

سینه‌الانوار

راهبرد فرهنگ

سال سوم، شماره دوازدهم، زمستان ۱۳۸۹

سال چهارم، شماره سیزدهم، بهار ۱۳۹۰

۱۲-۱۳

شرایط چاپ مقالات

۱. پذیرش اولیه مقالات صرفاً زمانی صورت می‌گیرد که ذیل یکی از محورهای موضوعی نشریه به شرح زیر باشد:
 - رصد و مهندسی فرهنگی کشور
 - آسیب‌شناسی و ساماندهی فرهنگ عمومی
 - هنجارها، ارزش‌ها و باورهای معیار و چگونگی تحقق آن
 - حفاظت از دستاوردهای فرهنگی انقلاب در مقابل هجوم بیگانه
 - جایگاه و عملکرد رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی کشور
 - پیش‌نیازها، ملزومات و عوامل مؤثر بر ارتقاء علمی و فرهنگی کشور
 - نقشه جامع علمی کشور
 - تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه
 - تحول و ارتقاء علوم انسانی
 - پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
 - چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
 - بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات فرهنگی و هنری
۲. مقالات ارسالی نباید برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا در آنها چاپ شده باشد.
۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.
۴. آثار ارسال‌شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.
۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

- مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.
- اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

صاحب‌امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
مدیر مسئول و سردبیر: محمدرضا مخبر دزفولی
معاون سردبیر: سیدعلیرضا دربندی
مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی
طراح روی جلد: مهران مستوفی
طراحی گرافیک و صفحه‌آرایی متن: طراحان فردا
اجرای صفحه‌آرایی: ابوذر حسامپور
همکاران تحریریه:
مهدی صفار دستگردی، ابوذر حسامپور



دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
مرکز مطالعات راهبردی
فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۳/۱۱/۱۳۵۲

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

قیمت: ۲۰۰۰۰ ریال

نشانی: تهران، میدان فلسطین، خیابان طالقانی غربی، خیابان سرپرست، کوچه پارس، پلاک ۱
مرکز مطالعات راهبردی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
تلفن و دورنگار: ۶۶۴۶۳۷۴۷ تلفن همراه: ۰۹۳۷۳۹۹۹۰۸۰ صندوق پستی: ۷۳۴۶۱-۱۴۱۸۶
پیام‌نگار: rahbordfarhang@iranaculture.info
پایگاه اینترنتی: <http://www.iranaculture.org>

هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

مسعود آذربایجانی

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمدحسن پرداختچی

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

علی شریعتمداری

استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم

احمد فضائلی

استادیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع)

حسین کچویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمدرضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمدعلی منظاری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

راهنمای تنظیم مقالات

و در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشد (رضایی و دیگران، ۱۳۸۶: ۴۹).

۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به ترتیب الفبایی نام خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد: کتاب: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.

مقاله در مجله چاپی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه. مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی

مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). در: نام و نام خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.

پایان‌نامه: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). عنوان رساله. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.

پایگاه اینترنتی: نام پایگاه اینترنتی. (تاریخ به روز رسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.

۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال، رتبه علمی، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است.

۱. مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه ۳۰۰ کلمه‌ای A۴ (در مجموع ۷۵۰۰ کلمه) تنظیم شود.

۲. متن تایپ شده مقاله در قالب نرم‌افزار Word XP و قلم فارسی بی‌لوتوس (B Lotus) با اندازه ۱۲ و قلم لاتین تایمز (Times New Roman) با اندازه ۱۰ باشد و به پیام‌نگار نشریه به نشانی rahbordfarhang@iranculture info ارسال گردد. وصول مقاله ارسالی، از همین طریق به آدرس ارسال‌کننده اعلام خواهد شد.

۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان (گویا و جذاب)، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به‌صورت فشرده و حداکثر در ۲۰۰ کلمه) واژگان کلیدی و معادل انگلیسی آن، بیان مسئله، چارچوب نظری، فرضیه‌ها یا پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و منابع (درون متنی و پایانی) به‌صورت کامل باشد.

۴. معادل‌های غیرفارسی واژه‌های تخصصی، اسامی افراد یا مکان‌ها، کوته‌نوشت‌ها و سرواژه‌ها و توضیحات ضروری در پاورقی با شماره‌گذاری مستقل برای هر صفحه ذکر شود.

۵. ارجاعات درون متنی باید در داخل پرانتز و به شیوه زیر باشد:

... (نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع: شماره صفحه یا صفحات)؛ مثال:

(حسینی، ۱۳۸۴: ۲۴) یا (گوردون، ۲۰۰۱: ۲۳۶-۲۳۱)

۷

درباره فلسفه فرهنگ
علی اکبر رشاد

۱۷

گامی برای بهره‌گیری از محتوای دین اسلام در پژوهش دینداری
احمد فضائلی

۴۱

برازش تجربی مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری
محمد رضا طالبان

۶۱

کاوش نظری در کرسی‌های آزاداندیشی
حامد حاجی حیدری، محمد ملاعباسی

۸۷

مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا:
رویکردی اخلاق‌بنیان
مسعود صفایی مقدم

۱۱۱

بررسی تطبیقی شاخص تنبلی در ایران و کشورهای جهان و برخی راه‌حل‌ها
محمد رضا جوادی یگانه، زینب فاطمی امین، مجید فولادبان

۱۳۵

سنجش رابطه جامعه‌پذیری در دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان
امیر رستگار خالد

۱۵۹

بررسی تأثیر سرمایه اقتصادی بر شادی جوانان
حمید دهقانی، فاطمه اکبرزاده، غلامرضا خوش‌فر، رسول ربانی

۱۸۳

نقش مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش
محمود ابوالقاسمی، صالح رشید حاجی خواجه‌لو، سیدمحمد احمدی

۲۰۱

بررسی فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی اجتماعی زنان
حامد مخبردزفولی، غلامرضا عباسی

در این مقاله، پس از اشاره به ضرورت مطالعات فلسفی در باب فرهنگ، تلاش می‌شود با رویکردی تأسیسی، به‌طور فشرده به ده پرسش اساسی درباره فلسفه فرهنگ پاسخ داده شود. از نظر نگارنده، فلسفه فرهنگ عبارت است از «معرفت دستگاه‌وار برآمده از مطالعه فرانگر - عقلانی احکام کلی فرهنگ». مقاله با ارائه ساختار تفصیلی محورهای فلسفه فرهنگ که مشحون از مباحث بدیعی است پایان می‌پذیرد.

■ واژگان کلیدی:

فرهنگ، فلسفه فرهنگ، علوم انسانی

درباره فلسفه فرهنگ

علی‌اکبر رشاد

استاد خارج فقه و اصول حوزه علمیه تهران و دانشیار پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی

rashad@iiict.ir

دستیابی به «نظریه فرهنگ» اسلامی، از رهگذر کاوش‌های فلسفی مبتنی بر حکمت اسلامی در باب فرهنگ، فراچنگ می‌آید؛ پرداختن به نظریه فرهنگ در میان فیلسوفان مسلمان پیشینه چندانی ندارد؛ با توجه به اهمیت و خطورت مسئله فرهنگ در روزگار ما، اهتمام به مطالعه فلسفی فرهنگ، اکنون از بایستگی دوچندان برخوردار شده است؛ در این مسوده مختصر، ما درصدد بازگفت کوتاه و گذرای پاره‌ای نکات اساسی درباره فلسفه فرهنگ هستیم که صورت تکمیل و تفصیل‌یافته آنها را می‌توان «فلسفه فلسفه فرهنگ» نامید؛ مباحثی همچون: «معنا و معیار فلسفه‌انگاری فلسفه فرهنگ»، «تعریف فلسفه فرهنگ»، «جایگاه فلسفه فرهنگ در جغرافیای معارف فلسفی»، «نسبت و مناسبات فلسفه فرهنگ با دانش‌های هموند و همگن»، «موضوع فلسفه فرهنگ»، «روش فلسفه فرهنگ»، «هویت معرفتی فلسفه فرهنگ»، «غایت و فائدت فلسفه فرهنگ»، «منابع فلسفه فرهنگ»، «مسائل فلسفه فرهنگ»، را عجلتاً در این وجیزه مورد بحث قرار می‌دهیم، مباحث دیگری همچون «منطق ترتیب و طبقه‌بندی مباحث فلسفه فرهنگ»، «هندسه معرفتی فلسفه فرهنگ»، «قلمروشناسی فلسفه فرهنگ»، «گونه‌شناسی تطبیقی مطالعات فلسفی فرهنگ» و... نیز، در ذیل عنوان مقاله قابل طرح‌اند که این موجز مجال طرح آنها نیست و پرداختن بدان‌ها را به فرصتی دیگر احاله می‌کنیم. از آنجا که این مقال درآمدی است تأسیسی بر «فلسفه فرهنگ اسلامی»، فصول محوری فلسفه فرهنگ، به‌نحو ممتع و مشبع آورده شده و در ذیل هر فصل نیز نمونه‌هایی از فروع مباحث آن درج گردیده است.^۱ به‌لحاظ رعایت اختصار، نکات و جهات پیش‌گفته را بی‌پیرنگ و پیرایه، در قالب چند بند، تقدیم ساحت فرهمند شما می‌دارم:

یک. فلسفه عهده‌دار «کشف»، «تحلیل» و «تعلیل» عقلانی احکام کلی موضوع خویش است؛ هر معرفت دستگাহواری که به تبیین، تحلیل و تعلیل احکام یک موضوع که دارای قابلیت مطالعه فلسفی است بپردازد، یک دانش فلسفی قلمداد می‌گردد. فرهنگ کلان‌مقوله‌ای است که از قابلیت مطالعه فلسفی لازم برخوردار است؛ از آنجا که فلسفه فرهنگ متصدی مطالعه عقلانی فرهنگ است، می‌تواند در شمار دانش‌های فلسفی قرار گیرد.

فلسفه فرهنگ را می‌توان با عبارت «معرفت دستگাহوار برآمده از مطالعه فرانگر عقلانی احکام کلی فرهنگ» یا «دانش عهده‌دار تبیین، تحلیل و تعلیل عقلانی احکام کلی فرهنگ» تعریف کرد.

دو. فلسفه را می‌توان به اعتبارات مختلف دسته‌بندی و طبقه‌بندی کرد، برخی از معیارهای

۱. این کمترین مدتی است سلسله بحث‌هایی را با حضور جمعی از فضلاء دانشگاهی و حوزوی صاحب‌نظر در باب فرهنگ، تحت عنوان «فلسفه فرهنگ» ارائه می‌دارد که از سوی یکی از فضلاء حاضر در جلسات، به تدریج تدوین و آماده انتشار می‌گردد، طرح نظرات انتقادی در پیرامون این مقاله می‌تواند به تصحیح و تتمیم مباحث مذکور پیش از نشر آنها، کمک کند، صاحب این قلم نظرات حضرات را بر دیده منت خواهد نهاد. فروتنانه و شائقانه از اصحاب نظر و ارباب معرفت تقاضا می‌کنم، به این مختصر به عین عنایت نگریسته، از ارائه نظرات انتقادی مشفقانه خویش، این کمین را محروم نفرمایند.

تقسیم فلسفه، «ماهوی» و برخی دیگر «صوری» اند. معیارهای ماهوی را به مؤلفه‌ها و متغیرهایی از قبیل «موضوع»، «غایت»، «روش» و...، که در «تکوّن ماهیت دانش‌ها» دخیل‌اند، اطلاق می‌کنیم؛ معیارهایی از قبیل «بستر تمدنی و فرهنگی پیدایش و بالش»، «دوره تاریخی تکون و تداوم»، «مؤسس و مدوّنان» و...، را که «هویت دانش‌ها» را مشخص می‌کنند، معیارهای صوری می‌نامیم.

سه. موضوع و متعلق مطالعه دانش‌های فلسفی یا «وجود بماهو وجود» است یا «وجودهای مقید». وجودهای مقیدی که مورد مطالعه فلسفه‌ها قرار می‌گیرند، یا از سنخ مقولات «معرفتی» اند، مانند موضوع «فلسفه علم فیزیک»، «فلسفه علم حقوق» و «فلسفه وحی» یا از جنس امور «غیر معرفتی» اند، مانند «فلسفه فیزیک» (طبیعیات)، «فلسفه حقوق» و «فلسفه هنر». فلسفه‌های مضاف به علم‌ها همگی از نوع فلسفه‌های مضاف به معرفت‌اند. مراد از علم، مجموعه قضایای انباشته و سازواری است که در یک قلمروی گسترده، یک دستگاه معرفتی را پدید آورده‌اند. فلسفه‌های مضاف به مقولات معرفتی، «معرفت درجه دو» تلقی می‌شوند، اما فلسفه‌های مضاف به «غیر علم‌ها» و مقولات غیر معرفتی، «معرفت درجه یک» به‌شمار می‌آیند. بدین‌سان فلسفه فرهنگ در عداد فلسفه‌های مضاف به امور غیر معرفتی و از سنخ معرفت درجه یکم به‌شمار است.

چهار. شرح نسبت و مناسبات فلسفه فرهنگ با دانش‌های هموند و همگنی همچون «علم فرهنگ»، «علم‌های مضاف به فرهنگ» (مانند جامعه‌شناسی فرهنگ)، «انسان‌شناسی»، «فلسفه علم فرهنگ»، «فلسفه علوم انسانی»، از جمله مباحث پراهمیتی است که می‌باید در ذیل عنوان «درباره فلسفه فرهنگ» بدان پرداخته شود.

در مقام مقارنه و بازشناسی تفاوت‌های این حوزه‌های معرفتی نیز باید به همسانی‌ها و ناهمسانی‌های آنها از زوایای موضوع‌شناختی، روش‌شناختی، غایت‌شناختی، کارکردشناختی، مسئله‌شناختی و... نگریم. اما مقصد این مقال مقتضی چنین تفصیلی نیست، از این‌رو به اشارتی کوتاه به برخی تفاوت‌های فلسفه فرهنگ با علم فرهنگ (فرهنگ‌شناسی علمی) بسنده می‌کنیم.^۱

روش تحقیق در فلسفه فرهنگ، عقلانی و رویکرد مطالعاتی آن فرانگر و داورمآبانه و مسائل آن، احکام کلی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، ماهیت‌شناختی و... فرهنگ (از آن جهت که فرهنگ است) و مؤلفه‌های آن (با لحاظ انضمامی) است؛ کارکرد اساسی فلسفه فرهنگ، اثبات موضوع برای علم فرهنگ و دانش‌های پیرافرنگی و تبیین احکام کلی این مقوله نرم‌افزاری خطیر حیات آدمی است؛ اما علم فرهنگ علاوه بر کاربست روش عقلی از روش تجربی به‌وفور

۱. شرح تفاوت‌های این دو دستگاه معرفتی را در سخنرانی‌ای که در اولین همایش ملی مهندسی فرهنگی صورت بست، معروض داشته‌ام، این همایش علمی در دیماه سال ۱۳۸۵ از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی برگزار شد؛ خواهندگان می‌توانند متن سخنرانی را در پایگاه منسوب به این ناچیز یا مجموعه سخنرانی‌های آن همایش ملاحظه فرمایند.

بهره می‌جوید؛ جزءنگر و جزئی‌بین و درون‌گراست؛ علاوه بر وصف‌گری، توصیه‌گری و تجویزوری نیز می‌کند، یعنی این دانش‌چونان دیگر دانش‌ها (در مقابل فلسفه‌ها) افزون بر تبیین، درصد تغییر نیز می‌باشد (مانند دیگر علوم، توأمأً مشتمل بر گزاره‌های «توصیفی»، «توصیه‌ای» و «تجویزی» است) از جمله کارکردهای فرهنگ‌شناسی علمی، توانمندسازی آدمی برای «مهندسی فرهنگ» و «مهندسی فرهنگی» است.

پنج. واژه فرهنگ مرکب از پیشاوند «فر» و کلمه «هنگ» است. این کلمه به معانی گوناگونی به کار رفته است: دانش، ادب، خرد، تعلیم و تربیت، بزرگی و سنجیدگی، از جمله آنهاست. شاخ درختی را که در زمین خوابانیده، سپس آن را در جای دیگر نهال کنند، همچنین کاریز آب را نیز گویند. (لغت‌نامه دهخدا، ذیل کلمه فرهنگ) همه این موارد معانی لغوی واژه فرهنگ‌اند. موضوع فلسفه فرهنگ معنای اصطلاحی آن است.

برای معنای اصطلاحی فرهنگ تعاریف مختلفی ارائه شده؛ فرهنگ از نظر نگارنده عبارت است از «مجموعه تافته و تنیده سازوارشده‌ای از بینش‌ها، منش‌ها و کنش‌های پایدار، در بستر زمینی و بازه زمانی مشخصی که چون هویت جمعی و طبیعت ثانوی طیفی از آدمیان، صورت بسته باشد».

به تعبیر دیگر: فرهنگ «جهان‌زیست نافیزیکی جمعی آدمیان زمان و زمین معین» است، از این‌رو انسان بلافرهنگ و فرهنگ‌بلانسان بی‌معناست. مطالعه فرهنگ درحقیقت «انسان‌شناسی انضمامی» است، یعنی آنگاه که انسان به انضمام «محیط»، «زمان»، «مکان» و دیگر ظروف زیستی او مورد مطالعه قرار می‌گیرد درحقیقت فرهنگ مطالعه می‌شود.

شش. مسائل فلسفه فرهنگ، احکام کلی (مباحث هستی‌شناختی، گونه‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، روش‌شناختی، قاعده‌شناختی و...) فرهنگ است.

تذکار: مباحث فلسفه فرهنگ در دو سطح قابل طبقه‌بندی‌اند:

یک) احکام کلی «فرهنگ» بماهو فرهنگ،

دو) احکام کلی مؤلفه‌های آن (بینش، منش و کنش‌های سازوار پایدارشده)، البته آنگاه که به‌شرط شیء و با نگرش انضمامی لحاظ شوند.

در ادامه مقاله، فهرست تفصیلی مباحث فلسفه فرهنگ را خواهیم آورد.

هفت. غایت فلسفه فرهنگ، دستیابی به احکام کلی فرهنگ است؛ از جمله اهم فواید آن نیز میناپردازی برای دانش‌های مربوط به فرهنگ و ایجاد بستر نظری بایسته برای «مهندسی فرهنگ» و «مهندسی فرهنگی» است.

نگارنده مهندسی فرهنگ را با عبارت زیر تعریف می‌کند:

«فرایند آگاهانه تهذیب و تنقیح، تنسیق و صورت‌بندی، ارتقاءبخشی و ترفیع، روزآمدسازی و کارآمدسازی فرهنگ ملی براساس آسیب‌شناسی و سنجش‌گری علمی و معطوف به مبانی و مبادی پذیرفته و مقتضیات بومی و جهانی.»

مهندسی فرهنگی را نیز عبارت می‌داند از: «فرایند آگاهانه بازطراحی شیوون و مناسبات آموزشی، علمی، قضایی، اقتصادی، تجاری، سیاسی، اداری، امنیتی، خانوادگی و... یک جامعه، براساس آسیب‌شناسی علمی و کاربردی بایسته و با اشراب مؤلفه‌های فرهنگ مورد نظر.» طی فرایندهای دوگانه بالا، بدون دست‌یافتن به احکام کلی فرهنگ (بماهو فرهنگ) و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن میسر نمی‌گردد.

هشت. در زمینه «هویت معرفتی» فلسفه فرهنگ به موارد زیر می‌توان اشاره کرد: فلسفه فرهنگ از علوم حقیقی عقلی است؛ در زمره فلسفه‌های مضاف به امور به‌شمار است و از قسم معرفت‌های درجه یکم است؛ قضایای آن قابل اصطیاد از منابع دینی، فلسفه مطلق، عقل و خصائل فطری آدمیان است. ^۹ اما ساختار و سرفصل‌های مباحث فلسفه فرهنگ و مجموعه مباحث اساسی این حوزه معرفتی می‌تواند در بیست محور به شرح زیر تنظیم و تفصیل یابد:

فصل یکم) چیستی‌شناسی فرهنگ

- نقد خلط شایع میان معانی لغوی فرهنگ با معنای مراد و مورد بحث در فلسفه فرهنگ.
- بازشناسی و ارزیابی تعاریف گوناگون.
- ارائه تعریف مطلوب و مختار.

فصل دوم) اوصاف و خصائل فرهنگ

- مراد از اوصاف و خصائل.
- تفاوت اوصاف با احکام.
- نمونه‌هایی از اوصاف و خصائل فرهنگ:
 ۱. انسان‌مدار و جامعه‌زاد بودن.
 ۲. چندرویه‌گی و چندلایه‌گی.
 ۳. منظومه‌وارگی و معجون‌گونگی.
 ۴. پیچیدگی و دیرپایی (تندگی و تودرتو بودن).
 ۵. آیین‌وری و روشمندی.
 ۶. پایداری و دیرندگی.
 ۷. تطورپذیری در عین برخورداری از عناصر ثابت.
 ۸. روان‌سانی و رسوخ‌مشاع‌گونه در همه عرصه‌ها و آثار، شئون و امور یک جامعه.
- مبانی و منطق دسته‌بندی و طبقه‌بندی اوصاف و خصائل فرهنگ.
- بازشناسی و ارزیابی الگوها و نظرات گوناگون در زمینه صورت‌بندی اوصاف و خصائل فرهنگ.

- ارائه الگوی مطلوب برای دسته‌بندی و طبقه‌بندی اوصاف و خصائل فرهنگ.

فصل سوم) چهایی (مؤلفه‌ها و عناصر) فرهنگ

- مراد از «مؤلفه‌ها» و اضلاع، «عناصر» و اجزاء فرهنگ چیست؟
- فرهنگ از چه «مؤلفه‌ها» و «اضلاع»، «اجزاء» و «عناصری» تشکیل می‌شود؟
- هر مؤلفه‌ای از چه عناصری تشکیل می‌گردد؟
- «ذاتیات» و «عرضیات» فرهنگ کدام است؟ چه عناصری اگر فراهم آیند یک مجموعه می‌تواند فرهنگ قلمداد شود و کدام‌ها اگر فراهم نباشند نیز خدشه در صدق عنوان فرهنگ نخواهد افتاد؟
- آیا علوم، فناوری، اشیاء، افزارها، نمادها، علائم، زبان، ادبیات و... نیز از عناصر فرهنگ قلمداد می‌شوند؟
- آیا دین و باورها، اخلاق و ارزش‌ها و افعال و رفتارها، در هر حال بخشی از فرهنگ‌اند یا به شرط انضمام و با لحاظ هویت انضمامی آنها؟
- بازشناسی و ارزیابی الگوها و نظرات گوناگون در این زمینه و ارائه دیدگاه مطلوب.

۱۲

فصل چهارم) هندسه فرهنگ

- مراد از هندسه فرهنگ چیست؟
- ساختار و چیدمان ساحات و سطوح مؤلفه‌ها و عناصر فرهنگ چگونه است؟ (نسبت و مناسبات اضلاع و مؤلفه‌ها، عناصر و اجزاء فرهنگ با همدیگر چسان است؟)
- آیا میان «بینش‌ها» و «منش‌ها» و «کنش‌ها» که مؤلفه‌های فرهنگ‌اند، رابطه‌ای طولی و ترتیبی برقرار است یا عرضی و تعاملی؟
- آیا ساختار و بافتار فرهنگ، هرم‌سان است یا شبکه‌وار، یا...؟
- تطورات هر کدام از مؤلفه‌ها و عناصر چه تأثیری بر دیگر مؤلفه‌ها و عناصر می‌نهد؟
- چه شروط و شرائطی موجب اندفاع و انجذاب عناصر و اجزاء در ترکیب مؤلفه‌های یک فرهنگ می‌گردد؟
- بازشناسی و ارزیابی الگوها و نظرات گوناگون و ارائه دیدگاه مطلوب.
- تذکار: برخی پرسش‌های این بخش می‌تواند در فصل هفدهم (قواعد) پاسخ بیابد.

فصل پنجم) هستی‌شناسی فرهنگ

- آیا فرهنگ وجود دارد؟ آیا فرهنگ واقع‌مند است یا غیرواقع‌مند است؟
- آیا فرهنگ از امور حقیقی است یا از امور اعتباری؟
- آیا وجود فرهنگ قابل اثبات است؟ (امکان تصدیق فرهنگ)

- بازشناسی و ارزیابی نظرات گوناگون و ارائه دیدگاه مختار در زمینه‌های فوق.
- نسبت فرهنگ و جامعه (آیا جامعه «ماده» و فرهنگ «صورت» است؟)

فصل ششم) معرفت‌شناسی فرهنگ

- آیا فرهنگ فهم‌پذیر است و می‌توان فرهنگ را شناخت؟ (امکان تصویری فرهنگ)
- آیا شناخت فرهنگ روش‌مند است؟
- منابع شناخت فرهنگ کدام است؟
- موانع شناخت فرهنگ چیست؟
- آیا فرهنگ دارای کارکرد معرفتی است؟
- بازشناسی و ارزیابی نظرات گوناگون و ارائه دیدگاه مختار در زمینه‌های فوق.

فصل هفتم) روش‌شناسی مطالعه فرهنگ

- آیا فرهنگ را باید به روش تجربی مطالعه کرد یا فلسفی و یا هر دو روش؟
- روش‌های گوناگون بایسته برای مطالعه فرهنگ (شیوه‌های کشف و فهم ماهیت، اوصاف، احکام، گونه‌شناسی، تطورشناسی و...)
- روش فهم ماهیت فرهنگ (سرشت‌شناسی) چیست؟

۱۳

فصل هشتم) گونه‌شناسی فرهنگ

- چندگانگی و چندگونگی فرهنگ (آیا فرهنگ متکثر و متنوع است؟)
- معیارهای دسته‌بندی فرهنگ‌ها کدام است؟
- ویژگی‌های انواع فرهنگ‌ها (دینی و سکولار، پیشرو و پیرو، مترقی و منحل، کلان و خرد و...) کدام است؟

فصل نهم) نسبت و مناسبات فرهنگ‌ها

- کدام‌یک از نسب اربعه (تباين، تساوی، عام مطلق، عام من وجه) بین فرهنگ‌ها جاری است؟
- آیا فرهنگ‌ها ترتب طولی بر هم دارند و از یکدیگر زاده می‌شوند یا با همدیگر ترابط عرضی دارند و با هم تعامل می‌کنند؟
- آیا نسبت جاری میان همه فرهنگ‌ها با دیگری یک نوع است یا روابط متفاوت بین آنها برقرار است؟

فصل دهم) بایابی فرهنگ

- بایستگی فرهنگ (آیا انسان، بلافرهنگ ممکن است؟)

- نسبت فرهنگ و فطرت.
- نسبت و مناسبات فرهنگ و جامعه.

فصل یازدهم) برآیی و کارکردهای فرهنگ

- غایت و کارکردهای فرهنگ چیست؟

فصل دوازدهم) ازآنی و ازآیی فرهنگ

- مراد از «مناشی» و «منابع» فرهنگ چیست؟
- آیا فرهنگ انسانی منشأ برون‌وجودی دارد یا درون‌وجودی، یا هر دو؟ نقش کدام یک برجسته‌تر است؟
- نقش فطرت آدمی، جامعه، دین، حکومت، نخبگان، توده‌ها، اقلیم، اقتصاد و... در تکون و تطور فرهنگ‌ها.
- بازشناسی و ارزیابی نظرات گوناگون و ارائه دیدگاه مختار در زمینه‌های فوق.

فصل سیزدهم) کجایی فرهنگ

- نسبت و مناسبات فرهنگ با دین، تمدن، هنر، تاریخ، امنیت، زبان، ادبیات، حکمت، علم، فناوری، اقتصاد، اقلیم، قدرت، هنجارها، آداب و... چیست و چسان است؟ (اگر مؤلفه‌ها و عناصر نامبرده لابه‌شرط لحاظ گردد)
- جایگاه فرهنگ در مجموعه مقولات نرم‌افزاری حیات آدمی کدام است؟

فصل چهاردهم) نسبت فرهنگ و علوم انسانی

- اشتراکات فرهنگ با علوم انسانی (در زمینه منابع، منطق، مسائل و...)
- افتراقات فرهنگ با علوم انسانی.
- نسبت و مناسبات فرهنگ با علوم انسانی (کدام یک از نسب اربعه بین فرهنگ و علوم انسانی جاری است؟)
- آیا فرهنگ و علوم انسانی ترتب طولی بر هم دارند یا باهمدیگر ترابط و تعامل عرضی؟

فصل پانزدهم) شایایی و روایی، ناشایایی و ناروایی فرهنگ

- آیا فرهنگ به شایا و ناشایا، روا و ناروا تقسیم می‌شود؟
- ملاک یا ملاک‌های حسن و قبح فرهنگ کدام است؟
- ملاک‌های حسن و قبح فرهنگ مطلق است یا نسبی است؟

فصل شانزدهم) برینگی و زیرینگی فرهنگ

- آیا فرهنگ‌ها به برتر و فروتر طبقه‌بندی می‌شوند؟
- ملاک یا ملاک‌های برینگی و زیرینگی فرهنگ کدام‌اند؟

فصل هفدهم) آیین‌وری و یاساگری فرهنگ

- آیا فرهنگ قاعده‌مند است؟
- مفهوم‌شناسی مهندسی فرهنگ.
- تفاوت‌های مهندسی فرهنگ و مهندسی فرهنگی.
- آیا مهندسی فرهنگ ممکن است؟ (نقش و سهم اراده انسان در فرایند مهندسی فرهنگ)
- علل و عوامل انحطاط و ارتقاء فرهنگ چیست؟
- آیا فرهنگ یاساگر است؟ (آیا فرهنگ خود چونان قاعده عمل می‌کند؟)
- مراد از مهندسی فرهنگی چیست؟
- آیا مهندسی فرهنگی ممکن است؟
- بازشناسی و ارزیابی نظرات گوناگون و ارائه دیدگاه مختار در زمینه‌های فوق.

۱۵

فصل هجدهم) قواعد اساسی فرهنگ

- منطق کشف و طبقه‌بندی احکام و قواعد حاکم بر فرهنگ و جاری در آن.
- برخی احکام و قواعد «حاکم بر» و «جاری در» فرهنگ:
- ۱. فرایندمندی زاد و زیست و زوال، فراز و فرود، فتوح و فتور فرهنگ.
- ۲. تأثیرگذارندگی و تأثیرپذیرندگی برون‌ساختاری. (فرهنگ با دیگر فرهنگ‌ها و نیز سایر نرم‌افزارهای حیات آدمی ترابط و تعامل دارد)
- ۳. مایع‌وارگی و تعامل اجتناب‌ناپذیر درون‌ساختاری. (آلودگی و پالودگی هر مؤلفه یا عنصر، لاجرم در دیگر مؤلفه‌ها یا عناصر آن نیز نمود می‌یابد).

فصل نوزدهم) کارکردشناسی فرهنگ

- منطق کشف و طبقه‌بندی کارکردهای فرهنگ.
- بررسی برخی کارکردهای فرهنگ:
- ۱. هویت‌سازی جمعی،
- ۲. انسجام‌بخشی اجتماعی،
- ۳. رواسازی و روان‌سازی (هنجارپردازی و ایجاد حس قبول و اقبال)
- ۴. پایدارسازی باورها، ارزش‌ها و رفتارهای شایا و ناشایا،
- ۵. ایجاد امنیت.

فصل بیستم) آینده پژوهی فرهنگ

- گمانه‌زنی درباره آینده فرهنگ در جهان و سرنوشت خرده‌فرهنگ‌ها.
- جهانی‌شدن و فرهنگ.
- فلسفه فرج و فرهنگ جهانی.
- بازشناسی و ارزیابی نظرات گوناگون و ارائه دیدگاه مختار در زمینه‌های پیش‌گفته.

جمع‌بندی

فرهنگ را عبارت دانستیم از «مجموعه تافته و تنیده سازوارشده‌ای از بینش‌ها، منش‌ها و کنش‌های پایدار در بستر زمینی و بازه زمانی مشخصی که چون هویت جمعی و طبیعت ثانوی طیفی از آدمیان، صورت بسته باشد»، پس فرهنگ برحسب تغلیب امری است غیرمعرفتی. فلسفه فرهنگ را نیز به «معرفت دستگاہوار برآمده از مطالعه فرانگر عقلانی احکام کلی فرهنگ» اطلاق کردیم؛ بدین‌سان فلسفه فرهنگ در عداد فلسفه‌های مضاف به امور غیرمعرفتی و از سنخ معرفت درجه یکم به‌شمار خواهد بود. فلسفه فرهنگ عهده‌دار تبیین، تحلیل و تعلیل احکام هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، ماهیت‌شناختی و... فرهنگ (از آن جهت که فرهنگ است) و مؤلفه‌های آن (با لحاظ انضمامی و به‌شرط شیء) است؛ مجموعه مباحث این دانش، در بیست محور ارائه شد؛ هرچند که این فهرست پیشنهادی، شبه استقرایی است و تکمیل و تغییر در آن ممکن بلکه ضرور است.

در مجموعه علوم انسانی، یکی از برجسته‌ترین علم‌ها دین‌شناسی است. یکی از جنبه‌های بارز این علم نیز مطالعات مربوط به حوزه دینداری است. دین‌پژوهی در جهان مسبوق به سابقه‌های طولانی و تاریخی است، در ایران نیز مخصوصاً پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با توجه به فرهنگ حاکم بر اجتماع، پژوهش‌های فراوانی در این حوزه شکل گرفته است. از آنجا که دین اسلام زیربنائی‌ترین بخش فرهنگی کشور ما را تشکیل می‌دهد، این مطالعات حائز جایگاه و حساسیت ویژه‌ای در شاخه‌های مختلف نظام است. لذا صحت این مطالعات، مبحثی بسیار مهم و دارای اولویت است. از آنجا که مبانی و قواعد بسیاری از پژوهش‌های دینداری در ایران، متأثر از پیشینه و مدل‌های غربی شکل گرفته، ضرورت بازبینی، واشکافی و داوری نسبت به آن انکارناپذیر است. این مقاله با بیان نمونه‌هایی از تفاوت‌های ریشه‌ای ادیان مسیحی و یهودی با اسلام، نشان می‌دهد که بدون توجه به محتوای دین اسلام، امکان انحراف در تبیین دینداری و دین‌پژوهی بسیار زیاد خواهد بود. هدف این نوشتار، توجه دادن به دریافت بن‌مایه‌های دینداری از متن دین اسلام است. در این مقاله، با بیان نمونه‌هایی از ابعاد دینداری مورد توجه اسلام، که با نتایج حاصل از پژوهش‌های دینداری غربی هم‌خوانی ندارد، به روشن شدن این بحث کمک شده است. نتیجه اینکه در سنجش دینداری، نباید تفاوت بنیادین ادیان در سایه لفظ مشترک دین مغفول بماند. لازمه اندازه‌گیری صحیح، غیرانحرافی و معتبر دینداری و راه موقی اسلام‌پژوهی، توجه به فراگیری اسلام در تمامی صحنه‌های زندگی و دریافت معیارها و سنججه‌های دینداری از متن دین و با همان اوزان و رتبه‌هایی است که در خود دین تعیین شده است.

■ واژگان کلیدی:

دینداری، اسلام، سنجش دینداری، دین‌پژوهی.

گامی برای بهره‌گیری از محتوای دین اسلام در پژوهش دینداری (جنبه‌ای از تحوّل در علوم انسانی)

احمد فضائلی

استادیار دانشگاه امام حسین (ع)
ahmad.fazaeli@gmail.com

مقدمه

تحوّل در حوزه علوم انسانی، یکی از موضوعات زیربنائی است که در چند سال اخیر سرلوحه عزم جدّی نظام علمی کشور قرار داده شده است. تحوّل در این حوزه دارای ابعاد فراوانی است که خیزش عمیق عالمان دانشگاهی و حوزوی را طلب نموده است. در میادین و عرصه‌های گوناگون این حرکت، حتّی در جزئیات نیاز به کنکاش و بازشناسی است. یکی از ابواب ورودی به این تحوّل، توجه به دانش فراهم آمده موجود و غربال‌گری آن است تا نه بدون دلیل از مواهب آنها محروم و نه بی‌مهابا در دام محصول آن گرفتار شویم. بدون شک، یکی از موارد علوم انسانی که نیاز به توجّه دارد، روش‌ها و ابزارهای تحقیق در حوزه علوم انسانی است. براین اساس، این مقاله برآن است تا در حوزه دین‌پژوهی^۱، به کنکاش بپردازد و سؤال این است که: آیا بدون توجّه به مبانی تأسیسی مربوط به ابزار و روش‌های پژوهش در حوزه دین‌پژوهی، می‌توان از آنها انتظار داشت که در محیط فرهنگی اسلامی اعتبار و روائی داشته باشند؟ پاسخ، با غور در پژوهش‌های این حوزه، قابل احصا خواهد بود.

پژوهش در حوزه دین نه امری است جدید، بلکه همواره در تاریخ انسان سابقه داشته است. موضوعی که در جوامع و ملت‌های گوناگون، به دلیل اثربخشی آن در بسیاری از حوزه‌های عمل فردی و اجتماعی حسّاس و جنبه تعیین‌کننده دارد. این موضوع نیز به همراه تغییر و تحوّل که در دوران معاصر در علوم حاصل شده وارد میدان جدیدی گردیده و به همّت روش‌های مرسوم علمی، روشمندی، ابزارمندی و کمیّت‌گرایی را پذیرفته است. شاید قدیمی‌ترین تحقیقات در این حوزه و در این دوره، متعلّق به توله^۲ در سال ۱۹۳۵ باشد که به دنبال تعیین میزان اطمینان (قلبی) افراد در باور دینی بوده است که البته هیچ گزارشی از اعتبار و روائی آن در دست نیست. این رویکرد، از اواسط قرن گذشته با رشد و توسعه روش‌های تحقیق، رنگ مقیاس‌های کیفی را نیز برتابیده و به شیوه‌های عمیق‌تر رو آورده است (هیل و هود^۳، ۱۹۹۹). با توجّه به جغرافیای رشد علوم نوین، بدیهی است که محل احیاء این روش‌ها برای اندازه‌گیری دین و دینداری، مغرب زمین است. با شکل‌گیری نظام جمهوری اسلامی در ایران، از بهمن سال ۱۳۵۷، موضوع دین و دینداری اسلامی به‌عنوان مهم‌ترین محور حیات فردی و اجتماعی و مزیت راهبردی^۴ این کشور تلقی می‌گردد. هرچند آغاز مطالعات دین‌پژوهی در ایران با متدلوژی‌های نوین، شاید از سال ۱۳۵۲ بوده است (علوان آبادی، ۱۳۵۲)، امّا رونق آن را از بیش از دو دهه قبل نمی‌توان مشاهده نمود. به‌عنوان نمونه، کاظمی و فرجی که در مورد دین‌پژوهی پیمایشی انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که: «... اگر نگوئیم همه، غالب آنها در دهه هفتاد به انجام رسیده‌اند. در

۱. در این مقاله، دین‌پژوهی را اگر «عموم» اطلاق کنیم، سنجش دینداری در زیر مجموعه آن قرار دارد و «خصوص» تلقی می‌شود.

2. Thouless
3. Hill & Hood
4. Strategic preference.

این میان سال‌های ۸۱ تا ۸۳ بیشترین تعداد تحقیقات را به خود اختصاص داده‌اند» (۱۳۸۸: ۲۰۹). به فرض صحت این استنتاج، هرچند با تأخیر، توجه به کارهای علمی در این زمینه نیز رونق یافته و بهره از تحقیقات متنوع، مخصوصاً در قالب پیمایش‌ها وارد میدان شده است. سیر رشد این خواسته و شناخت فزاینده این نیاز و اقدامات لازم متناظر با آن، می‌طلبد تا برای برآورده شدن آن، سرمایه‌گذاری اصولی در این حوزه صورت پذیرد. از آنجا که خاستگاه این نوع پژوهش‌ها غرب بوده است؛ به تبعیت از آنها کار تحقیق در ایران نیز همراهی و هم‌رنگی فراوانی را اخذ نموده است. اینکه آیا این پیروی، ایجاد خطا در محصول می‌نماید و اگر می‌نماید، گریزگاه مطمئن و مأمّن پرهیز از خطا را چگونه باید تأمین نمود، سؤالی است که این مقاله بدان پرداخته است. از آنجا که محصول تحقیقات دین‌پژوهی دست‌مایه قضاوت نسبت به دینداری جامعه و احیاناً مبنائی برای برنامه‌ریزی دلسوزان نسبت به اعتقادات مردم خواهد بود، ملاک و معیارهای به‌دست آمده باید حتی‌الامکان عاری از ایراد و اشکال باشد. از این‌رو، ضرورت پرداختن صحیح و حصول نتایج قابل‌اعتماد، طلب می‌کند که محتوا و روش‌ها، اولاً مخالفتی با آئین مبین اسلام نداشته باشد و ثانیاً حتی‌المقدور با آن انطباق داشته باشد.

آنچه که اندازه‌گیری‌ها را دچار اشکال می‌نماید

همان‌گونه که گذشت، تقسیم‌بندی‌های مرسوم برای اندازه‌گیری دین و دینداری، تحت عناوین مختلف، ابعادی را معین و به اجرای پژوهش اقدام نموده‌اند.

در مطالعه تحلیلی از سنجه‌های دینداری در ایران، ابعاد دینداری را در ذیل مفاهیم: مناسک و رفتارهای دینی؛ اعتقادات دینی؛ تجربه‌ها و عواطف دینی؛ آگاهی‌ها و دانش دینی؛ پیامدهای دین و ارزش‌های دینی ارائه نموده است (کاظمی و فرجی، ۱۳۸۸: ۲۱۱). همچنین، در حوزه دینداری، آذربایجانی (۱۳۸۲) در یک تقسیم‌بندی که بر روی مجموعه‌ای از اندازه‌گیری‌های رایج جهان انجام داده است، انواع مقیاس دینی موجود را در ذیل: اعتقادات، اعمال، جهت‌گیری، رشد، تعهد، نقش در زندگی، تجربه، ارزش و اخلاق، نامگذاری و تنظیم نموده است، که علیرغم تفاوت‌هایی که بین این دو جمع‌بندی وجود دارد، هر دو در حوزه مورد بررسی خود جامع و برای ورود به مبحث مکفی از اطاله کلام است.

برای بازگشائی محلّ احتمال خطا، ضعف و اشکال مورد نظر در این مقیاس‌های متداول، ابتدا به تحلیل نوع نگاه به شاخص‌ها و اوزان آنها، در اندازه‌گیری‌های متداول پرداخته می‌شود.

۱. اندازه‌گیری متداول

از تقسیم‌بندی‌های جامعی که خواسته است تمام ابعاد دینداری را اندازه‌گیری و تعیین میزان نماید، مقیاس پرترفدار پنج مقوله‌ای (یا پنج بعدی) گلاک و استارک^۱ (۱۹۶۶) است که تحت

عناوین باورها (عقیده)، مناسک (رفتار دینی)، تجربه (احساسات و هیجان)، دانش (عقلانی) و پیامدها تنظیم گردیده است. بهره‌برداری از این مقیاس آنچنان گسترده شده است که بعضی محققین به‌زبان اعتراض آن را اسطوره‌سنجه‌های گلاک و استارک نامیده‌اند (کاظمی و فرجی، ۱۳۸۸: ۲۱۳). البته هر کدام از این حوزه‌ها را سایر دانشمندان با روش‌های تحقیق متنوع و در قالب سنجه‌هایی دیگر پیموده‌اند. این ابعاد در بعضی از تحقیقات (نظیر: هوگ^۱، ۱۹۷۶؛ کرنوال^۲، ۱۹۸۶ و لوکو^۳، ۱۹۹۷) با تمرکز بیشتر بر رفتار دینی شکل گرفته است. اولین نکته بدیهی سابق‌الاشاره این است که آنچه به‌عنوان دین و دینداری در تحقیقات فراوان غرب مطرح است در ذیل مسیحیت^۴ و آموزه‌ها و رفتارهای مبتنی بر آن بوده و با تفاسیر و زیربنای نگرشی موجود در آن فرهنگ پردازش شده‌اند. این پارادایم دینی با آنچه که در اسلام مطرح است به‌طور عمیق و در لایه‌ها و سطوح مختلف، دارای اختلاف است.

از طرفی، شاید بدیهی به‌نظر رسد که محققین کشور ما در حوزه دین‌پژوهی، به علت پیشتاز بودن علمای غرب، از مدل و الگو و تقسیماتی که آن پیش‌قراولان داشته‌اند، استفاده کنند. همین امر باعث شده است که تعداد رو به‌تزايد تحقیقات دینداری در کشور نیز با رویکردهائی غالباً متناظر و مشابه با تقسیمات رایج در سابقه این امر در جوامع علمی مغرب زمین تحقق یابند. مثلاً به‌نظر کاظمی و فرجی، مقیاس‌های چند بعدی دینداری در ایران بیشتر از مدل‌های معروف دینداری مثل مدل گلاک و استارک (۱۹۶۶)، مدل فالکنر و دی‌جانگ^۵ (۱۹۶۶) و لنسکی (۱۹۶۱) ملهم‌اند (کاظمی و فرجی، ۱۳۸۸: ۸۳).

