دو نکته حائز اهمیت است: اول، ایجاد فضای تخیل آفرینی در دانشگاه؛ دوم، ایجاد ارتباط بین فضاهای تخیل ساز که می‌تواند قدرت توسعه‌گرایی دانشگاه را بهبود بخشد.

در واقع، ترکیب و هم‌گراسازی بین جامعه و دانشگاه دانشی نوین را ایجاد می‌کند که این دانش نوین بر سازنده قدرت خلاقیت علمی دانشگاه در خدمت جامعه و جامعه در خدمت دانشگاه خواهد بود. لذا در شبکه تخیل آفرینی درون سیستمی دانشگاهی، گروه‌های متعدد و متکثری به کار مشغول می‌شوند و جریانی از فهم و دانش و اطلاعات شکل می‌گیرد که در صورت درونی‌سازی، امکان تحقق وضعیت نوینی را فراهم می‌سازد. در حال حاضر، باید بپذیریم که کارکرد علمی دانشگاه در تولید نظریه و کاربردهای عملی در پاسخ به سؤالات به‌صورتی عمیق و ناکارآمد جلوه می‌کند. در چنین شرایطی، نمی‌توان انتظار داشت که دانشگاه بتواند به موضوعات مهم اجتماعی بپردازد. اما در یک راهبرد حرکت از دانشگاه غیرخلاق و توسعه‌گرا به دانشگاه خلاق و توسعه‌گرا، می‌توان انتظار داشت که راهبردهای جدیدی در راستای تولید فهم و معنا پدید آید. البته، در این جا مقصود از «تولید» الزاماً تولید به معنای تکنیکی یا صنعتی آن نیست. ما به دنبال محصول از دانشگاه نیستیم. دانشگاه توسعه‌گرا دانشگاهی است که دیدگاهی حقیقت‌گرا، عمیق و ژرفانگر نسبت به جریان هستی دارد و تلاش می‌کند با روش‌های متکثر و پویا، نظام‌های اجتماعی - فرهنگی را شناسایی کند.

نکته دیگر این‌که توجه به مسائل انسان به‌عنوان یک کنشگر، با چرخش‌هایی که در معنا و مفهوم انسان به معنای انسان شکل گرفته، کار را پیچیده‌تر ساخته است. توجه به فرایندهای تفکر پیچیده، رباتی شدن زندگی، تحولات ناشی از انقلاب ژنتیک، گسترش جامعه شبکه‌ای، شبکه‌های اجتماعی، پیچ‌دار شدن و درهم‌تنیدگی مسائل اجتماعی، گسترش اشکال گوناگون تفکر و ... بخشی از فرایندی است که گستره دانشگاه توسعه‌گرا را در خدمت به خود دانشگاه و جامعه امکان‌پذیر می‌سازد. وقتی از توسعه‌گرایی سخن به میان می‌آید، یعنی ایجاد تخیلی که قدرت مولد بودن را به دانشگاه می‌دهد. دانشگاهی که در خود قدرت تخیل دارد، مبادلات را گسترش می‌بخشد و امکان تغییر وضعیت انباشت‌های سرمایه را برای آن



امکان‌پذیر می‌سازد. در دانشگاه، ضمن آن‌که باید به نیروی انسانی به‌عنوان یک بخش دارای قدرت ملموس توجه کرد، نباید آن را یک هژمونی اقتدارگرایانه مبتنی بر تولید استدلال یا دیکتاتوری دانست. فضاهای علمی دانشگاهی در گسترش تخیل‌های متکثر و فضاهای گفت‌وگومحور راه را برای ایجاد تغییرات در خود محقق می‌سازد. لذا در این حالت تعامل چندسویه، سرمایه‌های انسانی را به‌سمت تلطیف و پذیرش سوق می‌دهد. در واقع، در فضای علمی، حذف به معنای واقعی وجود ندارد، بلکه این گروه‌ها تلاش می‌کنند که با ایجاد حلقه‌های علمی و کار بر روی سیستم‌های اندیشه‌ای، راه را برای تأثیرگذاری و کارایی راندمان خود تسهیل کنند. دانشگاه باید بتواند هنجارهای خلاق و نوینی را با قدرت انعطاف‌پذیری ذهنی ایجاد کند تا راه برای گسترش و ترویج اطلاعات فراهم شود. در واقع، ایجاد شبکه‌ای از ارتباطات در اشکال گوناگون باعث تسهیل قدرت خلاقیت دانشگاه می‌شود. دانشگاه باید در تولید اشکال گوناگون هنجارهای مدنی غیررسمی تلاش کند. هرچه هنجارهای غیررسمی در فضاهای علمی بیشتر گسترش یابد، هر اتاقی آسان‌تر به مرکز جهان علم مبدل می‌شود. این مراکز علمی عرصه‌های جدیدی از تفسیرهای متعدد و متکثر علمی را ایجاد خواهند کرد. در واقع، کنشگران اجتماعی همواره در اندیشه و تخیل کردن خود پیوندهای اجتماعی جدیدی را با خود و دیگران ایجاد می‌کنند. در یک نگاه تفسیرگرا، باید به دانشگاه موقعیت کنشگری داده شود تا نقش بسیار مهم و حیاتی آن در ایجاد جلوه‌های انسان توسعه‌گرا و دانشگاه توسعه‌گرا ایجاد شود.

اما در این جا، اگر از منظر شکل‌گیری یک مفهوم حساس به آن نگاه کنیم، می‌توان دانشگاه توسعه‌گرا را دانشگاهی متکثر، خلاق و پویا دانست که کنشگر را در چرخش‌های متفاوتی قرار می‌دهد و به او این امکان را می‌دهد تا بتواند خدمتی نوین را در تداوم زندگی خود و دیگران ایجاد کند. در واقع، از این منظر، تلاش می‌کند تا ضمن توجه به تغییر و تحولات اجتماعی، در خود نیز مسیری از عقلانی بودن، خلاق بودن و مؤثر بودن را تقویت نماید و این کمک می‌کند که دانشگاه به‌سمت سازمان‌دهی جدیدی سوق پیدا کند: سازمان‌دهی‌ای که مبنای آن ایجاد کنش خلاق در راستای تغییر و تحولات یک جامعه است. از طرف دیگر، توجه به مقوله فرهنگ در این زمینه بسیار مهم است. ما با تکثر فرهنگی و پویایی آن در جامعه امروزی روبه‌رو هستیم. آن‌چه تا کنون دانشگاه را به‌عنوان

یک نهاد ناکارآمد مبدل ساخته نگاه‌های تک‌عاملی است که مانع از توجه به همه ابعاد درونی و عوامل اثرگذاری بیرونی بر روی آن شده است.

با یک معیار و شاخص ارزیابانه، در یک دانشگاه توسعه‌گرا، معیار صرفاً نگاه به توسعه از منظر اقتصادی صرف نیست، بلکه به فرهنگ به‌عنوان یک عامل اساسی در تعامل و ارتباط بین انسان‌ها توجه می‌شود. در واقع، دانشگاه به‌عنوان یک مدار ایجادکننده توسعه فرهنگی دیده می‌شود. وقتی به توسعه فرهنگی توجه می‌شود، یعنی به ارزش‌های فرهنگی، هنجارها و زمینه‌های اجتماعی تأثیرگذار توجه ویژه‌ای می‌شود. با وجود این، این دانشگاه در حالت ایستا قرار نمی‌گیرد و در هر لحظه در حال حرکت و تغییر و پذیرش نقد، در راستای تحولات جامعه است. در دانشگاه توسعه‌گرا، نه نگاه سنتی صرف وجود دارد و نه مدرن، بلکه تلاش می‌شود به جنبه‌های تکمیلی - تکاملی دوسویه سنت و مدرن در کنار هم توجه شود. همچنین، دانشگاه توسعه‌گرا دانشگاهی نیست که در خط یک تفکر ایدئولوژیک - غرب‌گرایی یا شرق‌گرایی - حرکت کند. دانشگاه، تا زمانی که در مسیرهای ایدئولوژیک یا مبتنی بر ارزش‌های ثابت حرکت کند، نمی‌تواند توسعه‌گرا باشد. دانشگاهی که به مبانی فرهنگی توجه می‌کند، قالب‌ها و ارزش‌های انسان (در این جا آزادی) را به رسمیت می‌شناسد و در فرایند نوسازی جامعه، همواره به این ایده‌ها توجه می‌کند. در این مدل فکری، الگوسازی در پرتو کنشگران خلاق و فردیت‌های خودشکופا ایجاد می‌شود و تأثیرگذاری از حیطة نظر به ارتباط برقرار کردن با اقشار جامعه امکان‌پذیر می‌شود. این دانشگاه به‌خوبی تمایز و تفاوت بین انسان‌ها را درک می‌کند و تا زمانی که تبعیض یا نابرابری حاکم است، نمی‌تواند تأثیرگذار باشد. می‌توان این دانشگاه را در دو مرحله در حال شد و ایجاد دانست (هر دو منتهی به نوآوری اجتماعی ست). در مرحله اول، زمانی که جامعه سرشار از تناقض‌ها، نابرابری‌ها و محرومیت‌ها است که تلاش می‌کند نقش پرکننده شکاف‌ها را ایجاد کند. اما در مرحله دوم، می‌تواند با ظرفیت‌سازی و توانمندسازی، افق‌های روبه‌جلو برای رشد را فراهم کند.

بنابراین، در دانشگاه توسعه‌گرا، هدف عبارت است از عجین شدن با فرهنگ‌های بومی و قدرت‌بخش به کنشگر خودشکופا. نکته حائز اهمیت این است که دانشگاه توسعه‌گرا نباید دانشگاهی با زمینه‌های الزاماً نخبه‌گرایانه باشد. دانشگاه اگرچه در فضای نخبگی

تولید را انجام می‌دهد، اما نخبگی بدون نکثر یا توجه به خاص توده به نتایج مطلوب نمی‌رسد و چه بسا خاص توده یا تفکر توده می‌تواند اثر خود را بر روی روندهای عام نخبه‌گرایانه بگذارد. لذا در یک تعامل دیالکتیکی، تفکر توده‌ها می‌تواند در همبستگی با نخبگان و سایر دانشگاهیان به یک فرایند جدید مبدل شود؛ فرایندی که تأثیر خود را بر روی دانشگاه به مثابه یک نهاد علمی نیز خواهد گذاشت و به آن در قالب الگوی دموکراتیک، امکان عبور از محدودیت‌ها را خواهد بخشید؛ الگویی که بر بنیادهای فردی و جمعی استوار است و هویتی را ایجاد می‌کند که به همگان مقبولیت و مشروعیت می‌بخشد. لذا در این الگو، مرجعیت دادن به ارزش‌های والای گروهی خاص (نخبگان) نفی می‌شود، چراکه هر نوع ارجعیت بخشی خاص می‌تواند جنبه‌های استبدادگرایی و خروج از تأثیرگذاری را به همراه داشته باشد. در الگوی توسعه‌گرا، با نگاه متکثر فرهنگی، روندهای فردی و جمعی به هم پیوند می‌خورند. لذا ارزش‌های مستقر ارزش‌های نوینی هستند که در هر لحظه بازتولید می‌شوند و در این روند، تأثیرگذاری فردیت و اقلیت‌ها به خوبی دیده می‌شود. بنابراین، آن‌چه که به نظر می‌رسد باید در دستورکار یک دانشگاه قرار گیرد تغییر سیاست‌های حاکم بر دانش است که می‌تواند آن را غیردموکراتیک سازد. در واقع، دموکراتیک‌سازی دانش^۱ باید در دستورکار قرار گیرد. بنابراین، دانشگاه‌ها باید از روندهای عادی‌سازی بیرون بیایند و خود را متعهد به حرکت در مسیر توسعه‌گرایی کنند (ناظری، ۱۳۹۹). اگر دانشگاه‌ها بتوانند در این مسیر حرکت کنند، می‌توانند به مشکلات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشورهای خود - و حتی جهان - در قالب نوآوری‌های اجتماعی کمک کنند. در طول دهه‌های اخیر، برخی از دانشگاه‌های آفریقایی توانسته‌اند در زمینه توسعه منابع انسانی و کاهش فقر و شکاف‌های موجود، نقش به‌سزایی ایفا کنند؛ همان کاری که اروپا از طریق نوآوری‌های اجتماعی، جامعه مدنی و همبسته کردن مهاجران در جامعه محلی (کشورهای مقصد) را گسترش داده و در ایالات متحده، شکاف‌های طبقاتی و تبعیض‌ها را کاهش داده است.

در گفتمان نوآوری اجتماعی در سطح دانشگاهی، شایستگی سازمانی بر مبنای حوزه‌های اساسی شامل آموزش، تحقیق، مشارکت و مدیریت شناخته می‌شود که راه‌حل‌ها

1. democratization of knowledge

برای چالش‌های محیط اجتماعی و جهانی را تغییر و تحریک می‌کند. پاسخ‌های جدید به مسائل اجتماعی با مشارکت ذی‌نفعان و بازیگران اجتماعی و ویژگی‌هایی مانند سرعت، ارتباط، اثربخشی، کارایی، پایداری و عدالت، تولید ارزش و تحول اجتماعی ایجاد می‌شود. شراکت میان دانشگاه‌ها (بخش دانشگاهی)، اجتماعات (جامعه مدنی) و حکومت (سیاست‌گذاران) در تحقق وظایف پیش‌گفته (در قالب دانشگاه توسعه‌گرا) بسیار حائز اهمیت است. با مشارکت این سه بخش، تولید دانش صورت می‌گیرد که منجر به ایجاد ظرفیت‌های جدید می‌شود، ضمن این‌که راه‌حل‌های جدیدی برای مسائل روز جامعه در زمینه توسعه پایدار عرضه می‌شود و از این طریق، سیاست‌گذاران را از ضرورت افزایش تعامل با بخش تحصیلات تکمیلی به‌عنوان بخشی از مسئولیت اجتماعی‌شان آگاه می‌سازد. شاید بتوان مراکز آموزشی (دانشگاه‌ها) و مراکز پژوهشی (پژوهشگاه‌ها) را در این گفتمان به گونه زیر صورت‌بندی کنیم:

گروه معطوف به بقا. این گروه اغلب شامل واحدهای دانشگاهی پیام‌نور، فرهنگیان و آزاد و دانشگاه‌های کوچک واقع در شهرهای دور از مرکز و همچنین مراکز تحقیقات کشاورزی (که موضوع مورد مطالعه ما نیستند) است. این گروه فاقد هرگونه تلاش برای بهبود موقعیت فناورانه خود هستند. این گونه‌های منزوی، به دلیل عدم تعامل با جامعه خود و جامعه بین‌المللی (یادگیری ندارند و در نتیجه در اقتصاد یادگیری، که در آن یادگیری و نوسازی توانمندی‌ها تنها مسیر بقا، توسعه و بهبود است، از مسیر توسعه دور مانده‌اند. تمرکز آن‌ها بر آموزش است و تنها دغدغه آن‌ها جذب دانشجو و حفظ وضع موجود و کسب درآمد از آن‌ها است. آن‌ها در نسل اول دانشگاهی که بر آموزش تمرکز دارد قرار دارند. بلحاظ رشته و حوزه فعالیت اگر نگوئیم تماما، اکثریت آنها در رشته‌های علوم انسانی فعالیت می‌کنند. همچنین گروهی دیگر که در این طبقه قرار می‌گیرد، در تلاش‌های تجربی و پژوهشی درون کشور/منطقه هستند، اما این تلاش‌ها به دلیل عدم تعامل با خارج از منطقه کافی نیستند. نمونه آن عبارت‌اند از مراکز تحقیقات کشاورزی کل کشور، که هر استان دارای یک مرکز تحقیقات و آموزش کشاورزی و منابع طبیعی و ده‌ها زیرمرکز دیگر در شهرستان‌ها است، و همچنین اغلب مؤسسات و مراکز پژوهشی و پژوهشکده‌ها و پژوهشگاه‌های زیرمجموعه دانشگاه‌ها، که کمترین ارتباط را با جامعه خود دارند و بیشتر



ویترینی برای جذب هیئت علمی و تخصیص یا هزینه کرد اعتبارات به شمار می آیند.

گروه معطوف به پرستیژ یا منزلت. این گروه تلاش هایی مبتنی بر تجربه نظیر مهارت آموزی، تقلید از بنگاه ها، کپی برداری فناوری (آن هم قدیمی) و ... برای بهبود نوآوری و فناوری دارند، اما از آن جا که دارای فاصله با جامعه جهانی هستند و تعاملات آنها محدود به درون منطقه است و متکی به پایه دانشی ناکافی خود هستند، یادگیری آنها (در سطح منطقه) کافی نیست و در اقتصاد یادگیری ناموفق هستند. علاوه بر آن، فقدان تلاش های پژوهشی امکان استفاده از دانش صریح و مدون شده جهانی را نیز از آنها سلب کرده است. نمونه آن دانشگاه های فنی - حرفه ای و علمی - کاربردی هستند. فعالیت های آنها، از یک سو، بیشتر برای کسب منزلت برای خود دانشگاه و دانشگاهیان است و، از سوی دیگر، مایه پرستیژ نمایندگان مجلس، امامان جمعه، فرمانداران و استانداران است. مؤسسات پژوهشی این گروه نیز، همانند دانشگاه ها، منزوی هستند. صنعت و جامعه با یکدیگر و با مؤسسات پژوهشی تعامل لازم را ندارند. از این رو، با وجود فعالیت دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی، نتایج پژوهش با نیاز صنعت و جامعه فاصله دارد و قادر به ارتقای سطح فناوری منطقه و تغییرات و بهبود شرایط اجتماعی نیست. اگر هم تخصصی و معطوف به صنعتی که در جامعه اطرافش هست اقدام می کنند، تنها به همان صنعت، آن هم در مقیاس جهانی، می پردازند و اساساً با جامعه خود وارد گفت و گو و حل مسئله نمی شوند.

گروه معطوف به تحول. این گروه از تعاملات قوی در درون و بیرون منطقه برخوردارند، تلاش قابل توجهی برای ارتقای سطح فناوری خود دارند و در این تلاش، هم از دانش رسمی جهانی (پژوهش) و هم از دانش ضمنی و شیوه های مختلف جذب، تطبیق و به کارگیری فناوری (همپایی) بهره می برند. اما به دلیل درگیری در نظام اقتصاد سیاسی، این نوآوری ها و فناوری ها در حوزه های آموزش عالی هستند و دردی را از جامعه و صنعت دوا نمی کنند. اگر هم در راستای جامعه و صنعت باشند، این در سایه نظام اقتصاد سیاسی جهت کنترل و مهندسی جامعه یا هدایت صنایع در حوزه ها و اهداف حاکمیت است و به همین دلیل، کمترین رابطه با جامعه مدنی و ساخت و حمایت از طبقه متوسط را دارد. از طرف دیگر، اگر چه می توانند باعث درآمدزایی آموزش و پژوهش شوند، اما به نوعی «فردگرایی منفعتی» می رسند؛ فردگرایی منفعتی برای تنها خود دانشگاه یا تنها خود اساتید.

این گروه شامل دانشگاه‌های مادر و مرکز و همچنین دانشگاه‌های فنی و مهندسی است. مراکز پژوهشی این گروه نیز، اگرچه پژوهش‌هایی برای رفع مشکلات جامعه و کلیت نظام دارند، اما ضمن فردگرایی منفعتی ذکر شده، بسیاری از پژوهش‌ها آنقدر انتزاعی و «بی‌کران» هستند که اساساً نسبتی با جامعه ندارند. این گروه شامل تمامی مراکز پژوهشی، پژوهشکده‌ها و پژوهشگاه‌های حوزه علوم انسانی (فلسفه عام) موجود در مرکز هستند. تمام گونه‌های مناطق پویا هستند و هر منطقه طی زمان می‌تواند از گونه‌ای به گونه دیگر تغییر مکان دهد. این تغییرات را می‌توان به رشد (شکل‌گیری) یا افول سیستم نوآوری در منطقه نیز تعبیر کرد که با هم تکاملی نهادها و شکست‌های سیستمی در مناطق ارتباط دارد. اگرچه نقدهای روشنی از نظام آموزش عالی در قالب دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی در قالب گروه‌های پدیدار شده سه‌گانه ارائه کردیم، اما باید این نکته را در نظر داشت که به قول هابرماس، در دوران مدرن، این تنها دانشگاه است که در مناسبات «پارسایی» و بازتولید «فرهینختگی» امکان بازآفرینی خود و جامعه را از طریق نوآوری‌های اجتماعی دارا است. از آنجا که به باور برخی از صاحب‌نظران، نوآوری اجتماعی در سازمان‌های نوآور امروزی، تجمیع نوآوری‌های پیش‌گفته است، لذا با توجه به وجود زیرساخت‌ها و برخی شرایط ممتاز در دانشگاه، می‌توان انتظار داشت که موفقیت نوآوری اجتماعی تسهیل گردد. دانشگاه‌ها منابع زیادی دارند که می‌تواند برای کمک به حل مشکلات اجتماعی بسیج شود.



اشتری مهرجردی، اباذر(۱۴۰۱). تحلیل اجتماعی زیست‌بوم استارت‌آپی ایران. فصلنامه میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ۱۳(۱)، ۱۷۹-۱۵۱.

افسری، علی (۱۳۹۷). سرمایه اجتماعی و نوآوری. تهران: نشر صالحیان.

بحرانی، مرتضی (۱۳۹۹). میان‌رشته‌گی و مسئولیت. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی اجتماعی.

تنهایی، حسین (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی معرفت و معرفت‌شناسی نظریه. تهران: بهمن برنا.

سعدآبادی، علی‌اصغر (۱۳۹۹). ارتقاء برنامه‌های جلوگیری از آزار و اذیت بانوان در سازمان‌ها با استفاده از نوآوری اجتماعی مدل فرآیند تغییر اجتماعی چهار مرحله‌ای. زن در توسعه و سیاست، ۱۸(۴)، ۵۰۹-۵۲۷.

گلداسمیت، استفان (۱۳۹۵). قدرت نوآوری‌های اجتماعی (ترجمه: علی‌اصغر سعدآبادی و حسین افتخاری). تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق(ع).

مبینی دهکردی، علی؛ و کشتکار هرانکی، مهرا (۱۳۹۸). نوآوری اجتماعی، مفاهیم، تعاریف و مدل‌ها، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات.

ناظری، مهرداد (۱۳۹۸). جامعه‌شناسی تفسیری توسعه در قاب گفتگو با دکتر تنهایی. تهران: نشر سورنا و بهمن برنا.

ناظری، مهرداد؛ و فائق، لعیا (۱۳۹۹). درآمدی بر مدرسه مهرورز خلاق. تهران: علم.

Aeini, B., Zohouri, M., Mousavand, M. (2023). Iranians and Privacy Preservation on Social Media: A Systematic Review. *Positif Journal*, 23(10). 88-100. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279

Bassi, A., Ecchia, G., & Guerra, A. (2016). Social Innovation Policies with the Involvement of Social Economy Organizations. Survey Evidence from European Countries. A working paper of the project: "Innovative social Investment: Strengthening communities in Europe" (InnoSI), European Commission – Horizon 2020, *European Commission, Research Executive Agency*, Brussels 2016.

Biggs, R., Westley, F. R., & Carpenter, S. R. (2010). Navigating the back loop: fostering social innovation and transformation in ecosystem management. *Ecology and Society*, 15(2). doi: 10.5751/ES-03411-150209

Sarfi, M., Darvishi, M., Zohouri, M., Nosrati, S. & Zamani, M. (2021). Google's University? An Exploration of Academic Influence on the Tech Giant's Propaganda. *Journal of Cyberspace Studies*, 5(2), 181-202. doi: 10.22059/JCSS.2021.93901

Shahghasemi, E., Sabbar, S., Zohouri, M., & Sabzali, M. (2023). New Communication Technologies and the Demise of 'Natural' Education. *Digitalization and Society Symposium*, Istanbul.





مقاله مروری

چالش‌ها و دستاوردهای زنان در دانشگاه: یک مرور روایی

ریحانه اصلان‌زاده*

دکتری جامعه‌شناسی نظری - فرهنگی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۴</p> <p>واژگان کلیدی: زنان دانشگاه آموزش عالی کالایی‌سازی اشتغال توانمندسازی فرهنگ</p> <p>* نویسنده مسئول aslanzadeh@ut.ac.ir ✉ +۹۸ ۹۳۶۰۶۷۴۹۷۲ ☎</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: اصلان‌زاده، ریحانه (۱۴۰۲). چالش‌ها و دستاوردهای زنان در دانشگاه: یک مرور روایی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۴)، ۹۹-۱۲۸. doi 10.22035/jous.2024.5062.1043</p> <p>URL: https://www.jous.ir/article_474.html</p> <p>کی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامنز CC BY 4.0 آزاد است.</p>	<p>نهاد دانشگاه، آن‌چنان که امروزه در اذهان عمومی جا افتاده است، تربیت‌کننده متخصص و تضمین‌کننده موفقیت شغلی و مالی افراد نیست. چنین تقلیل‌دانی محصول تغییراتی آسیب‌زا در نسبت آموزش عالی با نهادهای عمومی دیگر است. این مقاله، با روش مرور روایی، به تأمل درباره سهم زنان در دانشگاه‌ها، تغییرات آن در طول زمان، و امکانات و مشکلات آن‌ها در تحصیلات دانشگاهی می‌پردازد. در طول سال‌ها، زمینه‌های مختلفی از حیات دانشگاهی زنان کاویده شده است؛ مقالات قدیمی‌تر عمدتاً با موضوع چرایی افزایش قابل توجه ورود دختران به دانشگاه و بررسی انگیزه‌های آن‌ها نوشته شده‌اند. در عین حال، با توجه به وضعیت بی‌کاری زنان دانشگاهی، چندین مقاله به علل مؤثر بر پایین بودن آمار اشتغال آن‌ها پرداخته‌اند. سهم قابل توجهی از مقالات به تأثیرات تحصیلات عالی بر توانمندسازی زنان اختصاص دارد. در طول زمان و با افزایش زنان فارغ‌التحصیل در مقاطع عالی‌تر، چندین مقاله با موضوع نابرابری جنسیتی در حیات دانشگاهی نوشته شده است. به نظر می‌رسد که در طول زمان، مطالعه نقش زنان در دانشگاه از مقایسه اعداد و ارقام و تعداد زنان دانش‌آموخته در رشته‌های مختلف به مطالعه عمیق‌تر حیات دانشگاهی زنان انجامیده است؛ اما همچنان پرداختن به چالش‌های زنان در حیات دانشگاهی در قالبی شی‌واره ادامه دارد. سخن گفتن از زنان به صورت کلی و بی‌تفکیک، ویژگی همه مقالات است. طبقات اجتماعی، تعلقات قومی، تفاوت‌های سنی، نگرش‌های اجتماعی و ترجیحات فرهنگی به‌هیچ‌رو در مقالات مجال طرح نمی‌یابند. همچنین، هیچ‌یک از مقالات تغییرات اخیر نهاد دانشگاه به سمت کالایی شدن را مورد توجه قرار نداده است، هرچند به نتایج فرهنگی آن — همچون آفت سطح علمی و فضای فرهنگی دانشگاه‌ها، رواج تقلب در پایان‌نامه‌نویسی و مقاله‌نویسی، تلاش برای اخذ مدرک دانشگاهی بدون انگیزه‌های علمی (مثلاً به‌خاطر ترفیع شغلی، پرستیژ اجتماعی و تنوع در زندگی)، بی‌ثبات‌سازی کار دانشگاهی و کاهش تعداد اعضای هیئت علمی — توجه کرده‌اند.</p>

۱. مقدمه و بیان مسئله

کارل یاسپرس، فیلسوف آلمانی، دانشگاه را مخزن حافظه تاریخی و خزانه فرهنگ و سیاست ملت می‌دانست. وی معتقد بود که دانشگاه، بیش از آن‌که محل آموزش تخصصی باشد، رسالتی اخلاقی و اجتماعی بر عهده دارد، چراکه از یک سو با تعلیم و تربیت فرد ارتباط دارد و از سوی دیگر با ساخت آگاهی جمعی، که تضمین‌کننده همبستگی و وفاداری فرهنگی و سیاسی به جامعه است. بنابراین، دسترسی برابر به فضای اجتماعی و ارتباطی دانشگاه، سازنده فرد و دولت - ملت به طور توأمان است. مفهوم آگاهی جمعی مشارکت تمام گروه‌ها و طبقات مختلف اجتماعی را در حیات دانشگاهی ضروری می‌کند و فقط از این طریق است که وحدت فرهنگی (به معنای همبستگی جمعی و آگاهی ملی) حاصل می‌شود، چراکه جست‌وجوی حقیقت مسئولیت عموم مردم و در گرو تنوع چشم‌اندازها و مواضع اجتماع و فرهنگی است. در تمامی ایده‌های بنیان‌گذاران آموزش عالی، همه‌شمولی دانشگاه، خصوصاً از نظر جنسیتی، ضرورتی اساسی و مقدمه بر هم زدن ساختارهای معیوب اجتماعی بوده است. آزادی ذهن از قیود سرکوب‌گر اجتماعی و فرهنگی مقدمه تعهد به خیر عمومی به جای منافع گروهی و وجه تمایز جست‌وجوی حقیقت در دانشگاه مدرن با نمونه‌های قرون وسطایی آن است (یاسپرس، ۱۳۹۴؛ گوردون و وایت، ۲۰۱۰).

در ایران، گسترش فضای مجازی و سطح دسترسی به اینترنت، آگاهی‌های جدیدی در میان گروه‌های اجتماعی ایجاد کرد (موساوند و دیگران، ۲۰۲۱) و افزایش دسترسی عمومی به دانشگاه انبوهی از شهروندان از جمله زنان، ساکنان شهرهای دور از مرکز و فرزندان طبقات کارگر و فرودست شهری را به دانشگاه کشاند، همان کسانی که طی قرن‌ها، از مراکز قدرت و نهادهای فکری دور نگه داشته شده بودند؛ هرچند دسترسی عمومی هرگز به معنای برابری جنسیتی در دانشگاه نبوده است. رویه‌های متعددی تحقق آرمان مشارکت عمومی و برابری را خدشه‌دار کرده است. مسئولیت‌پذیری در قبال جامعه به معنای تأمل در باب این رویه‌ها است.

این‌که نویسندگان مقالات علمی تا چه اندازه و چگونه در این باره تأمل کرده‌اند پرسش اصلی مقاله حاضر است. به عبارت دیگر، در این مقاله کوشیده می‌شود به این پرسش پاسخ



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۰۰

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴

داده شود که چه روایات علمی از گسترش برابری در دانشگاه یا محدودیت‌های آن در دسترس است و طی چند دهه اخیر، چه ارزیابی‌ای از فعالیت‌های زنان در دانشگاه وجود داشته است. چنین بررسی‌ای می‌کوشد دستاوردهای چندین مقاله در بیش از بیست سال را جمع‌آوری کند و روایتی نسبتاً منظم از تأمل جمعی به‌عنوان کنشی دانشگاهی فراهم آورد. در عین حال، محدودیت‌هایی را آشکار کند که در روندهای عینی و رویه‌های ذهنی به‌طور توأمان مشاهده می‌شوند. ارائه تاریخ تأمل دانشگاهی درباره یک موضوع چرایی وضعیت کنونی را به‌مانند هر نوع تاریخ‌نگاری دیگر آشکار می‌کند. این‌که دیگران در بزنگاه‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی چگونه به مسائل نگرستند، برای هر محققی، در وهله اول درس آموز است تا پیش از هر چیز به ریشه‌های اجتماعی صورت‌بندی خود از مسائل بنگرد و در وهله بعد به چگونگی شکل‌گیری وضعیتی پردازد که جست‌وجو و پژوهش علمی در پی درمان آن است. بدین ترتیب، سؤالات تحقیق بدین شرح است: (۱) نویسندگان مقالات علمی حضور زنان در نظام آموزش عالی و مسائل مرتبط با آن را چگونه صورت‌بندی کرده‌اند؟ (۲) چه ارزیابی‌ای از مشکلات و موانع پیش‌روی زنان برای بهبود وضعیت خود داشته‌اند؟ (۳) چه روایات علمی از گسترش برابری جنسیتی در دانشگاه یا محدودیت‌های آن در دسترس است؟

۲. پیشینه پژوهش

گلایه نسبت به مشکلات زنان در دوران تحصیلات دکتری یا استخدام به‌عنوان اعضای هیئت علمی و پس از آن نبود امکانات و فرصت‌های برابر برای ارتقا و پیشرفت، موضوع مشترک مقالات و کتاب‌های فارسی و بیگانه است. به نظر می‌رسد که در سال‌های اخیر، زنان دانشگاهی به‌اندازه تلاششان قدر نمی‌بینند. گویی شرایط کار و تحصیل زنان در دانشگاه، به‌جای بهبود یافتن، دشوارتر شده است و درهای دانشگاه، به همان‌سان که برای تحصیل به رویشان گشوده بود، برای رشد و پیشرفت با آن‌ها سرسازگاری ندارد. تلاش نفسگیر برای بقا چشم‌اندازی پرتکرار است از زاویه دید زنانی که هنوز جایگاهی ندارند و می‌توانند سخن بگویند (کشاورز، ۱۳۹۹؛ اسلاتر و لزی^۱، ۱۹۹۷؛ نیمی و ویور^۲، ۲۰۲۰؛

1. Leslie & Slaughter
2. Weaver & Neimi

دیوید، ۲۰۱۴). نابرابری جنسیتی همگام با توسعه روابط طبقاتی در دانشگاه‌ها تقویت شده است (صفر حیدری، ۱۳۸۸، ۱۴۹). تحولات جهانی در حدود چهار دهه اخیر چهره دانشگاه را در سراسر جهان تغییر داده است. زنان به‌طور کلی و زنان فرودست به‌طور خاص بیش از گروه‌های اجتماعی دیگر از عمومی شدن دانشگاه سود بردند. توده‌وار شدن دانشگاه، در نیمه دوم قرن بیستم، درصد قابل توجهی از زنان را وارد دانشگاه کرد. تا دهه‌های پایانی قرن بیستم، تقریباً در تمامی کشورها، با نظام آموزش عالی مدرن، تعداد دانشجویان زن از مردان پیشی گرفت (نیمی و ویور، ۲۰۲۰). عمومی شدن آموزش عالی تا نیمه قرن بیستم انقلابی تمام‌عیار بود. نهاد دانشگاه در بسیاری از کشورها به تقویت پیوندهای اجتماعی و همبستگی عمومی یاری رساند.

آموزش عالی عمومی مستلزم سرمایه‌گذاری مداوم دولت‌ها در آموزش عمومی بود. این سرمایه‌گذاری در دهه‌های پایانی قرن بیستم کمتر و کمتر شد. علل آن روشن بود: تضعیف اقتصاد ملی در برابر ظهور شرکت‌های چندملیتی، فشار نتولیرال به دولت رفاه، و پیدایش قطب جدیدی به نام چین در تولید صنعتی. این همه به انقلاب آکادمیک دیگری انجامید که با دغدغه‌های اقتصادی در مورد هزینه‌های آموزش عالی عمومی همراه بود و تا حد زیادی، نگرانی‌های اجتماعی و فرهنگی را تحت‌الشعاع قرار داد.

در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، در اثر رقابت اقتصادی روبه‌رشد در کشورهای شرق آسیا، بازار جهانی به معنای واقعی کلمه شکل گرفت و شرکت‌های چندملیتی بر اقتصاد جهانی حاکم شدند. کشورهای صنعتی با سابقه‌تر، همچون بریتانیا و ایالات متحده آمریکا، سهمشان در بازار جهانی را به کشورهای شرق آسیا واگذار کردند. شرکت‌های چندملیتی در این کشورها، در مقابل این شکست، به سرمایه‌گذاری روی فناوری‌های جدید روی آوردند تا بتوانند همچنان در بازار جهانی رقابت‌پذیر باشند. رؤسای شرکت‌ها بدین منظور به دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی برای عرضه محصولات و فرایندهای علم‌محور مراجعه کردند. کم‌کم دانشگاه‌ها و شرکت‌ها در امتداد یکدیگر بازسازمان یافتند و تا دهه نود میلادی، ۴۵ درصد از بودجه دانشگاه‌های زیست‌فناوری را شرکت‌های خصوصی تأمین می‌کردند. کم‌کم همه دانشکده‌ها به کارآفرینی و اتصال به شرکت‌های بزرگ ترغیب شدند (آیینی و دیگران، ۲۰۲۳).

اندک‌اندک حمایت مالی دولت از دانشگاه‌ها کاهش یافت و در مقابل، دانشگاه‌ها و شرکت‌ها به شریک تجاری بدل شدند.

خصوصی‌سازی نهادهای آموزشی، شرکتی‌سازی مؤسسات پژوهشی و فاصله‌گیری مداوم از آموزش عالی عمومی نتیجه این تغییرات بود که بیش از همه گروه‌هایی را تحت تأثیر قرار داد که بیشتر از دسترس‌پذیر شدن آموزش عالی بهره‌مند شده بودند: زنان طبقه پایین و متوسط. زنان، چه به‌عنوان دانشجو و چه در کار دانشگاهی، با مشکلات و موانع بیشتری روبه‌رو شدند. آن‌ها نه‌تنها با فرصت کمتر در استخدام به موقعیت‌های دانشگاهی عالی ورود یافتند، بلکه با پدرسالارانه‌تر شدن نظام آموزش عالی روبه‌رو شدند (اسلاتر و لزلی، ۱۹۹۷) و همگرایی آموزش با فناوری‌های آنلاین چهره آموزش را باز هم بیشتر دگرگون کرد (شاه‌قاسمی و دیگران، ۲۰۲۳).

۱-۲. زنان و کار دانشگاهی

اگر تحولات سیاسی و اقتصادی در پایان قرن نوزدهم و دهه‌های اول قرن بیستم آموزش عالی و تربیت حرفه‌ای را برای رفاه ملی ضروری می‌ساخت، فرایندهای جهانی شدن بر بی‌ثبات‌سازی الگوهای کار حرفه‌ای دانشگاهی تمرکز داشت. کاهش اعضای هیئت‌علمی و به‌کارگیری اساتید حق‌التدریس، به‌علاوه فشار بر علوم انسانی برای وصل کردن خود به بازار و حمایت گرفتن از آن افزایش یافت، حال آن‌که علوم انسانی پیش از آن بخشی از آموزش ضروری و جدی دانشگاهی دانسته می‌شد. این تغییرات پذیرش و پیشرفت زنان را حتی سخت‌تر از دوره‌هایی کرد که حضور دانشگاهی زنان کمتر بود؛ چراکه زنان دانشگاهی اغلب تازه‌کار بودند و در مراتب پایین‌تر قرار داشتند و بنابراین، بیش از مردان در معرض بی‌ثبات‌سازی شغلی قرار گرفتند و علی‌رغم درگیری بیشتر در فعالیت آکادمیک، در موقعیت فرودست تثبیت شدند، آن هم عمدتاً به‌عنوان حق‌التدریس یا با قرارداد موقت (ژنگ، ۲۰۱۸). به‌علاوه، بخش قابل‌توجهی از زنان دانشگاهی در دانشکده‌های علوم انسانی فعالیت می‌کنند و علوم انسانی با پتانسیل‌های نامطمئن برای بازار و استعداد پایین‌تر برای کارآفرینی و جذب سرمایه در مقایسه با سایر دانشکده‌ها حذف می‌شوند؛ بدین معنا که باید تدریس بیشتر در سطح لیسانس و جذب دانشجوی پولی بیشتر داشته باشند و

کارهای خدماتی بیشتر (کار در کارگروه‌های مختلف و راهنمایی دانشجوی) انجام دهند (اسلاتر و لزلی، ۱۹۹۷).

۲-۲. آموزش عالی پدرسالار

بازاری‌سازی آموزش عالی تمامی مناسبات دانشگاهی را تحت تاثیر قرار می‌دهد، چراکه در وضعیت جدید، پیش از آن‌که دانشگاه ارزش‌ها و فرهنگ عالی خود را به حوزه‌های کاری و تجاری تسری دهد، رؤسای شرکت‌ها، به‌عنوان تأمین‌کنندگان مالی، می‌توانند ارزش‌ها و سلیقه خود را به مراکز پژوهشی و دانشگاهی دیکته کنند. بنابراین، رویکرد پدرسالارانه و فایده‌گرایانه بازار در دانشگاه نیز تداوم می‌یابد. برای مثال، تحقیقات نشان می‌دهند که بخش تجاری تمایل بیشتری برای همکاری، عقد قرارداد و جذب مردان دارد. در واقع، حوزه‌های حرفه‌ای، که پیشتر توسط دانشگاهیان ارزشیابی و داوری می‌شدند، اکنون باید از سوی بازار ارزشیابی شوند. در هر حال، در بهترین حالت، سیاست جذب منابع به برابری و عدالت جنسیتی بی‌توجه است و در عوض به برندسازی و بهره‌وری می‌اندیشد و در طولانی‌مدت اتفاقاً نابرابری را تثبیت می‌کند و تداوم می‌بخشد، چراکه برابری مسئله‌ای عمومی، اخلاقی و اجتماعی است و دغدغه بخش خصوصی و صنعتی نیست که تمایل دارد چرخه قدرت و ثروت را حفظ کند و به کسب‌وکار خود رونق بیشتری ببخشد. در مقابل، این رؤسای مراکز علمی عملکردی مشابه با رؤسای شرکت‌ها پیدا می‌کنند و سلسله‌مراتب و پرستیژ جدیدی میان خود اعضای هیئت‌علمی شکل می‌گیرد که ارتباط مستقیمی به روابط برون‌دانشگاهی و جذب سرمایه دارد یا غیرمستقیم با امکانات تأمین مالی و قرارداد اقتصادی ارتباط دارد (اسلاتر و لزلی، ۱۹۹۷).

۲-۳. عدم بازشناسی

ایدئال مولد بودن دانشگاهیان مشکل زنان را شخصی و ناشی از ناتوانی در رقابت می‌داند و بر ساختار ایجادکننده نابرابری چشم می‌پوشد. چنین سیستمی امکانات بازشناسی کمتری دارد، چراکه ملاک موفقیت آکادمیک را در مولد بودن و درآمد بیشتر و در کل ملاک‌های کمی قرار می‌دهد. به‌طور کلی، در وضعیت جدید، این بازار است که استانداردها و ملاک‌های ارزیابی خود را به دانشگاه تحمیل می‌کند و امکان کار جمعی و هم‌پاری ذیل رقابت برای تثبیت جایگاه فردی و ارتباط با مراکز صنعتی از بین می‌رود. کشاورز (۱۳۹۹) می‌نویسد بسیاری از زنان عضو



هیئت علمی دانشگاه از حقوق اولیه و انسانی همچون مرخصی زایمان چشم می‌پوشند تا در رقابت آکادمیک و در خلأ روابط مبتنی بر همکاری و حمایت جمعی، از وظایف محوله عقب نمانند. روابط نابرابر و سلسله‌مراتبی بین بخش‌ها و دانشکده‌های مراکز علمی نیز برقرار است. از این منظر نیز، زنان در فشار و مضیقه‌ای دیگر قرار می‌گیرند.

۲-۴. زنان دانشجو و نابرابری در دانشگاه

کاهش بودجه آموزش عالی از سوی دولت‌ها و اجبار به استقلال دانشگاه‌ها در تأمین مالی خود به پولی شدن دانشگاه‌ها یا انتقال هزینه آموزش عالی از دولت به افراد منجر شده است و دانشجویان ناچارند هزینه آموزش خود را شخصاً پرداخت کنند. استدلال اصلی این است که آموزش عالی شهروندان را در بازار شغلی رقابت‌پذیر می‌کند و بنابراین پرداخت هزینه تحصیل، در واقع، نوعی سرمایه‌گذاری است که افراد برای آینده خود انجام می‌دهند. در نهایت هم، جامعه از رشد و رونق اقتصادی حاصل از افزایش مهارت‌های جمعی، که رونق کسب‌وکار را در پی دارد، سود می‌برد. در این استدلال‌ها، که بیشتر برای قطع حمایت دولتی از دانشگاه‌ها ارائه می‌شوند، به‌هیچ‌وجه از انگیزه فرهنگی و روشنفکرانه برای آموزش عالی و اهدافی که در انقلاب اول آکادمیک مورد تأکید بود (پیوند عمومی و همبستگی اجتماعی از طریق جذب تمامی گروه‌های اجتماعی) خبری نیست.

اما برخلاف تصوراتی که کاهش بودجه دانشگاه‌های دولتی و افزایش دانشگاه‌های خصوصی را عامل بالا رفتن بهره‌وری و صرفه‌جویی در هزینه‌های عمومی دولت می‌دانست، پولی‌سازی دانشگاه‌ها به‌هیچ‌وجه ارزان یا حتی به‌صرفه تمام نشده است. مطالعات در آمریکا نشان می‌دهند که دانشگاه‌ها، پس از حذف بودجه عمومی، برای رقابت با یکدیگر در جذب دانشجو، هزینه‌های به‌مراتب بیشتری از هزینه‌های گذشته خود صرف کرده‌اند. جذب دانشجو و تبلیغات برای آن متضمن هزینه‌های کلان برای امکانات خوابگاهی، هزینه‌های نگهداری، فضای سبز، مشاوره، امکانات ورزشی و دفاتر آموزشی بوده است. دانشگاه‌ها در رقابتی نفسگیر پردیس‌های لوکس و امکانات تفریحی و خوابگاهی متنوعی ساخته‌اند که با سیاست گذشته، که طراحی خوابگاه‌ها، رستوران‌ها و کلاس‌های درس بر محور سادگی قرار داشت، فاصله دارد. در مقابل، تمامی دانشگاه‌ها در گام نخست از هزینه‌های آموزشی کاسته‌اند. این به معنای کاهش فاجعه‌بار اعضای

هیئت علمی، افزایش اساتید حق التدریس و حساسیت پایین تر به کیفیت آموزشی و ارتباطات هیئت علمی و مناسبات آکادمیک است.

اما این همه ماجرا نیست. پولی سازی دانشگاه ها، از سوی دیگر، مناسبات دانشگاهی میان دانشجویان، اساتید و فعالیت های علمی و فرهنگی دانشگاه را به طور گسترده تحت تأثیر قرار داده است. موقعیت «دانشجو به مثابه مشتری» مناسبات آکادمیک را از اساس زیرورو کرده است. تقلب در نوشتن پایان نامه و مقاله، دوری از آرمان خواهی، نمره محوری، مدرک گرایی و عدم جدیت در تحصیل نمونه هایی هستند از تغییراتی که با تبدیل شدن دانشجویان به مشتریان خدمات دانشگاهی، به طور گسترده ای مشاهده می شوند. با حذف طبقات پایین تر، تحصیلات آکادمیک، به عنوان عامل تمایزیابی، در اختیار گروه هایی با موقعیت اجتماعی بالاتر قرار گرفته است تا آن را به عنوان سرمایه نمادین در مناسبات اجتماعی به کار گیرند (مینتز، ۲۰۲۱).

زنان با موقعیت اجتماعی پایین تر بازندگان اصلی این وضعیت هستند، چراکه در مقایسه با مردان هم طبقه خود، در برابر بدهی آسیب پذیرترند. به علاوه، عدم ارائه خوابگاه و مراکز اقامتی ارزان در آموزش پولی، بیش از همه آن ها را از تحصیل منصرف می کند. همچنین، دختران جوان خیلی زود در معرض ازدواج و فرزندآوری قرار می گیرند و بدین ترتیب، امکانات تحصیل و اشتغال مطمئن را برای همیشه از دست می دهند.

این که مقالات مورد بررسی تا چه حد توانسته اند مشکلات و محدودیت های پیش روی نظام آموزش عالی ایران را در ارتباط با مسائل جهانی درک کنند و از تفاوت ها و شباهت های آن با سایر نظام های آموزش عالی آگاهی یابند اهمیت اساسی دارد، چراکه فعالیت علمی به شکل بنیادین از طریق ارتباط میان دانشمندان و متخصصان صورت می پذیرد و پیش می رود. تمیز مسائل محلی و جهانی از یکدیگر امکان فهم چرایی و حل آن ها را میسر می سازد و چشم اندازی درباره تحولات و تغییرات آتی فراهم می کند. در ادامه، با ارائه خلاصه مقالات درباره فعالیت زنان در آموزش عالی، روایتی پیش خواهیم نهاد از صورت بندی مسائل زنان در آموزش عالی، تبیین یا اقامه دلیل برای آن ها، و نیز چشم انداز طرح شده از برابری یا مناسبات جنسیتی در دانشگاه.



۳. روش تحقیق

روش پژوهش حاضر مرور روایی است. مرور روایی روشی کیفی است که خلاصه‌ای معتبر از معرفت موجود در زمینه مورد نظر ارائه می‌دهد و در کنار آن، نتیجه‌ای نقادانه فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر، نقشه‌ای روایی از سنت تحقیقی در باب موضوع ارائه می‌دهد. کار اصلی مرور روایی تفسیر و نقد است و نقش آن تعمیق فهم (گرین‌هالچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). در مرور روایی، سعی می‌شود که تحولات در مواجهه با موضوع و پرسش‌هایی که مطرح شده و روش‌هایی را که به کار گرفته شده‌اند، در طول زمان آشکار شود. هدف از مرور روایی مقایسه تفاوت پرداخت پژوهشگران به موضوعی واحد است. این روش به موضوعاتی می‌پردازد که به شیوه متفاوتی توسط محققان مختلف مفهوم‌پردازی و مطالعه شده‌اند. به طور کلی، روش مرور روایی اغلب به عنوان روشی پیشرو و پیش‌برنده مرزهای دانش شناخته می‌شود و در دو دهه اخیر رونق یافته است (وایلز^۲ و همکاران، ۲۰۱۱، ۵۸۷) و با انواع دیگر مقالات مروری تفاوت‌هایی دارد. به عنوان مثال، مرور روایی، بیش از آن‌که به مقایسه یافته‌ها نظر داشته باشد، به استحاله ایده‌ها و شکل‌گیریِ نظرگاه‌های جدید در طول زمان تمرکز دارد، حال آن‌که مرور نظام‌مند به سؤالی مشخص و محدود از طریق مرور مطالعات پیشین پاسخ می‌دهد. مرور نظام‌مند از لحاظ روشی از وضوح و صراحت بیشتری برخوردار است، از نظر موضوعی پرسش متمرکزتری دارد، و همچنین از ابزارها و سنجه‌ها و ملاک‌های گزارش‌دهی ساختاریافته‌تری بهره می‌برد (ونگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۳).

مرور روایی، در مقایسه با مرور نظام‌مند، اغلب به سوگیری متهم می‌شود، حال آن‌که وقتی از تفسیر (در مرور روایی) سخن می‌گوییم، مقصودمان تحلیلی است که ناگزیر به اتخاذ چشم‌اندازی مشخص است و موضع مفسر در آن شفاف است، آن‌چنان‌که خواننده می‌تواند بفهمد چرا این چشم‌انداز خاص، فرایند انتخاب (آثار پژوهشی) و روش‌شناسی تفسیری در ارتباط با پرسش به کار گرفته شده است. مرور روایی و مرور نظام‌مند در روش‌ها و حیطه‌های کاربرد تفاوت دارند. مرور نظام‌مند، با رویکردی سختگیرانه، ادبیات مورد نظر را به شیوه‌ای به‌دقت صورت‌بندی شده و با روش تحلیلی کمی یا کیفی معرفی

1. Greenhalgh
2. Wiles
3. Wong

می‌کند. تلاش محقق متمرکز بر پرسشی یگانه، جامعیت در یافتن مقالات و ارائه خلاصه‌های عینی‌نگر و مبتنی بر شواهد است. به علاوه، موضوع در مرور نظام‌مند بسیار ریز و دقیق است. در مقابل، راه و روش به‌طور رسمی تأییدشده‌ای برای انجام مرور روایی وجود ندارد، چراکه پرسش در مرور روایی کلی‌تر و ملاک‌های گزینش مقالات عمدتاً ذهنی است (چینی^۱، ۲۰۲۱، ۳۰۴۵). در واقع، در مرور روایی، ملاک‌های گزینش عینی و نظام‌مندی برای مقالات مورد بررسی وجود ندارد (پائه^۲، ۲۰۱۵، ۴۱۷). علاوه‌بر آن، رویکردهای روش‌شناختی (از قبیل راهبرد جست‌وجو و ملاک‌های ورود) گزارش نمی‌شود (اختر^۳ و همکاران، ۲۰۱۹، ۳۳۱).

در انجام مرور روایی، شش مرحله از هم تفکیک شده‌اند: (۱) تعریف معیارهای مرور ادبیات مورد نظر و پرسش‌های تحقیق و ملاک‌های وارد کردن یا حذف مقالات؛ (۲) معرفی کلیدواژه‌هایی که جست‌وجو براساس آن‌ها انجام شده است و پایگاه داده‌های مورد استفاده و مقالات انتخاب‌شده؛ (۳) ارزیابی کیفی مقالات انتخابی؛ (۴) استخراج داده‌ها از مقالات و ارائه جزئیات درباره هدف، متن و اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها؛ (۵) ترکیب داده‌ها؛ و (۶) تألیف نهایی مقاله، تأملات انتقادی و پیشنهاد برای تحقیقات آتی.

روش مرور روایی در مقالات امروزی علوم اجتماعی ایران چندان پرتکرار نیست، هرچند مرور روایی انتقادی، مانند خاستگاه اصلی آن در زمینه علوم پزشکی، بسیار مورد استفاده و استقبال است. سایر مقالات مروری، مانند مرور نظام‌مند، در نشریات علمی فارسی پرتکرار است؛ با این همه، در زمینه آموزش عالی زنان، هیچ مقاله فارسی مروری به دست نیامد.

این امر در نشریات انگلیسی‌زبان صادق نیست. فیلیپس^۴ و همکاران (۲۰۲۲) ۵۶ پژوهش علمی را درباره هویت و تجربه‌های دانشجویان زنان در فاصله سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۹ بررسی کرده‌اند. آن‌ها چهار مضمون اصلی را از مقالات استخراج کرده‌اند: (۱) فرهنگ سازمانی آکادمی بیش از هر چیز مبتنی بر ارزش‌های رقابتی در کار پژوهشی است و متأثر از

1. Chaney
2. Pae
3. Akhtar
4. Phillips

نوعی نظام آموزشی بازاری شده است که تفاوت‌های فردی و جنسیتی را حذف می‌کند و استانداردهایی خشک و کمی دارد و زنان را در وضعیت بیگانه‌شده‌ای از هویت جنسیتی خود قرار می‌دهد؛ (۲) در دانشگاه‌ها، تحت تأثیر نظام اقتصادی نئولیبرال، نوعی از سکسیسم جدید شکل گرفته است؛ بدین معنا که رتبه‌بندی و طبقه‌بندی جدیدی سر برآورده که کاملاً مبتنی بر تبعیض جنسیتی است. در نظام دانشگاهی، زنان در سلسله‌مراتب مدیریت نمایندگان کمتری دارند و در عین حال در نظام دانشگاهی، که عمدتاً ارتقا با تحقیق و پژوهش مرتبط است، فعالیت‌های دانشگاهی دیگر، مانند تدریس، فعالیت‌هایی زنانه در نظر گرفته می‌شوند؛ (۳) زنان در فضای دانشگاهی بین هویت فردی و حرفه‌ای تنش و تضاد تجربه می‌کنند؛ و (۴) شبکه روابط دانشگاهی اغلب مردانه است و زنان بدان کمتر راه دارند.

مونتیرو^۱ و همکاران (۲۰۲۳، ۹۵۸) با بررسی ادبیات موجود درباره تجربه‌های زنان دانشگاهی استدلال می‌کنند که کلیشه‌های جنسیتی، عوامل فرهنگی و انتظارات اجتماعی بالا، نیروی مقاومتی در برابر حرکت و تلاش زنان برای پیشرفت ایجاد می‌کنند، آن‌چنان که خودشان فرصت‌های پیش‌آمده در ارتقای حیات آکادمیک را کنار بگذارند.

وستوبی^۲ و همکاران (۲۰۲۱) در مروری نظام‌مند و با بررسی ۳۲ مقاله، شش عامل اصلی در حیات دانشگاهی زنان (به‌عنوان مانع و یاری‌رسان) را استخراج کرده‌اند. موانع از این جمله‌اند: شبکه روابط (ممنوعیت داخل کردن زنان در شبکه روابط)، تعادل کار و خانه (زمانی که زنان مجبور می‌شوند یکی از این دو را انتخاب کنند)، تبعیض جنسیتی روزمره، سلسله‌مراتب/ساختار قدرت (واگذاری نقش‌های کم‌ارزش‌تر به زنان)، درهم‌تنیدگی مناسبات قدرت (بسیاری از زنان تبعیض مضاعف را تجربه می‌کنند، زمانی که برای مثال به اقلیت قومی تعلق دارند)، و یاری‌رسان‌ها (شریک زندگی حمایتگر). همان‌طور که نویسندگان متذکر می‌شوند، موانع از یاری‌رسان‌ها بیشتر و قدرتمندترند.

در پژوهش حاضر، برای پاسخ به پرسش‌های طرح‌شده، از پایگاه نشریات علمی نورمگز، بانک اطلاعات نشریات مگیران، پرتال جامع علوم انسانی، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و موتور جست‌وجوی گوگل اسکولار استفاده شد. همچنین، فهرست

1. Monteiro
2. Westoby

کتابشناسی کتابخانه ملی ایران برای جست‌وجوی کتاب مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا واژگان «زنان»، «آموزش عالی» و «دانشگاه» در عناوین، واژگان کلیدی، چکیده و متن مقالات علمی و نیز عناوین کتاب‌ها مورد جست‌وجو قرار گرفت. بدین ترتیب، در مجموع، ۱۵۶ مقاله فارسی غیرتکراری و ۲ کتاب یافته شد. در این مرحله، دو معیار برای وارد کردن مقالات در فرایند مرور روایی در نظر گرفته شدند. این معیارها شامل مرتبط بودن و معتبر بودن مجلات بودند. در مرحله غربالگری مقالات، ۱۴۲ مقاله حذف شدند. دلیل این امر مجموعه وسیعی از مقالات نامرتب بود که به آموزش عالی زنان به‌عنوان یکی از مجموعه متغیرهای وابسته موضوعاتی چون نگرش به ازدواج و باروری یا عوامل مؤثر بر اشتغال می‌پردازند، بدون آن‌که تأمل ویژه‌ای بر کارویژه دانشگاه یا روندهای دانشگاهی داشته باشند. به عبارت دیگر، صرفاً تأثیر سطح تحصیلات پاسخگویان با متغیر مورد نظر سنجیده می‌شود. در مجموعه دیگری از مقالات، جامعه آماری دانشجویان دختر هستند و باز هم مفاهیم، شاخص‌ها و متغیرهای تحلیل شده ارتباطی با حیات دانشگاهی ندارند. مقالات حذف شده دیگر مقالاتی بودند که به مقایسه شاخص‌های توسعه بین ایران و کشورهای مختلف پرداخته بودند و شاخص آموزش عالی زنان یکی از مجموعه شاخص‌های مؤثر در بررسی و مقایسه بود. در این مرحله، ۱۵ مقاله با معیارهای مورد نظر شناسایی شدند و در نهایت دو کتاب مجموعه مقالات در زمینه آموزش عالی زنان با عناوین علم‌ورزی زنان در میدان دانشگاه و آموزش عالی و تحولات فرهنگی و اجتماعی زنان، دانشگاه، هویت و سیاست زندگی زنان نیز به مجموعه مقالات افزوده شدند. به این ترتیب، ۱۸ مقاله به مجموعه مقالات افزوده شدند. در نهایت، ۳۴ مقاله بررسی شدند.