البته دور از انتظار نیست که این سوابق علمی غرب پایه، روائی و اعتبار لازم را برای پوشش دادن بخش‌های مشترکی که در بررسی همه ادیان الهی وجود دارد توانائی مناسبی را پدید آورده باشد. اما باید اذعان نمود که تفاوت‌های زیربنائی این ادیان ابراهیمی (مخصوصاً دین اسلام با مسیحیت)، جستجوی ویژه متناسب با فرهنگ و مبانی این دین را که تأثیرگذار بر موضوعاتی نظیر رویکرد، روش، محتوا و ابزار و شاخص‌هاست طلب می‌نماید.

مشکل خاستگاه

همان‌گونه که ذکر شد، هر چند مبانی مشترک ادیان فراوان است، اما حوزه افتراق آنها، مخصوصاً

1. Hoge
2. Cornwall
3. Luckow

۴. از آنجا که در آئین مسیحیت کتاب تورات (Old Testaments)، بخشی از وحی مورد عمل و مورد قبول آنها تلقی می‌شود، تفاوت سرنوشت‌ساز و بنیادین کمتری را از طرف مسیحیت با یهودیت شاهد هستیم. درحالی که تفاوت دین اسلام و این دو دین چشم‌گیر است. لذا در این موضوع وقتی سخن از مسیحیت است، مسامحتاً، در برگیرنده یهودیت نیز تلقی شده است.

- 5 Faulkner & DeJung

۶. قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ (۶۴ آل عمران).

در میانی، اصول، عمق و حوزه‌های نفوذ، بسیار است. شفاف‌سازی این تفاوت در بین دین مسیحیت و اسلام، راهگشای رفتن به سوی مقیاس‌های متناسب با حوزه دینداری در اسلام خواهد بود. این موضوعی است که بعضی از دانشمندان این حوزه در ابعادی از آن، قبلاً راهگشائی نموده‌اند (به‌طور مثال: شجاعی‌زند، ۱۳۸۴ و آذربایجانی، ۱۳۸۲).

منابعی که مقیاس‌های دین و دینداری را تدوین و تنظیم نموده‌اند (نظیر: هیل و هود، ۱۹۹۹؛ پارگامنت و اولسن^۱، ۱۹۹۲ و پارگامنت، هارولد، کوینگ و پرز^۲، ۲۰۰۰) و تحقیقات موضوعی در این حوزه (نظیر کار: کوئینگ، لیندا و پترسون^۳، ۱۹۹۸؛ اکسمن، فریمن و مانهایمر^۴، ۱۹۹۵ و...) و همچنین تلاش‌های پژوهشی داخلی (نظیر: گلریز، ۱۳۵۳؛ جان‌بزرگی، ۱۳۷۸؛ خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۷۸؛ بهرامی، ۱۳۸۰؛ آذربایجانی، ۱۳۸۲ و بخشی از سه موج اندازه‌گیری ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰؛ ۱۳۸۲؛ ۱۳۸۳ و...) که به حوزه دین و دینداری پرداخته‌اند، منابع گرانبهایی هستند که برای شناخت و به‌توصیف کشیدن دین و دینداری ملت عزیز ایران، در ابعادی پشتوانه تلقی می‌شوند. هرچند اهمیت تلاش‌های انجام شده قابل انکار نیست ولی استفاده بی‌مهابا از مدل‌های رایج در دست دین‌پژوهان مغرب زمین، نقد واردی است. این امر تا آنجا گسترش یافته که محققینی از اسطوره شدن این مدل‌ها ابراز نگرانی کرده‌اند (کاظمی و فرجی، ۱۳۸۸).

این درحالی است که، در نگاه درون‌دینی اسلام، بن‌مایه‌هایی که اندازه‌گیری نمودن آنها موجب تشخیص دین و دینداری است محلّ تدقیق و تأمل است. دین مبین اسلام در کتاب و حیانی خود قرآن ندا داده است که: «فیه تبیان کُلِّ شَیْءٍ» و لذا در تبیین خود غافل نبوده و تعیین مؤلفه‌ها و ویژگی‌ها، اولویت‌ها، شاخص‌ها و اوزان دین و دینداری، را خود عهده‌دار است. از آنجا که محورها و اولویت‌های اندازه‌گیری برای تعیین وزن و وضعیت دین و دینداری جوامعی که مورد تحقیق ما قرار می‌گیرند، به‌جهت جلوگیری از انحراف حائز اهمیت است، این راهنمایی از درون اسلام راهگشا و تعیین‌کننده خواهد بود.

تعریف دین و دینداری

الف: دین

تعاریف از دین فراوان است به‌طوری‌که دانشمندان در مورد این تعاریف مجبور شده‌اند و طبقه‌بندی‌های متنوعی برای آن ارائه دهند. در یکی از این تقسیم‌بندی‌ها (همّتی، ۱۳۷۹: ۲۰-۲۱)، تعاریف دین، به انواع ماهوی، توصیفی، هنجاری و ارزش‌گذارانه و تعاریف‌های ترکیبی و مختلط از این چهار نوع، طبقه‌بندی شده است. هرچند هدف این نوشتار، کنکاش در تعاریف دین نیست، لیکن از باب ورود به مبحث و گشایش دریچه‌هایی که بازشکافی و تدقیق در این موضوع

1. Pargament & Olsen
2. Pargament, Harold, Koenig, & Perez
3. Koenig, Linda & Peterson.
4. Oxman, Freeman, & Manheimer.

را امکان پذیر سازد، مختصراً بدان پرداخته می شود. یکی از تعاریف مشهور، متعلق به پیترسون است که مورد ارجاع کثیری از تحقیقات در این زمینه است. بنا به نظر او: «دین مجموعه‌ای از اعتقادات، اعمال و احساسات فردی و جمعی است که حول مفهوم حقیقت غائی سامان یافته است» (پیترسون و همکاران، ۱۳۶۷: ۲۰). در این تعریف از دین، مجموعه‌ای از مفروضات مورد باور، رفتارهای مبتنی بر آن و عواطف و احساسات منبعث از آن در حول یک هدف مقدس منظور شده است. این حوزه‌ها را به عبارتی دیگر، در ادبیات رایج می توان به: باورها (اعتقادات)، بینش‌ها، نگرش‌ها، عبادات (مناسک) و محبت (احساس و عاطفه) و عشق (عامل ایثار) تفسیر نمود. با این وصف، این تعریف تقریباً بسیاری از جوانب مورد نظر محققین این حوزه را تأمین نموده است.^۱

مروری بر ابعاد دین و دینداری در الگوهای موجود

هرکدام از الگوها، بنا بر مقدمات و مداخلی که از دین ارائه داده‌اند و با تکیه بر آموزه‌های کتب مقدس و راهنمایی دانشمندان و منابع گوناگون عقلی و ذوقی آن دین و آئین، به تبیین ابعاد دین پرداخته‌اند. در این مقاله نگاهی مختصر و نافع در این باب، اکتفا به مقصود خواهد نمود که در حد جدول جمع‌بندی زیر ارائه می گردد.

جدول ۱: ابعاد دینداری

				عمل	عواطف	عقاید	گُنت ^۲
			اجتماعی	عمل	عواطف	عقاید	لئونا ^۳
			معاشرتی	مناسکی		عقیدتی	واخ ^۴
			اجتماعی	مناسکی		عقیدتی	دورکیم ^۵
		ارزشی		رفتاری		اعتقادی	گلاک و استارک
	نمادین	اخلاقی	سازمانی	مناسکی	تجربه دینی	عقیدتی	اسمارت ^۶
مادی	اسطوره‌ای	اخلاقی	نهادی	مناسکی	فردی	اعتقادی	کرافورد ^۷
	ماوراء طبیعی	اخلاقی					

شجاعی‌زند (۱۳۸۴: ۴۰)

در اینجا تفاوت ابعاد دینداری که منبعث از اختلاف آراء این دانشمندان دین پژوه غربی ارائه گردیده است نیازمند بحث و استدلال است، که از موضوع این نوشتار خارج است. آنچه

۱. اندیشمندانی نظیر فارب (۱۹۷۷) دینداری را معادل اهتمام دینی دانسته که نگرش‌ها، گرایش‌ها و کنش‌های فرد را سامان می‌دهد. این نوع تعاریف نیز با تعریف ارائه شده در این متن قرابت زیادی دارند.

2. Cont
3. Leona
4. Wakh
5. Dorkhime
6. Smart
7. Craford

که در مقایسه ابتدائی می‌توان متعزّض آن شد التقاطی است که در این تقسیم‌بندی‌ها بر اثر اتخاذ از حوزه‌های مختلف علم، از جمله جامعه‌شناسی و روان‌شناسی در آنها وارد گردیده است. شجاعی‌زند (۱۳۸۴: ۵۲) پس از بررسی انتقادی، نظر جمع‌بندی شده خود را در دینداری در پنج بعد: عقیده، ایمان، عبادیات، اخلاق و شرعیات معرفی می‌نماید. نکته حائز اهمیت اینکه در این جمع‌بندی، هیچ اشاره‌ای به مأخذ یا مأخذ این تقسیم‌بندی از منابع دینی نشده، ضمن اینکه در ادبیات دینی اسلامی مفاهیم عقیده و ایمان از یک‌سو؛ و عبادیات و شرعیات از سوی دیگر، مرز مفهومی شفاف را نشان نمی‌دهند و لذا این تقسیم‌بندی به‌نوعی قرارداد علمی شباهت یافته است که البته در جای خود حائز اهمیت است.

ابعاد دین از نظر علمای اسلام

ابعاد مدنظر اسلام به تنوع ابعاد انسان است. علمای اسلامی در ذیل مفهوم قرآنی فقه، تقسیم‌بندی سه‌گانه: عقاید، اخلاق و احکام را ارائه داده‌اند (به‌طور نمونه؛ علامه طباطبائی، ۱۳۴۲؛ مطهری، ۱۳۶۸ و مصباح‌یزدی، ۱۳۷۷)، که در آراء بعضی از آنها به: فقه اکبر، فقه اوسط و فقه اصغر نیز تعبیر شده است (جوادی‌آملی، ۱۳۸۴). این تقسیمات برای پوشش دادن جامع به کلیه حوزه‌های وجودی انسان از نظر دین اسلام صورت گرفته است.^۱ در تقسیم‌بندی اخیر هم که کاظمی و فرجی (۱۳۸۸) با یک فراتحلیل بر روی مجموعه مقیاس‌های دینی سنجش شده در ایران انجام داده، توانسته است آنها را در سه حوزه: اعتقادات دینی، ارزش‌های دینی و مناسک دینی، طبقه‌بندی نماید که به نوعی با تقسیم‌بندی سه حوزه اعتقادات، اخلاق و احکام تناسب دارد، هرچند فاصله‌هایی از این تقسیم‌بندی مخصوصاً در تطبیق مناسک و احکام، در آن مشاهده می‌شود.

تفاوت محتوایی با ادیان یهودی و مسیحی

آنچه که اهمیت ویژه دارد، نه این اشتراکات لفظی است که مبنای تقسیم‌بندی‌ها قرار گرفته‌اند بلکه ممکن است این مفاهیم ظاهراً مشابه با مفاهیم مستعمل در سایر ادیان، متعلق کاملاً متفاوتی داشته باشند. به عبارتی؛ آنچه که مهم است، مربوط به معانی ویژه مربوط به این مفاهیم در اسلام است که با آنچه که در نزد مسیحیان و یهودیان است تعایر اصولی دارد.

ب: دینداری

مفهومی که بلافاصله در پس دین مطرح می‌شود، دینداری است، که غالباً پژوهش‌های جامعه‌شناسی معطوف به آن است. ابعاد این مفهوم در گستره پیچیده‌تری، در تحقیقات رخ می‌نماید. دینداری

۱. با توجه به اینکه دستیابی به یک تقسیم‌بندی جامع، خود مبحث مستقلی است که نیاز به استخراج دقیق و کنکاش همه‌جانبه‌ای دارد ولی به‌عنوان یک مرحله گذر، این تقسیم‌بندی سه‌گانه در اینجا محور بحث قرار گرفته است.

در قالب پایبندی به دین، به معنای التزام به فرامین دینی و ظهور نتایج این التزام مورد مذاقه قرار گرفته و واژه‌هایی نظیر اهتمام دینی و پیامدهای دینی نیز در ذیل این موضوع مطرح شده‌اند (به‌طور مثال: لِنسکی^۱، ۱۹۶۱؛ گلاک و استارک، ۱۹۷۰؛ هیمل‌فارب^۲، ۱۹۷۴ و...). محیط حاکم بر هر یک از این مفاهیم نیز محصول جمع‌بندی از نتایج تحقیقات و پیمایش‌ها (به‌طور مثال، کورن‌وال در مدل خود، پس از تحلیل عاملی نتایج، مدل شش بعدی استخراجی را به هفت بعد تبدیل نموده است) و یا با برداشت از حوزه‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی (مثلاً: در همان الگوی کورن‌وال، با مطالعه جامعه مرمون‌ها، بعضی ابعاد را تغییر داده است).

شجاعی‌زند (۱۳۸۴) در یک واکاوی از مدل‌های گوناگون غربی، در شش سرفصل، فاصله‌دار بودن شاخص‌های معرف دینداری این الگوها را از آنچه که در اسلام مورد نیاز است نشان گرفته، که حداقل عدم اکتفای به آنها را می‌توان از آن دریافت نمود. مخصوصاً با توجه به آنچه که در ابعاد دین گذشت، دایره و جغرافیای عمل دیندار در اسلام و در سایر ادیان (مسیحی - یهودی) تفاوت می‌یابد. این تفاوت، هم مفاهیم را دگرگون می‌سازد، هم محتوای آنها را تغییر اصولی می‌دهد و در نتیجه الگو و مدل نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد. برای واکاوی دقیق‌تر، به‌نظر می‌رسد یکی از ورودی‌های مهم تفاوت در تعاریف مفاهیمی است که در حوزه دین و دینداری به‌کارگیری می‌شوند.

تعاریف

البته، تعاریف، حجم معتناهایی از فعالیت علمی در این حوزه را به خود اختصاص داده و لذا عاقلانه آن است که این تعاریف و تقسیم‌بندی‌های مربوط به آن، در تلاش‌های علمی مورد بهره‌برداری قرار گیرند. لذا در جای خود ضرورت پرداختن عالمانه به آن همچنان باقی است و کار موسع و منظم بیشتری را از دیدگاه‌های نوین و مرتبط با نگاه متخذ از اسلام طلب می‌نماید. حوزه این تعاریف نیز غالباً شباهت‌صوری دارند لیکن، این محتوا و توضیح و توصیفات موسع هر جزء از این مفاهیم است که دریائی از تفاوت‌ها را در محیط و فضای فرهنگی هر کدام از ادیان و از زبان درون‌دینی ایجاد می‌نماید. تا آنجا که مفاهیم اولیه و اصلی دینی نظیر: خدا، رسول و وحی، عبادت، تزکیه، علم و... تنها مشترکات لفظی در بین ادیان‌اند که در عمق بایکدیگر مغایرت‌های اصولی دارند. به تعدادی از این مغایرت‌ها فقط از باب اشاره، توجه خواهد شد.

خدا

خدا، معبود و محبوب اصلی ادیان ابراهیمی است. اما مع‌الاسف، این معبود در دین‌های به‌جای‌مانده در جهان امروز، تفاوت بنیادی دارند. به‌طور مثال: از لحاظ ظاهر، در دین مسیحی به‌تبع از یهود، معبود، موجودی شبیه انسان است که انسان را مشابه و از روی خود ساخته

1. Lenski

2. Himmelfarb

است.^۱ جسمانیت خدا در این دین شرح داده شده است. او در جایگاه پدر^۲، ایفای نقش می‌نماید. تصویر خدا به راحتی ترسیم می‌شود و در کتب، تابلوها، مجسمه‌ها، در کلیساها و معابد، ارائه می‌شود و قابل مشاهده است. به همین دلیل، خداوند می‌تواند دارای فرزند هم باشد، مثلاً: آدم^۳ (علیه‌السلام) و مسیح^۴ (علیه‌السلام) در این دین فرزندان خدا نامیده شده‌اند. این در حالی است که در اسلام، چنین تصویری از خدا معادل کفر و خروج از دین است. معبود اسلام، خداوندی است بری از جسم و ماده، در تمامی اشکال و صورّات ذهنی انسان از مادیت و جسمانیت. در هر مورد از خداوند بحث شود، این دو دین بایکدیگر تطبیق نشان نمی‌دهند.

وحی

در ادیان مسیحی و یهودی، موضوع وحی، با آنچه که در اسلام مطرح است متفاوت است. در کتاب تورات، بسیاری از آنچه که مکتوب شده، از نظر محققین دین‌شناس، مرجع، مأخذ و بیان‌کننده آن معلوم نیست و تنها حدس و گمان‌هایی در مورد آنها وجود دارد.^۵ کتب اربعه مسیحی نیز تماماً بیانات و نوشتارهای تعدادی از معتقدان اولیه به آن دین است در مورد آنچه که شنیده‌اند و دیده‌اند.^۶ در این مکتوبات، سخنی از نقل مطالبی که حضرت عیسی (علیه‌السلام) از خداوند به واسطه وحی دریافت کرده و به صورت خالص فقط کلام خدا باشد نیست. البته در کتاب عهد عتیق، ردّ پائی از این موضوع به همراه ناخالصی‌های فراوان (مثل ده فرمان) دیده می‌شود. این در حالی است که در دین اسلام، با دقت و ظرافت تمام، آنچه که وحی نامیده می‌شود، مستقیماً همان است که از جانب خداوند بر پیامبر نازل شده و پیامبر هم تمام و کمال بدون ذره‌ای دخل و تصرف و به صورت تضمینی^۷ (به صورت قرآنی که هم اکنون در دست ماست) در اختیار تمام بشریت نهاده است. در اسلام، با ظرافت تمام از وحی تا آنجا صیانت شده است که حتی کلماتی که از جانب پروردگار بر پیامبر نازل شده و بنا به امر خداوند جزء

1. Gen. 1

[26] And God said, Let us make man in our image, after our likeness

[27] So God created man in his own image, in the image of God created he him.

2. 1Cor. 1

[3] Grace be unto you, and peace, from God our Father, (47 cases)

3. Luke. 3.....which was the son of Adam, which was the son of God

4. Matt. 27

[43] He trusted in God; let him deliver him now, if he will have him: for he said, I am the Son of God. (50 cases)

۵. در ابتدای کتاب تورات (Old testament)، در هنگام معرفی مؤلفین کتب زیرمجموعه تورات، غالباً با کلماتی مانند: ناشناخته؛ گفته می‌شود که...؛ شاید که... نویسندگان را معرفی می‌نماید و در هیچ مورد قطعیتی را بیان نمی‌نماید (کینگ جینز، قرن ۲۱).

۶. نویسندگان اناجیل چهارگانه (New testament) همگی چند دهه پس از پایان حیات حضرت عیسی (علیه‌السلام) کتب خود را تهیه کرده و غالباً با ذکر اینکه مطالب ارائه شده شنیده‌ها و برداشت‌های آنهاست براین امر صحه گذاشته‌اند.

۷. انا نحن نزلنا الذکر و انا له لحافظون

قرآن نیست (تحت عنوان احادیث قدسی) شأن و جایگاه متفاوتی دارند. این تفاوت چشم‌گیر و زیربنائی در مورد وحی، موجب شده که در کتب تورات و انجیل موجود، مجموعه‌ای از الهامات عمومی، دانسته‌ها، مکاشفات و دست‌نوشته‌ها و نامه‌های افراد، به‌عنوان کتب الهی قلمداد شوند و دخل و تصرف در آنها به‌راحتی در نقل و انتقالات از زمانی به زمان دیگر و از زبانی به زبان دیگر ایجاد شوند و در نهایت هم، همه آنها تحت عنوان «کلام خدا» ملحوظ شوند^۱. تفاوت در این سرچشمه، به‌صورت بنیادین همه چیز این ادیان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بدیهی است اندازه‌گیری اعتقاد به‌وحی نیز در این ادیان ابزار متفاوت و متناسب با خود را طلب می‌نماید.

علم

در دو دین مسیحی و یهودی، علم منهی خداوند است و رفتن به‌سمت آن مبنای شیطانی داشته و آغاز عالم شدن انسان با وسوسه شیطان صورت گرفته است^۲. این وسوسه که در آن شیطان پیروز میدان است منجر به دانشمند شدن انسان و معرفت او به خوب و بد (ارزش‌ها) می‌گردد^۳. چیزی که خداوند برای انسان نپسندیده بود و او را از آن منع نموده بود درخت علم بود^۴. با همین مقدمه ورود انسان به حوزه علم، از طرف معبود ممنوع تلقی و عصیان محسوب می‌شود. این در حالی است که، علم در اسلام نوری است که خداوند آن را به‌عنوان امتیاز انسان بر تمامی خلایق برای انسان پسندیده و به او عطا کرده است. در قرآن این علم است که خداوند به‌واسطه آن انسان را مسجود ملائک نموده است^۵. به‌عبارتی؛ عامل فرارگرفتن انسان در افق بالای هستی و وادار نمودن ملائک به سجود، یعنی کمال تواضع و بندگی در مقابل انسان در اسلام «علم» انسان است. بنابراین علم در آن دو دین مسیحی و یهودی، یک موضوع ضد ارزش‌های دینی است که ریشه عصیان انسان در مقابل خداوند است، در حالی که در اسلام بالاترین ارزش دینی است. این تفاوت از زیربنائی‌ترین تفاوت‌های این دو دین است که در نظام اندازه‌گیری‌ها دخالت می‌نماید. یعنی، در یک دین به‌دنبال علم بودن عصیان و گناه و در دیگری بزرگ‌ترین عبادات تلقی می‌گردد.

۱. علیرغم تمامی دخل و تصرف‌های انجام گرفته، نام تمامی این کتاب «The word of God» نهاده شده است.

2. Gen. 3 [22] And the LORD God said, Behold, the man is become as one of us, to know good and evil:

3. Gen. 3

[5] For God doth know that in the day ye eat thereof, then your eyes shall be opened, and ye shall be as gods, knowing good and evil.

4. [16] And the LORD God commanded the man, saying, Of every tree of the garden thou mayest freely eat:

[17] But of the tree of the knowledge of good and evil, thou shalt not eat of it: for in the day that thou eatest thereof thou shalt surely die.

۵. و علم آدم الاسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال انبئوني باسماء هؤلاء... (به آیات ۳۳ تا ۳۹ بقره و تفاسیر مربوط به این آیات مراجعه شود).

عبادات

از جمله تفاوت‌های بین مسیحیت و شریعت مبین اسلام، مربوط به حوزه مصطلح عبادات است. نگرش اسلام به این حوزه، دارای ویژگی‌هایی است که تبیین آن مؤثر در جهت‌دهی پژوهش‌های این حوزه است. دایره عبادات در شریعت عیسوی (به تفسیر و تعبیر مفسرین و متعهدین معاصر به آن)، آنچنان محدود است که بسیاری از آن در قالب امور فردی منحصر شده و پای از گلیم اجتماع بیرون کشیده است. عبادات در دین مسیحیت موجود، اموری هستند که انجام آنها ارزشمند است ولی غالب فرقی آنها را به صورت اموری اختیاری تلقی می‌نمایند و الزامی بر انجام آنها نیست. در همین حوزه مصطلح، اسلام عبادات الزامی فراوانی را بر عهده هر فرد مسلم قرار می‌دهد که عدم انجام و عدم قبول آنها بعضاً مساوی با خروج از دین محسوب می‌گردد. نتیجه اینکه:

با بسنده نمودن به چند نمونه فوق از مجموعه فراوان مفاهیمی که در زیر مقوله دین و دینداری قرار دارند، این نکته حاصل می‌شود که تفاوت‌های فراوان فی مابین اسلام و مسیحیت آنچنان است که با قراردادن یک لفظ مشترک تحت عنوان دین و دینداری برای پوشش دادن موضوعاتی که بعضاً تا سرحد تناقض با یکدیگر فاصله دارند، کفایت نمی‌کند. لذا، به یک‌گونه مواجه شدن برای مورد مطالعه قراردادن این دو دین، اشتباهات علمی فاحشی را موجب می‌گردد. نتیجه اینکه، با توجه به تفاوت بنیادین این ادیان که در سایه لفظ (یا الفاظ) مشترک مغفول می‌مانند، باید به دین‌پژوهی هم‌به‌عنوان یک «لفظ مشترک» با تفاوت‌های بنیادین نگاه نمود. به جهت ورود دقیق‌تر به بعضی نشانه‌های دینداری و در نظر گرفتن آنها برای سنجش دینداری، موارد زیر ارائه می‌گردد.

عبودیت در اسلام

موضوع عبادات در اسلام پا را بسیار فراتر از بخش مصطلح آن نهاده است. عبودیت در شریعت محمدی (صلی الله علیه و آله و سلم) جان هستی است^۱ و میزان در این عبودیت برای انسان رسیدن عاقلانه و مختارانه به تسلیم محض است. که در قرآن کریم وقتی تجلی این عبودیت را به تصویر می‌کشاند، حضرت ابراهیم (علیه السلام) را مثال می‌زند و عدم تبعیت از آن را سفاقت (بی‌عقلی) می‌داند^۲ و بالعکس، علت این عظمت و برگزیدگی ابراهیم (علیه السلام) به‌عنوان پیشوای همه عاقلان را تسلیم و عبودیت محض او در مقابل خداوند تبیین می‌نماید^۳. در اسلام انسان کامل، یعنی حضرت محمد (صلی الله علیه و آله و سلم) عبدالله است.

۱. و ان من شیء الا یسبح بحمده و لکن لا تفقهون تسبیحهم (اسراء ۴۴). و ما خلقت الجن و الانس الا لیعبدون (ذاریات ۵۶)

۲. و من یرغب عن مله ابراهیم الا من سفه نفسه و لقد اصطفتنا فی الدنیا و انه فی الاخره لمن الصالحین (۱۳۰، بقره)

۳. اذ قال له ربّه اسلم قال اسلمت لرّب العالمین (۱۳۱، بقره)

بنابراین، مکیال و میزان قابل توجه و غیرقابل انکاری که می‌توان با آن به اندازه‌گیری دینداری پرداخت، عبودیت و تسلیم محض بودن مختارانه و عاقلانه در مقابل فرامین حق جلّ و علی خواهد بود. با ورود به درون دین اسلام و شریعت محمدی (ص) دریای بیکرانی از دستورات (اوامر و نواهی) در حوزه‌های مختلف فقه اکبر، اوسط و اصغر ارائه می‌گردد که با ترازوی عبودیت سنجیده شده‌اند. بنابراین شاید در مدل ترسیمی اسلامی برای سنجش دینداری صفحه زیرین را که سایر اجزاء در آن قرار می‌گیرند بتوان عبودیت قرار داد که شرط ورود به جرگه دینداری قلمداد گردد و ترسیم حد فاصل با بی‌دینی باشد. شاید به‌طور مختصر بتوان عناصر اصلی تشکیل‌دهنده عبودیت را (که قابل اندازه‌گیری از کم به زیاد است) بتوان به‌صورت زیر ارائه نمود.

الف: مبتنی بر اراده و تصمیم است.

ب: مبتنی بر تعقل، فهم، قبول و خلوص در تسلیم است.

ب: مبتنی بر شناخت و معرفت نسبت به معبود؛ و ابعاد، چگونگی و آثار گوناگون هر فعل از افعال عبودی است.

ج: مبتنی بر انجام صحیح و دقیق خود فعل است.

نکته جالب توجهی که می‌توان برای آن مدارک و استنادات فراوانی از درون این شریعت ارائه نمود آن است که هر چند عبودیت از ترکیب تمامی این اجزاء تحقق می‌یابد، لیکن هر جزء نیز عبادت تلقی می‌شود. به جملات نمونه‌ای زیر توجه شود:

نیت المؤمن خیر من عمله (اراده)

العقل ما عبد به الرحمن (تعقل)

اول الدین معرفت الله (شناخت معبود)

العامل علی غیر بصیره کسائر علی غیر الطریق لایزیده سرعت السیر الا بعدا (شناخت عبودیت) من عمل صالحاً من ذکر او انشی..... (انجام صحیح فعل)

هر چند نکات اتصال دهنده فراوانی نیز هست که تبیین می‌نماید که عبادت ذو مراتب است. یعنی، عبادت کامل را مبتنی بر حضور همه‌جانبه و جامع این اجزاء برمی‌شمارد و سپس به درجات پائین سوق پیدا می‌کند تا جایی که، موارد و دلایل فراوانی که مبین سود و منفعت هر بخش به‌صورت مستقل است نیز وجود دارد^۱.

حوزه علمی دین اسلام

نکته اساسی دیگری که حائز اهمیت است، قرارداد کلّ دین‌پژوهی در دایره جامعه‌شناسی و بعضاً روان‌شناسی است. این در حالی است که به‌عنوان مثال، جامعه‌شناسی به‌معنای رایج آن، دین را به مثابه یک دستگاه معرفتی رقیب می‌شناسد و این مواجهه وقتی به موضوع مطالعه خود

۱. فمن يعمل مثقال ذره خیراًیره (زلزال، ۸)

«دین» می‌رسد و می‌خواهد آن را تحت عنوان «الهیات و جامعه‌شناسی» بررسی نماید، حتی به معضلات فراوانی می‌رسد (شجاعی‌زند، ۱۳۸۷: ۶۰-۵۸). جنبه دیگر، خطری است که این محدودسازی ایجاد می‌نماید و آن دوایر و تنگناهایی است که به واسطه مرزبندی‌های رایج بین علوم محاط بر حوزه دین می‌گردد. شاید قراردادن دین و دینداری در قالب فردگرایانه غربی آن که مخصوصاً به دلیل انحراف از اصل خود، دامن خود را پس از رنسانس از اجتماع و سیاست و... جمع کرده است مسامحتاً، به صورت موضوعی از علوم اجتماعی و یا روان‌شناسی قابل استدلال باشد. این امر، برای دین مبین اسلام که حوزه خود را به تمامی زوایای زندگی انسان گسترده است و موضوعی را ورای تسلط خود ندارد، امکان‌ناپذیر است. به عبارتی دیگر، دینی که برای کل دایره هستی انسان و فعالیت‌های او در تمام عمر^۱ برنامه ارائه می‌دهد، در تنگنای مرزبندی‌های رایج یک یا دو علم نمی‌گنجد، هرچند این دو علم می‌توانند با دقت در حد و اندازه خود به گوشه‌هایی از آن بپردازند. به طور مثال: تفسیر آیه (و فیه تبیان کل شیء) را به هر صورتی که بپذیریم، انحصار در دایره هیچ حوزه علمی خاصی را بر نمی‌تابد، بلکه حضور نقش خود را در تمامی آنها طلب می‌نماید. نقش و توانایی‌های ابراز شده توسط دین اسلام در سیاست، مهندسی، شهرسازی، فرهنگ، اقتصاد، امنیت، دفاع و... بارز و آشکار است.

برای روشنی بیشتر این موضوع، فراز زیر ارائه می‌گردد: «نسبت اجتماعیات قرآن با آیات عبادی آن، از نسبت صد به یک هم بیشتر است! از یک دوره کتاب حدیث، که حدود ۵۰ کتاب است و همه احکام اسلام را در بر دارد، سه، چهار کتاب مربوط به عبادات و وظائف انسان نسبت به پروردگار است، مقداری از احکام هم مربوط به اخلاقیات است، بقیه همه مربوط به اجتماعیات، اقتصادیات، حقوق و سیاست و تدبیر جامعه است... . نگذارید حقیقت و ماهیت اسلام مخفی بماند، تصور شود که اسلام مانند مسیحیت اسمی - و نه حقیقی - چند دستور درباره رابطه بین حق و خلق است و «مسجد» فرقی با «کلیسا» ندارد» (امام خمینی (ره)، ۱۳۷۸ الف: ۵). در این لمحّه، منظور از اجتماعیات شکافته شده و حوزه عمل دین اسلام و مقایسه آن با دین مسیحیت نیز اشاره شده است.

تکیه بر آراء فلاسفه و متکلمان مسلمان

نکته ظریف محلّ تأمل دیگر اینکه، برای تهیه مدل‌هایی جهت دین‌پژوهی در جامعه اسلامی، تنها اتکا به آراء اجماعی فلاسفه و متکلمان مسلمان در مورد ابعاد وجودی انسان (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴) وافی به مقصود نیست. باید دقت نمود، علیرغم اهمیت بسیار بالای آراء مذکور، که در تبیین و ترسیم ابعاد دین و دینداری کارآمدند، برای تعیین مؤلفه‌ها، ویژگی‌ها و شاخص‌ها، بدون در نظر گرفتن آنچه که از نصّ آیات و روایات، یعنی آنچه که مستقیم از پایگاه وحی و عصمت،

۱. این دایره، با دستورات اجرائی، از قبل از ایجاد نطفه انسان تا پس از مرگ و دوران قبر او را نیز پوشش می‌دهد (امام خمینی (ره)، ۱۳۷۸ الف).

توسط متخصصان دین‌شناس به‌دست می‌آید نمی‌توان پسندیده نمود. یکی از دلایل این عدم کفایت، مقصد اندیشه آن بزرگواران است که ایجاد مدل و ابزار سنجش دین و دینداری نبوده است.

دین از نگاه دین

با توجه به غنای اسلام، هم تعاریف دین و دینداری را می‌توان از دیدگاه متقن و موثقی که مستقیماً توسط وحی و پیشوایان دین ایراد گردیده است جستجو نمود و هم ابعاد و محتوای ابعاد آن مفاهیم را. به‌نظر نویسنده، حتی الگوها را نیز می‌توان از مسیر جستجو و تحقیق در متن اسلام و از این ورودی مطمئن به‌دست آورد. کلماتی نظیر: «ما باید به مرتب اسلام عمل کنیم» (امام خمینی، ۱۳۷۸ ب، جلد ۱۷: ۱۶۵) کم نیستند. البته این بدان معنا نیست که چنین مواردی هم اکنون موجود است، بلکه نیاز به‌اندیشه‌ورزی غواصان آگاه بدین در و مرجان‌ها دارد تا از دریای بیکران «فیه تبیان کل شیء» آنها را استخراج نمایند.

دین در بیان قرآن

به‌طور نمونه: قرآن دین را این‌گونه تبیین می‌نماید: انّ الدّین عند الله الاسلام (آل عمران، ۱۹) همانا دین در نزد خدا تنها اسلام است. در تفسیر این آیه آمده است که: «دین نزد خدای سبحان یکی است و اختلافی در آن نیست و بندگان خود را امر نکرده مگر به پیروی از همان دین و بر انبیای خود هیچ کتابی نازل ننموده مگر در مورد همان دین و هیچ آیتی و معجزتی برپانکرده مگر برای همان دین که آن دین عبارت است از اسلام، یعنی تسلیم حق شدن و به‌عقیده‌های حق معتقد گشتن و اعمال حق انجام دادن» (طباطبائی، ۱۳۸۳، جلد سوم: ۱۸۹-۱۸۸). و یا آیه: و من یتبع غیر الاسلام دیناً فلن یقبل منه... (آل عمران، ۸۵) و هر کس بخواهد غیر از اسلام را به‌عنوان دین بپذیرد، از او قبول نمی‌شود و او در آخرت از زیانکاران است (طباطبائی، ۱۳۸۳، جلد سوم: ۵۱۳). این دو آیه که به‌طور نمونه انتخاب گردید، از باب جامع و مانع بودن و اثبات شیء و نفی ما عدا است همان‌گونه که در بحث سابق نیز اشاره شد، شاید بتوان نتیجه گرفت که، این تسلیم در مقابل اوامر و نواهی الهی است که هنگامی که از اراده انسان سرچشمه گرفته شود، دینداری محسوب می‌گردد.

دین در بیان معصوم

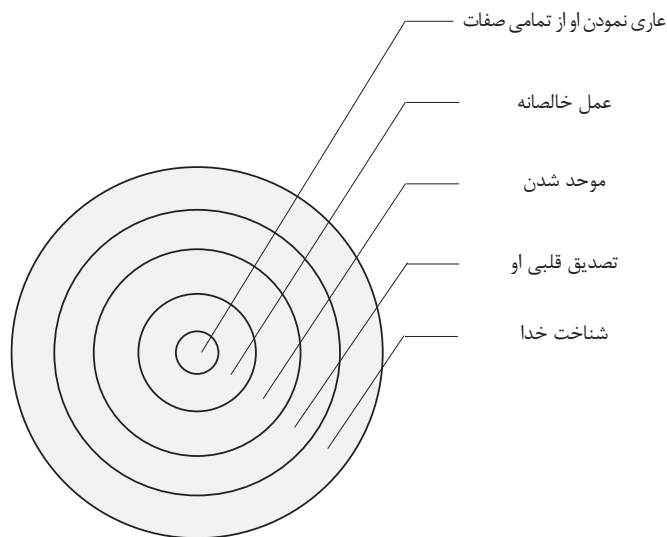
به‌جهت تأمین منظور این نوشتار و نه برای ارائه بحث جامع و اقناعی در تبیین دین از بیان معصومین (علیهم‌السّلام)، در اینجا به نمونه‌ای از تعاریف دین از بیان معصوم پرداخته شده است. این نمونه از خطبه اول نهج‌البلاغه اتخاذ شده است. حضرت امیرالمؤمنین، علی ابن ابیطالب (علیه‌السّلام) در تبیین دین در نخستین خطبه مندرج در نهج‌البلاغه این‌گونه می‌فرماید:

اول الدّین معرفته و کمال معرفته التصدیق به و کمال التصدیق به توحیده و کمال توحیده

الاحلاص له و کمال الاحلاص له نفی الصّفات عنه، (نهج‌البلاغه، ۱۳۸۶: ۲۲).
سرآغاز دین، شناخت معبود یکتاست، در حالی که کمال این شناخت تصدیق ذات اوست و کمال تصدیق ذات او توحید است و کمال توحید و شهادت بر یگانگیش به اخلاص در عبودیت او منجر می‌گردد و در نهایت، کمال اخلاص آن است که او را از صفات ممکنات پیراسته دارند. به عبارتی؛ قلّه دین، نفی صفات از معبود یکتاست، که بر اثر کمال اخلاص در عبودیت او حاصل می‌گردد و اخلاص حاصل یکتا پرستی و یکتا دانستن او، با تأیید قلب نسبت به خداوندیش و این تأیید به واسطه معرفت و شناخت او آغاز می‌شود.

مراحل مطرح شده در این تعریف عبارت‌اند از:

- شناخت خداوند،
 - تصدیق قلبی این شناخت و قبول و باور به آن،
 - موحد شدن،
 - خالص شدن برای او،
 - پیراستن این خلوص با عاری نمودن او از تمامی صفات
- در نمودار شماره یک ارتباط این مراحل نمایش داده شده است.



نمودار ۱: مراحل و سطوح دینداری

در یک مرور بر سرفصل‌های این تبیین، می‌توان دریافت که قریب به اتفاق همه این موضوعات ریشه در خردورزی و تعقل ایمان‌آورنده دارد و مرحله به مرحله عمیق‌تر می‌گردد. این الگو منحصر به «فرد انسان» نیست، هم فرد انسان دیندار و هم جامعه دیندار، مخاطب آن است. همان‌گونه که مشهود است، این الگو و مدل ارائه شده از دین با آنچه که نزد علمای دین‌پژوه

رایج است (که در بالا به نمونه‌هایی از آن اشاره شد) تفاوت دارد. بر همین اساس، شاید بتوان تصوّر کرد که چرا اسلام در دینداری، ارزش‌گذاری ویژه‌ای برای خردورزی و تعقل و به تبعیت از آن، برای تفکر و تعلیم و تعلّم قائل شده است. سؤال اینکه: آیا اگر در یک جامعه مسلمان میزان گرایش به تعقل، تفکر، تعلیم و تعلّم تغییر یابد آیا ملاکی برای تغییر دینداری آنها محسوب می‌شود یا نه؟

آیا فعالیت‌های گوناگون شناختی ملاک و معیار رفتار دینی محسوب می‌شوند؟ با توجه به اینکه در دین اسلام نصوص متقنی در تبیین نقش این موارد وجود دارد، پاسخ این پرسش و امثال آن مثبت خواهد بود. لذا دایره‌ای از اوزان اندازه‌گیری متناسب با آن باید ایجاد نمود. این در حالی است که در روش‌های متداول سنجش و اندازه‌گیری دین و دینداری، آنچه که بیشتر مدّ نظر قرار گرفته، افعال و مناسکی است که به صورت برون‌داد دینداری بروز و ظهور می‌یابند و چنین موضوعاتی جانمائی نشده‌اند.

با توجه به فرازهایی از این دست، در مرحله‌ای که مسئله اندازه‌گیری پای در میدان می‌گذارد، باید بتوان با توجه به این جلوه‌ها از دین و دینداری، به مشاهده جامعه پرداخت تا به تصویر عادلانه‌ای دست‌یافت. بدیهی است که روش تحقیق و محتوای ابزار و رویکردها نیز جزئی از علم متغیّر و نو شونده‌اند که پردازش به آنها در رشد و تعالی این علم ایفای نقش می‌نماید.

مدل کلان محیط عمل مسلمان

به‌طور نمونه در اسلام، این دین است که تمامی اعمال انسان را مشخص می‌نماید. این عمل، شامل کلیه فعالیت‌های انسان اعم از فعالیت‌های عقلی (شناخت و بینش)، حوزه رفتاری (رفتار فردی و اجتماعی)، حوزه روانی حرکتی و حوزه عاطفی می‌باشد، در بیان شریف قرآن آمده است که: «و ما خلقت الجنّ و الانس الا ليعبدون (آیه ۵۶ سوره ذاریات)». یعنی «و جن و انسان را نیافریدیم مگر برای آنکه مرا عبادت کنند» (قرائتی، ۱۳۸۵، ج ۱۱: ۲۶۵).

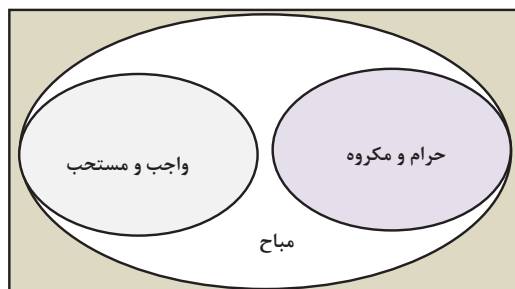
از اینکه در آیه شریفه به‌وسیله نفی و استثنا، غرض را منحصر در عبادت کرده فهمیده می‌شود که خدای تعالی به آنان که عبادتش نمی‌کنند هیچ عنایتی ندارد (طباطبائی، ۱۳۸۳، ج ۱۸: ۵۸۳) توجه به این نکته، که حقیقت «عبادت» در این کریمه، معادل غرض نهائی از خلقت است، که بنده از هر چیز دیگر بریده، به یاد پرودگار خود باشد و او را ذکر گوید (طباطبائی، ۱۳۸۳، ج ۱۸: ۵۸۲)، در سنجش دین و دینداری ضروری است.

پس از این با مراجعه به متون و منابع دین مواردی که محیط عمل مسلمان را ترسیم می‌نمایند در پنج دسته کلان زیر تقسیم شده‌اند:

۱) و ۲) اعمال واجب و اعمال مستحب؛ (۳ و ۴) اعمال مکروه و اعمال حرام؛ و (۵) اعمال مباح. با چنین مرزبندی کلان، فرد و جامعه مسلمان ملزم به انجام واجبات و عدم انجام محرّمات بوده و بهتر است کارهای مستحب را نیز اتیان و از آنچه که مکروه معرفی شده است پرهیز

کند. سایر موارد که در این چهار طایفه اعمال قرار نمی‌گیرند بنا به‌خواست الهی اجازه داده شده است تا فرد به اختیار خود انجام دهد و یا اقدام ننماید.^۱ با در نظر گرفتن چنین فرازی، بدون پرداختن به مباحث نقلی و عقلی می‌بین این موضوع، می‌توان این مجموعه را در یک مدل و طرح کلی به‌شرح زیر تنظیم و ارائه نمود.

محیط کلی اعمال انسان و جامعه در اسلام



نمودار ۲: محیط عمل مسلمان

مدل ساده و فراگیر فوق هم در مباحث فرد و هم اجتماع و در همه حوزه‌های حیات انسان از جمله موضوعات معرفتی، رفتاری و عاطفی، حاکمیت دارد.^۲ از ترکیب زیربنای کلی و صفحه زیرین (محیط عمومی) عبودیت و تقسیم زیرمجموعه آن به‌شکل فوق، مقدمات تنظیم مدل و الگویی برای سنجش دینداری فراهم می‌گردد.

از آنجا که این مقاله در صدد مطرح نمودن تفاوت بین اندازه‌گیری دینداری از نگاه غرب و اسلام از جنبه‌های مختلف است و ورود به مقولات متنوع این حوزه اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. یکی از این مقولات مهم و بنیادین، اوزانی است که دین اسلام در درون خود برای ابعاد مختلف دینداری ارائه نموده است تا میزان متناسبی را برای سنجش دینداری راهنمایی نماید.^۳

۲. میزانی متناسب برای اندازه‌گیری دینداری

شاید نگاه پیشتر محدود شده محققین داخلی در دایره حرکت محققین غربی، موجبات عدم نوآوری و خلاقیت را نیز به‌بار آورد و به نوعی عامیانه‌نگری در مباحث اندازه‌گیری علمی روی آورده شود. در اینجا به پاره‌ای از این‌گونه موارد اشاره می‌شود.