۴. یافته‌ها

مقالات در زمینه آموزش عالی زنان تنوع موضوعی و مفهومی چندانی ندارند. بخش مهمی از مقالات دو موضوع مشخص دارند: ۱) عوامل مؤثر بر پیشی گرفتن دختران دانشجو بر پسران، و ۲) آمار ناچیز اشتغال زنان علی‌رغم افزایش دانش‌آموختگان زن آموزش عالی. موضوع اول عوامل تأثیرگذار بر حضور زنان در آموزش عالی است که بر یک «مسئله» مشخص متمرکز است و آن هم پیشی گرفتن نسبت دختران دانشجو بر پسران است. موضوع

دوم به امکانات اشتغال زنان فارغ‌التحصیل دانشگاه می‌پردازد. آمار بالای بیکاری زنان فارغ‌التحصیل دانشگاه‌ها مسئله اصلی این مقالات است. موضوع سوم نابرابری در محیط دانشگاه است. مقالات این رسته بر موانع جذب زنان در هیئت علمی دانشگاه‌ها یا ارتقای آن‌ها در آن مقام تمرکز دارد. موضوع چهارم تأثیرات حیات دانشگاهی بر توانمندسازی و هویت‌یابی زنان است. سیر اصلی این مقالات تأثیر آموزش عالی بر بازتعریف جایگاه زنان در جامعه است. در ادامه، گزارشی از پرداخت به هر یک از حیطه‌های موضوعی در مقالات خواهد آمد و در پایان به جمع‌بندی و نقد مقالات خواهیم پرداخت.

۴-۱. افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی نسبت به مردان

با پیشی گرفتن تعداد دختران از پسران در رشته‌های مختلف از اواسط دهه هفتاد، مجموعه مقالاتی در تحلیل این پدیده نگاشته شدند. حتی تا امروز، بیشترین تعداد مقاله با در حوزه آموزش عالی زنان به همین موضوع اختصاص دارد. این مقالات یا به‌سادگی به گزارش افزایش سهم دختران طی سال‌های مختلف و رشته‌های مختلف می‌پردازند، و یا علل این امر را می‌کاوند و گزارش می‌کنند. در کنار این دو رویکرد، دسته دیگری از مقالات هم هستند که به راهکارهای مدیریتی و برنامه‌ریزی اختصاص دارند؛ بدین ترتیب که سیاست سهمیه‌بندی برای «تبادل جنسیتی» در دانشگاه‌ها را پیشنهاد می‌کنند، یا در انتقاد به این سیاست، که چندی نیز اجرا شد، نوشته شده‌اند. با وجود این، تنوع چندانی در صورت‌بندی مسئله یا استدلال در این مقالات به چشم نمی‌خورد. به همین دلیل، مقالاتی برای این بخش انتخاب شدند که نمونه مقالات با موضوع مشابه یا واجد نگرشی بدیع در طرح مسئله بودند.

قانعی‌راد و خسروخاور (۱۳۸۵، ۱۱۵) در مقاله «نگاهی به عوامل فرهنگی افزایش ورود دختران به دانشگاه‌ها» استدلال می‌کنند که «حضور زنان در دانشگاه‌ها را نمی‌توان با مقوله تربیت نیروی انسانی و اشتغال مرتبط دانست، چراکه افزایش حضور زنان در دانشگاه به افزایش اشتغال زنان نینجامیده است. در واقع، در شرایط بیکاری گسترده دانش‌آموختگان دانشگاهی، عوامل فرهنگی بیش از عوامل اقتصادی در ترغیب افراد برای ادامه تحصیل در سطح عالی نقش دارند. آن دو معتقدند که «بر هم خوردن تعادل در ترکیب جنسیتی دانشجویان را باید این‌گونه فهمید که آموزش عالی در ایران دلالت ابزاری خود برای تحرک



طبقاتی، تکوین هویت ملی و گسترش دولت - ملت را از دست داده و افزایش انگیزه دختران برای آموزش عالی، نشانه افزایش نقش فرهنگی و اهمیت نمادین دانشگاه در زندگی روزمره است. دختران در ورود به دانشگاه به نیابت از خانواده پدری یا همسری خود این کالای فرهنگی را مصرف می‌کنند، چراکه دختر یا همسر تحصیل کرده منزلت و پایگاه خانواده را افزایش می‌دهد.» لازم به ذکر است که این دو نویسنده، در شناخت انگیزه‌ای که برمی‌شمارند، به هیچ مطالعه و دلیل تجربی استناد نمی‌کنند. به عبارت دیگر، تحلیل آن دو هیچ سویه عینی ندارد، بلکه شهودی - پیشاتجربی است.

ظهیری‌نیا و بهروزیان (۱۳۹۱، ۶۹) نیز، در مقاله «مقایسه عوامل مؤثر در ورود زنان و مردان به دانشگاه»، مهم‌ترین انگیزه زنان برای ورود به دانشگاه را ازدواج می‌دانند و معتقدند که زنان انگیزه سیاسی از ورود به دانشگاه ندارند.

علیزاده و دانش (۱۳۹۶، ۳۹) در مقاله «تحلیل جامعه‌شناختی سهمیه‌بندی جنسیتی در آموزش عالی ایران» به تاریخچه و فرازونشیب طرح سهمیه‌بندی جنسیتی می‌پردازند. آن‌ها استدلال‌های موافقان و مخالفان طرح را خلاصه کرده‌اند و در پایان به دفاع از حق دسترسی زنان به تحصیلات عالی می‌پردازند. عمده استدلال مدافعان سهمیه‌بندی، به ترتیب، آسیب خانواده در صورت تحصیلات عالی زنان و افزایش سطح توقع آن‌ها و بالارفتن احتمال طلاق و تأثیرات آن بر بیکاری مردان شمرده شده است. مخالفان، در مقابل، استدلال می‌کنند که از قضا خانواده مهم‌ترین پشتیبان زنان در آموزش عالی بوده و ناآگاهی بالاترین عامل طلاق و فروپاشی خانواده است نه سواد و دانش بیشتر. در ثانی، سهم زنان از بازار کار با افزایش تحصیلات آن‌ها افزوده نشده است.

بهبهانی و همکاران (۱۳۸۸) در مقاله «تحلیلی بر سهمیه‌بندی جنسیتی در دانشگاه‌ها با تأکید بر رشته پزشکی» به استدلال‌هایی اشاره می‌کنند که بر تأمین نیروی مورد نیاز بازار کار تأکید می‌کنند و معتقدند که زنان بسیاری به خاطر ازدواج و فرزندآوری، علی‌رغم تحصیل، خانه‌نشینی را ترجیح می‌دهند یا نمی‌توانند برای کار به مناطق دورافتاده بروند؛ بنابراین بهتر است با سهمیه‌بندی جنسیتی، پسران بیشتری به دانشگاه ورود کنند و فارغ‌التحصیل شوند و در نتیجه، متخصصان بیشتری برای ورود به بازار کار تربیت شوند. نویسندگان انگیزه اصلی موافقان سهمیه‌بندی را بر هم خوردن «تعادل جنسیتی» در دانشگاه



می‌دانند، اما از نظر آن‌ها، برای برقراری تعادل، زمانی مجاز به سلب حق بنیادین انسان‌ها برای تحصیل هستیم که اختلالی در نظم امور ایجاد شده باشد، حال آن‌که بر هم خوردن تعادل جنسیتی در بازار کار تا حد زیادی ناشی از بی‌نیازی بازار کار به انبوه تحصیل‌کردگان است؛ چراکه پسران وارد دانشگاه نمی‌شوند، زیرا تحصیلات دانشگاهی را مقرون‌به‌صرفه نمی‌دانند و فکر می‌کنند که بدون مدرک شانس بیشتری برای اشتغال دارند، اما زنان همچنان به دلایل منزلتی و غیراقتصادی، ترجیح می‌دهند تحصیلات عالی داشته باشند. این استدلال در شمار زیادی از مقالات بدون هیچ پشتوانه پژوهشی تکرار می‌شود. در نهایت، مقاله بر امر مبهمی با عنوان «تفاوت عقلانیت زنانه و مردانه» در توجیه افزایش حضور زنان در دانشگاه پافشاری می‌کند. نکته اصلی‌ای که نویسندگان به برنامه‌ریزان گوشزد می‌کنند این است که نباید از بابت افزایش حضور دختران در دانشگاه نگران بود، چراکه این افزایش تأثیری در بازار کار ندارد.

یکی دیگر از سیاست‌های خلاف عدالت آموزشی «بومی‌گزینی» است، که برخی از مقالات به آن پرداخته‌اند. مهرعلیزاده و همکاران (۱۳۹۱، ۱۱۹) در مقاله «آسیب‌شناسی سیاست بومی‌گزینی کنکور (تحلیل محتوای سایت‌های اینترنتی و رسانه‌های عمومی کشور)» سیاست بومی‌گزینی مصوب سال ۱۳۸۷ را به‌عنوان سیاستی ضد عدالت آموزشی و از بین برنده تکثر و اختلاط قومی در دانشگاه‌ها می‌دانند و آن را مخالف سیاست تقسیم‌بندی مناطق مصوب ۱۳۶۹ می‌دانند که با هدف بالا بردن تحرک طبقاتی و جبران نابرابری‌های محلی اجرا می‌شد. این نویسندگان معتقدند که دلیل تصویب بومی‌گزینی رفع مشکلات اقامتی و کاستن از هزینه‌های احداث و نگهداری خوابگاه‌ها و جلوگیری از بالا رفتن سن ازدواج است، حال آن‌که در تعیین قطب‌ها و مناطق جدید، دانشجویانی با استان‌های بسیار دور از یکدیگر بومی یک منطقه به حساب می‌آیند.

عباس‌زاده (۱۳۹۴، ۹۷) در مقاله «بررسی تطبیقی پنج برنامه توسعه کشور پیرامون دستیابی به عدالت جنسیتی با تأکید بر وضعیت آموزش عالی زنان در ایران و مقایسه با وضعیت جهانی» به سیاست‌های عمومی‌ای می‌پردازد که افزایش دانشجویان دختر در دانشگاه‌ها را به دنبال داشته‌اند. نویسنده با مقایسه چهار برنامه توسعه و تأثیر آن بر سهم زنان در آموزش عالی می‌گوید که برنامه‌های اول و دوم توسعه برنامه‌ریزی جنسیتی ندارند و از



برنامه سوم بر رابطه جنسیت و توسعه تأکید شده است. روند افزایش حضور زنان در دانشگاه‌ها از این دوره آغاز می‌شود و تأثیرات برنامه چهارم توسعه بیشتر در مقطع کارشناسی ارشد است و افزایش سهم زنان در این مقطع قابل مشاهده می‌باشد. با این حال، وی تأسف می‌خورد که چرا افزایش حضور زنان در آموزش عالی با افزایش سهم آن‌ها در تولید دانش، جوایز علمی و تألیف و پژوهش تناسبی ندارد؛ هرچند به هیچ وجه گزارش نمی‌کند که این عدم تناسب را به صورت نرخ و با در نظر گرفتن بازه زمانی به دست آورده است یا صرفاً با شمارش ساده. طبق جداول ارائه شده، شمارش ساده مبنای بوده است، چراکه تحقیق خود او نشان می‌دهد که سال‌های چندانی از حضور چشمگیر زنان در سطوح بالاتر آموزش عالی نگذشته و سهم اساتید زن نیز از کل هیئت علمی بسیار پایین است. مقاله وی تنها مقاله‌ای است که از دستاورد علمی زنان سخن به میان می‌آورد و البته آن را ناچیز می‌شمرد.

شکریگی و رمضان‌فر (۱۳۹۸) نقش دانشگاه آزاد اسلامی در گسترش دسترسی زنان به آموزش عالی را بررسی می‌کنند و معتقدند که دسترسی آسان به فضای تحصیل، تداوم نظارت خانواده، فرصت برای زنان متأهل و افزایش ظرفیت پذیرش در شهرهای کوچک از شرایطی هستند که دانشگاه آزاد اسلامی برای زنان فراهم کرده است. در عین حال، دانشگاه آزاد به ایجاد فرصت‌های شغلی بیشتر برای زنان کمک چندانی نکرده است. آن‌ها به معایبی همچون پولی‌سازی آموزش، محدود ساختن پذیرش دانشجویان به افرادی که می‌توانند شهریه پرداخت کنند، و آموزش بی‌کیفیت در واحدهای متعدد، خصوصاً شهرهای کوچک، توجه نکرده و در عین حال عدم استقلال و تحرک زنان را امتیاز برشمرده‌اند. (به نقل از: فلاحی، ۱۳۹۸، ۳۳)

۲-۴. زنان و بازار کار

مقالات مرتبط با اشتغال زنان دانشگاهی به نحوی ادامه مقالات گروه قبل هستند؛ یعنی شروع استدلال و طرح مطالبشان بدون استثنا از افزایش سهم مشارکت زنان در آموزش عالی آغاز می‌شود و با مقایسه آن با سهم از بازار کار ادامه می‌یابد. فراستخواه (۱۳۸۳، ۱۴۷) در مقاله «زنان، آموزش عالی و بازار کار» می‌گوید: «سهم زنان در آموزش عالی رو به افزایش و نرخ مشارکت مردان رو به کاهش است و این جریان ادامه خواهد داشت. با این حال، نرخ حضور زنان در بازار کار بسیار کمتر از مردان است. در واقع، آموزش بیشتر فرصت‌های شغلی را



می‌کاهد.» با این حال، وی هیچ دلیلی برای این مسئله بر نمی‌شمارد و صرفاً «خط‌مشی‌ها» و پدرسالاری را به‌طور مبهم مانع افزایش مشارکت زنان در بازار کار می‌داند.

قارون (۱۳۸۱) در مقاله «برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی در ایران در دوره ۱۳۸۰-۱۳۸۸» تقاضای افزایش زنان برای آموزش عالی را معلول «چشم‌وهم‌چشمی» و تقاضای کاهش مردان را معلول انگیزه‌های اقتصادی می‌داند. او نیز، مشابه قانعی‌راد و خسروخاور، دلایل تجربی برای این برآورد انگیزه‌ها ارائه نمی‌دهد، اما گامی پیشتر از قانعی‌راد و خسروخاور برمی‌دارد و «اقتصاد غیرمولد و مبتنی بر سفته‌بازی و بدون کار واقعی» را به‌خاطر پایین بودن آمار اشتغال زنان سرزنش می‌کند.

سفار حیدری و همکاران (۱۳۸۸، ۸۵) در مقاله «زمینه‌یابی افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشگاه مازندران)» با تأکید بر تأثیر فرایندهای جهانی شدن در افزایش سهم دانشجویان دختر، با ارائه نتایج پیمایش خود، انگیزه اقتصادی و علاقه به اشتغال را مهم‌ترین انگیزه دختران برای ورود به دانشگاه ذکر می‌کنند. پیمایش آن‌ها نتایج کلیشه‌ای و غیرتجربی‌سایرین را نفی می‌کند، اما به نظر می‌رسد که در زمینه ارجاع به تحقیقات سایر نویسندگان، انتخابی و به‌دور از ضوابط همکاری علمی بوده است.

براتعلی و همکارانش (۱۳۸۹، ۷۹) در مقاله «زنان، اشتغال و تحصیلات آموزش عالی» معتقدند که اساساً سرمایه‌گذاری در آموزش زنان در سراسر جهان زمینه‌ای برای رشد اقتصادی و رفاه اجتماعی بالاتر مهیا می‌کند، حال آن‌که در ایران چنین روندی را شاهد نیستیم.

ابراهیم‌پور (۱۳۹۸) گزارش جامع و قابل‌توجهی از روند ده‌ساله اشتغال زنان دارای تحصیلات عالی در بازار کار ارائه می‌دهد. او حضور ناچیز زنان در بازار کار را نتیجه سیاست‌گذاری‌های بی‌توجه به جنسیت می‌داند که زنان را از بخش عمومی اقتصاد می‌رانند و به بخش خصوصی هدایت می‌کند. وی معتقد است که بخش خدمات، خصوصاً شاخه گردشگری، امکانات بالقوه زیادی برای جذب زنان تحصیل‌کرده دارد (به‌نقل از: فلاحی، ۱۳۹۸، ۳۶۹).

شریعت‌پناهی و درودیان (۱۳۹۸) معتقدند که راهبرد اشتغال دانش‌آموختگان زن، از نظر دولت، شرکت‌های دانش‌بنیان هستند. از این‌رو، سیاست‌های دولت در این حوزه با سازمان‌های دولتی و دانشگاه‌ها متفاوت است و از موفقیت آن‌ها استقبال می‌کند. در عین حال، سرمایه فرهنگی (تحصیلات) زنان در شرکت‌های دانش‌بنیان قدرت چانه‌زنی آن‌ها را بالا برده و از

نابرابری جنسیتی کاسته است. نویسندگان در عین حال معتقدند که زنان در این میدان با دشواری‌های بیشتری برای کارآفرین شدن مواجه‌اند (به نقل از: فلاحی، ۱۳۹۸، ۴۵۷).

فلاحی (۱۳۹۸) پیش‌بینی می‌کند که با توسعه اینترنت و فناوری‌های پیشرفته مجازی، مشاغل بسیاری از میان خواهد رفت و در عین حال، تعداد قابل توجهی موقعیت شغلی جدید نیز در حوزه فناوری‌های اطلاعاتی ایجاد خواهد شد. این موضوع چالش جدیدی برای مشارکت اقتصادی زنان خواهد بود، زیرا زنان کمتری به این رشته‌ها اقبال نشان می‌دهند.

۳-۴. زنان و نابرابری در محیط دانشگاه؛ جذب هیئت علمی، ارتقا و تنش‌های نقشی زنان دانشگاهی
برخی مقالات به موانع حضور زنان در کسوت استادی یا کسب کرسی مدیریتی در دانشگاه و برخی مقالات دیگر به تنش‌های نقشی زنان دانشجو و استاد پرداخته‌اند. در بخش‌هایی از مقالات، این تعارض‌های نقشی به امور ذاتی و غیرسیاسی پهلوی می‌زنند که هر زن شاغلی با آن روبه‌رو است؛ یعنی فشار انجام امور شغلی و تحصیلی با مراقبت از کودکان و انجام کارهای منزل. این فشارها در مقالات گریزناپذیر قلمداد می‌شوند. چیزی از جامعه طلب نمی‌شود و ضرورت عمومی‌سازی فعالیت‌هایی که جامعه از آن سود می‌برد (مانند فعالیت‌های پرستاری و مراقبتی) پیش کشیده نمی‌شود. در این مقالات، تبعیض جنسیتی در مناسبات ساختاری در دانشگاه مغفول مانده و بیشتر به کلی‌گویی اکتفا شده یا از مسائل جذب و ارتقا انتقاد شده است. این انتقادات هم صرفاً رویه‌های مبهم مدیریتی را منظور دارند و مسئله بیشتر در حد موضوعی صنفی و نه اجتماعی طرح می‌شود. نظریه «سقف شیشه‌ای» به نحوی متافیزیکی در این مقالات مورد اشاره و ارجاع قرار گرفته است؛ بدین معنا که ماهیتی قابل شناخت و تحلیل و رفع ندارد.

سفیری و باغستانی (۱۳۹۳) در مقاله «بررسی احساس تبعیض جنسیتی بین اعضای هیئت علمی و عوامل مؤثر بر آن» نابرابری در احراز سمت‌های مدیریتی را بالاترین تبعیضی می‌داند که اعضای هیئت علمی زن نسبت به آن اعتراض دارند.

کشاوری (۱۳۹۹، ۳۹) در مقاله «دشواری‌های زنان برای ورود به حرفه دانشگاهی: مطالعه‌ای کیفی» استدلال می‌کند که در «زمانه موافق تحصیلات زنان، اما سرسخت در برابر جذب حرفه‌ای آنان»، به سر می‌بریم و دلایل این امر را هم توده‌ای شدن تحصیلات دکتری، کاهش بودجه دانشگاه‌ها و افزایش تصاعدی متقاضیان جذب می‌داند. دلایل شکست زنان در

این فرایند عبارت‌اند از: «غلبه ضوابط غیرعلمی، صوری بودن جلسات جذب، وجود لابی‌های مردانه، تغییر آیین‌نامه‌ها و تصمیمات». وی با صراحتی که کمتر در سایر مقالات مشاهده می‌شود، راه حل را در آموزش اصول برابری جنسیتی به کمیته جذب می‌داند. وی نشان می‌دهد که در وضعیت فعلی، حتی همراهی‌های اداری با زنان (مانند مرخصی‌های زایمان) گرهی از مشکلاتشان نمی‌گشاید، چراکه در شرایط رقابتی و بدون همکاری میان اعضای هیئت‌علمی، خود زنان از این امتیاز چشم می‌پوشند تا بعداً دچار مشکل نشوند.

شریعت‌پناهی و شعبی (۱۳۹۸) گزارش می‌کنند که فضای آموزش و پژوهش دانشگاهی مردانه است و زنان به دلیل پیش‌داوری‌ها و ارزیابی‌های جنسیت‌زده، سهم اندکی از بودجه‌های پژوهشی و موقعیت‌های شغلی آکادمیک می‌یابند. علاوه بر آن، زنان حمایت و پشتیبانی کمتری نیز از سوی خانواده و جامعه دریافت می‌کنند و مسئولیت‌های خانوادگی، محدودیت‌هایی برای رشد و پیشرفت آن‌ها ایجاد می‌کند (به نقل از: کشاورز، ۱۳۹۸، ۲۴۵).

عزیزی (۱۳۹۸) با مقایسه احساس نابرابری جنسیتی در میان استادان زن دانشکده‌های فنی و علوم اجتماعی دانشگاه تهران نتیجه می‌گیرد که حساسیت‌های جنسیتی در علوم اجتماعی بالاتر است و آگاهی جنسیتی مردان بالاتر و حضور زنان در لایه‌های مدیریتی و اجرایی هم بیشتر است. مقاله عزیزی به‌نحو ارزشمندی خوش‌بینی‌های رایج در واگذاشتن امور به مرور زمان و امید به پیشرفت تدریجی به سمت برابری و عدالت را نفی می‌کند. وی نشان می‌دهد که تسهیلات نهاد دانشگاه برای زنان نه تنها بهبود نیافته است، بلکه برخی از امکاناتی که زنان در گذشته داشتند (مانند مهد کودک یا سرویس آمدورفت برای مادران و کودکان) در سال‌های اخیر از آن‌ها دریغ شده است و از قضا، دانشکده‌هایی که منابع مالی و همراهی‌های مدیریتی و سیاسی بیشتری دارند، از این امتیاز برای بهبود وضعیت دانشجویان و هیئت‌علمی زن بهره‌نبرده‌اند و فضای آموزشی برای زنان برابر و بهتر نشده است (به نقل از: کشاورز، ۱۳۹۸، ۱۲۱).

به عقیده شرافت و واحدی (۱۳۹۸) استادان زن زیر ذره‌بین نقد قرار دارند و فرصت ارتقا، تصمیم‌گیری و اجرا برای آنان کمتر است. زنان به خاطر تجربه کمتر در میدان عمل نسبت به مردان فاقد قدرت‌اند. آن‌ها به علت زن بودن مورد نقد یا تمسخر دانشجویان قرار می‌گیرند. در واقع، نقد به آن‌ها نقد به جنسیتشان است و نه به تفکرشان. در مقابل، زنان



هرگونه مقاومت، حتی برقراری گفت‌وگو، را بی‌فایده می‌دانند و آمیدی به تغییر ندارند (به نقل از: کشاورز، ۱۳۹۸، ۲۹۹).

اصغرزاده و کشاورز (۱۳۹۸، ۱۶۱) معتقدند که مسائل زنان دانشگاهی در ایران و فرانسه تقریباً مشابه است. در فرانسه، برابری در بدو استخدام هست، اما این برابری تضمین‌کننده برابری در مسیر پیشرفت حرفه‌ای نیست.

آزاده و مشتاقان (۱۳۹۸) گزارش می‌کنند که ایران رتبه نخست مهاجرت زنان را در خاورمیانه دارد. آمار بالای مهاجرت عمدتاً به خاطر چالش اشتغال است و زنانی که به واسطه تحصیل توانمند شده‌اند با ناامیدی از اشتغال در داخل کشور مهاجرت می‌کنند و این بسیار خسارت‌بار است (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۵۳۱).

موسوی و یابه (در فلاحتی، ۱۳۹۸، ۲۰۳) نتایج تکان‌دهنده‌ای ارائه می‌دهد: تمامی زنان شرکت‌کننده در تحقیق درگیر تعارض کار و زندگی خانوادگی‌اند و از احساس گناه، فرسودگی روانی، و استرس شغلی رنج می‌برند.

رحمانی و طیبی‌نیا (۱۳۹۸) به بررسی چهار نقش مادری، همسری، دانشجویی و شغل آکادمیک می‌پردازند و تجربه زنان از حضور همزمان در این نقش‌ها و تعادل میان نقش‌های سنتی و مدرن زنان را بررسی می‌کنند و نتیجه می‌گیرند که زنان در هم‌پوشانی این نقش‌ها میان خانواده و جامعه مناسباتی تعادل‌گرایانه برقرار می‌کنند (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۱۰۳).

۴-۴. دانشگاه و توانمندسازی زنان: معنابخشی و هویت‌سازی

طیبی‌نیا (۱۳۹۶)، نویسنده کتاب دانشگاه، هویت و سیاست زندگی زنان، معتقد است که سیاست‌گذاری‌های توسعه‌افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی و اشتغال را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند و نتیجه این سیاست‌ها بازاندیشی هویتی و تغییر منطق ذهنیت و کنشگری فردی زنان بوده است. از نظر او، تحصیل برای زنان فرصت تحقق خود، فاصله‌گیری از محدودیت‌های جمعی از پیش مشخص و استقلال و ارتقا در نتیجه مبارزه و رقابت را در پی دارد.

فریدونی (۱۳۹۸) می‌گوید که دانشگاه در ایران به نهادی اجتماعی برای دختران تبدیل شده است. دانشگاه تنها انتخاب دختران ایرانی برای تحقق اهداف و نخستین فضای اجتماعی است که آن‌ها تجربه می‌کنند و می‌تواند آن‌ها را به سمت فرصت‌های جدید و توانمندی راهنمایی کند (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۶۰۱).

احمدنیا (۱۳۹۸) می‌گوید که آموزش عالی دگرگونی در هویت فردی و اجتماعی و دگرگونی در نگرش‌ها را به دنبال داشته است. وی فاصله دختران با تحصیلات عالی با مادرانشان را از سرشتِ تقابلِ مدرن و سنتی تعریف می‌کند و معتقد است که برای مادران مادری مهم است و برای دختران کار و اشتغال (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۷۳).

کشاوری (۱۳۹۸، ۶۳) معتقد است که ذهنیت دانشجویان درباره مسائل مرتبط با جنسیت، زنان و خانواده، در برخی حوزه‌ها با تغییر و در برخی حوزه‌ها با مقاومت روبه‌رو شده است. اما فضای هنجاری و آموزش‌های دانشگاهی در ایران آمادگی لازم برای زندگی مبتنی بر ارزش‌های برابری خواهانه را فراهم نمی‌کند، هر چند گرایش‌هایی در این زمینه وجود دارد، به طور مشخص در جاهایی که سنت‌های آزادی خواهانه و روشنفکرانه و حیات انجمنی دارند. کشاوری، از این جهت که به فرهنگ و فضای دانشگاهی می‌پردازد، نوعی استثنا به شمار می‌رود.

دباغی و فیروزآبادی (۱۳۹۸) معتقدند که میان تحصیلات دانشگاهی با سرمایه اجتماعی کلان، میانی و خرد رابطه معکوس وجود دارد. آن‌ها این امر را به محتوای آموزشی عاری از فنون و مهارت‌های اجتماعی و تمرکز صرف بر موفقیت تحصیلی مربوط می‌دانند. ضعف انجمن‌ها و نهادهای مدنی نیز مزید بر علت است (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۱۵۵).

شیانی (۱۳۹۸) در بررسی رابطه تحصیل و مشارکت اجتماعی می‌نویسد تحصیل تأثیر چشمگیری بر آگاهی از حقوق شهروندی بر جای گذاشته است، اما دسترسی نابرابر به منابع و فرصت‌ها و بسترهای نامساعد سیاسی و اجتماعی مانع اصلی تحقق مشارکت اجتماعی است (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۲۸۵).

کولایی و کاویان‌فر (۱۳۹۸) معتقدند که آموزش عالی زنان نقش ناچیزی در مشارکت سیاسی فعال آن‌ها داشته و برابری در مشارکت سیاسی نه در ایران و نه در خاورمیانه محقق نشده است (به نقل از: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۳۲۹).

در مقاله «تحلیل جنسیتی سطوح تحصیلات عالی بر میزان دین‌داری»، توسلی و گلی (در: فلاحتی، ۱۳۹۸، ۶۳۹) پابندی به اخلاقیات میان زنان تحصیل کرده دانشگاهی را مورد بررسی قرار داده‌اند. مقاله گزارش می‌کند که با افزایش تحصیلات، از دین‌داری کاسته می‌شود. در عین حال، میزان دین‌داری زنان تحصیل کرده از مردان تحصیل کرده بالاتر است.



عزیزی (۱۳۹۸) به تجربه حضور زنان در دانشگاه در دوره پهلوی می‌پردازد. مقاله او اطلاعات جالب و ایده‌های خوبی دارد، هرچند نیمه‌تمام می‌نماید، اما در هر حال، تنها مقاله درباره تاریخ معاصر آموزش عالی زنان به شمار می‌رود (به نقل از: کشاورز، ۱۳۹۸، ۱۹).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پس از ارائه خلاصه مروری از مقالات در زمینه آموزش عالی زنان، می‌توان از چند کاستی اصلی در این مطالعات نام برد و تغییر در رویه‌های تحلیلی را در آن مقالات مشاهده کرد. رویکرد شی‌ءواره و فرو کاستن زنان به اعداد و آمار در مقالات جدیدتر تغییر کرده و جای خود را به سخن گفتن با خود سوژه‌های تحقیق و تمرکز بر تجربه‌ها و فهم آن‌ها از مسائل داده است. با این حال، زنان همچنان مفهومی یکدست و یک‌پارچه‌اند؛ بدین معنا که تفاوت طبقاتی، قومیتی یا موقعیت پایین‌تر و بی‌ثبات آن‌ها بر شمرده نشده است. این‌گونه، هر پرداختی از مسائل به صورت انتزاعی و در نتیجه با سوگیری طبقاتی همراه خواهد بود، هرچند از برداشت‌های محافظه‌کارانه و کلیشه‌ای دوری جست‌ه باشیم. عمده مقالات، همچنین، دانشگاه را فقط محلی برای آموزش تخصصی و مرحله‌ای واسط برای اشتغال دیده‌اند. دانشگاه به عنوان محل شکل‌گیری و تطور فرهنگ و ارتباطات آکادمیک کاویده نشده است. همچنین، مسائل آن را تاریخی و فرایندی ندیده‌اند و ناخواسته از ریشه‌یابی مسائل و فهم ارتباط آن با تغییرات اجتماعی و اقتصادی در سطح جامعه ایران و جهان در مانده‌اند. این‌گونه، با برهوتی در پشت سر و چشم‌اندازی مبهم و بی‌معنا در پیش‌رو مواجه‌ایم، چراکه لحظه حال شکلی ابدی یافته است. در ادامه، کاستی‌های بر شمرده شده توضیح داده خواهند شد.

۵-۱. خط زدن تاریخ و رویه‌ها

این تحقیقات رویه‌ای تاریخی در نظر نگرفته‌اند، بلکه در کاربرد مفاهیم و تحلیل تغییرات و رویه‌ها، کاملاً غیرتاریخی عمل کرده‌اند. اما در بررسی خود مقالات، رویه‌های تاریخی مشاهده می‌شود. برای مثال، هرچه به سمت دهه ۱۳۹۰ پیش می‌رویم، استدلال‌های کلیشه‌ای نویسندگان دهه ۱۳۸۰ به سمت تحقیقات کیفی و تجربی می‌روند، اما به شکلی توهم‌آمیز. در واقع، با حرکت به سوی دلایل فردی و غیراقتصادی روبه‌رو هستیم. زنان به هیچ وجه جمع تلقی نمی‌شوند. آن‌ها همان چیزی را نتیجه می‌گیرند که خود پیشاپیش آن‌جا



گذاشته‌اند. پرگویی درباره پدیده جهانی افزایش سهم زنان در آموزش عالی نیز، آن چنان که در دهه ۱۳۸۰ و اوایل دهه ۱۳۹۰ رونق داشت، فروکش کرده است. بیش از هر چیز، می‌توان رشد پدیده کالایی‌سازی تحصیلات عالی و بازاری‌سازی دانشگاه را در این میان مؤثر دانست. زنان به‌عنوان مشتری نگرانی ایجاد نمی‌کنند، بلکه بر رونق دانشگاه می‌افزایند.

ایده دانشگاه کارآفرین نیز خط بطلانی بر نگرانی‌های مربوط به افزایش سهم خواهی زنان در بازار کار کشید. بدین ترتیب و با رویه‌های خودگردانی مالی دانشگاه‌ها، زنان نیز به‌عنوان مشتریان، واسطه‌های قراردادی، مدیران و کارکنان مؤثر شرکت‌های واسطه و نیز انبوهی از پرولتاریای پژوهشی مفید واقع شدند. با بررسی تاریخی سیر مقالات مرتبط با آموزش عالی زنان، به موازات پیدایش رویه‌های سختگیرانه تجاری و ملاحظات بی‌رحمانه مالی در ارتباط با دانشگاه‌ها، به‌ویژه دانشگاه‌های علوم انسانی که در این میان «کم‌بازده»ترین قلمداد می‌شدند، لحن مقالات از مشاوران آب‌دیده و باتجربه دانشگاهی مدیران رسمی به‌سوی موعظه‌های دراماتیک و پرآب‌وتاب میل می‌کند و ملاحظات متلاطم عینی را رها کرده و به معانی ذهنی و تجربه‌های شخصی زنان دانشگاهی علاقه‌مند شده‌اند؛ این‌که چه معانی ذهنی زنانه‌ای به فرایند تحصیل و تدریس می‌دهند و چگونه فعالیت مادری و همسری را با کار دانشگاهی هماهنگ می‌کنند. هم‌زمان با کوچک شدن دامنه تأثیرات فعالیت دانشگاهی در اشتغال و کنار رفتن نسبت کلیت اجتماعی و فرهنگی با دانشگاه، تحصیلات دانشگاهی با معنای زندگی و رفع آلام و رنج‌های فردی مرتبط می‌شود؛ یعنی در ابعادی عظیم و الهیاتی، افراد را متأثر می‌کنند، بدون آن‌که معنایی جمعی داشته باشند. این رویه‌های معکوس می‌توانند زمینه‌ای برای مطالعه مستقل باشند.

پرسش بی‌پاسخ در اغلب مقالات چرایی بی‌ارتباطی اشتغال و آموزش عالی زنان است. بیکاری زنان معضلی اساسی در اقتصاد ایران است. عمده مقالات نه ریشه‌های اقتصادی مسئله را کاویده‌اند و نه از زمینه‌های اجتماعی آن پرسیده‌اند؛ آن‌ها دو فرض اساسی دارند: اول آن‌که بیکاری زنان وضعیتی برآمده از گذشته‌ای مبهم و دور است، همان چیزی که سنت می‌نامندش، نه وضعیتی تاریخی و موقتی؛ دوم این‌که عدم اشتغال زنان را با کم‌سواد و بی‌مهارتی مرتبط می‌دانند و در عجب‌اند که حال که زنان تحصیلات عالی دارند، چرا همچنان بی‌کارند، در حالی که زنان در دهه ۱۳۶۰ بیشترین سهم را از کار رایگان عمومی



داشتند. در طول دوران جنگ تحمیلی، زنان عمدتاً تحصیل کرده و دوره‌دیده در بخش پزشکی، بهداشت، مامایی، سوادآموزی، واکسیناسیون و معلمی مشغول به فعالیت‌های داوطلبانه شدند و سهم قابل توجهی از تولید ناخالص داخلی را به خود اختصاص دادند. این زنان پس از جنگ و خارج شدن کشور از شرایط بحرانی، علی‌رغم تجربه کاری، امکان استخدام نیافتند. در دهه ۱۳۷۰، گفتار توسعه همان زنانی را که قبلاً از عرصه اقتصادی و اجتماعی حذف شده بودند بازیافت و با شعار آموزش دادن و آگاهی‌بخشی، وارد رقابتی جدید کرد. تکرار غیرانتقادی گزاره ایدئولوژیک آموزش و آگاهی‌بخشی به زنان، که به کار پنهان ساختن حذف آن‌ها از عرصه سیاسی و اجتماعی می‌آمد، در تحقیقات دانشگاهی بی‌معنا است. نباید از نظر دور داشت که دانشگاه‌ها از اواخر دهه ۱۳۷۰ نقش مهمی در سیاست بازنشاسی زنان پس از دوره حذف و به حاشیه راندن داشتند. این بازنشاسی در هیاهوی زن‌ستیزانه شمارش دانشجویان دختر و پسر گم شد.

۵-۲. سوگیری طبقاتی

بسیاری از مقالات، با گفتن و حتی پرگویی از زنان، بیش از آن‌که چیزی بگویند، درباره زنان سکوت کرده‌اند. طبقه اجتماعی زنان، جامعه محلی که از آن برخاسته‌اند، و حتی گروه سنی‌شان مشخص نیست. در وضعیتی که ۷۵ درصد دانشجویان برای تحصیل شهریه می‌پردازند و با پولی شدن بسیاری از خدماتی که قبلاً یا رایگان یا با قیمتی نازل به دانشجویان ارائه می‌شد، تصور می‌شود که دختران فقیرتر بیش از همه از ورود به دانشگاه بازمانده باشند. اما در کمال تعجب، هیچ‌یک از مقالات به تغییرات در سهم طبقاتی زنان توجه نکرده‌اند. آن‌ها حضور زنان مسن‌تر از طبقات بالاتر در دانشگاه برای پرستیژ اجتماعی را نه امری طبقاتی، بلکه موضوعی زنانه می‌انگارند و چشم بر حذف دختران طبقات پایین‌تر می‌بندند. پولی شدن دانشگاه و بومی‌گزینی دانشگاه را از وظیفه خود در ایجاد عدالت و برابری جنسیتی ناتوان ساخته است. دختران دانشجو، حتی اگر موفق به پذیرش روزانه در دانشگاه‌های دولتی شوند، در برابر خودگردان شدن خوابگاه‌ها، هزینه واحدهای مردودی، سنوات و هزینه‌های تغذیه و ایاب و ذهاب آسیب‌پذیرترند. در این شرایط، نه تنها دانشگاه به دختران استقلال نمی‌بخشد، بلکه آن‌ها را برای تأمین هزینه‌ها، به خانواده وابسته‌تر می‌سازد. علاوه بر آن، آن‌ها را از امکان فعالیت‌های دانشجویی و فرهنگی و حضور در جمع‌های روشنفکرانه باز می‌دارد.



۳-۵. فرو کاستن دانشگاه به مرکز آموزش تخصصی و نه پژوهش و فرهنگ

تقریباً هیچ‌یک از مقالات به فضای فرهنگی دانشگاه، پژوهش‌های مرتبط با زنان یا حتی رشته‌های مطالعات زنان و نقش آن در عدالت جنسیتی اشاره نمی‌کنند. به هیچ ترتیب، بحثی در این باره که دانشگاه خود چه سهمی در عدالت جنسیتی دارد نمی‌شود. خواننده فقط می‌تواند بفهمد که دانشگاه‌ها چند دانشجوی دختر یا چند عضو هیئت علمی زن استخدام کرده‌اند.

۴-۵. فردی‌سازی مسائل و عدم تحلیل رویه‌های عینی و پررمزوار کردن واقعیت

در تمامی مقالات، زنان نه به‌عنوان یک نیروی اجتماعی یا واجد هر نوع پیوستگی، بلکه به‌مثابه نیروهایی در رقابت برای موقعیت بهتر ترسیم می‌شوند. مقالات همواره از زمینه‌ای که افراد را از یکدیگر گسسته و بدون هر نوع همراهی و راهبرد جمعی برای رفع موانع و مشکلات برای زندگی بهتر رها می‌کند غفلت کرده‌اند. رویه‌هایی که تحقیق دانشگاهی را در خدمت منافع شرکتی و سرمایه‌دارانه قرار داده‌اند بدیهی و پیش‌پافتاده شمرده شده‌اند و دانشگاه جز محلی موقتی برای کسب آموزش تخصصی و ورود به بازار کار تصویر نشده است. این‌که دانشگاه مسئولیتی در قبال جامعه نداشته باشد مورد اعتراض واقع نشده است. عدم تحلیل تاریخی و ماندن در سطح تیپ ایدئال دانشگاه، زن، استاد و دانشجو بسیاری از مقالات را تکرارکننده کلیشه‌هایی کرده است که کار علمی باید در جهت تصحیح آن‌ها قدم بردارد. تأثیر دانشگاه‌های خصوصی در آموزش عالی بی‌توجه رها شده است. مسائل مطرح در عرصه عمومی و نسبت آن با حیات دانشگاهی زنان، مانند تحریم‌ها یا تغییرات اقلیمی، طرح نشده‌اند؛ برعکس، از زنان بدون هیچ پیشینه سنی، قومی و طبقاتی سخن گفته شده است و از دانشگاه بدون هیچ تغییرات در زمینه مدیریت مالی، مسائل فرهنگی و حتی موقعیت جغرافیایی. انتزاع همواره سرکوب‌کننده ضعیف‌ترین اقشار اجتماعی است و آن‌ها را از هر نوع نمود در عرصه عمومی و علمی محروم می‌سازد. برخی مقالات، علاوه‌بر نگرش غیرعینی و انتزاعی که بیش از همه به شناخت غیرتجربی «انگیزه‌های زنان» مربوط می‌شود، از اموری چون «عقلانیت زنانه» و «عقلانیت مردانه» سخن می‌گویند. تقلیل امور اجتماعی به انتخاب شخصی خلاف آموزه‌های علوم اجتماعی است که در کنار کتمان از کاویدن رویه‌ها و پرداخت مفاهیم به‌شکل شی‌ءواره و غیرتاریخی، تا حد زیادی می‌تواند به

غلبه بازاری‌سازی آموزش عالی در نگرش خود محققان و علاقه مفرط آن‌ها به فردی‌سازی مسائل مرتبط باشد.

به‌طور خلاصه، می‌توان گفت که به‌جای نقد سیاست‌های اجتماعی و اقتصادی، تأثیرات فرهنگی آن‌ها در مقالات به‌عنوان یک پدیده مستقل فردی پیش کشیده می‌شود. برای مثال، به‌جای بحث از توده‌وار شدن دانشگاه‌ها، افزایش حضور زنان به‌عنوان مسئله‌ای که ریشه در طرز فکر و نگرش زنان ایرانی دارد مورد بررسی قرار می‌گیرد یا علاقه به دانشگاه به‌عنوان کالای تمایزبخش فرهنگی، نه معلول کالایی‌سازی آموزش، بلکه به علاقه زنان به ازدواج نسبت داده می‌شود.

کاهش تدریجی هیئت‌علمی و افزایش به‌کارگیری اساتید حق‌التدریس در دانشگاه‌ها پدیده‌ای جهانی و در راستای کاستن از هزینه‌های جاری دانشگاه است، حال آن‌که هیئت‌علمی تضمین‌کننده انسجام پژوهشی و مشوق فرهنگ دانشگاهی است. هر نوع تلاشی برای تحقق عدالت مستلزم تلاش توأمان همه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویانی است که دانشگاه را خانه خود می‌دانند و مجال فعالیت و برنامه‌ریزی برای تحقق اهداف فرهنگی را در آن می‌یابند و نه خانه‌به‌دوشانی که تعلق و ارتباط مستمری با هیچ گروه ثابتی از همکاران و دانشجویان ندارند. بسیاری از مقالات بر همین فهم از دانشگاه به‌عنوان مرکز آموزش‌های تکنیکی و تخصصی تأکید می‌کنند. به‌جز موارد استثنا، زمینه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی و پژوهشی مغفول می‌مانند. دانشگاه از منظر آن‌ها نه محلی برای فهم تحولات اجتماعی است و نه مناسبات فرهنگی و اخلاق عمومی. این رویه به‌طور نمونه موضع زنان دانشگاهی حوزه جنسیت (نه فقط در ایران، بلکه در بسیاری از کشورهای جهان) را تا حد بسیار زیادی تضعیف کرده است؛ بدین معنا که چهره فمینیسم دانشگاهی امروزه بیش از مخالف و خواهان تغییر به خواهان بقا بدل شده و بین دانشجویان، دانشگاه‌ها و دانشگاهیان رقابتی فرساینده و نفسگیر بر سر همین بقا در جریان است.

در آخر، رویه بسیاری از مقالات دفاع از افزایش تعداد زنان در پست‌های مدیریتی و هیئت‌علمی و پذیرش در مقطع دکتری است. تأکید بر رویه‌های صنفی یا دفاع از حضور زنان در پست‌های دانشگاهی نه مطابق با عدالت است و نه برطرف‌کننده نابرابری. ایجاد فرصت برابر برای همه افراد جامعه برای تحصیل در آموزش عالی و امکان دستیابی به



موقعیت دانشگاهی باید مورد نظر و توجه باشد، چراکه در فضای ساختاری جنسیت‌زده، زنان نیز به خدمت اهداف پدرسالارانه درخواهند آمد (نیمی و ویور، ۲۰۲۰). در مقابل، تأکید بر شناخت رویه‌ها و ساختارهای پدرسالارانه همه افراد، اعم از زن و مرد، را منتفع خواهد کرد و بیش از همه به زنان فرودستی که بدان محتاج‌ترند یاری خواهد رساند. به نظر می‌رسد که جملگی مقالات اذعان می‌کنند که نظام آموزش عالی برنامه مشخصی برای تغییر ساختار جنسیتی ندارد و زنان دانشگاهی نیز در تلاش دائم و دشوار برای بقا نتوانسته‌اند هماهنگی یا همفکری خاصی برای بهبود شرایط صورت ببخشند. در چنین شرایطی، نویسندگان مقالات کنشی قابل ستایش برای ارزیابی موانع و رفع مسائل زنان دانشگاهی صورت بخشیده‌اند. امید است که مرور مقالات بتواند آغازگر گفت‌وگویی آکادمیک برای اندیشه در رفع کاستی‌ها و ترسیم وضعیتی بهتر باشد.



منابع

اصغرزاده، عطیه؛ و کشاورز، خدیجه (۱۳۹۸). چالش‌های استاد-پژوهشگران زن در آموزش عالی؛ بررسی تطبیقی بین ایران و فرانسه. در خدیجه کشاورز، علم‌ورزی زنان در میدان دانشگاه. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

ایمان، محمدتقی؛ و پورجم، دانش (۱۳۸۳). بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان به رفتار جمعی؛ مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز. نشریه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱(۴)، ۷۹-۱۰۷.

براتعلی، مریم؛ یوسفی، علی‌رضا؛ و میرشاه جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۹). زنان، اشتغال و تحصیلات آموزش عالی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۲)، ۷۹-۱۰۱.

بهبهانی، علی؛ نصرتی‌نژاد، فرهاد؛ و مسعود اصل، ایروان (۱۳۸۷). تحلیلی بر سهمیه‌بندی جنسیتی در دانشگاه‌ها با تأکید بر رشته پزشکی. مجلس و پژوهش، ۱۵(۵۹)، ۱۵۹-۱۳۷.

سفیری، خدیجه؛ و باغستانی، اعظم (۱۳۹۳). بررسی احساس تبعیض جنسیتی بین اعضای هیئت علمی و عوامل مؤثر بر آن. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۶(۳)، ۶۲-۳۱.

صفر حیدری، حجت (۱۳۸۸). زوال کارکرد اخلاقی دانشگاه در عصر سرمایه‌داری پیشرفته. راهبرد فرهنگ ۸(۲)، ۱۴۹-۱۷۲.

صفر حیدری، حجت؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ و منتظری جویباری، انسیه (۱۳۸۸). زمینه‌یابی افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشگاه مازندران). فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۶.

طیبی‌نیا، مهری (۱۳۹۶). دانشگاه، هویت و سیاست زندگی زنان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. ظهیری‌نیا، مصطفی؛ و بهروزیان، بهروز (۱۳۹۱). مقایسه عوامل مؤثر در ورود زنان و مردان به دانشگاه. زن و جامعه (جامعه‌شناسی زنان)، ۳(۱۲)، ۸۹-۶۹.

عباس‌زاده، سعیده (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی پنج برنامه توسعه کشور پیرامون دستیابی به عدالت جنسیتی با تأکید بر وضعیت آموزش عالی زنان در ایران و مقایسه با وضعیت جهانی. پژوهشنامه زنان پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۶(۱۱)، ۱۳۰-۹۷.

علی‌زاده، اعظم؛ و دانش، پروانه (۱۳۹۶). تحلیل جامعه‌شناختی سهمیه‌بندی جنسیتی در آموزش عالی ایران. مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، ۱۵(۵۰)، ۷-۳۹.

فرستخواه، مقصود (۱۳۸۳). زنان، آموزش عالی و بازار کار. زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۲(۱)، ۱۴۷-۱۶۳.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۲۶

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴

فلاحتی، لیلا (۱۳۹۸). آموزش عالی و تحولات فرهنگی - اجتماعی زنان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

قارون، معصومه (۱۳۸۱). برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی در ایران در دوره ۱۳۸۸-۱۳۸۰. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۸(۲۶)، ۷۱-۱۱۸.

قانع‌راد، محمدمین؛ و خسروخاور، فرهاد (۱۳۸۵). نگاهی به عوامل فرهنگی افزایش ورود دختران به دانشگاه‌ها. نشریه زن در توسعه و سیاست، ۴(۱۶)، ۱۱۵-۱۳۸.

کشاوری، خدیجه (۱۳۹۸). علم‌ورزی زنان در میدان دانشگاه. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کشاوری، خدیجه (۱۳۹۹). دشواری‌های زنان برای ورود به حرفه دانشگاهی: مطالعه‌ای کیفی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۳(۴۹)، ۷۱-۳۹.

مهرعلیزاده، یدالله؛ رجبی معماری، اسماعیل؛ و الهام‌پور، حسین (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی سیاست بومی‌گزینی کنکور (تحلیل محتوای سایت‌های اینترنتی و رسانه‌های عمومی کشور). آموزش عالی ایران، ۴(۱۶)، ۱۱۹-۱۵۸.

یاسپرس، کارل (۱۳۹۴). ایده دانشگاه. ترجمه مهدی پارسا و مهرداد پارسا. تهران: ققنوس.

Akhtar, S., Pauyo, T., & Khan, M. (2019). What is the difference between a systematic review and a meta-analysis? In V. Musahl et al. (eds.), *Basic methods handbook for clinical orthopedic research: A practical guide and case based research approach* (331-342). Berlin: Springer.

Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279

Bahramitash, R., & Salehi Esfahani, H. (2011). *Veiled employment; Islamic and the Political Economy of Women's Employment in Iran*. New York: Syracuse University Press.

Chaney, M. (2021). So you want to write a narrative review article? *Journal of Cardiothoracic and Vascular Anesthesia*, 35(10), 3045-3049.

David, M. (2014). *Feminism, gender and universities; politics, passion and pedagogies*. Farnham: Ashgate.

Gordon, P., & White, J. (1979). *Philosophers as educational reformers, the influence of idealism on British educational thought and practices*. London: Routledge.

Greenhalgh, T., Throne, S., & Malterd, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigations*, 48(6), e12931.



- Mintz, B. (2021). Neoliberalism and the crisis in higher education: the cost of ideology. *American Journal of Economy and Sociology*, 80(1), 79-112.
- Monteiro, S., Chan, T., & Kahlke, R. (2023). His opportunity, her burden: A narrative critical review of why women decline academic opportunities. *Medical education*, 57(10), 958-970.
- Moosavand, M., Aeini, B., & Heidari, A. (2021). Managing Micro-Celebrity Impact: Iranian Corporate Perspectives. *Journal of Cyberspace Studies*, 5(2), 229-251. doi: 10.22059/jcss.2021.96576
- Niemi, N., & Weaver, M. (2020). *The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education*. Hoboken: Wiley.
- Pae, C. (2015). Why systematic review rather than narrative review? *Psychiatry Investigation*, 12(3), 417-419.
- Phillips, M., Dzidic, P., & Castell, E. (2022). Exploring and critiquing women's academic identity in higher education: A narrative review. *Sage Open*, 12(2), 1-15.
- Shahghasemi, E., Sabbar, S., Zohouri, M., & Sabzali, M. (2023). New Communication Technologies and the Demise of 'Natural' Education. *Digitalization and Society Symposium*, Istanbul, Turkey.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism; politics, policies and entrepreneurial university*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Westoby, C., Dyson, J., Cowdell, F., & Buescher, T. (2021). What are the barriers and facilitators to success for female academics in UK HEIs? A narrative review. *Gender and Education*, 33(8), 1-24.
- Wiles, R., Crow, G., & Pain, H. (2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review. *Qualitative Research*, 11(5), 587-604.
- Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., Buckingham, J., & Pawson, R. (2013). RAMESES publication standards: meta-narrative reviews. *BMC Medicine*, 11(5).
- Zheng, R. (2018). Precarity is feminist issue: Gender and contingent labor in the academy. *Hypatia*, 33(2), 235-255.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور (PDIA)؛ مورد مطالعه دانشگاه گیلان

سمیه فریدونی^{*۱}

^۱ استادیار مدیریت آموزش عالی، گروه آینده‌پژوهی و نظریه‌پردازی در آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۲۹ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۴</p> <p>واژگان کلیدی: مأموریت‌گرایی دانشگاه تمرکززدایی ایده دانشگاه PDIA</p> <p>* نویسنده مسئول ✉ feraidouni@irphe.ac.ir ☎ +۹۸ ۲۳۵۱۷۱۱۸</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: فریدونی، سمیه (۱۴۰۲). چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور (PDIA)؛ مورد مطالعه دانشگاه گیلان. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۴)، ۱۲۹-۱۵۸. doi: 10.22035/jous.2024.4998.1024</p> <p>URL: https://www.jous.ir/article_475.html</p> <p>کی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کربتیو کامانز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>چندی است که مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها در میان کلام متخصصان و سیاست‌گذاران آموزش عالی به وفور شنیده می‌شود و همچنین اسناد بالادستی بر این مهم تأکید دارند. اما آن‌چه هم‌چنان مورد بحث است چگونگی مأموریت‌گرایی دانشگاه‌هاست. برخی به روش‌های تمرکزگرایانه باور دارند و برخی دیگر به روش‌هایی که بر توانمندی دانشگاه به عنوان اجتماع نخبگان تأکید می‌کنند. تاریخ فلسفه در جهان حکایت از آن دارد که دانشگاه نهادی برآمده از تحولات اجتماعی است و مأموریت‌های خود را از مطالبات و خواست‌های اجتماعی می‌سازد. و همچنان هم نهادی اجتماعی باقی مانده که در کنش و واکنشی مداوم با جامعه شکل می‌گیرد و راه می‌گشاید و بر آن اثر می‌گذارد. از این رو با در نظر گرفتن این اصل که دانشگاه نهادی اجتماعی است، پژوهش حاضر با هدف طراحی چارچوبی برای مأموریت‌گرایی دانشگاه و با تمرکز بر مفهوم ایده دانشگاه انجام شد. زیرا مأموریت‌های دانشگاه‌ها علاوه بر این که ریشه در مطالبات اجتماعی دارند اما اساس خود را از ماهیت و چیستی هر دانشگاهی باز می‌یابند. روش انجام پژوهش برگرفته از رویکرد سیاست‌گذاری PDIA به همراه چارچوب نظری دانشگاه بوم‌شناختی رونالد بارنت است. یافته‌های مطالعه حکایت از آن دارند که مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایرانی از کژتابی مفهومی جدی در میان سیاست‌گذاران و اسناد بالادستی رنج می‌برد. نهایت آن‌که چارچوب به دست آمده که بر فعال شدن بازی‌گردانان محلی و عاملیت بوم‌شناختی دانشگاه در مسیر مأموریت‌گرایی تأکید دارد در ۱۰ گام تعریف می‌شود که می‌تواند در تمام دانشگاه‌ها مورد استفاده باشد و با به رسمیت شناختن استقلال دانشگاهی فضایی را به سمت تعریف ایده دانشگاه، هویت‌های دانشگاهی و بازشناسی مأموریت‌ها از میان آن‌ها بازگشاید. در نهایت این مأموریت‌ها که در دو سطح مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه و با توجه به وضعیت موجود دانشگاه، شناسایی توانایی‌های بالفعل و بالقوه دانشگاه و رویکرد اسناد بالادستی نتیجه می‌شود، علاوه بر تعریف تخصص‌های وابسته‌ی هر دانشگاه مسیر حرکت آن را برای آینده و همچنین هم‌خوانی اسناد درون دانشگاه فراهم می‌آورد.</p>

۱. مقدمه و بیان مسئله

تاریخ فلسفه در جهان حکایت از آن دارد که دانشگاه نهادی برآمده از تحولات اجتماعی است و مأموریت‌های خود را از مطالبات و خواست‌های اجتماعی می‌سازد. و همچنان هم نهادی اجتماعی باقی مانده در کنش و واکنشی مداوم با جامعه شکل می‌گیرد و راه می‌گشاید و بر آن اثر می‌گذارد (کوچران^۱ و ویلیام^۲، ۲۰۱۰؛ ترو^۳، ۲۰۰۶؛ میر^۴، ۱۹۹۷). مأموریت^۵ در تعریف، بیانی شفاف، خلاصه و ماندگار از چرایی وجود سازمان است (احمد^۶، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر اهداف بیان مستقیم و واضحی از ماهیت دانشگاه است که برآمده از ذات است و به همین روی از بیرون نمی‌توان آن را به دانشگاه ابلاغ کرد. این مأموریت‌ها که بر جوهر و بود دانشگاه و چیستی آن استوار می‌شود انگاره و فرهنگ سازمانی را در میان اسناد دانشگاهی و زیست روزمره دانشگاه‌هیان جاری می‌سازند (احمد و مسرور^۷، ۲۰۲۰). با دریافت این مفهوم است که آن‌گاه می‌توان دانشگاه مأموریت‌گرا را نیز نهادی دانست که ماهیت خود را باز یافته و پس از آن مأموریت‌های خود را از دل این ماهیت بیرون کشیده است. در چنین دانشگاهی ماهیت جوهر دانشگاه و مأموریت‌های آن امور جدانشدنی از یکدیگر به نظر می‌آیند. این جوهر یا چیستی دانشگاه را «ایده دانشگاه^۸» می‌نامند.