۱. از آن جهت که اذن به مباح بودن نیز از جانب شارع مقدس است و اختیار انجام و عدم انجام آن به مؤمن واگذار شده است از جنبه تبعیت از شارع، عبادت محسوب می‌شوند.
۲. در این الگوی ترسیمی، اندازه‌ها به‌طور دقیق مدنظر نبوده و فقط تبیین سه‌حوزه مورد توجه بوده است.
۳. ممکن است این سؤال مطرح شود که انتظار از این مقاله، ارائه یک مدل و مسیر و روش جدید در سنجش دینداری مسلمان ایرانی است. این مقاله اندک، درصدد توصیف مسئله است تا در اثر توجه محققین دین‌پژوه، بتوان با مطالعه و تأمل و خردورزی، به مدل مطلوب انشاءالله دست یافت.

وزن عبادات

به نظر می‌رسد بسیاری از اوزان ارائه شده توسط دین مبین اسلام، متفاوت با برداشت‌ها و برخلاف تصوّر عامه مسلمانان باشد و آنچه که نگارنده در این مقاله در پی آن است بازگشت به اوزان متناسب با دستورات الهی است.

داستان آن مرد و امام صادق در محاسبه ده به یک عمل حسنه و سیئه و پاسخ معصوم، در دست است، در اینجا با مواظبت از چنین احتمالاتی موارد زیر ارائه می‌گردد.

در اسلام، علاوه بر واجبات، بخش ویژه‌ای از موضوعات عبادی مرتبط با حالات روحی انفرادی و فرو رفتن فرد در انجام اعمالی است که آنها را به‌طور مصطلح «عبادت» نام می‌نهند. این اسم خاص موجب گردیده که مفهوم عبادت غالباً به نفع این بخش خاص مصادره شود. نمازهای مستحبی، اذکار، روزه‌های مستحبی، زهد فردی و... که در متون دینی نیز فاعل این افعال را تحت عنوان «عابد» و «زاهد» معرفی نموده است. این سلسله اعمال مطلوب بوده و اهمیت فراوان آن مورد توجه اسلام است. اما، موارد فراوانی از امور وقتی برای مقایسه در طرف دیگر ترازویی که یک کفه آن با این وزنه‌ها پر شده است قرار می‌گیرند، اهمیت و ارزش و اعتبار آنها را از نظر دین اسلام تبیین می‌نماید. برای بازگشایی این معنا، نمونه‌های زیر ارائه می‌گردد.

– در حوزه امور اجتماعی

پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) فرمود: من اصبح و لم یهتّم بأمر المسلمین فلیس بمسلم، این فراز با صراحت مرز خروج از اسلام را با بی‌توجهی به اعضای کلّ جامعه جهانی اسلام و تک‌تک اعضا آن تبیین نموده است. وزن و بار منفی عدم همت گماشتن به امور مسلمانان، نتیجه دیگری را ترسیم می‌کند و آن جهت مثبت یافتن وزن عبودیت کسانی است که زندگی آنها با وجهه همت قرار دادن امور مسلمین به تناسب توأم می‌باشد.

این امر تا آنجا پیش می‌رود که دایره گسترده‌تری را در جهت مثبت ترسیم نموده و می‌فرماید: الناس کلّهم عیال الله فاحبّهم الیه انفعهم لعیالہ (نهج‌الفصاحه، ۲۹۲۲). همه مردم وابستگان خداوند هستند و بهترین آنها نزد خداوند کسی است که برای وابستگان خدا سودمندتر باشد. در اینجا مردم به‌صورت عام مورد توجه اسلام قرار می‌گیرند و نفع‌رسانی به آنها دستور داده می‌شود و برای تأکید بر بار منفی عدم توجه به افراد جامعه مسلمان (و شاید حتی همه انسان‌ها) می‌فرماید: من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم. مسلمان با عدم پاسخ‌گوئی به فریاد نیازخواه، از دایره مسلمانی خارج است و یا از جنبه اثباتی می‌فرماید: انا و کافل الیتیم کهاتین فی الجنّه (نهج‌الفصاحه، ۳۲۰۹). جایگاه عهده‌دار امور یتیم با جایگاه پیامبر خدا (صلوات‌الله علیه و آله) در بهشت پهلوی به پهلوی می‌زند و در جایی رضای خداوند را در رضای پدر و مادر و خشم او را در خشم آنها می‌داند، رضا الرب فی رضا الوالدین و سخطه فی سخطهما (نهج‌الفصاحه، ۸۰۳) حتی برای تلاش فرد مسلمان به جهت رفع نیازمندی‌های خانواده خود نیز وارد میدان شده

و می‌فرماید: الكادُّ لعیاله کالمجاهد فی سبیل الله. کسی که برای رفع نیازمندی اقتصادی زندگی خانواده خود کوشش می‌کند همانند مجاهدی است که در راه خدا به جهاد و مبارزه می‌پردازد. با توجه به وزن این اقدامات اجتماعی، شاخص‌های دینداری و اوزان آنها در مقایسه با عباداتی نظیر نمازها و روزه‌های مستحبی، حائز اهمیت فوق‌العاده بوده و لذا متناسب با وزن خود باید در زمره اندازه‌گیری‌ها در پژوهش‌های دینداری قرار گیرد. بدیهی است چنین اقدامی، برای تعیین حوزه‌های اصلی و فرعی از یک‌سو و از سوی دیگر تعیین وزن مناسب آنها در تبیین دینداری، نیازمند فعالیت عالمانه، خلاق و دقیق دارد.

– در حوزه تعقل و تفکر و علم

در اسلام، ارزش فکر کردن بسیار بالاست تا جائی که: لا عباده کالتفکر (شهید ثانی، ۱۳۵۹). هیچ عبادتی هم وزن با تفکر نیست. ذکر بدون قید و شرط چنین عبادت بی‌مانند، چه وزنی را باید داشته باشد؟ به‌همین دلیل، در جهت تعیین وزن این عبادت بسیار مهم از نظر اسلام پیامبر می‌فرمایند ارزش یک ساعت فکر کردن از شصت سال عبادت برتر است. فکرة ساعة خیر من عبادة ستین سنة (نهج‌الفصاحه، ۹۶۸). چنین ضریب کمی برای یک ساعت تفکر تعیین شده است که می‌تواند در تعیین وزن این شاخص در مطالعات بهره‌گیری شود. از موارد متکی به تفکر، علم است. توجه به این موضوع نیز با ضرائب سنگین ارائه شده است. جایگاه عالم در هستی و درجه رفیع او را چنین بیان نموده است که: فضل العالم علی العابد سبعین درجه مابین کل درجتین کما بین السماء و الارض (نهج‌الفصاحه، ۲۴۸۵). برتری دانشمند مسلمان به عابد مسلمان، هفتاد درجه است که فاصله هر درجه با درجه بعدی مانند فاصله بین آسمان و زمین باشد و باز برای دقیق‌تر معرفی نمودن ارزش عبادی علم وزن این عبادت را این‌گونه ترسیم می‌نماید: ساعة من عالم متکی علی فراشه ینظر فی علمه خیر من عبادة العابد سبعین عاماً (نهج‌الفصاحه، ۲۵۱۹) ارزش یک ساعت از عمر عالمی که بر بستر خود تکیه زده و در دانش خود نگاه می‌کند (مثلاً مطالعه می‌کند) افزون از هفتاد سال عبادت عابد است^۱ و روز قیامت مدد علما و خون شهیدان با یکدیگر سنجیده می‌شوند و مدد علما از خون شهیدان سنگین‌تر می‌شود (نهج‌الفصاحه، ۲۵۴۶). به‌راستی این همه تعیین اوزان برای چیست، آیا نمی‌توان از آنها در اندازه‌گیری‌ها راهنمایی گرفت و استفاده نمود؟

– در حوزه ولایت‌مداری

در باب وزن این حوزه از عبودیت نیز چنین آمده است: بنی الاسلام علی خمس؛ الصلوه و الصوم والحج و الزکوة و الولایه و ما بناء اوثق من الولایه. اسلام بر پنج پایه تشکیل شده که

۱. در بیان اهمیت علم و دانشمند و اینکه از نظر اسلام به چه چیز علم گفته می‌شود و به چه کس دانشمند، نیاز به مبحث مستقل و وثیق دارد. به‌طور اجمال، صحنه اسلام بر علم ادیان و علم ابدان و علم نافع برای حوزه‌های مختلف نیاز مسلمانان، را می‌توان متذکر شد.

عبارت‌اند از نماز و روزه و حج و زکات و ولایت؛ و هیچ بنائی از این پنج بنا به ارزش و اهمیت ولایت نیست. اینکه ولایت و مصادیق آن چیست و کیست و در هر زمان چگونه است محل این موضوع نیست، مهم ارزش و اعتباراتی است که به اموری در ارتباط این محور مهم ارائه شده است. به‌عنوان نمونه؛ بدون شک یکی از این مصادیق حضرت امام رضا (علیه‌السلام) هستند. به‌جهت اهمیت موضوع، ثواب زیارت قبر ایشان معادل هفتاد هزار حج ارائه شده است (مفاتیح الجنان، ۸۲۲). این وزن عمل است و شاید در برآوردها جای خود را باید محفوظ داشته باشد. تبعیت از ولایت ائمه معصومین، در تبعیت از اوامر و نواهی آنهاست. تبعیت از ولایت فقیه در زمان غیبت یکی از مصادیق بارز این تبعیت است. در این باب نیز، احکام اندازه‌ها برقرارند.

اوزان منفی

علاوه بر جهات مثبت، اسلام در ارائه اوزان اقدامات و افعال منفی و موارد خلاف، یعنی نواهی اسلام نیز به تبیین پرداخته است. مثلاً دروغ را کلید همه گناهان می‌شمارد و یا غیبت را مساوی با خوردن گوشت بدن مرده برادر برمی‌شمارد. برای ربا هفتاد و سه درجه است که آسان‌ترین آن مثل گناه کسی است که با مادر خود ازدواج کند (نهج‌الفصاحه، ۲۱). با توجه به طولانی بودن مبحث، به‌همین اشاره کفایت می‌گردد.

نتیجه اینکه:

اینها مواردی است که میزان و ترازوی دین اسلام، اهمیت آنها را با وزن‌های دقیق کمی^۱ (آنچه که از ظاهر این روایات بر می‌آید) تبیین نموده است.

اینها نمونه‌هایی برای اشاره و ورود به موضوع است. بدیهی است که اوزان مختلفی که برای اعمال در مقایسه با یکدیگر در متون نقلی ارائه شده است، نیازمند تنظیم و ترتیب و ترتب داشته و تقسیم‌بندی‌هایی را به‌جهت عام و خاص، مطلق و مقید بودن و... لازم دارند تا بتوان از آنها در جای مناسب بهره برد. در این رابطه، حوزه‌های فراوانی که احصای آنها، اولویت‌بندی، حوزه‌بندی و... آنها نیازمند کار فنی وسیع و دقیق است، رخ می‌نمایند. بدین ترتیب، گام‌هایی در جهت مدل‌سازی کمی و کیفی برای تبیین دینداری جامعه مسلمان شامل: مدل‌های کلان، زیرمدل‌های متنوع و مدل‌های هم‌جوار لازم است برداشته شود تا بتوان هم دینداری در حوزه عام و هم در حوزه‌های تخصصی را سنجش نمود.

با توجه به موارد فوق‌الذکر این باب باز می‌شود که در اندازه‌گیری‌های دینداری در جامعه اسلامی ایران، تا چه حد این اوزان رعایت گردیده‌اند. به‌نظر محقق، با توجه به جامعیت اسلام و راهنمایی‌های نظام‌مند آن، خروج از این مسیرهایی که برای جهت دادن اندازه‌گیری‌ها توسط

۱. از بیانات کمی، ممکن است منظورهای دیگری نیز مد نظر شارع مقدس باشد، لیکن نمی‌توان استفاده از اعداد و تمثیل‌ها را العیاذ بالله «تخیلی» و «بدون حکمت» تلقی نمود. چرا این‌گونه تصور نشود که این اعداد و مثل‌ها بر مبنای حکمت و شناخت غیب امور است و استفاده از آنها برای حوزه تحقیقات امروزی نیز بخشی از این حکمت باشد.

خود دین مبین اسلام ارائه شده است، موجبات انحراف در اندازه‌گیری را فراهم آورده است. به‌طور نمونه در حوزه اندازه‌گیری تخصصی؛ مثلاً آیا در اندازه‌گیری میزان دینداری دانشجویان وزنی را که طلب علم از نظر عبادت ایجاد می‌نماید توانسته‌ایم به‌نحوی رعایت کنیم که بنا به قول پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله):

من أحبّ ان ینظر الی عتقاء الله من النار، فلینظر الی المتعلّمین، (شهبید ثانی، ۱۳۵۹: ۳۴)

آیا کسی از شما هست که علاقه‌مند به دیدار چهره آزادشدگان از آتش داشته باشد؟ اگر چنین اشخاصی را می‌خواهید ملاقات کنید پس به چهره دانشجویان نگاه کنید. توجه و ملاحظه این وزنه بسیار مهم، در مطالعه دینداری جامعه دانشجویی است که اعلام‌نظر در مورد دینداری آنها را در یک سطح و رتبه بسیار بالائی در جامعه قرار می‌دهد، در حالی که ابزارهای سنجش دینداری امروزی ما بی‌مهابا و بدون در نظر گرفتن این حقیقت، نوعی دیگر از آمار و اطلاعات را منتشر می‌سازند. از این دست وزن‌کشی‌های عبادی که برای تعیین دینداری در هر حوزه به‌صورت تخصصی می‌تواند مورد بهره‌برداری واقع گردد کم نیستند. این موضوع در بازار اقتصادی، به یک صورت و در بازار سیاسی، در حوزه‌های متنوع اجرائی و مدیریتی و... به انحاء دیگری خواهد بود. می‌توان تصور کرد که اسلام در صدد تعیین جهات و اولویتهای خود، بندگان را راهنمایی به بهترین اعمال و بهترین بهره‌برداری‌ها از سرمایه عمر می‌نماید و لذا با تدبیر ربّانی حق جلّ و علی و حکمت حاکم بر عالم خلق و امر، این اوزان را به‌جهت تعالی خلق و لقاء الله وضع نموده تا هدایت به‌نحو جامع برای تمامی استعدادهای بشر محقق گردد. عبور ساده و یا عدم توجه به عمق غرض از این اوزان، احتمالاً ایجاد انحراف از این مسیر تعیین شده الهی خواهد بود.

واقعیت ذومراتب دین اسلام این است که شامل درجات فراوانی است. درجاتی که دینداری را برای اصحابی چون اباذر و سلمان (رضوان الله علیهما) نیز متفاوت می‌سازد^۱. هرچند تمامی دین و وظائف مبتنی بر آن، در قالب یک دین موحدانه همه‌جانبه به‌دقت ترسیم شده‌اند^۲ و وظائف دینی برای دینداران در جایگاه‌های مختلف بسیار متفاوت است. لذا ترسیم دینداری، به‌صورت عام اجتماعی آن، بدون توجه به تنوع و تسون وظائف دینداری در حوزه‌های مختلف را امری بس مشکل می‌نماید. بدین‌سان نوع و گونه دینداری و انجام وظائف دینی در حالات مختلف و برای افراد مختلف و در امور متفاوت، گوناگون به‌نظر می‌رسد. اموری موجب می‌شود تا دیندار تحت‌تأثیر اوضاع درون و برون و در شرائط گوناگون حسب وظیفه دینداری خود، به برخی از ابعاد دین اهتمام و نسبت به ابعادی بی‌اعتنا بماند. منظور نمودن این تفاوت‌ها و اختلافات و درجات، بخشی از عواملی است که حوزه پژوهش دینداری با آن دست و پنجه نرم می‌کند.

۱. دانشجو، در اینجا مفهوم عام هرکسی است که به‌دنبال کسب علم است، از جمله، دانشجو به‌معنای اصطلاحی امروزی آن را نیز می‌تواند دربرگیرد.

۲. اگر آنچه سلمان از دین می‌داند به اباذر ارائه نماید او... می‌شود.

۳. فیه تبیان کل شیء

چگونه باید عمل کرد

معمولاً حوزه‌های عمومی دینداری بیشتر مورد توجه محققان در پژوهش‌های دینداری اجتماعی واقع گردیده است. بدین لحاظ شاید توجه جامع به ابعادی که بخشی از آنها مربوط به حوزه‌های خاص است کمتر صورت پذیرفته است. علاوه بر این، در همین بخش عمومی، موارد مهم و اهم و حوزه‌های گوناگون دینداری و وجوه متعدّد آن تفکیک نشده و وزن‌دهی نگردیده‌اند. اگر به‌عنوان مثال تقسیم‌بندی مرسوم پارسونز را مدنظر قرار دهیم، موضوع اقتصاد، سیاست، فرهنگ و اجتماع هر کدام سرفصل طبقاتی از امورند که دینداری در هر کدام از آن حوزه‌ها، علاوه بر بخش عمومی که شامل همه است، بخش تخصصی و ویژه‌ای را نیز شامل خواهد شد که تعیین آنها برای اندازه‌گیری عبودیت در هر سه حوزه فقه اکبر، اوسط و اصغر را طلب می‌نماید. لذا، از یک‌سو، عموم و خصوص نمودن اوزان متناسب با شغل، جایگاه و وظائف را باید وجهه همت قرارداد. از سوی دیگر، مطلق و مقید بودن این شاخص‌ها نیز باید مورد تأکید قرار گیرند

نتیجه‌گیری

برآیند مطلوب از این نوشتار، بر این خواست تأکید دارد که اندازه‌گیری صحیح، غیرانحرافی و معتبر دینداری در جامعه اسلامی ایران، بدون توجه به محتوای برخاسته از خود دین مبین اسلام ممکن نیست. لذا تقلید از اندازه‌گیری‌های رایج غربی بدون دقت در این معانی، ضرررسانی جاهلانه (و شاید در بعضی موارد عامدانه) را دربر خواهد داشت. در دین مبین اسلام، عامل اصلی برای اندازه‌گیری همان عبودیت خداوند است. فراوان‌اند عوامل تعیین‌کننده‌ای که توسط خود دین معرفی و معیار تعیین وزن و ارزش عبادی شده‌اند و با بهره‌برداری از آنها و تنظیم طبقه‌بندی‌های مناسب از آنها، می‌توان برای اندازه‌گیری صحیح دین و دینداری در جامعه اقدام نمود. تعیین ابعاد، مؤلفه‌ها و الگوهای مورد توجه دین از نگاه دین اسلام و تهیه اوزان مناسب با آن از طریق راهنمایی خود دین، راهگشای پرهیز تقلید از ابزارها و الگوهای است که برای اندازه‌گیری دین و دینداری توسط سایر ادیان فراهم شده‌اند. توجه به حوزه‌های خصوصی و متنوع فردی و اجتماعی، موجب می‌شود تا فهم دقیق‌تری از دینداری در موارد عام و خاص حاصل شود و دامنه پژوهش‌های دینداری، به اقصا نقاط مسائل فردی و اجتماعی گسترش یابد. بدین ترتیب قلمرو سنجش دینداری دقیق‌تر و به واقع نزدیک‌تر می‌شود. بهره‌برداری از محتواهای مطروحه در متن دین اسلام، کارگشای تعیین مؤلفه‌ها، ابعاد و ویژگی‌ها و شاخص‌های مناسب خواهد شد و انحراف از مسیر صحیح سنجش دینداری را سد می‌نماید.

منابع

۱. قرآن کریم. (۱۳۷۲). تهران: انتشارات سروش.
۲. نهج الفصاحه. (۱۳۸۵). تصحیح و ترجمه علی‌اکبر میرزائی. قم: انتشارات عصر جوان.
۳. نهج البلاغه. (۱۳۷۵). سیدکاظم محمدی و محمد دشتی. بی‌نا: نشر امیر المؤمنین.
۴. مفاتیح الجنان. (۱۳۸۹). شیخ عباس قمی. قم: نشر آثار قدس.
۵. امام خمینی، روح‌الله. (۱۳۷۸ الف). ولایت فقیه. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
۶. امام خمینی، روح‌الله. (۱۳۷۸ ب). صحیفه امام. جلد ۱۷. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
۷. آذربایجانی، مسعود. (۱۳۸۲). تهیّه و ساخت آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام. قم: مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه.
۸. بهرامی، احسان. (۱۳۸۰). بررسی مقدمات میزان اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس جهت‌گیری مذهبی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال ۳۱. ش. ۱.
۹. جان‌بزرگی، مسعود. (۱۳۷۸). بررسی اثر روان‌درمانگری کوتاه مدّت «آموزش خودمهارگری» با و بدون جهت‌گیری مذهبی (اسلامی) بر مهار اضطراب و تنیدگی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۱۰. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). متن سخنرانی در جمع فرماندهان سپاه. تهران: نشر داخلی.
۱۱. خدایاری‌فرد، محمّد و همکاران. (۱۳۷۸). تهیّه مقیاس اندازه‌گیری اعتقادات و نگرش مذهبی دانشجویان. تهران: گزارش نهائی طرح پژوهش. با پشتیبانی اجرائی دانشگاه صنعتی شریف.
۱۲. سیّد رضی. (۱۳۸۶). نهج البلاغه. محمّد رضا آشتیانی و محمّد جعفر امامی. قم: مدرسه الامام علی‌بن ابیطالب.
۱۳. شجاعی‌زند، علیرضا. (۱۳۸۴). مدلی برای سنجش دینداری در ایران. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ششم. شماره ۱. ص ۶۶-۳۴.
۱۴. شجاعی‌زند، علیرضا. (۱۳۸۷). نسبت جامعه‌شناسی دین با الهیات و کلام. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره نهم. شماره ۱ و ۲. ص ۷۹-۵۸.
۱۵. شهید ثانی. (۱۳۵۹). آداب تعلیم و تربیت در اسلام. محمدباقر حجتی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۶. طباطبائی، سیدمحمد حسین. (۱۳۴۲). تعالیم اسلام. قم: انتشارات دارالتبلیغ اسلامی.
۱۷. طباطبائی، سیدمحمد حسین. (۱۳۸۳). تفسیر المیزان. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۸. علوان آبادی، سیّد احمد. (۱۳۵۲). مقایسه‌ای در طرز فکر مذهبی کلاس سوم دبیرستان‌های اسلامی و غیراسلامی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۹. قرائتی، محسن. (۱۳۸۵). تفسیر نور. قم: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲۰. کاظمی، عباس و مهدی فرجی. (۱۳۸۸). سنجش‌های دینداری در ایران. تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ.
۲۱. گلریز، گلشن. (۱۳۵۳). پژوهشی برای تهیّه مقیاس نگرش مذهبی و بررسی رابطه بین نگرش مذهبی با سایر بازخوردها و خصوصیات شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی روان‌شناسی. تهران: دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران.

۲۲. مصباح، محمد تقی. (۱۳۷۷). *آموزش عقاید*. تهران: مرکز نشر بین‌الملل سازمان تبلیغات اسلامی.
۲۳. مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸). *آشنائی با علوم اسلامی*. چاپ ششم. تهران: انتشارات صدرا.
۲۴. همتی، همایون. (۱۳۷۹). *شناخت دانش ادیان*. تهران: انتشار نقش جهان.
۲۵. سه موج اندازه‌گیری ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲؛ و ۱۳۸۳. (طرح‌های ملی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

26. *Bible, King James*. Version 2010.
27. Cornwall, M.; S. L. Albercht; P. H. Cunningham & B. L. Pitcher. (1986). *The Dimensions Religiosity: A Conceptual Model with an Empirical Test*. Review of Religious Research. 27: 226-244.
28. Glock, C. & R. Stark. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally.
29. Hill, p. c. & R. Hood. (1999). *Measures of Religiosity*. Birmingham: Religious Education Press.
30. Hoge, D. R. (1972). A Validated Intrinsic Religious Motivation Scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 11: 369-376.
31. Koenig, H.; K. Linda & B. Peterson. (1998). Religiosity and Remission of Depression in Medically Older Patients. *American Journal of Psychiatry*. 155: 536-542
32. Lenski, G. (1961). *The Religious Factor*. Garden City. NY: Doubleday.
33. Luckow, A.; K. L. Ladd; B. Spilka; D. N. McIntosh; C. Parks & D. La Forett. (1997). The Structure of Prayer. *Unpublished Manuscript, University of Denver*. Denver. Co.
34. Oxman, T. E.; D. H. Freeman & E. D. Manheimer. (1995). Lack of Social Participation Or Religious Strength and Comfort as Risk Factors for Death after Cardiac Surgery in the Elderly. *Psychosomatic Medicine*. 57 (1): 5-15.
35. Pargament, K. L.; G. Harold; K. Perez & L. Perez. (2000). The Many Methods of Religious Coping Development and Initial Validation of the People. *Journal of Clinical Psychology*. N. 56 (4): 519-43.
36. Pargament, K. L. & H. Olsen. (1992). God Help Me. *Journal of Scientific Study of Religion*. Vol. 37. Issue. 4.
37. Thouless, R. (1935). The Tendency to Certainty in Religious Belief. *British Journal of Psychology*. V. 26. 16-31.

دینداری، مفهومی انتزاعی، چندبُعدی و کثیرالاضلاع است که برای تحقیق علمی و سنجش تجربی باید به جلوه‌های مشاهده‌پذیرش تحویل داده شود. مروری بر پژوهش‌های تجربی انجام‌گرفته در خصوص دین و دینداری نشان می‌دهد که به‌طور کلی دو نوع استراتژی را می‌توان برای سنجش تجربی دینداری مشخص نمود. استراتژی اول، شیوه رایج و متعارف در عملیاتی‌سازی مفاهیم است؛ یعنی، تعیین و تشخیص ابعاد اصلی و سپس، تعیین و تصریح زیربُدها یا مؤلفه‌ها و در واپسین گام، ارائه معرف‌ها یا جلوه‌های مشاهده‌پذیر برای سنجش تجربی. استراتژی دوم، معطوف به شناخت ساختار ابعاد دینداری است؛ یعنی، از توصیف ساده ابعاد دینداری فراتر رفتن و ارائه یک طرح تبیینی که ارتباط علی میان ابعاد دینداری را مشخص نماید. قلبی از دانش‌پژوهان حوزه دین‌پژوهی جدا از تعیین ابعاد مرکزی دین و دینداری به بررسی چگونگی نسبت این ابعاد با یکدیگر یا ارائه «مدلی مفهومی ساختاری از دین و دینداری» پرداخته‌اند. مقاله حاضر تلاش دارد ضمن تشریح چهار نوع مدل مفهومی ساختاری از دینداری، آنها را به‌وسیله تکنیک آماری تحلیل کوواریانس ساختاری با داده‌های حاصل از «پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان» مقابله داده تا میزان برازش تجربی هر یک از آنها ارزیابی شده و مشخص گردد که از میان این چهار مدل مفهومی ساختاری از دینداری، مرجح‌ترین مدل از حیث تجربی کدام است.

■ واژگان کلیدی:

دین و دینداری، مدل مفهومی ساختاری، اعتقادات دینی، تجربه دینی، تعلق دینی، اعمال دینی، تحلیل کوواریانس ساختاری، لیزرل

برازش تجربی مدل‌های مفهومی - ساختاری از دینداری*

محمد رضا طالبان

استادیار پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی
qtaleban@yahoo.com

مقدمه

محققان علوم اجتماعی و روان‌شناسی در حوزه دین، برخلاف فیلسوفان دین و متألهین، فقط به تعریف منطقی و مفهومی از دین و دینداری نیاز ندارند؛ بلکه، توجه اساسی آنها به تعاریف عملیاتی برای سنجش و اندازه‌گیری دینداری می‌باشد. در این راستا، حتی برخی از محققان حوزه دین مدعی شدند چیزی که به آن نیازمندیم فقط تعریف‌های عملیاتی و نه تعاریف نظری بی‌ثمر، از دین است؛ ولو اینکه تعاریف عملیاتی در علوم اجتماعی و روان‌شناسی هیچگاه نتوانند به‌طور کامل یا طابق النعل بالنعل، مفهوم دین و دینداری را بازنمایی نمایند (اسپیلکا و همکاران، ۱۹۸۵ به نقل از: چو، ۲۰۰۳). تعریف عملیاتی نیز در گام اول عبارت از تعیین ابعادی است که مفهوم دین و دینداری را تشکیل داده و آن را بازنمایی می‌کند. به عبارت دیگر، همچون پدیده‌های فیزیکی که واجد سه بُعد (طول، عرض و ارتفاع) می‌باشند و بر اساس همین ابعاد نیز متعلق سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌گیرند؛ دین نیز باید در نهایت قابل بررسی تجربی یا متعلق سنجش و اندازه‌گیری در علوم اجتماعی باشد. از این‌رو، اولین و ضروری‌ترین گام به سوی مفهوم‌سازی دین عبارت است از تشریح ابعادی که دین را به صورت یک کلیت تجربی بازنمایی می‌کند. در این راستا، یک مناقشه قدیمی و دیرپا در مطالعات علمی دین عبارت است از پرسش در خصوص تک‌بعدی یا چندبعدی بودن دین. آیا دین حقیقتاً پدیده‌ای چندبعدی است؟^۱ و اگر هست، آن ابعاد کدام است و کدام یک در پژوهش‌های علمی دین قابل استفاده می‌باشد؟ (کینگ و هانت، ۱۹۷۵: ۱۳).

۴۲

با آغاز دهه ۱۹۵۰ میلادی، دین‌پژوهان اجتماعی به‌طور قابل ملاحظه‌ای توجه خویش را معطوف به تدقیق تعاریف دینداری نمودند تا این مفهوم را از جنبه شاخص یا معرف محدود «فراوانی حضور در کلیسا یا کنیسه» رهایی دهند. روف (۱۹۷۹: ۱۷) در مرور خویش از تحقیقات این حوزه مطرح نمود که دهه ۱۹۶۰ میلادی یک دهه پیشتاز در حوزه سنجش دینداری بوده است. در این میان، بالاخص جامعه‌شناسان شروع به ساخت سنجه‌هایی از دینداری نمودند که بیش از یک جنبه و حیثیت از التزام دینی را مدنظر قرار می‌داد. هر قدر تحقیقات تجربی در جامعه‌شناسی دین رشد و پیشرفت نمود، سنخ‌شناسی‌ها از دینداری یا التزام دینی و تعداد ابعاد در درون آن سنخ‌شناسی‌ها نیز تنوع یافت و از مقیاس‌های ساده تک‌بعدی به سمت مقیاس‌های پیچیده چندبعدی حرکت نمود (هیملفارب، ۱۹۷۵: ۶۰۶). باری، بعد از گذشت بیش از نیم قرن، هم‌اکنون محققان علوم اجتماعی حوزه دین با این واقعیت تجربی مواجه‌اند که دین و دینداری بیش از هر چیز دیگر، پدیده‌ای چندبعدی است (کریستیانو، ۲۰۰۱: ۱۳۱۱۵). در حال حاضر نیز کثرت شواهد پژوهشی معطوف به چندبعدی بودن دین و دینداری ادله

۱. هنگامی که در علوم اجتماعی صحبت از دین می‌شود منظور «دین مردم» به‌عنوان واقعیت یا نهادی اجتماعی بوده که در حقیقت عبارت است از «دینداری» و آثار و لوازم حضور آن در سطح فردی و اجتماعی. لذا خواننده تیزبین نباید آن را یک نوع غش علمی یا مغالطه دین با دینداری برای خلط مبحث محسوب نماید.

دانش پژوهانی را که معتقدند دین و دینداری پدیده‌ای تک‌بعدی است تحت‌الشعاع خود قرار داده و تفوق و هژمونی را به گروه معتقد به چندبعدی بودن دین و دینداری، عطا نموده است. فقط، مشکل اصلی، تعداد و ماهیت این ابعاد است و اینکه چگونه می‌توان آنها را مشخص نمود. به بیانی دیگر، از آنجا که واژه دین به بسیاری از امور متنوع و ناهمگون پوشش مفهومی می‌دهد، اکثریت پژوهشگران حوزه دین به دیدگاه واحدی مبنی بر پذیرش چندبعدی بودن این مفهوم رسیده‌اند. درحقیقت، بسیاری از دانش‌پژوهان و محققان این حوزه پذیرفته‌اند که مفهوم دین را باید شاخصی مرکب^۱ در نظر گرفت که ابعاد و اجزایش را می‌توان براساس استدلال نظری یا تجربی، استخراج نمود. تفاوت عمده این دسته از پژوهشگران در کمیّت و کیفیت ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص (معرف)ها یا رویه‌های متفاوت عملیاتی نمودن مفهوم دین و دینداری است. به هر جهت، هر گونه واکاوی ادبیات مطروحه این حقیقت را آشکار و مسلم می‌سازد که مفهوم دین و دینداری، مفهومی ذوابعد یا به تعبیر جکمن (۱۹۸۵) مفهومی «چتری»^۲ است که امور متعدد و متنوعی را زیر پوشش خود قرار می‌دهد. از این‌رو، سنجش دین و دینداری نیز باید متضمن شاخصی مرکب باشد که چندوجهی بودن ذاتی این مفهوم را منعکس سازد. به سخن دیگر، مفهوم دین و دینداری، کلیتی را تشکیل می‌دهد که برای پژوهش تجربی باید به اجزای تشکیل دهنده‌اش (ابعاد، مؤلفه‌ها و معرف/شاخص‌ها) تجزیه شود. به‌همین دلیل، توصیف و سنجش دین و دینداری بر اساس انتخاب نظری و/یا تجربی یک یا معدودی معرف (مثل، اعتقاد به خداوند یا اقامه نماز) موجه نیست، چون نمی‌تواند طبیعت چندبعدی دین و دینداری را پوشش دهد و به‌خوبی آن را بازنمایی کند.

البته، ذکر این نکته حائز اهمیت است که گرچه حصر توجه به ابعاد دین و دینداری در تحقیق علمی از لوازم گریزناپذیر روش تجربی علوم اجتماعی است؛ اما، اگر گمان شود که دین و دینداری چیزی نیست جز همین ابعاد سنجش‌پذیر تجربی، دچار مغالطه یا خطای منطقی «کنه و وجه» یا «کل و وجه» شده‌ایم.^۳ حقیقت آن است که همه واقعیّت دین و دینداری را نمی‌توان از طریق روش‌های تجربی، به‌ویژه تحقیقات اجتماعی پهنانگر مثل پیمایش‌ها که رایج‌ترین نوع پژوهش در علوم اجتماعی است، به‌دست آورد. با وجود این، دانش‌پژوهان علوم اجتماعی نمی‌توانند صرفاً به‌دلیل محدودیت‌های روشی در مطالعه تام و تمام، بررسی چنین پدیدارهایی را کنار بگذارند. در هر حال، اگر پذیرفته شود که دین و به‌دنبال آن «دینداری» پدیده‌ای چند بعدی است^۴، دو نوع استراتژی را می‌توان برای مفهوم‌سازی و سنجش تجربی آن مشخص نمود (دیویدسون،

1. Composite Index

2. Umbrella Concept

۳. مغالطه کنه/کل و وجه عبارت است از معرفی یک صفت یا یک جنبه خاص از یک پدیده به‌عنوان ذات و اساس/تمامیت آن.

۴. پس از نیم قرن مناقشه نظری و تحقیق تجربی، دین‌پژوهان علوم اجتماعی و روان‌شناسی در حال حاضر بیش از هر چیز دیگری روی این مسئله اتفاق نظر دارند (اگرچه، نه اجماع کامل) که دین و در نتیجه دینداری، چندبعدی است (کریستیانو، ۲۰۰۱: ۱۳۱۱۵، همچنین بنگرید به: ایباق و همکاران، ۲۰۰۶).

۱۹۷۵: ۸۳ و روف، ۱۹۷۹: ۴۰). استراتژی اول، شیوه رایج و متعارف در عملیاتی‌سازی مفاهیم است؛ یعنی، توجه و تأکید بر مشخص نمودن مؤلفه‌ها یا زیربُعد‌های موجود در هر یک از ابعاد اصلی دین یا دینداری (= تعیین تفاوت‌های درون‌بُعدی). در حقیقت، فرآیند عملیاتی نمودن هر مفهوم مرکب یا سازه تئوریک که قابل مشاهده مستقیم نیست در وهله اول عبارت است از تعیین و تشخیص ابعاد آن مفهوم و سپس، تعیین و تصریح زیربُعد‌ها یا مؤلفه‌ها و در واپسین گام، ارائه معرف‌ها یا جلوه‌های مشاهده‌پذیر برای سنجش تجربی.

استراتژی دوم، معطوف به شناخت ساختار ابعاد یک مفهوم است. در حقیقت، با فرض استقلال بین‌بُعدی، چگونگی روابط بین ابعاد مطمح‌نظر است. پس، اگر در استراتژی اول نیازمند کشف مؤلفه‌های ابعاد مرکزی دین و دینداری هستیم (= مدل تحلیل عاملی)؛ در استراتژی دوم، ساختار روابط بین ابعاد اصلی دین و دینداری مورد توجه و تأکید است (= مدل تحلیل مسیر). به عبارت دیگر، در مطالعات نوع دوم، از توصیف ساده دینداری فراتر می‌رویم و در جستجوی یک طرح تبیینی هستیم که ارتباط علی میان ابعاد دین یا دینداری را مشخص نماید. مروری اجمالی بر ادبیات نشان می‌دهد که اکثر قریب به اتفاق مطالعات علوم اجتماعی در حوزه مفهوم‌سازی دین و دینداری استراتژی اول را به‌عنوان شیوه متعارف انتخاب نموده‌اند (برای مروری بر این ادبیات رجوع نمایید به: سراج‌زاده، ۱۳۸۳، شجاعی‌زند، ۱۳۸۴ و طالبان، ۱۳۸۸). با وجود این، قلیلی از دانش‌پژوهان حوزه دین‌پژوهی جدا از تعیین ابعاد مرکزی دین و دینداری به بررسی چگونگی نسبت این ابعاد با یکدیگر یا ارائه «مدلی مفهومی ساختاری از دین و دینداری» پرداخته‌اند. مقاله حاضر تلاش دارد ضمن تشریح این نوع مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری، آنها را با داده‌های حاصل از «پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان» (طالبان، ۱۳۸۸) مقابله داده تا میزان برازش تجربی هر یک از آنها ارزیابی گردد. در حقیقت، هدف این مقاله نقد بیرونی (سازگاری مدعیات نظری با واقعیات تجربی) مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری بدون نقد درونی (ارزیابی ساختار درونی مدل مفهومی) آنهاست.

مدل‌های مفهومی ساختاری دینداری

دین، هر چه باشد، برای آدمیان آمده و لذا، تعالیم و دستوراتش نیز متناظر با حیطه‌های وجودی انسان‌ها است. حکما، روان‌شناسان و روان‌شناسان اجتماعی، عموماً و با اتفاق نظر بالایی، انسان را واجد سه حیطه وجودی دانسته‌اند: شناختی، عاطفی و رفتاری (کورن‌وال و همکاران، ۱۹۸۶: ۲۲۷؛ پرودوفوت، ۱۳۸۳: ۱۱۱ و منتظری، ۱۳۸۵: ۲۸ و ۷۵). بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که دین مشتمل باشد بر مجموعه‌ای از شناخت‌ها و الگوهایی برای عاطفه (احساسات) و دستوراتی برای عمل (احکام). در حقیقت وقتی ادیان از آدمیان می‌خواهند که ایمان بیاورند؛ یعنی شناخت‌های ارائه شده توسط دین را باور نموده، احوال و صفات خویش را مطابق با الگوی

دینی بسازند و به احکام و دستورات دینی عمل نمایند^۱. به نظر می‌رسد این تعریف جامع از دین، که تمامی حیطه‌های وجودی انسان و کلیه ابعاد دین و دینداری را که در تعریف‌های دیگر به آنها اشاره شده است، در بر می‌گیرد؛ و هر نوع تعریف مضمونی و عملیاتی از دین را شامل می‌شود، هم با رویکرد درون‌دینی (اسلام)^۲ و هم رویکرد برون‌دینی (علوم اجتماعی) سازگاری داشته باشد (بنگرید به: موکابی و همکاران، ۲۰۰۱: ۶۷۵) ضمن آنکه احتمال اتفاق نظر تعریفی را بیشینه می‌سازد. واقعیت آن است که در تعریف پدیده‌های پیچیده و انتزاعی مثل دین و دینداری هر چه بر مقولات یا ابعاد عام‌تر آنها تأکید نماییم امکان اجماع و اتفاق نظر میان دانش‌پژوهان فزونی می‌پذیرد. بدیهی است، در گام‌های بعدی که این مقولات و ابعاد عام به مؤلفه‌ها یا زیربُعدهایی تجزیه شوند، شاهد کاهش اجماع و افزایش اختلاف نظر خواهیم بود. به همین قیاس، اگر دینداری^۳ عبارت باشد از میزانی که فرد به تعالیم و دستورات دینی التزام دارد^۴، با توجه به سه حیطه وجودی انسان‌ها، این التزام در قالب باورها، احساسات و رفتارهای فرد بازتاب می‌یابد (ن. ک. به: جانسون و همکاران، ۲۰۰۰ و چو، ۲۰۰۳). در حقیقت، فرض است که دینداری فرد بر اساس اعتقادات، احساسات و رفتارهای مذهبی‌اش تجلی می‌یابد.

۴۵

قبل از تشریح مدل‌های مفهومی مختلف از روابط بین این سه بُعد اصلی دین، گفتنی است که در مطالعات علمی، غالباً، بُعد احساسات دینی با تعبیر «تجربه دینی» آمده است^۵. منظور از تجربه دینی تجربه‌ای است که شخص صاحب تجربه، آن را دینی تلقی می‌کند (پراودفورت، ۱۳۸۳: ۲۴۵ و ۲۴۸). از نظر برخی جامعه‌شناسان که پژوهش‌های تجربی متعددی در حوزه دین و دینداری انجام داده‌اند بُعد تجربی دین مشتمل بر احساس مذهبی حاکی از ارتباط با جوهری ربوبی همچون خداوند یا حقیقتی غایی با قدرتی استعلایی است. این مفهوم‌سازی از تجربه دینی بر میزان آگاهی و احساس تماس با یک واقعیتی غایی یا اقتداری متعالی و مافوق‌طبیعی مبتنا دارد و متضمن این معناست که زندگی انسان تا حدود زیادی در دستان یک قدرت ربوبی است که می‌توان به آن اتکا و توکل نمود تا ما را از نگرانی‌های زندگی برهاند (گلاک و استارک، ۱۹۶۵: ۲۰ و ۳۱). بر این اساس، سه بُعد اصلی دینداری را می‌توان شامل

۱. مارت نیز در کتاب «حدنصاب دین» (۱۹۰۹: ۷) خاطر نشان نموده است که ما نیازمند فهمی چندبعدی از دین به‌عنوان مجموعه‌ای به هم پیوسته از افکار، احساسات و رفتار هستیم (فالکنر و دیجانگ، ۱۹۶۶: ۲۴۶).
 ۲. برای مشاهده رویکرد درون‌دینی در مفهوم‌سازی دینداری ن. ک. به: شجاعی‌زند، ۱۳۸۴؛ فقیهی، ۱۳۸۴؛ داوودی، ۱۳۸۴ و آذربایجانی، ۱۳۸۷.

3. Religiosity

۴. مترادف‌های دینداری در ادبیات علوم اجتماعی عبارت‌اند از: تدین (Religiousness) و وابستگی مذهبی (Religious affiliation)، تعلق مذهبی (Religious attachment)، تعهد یا التزام مذهبی (Religious commitment)، ایمان مذهبی (Religious conviction)، دل‌بستگی مذهبی (Religious devotion)، علقه مذهبی (Religious interest) و پایبندی مذهبی (Religious involvement) (به نقل از: کریستیانو، ۲۰۰۱: ۱۳۱۱۵).

۵. حتی برخی مترجمان واژه «حالت دینی» یا «احساس دینی» را برای ترجمه Religious Experience مناسب‌تر یافته‌اند (قمی، ۸۰-۱۳۷۹: ۳۶۵).

اعتقادات دینی، تجربه دینی و رفتارهای دینی دانست.^۱

در این راستا، برخی دین‌پژوهان مسلمان (مثل، نراقی، ۱۳۷۸) پس از تصریح آنکه سه بُعد اصلی در ادیان ابراهیمی (اسلام، مسیحیت، یهودیت) عبارت‌اند از تجربه دینی، اعتقادات دینی و اعمال دینی، مدعی شدند نحوه ارتباط این سه بُعد یا ساختار این مدل مفهومی مشتمل بر نحوه‌ای خاص از ترتیب هر یک از ابعاد بر یکدیگر به شرح ذیل بوده است: تجربه دینی، بنیان اصلی دین را تشکیل می‌دهد که منجر به شکل‌گیری نظام اعتقادات دینی شده و اعتقادات نیز به‌نحوی، بنیان اعمال دینی واقع می‌شود.

تجربه دینی گوهر و بنیان دین به‌شمار می‌رود و این تجربه در قالب نظامی الهیاتی که متشکل از مجموعه‌ای نظام‌وار از اعتقادات است مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌گیرد. این نظام اعتقادی نوع و نحوه خاصی از عمل دینی را نیز اقتضا می‌کند و به این ترتیب عمل دینی در پرتو نظام‌های سلوکی منبعت از نظام اعتقادات دینی سامان می‌پذیرد. این مدل دین‌شناسانه مبتنی بر سه رکن اصلی است: تجربه دینی، نظام اعتقادات دینی و عمل دینی و این سه رکن به ترتیب یادشده مترتب بر یکدیگرند (نراقی، ۱۳۷۸: ۱۵۱). مطابق این مدل، در میان ابعاد سه‌گانه دین (تجربه دینی، اعتقادات دینی و اعمال دینی)، تجربه دینی رکن اساسی به‌شمار می‌رود و سایر اجزای دین در نسبت به آن تعریف می‌شود. معمولاً مراد از تجربه دینی تجربه‌ای است که از طریق آن خدا یا امر قدسی خود را بر شخص صاحب تجربه منکشف می‌کند. تجربه دینی در ساده‌ترین معنایش عبارت است از ارتباط خداوند با انسان یا به بیان عام‌تر مواجهه انسان با امر قدسی. اعتقادات دینی نیز ناظر به تجربه دینی است و دست‌کم در دو سطح با تجربه دینی نسبت می‌یابد. در سطح اول، اعتقادات دینی صورت زبانی شده تجربه دینی است. یعنی اعتقادات این سطح، گزاره‌هایی حاکی از تجربه یا تجربه‌های فرد صاحب تجربه است و صرفاً نقش بیانی دارد. در سطح دوم، اعتقادات دینی نقش تبیینی دارد. یعنی اعتقادات سطح دوم، مجموعه اعتقادات سطح نخست را در قالب مجموعه‌ای نظام‌مند سامان می‌دهد و تعبیری خردپسند از آنها عرضه می‌کند. به این ترتیب دستگاهی از اعتقادات دینی پدید می‌آید. بنابراین دستگاه اعتقادات دینی را می‌توان تعبیر و تبیین تجربه یا تجربه‌های دینی به‌شمار آورد. از سویی دیگر، اعمال یا رفتارهای دینی تا حد زیادی بر مبنای اعتقادات شخص دیندار شکل می‌گیرد. در مجموعه دستگاه‌های اعتقادی شخص اعتقاداتی وجود دارد که ناظر به رابطه میان اهداف معین و وسایل مناسب برای نیل به آن اهداف است. یعنی شخص معتقد است که برای نیل به هدف (الف) باید عمل (ب) را انجام دهد. این نوع اعتقادات را می‌توان «اعتقادات هدف وسیله‌ای» نامید. اعتقادات «هدف وسیله‌ای» از مبادی

۱. چنان‌که در بخش قبل اشاره شد این مقاله بنا به اهدافش، به نقد درونی مدل‌های مفهومی نمی‌پردازد. به همین جهت، این مطلب که آیا تجربه دینی دقیقاً مترادف با احساس دینی است یا اصلاً می‌توان آن را بعدی از دینداری محسوب نمود یا خیر از حیثه این مقاله خارج است.

مهم «عمل» به‌شمار می‌آید. اعتقادات هدف وسیله‌ای دینی، اعتقاداتی است درباره وسایلی که برای نیل به اهداف دینی مناسب‌تر است و مهم‌ترین هدف دینی در این مدل مفهومی، تجربه دینی و مواجهه با امر قدسی است. از این‌رو، در چارچوب این مدل «عمل دینی» در نهایت عملی است که شخص دیندار را به ساحت آن تجربه قدسی نزدیک‌تر می‌کند (نراقی، ۱۳۷۸: ۳۶-۳۴). همان‌طور که ملاحظه می‌شود می‌توان مطالب فوق‌الذکر را برای آزمون تجربی به‌صورت یک مدل ساختاری بازسازی نمود که در آن بُعد تجربه دینی «متغیر بیرونی» و بُعد اعمال دینی «متغیر تابع» و بُعد اعتقادات دینی «متغیر میانجی» محسوب می‌شود. نمودار زیر نشانگر این مدل مفهومی ساختاری است.

تجربه دینی ← اعتقادات دینی ← اعمال دینی

نمودار ۱: مدل مفهومی ساختاری نراقی از دینداری

مدل مفهومی دوم، منبعث از دیدگاه علمای مسلمان (روحانیون شیعه) است. آنان، «دین» را مجموعه عقاید، اخلاقیات و احکام عملی تعریف نموده‌اند که خداوند توسط پیامبرانش برای هدایت بشر فرستاده است. این مدل سنتی از تعریف دین که امروزه در عرف علمای اسلام، رایج و تا اعصار بسیار دوری قابل ردیابی است سه بُعد اصلی را از یکدیگر تمیز می‌دهد: «عقاید»، «اخلاقیات» و «اعمال». در حقیقت، علمای مسلمان به‌جای بُعد احساسات، اخلاقیات را قرار داده و بین این مجموعه سه بُعدی، نوعی ترتب خاص بدین شرح قائل بوده‌اند: اعتقادات خاص، خُلقیات یا منش‌های خاصی را ایجاد می‌کند و آن منش، رفتارهای خاصی را اقتضاء می‌کند (طباطبایی، ۱۳۵۴: ۸۸-۸۵؛ مطهری، ۱۳۸۱: ۱۸۰ و مصباح‌یزدی، ۱۳۸۱: ۱۲ و ۱۳۸۴).

البته، تذکر این نکته حائز اهمیت است که منظور و مراد علمای اسلامی از اخلاقیات، کنش و اعمال خارجی انسان نیست؛ بلکه، بحث بر صفات روحی و خصلت‌های معنوی انسان است. در فرهنگ اسلامی بر اساس میراث فلسفه اخلاق ارسطویی، اخلاق اصلاً بحش از ملکات است، از صفات ثابت است، از هیئت راسخه در نفس است. در صورتی که، بحث‌های فلسفه غربی مختص به ملکات نیست؛ بلکه بیشتر، نظرش به افعال است. یعنی چه کاری خوب است؟ چه کاری باید انجام داد یا چه کاری را باید ترک کرد؟ توجه بیشتر به رفتارهاست تا به ملکات (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۸: ۳۴).

در این دیدگاه، خُلق به معنی سجایا و صفات درونی انسان حالتی راسخ برای نفس است که او را به انجام دادن کارهایی بدون اندیشه و تأمل برمی‌انگیزاند (شیروانی، ۱۳۷۶: ۱۲؛ مکارم‌شیرازی، ۱۳۸۱: ۲۴ و امینی، ۱۳۸۴: ۴۵). در حقیقت، هر خُلقی منشأ صدور پاره‌ای کنش‌های متناسب با خود می‌باشد که صدور این کنش‌ها از نفس آدمی، بدون تأمل و اندیشه است. پس، اخلاق عبارت است از ملکات و صورت‌های تثبیت شده نفسانی (خواه، فضیلت باشند یا رذیلت) که در اثر آنها، کنش مربوطه به آسانی از انسان سر می‌زند. بر این اساس، خاستگاه همه کنش‌ها (اعم از کردار و گفتار) همین ملکات و صفات ثابته در نفس یا اخلاق است (مظاهری، ۱۳۸۲).

۱۱۴ و منتظری، ۱۳۸۵: ۳۰۹).

از سویی دیگر، استمرار و تکرار فراوان یک عمل، ایجاد کننده خُلق است. تکرر یک عمل خاص بالاخره به جایی خواهد رسید که صورت آن عمل، درونی شده و همیشه در ادراک و شعور انسان حاضر شده و با کمترین توجهی، خودنمایی کرده و اثر خود را خواهد بخشید (طباطبایی، ۱۳۵۴: ۸۷). انسان با عمل خود، ملکات خود را می‌سازد و این ملکات، سازنده هویت انسان می‌شوند. در نتیجه، اخلاق یا ملکات هر فردی «چه بودن» یا «منش و شخصیت» اوست. به عبارت دیگر، مجموعه خلق‌های یک انسان است که منش یا شخصیت او را می‌سازد (اورعی، ۱۳۶۴: ۲۷۵-۲۷۲؛ همچنین ن. ک. به: مظاهری، ۱۳۸۲).

در این نوع مفهوم‌سازی از اخلاق، خُلق هم علتِ عمل (منشأ صدور افعال) و هم معلولِ عمل (تکرر عمل، به وجود آورنده خُلق است) می‌باشد؛ ولی در هر دو صورت، نمی‌توان آن را معادل با عمل یا رفتار دانست. در واقع، عمل و اخلاق دو چیزند که در یکدیگر تأثیر متقابل دارند و هر کدام می‌تواند به نوبه خود سبب پیدایش دیگری شود (مکارم شیرازی، ۱۳۸۱: ۷۲). بر این اساس، مدل مفهومی ساختاری مزبور را می‌توان به این شکل نشان داد:

تجربه دینی ← اخلاقیات ← اعمال دینی

شاید اندکی تأمل کافی باشد تا تصدیق نماییم این معنا از اخلاقیات (یعنی، صفات و ملکات مثبت و منفی پنهان در نفس انسان که به فضائل و رذائل مشهورند) قابلیت سنجش‌پذیری تجربی به‌ویژه با تکنیک‌های متعارف در تحقیقات پنهانگر علوم اجتماعی را ندارند. واقعیت این است که تشخیص خُلقیات یک فرد نیازمند داشتن روابط و تعاملات نزدیک و زیاد با وی است و به نظر نمی‌رسد که پژوهش‌های پنهانگر علوم اجتماعی، مثل پیمایش‌ها، با طرح‌های تحقیق مقطعی و بالاحص با ابزار پرسشنامه، قادر به سنجش و احراز آن در میان یک جمعیت وسیع باشند.

همچنین، مشکل مزبور دو چندان می‌شود وقتی این دیدگاه پذیرفته شود که تحقق یک کنش اخلاقی قائم به نیت کنشگر است. در این دیدگاه، اخلاقی بودن یا نبودن یک کنش، علی‌الاصول مستقل از شکل و صورت خارجی آن است و به نیت کنشگر آن، که امری درونی است، بستگی دارد. یعنی، اگر کنشگر، نیت انجام کنشی اخلاقاً نیک یا بد را نداشته باشد و کنش به صورت غافلانه از وی سر بزند، کنش او مشمول حسن و قبح اخلاقی نخواهد شد و به عبارتی «کنش اخلاقی» تحقق پذیرفته است. اگر کنش اخلاقی را «نیت‌مند» بدانیم، در آن صورت، ناظران بیرونی (مثل، محققان علوم اجتماعی) علی‌الاصول نمی‌توانند حکم کنند که آیا هنجار اخلاقی مربوطه (از آن حیث که حکم به انجام کنش اخلاقی خاصی می‌کند) تحقق پذیرفته است یا خیر. تنها داور اصلی در این میان، خودِ شخص است. در این صورت، اخلاق دینی، کاملاً قائم به نیت باطنی عمل فرد متدین است (نراقی، ۱۳۷۸: ۱۳۳). به این ترتیب، مشکل قبلی مجدداً رخ می‌نماید که چگونه می‌توان در یک تحقیق تجربی پنهانگر، مثل پیمایش‌ها، به نیت

باطنی افراد دست یافت؟ بدون تردید، شناخت و درک نیت باطنی هر فرد در انجام اعمال نیکو و ناپسند نیز برای پیمایشگران علوم اجتماعی، اگر محال نباشد، بسیار مشکل و دشوار است. برای رفع این مشکل تجربی شاید بتوان همان بُعد اصلی اولیه، یعنی احساسات یا عاطفه دینی، را به جای اخلاقیات قرار داد. ضمن آنکه تصدیق می‌کنیم با انجام این کار، مدل مفهومی جدیدی متولد می‌شود که متفاوت از مدل مفهومی علمای مسلمان (روحانیون شیعه) است، هر چند که متغیر بیرونی و تابع‌شان دقیقاً یکی است و فقط در متغیر میانجی، متفاوت‌اند. حال، اگر بُعد عاطفی دینداری را به‌طور ساده عبارت از احساسات مثبت نسبت به اعیان، افراد و نهادهای مذهبی بدانیم، در آن صورت می‌توان «تعلق دینی» (به‌معنای احساس دل‌بستگی به دین) را برای بازنمایی این بُعد به‌کار برد. توضیح آنکه واکنشی که افراد نسبت به هر امر و پدیده‌ای دارند، به‌ویژه احساس خرسندی یا ناخرسندی، محصول پیوند عاطفی است که با آن پدیده دارند. به‌عنوان مثال، اگر به چیزی که احساس تعلق و دل‌بستگی شدیدی داریم، توهین شود، به دلیل احساس همذات‌پنداری با آن، به‌قدری احساس ناراحتی می‌کنیم که انگار به خودمان توهین شده است. در این راستا، ممکن است دست به واکنش‌های عملی تندی، همچون: به دفاع عملی برخاستن، محکوم نمودن توهین‌کننده، قطع رابطه با او و... بزنیم. مع‌هذا وقتی دامنه افراد را گسترده‌تر نماییم مشاهده خواهیم نمود که در برابر توهین مزبور، همه افراد یک چنین واکنشی را نشان نمی‌دهند. ممکن است افراد دیگر در قبال این توهین، عکس‌العمل‌های خفیف‌تری نشان دهند، همچون: ابراز تأسف، سکوت، تأثر روحی بدون واکنش عملی و غیره. در هر حال، این مجموعه واکنش‌های متفاوت، نتیجه میزان پیوند عاطفی است که افراد به موضوع یا پدیده موردنظر داشته‌اند. «تعلق» واژه‌ای است که دلالت بر این احساس یا پیوند عاطفی دارد^۱. باری، گرچه متدینان از آن حیث که متدین‌اند ممکن است در اصل تعلق به دین با یکدیگر یکسان باشند؛ ولی، معمولاً در میزان تعلق‌شان به دین، تفاوت‌های چشمگیری دارند. حاصل سخن آنکه، می‌توان جهت‌گیری عاطفی فرد به دین یا دل‌بستگی فرد به یک دین خاص را «تعلق دینی» بنامیم که دلالت بر این معنا دارد که فرد تا چه حد به آن دین احساس تعلق و دل‌بستگی می‌کند. هر چه این علقه و پیوند عاطفی، بیشتر و مستحکم‌تر باشد، نوعی احساس همذات‌پنداری بین فرد و دین به‌وجود می‌آورد که بر مبنای آن، فرد خود را جزئی از پیکره سازمان دین تلقی کرده و بر عضویت خود در دین مزبور می‌بالد. با وجود آنکه جوهر تعلق، همان دوستی و محبت است ولی، اثر و کارکردش عبارت است از «تعهد»^۲ یا یاری رساندن و پشتیبانی کردن. به بیان دیگر، معمولاً، «تعلق دینی» منجر به «تعهد دینی» می‌شود. تعهد دینی، خصلتی مسئولانه دارد و به‌معنای احساس مسئولیت نسبت به سرنوشت دین و آمادگی فرد برای حفظ و حراست از آن است. در حقیقت، تعهد دینی موجب می‌شود که فرد از منافع و علائق فردی خویش به نفع دین یا اصول

۱. شایان ذکر است که «تعلق»، مکانیسم مهمی برای تکوین، حفظ و تداوم «هویت دینی» است.

2. Commitment

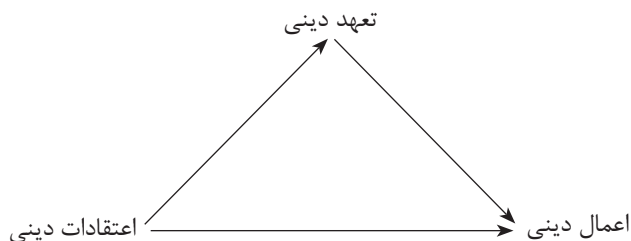
اساسی آن بگذرد. البته، مراتب این گذشت و فداکاری بر اساس حساسیت و اهمیت اصول و قواعد دینی در یک سنت مذهبی معین، مشخص می‌شود. شاید اگر بگوییم که ایمان مذهبی به‌طور کلی با کم و کیف این تعلق و تعهد نسبت به دین، تعیین پیدا می‌کند سخنی گزاف نگفته باشیم. خلاصه، اگر این جرح و تعدیل برای سنجش‌پذیری تجربی مفهوم دینداری را ناسازگار با روح مفهوم‌سازی منتسب به علمای مسلمان (روحانیون شیعه) ندانیم (اگرچه اذعان داریم که با آن تفاوت دارد)، می‌توان مدل مفهومی ساختاری دوم از دینداری را برای آزمون تجربی به شکل زیر ارائه داد:

اعتقاد دینی ← تعلق دینی ← اعمال دینی

نمودار ۲: مدل مفهومی ساختاری دینداری ملهم از علمای مسلمان

در این مدل، بُعد اعتقادات دینی «متغیر بیرونی» و بُعد اعمال دینی «متغیر تابع» و بُعد تعلق دینی «متغیر میانجی» محسوب شده است.^۱

کورن‌وال (۱۹۸۹) با تأکید بر مفهومی هم‌معنا با تعلق دینی یعنی، «تعهد دینی»^۲ - که آن را دل‌بستگی یا احساسات مثبت نسبت به خداوند و کلیسا تعریف نمود (ص ۵۸۲) - تصریح کرد که اگر اعتقادات، بُعد شناختی دینداری باشند، «تعهد» بُعد احساسی آن و بازنمای اهمیت دین در زندگی فرد است (کورن‌وال، ۱۹۸۹: ۵۷۶).^۳ وی، ساختار این سه بُعد دینداری را با اندکی تغییر نسبت به مدل مفهومی ساختاری قبلی به شکل زیر ارائه داده است:



نمودار ۳: مدل مفهومی ساختاری کورن‌وال از دینداری

تفاوت مدل کورن‌وال (۱۹۸۹) با مدل قبلی فقط در اضافه کردن اثر مستقیم اعتقادات دینی بر اعمال دینی است. این مدل نیز به‌عنوان مدل مفهومی ساختاری سوم از دینداری مورد واریسی تجربی قرار خواهد گرفت.

چهارمین و آخرین مدل مفهومی ساختاری از دینداری متعلق به فیینی (۱۹۷۸) است که بر طرح مشهور پنج بُعدی (گلاک، ۱۹۶۲؛ گلاک و استارک، ۱۹۶۵ و استارک و گلاک، ۱۹۶۸) از

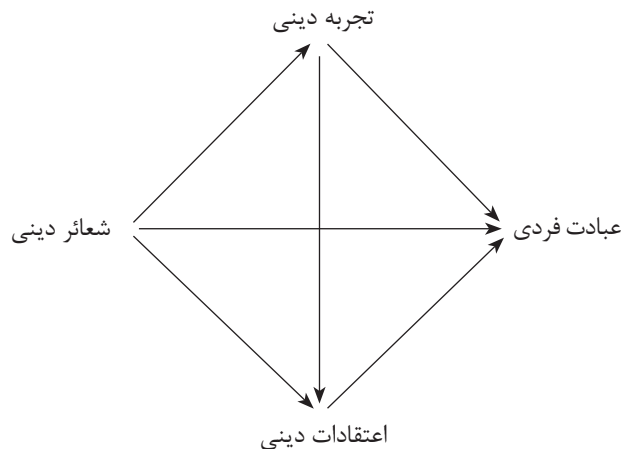
۱. گفتنی است که موکابی و همکاران (۲۰۰۱) نیز دینداری را واجد سه بُعد اعتقادی، احساس تعلق (belong) و رفتاری دانسته‌اند اگرچه در خصوص روابط این ابعاد و تقدم و تأخر آنها بحث ننموده‌اند.

2. Religious Commitment

۳. گرچه بسیاری از دانش‌پژوهان علوم اجتماعی در استفاده از واژه «تعهد» تأکیدشان بر جنبه رفتاری بوده است؛ ولی، توجه و تأکید کورن‌وال صرفاً روی بُعد احساسی (دل‌بستگی عاطفی) این مفهوم است. به‌همین خاطر، آن را «تعهد احساسی» می‌نامد (کورن‌وال و همکاران، ۱۹۸۶: ۲۲۷).

دینداری (یعنی، ابعاد اعتقادی؛ مناسکی؛ تجربی؛ فکری و پیامدی) ابتدا داشت. شایان ذکر است که گلاک در اثر مشترکش با استارک در سال ۱۹۶۸ ضمن حذف بُعد پیامدی، بُعد مناسکی را به دو مؤلفه رفتار عمومی و رفتار فردی یا اعمال شعائری و اعمال عبادی تقسیم نمود (فینی، ۱۹۷۸: ۲۰). در این راستا، نکته اصلی آن بود که گلاک امیدوار بود که طرح پنج بُعدی وی از دینداری تحقیقاتی را بر اساس استراتژی دوم مفهوم‌سازی دینداری تغذیه نماید تا از آن طریق بتوان صحت مدعای وی را نشان داد که افراد می‌توانند در برخی از ابعاد، کاملاً دیندار باشند؛ بدون اینکه در سایر ابعاد، چندان تدینی داشته باشند (یعنی، امکان وجود همبستگی منفی یا عدم همبستگی میان برخی ابعاد دینداری).

باری، فینی (۱۹۷۸) در مطالعه تجربی خویش، ساختار علی میان پنج بُعد دینداری گلاک و استارک (اعتقادی، فکری، تجربی، عبادی^۱ و شعائری^۲) را به‌نحوی ترسیم و آزمون نمود که بُعد شعائری «متغیر بیرونی» و بُعد عبادی «متغیر تابع» و سایر ابعاد «متغیرهای میانجی» محسوب شده‌اند (ص ۲۰). البته، مدل فینی (۱۹۷۸) از بسط بیشتری برخوردار است ولی بنا به اهداف این مطالعه و فقدان داده برای بُعد فکری یا دانش دینی تأکید ما بر بخشی از مدل وی است که روابط میان چهار بُعد دینداری را به‌شرح ذیل نشان داده است.



نمودار ۴: مدل مفهومی ساختاری فینی از دینداری

در خصوص معقولیت و موجهیت این مدل، استدلال فینی (۱۹۷۸: ۲۰) به‌عنوان یک جامعه‌شناس آن است که نمود یا جلوه‌های اصلی دینداری با بُعد شعائری یا مناسک جمعی آغاز می‌شود که دربردارنده رفتارهای مذهبی عمومی و مشاهده‌پذیر است. واقعیت آن است که ظاهرترین و عام‌ترین وجه یا بیرونی‌ترین جلوه دین و دینداری در هر جامعه‌ای، اعمال شعائری و مناسک دینی است. به بیان دیگر، ناظران و پژوهشگران علوم اجتماعی در مواجهه

1. Devotion

2. Ritual

با نهاد دین یا دین مردم یک جامعه، نخست با شعائر و مناسک مذهبی آنان روبرو می‌شوند. این شعائر، طیف وسیعی از افراد جامعه دینی را در بر می‌گیرد و به‌نظر می‌رسد که نخستین و مهم‌ترین وجه تمیز جوامع دینی از غیردینی و نیز جوامع دینی از یکدیگر، نوع مناسک و شعائر جاری در میان آنهاست. اهمیت این وجه از دین چندان است که پاره‌ای از جامعه‌شناسان دین (مثل، رابرتسون اسمیت، امیل دورکیم و رادکلیف براون)، گوهر واقعی دین را اعمال شعائری و مناسک دینی دانسته‌اند (همیلتون، ۱۳۷۷ و نراقی، ۱۳۷۸: ۱۲۶).

فینی (۱۹۷۸: ۲۰) با وام‌گیری از مفهوم دورکیمی «شور جمعی»^۱ استدلال نمود که انواع تجربیات دینی محصول مشارکت مستقیم در مراسم و مناسک جمعی است. از سویی دیگر، با توجه به ناهمسازی بالقوه تجربیات دینی، اعتقادات دینی نقش مکانیسمی را بازی می‌کنند که تجربیات دینی را هماهنگ ساخته و نوعی مشروعیت شناختی برای آنها فراهم می‌آورد. در حقیقت، اعتقادات دینی به تجربیات و رفتارهای دینی که بر اساس ارزش‌های سکولار به‌نظر غیرعقلانی می‌آیند، مشروعیت بخشیده و صورت عقلانی می‌دهد (نراقی، ۱۳۷۸: ۲۲). در مجموع، فینی نتیجه می‌گیرد که اعمال شعائری یا مناسک جمعی است که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق تجربه و اعتقادات دینی) عمل عبادی یا رفتارهای مذهبی فردی را شکل می‌دهد (نراقی، ۱۳۷۸: ۲۲).

روش و داده‌ها

داده‌های این مطالعه از «پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان» (طالبان، ۱۳۸۸) اخذ شده است. جمعیت تحقیق مشتمل بر تمامی افراد ۱۸ سال به بالای خانوارهای شهری و روستایی ساکن در ۳۰ استان کشور بود. ۴۹۳۷ نفر نمونه تحقیق را تشکیل دادند که به شیوه «خوشه‌ای چند مرحله‌ای»^۲ انتخاب شدند. از میان جمعیت نمونه تحقیق، ۹۳/۶ درصد (۴۶۲۰ نفر) شیعه و ۵/۹ درصد (۲۸۹ نفر) سنی مذهب بودند که در مقاله حاضر فقط شیعیان مد نظر قرار گرفتند (۴۶۲۰ = π). دامنه سنی پاسخگویان بین ۱۸ تا ۹۰ سال با میانگین ۳۵/۴ سال و انحراف معیار ۱۳/۶ بود. همچنین، کل نمونه تحقیق را ۵۰/۵ درصد مرد و ۴۹/۵ درصد زن تشکیل می‌دادند.

عملیاتی‌سازی ابعاد دینداری

بُعد اعتقادات دینی

بُعد اعتقادی با چهار گویه در خصوص اعتقاد به خداوند (X_1)، پیامبری حضرت محمد (ص) (X_2)، معاد (X_3) و امامت (X_4) مورد سنجش قرار گرفت.

بُعد تجربه دینی

1. Collective Effervescence
2. Multistage Cluster Sampling

این بُعد نیز با چهار گویه در خصوص احساساتی همچون: حضور خداوند در زندگی روزمره (X_8)، کمک‌گرفتن از خداوند (X_9)، نزدیکی به خداوند (X_7) و توکل به خداوند (X_8) مورد سنجش قرار گرفت.

بُعد تعلق دینی

معرف‌های بُعد «تعلق دینی» عبارت بودند از جان‌نثاری برای اسلام (X_9)، افتخار و بالیدن به اسلام (X_{10})، مهم‌ترین خدمت عبارت است از خدمت به اسلام (X_{11}) و ترجیح دین اسلام به هر دین دیگر (X_{12}).

بُعد عبادات فردی

سنجش اعمال دینی فردی با چهار سؤال در خصوص نمازهای یومیه (X_{13})، روزه گرفتن (X_{14})، تلاوت قرآن (X_{15}) و به‌طور فردی دعا یا زیارت‌نامه خواندن (X_{16}) صورت پذیرفت.

بُعد شعائری یا مناسک جمعی

شعائر دینی یا اعمال دینی جمعی نیز با چهار سؤال در خصوص شرکت در نماز جمعه (X_{17})، نماز جماعت در مسجد یا ادارات (X_{18})، شرکت در مراسم بزرگداشت جشن‌های مذهبی مثل، مولودی‌ها و اعیاد مذهبی (X_{19}) و شرکت در مراسم دعا همچون دعای کمیل، دعای توسل، زیارت عاشورا و... (X_{20}) مورد سنجش قرار گرفت.

تکنیک تحلیل داده‌ها

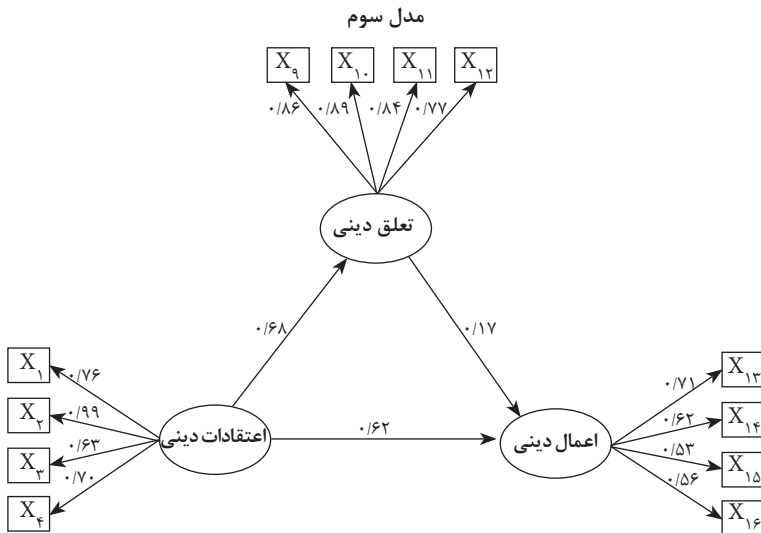
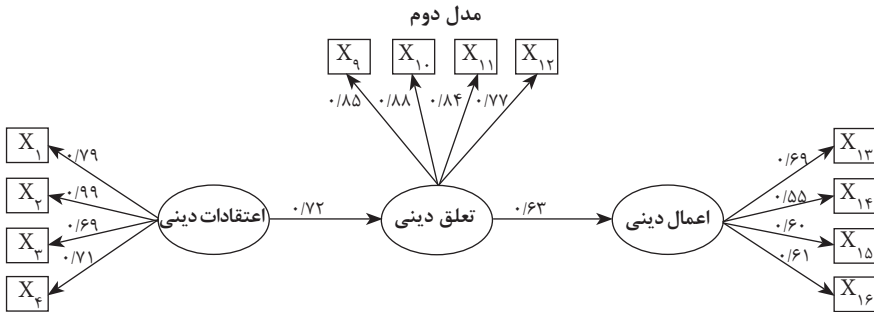
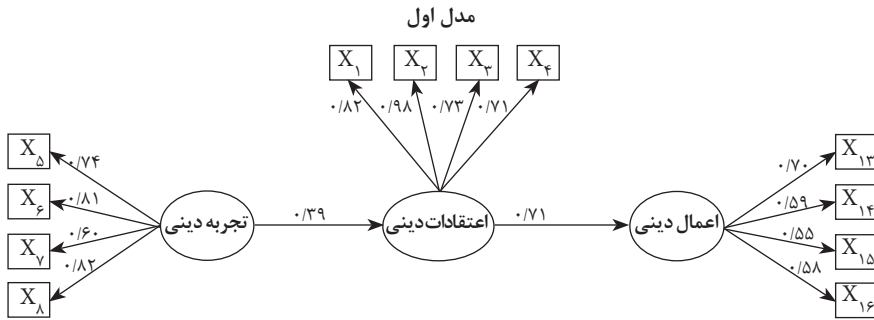
برای ارزیابی میزان برازش تجربی کلیت یک مدل ساختاری در علوم اجتماعی بهترین تکنیک آماری عبارت است از «مدل معادلات ساختاری» (SEM) یا تحلیل ساختار کوواریانس که توسط برنامه لیزرل انجام می‌پذیرد. تحلیل ساختار کوواریانس و برنامه لیزرل که این تحلیل به‌وسیله آن به‌کار بسته می‌شود با ادغام دو مدل تحلیل عوامل تأییدی^۱ و مدل توابع ساختاری^۲ بسیاری از مسائل و مشکلات اندازه‌گیری متغیرهای مکنون^۳ و استنباط علی بین این سازه‌ها را آسان ساخته است تا جایی که یکی از مبرزترین روش‌شناسان کمی در علوم اجتماعی و رفتاری مدعی شده است که این تکنیک بالاترین پیشرفت علوم رفتاری و تفکر تحلیلی و همچنین اوج روش‌شناسی معاصر به‌شمار می‌رود (کرلینجر، ۱۳۷۶: ۴۶۴).

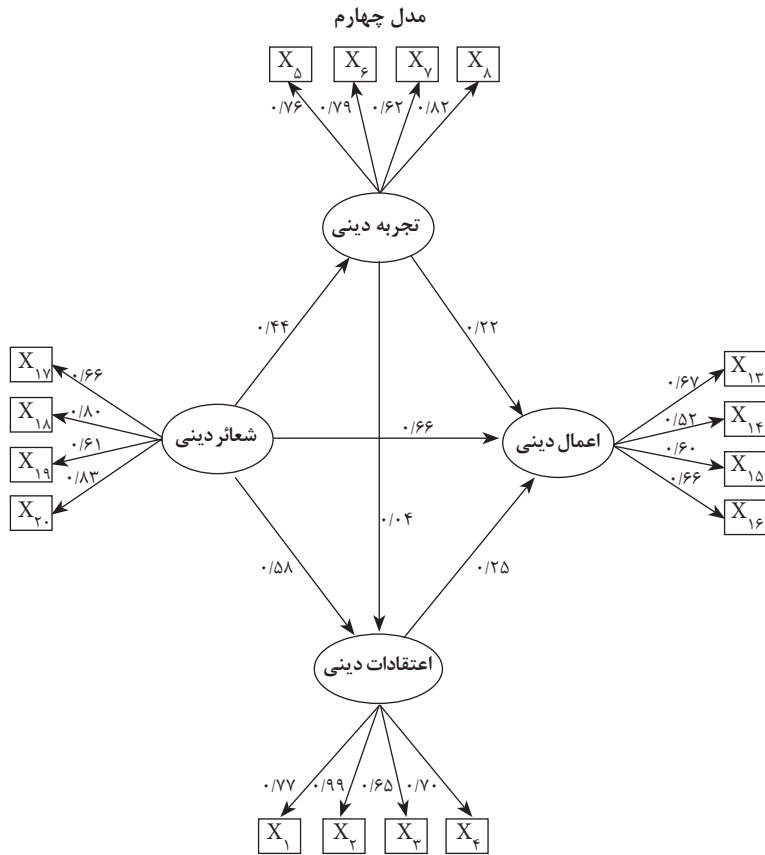
بدین‌سان در این پژوهش نیز از روش تحلیل ساختار کوواریانس برای بررسی برازش تجربی انواع مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری استفاده گردید. این مهم از طریق نرم‌افزار آماری LISREL (نسخه ۸/۵۳) مورد تحلیل و برازش آن برای جمعیتی که نمونه از آن استخراج شده بود مورد آزمون قرار گرفت.

1. Confirmatory Factor Analysis
2. Structural Equation Models
3. Latent Variable

یافته‌ها

نتایج معادلات ساختاری مدل‌های مفهومی چهارگانه دینداری که توسط لیزرل برآورد شده در نمودارهای زیر نمایش داده شده است:





نمودار ۵: نتایج برآورد پارامترهای انواع مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری

در تحلیل مدل معادلات ساختاری، اصطلاح «برازندگی» یا «نیکویی برازش»^۱ به سه مدل قابل اطلاق است: اول، مدل اندازه‌گیری؛ دوم، مدل ساختاری؛ و سوم، کل مدل. گرچه در مطالعه حاضر، توجه و تأکید اصلی بر بخش سوم یعنی مقایسه برازندگی یا نیکویی برازش کل مدل‌هاست ولی لازم دیده شد توضیح مختصری در خصوص برازندگی مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری نیز ارائه گردد.

ارزیابی مدل اندازه‌گیری در لیزرل بر اساس ضرایب لامبدا صورت می‌پذیرد که حکایت از مقدار ارتباط هر سازه (متغیر مکنون) با معرف‌هایش (متغیرهای آشکار) دارد. ضرایب لامبدا به دست آمده در نمودارهای فوق‌الذکر نشان می‌دهند که کلیه معرف‌های مربوط به ابعاد مختلف دینداری اولاً به مراتب بزرگ‌تر از حد نصاب ۰/۳۰ بوده و ثانیاً کاملاً معنادار هستند ($p < 0/01$)

چون مقادیر t آنها بسیار بالاتر از حد نصاب $۲/۵۸$ است^۱. اینها شواهدی برای اعتبار^۲ متغیرهای آشکار تحقیق محسوب می‌شوند. بدین معنا که تأیید می‌کنند معرف‌های مورد استفاده برای سنجش ابعاد مختلف دینداری، منعکس کننده سازه‌های مورد نظر بوده‌اند. از آنجا که این نوع اعتبار معرف‌ها معادل با جذر پایایی^۳ آنهاست (دیامان توپولوس و سیگوا، ۲۰۰۰: ۹۰) پس این معرف‌های معتبر، پایا نیز محسوب می‌شوند. چون هیچ سنجه‌ای نمی‌تواند واجد اعتبار باشد ولی پایا نباشد در صورتی که یک ابزار اندازه‌گیری پایا، لزوماً معتبر نیست (بورنستد، ۱۹۸۳). لذا می‌توان به استنتاجات علی در مدل‌های ساختاری تحقیق تا حدود زیادی اطمینان داشت. در ارزیابی بخش ساختاری مدل‌ها دو مسئله اصلی باید مورد توجه قرار گیرد: یکی، تطابق علائم (مثبت/منفی) یا جهت روابط بین سازه‌ها با پیش‌بینی‌های نظری و دوم، معناداری آماری پارامترهای برآورد شده (در سطح اطمینان ۹۹ درصد یا احتمال خطای یک درصد، قدر مطلق t باید بیش از $۲/۵۸$ باشد). شایان ذکر است که پیش‌بینی نظری کلیه مدل‌های مفهومی ساختاری از دینداری این بود که روابط میان ابعاد دینداری، مثبت است. نتایج برآورد شده توسط لیزرل نیز حاکی از آن است که جهت همه روابط ساختاری با پیش‌بینی‌های نظری تطابق دارد؛ چون، در ارتباط میان ابعاد دینداری هیچ پارامتر منفی مشاهده نشده است. این نتایج، مغایر با این ادعای گلاک (۱۹۶۲) است که ممکن است بین ابعاد مختلف دینداری همبستگی منفی وجود داشته باشد، بدین معنا که مردم می‌توانند در برخی از ابعاد، کاملاً دیندار باشند؛ بدون اینکه در سایر ابعاد، چندان تددینی داشته باشند.

از حیث معناداری آماری نیز به استثنای یک رابطه، مقدار t همه پارامترها بسیار بیشتر از حد نصاب مزبور ($۲/۵۸$) برآورد شده است. مورد استثنایی مربوط است به پارامتر برآورد شده اثر تجربه دینی بر اعتقادات دینی در مدل چهارم (بتا = $۰/۰۴$) که مقدار t آن معادل با $۲/۳$ محاسبه شده که غیرمعنادار است (در سطح $۰/۰۱$)، بدین معنا که در این نوع ساختار از روابط بین ابعاد دینداری، تجربه دینی اثر واقعی روی اعتقادات دینی نداشته است.

حال به مسئله اصلی تحقیق می‌پردازیم که کدام‌یک از مدل‌های مفهومی مذکور به‌طور کلی برازش بهتری با داده‌های تجربی دارند. در خصوص این مسئله که بهترین معیار نیکویی برازش یک مدل ساختار کوواریانس کدام است یا کدام‌یک از شاخص‌های نیکویی برازش بهتر است در گزارش تحقیق ارائه گردد هیچ اجماعی میان دانشمندان و پژوهشگران این حوزه وجود ندارد (گارسن، ۲۰۱۱). با این حال مجموعه‌ای از شاخص‌ها به‌عنوان معیارهای نیکویی برازش پیشنهاد شده که ما نیز در ارزیابی مدل‌های تحقیق آنها را به‌طور همزمان به‌کار گرفته‌ایم. البته،

۱. در چهار مدل مذکور کمترین مقدار t معادل با $۲۸/۲۲$ مربوط به معرف $X_۴$ (روزه گرفتن) از سازه رفتار مذهبی در مدل دوم بوده است که این مقدار کمینه نیز بسیار بیش (۱۱ برابر) از حد نصاب $۲/۵۸$ در سطح اطمینان ۹۹ درصد می‌باشد.

2. Validity

3. Reliability

به دلیل حجم بسیار بالای نمونه تحقیق (۴۶۲۰ نفر) از آزمون مجذور کای که حساسیت زیادی به حجم نمونه دارد صرف‌نظر شد. چون، در نمونه‌های خیلی بزرگ آزمون مجذور کای عموماً معنادار و همه مدل‌ها رد می‌شوند.^۱ نتایج برآورد سایر شاخص‌های نیکویی برازش (بر اساس ستانده لیزرل ۸/۵۳) برای هر یک از مدل‌های مورد بررسی در جدول زیر منعکس شده است:

جدول ۱: ارزیابی نیکویی برازش مدل‌های مفهومی ساختاری دینداری

شاخص‌های نیکویی برازش ^۲											مدل
ECVI	CAIC	AIC	GFI	AGFI	IFI	CFI	NNFI	NFI	SRMR	RMSEA*	
۱/۸۶	۸۱۸۵/۳	۷۹۰۵/۸	۰/۸۲	۰/۷۳	۰/۸۰	۰/۸۰	۰/۷۴	۰/۸۰	۰/۱۰	۰/۱۶	اول
۱/۰۸	۴۷۶۴/۶	۴۵۷۳/۳	۰/۸۵	۰/۷۷	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۸۹	۰/۰۷	۰/۱۴	دوم
۰/۹۰	۴۰۳۲/۳	۳۸۳۳/۸	۰/۸۷	۰/۸۰	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۰۶	۰/۱۳	سوم
۱/۳۴	۵۸۷۲	۵۶۸۰/۸	۰/۸۱	۰/۷۴	۰/۸۴	۰/۸۴	۰/۸۰	۰/۸۴	۰/۰۸	۰/۱۴	چهارم

* مقدار p برای آزمون معناداری نیکویی برازش ($RMSEA < 0/05$) هر چهار مدل معادل با ۰/۰۰ به دست آمده است.

۵۷

گفتنی است که دو شاخص نیکویی برازش RMSEA و SRMR (= استاندارد شده) هر چه نزدیک به صفر باشند (با نقطه برش ۰/۰۵) بیانگر برازش خوب است. وقتی دو یا چند مدل مورد مقایسه قرار می‌گیرند از دو یا چند مقدار از این شاخص‌ها، آنکه کوچک‌تر است نشانه مدلی با برازش بهتر است. در مقابل، معیار نیکویی برازش شاخص‌های NFI، NNFI، CFI، IFI، GFI، AGFI دوری از صفر و نزدیکی به یک (با نقطه برش ۰/۹۰) است. از این‌رو، در هنگام مقایسه دو یا چند مدل مختلف، از دو یا چند مقدار از این شاخص‌ها، آنکه بزرگ‌تر است نشانه مدلی با برازش بهتر است. سه شاخص ECVI، CAIC، AIC برای تعیین برازش مطلق مدل‌ها به کار نمی‌روند و شاخص‌هایی تطبیقی و نسبی برای مقایسه مدل‌هایی که از روی یک مجموعه از داده برآورد شده‌اند محسوب می‌شوند. از این‌رو، شاخص‌های مزبور فاقد مقدار استاندارد یا نقطه مشخصی برای قبولی و رد مدل هستند؛ فقط، در مقایسه میان مدل‌ها هر مدلی که مقدار کوچک‌تری از این شاخص‌ها به دست آورد مرجح تشخیص داده می‌شود (هومن، ۱۳۸۴؛ قاسمی، ۱۳۸۹ و گارسن، ۲۰۱۱).

۱. وقتی حجم گروه نمونه برابر با ۷۵ تا ۲۰۰ باشد مقدار مجذور کای یک شاخص معقول برای برازش است. اما برای مدل‌های با نمونه‌های بزرگ‌تر از ۲۰۰، مجذور کای تقریباً همیشه از لحاظ آماری معنادار می‌شود (هومن، ۱۳۸۴: ۴۰) که موجب رد کردن مدل و افزایش احتمال وقوع خطای نوع دوم می‌شود (گارسن، ۲۰۱۱).

۲. RMSEA (ریشه میانگین مجذور خطای برآورد)؛ SRMR (ریشه میانگین مجذور مانده‌های استاندارد شده)؛ NFI (شاخص برازش تعدیل شده)؛ NNFI (شاخص برازش تعدیل نشده)؛ CFI (شاخص برازش مقایسه‌ای)؛ IFI (شاخص برازش افزایشی)؛ AGFI (شاخص نیکویی برازش تعدیل شده)؛ GFI (شاخص نیکویی برازش)؛ AIC (معیار اطلاعات آکائیک)؛ CAIC (نسخه سازگار معیار اطلاعات آکائیک)؛ ECVI (شاخص اعتبار متقاطع مورد انتظار).

پس، بر اساس این معیارهای تصمیم‌گیری و نتایج مندرج در جدول ۱ می‌توان استنتاج نمود که گرچه از حیث معیارهای تعیین برآزش مطلق مدل‌ها هیچ‌یک از چهار مدل مفهومی ساختاری از دینداری فی‌نفسه واجد برآزش تجربی خوبی نبوده‌اند؛ ولی، از حیث تطبیقی مدل سوم به‌طور نسبی برآزش بهتری را با داده‌های تجربی داشته است. دلیل آن، این است که کمترین مقدار RMSEA و SRMR و بیشترین مقدار AGFI، IFI، CFI، NNFI، NFI و GFI در مقایسه با سایر مدل‌ها از آن مدل سوم بوده است. مضافاً بر اینکه شاخص‌های مقایسه‌ای و نسبی AIC، CAIC، ECVI نیز نشان داده‌اند که مدل سوم کمترین مقدار را به‌خود اختصاص داده است. در حقیقت، مدل مفهومی - ساختاری کورن‌وال از دینداری نسبت به سایر مدل‌ها از برآزش تجربی بهتری در میان جمعیت شیعیان ایرانی برخوردار بوده است. در مقابل، مدل اول (مدل مفهومی نراقی) بر اساس شاخص‌های تجربی نیکویی برآزش، نامناسب‌ترین مدل مفهومی ساختاری دینداری شناخته می‌شود. پس، اگر آرزوش نظری و مفهومی چهار مدل مذکور از دینداری را یکسان فرض نماییم و برای اولویت‌بندی آنها شواهد تجربی موجود را در مسند داوری بنشانیم باید تن به این حکم داور دهیم که مناسب‌ترین و نامناسب‌ترین مدل مفهومی از دینداری به ترتیب عبارت‌اند از مدل سوم (مدل پیشنهادی کورن‌وال) و مدل اول (مدل پیشنهادی نراقی).