تعریف کردن مفهوم «ایده دانشگاه» کار ساده‌ای نیست زیرا مفهومی با ماهیت فلسفی است که در مکاتب و دیدگاه‌های فلاسفه مختلف، تعاریف گوناگونی پذیرفته است. یعنی ایده دانشگاه را از یک سو می‌توان برآمده از تحولات اجتماعی دانست و از سوی دیگر آن را در اندیشه‌های فیلسوفان و متفکران هم پیگیری کرد. اما این دوگانه جامعه و اندیشه‌ورزی زمانی در کنار هم جمع می‌شوند که باور داشته باشیم اندیشه‌ورزی امری است که گاه در دل جامعه و تجربیات اجتماعی شکل می‌گیرد و وقتی ناظر بر امور اجتماعی می‌شود آنگاه آموزش و آموزش عالی در آن جایگاه مهمی پیدا می‌کند. از سوی دیگر آموزش و خردورزی دوروی یک سکه هستند و از اساس ماهیت فلسفه می‌تواند با آموزش و اشکال گوناگون آن ارتباطی مستقیم داشته باشد.



1. Cochrane
2. Williams
3. Trow
4. Meyer
5. Mission
6. Ahmed
7. Masroor
8. Idea of University

از منظر تحولات و مطالبات اجتماعی دو ایده مهم دانشگاهی قدیمی به نیومن و هومبولت متعلق است (سایمون^۱ و مشلین^۲، ۲۰۰۹). نیومن ایده دانشگاهی «خلق و توسعه دانش به دلیل ارزش ذاتی دانش و ارزشمندی آن» و پژوهشی که برای «توسعه حقیقت»^۳ انجام شود را مطرح می‌کند (مک‌آرتور^۴، ۲۰۱۴). او دانشگاه را به عنوان مکانی برای «دانش همگانی»^۵ معرفی می‌کند (لنفورد^۶، ۲۰۱۹). اما ایده هومبولتی دانشگاه را اجتماعی از نخبگان و دانشجویان می‌داند که آموزش را هم در کنار پژوهش قرار می‌دهد. این ایده دانشگاهی تا آن‌جا توسعه پیدا کرد که دانشگاه‌های پژوهشی آمریکا هم بر آن اساس شکل گرفتند. ایده دانشگاه همبولتی همچنان در جهان جاری است و امروزه پژوهش کارویژه‌ای جدا نشدنی از دانشگاه خوانده می‌شود. در این دریافت، پژوهش و یافته‌های آن به آموزش هم در می‌آید و در اختیار متقاضیان آن قرار می‌گیرد. سال‌های بعدتر دانشگاه‌های آمریکایی با تعریف کردن دانشگاه به عنوان نهادی اجتماعی و مرتبط با جامعه کارویژه خدمات یا همان پاسخگویی اجتماعی را هم در کنار آن دوی دیگر (پژوهش و آموزش) قرار دادند و زمینه‌ساز شکل‌گیری نسل جدیدتری از دانشگاه‌ها با عنوان دانشگاه کارآفرین شدند.

در تاریخ آموزش عالی، برخی فلاسفه مانند رونالد بارنت^۷، خوزه اورتگا و گاست^۸ و کارل جاسپرز^۹ به صورت مشخص در مورد ایده دانشگاه نظریاتی ارائه کرده‌اند و کتاب‌هایی با عنوان «ایده دانشگاه»^{۱۰} یا برخی عناوین بسیار مشابه دارند. برخی دیگر هم چون تئودور آدورنو^{۱۱}، استتلی کاول^{۱۲}، و ژاک ران شیر^{۱۳} هستند که دلالت‌های نظری آن‌ها در شکل‌گیری ایده دانشگاه نقش جدی دارد (بارنت^{۱۴} و فول‌فورد^{۱۵}، ۲۰۲۰).

1. Simons
2. Masschelein
3. Truth
4. McArthur
5. Place of universal knowledge
6. Lanford
7. Ronal Barnett
8. José Ortega y Gasset
9. Karl Jaspers
10. The Idea of the University
11. Theodor Adorno
12. Stanley Cavell
13. Jacques Rancière
14. Barnett
15. Fulford



مثلا نیچه تمایل به قدرت را در ماهیت سازمان‌ها دنبال می‌کند (نیچه^۱، ۱۹۶۸) او دانشگاه را نهادی «خود ران»^۲ می‌داند و و اسمال^۳ (۲۰۱۶) این برداشت نیچه را در دانشگاه چنین تعمیم می‌دهد که دانشگاه و آموزش خود به مثابه جستجویی برای قدرت در کنار هم قرار می‌گیرند. در چنین ایده‌ای خلق دانش (بنگستن^۴، ۲۰۲۰)، فراهم آوردن امکان گسترده گفتگو و تضارب آرا (بنگستن، ۲۰۱۷) و گشادگی برای پذیرش تغییر و تحول‌خواهی (نیچه، ۲۰۱۴) مأموریت جدی دانشگاه می‌شود، چرا که بر دایره قدرت دانشگاه افزوده و عامل بقای دانشگاه می‌شود. آدرنو^۵ دانشگاه را از یک سو محصول اثر روشنگری و از سوی دیگر خانه روشنگری می‌داند (مک‌آرتور، ۲۰۱۴) همچنین دانشگاه هم فضایی برای نقد است و هم وابستگی شدید به انتخاب‌های اقتصادی دارد. آدرنو این فضا را «صنعت فرهنگی»^۶ می‌نامد. دانشگاه فضایی می‌شود از دوگانه‌ها که گاه با هم سازگار نیستند. به همین دلیل آدرنو وجهی پروبلماتیک به مأموریت دانشگاه می‌دهد که قرار است به درک دیالکتیک‌های موجود در دانشگاه منتهی شود. هایدگر دانشگاه را رایشی نوین معرفی می‌کند (گیس^۷، ۲۰۲۰) و گلنر که یکی از منتقدان الگوی نئولیبرال در دانشگاه است (بارنت، ۲۰۲۰) با زبانی الهام گرفته از ویتگنشتاین دانشگاه را زیست بومی اجتماعی فرهنگی می‌داند که باید به صورت تخصصی طراحی شود (گلنر^۸، ۱۹۷۸). روی باسکار به عنوان اثرگذارترین فیلسوف مکتب واقع‌گرایی انتقادی^۹ بر نقد مفهومی عبارت‌های کاربردی در دانشگاه متمرکز می‌شود و نشان می‌دهد آگاهی زبانی نسبت به هر یک از آن‌ها چقدر در جهت‌گیری دانشگاه و مأموریت‌های آن اثر دارد (رافع، باقری، حسینی و ساجدیه، ۲۰۱۹). او مناقشه مفهومی در کلماتی چون دانش، اخلاق، خیر عمومی و غیره که را ناشی از تفاوت نگرش‌هاست، بررسی کرده و به دانشگاه ماهیتی معرفت‌شناسانه می‌بخشد (اسکات^{۱۰}، ۲۰۲۰). در اندیشه هایدگر دانشگاه جایی است که انسان‌ها برای فعالیت در جهان

1. Nietzsche
2. Own-Driven
3. Small
4. Bengtsen
5. Adorno
6. Cultural Industry
7. Gibbs
8. Gellner
9. Critical Realism
10. Scott

مدرن به مثابه یک منبع^۱ تربیت می‌شوند. از این رو ضمن فراخواندن دانشگاه به ارزش‌های اصیل خود (تابس^۲، ۲۰۰۴)، دانشگاه را منبعی برای تحولات اجتماعی هم می‌داند. کارل جاسپرز بر دفاع از آزادی علمی تمرکز داشته و دانشگاه‌های هومبولتی را به عنوان دانشگاه کارا و ایده‌آل می‌شناسد. نقش بنیادین و مسئولیت دانشگاه در تحولات اجتماعی را پررنگ کرده و بر آن است تا دانشگاه به جای این که محیطی استریل و به دور از واقعیت اجتماعی باشد، بازنمایی زندگی واقعی برای اعضای خود باشد. دوری از کنترل دولتی نهاد دانشگاه و همچنین حقیقت‌جویی و جستجوی دانش از ویژگی‌های دیگر دانشگاه در اندیشه جاسپر است (باروود^۳، ۲۰۲۰). استنلی کاول به عنوان یک فیلسوف متاخر، بر دو مفهوم اساسی توسعه^۴ و صدا^۵ متمرکز شده و بر این باور است دانشجوی باید بتواند خواندن فلسفه را یاد بگیرد (فولفورد، ۲۰۲۰). او آموزش را ابزاری می‌داند که از طریق فراهم آوردن موقعیت رشد، امکان دسترسی فرد به صدا و همین‌طور توسعه را فراهم می‌کند (گولد^۶، ۱۹۹۸). ژان رنشری رویکردی عدالت‌طلبانه به دانشگاه دارد و بر این باور است که از طریق انتقال خردورزی برتر به ویژه به گروه‌های به حاشیه رانده شده اجتماعی می‌توان تحول ایجاد کرد. او تاکید بالایی بر برنامه درسی آموزش دهنده، دریافت او از مفاهیم مرتبط با دانشگاه و آموزش و برابری و نقشی که به صورت غیرمستقیم در آموزش و انتقال مفاهیم بازی می‌کند، دارد. یورگن هابرماس فیلسوف انتقادی است که دانشگاه را فضایی برای شناخت و مواجهه با استعمار نوین معرفی می‌کند (مورفی^۷، ۲۰۰۹). دانشگاه هابرماس امری ابزاری نیست بلکه توسعه‌ای رهایی بخش را از طریق شناخت و مواجهه با «استعمار زیست جهان»^۸ را هدایت می‌کند (فمینگ^۹، ۲۰۲۰). در نهایت بارنت دانشگاه را با عنوان دانشگاه بوم‌شناختی نام می‌برد و کارکرد آن را در یافتن عاملیتی بوم‌شناختی می‌داند که می‌تواند به پویایی بوم‌نظام‌هایی که در آن زیست می‌کند بیانجامد و خود به عنوان نهادی اجتماعی از این پویایی بهره‌برد (بارنت، ۲۰۲۰).



1. Source
2. Tubbs
3. Burwood
4. Development
5. Voice
6. Gould
7. Murphy
8. lifeworld Colonization
9. Feming

نتیجه آن که اگرچه امروزه همگی مهم‌ترین کارکردهای دانشگاه را در آموزش و پژوهش و خدمات جستجو کرده و مأموریت‌های دانشگاهی را هم در آن می‌دانیم (میلر^۱، کایننگهام^۲ و لهنمن^۳، ۲۰۲۱)، اما این امر که حتی این سه کارویژه اساسی دانشگاه چگونه به دست آمده‌اند، کمتر مورد واکاوی بوده است. به دیگر سخن مهم‌ترین کارکرد ایده‌های دانشگاهی چه آن‌ها که قدیمی‌تر هستند و چه آن‌ها که جدیدترند، در تعریف ماهیت دانشگاهی و در نتیجه بازیابی مأموریت‌های دانشگاهی انعکاس پیدا می‌کند. به عنوان نمونه دانشگاهی که برای پژوهش به خاطر پژوهش ساخته می‌شود، با دانشگاهی که قرار است با استعمار نوین و جهانی مبارزه کند با دانشگاهی که قرار است آموزش‌رهایی‌بخش را توسعه بدهد مأموریت‌های متفاوتی را دنبال می‌کنند. دانشگاهی که می‌خواهد زمینه‌ساز دسترسی به حق اظهارنظر و برابری باشد و دانشگاهی که به عنوان امری اجتماعی فرهنگی معرفی می‌شود از دانشگاهی که در جهان نئولیبرال تعریف شده متفاوت است و این تفاوت‌رپایش را در مأموریت‌های گوناگون این دانشگاه‌ها نشان می‌دهد. از همین روست که در این پژوهش تاکید داریم که برای بازشناسی مأموریت دانشگاه نخست باید به ایده دانشگاه دسترسی پیدا کرد و در شرایطی که دانشگاه ایرانی به عنوان یک کالای ایرانی کاستی جدی در ایده دانشگاهی دارد بازشناسی مأموریت‌ها در آن امری دشوار خواهد بود. این همه در حالیست که آن چه در میان سخن‌سیاست‌گذاران در مورد مأموریت‌گرایی دانشگاه شنیده می‌شود، بیش از آن که به ایده دانشگاه و مأموریت‌های برآمده از آن مرتبط باشد به دانشگاه تخصصی‌تنه می‌زند و در کنار نگاه تمرکزگرایانه، دانشگاه را به عنوان یک اجتماع خبرگانی برای شناسایی ایده خود و مأموریت‌های برآمده از آن به حاشیه می‌راند. از این رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال اساسی بود که چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه ایرانی چگونه است؟ این چارچوب مبتنی بر زیست‌بوم آموزش عالی ایران، توجه به اسناد بالادستی، نظام رسمی آموزش عالی در ایران و همچنین فعال کردن توانمندی دانشگاه‌ها طراحی شد. از این رو دانشگاه گیلان به عنوان یکی از دانشگاه‌های مادر که داده‌های مربوط به آن در دسترس بود و پژوهشگر امکان همکاری با آن دانشگاه را برای مدت یک سال به دست آورده بود، برگزیده شد.

1. Miller
2. Cunningham
3. Lehmann

۲. پیشینه تحقیق

موضوع مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایرانی بحث داغ آموزش عالی است. فریدونی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «سیاست‌پژوهشی گسترش کمی آموزش عالی در ایران» نشان می‌دهد؛ افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان بی‌کار، رشته‌های دانشگاهی بدون متقاضی، شکایت بازار کار و صنعت از ضعف در دسترسی به نیروی کار ماهر، ضعف‌های آشکار در تربیت شهروند مولد، مشکلات ناشی از ضعف مالی دانشگاه‌ها و وابستگی شدید آن‌ها به بودجه دولتی و شهریه‌های دانشجویی و مواردی از این دست را در کنار رویکردهای کلان‌آمایشی که به عنوان یکی از اجزای اصلی سیاست‌گذاری در ایران از آن یاد می‌شود، می‌توان ریشه‌های اساسی مباحث مأموریت‌گرایی دانشگاه در میان متخصصان و سیاست‌گذاران ایرانی دانست. مهرعلی‌زاده (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «نقدی بر کژراهه ساماندهی آموزش عالی ایران از منظر ماهیت و چیستی دانشگاه» سخن از فاصله گرفتن دانشگاه از ماهیت و چیستی خود در ایران دارد و بر آن است تا مسئولان را از تسریع این فرایند با سیاست‌هایی نظیر تجمیع و یا مأموریت‌گرایی با رویکردهای تمرکزگرایانه برحذر دارد. آقاتبار رودباری و همکاران (۱۳۹۶) نیز چاره درد آموزش عالی و مشکلات آن را در آمایش آموزش عالی مبتنی بر آمایش سرزمین، جستجو می‌کنند و آمایش را ابزاری برای مأموریت‌گرایی و توسعه عدالت می‌دانند. اما آنچه هم‌چنان در این میان کمتر به چشم می‌خورد بازگشتن به اصل ماهیت و چیستی دانشگاه به عنوان مهم‌ترین پیش‌نیاز مأموریت‌گرایی است.

اگرچه بسیاری در ایران بر این باور هستند که دانشگاه ایرانی نهادی است که یک شبه و به دستور رضاشاه شکل گرفته اما مرور تاریخ ایرانی نشان می‌دهد قصه‌ای جدای از این باور عمومی رخ داده است. اگرچه دانشگاه ایرانی با تاخیر و ناهم‌زمان با جهان پیش‌رو تاسیس شد اما مرهون تلاش انسان‌های ارزشمندی در طول تاریخ است که در برابر حکومت‌هایی که غالباً نه مردمی که برآمده از منازعات ایلی بودند و همه‌ی اقشار جامعه را نمایندگی نمی‌کردند، جریان خردورزی را از طریق مطالبه آموزش همگانی در سطوح مختلف پیش برده‌اند. و این تلاش‌ها در نهایت به تاسیس دانشگاه تهران (نخستین دانشگاه ایرانی) در اواخر سلطنت پهلوی انجامید (فراستخواه، ۱۳۸۸). در بدو ورود آموزش عالی به قانون اساسی ایران، بر نقش نظارتی دولت و نقش اصلی انجمن‌ها و مردم تأکید شده بود اما رفته رفته تمام این موارد از قانون حذف شد و در تمام سال‌ها





دانشگاه نهادی متمرکز و وابسته به حاکمیت باقی ماند که این موضوع استقلال آکادمیک و آزادی علمی آن را به شدت محدود می‌کرد (فراستخواه، ۱۳۸۸؛ نجفی‌زاده، ۱۴۰۰). این موضوع بارزترین ویژگی خود را در مأموریت‌های دانشگاه ایرانی نشان می‌دهد. پس از انقلاب ۱۳۵۷ هم اوضاع دانشگاه به لحاظ تمرکز و دولتی بودن تغییری نکرد و مبانی ایدئولوژیک و نامناسب خواندن الگوهای جهانی دانشگاه، نیز به آن اضافه شد. به دیگر سخن دانشگاه ایرانی نتوانست پدیده‌ای درونی و برآمده از متن جامعه، بازار و نهادهای مدنی و حرفه‌ای باشد و بر همان اساس هم مأموریت‌ها خود را بازیابی کند. بلکه بیشتر به صورت وارداتی و حکومتی ظاهر شد (فراستخواه و اصغرزاده، ۱۳۹۸). به همین دلیل «ایده دانشگاه» در معنای شرح داده شده آن، که مهمترین بازنمایی خود را در روشن ساختن مأموریت‌های دانشگاهی نشان می‌دهد در ایران شکل نگرفت. از این روست که گفتمان مأموریت‌گرایی دانشگاه در ایران دچار چالش جدی می‌شود به ویژه زمانی که عده‌ای از سیاست‌گذاران بر این باور هستند که مأموریت‌گرایی را می‌توان با رویکردهای متمرکز انجام داد و استفاده از آمایش سرزمین و آمایش آموزش عالی و طبقه بندی منطقه‌ای دانشگاه‌ها ذیل یک دانشگاه مادر را به عنوان راهبردهای آن می‌شمارند (فریدونی، ۱۴۰۰). در این میان آن چه نادیده گرفته می‌شود امکان‌های دانشگاه به عنوان اجتماعی از نخبگان است که مشکلات آموزش عالی جز با مشارکت خود آن‌ها که مرکز تجمع برخی از مهم‌ترین عقلای جامعه هستند، حل نمی‌شود. از این رو در میانه این چالش، پژوهش حاضر طراحی شد تا چارچوب مأموریت‌گرایی دانشگاه در ایران را با توجه به نقص تاریخی ایده دانشگاه در ایران، با مشارکت فعال دانشگاه و با استفاده از رویکرد سیاستی PDIA پیشنهاد کند.

اگرچه ایده دانشگاه را نمی‌توان به عنوان امری تحمیلی و از بیرون نگاه کرد اما از یک سو در میان دلالت‌های فلسفی مختلفی که درباره ایده دانشگاه وجود و از سوی دیگر بنا به جهت‌گیری سیاست‌گذاران و متخصصان دانشگاهی نسبت به دانشگاه در ایران، به نظر می‌رسد که رویکرد فلسفی رونالد بارنت به نام دانشگاه بوم‌شناختی تناسب زیادی با بافت آموزش عالی در ایران دارد. سیاست‌گذاران ایرانی تمایل زیادی دارند که دانشگاه بتواند با بوم خود ارتباط داشته و در عین این که اثر منطقه‌ای دارد هم‌زمان بتواند به اثرات ملی و بین‌المللی خود نیز بیاندهد. تحلیل اسناد بالادستی در این زمینه هم نشان می‌دهد دانشگاه ماهیتی چندگانه در ایران دارد که از آن خواسته می‌شود تا ابعاد زیادی را پوشش دهد (فریدونی، ۱۴۰۰).

نخستین بار بارت (۲۰۱۸) امر بوم‌شناسی را در معنای به‌هم پیوستگی همه چیزها در جهان و حتی فراسوی آن معرفی کرد. این ایده قوتش را از نوعی احساس آسیب‌دیدگی در مورد بوم‌های حیاتی گرفته که بشر را بابت این آشفتگی‌ها مسئول دانسته و وظیفه احیای این زیست‌بوم را بر عهده او قرار می‌دهد. ایده بوم‌شناسی مفهومی چندلایه و دربرگیرنده‌ی مولفه‌های مختلفی است که هم‌زمان هم واقعیت است و هم ارزش؛ و هم‌زمان نگاهی به گذشته و حال و آینده هم دارد. از این رو هم مهم و نویدبخش است و هم ژرف‌بینانه و همراه با قابلیت‌هایی بالقوه. دانشگاه نیز در همین امر بوم‌شناسی به حیات خود ادامه می‌دهد و هم بر آن اثر گذاشته و هم اثر می‌پذیرد و در بهروزی این بوم‌شناسی مسئولیتی مهم دارد. بوم‌شناسی خود اصطلاحی دوپهلوست که هم به وحدت درونی بوم‌نظام‌ها^۱ اشاره دارد و هم به مطالعه این بوم‌نظام‌ها در جهان. همچنین بوم‌شناسی هم به مثابه حضوری واقعی در جهان، امری در بیرون و هم به مثابه شکلی از اندیشه، فهم و معرفت زاده بشر است. از این رو بوم‌شناسی هم‌زمان هم هستی‌شناختی است و هم معرفت‌شناختی. این دو وجهی بودن اصطلاح بوم‌شناسی در مورد دانشگاه هم صادق است زیرا دانشگاه در جوار زیست‌بوم‌ها زندگی می‌کند که آن‌ها در جهان، واقعیتی مادی دارند، و هم به شکل‌گیری بوم‌شناسی چونان حوزه مطالعه دانشگاهی یاری رسانده است. دانشگاه با بوم‌شناسی واحدی در هم‌تیده نیست و بدین قرار، بحران بوم‌شناختی واحدی پیش روی دانشگاه وجود ندارد؛ در مقابل با بوم‌شناسی‌های گوناگون و یا به تعبیر بارت با بوم‌نظام‌های چندگانه در هم‌تیده شده است (اشتری ابی^۲، کوهانست^۳، پیک^۴ و دیمین^۵، ۲۰۲۴). این بوم‌نظام‌های چندگانه که دانشگاه در میانه آن‌ها زیست می‌کند عبارتند از: معرفت^۶، نهاد اجتماعی^۷، اشخاص^۸، اقتصاد^۹، یادگیری^{۱۰}، فرهنگ^{۱۱} و زیست‌محیط طبیعی^{۱۲}. آن‌چه از دانشگاه انتظار می‌رسد توسعه یک عامیلت بوم‌شناسی در ازای برهم‌کنش میان دانشگاه و تمام این



1. Ecology
2. Ashtari Abay
3. Kuehnnast
4. Peak
5. Demian
6. Knowledge Ecology
7. The Ecology of Social Institution
8. Person Ecology
9. The Economy (Considered as an Ecology)
10. Learning (Social Ecology Zone and Personal Learning)
11. Culture
12. The Natural Environment

بوم‌نظام‌هاست. بوم‌نظام معرفت بر ساز و کارهای تولید دانش یا معرفت و گونه‌های آن دلالت داشته و سه دسته نظام معرفتی معرفت علمی یا دانش ابزاری معرفت هرمنوتیک و ساخت‌های انتقادی معرفت را شامل می‌شود. بوم‌نظام نهاد اجتماعی ویژگی‌هایی سیاسی دارد و همچنین به ساز و کارهای سازمانی پیرامون و اثرگذاری ساخت‌های قدرت بر شکل‌گیری معرفت در دانشگاه مربوط می‌شود. بوم‌نظام اشخاص مجموعه از افراد که نهاد دانشگاه متشکل از تک‌تک آن‌هاست را مورد نظر دارد که در این بوم‌نظام در حال زیستن هستند. بوم اقتصاد در حوزه‌های عمومی، خصوصی، خرد و کلان قرار می‌گیرد که دانشگاه مدخلیت دوگانه‌ای در آن پیدا می‌کند آن‌چه در دانشگاه بوم‌شناختی اهمیت پیدا می‌کند مقدم بودن اقتصاد بر فرایند مالی شدن دانشگاه است. بوم‌نظام یادگیری کارآمدی دانشگاه را از طریق یادگیری در سطح اجتماعی و فردی مورد هدف قرار می‌دهد. بر این اساس در شکل دادن به جامعه‌ای مبتنی بر یادگیری و همچنین یادگیری‌های مادام‌العمر نقش جدی ایفا می‌کند. بوم‌نظام فرهنگ قلب تپنده دانشگاه است که هویت و معنا می‌سازد و با پاسخ دادن به سوالاتی مانند کدام فرهنگ، فرهنگ چه کسانی، مشروعیت یا عدم مشروعیت فرهنگ و ایده فرهنگ مشترک در برابر فرهنگ متنوع، جهت‌گیری دانشگاه را در حوزه فرهنگ تعریف می‌کند. بوم‌نظام زیست محیط طبعیت‌تمام طبیعت و موجودات درون آن هستند که دانشگاه را در بر گرفته‌اند و استقلال آن‌ها رسمیت شناخته شده و از طریق ایجاد همبستگی با جهان طبیعی، انسان‌ها را به سمت اعمال باورمندانه برای حفظ محیط زیست هدایت می‌کند. دانشگاه در این هفت بوم جای گرفته و هستی‌اش از آن‌ها متمایز نیست. اما نکته مورد تأکید در پژوهش حاضر آن است که هر دانشگاه الگوی بوم‌شناختی خود را دارد و بر اساس این الگو، عاملیتی بوم‌شناختی پیدا می‌کند (بارنت، ۲۰۱۸؛ بارنت، ۲۰۲۰). بارنت بر این باور است که دانشگاه در میان این بوم‌نظام‌های گوناگون روزگار می‌گذارند و هم‌زمان هم بر آن‌ها اثر گذاشته و هم از آن‌ها اثر می‌پذیرد. به دیگر سخن ماهیت دانشگاه برآمده از این بوم‌نظام‌ها بوده و هم‌چنین از سوی دیگر دانشگاه مدخلیتی مهم در تمام این بوم‌نظام‌ها دارد. این عاملیت بوم‌شناختی به عبارت دیگر همان مأموریت‌های دانشگاهی هستند که جهت‌گیری‌های کلان و خرد دانشگاه را در بخش‌ها و زیرنظام‌های مختلف آن تعریف می‌کنند (بارنت و فول‌فورد، ۲۰۲۰). «دانشگاه بوم‌شناختی» از جمله امکان‌های نظری کارآمد است که می‌تواند در بازشناسی ایده دانشگاه و همین‌طور مأموریت‌های برآمده از آن نقشی چشم‌گیر داشته باشد.

آنچه تا این بخش از نظر گذشت، نگاهی به مفهوم ایده دانشگاه و نقش آن در بازآفرینی مأموریت‌های دانشگاهی بود. مروری بر پژوهش‌های مرتبط با این موضوع در داخل کشور هم نشان از کژفهمی در مفهوم مأموریت‌های دانشگاهی و جابه‌جا شدن آن با مفهوم دانشگاه تخصصی دارد. از سوی دیگر در میان امکان‌های نظری مختلف که از ایده دانشگاهی را معنا کرده و از مسیر بازشناسی مأموریت‌ها به آن جامه عمل می‌پوشند، دانشگاه بوم‌شناختی، به دلیل وسعت امکان استفاده آن، تطبیق آن با ویژگی‌های بافتی هر منطقه، فعال کردن هر دانشگاه به عنوان اجتماعی از خبرگان و همچنین هم‌سویی آن با مطالبات اسناد بالادستی در نظام آموزش عالی کشور، به عنوان پشتیبان نظری این پژوهش برگزیده شد که شرح آن از نظر گذشت. حال در ادامه شرح اجرای پژوهش حاضر که معطوف به طراحی چارچوب دانشگاه مأموریت‌گرا مبتنی بر ایده نظری دانشگاه بوم‌شناختی و با استفاده از روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور است، آمده. این روش از آن رو که بر سیاست‌گذاری‌های مبتنی بر فعال کردن ذی‌نفعان در هر منطقه استوار می‌شود، برای پژوهش حاضر برگزیده شده است.

۳. روش

این پژوهش را از یک منظر می‌توان پژوهشی با رویکرد کیفی دانست در سپهر فلسفی تفسیرگرایی دانست که در آن از روش تحلیل محتوای موضوعی یا تماتیک استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر اعضای هیات علمی، اعضای کمیته برنامه‌ریزی راهبردی، شورای مدیران، نماینده‌ی صنفی دانشگاه، نماینده دانشجویان، اعضای کمیته بین‌المللی شدن دانشگاه و اعضای گروه برنامه‌ریزی و بودجه‌بندی در دانشگاه گیلان بوده‌اند. ایده اصلی پژوهش حاضر بر استقلال دانشگاهی و فعال بودن ذی‌نفعان دانشگاهی در تدوین مأموریت‌ها بوده و مأموریت‌گرایی را نه امری متمرکز که وابسته به هر دانشگاه به صورت جداگانه تاکید داشت. با این رویکرد دانشگاه گیلان به عنوان نمونه در دسترس مطالعه برگزیده شد. در مجموع بیش از ۳۰ نفر از بخش‌های مختلف دانشگاه گیلان در این پژوهش مشارکت داشته‌اند. پژوهشگر با حضور نزدیک به یک سال در دانشگاه گیلان نخست تلاش کرد با بافت این دانشگاه آشنا شده و سپس با برگزاری جلسات فردی و گروهی متعدد بخش‌های مختلف این پژوهش را پیش برد. روش اصلی اجرا شده در پژوهش حاضر گام‌های اجرایی روش سیاست‌گذاری PDIA یا



«انطباق تکرارپذیر مسئله محور^۱» است. توضیح آن که وقتی سخن از مأموریت‌گرایی دانشگاه در ایران پیش می‌آید بسیاری از سیاست‌گذاران بر این باور هستند که می‌توان سندی مشترک برای همه دانشگاه‌ها نوشت و از آن‌ها خواست مأموریت‌گرا بشوند. اما واقعیت آن است که بسیاری از اسناد نوشته شده توسط وزارت علوم اجرایی نمی‌شوند. که این مشکل نه در ایران که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه رخ می‌دهد که سند می‌نویسند، منابع مالی تزریق می‌کنند، دستور می‌دهند و حتی تلاش می‌کنند تا از موفق‌ترین تجربه‌های جهانی^۲ استفاده کنند، اما پاسخی نمی‌گیرند (اندروز^۳، ۲۰۱۳). روش سیاست‌گذاری PDIA^۴ پاسخی به همین ضعف در کشورهای در حال توسعه است که بر قابلیت‌سازی و تواناسازی برای حکومت‌ها و زیرمجموعه‌های سازمانی و اداری تاکید دارد (اندروز، پیچت^۵ و وول‌کوک^۶، ۲۰۱۳). این روش کمک می‌کند تا منافع در حال تعارض از مسیر قابلیت‌سازی، در نظر گرفته شوند و برای سیاست‌گذاری نداشتن اختیارات کامل به عنوان چالشی بی‌راه، در نظر گرفته نشود زیرا فرایند تغییر را می‌توان از اختیارات محدود آغاز کرد و در طول زمان به افزایش اختیارات هم دست یافت (اندروز، ۲۰۱۳). تجربه اجرای این روش در کشورهای در حال توسعه و اثرگذاری آن بر سیاست‌گذاری در کشورهایی چون هندوستان، موزامبیک و سومالی نشان می‌دهد، در شرایطی که اختیارات قانونی کم بوده و برای حل مسئله نیاز به درگیر شدن ذی‌نفعان محلی و درک ویژگی‌های بافتی اهمیت می‌یابد، این روش سیاست‌گذاری می‌تواند بسیار کمک‌کننده باشد (اندروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۷).

به دیگر سخن روش PDIA به صورت خاص در هر بافتی که رویکردهای سنتی و خطی برای سیاست‌گذاری و اجرا در آن شکست خورده، مفید به نظر می‌رسد (پیچت، اندروز و وول‌کوک، ۲۰۱۸). همچنین این روش با موفقیت در مواجهه با چالش‌های متنوع اجتماعی در مسیر شناسایی مشکلات خاص و راهبردهای تکرارشونده و تطبیق‌یافته به کار می‌رود (لاوسون و هریس^۷، ۲۰۲۳). برخی از برجسته‌ترین مثال‌ها در کاربرد روش PDIA در سراسر جهان که

1. Problem Driven Iterative Adaptation
2. Best Practice
3. Andrews
4. Problem Driven Iterative Adaptation
5. Pritchett
6. Woolcock
7. Lawson & Harris

نشان می‌دهد این روش در بخش‌های مختلف سیاست‌گذاری و حتی چالش‌های اجتماعی کاربرد دارد. بخش درمان کشور سیرالئون (وزارت بهداشت و درمان کشور سیرالئون، ۲۰۱۷)، اصلاح نظام خدمات در کشور لیبیا (مت^۱، ۲۰۱۳)، بخش آموزش در موزامبیک (ون‌دی‌برگ، اسپوال، ویلز، گاستفسون و کوتز^۲، ۲۰۱۶)، تحولات قضایی در آلبانی (هاجینی^۳ و اسکارا^۴، ۲۰۲۲) و تبعیض مبتنی بر جنسیت در گینه نو (اشتری ابی، کوهانست، پیک و دیمن، ۲۰۲۴) از جمله نمونه‌هاییست که روش PDIA در آن با موفقیت در حوزه‌های اجتماعی و سیاست‌گذاری به کار رفته است.

این روش رویکردی فرایند محور بوده و ماهیت مسئله در آن به عنوان امری برآمده از بافت تلقی می‌شود که باید با همکاری ذی‌نفعان منطقه‌ای برای آن راه‌حلی پیدا کرد و در میدان عمل و آزمون و یادگیری و تکرار و دریافت بازخورد، به بهترین گزینه برای مسئله رسید. دو اصل تکرارپذیری و همین‌طور یاری گرفتن از بازیگردانان واقعی مرتبط با مسئله، شالوده این روش را شکل می‌دهند به این سخن که مسئله شناخته شده وقتی سراسر ابهام و ناشناختگی است، روشن‌سازی ابعاد گوناگون آن به تلاش‌های مداوم و تکرارپذیر در میان بازی‌گردانان اصلی نیاز دارد تا ابعاد آن مشخص شده و مسیر حل کردن آن هم در میانه این تکرارها و شفافیت‌ها شناخته شود.

این روش بر چهار اصل متکی است (اندروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۳):

- اصل یکم: راهکارهای محلی برای مسائل محلی
- اصل دوم: فشار برای انحراف مثبت مسئله - محور^۵
- اصل سوم: تلاش، یادگیری، تکرار، انطباق
- اصل چهارم: ارتقای راهکار با بسط و انتشار آن

همچنین شیوه‌نامه‌ای که توسط دانشگاه هاروارد و بانک جهانی برای اجرای روش PDIA در اختیار پژوهشگران قرار داده شده این روش را در هفت مرحله مشخص می‌کند که عبارتند از:

1. Matt
2. Van de Berg, Spaull, Wills, Gustafsson & Kotze
3. Hajdini
4. Skara
5. Positive Deviance

- (۱) بازشناسی مسئله
- (۲) بازساختاردهی مسئله
- (۳) توالی فرایندی و استفاده از تحلیل فضای تغییر برای یافتن نقاط ورود
- (۴) حرکت آهسته در فضای تغییر برای یافتن راهبردهای ممکن
- (۵) خلق و نگه‌داری معجز تحول
- (۶) طراحی نخستین مداخله
- (۷) یادگیری از مداخله

پژوهش حاضر نیز بر اساس همین هفت مرحله انجام شده است که شرح آن در بخش بعدی آورده خواهد شد. لازم به ذکر است بر اساس شیوه‌نامه نام برده شده، اعتبار و کفایت پژوهش و یافته‌های آن مبتنی بر میزان پذیرش و هم‌خوانی میان گروه‌های کاری شکل‌دهنده بخش‌های مختلف به دست می‌آید. فهم مشترک مشارکت‌کنندگان و جریان یافتن یافته‌ها در گام‌های هفت‌گانه بر اساس پذیرش و اجماع مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین عامل اعتبار و کفایت یافته‌های پژوهش‌هایی از نوع PDIA است (اندرروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۳) که در پژوهش حاضر نیز مراحل توافق اعضای گروه کاری در بخش‌های مختلف برای حصول این اعتبار و کفایت گزارش شده است.

صحت پژوهش یا همان روایی در رویکرد PDIA به عنوان اصل مرکزی این روش به شمار می‌رود که در سناریوهای جهان واقعی ریشه دارد. در حالی که PDIA بر اتعطف و تطبیق تاکید می‌کند همزمان اعتبار و روایی این روش از مسیر کاربرد نظام‌مند و با سطح دقت بالا سنجیده می‌شود. با استفاده از این راهبردها، رویکرد PDIA می‌تواند سطح بالایی از صحت را به دست آورده و به عنوان یک روش قوی برای مواجهه با چالش‌های پیچیده اجتماعی و سیاست‌گذاری به کار رود.

مرحله نخست شناسایی دقیق مسئله^۱ است. در این مرحله تضمین شناسایی اولیه مسئله امری مهم و بنیادین در مشاهدات دقیق برای روایی است. که از مسیر درگیری ذی‌نفعان و استفاده از داده‌های دقیق برای شناسایی مسئله به دست می‌آید. در پژوهش حاضر گفتگوهای پیشینی با سیاست‌گذاران و همچنین متخصصین و مجریان در سطح دانشگاهی، دسترسی به



پایگاه داده‌های دانشگاه مورد مطالعه و همچنین وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، درکنار بررسی مطالعات انجام شده در سطح بین‌المللی و همچنین داخلی، برای شناسایی مسئله مورد استفاده قرار گرفت. تکرارهای نظام‌مند^۱ مرحله بعدی در صحت روش PDIA است که بر طراحی نظام‌مند اجرا و سنجش مراحل این روش تاکید دارد. برای اطمینان خاطر از یک ساز و کار نظام‌مند، فرایند مستندسازی و تحلیل مرحله‌ای، ضروری است. به همین دلیل در پژوهش حاضر علاوه بر مستندسازی دقیق همه مراحل، گفتگوهای مرحله به مرحله و نظام بازخورد موجب اطمینان خاطر از تکرارهای نظام‌مند است. درگیری فعال ذی‌نفعان^۲ در طول فرایند PDIA به عنوان مرحله سوم، تضمین می‌کند که مداخلات، مبتنی و متناسب با بافت مورد مداخله هستند. تلاش برای شناسایی حداکثری ذی‌نفعان در سطوح مختلف ملی، منطقه‌ای و محلی در پژوهش حاضر و درگیری فعال آن‌ها در مسیر انجام پژوهش، در خدمت ارتقای صحت پژوهش بوده است. یادگیری تطبیقی^۳ که از اساس به عنوان اصل مبنایی PDIA در نظر گرفته می‌شود، بر فرایند بازخورد مبتنی است که تضمین‌کننده روا بودن و پایا بودن فرایند مورد استفاده در طول زمان است که می‌تواند به مثابه پاسخی برای مقتضایات و داده‌های جدید نیز در نظر گرفته شود. این فرایند بازخورد بعد از هر مرحله از اجرای پژوهش در گروه‌های کوچک کاری و هم‌چنین گروه‌های بزرگتر انجام می‌شد، تا یادگیری تطبیقی هم به عنوان یک اصل مبنایی PDIA و هم در خدمت بهبود صحت پژوهش، محقق شود.

۴. یافته‌ها

یافته اصلی پژوهش حاضر همان سند مأموریت‌گرایی دانشگاه گیلان و همچنین چارچوب مأموریت‌گرایی دانشگاه است. اما یافته‌های که منجر به تدوین این سند و چارچوب شده همگی طی مراحل هفت‌گانه روش PDIA به دست آمده‌اند. از این رو یافته‌های پژوهش نیز به تفکیک مراحل تا رسیدن به یافته نهایی در این بخش توضیح داده شده است.

1. Systematic Iteration
2. Stakeholder Engagement
3. Adaptive Learning



طراحی و مفهوم‌پردازی مسئله را بر ساخت مسئله نیز می‌نامند و بر این اصل استوار است که مسائل شکافته شده به اجزای کوچک‌تر را می‌توان به مسائل مدیریت‌پذیر تبدیل کرد. در این مرحله با تشکیل گروه‌های کاری و برگزاری جلسات مختلف به صورت گروهی و انفرادی، مسئله‌ی مأموریت‌گرایی در دانشگاه گیلان از طریق پاسخ دادن به برخی سوالات به اجزای خود شکسته شدند. این سوالات عبارتند از: چرا این مسئله اهمیت دارد؟، این مسئله برای چه کسی اهمیت دارد؟، چه کسی باید اهمیت بیشتری بدهد؟، چه کار کنیم تا آن‌ها توجه بیشتری به مسئله بکنند؟، مسئله هنگامی که حل شد چگونه به نظر خواهد رسید؟ آیا می‌توانیم تصور کنیم طی یک سال یا شش ماه بعد، پیشرفت چگونه به نظر خواهد آمد؟

در این مرحله برای بازشناسی مرحله با دیدگاه بومی، گروه‌های کاری تشکیل شدند (در بخش روش انجام پژوهش شرح داده شده است). در این گروه‌های کاری مسئله مأموریت‌گرایی به بحث گذاشته شد و در نتیجه یک فرایند گفتگوی که سه ماه به طول انجامید، مأموریت‌گرایی از منظر بازی‌گردانان محلی در هفت زیست بوم تعریف شد. در ازای شناخت وضع موجود، نقاط تغییر و همچنین ویژگی‌های بافتی و بومی که می‌توانست در فرایند مأموریت‌گرایی دانشگاه گیلان موثر باشند به دست آمد. آن‌چه در هفت بوم‌نظام شناسایی شد که همگی بر آمده از مطالعه اسناد دانشگاه گیلان و همچنین جلسات گروه‌های کاری بوده، بسیار مفصل است و به دلیل محدودیت تنها یافته‌ها به عنوان نمونه در دوزیر نظام ارائه می‌شود:

بوم‌نظام معرفت. مبتنی بر تعریف بوم‌نظام معرفت، بررسی‌ها نشان می‌دهد که اگرچه هر سه دسته از دانش تا اندازه‌ای در دانشگاه گیلان وجود دارد و این موضوع از یک سو به جامع بودن دانشگاه و تنوع رشته‌ها در آن باز می‌گردد، اما باید به این نکته توجه کرد که تنها وجود رشته‌هایی که عنوان دانش ابزاری یا معرفت هرمنوتیک و شکل انتقادی دانش را بر خود داشته باشند، دلیل کافی برای شکل‌گیری این دایره معرفتی نیست. دانش ابزاری در بخش‌های محدود صنعت خود را نشان می‌دهد و بخشی از بودجه اختصاصی دانشگاه هم از طریق همین دانش و پیامدهای آن محقق می‌شود. در برابر اگرچه دایره عناوین مربوط به دانش هرمنوتیک و اشکال انتقادی دانش زیاد است اما جلوه آن در فراهم آوردن فهم جمعی، دست‌یابی به تجربه‌های



بلافاصل انسان‌ها که ماهیت واقعیت در دنیای جدید را می‌سازد، فرایندهایی چون اثرگذاری بر دگرگونی‌های اجتماعی و آزادسازی فکری و تواناسازی کمتر دیده می‌شود. تلاش می‌شود در بخش‌هایی چون حوزه پژوهش، ارتباط با جامعه-بازار، دریافت درخواست‌های سازمانی، آموزش‌های آزاد معضلات و نیازهای جامعه دیده شود و در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی هم مورد توجه قرار بگیرند. برای تسری دانش ایجاد شده در دانشگاه به سمت جامعه هم ذی‌نفعان مختلف مورد توجه هستند. اگرچه در این میان اولویت با دانشجویان است و آن‌ها به عنوان ذی‌نفعانی که می‌توانند رشته‌ای عمیق‌تر میان جامعه و دانشگاه برقرار کنند، شناخته می‌شوند. دوره‌های آموزش آزاد، برگزاری کارگاه، برگزاری کرسی‌های آزاد اندیشی، برگزاری کرسی‌های نظریه‌پردازی، برگزاری مناظرات و همچنین مرکز رشد و نوآوری بخش‌هایی در دانشگاه است که مسیر انتقال دانش به جامعه را تسهیل می‌کنند. تربیت نیروهای متخصص و ارائه نتایج حاصل از انجام طرح‌های پژوهشی به ویژه در حوزه تولید دستگاه و محصول مسیرهای دیگر انتقال دانش به جامعه در دانشگاه هستند. در این میان آنچه دچار کاستی جدی است مسیرهای نظام‌مند ورود نیاز جامعه-بازار به دانشگاه است. برای گسترش فعالیت‌های میان‌رشته‌ای توسعه انجمن‌های علمی بین‌رشته‌ای، کانون‌های بین‌رشته‌ای و نشریات بین‌رشته‌ای از جمله اقدامات دانشگاه است اما همچنان رویکرد فعالیت‌های میان‌رشته‌ای در دانشگاه ضعیف بوده و اگرچه به صورت پراکنده ممکن است انجام شود اما راهی روش‌مند برای آن در نظر گرفته نشده است. و در نهایت ضامن کیفیت بوم معرفت در دانشگاه همان ساز و کار برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در آن است. به نظر می‌رسد در دانشگاه گیلان که برای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی متاثر از رویکرد متمرکز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است، از دو منظر می‌توان به این مهم توجه کرد. نخست شکل‌گیری رشته‌های جدیدی است که بنا به اولویت برنامه راهبردی، توسعه دانش و مطالبه اجتماعی شکل می‌گیرد. این رشته‌ها به برنامه‌های درسی جدیدی هم نیاز دارند که غالباً با الگوگیری از تجربیات سابق داخل یا خارج کشور محتوای برنامه مشخص شده و سپس با اعمال جرح و تعدیل‌هایی، با شرایط دانشگاه منطبق می‌شود. منظر دوم هم روزآمدی رشته‌های موجود است که سرفصل‌های این رشته‌ها مورد بررسی قرار گرفته و روزآمدسازی با روش‌های تلفیق، حذف و مستقل شدن سرفصل‌ها صورت می‌پذیرد.

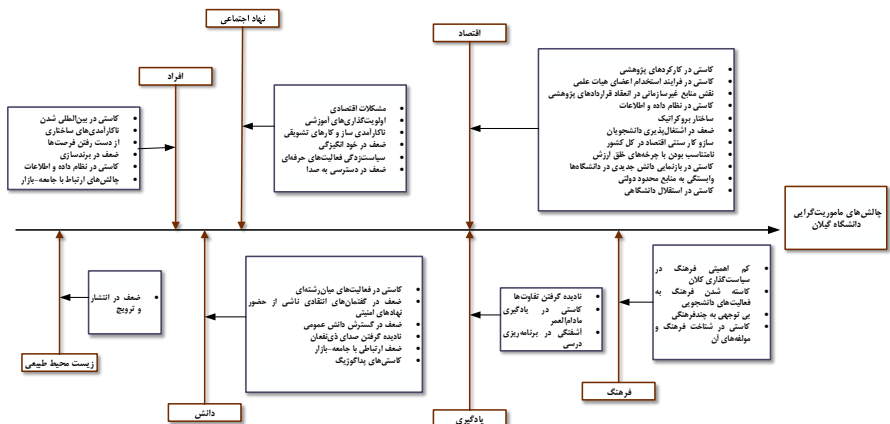
بوم‌نظام اقتصاد. بوم‌نظام اقتصاد همان‌گونه که پیش از این تعریف شد، مهم‌ترین حوزه فعالیت خود را بر مقدم بودن اقتصاد بر فرایند مالی شدن دانشگاه می‌داند. وقتی دانشگاه فقط به موجودیتی مالی تبدیل می‌شود که سنجش عملکرد اقتصادی آن تنها با درآمد خالص سالانه و حتی درآمدهای پژوهشی صورت می‌گیرد، فرایند مالی شدن بر آن واقع شده است. اما اقتصاد که بخش مهمی از بوم دانشگاه را تشکیل می‌دهد، بر طراحی مفهوم گسترده‌تری استوار است که در آن درگیر شدن دانشگاه در فعالیت‌هایی اقتصادی و مفید مورد توجه است که به بهرروزی جامعه منتهی شده و درآمد دانشگاهی هم به همین منظور افزایش می‌یابد. دانشگاه گیلان هم مانند بسیاری دیگر از دانشگاه‌ها در کشور چیزی در حدود ۳۰ درصد بودجه خود را بر اساس درآمد اختصاصی تامین می‌کند اما نگاهی به این درآمدها نشان می‌دهد که دانشگاه گیلان نه در چرخه ارزش‌آفرینی و موقعیت یک نهاد اقتصادی که تنها سازمانی مالی تلقی می‌شود که بیشتر به دنبال پول درآوردن است و این رویکرد اشکالات مهمی در بوم‌نظام اقتصاد ایجاد می‌کند. مهم‌ترین منابع مالی دانشگاه درآمدهای آموزشی مانند آموزش‌های آزاد، آموزش نوبت دوم، فعالیت کشاورزی، قراردادهای صنعتی و پژوهشی، دانشجویان بین‌الملل و خیرین هستند که در این میان قراردادهای صنعتی و پژوهشی و همچنین دانشجویان بین‌الملل که از مولفه‌های فعالیت دانشگاه به عنوان یک نهاد اقتصادی و نه مالی، هستند درصد کمتری از بودجه اختصاصی را به خود اختصاص داده‌اند. اگرچه نمی‌توان از این مهم هم چشم‌پوشید که طی سال‌های گذشته شرایط قراردادهای پژوهشی و صنعتی به طرز چشم‌گیری افزایش یافته اما هنوز نتوانسته عامل ورود دانشگاه به چرخه ارزش‌آفرینی و نقش فعال اقتصادی دانشگاه بشود. دانشگاه با طراحی ساز و کارهای جدید، روزآمدسازی ساختار معاونت پژوهشی، بازیابی آیین‌نامه‌ها و تدوین آیین‌نامه‌های جدید و همچنین برانگیختن اعضای هیات علمی به روش‌های مختلف امید دارد که بتواند نقشی جدی‌تر در این حوزه بازی کند. چالش‌هایی در معرفی توانمندی‌های دانشگاه به جامعه-بازار، شناسایی زیرساخت‌های دانشگاهی موثر در چرخه اقتصادی دانشگاه، معرفی آن به جامعه-بازار، شناخت نشانه‌های اقتصادی در جامعه-بازار و تناسب نوآوری و فناوری با نیازهای بافت از جمله عوامل بازدارند در مسیر نهاد اقتصادی شدن دانشگاه به شمار می‌روند. در این میان از نقش رویکردهای کلان، سیاست‌های متمرکز و همسان‌پندار، برخی رویکردهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که به جای طراحی ساز و



کار تشویقی برای توسعه بودجه اختصاصی، آن را به عنوان عاملی برای کاهش بودجه دولتی معرفی می‌کند را در این میان نمی‌توان از نظر دور داشت.

مرحله ۲: بازساختاردهی مسئله^۱

پس از به دست آوردن شرایط وضع موجود برای بازشناسی دقیق‌تر مسئله، اجزای مختلف به دست آمده از نو در این مرحله بر اساس طراحی نمودار علت و معلولی یا همان استخوان ماهی و به تفکیک بوم‌های دانشگاهی کنار هم قرار گرفت و تصویری کلی از مسئله ترسیم شد که با یک نگاه به آن، شاخه‌ها و ابعاد مسئله قابل درک شده است (سام‌جی و همکاران، ۲۰۱۸).



نمودار 1. نمودار استخوان ماهی نام‌مأموریت‌گرایی در دانشگاه گیلان

مرحله ۳: توالی فرایندی و استفاده از تحلیل فضای تغییر برای یافتن نقاط ورود^۲

در گام سوم، توالی پیشنهادی میان اجزای فرایند مأموریت‌گرایی برکشیده شده و از تجزیه و تحلیل فضا برای شناخت نقاط ورودی (مدخل‌های تغییر) استفاده می‌شود. که مهم‌ترین بخش پس از طراحی نمودار استخوان ماهی دستیابی به همین نقاط ورود به عنوان نقطه‌های اثرگذاری است و مسیر مداخلات بعدی را در طراحی مأموریت‌ها و چپستی آن‌ها مشخص می‌کند. در بونظام اقتصاد؛ درک دانشگاه به عنوان یک نهاد اقتصادی و نه یک ساختار مالی، در بوم‌نظام معرفت؛ تلاش برای توسعه فعالیت‌های بین‌رشته‌ای و ارتباط با جامعه-بازار، در بوم‌نظام نهاد

1 Deconstructing the problem

2 Sequencing, using change space analysis to find entry point



اجتماعی؛ برنامه‌ریزی برای استفاده از امکان‌های بین‌المللی و ارتباط با جامعه-بازار، در بوم‌نظام اشخاص؛ توجه به مکانیزم‌های تشویقی و توسعه مطالبه‌گری، در بوم‌نظام یادگیری؛ توجه به برنامه‌ریزی درسی و آموزشی روزآمد و توجه به آینده، در بوم‌نظام فرهنگ؛ تقویت چند فرهنگی و در نهایت در بوم‌نظام زیست محیط طبیعی؛ ارتباط با جامعه و صنعت از نقاط ورود دانشگاه گیلان برای، بازتعریف مأموریت‌ها و سیاست‌گذاری به حساب می‌آیند که مراحل بعدی پژوهش مبتنی بر توجه خاص به این مولفه‌ها انجام شده است.

بعد از دستیابی به نقاط ورودی، آنچه در این بخش ضروری است، شناسایی محدوده اختیار^۱، پذیرش و توانایی (۸) است. اختیار به شناسایی حمایت‌های مورد نیاز برای تغییر سیاست‌گذاری و ظرفیت‌سازی مربوط می‌شود. برای این موضوع متناسب با ساختار آموزش عالی در ایران دو سطح کلان و خرد شناسایی شدند. به منظور دریافت همراهی سطح کلان (وزارت‌خانه) اسناد بالادستی که به صورت متمرکز طراحی شده و برخی مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه‌ها را تعیین کرده‌اند بررسی شد. و در سطح خرد که سطح مدیریت دانشگاهی بود با بررسی اسناد طراحی شده درون دانشگاه، دسته دیگری از مأموریت‌ها شناسایی شد. اسناد سطح کلان عبارتند از؛ سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق توسعه ۱۴۰۴، قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، جهت‌گیری‌های کلی سند آمایش سرزمین کشور، سیاست‌ها و اولویت‌های پژوهش و فناوری کشور، سند راهبردی گنتمان توسعه نظام آموزش، پژوهش و فناوری کشور، نقشه جامع علمی کشور، سند الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. و اسناد سطح درون دانشگاه (خرد) شامل سند آمایش سرزمین استان گیلان، سیاست‌های کلی علم و فناوری (نظام آموزش عالی، تحقیقات و فناوری)، سند برنامه راهبردی دانشگاه گیلان و سند دانشگاه کارآفرین برای دانشگاه گیلان.

شناسایی این مأموریت‌هایی همان نقاطی در نظر گرفته می‌شوند که تحول در سیاست‌ها را همراه با قابلیت‌سازی برای دانشگاه به همراه دارد. ماده‌های قانونی برگزیده از مجموع این اسناد به تفکیک بوم‌نظام‌های هفتگانه به دو دسته مأموریت‌های عمومی و اختصاصی تقسیم شدند. مأموریت‌های عمومی آن چیزی بود که اسناد برای همه دانشگاه‌ها در نظر گرفته بودند و مأموریت‌های اختصاصی همان مأموریت‌هاییست که در اسناد ویژه دانشگاه گیلان تعریف شده است.

پذیرش بر شناسایی افراد و سطح اثرگذاری آن‌ها برای جریان‌سازی تحول استوار می‌شود. شناسایی این افراد و همراه کردن آن‌ها مسیری است که پذیرش برای تغییر را میان همگان تسهیل می‌کند. برای این موضوع نخست جلساتی با رئیس دانشگاه برگزار شد و پس از آن به ترتیب معاونت‌ها و سایر مدیران دانشگاهی به جلسات توجیهی وارد شدند. همراهی ریاست دانشگاه نقطه کلیدی بود که به دست آوردن سبب همراهی پرشتاب سایر مدیران و بخش‌های دانشگاهی شد.

توانایی تمرکز بر وجه اجرایی تحول و تغییر در سیاست‌گذاری است که به زمان، هزینه، مهارت و علاقه به آغاز هر مداخله موثری مربوط می‌شود. در پژوهش حاضر نخستین مداخله که به نظر می‌رسید در زمان کم در دسترس بود، برگزاری نشست‌هایی با واحدهای مختلف دانشگاهی و گفتگو کردن با آن‌ها بود تا علاوه بر شناسایی مداخله‌های بعدی برای شتاب گرفتن اجرای فرایند، زمینه برای همراهی با تغییر فراهم شود. همچنین در نشست‌های دیگری بخش‌های قوی‌تر دانشگاه شناسایی شدند تا شروع فرایند از آن‌ها باشد.

مرحله ۴: حرکت آهسته در فضای تغییر برای یافتن راهبردهای ممکن^۱

در این مرحله آن‌چه اهمیت دارد اطمینان حاصل کردن از آن است که راهبردهای به دست آمده برآمده از ویژگی‌های بافت مورد مطالعه بوده و اجبار بیرونی نداشته باشد. چنین به نظر می‌رسد که در بافت آموزش عالی ایران که دانشگاه‌ها در سیستمی متمرکز اداره می‌شوند این مرحله با دشواری مواجه باشد. توضیح آن‌که در مرحله سوم یکی از نقاط حساس سیاست‌گذاری و شناسایی راهبردها برکشیدن مأموریت‌های از پیش تعیین شده دانشگاه در اسناد بالادستی بود که بیرون از دانشگاه مصوب شده بودند و مبتنی بر رویکردهای آمایشی و بخشی و متمرکز، برخی مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه‌ها در آن‌ها تعریف شده بود. در نتیجه با یک تعارض آشکار در این بخش مواجه بودیم که چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد، راهبردهای به دست آمده ابلاغ شده از بیرون نباشد و بتواند با بافت پژوهش مطابق بوده و حتی ادعا شود که برآمده از بافت پژوهش است. اگرچه این بخش به عنوان یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش بوده اما برای مواجهه با آن نشست‌های متعددی با مدیران و مسئولان بخش‌های مختلف دانشگاهی برگزار شد. مأموریت‌های برکشیده شده از اسناد با آن‌ها در میان گذاشته شد و نسبت هم‌خوانی آن با مطالبات بافت بررسی شد. نتیجه بررسی‌ها جرح و تعدیل برخی

1. Crawling the design space for possible solution



مأموریت‌های ابلاغی و همین‌طور تدوین برخی مأموریت‌های جدید بود تا اطمینان حاصل شود که آنچه در فرایند مورد استفاده بوده، برآمده از بوم مورد مطالعه بوده است.