البته، این نتیجه، مثل سایر نتایج تجربی تحقیقات علمی، موقتی است و به احتمال زیاد می‌توان مدل‌های مفهومی ساختاری دیگری از دینداری ارائه داد که وقتی با همین داده‌ها مقابله شوند، برآزش بهتری را نشان دهند. در هر حال، نتیجه‌گیری‌های تحقیقات علوم اجتماعی همیشه برای تحقیق بیشتر ناتمام باقی می‌مانند. پس، همواره باید به انتظار تحقیقات بیشتر و عمیق‌تر نشست.

* این مقاله در آذرماه ۱۳۹۰ دریافت و در دی ماه ۱۳۹۰ پذیرش شده است.

منابع

۱. آذربایجانی، مسعود. (۱۳۸۷). **تهیه و ساخت آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام**. چاپ سوم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. امینی، ابراهیم. (۱۳۸۴). **آشنایی با اسلام**. قم: مرکز چاپ و نشر دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
۳. اورعی، غلامرضا صدیق. (۱۳۶۴). **مباحث عمده در روان‌شناسی اجتماعی اسلامی**. مندرج در کتاب «**جلوه‌های معلمی استاد**». سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. صص: ۲۷۷-۲۶۲.
۴. پرودفت، وین. (۱۳۸۳). **تجربه دینی**. عباس یزدانی. چاپ دوم. انتشارات طه.
۵. داوودی، محمد. (۱۳۸۴). **ساختار اسلام و مؤلفه‌های تدین به آن**، مندرج در کتاب «**مبانی نظری مقیاس‌های دینی**» به کوشش: محمدرضا سالاری‌فر، مسعود آذربایجانی و عباس رحیمی‌نژاد. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. صص ۱۸۲-۱۵۵.
۶. سراج‌زاده، سیدحسین. (۱۳۸۳). **چالش‌های دین و مدرنیته**. طرح نو.
۷. شجاعی‌زند، علی‌رضا. (۱۳۸۴). **مدلی برای سنجش دینداری در ایران**. **مجله جامعه‌شناسی ایران**. دوره ششم. شماره ۱. صص ۶۶-۳۴.
۸. شیروانی، علی. (۱۳۷۶). **فرااخلاق**. پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۹. طالبان، محمدرضا. (۱۳۸۸). **پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان**. جهاد دانشگاهی. (ایسپا).
۱۰. طباطبایی، سیدمحمد حسین. (۱۳۵۴). **بررسی‌های اسلامی**. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. انتشارات دارالتبلیغ اسلامی قم.
۱۱. فقیهی، علینقی. (۱۳۸۴). **مؤلفه‌های دینداری از منظر خود دین**. مندرج در کتاب **مبانی نظری مقیاس‌های دینی**. به کوشش: محمدرضا سالاری‌فر، مسعود آذربایجانی و عباس رحیمی‌نژاد. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. صص ۲۳۲-۲۰۹.
۱۲. قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). **مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی**. انتشارات جامعه‌شناسان.
۱۳. قمی، محسن. (۱۳۸۰/۱۳۷۹). **برهان تجربه دینی**. **مجله نقد و نظر**. سال هفتم. شماره ۲-۱. صص ۳۹۷-۳۶۴.
۱۴. کرلینجر، فرد. ان. (۱۳۷۶). **مبانی پژوهش در علوم رفتاری**. جلد دوم. حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی‌زند. انتشارات آوای نور.
۱۵. کلاتری، خلیل. (۱۳۸۸). **مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی - اقتصادی**. تهران: انتشارات فرهنگ صبا.
۱۶. مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۷۸). **دین و اخلاق**. **مجله قیسات**. سال چهارم. شماره ۳. صص ۳۷-۳۰.
۱۷. مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۱). **آموزش عقاید**. چاپ هفتم. سازمان تبلیغات اسلامی.
۱۸. مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۴). **نقش دین در زندگی انسان**. پنجمین نشست سراسری طلاب دانشجو، مشهد، ۱۳۸۴/۵/۲۳.
۱۹. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۱). **کلیات علوم اسلامی: کلام، عرفان، حکمت عملی**. چاپ بیست و ششم. انتشارات صدرا.

۲۰. مظاهری، حسین. (۱۳۸۲). *کاوشی نو در اخلاق اسلامی و شئون حکمت عملی*. جلد اول. ترجمه حمیدرضا آزریر. مؤسسه نشر و تحقیقات ذکر.
۲۱. مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۸۱). *اخلاق در قرآن*. جلد اول. چاپ سوم. قم: انتشارات نسل جوان.
۲۲. منتظری، حسینعلی. (۱۳۸۵). *اسلام دین فطرت*. چاپ دوم. نشر سایه.
۲۳. نراقی، احمد. (۱۳۷۸). *رساله دین شناخت*. طرح نو.
۲۴. هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری*. تهران: انتشارات سمت.
25. Bohrnstedt, Geroge. (1983). Measurement, in Peter Marsden and James D. Wright. (Eds). *HandBook of Survey Research*. Academic Press. Inc.
26. Bollen, kenneth & Scott Long. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Sage Publication. Inc.
27. Christiano, K. J. (2001). Religiosity, in Neil Smelser & Paul Baltes. (Eds). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 19. pp: 13115-13119. Elsevier Science Ltd.
28. Chu, Doris. (2003). *Religiosity as Social Capital*. PH. D Dissertation, State University of New York
29. Clayton, Richard. (1968). Religiosity in 5-D: Southern test. *Social Forces*. 47: 80-83.
30. Clayton, Richard. (1971). 5-D or 1?. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 10: 37-40.
31. Clayton, Richard & James Gladden. (1974). The Five Dimensions of Religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 13: 135-44.
32. Cornwall, Marie; Stan Albrecht; Perry Cunningham & Brian Pitcher. (1986). The Dimensions of Religiosity: A Conceptual Model with an Empirical Test. *Review of Religious Research*. 27. (3). 226-44
33. Cornwall, Marie. (1989). The Determinants of Religious Behaviour: A Theoretical Model and Empirical Test. *Social Forces*. 68. (2). 572-592
34. Davidson, James. (1975). Clock's Model of Religious Commitment: Assessing some Different Approaches and Results. *Review of Religious Research*. 16. (2). 83-93
35. Diamantopoulos, Adamantios & Judy Sigauw. (2000). *Introducing LISREL*. Sage Publication. Inc.
36. Ebaugh, Helen Rose Janet Chafetz & Paula Pipes. (2006). Where's the Faith in Faith Based Organizations?. *Social Forces*. 84. (4). 2259-2272.
37. Faulkner, Joseph & Gordon DeJong. (1966). Religiosity in 5-D: An Empirical Analysis. *Social Forces*. 45246-54.
38. Finney, John. (1978). A Theory of Religious Commitment. *Sociological Analysis*. 39: 19-35
39. Garson, David. (2011). *Structural Equation Modeling*. www2.Chass.ncsu.edu/garson/pa 765.
40. Glock, Charles. (1962). On the Study of Religious Commitment. *Religious Education*. 57: 98-110
41. Glock, Charles & Rodney Stark. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally.
42. Himmelfarb, Harold. (1975). Measuring Religious Involvements. *Social Forces*. 53. (4). 606-18
43. Hoyle, Rick H, (1995). *Structural Equation Modelign*. Sage publication. Inc.
44. Jackman, Robert. (1985). Cross-national Statistical Research and the Study of Comparative Politics. *American Journal of Political Science*. 29. (1). 161-182
45. Johnson, B. R.; D. B. Larson; S. D. Li. & S. J. Jang. (2000). Church Attendance and Religious Saliene Among Disadvantaged Youth. *Justice Quarterly*. 17: 377 -391
46. King, Morton & Richard Hunt. (1975). Measuring the Religious Variable: National Replication. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 14: 13-22
47. Mockabee, Stephan; Joseph Quin Monson & Tobin Grant. (2001). Measuring Religious Commitment Among Catholics and Protestants. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 40. (4). 675-690
48. Roof, Wade Clark. (1979). Concepts and Indicators of Religious Commitment: A Critical Review. pp. 17-45 in *The Religious Dimension: New Directions in Quantitative Research*. Edited by Robert Wuthnow, New York: Academic Press.
49. Stark, Rodney & Charles Glock. (1968). *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. Berkeley: University of California.

با گذشت بیش از ده سال از طرح ایده کرسی‌های آزاداندیشی توسط مقام معظم رهبری، دانشگاه‌های کشور همچنان در محقق ساختن این ایده، ناکام بوده‌اند. این مقاله می‌کوشد تا نشان دهد یکی از موانع نظری قابل توجه در سر راه تحقق این ایده، شکاکیت معرفت‌شناسانه به امکان گفتگو در نظریه‌پردازی‌های مدرن از سوی و از میان رفتن وحدت رویه در پرکتیس و اخلاق در فرهنگ مدرنیته، از سوی دیگر بوده است. دانشگاهیان ایرانی نیز به‌عنوان کنشگرانی که در صف اول مواجهه با امواج نظری و فرهنگی غرب بوده‌اند، با جذب بخشی از این حال و هوا، خواسته یا ناخواسته، تمایل چندانی به گفتگو نشان نمی‌دهند. این مقاله با محور قرار دادن آرای السدیر مک‌ایتتایر، می‌کوشد تا این مسئله را بکاود. یکی از اصلی‌ترین مسائل مورد توجه مک‌ایتتایر، از میان رفتن امکان گفتگوهای عقلانی در فرهنگ مدرنیته است. او عاطفه‌گرایی، چه در حوزه نظری و چه در عرصه اجتماعی را دلیل عمده‌ای برای این مسئله می‌داند و برای ایجاد امکان دوباره گفتگوی عقلانی، می‌کوشد تا نظریه عامی از فضائل را بپروراند؛ و اهمیت پرکتیس، تاریخ و سنت را برای تحقق هر گونه گفتگویی خاطر نشان سازد. این مقاله با بهره‌گیری از این دستگاه نظری، می‌کوشد تا در نهایت نشان دهد چگونه بازسازی دوباره مبنای واحدی برای اخلاق و پابندی به سنت، می‌تواند شرایط لازم برای تحقق ایده کرسی‌های آزاداندیشی را فراهم آورد.

■ واژگان کلیدی:

کرسی‌های آزاداندیشی، آیت‌الله سیدعلی حسینی خامنه‌ای، السدیر مک‌ایتتایر، اخلاق، عاطفه‌گرایی، پل ریکور، چارلز لسلی استیونسن، کاراکتر، مدیر، گفتگو، فضیلت، سنت

کاوش نظری در کرسی‌های آزاداندیشی

حامد حاجی حیدری

استادیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران
hajiheidari@PhiloSociology.ir

محمد ملاعباسی

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران
m.mollaabbasi@mihanmail.ir

مقدمه

کرسی‌های آزاداندیشی، یکی از واژگان پریسامد در گفتگوهای سیاسی امروز ایران، حول موضوع دانش و دانشگاه است. اما، بر خلاف گفتگوهای سیاسی، در جریان گفتگوهای علمی، نتوانسته است جایگاهی درخور برای خود بیابد. مدعای این مقاله آن است که عدم پذیرش این مسئله در دانشگاه‌های ایران و تحقق نیافتن آن، بیش از آنکه ناشی از اهمال کاری مدیریتی یا معارضه‌جویی غرض‌ورزانه سیاسی باشد، برآمده از تلقی غالباً متفاوتی از برخی مفاهیم موجود در این تعبیر، نزد اصحاب دانشگاه است که موجب شده است کرسی‌های آزاداندیشی در نگاه آنان، ناممکن، نامطلوب یا بی‌فایده بنماید. ضعف ادبیات نظری علوم انسانی دانشگاهی ایران، عدم ظرفیت خود برای پذیرش این تعبیر را با نقاب «ناممکن بودن» آن نشان داده است (رضایی، ۱۳۸۹)؛ اما باید گفت در پناه نگاه نظری قدرتمندتری، امکان دریافت، هضم و استفاده از توان‌های بالقوه این تعبیر در گفتگوهای علوم انسانی فراهم خواهد آمد. یکی از این دستگاه‌های نظری قوام‌بخش به کرسی‌های آزاداندیشی، نظریه‌های فیلسوف سیاست و اخلاق شهیر معاصر، السدیر مک‌اینتایر است.

از آنجا که متولی اصلی مطرح شدن بحث کرسی‌های آزاداندیشی در دانشگاه و حوزه، مقام‌معظم رهبری بوده‌اند، لازم است در ابتدای مقاله، با مروری بر سخنان مکرر ایشان در مورد این مسئله، فهمی از آنچه مدنظر ایشان است حاصل آید.

با رجوع به سخنرانی‌های مقام‌معظم رهبری، می‌توان خصوصیات و قابلیت‌های کرسی‌های آزاداندیشی از نظر ایشان را ذیل چند عنوان دسته‌بندی کرد:

۱- مهم‌ترین قالب برای این کرسی‌ها، «بحث» یا «مناظره» است.

«در قالب مناظره‌های قانون‌مند و توأم با امکان داوری» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۱). «چند نفر فقیه بنشینند، چند نفر حقوقدان بنشینند، چند نفر فیلسوف بنشینند، چند نفر جامعه‌شناس بنشینند درباره اساسی‌ترین مسائل... با هم بحث کنند» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۴ الف). «مجالس تخصصی بحث انجام بگیرد» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۴ الف). «تربیب‌های آزاد بگذارند و با هم بحث کنند» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۴ ب). «کرسی نظریه‌پردازی تشکیل بشود و مباحثه بشود» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۶). «حرف همدیگر را نقد کنند، با همدیگر مجادله کنند» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۸). بنابراین، با توجه به این نقل‌قول‌ها، مناسب‌ترین قالب برای برگزاری کرسی‌های آزاداندیشی، بحث‌های دو یا چند نفره است.

۲- مناظره یا گفتگوی علمی، منجر به رسیدن به «حق» یا «حقیقت» خواهد شد.

«با همدیگر مجادله کنند، حق، آنجا خودش را نمایان خواهد کرد» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۸). «ما به تجربه دریافته‌ایم که آن جایی که سخن حق با منطق و آرایش لازم خودش به میدان می‌آید، هیچ سخنی در مقابل آن تاب پهلوی زدن و مقاومت کردن نخواهد داشت» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۴ ب). در این برداشت، شاهدیم که مباحثه و مناظره، خود روشی است که می‌تواند اندیشه بر حق را آفتابی کند.

۳- این گفتگوها لزوماً همگانی و عمومی نیستند، بلکه وجهی تخصصی دارند.

«در محیط‌های عمومی جای آن بحث‌ها و مناظره‌ها نیست» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۹). «... جایش توی تلویزیون نیست؛ آزاداندیشی جایش توی جلسات تخصصی است» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۹). «برخی از حرف‌ها جایش در منبرهای عمومی نیست؛ جایش در مباحث تخصصی است» (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۴ الف). بنابراین، کرسی‌های آزاداندیشی بین صاحبان اندیشه و در مورد موضوعات تخصصی می‌باید صورت بگیرد.

تکرار خصوصیات فوق‌الذکر طی سخنرانی‌هایی که در سال‌های مختلف ایراد شده است، نشان می‌دهد که هر کدام از آنها از اجزای اصلی طرح مورد نظر مقام معظم رهبری بوده است. بنابراین، می‌توان «رسیدن به حقیقت، از خلال گفتگوی متخصصین» را لب لباب ایده رهبر انقلاب در مورد کرسی‌های آزاداندیشی دانست.

این ایده را می‌توان با تجزیه آن، به دو گزاره تبدیل نمود که هر دو در برساختن کرسی‌های آزاداندیشی با یکدیگر تلفیق شده‌اند:

۱- رسیدن به حقیقت، از طریق گفتگو ممکن است.

۲- متخصصان می‌توانند، با یکدیگر به گفتگو بپردازند.

با این حال، ما شاهد آن هستیم که طی سال‌های گذشته، این ایده نتوانسته است آن چنان که باید، اجرایی شود؛ انتقادات صریح مقام معظم رهبری از اجرایی نشدن این ایده، روشن‌ترین مصداق این سخن است (آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۹۰). اما دانشگاهیان نیز به این مسئله، مکرراً اشاره نموده‌اند (لکزایی، ۱۳۸۹ و کچویان، ۱۳۹۰).

علت‌یابی‌های متعددی نیز عنوان شده است، برای مثال لکزایی معتقد است مهم‌ترین مشکل در آکادمی‌های علوم انسانی ایران، فقدان «منابع و متونی که اندیشمندان ما در گذشته نوشته‌اند» است (لکزایی، ۱۳۸۹). حسین کچویان نیز طی یک گفتگوی تلویزیونی، یکی از مهم‌ترین دلایل عدم تحقق کرسی‌های آزاداندیشی را ابهام در کلیات آن دانسته است (کچویان، ۱۳۹۰). اما یکی از وجوه مغفول در مسئله‌شناسی‌های قبلی عدم تحقق این ایده، نارسایی‌های زمینه اجتماعی‌ای بوده که حاصل تبعات توسعه مدرنیستی طی دهه‌های اخیر است و این، همان فرایندی است که حال و هوایی مدرن به فضای آکادمیک ایران نیز بخشیده است. با این حال جستجو برای پیشینه مطالعات علمی یا عملی در مورد دلایل عدم تحقق یافتن کرسی‌های آزاداندیشی، نشان می‌دهد تقریباً هیچ مقاله یا کتابی به صورت تخصصی موضوع را مورد مطالعه قرار نداده است.

دلایل عدم تحقق کرسی‌های آزاداندیشی در حوزه‌های متفاوت قابل طرح است. عوامل عینی‌ای مانند عدم نظر گرفتن این ایده در چارچوب رسمی برنامه‌ریزی‌های تحصیلی دانشگاه‌ها، مشکلات مربوط به تصمیم‌گیری‌های فرهنگی در سطح کلان، عدم وجود امکاناتی مانند کتابخانه‌های مجهز، ارتباط با سایر دانشگاه‌های جهان و سایر عوامل، قسمتی از این

موانع است، از دیگر سو دلایلی مانند عدم وجود درآمد، لحاظ نشدن کرسی‌ها به‌عنوان یکی از وظایف اصلی یک استاد دانشگاه و به‌صورتی کلی‌تر، عدم وجود روحیه انتقادی و پژوهشگری ما بین بخشی از استادان حوزه علوم انسانی در ایران، از جمله مواردی بوده است که تحقق طرح کرسی‌های آزاداندیشی را با دشواری مواجه کرده است. با وجود این عوامل مهم و قابل توجه، مقاله حاضر، به فراخور هدف خود، به‌صورت تخصصی به موانع شناختی تحقق ایده کرسی‌های آزاداندیشی پراخته است.

با رجوعی به ادبیات نظری حول موضوع گفتگو، دیالوگ و تفاهم، می‌توان گفت که جریان‌های غالب اندیشه در جهان مدرن، این دو گزاره را زیر سؤال می‌برند و اگر بپذیریم که علمای علوم انسانی در ایران، در نگاه معرفت‌شناسانه خود، متکی به ایده‌های غربی هستند، بنابراین، دور از ذهن نخواهد بود که آنها برپایی کرسی‌های آزاداندیشی را امری ناممکن یا بی‌فایده تلقی کنند. به‌همین دلیل به‌نظر می‌رسد ما نیاز به‌دستگاه نظری قدرتمندتری برای فهم قابلیت‌های کرسی‌های آزاداندیشی داریم. به این ترتیب مسئله اصلی این مقاله، صورت‌بندی موانع معرفت‌شناختی موجود بر سر راه تحقق ایده کرسی‌های آزاداندیشی در خلال ارائه بحثی نظری - فرهنگی پیرامون معرفت مدرن و فراهم آوردن صورت‌بندی اولیه‌ای از دستگاهی جایگزین خواهد بود که به ما امکان می‌دهد تا ایده کرسی‌های آزاداندیشی را عملی‌سازیم.

پل ریکور؛ گفتگو/حقیقت

پل ریکور^۱، در ابتدای مقاله «هرمنوتیک، احیای معنا یا کاهش توهم»، بیان می‌کند که فقدان هیچ‌گونه «هرمنوتیک کلی، یا قاعده و قانون کلی برای شرح و تفسیر» و به‌عبارتی فهم، او را بر آن داشته است تا دست به نگارش مقاله‌ای بزند در مورد اینکه چرا در حوزه هرمنوتیک، «به‌جز نظریه‌هایی پراکنده و مختلف» راهنمای عملی برای فهم وجود ندارد (ریکور، ۱۳۷۳: ۱). وی در ادامه دست به تقسیم‌بندی‌ای دوگانه در مورد نظریه‌های موجود می‌زند:

گروه اول، که ریکور آنها را «هرمنوتیک احیای معنا» می‌نامد، اغلب شامل محققان حوزه پدیدارشناسی دین می‌شود که وظیفه خود را التفات به موضوعی می‌دانند که ریکور آن را بدون تعیین ماهیت آن، «امر مقدس» می‌نامد (ریکور، ۱۳۷۳: ۳). هرمنوتیسین‌های احیای معنا، در عین ایمان داشتن به موضوع مورد اعتقاد خود، می‌کوشند تا به فهم و توصیفی بی‌طرفانه از آن دست بزنند و دقیقاً همین امر است که «گفتگو» میان آنان را ممکن می‌کند. ریکور می‌گوید اعتقاد آنها به امکان رسیدن به حقیقت، در «اطمینان به زبان» نهفته است. «اعتقاد به اینکه زبانی که حامل نمادهاست، بیش از آنکه وسیله گفتگوی آدمیان باشد وسیله گفتگو با آدمیان است» (ریکور، ۱۳۷۳: ۴). در واقع، این اعتقاد به زبان و نور لوگوس، که تمام انسان‌ها از لحظه تولد از آن بهره‌مندند، موجب می‌شود تا تلاش آنها برای رسیدن به فهم حقیقی، معنادار باشد.

1. Paul Ricoeur (1913-2005).

اما بخش مهم‌تر مقاله ریکور، هنگام توضیح دسته دوم یعنی «هرمنوتیک شبهه» آشکار می‌شود. او در این بخش، به سه گروه از نظریات که سه «قطب مخالف» در دنیای مدرن محسوب می‌شوند و در مجموع، مهم‌ترین پایه‌های جهان جدید در اندیشه را ساخته‌اند، با یکدیگر مقایسه می‌کند: (۱) فروید، (۲) مارکس و (۳) نیچه (ریکور، ۱۳۷۳: ۶). ریکور می‌پرسد چگونه این سه استاد بزرگ را که به نظر می‌رسد همواره در حال نفی یکدیگرند، می‌توان در یک گروه جای داد؟ سپس، پاسخ می‌دهد نقطه اشتراک این سه نظریه پرداز، در ضدیت مشترکشان با «پدیدارشناسی امر مقدس که همان دید ارسطویی «کشف معنا»ست» نهفته است (ریکور، ۱۳۷۳: ۶). آنها در برابر این دید ارسطویی، به شبهه‌پردازی با سه طریق گوناگون می‌پردازند که با عنوانی منفی، می‌توان آن را «حقیقت، به منزله دروغ گفتن» نامید (ریکور، ۱۳۷۳: ۶). ریکور معتقد است این هر سه، به آگاهی شک می‌کنند و مصمم‌اند تا «کل آگاهی را، آگاهی کاذب بدانند» (ریکور، ۱۳۷۳: ۷). بنابراین، هر یک از آنها، در صدد شکستن این آگاهی کاذب برمی‌آیند. فروید در پی رسیدن به آگاهی، به «ناخودآگاه» متوسل می‌شود. نیچه، آگاهی کاذب را در ارزش‌های فرهنگی می‌یابد و می‌کوشد تا با «اراده معطوف به قدرت»، آنها را رمزگشایی کرده و تهی بودنشان را نشان دهد. مارکس، «ایدئولوژی» را جایگاه این آگاهی کاذب می‌داند که توجه به تاریخ اقتصادی - اجتماعی و مبارزه طبقاتی آن را بر خواهد انداخت (اباذری، ۱۳۷۳: ۲۱). بدین ترتیب، مشابهت اساسی میان این سه متفکر هویدا می‌شود. اما نکته‌ای که با شرح مقاله ریکور در پی آن هستیم، این است که نیچه، فروید و مارکس که بسیاری آنها را بنیان مدرنیسم دانسته‌اند، از خلال فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی خود، دوره بحران آگاهی و عقلانیت غربی را نشان داده‌اند (اباذری، ۱۳۷۳: ۱۱) و ناستواری عقلی را که متفکران روشنگری بدان توسل جسته بودند آفتابی کرده‌اند.

حال، با بازخوانی مسئله ابتدایی خود در پرتوی توضیحات ارائه شده، به این نتیجه خواهیم رسید که با شک سه‌گانه این متفکرین به «آگاهی»، عملاً آنها راه رسیدن به حقیقت از خلال گفتگو و بحث و جدل علمی را ناممکن می‌دانند. چرا که خود طرفین گفتگو درگیر نیروهایی هستند که به آنها اجازه دسترسی به حقیقت را نمی‌دهند، به همین دلیل، امکان دسترسی به حقیقت از خلال گفتگوی آنها به طریق اولی مردود است.

السدیر مک‌این‌تایر

دغدغه اولیه ریکور که در ابتدای مقاله پر اهمیتش مورد توجه قرار گرفته است، فقدان هر نوع معیار یا منطق کلی در کشاکش نظریات هرمنوتیک است. السدیر مک‌این‌تایر، دغدغه بسیار مشابهی را، البته با دایره شمول گسترده‌تری پی می‌گیرد؛ او به دنبال نشان دادن این است که اساساً چرا امکان گفتگوی عقلانی در مدرنیته از میان رفته است؟ چرا ما در جهان مدرن بر سر دوراهی‌هایی قرار گرفته‌ایم که هیچ نشان و راهنمایی در آنها نیست؟ (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۱)

آنچه میان این سه متفکر پیشرو مدرن روی داده است وجه فراگیر و نیرومند خرد مدرن را نشان می‌دهد. خرد مدرن، با اصرار بر حسی کردن برداشتها و با ابرام خود بر زیبایی‌شناسی به جای معرفت‌شناسی، لاجرم به این سمت و سو رفت که مفاهیم را ناممکن کند، چرا که برداشتهای حسی و زیبایی‌شناسانه شدن امور، نزد افراد مختلف، بر حسب منظر آنها متفاوت خواهد بود و کثرت در اختلاف مناظر، نهایتاً به ادعای کثرت حقیقت منجر خواهد شد.

در مقابل متفکرانی که ریکور بدانها پرداخته است، می‌توان از اندیشمندانی که طرفدار گفتگو هستند نیز سخن گفت. میخائیل باختین، فیلسوف اجتماعی و نظریه‌پرداز فرهنگی روسی (۱۹۷۵-۱۸۹۵) گفتگو را در قالب مفهومی خود، دیالوژی یا «چندصدایی» می‌خواند و معتقد است این چند صدایی، در رمان و زندگی روزمره، بیشتر از هر جای دیگری در عرصه فرهنگی تمدن مدرن بروز یافته است. در دیدگاه او، گفتگو عاملی برای نگرستن به واقعیت از دریچه‌های گوناگون است و یا به عبارت بهتر واقعیت تنها در خلال گفتگو است که می‌تواند به صورتی کامل شناخته شود (باختین، ۱۳۸۶). او بیشترین تلاش خود را معطوف به نظریه‌پردازی در مورد گفتگوهای روزمره و امور مربوط به زندگی مردم معمولی در رمان می‌کند.

یورگن هابرماس نیز در طول فعالیت نظری خود، توجهی گسترده به موضوع گفتگو نشان داده است. او نیز همچون باختین برای نشان دادن اهمیت گفتگو به کنشگران عادی و زندگی روزمره می‌پردازد (ریترز، ۱۳۸۶: ۶۰۵) و به دنبال طراحی شرایطی است که در آن بتوان در فرایند گفتگو، به توافق رسید. هابرماس این شرایط را «شرایط آرمانی گفتگو» می‌نامد و معتقد است مهم‌ترین شرط ایجاد یک گفتگو، حذف عامل قدرت میان گفتگوکنندگان است. او خرد ابزاری را موجب از میان رفتن قابلیت‌های گفتگویی و تفاهمی در جهان مدرن می‌داند و معتقد است این مسئله موجب شده است تا انسان‌ها در جهان مدرن از غنای زندگی محروم بمانند (ریترز، ۱۳۸۶: ۷۴۹).

اما باختین و هابرماس، هر دو از گفتگو به عنوان عنصری اساسی در نظم مدرن استفاده می‌کنند و در واقع با احیاء و تقویت فرایندهای گفتگویی، در پی تحکیم مبانی اجتماع مدرن‌اند. به عبارت دیگر، برای این دو متفکر، گفتگو، فرایندی بسیار اساسی در جریان روابط اجتماعی است، اما به همین مناسبت، دغدغه معرفت‌شناسانه رسیدن به حقیقت در خلال گفتگو، در آرای آنها کم‌رنگ است؛ مسئله‌ای که بر خلاف آن دو، برای السدیر مک‌این‌تایر، بسیار جدی است.

مقاله بسیار مهم، اما کمتر دیده شده مک‌این‌تایر، «ایدئولوژی، علوم اجتماعی و انقلاب»، پلی است که مواضع معرفت‌شناسانه ریکور را به تحلیل مک‌این‌تایر متصل می‌کند. مک‌این‌تایر در ابتدای این مقاله، برای توضیح مدعای خود، دو شخصیت فرضی را ترسیم می‌کند: «پوزیتیویست^۱» و «تئوری‌پرداز ایدئولوژی^۲» (مک‌این‌تایر، ۱۹۷۳: ۳۲۱). «پوزیتیویست» در صدد است تا نشان دهد

1. The Positivist

2. The Theorist of Ideology

ما در علوم اجتماعی، باید همان‌طور در مورد جامعه، علم به‌دست آوریم، که در علوم طبیعی در مورد طبیعت به‌دست آورده می‌شود. اما «تئوری‌پرداز ایدئولوژی»، می‌خواهد به «پوزیتیویست» ثابت کند که ما نمی‌توانیم دانشی حقیقی داشته باشیم تا وقتی که باورها و عقایدمان، توسط علائق گروه حاکم بر جامعه آلوده و تخریب شده است (مک‌ایننتایر، ۱۹۷۳: ۳۲۲). در بدو امر، این دو دیدگاه، همان‌طور که در مورد سه نظریه‌پرداز مد نظر ریکور مشاهده کردیم، کاملاً مغایر با یکدیگر به‌نظر می‌رسند؛ اما با تأمل بیشتر در خواهیم یافت که ماجرا چیز دیگری است. «تئوری‌پرداز ایدئولوژی» برای اثبات ادعایش، باید نشان دهد تا کدام قسمت از دانش «پوزیتیویست»، توسط ایدئولوژی آلوده شده است و کدامین بخش‌ها جزء دانش خالص و واقعی است. اگر او نتواند این کار انجام دهد، چگونه می‌خواهد نشان دهد که در ادعایش برحق است؟ اما، نکته در این است که او برای اثبات تفکیک این دو بخش، ناچار می‌شود تا به «توافقی ذاتی»^۱ با «پوزیتیویست» تن در دهد (مک‌ایننتایر، ۱۹۷۳: ۳۲۲). بدین ترتیب، تمایز میان او و پوزیتیویست، فرو می‌پاشد. آنها در یک برداشت اصولی توافق می‌کنند.

از سوی دیگر، رویکردهای «پوزیتیویست»، عموماً اظهار می‌کنند که دانشی از واقعیت‌های علمی تجربی وجود دارد که ما را از دین، متافیزیک، یا دیگر عناصر اجتماعی که آگاهی ما را تخریب و آلوده می‌کنند، آزاد می‌نماید. این ادعای «پوزیتیویست»، به‌صورتی ضمنی، می‌تواند یکی از موفق‌ترین یا رضایت‌بخش‌ترین نظریه‌های تئوری‌پرداز ایدئولوژی باشد (مک‌ایننتایر، ۱۹۷۳: ۳۲۲). مک‌ایننتایر با نشان دادن این مسئله، مدعی می‌شود که هرگونه ادعا در مورد «توهمی بودن»^۲، کج‌شکلی و گمراه‌کننده بودن بخشی از آگاهی، لاجرم بخش دیگری را به‌عنوان آگاهی «ناب»^۳، حقیقی و راستین معرفی خواهد کرد (مک‌ایننتایر، ۱۹۷۳: ۳۲۲). اما مسئله این است که اعتبار این آگاهی ناب و خالص، توسط چه کسی تعیین خواهد شد؟ این مشکل در موقعیتی که این دو دسته از نظریات، هر کدام، دیگری را به‌عنوان توهم و خود را به‌عنوان دانش راستین معرفی می‌کنند، دو چندان خواهد بود. حال، باید دید که چگونه می‌توان در مورد توهمی بودن بخشی از آگاهی اجتماعی سخن گفت و در عین حال، به توهمی بودن متهم نشد؟

آنچه با توجه به این توضیح قابل تصریح است، حکمتی است که در پس ایده مک‌ایننتایر، بر مقاله ریکور می‌تابد. هر سه متفکر ریکور، یعنی مارکس و نیچه و فروید، طبق دیدگاه مک‌ایننتایر، تئوری‌پردازان ایدئولوژی به‌معنای عام‌اند. آنها در صدد نفی آگاهی کاذب و دروغین موجود و برآوردن دانش حقیقی و ناب می‌باشند، اما مسئله، درست در همین موقعیت بروز می‌کند. چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد که دانش ناب مورد نظر آنها، حقیقی است در حالی که همواره در معرض توهمی تلقی شدن، در نگاه رویکردهای رقیب قرار دارد؟ ریکور در آخرین سطور مقاله خود، اشاره‌ای گذرا به این مسئله می‌نماید که روش رسیدن به آگاهی

1. Substantial Agreement
2. Hallucination
3. Pure

حقیقی، در هر سه متفکر، مستلزم نوعی «اخلاق» است (ریکور، ۱۳۷۳: ۱۰). مک‌ایننتایر با قرار دادن همین مفهوم «اخلاق» در کانون اندیشه خود، نشان می‌دهد تمام تلاش‌ها برای ترسیم و طراحی اخلاق جدیدی که بتواند راهنمای ما در این فضای جدید باشد، به شکست خورده است و نتیجه عینی این شکست، در فرهنگ و اجتماع به محسوس‌ترین شکل خود بروز کرده است (مک‌ایننتایر، ۱۹۸۴). بنابراین، امروزه می‌توان نتیجه این شکست اخلاقی را هم در عرصه نظر و هم در عرصه عمل مشاهده نمود.

او معتقد است شکل یکپارچه حیات اجتماعی پیشامدرن در جهان جدید در هم شکسته است (مک‌ایننتایر، ۱۳۷۹: ۵۲۸) و حال باید منتظر پیامدهای این فروپاشی بود.

در جامعه ما، مدت چهار قرن است که اسیدهای فردگرایی هم در مورد امر خوب و هم در مورد امر بد تزریق شده‌اند. ولی فقط این نیست: ما با میراثی نه فقط از یک اخلاق، بلکه از چندین اخلاق یکپارچه و منسجم زندگی می‌کنیم. ارسطوگرایی، بساطت مسیحیت اولیه، اخلاق پیوریتن، اخلاق مصرفی اشرافی و سنت‌های دموکراسی و سوسیالیسم، همه نشان‌های خود را بر واژگان اخلاق ما گذاشته‌اند... و در میان طرفداران یکی از این اخلاق‌ها و افراد بی‌تفاوت نسبت به همه آنها هیچ محکمه‌ای و هیچ معیار بی‌طرف غیرشخصی وجود ندارد (مک‌ایننتایر، ۱۳۷۹: ۵۲۸).

مک‌ایننتایر و عاطفه‌گرایی

السیدیر مک‌ایننتایر، در شرح خود از برآمدن مدرنیته، مفهوم «عاطفه‌گرایی»^۱ را به‌عنوان یک مفهوم کانونی برمی‌گزیند. عاطفه‌گرایی در نگاه او، جدایی هست‌ها از بایدها، در عمومی‌ترین حالت خود است. عاطفه‌گرایی، در دستگاه فکری او، از اهمیت شایان توجهی برخوردار است، چرا که به‌نظر او، اولاً این دسته از نظریات، پل رابط یا نقطه اشتراک اصلی بین دیدگاه‌های فلسفه تحلیلی آنگلو‌ساکسون و دیدگاه‌های فلسفه قاره‌ای هستند (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۸۰) و ثانیاً به‌صورت ضمنی، از سوی عموم مردم در فرهنگ غرب مورد پذیرش بوده‌اند.

عاطفه‌گرایی، به‌معنای محدود کلمه، نظریه‌ای اخلاقی برای صورت‌بندی درک جدیدی از نظریه «معنا»^۲ بوده است. طبق این نظریه، معنای اخلاقی^۳ را می‌توان از معنای واقعی^۴ جدا نمود (مور، ۱۹۶۱: ۱۷۵). این، به‌معنای تفکیک «هست»^۵‌ها، از «باید»^۶‌هاست.

چارلز ال. استیونسن^۷، مهم‌ترین نماینده این نظریه است. استیونسن، معتقد بود مسائل

1. Emotivism
2. Meaning
3. Moral Meaning
4. Factual Meaning
5. Is
6. Ought
7. Charles Leslie Stevenson (1908-1979)

اخلاقی می‌تواند فردی^۱ یا بین‌فردی^۲ باشد (بویسورت، ۲۰۱۱). مسائل اخلاقی وقتی به صورت عدم توافق بین دو یا چند نفر بروز کنند، بین فردی و وقتی شخص نزد خود در مورد مسئله‌ای اخلاقی نامطمئن باشد، فردی هستند (بویسورت، ۲۰۱۱). اما، طبیعت این عدم توافق یا عدم اطمینان چیست؟ این سؤال اصلی استیونسن در حوزه اخلاق بود که هر دو اثر اصلی او، اخلاق و زبان^۳ و واقعیت‌ها و ارزش‌ها^۴ با آن شروع می‌شوند.

عدم توافق بین فردی، خود به دو بخش تقسیم می‌شود: عدم توافق در باورها و عدم توافق در سلائق (استیونسن، ۲۰۰۷: ۳۷۱). عدم توافق در باورها، هنگامی روی می‌دهد که دو طرف دارای باورهای گوناگونی‌اند که هم‌زمان، هر دوی آنها نمی‌تواند درست باشد و طرح یکی، بدون چالش در درستی دیگری ناممکن است. در این موقعیت، حداقل یک طرف، ناچار است تا موضع خود را مورد بازبینی قرار دهد (بویسورت، ۲۰۱۱). مانند وقتی که یک زن و شوهر، در مورد تاریخ سالگرد ازدواج خود، با یکدیگر اختلاف داشته باشند.

اما عدم توافق بین فردی در مورد سلائق وقتی بروز می‌کند که دو یا چند نفر در گرایش‌ها، علائق، احساسات، تمایلات، برنامه‌ها، مقاصد ذهنی، یا دیگر گزاره‌های عاطفی روان‌شناسانه که خصوصیت عمده آنها له یا علیه چیزی بودن است و در عین حال، همه آنها امکان برآورده شدن هم‌زمان را ندارند، با هم اختلاف داشته باشند (بویسورت، ۲۰۱۱). برای مثال وقتی زن بخواهد در یک رستوران ساکت غذا بخورد و شوهر او متمایل باشد تا به رستورانی برود که در آن موسیقی نواخته می‌شود.

در مرحله بعدی استیونسن می‌پرسد، با وجود آنکه هر دو نوع عدم توافق در باورها و سلائق، در مسائل اخلاقی بروز می‌کند، اما خصیصه اصلی مسائل اخلاقی کدام است؟ او پاسخ می‌دهد: تنها عدم توافق در سلائق است که مسائل اخلاقی را پدید می‌آورد (بویسورت، ۲۰۱۱). بدین ترتیب، همه گزاره‌های اخلاقی، ماهیتی شخصی و روان‌شناسانه پیدا می‌کنند. در یک نظرگاه عاطفه‌گرا، تمامی احکام ارزشی و به‌خصوص احکام اخلاقی، از آن حیث که جنبه اخلاقی بارزشی دارند، چیزی نیستند، جز اظهار ترجیحات شخصی یا ابراز تمایلات یا احساسات فاعل؛ اما در مقابل، احکام عقلانی، مربوط به امور واقع‌اند که «یا درست‌اند» یا نادرست، اما در حوزه احکام اخلاقی، که بیانگر تمایلات یا احساسات به‌شمار می‌آیند، نه می‌توان گفت که درست‌اند و نه نادرست (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۳۸). بنابراین، طبق این الگو، با روش‌های عقلانی نمی‌توان در حوزه اخلاق به نتیجه‌ای رسید.

استیونسن معتقد است جمله «این خوب است»، تقریباً معادل است با «من این را می‌پسندم، تو نیز این‌گونه باش». این شالوده اصلی این نظریه در مورد مفهوم «امر خوب»^۵ است. چنانکه

1. Personal
2. Interpersonal
3. Ethics and Language
4. Facts and Values
5. The good

دیگر عاطفه‌گرایان هم چنین گفته‌اند که جمله «این «خوب» است» تقریباً معادل است با «آفرین بر این!» (مک‌اینتایر، ۱۳۹۰: ۳۹). اما مک‌اینتایر، این مسئله‌شناسی و پاسخ استیونسن را بسط فراوانی می‌دهد و می‌کوشد تا نشان دهد عاطفه‌گرایی، خودآگاهانه یا ناخودآگاهانه ویژگی اصلی فرهنگ مدرن غرب بوده است.

او این کار را در بستری از یک «طرح انحطاط اخلاقی» انجام می‌دهد. مک‌اینتایر معتقد است در تاریخ غرب، می‌توان یک تفکیک سه مرحله‌ای انجام داد که طی آن، غرب دچار یک انحطاط و ازهم‌پاشیدگی اخلاقی شده است:

«مرحله نخست، که در آن نظریه و عمل ارزشی و مخصوصاً اخلاقی، مظهر معیارهای غیرشخصی و عینی اصیلی هستند که توجیه عقلانی برای احکام، اعمال و سیاست‌های جزئی را فراهم می‌آورند و خودشان به نوبه خود مستعد توجیه عقلانی‌اند، مرحله دوم که در آن تلاش‌های ناموفقی برای حفظ عینی بودن و غیرشخصی بودن احکام اخلاقی وجود دارند ولی در آن برنامه فراهم سازی توجیهات عقلانی، هم به‌وسیله معیارها و هم برای خود آن معیارها، مستمراً فرو می‌ریزد» (مک‌اینتایر، ۱۳۹۰: ۴۹)؛ مرحله سوم، دورانی است که معیارهای هنجارگرایانه، در عموم مردم، به‌صورت ضمنی وسیعاً پذیرفته شده است، هر چند هنوز در نظریه، صراحتاً مورد تایید نیست و در این ساحت، عاطفه‌گرایی بیشتر در قالب «خوب» عمل نکردن ادعاهای عینیت و غیرشخصی بودن بروز می‌کند (مک‌اینتایر، ۱۹۸۴: ۱۹). بدین ترتیب، مک‌اینتایر می‌کوشد تا شاخصه‌های فرهنگ عاطفه‌گرا در دنیای مدرن را نشان دهد.

در همین مسیر است که او مفهوم «کاراکتر»^۱ را مطرح می‌کند. «کاراکتر» برای مک‌اینتایر وسیله‌ای است تا نشان دهد جهان از چشم عاطفه‌گرایی، چگونه جایی است (دو گی، ۱۹۹۸: ۴۲۴). او می‌نویسد: ««کاراکتر»ها نمایندگان اخلاقی فرهنگ خویش‌اند، زیرا اندیشه‌ها و نظریه‌های اخلاقی و مابعدالطبیعی، از طریق آنها در عالم اجتماع تجسم می‌یابند. «کاراکتر»ها نقاب‌هایی هستند که فلسفه‌های اخلاق بر چهره می‌زنند» (مک‌اینتایر، ۱۳۹۰: ۶۴). بدین معنا، این «کاراکتر»ها هستند که می‌توانند پلی میان نظریات و واقعیت اجتماعی برقرار کنند. «کاراکتر»، کسی است که هنجارها و ارزش‌هایش، به‌عنوان ایده‌آل‌های فرهنگی که در آن حضور دارد تلقی می‌شود. «کاراکتر»ها، بدین معنا بازنمودهای اخلاقی جامعه‌شان‌اند که ارزش‌ها و آرمان‌های آنها به‌عنوان سرمشق زندگی، از سوی اعضای فرهنگ‌شان مورد توجه و تقلید قرار می‌گیرد. در واقع، آنها «نمونه‌هایی از یک زندگی خوب» را به اعضای جامعه‌شان ارائه می‌دهند. در این افراد، فاصله بین ارزش‌های فردی و شخصی و هنجارهای شغلی یک فرد، از بین می‌رود. برای مثال، هنجارها و قواعد حاکم بر کار یک مهندس مکانیک هنگام تعمیر یک دستگاه مکانیکی، متفاوت است از ارزش‌ها و علایق شخصی او، اما در یک «کاراکتر»، این فاصله از بین می‌رود. در یک «کاراکتر»، نقش و شخصیت، بر هم منطبق می‌شوند (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۸۰). به‌معنای دیگر

مک‌این‌تایر می‌کوشد تا از طریق تشریح «کاراکتر»‌های خود، ایده اساسی خود درباره عاطفه‌گرایی را آفتابی کند.