مرحله ۵: خلق و نگه‌داری مجوز تحول^۱

در این مرحله ساختار اجرا و قدرت مشخص می‌شود تا ضمانت اجرایی برای تحقق دستاوردهای مراحل پیشین وجود داشته باشد (اندروز، پیجت و وول‌کوک، ۲۰۱۳). برای این موضوع جلساتی دیگری با رئیس دانشگاه و مدیران برگزار شد. پس از آن برای به دست آوردن تضمین قانونی نهایی، مجری طرح در جلسه شورای مدیران دانشگاه شرکت کرده و مصوبه‌ای را به تصویب رساند که طی آن علاوه بر این که فرایند مأموریت‌گرایی بر حسب آنچه به دست آمده اجرا شود، بلکه اسناد بعدی به ویژه سند برنامه راهبردی و برنامه عملیاتی دانشگاه نیز می‌بایست هم‌راستا و برآمده از برنامه مأموریت‌گرایی دانشگاه باشد. این ضمانت قانونی لزوم آغاز مرحله بعدی است.

مرحله ۶: طراحی نخستین مداخله^۲

در این بخش نگارش نخست مأموریت‌ها و همچنین ایده دانشگاه گیلان به عنوان مهم‌ترین ریشه برای شناسایی مأموریت‌های دانشگاه به دست آمد. برای این نگاشت نخست آنچه تا کنون از بخش‌های پیشین به دست آمده بود مورد استفاده قرار گرفت. به این معنا که وضعیت موجود بوم‌نظام‌ها در کنار نمودار استخوان‌ماهی، توجه به نقاط ورودی و همچنین مأموریت‌های عمومی و اختصاصی برآمده از اسناد بررسی شده قرار گرفت و با در نظر گرفتن امکان‌های دانشگاهی، نگاشت نخست مأموریت‌های دانشگاه در هفت زیرنظام به دست آمد. پیش از این اشاره شد که مأموریت‌های اختصاصی، مأموریت‌هایی هستند که متناسب با اسناد بررسی شده و امکان‌های دانشگاه، ویژه دانشگاه گیلان هستند اما مأموریت‌های عمومی غالباً برآمده از اسناد کلان و به صورت عام برای تمام دانشگاه‌هاست. پس از آن جلسات متعددی با بخش‌های گوناگون و افراد حرفه‌ای مختلف در دانشگاه برگزار شد. پیش از شروع این جلسات یافته‌ها در اختیار اعضا قرار داده شد تا مطالعه و بررسی نمایند و پس از آن در جلسات به تفکیک بوم‌نظام‌ها در مورد مأموریت‌ها گفتگو شد و به روش بارش فکری و مبتنی بر تجارب و حوزه



1 Building and maintaining authorization

2 design your first Iteration

اثرگذاری هر یک از اعضای جلسه، این مأموریت‌ها اصلاح شدند. مأموریت‌ها اصلاح شده که هم‌چنان در دو دسته مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه گیلان است برای هر هفت زیرنظام در جدول شماره ۲ آورده شده است:

جدول ۱. برخی از مأموریت‌های نهایی دانشگاه گیلان در بوم‌نظام‌های اقتصاد و زیست‌محیط طبیعی

بوم‌نظام	مأموریت‌های اختصاصی	مأموریت‌های عمومی
اقتصاد	<ul style="list-style-type: none"> - تقویت ساختارهای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری دانشگاه در حوزه نوآوری و ارتباط با جامعه-بازار با هدف فعالیت دانشگاه به عنوان یک نهاد اقتصادی پویا - شناسایی زیرساخت‌های موثر دانشگاه بر فعالیت‌های اقتصادی به ویژه با در نظر گرفتن حوزه‌های تخصصی بوم‌نظام معرفت - اصلاح و تکمیل زنجیره تولید با محوریت توسعه خوشه‌های صنعتی - شناسایی زیست‌بوم کلان اقتصاد با ویژگی‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی برای سامان‌دهی اقتصاد پژوهش با تمرکز بر فناوری‌های دریایی، موجودات آبزی، انرژی‌های بادی، خورشیدی و امواج، سدسازی و کشاورزی صنعتی - احیای شرکت‌های غیرفعال و شکست‌خورده در استان 	<ul style="list-style-type: none"> - ایجاد و توسعه زنجیره ارزش مبتنی بر پتانسیل‌های استان، زمینه‌های صنعتی و تولیدی و زیرساخت‌های دانشگاهی - میزهای تخصصی جامعه بازار در دانشگاه - تنوع‌بخشی و توسعه منابع مالی دانشگاه - شناسایی نقطه‌های سرآمدی دانشگاه در حوزه پژوهش - تواناسازی اعضای هیات علمی به منظور برقراری گفت‌وگو با صنعت و جامعه
زیست‌محیط طبیعی	<ul style="list-style-type: none"> - حفاظت فعال و بهره‌برداری خردمندانه از محیط زیست با توجه به اهمیت آب و حفاظت از خاک و کاستن نرخ فرسایش مراتع و اراضی - توسعه همه‌جانبه کشت‌های گلخانه‌ای با ایجاد زمینه‌های سرمایه‌گذاری داخلی و خارجی برای ساخت گلخانه‌های مدرن و هوشمند - تاکید بر کشاورزی هوشمند برای سازگاری با تغییرات اقلیمی - کمک دانشی و فنی به گزینش نژادهای سازگار انواع دام و طیور با هدف افزایش تولید گوشت و فرآوری آنها در استان برای ترویج تولید محصولات سالم و ارگانیک - ارتباط با صنعت به منظور نقش‌آفرینی در دفع فاضلاب صنایع بزرگ 	<ul style="list-style-type: none"> - توجه به توسعه پایدار و حفظ محیط زیست در زیست‌بوم کلان استان - ارتقاء مدیریت سبز در دانشگاه
فرهنگی و اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> - طراحی ساز و کارهای انتقال دانش از دانشگاه به جامعه و بالعکس - برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به عنوان ساز و کاری برای نمایندگی نیاز دانشی-مهارتی روزآمد جامعه-بازار در دانشگاه - توجه به پیش‌بایست‌ها و ضروریات متفاوت رشته‌ها - گسترش مرزهای دانش - تولید و ترویج فناوری - ارتقاء رشته‌ها و فعالیت‌های میان‌رشته‌ای - دوری از سلسله‌مراتب ارزش‌ها در میان رشته‌های دانشگاهی - عدالت آموزشی با محوریت گفت‌وگوهای انتقادی و به متن آوردن به حاشیه‌رانده‌شدگان اجتماعی 	<ul style="list-style-type: none"> - تخصصی شدن دانشگاه گیلان با هدف تقسیم کار ملی، خودکفایی دانشی و مرجعیت علمی برای پاسخگویی به نیازهای علمی و فناوری، و بهره‌برداری بهینه از امکانات زیست بوم معرفت در محورهای زیر: - مرجعیت علمی و فناوری حوزه کشاورزی و شیلات در میان کشورهای منطقه از طریق ابداع، اختراع، آموزش، ساخت و تولید، ترویج، صادرات، تقویت صنعت، روش‌های افزایش کیفیت محصول، فناوری‌های زیستی، فناوری‌های نانو و میکرو، صنایع فرآوری و بهره‌برداری از معادن، محیط زیست، کشاورزی، صنعت و معدن (صنایع تبدیلی، شیلات، نساجی، بازیافت و صنایع دریایی)، میراث فرهنگی و گردشگری، بازرگانی، ارتباطات ریلی، هوایی، جاده‌ای و دریایی، ارتباطات و فناوری اطلاعات با محوریت تماس و انتقال داده شمال کشور با کشورهای آسیای میانه، قفقاز و اروپا و انرژی (تولید و مبادله)
پژوهشی	<ul style="list-style-type: none"> - شناسایی نهاد‌های اجتماعی موثر بر مسیر سیاست‌گذاری دانش در دانشگاه - ساز و کار بهینه برای معرفی توانمندی‌های دانشگاه به بوم‌نظام نهاد اجتماعی - توسعه روابط بین سازمانی - ترویج دیپلماسی اقتصاد و بازرگانی 	<ul style="list-style-type: none"> - شناسایی نظام‌های روستایی در استان گیلان با محوریت نقش دانشگاه در توانمندسازی روستاها و توسعه آن‌ها - شناسایی نظام‌های شهری در استان گیلان با محوریت توسعه بومی و منطقه‌ای - تکمیل زنجیره ارزش کارکردی فضایی بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمت گیلان برآمده از حوزه‌های تخصصی در بوم‌نظام معرفت - بهره‌گیری از جغرافیای سیاسی نهاد اجتماعی گیلان به منظور توسعه تعاملات بین‌المللی با محوریت دانشگاه‌های حوزه دریای خزر، منطقه قفقاز و سایر همسایگان به منظور توسعه فعالیت‌های بین‌المللی





مأموریت‌های عمومی	مأموریت‌های اختصاصی	بوم‌نظام
<p>- در این بوم‌نظام مأموریت تخصصی احصا نشده است.</p>	<p>- توسعه هویت‌های فردی</p> <p>- انسجام میان دسته‌های مختلف اشخاص</p> <p>- توسعه ارتباط میان گروه‌ها</p> <p>- استفاده از ظرفیت اعضای هیات علمی در حوزه برندسازی دانشگاه</p> <p>- استفاده از ظرفیت فارغ‌التحصیلان</p> <p>- صیانت از حقوق افراد</p> <p>- پاسداشت سلامت اداری</p> <p>- توسعه نظام‌های انگیزشی و مسئولیت‌پذیری</p> <p>- توسعه خدمات مشاوره‌ای و درمانی</p> <p>- توسعه سیاست‌های توازن کار و زندگی</p> <p>- توسعه سیاست‌های جذب، نگهداشت و توانمندسازی نیروی انسانی</p> <p>- در هر سه حوزه دانشجویی، اعضای هیات علمی و کارکنان</p> <p>- طراحی ساز و کاری برای شنیدن صدای دانشجویان در فرایندهای سیاست‌گذاری</p>	<p>۳</p>
<p>- در این بوم‌نظام مأموریت تخصصی احصا نشده است.</p>	<p>- توسعه گفتگوهای انتقادی در سطوح مختلف</p> <p>- توسعه سنجش فعالیت‌های دانشجویی مبتنی بر فرایند یادگیری و نه نتایج حاصل از آن</p> <p>- توسعه فرهنگ یادگیری-یاددهی با تمرکز بر تعامل میان استاد و دانشجو، بهره‌وری آموزش و به کارگیری روش‌های نوین</p> <p>- توسعه فعالیت‌های یادگیری برای توجه به سبک‌های گوناگون یادگیری در میان دانشجویان</p> <p>- توسعه برنامه‌های آموزشی قابل استفاده اعضای هیات علمی و کارکنان</p> <p>- به منظور روزآمدسازی مهارت‌ها متناسب با نیازهای نوپدید</p> <p>- توسعه فعالیت‌های آموزشی با محور آموزش مادام‌العمر و عمومی‌سازی دانش</p> <p>- توسعه کیفیت مطالعه، آموزش و مهارت‌ورزی</p> <p>- توسعه همکاری با سایر نهادهای دانشی</p>	<p>۴</p>
<p>- طراحی نقشی پویا برای دانشگاه در انسجام فرهنگی از مسیر رصد تحولات شهر و روستا، تحولات قومی، قبیله‌ای، تحولات جمعیتی</p> <p>- طراحی ساز و کار مشارکت پویا در مسیر فعالیت‌های پدافند غیرعامل</p>	<p>- پابندی به اصول اخلاقی</p> <p>- ترویج فرهنگ کارگروهي، خرد جمعی و مسئولیت‌پذیری</p> <p>- ترویج و تقویت روحیه آزادی در نظریه‌پردازی</p> <p>- ارتقای روحیه خودباوری</p> <p>- توسعه فرهنگ کارآفرینی و خلق ثروت</p> <p>- توسعه مشارکت دانشگاهیان در امور فرهنگی و اجتماعی</p> <p>- ترویج فرهنگ تلاش برای تحقق هدف و پیامدهای آن در بهرورزی زندگی</p> <p>- طراحی نقشی پویا برای دانشگاه در حفظ پایداری اجتماعی- فرهنگی</p> <p>- برای ایجاد جامعه‌ای سالم و پرنشاط</p> <p>- جلوگیری از دخالت نهادهای بیرونی ناقض استقلال دانشگاه در فرهنگ دانشگاهی</p>	<p>۵</p>

مرحله ۷: یادگیری از مداخله^۱

پس از برگزاری جلسات متعدد گروه‌های کاری و تایید نهایی مأموریت‌ها توسط بخش‌های مختلف دانشگاه و حوزه‌های مرتبط، مأموریت‌های نهایی به دست آمد که این مأموریت‌ها که برآمده از ایده دانشگاه گیلان هستند و می‌توانند به عنوان ملاکی برای فعالیت‌های دانشگاه نیز تلقی شوند. بر اساس روش PDIA، سیاست‌گذاری فرایندی پیش‌رونده و همراه با بازاندیشی مداوم در حوزه‌های مختلف است. از این رو ثابت در نظر گرفتن و بدون تغییر بودن

1. learning from your Literation

مأموریت‌های طراحی شده با مسیر سیاست‌گذاری آن در تعارض خواهد بود. از این رو یادگیری از فرایند به دست آمده و بررسی مجدد این مأموریت‌ها و فرایندهای پیرامون آن در بازه‌های زمانی متفاوت اهمیت زیادی داشته و به یادگیری مداوم برآمده از بافت منتهی می‌شود. به همین دلیل پیشنهاد مطرح شدن این مأموریت‌ها و نتایج حاصل از آن‌ها در بازه‌های زمانی ۶ ماهه و یک‌ساله در گروه‌های کاری مطرح شد تا فرایند بازآفرینی و اصلاح ادامه دار شده و به پویایی دانشگاهی نیز منتهی شود. به عبارت دیگر نظام پایش و ارزیابی مأموریت‌ها و فراهم آوردن فضایی برای روزآمدسازی مأموریت‌ها نتیجه این پیشنهاد خواهد بود.

۵. نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیشتر اشاره شد دانشگاه‌های ایرانی با معضل جدی در حوزه مأموریت‌گرا مواجه شده‌اند. اما یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در این حوزه نه مأموریت‌گرایی که کاستی در درک مفهومی از مأموریت‌گرایی است. بر اساس پژوهش‌ها کاستی مفهومی زمانی خود را نشان می‌دهد که در ایران سیاست‌گذاران و حتی اصحاب دانشگاه مأموریت‌گرایی را مشابه با تخصصی کردن دانشگاه می‌دانند و همین کژتابی مفهومی چالشی بزرگ در مسیر مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها ایجاد کرده است (مهرعلی‌زاده، ۱۳۹۸). این در حالی است که مأموریت‌گرایی امری برآمده از ایده دانشگاه است که به چیستی و ماهیت دانشگاه‌گره می‌خورد (ترو، ۲۰۰۶). از این رو پژوهش حاضر با در نظر گرفتن وابستگی میان ایده دانشگاه و مأموریت‌گرایی، اقتضائات آموزش عالی در ایران و فلسفه دانشگاه بوم‌شناختی (بارنت، ۲۰۱۸) انجام شد. پس از آن از روش سیاست‌گذاری PDIA که به صورت ویژه برای سیاست‌گذاری در کشورهای در حال توسعه طراحی شده (اندروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۷) استفاده شد که مراحل انجام آن و یافته‌های آن به تفکیک مراحل در قسمت پیشین شرح داده شدند. نتیجه آن که سند مأموریت‌گرایی دانشگاه گیلان با تمرکز بر تعریف ایده دانشگاه گیلان و مأموریت‌های عمومی و اختصاصی آن در هفت بوم‌نظام طراحی و در اختیار دانشگاه قرار داده شد. اما آنچه در این بخش به عنوان مهم‌ترین خروجی این پژوهش ارائه می‌شود، چارچوبی برای مأموریت‌گرایی دانشگاه‌هاست که متناسب با نظام آموزش عالی ایرانی است. چارچوب به دست آمده خود مهم‌ترین پیشنهاد سیاستی پژوهش حاضر هم هست که با در نظر گرفتن دستورات ابلاغی اسناد بالادستی، استقلال دانشگاهی، اعتماد به اجتماع



نخبگانی درون دانشگاه، مرتبط ساختن هر دانشگاه با زیست‌بومی که در آن روزگار می‌گذرانند و ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانشگاه طراحی شده است. این که بپذیریم هر دانشگاهی اقتضانات خود را دارد و در کنار آن اسناد هم در کنار مأموریت‌های کلان و عمومی دانشگاه‌ها، مأموریت‌های متفاوتی را نیز برای دانشگاه‌ها در نظر گرفته‌اند، آن‌گاه این چارچوب با رعایت این ویژگی‌ها می‌تواند مسیری هموار به سمت مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها باشد که ماهیت دانشگاه را به عملکرد آن و بافتی که در آن زیست می‌کند، مرتبط می‌کند. این چارچوب که از روش سیاست‌گذاری PDIA به دست آمده و دانشگاه را در هفت زیست‌بوم به سمت عاملیتی بوم‌شناختی هدایت می‌کند را می‌توان در ۱۰ گام زیر خلاصه کرد:

گام ۱: گروه کاری خود را شناسایی کنید. در این بخش کمیته‌ای اولیه از افرادی که در حوزه‌هایی مانند برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاه یا تدوین اسناد مربوط به آمایش و سایر اسناد دانشگاهی نقش داشته‌اند به همراه مدیر برنامه، بودجه و تحول اداری گروهی اولیه را تشکیل می‌دهند. متناسب با اهداف و برنامه‌ها در بخش‌های مختلف بر تعداد این گروه اضافه و یا از آن کاسته می‌شود.

گام ۲: بوم‌نظام‌های هفت‌گانه دانشگاهی را شناسایی کنید. در این بخش متناسب با پرسش‌نامه بازپاسخ طراحی شده، مصاحبه با افراد مختلف و ذی‌نفعان گوناگون، بوم‌های دانشگاهی در وضعیت موجود شناسایی می‌شود. برای این مرحله می‌توان از ترسیم نمودار استخوان ماهی استفاده کرد که فرایند علت و معلولی ضعف در مأموریت‌گرایی دانشگاه به تفکیک بوم‌نظام‌ها مشخص شود.

گام ۳: نمودار استخوان ماهی طراحی شده را در گروه کاری و همین‌طور ذی‌نفعان در بوم‌نظام‌های مختلف به بحث و بررسی بگذارید تا فرایند بازخورد و رفت و برگشت کارآزمایانه تسهیل شود و نتایج بر اساس تایید ذی‌نفعان به اعتبار برسد.

گام ۴: امکان‌ها و فرصت‌های موجود در دانشگاه را به تفکیک بوم‌نظام‌های هفت‌گانه مشخص کنید. در این مرحله می‌توانید از مشارکت بیشتر اعضای هیات علمی در دانشکده‌های مختلف و همین‌طور نظرات مدیران واحدها استفاده کنید.

گام ۵: اسناد مرتبط را تحلیل محتوا کنید. اسناد مرتبط در این بخش در دو دسته اسناد بالادستی یا اسناد کلان و اسناد دانشگاهی و یا خرد، قرار می‌گیرند. این اسناد را بر اساس مأموریت‌های عمومی و اختصاصی که برای دانشگاه شما در نظر گرفته‌اند تحلیل کرده و تمام موارد مرتبط با دانشگاه را از آن استخراج کنید. دانشگاه‌های مختلف بنا به فعالیت‌ها و جهت‌گیری‌های متفاوتی که داشته‌اند، اسناد گوناگونی را هم طراحی کرده‌اند که همه آن‌ها باید در این بخش بررسی شوند.



گام ۶: مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه به تفکیک هر بوم را که از تحلیل محتوای اسناد به دست آمده، در کنار نمودار استخوان ماهی هر بوم و همین‌طور مزیت‌های و امکانات دانشگاه برای هر بوم قرار دهید. از تلفیق این سه، نگاشت اول مأموریت‌ها به تفکیک بوم‌نظام‌های هفت‌گانه بازشناسی و نگارش می‌شوند.

گام ۷: ایده دانشگاه خود را تعریف کنید. بر اساس آنچه از مجموع این فرایندها در گام‌های ۶ گانه پیش به دست آمده مشخص کنید که ماهیت وجودی دانشگاه شما به چه معناست، جهت‌گیری آن چگونه است و چه کارویژه‌هایی برای خود قائل است و در این ایده دانشگاهی، تعریفی که از دانشجو، عضو هیات علمی و کارمند دارید را به تفکیک بیان کنید. توجه فرمایید برای جلوگیری از کاربرد جملات تکراری و شعاری، تمام آنچه برای ایده‌ی دانشگاه خود می‌نویسید باید به یافته‌های مسیر فعالیت شما برای مأموریت‌گرایی یعنی آنچه از تحلیل محتوای اسناد به دست آمده و ضعف‌ها و قوت‌های دانشگاه و ویژگی‌های بوم‌شناختی دانشگاه باید در این ایده دانشگاه بازنمایی داشته باشند.

گام ۸: حوزه تخصصی دانشگاه خود را متناسب با تحلیل محتوای اسناد، نمودار استخوان ماهی و مزیت‌های دانشگاهی مشخص کنید. برای این منظور لازم است تخصص‌هایی که به صورت کلان در اسناد مشخص شده بر اساس نمودار استخوان ماهی و مزیت‌های دانشگاهی به پیشنهادهایی در مورد رشته‌ها و گرایش‌های دانشگاه و همین‌طور حوزه‌های پژوهشی منتهی شود.

گام ۹: تصویر شماتیک مأموریت‌های دانشگاهی و دانشگاه تخصصی خود را رسم کرده و آن را در جلسات گروه‌های کاری به بحث و گفتگو گذاشته و متناسب با بازخوردهای گرفته شده، مأموریت‌ها را اصلاح نمایید تا در میان ذی‌نفعان هم‌گرایی و فهم مشترک ایجاد شود.

گام ۱۰: مأموریت‌های نهایی را در هیات رئیسه دانشگاه به تصویب رسانده و پس از آن نظام ارزیابی مأموریت‌ها را تدوین کرده و در بازه زمانی ۶ ماهه و یک‌ساله آن را بررسی نمایید. این امکان را فراهم آورید که متناسب با بازخوردهای به دست آمده در بازه‌های زمانی پیشنهادی، شرایط اصلاح فرایندها و مأموریت‌ها وجود داشته باشد.

و در نهایت از نو بر این نکته تاکید می‌شود که دانشگاه مأموریت‌گرا تنها در صورتی قابل تحقق است که ایده دانشگاهی شناخت شده باشد و استقلال دانشگاه به عنوان نهادی متشکل از اجتماع نخبگان به رسمیت شناخته شود که خودتنظیمی و خودمدیریتی از قابلیت‌های ارزشمند آن است.



- آبروشن، مصطفی؛ و ارجمندی، صدیقه (۱۳۹۴). بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی دوره پنج‌ساله ابتدایی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱(۲)، ۳۹-۷. doi: 10.22034/ijes.2016.43668
- بنی‌فاطمه، حسین؛ و مهبد، نازیلا (۱۳۸۹). جایگاه اشتغال زنان از منظر دانشجویان. فصلنامه علوم اجتماعی، ۴(۸)، ۲۳-۴۵.
- ترکمن، سولماز؛ فتحی، سروش (۱۳۹۵). تحلیل اثرهای اشتغال بر کیفیت زندگی آنان: مطالعه موردی زنان شاغل در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. زن و جامعه، ۷(۲۸)، ۱۳-۲۶.
- ثقفی، زهره؛ و راد، فیروز (۱۳۹۳). بررسی رابطه کلیشه‌های جنسیتی با مشارکت اجتماعی در بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی شهر میاندوآب. مطالعات جامعه‌شناختی، ۷(۲۲)، ۲۵-۴۵.
- حسینی، سیدحسین؛ و دشتی، منصوره (۱۳۹۱). بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در رسانه: مطالعه ادبیات داستانی آل‌احمد. رسانه، ۷(۱)، ۶۷-۲۷.
- حیدری، آرمان؛ و دهقانی، حمیده (۱۳۹۵). واکاوی کیفی پیامدهای اشتغال زنان متأهل و بسترهای تعدیل‌کننده آن. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۳(۸)، ۷۰-۹۵.
- خیاطی، مهرناز؛ موحدی، رضا؛ حجازی، الهه؛ و کریمی، سعید (۱۳۹۹). سبب‌های روان‌شناختی اشتغال دختران دانش‌آموخته کشاورزی در همدان. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۵۳، ۱۱۱-۱۳۸.
- سارانی، زینب؛ کشته‌گر، بهروز؛ و کشاورز حداد، غلامرضا (۱۳۹۳). مشارکت زنان متأهل در بازار کار ایران: مدل‌سازی غیرخطی تابع لاجیت. مدل‌سازی اقتصادی، ۸(۲۷)، ۱۱۵-۱۳۴.
- شربتیان، محمدحسین (۱۳۸۸). بررسی ابعاد و موانع اجتماعی اشتغال زنان. پیک نور، ۷(۳)، ۸۵-۹۵.
- صادقی‌فسایی، سهیلا؛ و کریمی، شیوا (۱۳۸۴). کلیشه‌های جنسیتی سریال‌های تلویزیونی ایرانی (سال ۱۳۸۳). زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۳(۳)، ۵۹-۸۹.
- عابدینی بلترک، میمنت؛ لیاقت‌دار، محمدجواد؛ و منصوری، سیروس (۱۳۹۳). بازنمایی نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی سال ششم دوره ابتدایی ایران. زن و جامعه، ۲۰، ۱۹-۳۹.
- علمی، زهرا (۱۳۸۳). سیاست‌های اقتصادی کلان و بازار کار زنان در ایران. پژوهش زنان، ۲(۲)، ۱۷-۳۷.
- علی‌نوروزی، رضا؛ قاسمی، وحید؛ و محمدتقی‌نژاد، رعنا (۱۳۹۴). تحلیل محتوای مقایسه‌ای تصاویر کتاب‌های درسی ایران و سوریه، با تأکید بر نابرابری نقش‌های جنسیتی. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۶(۱)، ۱۷-۳۸.
- فریدونی، سمیه (۱۳۹۷). واکاوی جایگاه زن در قوانین آموزشی ایران: تحلیل جنسیت اسناد قانونی آموزش با محوریت زنان و آموزش عالی (طرح پژوهشی). گروه مطالعات زنان، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران.



- معدنی، سعید؛ و نژادفلاح، مریم (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اشتغال زنان بر خانواده. علوم رفتاری، ۶(۲۰)، ۱۷۳-۱۵۳.
- معینی فر، حشمت‌السادات (۱۳۸۸). بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در رسانه: مطالعه موردی صفحه حوادث روزنامه همشهری. تحقیقات فرهنگی ایران، ۲(۳)، ۱۹۷-۱۶۷.
- مهران، گلنار؛ نراقی‌زاده، افسانه؛ و ملک‌زاده، شیما (۱۳۹۵). بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. نوآوری‌های آموزشی، ۱۶(۱)، ۶۶-۴۳.
- موحدی، رضا؛ زلیخایی سیار، لیلا؛ و باقری، معصومه (۱۳۹۸). مهارت‌های تأثیرگذار بر تمایل به اشتغال و اشتغال‌پذیری بانوان دانش‌آموخته دانشگاهی در استان همدان. زن در توسعه و سیاست، ۱۷(۳)، ۴۱۱-۳۸۹.
- نادری مهدی، کریم؛ زلیخائی سیار، لیلا؛ و پویا، مهرداد (۱۴۰۱). واکاوی اشتغال‌پذیری دانشجویان زن: راهکاری جدید برای تقویت حضور زنان در بازار کار. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۴)، ۵۰-۲۱.
- نحوی، ابوزر؛ و قربانی، محمد (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت زنان در بازار کار: مطالعه موردی شهر مشهد. زن و مطالعات خانواده، ۵(۱۷)، ۱۴۷-۱۵۸.
- Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação e Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279
- Akinlolu, M. (2022). Gender stereotypes and career choices: a cross-sectional study on a group of South African students in construction programs. *Acta Structilia*, 29(2), 83-115.
- Armania, K. T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: differences or similarity? *Problems and Perspectives in Management*, 8(2), 84-93.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cao, C., Duan, H., & NG, L. L. (2023). The impact of gender inequality in higher education on female employment. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2355-2361.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. London: Sage Publication, Inc.
- Eringa, K., Caudron, L., Rieck, K., Xie, F., & Gerhardt, T. (2015). How relevant are Hofstede's dimensions for inter-cultural studies? A replication of Hofstede's research among current international business students. *Research in Hospitality Management*, 5(2), 187-198.
- Gonzalez, M., Jose., Cortina, C., & Rodriguez, J. (2019). The role of gender stereotypes in hiring: A field experiment. *European Sociological Review*, 35(2), 187-204.
- Heilman, M. E., & Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393-398.



- Ikeda, S. (2018). The Nature and limits of Gary Becker's theory of racial discrimination. *The Review of Australian Economics*, 31(3), 403-417.
- Kangethe, N., Lyria, K., & Nyamanga, A. (2014). The gender socialization question in education: Influence on boys' and girls' academic achievement. *European Scientific Journal*, 10(19), 279-294.
- MacAdams, R. H. (1997). Comment: Accounting for norms. *Journal of Wisconsin Law Review*, 625, 625-637.
- Maguir, M., & Delahunt. B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351-3364.
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences, EJES*, 3(1), 1-7.
- Moser, A., & Korstjens. I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
- Nosrati, S., Sarfi, M., & Moosavand, M. (2023). Liquid Love And Continuation Of A New Love Order. *Synesis*, 16(1), 114-132.
- Park, A., Bryson, C., Clery, E., Curtice, J., & Phillips, M. (Eds.) (2013). *British Social Attitudes: The 30th Report*. London: NatCen Social Research, Available at www.bsa-30.natcen.ac.uk
- Rustagi, P. (2010). Continuing gender stereotypes or signs of change: Occupational pattern of women workers. *The Indian Journal of Labour Economics*, 53(3), 481-500.
- Salleh, I. S., Ali, N. S. M., Yusof, K. M., & Jamaluddin, H. (2017). Analysing qualitative data systematically using thematic analysis for deodoriser troubleshooting in palm oil refining. *Chemical Engineering Transactions*, 56, 1315-1320.
- The Open University (2016). *Economics explains discrimination in the labour market*. free course, Retrieved from <https://www.open.edu/openlearn/society-politics-law/economics/economics-explains-discrimination-the-labour-market/content-section-0?active-tab=description-tab>
- Vendrik, M. C., & Schwiieren, C. (2010). Identification, screening and stereotyping in labour market discrimination. *Journal of Economics*, 99, 141-171.
- World Bank (2018). Labor force participation rate, female (% of female population ages 15+) (modelled ILO estimate). Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.CACT.FE.ZS>
- Zwiech. P. (2009). Discrimination against women in professional life in chosen pro-feminist theories. *Economics & Sociology*, 2(1), 96-104.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

تأمل در نسبت ایده دانشگاه و فلسفه علم

وجیهه باقرزاده^{۱*}، علیرضا منجمی^۲

^۱ دانشجوی دکتری، فلسفه علم و فناوری، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی تهران، ایران

^۲ دانشیار، گروه فلسفه علم و فناوری، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

چکیده

دانشگاه به عنوان نهاد علم، سازمانی مهم و موثر در عصر علم و اطلاعات است. از این رو رسیدن به ایده‌ای جامع یا بسط مناسب ایده حاضر به نحوی که حافظ تمام هویت آن باشد لازم و ضروری است. «ایده دانشگاه» باید بتواند تمامی رسالت‌های این نهاد، از حضور فعالانه در متن زندگی روزمره تا گسترش مرزهای علم را پوشش دهد و در عین حال، مانع از تقلیل دانشگاه به بنگاه تجاری، اقتصادی یا نهاد تولید محتوا شود. از زمانی که کانت «نزاع دانشکده‌ها» را مطرح کرد مسئله دانشگاه و ایده دانشگاه عملاً به مسئله فلسفی بدل شد. بعد از کانت، فلاسفه دیگری همچون هایدگر، گادامر، یاسپرس و هابرماس نیز به تأمل در این ایده پرداخته‌اند. در دوران اخیر که نقش دانشگاه در زندگی روزمره بیشتر شده است حوزه‌های دیگری غیر از فلسفه نیز به این مقوله پرداخته‌اند. در این مقاله برآیند نشان دهیم برای رسیدن به ایده‌ای جامع برای دانشگاه در زمانه حاضر لازم است دانشگاه از منظر فلسفه علم غیرپوزیتیویستی مورد بررسی قرار گیرد؛ زیرا ایده‌های حاصل از حوزه‌های دیگر جامعیت لازم را ندارد و ایده‌های فلسفی محض نیز در این مسئله خاص، ملموس و کارآ نیستند. در این راستا ابتدا به بررسی و نقد سیر تاریخی ایده دانشگاه می‌پردازیم و نشان می‌دهیم علم در این ایده‌ها یا مغفول مانده یا صراحت نیافته است. در ادامه مقاله دو دیدگاه معاصر که ایده‌هایشان با علم ارتباط بیشتری دارند را مورد بررسی قرار می‌دهیم و نشان می‌دهیم این دو، به‌رغم این‌که نگاه عمیق‌تری به علم دارند اما از آن‌جا که خاستگاه آنان فلسفه تعلیم و تربیت است، نگاهشان به علم نابسند است. در آخر دلایل غفلت فلسفه علم از مقوله دانشگاه را بیان می‌کنیم: دلیل اول، رضایت به مفهوم اجمالی علم در دوران آغازین طرح ایده دانشگاه است. دلیل دوم، جدید بودن رشته فلسفه علم و سومین دلیل عدم تناسب رویکردهای متداول فلسفه علم با بحث دانشگاه است. با این حال امید می‌رود با توجه به چشم‌اندازهای تودر فلسفه علم و رویکردهای نوین آن مانند هرمنوتیک علم، بتوان راهی برای پرداختن به ایده دانشگاه از منظر فلسفه علم یافت.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۵

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۴

واژگان کلیدی:

واژه بحران دانشگاه

ایده دانشگاه

دانشگاه خلاق

شهروند محقق

فلسفه علم

* نویسنده مسئول

v.bagherzadeh@ihcs.ac.ir ✉

☎ ۰۹۸ ۹۱۳۱۱۰۶۸۷۴

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

فریدونی، سمیه (۱۴۰۲). تأمل در نسبت

ایده دانشگاه و فلسفه علم. فصلنامه

مطالعات دانشگاه، ۴۱(۴)، ۱۵۹-۱۸۸.

doi: 10.22035/jous.2024.5099.1056

URL:
https://www.jous.ir/article_476.html

کپی‌رایت:

© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله

بر اساس قوانین کپی‌رایت کامانز 4.0 CC BY

آزاد است.

۱. مقدمه و بیان مسئله

امروزه دانشگاه با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو است. با غلبه نئولیبرالیسم در نیمه دوم قرن بیستم و رواج نگاه تجاری، اقتصادی و مدیریتی، فشارهای سنگینی بر استقلال و هویت دانشگاه به‌عنوان نهاد دانش وارد شد. با تحولات عظیمی همچون پدیده جهانی شدن و محوریت یافتن اطلاعات، دانشگاه از یک نهاد حاشیه‌ای و اقلیتی به یک نهاد عمومی، مهم و اثرگذار تبدیل شد. به عبارتی، به دلیل تغییر جمعیتی در دانشگاه، رشد سریع علم و تکنولوژی و نفوذ آن در زندگی روزمره، بحران‌های دانشگاه بیش از پیش بروز و ظهور یافت. امروزه انحصار و اعتبار و حتی هویت دانشگاه در مقابله با فضای مجازی و فراگیر شدن آموزش‌ها در این فضا مورد تهدید قرار گرفته است. با دسترس‌پذیر شدن آموزش‌ها، حتی در سطح تخصصی، این انگاره که بدون دانشگاه نیز می‌توان تخصص لازم را کسب کرد، هویت دانشگاه و ضرورت آن را با تردید روبه‌رو ساخته است. از وجهی دیگر، در رویارویی با روند تجاری شدن امور در دنیای امروز، دانشگاه باید بتواند هویت خود را به‌عنوان نهاد دانش حفظ کند تا به یک شرکت دانشگاهی تقلیل نیابد و مناسبات تجاری بر مناسبات علمی غلبه پیدا نکند.

در عصر اطلاعات و غلبه نگاه اطلاعاتی، دانشگاه با بحران دیگری نیز روبه‌رو است. این نهاد در این مقابله باید بتواند از انحلال خود به یک مرکز اطلاعاتی ممانعت کند و ماهیت خود را به‌عنوان نهاد متولی علم و دانش تثبیت کند.

در مواجهه با سیر بوروکراسی و غلبه نگاه مدیریتی نیز، این نهاد باید بتواند در عین داشتن تعامل درونی و بیرونی سازنده، هویت و استقلال خود را حفظ کند و با پویایی و افق‌گشایی، به حیات علمی خود ادامه دهد.

مشکلات بیان‌شده توصیفی از بحران دانشگاه در عصر حاضر است. در جوامعی همچون جامعه ما، که نهاد دانشگاه نه از سر ضرورت بلکه براساس نگاه به غرب و تقلید از آن ساخته شده است، علاوه بر مشکلات بیان‌شده، مسائل بیشتری جریان دارد. در چنین جوامعی، ناآگاهی از مشکلات و معضلات، نپذیرفتن آن‌ها و نداشتن عزم جدی برای پرداختن به آن‌ها وضعیت این نهاد را وخیم‌تر می‌کند. نداشتن درکی عمیق از چیستی و چرایی دانشگاه و نپرداختن به فلسفه و ضرورت آن باعث شده است که متفکران و



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۰

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پایه ۴

متخصصان یا اصولاً قائل به مشکلات دانشگاه نباشند، یا اگر هم مشکل و معضلی می‌بینند، به جای پذیرش آن و تلاش برای تأمل و تعمق در نهاد دانشگاه، آن را به بخش‌ها یا نهادهای دیگر جامعه نسبت دهند. این جهل مرکب یا تشخیص خطای مسئله و معضل باعث می‌شود که دانشگاه، علی‌رغم سرمایه‌های عظیم انسانی، اجتماعی، اقتصادی و اعتباری که دریافت می‌کند، نه تنها کارسازی و بهره‌وری لازم را برای جامعه نداشته باشد، بلکه حتی خود نیز فاقد پویایی، نشاط و حیات علمی شود.

با توجه به اهمیت نهاد دانشگاه و جایگاه آن در جهان کنونی و وقوف به بحران‌هایی که دامنگیر این نهاد شده است، تأمل عمیق و فلسفی در این مقوله ضروری می‌نماید. با بررسی پیشینه و سابقه این نهاد، می‌توانیم به نقش موثر فلسفه و نگاه فلسفی به عالم در خاستگاه دانشگاه و بقای آن پی ببریم. آکادمی افلاطون، که در برابر مراکز دیگری همچون آگورا^۱، اکلسیا^۲ و المپیا^۳ تأسیس شده، با آموزه‌های فلسفی افلاطون گره خورده و از آن‌ها نشئت گرفته است. در بینش اسلامی نیز، فیلسوفی همچون فارابی نظام تعلیم و تربیت را در تحقق مدینه فاضله امری حیاتی و ضروری می‌داند و از این جهت در آثار خود بسیار به آن پرداخته است. در قرن سیزدهم، با رشد مدارس رهبانی^۴ و مدارس کلیسایی^۵ و تحولات اجتماعی، نظام آموزشی وارد مرحله جدیدی شد و عملاً با عدول از سنت کلیسایی، به روش مدرسی به تعلیم و تعلم پرداخت. این گذار، که آکنده از پشتوانه‌های فلسفی بود، به دانشگاهی انجامید که بر ایده خدمت به الهیات استوار شد. دانشگاه پاریس نمونه بارز این ایده بود. پس از آن، با جدایی دین از سیاست و اهمیت یافتن دولت‌ها، ایده دانشگاه از خدمت به الهیات به خدمت به دولت تغییر یافت. دانشگاه هاله^۶ مصداق این ایده است. اما تمنای استقلال این نهاد باعث شد که دانشگاه از این ایده هم‌گذر کند و به جای خدمت به دین و دولت، ایده جست‌وجوی حقیقت را برگزیند. این ایده همبولتی در دانشگاه برلین تجسم یافت. بعد از جنگ جهانی دوم که اعتماد مردم به دولت‌ها فرو ریخت و به دلیل

1. Agora
2. Ecclesia
3. Olympia
4. monastic schools
5. cathedral schools
6. Halle

ناتوانی ایده همبولتی جست‌وجوی حقیقت برای حل تعارض‌های به‌وجود آمده، در عصر جهانی شدن، اقتصاد به‌عنوان ایده محوری دانشگاه غلبه یافت و دانشگاه کارآفرین، که دانشگاه فونیکس^۱ آمریکا نماینده آن است، به میدان آمد (مصباحیان، ۱۳۸۸، ۱۲۴-۱۲۳). علاوه بر سیر کلی ایده‌های مربوط به دانشگاه که نشان‌دهنده پشتوانه‌های فلسفی آن است، فیلسوفان متعددی در زمانه خود، به قصد حل بحران‌هایی که دانشگاه با آن‌ها روبه‌رو بوده است، به تأمل فلسفی پرداخته‌اند. ایمانوئل کانت در رساله نزاع دانشکده‌ها^۲ استقلال دانشگاه را جان‌مایه آن به حساب آورده و معتقد است که دانشکده فلسفه، به‌عنوان نماد عقل، که از جایی فرمان نمی‌گیرد، ضامن این استقلال است. او با در صدر نشانیدن دانشکده فلسفه سعی دارد این نزاع را حل کند. مارتین هایدگر در مقاله «خودابزایی دانشگاه آلمانی»^۳، طبق رویه معمول کارهای فلسفی اش، متذکر شدن «سرآغاز» را محور قرار می‌دهد و دانشگاهیان را به توجه کردن به ذات دانشگاه، که همان «خودگردانی» و «خودابزایی» دانشگاه است، فرا می‌خواند و از طریق استقلال دانشگاه را تضمین می‌کند. هانس گنورگ گادامر از بحران دانشگاه در برقراری تعادل بین دو وظیفه‌اش، یعنی برآورده کردن انتظارات دولت و جامعه از یک سو و وظیفه تعلیم و تربیت دانشجویان از سوی دیگر، سخن می‌گوید که در شرایط امروز، به بیگانگی‌های سه‌گانه رسیده است. وی راه نجات را تلاش برای یافتن پرسش اصیل می‌داند تا از طریق آن دانشجویان بتوانند بین آزادی و قرار گرفتن در نظام بروکراتیک تعادل برقرار کنند. کارل یاسپرس، در مقابله با فاشیسم و ملی‌گرایی آلمانی، دانشگاه را به آزادی‌خواهی فرا می‌خواند و ژاک دریدا «دانشگاه بدون شرط» به همان معنای واگشایی^۴ را تمنا می‌کند.

امروزه، از آن‌جا که بحران دانشگاه نمود بیشتری یافته است، متفکران از حیطه‌های متفاوت به تشریح مساعی با فلاسفه فرا خوانده می‌شوند. دانشگاه از منظرهای جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی و یا رشته‌های تعلیم و تربیت و مطالعات علم و فناوری بررسی شده و ایده‌های متفاوتی برای حل این بحران ارائه شده است. برای مثال،

1. Phoenix
2. The Conflict of the Faculties
3. The Self-Assertion of the German University
4. deconstruction

اسمیت^۱ و وبستر^۲ «دانشگاه پست مدرن»، رایبیز^۳ و وبستر^۴ «دانشگاه مجازی»، و بارنت^۵ «دانشگاه بوم‌شناختی»^۶ را پیشنهاد داده‌اند. حتی ایده مولتی‌ورس در مقابل یونیورس نیز توسط کر^۷ مطرح شده است. این تشریک مساعی، تا جایی که عدول از تعمق و تأمل فلسفی نباشد و روی آوردن به راه‌حل‌های سطحی را جانشین آن تعمق و تأمل نکند، لازم و سازنده است. در میان این آثار، آنچه که به چشم می‌آید جای خالی تأملات فلسفه علم غیرپوزیتیویستی در این زمینه است. از آن‌جا که دانشگاه نهاد علم و دانش است و باید در آن علم و دانش نهادینه شود، لازم است که از منظر فلسفه علم، که به کلیت علم نظر دارد، به آن اندیشیده شود تا ضرورت‌های علمی ماندن این نهاد و مقومات هویتی آن شناخته شوند، یا ایده‌ای درخور این جایگاه برای آن حاصل شود، یا با فهم عمیق از ایده دانشگاه عصر حاضر، امکان بسط آن به همه مناسبات و رسالت‌های دانشگاه فراهم آید؛ به نحوی که خدشه‌ای به هویت و استقلال آن وارد نشود.

بر همین اساس، در این مقاله، از رهگذر نقد و بررسی تاریخ دانشگاه و ایده‌های ارائه‌شده توسط فلاسفه و متفکران صاحب‌نظر، غفلت از نگاهی جامع و محصل از علم یا عدم صراحت آن در این ایده‌ها را نشان می‌دهیم و در ادامه، دو دیدگاه معاصر را که در مسئله دانشگاه بر علم نظر کرده و راه‌حل‌هایی متناسب با آن ارائه داده‌اند بیان می‌کنیم و نشان می‌دهیم که علی‌رغم لحاظ کردن علم در این دو دیدگاه، از آن‌جا که از منظر فلسفه تعلیم و تربیت و وجه تعلیمی علم، و نه کلیت آن، به علم پرداخته‌اند، راه‌حل‌های ارائه‌شده قوام لازم را برای نهاد علم ندارند. در بخش بعد، با بررسی رشته فلسفه علم و مکتب‌های آن، دلیل بی‌توجهی این رشته به این مسئله را بیان می‌کنیم و نشان می‌دهیم که نگاه انتزاعی و گزاره‌ای به علم در فلسفه علم پوزیتیویستی و لذا بسط نیافتن وجه جمعی و اجتماعی علم در نگاه تاریخی به فلسفه علم و غلبه عوامل اجتماعی بر کلیت علم در جامعه‌شناسی معرفت علمی^۸، از دلایل این بی‌توجهی

1. Smith
2. Webster
3. Robins
4. Webster
5. Barnett
6. Ecological University
7. Kerr
8. Sociology of Scientific Knowledge



هستند. ایده دانشگاه وقتی می‌تواند سازنده و پویا باشد که برخاسته از معنا و منظوری بسط‌یافته از علم و پژوهش در جامعیت آن باشد. می‌توان امیدوار بود که چنین معنایی از علم را در رویکردهای جدید فلسفه علم یافت.

۲. سیر تاریخی مفهوم دانشگاه، از افلاطون تا کنون

به منظور فهم ماهیت دانشگاه و یافتن پاسخ این پرسش، یکی از راه‌های مهم نقد و بررسی سیر تاریخی مفهوم دانشگاه است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، دانشگاه بسته به دانش زمان متغیر است، اما مسامحتاً می‌توان دانشگاه را از حیث «گاه» دانش بودن و فراهم آوردن امکان علم‌ورزی تا زمان افلاطون به عقب بازگرداند و این بررسی تاریخی را از آن نقطه آغاز کرد. هرچند هایدگر (۱۳۷۸: ۹۹) بر این باور است که چیزی که امروز به‌عنوان علم می‌شناسیم اساساً با «علم قرون وسطایی» و «علم یونانی» متفاوت است، زیرا این علم علمی مته‌متیکال^۱ است و ماهیت پژوهشی دارد، اما با استناد به نگاه ادموند هوسرل در مقاله «فلسفه و بحران غرب»، که نظر به «بی‌نهایت» را مختص تفکر یونانی می‌داند، با تمام تفاوت‌های موجود، می‌توان فلسفه یونانی، یعنی علم کلی (هوسرل، ۱۳۷۸، ۶۷)، را سرآغاز علم امروزی تلقی کرد و به همین نسبت نیز، دانشگاه آن را سرآغازی برای دانشگاه امروز برشمرد.

آکادمی افلاطون، که مربوط به قرن ۴ قبل از میلاد است، بر ایده «انجمن اساتید و دانشجویان» استوار بود؛ ایده‌ای که فهم قرون وسطایی از دانشگاه نیز از آن تغذیه می‌شد و باغ محل تدریس افلاطون، یعنی آکادمی، اولین تجسم این ایده بود. این آکادمی، که در واقع پیشه‌ای در خارج از شهر آتن بود که به نام هیکادموس^۲، یکی از قهرمانان اساطیری یونانی، نام‌گذاری شده بود، به دلیل انتسابش به الهه خرد، آتنا^۳، مکان مقدسی بود که از هر گونه تجاوز و تعارض مصون بود. از این حیث، علاوه بر این که محلی برای تجمع اهل علم و دانش بود، خلوتی بود برای مطالعه و یادگیری متمرکز، بحث و گفت‌وگو، و آموزش و تحقیق. افلاطون براساس باورهای سیاسی‌اش بر این عقیده بود که باید نخبگان و فرزندان



۱. mathematical: به معنی چیزی درباره اشیاء که از قبل می‌دانیم نه به معنی صورت ریاضی وار (طالب‌زاده، ۱۳۸۱، ۲۰).

2. Hecademos

3. Athena

بر مردم حاکمیت داشته باشند تا مردم به سعادت برسند. آکادمی او نیز تلاشی بود در جهت تحقق مدینه فاضله‌اش که نیازمند پرورش تحصیل کرده‌ها بود. ریشه ایده سنتی آزادی و خودمختاری آکادمیک در همین معنا از کار آکادمیک، یعنی پرورش افراد تحصیل کرده، که ماهیت کار آکادمیک است، نهفته است. ویسنوسکی^۱ (۲۰۱۹، ۲۳۷) از زبان فیخته این ماهیت را این‌گونه مطرح می‌کند: «رهایی از محدودیت‌ها و تمام نظارت‌ها، اختیار برای انجام هر کاری که درست است و با آزادی تعیین می‌شود.» وی در توضیح این آزادی و ماهیت کار آکادمیک می‌افزاید: «یادگیری و مطالعه، تحقیق و تدریس به خاطر نتایجی که به بار می‌آورد، نه برای پاداش یا تحریمی که از بیرون اعمال می‌شود.» (همان‌جا).

در قرون دوازدهم و سیزدهم، با تحولات حاصل از فلسفه مدرسی و تأسیس دانشگاه پاریس، ایده دانشگاه دستخوش تحول شد. دانشگاه در این دوران، در تقابل با مدارس رهبانی و کلیسایی، با رویکردی انتقادی و روش‌شناسی مدرسی، در خدمت الهیات و فلسفه قرار گرفت (کولیش^۲، ۱۹۹۷، ۲۶۶-۲۶۵). تحول بعدی دانشگاه را می‌توان در قرن هفدهم مشاهده کرد، زمانی که با شکست اقتدار کلیسا و جدایی دولت از دین، دانشگاه با دولت پیوند خورد و به نوعی در خدمت دولت درآمد. این ایده از دانشگاه، که به «الگوی ناپلئونی» معروف است، زمانی شکل گرفت که مسیحیت‌گرایی به ملی‌گرایی تبدیل شد. نظریه‌های کانت و جنبش روشنگری را نیز، که بر عقل‌گرایی تأکید داشتند، می‌توان از مقومات این ایده از دانشگاه قلمداد کرد. دغدغه کانت در دانشگاه حکمفرمایی عقل است که به نظر وی، با صدرنشینی رشته فلسفه صورت می‌گیرد. ریدینگز^۳ (۱۹۹۷، ۵۴) گذار از این ایده به ایده هومبولتی را جانشینی فرهنگ به جای عقل در دانشگاه رؤیایی کانتی قلمداد می‌کند و گذار بعد از آن را تأکید بر بینش تکنیکی - بروکراتیک «مهارت و کارآیی»^۴ می‌خواند. اگرچه «بیلدونگ» (فرهنگ) در ایده هومبولتی صورت‌بندی فلسفی دارد، اما گویی بیان ریدینگز آسیب‌شناسی این ایده در سیر دانشگاه است.

1. Višňovský
2. Colish
3. Readings
4. excellence

با ظهور ایدئالیسم آلمانی، ایده خدمت به دولت - ملت، که در دانشگاه هاله برقرار بود، کم‌رنگ شد و دانشگاه هومبولتی، که بر ایده جست‌وجوی حقیقت یا، به عبارتی، بیلدونگ استوار بود، جای آن را گرفت. ویلهلم فون هومبولت، مؤسس دانشگاه برلین، جوهر دانشگاه را برآمده از دو اصل می‌داند: (۱) جامعه‌ای از محققان مشغول به کار فکری که (۲) این کار را به خودی خود به‌عنوان یک هدف فی‌نفسه و مستقل از کاربرد عملی یا چشم‌انداز آن انجام می‌دهند (ویسنووسکی، ۲۰۱۹، ۲۳۸). در این ایده، برخلاف دانشگاه ناپلئونی، تمرکز نه بر آموزش بلکه بر پژوهش است، اگرچه آموزش همچنان برقرار است. علمی که در این دانشگاه دنبال می‌شود علم فعلیت‌یافته نیست، بلکه علمی است که هنوز کشف نشده است و «زندگی در ایده‌ها» را برای اهل علم ممکن می‌سازد. «تنهایی» و «آزادی» دو رکن اصلی این ایده به حساب می‌آیند (سفیدخوش، ۱۴۰۰، ۱۱۴-۱۱۳) که اقتدار و خودمختاری دانشگاه را ضمانت می‌کنند. این الگوی دانشگاهی قریب به ۱۵۰ سال در اروپا برقرار بود. در امتداد این ایده، می‌توان الگوی قرن نوزدهمی جان هنری نیومن^۱، فیلسوف و الهی‌دان ایرلندی، را لحاظ کرد که اگرچه از حیث توجه به آموزش و کلاسیک‌گرایی در مقابل ایده هومبولتی، که تمرکزش بر پژوهش و آینده‌نگری است، قرار می‌گیرد، اما از حیث توجه به فرهنگ فکری، می‌توان این دو را در یک امتداد دید. دانشگاه دوبلین^۲، که توسط نیومن تأسیس شد، مصداق اولیه این ایده است. نیومن که دانشگاه «معبد» عالی‌ترین دانش و علم می‌دانست، بر مدل آمریکایی - انگلیسی (اولیه) دانشگاه تأثیر زیادی داشت. وی مأموریت دانشگاه را توسعه فرهنگ فکری و شکل دادن به تفکرات دانشجویان می‌دانست و بر انتشار و گسترش دانش تأکید داشت.

در قرن بیستم، تحولات دانشگاه سرعت و شدت بیشتری گرفت و ایده‌های متعددی در این راستا ارائه شد. یاسپرس علیه تخریب زندگی دانشگاهی، که فاشیسم را عامل آن می‌دانست، سخن گفت. وی معتقد بود که یک دانشگاه معتبر باید سه هدف را با هم محقق کند: ۱. تحصیلات آکادمیک؛ ۲. پژوهش علمی؛ و ۳. حیات فرهنگی (یاسپرس^۳، ۱۹۵۹، ۱۰). متفکران متعددی همچون خوزه اورتگایی گاست توجه به فرهنگ عمومی را سرلوحه

1. John Henry Newman

2. Dublin

3. Jaspers

کار خود قرار دادند. گاست مأموریت دانشگاه را تربیت افراد با فرهنگ و صاحب حرفه می‌داند، اما معتقد است با این‌که فرهنگ و حرفه علم نیستند، ولی از علم تغذیه می‌کنند. بنابراین، دانشگاه هم که به این امور می‌پردازد، به‌طور ضمنی علمی است (گاست^۱، ۲۰۱۴، ۷۳). همان‌طور که قبلاً بیان شد، متفکران متعددی در این عصر تلاش کرده‌اند به‌طور واقع‌بینانه به تحولات این دوران نظر کنند و آن را به‌عنوان فرصتی برای تغییر یا حتی تجدید و بازیابی ایده اصلی دانشگاه لحاظ کنند و در پی ارائه نسخه‌های جدید برای دانشگاه، مانند «دانشگاه پست مدرن»، «دانشگاه مجازی» و «دانشگاه بوم‌شناختی»، بوده‌اند.

دانشگاه عصر جدید، با گذر از ایده خدمت به الهیات، خدمت به دولت - ملت و جست‌وجوی حقیقت، رسالت دیگری برای خود تعریف کرد. بعد از جنگ جهانی دوم، از آن جهت که اعتماد به ملت‌ها از میان رفته بود، گرایش‌های ملی‌گرایانه جای خود را به سیاست‌های بین‌المللی - نهادهایی همچون سازمان ملل - و اقتصادگرایی داد (مصباحیان، ۱۳۸۸، ۱۳۹). در این زمان، دانشگاه تحت تأثیر دو رویکرد قرار گرفت: اول، تغییر جمعیتی جامعه دانشگاهی از اقلیت و خواص به عمومی شدن، که دانشگاه را برخلاف سه مدل قبل از وضعیت اقلیتی خارج کرد و به سمت عمومی شدن سوق داد؛ دوم، اقتصادی و تجاری شدن دانشگاه که منجر به فراگیر شدن الگوی دانشگاه سودآور و کارآفرین شد. این تحولات از وجهی گریزناپذیرند، اما از آن وجه که باعث تغییر در ماهیت دانشگاه می‌شوند، تهدیدی برای آن به حساب می‌آیند و لازم است که در این تعاملات یک نحو نسبتی را یافت که تحت آن نسبت، دانشگاه همچنان دانشگاه باقی بماند و به یک شرکت تجاری یا اقتصادی تنزل پیدا نکند.

آن‌چه از بررسی ایده‌های ارائه‌شده برای دانشگاه برمی‌آید این است که در میان آن‌ها، کمتر موردی را می‌توان یافت که به‌صراحت به علم پرداخته باشد. هرچند کسانی همچون هایدگر و گادامر و یا هابرماس، که به فرایندهای یادگیری می‌پردازد، تا حدی ناظر به این وجه ایده‌پردازی کرده‌اند، اما در آن‌ها صراحت لازم که فرصتی برای یافتن سرشت علم و استلزامات آن است وجود ندارند.