این ایده، چنین است که در یک موقعیت عاطفه‌گرا، ارتباط بین افراد فریب‌کارانه خواهد شد. همه سعی می‌کنند عواطف خود را غالب سازند و دیگری را به نفع خود به کار گیرند (شهریاری، ۱۳۸۵: ۱۳). او این رفتار را در جای جای جامعه مدرن نشان می‌دهد.

از نظر مک‌این‌تایر، در جامعه مدرن غربی، سه «کاراکتر» اصلی را می‌توان ردیابی نمود: (۱) ثروتمند زیبایی‌دوست/زیبایی‌پرست^۱ (۲) روان‌درمانگر^۲ و مهم‌تر از همه (۳) مدیر دیوان‌سالار^۳ (مالهال و سوئیفت، ۱۳۸۵: ۸۷). آنچه در این سه «کاراکتر» مشترک است، تلاش برای تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، در ظاهری غیرشخصی و بی‌طرفانه، اما با باطنی عمیقاً دلبخواه و عاطفه‌گرا است.

زیبایی‌پرست، «کاراکتر»ی است که تنها راهنمای او در تصمیم‌گیری‌ها، میل بی‌پایانش به خوشگذرانی است. او، تنها آن کاری را انجام می‌دهد که موجب رفع کسالتش شود. اما این خوشگذرانی بی‌پایان، همواره در معرض امواج پوچی و کسالت است و او گاهی برای فرار از آنها لاجرم راه‌حل‌های دیگری برمی‌گزیند، اما به زودی از آنها نیز زده می‌شود و به سوی سرگرمی جدیدی روی می‌کند (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۳۷). با این حال، زیبایی‌پرست به سختی می‌تواند بپذیرد که رفتارش عاطفه‌گراست.

از سوی دیگر، رفتار «کاراکتر» روان‌درمان‌گر با بیمارانش، آشکارا نمونه‌ای قدرتمند از عاطفه‌گرایی است. توصیه‌های او به بیمارانش و درمان‌های تجویز شده از سوی او، در اکثر قریب به اتفاق موارد، استدلال‌بایسته‌ای ندارند (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۳۸-۱۳۷). این آشفتگی، حتی در نظریه‌های روان‌کاوی که منازعه‌ای بی‌پایان بین آنها در جریان است، هویداست.

اما، مهم‌ترین این «کاراکتر»‌ها، مدیر دیوان‌سالار است. این «کاراکتر»، در ادعای داشتن کارایی نظام‌مند برای کنترل جنبه‌هایی از واقعیت اجتماعی ظاهر می‌گردد (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۳۸). بنابراین، «کارایی»^۴ کلید واژه‌ای است که همراه با مدیر، باید به آن توجه خاص نمود. مک‌این‌تایر معتقد است تاکنون کارایی به‌عنوان مفهومی اخلاقی، مورد توجه نبوده، در واقع، «کارایی» همواره در شاکله پذیرفته شده‌ای از بی‌طرفی مدیران مورد اطمینان همگان بوده است. اما نکته در این است که کل مفهوم «کارایی» غیرقابل تفکیک از شیوه‌ای از عمل است که در آن بخش اساسی تدبیر وسیله‌ها، همانا تبدیل انسان‌ها به الگوهای مطیع و رام رفتاری است و مدیر با توسل به کارایی خویش در همین جنبه است که برای خود در این زمینه حاکمیت قائل است (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۳۹). لازم است قدری بیشتر به جایگاه اخلاقی مدیر دیوان‌سالار پردازیم.

1. Rich Aesthete
2. Therapist
3. Bureaucratic Manager
4. Efficiency

مدیر، به مثابه شاه‌کلید جهان مدرن

مک‌این‌تایر، نشان می‌دهد که تمام ادعاهای او در زمینه عاطفه‌گرایی در عرصه فرهنگ و اجتماع را می‌توان در ظهورات «کاراکتر» مدیر جمع‌بندی نمود (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۹۱-۱۸۸). مدعای این مقاله آن است که به‌ویژه کلیدواژه «مدیر» نه تنها می‌تواند از سویی نشان‌دهنده عاطفه‌گرایی در دوران مدرن، بلکه از سوی دیگر، راهنمایی برای حل مسئله‌ای که از ابتدای مقاله بدان اشاره کرده ایم، یعنی به فرجام نرسیدن ایده کرسی‌های آزاداندیشی در دانشگاه‌ها باشد.

پل سانتیلی، در مورد اقبال عمومی به مدیریت، در مقاله خود «افسانه‌های اخلاقی و مدیریت علمی» معتقد است امروزه در جامعه غرب علاقه و میل فراوانی به مشاغل مدیریتی وجود دارد و آنها به‌عنوان یک «بلیط برای بهشت»^۱ تلقی می‌شوند (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۷۹). جدای از درآمد اقتصادی قابل توجه، چیزی که برای یک مدیر جایگاهی را فراهم می‌آورد، منزلت این شغل به‌عنوان «خلاصه‌ای از یک زندگی خوب» است. او می‌نویسد: «مشاغل محترم فراوانی در جامعه ما وجود دارند، اما مدیریت امروزه در بالاترین رتبه آنها قرار دارد. مدیر، مطمئن است که برجسته، ارزنده و مسلط بر زمان و مکان خودش است و از سوی دیگران هم با همین خصوصیات پذیرفته شده است. بنابراین، اگر کلی‌تر نگاه کنیم، می‌توان دریافت امروزه مدیر بودن، به همان اندازه که از لحاظ اقتصادی خوب است، از لحاظ اخلاقی نیز مورد توجه است» (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۷۹) و همین دلیل اهمیت مرکزی این کاراکتر است.

در نگاه مک‌این‌تایر، دو دسته از «باورهای اخلاقی»^۲، در حوزه مدیریت، اهمیت فراوان دارند: (۱) عاطفه‌گرایی که معتقد است، مفهوم امر خوب نمی‌تواند از عقلانیت استخراج شود، چرا که مفهوم خوبی برآمده از ترجیحات شخصی یا گروهی است. مدیریت در الگوهای خود، تنها آن نوع از عقل را مورد توجه و ستایش قرار می‌دهد که وسیله‌ای برای رسیدن به هدف فراهم نماید. این عقل، خود نمی‌تواند تعیین‌کننده هدفی باشد، اما از تمام امکانات خود به‌عنوان وسیله‌هایی برای رسیدن به هدف کمک می‌گیرد. (۲) در کنار عاطفه‌گرایی‌ای که در مدیریت تجلی می‌یابد (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۸۰). باور اخلاقی دیگری نیز در اقتدار مدیریتی حضور دارد که برای آن مقام و پاداش فراهم می‌کند، باوری است که به عقلانیت و کارآمدی‌ای که حرفه مدیریت فراهم می‌کند، «مشروعیت» می‌بخشد و مدیر را شایسته منافع و قدرت و جایگاهی که در اختیار دارد می‌نماید. کسی که این موضوع یعنی عقلانی بودن مدیریت را به‌صورتی بسیار قدرتمند تئوریزه کرد، ماکس وبر بود (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۸۰). ماکس وبر، جایگاه مدیر را در بستر تحلیل عمومی خود از دیوان‌سالاری معین می‌کند. در واقع، نوع عقلی که مدیر آن را به اجرا درمی‌آورد، عقلانیت دیوان‌سالارانه است. وبر می‌نویسد: «دقت، سرعت، عدم ابهام، آگاهی از پرونده‌ها، تداوم، بصیرت و وحدت، فرمانبرداری کامل، کاهش برخورد و هزینه‌های مادی و

1. Ticket to Paradise.

2. Moral Beliefs.

شخصی، همگی در دستگاه اداری دیوان‌سالارانه... به حد بهینه می‌رسند» (وبر، ۱۳۸۷: ۲۴۴).
وبر معتقد است مهم‌تر از همه در فرایند دیوان‌سالار شدن، فراهم آمدن بیشترین امکان برای
پیشبرد اصل تخصصی کردن کارهای اداری، بر اساس ملاحظات عینی صرف است (وبر، ۱۳۸۷:
۲۴۶). این، همان نکته مک‌این‌تایر مبنی بر متخصص بودن مدیر است.

در جمع‌بندی، باید بگوییم این دو دسته از باورهای اخلاقی در مورد مدیر، به تقویت یکدیگر
می‌پردازند. عاطفه‌گرایی، با راندن همه ارزش‌ها و اخلاقیات در سرزمین بایر عواطف شخصی،
تنها واقعیت‌ها را ارج می‌نهد و از سوی دیگر اقتدار مدیریت دیوان‌سالارانه، با تکیه بر اینکه
تخصصی کاملاً عاری از ارزش را در مورد اجتماع در چنگ خود دارد، موقعیت خود را توجیه
می‌کند (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۸۱). اما مک‌این‌تایر معتقد است بر خلاف آنچه به نظر می‌رسد،
رابطه این دو دسته از باورها، با همدیگر همگونی نشان نمی‌دهد. به دلیل اینکه مشخصه اصلی
عاطفه‌گرایی، یعنی جدایی «هست»ها از «باید»ها، موجب می‌شود تا رسیدن به هیچ هدفی
نتواند توجیه عقلانی داشته باشد. بدین ترتیب، مدیر ناچار است تا برای اقناع دیگران برای
رسیدن به اهدافش، تنها به روش‌های دستکاری شده و عاری از عقلانیت متوسل شود (سانتیلی،
۱۹۸۴: ۲۸۱). کارهایی مانند گول زدن، همراه کردن، تحمیل کردن و یا سایر شیوه‌های اقناع.
حال با توجه به نتیجه‌گیری مک‌این‌تایر، باید به مسئله خودگریزی بزنیم. همان‌طور که گفته
شد، در یک فضای عاطفه‌گرا، تنها روش‌هایی که برای «اقناع» یا «توافق» باقی می‌ماند، روش‌های
غیرعقلانی‌اند. اولین نتیجه‌ای که از این موقعیت می‌توان گرفت، بی‌فایده بودن گفتگو برای
رسیدن به هر نوع «حقیقت» یا «حق» است. چرا که اساساً چنین حقیقتی، در پس تمایلات،
ترجیحات و اهداف شخصی افراد، پنهان گشته است.

اما برای اثبات این طرح، باید گامی فراتر برویم. در واقع، باید به این سؤال بپردازیم که
ریشه‌های این نگاه مدیریتی که کم و بیش و به‌صورتی ذهنی در همه اعضای یک فرهنگ
عاطفه‌گرا رسوخ می‌کند، در کجاست؟

مک‌این‌تایر برای پاسخ به این سؤال، به پیش‌فرض‌های بنیادین علوم اجتماعی رجوع می‌کند.
او معتقد است مدیر برای اثبات ادعای مشروعیت عقلانی خود، محتاج به تعمیم‌های قانون‌واری
در مورد واقعیت اجتماعی است. تعمیم‌هایی که بر اساس واقعیت‌هایی^۱ همچون واقعیت‌های
فیزیک، بتواند وضعیت اجتماعی را به‌صورتی بی‌طرفانه، قابل پیش‌بینی و کنترل نماید. مدیر این
ادعای خود را با ابتناء به علوم اجتماعی رسمیت می‌دهد (سانتیلی، ۱۹۸۴: ۲۸۲). مک‌این‌تایر
دقیقاً همین تعمیم‌های قانون‌وار در علوم اجتماعی را کانون نقد خود قرار می‌دهد. او با تشریح
مفصل چهار دلیل، نشان می‌دهد که «پیش‌بینی ناپذیری» یکی از خصوصیات اصلی و ذاتی
مسائل انسانی است (مک‌این‌تایر، ۱۹۸۴: ۱۰۹-۸۸). مک‌این‌تایر در عبارتی بسیار کلیدی، طرح
خود در مورد فرایند پدیدآیی این وضعیت را به‌صورتی بسیار فشرده، بیان می‌کند:

نخست از آرمان عصر روشنگری برای داشتن یک علم اجتماعی به آمال و آرزوهای اصلاح‌گران اجتماعی و سپس از آمال و آرزوهای اصلاح‌گران اجتماعی به آرمان‌های مربوط به فعالیت و توجیه مدیران و کارمندان اداری و آنگاه از فعالیت‌های مدیریتی به تدوین نظری این فعالیت‌ها و ضوابط حاکم بر آنها توسط جامعه‌شناسان و آن نظریه‌پردازان در مورد سازمان و سرانجام از به‌کارگیری متون درسی نگاشته شده آن نظریه‌پردازان در آموزشگاه‌های مدیریت و آموزشگاه‌های بازرگانی به فعالیت مدیریتی متخصص فن‌سالار معاصر که بر اساس دانش نظری شکل گرفته است (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۱۵۷).

بنابراین روشن است که رویکرد مدیریتی به مسئله کرسی‌های آزاداندیشی، می‌تواند دلیل عمده‌ای برای شکست خوردن این کرسی‌ها در دانشکده‌های علوم انسانی در ایران باشد. رویکرد مدیریتی، مانع معرفت‌شناختی جدی‌ای برای رسیدن به حقیقت در خلال گفتگو است و با توجه به توضیحات ارائه شده، کنار نهادن این رویکرد، شرط لازمی برای تحقق هدف ایجاد کرسی‌ها است.

حال، می‌توانیم با لحاظ آنچه گفته شد، بدین مسئله بپردازیم که با بازخوانی فرایند ظهور مدرنیته و بسط آن در جهان و از جمله با توجه به پیامدها و رسوخ همه‌جانبه‌ای که در ایران داشته است (داوری اردکانی، ۱۳۸۳ و فکوهی، ۱۳۸۷). چرا آنچه به‌عنوان «کرسی‌های آزاداندیشی» مدنظر رهبر انقلاب بوده است، محقق نشده است. همان‌طور که در ابتدای مقاله عنوان شد، تحقق کرسی‌های آزاداندیشی، مستلزم تحقق دو مسئله است:

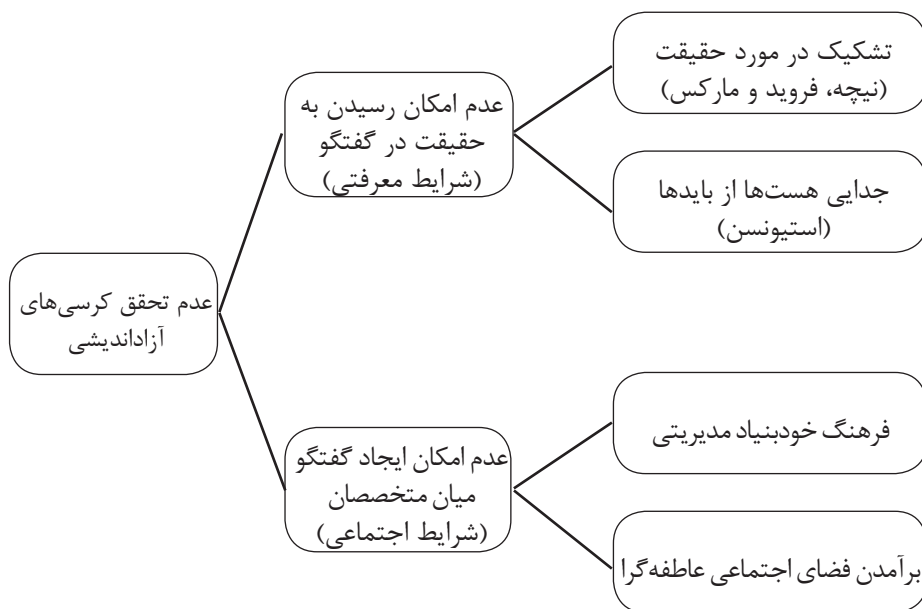
- ۱- رسیدن به حقیقت از طریق گفتگو ممکن باشد.
- ۲- متخصصان بتوانند با یکدیگر به گفتگو بپردازند.

اما ظهور «عاطفه‌گرایی» و در پی آن، از میان برداشته شدن تمایزات بین روابط دستکاری شده و غیر دستکاری شده، منجر به تخریب یا سلب امکان تحقق هر دو گزاره فوق شده است. گفتگو، تنها در جهت اقناع دیگری برای رسیدن به اهداف شخصی صورت می‌گیرد، بنابراین، نمی‌تواند منجر به آفتابی شدن حقیقتی در پرده شود. و از سوی دیگر، تخصصی شدن، با خودمختاری و خودبنیادی‌ای^۱ همراه شده است که هر گونه تبادل نظر واقعی‌ای را در محاق برده است.

به این معنا می‌توان گفت آنچه مدنظر مقام معظم رهبری در مورد کرسی‌های آزاداندیشی بوده است، نه تنها در آکادمی‌های علوم انسانی در ایران محقق نشده است، بلکه اساساً امکان تحقق آن در آکادمی‌های تراز اول علوم انسانی دنیا نیز وجود ندارد.

حال، ادعای این مقاله در این است که طرح کرسی‌های آزاداندیشی، برآمده از وجهه نظر دیگرگونه‌ای به کلیت علوم انسانی است. بدین معنا که کرسی‌های آزاداندیشی تنها در زمینه

معرفتی‌ای توان‌های بالقوه خود را نشان خواهد داد که در واژه‌های کلی باید به آن «علوم انسانی سنتی» نام نهاد و دقیقاً در این زمینه معرفتی است که طرح ایجابی دانشمندی چون مک‌این‌تایر، اهمیت اصلی خود را برای ما نشان خواهد داد.



نمودار ۱: شرایط عدم تحقق کرسی‌های آزاداندیشی

طرح ایجابی مک‌این‌تایر؛ فضیلت و سنت

مفهوم «فضیلت»^۱ در طرح ایجابی مک‌این‌تایر، بسیار محوری است (ادگار و سیجویک، ۲۰۰۲: ۱۴۸). مک‌این‌تایر، پیش از صورت‌بندی جدید خود از این مفهوم، به شرح مفصلی از آن از یونان باستان تا قرون وسطی و در ادامه در دوان جدید دست می‌زند.

در این شرح، ارسطو از موقعیتی اصلی برخوردار است. مک‌این‌تایر ارسطو را «بزرگ‌ترین نماینده» سنت اخلاق فضیلت‌محور می‌داند که در دوران پیشامدرن مورد پذیرش بوده است (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۲۵۳). در این سنت، برداشت اساسی و مشترکی از فضائل، در دست است: فضائل، آن کیفیات ذهنی و شخصیتی‌ای هستند که بدون آنها، اولاً خیرهای درونی دسته‌ای از اعمال انسانی یا دسته‌ای از فعالیت‌های تولیدی قابل حصول نیست؛ ثانیاً بدون آن یک فرد نمی‌تواند آن حیاتی را که برای وی مقدور است به‌دست آورد؛ و ثالثاً بدون آن یک جامعه نمی‌تواند شکوفا گردد و تصور بایسته‌ای از هیچ خیر انسانی فراگیری در کار نخواهد بود (بورادوری، ۱۹۹۴: ۱۴۸). بنابراین، از دست رفتن یا تخریب آن نیز، به‌همین نسبت تأثیراتی چند وجهی و دامن‌گستر دارد.

1. Virtue.

برای ارسطو هر فعالیت یا عملی، خیری را دنبال می‌کند. انسان‌ها، همچون همه اجزای دیگر طبیعت، مقاصد و هدف‌های معین و طبیعت خاصی دارند. دنبال کردن اهداف معین نزد آنها نیز اساساً برآمده از همین طبیعت است. بنابراین، خیر انسان‌ها در این دیدگاه، مشخص و روشن است (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۵۶). «ارسطو براهینی مستدل دارد که خیر با مال یا با مقام یا با لذت یکی نیست. او نام «ئودایمونیا»^۱ به آن می‌دهد و آن عبارت است از حالت خوب بودن و، در حال خوبی، خوب عمل کردن انسانی که خود آراسته و مرتبط با خداست» (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۵۷). برای ارسطو فضائل، تنها وسیله‌ای برای رسیدن به خیر نیست، چرا که خیر یک زندگی خوب است و به کار بستن فضائل بخش ضروری و اصلی این چنین زندگی‌ای می‌باشد. پیامد مستقیم به‌کارگیری یک فضیلت، گزینشی است که در عمل صحیح از انسان سر می‌زند. فضائل نه تنها تمایلاتی به‌عمل کردن به شیوه‌هایی خاص بلکه تمایل به احساس کردن به شیوه‌های خاص نیز هستند (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۶۰-۲۵۸). برای ارسطو همواره یک فضیلت، مفهومی از حد وسط بین دو رذیلت است. عدالت بین ظلم کردن و مظلوم بودن یا سخاوت بین اسراف و بخل قرار دارد. ولی باید توجه نمود که به کار بستن فضائل، بدون در نظر داشتن اوضاع و احوال به خوبی ممکن نیست، چرا که ممکن است همان عملی که در یک موقعیت، بخل محسوب می‌شود، در موقعیتی دیگر، اسراف باشد. بنابراین، «داوری» نقشی حیاتی در زندگی انسان بافضیلت دارد (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۶۵). در اینجا به یک فضیلت اصلی که هیچ فضیلت دیگری بدون آن ممکن نیست، یعنی عقل عملی [فرونسیس] می‌رسیم. شخصی که فضیلت عقل عملی را دارد، می‌داند «چگونه در موارد خاص داوری کند» (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۵۸-۲۶۰). عقل عملی، فضیلتی عقلانی است که باید از طریق آموزش تحصیل شود، اما هیچ یک از فضائل اخلاقی که در اثر عادت به‌دست می‌آیند، بدون داشتن این عقل عملی میسر نمی‌شوند. نکته دیگر وحدت فضائل نزد ارسطو است. در واقع، نزد او اصلی‌ترین فضائل، در زندگی انسان خوب، با هم پیوند خورده‌اند. این امر را باید در ارتباط با دشمنی ارسطو با «تعارض» دید. او تعارض را شری رفع‌نشدنی تلقی می‌کند و به‌همین دلیل است که فضائل، با همدیگر سازگارند تا بتوانند منجر به زندگی خیر شوند (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۷۰). مسئله فضائل و وحدت آنها، با آمیخته شدن به آموزه‌های مسیحیت، به‌عنوان پاسخی به یکی از سؤال‌های محوری در قرون وسطی ادامه یافت. این سؤال چنین بود که «در فرهنگی که حیات انسان در اثر آرمان‌های بسیار زیاد و شیوه‌های بسیار زیاد زندگی در خطر از هم گسیختگی است، چگونه باید نوع انسانی را تعلیم داد و تربیت کرد؟» (مک‌ایننتایر، ۱۳۹۰: ۲۸۲). مک‌ایننتایر مفصلاً شرح خود در مورد فضائل را ادامه داده و نشان می‌دهد که سلسله‌مراتب‌هایی مختلف و نگرش‌های بسیار گوناگون از فضائل در طول تاریخ وجود داشته‌اند. اما او می‌پرسد آیا در تمام این نظریات گوناگون در باب فضیلت، می‌توان صورت‌بندی جامعی ارائه داد که مفهومی اصلی از فضیلت را در بر بگیرد؟

1. Eudaimonia.

مک‌این‌تایر در پاسخ به این سؤال است که نظریه اصلی خود در مورد فضیلت را مطرح می‌کند. در نگاه او، هر فضیلت، از سه جزء اساسی تشکیل شده است که در آن جزء اول توسط دومی تغییر یافته و در سایه آن باز تعبیر می‌شود؛ و به‌همین ترتیب دومی زیر سایه سومی معنا می‌یابد:

۱- پرکتیس^۱: پرکتیس، رفتاری است دارای خیرهای درونی و بیرونی و عبارت است از «شکل پیچیده‌ای از» رفتار انسان که «در جامعه تثبیت شده» است. مانند بازی فوتبال که دارای قاعده‌مندی‌ها، روش‌ها و رفتارهایی پذیرفته شده است. حال فضیلت، کیفیتی است که به فرد اجازه می‌دهد تا از «خیرهای درونی» موجود در یک پرکتیس بهره‌مند شود. خیرهای درونی، مقولات یا تجربه‌های ارزشمندی است که هر کس با اقدام به یک پرکتیس می‌تواند کسب کند (ادگار و سیجویک، ۲۰۰۲: ۱۴۸). برای مثال، در یک بازی فوتبال، دو دسته از خیرها وجود دارد. یک دسته خیرهای بیرونی‌اند مانند پول یا شهرتی که نصیب یک بازیکن فوتبال می‌شود و دسته دیگر لذتِ درونی فوتبال، برای بازیکن است که خیرِ درونی این پرکتیس محسوب می‌شود. اگر اعمال را بدون فضائل در نظر بگیریم، تنها شناسایی خیرهای بیرونی امکان‌پذیر خواهد بود و از آنجا که خصوصیت خیرهای بیرونی آن است که تملکشان به‌دست یک نفر، موجب محرومیت دیگران خواهد شد (مک‌این‌تایر، ۱۹۸۴: ۱۹۶). روشن است که در جامعه‌ای که تنها خیرهای بیرونی به رسمیت شناخته شوند، رقابت‌جویی به خصیصه غالب تبدیل می‌شود.

۲- روایت^۲: روایت یا وحدت‌روایی، چارچوبی تاریخی است که در آن اقدامات هر فرد معنادار می‌شوند. این چارچوب باید بتواند وحدت و کلیتی را برای زندگی انسان به وجود آورد که ویژگی اصلی‌اش فراهم نمودن غایتی کافی برای فضائل باشد (مک‌این‌تایر، ۱۳۸۱: ۵۵۷). هر پرکتیس، در این روایت فقط به مثابه «یک - عنصر - ممکن - در - یک - زنجیره» قابل درک می‌شود (مک‌این‌تایر، ۱۳۸۱: ۵۶۲). این چارچوب روایی به‌نظر مک‌این‌تایر به دلیل دو مانع در جهان مدرن تخریب شده است: (۱) تقسیم کار و ظهور تمایزات و پیچیدگی‌های اجتماعی روزافزون که موجب شده است انسان‌ها بیشتر تمایزات بین خودشان را احساس کنند نه تشابهات و (۲) مانع فلسفی که از سویی فلسفه تحلیلی را دربرمی‌گیرد و از سوی دیگر اگزیستانسیالیسم و نظریه جامعه‌شناسی را شامل می‌شود (زائری، ۱۳۸۴: ۴۵۹). روایت، مستقیماً به مسئله «خویش‌ستن^۳» مرتبط می‌شود چرا که خویش‌ستن یا خود داشتن، در واقع، نحوه به هم پیوستن جواب‌های مختلف صحیح به پرسش «او چه می‌کند» است و این جواب‌ها، همان روایت هستند (مک‌این‌تایر، ۱۳۸۱: ۵۵۹). بدین ترتیب، ما در خلال روایت‌هاست که «معقولیت اعمال» را درک می‌کنیم. روایت‌ها، اعمال مجزا و گوناگون را در پی هم قرار داده و به آنها چارچوب و کلیتی می‌بخشند که می‌تواند برای ما به سؤال «او چه می‌کند؟» پاسخ دهد. یکی از مهم‌ترین اعمالی که در این بستر روایی معنادار می‌شود، «گفتگو» است. «گفتگوها، درست مانند آثار ادبی آغاز

1. Practice.
2. Narrative.
3. Self.

و میانه و انجامی دارند. گفتگوها به گذشته برمی گردند، تصدیق می کنند، فرود می آیند و اوج می گیرند» (مک‌این‌تایر، ۱۳۸۱: ۵۶۵). توجه به وحدت‌بخشی روایت، در گفتگوها، از اهمیتی فراوان برخوردار است، چرا که این وحدت روایی است که می‌تواند گفتگوها را در قالب یک ایده، به مثابه کرسی‌های آزاداندیشی گرد هم آورد.

۳- سنت^۱: مک‌این‌تایر می‌نویسد: «یک سنت زنده، همانا استدلالی است که از حیث تاریخی گسترش یابد و از حیث اجتماعی تجسم پذیرد و استدلالی است که دقیقاً درباره خیرهایی است که آن سنت را تشکیل می‌دهند» (مک‌این‌تایر، ۱۳۹۰: ۳۷۳). توجه به برخی از واژه‌های مک‌این‌تایر در این تعریف مهم است. مک‌این‌تایر سنت را یک «استدلال» می‌داند، بنابراین، می‌توان برای آن دو حالت «درست» و «غلط» را به کار بست (لیهی، ۱۳۸۴: ۵۱۲). این، برمی‌گردد به انکار دوگانه «هست» و «باید» نزد او که منجر به این نتیجه می‌گردد که خیرهای اخلاقی نیز می‌توانند مانند واقعیات تجربی، درست یا غلط باشند. دوم اینکه، با توجه به سنت‌های اخلاقی، تعریف سنت‌ها به‌عنوان استدلالاتی که به اعتقادات اخلاقی، ارزش‌ها و پرکتیس‌های یک جامعه معنا می‌بخشند، صرفاً به‌صورت ارزش‌هایی ثابت و بدون تغییر که به ارث گذاشته می‌شوند، صحیح نیست؛ بلکه اطلاق صفت «زنده» به سنت، به معنی این است که یک سنت در طول نسل‌ها تغییر و تبدل می‌پذیرد و حتی می‌تواند ضعیف و ناپدید شود (لیهی، ۱۳۸۴: ۵۱۲). سوم اینکه، زمینه اجتماعی و تاریخی‌ای که جستجوی فرد در راستای خیرهای مربوط به خودش در آن اتفاق می‌افتد، در قالب سننی تعریف می‌شود که بخشی از زندگی آن فرد و همین‌طور بخشی از جامعه آن فرد را تشکیل می‌دهند (لیهی، ۱۳۸۴: ۵۱۲). همان‌طور که مک‌این‌تایر بیان می‌کند، سنت‌ها آن چیزهایی هستند که «تاریخ‌های روایی» فرد و جامعه را قابل فهم می‌سازند، به‌عبارت دیگر، مباحث مربوط به زندگی خوب برای یک فرد و یا جامعه‌اش در قالب سنت‌هایی تعریف می‌شوند که از گذشته به ارث برده‌اند و به‌واسطه مشارکت‌شان در بحث آن را توسعه خواهند داد.

تا وقتی که ما درستی یا نادرستی مسائل را مطابق با سننتی که در آن شکل گرفته‌ایم، می‌آموزیم و مورد دآوری قرار می‌دهیم، عقلانیت ما یک عقلانیت «ساخته‌شده در سنت»^۲ خواهد بود. اما وقتی با عقلانیت خود با جهان درگیر شویم و این درگیری، کشف‌های بزرگی برای ما به بار بیاورد که موجب شود تا منابع عقلانیت موجود در سنت خودمان را تغییر دهیم، با عقلانیت دیگری مواجهیم که مک‌این‌تایر آن را عقلانیت «سازنده سنت»^۳ می‌نامد (لوتز، ۲۰۰۴: ۳). بنابراین، در هر دو شکل، رابطه بسیار محکمی بین سنت و عقلانیت موجود است.

1. Tradition.

2. Tradition-Constituted.

3. Tradition-Constitutive.

تحلیل نظری کرسی‌های آزاداندیشی

حال با این مقدمات نظری می‌توان به این سؤال پاسخ داد که دستگاه نظری مک‌این‌تایر چگونه می‌تواند به تحقق آرمان کرسی‌های آزاداندیشی منجر شود.

۱- همان‌طور که گفته شد، پراکتیس‌ها به‌عنوان جزء اساسی فضیلت‌ها، بر اساس «خیرهای درونی» فهمیده می‌شوند. از مهم‌ترین مشکلاتی که در دانشگاه‌ها و حتی مدارس امروزی وجود دارد، عدم توجه به علم‌ورزی، به‌عنوان یک پراکتیس است (ویلکس، ۱۹۹۷). بدین معنی که مؤثرترین دلیل برای انجام فعالیت‌های علمی، خیرهای بیرونی، از قبیل درآمد یا سلطه تکنولوژیک و... است. مک‌این‌تایر می‌نویسد: «دانشگاه‌ها امروزه، اگر نتوانند قولی تضمین شده به دانشجویان‌شان بدهند که راهی برای موقعیت‌های شغلی بهتر آنها فراهم می‌کنند، نه تنها جایی برای شکوفایی ندارند، بلکه اصلاً باقی نمی‌مانند» (مک‌این‌تایر، ۲۰۰۹: ۳۵۰). این منوط بودن دانشگاه به فراهم کردن خیرهای بیرونی، ارزش هر نوع انکشافی از حقیقت را از آن خواهد گرفت. به‌همین دلیل، اگر دانشگاه بخواهد به فضیلت علم پایبند بماند، باید بتواند خیرهای درونی را در فعالیت خود اهمیت بخشد. این مسئله، به طریق اولی در مورد کرسی‌های آزاداندیشی نیز صدق می‌کند. در واقع، با از میان رفتن خیرهای درونی، گفتگو، به کشاکشی صرف بر سر خیرهای بیرونی تبدیل خواهد شد.

۲- مک‌این‌تایر معتقد است یکی از مشکلات اساسی دانشگاه‌های امروزی، پاره پاره شدن یا از هم‌گسیختگی شاخه‌های تخصصی دانش است. او در ابتدای مقاله یک ایده واقعی درباره دانشگاه^۱ باطرح اندیشه جان هنری نیومن^۲ در مورد دانشگاه، می‌گوید دانشگاه فضایی فرهنگی برای گرد هم آوردن تخصص‌های گوناگون بوده است، اما این فرهنگ از میان برخاسته است. نیومن با تجربه فضای جدید دانشگاهی در میانه قرن نوزدهم، از هم‌گسیخته شدن رشته‌های دانشگاهی را دریافته بود و آن را خطری می‌دانست که می‌باید با محور قرار دادن الهیات به‌عنوان رشته‌ای که نه تنها باید در تمام دانشگاه‌ها تدریس شود، بلکه در تمام رشته‌ها نیز باید مورد مطالعه قرار گیرد، رفع شود. اما امروزه، هر رشته تخصصی، شواهدش را به‌دست خود تأمین می‌کند، ادعای استقلال و خودبنیادی دارد و میدانی مختص به خود را طلب می‌نماید. این مسئله منجر می‌شود تا هر گونه درک کلی از علم و فهم از بین برود (مک‌این‌تایر، ۲۰۰۹: ۳۴۷). از بین رفتن کلیت علم به‌معنای یک «سنت»، موجب می‌شود تا ما تنها با روایت‌های جزئی و بسیار تخصصی عالمان هر علم مواجه باشیم و از آنجا که این روایت‌ها، معیار صدق خود را تنها از اصول علم خود می‌گیرند، قابل سنجش با یکدیگر نخواهند بود. نتیجه، از بین رفتن امکان گفتگو بین عالمان، به‌عنوان یکی از گزاره‌های اصلی کرسی‌های آزاداندیشی است.

۳- مک‌این‌تایر معتقد است دانشگاه تنها در موقعیتی می‌تواند «جهانی کلی» از گفتمان‌ها

1. A Very Idea of a University.

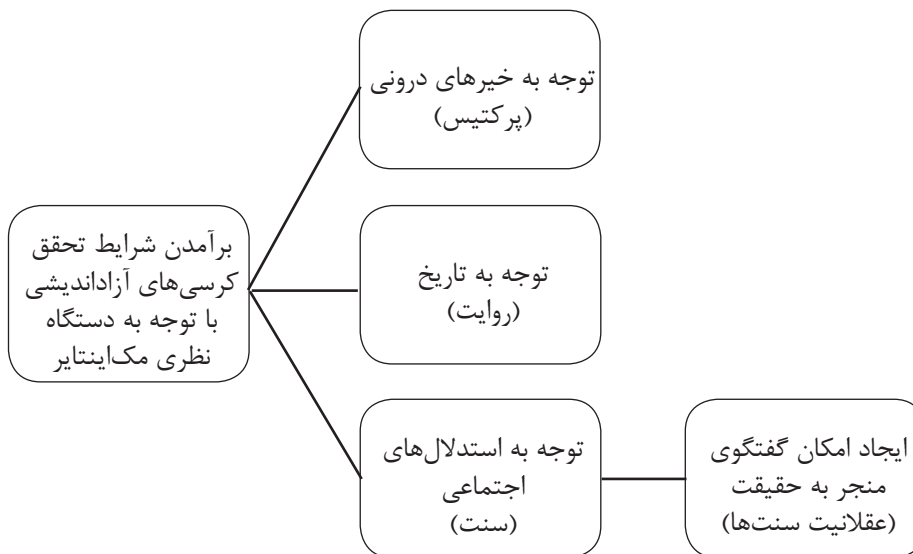
2. John Henry Newman (1801-1890).

باشد که دیدگاه‌های رقیب و مخالف این فرصت را پیدا کنند که هم موقعیت خود را بسط دهند و هم با دیدگاه‌های دیگر مناظره کنند (تی. اوکس، ادوارد، ۱۳۸۴: ۵۰۷). به تعبیر دیگر فرصت داشته باشند تا هر دو عقلانیت «ساخته شده در سنت» و «سازنده سنت» را به کار اندازند. مسئله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این خواهد بود که چگونه امکان گفتگوی سنت‌ها با یکدیگر فراهم خواهد بود؟ آیا مک‌این‌تایر نیز با اظهار این نکته که عقلانیت تنها در سنت امکان‌پذیر است، به نسبی‌گرایی درنیافته است؟ مک‌این‌تایر، در پاسخ به این شبهه، به «عقلانیت سنت‌ها» اشاره می‌کند. مک‌این‌تایر معتقد است پژوهش‌ها می‌توانند از خلال تقابل و تعارض سنت‌ها با یکدیگر انجام پذیرند. آزمون صدق در مناقشات میان سنت‌ها، همواره عبارت است از طرح بیشترین پرسش‌های ممکن و قوی‌ترین ایرادات ممکن؛ و آنچه را که به کفایت در برابر این گونه پرسشگری دیالکتیکی و طرح اعتراضات و ایرادات ایستادگی کند، می‌تواند به‌نحوی مشروع و موجه صادق تلقی گردد (مک‌این‌تایر، ۱۳۷۸: ۱۹۲). پر واضح است که کرسی‌های آزاداندیشی، بستری بسیار مناسب برای انجام چنین تحقیقاتی است. اما از سوی دیگر، این پرسش‌گری در دام دور و تسلسل نخواهد افتاد، چرا که عقلانیت چنین تحقیقی فی‌الواقع به‌طور ضمنی حاوی تصویری از نوعی حقیقت غایی و نهایی است (مک‌این‌تایر، ۱۳۷۸: ۱۹۴). این جستجو در راه به‌دست آوردن حقایق غایی، همان دستورالعمل‌هایی است که به ما یاد می‌دهند چگونه از خود فرا رویم و ذات حقیقی خود را درک کنیم.

تحلیل نظری این مقاله را می‌توان این‌گونه جمع‌بندی نمود:

شکاکیت به آگاهی و رد ایده ارسطویی «کشف حقیقت» در بنیان‌گذاران اندیشه مدرنیسم، همان‌طور که ریکور نشان می‌دهد، دیوار ضخیمی را بر سر تحقق هر گونه گفتگویی که بتواند به بروز حقیقت منجر شود، قرار داد. از میان رفتن اعتبار مسیری واحد در راه رسیدن به حقیقت و بروز روش‌شناسی‌ها و معرفت‌شناسی‌های گوناگون، منجر به بروز اختلافات نظرها و مجادلاتی گردید که به دلیل قیاس‌ناپذیری بنیان‌هایشان، پایان‌ناپذیر می‌نمایند. مک‌این‌تایر، این وضعیت را با استفاده از نظرات استیونسن در فلسفه اخلاق، به عاطفه‌گرایی تعبیر می‌کند و می‌کوشد تا نمودهای آن را علاوه بر تئوری، در عمل نیز نشان دهد. برای این کار او مفهوم «کاراکتر» را برمی‌سازد که روشی برای صورت‌بندی فضای اجتماعی - فرهنگی مدرن است و از «کاراکتر»‌های مهمی چون زیبایی‌پرست، روان‌درمانگر و مدیر سخن می‌گوید. مدیر، مشخص‌ترین نمود انسان‌هایی است که در رابطه با دیگران، تنها به‌دنبال اقناع آنها و تبدیل کردنشان به‌وسيله‌ای برای رسیدن به اهداف خود هستند. روشن است در چنین فرهنگی، گفتگو امکان‌ناپذیر است و به دلیل تکثر دستگاه‌های معرفتی، برای همیشه، بدون حصول توافق ادامه خواهد یافت. برای گذار از این وضعیت، باید به‌دنبال مفهوم بنیادینی باشیم که بتواند دوباره عقلانیت را بر گفتگوهای ما حاکم نماید، این مفهوم بنیادین از نظر مک‌این‌تایر، با بازسازی دوباره فضیلت ممکن است. فضیلت‌سازهای سه مرحله‌ای است شامل پرکتیس، روایت و سنت.

عقلانیت سنت‌ها، با در نظر گرفتن تاریخی و محلی بودن نظریات و با التزام به یک حقیقت، تحقق کرسی‌های آزاداندیشی را ممکن خواهد کرد.



نمودار ۲: شرایط امکان تحقق کرسی‌های آزاداندیشی

نتیجه‌گیری و توصیه‌هایی به مطالعات و اقدامات بعدی

همان‌طور که با شرح مفصل ایده‌های مکایناتیر گفته آمد، باید گفت یکی از مهم‌ترین عوامل عدم موفقیت کرسی‌های آزاداندیشی در دانشگاه‌ها وجود تخصص‌گرایی فزاینده و نیز عاطفه‌گرایی نهفته در این نوع از تخصص‌گرایی و رویکرد مدیریتی در مواجهه با کرسی‌هاست. عاطفه‌گرایی با تبدیل کردن گفتگوهای عقلانی به تلاش‌هایی برای اقناع و ابزار قرار دادن دیگران، امکان گفتگوی عقلانی را می‌گیرد و از سوی دیگر، با دامن زدن به خودبنیادی هر متخصص، این توهم را ایجاد می‌کند که او مدیری مدبر است که به بهترین نحو می‌تواند از پس مسائل برآید. این مسئله موجب می‌شود تا انگیزه و نیاز لازم برای رفتن به سوی کرسی‌های آزاداندیشی به وجود نیاید و از سوی دیگر، رشد و تولید علم در ایران با مانعی جدی مواجه گردد. نگاه غالب میان مسئولین فرهنگی در سطح کلان در مواجهه با ایده کرسی‌ها، به دلیل سیاق مدیریتی آن، متوجه خیرهای بیرونی موجود در کرسی‌های آزاداندیشی بوده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، اتخاذ رویکردی خرد و اکتفا به روشن نمودن کلیات طرح در سطح مسئولین و سپس واگذاری تحقق کامل این ایده به عقلانیت سنتی کنش‌گران درگیر در فرایند کرسی‌ها، گامی مؤثر برای نزدیک‌تر شدن به هدف غایی طرح کرسی‌های آزاداندیشی خواهد بود.

برای مبارزه با این نوع از عاطفه‌گرایی که خصیصه جهان مدرن است اما در محیط‌های آکادمیک ایران نیز قابل درک است، باید به بازیابی دوباره «فضائل» در عرصه گفتگوها بپردازیم. فضیلت، جستجوی زندگی نیک و سعادت است. مک‌این‌تایر با طرح نظریه‌ای قدرتمند در این مورد، هر فضیلت را شامل سه سازه در هم ادغام شده نظری یعنی پرکتیس، روایت و سنت می‌داند و اشاره می‌کند که فضائل، خود را در بستر سنت‌ها پرورش می‌دهند و به همین دلیل، گفتگویی که در آن جستجوی فضیلت و غایت به‌عنوان هدف منظور شده است، باید مبتنی بر عقلانیت سنت‌ها عمل کند. عقلانیت سنت‌ها، بستری مناسب برای درنیفتادن در وادی نسبی‌گرایی و نزدیک شدن به حقیقت در خلال گفتگو را فراهم می‌کند. معیار صدق در عقلانیت سنت‌ها، طرح انتقادات و اعتراضات، تا سر حد ممکن است و این مهم، به بهترین نحو در کرسی‌های آزاداندیشی برقرار می‌شود. بنابراین، نوع تلقی مک‌این‌تایر از علم، تحقیقات علمی و گفتگوهای علمی، می‌تواند یکی از منابع جدی برای غنی نمودن و دفاع از فایده‌مندی طرح کرسی‌های آزاداندیشی محسوب شود.

در نهایت به برخی از راهکارهایی که می‌تواند ما را در رسیدن به این نقطه مطلوب، کمک کند، اشاره می‌کنیم:

۱) دانشگاه‌های کشور، لازم است بیش از آنچه امروز شاهد آن هستیم، به عرصه نظری اهتمام جدی داشته باشند. بسیاری از مشکلات پیش روی دانشگاه‌های ما در کشور، برآمده از ضعف و به روز نبودن دانش آنها در مورد عرصه‌های جدی و جدید نظریه‌پردازی در جهان است، به همین دلیل سرمایه‌گذاری و تعریف پروژه‌های تحقیقاتی و پژوهشی برای کسب دانش از مباحثات روز جهان در عرصه نظری، اهمیتی وافر دارد. متأسفانه این کار تا حدودی در کشور ما بر عهده روشنفکران خارج از دانشگاه گذاشته شده که در خلال ترجمه‌ها و قلم‌فرسایی‌های خود، فضاهای جدید نظری را به مردم کشور معرفی نمایند، همین امر موجب شده است تا دانشگاهیان در عرصه نظری، از علائق عمومی روشنفکری تبعیت کنند و در این صورت دور از انتظار نیست که نظریه‌پردازان بسیار پر اهمیتی مانند اجتماع‌گرایان و از جمله مک‌این‌تایر، تنها بدین دلیل که چندان با علائق روشنفکران وطنی سازگاری ندارند، مورد اغفالی عمومی قرار گرفته باشند.

۲) در ارتباط با مورد پیشین، دانشگاه‌ها باید فرصت‌هایی برای پرداختن بیشتر به «تحقیقات بنیادین» اختصاص دهند. منظور از تحقیقات بنیادین، در برابر تحقیقات کاربردی، پرداختن به آن حوزه‌ای از علم است که فارغ از دغدغه سود و زیان عینی، به مسائل اصلی در بنیان علم می‌پردازند و رسیدن به حقیقت را به‌عنوان یک خیر درونی فعالیت علمی هدف خود قرار می‌دهند. چرا که با توجه به آنچه در مقاله به شرح آن پرداختیم، مشغله رویکردهای مدیریتی در علم که مداوماً به مسئله کارامدی و سودمندی تولیدات فکری تکیه می‌کنند، یکی از مانع‌های نظری عمده در راه گفتگوهای علمی و کرسی‌های آزاداندیشی است.

۳) همان‌طور که مک‌این‌تایر به درستی بارها تأکید کرده است، توجه به تاریخ، لازمه کانونی هر گونه بحثی است که عقلانیت را برای رسیدن به حقیقت، مورد توجه قرار می‌دهد. بسیاری از مباحثات در کشور ما نتوانسته‌اند و نمی‌توانند بین اصحاب اندیشه به فرجام برسند، به دلیل آنکه تاریخ‌نگاری مناسبی از چند و چون و سیر مسئله مورد مناقشه‌شان انجام نگرفته است. پژوهش‌های تاریخی، ما را از آسمان بحث‌های متفرق و انتزاعی، جدا کرده و بر زمین بومی مشکلات و مسائل اجتماعی پیش‌رویمان می‌نشانند. توجه هر چه بیشتر به تاریخ، به‌عنوان راهکاری عمومی، یکی از استلزامات ضروری تحقق کرسی‌های آزاداندیشی است.

۴) با توجه به آنچه گفته شد، باید انتظارات خودمان از دانش‌مدرن در راه تحقق کرسی‌های آزاداندیشی را بکاهیم، عدم امکان گفتگو در قلب اصلی‌ترین جریان‌های اندیشه‌مدرن جریان دارد، در مقابل برای تحقق این ایده، باید به دانش‌های سنتی خود روی بیاوریم و برای پویایی دوباره آنها بکوشیم. امعان نظر به دروس حوزوی، مانند فقه، اصول، تفسیر و علم رجال در این فرایند، بسیار سودمند است.

۵) سیستم آموزشی حوزه، با اعتقاد به یک حقیقت و در عین حال با توجه کامل به آئین بحث و گفتگو در قالب «مباحثه»، الگویی کارآمد از فضایی را متحقق کرده است که مک‌این‌تایر از دست رفتن آن را در دانشگاه‌های غربی، نشان می‌دهد. باید به سیستم سنتی آموزش در حوزه و نوع تلقی رایج به علم در آن، یعنی نگاه به علم به‌عنوان یک خیر درونی و همچنین رویکرد کلی آن در التزام به یک حقیقت را سرلوحه عمل در دانشگاه قرار دهیم تا بتوانیم به تحقق ایده کرسی‌های آزاداندیشی نزدیک شویم.

منابع

۱. ابادری، یوسف. (۱۳۷۳). یادداشتی درباره ریکور. ارغنون. مجلد مبانی نظری مدرنیسم. ش. ۳. پائیز ۱۳۷۳: ۲۲-۱۱.
۲. باختین، میخائیل. (۱۳۸۶). **تخیل مکالمه‌ای**. رؤیا پورآذر. تهران: نشر نی.
۳. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۸۱). **پاسخ به نامه جمعی از دانش‌آموختگان و پژوهشگران حوزه علمیه در مورد کرسی‌های نظریه‌پردازی**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱ <http://farsi.khamenei.ir/message-content?id=8290>.
۴. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۸۴ الف). **بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار کارگزاران نظام**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱: <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3318>.
۵. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۸۴ ب). **بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار رئیس جمهور و هیئت وزیران**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱ <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3304>.
۶. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۸۶). **بیانات در دیدار جمعی از اساتید، فضلا، مبلغان و پژوهشگران حوزه‌های علمیه کشور**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱ <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3412>.
۷. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۸۸). **بیانات در دیدار جمعی از نخبگان علمی کشور**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱ <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=8292>.
۸. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۸۹). **بیانات در دیدار دانشجویان در یازدهمین روز ماه رمضان**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱ <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=9925>.
۹. خامنه‌ای، آیت‌الله سیدعلی. (۱۳۹۰). **بیانات در دیدار جمعی از نخبگان و برگزیدگان علمی**. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. ۱۳۹۰/۷/۱۳. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۱ <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=17466>.
۱۰. داوری اردکانی، رضا. (۱۳۸۳). **ما و راه دشوار تجدد**. تهران: ساقی.
۱۱. رضایی، محمد. (۱۳۸۹). **کرسی آزاداندیشی!! در قدرت، فرهنگ و زندگی روزمره**. ۱۳۸۹/۱/۲۴. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۷ <http://velashedi.blogfa.com/post-125.aspx>.
۱۲. ریتزر، جورج. (۱۳۸۶) **نظریه جامعه‌شناسی در دوران مدرن**. محسن ثلاثی. تهران: انتشارات علمی.
۱۳. ریکور، پل. (۱۳۷۳). **هرمنوتیک، احیای معنا یا کاهش توهم**. هاله لاجوردی. ارغنون. مجلد مبانی نظری مدرنیسم. ش. ۳. پائیز ۱۳۷۳: ۱۰-۱.
۱۴. زائری، قاسم. (۱۳۸۴). **بحران اخلاق مدرنیته و نظریه اخلاق فضیلت‌محور**. راهبرد یاس. شماره ۳۶. تابستان ۱۳۸۴: ۴۶۶-۴۵۳.

۱۵. فکوهی، ناصر. (۱۳۸۷). تعارض سنت و مدرنیته. منتشره در: **مسائل اجتماعی ایران**. انجمن جامعه‌شناسی ایران، تهران: انتشارات آگه.
۱۶. کچویان، حسین. (۱۳۹۰). علت عدم برگزاری کرسی‌های آزاداندیشی. شفاف. ۹۰/۷/۲۵. مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۰/۷/۲. <http://www.shafaf.ir/fa/pages/?cid=79325>
۱۷. لکزایی، شریف. (۱۳۸۹). کرسی آزاداندیشی، روشن‌گر مسیر اسلامی‌سازی علوم است. خبرگزاری قرآنی ایران. (ایکنا). ۱۳۸۹/۱۰/۸. مشاهده شده در ۱۳۹۰/۱۰/۱. http://www.iqna.ir/fa/news_detail.php?ProdID=719796
۱۸. لیهی، مایکل. (۱۳۸۴). آیا عدالت اجتماعی امکان‌پذیر است؟. حمید پورنگ و حمید رزاق‌پور. راهبرد یاس، ش. ۳۶. تابستان ۱۳۸۴: ۵۳۴-۴۹۵.
۱۹. مال‌هال، استیون و آدام سوئیفت. (۱۳۸۵). مک‌اینتایر، اخلاق در پی فضیلت. در **جامعه‌گرایان و نقد لیبرالیسم**. جمعی از مترجمان. تهران: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲۰. مک‌اینتایر، السدیر. (۱۳۷۸). عقلانیت سنت‌ها. مراد فرهاد پور. **ارغنون**، ش. ۱۵، پاییز ۱۳۷۸: ۲۰۴-۱۸۱.
۲۱. مک‌اینتایر، السدیر. (۱۳۷۹). **تاریخچه فلسفه اخلاق**. انشاءالله رحمتی. تهران: انتشارات حکمت.
۲۲. مک‌اینتایر، السدیر. (۱۳۸۱). فضائل وحدت حیات بشری و مفهوم سنت. محمد شکری. در **لارنس کهن**. (ویراستار). **از مدرنیسم تا پست مدرنیسم**. تهران: نشر نی.
۲۳. مک‌اینتایر، السدیر. (۱۳۹۰). **در پی فضیلت**. حمید شهریاری و محمد علی شمالی. تهران: انتشارات سمت.
۲۴. وبر، ماکس. (۱۳۸۷). **دین، قدرت، جامعه**. ترجمه احمد تدین. تهران: انتشارات هرمس.

25. Boisvert, Daniel R. (2011). *Charles Leslie Stevenson*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (Summer 2011 Edition). Edward N. Zalta. (ed.). URL: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/stevenson/>.
26. Borradori, Giovanna. (1994). *The American Philosopher*. Translated by Rosanna Crocitto, Chicago: University of Chicago Press.
27. Du Gay, Paul. (1998). Alasdair MacIntyre and the Christian genealogy of Management Critique. *Cultural Values*. 2: 4. 421-444
28. Edgar, Andrew and Peter Sedgwick. (2002). *Cultural Theory: Key Thinkers*. London: Routledge.
29. MacIntyre, Alasdair. (1984). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
30. MacIntyre, Alasdair. (2009). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 57. No. 4. December 2009: 347-362
31. MacIntyre, Alasdair. (1973). Ideology, Social Science, and Revolution. *Comparative Politics*. Vol. 5, No. 3. Special Issue on Revolution and Social Change. Apr. 1973: 321-342
32. Stephen Lutz, Christopher. (2004). *Tradition in the Ethics of Alasdair MacIntyre, Relativism, Thomism and Philosophy*. Oxford: Lexington Books
33. Moor, Asher. (1961). Emotivism and Intentionality. *Ethics*. Vol. 71. No. 3. Apr. 1961: 175-187.
34. Santilli, Paul. (1984). Moral Fictions and Scientific Management. *Journal of Business Ethics*. Vol. 3, No. 4. Nov. 1984: 279-285.
35. Stevenson, C. L. (2007). The Nature of Ethical Disagreement. Ross Shafer-Landau and Terence Cuneo. (eds). *The Foundation of Ethics*. UK: Blackwell.
36. Wilcox, Brian . (1997). Schooling, School Improvement and the Relevance of Alasdair MacIntyre. *Cambridge Journal of Education*. Jun 1997. Vol. 27. Iss. 2: 249-261.

در این مقاله جریان فکری معنویت‌گرایی و پیام اصلی آن به شیوه تحلیلی مورد ارزیابی می‌گیرد به این منظور که رویکردی راهگشا برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی به‌دست آید. لذا نخست، رسیدن به یک مفهوم نسبتاً جامع از معنویت‌گرایی مد نظر قرار گرفته است. در این راستا، گستره معنایی و تمایز مفهومی آن با برخی عرصه‌های نزدیک، مثل دین، بررسی شده و نهایتاً به‌منظور ارائه رویکردی مناسب برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی، رویکرد یادگیری خدمات رایگان که به‌همین منظور طراحی شده، مورد ارزیابی قرار گرفته است و با توجه به مشکلاتی که این رویکرد با آنها مواجه است نشان داده شده که رویکردی که به‌نام رویکرد معطوف به دانش اخلاق‌بنیان از آن نام برده‌ایم به شکل مناسب‌تری می‌تواند از عهده تأمین اهداف نهضت معنویت‌گرایی در آموزش عالی برآید. علیرغم نگرانی‌هایی که در جامعه ایران نسبت به این جریان وجود دارد و نیز علیرغم کاستی‌هایی که این جریان فکری با آنها مواجه است، با استناد به عناصر اصلی جریان معنویت‌گرایی می‌توان اندیشه بنیادین آن را در راستای اهداف و ارزش‌های اسلامی ارزیابی کرد و این جریان را یک فرصت جدید تربیتی تلقی نمود.

■ واژگان کلیدی:

معنویت‌گرایی، یادگیری خدمات رایگان، دانش اخلاق‌بنیان، آموزش عالی

مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا

رویکردی اخلاق‌بنیان

مسعود صفايي مقدم

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

safaei_m@scu.ac.ir

بیان مسئله

نهیضت معنویت‌گرایی به‌عنوان یک جریان فکری جدید همچنان رو به گسترش است و عرصه‌های مختلف زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عرصه آموزش و پرورش نیز از این جریان بی‌تأثیر نبوده است به‌گونه‌ای که برنامه‌ریزان آموزشی در سطوح مختلف، از جمله آموزش عالی، در صدد برآمده‌اند تا رویکردهایی را برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا ارائه دهند. یکی از این رویکردهای پیشنهادی رویکرد یادگیری خدمات رایگان است. در این پژوهش پس از تحلیل مفهوم معنویت، معنویت‌گرایی در آموزش و پرورش و به‌خصوص آموزش عالی، ضمن تبیین و ارزیابی رویکرد خدمات رایگان، بر اساس اعتقاد به جوهر اخلاقی دانش، رویکرد معطوف به «دانش اخلاق‌بنیان» به‌عنوان رویکردی که می‌تواند به‌خصوص در سطح آموزش عالی راه رسیدن به اهداف آموزش معنوی را هموار نماید پیشنهاد شده است.

مقدمه

امروز در دورانی زیست می‌کنیم که از جمله ویژگی‌های آن علم‌گرایی، تخصص‌گرایی، جزئی‌نگری، فردگرایی، سرعت‌گرایی، رقابت‌گرایی و در نهایت ماده‌گرایی است. لذاتی که در کار کشش امیال آدمیان هستند بیشتر لذات مادی است تا لذات معنوی. در این دوران با این ویژگی‌های نسبتاً عمومی و گسترده، ناگهان ندای معنویت‌گرایی در سطح گسترده‌ای از عالم و در حوزه‌های وسیعی از علوم برخاسته می‌شود که همزمان برخی را به شغف می‌آورد که گویی روح خفته و معنویت‌گرای آدمی مجدداً در حال بیدار شدن است و برخی را نگران می‌کند که گویی بدیل یا بدیل‌هایی برای دین یا آموزه‌های دینی در حال سر برآوردن است. در حالی که معنویت همواره یکی از دغدغه‌های انسان بوده است اما تعمق درباره آنکه به‌منظور کشف دوباره بعدی از یاد رفته در حیات آدمی صورت می‌گیرد و در پی پاسخگویی به نیازمندی به تحقق کامل آدمیت است. جریان جدیدی است و از همین رو نهضت یا جنبش نامیده می‌شود. پس نهضت معنویت‌گرایی جدید می‌تواند یادآور نهضتی باشد که در دوران بیداری روحی آدمی^۱ رخ داد و فلسفه و حکمت از آن سر برآورد. این نهضت جدید نیز ممکن است با زنده کردن مجدد روح پرسشگری به شکستن قالب‌ها و صورت‌ها که زندان ایده‌های بلند و متعالی شده‌اند مغز و جوهر جنبه‌های متعالی عالم را در دسترس فهم عموم قرار دهد و با محور قرار دادن لذات معنوی به جای لذات مادی دوران جدیدی از حیات آدمی را به ارمغان بیاورد، دورانی که مردم از آگاهی و خودآگاهی عمیق، تمایل شدید به حقیقت و جلوه‌های مختلف آن و اراده معطوف به خیر برخوردار خواهند بود. برخی تظاهرات این توجه جدید را می‌توان در گسترش نگاه انتقادی به سلطه کمیت‌گرایی و نگاه پوزیتویستی در بخش‌ها و حوزه‌های مختلف علوم و روی آوری به روش‌های کیفی مشاهده نمود.

۱ اشاره به دوران ۸۰۰ تا ۲۰۰ پیش از میلاد است که به‌نام دوران بیداری روحی و معنوی آدمی نامیده شده (یاسپرس، ۱۳۶۳: ۲۵) و در واقع خالق انسانی است که امروز می‌شناسیم.

حوزه‌های روان‌شناسی و تربیت از جمله حوزه‌های علوم انسانی هستند که در معرض جریان معنویت‌گرایی قرار گرفته‌اند. در این راستا معنویت‌گرایان در روان‌شناسی در صدد بازتعریفی از شخصیت آدمی برآمده‌اند. زیرا جنبه یا جنبه‌های اصیل آدمی که همانا جنبه معنوی اوست در مکتب‌های رایج روان‌شناسی به‌نحو شایسته مورد توجه قرار نگرفته و به‌همین دلیل روان‌شناسی از ارائه تعریفی درست از بیماری و سلامت شخصیت ناکام مانده و به تبع آن روش‌های درمانی که در درمان بیماری‌های روانی به‌کار گرفته شده است نارسا می‌باشند. در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی نیز گرایش به معنویت باعث شده که دست‌اندرکاران تربیت رویکردهایی را ارائه دهند (ناش، ۱۹۹۹)، (آر کسلر، ۲۰۰۰)، (آر جی ناش، ۲۰۰۲)، (تیسدل، ۲۰۰۳)، (آرتور چیکرینگ، جان دالتون، لیزا استام، ۲۰۰۵)، (لارا جونز، ۲۰۰۵)، که ضمن بالا بردن کارایی آموزش و پرورش و تلاش در جهت رفع پاره‌ای از ناکارآمدی‌های مهم آموزش عالی به ارائه بازتعریفی از رسالت آموزش عالی، استاد و دانشجو دست‌زده و شرایطی را فراهم نمایند که دانشجویان بیش از گذشته به کشف لایه‌های عمیق‌تر حقایق عالم توفیق پیدا کنند و فرصت‌های بیشتری برای آزمودن لذات این کشف در اختیار داشته باشند. این لذات معنوی، جلوه‌های متفاوتی دارند که از آن جمله است: لذت آگاهی، لذت کشف، لذت خلق، لذت آزادی، لذت احساس تکلیف، لذت نوع دوستی، لذت خیرخواهی. اینها به‌واقع ارزش‌هایی معنوی و اخلاقی‌اند که از جمله مطلوب‌های مشترک ادیان و مذاهب و مکاتب مختلف اخلاقی به‌شمار می‌آیند. از این‌رو به‌نظر می‌آید برای تأمین آنها می‌توان رویکردهای دینی و اخلاقی را به‌کار گرفت. این البته چیزی است که تاکنون تا حد زیادی ذیل عناوین آموزش‌های دینی و اخلاقی ارائه شده است. اما به‌نظر می‌رسد این معنا صرفاً در اختیار دین و اخلاق نیست و لذا رویکردهایی که نه ضرورتاً دینی هستند و نه اخلاقی، به‌نام رویکردهای معنویت‌گرا با محور قرار دادن نقش فرد در جریان کشف و درک در آموزش عالی در صدد تمهید شرایط برای ایجاد تجارب معنوی و رشد دانشجویان در این مسیر می‌باشند و این دغدغه امروز کسانی است که نهضت معنویت‌گرایی را پاس می‌دارند.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش عمدتاً از روش تحلیل مفهومی استفاده شده است. در این روش البته آنچه که مورد تحلیل قرار می‌گیرد^۱ می‌تواند مفهوم، جمله، قضیه و حتی یک داده حسی باشد (فولی^۲، ۱۹۹۶). با این حال تحلیل مفهومی در بدو امر به‌منظور تحلیل و تجزیه مفهوم به عناصر اساسی آن انجام می‌شود تا در پرتو کشف و برجسته‌سازی عناصر اساسی و هویت‌ساز آن مفهوم، دانش و درک عمیق‌تری نسبت به یک موضوع فلسفی که این مفهوم با آن عجین است پیدا کنیم

1. Analysandum

2. Foley

(بی نی^۱، ۲۰۰۳). در این مقاله، همان‌طور که از عنوان آن پیداست، مفهوم معنویت‌گرایی به‌عنوان مفهومی که از جوهری خاص برخوردار است و به‌تبع آن، جریان فکری معنویت‌گرایی که حامل پیام یا پیام‌های ویژه‌ای است، به شیوه تحلیلی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. هدف این است که با تحلیل و ارزیابی این مفهوم و کشف جوهر اصلی آن به یک درک نسبتاً جامع از معنویت‌گرایی دست یابیم تا با مبنا قرار دادن این درک عمیق‌تر بتوانیم رویکردی راهگشا برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی به‌دست دهیم. در این راستا، سعی شده از سویی، با بررسی گستره معنایی آن در حوزه‌های مختلف و ایضاح تمایز مفهومی آن با برخی مفاهیم نزدیک، مثل دین و از سوی دیگر، با تحلیل مفهوم دانش و اینکه این مفهوم از جوهر معنوی و اخلاقی برخوردار است و نشان دادن پیوند جوهری میان معنویت و دانش بتوانیم رویکرد اخلاق‌بنیان مورد نظر را ارائه دهیم.

از آنجا که هدف پژوهش ارائه رویکردی مناسب برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی است، نخست رویکرد یادگیری خدمات رایگان که به‌همین منظور طراحی شده است مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و مشکلاتی که این رویکرد با آنها مواجه است نشان داده می‌شود. سپس رویکرد معطوف به دانش اخلاق‌بنیان، به‌عنوان رویکردی که به شکل مناسب‌تری می‌تواند راه رسیدن به اهداف آموزش معنوی، به‌خصوص در سطح آموزش عالی را هموار نماید، پیشنهاد می‌شود. رویکرد پیشنهادی، معنویت موجود در جوهر دانش و معرفت را مبنای فعالیت‌های معنوجویی قرار می‌دهد و بر این باور است که کشف معنوبیتی که در کنه معرفت نهفته است و تسری آن به دیگر عرصه‌های حیات می‌تواند حیات معنوی را متحقق سازد.

معنای معنویت

نخستین چیزی که درباره معنویت می‌توان گفت گستردگی معنایی آن است. همین گستردگی باعث ایجاد سردرگمی‌هایی درباره معنا و مفهوم واقعی آن شده است. گستره حوزه‌هایی که مفهوم معنویت را به کار می‌گیرند از چنان وسعتی برخوردار است که در بسیاری از موارد به‌نظر می‌رسد معنویت بیشتر یک مشترک لفظی است تا مدلولی از یک حقیقت واحد. این ابهامات برخی را به این تردید واداشته است که آیا اساساً چیزی به‌نام معنویت وجود دارد؟ آیا این مفهوم و گرایش به بحث درباره این موضوع بیشتر نشان‌دهنده یک گرایش و سلیقه زودگذر نیست؟ اگر معنویت‌گرایی ریشه در وجود آدمی دارد آیا از چنان حیثیت باثبات و عینی برخوردار است که بتوان آن را اندازه گرفت؟ علاوه بر این، مفهوم معنویت با چه مفاهیم دیگری نزدیک است؟ آیا این نزدیکی به‌گونه‌ای نیست که بتواند به اختلاط و درهم رفتگی مفاهیم بینجامد و یک مفهوم را به جای مفهوم دیگر گرفته و باعث افزایش سردرگمی‌ها شود؟ مفاهیم شبه‌معنویت کدام‌اند؟ ابهامات موجود در این مفهوم به‌گونه‌ای است که برخی را واداشته است که توصیه حذف

آن را از فرهنگ لغات داشته باشند. اوریلی (۱۹۹۳) بر این باور است که هر معنایی که شما بخواهید می‌توانید از مفهوم معنویت استخراج کنید. وی به‌همین دلیل حتی توصیه حذف آن را از فرهنگ لغات می‌دهد. جوزف هافمن (۱۹۹۷) نیز در موافقت با اوریلی و برای نشان دادن شواهدی به سود او به برخی برداشت‌های متفاوت از معنویت اشاره می‌کند و می‌گوید در حالی که برای برخی معنویت ناظر به فرم و ساختار زندگی عابدانه است، برای برخی دیگر به معنی نوعی کل‌گرایی است و برای گروهی دیگر مراد از معنویت جستجوی معناست. آپریس یاب (۲۰۰۳) نویسنده کتاب «دین و تربیت»، نیز ضمن تأیید این مطلب که معنویت در زمینه‌های مختلفی به کار می‌رود تأکید می‌کند که این واژه در زمینه‌های مختلف، معانی متفاوتی دارد.

معنویت و دین

تا پیش از چند دهه اخیر تمایز قائل شدن میان دین و معنویت چندان پذیرفته نبود. اما امروزه تمایز میان این دو تقریباً به یک باور عمومی تبدیل شده است. با وجود این هنوز در این خصوص نیز دیدگاه‌هایی که معنویت را صرفاً امری دینی، یا معنوی بودن را در گرو متدین بودن می‌دانند وجود دارد. هرچند در مقابل دیدگاه‌هایی هم وجود دارد که از معنویت سکولار استفاده می‌کنند (هاریس، ۲۰۱۰). اما به هر حال این واژه هم برای کسانی به کار می‌رود که متدین به یکی از ادیان الهی‌اند و تدین خود را با انجام اعمال عبادی نشان می‌دهند، هم برای کسانی که صرفاً به خدا یا یک قدرت برتر ایمان دارند اما متدین به هیچ دین خاصی نیستند، هم برای کسانی که بدون آنکه به خدا یا یک قدرت برتر ایمان داشته باشند اما با وام‌گیری عناصری از ادیان به معانی والایی از هستی معتقدند و تجارب معنوی و عرفانی را به رسمیت می‌شناسند.

تمایز قائل شدن میان معنویت و دین از زمانی آغاز شد که دین به دین نهادی و دین شخصی تقسیم شد. ویلیام جیمز (۱۹۸۵) برای نخستین بار دست به این تقسیم‌بندی زد و همین مبنایی شد برای شکل‌گیری مفهوم معنویت با مضمون کنونی آن. وی این تقسیم‌بندی را در کتاب «انواع تجربه دینی: پژوهشی در خصوص طبیعت آدمی»، که در بردارنده گفتارهایی است که در سال‌های ۱۹۰۱ تا ۱۹۰۲ در دانشگاه ادینبورگ اسکاتلند داشت و در آن گفتارها به بررسی ماهیت دین و انواع تجارب دینی پرداخت، انجام داد. این کتاب پس از انتشار مورد توجه گسترده فلاسفه و روان‌شناسان قرار گرفت و در طی قرن به‌طور متوالی تجدید چاپ شد. آبراهام مزلو نیز با تفاوت قائل شدن میان دین نهادینه و معنویت شخصی و قرار دادن معنویت در کانون نیازهای برتر که از نظر او به «ارزش‌های وجود» مربوط بوده و از ارکان سلامت روان قلمداد می‌شدند، مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا را پایه‌ریزی نمود. مزلو (۱۹۷۶) همچنین تصریح نمود که از نظر او ارزش‌های معنوی در مالکیت انحصاری ادیان نهادینه نیست بلکه مسئولیتی عمومی است که بر دوش همه افراد بشر است. برای مزلو معنویت با «تجارب اوج» یا مواجهات عرفانی پیوندی عمیق دارد. به‌همین شکل، بسیاری دیگر، از جمله ال‌کینس (۲۰۰۰)، معنویت را

اساساً حاصل مواجهه جان آدمی با تجارب اوج و امر قدسی می‌دانند. از نظر مزلو این تجربیات باعث می‌شود که آگاهی متعارف و سطح پایین به درکی عمیق‌تر از هستی هدایت بشود. این درک عمیق از هستی است که چشم ما را به ارزش‌های وجود یا ارزش‌های متعالی، مثل حقیقت، کمال، زیبایی و خیر باز می‌کند. اما این نوع تجربیات معنوی و نیز امر قدسی، همان‌طور که گفته شد، در انحصار هیچ دینی نیست، هرچند هر کدام از ادیان الهی حامل پیام معنوی و تجارب اوج و سطح بالایی که پیامبر خود آنها را تجربه کرده است می‌باشند. مزلو هسته اصلی همه ادیان شناخته شده را همین تجربیات و مکاشفه‌های شخصی و منحصر به فرد پیامبران آن ادیان می‌داند. معنویت نیز حاصل همین تجربیات عرفانی است. از آنجا که این تجارب به درجات مختلف همگانی بوده و در دسترس همه افراد بشر قرار دارند لذا برخی مثل جوزف دان (۲۰۰۳) همگان را معنوی می‌دانند در حالی که روشن است که برخی از آنها مذهبی نیستند. ادیان، همان‌طور که مزلو بیان می‌کند، خود حاصل همین تجارب معنوی پیامبران‌اند، به‌مجرد اینکه نهادینه می‌شوند، یعنی در قالبی از دستورالعمل‌ها و مناسک در می‌آیند، معمولاً از سوی متولیان رسمی خود وجود چنین تجربیاتی را ولو به میزان کم، برای دیگران ناممکن یا ناموجه، می‌دانند. دین از این به بعد تبدیل می‌شود به مجموعه‌ای از مناسک که در بیشتر موارد بر باورهایی که جزء دیگر دین است و باید پشتوانه آن مناسک باشد، سلطه پیدا می‌کند و این در حالی است که بر اساس این تلقی از معنویت، جوهر دین نه این مناسک بلکه همان باورها هستند. از همین روست که برای ال‌کینس و بسیاری از روان‌شناسان انسان‌گرا مناسک دین بالضروره عامل و محرک مواجهه آدمی با تجارب متعالی و امر قدسی نیست، در حالی که گاهی مشاهده یک منظره مثل غروب آفتاب، یا شنیدن یک نوای دل‌انگیز موسیقی، یا حتی مواجهه با هر امر روزمره‌ای، به‌شرط آنکه با نگاهی عمیق انجام شده باشد، می‌تواند عامل این تجارب معنوی باشد و به درک لذات معنوی بینجامد. به‌عبارت دیگر، به‌کارگیری استادانه و فکورانه قوای حسی و ادراکی آدمی می‌تواند منجر به کسب تجربیات سطح بالایی شود. این نوع به‌کارگیری قوای آدمی، به تعبیر امام سجاد (ع) در رساله حقوق، حق تکوینی این قوا و وظیفه انسانی و دینی آدمی است. به‌عنوان نمونه، امام (ع) حق چشم را این می‌داند که فقط به‌منظور عبرت‌گیری به‌کار گرفته شود. یعنی جز با نگاه عبرت، که نگاه نافذی است که از سطح عبور کرده و به مغز می‌رسد، به امور نگریسته نشود. دیگر قوای آدمی هم همین‌طور باید به جدی‌ترین صورت به‌کار گرفته شوند. حاصل این جدیت و ژرف‌نگری این خواهد بود که پدیده‌ها و صحنه‌های به‌ظاهر پیش‌پا افتاده و ناچیز می‌توانند هر کدام منبع یک تجربه عمیق عرفانی و معنوی باشند.

پس در حالی که دین یک نهاد است یا لاقلاً یک جنبه نهادی هم دارد ولی معنویت امری شخصی است (رابرت ناش، ۲۰۰۲) و در حالی که دین پاسخی است ویژه به سؤالات کلی آدمی درباره خلقت و معنای حیات ولی معنویت صرفاً معطوف به نیاز روحی آدمی برای پرداختن

به این سؤالات است (پاول بایر، ۱۹۹۲). به همین سیاق گالیان (۱۹۹۶) دین را دکترینی می‌داند که حاوی مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هاست، در حالی که معنویت دکترین نیست بلکه انرژی حیاتی‌ای است که به زندگی ما معنا می‌دهد.

تمایز دیگری که میان دین و معنویت قائل شده‌اند حاصل تحقیق طولی و دامنه‌داری است که توسط یک مؤسسه تحقیقاتی در دانشگاه کالیفرنیا انجام شده و آزمودنی‌ها را که متولدین ۱۹۲۰ بودند از همان بدو تولد تا ۱۹۸۲ مورد مطالعه قرار دادند و طی آن میزان، کیفیت و عوامل مؤثر در افزایش دینداری و معنویت در بزرگسالی و ارتباط آنها با کارکرد اجتماعی در کهن‌سالی مورد مطالعه قرار گرفته است. میشل دیلون و پل وینک (۲۰۰۳؛ به نقل از مهدی عیوضی، ۱۳۹۰) بر اساس یافته‌های این پژوهش نکاتی را استخراج کرده‌اند که از جمله آنها این است که میانگین تغییرات معنویت و دینداری در طی دوران بزرگسالی متفاوت است و معنویت را یک پدیده پسامیانسالی معرفی می‌کنند.

معنویت و ویژگی اساسی آن

تعالی، ارتباط، کلیت، مهربانی و غمخواری و جوهر مشترک ادیان بودن به‌عنوان ویژگی ممیز و هویت‌ساز معنویت مطرح شده‌اند. با قائل بودن به جنبه تعالی معنویت، معنویت به‌عنوان امری متعالی دانسته شده است (ناش، ۲۰۰۲). هدف فعالیت‌های معنوی در این صورت در نهایت دریافت پاسخ شخصی عمیق‌تری به معمای وجود است. برخی دیگر، معنویت را به‌عنوان ارتباط^۲ در نظر می‌گیرند. بر این اساس، راشل کسلر (۲۰۰۰) سؤالات مهم معنوی را سؤالاتی ناظر به معنا، هویت و مسئولیت دانسته و پاسخ‌های معنوی را در گرو برقراری ارتباط عمیق‌تر با خود، دیگران، طبیعت و وجود متعالی می‌داند. پالمِر (۲۰۰۴) نیز مبتنی بر دیدگاه ربط‌گرایی معنویت را به‌سان ریسمانی می‌داند که از ایستگاه فعلی فرد تا مقصد او کشیده شده و محل ربط فرد با هدف اوست. بر همین اساس است که او (۱۹۹۹) به‌عنوان ویژگی ممیز معلمی معنوی به وجود رابطه عمیق میان معلم و دانش‌آموز تأکید می‌کند. برخی دیگر، کل‌نگری^۳ را ویژگی اساسی‌تری برای معنویت به‌حساب می‌آورند. ران میلر (۱۹۹۹) بر آن است که آدمی از لایه‌های زیادی از معنا و کلیت ساخته شده است. کل‌نگر بودن امری است فطری و کیفیتی است ناظر به روابط درونی آدمی با همه هستی. معنوی بودن در این صورت مستلزم داشتن یک نگاه کل‌نگر و درکی کلی و عمیق از هستی و مشاهده امور در چارچوب‌های هرچه کلی‌تر و جامع‌تر است. آموزش و پرورش کل‌نگر^۴ نیز چیزی نیست جز تمهید فضا برای برقراری رابطه در کلاس و مدرسه، آن‌هم عمیق‌ترین رابطه‌ها به‌نحوی که باعث شود همه عناصر درگیر در

1. Transcendence
2. Connection
3. Wholeness
4. Holistic Education

آموزش در یک کلیت واحد درک شوند. ما همه فی الواقع عضوی از یک کل هستیم پس آموزش و پرورش باید درک این معنا را تسهیل کند.

غمخواری و مهربانی^۱ نیز به عنوان ویژگی متمایز معنویت مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، غمخواری و نگرانی برای دیگران و محبت هموعان را در دل داشتن انگیزه کارهای معنوی است. دوست داشتن هموعان و دل نگران آنان بودن حاکی از حضور زنده و فعال جوهر نوعی آدمی در فرد است به گونه‌ای که نبود این احساس فرد را از دایره نوع آدمی خارج می‌کند. این احساس درونی بیش از روابط اجتماعی عینی و خارجی بیانگر تعلق وجودی فرد به نوع آدمی است. زیرا احساس درونی کمتر حاصل محاسبه‌های عقل معاش بوده و بیشتر از ساختار تکوینی و فطری بشر ناشی می‌شود. سعدی در کلامی نغز این معنا را این گونه بیان می‌کند:

تو کز محنت دیگران بی‌غمی نشاید که نامت نهند آدمی

آموزش و پرورش معنوی هم بر این مبنا بر حسب میزان حضور عنصر محبت به دیگران و توجه به نیازها و درد و رنج دیگران تبیین می‌شود. در همین راستا لورا جونز (۲۰۰۵) ویژگی اصلی آموزش و پرورش معنوی^۲ را حضور فعال محبت در کلاس درس و تأمین رابطه عمیق درونی میان استاد و دانشجو و موضوع درس و همچنین قلب و مغز و روح می‌داند. پالمر (۱۹۹۳) معتقد است که عشق و محبت منبع پیدایش دانشی است متفاوت از دانشی که منشأ آن کنجکاو و رقابت است. بر این اساس از نظر نگارنده می‌توان یکی از رسالت‌های تربیت معنوی را تولید نوعی از دانش دانست که می‌توانیم آن را «دانش عشق‌بنیان» یا دانشی که محبت جوهر اصلی آن است نام نهمیم. این رویکرد همچنین به این مطلب دلالت دارد که دوست داشتن دیگران را باید آموخت و سپس آن را به کار گرفت. ممکن است برخی بر این باور باشند که عشق حالتی است که آدمی ناخواسته گرفتار آن می‌شود و این فقط نحوه ابراز عشق و دوستی است که می‌توان آن را آموخت؛ در حالی که دوست داشتن و حتی عاشق شدن هم آموزش می‌خواهد. عشق و محبت سرزده وارد نمی‌شود. هیچ عاشقی بدون تمهید مقدمات نمی‌تواند وارد عرصه عشق و دوستی شود. بسیاری از عرفا این معنا را به شکل‌های مختلف بیان کرده‌اند. حافظ می‌گوید:

عاشق شو ار نه روزی کار جهان سرآید ناخوانده درس مقصود از کارگاه هستی

برای حافظ، درک مقصود و معنای هستی، که یکی از مقاصد آموزش و پرورش معنوی است، متضمن عاشق شدن و وارد حریم محبت گردیدن است. تا نوعی همدلی با هستی پیدا نشود راه به درک رمز و رازهای آن باز نمی‌شود. همان گونه که برای برخی از فیلسوفان تاریخ، از جمله کار، درک عمیق حوادث تاریخی نیز مستلزم پیدایش حس همدلی با آن حوادث است. اما در نگاهی دیگر معنویت به عنوان «جوهر مشترک ادیان» دانسته شده است. دین شامل مجموعه‌ای از باورها و مناسک است. اما، همان طور که گفته شد، برای برخی از معنویت‌گرایان

1. Compassion
2. Spiritual Education

جوهر ادیان نه مناسک بلکه باورهاست. بر این اساس معنویت‌گرایی به معنای زدودن تمایزات از ساحت ادیان و تمرکز بر روی مشترکات است. آنچه بین ادیان مختلف مشترک است، اعتقاد به پدیده‌های ماورایی، انجام اعمالی با انگیزه‌های عمیق‌تر زندگی و ارتباط عاطفی با خداست. قرآن کریم نیز با تأکید بر اینکه ادیان از جوهر مشترکی برخوردارند پیامبر را ملزم می‌کند که آن جوهر مشترک را مبنای دعوت مؤمنین ادیان دیگر برای تأمین یک زندگی اجتماعی و معنوی درست قرار دهد. قرآن می‌فرماید: قل یا اهل الکتاب تعالوا الی کلمه سواء بیننا و بینکم الا نعبد الا الله و لا نشکرک به شیئا و لایتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله (آل عمران، ۶۴).^۱ ای پیامبر پیروان ادیان الهی را بگو بیائید از آن کلمه که میان ما و شما یکسان است پیروی کنیم و آن کلمه این است که به جز خدای یکتا را نپرستیم و چیزی را با او شریک قرار ندهیم و دیگران را به جای خدا به ربوبیت تعظیم نکنیم. این دستور کار علاوه بر آنکه بیانگر اصل اساسی توحید و اعتقاد به خداوند است، تأمین آزادی اجتماعی و آزادی معنوی را نیز مدنظر دارد. منظور از آزادی اجتماعی تأمین جامعه‌ای است عدل‌بنیان که گروهی به ستم گروه دیگر را به خدمت نمی‌گیرند و آزادی معنوی به حاکمیت ارزش‌های الهی بر دل و جان مؤمنین دلالت دارد که در پرتو این تن دادن به حاکمیت ارزش‌های الهی، افراد از سلطه هوای نفس و خودخواهی‌ها رها می‌شوند. در این صورت است که احترام به دیگران، پاسداشت آزادی و حقوق دیگران، احساس مسئولیت نسبت به سرنوشت دیگران و محبت و دوستی با هموعان و بسیاری از ارزش‌های دیگر ظهور و بروز پیدا می‌کنند.

معنویت در آموزش عالی

ورود موضوع معنویت در آموزش عالی بعد از آن رخ داد که روان‌شناسی پیش از آن با این موضوع درگیر شده بود. ورود معنویت در روان‌شناسی حاصل مشاهده کاستی‌ها و ناکارآمدی‌های رویکردهای رایج در این حوزه بود. مشاهده برخی کاستی‌ها در تبیین‌های رایج از شخصیت سالم و به تبع آن از بیماری‌ها و ناهنجاری‌های شخصیت، باعث شد که آبراهام مزلو به‌منظور ارائه کلیدهایی برای داشتن تبیین‌های مناسب‌تر از شخصیت سالم فهرستی از نیازهای آدمی را ارائه دهد که «نیازهای وجود» بخش مهمی از آن بود. این نیازها عمدتاً ناظر به نیازهای سطح بالای روحی و معنوی بود که برای سلامت شخصیت از اهمیت شایانی برخوردار بودند. بر اساس کارهای مزلو روان‌شناسی انسان‌گرا شکل گرفت که بر بعد معنوی شخصیت تأکید زیادی داشت. با وجود این، به‌نظر می‌رسید که هنوز آن‌طور که شایسته است جایگاه مناسب و درخور برای معنویت در روان‌شناسی دیده نشده است. لذا به تدریج از دل روان‌شناسی انسان‌گرا،

۱. و باز در همین راستاست که خداوند می‌فرماید: برای هر یک از شما امت‌ها شریعت و راه روشنی قرار دادیم و اگر خدا می‌خواست شما را یک امت واحد قرار می‌داد ولی خواست تا شما را در آنچه داده است بیازماید (مائده، ۴۸) و نیز می‌فرماید برای هر امتی مناسکی قرار دادیم که به آنها عمل می‌کنند، پس نباید در این امر با تو به ستیزه برخیزند (حج، ۶۷).

روان‌شناسی فراشخصی^۱ شکل گرفت که عمدتاً بر «مناسک معنوی، مراقبه و مراتب برتر آگاهی تأکید داشت» (تیلور، ۱۹۹۹: ۲۷۴؛ به نقل از الکنس، ۲۰۰۰). سپس آنتونی سوتیج دست به انتشار مجله جدیدی زد به نام «روان‌شناسی فراشخصی» و در شماره اول آن روان‌شناسی فراشخصی را به این صورت معرفی کرد، نهضتی است برآمده از حوزه روان‌شناسی، برای یاری کسانی که به استعدادها و قابلیت‌های نهایی‌ای از انسان علاقمندند که هیچ جایگاه نظام‌مندی در نظریه‌های پوزیتویستی یا رفتارگرا (نهضت اول) یا روان‌کاوی کلاسیک (نهضت دوم) یا روان‌شناسی انسان‌گرا (نهضت سوم) ندارند (ص ۱۶-۱۵ به نقل از الکنس، ۲۰۰۰). او در سال ۱۹۷۱ انجمن آمریکایی روان‌شناسی فراشخصی را پایه‌گذاری نمود.

اما در حوزه آموزش عالی، آنچه که مسئولان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان این حوزه را وادار به بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی نموده و آنها را وادار کرده تا موضوع معنویت را در آموزش عالی مورد توجه قرار دهند به عوامل متعددی برمی‌گردد که برخی از آنها از این قرارند: اختلاط گسترده فرهنگ‌های مختلف که خود در پی گسترش پدیده مهاجرت رخ داده است، تغییرات گسترده در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی دانشجویان، مشاهده عمیق‌تر شدن فاصله بین نسل‌ها، عدم کارایی دانشگاه‌ها در پرورش جنبه‌های معنوی و دینی دانشجویان و حتی شدت گرفتن افت تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان.

بر این اساس، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش عالی پرداختن به جنبه‌های معنوی آموزش عالی را در اولویت‌های خود قرار داده‌اند. پارکر پالمیر (۱۹۹۸) با پیش‌بینی تغییرات نگرشی که پیش‌روی جوانان بود مصرانه از انفصال حوزه‌های دانشی و مهارتی از حوزه‌های عاطفی و معنوی انتقاد و دانشکده‌ها را دعوت کرد که در برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی تجمیع توجه به این حوزه‌ها را مورد توجه قرار دهند. در ادامه همین نگرش، رابرت ناش (۱۹۹۹) مصرانه درخواست کرد که دانشکده‌ها در این حوزه‌ها در پی روی‌گفتمان‌های دینی و معنوی باز کنند. پژوهشگران بسیاری این موضوع را مورد تأکید قرار داده‌اند که از جمله آنهاست: (آر کسلر، ۲۰۰۰؛ آر جی ناش، ۲۰۰۲؛ تیسدل، ۲۰۰۳، آرتور چیکرینگ، جان دالتون، لیزا استام، ۲۰۰۵ و لارا جونز، ۲۰۰۵).