دغدغه غالب در ایده دانشگاه استقلال و خودمختاری آن است، اما این که این استقلال و خودمختاری چه نسبتی با علم دارد نیازمند بسط بیشتر است. فلسفه علم غیرپوزیتیویستی می‌تواند عهده‌دار این مسئولیت باشد. از آن‌جا که دانشگاه نهاد علم است، پرداختن به آن از وجه علم ضروری به نظر می‌رسد. بدین منظور، در ادامه، تحلیل‌ها و نقدهای وارده به دانشگاه را، و نیز مشکلاتی را که دانشگاه با آن‌ها درگیر است، از منظر دو متفکر که به علم نظر دارند بیان می‌کنیم. آن‌ها در پی بقای دانشگاه به‌عنوان نهاد علم هستند و دغدغه‌شان رسیدن به ایده‌ای است که تحت آن دانشگاه بتواند ضمن تعامل سازنده با تحولات عصر جدید، همچنان دانشگاه بماند و به نهادی برای تهیه اطلاعات و محتوا یا شرکتی تجاری و اقتصادی تقلیل پیدا نکند. در واقع، این دو متفکر در پی یافتن مقوم دانشگاه — چیزی که دانشگاه بودن دانشگاه به آن وابسته است — هستند و معتقدند که این مقوم همان مقوم علم است.

امیل ویشنوسکی، که سیطره نگاه نئولیبرال، مدیریت‌گرایی و اقتصادگرایی را تهدیدی برای دانشگاه می‌داند، راه‌هایی از این تهدید را ماندن بر خلاقیت به‌عنوان جان‌مایه علم و دانشگاه معرفی می‌کند و معتقد است که خلاقیت باید در فعالیت‌های دانشگاه جریان یابد. آروانیتاکیس و هورنسبای نیز، که عمده مشکل دانشگاه را آموزش رشته‌محور تلقی می‌کنند و آن را مانع انعطاف لازم دانشگاه در همراهی با تحولات سریع و شدید این عصر می‌دانند، دستیابی به دانشگاه تفکر و تربیت شهروند محقق^۱ را عاملی می‌دانند که می‌تواند دانشگاه را تحت این تحولات سریع و شدید حفظ کند و از تقلیل و تنزیل آن به نهاد یا مؤسسه‌ای غیر از دانشگاه ممانعت کند. در نقد تحلیل‌های متفکران و راه‌حل‌های پیشنهادی آن‌ها، نشان می‌دهیم با این‌که این دو نگاه دانشگاه را از حیث علم مورد بررسی قرار داده‌اند، اما چون خاستگاه آن‌ها از فضای فلسفه علم نبوده و از منظر فلسفه تعلیم و تربیت به مسئله پرداخته‌اند، محمل فلسفی لازم برای مؤثر افتادن راه‌حل‌های پیشنهادی در آن‌ها لحاظ نشده است و چون وجه تعلیمی علم در دغدغه آن‌ها غلبه دارد، به کلیت علم نپرداخته‌اند و به همین دلیل، انسجام لازم برای دستیابی به دانشگاه پویا و سازنده در آن‌ها مفقود است.

۲-۱. امیل ویشنوسکی

مسئله دانشگاه و بحران‌های آن متفکران زیادی را به خود مشغول کرده است. جهت تفصیل بحث و اشراف به مسئله، قبل از پرداختن به نقد مشخص ویشنوسکی، می‌توان علاوه بر مواردی که در سیر ایده‌های دانشگاه بیان شد، تفکرات دیگر فلاسفه مطرح را نیز از نظر گذراند.

گادامر به گذر از دانشگاه اقلیتی به دانشگاه عمومی، به معنی تغییر جمعیتی دانشگاه، اشاره می‌کند و مشکل آن را سه بیگانه‌سازی می‌داند که دانشگاه با آن مواجهه است: اول، بیگانگی استاد از دانشجو؛ دوم، بیگانگی علوم از یکدیگر و بحران تخصصی شدن علوم؛ و سوم، بیگانگی دانشجویی (با زندگی روزمره) به معنی ناسازگاری «زیستن در ایده‌ها» با زندگی امروزی (سفیدخوش، ۱۴۰۰، ۱۲۱-۱۲). هابرماس، با نقد ایده هومبولتی دانشگاه، به این نتیجه رسید که دانشگاه سنتی نمرده، اما شرایط کنونی متمایز از شرایط زمان تحقق آن دانشگاه است و بنابراین، اصلاح این ایده اجتناب‌ناپذیر است. وی بر این باور است که «عقلانیت ارتباطی» برای این اصلاح ضروری است. تودور آدورنو منتقد عقلانی‌سازی ابزاری، اقتصادی شدن و تخصص‌گرایی در زندگی دانشگاهی بود. ژان فرانسوا لیوتار از «فرسایش درونی اصول مشروعیت» در آموزش، دانش و علم و گذار به فرهنگ «عملیات‌گرایی»^۱ صحبت کرد و دانشگاه را از وجه متمایل شدن به سودآوری و تولید ثروت مورد نقد قرار داد.

همان‌گونه که تا این جا ملاحظه شد، متفکران از جنبه‌های مختلف و متناسب با زمانه خود به بحران دانشگاه پرداخته‌اند. در این بخش، بر انتقادات و ایده‌های امیل ویشنوسکی، استاد دانشکده هنر دانشگاه کامنیوس^۲ اسلواکی، نظر می‌افکنیم. وی مسئله دانشگاه در عصر جدید را حفظ هویت دانشگاه درگیر با تحولات عظیم این زمان می‌داند و می‌گوید باید بتوان هدف و هسته آن را حفظ کرد (ویشنوسکی، ۲۰۱۹، ۲۳۶). وی در تعامل دانشگاه با تحولات زمان بر حفظ هویت دانشگاه در عین داشتن تعاملی سازنده تأکید می‌کند و بر این عقیده است که کار دانشگاهی همیشه ویژگی‌های خاص خود را داشته است که بدون این ویژگی‌ها دیگر آن چیزی نیست که بوده، و بدون آن پتانسیل ثمر

1. performativity

2. Faculty of Arts of Comenius University

بخشیدن به مطالبات جامعه را هم نخواهد داشت. ویشنوسکی هسته محوری دانشگاه را خلاقیت می‌داند و توجه به این عنصر در کار دانشگاهی را راه بقای آن قلمداد می‌کند. وی برای دانشگاه سه فعالیت و کارورزی لحاظ می‌کند و معتقد است که این سه حوزه تحت تأثیر شیوه‌های مدرن و حتی پسامدرن، که برآمده از دیگر حوزه‌های فعالیت انسانی از جمله صنعت، تجارت و مدیریت است، تغییر شکل داده‌اند و این تغییر شکل، از آن‌جا که با رسالت دانشگاه همخوانی ندارد، به نوعی مخرب است.

ویشنوسکی، در مقاله «دانشگاه به مثابه مسئله فلسفی»^۱، روندهای عصر کنونی را که بر دانشگاه تأثیر گذاشته‌اند این‌گونه فهرست می‌کند:

(۱) جهانی شدن: ناظر به زمینه اجتماعی جوامع و تغییر در وضعیت و عملکرد دولت‌هایی است که دانشگاه در بستر آن در حال فعالیت است؛

(۲) اروپایی‌سازی: زیربنای تحولات جاری در دانشگاه‌های اروپا است، به‌ویژه از طریق «فرایند بولونیا» که یک فرایند اصلاح آموزش عالی بین‌دولتی است و هدف اصلی آن ارتقای کیفیت و شناخت نظام‌های آموزش عالی اروپا و بهبود شرایط تبادل و همکاری در داخل اروپا و همچنین در سطح بین‌المللی است؛

(۳) اطلاعاتی شدن: تغییر فناوری‌های تولید و توزیع دانش در جامعه به‌اصطلاح اطلاعاتی یا اطلاعات‌زده، که در آن داده‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند؛

(۴) نئولیبرالیسم: تغییر بنیادی زمینه سیاسی و ایدئولوژیکی که اصول بازار و نتایج مالی را در نحوه سازماندهی، ارزیابی و کلیت زندگی انسانی محور قرار داده است (همان، ۲۳۹).

وی بعد از بیان این روندهای کلی عصر جدید که بستر دانشگاه، جامعه و جهانی که دانشگاه در آن فعالیت می‌کند را متأثر کرده است، به تأثیراتی که این پدیده‌ها بر دانشگاه گذاشته‌اند اشاره می‌کند. وی معتقد است که دانشگاه تحت تأثیر این تحولات به این آفات مبتلا شده است:

(۱) بازاری‌سازی: تمایل به وارد کردن اصول بازار در تمام حوزه‌های مدیریت زندگی دانشگاهی و ارزیابی آن، که حاکم شدن رقابت به از دست رفتن همکاری انجامیده و آثاری

از این قبیل به همراه داشته است: کالایی شدن آموزش دانشگاهی و تحقیقات، تبدیل شدن دانشجویان به مشتریان و مصرف‌کنندگان خدمات دانشگاه، خلق نامعقول «جدول لیگ» دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها، و غیره؛

۲) شرکتی‌سازی: تمایل به الگوگیری دانشگاه‌ها و زندگی آکادمیک از شرکت‌ها به‌عنوان «کارخانه‌های آموزش/دانش»؛

۳) مدیریت‌گرایی: تمایل به استعمار زندگی دانشگاهی و دانشگاه‌ها از طریق مدیریت و اصول دیگری همچون تولید، تجارت، بانکداری و غیره؛

۴) اقتصادگرایی: تمایل به اولویت دادن به اصول اقتصادی و مالی در اداره و ارزیابی دانشگاه‌ها و زندگی دانشگاهی؛

۵) بوروکراتیسم: تمایل به وارد کردن اصول اداری در مدیریت دانشگاه‌ها و اداره آن‌ها مانند دفاتر یا مؤسسات دولتی وابسته به مقامات، یا بوروکراتیزه کردن کارهای دانشگاهی با تعداد بی‌پایان استانداردها، مقررات، دستورات و غیره (همان، ۲۴۰).

در تحلیل عمیق‌تر تأثیرپذیری دانشگاه از روندهای جاری و آفاتی که به همراه داشته است، ویشنوووسکی به این کلیت اکتفا نمی‌کند. وی در بررسی عمیق‌تری که به عمل می‌آورد، سه فعالیت و کارورزی آموزش، پژوهش و مدیریت را برای دانشگاه برمی‌شمارد و معتقد است که این سه فعالیت تحت تأثیر تحولات تحمیل شده به دانشگاه تغییر هویت داده و مناسبت خود با دانشگاه را از دست داده است.

سه فعالیت دانشگاه. ویشنوووسکی تأثیرات هر سه فعالیت را جداگانه بررسی می‌کند و بر این عقیده است که در اثر این تحولات، این فعالیت‌ها و کارورزی‌ها تغییر هویت داده و دانشگاه را با تهدید روبه‌رو کرده‌اند. وی بر این باور است که این تحولات روابط دانشگاهی، نحوه ارزیابی و در کل نسبتی را که باید با علم در پرتو خلاقیت و نوآوری برقرار باشد دستخوش تغییر کرده و به روابطی تجاری، اقتصادی و مدیریتی تنزل داده است.

او در بررسی فعالیت یا کارورزی آموزش، به تغییر هویت این فعالیت تحت ایده‌هایی که این تحولات با خود به همراه داشته‌اند اشاره می‌کند. با غلبه نگاه اقتصادی، این ایده استوار شده است که دانش‌آموزان مشتریان، خریداران یا مصرف‌کنندگان خدمات آموزشی هستند. تحت غلبه نگاه مدیریتی و ارزیابی‌های حاصل از آن نیز، این ایده که به



پرسش‌نامه‌ها و نظرسنجی‌های مختلف برای ارزیابی دانش آموز نیاز است و امتیازدهی‌های متنوعی برای نظام دانشگاهی باید لحاظ کرد، جایگزین خودجوشی علم شده است. وی، به‌عنوان نمونه، از تغییر رابطه معلم / دانش‌آموز تحت ایده مشتری بودن دانش‌آموز سخن می‌گوید و متذکر می‌شود که این ایده به «بازاری‌سازی»، «تجاری‌سازی» یا «کالایی شدن» کار آکادمیک می‌انجامد؛ اما چون تفاوت کلیدی بین رابطه تجاری تولیدکننده / مصرف‌کننده و رابطه آموزشی معلم / دانش‌آموز وجود دارد، از نظر ماهیت و محتوا، رابطه آموزشی نمی‌تواند یک رابطه بازاری باشد. بنابراین، شیوه‌هایی که از بیرون وارد فرایند آموزش می‌شوند، به‌جای این‌که به روابط و فعالیت‌های آموزشی شکل مثبتی بدهند، آن را تغییر می‌دهند (همان، ۲۴۳).

ویشنوسکی، در بررسی کارورزی پژوهش علمی در دانشگاه که فعالیت‌های بیشتری را در برمی‌گیرد، به آفت نگاه آماری و ارزیابی آماری اشاره می‌کند. فرایندهای ارزیابی و اندازه‌گیری نتایج پژوهشی، برنامه‌ریزی و طراحی پژوهش، جمع‌آوری شواهد و گزارش، ثبت و تعیین کمیت انتشارات/استنادها، همه و همه، گرفتار این آفت شده‌اند و نه براساس محتوا، بلکه براساس آمار و ارقام صورت می‌گیرند. روند بازاری شدن دانشگاه را از کیفیت دور کرده و به کمیت کشانده است. وی معتقد است که سنجش آماری برگرفته از بازار مستلزم گزارش مقدار تولیدشده برای مصرف در واحد زمان بدون توجه به محتوا و ماهیت کار است که با کار فکری، که نه «محصول» است و نه «واحد تولید»، هماهنگی ندارد. وی خطر این شیوه را در این می‌داند که تسلط کمیت بر سنجش فضای فکری خلاقانه باعث دور شدن از منفعت علمی می‌شود و غلبه اموری همچون مدرک‌گرایی، توجه صرف به چشم‌انداز شغلی و ... را به همراه دارد (همان‌جا). اموری که می‌توانند نتیجه حقیقی علم باشند و در جای خود مفید یا حتی ضروری هستند، در این نگاه و غلبه ناروا، به اموری ظاهری، که نه تنها لازم بلکه حتی مانع فعالیت علمی هستند، تبدیل می‌شوند. مدرک که به‌نوعی تعیین‌کننده اعتبار عالم و دانشمند است، در این نگاه، از کارکرد و جایگاه اصلی خود خارج می‌شود و مانعی بر سر راه دستیابی به علم می‌شود.

این متفکر، در بررسی سومین کارورزی دانشگاه، یعنی مدیریت دانشگاه، به آفت جایگزینی اصل رقابت به‌جای اصل سنتی همکاری دانشگاهی اشاره می‌کند. همکاری و



مساعدهتی که به نوعی لازمه الفت جامعه علمی و تحقق علم‌ورزی است از میان می‌رود و رقابتی که در نهایت امر پیوند گسل است جای آن را می‌گیرد. در چنین فضایی، به جای تلاش برای فراهم کردن شرایط برای فعالیت آکادمیک «عملیات‌زدگی» و به جای کنترل منابع کنترل فعالیت‌های دانشگاهی جایگزین می‌شود. وی متذکر می‌شود که از حوزه صنعت الگوبرداری شده باشد توجهی به محتوای کار فکری ندارد و از این حیث، برای حوزه دانشگاهی نامناسب است. شاخص‌های عملیاتی از قبیل سنجش تعداد ساعات کار یا میزان تولید که در این مدیریت اعمال می‌شوند نیز هیچ تناسبی با «تولید فکری» فضای دانشگاهی ندارند (همان‌جا). در اثر این نوع مدیریت، خلاقیتی که اصل و اساس علم است نادیده انگاشته می‌شود و به تبع آن، فعالیت‌های علمی از حیات حقیقی خود فاصله می‌گیرند و به کارهای صوری تقلیل می‌یابند.

دانشگاه خلاق. ویشنووسکی، بعد از بیان پدیده‌هایی که دانشگاه را متأثر می‌کند و تأثیری که دانشگاه به‌ویژه در سه فعالیت آموزش، پژوهش و مدیریت از آن‌ها می‌پذیرد، در نهایت طرح کلی ایده دانشگاه خلاق را به‌عنوان راه‌حل پیشنهادی خود ارائه می‌دهد. وی معتقد است که «هستی دانشگاه» حافظ «روحیه خلاق» آن است و امکان تحقق شعار «خلق کن و اجازه بده خلق کند» را فراهم می‌آورد (همان، ۲۴۴). به همین مناسبت، راه احیای دانشگاه را توجه به خلاقیت به‌عنوان عنصر اصلی و اساس دانشگاه می‌داند و بر این باور است که سه فعالیت و کارورزی گفته‌شده باید در الگوی خلاقیت بازتعریف شوند. وی در برآورد تلاش‌هایی که برای احیای دانشگاه صورت گرفته است می‌گوید که اگرچه ایده‌ها و مفاهیم، مدل‌ها و پروژه‌های زیادی برای دانشگاه وجود دارد، عده‌ای در پی اصلاح آن هستند و عده‌ای دیگر هم به دنبال مدل‌های جایگزین برای آن؛ اما توافقی بر سر هیچ کدام صورت نگرفته است. دانشگاه، هرچه که باشد، به دلیل ماهیتش، همیشه نهادی بوده است که علی‌رغم این که به‌عنوان «برج عاج» منزوی و جدا از بقیه جامعه شناخته می‌شود، در مرکز پویایی و تحولات جامعه مدرن قرار داشته است. این امر به‌ویژه در فرهنگ تکنیکی - اطلاعاتی و تمدن امروز وضوح بیشتری یافته است (همان‌جا). اگرچه دانشگاه نیز متأثر از فرهنگ و تمدن جدید است، اما باید به این مهم توجه شود که در این تحولات، نباید هویت دانشگاه تغییر کند و به کارخانه یا به صنعت تولید فکری و ذهنی، مرکز تجارت یا



بنگاه فروش محصولات فکری یا اداره نظارت بر تولیدات فکری تبدیل شود. پس برای حفظ دانشگاه، که رسالت و ماهیتش خلق فکر و ایده است که صرفاً وجه مادی ندارد، شکل نهادی که وجود دانشگاه را تضمین می‌کند شکلی خواهد بود که از خلاقیت آن محافظت می‌کند و شرایط را برای آفرینش فکری فراهم می‌کند. ایده دانشگاه خلاق براساس این واقعیت است که خلاقیت جوهره زندگی و کار دانشگاهی است. بنابراین، هدف و رسالت دانشگاه، به‌عنوان یک نهاد آموزشی، باید ایجاد شرایطی باشد که در آن بتوان خلاقیت را در حوزه‌های اساسی دانشگاهی، یعنی علم و آموزش، پرورش داد.

ویشنووسکی، با استناد به تئوری‌های پرداخته‌شده برای خلاقیت و گذر از تعریف مجدد آن به جریان دادن خلاقیت در دانشگاه تحت سه شاخصه موضوع و موضع خلاقیت در دانشگاه، فرایند خلاقیت در دانشگاه و نتیجه آن نظر می‌افکند. وی معتقد است که موضوع و موضع خلاقیت «سرمایه دانشگاهی» است؛ یعنی خلاقیت باید در مهارت‌ها، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و روابط جامعه دانشگاهی پیاده شود و باید در فارغ‌التحصیلی و حرفه دانشگاهی مورد حمایت قرار گیرد. وی فرایند خلاقیت در این زمینه را فعالیت آکادمیکی می‌داند که از طریق آن فقط کار آکادمیک ارزشمند می‌تواند ظهور یابد و نتیجه آن را کار مستقل آکادمیک خلاق، چه علمی و چه آموزشی، عنوان می‌کند. ویشنووسکی تأکید می‌کند که خلاقیت امری نیست که با دستور و اجبار تحقق یابد و همچنین نمی‌توان در آن تظاهر داشت و آن را جعل کرد؛ فقط می‌توان آن را تحریک کرد و پرورش داد. دانشگاه آینده، در صورت وجود، باید مؤسسه‌ای آزاد و خلاق باشد که به ثروت جامعه کمک می‌کند. این دانشگاه را نمی‌توان — و نباید — صرفاً براساس تأثیرات مادی آن مورد سنجش قرار داد (همان‌جا).

در نقد و بررسی نظرات ویشنووسکی و ایده نجات‌بخش وی برای دانشگاه، ابتدا توجه وی به بی‌روح شدن فرایندهای دانشگاهی را تحسین می‌کنیم و در مسائلی همچون غلبه آمار، مدیریت و بروکراسی و نگاه تجاری و اقتصادی، با او همراهی می‌کنیم. این جابه‌جایی از کیفیت به کمیت آفت بزرگی است که حیات علمی را به مخاطره انداخته است و توجه به عاملی که می‌تواند این حیات علمی را احیا کند بسیار مهم و ضروری است.

اما نقدی که می‌توانیم به راه‌حل ویشنوسکی داشته باشیم ناظر به عدم بسط خلاقیت از نظر وی است. او به خلاقیت در تئوری‌های داده‌شده اکتفا کرده و صرفاً به ضرورت توجه آن در فعالیت‌های دانشگاهی پرداخته است؛ در صورتی که این بی‌توجهی به محملی که در آن خلاقیت مدنظر قرار گرفته می‌شود، به عاملی برای صوری شدن خلاقیت تبدیل می‌شود. هرچند وی سه شاخصه برای خلاقیت مدنظرش، یعنی موضع و موضوع، فرایند و نتیجه خلاقیت در دانشگاه، ارائه می‌کند، این شاخصه‌ها، فارق از بستری که لازمه‌های تحقق آن را داشته باشند، گنگ و ناکارآمد هستند. امروزه، برخی نظریه‌های روان‌شناسی یا آموزشی که در آن‌ها به خلاقیت توجه خاص می‌شود، آن را در حد روشی خلاقانه تنزل داده‌اند که این امر باعث می‌شود نیروی حیاتی که از خلاقیت انتظار می‌رود به محاق رود و خود نیز به آفت صوری‌سازی گرفتار آید. به نظر نگارنده، توجه به فلسفه علم، به‌طور خاص به فلسفه هرمنوتیکی علم، بستر و محملی است که لازمه‌های دستیابی به این نیروی حیاتی را در خود دارد و غفلت از آن باعث می‌شود که راهکارهای ارائه‌شده، هرچند دقیق باشند، عقیم و بی‌اثر شوند.

نکته دیگری که می‌توان در نقد دانشگاه خلاق ویشنوسکی مطرح کرد عدم بیان رابطه علم‌ورزی و خلاقیت است. در نگاه کلی که وی به خلاقیت در امور دانشگاه دارد، هیچ حد و مرز مشخصی برای بیان فعالیت‌ها و کارورزی‌های علم‌ورزانه دانشگاه مطرح نشده است و به همین جهت، این خلاقیت می‌تواند نه در پژوهش، بلکه در امور دیگر دانشگاه دنبال شود. از این جهت، لازم است به رویکردی دست یافت که ارتباط خلاقیت مطرح‌شده با فعالیت پژوهشی و علم‌ورزی دانشگاه، که اصل و اساس آن است، مشخص شود. اگرچه وی در بیان سه شاخصه معیار جریان‌بخشی خلاقیت در فعالیت‌های دانشگاه به کار آکادمیک ارزشمند اشاره می‌کند، اما از آن‌جا که به‌طور مشخص به رابطه خلاقیت و علم‌ورزی نپرداخته، امکان برداشت معانی متفاوت از کار آکادمیک ارزشمند را باز گذاشته است. از این حیث، جای خالی یک ایده فلسفه علمی از دانشگاه نمایان می‌شود.

۲-۲. آروانیتاکیس و هورنسبای

یکی دیگر از نقدها و تحلیل‌هایی که از دانشگاه صورت گرفته و در پی آن راه‌حلی ارائه شده متعلق است به جیمز آروانیتاکیس، محقق مؤسسه فرهنگ و جامعه^۱ در دانشگاه وسترن

سیدنی^۱، به همراه دیوید هورنسبای، معاون آموزش و یادگیریِ مدرسه روابط بین‌الملل نورمان پاترسون^۲. این دو متفکر، در مقاله «شهروندی و دانشگاه تفکر: به سوی محقق شهروند»^۳، تمرکز دانشگاه بر آموزش‌های رشته‌محور را یکی از مشکلات جدی دانشگاه می‌دانند. آن‌ها دو وظیفه برای دانشگاه برمی‌شمارند: تولید دانش و انتقال آن، آن هم نه صرفاً به دانشجوی، بلکه به کل جامعه. به عبارتی، این دو متفکر مخاطب دانشگاه را نه دانشجویان، بلکه کل جامعه قلمداد می‌کنند. از این حیث، آن‌ها معتقدند که نظام آموزشی باید از آموزش رشته‌محور فراتر رود و ملاحظات اجتماعی و اقتصادی لازم برای مواجهه فراگیران با جامعه را فراهم آورد. به همین مناسبت، آن‌ها رسالت دانشگاه را صرفاً تربیت استاد برای دانشگاه، برای این که سیر تدریس در دانشگاه ادامه یابد، نمی‌دانند، بلکه رسالتی بزرگ‌تر که ناظر به جامعه است برای آن قائل‌اند. این دو پژوهشگر به تحولاتی که منطق نئولیبرالیسم، نحوه ارزیابی فردی و عمومی از آموزش عالی، عمومی شدن دانشگاه و معیارهای اعتبارسنجی در دانشگاه ایجاد کرده است اشاره می‌کنند و برای مثال، از تغییرات زیاد در بازه‌های زمانی کوتاه در اموری همچون شهریه‌ها، ثبت‌نام، الگوی جمعیتی دانشگاه، نحوه و رسانه‌های آموزش سخن می‌گویند و بر این باورند که تغییر و تحول در این امور هم دانشگاه را متحول کرده و هم تغییراتی در نحوه ارتباط دانشگاه با جامعه به وجود آورده است. این تغییرات، خصوصاً عمومی شدن دانشگاه، باعث شده است که دوگانه دانشگاه / جامعه کم‌رنگ شود و ارتباط نزدیک‌تر و درهم‌تنیده‌ای بین این دو برقرار گردد.

آروانیتاکیس و هورنسبای، در ادامه تحلیل خود از مشکلات و مسائل دانشگاه در عصر جدید، به رشد و تغییر سریع دانش اشاره می‌کنند و معتقدند که این سرعت در پیشرفت دانش، نظام آموزشی رشته‌محور را با ناکارآمدی روبه‌رو کرده است. این رشد چنان سریع است که آموزش محتوایی نمی‌تواند دانشجو را در برابر تغییرات و پیشرفت‌های علمی تجهیز کند، زیرا آموزش‌های داده‌شده در مدت زمان کوتاهی کارایی خود را از دست می‌دهند. به همین دلیل، باید از آموزش محتوایی گذر کرد و آموزشی متناسب با این تحول سریع را اتخاذ نمود؛ آموزشی که به جای صلب کردن دانشجو با محتوا، او را برای مواجهه با

1. Western Sydney University

2. The Norman Paterson School of International Affairs

3. Citizenship and the Thinking University: Toward the Citizen Scholar

این تغییر و هماهنگ شدن با آن آماده کند. این دو پژوهشگر رشد علم و تکنولوژی را از وجه دیگری نیز برای آموزش محتوامحور تهدیدآمیز تلقی می‌کنند و معتقدند که دسترسی همگانی به اطلاعات از طریق تکنولوژی‌های ارتباطی خطری برای اعتبار و انحصار دانشگاه محسوب می‌شود و علاوه بر این که دانشگاه را با بی‌هویتی روبه‌رو ساخته، مسائل هنجاری را نیز در این رابطه به میان آورده است. در جایی که آموزش و انتقال محتوا از طریق این رسانه‌ها آسان‌تر و در دسترس‌تر از دانشگاه است، اگر دانشگاه خود را به همین امر مشغول کند، جایگاه خود را از دست می‌دهد. این دو متفکر در مقاله دیگری با عنوان «آیا دانشگاه امری زائد است؟»^۱ به همین مسئله می‌پردازند و می‌گویند که اگر دانشگاه نتواند خود را با تغییرات آنی امروزه همراه کند، این سؤال پیش می‌آید که «آیا دانشگاه امری زائد است؟» (آروانیتاکیس و هورنسبای^۲، ۲۰۱۴، ۸). به همین مناسبت، لازم است که برای حفظ هویت دانشگاه تدابیری اندیشید که انعطاف لازم را برای هماهنگی با فضای متغیر اجتماع و رشد سریع دانش و تکنولوژی داشته باشد. این دو متفکر معتقدند که اکثراً تفکر را مختص فضا و زمانی برای استدلال‌ورزی و اندیشیدن می‌انگاریم و کمتر آن را امری می‌خوانیم که دانشگاه باید افراد را به آن مجهز کند و جامعه را با آن مساعدت نماید (همان، ۸۸). این دو پژوهشگر قائل به ضرورت پرداختن به تفکر انتقادی هستند و راه نجات دانشگاه را دستیابی به دانشگاه تفکر و رسالت آن را تربیت شهروند محقق برمی‌شمارند؛ دانشگاهی که عرصه جولان خود را نه تنها دانشجو، بلکه شهروند می‌داند و او را برای تأثیرگذاری اجتماعی آماده می‌کند.

مبنای ایده دانشگاه تفکر و شهروند محقق. این دو متفکر، در پی تبیین دانشگاه تفکر و تربیت محقق شهروند به‌عنوان فارغ‌التحصیل این دانشگاه، آموزه آموزش ستمدیدگان پائول فریره^۳ و مفهوم «آستانه»^۴ مارتین هایدگر را مبنای کار خود قرار می‌دهند.

فریره آموزگار و فیلسوف برزیلی ست که از اولین مدافعان آموزش انتقادی و نظریه‌پردازان فلسفه تعلیم و تربیت است که با کتاب آموزش ستمدیدگان به شهرت رسید.

1. Are University Redundant?
2. Arvanitakis & Hornsby
3. Paulo Freire
4. threshold

وی بر توسعه مهارت و افزایش آگاهی تمرکز دارد؛ دو جنبه‌ای که به نظر او در دستیابی به توانمندسازی فردی مکمل یکدیگرند. نکته مهم و دلیل کلیدی که کار فریره را همچنان زنده نگه داشته این است که او استدلال می‌کند که «تعامل» باید دوطرفه باشد (همان، ۹۰). وی به جای اتخاذ رویکرد «نقصی» نسبت به دانش‌آموزان و تلقی آن‌ها به‌عنوان حافظه‌ها و محفظه‌های منفعل که خالی هستند و باید با آموزه‌هایی که توسط مربی ارائه می‌شود پر شوند، بر تعامل دوطرفه مربی / متربی تأکید می‌کند. وی معتقد است که در هر ارتباطی، نه تنها متربی، بلکه مربی نیز می‌آموزد و متحول می‌شود. برای مثال، از ادوارد سعید نام می‌برد که به‌عنوان یک مستشرق، از بومی‌ها به‌عنوان مصادیق زنده تحقیق خود می‌آموزد؛ هرچند این بومی‌ها از بینش‌های جامعه‌شناسی ناآگاه‌اند.

فریره آموزه خود را با توجه به جهان‌متربی و ضرورت در نظر گرفتن آن آغاز می‌کند. او لحاظ کردن این «جهان‌نهاد»^۱ را مهم می‌شمارد و تعاملی را که در آن این جهان برقرار باشد و مخاطب بتواند در آن به زیست خود ادامه دهد تعاملی سازنده تلقی می‌کند و این جهان را نقطه آغاز سفر تفکر می‌داند (همان‌جا). وی معتقد است که با توجه به این جهان می‌توان محیطی فراهم آورد که هم آموزنده باشد و هم در گذشته منحصر نشود. این جهان به‌نوعی تضمین یک آموزش ملموس است؛ آموزشی که در آن می‌توان از جزئی به کلی رسید و در دوایری که هسته اصلی آن تفکر است سیر کرد. این آموزش صرفاً به انتقال اطلاعات منحصر نمی‌شود، بلکه در یک رفت‌وآمد بین اطلاعات و فضای عینی زندگی است و از این وجه هم‌عینیت می‌یابد و هم‌پویا است. بخش دوم تفکر فریره بر افزایش آگاهی انتقادی توجه دارد؛ این که مخاطب صرفاً تحت آموزش‌های رشته‌ای نباشد، بلکه دارای ادراک اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نیز باشد و بتواند در مناسبات اجتماعی حضوری موثر داشته باشد. این آگاهی کمک می‌کند آموزنده آموزه‌های خود را در یک فضای عام‌تر فهم کند و به دنبال تحقق آن در چنین فضایی باشد. این مواجهه دوایر متحدالمرکزی ایجاد می‌کند که در آن گذر از شخصی به عمومی ممکن می‌شود و همین مسئله امکان گذر از آستانه تفکر را فراهم می‌آورد؛ گذری که برگشتی در آن نیست.

نویسندگان در تکمیل ایده خود از مفهوم پدیدارشناختی «آستانه» مارتین هایدگر کمک می‌گیرند. آن‌ها معتقدند با این‌که این مفهوم در آثار هایدگر بسیار گذرا است، اما مهم و قدرتمند است (همان، ۹۱). چیزی که هایدگر در این‌جا شناسایی می‌کند لحظات تغییر است؛ زمانی که ما به چیزی در مورد جهان اطراف خود پی می‌بریم که ما را از جهل به حالت تأمل سوق می‌دهد. آن لحظه است که با چشمانی تازه با جهان روبه‌رو می‌شویم. این امر ما را فراتر از حس شگفتی، به درک و فهم، کنجکاوی، تمایل به زیر سؤال بردن و احتمالاً به چالش کشیدن روابط قدرت تثبیت‌شده سوق می‌دهد؛ حیرتی که با شکستن دیواره‌های ذهنیات، راه را برای نیل به عالم فهم و ادراک هموار کند. این «سفر» یادگیری توسط استاد و شاگرد انجام می‌شود. در نظر هایدگر، هنرمندان لحظه آستانه را خلق می‌کنند و گویی مواجهه هنری با امور است که می‌تواند چنین آناتی را ایجاد کند. پس لازم است که در دانشگاه، اساتید هنرمندانه در پی خلق این آنات باشند؛ لحظه‌ای که حس کنجکاوی را تحریک می‌کند. این نحو آموزش صرفاً عمل آموزش ترویجی و متمرکز بر محتوا نیست، بلکه فرهنگ تفکر است که در کانون فکر ظهور می‌کند و با تمرکز بر آن، سیر خود را ادامه می‌دهد.

دانشگاه تفکر. آروانیتاکیس و هورنسبای از مبانی گفته‌شده برای رسیدن به دانشگاه تفکر به‌عنوان راهی برای نجات دانشگاه در مواجهه با تحولات عصر جدید استفاده می‌کنند. آن‌ها بر این نکته که آموزش باید از میل به فراروی و انگیزختگی آغاز شود تأکید دارند و آن را لازمه قدرت تغییری می‌دانند که انتظار می‌رود دانشگاه در فارق‌التحصیل خود ایجاد کند. دانشگاه باید بتواند چنان دانشجوی خود را تجهیز کند که او را قادر سازد با تغییرات سریع عصر امروز مواجه شود و تعامل سازنده با آن داشته باشد. دو بخشی که فریره به آن توجه دارد می‌تواند بستری باشد برای این امر: مهارت‌ها که وی بر آن تأکید دارد، محملی برای آموزش رشته‌ای و افزایش تفکر انتقادی لازمه تغییر فرهنگی است. تفکر انتقادی به دانشجو قدرت می‌دهد تا خود و جهان خود را مورد تأمل قرار دهد و راه‌های فراروی از آن را بیابد. این آموزش از این جهت مؤثر است که هم جنبه کنونی و درگیر را در نظر دارد و هم فراروی به ناشناخته‌ها را در بر می‌گیرد؛ آن‌چه هایدگر آموزش دگرگون‌کننده را لازمه رسیدن به آن می‌داند.



هایدگر بر لحظه تغییر توجه دارد و هنر و هنرمندان را مصادیق موفق برای خلق این لحظات می‌داند؛ لحظه‌ای که می‌تواند انسان را از روزمرگی جدا کند و به تأمل وادارد؛ تأملی که از درگیری در ملموسات که ناظر به در - جهان - بودن انسان است آغاز می‌شود و می‌تواند با شکستن عادت و ایجاد حس کنجکاوی، تأملی برای فرارفتن از آستانه تفکر ایجاد کند. طبق این آموزه، هنر اساتید دانشگاهی در این است که چنین آن تغییری برای دانشجویان خود محقق کنند تا در این آن، علم از تکرار مکررات رهایی یابد و افق جدیدی در آن گشوده شود. نویسندگان تأکید دارند که اگرچه آستانه تفکر هایدگر و آگاهی انتقادی فریره از مبانی شناختی متفاوتی بدست آمده‌اند، اما فضای مناسبی را برای نجات دانشگاه از نظام آموزشی رشته‌محور به دانشگاه تفکر فراهم می‌آورند.

آروانیتاکیس و هورنسبای، برای وضوح ایده نیل به شهروند محقق، به نقد ایده ناظر بر اهمیت تفکر که به تربیت شهروند مدنی ختم می‌شود می‌پردازند و نشان می‌دهند که از آنجا که در این ایده آموزه‌های مدنی به موضوعاتی فردی تقلیل یافته‌اند که در قالب اطلاعاتی افزوده‌شده بر محتوای رشته‌ای تدریس می‌شوند، انسجام لازم را ندارند و نمی‌توانند تحولی اساسی در دانشگاه ایجاد کند (همان، ۹۴). از طرفی، آروانیتاکیس و هورنسبای آمارهای میدانی را گواه ناموفق بودن این ایده در انجام رسالت مدنظر می‌دانند. این آمارها از نظام آموزشی جوامعی همچون استرالیا و آمریکا اتخاذ شده‌اند (همان، ۹۵). از این رو، این دو متفکر از شهروند مطلوب به‌عنوان خروجی دانشگاه گذر می‌کنند و به دنبال معنای دیگری از شهروندی می‌گردند. آن‌ها گم‌شده خود را در محقق شهروند می‌یابند. ایده پژوهشگر شهروند بر دانشگاهی توجه دارد که در آن تحصیل و شهروندی فعال و متعهد بودن به‌نحوی هم‌ارز پیگیری می‌شود. (آروانیتاکیس و هورنسبای، ۲۰۱۸، ۹۶). این پژوهشگر یک دانشجوی فعال با انگیزه‌های اجتماعی است که به دنبال کسب دانش و نوآوری لازم برای ایجاد تحول در خود و جامعه است. چنین پژوهشگری از دانشگاه تفکری فارق‌التحصیل می‌شود که هم بر دانش و رشته نظر دارد و هم بر فرهنگ و قابلیت تغییرات فردی و اجتماعی. این دانشجویان با دانش و فرهنگ مواجهه انتقادی دارند و در یک کلام اهل تفکر هستند. لوازم داشتن چنین دانشگاهی خوشه‌های مهارتی است، از جمله خوشه مهارت خلاقیت و نوآوری، خوشه مهارت تاب‌آوری، خوشه مهارت کار



تیمی، و خوشه مهارت طراحیِ تفکر، که این دو محقق در مقالات خود به آن‌ها پرداخته‌اند. از آن‌جا که توضیح بیش از این خارج از موضوع این مقاله است، از آن عبور می‌کنیم.

در نقد و بررسی این ایده، ابتدا می‌توان ظرافت نظر این متفکران در گذر از تربیت شهروند مدنی و پرداختن به شهروند محقق به‌عنوان خروجی دانشگاه تفکر را ستود. آن‌ها بر این عقیده‌اند که آموزش مدنظر برای تربیت شهروند مدنی، یعنی دروس مدنی و اجتماعی، در کنار دروس مربوط به رشته تخصصی دانشجو، آموزشی چندپاره است که به دلیل عدم انسجام لازم، اثربخشی مدنظر را ندارد و در عوض، آموزش برای تربیت شهروند محقق آموزش رشته و فرهنگ را هم‌تراز و هم‌ارز پیش می‌برد. نکته‌ای که در این‌جا لازم است متذکر شویم عدم توجه و بیان بستری است که این هم‌ترازی و هم‌ارزی را حاصل می‌کند. اگر از این بستر غفلت شود، این آموزش نیز به همان آفت آموزش برای تربیت شهروند محقق گرفتار می‌شود. خلاصاً انسجام و یکپارچگی، که این دو متفکر به خوبی به آن رسیده‌اند، بدون لحاظ کردن بستر و محملی که لازمه‌های این انسجام را برآورده می‌کند، حاصل نمی‌شود. با این‌که در این نگاه تحقیق و پژوهش به‌نوعی محور دانشگاه تفکر پیشنهادی است، اما از آن‌جا که معنا و منظور از علم در آن لحاظ نشده و بُعد فلسفی آن بسط نیافته است، این دانشگاه نیز در حقیقت از قوام لازم برخوردار نیست. اگرچه آروائیتاکیس و هورنسبای از آموزه‌هایدگری بهره برد و اصول وحدت‌بخشی از فریره را مبنای کار خود قرار داده‌اند، اما از آن‌جا که این آموزه‌ها را در بستر لازم‌مش لحاظ نکرده و با آن پیش نیامده‌اند، آن‌چه که از آن انتظار دارند حاصل نمی‌شود.

۳. ایده دانشگاه و فلسفه علم

در سیر بحث، به ضرورت تحلیل دانشگاه و ایده‌پردازی برای آن از منظر فلسفه علم اشاره شد. اما سؤالی که در این بخش به آن می‌پردازیم چرایی غفلت فلسفه علم از دانشگاه است. از آن‌جا که دانشگاه نهاد علم است، ایده‌ای که ناظر بر کلیت علم باشد، یعنی ایده‌ای که معنایی از علم را در خود داشته باشد که وجوه لازم را برای نهاد آن فراهم آورد، می‌تواند برای آن کارساز باشد. چنین نهادی با حفظ هویت علمی‌اش می‌تواند در مناسبات امروزیین عالم حضوری مؤثر داشته باشد؛ آن‌چنان که نه برج عاجی شود برای فعالیت‌های

علمی انتزاعی و بی‌مناسبت با زندگی، و نه به شرکت یا بنگاهی تجاری، اقتصادی یا اطلاعاتی تقلیل یابد. ایده این نهاد علمی باید برخاسته از علم و فلسفه علم باشد تا بتواند چنین جایگاهی را محقق کند. اگر علم چنان لحاظ شود که امری ورای آموزه‌ها و انجمن‌های علمی باشد، وجه نهادی و اجتماعی آن در خود علم نمایان می‌شود. با این رویکرد، نهاد علم چیزی جدا از علم نیست که عوامل بیرونی برای هدایت و تحقق آن لازم آید. در این معنا از علم است که علم، به‌گونه‌ای خودجوش و درون‌زا، نهاد خود را شکل می‌دهد و ارتباطش را با امور دیگر جامعه سامان می‌بخشد. غفلت از این معنا از علم نه تنها نهاد علم را دستخوش مسائل لاینحل می‌کند، بلکه حتی علم را نیز به اطلاعات و نوآوری‌های موضعی تقلیل می‌دهد. با توجه به این تأکید، سؤالی که می‌توان مطرح کرد این است که چرا ایده دانشگاه بدون عنایت خاص به مسئله علم ساخته و پرداخته شده و چرا تا کنون مقوله دانشگاه در مکاتب و مفاهیم فلسفه علم ظهور و بروز چندانی نداشته است؟

نکته اول که در این رابطه می‌توان لحاظ کرد بساطت آغازین علم در ایده دانشگاه است؛^۱ به این معنا که مانند هر مقوله دیگری که انسان در مواجهه آغازین با آن به فهم ضمنی و اجمالی از آن اکتفا می‌کند، متفکران و دغدغه‌مندان ایده دانشگاه نیز با معنا و مفهوم اجمالی علم، دانشگاه را مورد بررسی قرار می‌دادند و مسئله اصلی را حفظ استقلال دانشگاه قلمداد می‌کردند. البته، نقش آن معنای ضمنی علم هم در نگاه آن متفکران غالب و چشمگیر است؛^۲ همچنان که کانت، در جهت رسیدن به این استقلال، به دنبال یک رهبر علمی می‌گردد که قابلیت تحقق این استقلال را داشته باشد و در آخر فلسفه را برای این منظور برمی‌گزیند؛ یا هایدگر خودابرازی نهفته در علم را به‌عنوان مؤلفه مهم برای نیل به مقصود تلقی می‌کند. اما باز می‌توان در نسبت با زمانه ما، که در آن علم ابعاد متفاوتی یافته است، آن نگاه را قناعت به معنای اجمالی و ضمنی قلمداد کرد. علم در زمانه ما چنان گسترش یافته و در وجوه مختلف زندگی امروزین رسوخ کرده است که دیگر نمی‌توان به معنای اجمالی آن اکتفا کرد و لازم است آن را در وجه تفصیلی یافته‌اش مورد واکاوی قرار داد و دانشگاهی را که می‌تواند نهاد چنین علمی باشد جست‌وجو کرد.

۱. عده زیادی مقاله مذکور هایدگر، یعنی مقاله ۱۹۳۳، او را از وجه سیاسی نگرینسته‌اند و آن را از وجه حمایت هایدگر از نازیسم مورد تقدیر قرار می‌دهند، آن‌چه در این نوشته مدنظر است نه وجه سیاسی که وجه فلسفی نظر هایدگر در مورد دانشگاه است

نکته دوم تفاوت در قدمت و تاریخ این دو حیطه است. اگر رساله جدال دانشکده‌های کانت را شروعی رسمی برای ایده دانشگاه قلمداد کنیم، مشخص می‌شود که فلسفه علم رسمی این قدمت و تاریخ را ندارد. ایده دانشگاه قدمتی چندصدساله دارد و حداقل می‌توان آن را به قرن هجدهم بازگرداند. گرچه تحولات دانشگاه از قرن دوازدهم هم به حدی است که می‌توان آن را نشانه ظهور مقوله دانشگاه قلمداد کرد، لیکن از آنجا که متن رسمی و موثقی برای آن ثبت نشده است، می‌توان شروع آن را با همان نزاع دانشکده‌های کانت همزمان دانست. اما فلسفه علم بیش از یک قرن نیست که مطرح شده و از این حیث رشته‌ای نوپا است و برای این‌که بتواند جامعیت لازم را پیدا کند و به مقولات مرتبط با علم بپردازد، همچنان نیازمند زمان است. می‌توان امیدوار بود که این فضای فکری در سیر رشدش بتواند مسئله دانشگاه را نیز در بر بگیرد و ایده فلسفه علمی برای آن ارائه دهد.

نکته سوم رویکردهای متداول فلسفه علم است که به دلیل منظر نگاهشان تا کنون نتوانسته‌اند دانشگاه را به‌عنوان مسئله‌ای فلسفه علمی قلمداد کنند. در فلسفه علم متعارف با رویکرد تحلیلی، علم مجموعه‌ای از گزاره‌ها لحاظ می‌شود و کار فلسفه علم بازسازی منطقی این گزاره‌ها بود؛ به‌گونه‌ای که بتوان مسائل مربوط به تبیین و تأیید را مطابق همان شیوه مسائل علمی بررسی کرد (لازی، ۲۱۲، ۱۳۹۰). به همین دلیل، مسئله دانشگاه جایگاهی چندانی نداشت. هرچند کسانی چون فردریک ساپه^۱ در همان نحله فکری نیز از این نگاه گزاره‌ای فراتر رفتند و نظریه را شامل دلالت‌های غیرگزاره‌ای خواندند، یا نیلسون گودمن^۲ در معمای جدید استقرای خود پای ملاحظات تاریخی را به میان کشید، اما گستره کار آن‌ها چندان وسیع نبود که بتواند مسئله دانشگاه را در خود جای دهد. در رویکرد تاریخی که کوهن اتخاذ کرد نیز، اگرچه مؤلفه‌های مرتبط با دانشگاه، از قبیل انجمن علمی و کتب درسی، مورد توجه قرار گرفت، اما این مقولات صرفاً در راستای نگاه کلان انقلابی کوهن نظاره شد و کارکردی متناسب با آن یافت. این مقولات در نگاه انقلابی کوهن در مسئله علم عادی و بروز بحران‌ها مطرح شد و بیش از این مجال برای پرداختن به دانشگاه در آن رویکرد دیده نمی‌شد. حتی آنجا که اذعان می‌کند در علم عادی جامعه علمی تعیین‌کننده مسائل است (کوهن، ۱۳۹۰، ۶۹)، چون نظر او نظری انقلاب‌محور است،

1. Frederick Suppe
2. Nelson Goodman

مجالى برای پرداختن به دانشگاه به عنوان نهاد علم وجود ندارد. البته، کسانی چون فایرماند را، که مستقیماً اشاراتی به دانشگاه و آسیب‌های آن داشتند، می‌توان در این میانه دید، اما به دلیل نسبی‌گرایی غالب بر تفکرات وی، مواجهه او چندان جریان‌ساز نبود.

علاوه بر رویکرد تاریخی که کوهن اتخاذ کرد، رویکرد دیگری که در برخی موارد با فلسفه علم همپوشانی دارد مواجهه جامعه‌شناسانه با علم در قالب جامعه‌شناسی علم یا جامعه‌شناسی معرفت علمی است که برخی چون دیوید بلور^۱ به آن پرداخته‌اند. با این‌که با گسترش نگاه جامعه‌شناسی می‌توان به نهادی چون دانشگاه پرداخت، اما از آن‌جا که در مواجهه اجتماعی غالباً توجه به علم کم‌رنگ می‌شود و مؤلفه‌های اجتماعی غالب می‌شوند، باز نهاد دانشگاه به عنوان نهاد علم از نظر می‌افتد و انسجامی که در تأمل فلسفه علمی می‌توان یافت از دست می‌رود. برونو لاتور^۲ هم که در نظریه کنشگر-شبکه^۳ در مقابل وجه اجتماعی^۴ به وجه جمعی^۵ اشاره می‌کند، با این‌که تا حدی انسجامی که تمنا می‌شود در این مفهوم وجود دارد، اما از آن‌جا که بستر فلسفی لازم برای آن ارائه نشده است، آن را نیز نمی‌توان مناسب ایده‌ای دانست که جامعیت و درون‌زایی لازم را داشته باشد. همچنین، تحولات مربوط به تکنولوژی‌های نوین و مخصوصاً هوش مصنوعی، باعث می‌شود وضعیت معرفت و نسبت آن با انسان یا دانشگاه باز هم پیچیده‌تر شود (موساوند و دیگران، ۲۰۲۰).

با استناد به نکته ظریفی که نورستینا در نقد نگاه جامعه‌شناسی به علم بیان می‌کند، دلایل خود را تکمیل می‌کنیم. او در مقابل رویکرد فلسفه تحلیلی به علم، که عقلانیت علمی را نه در کلیت آن بلکه در تحلیل آن جست‌وجو می‌کند، به نگاه جامعه‌شناسی اشاره دارد؛ اما اشکال این نگاه را نیز در این می‌داند که جامعه را تأثیر بیرونی بر علم می‌داند (نورستینا^۶، ۱۹۹۱، ۱۰۶)، در صورتی که خود معتقد است که باید به دنبال فرهنگ علم بود که در آن تمام عوامل بافتاری هم جز علم هستند. با چنین نگاه جامعی به علم است که می‌توان امیدوار بود به ایده یا تفصیل مناسبی برای نهاد علم، یعنی دانشگاه، دست یافت.

1. David Bloor
2. Bruno Latour
3. Actor-Network Theory
4. sociality
5. collective
6. Knorr-Cetina

البته، این جامعیت را در فلسفه علمی می‌توان حاصل کرد که چنین ظرفیتی داشته باشد. به نظر نگارنده، فلسفه هرمنوتیکی علم می‌تواند این ظرفیت را داشته باشد که علم را به نحوی مورد بازبینی قرار دهد که تمامی نسبت‌های آن، از جمله دانشگاه، به نحوی خودجوش و درون‌زا از آن حاصل آید. در فلسفه هرمنوتیکی علم، که لازم است در مقاله‌ای مجزا، به طور مفصل به آن پرداخت، علم نه در معنای محدود گزاره‌ای خلاصه می‌شود و نه تحت مولفه‌های اجتماعی، تاریخی، تعلیمی به حاشیه می‌رود؛ در این رویکرد براساس نگاه هرمنوتیکی، علم به گونه‌ای زمینه‌محور، معنا‌محور و کارورزانه لحاظ می‌شود.

۴. نتیجه‌گیری

دانشگاه نهادی مؤثر و محوری در عصر علم و فناوری است و از این حیث، توجه به آن امری ضروری است. برای پرداختن به آن لازم است نگاه تاریخی به ایده دانشگاه داشت تا این مقوله نه انتزاعی بلکه انضمامی مورد بررسی قرار گیرد. در طول مقاله، با نظر به سیر تاریخی بحث، نشان دادیم که جان کلام فلاسفه‌ای که به ایده دانشگاه پرداخته‌اند حفظ استقلال آن است، اما چستی و چگونگی آن در زمانه‌ای که دانشگاه به نوعی در مرکز روابط خُرد و کلان جهان قرار دارد چندان واضح نیست. نگارندگان بر این باورند که نیاز است این مسئله از منظر فلسفه علم غیرپوزیتیویستی که به کلیت علم نظر دارد مورد بازخوانی قرار گیرد. حاصل نقد و بررسی تاریخی ایده دانشگاه غفلت یا عدم صراحت معنا و جایگاه علم در آن‌ها است که می‌توان دلیل آن را فهمی ضمنی از علم دانست که اذهان متفکران زمان را ارضا کرده بود. در آثار معاصران هم، حلقه مفقوده عدم حضور نگاهی جامع از منظر فلسفه علم غیرپوزیتیویستی که علم را در جامعیت آن لحاظ می‌کند است. این خلأ باعث شده است که در بسیاری موارد، مؤلفه‌های اجتماعی بر اصل و اساس علم غالب گردند و محوریت علم در نهاد دانشگاه از دست برود. از این‌رو، در این مقاله به دو دیدگاه از متفکران معاصر که ناظر به جایگاه علم در دانشگاه بود نظر افکندیم و نقد آن‌ها به دانشگاه و راه‌حلی که برای نجات آن ارائه کرده بودند را مورد نقد و بررسی قرار دادیم تا شاهی باشد بر خلأ بیان شده.

ویشنووسکی مسئله دانشگاه را گرفتار شدن در صوری‌سازی‌های حاصل از نگاه مدیریتی و اقتصادی می‌داند و راه‌هایی را توجه به خلاقیت به‌عنوان عنصر اساسی حیات علمی



دانشگاهی قلمداد می‌کند. آروانتاکیس و هورنسبای مسئله دانشگاه را تقلیل آن به آموزش رشته‌محور می‌خوانند و راه‌هایی را توجه به تفکر انتقادی در علم و رسیدن به دانشگاه تفکر می‌داند که خروجی آن نه متخصص بلکه شهروند محقق است. در بررسی نظرات بیان‌شده، ابتدا می‌توان نقدهای این متفکران بر روند دانشگاه امروز را تحسین کرد؛ اما از آن‌جا که خاستگاه این متفکران فلسفه تعلیم و تربیت است، نگاه آن‌ها به علم جامعیت لازم را ندارد و از این‌رو، راهکارهای ارائه‌شده توسط آن‌ها در عمل مؤثر واقع نمی‌شوند. این متفکران علم را نه از وجه جامع علم، بلکه از وجه تعلیم مورد بررسی قرار داده‌اند، اما برای رسیدن به دانشگاهی پویا و سازنده نه صرف تعلیم، بلکه وجه کلی علم باید مدنظر باشد. از این‌رو، خلأ نگاه فلسفه علم غیرپوزیتیویستی به این مقوله در زمینه راه‌حل‌های ارائه‌شده برای بقای دانشگاه محرز می‌شود. اما در فلسفه علم نیز تا کنون به مسئله دانشگاه پرداخته نشده است. سه دلیل برای این غفلت بیان کردیم: اول، بساطت معنا و منظور علم در دوران آغازین شکل‌گیری ایده دانشگاه؛ دوم، جدید بودن رشته فلسفه علم؛ و سوم، عدم تناسب رویکردهای فلسفه علم متداول با این مبحث. در فلسفه تحلیلی که علم به مجموعه‌ای از گزاره‌ها فروکاسته شده است و در نگاه تاریخی که سعی در تبیین انقلاب‌های علمی دارد، مسئله دانشگاه جایگاهی ندارد. در نگاه جامعه‌شناسی نیز، چون مؤلفه‌های اجتماعی جدا از علم انگاشته می‌شوند، ایده‌های به‌دست‌آمده انسجام لازم برای نهاد علم را ندارند. چنین انسجامی را تنها از نگاه برخاسته از فلسفه علم می‌توان انتظار داشت؛ البته، نه از رویکردهایی که خود دید جامعی به علم ندارند، بلکه از رویکردهایی که به‌سبب گسترش این رشته به این فضا وارد می‌شوند. به نظر نگارندگان، فلسفه هرمنوتیکی علم می‌تواند محملی باشد برای نیل به چنین تمنایی.

۵. مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر از رساله دکتری وجیهه باقرزاده به‌راهنمایی آقای دکتر علی‌رضا منجمی استخراج شده است.

۶. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- سفیدخوش، میثم (۱۴۰۰). ایده دانشگاه. تهران: انتشارات حکمت.
- طالب‌زاده، حمید (۱۳۸۱). نگاه غربی و میانی علم جدید از مارتین هیدگر. نشریه فرهنگ، ۴۲-۴۱، صص ۳۷-۹.
- کانت، ایمانوئل (۱۴۰۰). نزاع دانشکده‌ها (مترجم: سیده معصومه موسوی). در: میثم سفیدخوش، ایده دانشگاه (صص ۴۴-۱۸). تهران: انتشارات حکمت.
- کوهن، تامس (۱۳۹۰). ساختار انقلاب‌های علمی (مترجم: سعید زیباکلام). تهران: انتشارات سمت.
- گادامر، هانس گنورگ (۱۴۰۰). ایده دانشگاه: امروز، دیروز، فردا (مترجم: یحیی شعبانی). در: میثم سفیدخوش، ایده دانشگاه (صص ۱۳۰-۱۱۱). تهران: انتشارات حکمت.
- لازی، جان (۱۳۹۰). درآمدی تاریخی به فلسفه علم (مترجم: علی پایا). تهران: انتشارات سمت.
- مصباحیان، حسین (۱۳۸۸). دانشگاه از تاریخ تا فلسفه در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه در متن جهانی آن. دوفصلنامه تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری، صص ۱۵۶-۱۲۳. doi: 10.22051/hph.2014.874
- هابرماس، یورگن (۱۴۰۰). ایده دانشگاه: فرایندهای یادگیری (مترجم: روح‌الله رمضان‌ی). در: میثم سفیدخوش، ایده دانشگاه (صص ۱۳۱-۱۵۵). تهران: انتشارات حکمت.
- هایدگر، مارتین (۱۳۷۸). تصویر عالم عصر جدید (مترجم: منوچهر اسدی). در: راه‌های جنگلی (صص ۹۵-۱۴۱). تهران: انتشارات درج.
- هایدگر، مارتین (۱۴۰۰). خودابرازی دانشگاه آلمانی (مترجم: میثم سفیدخوش). در: میثم سفیدخوش، ایده دانشگاه (صص ۱۰۰-۸۳). تهران: انتشارات حکمت.
- هوسرل، ادموند (۱۳۷۸). فلسفه و تاریخ غرب (مترجم: محمدرضا جوزی). تهران: انتشارات هرمس.
- یاسپرس، کارل (۱۴۰۰). تحقیق، آموزش و پرورش (مترجم: مهدی پارسا و مهرداد پارسا). در: میثم سفیدخوش، ایده دانشگاه (صص ۱۱۰-۱۰۲). تهران: انتشارات حکمت.
- Arvanitakis, J. & Hornsby, D. (2018). Citizenship and the Thinking University: Toward the Citizen Scholar. In: *The Thinking University A Philosophical Examination of Thought and Higher Education* (pp. 87-103). Springer International Publishing AG.
- Arvanitakis, J., & Hornsby, D. (2014). Are university redundant?, in: *Universities, The Citizen Scholar and the Future of Higher Education* (pp. 7-20), Part of the Palgrave Critical University Studies book series (PCU).



- Colish, M. L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition*, 400-1400. New Haven: Yale University Press.
- Derrida, J. (2002). The university without condition. In: *Without Alibi* (pp. 202-237). Stanford University Press.
- Jaspers, K. (1959). *The Idea of The University*. Baston: Beacon Press.
- Knorr-Cetina, C. (1991). Epistemic Cultures: Forms of Reason in Science. *History of Political Economy Journal*, 1, 105-122.
- Moosavand, M., Aeini, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and Human Agency: A Qualitative Study. *Journal of Cyberspace Studies*, 4(2), 189-210. doi: 10.22059/jcss.2020.96575
- Ortega, Y., & Gasset, J. (2014). *Mission of the University*. London and New York: Routledge.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Višňovský, E. (2019). The University as a Philosophical Problem. *Human Affaire Journal*, 29, 235-246.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



نقد کتاب

تأملی در کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» اثر محمد یمنی دوزی سرخابی

محمد رضا ستاری پورسخلونی*

^۱ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۲۷</p> <p>واژگان کلیدی: پداگوژی دانشگاهی دیالکتیک نظر و عمل تفکر همه‌جانبه‌نگرانه دانشگاه</p> <p>محمد یمنی دوزی سرخابی موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: ستاری پورسخلونی، محمد رضا (۱۴۰۳) تأملی در کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» اثر محمد یمنی دوزی سرخابی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۴)، ۱۸۹-۲۱۲.</p> <p>doi: 10.22035/jous.2024.5078.1049</p> <p>URL: https://www.jous.ir/article_477.html</p> <p>کی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کوریتیو کامنز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» یک منبع بدیع دانشگاهی است که توسط محمد یمنی دوزی سرخابی، یکی از صاحب‌نظران بی‌بدیل آموزش عالی در ایران، به رشته تحریر درآمده است. در این کتاب، با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های روزافزون سیستم‌های دانشگاهی و با رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای، در خصوص ماهیت پداگوژی در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌ها تأمل شده است. این کتاب مشتمل بر ده فصل است و به دلیل بدیع بودن آن در ایران و لزوم شناساندن بیشتر این کتاب به آحاد جامعه دانشگاهی، که می‌تواند به‌عنوان تلنگری جهت تأمل در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌ها و نقد نگاه خطی از طرف ایشان باشد، جهت بررسی انتخاب شده است. با نگاهی به این کتاب، می‌توان نقاط قوت آن را چنین برشمرد: داشتن روح انتقادی، اندیشه پیچیده، رویکرد همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای در موضوع، پویایی، ارتباط منسجم، تازگی و جذابیت در بین مباحث فصول و نقطه عطف برای مطالعات آموزش عالی و مخاطب. اما مهم‌ترین انتقادهایی که بر این کتاب وارد است عبارت‌اند از: اول، ارائه نکردن تعریفی مشخص از مفهوم پداگوژی دانشگاهی با وجود بحث گسترده در خصوص آن و ایجاد تناقض در ادعای اولیه نویسنده؛ دوم، پیچیدگی مفاهیم و گستردگی موضوع پداگوژی دانشگاهی و عدم درک مناسب آن‌ها از طرف مخاطب.</p>

۱. مقدمه

شاید بتوان گفت که کتاب پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل نوشته دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی، که به تازگی منتشر شده، اولین منبع در بین منابع فارسی است که به طور مشخص به شناخت ماهیت پداگوژی در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌ها می‌پردازد. نویسنده در این کتاب، با اندیشه‌ای پیچیده و نگاهی تأمل‌پذیر، سعی در شناساندن پداگوژی دانشگاهی به جامعه علمی و دانشگاهی دارد و آن‌ها را دعوت به نقد و خودتأمل‌پذیری در وضعیت موقعیت‌های آموزشی - یادگیری می‌کند که حلقه‌ای مفقوده در حوزه مطالعات آموزش عالی است. بر این اساس، انگیزه انتخاب این کتاب برای بررسی این است که با توجه به بدیع بودن آن در ایران، نیاز بیشتری به شناساندن به معلمان و دانشجویان و رهبران و کارکنان دانشگاهی، که مستقیم یا غیرمستقیم با موقعیت‌های آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌ها سروکار دارند، وجود دارد تا آن‌ها با مطالعه کتاب و آشنایی با پداگوژی دانشگاهی، بهتر بتوانند واقعیت‌ها و مسائل مختلف موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری و در کل اکوسیستم دانشگاهی را درک کنند. در این راستا، گریزی به مهم‌ترین نقاط قوت و انتقادی این کتاب زده می‌شود تا بتوان بهتر و بیشتر جوانب آن را برای کنشگران دانشگاهی مذکور روشن کرد.

۲. معرفی کتاب

کتاب پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل اثر دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی، استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، است که در ۵۰۱ صفحه توسط انتشارات مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی در سال ۱۴۰۰ منتشر شده است. این کتاب شامل پیشگفتاری از نویسنده و ده فصل (به ترتیب: ۱. مقدمه، ۲. مفهوم پداگوژی دانشگاهی، ۳. پداگوژی دانشگاهی: مأموریتی پیچیده برای دانشگاه، ۴. پداگوژی دانشگاهی: میدان تعارض‌ها، ۵. پداگوژی دانشگاهی و مسئله رهبری موقعیت‌های یادگیری در دانشگاه‌ها، ۶. پداگوژی دانشگاهی، حوزه‌ای فرارشته‌ای: از طریق و میانه رشته‌ها، ۷. پداگوژی دانشگاهی و چالش‌های پیش‌رو، ۸. دانشگاه آینده و پداگوژی دانشگاهی، ۹. ضرورت و دشواری‌های پداگوژی دانشگاهی، و ۱۰. نتیجه‌گیری؛ پداگوژی



دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل) است که به طور همه جانبه به موضوع پداگوژی دانشگاهی پرداخته است و خواننده را با ابعاد کلی و عمق موضوع آشنا می کند.

در پیشگفتار، نویسنده هدف از نگارش کتاب را پرداختن به موضوعی می داند که برای ارتقای کیفیت عملکرد دانشگاه های ایران اساسی است. نویسنده، با توجه به مطالعات و تجربه هایی که در دانشگاه های معتبر جهان داشته است، عنوان می دارد که پداگوژی دانشگاهی در ایران شناخته شده نیست و دانشگاه ها در حصار فرمالیسم سازمانی و دستورالعمل های از پیش تعیین شده قرار گرفته اند و فعالیت های آن ها بدون در نظر گرفتن بافت واقعی دانشگاه ها تنظیم می شود و اندیشیدن در خصوص مسائل مربوط به موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری در حاشیه قرار گرفته است. یکی از این موارد گسست رشته های مختلف دانشگاهی و فقدان تعامل بین آن ها در جهت تعامل و حل مسائل مربوط به سیستم های دانشگاهی و جامعه است. از دیدگاه وی، پداگوژی دانشگاهی موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری را در حوزه مطالعاتی خود قرار می دهد و سعی می کند که نظریه ها را با توجه به زمینه های خود عملیاتی کند. پس می توان گفت که نویسنده، با توجه به سه دهه مطالعه و تجربه در دانشگاه های معتبر جهان و ایران و استفاده از نظرات کنشگران آن ها، در تلاش است موضوع و میدان پداگوژی دانشگاهی را با توجه به پیچیدگی های موقعیت های آموزشی - یادگیری مورد توجه قرار دهد تا بتواند مسیری را برای برون رفت از فرمالیسم و نگاه کاهنده ایجاد شده در سیستم های دانشگاهی و آنچه پیوند و همزیستی رشته ها را تهدید می کند و مانع پویایی حاصل از دیالکتیک نظر و عمل می شود بگشاید.

مقدمه کتاب با ذکر دغدغه های معلمی و تجربه های زیسته نویسنده طی چهار دهه فعالیت در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و شاگردی وی در محضر اساتید ممتاز و با بیان نگاه نافذ وی به موضوع کیفیت در سیستم های دانشگاهی، به خصوص در موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری، که کتاب با توجه به آن ها نوشته شده است، آغاز می شود و پاسخ به برخی سؤال های مهم را ضروری می کند، از جمله: در کلاس های دانشگاهی ما، کیفیت تا چه میزان در آموزش جاری است؟ آیا آموزش های ارائه شده در کلاس برای دانشجویان قابل یادگیری است؟ آیا این یادگیری ها به فهم منتهی می شوند؟ آیا معلم دانشگاه چرایی آموزش های خود برای دانشجویان را مورد تأمل قرار می دهد؟ آیا



آموزش‌های ارائه‌شده در کلاس در موقعیت‌های واقعی آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ و سؤال‌هایی از این قبیل.

در ادامه، برای تبیین بهتر موضوع، وی به تخصص‌گرایی و رشته‌گرایی موجود در دانشگاه‌ها توجه می‌کند و آن‌ها را مورد نقد قرار می‌دهد و بیان می‌کند که دانشگاه‌ها در اطراف خود دیوار انحصارگرایی کشیده‌اند و فعالیت‌های خود را در انزوا انجام می‌دهند که نتیجه آن حل‌نشده باقی ماندن بیشتر مسائل موجود در سیستم‌های دانشگاهی و جامعه است. در نتیجه، نویسندگان ضرورت توجه به پیوند، همزیستی و اجتماع رشته‌های مختلف با نگاه همه‌جانبه‌نگر آحاد جامعه دانشگاهی و تغییر در ساختارها و کارکردهای آموزش عالی کشور را مطرح می‌کند.

با مطالعه فصل اول، خواننده با دغدغه نویسنده جهت نگارش کتاب بیشتر آشنا می‌شود و منشأ اصلی آن را بهتر درک می‌کند. یکی از دلایل اصلی توجه نظری به مفهوم پداگوژی دانشگاهی و نگارش این کتاب، طبق بیان نویسنده، علاوه بر مطالعات و تجربه زیسته او در دانشگاه‌های معتبر جهان و ایران، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در دانشگاه‌های دولتی کشور و شرکت در کنفرانس‌های انجمن بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی^۱ است؛ به طوری که در اولین کارگاهی که با عنوان «کارگاه آموزشی روش‌های پژوهشی» در گچسار در سال ۱۳۷۲ با دعوت وی برگزار شد، جرقه ضرورت توجه به سازماندهی موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌های کشور زده شد و به دنبال آن، کارگاه‌های دیگری توسط نویسنده برگزار گردید، از جمله: ۱. کارگاه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی در زیباکنار گیلان؛ ۲. دوره‌های بابل‌سر برای کارشناسان برنامه‌ریزی دانشگاه‌های دولتی کشور؛ ۳. دوره‌های آموزشی مسئله‌شناسی آموزش و پژوهش برای کارشناسان آموزشی و پژوهشی و آشنایی با



۱. علاوه بر کارگاه‌های برگزارشده توسط نویسنده در دانشگاه‌های دولتی ایران، شرکت در همایش بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی در دانشگاه قاضی عیاض مراکش در سال ۲۰۰۳ میلادی نیز تکمیل‌کننده دغدغه وی برای نگارش این اثر بود؛ به طوری که با بیان نبود تعریفی مشخص از مفهوم پداگوژی دانشگاهی توسط نگارنده با وجود ارائه مقاله‌های متعدد طی دو دهه در همایش‌های بین‌المللی، نگرش جدیدی برای شرکت‌کنندگان و خود نویسنده برای پرداختن به موضوع پداگوژی دانشگاهی ایجاد و به یک مسئله مطالعاتی تبدیل شد.

۲. هدف نویسنده جهت شرکت در کارگاه مذکور آشنایی با روش تحقیق به صورت کارگاهی و نیز با روش‌های کارگاهی برای هدایت گروه‌ها و استفاده از آن‌ها برای برگزاری کارگاه‌هایی برای مدیران و کارشناسان دانشگاه‌های کشور بود که در عمل نیز مشخص شد دانش علوم تربیتی در آن سخنی برای گفتن دارد. همچنین، یکی از نکته‌های اساسی که وی در جریان کارگاه درک کرده بود ضرورت توجه به ارتباط در جریان اطلاعات بود.

عملکرد سیستم‌های دانشگاهی در کشورهای صنعتی پیشرفته جهان برای مدیران اداری دانشگاه شهید بهشتی؛ ۴. کارگاه‌های مهارت‌های تدریس برای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های دولتی در دانشگاه‌های کشور؛ ۵. کارگاه‌های مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی برای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی؛ و غیره.

در ادامه فصل ۱، نویسنده با استفاده از نظر اندیشمندان جهان به نقد جدی رویکردهای خطی و فرمالیسم موجود در سیستم‌های پیچیده دانشگاهی و به‌خصوص موقعیت‌های آموزشی و یادگیری می‌پردازد که توانایی درک کلیت پدیده‌های ایجادشده در آن‌ها، مثل اُفت تحصیلی دانشجویان، را ندارند و بیشتر پیچیدگی آن‌ها با استفاده از رویکردهای ساده‌ساز و کاهنده درک می‌شود و امکان درک جزء در کل و کل در جزء برای مدیران و سیاست‌گذاران آموزش عالی کشور فراهم نمی‌شود و رشته‌های موجود در دانشگاه‌ها با استفاده از این رویکرد نمی‌توانند امکان اجماع نظری و عملی در خصوص پدیده‌های نوظهوری که در جهان دائم‌التغییر اتفاق می‌افتند داشته باشند و در نتیجه، مسائل مربوط به آن‌ها حل نشده باقی می‌مانند.

در آخر فصل ۱، نویسنده مفهوم پداگوژی دانشگاهی را در منابع مختلف مورد کنکاش قرار می‌دهد و عنوان می‌دارد که مفاهیم مختلفی با عنوان‌های «پداگوژی علوم» (میچاد^۲، ۱۹۷۰)، «پداگوژی حیرت» (لگران^۳، ۱۹۶۰)، «پداگوژی هشپاری» (بست^۴، ۱۹۷۳) و «پداگوژی مسئله» (فبری^۵، ۲۰۰۹) در کتاب‌های مختلف بیان شده، ولی در بین منابع خارجی، منبعی که به این موضوع پردازد کم‌رنگ است. در منابع فارسی نیز، برای اولین بار به‌صورت مختصر در مقدمه کتاب کیفیت در آموزش عالی (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸: ۵) به آن اشاره شده است. نویسنده در کتاب پداگوژی دانشگاهی سعی دارد به‌جای ارائه

۱. براساس دیدگاه نویسنده، رشته علوم تربیتی، که نشان از اجماع رشته‌های تربیتی برای بررسی چالش‌ها و مسائل موقعیت‌های آموزشی و یادگیری دارد، به‌صورت رشته‌های منفک از یکدیگر درآمده است، از جمله: برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی و غیره. این رشته‌های منفک، علاوه بر این‌که در مرزهای انحصارطلبی خود گیر افتاده‌اند و اجماع کلی ندارند، در بررسی مسائل آموزشی مانند اُفت تحصیلی دانشجویان نیز، که محصول عوامل مختلف است، ناتوان‌اند.

2. Michaud
3. Legrand
4. Best
5. Fabre



تعریفی از آن با توجه به ویژگی‌های گسترده‌ای که دارد، به دنبال بررسی حوزه آن باشد تا بتواند به بررسی و درک موقعیت‌های آموزشی و یادگیری دانشگاه‌ها با رویکرد چندرشته‌ای، بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای بپردازد، چراکه پداگوژی دانشگاهی مفهومی بدیع است که از مفهوم اولیه خود بهره بسیاری می‌برد.

در ابتدای فصل ۲، نویسنده برای ورود به موضوع پداگوژی دانشگاهی، ابتدا با بررسی پیشینه پداگوژی و اقدامات صورت‌گرفته در راستای آن، به بیان ویژگی‌های دانش پداگوژیک (دانش بین‌رشته‌ای، برنامه درسی، تجربه، عمل پداگوژیک، فرهنگ حرفه‌ای و سازمانی، فرهنگ عمومی و سنت‌های دانشگاهی) برای معلم به‌عنوان یک کنشگر اصلی و درک بهتر موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری توسط وی می‌پردازد و عنوان می‌دارد که هر یک از کنشگران دانشگاهی، علاوه بر معلمان دانشگاه، باید آن را مورد تأمل قرار دهند و بتوانند کارکرد سیستم دانشگاه و موقعیت‌های آموزشی - یادگیری را برای هدایت بهتر دانشجویان بفهمند.

در ادامه، وی چالش‌های به وجود آمده در آموزش عالی توسط تغییرات ایجادشده در سیستم‌های اجتماعی و اقتصادی در جهان را تبیین می‌کند. در این راستا، وی عنوان می‌دارد که برای حل این چالش‌ها، باید در عملکرد سیستم دانشگاهی و هسته اصلی آن، یعنی موقعیت‌های آموزشی - یادگیری، تأمل نمود. از نظر وی، در این بازاندیشی، مفهوم پداگوژی دانشگاهی، با اندیشه پیچیده‌ای که مطرح می‌کند، می‌تواند چالش‌های پیچیده را درک کند و راهگشا باشد.

در ادامه، نویسنده مفهوم برنامه درسی^۱ را، که بیشتر در آموزش و پرورش عمومی استفاده می‌شود، مطرح می‌کند، ولی وجود این نوع از برنامه درسی^۲ را در آموزش عالی در بوته نقد قرار می‌دهد و بیان می‌دارد که نمی‌توان برنامه درسی را، که در کشوری با شرایط زمانی و مکانی خاص تدوین شده است، مورد استفاده قرار داد؛ پس برنامه درسی‌ای بهتر است که توسط مسئول یادگیری و با همکاری و مشارکت دانشجویان ارائه شود، چراکه معلم دانشگاه است که شناخت کاملی از موضوع درسی دارد.

1. curriculum

۲. برنامه درسی رایج در آموزش و پرورش عمومی کشور یک برنامه درسی پیش‌بینی شده است که با رویکرد خطی و از بالا به پایین تعیین می‌شود و نظرات و نیازهای کنشگران موجود در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری را در نظر نمی‌گیرد و از پویایی لازم برخوردار نمی‌باشد و باید به‌صورت تحمیلی در نظام آموزشی اجرا شود.

وی سپس می‌کوشد برنامه درسی در آموزش عالی را در میدان پداگوژی دانشگاهی مورد بررسی قرار دهد؛ به طوری که وارد آن می‌شود و مفهوم برنامه درسی را نقد می‌کند. وی بر این دیدگاه است که این مفهوم رویکردی از بالا به پایین دارد و با هویت تغییرپذیر دانشجو، که دارای اُفت‌وخیزهایی در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری است، سازگار نیست. از میان انواع مختلف برنامه درسی، وی برنامه درسی پنهان^۱ را برای پداگوژی دانشگاهی مهم می‌داند، چراکه زمینه نقد سیستم‌های آموزشی و یادگیری را از جنبه‌های مختلف مهیا می‌کند و از این جهت است که بر واقعیت‌های دانشگاهی تمرکز دارد تا آنچه خواسته شده است.

وی سپس با استفاده از نظرات بدارد و بشارد^۲ (۲۰۰۹)، پیچیدگی مفهوم برنامه درسی را زاده پیچیدگی موقعیت‌های یادگیری می‌داند. بر این اساس، لازم می‌داند که با توجه به پیچیدگی‌ها، مفهوم جدیدی از برنامه درسی در آموزش عالی تبیین شود. بنابراین، برنامه درسی در عمل^۳ را در آموزش عالی بیان می‌کند. براساس این نوع از برنامه درسی، نمی‌توان عمل آموزش، یادگیری و فهم را بدون در نظر گرفتن پویایی موقعیت‌های یادگیری از قبل مشخص نمود. بر مبنای این مفهوم، برنامه درسی زایشی ضرورت پیدا می‌کند. زایش نیز توسط ارتباط پویای تعاملی اتفاق می‌افتد که حاصل کنشگری کنشگران مختلف دانشگاهی است که باعث پویایی موقعیت‌های آموزشی - یادگیری می‌شود. وی عنوان می‌دارد برای این‌که نوآوری‌های پداگوژیک بتوانند در یک موقعیت یادگیری اتفاق بیفتند، ضروری است که برنامه درسی بتواند با مؤلفه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و غیره که در جریان یادگیری وجود دارند ارتباط برقرار نماید. در ادامه، با تأسی از نظرات بدارد و بشارد (۲۰۰۹، ۵۸) (درهم‌تنیدگی بین سه مفهوم بودن، شناختن و دانستن) سطوح چهارگانه پیچیدگی از پداگوژی را در فعالیت‌های آموزشی مطرح می‌کند و در آخر نتیجه می‌گیرد که برای پداگوژی دانشگاهی، بودن، دانستن و کنشگری دانشجویان جریان بسیار پیچیده‌ای است.

«پداگوژی عضویت»^۴ یکی دیگر از مفاهیم اساسی در این فصل است که بر ضرورت توسعه ارتباطات در درون گروه‌های دانشجویان متمرکز است. به عبارت دیگر، بر ارتباط

1. curriculum caché
2. Bedard & Bechard
3. curriculum in action
4. pédagogie de l'affiliation

کنشگری دانشجویان در گروه‌های مختلف و بها دادن به آن‌ها توسط کنشگران مختلف دانشگاهی در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری توجه می‌کند که متأسفانه در فرهنگ دانشگاهی دانشگاه‌های کشور جای خالی آن دیده می‌شود.

با توجه به گفته‌های فوق، وی الگویی را برای برنامه درسی در بستر پداگوژی دانشگاهی مطرح می‌کند که برگرفته از رویکرد فرارشته‌ای است و بر پیوند رشته‌ها تأکید دارد و پویا بودن برنامه درسی را از نظر دور نگه نمی‌دارد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۲۱).

در این بخش، با تأسی از نظرات بدارد و بشارد، وی مفهوم دیگری از برنامه درسی را با عنوان «برنامه درسی در حال توسعه»^۱ عنوان می‌کند که همیشه در حال تکامل و نوزایی است و نمی‌توان مثل برنامه درسی قصدشده، از قبل آن را مشخص کرد.

در آخر، وی به نقد برنامه درسی رایج در دانشگاه‌های کشور می‌پردازد و اذعان می‌کند که ضروری است در مفهوم برنامه درسی بازاندیشی جدی شود تا بتوان مفهومی ارائه کرد که براساس آن زندگی واقعی واقعیت‌ها در بستر سیستم‌های دانشگاهی درک شود و دیالکتیک نظر و عمل برقرار گردد. پس براساس مفاهیم مختلفی که نویسنده در خصوص برنامه درسی در آموزش عالی عنوان کرده است، می‌توان نتیجه گرفت که وی به دنبال ارائه مفهومی برای برنامه درسی است که با وسعت عمل خود در میدان پداگوژی دانشگاهی فعالیت نماید و با دوری از رویکرد از بالا به پایین و برنامه‌ریزی خطی و براساس کنشگری‌های کنشگران دانشگاهی، که نوزایی‌هایی را در بستر موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری ایجاد می‌کنند، ایفای نقش نماید و بتواند پیچیدگی‌ها و تنوع‌ها را در سیستم‌های دانشگاهی درک کند.

در بخش دیگری از فصل نیز، نویسنده مفهوم «زمینه» را در پداگوژی دانشگاهی مطرح می‌کند و بر این اعتقاد است که نمی‌توان پدیده‌های آموزشی، پژوهشی و دانشگاهی را بدون در نظر گرفتن آن‌ها در زمینه خود مورد بررسی قرار داد، چراکه باعث ایجاد نگاه کاهنده و سطحی به پدیده مورد بررسی می‌شود و عواملی که در ایجاد آن مهم ولی ناآشکار هستند از نظر دور نگه داشته می‌شوند، به‌عنوان مثال اُفت تحصیلی دانشجویان. وی در این خصوص برای برون‌رفت از این نگاه، حرکت رفت‌وبرگشتی یا دیالکتیک را بین پدیده و زمینه را مطرح می‌کند؛ به‌طوری که مدام جداسازی پدیده از زمینه مربوط به آن و پیوند آن

دو با هم صورت گیرد تا باعث روشن شدن عوامل به وجود آورنده آن پدیده گردد. پس می توان گفت که این کار تنها توسط پداگوژی دانشگاهی می تواند انجام شود که در راستای ایجاد فرصت های یادگیری برای دانشجویان، موضوع زمینه های آموزشی و یادگیری و پدیده هایی که در بستر آن ها ایجاد می شوند را مورد تأمل قرار می دهد.

در آخر فصل ۲ نیز، نویسنده به صورت کلی وارد مفهوم پداگوژی دانشگاهی می شود و عنوان می دارد که با عوامل متعدد و متنوعی در ارتباط می باشد که برای درک این نوع ارتباط، که همیشه در حال تغییر است، با تأسی از نظر ادگار مورن^۱ (۱۳۹۴)، اندیشه پیچیده را مطرح می کند؛ به طوری که لازمه آن داشتن گشودگی آرا و نظرات و درک متقابل سایر کنشگران دانشگاهی است. اندیشه، برخلاف فکر که با پاسخ شروع می شود، با سؤال کار خود را آغاز می کند و بر این اساس، طرح سؤال یکی از اصول اساسی پداگوژی دانشگاهی است که سعی دارد فکر مکان های آموزشی را به اندیشه فضاهای یادگیری تبدیل کند، چراکه در فضاهای یادگیری حرکت و جنبش وجود دارد: حرکت رفت و برگشتی نظرات، پرسش ها و پاسخ ها و محتواها و روش ها در بستر دیالکتیک ارتباطات انسانی. در این راستا، وی با تأسی از مفهوم اندیشه پیچیده، پداگوژی دانشگاهی را عامل نقد جریان یادگیری می داند و کنشگران دانشگاهی را در موقعیت های یادگیری به تأمل پذیری در خود دعوت می کند؛ به طوری که تأمل پذیری آن ها باعث تبدیل شدن دانشگاه به دانشگاهی اندیشمند و پویا خواهد شد.

نویسنده در فصل ۳ موضوع ارتباط بین کنشگران دانشگاهی را مهم می داند و عنوان می دارد که ارتباط باعث ایجاد پیچیدگی در موقعیت های آموزشی و یادگیری می شود، چراکه باعث افزایش تعامل در اکوسیستم دانشگاهی می شود و پویایی سیستم دانشگاهی را نشان می دهد که نمی توان با استفاده از رویکردهای کمی نگرانه، آن ها را تعدیل نمود و از رکن های اصلی در پداگوژی دانشگاهی است.

نویسنده نحوه مدیریت^۲ در سیستم های دانشگاهی را مورد نقد و تأمل قرار می دهد که

1. Morin

۲. وی دو نوع مدیریت را عنوان می دارد: ۱. مدیریت از رأس (مدیران و سیاست گذاران دانشگاهی) به قاعده (سایر کنشگران دانشگاهی) که متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به آن مبتلا است؛ به طوری که سیاست ها و اهداف به صورت دستورات عملی ها و بخشنامه های از قبل تعیین شده تعریف می شوند که باید به صورت دستوری در بستر موقعیت های دانشگاهی اجرا شوند. این نوع از مدیریت نگاه خطی از بالا به پایین را می رساند که همیشه نویسنده آن را نقد می کند؛ ۲. مدیریت از قاعده به رأس که مدیران دانشگاهی، با در نظر گرفتن نوزایی های حاصل از کنشگری کنشگران و واقعیت های دانشگاهی، سیاست های خود را تنظیم می کنند که دارای انعطاف بیشتری برای اجرا شدن هستند.



بیشتر توسط سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی بدون در نظر گرفتن موقعیت‌ها و کنشگران دانشگاهی انجام می‌شود که این عامل باعث ایجاد هرج و مرج در لایه‌های پایینی سازمان می‌شود و اهداف پیش‌بینی شده را در تعارض با واقعیت‌های موقعیت‌های دانشگاهی قرار می‌دهد و آن‌چنان که باید انجام نمی‌گیرد. برای برون‌رفت از این موضوع، وی ارتباط و تعامل بین رأس و قاعده را پیش می‌کشد که لازمه آن حرکت رفت و برگشتی بین آن‌ها است؛ به طوری که مدیران دانشگاهی یا روند موجود را ادامه می‌دهند که باعث ایجاد بی‌نظمی بیشتر در سیستم می‌شود، یا این‌که در رویکرد خود تأمل می‌کنند و با در نظر گرفتن واقعیت‌ها، که توسط سایر کنشگران دانشگاهی در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری به وجود می‌آیند، اهداف و سیاست‌های خود را بر مبنای آن تعریف می‌کنند که در سایه آن، نظرات کنشگران شنیده می‌شود و کیفیت بی‌نام^۱ در دانشگاه ایجاد می‌گردد (پمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۶۵-۱۶۳).

در بخش دیگر فصل، نویسنده یکی از عوامل تمایز دانشگاه‌های برتر جهان از دانشگاه‌های دچار روزمرگی را وجود خلاقیت و نوآوری‌های پداگوژیک در بستر سیستم‌های دانشگاهی، بررسی وضعیت‌های گذشته و حال آن‌ها و قرار دادن پدیده‌ها در زمینه‌های به وجود آورنده آن‌ها می‌داند و ضرورت توجه به پداگوژی دانشگاهی را، که از جنس تفکر^۲ و تغییر است، بیش از پیش نمایان می‌سازد.

وی در باب موقعیت‌های یادگیری تأمل می‌کند و عنوان می‌دارد که هر کدام از آن‌ها سرشار از تفاوت‌های متنوع و متأثر از فرهنگ، اندیشه، انرژی، سنت‌های دانشگاهی و غیره هستند و به‌عنوان شوک در سیستم‌های دانشگاهی عمل می‌کنند؛ به طوری که می‌توانند به‌عنوان منابع انرژی بخش در سیستم‌های دانشگاهی به کار گرفته شوند. این شوک پداگوژی دانشگاهی است.

همچنین نویسنده، با بیان تعریف‌های متفاوت از اندیشمندان مختلف، بین مفاهیم موجود در موقعیت‌های یادگیری - یعنی مهارت، قابلیت و توانایی - تمایز قائل می‌شود و پیش‌زمینه بروز آن‌ها را اخلاق و اخلاق عملی در پداگوژی دانشگاهی می‌داند و در آخر فصل

۱. نویسنده با تأسی از نظرات کریستوفر الکساندر در رهبری پداگوژیک این مفهوم را به کار می‌برد. برای کسب اطلاعات بیشتر، رجوع شود به: (پمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸، فصل پنجم).
۲. تفکر در مورد آن‌چه که وجود دارد نیست، بلکه در مورد آن‌چه که باید باشد و اتفاق بیفتد است.

نیز، با توجه به مطالب بحث‌شده در خصوص پداگوژی دانشگاهی، به موضوع گستردگی آن از دیدگاه اندیشمندان مختلف می‌پردازد. وی بر این نظر است که نمی‌توان برای آن مفهومی ایستا و قطعی در نظر گرفت، چراکه براساس تغییرات در سیستم دانشگاه، تنوع موجود در دانشجویان، نوآوری‌های معلمان و وضعیت فرهنگ دانشگاهی، به‌صورت مکرر در حال تغییر و تحول در میدان تعارض‌ها است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۹۲).

یمنی در فصل ۴ به بیان تعارض‌های موجود در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری می‌پردازد که شامل: تعارض بین آموزش و پژوهش، تعارض در سطح فرد معلم و دانشجو، تعارض در استفاده ابزاری از دانشجو در نوشتن مقاله و کتاب، و تعارض بین ارتباطات مدیران با اعضای هیئت‌علمی و کارکنان دانشگاه‌ها است که موقعیت‌های یادگیری را بیش از پیش پیچیده می‌کنند.

سپس وی با توجه به مطالب فوق و پژوهش‌های صورت‌گرفته (بشارد، ۲۰۰۸)، کارکردهای پداگوژی دانشگاهی را شامل یادگیری، توسعه و بالندگی فردی و تغییر می‌داند و لازم می‌داند که تعارض‌های موقعیت‌های یادگیری - آموزشی با توجه به این کارکردها مورد توجه قرار دهد. به‌عنوان نمونه، کارکرد عضو هیئت‌علمی را مورد تأمل و نقد قرار می‌دهد و بر این اعتقاد است که این تأمل‌پذیری ابتدا باید توسط خود او صورت گیرد که می‌تواند از وی یک پداگوگ بسازد. وی در ادامه و با توجه به موارد گفته‌شده به دنبال مطرح کردن این پرسش در حوزه پداگوژی دانشگاهی است که کنشگران دانشگاهی چه اهداف آشکار و ضمنی را دنبال می‌کنند؟ آیا این اهداف در تعارض با یکدیگر هستند یا نه؟ بر این اساس، برای روشن شدن موضوع، به بررسی سناریوی دو دانشگاه - که یکی روزمره و دارای رویکرد کمی‌نگرانه و دیگری ممتاز و دارای رویکردی کیفی‌نگرانه در بین کنشگران دانشگاهی است - می‌پردازد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۲۰۶-۲۰۵). سپس با نگاه تأمل‌پذیرانه خود عنوان می‌دارد که تعارض در هر دو دانشگاه وجود دارد، ولی جنس آن‌ها متفاوت است و پداگوژی دانشگاهی در هر دو دانشگاه ضرورت پیدا می‌کند؛ به‌طوری که در هر دو سناریو، توسعه فردی، سازمانی و یادگیری و تغییر با الهام از پداگوژی دانشگاهی عملی می‌شود.

در ادامه، با بیان دام‌های روابط پداگوژیک، وی ضرورت تأمل در ارتباطات ایجادشده در بین کنشگران دانشگاهی را پیش می‌کشد که روند آن در بستر موقعیت‌های آموزشی -

یادگیری مختل می‌شود. ولی برای برون‌رفت از این اختلال، بین آموزش‌دهنده و پدیدآورنده^۱ تمایز قائل می‌شود و پدیدآورنده را به‌عنوان عامل نوزایی‌ها مطرح می‌کند که این نوزایی‌ها هم با ایجاد پیوند^۲ بین انسان با سیستم و یا چند جزء آن محقق می‌شوند که آن هم واقعیتی نوظهور است و ظهور آن به تکامل کل سیستم اجتماعی (در دانشگاه هم سیستم‌های دانشگاهی) برمی‌گردد، ولی سیستم‌های جزء علمی و اجتماعی به‌عنوان عوامل کاهنده و ساده‌ساز پیوند بین انسان‌ها، شناخت‌ها و انگیزه‌ها عمل می‌کنند و نویسنده حل این مسئله را با بستر پیوند تفکر با واقعیت‌های مرتبط با موضوعات شناخت ضروری می‌داند. در این راستا، وی موضوع اندیشه و افکار را در موقعیت‌های یادگیری - آموزشی پیش می‌کشد که پداگوژی دانشگاهی به آن تأکیدی جدی دارد، چراکه پداگوژی دانشگاهی، علاوه بر این که مسیرهای برون‌رفت از چالش‌ها را نمایان می‌سازد، در مورد خود نیز پژوهش می‌کند و اندیشه اصل اساسی پداگوژی دانشگاهی است.

در آخر نیز، مسئله ساده‌سازی در موقعیت‌های یادگیری و حتی مسیرهای ساده‌سازی تولید علم را، که نمونه آن آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها است، بیان می‌کند که با اندیشه کردن پداگوژی دانشگاهی مغایر است و تعارض‌هایی را ایجاد می‌کند. ولی وی با توجه به بیان تعارض‌های مختلف در زمینه‌های مختلف دانشگاهی در این فصل، مسئولیت و اهمیت پداگوژی دانشگاهی را بیش از پیش نمایان می‌سازد، چراکه جریان‌های اندیشه و معنا و توسعه ذوق و شوق و امید در فعالیت‌های یادگیری و پژوهشی دانشجویان در سایه آن ایجاد می‌شوند و می‌تواند رفع‌کننده تعارض‌ها باشد.

نویسنده در فصل ۵ در خصوص رهبری موقعیت‌های یادگیری در دانشگاه صحبت می‌کند و سخن خود را با بیان ویژگی‌های رهبری دانشگاهی از دید سینکلر آغاز می‌کند و سپس ویژگی‌های بیان‌شده را با توجه به شرایط حاضر دانشگاه‌ها مورد نقد قرار می‌دهد و واژه رهبر دانشگاه را مورد کنکاش قرار می‌دهد و به این پرسش می‌اندیشد که آیا رهبر دانشگاهی فقط شامل رئیس دانشگاه و مدیران ارشد آن می‌شود، یا این که همه کنشگران

۱. تفاوت بین آموزش‌دهنده و پدیدآورنده در این است که آموزش‌دهنده ویژگی مخاطبان خود را در نظر نمی‌گیرد، در حالی که پدیدآورنده خود را جای مخاطبان قرار می‌دهد و آن‌ها را درک می‌کند.

۲. نویسنده واژه reliance به معنی پیوند را از مارسال بول دوبال (Bolle De Bal) (۲۰۰۳)، جامعه‌شناس و روان‌شناس اجتماعی و استاد دانشگاه آزاد بروکسل، به عاریت می‌گیرد.

دانشگاهی، در هر جایگاهی که هستند، می‌توانند نقش رهبر دانشگاه را ایفا کنند؟ سپس رهبری از بالا به پایین را، که در دانشگاه‌های کشور مرسوم است، مورد نقد قرار می‌دهد و به نوع دیگری از رهبری دانشگاهی، که پداگوژی دانشگاهی در آن دخیل است، وارد می‌شود که پارادایم مدیریت مشترک خودکار^۱ در این نوع رهبری راهگشا است. وی با بررسی ویژگی‌های رهبری دانشگاهی از نظر رؤسای دانشگاه‌های معتبر جهان، اصل اساسی آن را دانشجو به‌عنوان قلب دانشگاه می‌داند. ولی این پرسش را عنوان می‌دارد که چه کسانی می‌توانند رهبری دانشجویان را بر عهده بگیرند؟ وی در ادامه جواب می‌دهد که هر یک از کنشگران دانشگاهی می‌توانند رهبر پداگوژیک باشند؛ به شرطی که با عشق و شور و شوق هدایت دانشجویان را انجام دهند. همچنین مسئولیت‌پذیری^۲ دانشجویان و تصورات^۳ مدیران دانشگاهی را دو شرط مهم برای رهبری پداگوژیک می‌داند؛ به طوری که مدیران دانشگاهی می‌توانند با تصورات خود واقعیت‌های موقعیت‌های یادگیری را بهتر درک کنند و در مقابل رویکرد کاهنده و ساده‌ساز مقاومت کنند و تأمل‌پذیرانه مسیرهای نوآورانه‌ای را برای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان فراهم نمایند.

وی در ادامه رهبری پداگوژیک در بستر تغییرات پایدار را مورد بررسی قرار می‌دهد و می‌پرسد آیا می‌توان رهبری پداگوژیک موفقیت‌آمیزی در بستر پرتلاطم سیستم‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و غیره داشت؟ وی با تأسی از نظرات بشارد و بدارد (۲۰۰۹، ۹۹) روابط بین پنج عامل تعیین‌کننده را در رهبری پداگوژیک مهم می‌داند و بیان می‌کند که در روابط پیچیده حاصل از این پنج عامل، رهبری پداگوژیک موفق می‌شود (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۲۵۶).

یمنی در ادامه تجربه‌های موفق و ناموفق رهبری پداگوژیک را در دانشگاه لووان بلژیک^۴ بیان می‌کند و علل موفقیت و عدم موفقیت آن‌ها را مورد مقایسه قرار می‌دهد و عنوان می‌کند که وجه تمایز تجربه موفق رهبری پداگوژیک با دیگری در برقراری شبکه ارتباط قوی کنشگران دانشگاهی و ایجاد مقبولیت در بین آن‌ها و شناخت دقیق از زمینه، جو و فرهنگ

۱. وی این مفهوم را با تأسی از ادگار مورن به کار می‌برد که هر کدام از عناصر سازمانی (در دانشگاه هم کنشگران دانشگاهی)، به تناسب جایگاهی که دارند، در هدایت دانشگاه نقش‌های خود را بر عهده می‌گیرند.

2. responsibility

3. imagination

4. University of Louvain, Belgium



دانشکده و دانشگاه است که تأثیر پنج عامل در اثربخشی رهبری پداگوژیک را بیش از پیش نمایان می‌کند. علاوه بر این‌ها، وی از دیگر عواملی که می‌توانند در موفقیت رهبری پداگوژیک نقش مهمی داشته باشند، به اصل هولوگراماتیک، تعامل سازنده بین رأس و قاعده، پداگوژی انتقادی، تفکر همه‌جانبه‌نگر و پیچیده و در لحظه در موقعیت‌های یادگیری و رویکرد خودانتقادی در رهبری پداگوژیک و کنشگران دانشگاهی و درک نوپدیده‌ها توسط ایشان اشاره می‌کند.

نویسنده در فصل ۶ ابتدا بین حال قصدشده و حال واقعی^۱ در سیستم‌های دانشگاهی تمایز قائل می‌شود و آن‌ها را مورد مقایسه قرار می‌دهد. در این تمایز، وی عنوان می‌دارد که مدیران دانشگاهی از حال قصدشده به سوی حال واقعی حرکت کنند، چراکه در حال واقعی، نوپدیده‌ها و رخدادهای پیش‌بینی‌ناپذیر در سیستم‌های دانشگاهی نمود پیدا می‌کنند و اگر به صورت ساده‌نگرانه و خطی به آن‌ها توجه شود، در حد اعداد و ارقام پایین آورده می‌شوند و مطالعه آن‌ها در قالب رشته‌های تخصصی، که خود را بی‌نیاز از پیوند با رشته‌های دیگر می‌بینند، خواهد بود، که متأسفانه سیستم آموزش عالی کشور به آن مبتلا است. ولی برای درک حال واقعی سیستم‌های دانشگاهی و بررسی پدیده‌های موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری، باید از اندیشه‌ای پیچیده برخوردار بود، که این اندیشه پیچیده نیز در قالب رشته‌های تخصصی علوم تربیتی قابل ارائه نیست، بلکه برای داشتن آن، نیاز است که از رویکرد رشته‌ای به سوی رویکرد بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای گام نهاد. در این خصوص، وی همچنین بیان می‌کند برای این‌که در جریان آموزش و یادگیری و ارتقای مهارت‌ها و قابلیت‌ها تغییر مستمری ایجاد شود، لازم است که نگاه همه‌جانبه‌نگرانه به آن داشت و این نوع نگاه هم در همجواری رشته‌ها باهم و ایجاد اجتماع درهم‌تنیده بین آن‌ها مثمر ثمر واقع می‌شود؛ به طوری که جز (نگاه رشته‌محور) توان درک کلیت واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی، مسائل و پدیده‌های برخاسته از پیچیدگی‌های سیستم دانشگاهی را ندارد. در این راستا، از سخنان نویسنده می‌توان درک کرد که وی عبور از نگاه رشته‌ای



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۰۲

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴

۱. حال قصدشده وضعیتی است که بر ضرورت تحقق اهداف از قبل مشخص شده بدون در نظر گرفتن زمینه واقعی موقعیت‌ها توجه دارد. حال واقعی نیز وضعیتی است که با در نظر گرفتن رخدادهای نوپدیده‌های پیش‌بینی‌ناپذیر در موقعیت‌های یادگیری و با بررسی گذشته و حال سیستم‌های دانشگاهی، مدام اهداف خود را تغییر می‌دهد تا از پویایی لازم برخوردار باشند و بتوانند تحقق‌پذیر شوند.

به سوی نگاه بین‌رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای جهت درک سیستم‌های دانشگاهی را برای مدیران و کنشگران دانشگاهی ضروری می‌داند و در آخر نتیجه می‌گیرد که پداگوژی دانشگاهی، که پدیده‌های موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد، حوزه‌ای فرارشته‌ای است؛ یعنی به دنبال این است که ساخت نظری و عملی مشترکی از مفاهیم، روش‌ها و ابزارهای متنوع دیگر را برای فهم پیچیدگی موقعیت‌های یادگیری و توسعه آن‌ها مورد توجه قرار دهد.

نویسنده در فصل ۷ چالش‌های پیش‌رو در حوزه پداگوژی دانشگاهی در آموزش عالی را مورد بررسی قرار می‌دهد و در پنج مورد دسته‌بندی می‌کند، شامل: ۱. فقدان رویکرد تعاملی با واقعیت‌های دانشگاهی توسط مدرسان و مدیران دانشگاهی؛ ۲. چگونگی تبدیل جریان کسب اطلاعات و دانش به یادگیری مهارت‌ها و کاربرد آن‌ها؛ ۳. تقابل بین توسعه مهارت‌ها و توانایی‌های متنوع دانشجویان با بازاری شدن دانشگاه‌ها؛ ۴. فرهنگ عمومی و نقد مفهوم پست مدرن در تحلیل وضعیت دانشگاه‌ها؛ و ۵. وجود رویکرد کمی‌نگرانه در ارزیابی آموزش عالی و دانشگاه‌ها. در ادامه، برای برون‌رفت از این چالش‌ها، وی پداگوژی دانشگاهی را، که خاستگاه اصلی آن ارتباط تعاملی است و از آن حمایت می‌کند، پیشنهاد می‌نماید، چراکه در سایه آن، کلیه آحاد جامعه دانشگاهی، به‌خصوص معلم و دانشجو، به‌صورت شبکه‌ای فعالیت می‌کنند و علاوه‌بر این‌که به یکدیگر آموزش می‌دهند، از یکدیگر یاد می‌گیرند و براساس رویکرد انتقادی، جریان یادگیری را به جریان فهم و هم‌فهمی تبدیل می‌کنند (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۳۰۸). پس در نتیجه، در سایه چنین هم‌فهمی‌ای، چالش‌ها نیز به‌صورت همه‌جانبه‌نگرانه و تأمل‌پذیرانه در راستای حل آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

نویسنده در فصل ۸ برای ورود به موضوع دانشگاه آینده و پداگوژی دانشگاهی، ابتدا چگونگی آینده دانشگاه‌ها را با بررسی مقالات و پژوهش‌های انجام‌شده (یمنی دوزی سرخابی و محجوبیان، ۱۳۹۸) مورد توجه قرار می‌دهد و عنوان می‌کند که مهم‌ترین مقولات در این حوزه عبارت‌اند از: ۱. دانشگاه و مدیریت جامعه؛ ۲. دانشگاه و منابع مالی؛ ۳. دانشگاه و زنجیره آموزش - یادگیری؛ ۴. دانشگاه و فضای مجازی؛ ۵. متقاضیان آموزش عالی؛ و ۶. دانشگاه و جهانی شدن. سپس آن‌ها را مورد موشکافی و نقد قرار



می‌دهد و اعلام می‌کند که دانشگاه‌ها در آینده با آن‌ها روبه‌رو خواهند شد و لذا توجه به چهار نوع دانشگاه — شامل دانشگاه پست‌مدرن، دانشگاه بوم‌شناختی، دانشگاه سازگار شونده و دانشگاه پیچیده — در آینده و تربیت دانشجویان براساس پداگوژی جهانی را ضروری می‌داند.

در ادامه، دو مفهوم تنوع و تفاوت را در دانشگاه آینده مهم می‌داند که با آن‌ها روبه‌رو خواهد شد و پداگوژی دانشگاهی بر آن‌ها تأکید خواهد کرد و پیچیدگی این مفهوم بیش از پیش نمایان خواهد شد. به دنبال آن، وی تعریف ارائه‌شده از نظر ژاک تاردیف^۱ در خصوص پداگوژی دانشگاهی — «سازماندهی و عملیاتی کردن موقعیت‌های یادگیری» — را مورد نقد قرار می‌دهد؛ به طوری که از نظر وی، سازماندهی به یک موقعیت ثابت اشاره می‌کند که توسط افرادی خاص سازماندهی می‌شود و پویایی واقعیت‌های موجود در آن موقعیت در نظر گرفته نمی‌شود که تناقض آن را با مفهوم پداگوژی دانشگاهی، که دارای پویایی می‌باشد، نشان می‌دهد. از طرفی، عملیاتی کردن از نظر وی نیز در میدان تعارض‌ها و ناهمگونی‌ها، که برگرفته از غایت‌های آشکار و ناآشکار معلم و اهداف و انگیزه‌های دانشجویان از یک سو و اهداف از قبل تعیین‌شده برنامه درسی از سوی دیگر است، صورت می‌گیرد و تعریف جدیدی از آن ارائه می‌کند.

هدف وی از این نقد این است که پیچیدگی مفهوم پداگوژی دانشگاهی را، که با اندیشه‌ای پیچیده در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری ایفای نقش می‌کند، نشان دهد و بیان کند که تعریف ارائه‌شده از نظر ژاک تاردیف بدون در نظر گرفتن پیچیدگی مفهوم آن می‌باشد. در این راستا، نویسنده با توجه به دانشگاه آینده، پداگوژی دانشگاهی را یک حوزه پژوهشی می‌داند که هر کدام از استادان در حوزه‌های تخصصی خود می‌توانند کنشگر و پژوهشگر آن باشند و با ایجاد اجتماعات کوچک بین‌رشته‌ای، در این خصوص پژوهش کنند. بر این اساس، وی پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص مفهوم پداگوژی دانشگاهی را از نظر اندیشمندان مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد که هر کدام به‌نوعی از زاویه‌ای خاص به آن نگاه کرده‌اند.

در آخر نتیجه می‌گیرد که پداگوژی دانشگاهی حوزه‌ای بسیار متنوع و متغیر و در عین حال بسیار وسیع از سازماندهی آموزشی، پژوهشی، خدماتی و غیره در ابعاد ساختاری و کارکردی



۱. گفت‌وگوی نویسنده با ژاک تاردیف در کنفرانس مراکش در سال ۲۰۰۳ در خصوص تعریف پداگوژی دانشگاهی.

است. در این راستا، وی ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی را بیان می‌کند و بر اساس آن چارچوبی ده‌گانه برای آن طراحی می‌کند که با تأمل در آن می‌توان پیچیدگی مفهوم پداگوژی دانشگاهی را بیش از پیش درک کرد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۳۴۹).

همچنین در ادامه، در خصوص حوزه‌های پژوهشی پداگوژی دانشگاهی بحث می‌کند و با بررسی پژوهش بشارد (۲۰۰۸) در خصوص مقالات پراستناد مرتبط با پداگوژی عمومی آموزش عالی در سه مجله^۱، مهم‌ترین حوزه‌های پژوهشی در خصوص پداگوژی دانشگاه آینده را، که دغدغه اصلی پژوهشگران جهان است، شامل: ۱. مهارت، ۲. تغییرات، و ۳. توسعه و بالندگی شخصی می‌داند که بسیار فراتر از آموزش و یادگیری است. با بیان این موارد، وی بار دیگر به نقد رشته‌گرایی در آموزش عالی می‌پردازد و پداگوژی دانشگاهی را بسیار گسترده‌تر از رشته‌های تخصصی می‌داند که سعی دارند پدیده‌های نوظهور موقعیت‌های آموزشی و یادگیری را با پارادایم خطی مورد بررسی قرار دهند^۲، چراکه پداگوژی دانشگاهی مختص یک حوزه پژوهشی خاص نیست و نگاهی بین‌رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای همراه با اندیشه‌ای پیچیده برای آن می‌طلبد. در این راستا، وی برای ایجاد چنین پداگوژی‌ای در دانشگاه‌ها، وجود معلمان پداگوگ و الگو را مهم می‌داند، ویژگی‌های آن‌ها را برمی‌شمارد و مدیران دانشگاهی را به ایجاد تمهیدات لازم برای تربیت چنین معلمان دعوت می‌کند. در آخر فصل نیز، در خصوص اهمیت پداگوژی معکوس^۳ در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری و مثال‌هایی از آن که در موقعیت‌های واقعی دانشگاه‌ها اجرا کرده است، سخن به میان می‌آورد.

نگارنده در فصل ۹ ابتدا روش‌ها و فنونی را که در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری به کار می‌روند نقد می‌کند و عنوان می‌دارد که روش‌ها و فنون را نمی‌توان از قبل مشخص کرد، بلکه نیاز است که با توجه به زمینه‌های موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری و تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانشجویان – که هر کدام به نوبه خود خاص

۱. Res Academica (Res) برای کشورهای فرانسوی‌زبان، Studies in Higher Education (SHE) برای کشورهای مشترک‌المنافع، و Innovation Higher Education (IHE) برای ایالات متحده آمریکا.

۲. نمونه چنین موردی نگاه ساده و خطی به تحقق نیافتن برنامه‌های بخش آموزش عالی در قالب برنامه‌های پنج‌ساله توسعه کشور است که عدم تحقق نیافتن آن‌ها بیشتر به عدم منابع مالی و نیروی انسانی کافی، ضعف در اجرایی کردن آن‌ها و غیره نسبت داده می‌شود؛ بدون این‌که تأمل اساسی در خصوص دلیل اصلی آن، یعنی پارادایم خطی موجود در اندیشه مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی، که طراح برنامه‌های این چنینی و به‌دور از واقعیت در حوزه آموزش عالی است، صورت گیرد.

3. reverse pedagogy

هستند - توسط معلم هدایتگر ابداع شوند؛ به طوری که بتواند تنوع موجود در بین دانشجویان را در نظر بگیرد و فن را بر ذوق دانشجویان قالب نکند و دانشجویان بتوانند مسئول یادگیری خود باشند، که این خود یکی از نوآوری‌های پداگوژیک است.

در ادامه، وی سعی دارد ضرورت پداگوژی دانشگاهی را با نقد رویکردهای خطی و ساده‌ساز، که در موقعیت‌های یادگیری و آموزشی وجود دارد، نشان دهد و سپس وارد موانعی^۱ که بر سر راه پداگوژی دانشگاهی وجود دارند شود. این موانع از نظر وی عبارت‌اند از: ۱. ساختاری، ۲. پارادایمی، و ۳. کم‌توجهی و یا بی‌توجهی به نقش تصورات در موقعیت‌های یادگیری. در مانع اول، وی به نقد ساختار آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور می‌پردازد که باعث شده است که جدایی بین آموزش و پژوهش اتفاق بیفتد؛ به طوری که آموزش به صورت معاونت آموزشی و پژوهش به صورت معاونت پژوهشی در دانشگاه‌ها ایجاد شده‌اند و دیالکتیک بین آن‌ها وجود ندارد. در حوزه آموزش هم، رشته‌ها به صورت منفک از هم و تخصص‌گرایانه ارائه می‌شوند و توانایی درک واقعیت‌ها را، که به صورت کل در دنیای خارج از دانشگاه‌ها وجود دارند، ندارند. در مانع دوم، وی به نقد پارادایم جزءنگر، ساده، کمی و کاهنده می‌پردازد و عنوان می‌دارد که رویکردهای آموزشی، پژوهشی و مدیریتی در دانشگاه‌ها از این نوع پارادایم تبعیت می‌کنند؛ به طوری که موضوعات مطالعاتی و مسائل مطرح‌شده، در حوزه رشته‌ای - تخصصی خاصی قابل بررسی می‌باشند و می‌توان دلایل ایجادشده آن را به صورت کمی نشان داد، ولی دلایل ناآشکار اساسی نادیده گرفته می‌شوند که این عمل باعث درک سطحی پدیده‌ها می‌شود. در خصوص مانع سوم نیز، وی بیان می‌کند که زمینه لازم برای بروز تخیل و تصورات در

۱. با توجه به موانع مذکور، با کمی تأمل در آن‌ها، می‌توان بیان کرد که وجود هر یک از این موانع در پداگوژی دانشگاهی می‌تواند باعث ایجاد موانع دیگر شود، برای این‌که این موانع به یکدیگر وابسته‌اند و بروز یکی ایجاد دیگری را ممکن می‌کند و دشواری‌هایی را بر سر راه پداگوژی دانشگاهی ایجاد می‌کنند؛ به طوری که اگر پارادایم ساده‌نگری در دانشگاه حاکم باشد (مانع دوم)، هرچه کنشگران دانشگاهی بخواهند دیالکتیک بین آموزش و پژوهش ایجاد کنند، نخواهند توانست (مانع اول)، چراکه مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی نگاه همه‌جانبه‌نگر و اندیشه پیچیده به مسئله ندارند و نمی‌توانند ساختار لازم را برای ایجاد دیالکتیک و پیوند بین آموزش و پژوهش ایجاد کنند. از طرفی، در سایه مشکل ساختاری (مانع اول) و پارادایم جزءنگر و خطی (مانع دوم)، اجازه بروز تخیلات و تصورات در زندگی دانشگاهی و تحصیلی به دانشجویان توسط مدیران و معلمان دانشگاهی داده نخواهد شد (مانع سوم) و یا زمانی که دانشجویان و سایر کنشگران در سیستم‌های دانشگاهی و نحوه بهبود عملکرد آن تصورات سازنده‌ای نداشته باشند و از آن‌ها در راستای ایجاد فرصت‌های لازم برای اندیشه کردن و فهم عمیق واقعیت‌های دانشگاهی استفاده نکنند (مانع سوم)، مشکل ساختاری (مانع اول) و پارادایم کمی‌گرایانه و کاهنده (مانع دوم) را در دانشگاه‌ها به صورت ناخودآگاه بازتولید خواهند کرد.

موقعیت‌های یادگیری فراهم نمی‌شود و یا این‌که قدرت نهادی معلم مانع آن می‌شود و در نتیجه توان تخیل در دانشجویان و دیدن واقعیت‌ها در حوزه‌های مطالعاتی و تحصیلی برای آن‌ها امکان‌پذیر نمی‌شود. در آخر نیز، برای برون‌رفت از این موانع، وی ایجاد تغییرات اساسی در ساختار دانشگاه‌ها و توجه به سه مفهوم میان‌رشته‌ای، بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به‌جای رشته‌گرایی را برای درک واقعیت‌های سیستم‌های دانشگاهی ضروری می‌داند.

در فصل ۱۰، آخرین فصل کتاب، نویسنده به جمع‌بندی موضوعات بحث‌شده در فصل‌های قبل می‌پردازد، از جمله: چگونگی توجه نظری به مفهوم پداگوژی دانشگاهی؛ پیچیدگی پداگوژی دانشگاهی و ضرورت برخورداری از اندیشه پیچیده برای درک موقعیت‌های آموزشی و یادگیری؛ جدایی آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها و تعارض‌های بین آن‌ها؛ و تنوع در زمینه‌های مختلف اکوسیستم دانشگاهی و پویایی حاصل از آن‌ها. همچنین وی ضرورت تأمل‌پذیری و اندیشه معلمان دانشگاه و سایر کنشگران دانشگاهی را در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری بیان می‌کند و لزوم توجه به زمینه‌های ایجادکننده پدیده‌های مختلف آموزشی برای تسهیل تأمل‌پذیری آن‌ها را مهم می‌داند. سپس این پرسش را مطرح می‌کند که چگونه این اندیشه منتهی به فهم می‌شود؟ از نظر وی، پاسخ این است که معلم دانشگاه باید علاوه بر بررسی هر پدیده‌ای در زمینه به وجود آورنده آن، آن را با دو رویکرد هم‌گاه و ناهم‌گاه^۱ مورد بررسی قرار دهد تا بتواند به درکی روشن از آن پدیده دست یابد و آن را بفهمد.

همچنین وی به دنبال بیان اصالت بخشی پداگوژی دانشگاهی است و برای او سؤال اساسی این است که چه چیزهایی به پداگوژی دانشگاهی اصالت می‌بخشند؟ وی ادراک معلمان دانشگاه از موقعیت‌های یادگیری و دانشجویان را در این امر مهم می‌انگارد و با تأسی از فرانچسکو لویولا^۲ (۲۰۱۹)، عوامل تأثیرگذار در ادراک پداگوژیک معلمان دانشگاه را شامل باورها، اعمال و نیت و شناخت آن‌ها می‌داند که تعامل پیچیده این چهار عامل باعث درک کردن واقعیت‌های موقعیت‌های آموزشی و یادگیری و تنوع‌های مختلف دانشجویان از منظرهای مختلف از طرف معلم دانشگاه می‌شود. از طرف دیگر،

۱. رویکرد هم‌گاه یا عرضی (synchronique) رخدادهای زمال حال موقعیت‌های یادگیری و رویکرد ناهم‌گاه یا طولی (diachronique) گذشته پدیده‌های دانشگاهی را مورد توجه قرار می‌دهند.

2. Loiola



دانشجویان نیز از چنین ادراکی برخوردارند که متأثر از باورها، اعمال، شناخت و نیات آن‌ها است و نتیجه کنشگری آن‌ها براساس این چهار عامل، یا در جهت توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های دانشجویان خواهد بود یا در جهت ضایع نمودن آن‌ها (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۴۴۰). در این راستا، براساس موارد گفته‌شده، وی بار دیگر به نقد تعریف پداگوژی دانشگاهی می‌پردازد و بیان می‌کند که نمی‌توان آن را تعریف کرد و در قالب آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌های از قبل مشخص‌شده ریخت و ارزیابی کرد، چراکه این رویکرد برگرفته از نگاه فرمالیستی و خطی به مفهوم پداگوژی دانشگاهی است. به جای آن، وی شناخت از ماهیت پداگوژی دانشگاهی را پیشنهاد می‌کند که موضوع اصلی کتاب مورد بررسی است و در این راستا، ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی را برای شناساندن ماهیت حوزه آن برمی‌شمارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که همه مباحثی که در تمام فصول راجع به پداگوژی دانشگاهی بیان شده‌اند، در راستای شناساندن ماهیت حوزه آن است و نه ارائه تعریفی از آن، که نویسنده بر آن تأکید می‌کند.

۳. مهم‌ترین نقاط قوت کتاب

۳-۱. وجود روح انتقادی در بحث مفاهیم

یکی از نقاط قوت کتاب این است که نقد در تمام جوانب آن جریان دارد و نویسنده سعی می‌کند با نقد دیدگاه‌های گذشته راجع به موضوعی، آن را مورد کنکاش قرار دهد و مفهومی تازه در خصوص آن ارائه نماید؛ به طوری که متناسب با واقعیت‌های زمینه‌های مختلف سیستم دانشگاهی باشد. یعنی می‌توان گفت که حالت ایستایی در توضیح مفاهیم وجود ندارد و نویسنده کتاب، با نظر گرفتن اصل همه‌جانبه‌نگری، بر موضوع مورد بررسی تسلط کامل دارد و سعی می‌کند بهترین بحث را در خصوص آن داشته باشد. به‌عنوان مثال، در فصل ۲ (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۲۷-۹۰) مفهوم برنامه درسی را مورد نقد و کنکاش قرار می‌دهد و با زیر سؤال بردن آن، چارچوبی تازه در خصوص برنامه درسی در آموزش عالی ارائه می‌کند.

۳-۲. وجود اندیشه‌ای پیچیده، رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای به موضوع

نویسنده سعی می‌کند در بحث مفاهیم، اندیشه‌ای پیچیده، رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای به موضوع داشته باشد؛ به طوری که در پروراندن مباحث کتاب، می‌توان آن را

حس کرد. از طرف دیگر، در جای جای کتاب، تمام کنشگران دانشگاهی، به خصوص معلمان دانشگاه‌ها، دانشجویان و مدیران را به دوری از رویکرد خطی و کمی و دارا بودن اندیشه‌ای پیچیده و رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای در خصوص تأمل در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری دعوت می‌کند.

۳-۳. پویایی و ارتباط منسجم در بین مباحث

از طرف دیگر، پویایی و ارتباط منسجمی بین مفاهیم مختلف بحث‌شده در فصول کتاب وجود دارد؛ به طوری که مبحث هر فصل، علاوه بر این که از ایستایی و سکون برخوردار نیست، با مبحث فصل دیگر به صورت زنجیروار ارتباط برقرار می‌کند. بر این اساس، نویسنده سعی کرده است به صورت پله‌به‌پله وارد موضوع شود و براساس مبنایی، پداگوژی دانشگاهی را از جوانب مختلف مورد بررسی و بحث قرار دهد تا بتواند نتیجه‌ای کلی از آن بگیرد و دیدگاهی کلی از آن برای مخاطب نیمه‌متخصص ایجاد کند که عناوین فصل‌ها در فهرست کتاب نشان‌دهنده این امر می‌باشند.

۴-۳. تازگی و جذابیت مباحث

تازگی و جذاب بودن مباحث مطرح‌شده یکی دیگر از نقاط قوت کتاب است؛ به طوری که برای مخاطب حالت بدیعی دارد و وی خودبه‌خود به دنبال آن‌ها می‌رود. ولی باید پرسید که چرا این رویکرد اتفاق می‌افتد؟ برای این که نویسنده رویکرد تازه‌ای از پداگوژی را در کتاب ارائه می‌دهد؛ به طوری که براساس پیش‌زمینه قبلی مخاطب که تنها پداگوژی دانشگاهی را بر «فنون و روش‌های تدریس در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری» خلاصه می‌کرد نیست و مخاطب متوجه می‌شود که پداگوژی دانشگاهی از مفهوم بسیار پیچیده‌ای برخوردار است که با استفاده از پیوند رشته‌ها و نگاهی همه‌جانبه‌نگرانه، موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری را با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های عوامل بیرونی و درونی اکوسیستم دانشگاهی مورد تبیین قرار می‌دهد و تمام واقعیت‌های آن‌ها را در نظر می‌گیرد.

۳-۵. نقطه عطفی برای مطالعات آموزش عالی

نقطه عطف این کتاب برای مطالعات آموزش عالی این است که پداگوژی دانشگاهی، با نگاه پیچیده و فرارشته‌ای که به مسائل مختلف سیستم‌های دانشگاهی دارد و تنوع‌ها و پویایی‌های موجود در آن‌ها را در نظر می‌گیرد، می‌تواند به صورت همه‌جانبه‌نگرانه و با پیوند



رشته‌های مختلف، مسائل متفاوت آموزش عالی را از همه جهات مورد بررسی قرار دهد و از پتانسیل کنشگران رشته‌های مختلف دانشگاهی در این راستا استفاده کند و به‌عنوان پایه‌ای برای سایر موضوعات مورد بحث در مطالعات آموزش عالی باشد. همچنین می‌تواند اندیشمندان دانشگاهی را با دعوت به تأمل‌پذیری در خود، از رویکردهای خطی و رشته‌محوری‌ای که برای بررسی موضوعات آموزش عالی استفاده می‌کنند دور کند و آن‌ها را به استفاده از رویکردهای همه‌جانبه‌نگرانه و بین‌رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای در مطالعات آموزش عالی ترغیب نماید.

۳-۶. نقطه عطفی برای مخاطب

مخاطب با مطالعه این کتاب می‌آموزد که نگاه خطی خود به موقعیت‌های آموزشی و یادگیری را تغییر دهد تا بتواند در این خصوص پیچیده فکر کند و بداند که پداگوژی دانشگاهی به معنی فنون و روش‌های تدریس در دانشگاه‌ها در معنای عامیانه آن نیست، بلکه از یک میدان فکری پیچیده برخوردار است و بیشتر مسائل مربوط به سیستم‌های دانشگاهی، به‌خصوص موقعیت‌های آموزشی - یادگیری را با برخورداری از دیالکتیک نظر و عمل مورد بررسی قرار می‌دهد.

۴. مهم‌ترین نقاط ضعف کتاب

۴-۱. عدم ارائه تعریفی مشخص از پداگوژی دانشگاهی

اولین نقدی که به این کتاب وارد است این است که نویسنده در مقدمه کتاب (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۶۴) یکی از دلایل توجه نظری به مفهوم پداگوژی دانشگاهی و نگارش کتاب مورد بررسی را حضور در همایش بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی در دانشگاه قاضی عیاض مراکش در سال ۲۰۰۳ میلادی و بیان عدم ارائه تعریفی مشخص از مفهوم پداگوژی دانشگاهی در آن دانشگاه، با وجود ارائه مقالات متعدد در همایش‌های مختلف در طول دو دهه، می‌داند و بیان می‌کند که مفهومی که تعریف مشخصی از آن وجود نداشته باشد نمی‌تواند ادعای علمی شدن داشته باشد. ولی وی در آخر کتاب (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۴۴۲-۴۴۰) تعریفی منسجم و علمی از آن به دست نمی‌دهد و بر این اعتقاد است که نمی‌توان با استفاده از قواعد و دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده، به ارائه تعریفی از آن



پرداخت و به جای آن، به بیان ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی می‌پردازد که بر این اساس، کمی تناقص در ذهن مخاطب ایجاد می‌شود که پس چرا با وجود این همه بحث در خصوص پداگوژی دانشگاهی، تعریفی از آن ارائه نمی‌شود؟

۲-۴. گستردگی موضوع و پیچیدگی مفاهیم پداگوژی دانشگاهی

نقد دیگری که به این کتاب می‌توان مطرح کرد این است که مباحث زیادی حول موضوع پداگوژی دانشگاهی از طرف نویسندگان مطرح می‌شوند که ممکن است مخاطب با مطالعه آن‌ها کمی دچار سردرگمی شود و نتواند مباحث آن را تجمیع و منظور اصلی نویسندگان را درک نماید و نیاز به مطالعه بیشتر از طرف مخاطب حس شود. به عنوان نمونه، در فصل ۲ (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۷۱-۱۵۶) به مفهوم پداگوژی دانشگاهی می‌پردازد که نمونه‌ای از گستردگی موضوع به تعداد ۸۳ صفحه می‌باشد؛ به طوری که مخاطب در اولین بار خواندن خود، نمی‌تواند موضوع را جمع‌بندی کند و نیازمند این است که بار دیگر آن را مطالعه نماید. از طرفی، با توجه به بدیع بودن کتاب و همچنین پیچیدگی مفهوم پداگوژی دانشگاهی، مفاهیم پیچیده‌ای از طرف نویسندگان مطرح شده‌اند که مخاطب را کمی در پردازش اطلاعات به دست آمده از آن دچار مشکل می‌کند، چراکه برای درک این کتاب، اندیشه‌ای پیچیده نیاز است.



منابع

- مورن، ادگار (۱۳۹۴). درآمدی بر اندیشه پیچیده. ترجمه افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی، چاپ چهارم.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۸). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت، چاپ چهارم.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۴۰۰). پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی اجتماعی.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ و محجوبیان، احمد (۱۳۹۸). تصویر دانشگاه در نیمه اول قرن ۲۱ در آموزش عالی ایران، حال و آینده. در: محمد یمنی دوزی سرخابی (به اهتمام). آموزش عالی در ایران، حال و آینده. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، صص ۳۰۸-۳۳۶.
- Bechard, J. P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse De trois revues, 1976-2003. *revue des sciences de l'éducation*, 34(3).
- Bedard, D., & Bechard, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF.
- Best, F. (1973). *Pour une Pédagogie de l'Éveil*. Paris: Armand Colin.
- Boll, M. (2003). Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. *sociétés*, no. 80, 99-131.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Legrand, L. (1960). *Pour une Pédagogie de l'étonnement*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Loiola, F. (2019). *Enseigner à l'université aujourd'hui: quelques typologies des conceptions des professeurs à porpos de l'acte d'enseigner*. 22 Janvier, Locaux A-335, Pavillon, Marie-Victorin, Mardi 17/30 h-20/30 h.
- Michaud, E. (1970). *La Pédagogie des sciences*. Paris: PUF.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۱۲

دوره ۱، شماره ۴
تابستان ۱۴۰۲
پیاپی ۴

definition for a concept, then it cannot be claimed to be scientific. However, at the end of the book, he fails to provide a coherent and scientific definition of it, and perhaps he believes that it is not possible to define it by using predetermined rules and instructions, instead, expresses the characteristics of University Pedagogy, which creates a little contradiction in the mind of the audience. The question arises as why is there no definition for University Pedagogy despite all these discussions about it?

2. Scope of Subject and Complexity of University Pedagogy Concept

Another criticism that can be raised about this book is that the author takes into account many topics about University Pedagogy, which may confuse the audience a little bit and unable to summarize the topics and understand the author's main purpose, hence; the audience would feel to go through the book several more times to understand. For example, in Chapter 2 of the book, the author describes the concept of University Pedagogy, which is an example of a broad scope of the topic in 83 pages. It seems to me that the audience cannot summarize the topic merely after the first reading and it will necessitate them to read it again. On the other hand, due to the originality of the book and also the complexity of the concept of University Pedagogy, some concepts proposed by the author create a little problem for the audience to process the information obtained from it. In a nutshell, there is a need of a complex thought to understand this book.



University Studies

61

Vol. 1
Issue 4
Summer 2023



the book. As a matter of fact, based on the audience's background, which only summarizes University Pedagogy on teaching techniques and methods in educational/learning situations, the audience realizes that University Pedagogy has a very complex concept that uses the connection of disciplines and comprehensiveness, explains the complex educational situations of learning by considering the complexities of the external and internal factors of the academic ecosystem and considers all their facts.

5. A Turning Point for Higher Education Studies

The turning point this book brings to higher education studies is its attempt to forward a complex and transdisciplinary approach to various problems of academic systems. And considering variations and dynamics regarding the University Pedagogy can examine different issues of higher education comprehensively and in connection with different fields, use the potential of activists of different academic fields, and be a basis for other topics discussed in higher education studies. Also, by inviting academic thinkers to be self-reflective, can suggest them to move away from the linear and discipline-oriented approaches they use to examine higher education issues, and encourage them to comprehensive, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches in higher education studies.

6. A Turning Point for Audience

By going through this book, the reader will learn how can he change his linear view of teaching and learning situations and be able to think intricately about this matter and know that the University Pedagogy does not mean the techniques and methods of teaching at universities in its popular sense, but has a complex field of thought and examines most of the issues related to academic systems, especially educational/learning situations, with the dialectic of opinion and practice.

MOST IMPORTANT CRITICAL POINTS OF BOOK

1. Failure to Provide a Clear Definition for University Pedagogy

The first criticism that comes to my mind about this book is that the author mentions in the preface that one of the reasons for the theoretical attention to the concept of University Pedagogy and the writing of this book was his participation in the international conference on University Pedagogy at Ghazi Ayaz University of Morocco in 2003 and states the lack of providing a clear definition of the concept of University Pedagogy in that university. Despite presenting numerous articles in different conferences over the past two decades he must have known that if there is not a clear

MOST IMPORTANT STRONG POINTS OF BOOK

1. Presence of a Critical Spirit in Expressing of Concepts

One of the strong points of the book is the criticism that flows in all its aspects and the author tries to criticize the past views on a subject and provides a new concept about it, i.e. it follows the facts of different aspects of the university system. In other words, it can be said that there is no static position while explaining a concept, with the author having complete mastery over the subject, takes into account the principle of comprehensiveness while trying to convey the best concept about it. For instance, in Chapter 2, the author, (Yamani Douzi Sorkhabi) criticizes and explores the concept of curriculum (course of studies) and by questioning it, suggests a new framework for higher education curriculum.

2. Presence of Complex Thought, Comprehensiveness, Interdisciplinary Approach to Subject

With regards to varied concepts, the author tries to take into account a complex thought as well as a comprehensive and interdisciplinary approach to the topic, so that it can be felt in the progression of the topics. Also, throughout the book, he encourages university audience, especially professors, students, and administrators, to have a complex thought and a comprehensive and interdisciplinary approach while contemplating on complex educational/learning situations, instead of a linear and quantitative approach.

3. Dynamism and Coherence Between Topics

On the other hand, there is a dynamic and coherent relationship between different concepts discussed in the book. As such, not only does each chapter not have stability and stillness, but also is related to the topic of the next chapter in a chain, and based on this, the author has tried to get into the subject step by step and fundamentally examines and discusses University Pedagogy from various aspects to be able to draw an overall conclusion and create an overview of it for a semi-professional audience, as indicated in Table of Contents.

4. Novelty and Attractiveness of Topics

The freshness and attractiveness of the discussed topics are another strength of the book, meaning, it has a unique state for the audience to automatically get attracted. But it must be mentioned as why this happens and the answer is that the author presents a new approach to pedagogy in





INTRODUCTION

Perhaps it can be said that the book “*Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice*” is the first among Persian language sources that has been written recently but specifically deals with how to know the nature of the field of Pedagogy in complex teaching/learning situations at universities. Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, in his work, tries to introduce University Pedagogy to the scientific and academic community with a complex thought but a thoughtful approach; and invites them to criticize and self-reflect on the educational/learning situations, which is a missing link in the field of higher education studies. Based on this, the motivation for choosing this book for a review and contemplation on it while going through its pages, for me, has been the novelty of this topic in Iran. It seems that there is a need to introduce the subject more to professors, students and university administrators/staff who are directly or indirectly involved with educational/learning situations at universities. In other words, reading this book can help them better understand the relevant facts and complex educational/learning situations, and in general, academic ecosystem issues by introducing to University Pedagogy. Accordingly, we take a quick look at the book to introduce it and highlight some of the strong and weak points so that its aspects can be clarified better and more lucid for the aforementioned academic audience.

INTRODUCING BOOK

“*Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice*” by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, Professor in the Faculty of Education and Psychology of Shahid Beheshti University of Tehran, has been published in 501 pages by the Institute for Cultural, Social, and Civilization Studies in 2021/2022. This book contains the author's prelude and 10 chapters including: 1. Preface 2. The Concept of University Pedagogy, 3. University Pedagogy: A Complex Mission for a University, 4. University Pedagogy: A Field of Contradiction, 5. University Pedagogy and the Problem of Leading the Learning Situations in Universities, 6. University Pedagogy, a Transdisciplinary Field: By and Among Fields, 7. University Pedagogy and Challenges Ahead, 8. Future Universities and University Pedagogy 9. Necessities and Difficulties of University Pedagogy, and 10. Conclusion; University Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice, in which the University Pedagogy is discussed comprehensively and thoroughly by the author and the reader will get to know the general dimensions and depth of the subject.



Book Review

A reflection on the book "Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice" by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi

Mohammad Reaz Sattari Porsokhloei^{1*}

MA in Management and Planning of Higher Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Apr. 6, 2023

Accepted: Jun. 17, 2023

KEYWORDS

academic pedagogy
dialectic of opinion and practice
holistic thinking
teaching-learning complexity
university

* Corresponding Author

✉ mohammadreza.sattari24@gmail.com

☎ +98 41 52255775

How to Cite this article:

Sattari Porsokhloei, M.R. (2023). A reflection on the book "Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice" by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi [Book Review]. *Journal of University Studies*, 1(4), 189-212.
doi: 10.22035/jous.2024.5078.1049

URL:

https://www.jous.ir/article_477.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

The book *Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice* is an academic and scientific work by Mohammad Yemeni Douzi Sorkhabi, one of the distinguished experts in higher education in Iran. In this book, the author has considered and reflected a number of aspects worth noting for such as the ever-increasing complexities of academic systems, and a comprehensive and interdisciplinary approach regarding the nature of pedagogy in complex teaching-learning situations in universities. The book which consists of 10 chapters, with its originality and novelty in Iran, can serve as an impetus to reflect on the complex teaching-learning situations in universities and criticize the linear view on the author's part. By taking a glance at this book, it can be said that the strengths outweigh the weaknesses, including: the existence of a critical spirit, a complex thought, a comprehensive and interdisciplinary approach in discussing the subject, dynamism, coherent communication, novelty, and attractiveness are among the topics of the chapters that can have major imprint on the current higher education studies and the audience. But the most important criticism of this book is its failure to provide a clear definition of the concept of academic pedagogy despite an extensive discussion about the subject as well as contradictions in the initial claim by the author. The other shortcoming is complex concepts and the broadness of the subject of academic pedagogy that do not help readers properly understand it.

- Mesbahiyān, H. (1388). Dānešgāh az tarīx tā falsafe dar zarurat-e tahlil-e tārixi-ye nahād va bāzandiši-ye falsafi-ye ide-ye dānešgāh dar matn-e jahāni-ye ān [*University from history to philosophy in the necessity of historical analysis of the institution and philosophical rethinking of the idea of the university in its global context*]. *Historiography and Historiography Journal*. 76, 123-156. doi: 10.22051/hph.2014.874
- Moosavand, M., Aeni, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and Human Agency: A Qualitative Study. *Journal of Cyberspace Studies*, 4(2), 189-210. doi: 10.22059/jcss.2020.96575
- Ortega, Y., & Gasset, J. (2014). *Mission of the University*. London and New York: Routledge.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Sefidkosh, M. (2021). *Ide-ye Dānešgāh* [Idea of University]. Terhan, Iran. Hekmat.
- Talebzade, H. (2002). Negāh-e Gharbi va mabāni-ye elme jadid-e Heidegger [Western view and the foundations of new science by Martin Heidegger]. *Farhang*, 41-42, 9-37.
- Višňovský, E. (2019). The University as a Philosophical Problem. *Human Affaire Journal*, 29, 235-246.



BIBLIOGRAPHY

- Arvanitakis, J. & Hornsby, D. (2018). Citizenship and the Thinking University: Toward the Citizen Scholar. In: *The Thinking University A Philosophical Examination of Thought and Higher Education* (pp. 87-103). Springer International Publishing AG.
- Arvanitakis, J., & Hornsby, D. (2014). Are university redundant?, in: *Universities, The Citizen Scholar and the Future of Higher Education* (pp. 7-20), Part of the Palgrave Critical University Studies book series (PCU).
- Colish, M. L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition*, 400-1400. New Haven: Yale University Press.
- Derrida, J. (2002). The university without condition. In: *Without Alibi* (pp. 202-237). Stanford University Press.
- Gadamer, H.G. (2021). *Ide-ye Dānešgāh: Emruz, Dyruz, Fārdā* [Idea of University- Yesterday, Today, Tomorrow] (Y. Shabani, Trans.), In Sefidkosh, M. (Ed.). *Idea of University* (Pp. 111-130). Tehran, Iran. Hekmat. (In Persian)
- Habermas, J. (2021). *Ide-ye Dānešgāh: Fārāyāndhāy-e yādgiry Elm* [idea of University: Learning Process] (R. Ramezani, Trans.). in M. Sefidkosh, *Ide-ye Dānešgāh* [Idea of University] (Pp. 131-155). Tehran, Iran. Hekmat. (In Persian)
- Heidegger, M. (1999). Tāsvir-e Alām-e Asr-e Jādid [The Age Of The World Picture] (M, Asadi, Trans). In: *Forest Paths* (Pp. 95-141). Tehran, Iran: Darg. (In Persian)
- Heidegger, M. (2021). Xodebrāzi-ye Dāneshgāh-e Almani [Self-assertion Of German University] (M. Sefidkosh, Trans.). In M. Sefidkosh (Ed.), *Ide-ye Dānešgāh* [Idea of University] (Pp. 83-100). Tehran, Iran. Hekmat. (In Persian)
- Husserl, E. (1999). *Phālsāphe Vā Tārikh-e Ghārb* [Philosophy and western History] (M, Sefidkosh, Trans.). Tehran. Iran. Hermes. (In Persian)
- Jaspers, K. (1400). *Tāhghigh, Āmuzeš Vā Parvareš* [Research and Education] (M. Parsa, & M. Parsa, Trans.). In: M. Sefidkosh, (Ed.), *Ide-ye Dānešgāh* [Idea of University] (Pp. 102-110). Tehran, Iran. Hekmat. (In Persian)
- Jaspers, K. (1959). *The Idea of The University*. Baston: Beacon Press.
- Kant, I. (2021). *Nezā'-e Dāneshkādehā* [The Conflict of The philosophy faculty] (S.M. Musavi, Trans). In Sefidkosh, M. (Ed.). *Idea of University* (Pp. 18-24). Tehran, Iran. Hekmat. (In Persian)
- Knorr-Cetina, C. (1991). Epistemic Cultures: Forms of Reason in Science. *History of Political Economy Journal*, 1, 105-122.
- Kuhn, T.S. (2011). *Sāxtār-e Enqelābhā-ye Elmi* [The structure of scientific revolutions] (S. Zibakalam, Trans.). Tehran, Iran: SAMT.
- Losee, J. (2011). *Dārāmadi tarixi be falsafe-ye elm* [A Historical Introduction to the Philosophy of Science] (A. Paya, Trans). Tehran. Iran, Samt. (In Persian)



the university. However, it is hoped that with the new perspectives in the philosophy of science and its new approaches such as the hermeneutics of science, a way can be found to address the idea of the university from the perspective of the philosophy of science.

CONCLUSION

Given that the university is an institution of science, having a comprehensive meaning and purpose of science that can flow in all scientific, social, cultural, and economic missions is necessary and essential. Such a view cannot be obtained in pure philosophy because the ideas resulting from it are not tangible and effective. On the other hand, sociology, philosophy of education, or even the sociology of scientific knowledge do not have the necessary comprehensiveness for this. Therefore, it is necessary for the philosophy of science to enter this category. Given the new perspectives in the philosophy of science and new approaches in it such as the hermeneutics of science, it can be hoped that a way can be found for this entry. The hermeneutical philosophy of science, since it does not have the limitations of previous schools of the philosophy of science, such as the propositional view of science, and on the other hand does not dominate social or cultural aspects over science but is still committed to the centrality of science and flows science in other aspects, can be a horizon for observing the idea of the university in its comprehensiveness and totality.

NOVELTY

The issue of the university has not been investigated from the perspective of the philosophy of science. It is hoped that this article will be a breakthrough for further studies and constructive developments in the idea of the university.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author.





METHODOLOGY

First, a critical literature review using specific keywords will be conducted, and an extensive search will be conducted in texts and sources. Then, a combined model based on a summary of existing models or intellectual schools will be obtained. Finally, based on conceptual modeling, a completely new interpretation of the existing data will be presented.

FINDINGS

The result of examining the historical course of the idea of the university is that the dominant aspect of these ideas is academic freedom and the independence of the university. Kant saw this in the light of the dominance of the Faculty of Philosophy as reason, Heidegger considered paying attention to self-governance and self-expression as the way to achieve it, and Gadamer considered returning to the original question as the cure for the crisis of alienation of the university. The basic question that arises is: what is science that its institution should have such independence? Given the lack of clarity in the meaning and purpose of science from the perspective of philosophers, we cannot find an answer to this question. Satisfaction with the general meaning of science in the early days did not leave room for further reflection on it. Therefore, in the rest of the article, two contemporary views that have focused on science in the issue of the university and examined the university from this perspective are addressed. Višňovský considers the problem of the university to be a deviation from creativity, as the lifeblood of knowledge and a vital factor in the university, and considers the way to salvation to be reaching a creative university. Arvanitakis, along with David Hornsby, consider the problem of the university to be a focus on discipline-based education and believe that the mission of the university is not to train specialists but rather to educate research-oriented citizens who are achieved through reaching the thinking university. However, since these two thinkers have looked at knowledge and the university from the field of philosophy of education and do not benefit from the components of the philosophy of science space, their view of science is inadequate. Finally, the reasons for the neglect of the philosophy of science in the category of the university are stated: the first reason is satisfaction with the general concept of science in the early stages of the idea of the university. The second reason is the newness of the philosophy of science discipline, and the third reason is the lack of compatibility between the common approaches of the philosophy of science and the discussion of

and dilemmas, not accepting them, and lacking a serious determination to address them worsen the situation of this institution. Lack of a deep understanding of the nature and why of the university and not addressing its philosophy and necessity has caused thinkers and experts to either not believe in the university's problems at all, or if they see any problems or dilemmas, instead of accepting it and trying to reflect and contemplate the university institution, they attribute it to other parts or institutions of society. This compounded ignorance or misdiagnosis of the problem and dilemma causes the university, despite the vast

human, social, economic, and reputational capital it receives, not only to lack the necessary effectiveness and efficiency for society, but also to become devoid of dynamism, vitality, and scientific life itself. Therefore, addressing this issue, especially from a philosophical perspective, is necessary, and many philosophers have also addressed this discussion, but what has been neglected and this article tries to relate it to the category of the university is addressing the "idea of the university" from the perspective of the philosophy of science. In this article, we intend to show that in order to reach a comprehensive idea about the university in the present time, it is necessary to examine the university from the perspective of non-positivist philosophy of science; because the ideas resulting from other fields do not have the necessary comprehensiveness, and purely philosophical ideas are also not tangible and effective in this particular issue.

Since Kant published the "Conflict of the Faculties," the issue of the university and a suitable idea for it has practically entered philosophy. After Kant, other philosophers such as Heidegger, Gadamer, Jaspers, and Habermas also pondered this idea. In these philosophical reflections, the dominant aspect of attention is the independence of the university and academic freedom. Kant saw the rule of philosophy, which is the sign of reason, as the way to achieve it, Heidegger talked about self-expression, Gadamer mentioned three forms of alienation that led to the university crisis and considered returning to the original question as the way to achieve academic freedom. The mentioned articles have been translated into Persian and are available in the book "The Idea of the University" as a collection of articles, and in other existing works.

The issue of the university has also been examined from other aspects. In this article, two perspectives from the philosophy of education that focus on science have been analyzed. The article by Višňovský, "The University as a Philosophical Problem" and the article by Arvanitakis, Hornsby titled "Citizenship and the Thinking University".





INTRODUCTION

The university, as a scientific institution, is a significant and influential organization in the age of science and information. Therefore, reaching a comprehensive idea or a suitable extension of the current idea about the university, in a way that preserves its entire identity, is necessary and essential. The idea of the university must be able to cover all the missions of this institution, from active presence in everyday life to expanding the boundaries of science; however, in a way that prevents it from being reduced to a commercial, economic, or content production enterprise. With the dominance of neoliberalism in the second half of the 20th century and the prevalence of a commercial, economic, and managerial perspective, heavy pressures were exerted on the independence and identity of the university as a knowledge institution. With vast transformations such as globalization and the centrality of information, the university has transformed from a marginal and minority institution to a public, important, and influential institution. In other words, due to demographic changes in the university, the rapid growth of science and technology, and its penetration into everyday life, the university's crises have become more pronounced. Today, the monopoly, credibility, and even the identity of the university are threatened in the face of cyberspace and the widespread spread of education in this space. With the accessibility of education, even at the specialized level, the notion that one can acquire the necessary expertise without a university has cast doubt on the identity of the university and its necessity. On the other hand, in the face of the commercialization of affairs in today's world, the university must be able to preserve its identity as a knowledge institution so that it is not reduced to a corporate university and commercial relations do not dominate scientific relations. In the information age and the dominance of the informational perspective, the university is also facing another crisis. In this confrontation, this institution must be able to prevent its dissolution into an information center and consolidate its nature as the institution in charge of science. In the face of bureaucracy and the dominance of a managerial perspective, this institution must be able to maintain its identity and independence while having constructive internal and external interactions, and continue its scientific life with dynamism and foresight. The problems mentioned above are a description of the university's crisis in the present era. In societies like ours, where the university institution was not created out of necessity but based on looking at the West and imitating it, in addition to the mentioned problems, more issues are ongoing. In such societies, ignorance of problems



Original Research Paper

Reflection on the relationship between the idea of the university and the philosophy of science

Vajihe Bagherzade*¹, Alireza Monajemi²

¹ PhD Student, Philosophy of Science and Technology, University of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

² Associate Professor, Department of Philosophy of Science and Technology, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Apr. 4, 2023

Revised: May. 10, 2023

Accepted: Jun. 4, 2023

KEYWORDS

university crisis

university idea

creative university

Citizen Scholar

Philosophy of Science

* Corresponding Author

✉ v.bagherzadeh110@gmail.com

☎ +98 9131106874

How to Cite this article:

Bagherzade, V., & Monajemi, A. (2023). Reflection on the relationship between the idea of the university and the philosophy of science. *Journal of University Studies*, 1(4), 159-188. doi: 10.22035/jous.2024.5099.1056

URL:

https://www.jous.ir/article_476.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

As a science institution, the university is an important and effective organization in the age of science and information. Therefore, it is necessary to reach a comprehensive idea or a proper expansion of the current idea in a way that preserves its entire identity. The idea of the university should be able to cover all the missions of this institution, from active presence in the context of daily life to expanding the boundaries of science; Of course, somehow prevents to reduce to a commercial, economic or content production entity. Ever since Kant proposed the "conflict of the faculties", the question of university actually reached to philosophy. After Kant, other philosophers such as Heidegger, Gadamer, Jaspers and Habermas were also reflected on this idea. recently, when role of the university in everyday life has increased, other fields have also addressed this category. In this article, we want to show to achieve a comprehensive idea for the university, it is necessary to be examined the university from non-positivist philosophy of science perspective; Because the ideas from other fields don't have the required comprehensiveness, and the purely philosophical ideas are not concrete and effective in the specific problem. For this, we first review the historical course of the idea of the university and show that science is either neglected or unclear in these ideas. In continue, we examine two contemporary views whose ideas are more related to science and show that these two are unsatisfied; despite they have a deeper view of science, but since the origination of their idea was philosophy of education, they see science just from educational view not universal. Finally, we state the reasons of neglected of philosophy of science from the category of the university: the first reason, consent to the general concept of science in the beginning, the second reason, the newness of this field, and the third reason, the incompatibility of the common approaches of this field with the university discussion. However, it is hoped that with expansion of this field and its new approaches, a way can be found to deal with the idea of the university.

Vendrik, M. C., & Schwieren, C. (2010). Identification, screening and stereotyping in labour market discrimination. *Journal of Economics*, 99, 141-171.

World Bank (2018). Labor force participation rate, female (% of female population ages 15+) (modelled ILO estimate). Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.CACT.FE.ZS>

Zwiech. P. (2009). Discrimination against women in professional life in chosen pro-feminist theories. *Economics & Sociology*, 2(1), 96-104.



- Movahedi, R., Zoleikhaie Sayyar, L., & Baghery, M. (2019). The skills affected employment intention and employability of graduate women in Hamedan Province. *Woman in Development & Politics*, 17(3), 389-411. (In Persian)
- Naderi Mahdeei, K., Zolikhahi Sayyar, L., & Pouya, M. (2023). Employability of female university students: A new strategy for enhancing womens presence in the labour market. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 21(4), 21-50. (In Persian)
- Nahvi, A., & Ghorbani, M. (2012). Investigating the factors affecting women's participation in the labor market; Case study: the City of Mashhad. *Women and Family Studies*, 5(17), 147-158. (In Persian)
- Nosrati, S., Sarfi, M., & Moosavand, M. (2023). Liquid Love And Continuation Of A New Love Order. *Synesis*, 16(1), 114-132.
- Park, A., Bryson, C., Clery, E., Curtice, J., & Phillips, M. (Eds.) (2013). *British Social Attitudes: The 30th Report*. London: NatCen Social Research, Available at www.bsa-30.natcen.ac.uk
- Rustagi, P. (2010). Continuing gender stereotypes or signs of change: Occupational pattern of women workers. *The Indian Journal of Labour Economics*, 53(3), 481-500.
- Sadeghi Fasai, S., & Karimi, Sh. (2005). Gender stereotyping in Iranian television drama (Mar. 2004-Mar. 2005). *Woman in Development & Politics*, 3(3), 59-89. (In Persian)
- Sagafi, Z., & Rad, F. (2014). Examine the relationship between gender stereotypes and social participation among female students of Islamic Azad University of Miyandoab. *Sociological Studies*, 7(22), 25-45. (In Persian)
- Salleh, I. S., Ali, N. S. M., Yusof, K. M., & Jamaluddin, H. (2017). Analysing qualitative data systematically using thematic analysis for deodoriser troubleshooting in palm oil refining. *Chemical Engineering Transactions*, 56, 1315-1320.
- Sarani, Z., Keshtegar, B., & Keshavars Hadad, Gh. (2015). The participation of married women in iranian labor market: Logit non-linear modeling. *Economic Modelling*, 8(27), 115-134. (In Persian)
- Sharbatian, M. H. (2009). Social aspects and barriers of women's employment. *Peyk-e Noor*, 7(3), 85-95. (In Persian)
- The Open University (2016). *Economics explains discrimination in the labour market*. free course, Retrieved from <https://www.open.edu/openlearn/society-politics-law/economics/economics-explains-discrimination-the-labour-market/content-section-0?active-tab=description-tab>
- Torkaman, S., & Fathi, S. (2017). Study the effect of women's employment concerns over the quality of their lives. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 7(28), 13-26. (In Persian)





- Gonzalez, M., Jose., Cortina, C., & Rodriguez, J. (2019). The role of gender stereotypes in hiring: A field experiment. *European Sociological Review*, 35(2), 187-204.
- Heilman, M. E., & Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393-398.
- Heydari, A., & Dehghani, H. (2017). A Qualitative study on consequences of married women's employment and its moderators: School teaches in Delvar City. *Sociology of Social Institutions*, 3(8), 73-95. (In Persian)
- Hosseini, H., & Dashti, M. (2012). A Study of gender stereotypes in the Iranian literature: The case of Al-e-Ahmad's fictions. *Media*, 7(1), 25-45. (In Persian)
- Ikeda, S. (2018). The Nature and limits of Gary Becker's theory of racial discrimination. *The Review of Australian Economics*, 31(3), 403-417.
- Kangethe, N., Lyria, K., & Nyamanga, A. (2014). The gender socialization question in education: Influence on boys' and girls' academic achievement. *European Scientific Journal*, 10(19), 279-294.
- Khayati, M., Movahedi, R., Hejazi, E., & Karimi, S. (2020). Psychological reasons of employment among female agricultural graduates in Hamedan. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 12(53), 111-138. (In Persian)
- Maadani, S., & Nezhadfallah, M. (2014). The effect of women's employment on family. *Journal of Behavioral Sciences*, 6(20), 153-173. (In Persian)
- MacAdams, R. H. (1997). Comment: Accounting for norms. *Journal of Wisconsin Law Review*, 625, 625-637.
- Maguir, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351-3364.
- Mehran, G., Naraghizadeh, A., & Malekzadeh, S. (2017). The role of gender stereotypes of the 1st grade high school Persian language and literature textbooks in choosing the field of study of male and female students. *Educational Innovations*, 16(1), 43-66. (In Persian)
- Moini-Far, H. S. (2009). Gender prototype representation in media: Case study of Hamshahri's Events Page. *Journal of Iranian Cultural Research*, 2(3), 167-197. (In Persian)
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences, EJES*, 3(1), 1-7.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.

BIBLIOGRAPHY

- Abedini, M., liaghatdar, M. J., & Mansouri, S. (2015). Representations of gender roles in the textbooks of sixth year of primary school in Iran. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 20, 19-34. (In Persian)
- Abroshan, M., & Arjomandi, S. (2016). Representation of Gender Stereotypes in the Compiled Persian Textbooks of Iranian Elementary Schools. *Iranian Journal of Educational Society*, 1(2), 7-40. doi: 10.22034/ijes.2016.43668 (In Persian)
- Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279
- Akinlolu, M. (2022). Gender stereotypes and career choices: a cross-sectional study on a group of South African students in construction programs. *Acta Structilia*, 29(2), 83-115.
- Ali Norowzi, R., Ghasemi, V., & Mohammad Taghi Nejad, R. (2015). Comparative content analysis of picture books by Iran and Syria, with emphasis on the role of gender inequality. *Journal of Applied Sociology*, 26(1), 17-38. (In Persian)
- Arnania, K. T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: differences or similarity? *Problems and Perspectives in Management*, 8(2), 84-93.
- Banifatemeh, H., & Mehbod, N. (2010). Grandstands of ideas of student about women's job. *Journal of Social Sciences*, 4(8), 23-45. (In Persian)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cao, C., Duan, H., & NG, L. L. (2023). The impact of gender inequality in higher education on female employment. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2355-2361.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. London: Sage Publication, Inc.
- Elmi, Z. (2004). Major economic policies and female labour market in Iran. *Woman in Development & Politics*, 2(2), 17-37. (In Persian)
- Eringa, K., Caudron, L., Rieck, K., Xie, F., & Gerhardt, T. (2015). How relevant are Hofstede's dimensions for inter-cultural studies? A replication of Hofstede's research among current international business students. *Research in Hospitality Management*, 5(2), 187-198.
- Fereidouni, S. (2018). *Reflection on Female Situation in Educational Documents in Iran: Gender Analysis of Educational Documents Bases on Females and Higher Education* (Research Proposal). Female Studies Department, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies, Tehran, Iran. (In Persian)





Becker claims that white males, who form the most employers, have a “taste of discrimination” claiming that they have a preference for associating with other white men, rather than with the people of a different race or gender. According to Becker's theory certain groups of workers like females are segregated from better jobs because they are less acceptable socially rather than they lack ability. Employers may also believe that particular characteristics, such as gender and race, correlate with those values and norms which characterise the primary employment segment.

What constituted the fundamental question in the theory of Becker and related to the creation of the taste is what can be used as the missing link in the Iranian labour market and women's employment and can provide a clearer description of the space. It seems that what mostly prevents women from market and employment is not only the structure and rules, but also gender perceptions concerning various affairs of women, in particular, their roles and responsibilities, which seriously affect their employment. The study emphasizes that in the space where the participants of this study, along with many other research findings in Iran, emphasize the prevalence of gender stereotypes in society, and then it is no longer possible to isolate the employment from these beliefs. It seems that the wide range of stereotypes, according to Becker, is the non-economic factors that shape the employer's tastes to exclude women from the job market. In the meantime, several studies confirm the link between gender stereotypes and discrimination in the labor market

Finally, in line with Becker's theory, gender-based beliefs and participants' views about the concept of employment, as well as university play a key role in the formation of the tastes or preferences of employers and even employees, and can lead to the separation of educated girls from the labour market.

NOVELTY

The novelty of this article is applying of Becker's theory in describing the employment situation of women in Iran.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author.

in higher education were divided into five themes including; 'university as a only choice', 'social presence', ' social advantage', ' experience of independence' and ' building new values framework'. Findings showed that among participants, gender-based values played a key to defining females' roles and responsibilities especially in the field of their employment. In addition, among female participants, employment considered a luxurious one. They perceived university as a social institution that provide the possibility of their social presence and the new value framework.

CONCLUSION

Review of the findings show that gender stereotypes are alive among the participants who were Iranian teenagers. Plenty of these stereotypes about being female or male, gender-based roles and responsibilities were not on biological differences but on social, educational, cultural or religious characteristics. However, there are some people who object to these views and believe that these differences are basically wrong and many participants object to what they consider to be discrimination against women includes the norms governing on family education and laws as the most important factor of discrimination. In this perspective, public space belongs to men, and women and girls are trained for private spaces, and in order to shape such education, families consider different values and principles to educate girls and boys.

What occurs in Iran and its footprint is seen in the beliefs of the participants in the research should be sought in three domains of the media, legal documents and content of textbooks. Gender analysis of legal documents, gender analysis of textbooks and investigation of the representation of women in the content of various media indicate that all three axes emphasize the change in gender stereotypes, predefined roles of women, gender segregation of employments, and such factors. Seemingly, there is a space full of stereotypes the perception of which can show why most of the participants from different Iranian cities have beliefs with such stereotypes. In a space, with so many stereotypes, women's employment is becoming a serious challenge, and indicates its footprint in their low employment rate.





INTRODUCTION

Over the past several decades, female employment has been one of the main topics of debate around the world, simultaneously being an exceptional challenge in Iran. Iranian females became the most important costumers of higher education in the last two decades, with some faculties and disciplines being overwhelmed by females. In this milieu, several social activists started their efforts to make ways for female graduated to enter into the labour market. Even some governments throughout the last decade enacted laws to facilitate females' employment. Still, the rate of female employment in Iran has been significantly less compared to the global standard. It seems that, there are some missing elements, which are rooted in social beliefs about female employment, meaning the prevalent stereotypes in the Iranian society. Therefore the main goal of this research is to the respond to the main question as "why despite increasing female university students and graduates, there is no significant change in the rate of females' employment".

METHODOLOGY

A content analysis approach with interpretive paradigm was adopted in the course of this research with the aim of trying to understand the point of view of students about the role of male and female and their responsibilities, females' employment and their job atmosphere. The main question as said before was: Why has the employment rate of women not increased in proportion to their growth in university? Eighty-one Iranian students (both male and female) from nine Iranian provinces were interviewed with semi-structured questionnaire. The interviewees were encouraged to talk about their experiences and stance about the female employment, some gender stereotypes surrounding it and what it meant for them. The reliability of the study was checked with four components of dependability, conformability, credibility and transferability.

FINDINGS

According the results, in the first part, all responses were categorized into two themes: 'gender stereotypes' and 'meaning of females' employment'. In the second part, the experiences of female students



Original Research Paper

Gender stereotypes and their footprint on labour market of female students: The origin choices and preferences

Somayeh Fereidouni *¹

¹ Assistant Professor, Department of Futurology and Theorizing in Higher Education, Institute for Research & Planning in Higher Education, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Apr. 18, 2023

Revised: May. 10, 2023

Accepted: Jun. 4, 2023

KEYWORDS

female labour market

gender stereotypes

discrimination

employers' choices & Preferences

* Corresponding Author

✉ fereidouni@irphe.ac.ir

☎ +98 21 23517118

How to Cite this article:

Fereidouni, S. (2023). Gender stereotypes and their footprint on labour market of female students: The origin choices and preferences. *Journal of University Studies*, 1(4), 129-158.
doi: 10.22035/jous.2024.4998.1024

URL:

https://www.jous.ir/article_475.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Female employment has been one the hottest topics of debate around the world. Simultaneously, it is an exceptional challenge in Iran. Some two decades ago, Iranian females became the most important costumers of higher education, with some disciplines having a majority of females and several social activists trying ways to help females enter in the job market, as well as, some governments throughout the last decade passed laws to facilitate females' employment. However, the rate of female employment remains significantly less than global rate. It seems that, there are some missing elements, which are rooted in social beliefs about female employment. This research has been designed based on the interpretive paradigm, qualitative approach and thematic analysis method, in order to respond to this main question: Why despite increasing female university students and graduates, there is no significant change in the rate of female employment? The research participants included 46 female and male (who were about to enter higher education) and 35 female higher education students (who were bachelor and under graduate) from 9 provinces, including Guilan, South Khorasan, Hormozgan, Tehran, Khorasan- e Razavi, Khuzestan, Sistan and Baluchistan, Qom and Kurdistan. Findings show that gender-based norms in order to define the females' role and responsibilities, especially about employment, have highlighted the stance and belief of those interviewed. On the other hand, female higher education students defined employment as an ornamental good. They also defined the important role of university as an opportunity for them to social presence, which takes them to a new framework based on intellectual independence. In line with Becker's theory-based gender beliefs and females' points of views about employment and university have serious share to build employers' choice and employees, which can lead to separate females from labour market.



- Shahghasemi, E., Sabbar, S., Zohouri, M., & Sabzali, M. (2023). New Communication Technologies and the Demise of 'Natural' Education. *Digitalization and Society Symposium*, Istanbul, Turkey.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism; politics, policies and entrepreneurial university*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Tayebi-Nia, M. (2017). *University, identity and politics of women life*. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Westoby, C., Dyson, J., Cowdell, F., & Buescher, T. (2021). What are the barriers and facilitators to success for female academics in UK HEIs? A narrative review. *Gender and Education*, 33(8), 1-24.
- Wiles, R., Crow, G., & Pain, H. (2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review. *Qualitative Research*, 11(5), 587-604.
- Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., Buckingham, J., & Pawson, R. (2013). RAMESES publication standards: meta-narrative reviews. *BMC Medicine*, 11(5).
- Zahirinia, M., & Behroozian, B. (2013). The comparison of effective factors on entrance of men and women to university. *Sociology of Women (Journal of Woman and SAociety)*, 3(12), 69-89.
- Zheng, R. (2018). Precarity is feminist issue: Gender and contingent labor in the academy. *Hypatia*, 33(2), 235-255.

- Greenhalgh, T., Throne, S., & Malterd, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigations*, 48(6), e12931.
- Iman, M. T., & Poorjam, D. (2005). Factors affecting students' tendency toward collective behavior: Case study of the students of Islamic Azad University, Shiraz branch. *Ferdowsi University of Mashhad Journal of Social Sciences*, 1(4), 79-107.
- Jaspers, K. (2016). *The idea of the university*. Mehdi Parsa and Mehrdad Parsa (trans.). Tehran, Iran: Qoqnoos.
- Keshavarz, K. (2019). Scholarship of women in the field of university. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Keshavarz, K. (2020). Difficulties for women to enter the academic career: Qualitative study. *Journal of Iranian Cultural Research*, 13(1), 39-71.
- Mehralizadeh, Y., Rajabi, E., & Elhapour, H. (2012). A pathological investigation of university admission policy in Iran (content analysis of website and public mass media). *Iranian Higher Education*, 4(16), 119-158.
- Mintz, B. (2021). Neoliberalism and the crisis in higher education: the cost of ideology. *American Journal of Economy and Sociology*, 80(1), 79-112.
- Monteiro, S., Chan, T., & Kahlke, R. (2023). His opportunity, her burden: A narrative critical review of why women decline academic opportunities. *Medical education*, 57(10), 958-970.
- Moosavand, M., Aeini, B., & Heidari, A. (2021). Managing Micro-Celebrity Impact: Iranian Corporate Perspectives. *Journal of Cyberspace Studies*, 5(2), 229-251. doi: 10.22059/jcss.2021.96576
- Niemi, N., & Weaver, M. (2020). *The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education*. Hoboken: Wiley.
- Pae, C. (2015). Why systematic review rather than narrative review? *Psychiatry Investigation*, 12(3), 417-419.
- Phillips, M., Dzidic, P., & Castell, E. (2022). Exploring and critiquing women's academic identity in higher education: A narrative review. *Sage Open*, 12(2), 1-15.
- Safaar Heydari, H., Salehi Omran, E., & Montazeri Jouybari, E. (2009). Affecting factors on the women's increasing participation in higher education: Case study university of Mazandaran. *Iranian Society of Higher Education*, 1(4), 85-106.
- Saffar Heidari, H. (2010). Decline of Ethical Functions of University in the Era of Damnation of Advanced Capitalism. *Strategy for Culture*, 2(8), 149-172.
- Safiri, KH., & Baghestani, A. (2014). A review of sensing gender discrimination among faculty members and factors causing it. *Iranian Journal of Higher Education*, 6(3), 31-62.



BIBLIOGRAPHY

- Abbas-Zadeh, S. (2015). Comparative study of the country's five development plans regarding gender justice: With emphasis on Iran women higher education and comparing that with universal criteria. *Biannual Journal of Women Studies*, 6(11), 97-130.
- Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279
- Akhavan Behbahani, A., Nosrati-Nejad, F., & Masoudi Asl, I. (2008). An analysis of gender quotas in universities with an emphasis on the field of medicine. *Majlis & Rahbord*, 15(59), 137-159.
- Akhtar, S., Pauyo, T., & Khan, M. (2019). What is the difference between a systematic review and a meta-analysis? In V. Musahl et al. (eds.), *Basic methods handbook for clinical orthopedic research: A practical guide and case based research approach* (331-342). Berlin: Springer.
- Alizadeh, A. & Danesh, P. (2017). Sociological analysis of gender quotas in higher education of Iran. *Quarterly Journal of Women's Studies Sociological and Psychological*, 15(50), 7-39.
- Bahramitash, R., & Salehi Esfahani, H. (2011). *Veiled employment; Islamic and the Political Economy of Women's Employment in Iran*. New York: Syracuse University Press.
- Baratali, M., Yosefi, A., & Mir Shah Jafari, S. E. (2010). Women, work and higher education. *Iranian Journal of Higher Education*, 3(2), 79-101.
- Chaney, M. (2021). So you want to write a narrative review article? *Journal of Cardiothoracic and Vascular Anesthesia*, 35(10), 3045-3049.
- David, M. (2014). *Feminism, gender and universities; politics, passion and pedagogies*. Farnham: Ashgate.
- Falahati, L. (2019). *Higher Education and Cultural-Social Development*. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Farasatkah, M. (2004). Women, higher education and the labour market. *Woman in Development and Politics (Women's Research)*, 2(1), 147-163.
- Ghaneirad, M. A., & Khosro khavar, F. (2007). A study on the cultural factors influencing the increase in girl's entrance in to universities. *Woman in Development and Politics (Women's Research)*, 4(16), 115-138.
- Gharun, M. (2003). Estimation of social demand for higher education in Iran, 2001-2009. *Research Planning in Higher Education*, 4(26), 71-118.
- Gordon, P., & White, J. (1979). *Philosophers as educational reformers, the influence of idealism on British educational thought and practices*. London: Routledge.



has to think of this and finds that the solution of its problems is in improving the conditions of the whole society.

NOVELTY

Iranian journals do not welcome review articles much. This is worse for narrative reviews, which are some kinds of historiography of academic reflections. To think of communal achievements as academic treasury and to scrutinize them in the light of world's social developments is the main purpose of review articles and their shortage is a significant loss. This is the first review article, in Persian/Farsi, on higher education of women.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.



University Studies

37

Vol. 1
Issue 4
Summer 2023



graduated women did not lead to significant growth in the rate of their economic participation. Unemployment of academic women is the subject of a considerable number of articles. Unemployment of women, as an issue rooted in the structure of Iranian labor market, has caused attempts to understand women's motivation to go to university (despite the disappointing prospect in finding jobs). By giving advice and by encouraging entrepreneurship, some papers have attempted to alleviate the issue to some extent.

Fortunately, in the last ten years, there has been a collection of articles that attempted to gain deeper understanding of academic life of women, not unrelated to academic women' society. In other words, the subjects of earlier articles now as researchers themselves ask about the experience of their comrades or students. A commendable way has been passed from stereotypes of the first category of articles about academic women to here. It seems that a significant change has been occurred, from the object-like presence of women and reduction of them to facts and figures to comprehensive report of women's personal experience.

Most of them stressed the effects of academic education on identity formation and empowerment of women in social life. In the same sense, there have been studies on opportunities and discriminations experienced by women in their way to promotion or securing an academic position. Over time, articles shifted from investigating students to graduates or academic employees. The audiences of these later articles are not the management but instead are the academicians. However, still all articles meant professional training from academic life. Almost none of the articles related to higher education of women focused on research or culture as equal domains. Success and failure of women in university have always been pictured as a personal affair with personal consequences and in the context of a more global rivalry. For the authors of these articles, generalizing the ideas of success to academic life is an acceptable and obvious thing, whereas the goal of university from the beginning was to solve some of public problems and was serve as the public good. To think of improving women's conditions in university, without strengthening public bonds, is impractical. As much as it is nonsense to analyze university's situation independently and unrelated to domain of communal life and its difficulties, women' issues in university are reflections of inequality in the public domain. University

Articles related to criticism of inequality in university tend to leave social trend that produces inequality without criticism; as if the issue of discrimination is a patriarchal mindset of decision makers and is not rooted in social structure. We should not overlook some articles' achievement, but most of the articles disregard the issues of academic women who are in a lesser position (i.e., part-time lecturers). In addressing the tensions between family life and career of women, personal strategies of women have been stressed at. In fact, introducing the problem of balancing between household work and academic responsibilities did not make necessary or prospective any communal problem-solving.

4) University and meaningful women empowerment and identity. This group of articles investigated the macro effects of higher education of women on political and economic developments and their micro effects on personal life of women. However, the application of the general concept of women, university, and society reduced the analysis of these articles to a subjective level. Not considering the social and historical changes in their analysis and the application of vague concepts such as "tradition" is the weakness of many articles. Automatic and optimistic movement portrayed in these articles from individual activism to challenging traditional roles vanishes in everyday life and crudity of social life consumption.

We could easily predict that students as "clients of higher education institutions" are not inclined towards changing economic and cultural structures that made for them possible to buy such a luxurious product. Additionally, nor any communal bond among women or any connection with academic culture has been considered necessary in going to the eminent goals that these article mention.

CONCLUSION

Earlier papers on academic presence of women in the early 1990s were look surprised at the increased number of girls entering university; many papers either neutrally asked the question "what women want?" or felt pity for the loss of an imaginary "gender balance" in universities. Very few articles conducted thorough surveys on young female students' motivations to go to university and their academic activities; the rest of these articles repeated the old gender stereotypes along the facts and figures, without any kind of criticism. Contrary to what everybody may think, increased number of





husband. Girls initially have been reduced in these articles to facts and figures and then attempts have been made to name some motives for these “figures”. It should be noted that such enumeration has always been considered as misogynistic and frowned upon. This pseudo-scientific trend did last for some time, until recent years that, with massive monetization of higher education, most students would pay for their education. Much to our surprise, concern regarding increased number of women suddenly died out. Women then, as clients of higher education system, were welcomed and there was no concern anymore.

2) Women and labor market. All of the studied articles failed to analyse the reasons why there is a gender inequality in the labor market; they merely addressed that what motivate women to enthusiastically pursue higher education despite of disappointing prospect of the labor market. Generalization is the characteristic of all of these articles. It has been repeatedly reported that men unlike women, in current circumstances are not eager to be in university, because they seek job and income. Generalized statements that are without analysis about socio-economic status are frequent; these are not in accordance with the irrefutable fact that Entrance Exam institutions and private schools for boys are booming, are unaware of the classification of higher education, and do not know who would choose a job that does not require an academic training. Expulsion of these classes and groups from university is not a sign of their personal intelligence or proper functions of higher education; let alone to show the opposite, that is we should consider insistence of girls on having higher education is illogical. It seems that these authors are unaware of the analysis of the vulnerable position of women in the informal labor market and private sector. Ironically, monetization of education caused that men would go to university more; in such a way that, after the wide monetization of higher education, male students outnumbered female students.

3) Women and inequality in university environment, faculty hiring, promotion and tensions. These articles addressed the difficulties of women to be hired as faculty members and to reach to managerial positions, as well as their difficulties in balancing between their career and family life. Reducing inequality to a bureaucratic issue is the sum of merely addressing academic women’s progress. In addition, hiring more women, promoting them, or increasing the number of female managers does not necessarily lead to gender justice.

possible gaps. The essential difference between narrative and systematic review is that there is no need to omit bias or address all relative references in the article. The author/researcher assesses structure, strength of argument, and limitation of included studies and makes her/his own final conclusion. As a matter of fact, narrative review is a focused summary of current understanding about a subject with future research directions.

To answer the research questions, the words “women” and “higher education” have been searched, in title, abstract, and main text of articles and books indexed in Noor Specialized Journal Website, Magiran, Comprehensive Portal of Humanities, ACECR Scientific Information Database, National Library of Iran’s Database, and Google Scholar. 156 articles in Persian language and two handbooks were found. In this phase, two criteria were considered in the inclusion of articles in the process of narrative review: being related and from a reliable journal. In the screening phase, 142 articles were omitted. 15 articles with the abovementioned criteria were identified apart from two handbooks. Thus, 18 articles were added to the found articles, pushing the number of investigated articles to 34.

FINDINGS

Articles on higher education of women have been divided into four categories with different problematic:

1) Increase in the number of women, compared to men, in higher education. Many articles have seen the global trend of increased number of female enrollment in higher education as a problematic at the national scale. They have put aside what was the purpose of university (public education) and attempted to figure out mindset of young women who have conveniently used this public opportunity for the sake of class mobility, fostering autonomy, and increasing social participation. Some, in understanding their motives, repeated the old same gender stereotypes. They warned policymakers of the consequences that this increase (in ration of girls in university enrolment) would have in other social domains (such as marriage, divorce, and employment) and therefore something has to be done. These articles do not consider massification of universities as a factor contributing to increase in women but instead blame women for their irrational attitudes (considering the lack of employment opportunities) or with a stereotypical attitude towards academic education (without any empirical evidence) think that their fanciful motivation is to find a better





INTRODUCTION

Women's presence in higher education, since the 1980s, has become an academic concern. The initial articles largely reported about astounding demographic changes in gender ratio in university. Academic presence of women was a part of the global phenomena of women being visible in social life. Public and communal activities of women considerably decreased during at the end of the Iraqi imposed war. Feminine image of cities where most men were engaged in the war changed and many women who were working in medical, educational, philanthropic, communal, and even industrial settings went back to their homes. During the 1980s, the notion that women's force that was considered to be determining factor in development and academia, started dying out. Openness in political and cultural atmosphere in the late 1980s and the literature on women's rights reinvigorated a passionate social energy among women which reflected especially among those attempting to enter the university. Some Iranian scholars thought of this as a problematic and temporary while in fact it was a global phenomenon. The universalization of higher education was a full-fledged all over the world and significantly contributed to communal awareness and public coherence and resulted in increased number of girls and inferior groups entering university and changing gender ratio in university.

Over the past two decades, many articles have investigated woman's situation in university and their achievements and challenges, because increase in their number did not guarantee gender equality. Women still have less access to academic positions as well as scientific and managerial circles and women's presence in recent years has been controlled merely due to monetization of higher education. Some theorists of higher education maintain that universities, with their state budget being cut and with being connected to the private sector for money, lost their cultural and social concerns and gave up to patriarchal values. This article attempts to investigate the evaluations of Iranian academics regarding the development in the field of gender relations in university and finds out the perspectives of gender equality in Iranian higher education institution as per articles published in recent decades.

METHODOLOGY

This article uses the narrative review method which integrates past researches in a new narrative context, explains them briefly, and identifies



Review Paper

Challenges and accomplishment of women in university: A narrative review

Reihaneh Aslanzadeh*¹

¹ PhD in Theoretical-Cultural Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Feb. 11, 2023

Revised: May. 10, 2023

Accepted: Jun. 4, 2023

KEYWORDS

women
higher education
university
commodification
culture
empowerment

* Corresponding Author

✉ aslanzadeh@ut.ac.ir

☎ +98 09360674972

How to Cite this article:

Aslanzadeh, R. (2023). Challenges and accomplishment of women in university: A narrative review.

Journal of University Studies, 1(4), 99-128.

doi: 10.22035/jous.2024.5062.1043

URL:

https://www.jous.ir/article_474.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Contrary to widely conceived notions, university as an institution does not contribute much in fostering professionals and guaranteeing vocational and financial successes. Such is a result of pathological development in relation to higher education. This paper, using narrative review method, looks into the contributions of women in university, including developing the academia as well as opportunities and problems they come across. Over the years, women's academic life has been investigated widely with many articles primarily focusing on the causes of significant increase in number of girls' enrolment in universities and what are the motivating factors. Also, given the unemployment of educated women, some articles addressed the factors contributing to this issue. A significant number of papers have also discussed the impact of higher education on empowering women. With the increase in female graduates, several papers have been published on gender inequality in academia. It seems that over time investigating the role of women in university has been moved from comparing facts and figures of women in various disciplines to a deeper investigation into their academic life. However, addressing the challenges of female students continue but in a subjective form. Talking about women without any difference, social classes, ethnic affiliations, age differences, social attitudes, and cultural preferences are not present in these articles. Additionally, none of these papers have addressed recent developments in transformation of university as commodification. They looked into its cultural effects such as drop in scientific level and cultural atmosphere of universities, increase in plagiarism, getting degrees without any scientific motives (with motives such as occupational promotion, social prestige, and versatility in life), making academic career unstable, and low numbers of faculty members.

BIBLIOGRAPHY

- Aeini, B., Zohouri, M., Mousavand, M. (2023). Iranians and Privacy Preservation on Social Media: A Systematic Review. *Positif Journal*, 23(10). 88-100. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279
- Afsari, A. (2017). *Social Capital and Innovation*. Tehran, Iran: Salehian Publishing. (In Persian)
- Ashtari Mehrjardi, A. (2021). Explanation of the social factors of work ethics (case study of faculty members of Tehran universities). *San'at and University Magazine*. 13(1)151-179.
- Bahrani, M. (2019). *Between specialization and responsibility*. Tehran, Iran: Institute of Cultural and Social Studies. (In Persian)
- Bassi, A., Ecchia, G., & Guerra, A. (2016). Social Innovation Policies with the Involvement of Social Economy Organizations. Survey Evidence from European Countries. A working paper of the project: "Innovative social Investment: Strengthening communities in Europe" (InnoSI), European Commission – Horizon 2020, *European Commission, Research Executive Agency*, Brussels 2016.
- Biggs, R., Westley, F. R., & Carpenter, S. R. (2010). Navigating the back loop: fostering social innovation and transformation in ecosystem management. *Ecology and Society*, 15(2). doi: 10.5751/ES-03411-150209
- Goldsmith, S. (2015). *The power of social innovations* (A. A. Saadabadi, & H. Eftekhari, Trans.). Tehran, Iran: Publications of Imam Sadiq University. (In Persian)
- Mobini Dehkordi, A., & Kashtkar Hranki, M. (2018). *Social innovation, concepts, definitions and models*. Tehran, Iran: Printing and Publishing Institute. (In Persian)
- Nazeri, M., & Faiq, L. (2019). *A study on Mehrovarz Kharav School*. Tehran, Iran: Alam. (In Persian)
- Nazeri, Me. (2018). *Interpretive sociology of development in the context of a conversation with Dr. Taneh*. Tehran, Iran: Sorna and Bahman Barna Publishing. (In Persian)
- Saadabadi, A.A. (2019). Improving programs to prevent harassment of women in organizations by using social innovation, the model of the four-stage social change process. *Journal of Women in Development and Politics (Women's Research)*, 18(4), 509-5270. (In Persian)
- Sarfi, M., Darvishi, M., Zohouri, M., Nosrati, S. & Zamani, M. (2021). Google's University? An Exploration of Academic Influence on the Tech Giant's Propaganda. *Journal of Cyberspace Studies*, 5(2), 181-202. doi: 10.22059/JCSS.2021.93901
- Shahghasemi, E., Sabbar, S., Zohouri, M., & Sabzali, M. (2023). New Communication Technologies and the Demise of 'Natural' Education. *Digitalization and Society Symposium*, Istanbul.
- Tahani, H. (2012). *Sociology of Knowledge and Epistemology of Theory*. Tehran, Iran: Bahman Barna. (In Persian)



"Group focused on prestige or dignity", this has efforts based on experience (such as learning skills, imitating companies, copying technology (also old ones) and to improve innovation and technology, but from there who have a distance from the global community and their interactions are limited within the region and rely on their insufficient knowledge base, their learning is not sufficient (at the regional level) and they are unsuccessful in the learning economy. In addition, the lack of research efforts deprives them of the possibility of using explicit and codified global knowledge. An example is technical, professional and applied science universities.

And finally, the "transformation oriented group" which has strong interactions within and outside the region, they make the significant effort to upgrade their technology knowhow, and in this effort they use both official global knowledge (research) and tacit knowledge and different methods of absorption, adaptation and collaboration. But due to the conflict in the political economy system, these innovations and technologies are in the fields of higher education and do not heal the pain of society and industry. In the shadow of the political economy system to control and engineer society or direct industries is in the spheres and goals of the government, for this reason, it has the least relationship with the civil society and the construction and support of the middle class. This group includes central, technical and engineering universities.

NOVELTY

This article is based on a longitudinal study regarding the analysis of the country's innovation system and these findings are presented as part of it. We hope that new findings from this system can be helpful for future researchers.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.





FINDINGS

Perhaps three discourses can be built upon three hierarchical levels of social innovations. At the micro level, there are place-based social innovations (in entrepreneurial discourse). They seek to meet the social needs of a specific group of citizens and users in a specific location, increase capability, and promote well-being. They focus on social demand that is not specifically met by market activity or existing organizations and institutions (theorists of this group are Bacon et al., 2008; Mulligan et al., 2007; Murray et al., 2010). Society in this discourse (in the form of focusing on the elite) will widen inequality rather than reducing it.

At the intermediate level (in the academic discourse), there are innovations that address broader social challenges. They are broader initiatives aimed at a national spatial scale, often related to the practice of reducing deprivation and social integration (theorists of this group are BEPA, 2014; European Commission, 2013). They change the development of urban infrastructures, social subsystems, communities, organizations and influence forms of governance. In this discourse, the university also seems to expand internal inequalities with social innovations in the form of educational, research and elite systems (scientific poles, growth and innovation centers, etc.), but in the form of a developmental university, it is possible to reduce inequality. We have drawn the internal issues and the relationship with the society and ultimately the reduction of inequalities in the society.

At the macro level (in government discourse), there are national to international actions that cause fundamental and sustainable changes to existing organizational structures, systems and relationships between institutions and stakeholders and finally sustainable development. They change the way society thinks and behaves (Theorists of this Group are Avlino et al., 2014; Westley & Antadze, 2010). In this discourse, in the form of political economy, the governance with social innovations seeks to control, manage and ultimately social engineering of the society.

CONCLUSION

Perhaps we can establish educational centers (universities) and research centers in this discourse as follows.

"Survival-oriented group", this often includes academic units of Payam-e Noor, Farhangian and Islamic Azad universities, and other small universities located in cities far from the center, as well as agricultural research centers (which are not the subject of our study). This group lacks any effort to improve its technological position.

believe that our vision is to enable a better future with social innovation. Conceptually, social innovation is linked to sustainable development through meeting human needs. The 2030 directive, seen by the United Nations as meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their needs, emphasizes the importance of innovation to achieve the goals of sustainable development (Social Innovation Academy, 2021).

It should not be forgotten that most of the social innovation literature was formed in the last decade. It was due to several factors such as the growing dissatisfaction with over-reliance on technology in the economic innovation literature and policies. This dissatisfaction prompted to investigate social innovation both in policy-making and in research. With this situation, in my opinion, social innovation is a set of activities and many that come up with better responses and parts for social problems of the lower strata of society. This is done through social trends in the form of local values and norms, in other words, creating social relations between different groups that are interested in solving the problem, attracting their participation and empowering them.

Accordingly, in this article, we seek to examine social innovation in the form of existing discourses and explain it in the current conditions of the country in the form of academic discourse.

METHODOLOGY

The research method is based on the "participatory research" perspective of the Wends. In this view, work is on understanding the processes of change and development in individuals, groups, organizations and other social entities, including the government. This research first started with a reading of the discourse literature and then examined the cases that were based on this reading and finally got evaluated. During these case studies, the internal events of several basic situations (here we mean the triad of government-sovereignty, social-entrepreneurship and academia), a situation that can help in understanding the existing situation, are explored and then searched upon. This situation is presented in a theoretical, conceptual and abstract forms (here, due to the limited possibility of presenting materials, only the university discourse that has the most value is set). The result of this back-and-forth between cases and conceptual opinion (discourses, the theoretical foundations of innovation and development), is a narrative of social innovation, which is presented in the analysis and conclusion.



INTRODUCTION

Innovation in its purpose, effect or method is closely related to social conditions in which it is produced. Nevertheless, innovations have both form and content where the form is of reason and logic and the content is morality. In other words, it is this form that leads to innovation in the form of moral content. The form of all innovations is somehow similar and includes economic, political and socio-cultural relations. It means that if relations are aligned with the intention of equality, there is economic innovation, a condition where economic gaps and discriminations are improved in terms of production and employment (in other words, prosperity). But when relations are aligned with freedom, there are technological innovation, the condition for controlling and managing the violence of nature towards us meaning freedom from the shackles of nature (cold, heat, floods, storms and exploitation of its resources). But when relationships are aligned with justice, there is social innovation, the condition where social gaps and discriminations are improved in the form of education, empowerment, security and stable life (i.e. the liberation from the poverty trap).

According to Goldsmith (2017), the main theme of Schumpeter's study of innovation in 1912 suggests that "Innovation plays a role in economic growth". But the study of this phenomenon by economists including Freeman (1987) began seriously in the late 1970s. Two currents of a new growth theory (endogenous) and innovation system started these studies at the same time. These two currents have had completely fundamental differences with each other, with the first focusing on the role of innovation (technology) in the growth of the macro economy and sees technology as a black box in the production cycle, and the second being refers to the content of the micro economy. But none of them consider social issues. In a 2005 report, the European Economic Cooperation and Development Organization said that innovation is a multifaceted concept that includes the output of these processes. Innovation processes include four activities adoption (using innovations); adaptation (improvement of innovations); diffusion (sharing or transferring innovations) and invention (creating new innovations) and the four main types of outputs are product innovations (goods and services); process innovation; marketing strategies; organizational arrangement.

The Europe 2020 strategy defines three overarching and mutually reinforcing priorities: smart growth, sustainable growth and inclusive growth (UNCTAD, 2017). Through 2030, with the aim of positive change through training social innovators and future social entrepreneurs, we





Original Research Paper

Explanation and application of social innovation in the country with emphasis on academic discourse

Abazar Ashtari Mehrjardi^{1*}

¹ Assistant Professor, Department of Social Studies, Institute of Cultural and Social Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Oct. 12, 2022

Revised: May. 9, 2023

Accepted: Apr. 24, 2023

KEYWORDS

social innovation
discourse
academic discourse
developmental university

* Corresponding Author

✉ ashtari@iscs.ac.ir

☎ +98 21 22570777

How to Cite this article:

Ashtari Mehrjardi, A. (2023).
Explanation and application of
social innovation in the country
with emphasis on academic
discourse. *Journal of University
Studies*, 1(4), 69-98.
doi: 10.22035/jous.2024.4890.1003

URL:

https://www.jous.ir/article_473.html

Copyright:

© The Authors. This is an open
access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
license

ABSTRACT

Innovation in its purpose, effect or method is closely related to social conditions, in which, it is produced. Nevertheless, I believe that innovations possess both form and content, with the first being made of intellect and logic (instrumental and communicative that includes economic, political and socio-cultural relations) and the second utmost being based on morality (intentionality, equality and justice). It is the form that leads to innovation in the shape of moral content. The form of all innovations is somehow similar and as we said, it includes economic, political and socio-cultural relations i.e. if relations are aligned with the intention of equality, we come across economic innovation. This is the condition where economic gaps and discriminations grow in the form of production and employment (in other words, welfare). But when relations are aligned with the intention of freedom, we face technological innovation, the conditions for controlling and managing the violence of nature towards us, in other words, freedom from the shackles of nature (cold, heat, floods, storms and exploitation of its resources). But when relations are aligned with the intention of justice, we face social innovation, a condition where social gaps and discriminations grow in the form of education, empowerment, security and stability of life (liberation from the poverty trap). Social innovation, as a new and interdisciplinary concept that is less than a decade old, has been able to attract the attention of politicians and statesmen to academics. Despite the different and sometimes contradictory formulations, its ideal goal is to reduce the existing gaps regardless of different discourses. The most important goal of this article is to build the concept of social innovation and then to explain it in the form of three existing discourses (government, entrepreneurship and academic) and finally the academic one (with the point that university in our country only the possibility of creating and reproducing education and finally innovation and the way out of the existing conditions) in the "narrative of existing events" method. Based on this, while categorizing educational and research centers in the country, we explained and drew them in eighteen different forms.



- Saeed, A., Riaz, H., & Baloch, M. S. (2022). Institutional voids, liability of origin, and presence of women in TMT of emerging market multinationals. *International Business Review*, 31(4), 101941.
- Tabebordbar, F., Kamani, S., & Manochehri, B. (2016). Studying the Relationship between Women's Glass Ceiling Beliefs and Subjective Success among Female Employees at Shiraz Municipality. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 6(24), 125-144.
- Tsakalerou, M., Perveen, A., Ayapbergenov, A., Rysbekova, A., & Bakytzhanuly, A. (2022, April). Understanding the Factors Influencing Women's Career Trajectories in STEM Education in Kazakhstan. In *International Conference on Gender Research*, 5(1), 230-239.
- Walker, A., and Kulkarni, K. G. (2021). Role of women in economic development: A comparison of the development trajectories in Ethiopia and Uganda. *The Journal of developing areas*, 55(2), 387-396. doi: 10.1353/jda.2021.0026
- Women and Equalities Committee. (2017). *Implementation of sustainable development goal 5 in the UK*. London: House of Commons.
- Zahedifar, E. (2012). *Women in Higher Education in Iran: Student perceptions of career prosperity in the labour market* (Master's thesis).

- Nosrati, S., Sarfi, M., & Moosavand, M. (2023). Liquid love and continuation of a new love order. *Synesis*, 16(1), 114-132.
- Okere, C. P. O., & Omodu, N. S. (2023). Women leadership and community development in Nigeria. *International Journal of Social Research and Development*. 5(1), 38-45
- Pamidimukkala, A., & Kermanshachi, S. (2023). Occupational Challenges of Women in Construction Industry: Development of Overcoming Strategies Using Delphi Technique. *Journal of Legal Affairs and Dispute Resolution in Engineering and Construction*, 15(1), 04522028.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. (2010). *Democracy and Civil Traditions* (M.T. Delfrooz, Trans.). Tehran, Iran: Salam Newspaper.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, Robert (2014). *Affluent society, social capital of public life* (A. Khakbaz, & H. Pouyan, Trans.). Tehran, Iran: Shirazeh.
- Rahbari, L. (2016). Women in higher education and academia in Iran. *Sociology and Anthropology*, 4(11), 1003-1010.
- Reynolds AC, O'Mullan C, Pabel A, et al. (2018) Perceptions of success of women early career researchers. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education* 9(1), 2-18.
- Rezai-Rashti, G. M., & Moghadam, V. M. (2011). Women and higher education in Iran: What are the implications for employment and the "marriage market"?. *International Review of Education*, 57, 419-441.
- Sabzali, M., Darvishi, M., & Moosavand, M. (2024). Metaverse in Iran. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(1), 121-144. doi:10.22059/jcss.2024.95894
- Sadeghi Fassaei, S. & Khademi, A. (2015). Women's employment in the last four decades studies: A meta-analysis. *Journal of Woman in Culture and Arts*, 7(2), 243-256. doi: 10.22059/jwica.2015.57578
- Sadeghi Fassaei, S. & Khademi, A. (2015). Women's employment in the last four decades studies: A meta-analysis. *Journal of Woman in Culture Arts*, 7(2), 243-256. doi: 10.22059/jwica.2015.57578
- Sadeghi, S. (2013). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. In *Women, War, Violence and Learning* (pp. 91-108). Routledge.





- Lari, N., Al-Ansari, M., & El-Maghraby, E. (2022). Challenging gender norms: women's leadership, political authority, and autonomy. *Gender in Management: An International Journal*, 37(4), 476-493.
- Latifi, S., Karimi, F. (2019). The relationship between glass ceiling with a sense of empowerment of female employees. *Women and Family Studies*, 12(45), 45-60.
- Lerch, J. C., Schofer, E., Frank, D. J., Longhofer, W., Ramirez, F. O., Wotipka, C. M., & Velasco, K. (2022). Women's participation and challenges to the liberal script: A global perspective. *International Sociology*, 37(3), 305-329.
- Maddahi, J., Zare, B., Serajzadeh, S. H., & Karamhabibpour, K. (2021). The Problem of Celibacy: The Emerging Subject and New Life among Girls in Tehran. *Journal of Social Problems of Iran*, 12(1), 7-43. doi: 10.22059/ijsp.2021.84965
- Maguire, S. (2018). *Barriers to women entering parliament and local government*. Bath: Institute for Policy Research.
- Mahtabi, F. (2022). Statistical study of women's employment situation in Iran. *the first International Conference on Educational Sciences, Psychology and Humanities*.
- McNeil, C., Roberts, C., & Snelling, C. (2017). Power to the people? Tackling the gender imbalance in combined authorities & local government (pp. 3-55). Retrieved from <http://www.ippr.org/publications/power-to-the-people-tackling-gender-imbalance>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: a Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moeeni, S., & Tanaka, A. (2023). The effects of labor market opportunities on education: The case of a female hiring ceiling in Iran. *Journal of Public Economics*, 224, 104896.
- Moinifar, H. S. (2012). Higher education of women in Iran: progress or problem? *International Journal of Women's Research*, 1(1), 43-60.
- Molkara, M. (2019). The effect of the glass ceiling on the promotion of women's managerial status. *Contemporary Researches in Science and Research*, 2(17), 32-42.
- Moosavand, M., Aeini, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and human agency: A qualitative study. *Journal of Cyberspace Studies*, 4(2), 189-210. doi: 10.22059/jcss.2020.96575
- Nazari, R. (2018). The Analysis of Glass Ceiling Effect on Improving the Management Position of Women in Sport Organizations in Isfahan Province. *Sport Management Journal*, 10(3), 477-465. doi: 10.22059/jsm.2019.108225.1205
- Nazarian, Z., & Rabiee, A. (2013). An investigation into obstacles to entrepreneurship among educated women. *Innovation & Creativity in Human Science*, 2(4), 1-25.

- Haddaji, M., Albors-Garrigós, J., & García-Segovia, P. (2017). Women chefs' experience: Kitchen barriers and success factors. *International Journal of Astronomy and Food Science*, 9, 49–54.
- Halim M. F., Barbieri, C., Morais, D. B., Jackes, S., & Seekamp, E. (2020) Beyond economic earnings: The holistic meaning of success for women in agritourism. *Sustainability*, 12(12), 1–16. doi: 10.3390/su12124907
- Halim, M. F., Barbieri, C., Morais, D. B., Jakes, S., & Seekamp, E. (2020). Beyond economic earnings: The holistic meaning of success for women in agritourism. *Sustainability*, 12(12), 4907.
- Hasunuma, L. (2019, January). Beyond formal representation: Case studies of women's participation in civil society in Japan. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 72, pp. 1-8). Pergamon.
- Hibbs, L. (2022). (2022). "I could do that!"—The role of a women's non-governmental organisation in increasing women's psychological empowerment and civic participation in Wales (A. Shayesteh Moein, & M. Habibollahi Molazem, Trans.). *Journal of Administrative Studies and Research*, 4(14), 92-114.
- Hibbs, L. (2022, January). "I could do that!"—The role of a women's non-governmental organisation in increasing women's psychological empowerment and civic participation in Wales. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 90, p. 102557). Pergamon.
- Iheduru-Anderson, K., Okoro, F. O., & Moore, S. S. (2022). Diversity and Inclusion or Tokens? A Qualitative Study of Black Women Academic Nurse Leaders in the United States. *Global Qualitative Nursing Research*, 9, 233339362110731. doi:10.1177/23333936211073116
- Karimi, M, S., Khanzadi, A., & Cheshmaghil, M. (2017). Investigating the relationship between fertility, women's labor force participation and economic growth (comparative study of Iran and member countries of group 7). *Iranian Journal of Sociology*, 19(1), 149-171. doi: 10.22034/jsi.2018.36651
- Karimzadeh, M., Fayzi, M. & Mirkazeh, F. (2016). Barriers to Baluch Women's Participation in Economic and Social Activities. *Woman Cultural Psychology*, 8(30), 59-73.
- Keen, R., Cracknell, R. & Bolton, M. (2018). Women in Parliament and Government. *House of Commons Briefing Paper*. Available at: <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN01250/SN01250.pdf>
- Kirkwood, J.J. (2016). How women and men business owners perceive success. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(5), 594–616.
- Koekemoer, E., Olckers, C., & Nel, C. (2020). Work–family enrichment, job satisfaction, and work engagement: The mediating role of subjective career success. *Australian Journal of Psychology*, 72(4), 347–358.





BIBLIOGRAPHY

- Amir Zare, S. & Allah Khani, S. (2021). Women's job position in the light of glass ceiling theory. *Journal of Research in Psychology and Educational*, 4(58), 51-64.
- Aris, S., Sarfi, T., Akhavan, M., & Sabbar, S. (2023). Motivations for Consuming Avatar-Specific Virtual Items on the Zepeto Gaming Platform. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1248-1258.
- Atay, Ö. (2023). Women in turkish higher education management. *South Florida Journal of Development*, 4(3), 1216-1230.
- Barrett, M., & Brunton-Smith, I. (2014). Political and civic engagement and participation: Towards an integrative perspective. *Journal of Civil Society*, 10. doi: 10.1080/17448689.2013.871911
- Borna, E., Afrasiabi, H., Kalate Sadati, A., & Kermani, M. (2022). Women's Perception of Barriers and Facilitators of Success: A Grounded Theory Study. *Woman in Development & Politics*, 20(3), 501-527. doi: 10.22059/jwdp.2022.341812.1008198
- Borna, E., Afrasiabi, H., Kalateh Sadati, A., & Gifford, W. (2022). Women's perspectives on career successes and barriers: a qualitative meta-synthesis. *Social Science Information*, 61(2-3), 318-344.
- Brown, N. E., Clark, C. J., & Mahoney, A. (2022). The Black Women of the US Congress: learning from descriptive data. *Journal of Women, Politics & Policy*, 43(3), 328-346.
- DePoy, E., & Gitlin, L. (2005) *Introduction to Research: Understanding and Applying Multiple Strategies*. Michigan: Mosby.
- Dyke, L.S., & Murphy, S.A. (2006). How we define success: A qualitative study of what matters most to women and men. *Sex Roles*, 55, 357-371.
- Galligan, Y. (2012). The contextual and individual determinants of women's civic engagement and political participation. The PIDOP Project.
- Ghaderzadeh, O., & Rezazadeh, F. (2020). A Study of the Lived Experience and the Perception of Women from Participation in Civic Associations. *Sociology of Social Institutions*, 6(14), 63-96. doi: 10.22080/ssi.2020.15416.1535
- Giddens, A. (2008). *Modernity and individuality* (N. Mofaghian, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Giddens, A. (2015). *Consequences of modernity* (M. Solasi, Trans.). Tehran, Iran: Center Publication.
- González-Malabet, M. (2023). Women's political participation through social movements and nongovernmental organizations: The case of Compromiso Ciudadano in Medellín, Colombia. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 30(1), 93-114.

organizations, unlike official and government organizations that generally have a male atmosphere, it is one of the important drivers of Iranian society, which has provided the ground for women's social and civil participation. In fact, women's passion for activities with low financial prospects, the need of civil organizations for voluntary activities and women's activism in various social fields have made the field of women's activities more available in these institutions than in other formal and informal institutions.

NOVELTY

This research has investigated the issues of participation of educated women in the civil society and the obstacles and challenges of women to play a role and has paid attention to the types of discrimination faced by women in this field.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.





restrictions, limiting socialization and lack of skill-oriented training. in the university system and higher education is one of the reasons for women's failure to participate more effectively in civil society and social institutions. The results showed that although the intervening conditions have a dual role in the success and weakening of the presence of educated women in social and civil institutions; But higher education for women and their presence in civil and social institutions have had a strengthening and facilitating role; Creating an environment for women to acquire new skills, strengthening the spirit of collectivism, creating a sense of empathy and companionship, rejecting gender stereotypes, increasing self-confidence, strengthening the spirit of responsibility, getting familiar with cultural and educational activities and such things are only part of the conditions that the system It has provided higher education to facilitate women's participation in civil society. In the long run, this can lead to changes in gender expressions and rejection of stereotypes of femininity, changes in gender-oriented normative perceptions, acceptance of women's agency, successful social performance and increased life satisfaction, and ultimately leads to the emergence of female agency and activism.

CONCLUSION

Despite the limitations faced by women, the mere presence of women in civil institutions and their role in this position has strengthened women's activism in various social fields. Activity and participation in civil institutions have gradually changed the daily life of women activists and brought profound consequences for the personal and social lives of women activists. Acquiring social identity, raising the credibility and social base of women, creating the belief that they can, and according to Giddens, has caused a rethinking of their personal and social identity and has caused them to, with difficulty and difficulty, narrate and share their stories of social life and participation in Today's Iranian community to present. Finally, it should be said that women's entry into higher education and obtaining scientific degrees can reduce the severity of this inequality and bring about positive changes in society and the labor market, and the presence of women in decision-making institutions. On the other hand, despite many obstacles and limitations, women have a great desire and enthusiasm to participate and play a role in society and civil institutions; The development of social responsibility, women's agency, and the development of moral and social fields are among the important causes of women's activity and interest in becoming members of social and civil institutions. In these non-governmental and non-governmental

central coding and selective coding. In the open coding stage, the text of the interviews was read line by line and conceptualized. In the core coding, these concepts were placed next to each other and based on semantic overlap, and finally the core category was obtained at a more abstract level than the previous two stages.

FINDINGS

In the open coding stage, 102 primary concepts and 8 main categories were extracted. In the axial coding stage, the relationships between these concepts and categories were examined and were integrated into each other. In the selective coding stage, the final category and core were formed. The final category resulting from the surveys is "female-oriented agency and empathetic activism". This category narrates a number of different styles of women's agency and their efforts to be active in Iran's chaotic biosphere and unequal and masculine society. The versatility and eclecticism of modern concepts with the world of educated women has created many grounds for the social participation of this social group. Contrary to the idea that educated women with higher education are expected to have fewer problems and challenges to participate in social and civil institutions and various social, economic, political and cultural fields, but the structures of traditional culture sometimes create serious obstacles for educated women. After the Islamic revolution and especially since the 80s, the share and ratio of women in higher education has grown significantly and in many fields of higher education, the gender ratio has changed in favor of women; However, this increase and change of the sex ratio, despite some progress, in practice could not change the social status of women and their presence in civil institutions and economic and social sectors as expected, and this advantage could not make the presence of women in civil institutions proportional to their presence. Change in higher education. Because the masculine structure of government institutions on the one hand and the hidden rejection of civil institutions by some official bodies, the lack of financial support by government institutions, the reduction of civil institution activities to charity, the existence of skepticism towards civil institutions, the existence of some legal obstacles and lack of recognition They are among the cases that overshadowed the improvement of women's participation in civil society and their increased participation. In addition to these reasons, pay inequalities based on gender, lack of financial independence and financial dependence on the head of the household, lack of job independence, existence of gender discrimination in many jobs, financial dependence from the spouse, generalized financial and job





INTRODUCTION

Women are one of the important forces of change in the contemporary world. In recent decades in Iran, despite the change in traditional roles and increase in women's demand for higher education, which can be considered as a prelude to further advancement and success, other advances of women have not been proportionate to their academic success. As such, in terms of quality and especially in the field of employment and social situations, as one of the important manifestations of success in the world, women's activities are mostly limited to the two fields of education and health, and other sectors not only have not seen adequate growth rather seen a decreasing trend at some stages. One of the fields of women's power and participation is their social and civic lives, which has a close link with other indicators of social development. Civil partnership refers to cooperation with non-governmental civil institutions or membership in such institutions; organizations that are created with the voluntary participation of citizens without government intervention, their activities are focused on scientific, social, cultural, sports, artistic, philanthropic and charitable affairs, humanitarian affairs, rehabilitation, environment, civil and development issues and similar to it. This research, using a critical interpretation framework, tries to analyze the obstacles and challenges faced by women and their possible experienced in the context of daily life. The purpose of the research is, on the one hand, to understand the stories of women who experience obstacles, challenges and inequalities at civil institutions, and on the other hand, to explain the women's statements about the facilitators and possibilities before them in order to "play a role and participate in civil institutions".

METHODOLOGY

In this research, to understand and interpret the challenges and opportunities of women with higher education in civil institutions, interpretative paradigm and grounded theory method have been used. The participants are women with higher education aged 32 to 60 living in Tehran who have the experience of attending or researching in this field. In order to collect data, semi-structured interviews were conducted with 19 women with higher education (master's degree and doctorate) until theoretical saturation reached in terms of data. The theoretical sampling method was used to select the participants. Among the different sampling strategies, snowball sampling has been used; the data analysis was done with theoretical coding system. In this type of coding, which is specific to the grounded theory method, there were three stages of coding: open coding,



Original Research Paper

A qualitative study of the role of higher education in the participation of women in civil and social institutions

Nasim Mahboubi Sharita Panahi¹, Javad Maddahi^{2*}, Hossein Heidari³, Saeed Kabiri⁴

¹ Graduated in Women's Studies, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

² PhD in Sociology, Kharazmi University, Tehran, Iran

³ Assistant Professor of Sociology, Institute of Humanities and Social Studies, ACECR, Tehran, Iran

⁴ Assistant Professor of Sociology, Department of Social Studies, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Jan. 23, 2023

Revised: May. 9, 2023

Accepted: Jun. 10, 2023

KEYWORDS

women
civil institutions
higher education
activism
empowerment

* Corresponding Author

✉ nassimasharyat@gmail.com

☎ +98 21 88693348

ABSTRACT

Women's participation in the economic, social and political life is one of the indicators for measuring the level of development of societies. But the presence of women in society and civil institutions always faces limitations due to the traditional culture and the prominent role of men and their resistance to handing over their power to women. In the meantime, women's education and their strong presence in higher education have been able to neutralize some of these obstacles. The purpose of this research with qualitative method is an attempt to explain the role and place of higher education in women's participation in civil and social institutions and opportunities and challenges they face. The study is conducted through semi-structured interviews based on grounded theory. The research population is women with higher education and working in Tehran. Altogether 19 people were selected and interviewed through the theoretical sampling method. Accordingly, 8 main categories and one core category were extracted through the data coding system: widespread representation of social responsibility, moral activism, expansion of collective conscience and individual empowerment, generalized financial and occupational restrictions of civil institutions, multifaceted social life, socio-economic challenges for women, limiting socialization and non-skill training, structural-political challenges of civil institutions, changing gender appearances and rejecting stereotypes of femininity and promoting self-efficacy and participation. The results showed that although there are many challenges and obstacles for women's participation in civil and social institutions, but reviving the collective conscience and restoring their social responsibility, women can overcome the obstacles and follow the path of empowerment.



- Paya, A., & Ebrahimabadi, H. (2022). Our expectations of universities in the next few decades: Developments in universities responsibilities and functions. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 14(3), 9-48. doi: 10.22035/isih.2022.4784.4697
- Ranjbarhaji Abadi, N., Azimpour, A., Ebrahimim, R., Rezaei, M., Heidari, Sh., Zareipour, M., Tizfahm, T., & Bagherzadeh, N. (2015). Comparison of academic achievement motivation of single and married students of Islamic Azad University, Urmia Branch, *National Conference on Youth Health and Conference Type of Conference: Islamic Azad University*. (In Persian)
- Rastegar Khaled, A. (2011). The Effect of gender Differences on the Academic Achivement Motivation. *Women's Strategic Studies*, 13(50), 81-124. (In Persian)
- Ritzer, G. (2014). *Contemporary sociological theory* (M. Salasi. Trans.). Tehran, Iran: Elmi. (In Persian)
- Rozance, CP (1991). Cheating in medical schools: implications for students and patients. *JAMA*, 266(17), 2453-6.
- Sabzali, M., Darvishi, M., & Moosavand, M. (2024). Metaverse in Iran. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(1), 121-144. doi:10.22059/jcss.2024.95894
- Sarfi, M., Sarfi, T., Aris, S., Zohouri, M., & Aeni, B. (2023). Religion and Migration: An Iranian Survey. *Migration Letters*, 20(S4), 470-480. doi: 10.59670/ml.v20iS4.3871
- Seidman, S. (2016). *Contested knowledge* (3rd ed.; H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney. (In Persian)
- Sierles, F. & Hendrickx I. (1980). Cheating in medical school. *Academic Medicine*, 55(2), 124-5.
- Sim, H. S., & Moon, W. H. (2015). Relationships between Self-Efficacy, Stress, Depression and Adjustment of College Students. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(35).1-4.
- Sperry, L. (2015). Mental Health and Mental Disorders: An Encyclopedia of Conditions, Treatments, and Well-Being [3 volumes]: An Encyclopedia of Conditions, Treatments, and Well-Being. *Santa Barbara, CA: ABC-CLIO*, p. 47.
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: the mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research*, 83, 120-129.
- Taj Rooshan, N., & Zourofi, M. (2015). The relationship between social and cultural factors with the selection of field of study criteria among Islamic Azad University students. *Sociological studies*, 8(27), 81-97. (In Persian)
- Taylor, J. L. (2015). Person-environment interaction: *Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*. A dissertation submitted for doctor of education, Washington State University.
- Yau, H. K., Sun, H., & Cheng, A. L. F. (2012). Adjusting to university: the Hong Kong experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 15-27.

- Gutman, J., & Miaoulis, G. (2003). Communicating a quality position in service delivery: An application in higher education. *Journal of Managing Service Quality*, (2)13, 105-111.
- Habibi Kleiber, Ramin (2014). The Relationship between Perception of the Quality of Classroom Structure and Academic Performance of Students of Shahid Madani University of Azerbaijan, *The First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology*, Social and Cultural Studies, Tehran. (In Persian)
- Hasanzadehbarani, S., & Salehi, E. (2016). Quality improvement human resources training of higher education by emphasizing the production and construction of social capital. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, 3(10), 23-49 (in Persian)
- Hosseinzadeh Feremi, M. (2022). Student's community functions in their cultural empowering. *Journal of University Studies*, 1(1), 183-205. (In Persian)
- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics Anxiety as a Function of Multidimensional Self-Regulation and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240-249.
- Khoshnevisan F., Sharifi S, Neyestani, M. R., & Fazeli N. (2019) The value of higher education: analysis of reasons for tendency to study at university. *IRPHE*, 25(2), 43-61. (In Persian)
- Lai, C.S. (2014). College freshmen's self-efficacy, effort regulation, perceived stress and their adaptation to college. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 107-117.
- Loots, S., & Walker, M. (2016). A capabilities-based gender equality policy for higher education: Conceptual and methodological considerations. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), 260-277.
- Lubker, J. R & Etzel, E. F, (2008). College Adjustment Experiences of First-Year Students: Disengaged Athletes, Nonathletes, and Current Varsity Athletes. *NASPA Journal*, 44(3), 457-480.
- Maio, G. R., Haddock, G., & Verplanken, B. (2018). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change* (3rd ed.). London: Sage
- Maneshi, F. Zohrehvand, R. and Mashini, F. (2011). "The role of students' gender composition in theoretical and skill branches on the rate of girls and boys entering universities." *Women in Development and Politics*, Volume 8, Number 2, pp. 53-3. (In Persian)
- Marginson, S. (2016). Higher education and inequality in AngloAmerican societies. In *Student equity in Australian higher education* (pp. 165-182). Springer.
- Mohammadi N, Fallahi-khoshknab M, rahgoy A, hosseini M. (2019) Investigation factors affecting Academic tendency in Master student of Nursing in Students of Tehran University of Medical Sciences in 2018. *3 JNE*; 8 (4) :1-8(In Persian)





BIBLIOGRAPHY

- Abbasnejad, T., Bahri, S., & Baneshi, E. (2019). Studying the effect of continuing education on job performance and perceived career success. *Journal of Sustainable Human Resource Management*, 1(1), 52-31. doi: [10.22080/SHRM.2019.2355](https://doi.org/10.22080/SHRM.2019.2355)
- Adams, Jr., & Richard, H. (2003). *International Migration, Remittances and the Brain Drain: A Study of 24 Labor Exporting Countries*, World Bank, Development Research Group, Working Paper Series, June.
- Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., & Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279
- Afrasiabi H., & Khoobyari F. (2016). Student identity and its related factors among students in Yazd Universities. *IRPHE*, 21(4), 1-19. (In Persian)
- Albarracín, D. & Johnson, B. T. (2018). *Handbook of Attitudes: Basic Principles* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299-327.
- Arasteh, H, R. Behrangi, M.R., & Sharifi Hosseinabadi, M. (2011). Investigating the effective factors in the decision of fourth year high school students to continue their studies at the university. *Higher education in Iran*, 4(4), 1-24. (In Persian)
- Babaei Fard, A., & Heidarian, A. (2013). Study of some social factors affecting domestic violence. *Women and Society*, 4(20), 35-52. (In Persian)
- Benson, G., Finegold, D. & Mohrman, S. (2004). You paid for the skills, now keep them: Tuition reimbursement and voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 47, 315-331.
- Falahati, L. (2013). Quality of College Life (QCL) of Students: A Study among Tehran and Kurdistan College Students. *Journal of Iranian Cultural Research*, 6(3), 151-172. (In Persian)
- Fang, W. et al. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 68, 33-39.
- Fazeli, Z. Fazeli Bavand Pour, Fs Rezaee Tavirani, M. Mozafari, M. Haidari Moghadam, R. (2013). Professional ethics and its role in the medicin, *Ilam University of Medical Science*, 20(4), 10-17. (In Persian)
- Ghaderi R, Dastjerdi R, Soroush Z, Mouhebati M. (2003) Influential factors in medical students` attitudes towards studying medicine in 2002. *Iranian Journal of Medical Education*; 3(2): 47 -55. (In Persian)

attitudes and satisfaction regarding their field of study and educational credentials are influential factors in creating motivation and improving the quality of knowledge. Therefore, planning in this area is of utmost importance. One of the most important reasons for students to continue their education and obtain a degree is employment and future career prospects. Concerns about the future are a global issue and not specific to our country, so conducting national and regional studies to understand students' attitudes toward various aspects of education can be useful in predicting their social behaviours. A review of domestic and foreign backgrounds in higher education and studying shows that in recent decades, issues related to higher education have become the concern of researchers in this field, and various studies have been conducted in this area. However, students' attitudes towards their educational credentials have received less attention.

ACKNOWLEDGEMENT

This study is part of a joint international research program that was conducted by Afsaneh Tavassoli (conductor) and Keiko Sakurai (collaborator) and was financially supported by the Organization for Islamic Area Studies, Waseda University (Japan).

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.





status of the students was also investigated, and the results indicated a significant relationship. In other words, whether students are single or married affects their attitude towards their educational credentials. This finding is consistent with Hajibabaadi's (2014) study, which showed the significant impact of marital status on the motivation for progress in medical and paramedical students. The results of this research also indicate the influence of marital status on the attitudes of non-medical students. In general, we also observe significant differences in attitudes between single and married individuals in everyday life. According to Habibi Kaliber's (2014) research, classroom and university quality have a significant relationship with students' performance.

This research also showed a significant relationship between the type of university and students' attitudes towards the impact their obtained degree can have on various aspects of their lives. The results of Fang and Zhang's (2018) study demonstrated that improving the quality of the learning environment increases optimism, job compatibility, and motivation of individuals. This research also showed that the university has a significant impact on individuals' attitudes towards the influence of their credentials on motivation, self-confidence, differentiation, and similarity, confirming previous research findings. As Hossein Zadeh Farmi (2022) also stated, for student communities in Iran and the world, multiple functions can be envisioned: educational, social, scientific, cultural, psychological, and hopeful functions. This means that the university is a dynamic and effective structure in society. Based on these considerations, it is recommended that universities and higher education institutions pay special attention to the quality of classrooms and learning environments. Additionally, educational programs and majors should be designed based on the needs and expectations of students. Furthermore, creating a suitable learning environment and improving the quality of education are essential for increasing students' job compatibility and motivation. Lastly, increasing students' awareness of the impact of their educational credentials on the consequences of their lives and emphasizing the importance of choosing a major can also be beneficial.

NOVELTY

Given that students are one of the main pillars of universities and form the main future workforce of various social organizations and institutions, their

Considering that $0.05 \geq \text{sig}$, hypothesis H1 regarding the relationship between the university of study and the student's attitude toward education is confirmed. This means that there is at least a significant difference between the variances of the two groups. The results of the ANOVA analysis show where the differences exist, but do not indicate which pairs of means are different from each other. Therefore, post-hoc tests are used to examine the differences. Another factor examined is the field of study and its impact on students' attitudes toward the impact of education on economic, social, personal, and familial advancement. With $0.05 > \text{sig}$, hypothesis H1 is confirmed regarding economic and familial advancement. This means that there is at least a significant difference between the variances of the two groups. Therefore, the type of field of study affects economic and familial advancement. On the other hand, since sig is less than 0.05 for social and personal variables, hypothesis H1 is not confirmed for these two variables. This means that there is no significant difference between the variances of the two groups.



Figur1. Significance test of average variables between students from different fields

		Sum of squares	df	Mean	F	Sig
Economic promotion	Between groups	10/792	3	3/597	3/021	0/029
	Intergroup	659/760	554	1/191	-	-
Social promotion	Between groups	5/553	3	1/851	2/444	0/063
	Intergroup	419/496	554	0/757	-	-
Individual promotion	Between groups	4/218	3	1/406	1/321	0/267
	Intergroup	589/469	554	1/064	-	-
Family promotion	Between groups	9/426	3	3/145	4/870	0/002
	Intergroup	357/847	554	0/646	-	-

CONCLUSION

Given the current circumstances and the increasing trend toward obtaining a degree, it was deemed necessary to examine the factors influencing students' attitudes towards their educational credentials. Attitude is a general evaluation of an object or anything else based on cognitive, affective, and behavioural information. To examine this more accurately, four factors were considered: economic, social, individual, and familial. The marital

4. It seems that the field of study is related to students' perception that obtaining an educational qualification can contribute to the enhancement of their economic, social, personal, and family dimensions.

METHODOLOGY

This study was conducted with cross-section using a survey method among students of public universities in Tehran. The questionnaires were collected in person from students at different universities. The total number of students in Tehran universities was considered as the target population, and a sample of 400 individuals was selected using probability and simple random sampling methods. A multi-stage sampling method was used to ensure an appropriate distribution of the sample size, and ultimately, 559 participants received the questionnaires which were distributed randomly, as well. Before distributing the questionnaires, a pilot questionnaire with a sample size of 40 individuals was tested, and its reliability and validity were confirmed using Cronbach's alpha coefficient. After collecting the data, appropriate statistics were extracted using SPSS software to analyze the sample. Mean comparison tests and analysis of variance were used based on hypotheses and variables. Additionally, follow-up tests were used for result validation.

FINDINGS

Nine percent of the samples under study are between 22-26 years old, and 3.29 percent are between 18 and 22 years, indicating that less than half of the participants are younger than 26 years. Seventy-six percent of the students in the sample are single, and given the age range of 18-26 years, it suggests that there are more singles in this age group, which may indicate a delay in marriage among students. In all variables, the obtained sig value is less than 0.05 ($0.05 > \text{sig}$), indicating a significant difference in the attitudes of single and married students regarding the impact of education on economic, social, personal, and familial advancement. So far, it has been only established that there is a significant difference in the mean between the two groups of single and married students. To determine the direction of this difference, we look at the lower and upper limit columns of the confidence interval for the difference. It seems that married students, who have more experience, predict their social, familial, personal, and especially economic advancement based on the educational degree they will receive, while singles consider their educational degree less influential in their circumstances.



other cognitive-social factors, has a significant impact on achieving success and maintaining individual health. This concept is related to an individual's judgment of their abilities to perform a specific task or adapt to specific conditions (Sim & Moon, 2015). According to Bourdieu, individual actions explain the rules governing human behaviour and performance in interaction with the field. In this approach, action is a function of the characteristics of an actor dealing with the forces of a field. Individuals are also in systems capable of transmitting through education. They create internal structures in external ones (Babae Fard & Heidarian, 2015).

Given the tendency of young people toward higher education in the Iranian education system, a high percentage of individuals enter various levels of university annually. As Khoshnevisan and colleagues (2019) found in their research, family expectations have greater importance in the students' inclination toward higher education. In other words, what leads to the desire to enter university is the desire for success and family expectations. Since universities have been the source of social changes in various fields over time and approximately 20% of unemployment rates in Iran are attributed to university graduates, awareness of individuals' attitudes can be useful in predicting their social behaviours and analyzing their performance. The question that is raised and the researchers seek to answer is: to what extent do biological and environmental factors influence students' attitudes? And is students' attitude towards educational qualifications positive or negative? And to what extent do they consider educational qualifications help contribute to their economic, social, family, and personal aspects in the future?

Based on the existing theories and definitions, the following hypotheses are examined in this study:

1. It seems that gender is related to students' perception that obtaining an educational qualification can contribute to the enhancement of their economic, social, personal, and family dimensions.
2. It seems that marital status is related to students' perception that obtaining an educational qualification can contribute to the enhancement of their economic, social, personal, and family dimensions.
3. It seems that the university study is related to students' perception that obtaining an educational degree can contribute to the enhancement of their economic, social, personal, and family dimensions.





INTRODUCTION

Education is a recognized platform for development, and its cornerstone is higher education. Universities and higher education centers play an important role in innovation, adaptation to the environment and social changes, coordination with social needs, planning, management, and leadership (Araste, Bahrangi, & Sharifi, 2011). In the Iranian education system, the provision and development of the necessary human resources for society (both for men and women) is carried out by guiding students toward vocational and theoretical fields in the intermediate period (Hasanzadeh Barani & Salehi, 2015; Monshi, 2011). In Iran, the high school education system helps students be guided toward suitable fields of study based on their skills and talents (Taghizadeh & Nahidi, 2019; Monshi, 2011). In addition to the guidance that takes place, individual inclination toward a specific field or even studying at a specific university also affects the choice of major and satisfaction with the field of study. Inclination refers to an individual's preferences, beliefs, and attitudes toward something. These inclinations are shaped by environmental influences and individual experiences and are generally stable (Mohammadi et al., 2019; Suleimani Poor, 2015).

A review of domestic and foreign backgrounds in higher education and studying shows that in recent decades, issues related to higher education have been the concern of researchers in this field, and hence various researches have been conducted in this area. However, students' attitudes towards their educational qualifications have received less attention. Abbaszadeh and colleagues (2019) conducted a study to investigate and identify the advantages and challenges of continuing education. Their research results showed that continuing education has an impact on individuals' job performance, career status, and social status. Afrazabi and Khubiari (2015) found that factors influencing student identity change depending on the type of university, field of study, educational level, and the right to choose. Doart and colleagues (2010) found in their research that the mental image of the university is considered a multi-dimensional structure, including job opportunities, communication, the social life in university, and the mental image of majors, which affect it.

Weblen believes that in a competitive environment, individuals assess their value compared to others, and everyone strives to outperform others (Louis Coser, 2020). The concept of self-efficacy by Bandura, along with



Original Research Paper

A sociological study of Tehran university students' attitudes towards academic degrees

Afsaneh Tavassoli*¹, Keiko Sakurai²

1 Associate Professor in Department of Women and Family Studies, Faculty of Social Sciences and Economics Alzahra University, Tehran, Iran

2 Professor, School of International Liberal Studies, Faculty of International Research and Education, Waseda University, Tokyo, Japan

ARTICLE INFO

Received: Mar. 6, 2023

Revised: May. 9, 2023

Accepted: Jun. 10, 2023

KEYWORDS

higher education
student
attitude
degree of education
university

* Corresponding Author

✉ afsaneh_tavassoli@alzahra.ac.ir

☎ +98 9122170773

How to Cite this article:

Tavassoli, A., & Sakurai, K. (2023). A Sociological study of Tehran university students' attitudes towards academic degrees. *Journal of University Studies*, 1(4), 5-38. doi: 10.22035/jous.2024.5063.1044

URL:

https://www.jous.ir/article_471.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the **CC BY 4.0** license

ABSTRACT

Nowadays, acquiring educational degrees has a significant impact on various aspects of individuals' lives. Young people face tough competition to obtain an academic degree. This research aims to investigate whether students perceive educational attainment as a factor in improving and enhancing different dimensions of their lives, and whether they consider it influential on their economic, social, family, and personal growth. This study was conducted using a cross-sectional and quantitative approach, utilizing a semi-structured questionnaire among a sample of 559 male and female students from 12 universities in Tehran. After collecting the data, the questionnaire was analyzed using SPSS software. To examine the relationship between gender, marital status, university, and field of study as independent variables, and students' attitudes toward the impact of attainment of degrees as the dependent variable, the findings indicate that although there is no significant relationship between gender and students' perception of educational attainment which is gender-neutral, married students consider the degree more influential in improving their economic, social, family, and personal dimensions. The results of the ANOVA test also showed differences between students' attitudes in different universities regarding the potential of educational attainment to help them find well-paid suitable jobs. Additionally, the influence of educational attainment on social abilities, social acceptance, and social class enhancement was evaluated differently. Students in humanities fields had a different assessment regarding the impact of the degree on enhancing their life dimensions. Students believe that self-confidence, self-satisfaction, independence, better marriage, improved family and spouse relationships, and parental satisfaction are among the variables that can be achieved through educational attainment. The results indicate that students' attitudes toward educational attainment are influenced by various factors, and these relationships can vary based on marital status, university, and the field of study.

CONTENTS

Papers

- A Sociological Study of Tehran University Students' Attitudes Towards Academic Degrees 5
Afsaneh Tavassoli, Keiko Sakurai
- A Qualitative Study of the Role of Higher Education in the Participation of Women in Civil and Social Institutions 15
Nasim Mahboubi Sharita Panahi, Javad Maddahi, Hossein Heidari, Saeed Kabiri
- Explanation and Application of Social Innovation in the Country with Emphasis on Academic Discourse 25
Abazar Ashtari Mehrjardi
- Challenges and Accomplishment of Women in University: A Narrative Review 31
Reihaneh Aslanzadeh
- Gender Stereotypes and Their Footprint on Labour Market of Female Students: The Origin Choices and Preferences 41
Somayeh Fereidouni
- Reflection on the Relationship Between the Idea of the University and the Philosophy of Science 49
Vajihe Bagherzade, Alireza Monajemi

Book Reviews

- A Reflection on the Book "Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice" by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi 57
Mohammad Reaz Sattari Porsokhloei

Journal of University Studies (JOUS)

Volume 1, Issue 4, Summer 2023

JOUS is a quarterly journal, Published by Iranian Institute for Cultural, Social and Civilization Studies (ICSCS).

Director-in-Charge: Reza Gholami, Ph.D

Editor-in-Chief : Reza Samim, Ph.D

Publisher: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies

Editorial Board

Mousa Akrami, Professor of Islamic Azad University Science and Research Branch; **Mohammad Baher Alizade Aghdam**, Professor of Tabriz University; **Morteza Bahrani**, Associate Professor of Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Saeede Garoosi**, Professor of Shahid Bahonar University of Kerman; **Mohammad Javad Harati**, Professor of Bu-Ali Sina University; **Abdolhossein Kalantari**, Associate Professor of Tehran University; **Reza Mahoozi**, Associate Professor of Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Nematollah Moosapour**, Professor of Hormozgan University; **Ali Paya**, Professor of The Islamic College (London); **Reza Samim**, Associate Professor of Institute for Cultural, Social and Civilization Studies.

Referees of this Issue

Amir Asgari, Assistant Professor of Higher Education, University of Tehran; **Leila Falahati**, Assistant Professor of Sociology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Karam Habibpour Gatabi**, Associate Professor of Sociology of Development, Kharazmi University; **Hojat Haji Hoseini**, Associate Professor of Communications, Iranian Research Organization for Science and Technology; **Reza Mahdi**, Assistant Professor of Higher Education, Institute for Social and Cultural Studies; **Reza Mahoozi**, Associate Professor in Philosophy of Science, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Reza Maniei**, Assistant Professor of Higher Education, Institute for Research and Planning in Higher Education; **Gashtasb Mozafari**, Assistant Professor of Higher Education, Shahid Beheshti University; **Reza Safari Shali**, Assistant Professor, Sociology of Development, Kharazmi University; **Reza Samim**, Associate Professor of Sociology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Gholamreza Zakersalehi**, Professor of Higher Education Planning, Institute for Research and Planning in Higher Education; **Shiva Alinaghian**, Freelance Researcher

- This is an open-access Journal distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution.
License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)
- For further information, please visit: www.jous.ir
- All rights reserved for publisher.

Address:

No. 124, Momen Nejad St. (1st Golestan), Pasdaran Ave., Tehran, Iran

P.O Box: 1666914711

Tel: +98 21 22570719

Email: Journaloffice@iscs.ac.ir

Website: <http://www.jous.ir>

4 Journal of University Studies

Volume 1, Issue 4, Summer 2023

► Articles

A Sociological Study of Tehran University Students' Attitudes Towards Academic Degrees
Afsaneh Tavassoli, Keiko Sakurai

A Qualitative Study of the Role of Higher Education in the Participation of Women in Civil and Social Institutions
Nasim Mahboubi Sharita Panahi, Javad Maddahi, Hossein Heidari, Saeed Kabiri

Explanation and Application of Social Innovation in the Country with Emphasis on Academic Discourse
Abazar Ashtari Mehrjardi

Challenges and Accomplishment of Women in University: A Narrative Review
Reihaneh Aslanzadeh

Gender Stereotypes and Their Footprint on Labour Market of Female Students: The Origin Choices and Preferences
Somayeh Fereidouni

Reflection on the Relationship Between the Idea of the University and the Philosophy of Science
Vajihe Bagherzade, Alireza Monajemi

► Book Review

A Reflection on the Book "Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice" by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi
Mohammad Reaz Sattari Porsokhloei