پروفسور لوئیس، رئیس دوره‌های کارشناسی دانشگاه هاروارد نیز در سال ۲۰۰۶، کتابی را با عنوان «فضیلت بی‌روح: چگونه یک دانشگاه بزرگ از آموزش و پرورش غفلت کرد»^۲ منتشر نمود و در آن کتاب، دانشگاه هاروارد - و البته به‌طریق اولی دیگر دانشگاه‌ها و بلکه نظام آموزش عالی آمریکا - را متهم کرد که آموزش و پرورش را از درون تهی کرده است. او در این کتاب ادعا می‌کند که برنامه‌های آموزشی دانشگاه با جزئی‌نگری‌های مفرط باعث می‌شود که دانشجویان درباره آنچه باید یاد بگیرند و اینکه چرا باید آنها را یاد بگیرند بصیرت نداشته باشند. از نظر او

1. Transpersonal Psychology

2. Excellence Without a Soul: How a Grate University Forgot Education

در نظام آموزش عالی موجود استادان هر کدام در یک رشته بسیار باریک متخصص شده‌اند و همه مسئولیت خود را صرفاً در آموزش و پژوهش می‌بینند و نه ارائه آموزش و پرورشی که بار اخلاقی و عقلانی هم داشته باشد. او می‌گوید که در طول سی سال خدمت خود ندیده است که استادان دانشگاه در این باره بحث کنند که چگونه می‌توان دانشجویان را تبدیل به انسان‌های بهتری نمود. برای لوئیس نیز اصلاح این وضع در گرو نوعی معنویت‌گرایی است و اینکه استادان مبنای رفتار خود را بهبود رابطه خویش با دانشجویان و ایجاد یک رابطه همدلانه با آنها و همچنین پاکدامنی شخصی قرار داده و معیار مطلوبیت استادی را صرفاً در توانایی پژوهشگری خلاصه نکنند.

لذا این اعتقاد روز به روز تقویت می‌شود که باید معنویت را بخش مهمی از برنامه‌های آموزشی به حساب آورد. توجه به معنویت در آموزش و پرورش به‌واقع توجه به هدف و معنا است: یعنی فهم عمیق از هدف و معنای درس و کار و برنامه، حتی از مرزهای انتظار می‌رود که در راستای توجه به معنویت، فهم عمیقی از خود، هدف و معنای کار خود و رابطه بین آنها داشته باشند. و اینها نشان‌دهنده نیاز به حضور عنصر معنویت در آموزش و پرورش و آموزش عالی است (کوئینگ و کومبز^۱، ۲۰۰۵). دالتون و کراسبی^۲ (۲۰۱۰) نیز این مسئله را مورد تأکید قرار می‌دهند که هرچند طی پنجاه سال گذشته، به دلیل سلطه روزافزون سکولاریسم، عینی‌گرایی علمی، شکاف میان حیات درونی دانشجویان با معیارها و ترجیحات علمی و دانشگاهی، جدایی فزاینده میان وظایف آموزشی دانشجویان و وظایف اخلاقی آنان در قبال دیگران و خدمات عام‌المنفعه‌ای که باید انجام داد، نقش دانشگاه‌ها در پرورش شخصیت اخلاقی و رشد معنوی دانشجویان به تدریج کم و کمتر شده ولی در دو دهه گذشته دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منابع و انرژی زیادی را صرف برنامه‌هایی کرده‌اند که برای رشد منش و شخصیت اخلاقی و معنوی دانشجویان طراحی شده‌اند و این حاکی از محوریت پیدا کردن موضوع معنویت به خصوص برای جوانان در دوره دانشجویی و در محیط دانشگاهی است.

یکی از برنامه‌های مهمی که در این راستا انجام شده برنامه پژوهشی است که با هدایت پروفسور آستین و در مؤسسه تحقیقاتی آموزش عالی وابسته به دانشگاه کالیفرنیا^۳ طراحی شده است. آستین و همکاران او یک تحقیق ملی را درباره وضعیت زندگی معنوی دانشجویان دانشگاه‌ها در سال ۲۰۰۳ شروع کردند که به مدت هفت سال ادامه پیدا کرد. در ضمن این هفت سال هم البته برخی از نتایج را ارائه می‌دادند. آنان در این مدت ۱۴۵۲۷ دانشجو را در ۱۳۶ دانشگاه و کالج مورد مطالعه قرار دادند. باور قطعی که این پژوهشگران پس از تحلیل داده‌ها بدان رسیدند این بود که آموزش عالی باید بسیار بیش از گذشته به رشد معنوی دانشجویان توجه کند و باید برای این مهم دست به تدوین طرح و برنامه‌های مشخص بزند. زیرا پژوهش

1. Koetting & Combs

2. Dalton & Crosby

3. Higher Education Research Institute-University of California

نشان داد که معنویت در زندگی دانشجویان از جایگاه حیاتی برخوردار است، جایگاهی بسیار بیش از آنکه تصور می‌شد.

آنچه در این تحقیق قابل توجه است ارائه معیارهایی روشن و قابل سنجش برای معنویت بوده است. معیارهای مورد نظر در دو دسته پنج‌تایی تقسیم‌بندی شدند که یک دسته ناظر به کیفیت‌های معنوی است و دسته دیگر کیفیت‌های مذهبی را مد نظر دارد. این از آن روست که معنویت، بر حسب معیارهای برگرفته از این پژوهش، یک کیفیت چند بعدی است. پنج معیار معنوی که ارائه شده‌اند از این قرارند: ۱- معیار تلاش و تحقیق معنوی^۱: تلاش فعال برای پاسخگویی به سؤالات بزرگ زندگی، اینکه دانشجو تا چه میزان خود را به جد درگیر سؤالات اساسی زندگی می‌کند و تلاش می‌کند که پاسخی شخصی و آگاهانه برای معنا و هدف زندگی بیابد، ۲- نگاه عام و جهانی داشتن^۲: این معیار بیانگر دیدگاهی جهان‌شمول است که خودگرایی و قوم‌گرایی را تعالی می‌دهد. این شاخص این را می‌سنجد که دانشجو تا چه میزان به سنن دیگر ادیان علاقمندی نشان می‌دهد، تا چه میزان به درک فرهنگ‌ها و ملل دیگر علاقمند است، تا چه میزان احساس وابستگی به هم‌نوعان خود دارد، تا چه حد به خوب بودن دیگران اعتقاد دارد، تا چه میزان مردم را آن‌گونه که هستند می‌پذیرد و تا چه میزان به این موضوع معتقد است که سرنوشت همه انسان‌ها به هم گره خورده است و نیز اینکه ریشه همه مذاهب بزرگ محبت است. ۳- اخلاق مراقبت^۳: این شاخص بیانگر آن است که سعادت و رفاه دیگران تا چه حد برای ما اهمیت دارد، تا چه میزان تمایل داریم که به انسان‌هایی که از مشکلاتی رنج می‌برند کمک کنیم. این شاخص همچنین بیانگر میزان اهمیتی است که به موضوع عدالت اجتماعی، رفاه جامعه و مشارکت در فعالیت‌های سیاسی داده می‌شود. در مقایسه با معیار مشارکت در انجام امور خیریه که افراد خاص و مشخصی را که نیازمند کمک هستند در نظر دارند، این معیار امور کلی را مورد تأکید قرار می‌دهد. ۴- مشارکت در انجام امور خیریه^۴: این شاخص رفتاری شامل شرکت در خدمات اجتماعی، جمع‌آوری اعانه برای امور خیریه، کمک به دوستان در حل مشکلات شخصی‌شان می‌باشد. در نهایت این شاخص نشان‌دهنده شیوه‌ای از زندگی است که خدمت به دیگران در آن برجسته است. ۵- معیار وقار و آرامش^۵: که بیانگر ظرفیتی روحی است که باعث می‌شود فرد به‌خصوص در شرایط دشوار بتواند آرامش و متانت خود را حفظ کند. این ویژگی مهم‌ترین ویژگی فردی یک شخص معنوی است. این معیار در کیفیت زندگی دانشجویان، به‌خصوص دانشجویان مقطع کارشناسی، نقش مهمی ایفا می‌کند زیرا با داشتن این ویژگی روحی می‌توانند پاسخ مناسبی به تجربیات فشارزای دوران تحصیل خود بدهند.

1. Spiritual Quest
2. Ecumenical Worldview
3. Ethics of Caring
4. Charitable Involvement
5. Equanimity

معیارهایی که کیفیت‌های مذهبی را مد نظر قرار می‌دهند از این قرارند: ۱- تعهد دینی^۱ که نشان‌دهنده میزان تعهد و وابستگی دانشجو به اصول دینی است ۲- درگیر شدن در انجام مناسک دینی^۲، که معیاری است عینی که نشان می‌دهد دانشجو تا چه میزان عملاً پایبند به انجام تکالیف دینی، مثل نماز، روزه، شرکت در مراسم مذهبی است. ۳- پرواداری دینی - اجتماعی^۳، نشان‌دهنده میزان دوری‌گزینی از ساختارشکنی در حوزه دین و به شکل عینی و به‌عنوان نمونه میزان مخالفت دانشجویان با اموری از قبیل سقط جنین، جرائم جنسی و الحاد. ۴- شک و تردید دینی^۴ ۵- کشمکش دینی^۵ که نشان‌دهنده میزان ناآرامی و عدم توافق دانشجویان با برخی از امور مذهبی است. بر اساس معیارهای فوق و پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام شده است تلاش شده شیوه‌ها و رویکردهایی مناسب برای تأمین اهداف نهضت معنویت‌گرایی در آموزش عالی فراهم گردد.

رویکرد یادگیری خدمات رایگان به مثابه رویکردی برای تأمین معنویت‌گرایی در آموزش عالی

بر اساس معیارهای فوق الذکر، گفته شده که رویکرد یادگیری خدمات رایگان^۶ برای تحقق معنویت‌گرایی مناسب است (اندرسون، ۱۹۹۸؛ کنت کانت، ۲۰۰۳ و سیکولا و سیکولا، ۲۰۰۵). منظور از یادگیری خدمات رایگان تلفیق فعالیت‌های نظام‌مند آموزشی با خدمات داوطلبانه و عام‌المنفعه است که بر اساس درک مسئولیت اجتماعی انجام می‌شود. بنابراین، در طی به‌کارگیری این رویکرد فعالیت‌های خدماتی و اجتماعی داوطلبانه با برنامه‌های درسی و آموزشی رسمی تلفیق می‌یابد و این کار با هدایت معلم و مدرسه و با به‌خدمت گرفتن نهادهای مردمی و غیردولتی انجام می‌شود. یادگیری خدمات رایگان همچنین به‌عنوان یک روش تدریس متضمن ترکیب محتوای ماده درسی با تجربیات کاری با به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله، کار گروهی و درک ارزش‌های اصیل مدنی است. اندرسون معتقد است که این رویکرد حرمت ذات شاگردان را افزایش می‌دهد، رشد شخصی را ارتقا می‌بخشد و حسی از مسئولیت اجتماعی و شایستگی شخصی را در آنها رشد می‌دهد (اندرسون، ۱۹۸۸؛ به نقل از پارسا، ۱۳۸۷: ۲۶۹). کنت کات^۷ (۲۰۰۳) از این دیدگاه که معنویت‌گرایی همواره با انجام خدمات عمومی درهم تنیده بوده دفاع می‌کند و آموزش عالی را دچار این ایراد می‌داند که از فرصت حیاتی آشنا نمودن دانشجویان با جنبه‌های معنوی خدمات عمومی و کمک به دیگران غفلت ورزیده است. جان سیکولا و آندریو سیکولا^۸ (۲۰۰۵) نیز بر این باورند که ارتباط معناداری میان معنویت‌گرایی و انجام خدمات

1. Religious Commitment
2. Religious Engagement
3. Religious/Social Conservatism
4. Religious Skepticism
5. Religious Struggle
6. Service Learning
7. Kent Koth
8. Sikula, John and Sikula Anderw

رایگان وجود دارد و می‌توان از این رابطه معنادار در موقعیت‌های آموزش عالی استفاده نمود و برای این کار باید کانون تمرکز در آموزش عالی را خدمت‌رسانی به دیگران قرار دهیم. علاقمندان به این رویکرد، بر حسب نتایجی که برای به‌کارگیری آن برمی‌شمرند، بر این باورند که این رویکرد می‌تواند نامزد مناسبی برای تأمین هدف معنویت‌گرایی در آموزش و پرورش باشد. از این روست که به‌کارگیری این رویکرد به‌خصوص در دانشگاه‌های آمریکا رونق زیادی پیدا کرده است. دانشکده‌ها و دانشگاه‌های آمریکا فرصت‌های زیادی برای دانشجویان جهت مشارکت در برنامه‌های داوطلبانه فراهم می‌کنند. برخی مواقع، به دانشجویان واحد درسی نیز برای این گونه فعالیت‌ها داده می‌شود ولی اکثر مواقع پاداش آنها همان احساس رضایتی است که از کمک به دیگران کسب می‌کنند - و اینکه متوجه می‌شوند، حتی به‌عنوان یک فرد جوان، می‌توانند در جهان پیرامونشان تأثیرگذار باشند. این ایده در برنامه «کمپس کامپکت»^۱ تجسم یافته، که در تارنمایشان^۲ این چنین توضیح داده شده: این برنامه یک ائتلاف ملی است که میان بیش از ۹۵۰ تن از روسای دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها - به نمایندگی از حدود ۵ میلیون دانشجو - شکل گرفته است که هدف اصلی آن ترویج فرهنگ خدمت رایگان به جامعه، فعالیت‌های مدنی و یادگیری خدمات رایگان در آموزش عالی است. در همین راستا اداره یادگیری خدمات رایگان به جامعه^۳ در سال ۱۹۹۲، در دانشگاه ساترن می‌سی‌سی‌پی در شهر هاتیزبرگ ایالت می‌سی‌سی‌پی^۴، به‌عنوان مرکز خدمات داوطلبانه و مرکز خدمات رایگان و یادگیری خدمات رایگان برای کلیه اعضای جامعه دانشجویی ایجاد شده است. این مرکز بیش از ۲۰۰۰۰ ساعت در سال صرف ارائه خدمات رایگان به جامعه و در محیط دانشگاه می‌کند. پیشرفت علمی دانشجو، خدمت به جامعه و موفقیت دانشجو از هدف‌های اصلی این برنامه است. طی این برنامه شرکت‌کنندگان تشویق می‌شوند عضوی از جنبش خدمت رایگان به جامعه به‌صورت محلی، ملی و جهانی شوند. دانشگاه ساترن می‌سی‌سی‌پی یکی از شش مؤسسه آموزش عالی است که در حال حاضر با دانشگاه ایسترن می‌سی‌سی‌پی برای اتخاذ مدلی جهت یادگیری خدمات رایگان به‌صورت علمی همکاری می‌کند.^۵ دانشگاه ایلینوی که خود یکی از دانشگاه‌هایی است که این رویکرد را به‌کار گرفته است، هدف از به‌کارگیری رویکرد یادگیری خدمات رایگان را این‌گونه بیان می‌کند: «یکی از انگیزه‌های اصلی در آموزش علوم انسانی، پرورش دانشجویان و تبدیل آنها به شهروندانی مسئول است. بخشی از این کار از طریق ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های دانشجویی و تجارب درسی انجام می‌شود. آموزش علوم انسانی آموزشی است که به دانشجویان کمک می‌کند رفتار و برخورد مناسبی در خود پرورش دهند. منظور از رفتار مناسب در اینجا رفتاری است سرزنده و بانشاط و در عین حال مسئولانه.» رفتاری که طی آن فرد نشان می‌دهد آمادگی آن را دارد

1. Campus Compact

2. [Http://www.compact.org](http://www.compact.org)

3. Office of Community Service Learning (OCSL)

4 The University of Southern Mississippi in Hattiesburg, Mississippi

5. [Http://www.usm.edu/ocsl](http://www.usm.edu/ocsl)

که بانشاط کامل به بررسی ایده‌های مختلف پرداخته و دنیایی جدید را تصور کند و همچنین در برابر عادت به تفکر تکراری مقاومت کرده و در ارتباط‌های بنیادی خود با جهان پیرامون رفتاری مسئولانه نشان دهد.^۱

بنابراین برای رسیدن به اهدافی که جریان معنویت‌گرایی در پی آنهاست و بر حسب مؤلفه‌ها یا معیارهایی که برای معنویت‌گرایی تعیین شده، رویکرد یادگیری خدمات رایگان در محور فعالیت‌های آموزش عالی قرار گرفته است. بر این اساس در تنظیم فعالیت‌های آموزشی وظایف و نگرش‌های کاری مشخصی را برای دانشجویان از یک طرف و دانشکده و استادان، از طرف دیگر معین می‌شود. به‌عنوان مثال، برای تأمین معیار رشد و معنا سازی شخصی وظیفه دانشجو جستجوی معنا و وظیفه دانشکده یا استاد تمرکز روی رشد شخصی دانشجو و تعلیم و تربیت دانشجومحور تعیین شده است. یا برای تأمین معیار خوش‌بینی و احساس کفایت، وظیفه تعیین‌شده برای دانشجو کسب متانت و آرامش در مواجهه با سختی‌های کار و تحصیل و وظیفه دانشکده و استاد تمرکز روی رشد شخصی دانشجویان، داشتن نگاه مثبت به دانشجو در حین کار و زندگی او تعیین شده است. برای معیار خدمت به دیگران وظیفه دانشجو درگیر شدن در کارهای عام‌المنفعه، ارزیابی و درک خوش‌بینانه از خود و وظیفه تعیین‌شده برای دانشکده و استاد ارج نهادن به ارزش‌های تمدنی، فعالیت‌های تمدنی و متمدنانه خواهد بود و به‌همین سیاق، برای تأمین معیار ارج نهادن به تفاوت‌ها و وظیفه‌ای که برای دانشجو تعیین شده است، داشتن نگاه کلی و جهانی است، در حالی که وظیفه دانشکده و استاد تأکید بر تربیت دانشجومحور و دفاع از تنوع است. اینها نمونه‌هایی از نحوه عملیاتی کردن مفهوم و آرمان‌های معنویت‌گرایی است که البته گمان می‌رود در ضمن به کارگیری رویکرد یادگیری خدمات رایگان قابل اجرا خواهد بود. این بدان دلیل است که، همان‌طور که برخی از صاحب‌نظران همچون ایلر و گیلز^۲ (۱۹۹۹) تأکید کرده‌اند، عناصر اساسی معنویت کاملاً مشابه عناصر اساسی یادگیری خدمات رایگان است. این نوع آموزش هم‌زمان روی رشد شخصی، معنا سازی و خدمت به دیگران تأکید می‌کند. این رویکرد شرکت فعال و داوطلبانه دانشجویان در امور عام‌المنفعه را که معمولاً توسط نهادها و سازمان‌های غیردولتی سازماندهی می‌شوند امری ضروری برای درک بهتر جامعه و ایجاد همدلی اجتماعی و بالابردن سعه صدر و تحمل دشواری‌ها می‌داند. اینها و دیگر دستاوردهای رویکرد یادگیری خدمات رایگان همان چیزی است که در معنویت‌گرایی در آموزش عالی در پی آن هستیم.

ارزیابی رویکرد یادگیری خدمات رایگان و ارائه رویکرد پیشنهادی

در یک ارزیابی اجمالی می‌توان دریافت که با وجود تأثیر مهم شرکت فعال و داوطلبانه دانشجویان

1. [Http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le](http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le)

2. Eylar & Giles

در امور اجتماعی بر افزایش درک آنان از خود و دیگران و بالا رفتن قدرت تحمل دیدگاه‌های متفاوت و گاه مخالف و بسیاری دیگر از دستاوردهای مثبت، اما این رویکرد در معرض یک آسیب جدی است و آن غفلت از، یا توجه ناکافی به جنبه‌های نظری به‌غایت پیچیده و دشوار تصمیم و انتخاب دانشجو برای مشارکت در این فعالیت‌ها و پذیرش وظایفی است که رویکرد یادگیری خدمات رایگان برای آنها معین می‌کند. ممکن است این رویکرد برای سطوح پایین‌تر آموزش از قابلیت‌های مناسب‌تری برخوردار باشد ولی در سطح آموزش عالی توجه به پیچیدگی‌های نظری تصمیم‌گیری و پرسشگری از چند و چون قضا یا در کانون فعالیت‌های علمی قرار دارد. تحقق معنویت در آموزش عالی و نفوذ معناگرایی در دل و جان دانشجویان بر هر برداشتی از معنویت مبتنی باشد، چه کل‌گرایی را مبنای تعریف معنویت قرار دهیم، چه غمخواری و دلواپس سرنوشت دیگران بودن، چه ایجاد رابطه عمیق با خود و دیگران و حتی با طبیعت و نیز با وجود متعالی و چه جوهر ادیان را مبنا بگیریم که مستلزم اعتقاد به پدیده‌های ماورائی، انجام اعمالی با انگیزه‌های عمیق‌تر و ارتباط عاطفی با خداست، همه در گرو آن است که پیش از هر چیز صحت و درستی این وظایف و همین‌طور ویژگی‌های اساسی معنویت برای دانشجویان از لحاظ نظری آشکار شده باشد. پس رویکرد آموزشی که جای مهمی را به‌انجام مباحث تئوریک ناظر به ارزشیابی این ویژگی‌ها اختصاص نداده باشد و بر این باور باشد که عمل کردن به‌خودی خود لاجرم، یا به ظن قوی، به بار ایمان و باور می‌نشیند از همان ابتدا با دشواری‌های جدی روبرو است. بنابراین بدون اینکه خواسته باشیم از تأثیر عمل در باورمند شدن بکاهیم، بر این نکته تأکید می‌کنیم که آنچه که عمل را موجد ایمان و باور می‌کند حضور عنصر آگاهی عمیق است. هرچند ممکن است این معنا تا حدی به‌عنوان یک پیش‌فرض نگرفته در ذهنیت علاقمندان به رویکرد یادگیری خدمات رایگان مستتر باشد، اما تصریح آن ما را به اتخاذ فعالیت‌های متفاوتی وامی‌دارد، فعالیت‌هایی که بیش از آنکه ماهیت عملی داشته باشند ماهیت نظری دارند. شاید تأکید برخی از هواداران این رویکرد، از جمله، سیکولا و سیکولا^۱، ۲۰۰۵؛ کد^۲، ۲۰۰۳ و ماهر^۳ ۲۰۰۳، بر تفکر نقادانه و درون‌نگری باورمندانه، به‌عنوان عناصر تربیتی رویکرد یادگیری خدمات رایگان، دلالت بر اشاره ضمنی آنان بر ضرورت توجه به جنبه‌نظری درگیر شدن در خدمات رایگان عام‌المنفعه باشد.

رویکرد دانش اخلاق‌بنیان

ضرورت توجه به جنبه‌های نظری انتخاب و تصمیم‌گیری ما را به پیشنهاد رویکردی وامی‌دارد که از ماهیت نظری برجسته‌تری برخوردار باشد. رویکرد پیشنهادی ضمن آنکه از این خصوصیت برخوردار است بر معرفت‌شناسی دانش مبتنی است و به‌نام رویکرد دانش اخلاق‌بنیان از آن نام

1. Sikula & Sikula
2. Koth
3. Maher

می‌بریم. این رویکرد بر آن است که دانش از جوهری اخلاقی برخوردار است. قائل بودن به جوهر اخلاقی دانش در درجه نخست مستلزم انکار دوگانگی ذاتی دانش و ارزش است، رد نظریه‌ای که دانش و ارزش را دو ساحت به کلی متمایز و منطقاً غیرمرتبط به هم می‌داند، نظریه‌ای که دانش را نسبت به ارزش‌ها بی‌طرف دانسته و نهایتاً بر آن است که میان احکام حقیقی و احکام اخلاقی یک شکاف منطقی پرناسدنی وجود دارد؛ و در درجه دوم مستلزم آن است که نشان داده شود فعالیت‌های دانشی ناگزیر از به‌کارگیری ارزش‌هاست. موضوع نخست که به نام استقلال احکام اخلاقی از آن نام برده می‌شود کشف مهم دیوید هیوم به حساب آمده است آنجا که می‌گوید (۱۹۶۰: ۴۶۹-۷۰) در تمام نظام‌های اخلاقی که مطالعه کرده است فلاسفه غالباً به روش‌های معمول در مورد وجود خداوند و یا مسائل انسانی صحبت می‌کنند و ناگهان و به‌طور غیرمنتظره‌ای به حیثه اخلاق جهش می‌کنند. به‌عبارت دیگر، آنها از قضایای استوار یا توصیفی به قضایای باید‌دار یا اخلاقی و ارزشی می‌رسند بدون اینکه هیچ دلیلی برای این تغییر جهت ارائه دهند. پس از هیوم بسیاری از فلاسفه این نظریه را پذیرفتند و در حیثه‌های مختلف مبنای کار خود قرار دادند. از جمله جی. ای. مور (۱۹۰۳) متأثر از هیوم، شکاف میان قضایای حقیقی یا قضایای معطوف به امر واقع و قضایای ارزشی و اخلاقی را پرناسدنی دانسته و آن را تحت عنوان مغالطه طبیعت‌گرایانه مورد بحث قرار داد. اما به تدریج این نظریه مورد تردید قرار گرفت و کسان زیادی دلائلی برای رد آن ارائه دادند. اینجانب در جای دیگری به تفصیل این موضوع را بحث کرده و با ارائه شواهد متنوعی سعی کرده‌ام در آمیختگی پنهان قضایای حقیقی و قضایای ارزشی را نشان دهم (صفای مقدم، ۱۳۷۷: ۳۸-۲۱).

در رابطه با نیازمندی فعالیت‌های دانشی به مفاهیم و احکام ارزشی می‌توان به ابتدای آنها بر مفروضات ارزشی اشاره نمود. کانت که در صدد کشف شرایط ضروری امکان دانش و معرفت و توجیه دانش و تجربه بود با به‌کارگیری یک طرح یا چارچوب مفهومی و استفاده از شیوه استدلال استعلایی^۱ نشان داد که چگونه به‌مجرد اینکه می‌خواهیم از دانش صحبت کنیم ناگزیر از استفاده از مفاهیم و هدایت‌کننده‌های زبانی خاصی هستیم. مفهوم راستگویی مستلزم داشتن مفهوم دروغگویی است. او بر این اساس ارتباط مفهومی ضروری میان اخلاق و عقلانیت را نشان داد. در کنار کانت، استدلال دکارت معروف به cogito (یا من اندیشنده) نیز می‌تواند به‌عنوان یک استدلال استعلایی به حساب آید، با این تفاوت که کانت از پیش‌فرض‌های مفهومی استفاده می‌کند در حالی که دکارت نوعی پیش‌فرض وجودشناختی را در استدلال خود به‌کار می‌گیرد، اینکه وجود هر «تفکری» مستلزم وجود یک «من» است. انجام فعالیت‌های دانشی، که از جمله جدی‌ترین فعالیت‌های نوعی آدمی هستند، نیز به‌همین سیاق مبتنی بر پیش‌فرض‌های ارزشی ویژه‌ای است به‌گونه‌ای که آن پیش‌فرض‌ها را می‌توان جوهر اصلی فعالیت‌های دانشی به

1. Transcendental

۲. Cogito ergo sum این عبارت لاتین برای I think, therefore I am است.

حساب آورد. ریچارد پیترز (۱۹۶۶) برای توجیه و تبیین نظریه خود در باب تعلیم، تربیت و نیز در نظریه اخلاقی خود به تبعیت از کانت استدلال استعلایی را به خدمت می‌گیرد. وی معتقد است که وقتی انسان به‌طور جدی با این سؤال مواجه می‌شود که چه باید کرد؟ امور خاصی را مسلم فرض می‌کند. همین‌طور است برای فردی که به‌طور جدی سؤال می‌کند که حقیقت چیست؟ او مسلم می‌گیرد که حقیقت و همه لوازم نیل به حقیقت برای وی مهم بوده و از ارزش برخوردار هستند. پس قضایای علمی و حقیقی محصول تلاش بی‌طرفانه صرف نیستند. در دل هر فعالیت دانشی یک انگیزه ارزشی مستتر است. امروزه حتی هیچ مشاهده ساده‌ای را نیز غیرمبتنی بر یک نظریه نمی‌دانند (داوسون، ۱۹۹۴). علم و فعالیت‌های دانشی به‌عنوان یک تلاش بی‌طرفانه مورد انکار یورگن هابرماس و ماری هسه (۱۹۸۰: ۱۱) نیز قرار گرفته است. با اذعان به نادرست بودن اعتقاد به بی‌طرفی علم از ارزش‌ها و تأکید بر ماهیت معنوی و اخلاقی علم و فعالیت‌های دانشی است که انجمن انگلیسی حمایت از مسئولیت اجتماعی علم (B. S. S. R. S.)^۱ یکی از ویژگی‌های دانشمندان را مسئولیت‌شناسی او می‌داند.

مروری تاریخی بر فعالیت‌های دانشی آدمی در طول تاریخ به‌منظور کشف ویژگی‌های اصیل این فعالیت‌ها نیز نشان می‌دهد که درون‌مایه اخلاقی این فعالیت‌ها تا چه میزان در هویت‌بخشی به فعالیت‌های دانشی آدمی نقش ایفا کرده است (صفایی مقدم، ۱۳۸۷: ۹۶-۴۷). بر این اساس، انجام هر نوع فعالیت‌های دانشی باید با توجه به این جوهر اساسی باشد. به‌هر میزان که سطح فعالیت دانشی بالاتر و پیچیده‌تر باشد انتظار می‌رود که لایه‌های عمیق‌تر و معانی والاتر دانش بیشتر مد نظر باشد. پس رویکرد پیشنهادی در انجام مباحث تئوریک خود، به‌دنبال ردیابی عناصر اخلاقی در فعالیت‌های دانشی می‌باشد. درکی که به این صورت حاصل می‌شود پشتوانه تصمیم‌دانشجو برای حضور آگاهانه و داوطلبانه در کارهای اجتماعی و خدمت‌رسانی به دیگران است. چنانچه انجام این خدمات بر این درک آگاهانه مبتنی نباشد دوام‌چندانی نخواهد داشت. این رویکرد که به‌نظر می‌رسد می‌تواند تأمین‌کننده عناصر معنویت باشد نگاهی یگانه به دانش دارد و دانش را واجد جوهر اخلاقی دانسته و به‌همین دلیل هم خاصیت کاشفیت دارد و هم خاصیت برانگیزانندگی و از همین‌رو با نظریه سقراط که دانش فضیلت است بیشتر همراهی دارد تا نظریه ارسطو که دانش را دوگانه می‌بیند و آن را به‌نظری و عملی تقسیم می‌کند.

بنابراین از آنجایی که دست‌مایه اصلی و ذاتی آموزش عالی فعالیت‌های دانشی سطح بالاست، چنانچه در خصوص دانش بتوانیم نشان بدهیم که دانش از جوهر اخلاقی برخوردار است، در آن صورت همه فعالیت‌های دانشی، که علی‌القاعده شامل همه فعالیت‌های علمی دانشگاهی می‌شود، در صورتی معنای درست خود را دارند که ماهیت اخلاقی آنها مدنظر بوده باشد. به‌عبارت

1. The British Society for Social Responsibility in Science.

در این باره نگاه کنید به:

Abdullah Omar Nasseef. Science Education and Religious Values: An Islamic Approach. in *Muslim Education Quarterly*. Vol. 1. No. 3 (Spring, 1984). p. 9.

دیگر، آموزش عالی باید اهداف اخلاقی فعالیت‌های دانشی خود را برجسته کند. در این صورت است که می‌توان انتظار داشت که گرایش به معنویت در فعالیت‌های استادان و دانشجویان دیده شود. یعنی حوزه‌های نظر و عمل به صورت یک کل واحد خود را نشان دهند، عقل با عاطفه عجین شود، فردیت با جمعیت هم‌جهت شود و حرمت انسان‌ها با تمام تفاوت‌هاشان پاس داشته شود. این انتظار به صورت معیارهایی عینی می‌تواند در کار ارزیابی معنویت در آموزش عالی به کار گرفته شود. به هر حال با محور قرار دادن رویکرد دانش اخلاق‌بنیان به عنوان رویکرد مناسب برای پاسخ به ندای معنویت‌گرایی در آموزش عالی، می‌توان برخی از وظایف و نگرش‌های مورد انتظار برای استادان و دانشجویان را به این شکل نشان داد؛ انتظار از استاد برای ارتقای وظیفه مدرسی به معلمی^۱ (با نظر به این حقیقت که پس از خداوند، انبیاء عظام همواره به نام معلم یا استاد معرفی شده‌اند و اینکه انگیزه انبیاء عظام صرفاً احساس تکلیف و ادای وظیفه بوده و به تعبیر قرآن هرگز در مقابل آموزش‌های خود تقاضای اجر و مزدی نکردند و اینکه جوهر اصلی آموزش‌های پیامبران تکمیل مکارم اخلاق بوده است). آنچه از دانشجویان انتظار می‌رود نیز عبارت است از تمرکز بر محور بودن مسئولیت فردی دانشجو در قبال خودش (معناسازی و ساخت هویت فردی)، در قبال جهان (ساختن معنایی از هستی که از ارزش و اعتلا برخوردار باشد)، در قبال جامعه (توانایی درک دیگران و دیدن امور از نگاه دیگران و حتی همدلی داشتن با دیگران). اینها نیز همه در پرتو فعالیت‌های دانشی اخلاق‌بنیان به دست می‌آید. وقتی دانش در ذات خود فضیلت است در آن صورت دانشمند یا کسی که به کار دانشی در درست‌ترین معنای آن می‌پردازد، هر موضوعی را که مورد مطالعه و پژوهش قرار دهد جز فضیلت‌مدارانه و سخاوتمندانه به آن نظر نمی‌کند و حاصل هر چه باشد از مایه‌های اخلاقی برخوردار است و به تحقق معنویت کمک می‌کند.

۱۰۵

نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد، آنچه که مسئولان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان حوزه آموزش عالی را وادار کرده تا موضوع معنویت را در آموزش عالی مورد توجه قرار دهند به عوامل متعددی برمی‌گردد که برخی از آنها از این قرارند: اختلاط گسترده فرهنگ‌های مختلف که خود در پی گسترش پدیده مهاجرت رخ داده است، تغییرات گسترده در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی دانشجویان، مشاهده عمیق‌تر شدن فاصله بین نسل‌ها، عدم کارایی دانشگاه‌ها در پرورش جنبه‌های معنوی و دینی دانشجویان و حتی شدت گرفتن افت تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان. در میان کسانی که به موضوع معنویت پرداخته‌اند گفته شد که برخی از متدینان این موضوع را یک تهدید تلقی کرده و آن را بدیلی برساخته برای دین دانسته‌اند. اما همان‌طور که اشاره شد دنیای امروز به شکل روزافزونی ارتباط‌های خود را بیشتر می‌کند. این روندی است که تغییری برای آن تصور

۱. نگار من که به مکتب نرفت و خط نوشت به غمزه مسئله آموز صد مدرس شد «حافظ»

نمی‌رود. لذا باید به لوازم زندگی در این جهان توجه داشت و خود را برای یک زیست سالم در آن آماده کرد. این مسئله گاهی مستلزم به‌کارگیری نگاه‌های جدید در ارزیابی امور قدیمی است. معنویت چه بسا چندان جدید نیست اما نگاه نو به آن می‌تواند ما را واجد یک ظرفیت جدید کند. این پیشنهادی است که مقاله ارائه می‌دهد. برای عملیاتی کردن آن هم رویکرد دانش اخلاق‌بنیان را پیشنهاد می‌دهد. زیرا گرایش به معنویت در فعالیت‌های استادان و دانشجویان نتیجه منطقی کشف جوهر اخلاقی دانش و فعالیت‌های دانشی است. رویکرد پیشنهادی برای تأمین گرایش به معنویت به‌خصوص برای به‌کارگیری در سطوح عالی‌تر آموزش مناسب‌تر می‌باشد.

اما به‌منظور نشان دادن ضرورت توجه به معنویت‌گرایی به‌عنوان یک فرصت جدید تربیتی به پدیده مهاجرت و جهانی‌سازی که از جمله عواملی است که باعث توجه به مبحث معنویت‌گرایی شده است اشاره می‌شود. پدیده مهاجرت در کنار پدیده جهانی‌سازی، تکثرگرایی را یکی از ضرورت‌های زندگی اجتماعی در جوامع چندفرهنگی کنونی کرده است. یکی از مصادیق تکثرگرایی، تکثرگرایی دینی است. ادیان که خود همواره بهانه یا عاملی برای جنگ‌های طولانی‌مدت میان مؤمنان بوده‌اند، امروز در شرایطی قرار گرفته‌اند که پیروانشان، بر خلاف گذشته، ناگزیر از زندگی در کنار هم و با هم هستند. این شرایط جدید باعث شده که برخی از ظرفیت‌های پنهان ادیان و هم‌آدمیان به‌منصه ظهور برسند. مهم آن است که این ظرفیت‌ها می‌توانند به مثابه منابع جدیدی برای تربیت به‌حساب آیند. به‌نظر می‌رسد این ظرفیت می‌تواند باعث شود که پیروان ادیان مختلف به شکلی مسالمت‌جویانه در دین‌ورزی‌های همدیگر به‌هم کمک کنند. گفتگوهای بین‌دینی^۱ در کلاس درس و ایجاد یک فهم مشترک از همدیگر و بدین وسیله گسترش دایره خودی‌ها از نتایج بهره‌گیری از این ظرفیت می‌تواند باشد. این به یک معنا گسترش سعه وجودی فرد است که می‌تواند یکی از هدف‌های مهم تربیتی به‌حساب آید. بدین معنا که گستره هستی آدمی محدود و مقید به دین و مذهب او نیست. آدمی از هستی‌ای بسیار فراخ‌تر برخوردار است. بی‌توجهی به فراخنای گستره وجود آدمی و تعیین دایره وجودی تنگ برای او نه تنها مبنای معرفتی نادرستی دارد، که از لحاظ تربیتی هم رویکرد نادرستی به حساب می‌آید. امام علی (ع) به مالک اشتر در هنگامی که برای حکومت مصر اعزام می‌شد، نوشت: «مهربانی با مردم را پوششش دل خویش قرار ده و با همه دوست و مهربان باش. مبادا هرگز چنان حیوان شکاری باشی که خوردن آنان را غنیمت دانی. زیرا مردم دو دسته هستند، دسته‌ای برادران دینی تو و دسته دیگر همانند تو در آفرینش می‌باشند. اگر گناهی از آنان سر می‌زند یا علت‌هایی بر آنان عارض می‌شود، یا خواسته و ناخواسته اشتباهی مرتکب می‌شوند آنان را ببخشای و بر آنان آسان گیر» (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). این فرمایش ناظر به ضروری بودن یک وجود توسعه‌یافته برای کسانی است که می‌خواهند از طریق برقراری یک ارتباط انسانی و درست مدیریت جامعه را به‌دست بگیرند. این فرمایش البته محدود به مدیران نیست بلکه همه

آنانی که در صدد گفتگو هستند و گفتگو را یک راهبرد ضروری و کارگشا می‌دانند مخاطب این سخن هستند. اما دوست داشتن دیگران محتاج تمرین و ممارست‌های زیاد است. اما برای اینکه تمرین دوست داشتن غیرخودی‌ها به یک عمل تلقینی و غیر مبتنی بر مبانی معرفتی تبدیل نشود، لازم است که رگه‌هایی از خویشی و خویشاوندی میان خود و این به ظاهر بیگانگان پیدا شود. و این جاست که امام علیه السلام در زیر لایه‌های تفاوت‌ها و حتی تعارض‌ها، خویشی بیگانگان را برجسته می‌کند و این خویشی را شایسته آن می‌داند که مبنای رفتار و ارزیابی قرار گیرد. امام هم‌نوع بودن را مورد اشاره قرار می‌دهد.

پس نوعیت می‌تواند و بلکه باید مورد توجه قرار گیرد. اما رفتارهای نوعی آدمی گوناگون است. فقط برخی از این رفتارها از گرایش به ارزش‌های اخلاقی و جنبه‌های غیرمادی حیات ناشی می‌شوند و جریان معنویت‌گرایی ناظر به حضور این جنبه از وجود آدمی در حیات است. و چون از گرایش‌های نوعی آدمی برمی‌خیزد کل‌گرایی را شاخص مناسبی برای برخورد با پدیده‌ها ارزیابی می‌کند و از این‌روست که یکی از رویکردهای ناظر به معنویت‌گرایی رویکرد کل‌گرا است و یکی از مصادیق معنویت‌گرایی کل‌گرایانه در رفتار افراد و یا دانشجویان تشکیل جلسات رسمی و غیررسمی با عنوان گفتگوهای بین‌دینی و همچنین، اختصاص یک محل واحد برای انجام اعمال عبادی پیروان ادیان مختلف دانسته می‌شود. این جلوه‌ای است از تکثرگرایی که در حوزه گرایش‌های دینی یا اخلاقی و یا معنوی خود را نشان می‌دهد. در پرتو چنین فضایی حالت سستیزه‌جویی جای خود را نخست به بیگانگی و دوری‌گزینی و سپس به خویشاوندی و گفتگو می‌دهد. در این شرایط جدید محبت نوع‌گرایانه مجال حضور پیدا می‌کند و افراد با گرایش‌های دینی متفاوت تشکیل گروه‌هایی را می‌دهند که در فهم آموزه‌های دینی و اخلاقی می‌توانند به تجارب هم تکیه کنند و با مشارکت کردن در توسعه وجودی همدیگر به شکل‌گیری دنیایی که در آن خویشان فراوان‌اند و بیگانگان اندک، کمک‌کننده دنیایی که مظهری از یک «کل» است تا معجونی از «فرد»‌های جدا از هم و به‌نظر می‌رسد جهانی که کلیت ویژگی برجسته آن باشد به ویژگی جامعه توحیدی نزدیک‌تر است، یا لااقل ظرفیت آن را دارد که به تحقق چنین آرمانی کمک کند، زیرا همه آدمیان، صرف‌نظر از تفاوت‌هاشان، عیال خداوندند (الناس عیال الله^۱).

از دیگر مظاهر معنویت‌گرایی کل‌نگرانه یکی دانستن حوزه‌های نظر و عمل است. دانایی به تعبیر منابع دینی ما نور و روشنایی است (العلم نور یقذفه الله فی قلب من یشاء). پس عبادت در عین حال که عمل است اما تجلی یک آگاهی ژرف است. این نوع عبادت است که در حالی که محصول یک دانایی است اما به تعمیق همین دانایی هم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، پا نهادن در عرصه ایمان و عبادت دانایی‌بنیان، به افزایش بصیرت و آگاهی عمیق می‌انجامد. و از این روست که خداوند می‌فرماید: «یا ایها الذین آمنوا ان تتقوا الله يجعل لکم فرقاناً» (ای مؤمنان!

اگر تقوی پیشه کنید، خدا به شما فرقان یعنی وسیله تمیز حق از باطل و درست از نادرست عنایت می فرماید) و باز می فرماید: «واتقوا الله و یعلمکم الله والله بکل شیء علیم». یعنی، تقوی پیشه کنید تا خداوند به شما دانش بیاموزد و خدا از همه چیز آگاه است. این به معنای آن است که تحقق دانش در تمامیت خود همراه است با تجلی جوهر معنوی و اخلاقی آن. این معنا از دانش، علاوه بر آنکه با آموزه‌های قرآنی هماهنگ است، با فرهنگ اصیل ایرانی نیز همخوانی دارد. فردوسی در بیان ارزش‌ها و اعتقادات ایرانیان باستان دانش اصیل را «دانش ایزدی» نام می‌نهد و آن را پرتوی از افاضات حضرت باری تعالی می‌داند:

توانا و دانا و به روزگار	نخست آفرین کرد بر کردگار
نشاندند شاه بر پیش گاه	برازنده هور و کیوان و ماه
فزاینده دانش ایزدی	گزاینده هر که جوید بدی
ز کمی و کژی و از کاستی	ز نادانی و دانش و راستی
ورا یار و همتا و انباز نیست	بیای چو گویی که یزدان یکی است

و نیز به دلیل باور به جوهر معنوی دانش است که آن را پاک‌کننده دل، آرایه دل و موجد قدرت روحی می‌داند:

بدان کس که دل را به دانش بشست	سر نامه بود آفرین از نخست
به دانش بود تا توانی بورز	بیارای دل را به دانش که ارز
خرد را ز تن بر سر افسر کنید	به دانش روان را توانگر کنید

پس با تکیه بر جوهر معنوی دانش، نهادهای دانشی و رویکردها و مفاهیم وابسته به آن همه ضرورتاً معنویت‌گرایی را در کانون توجه خود قرار می‌دهند. با تکیه بر این برداشت از دانش و با به‌کارگیری رویکرد اخلاق‌بنیان در تدوین برنامه‌های آموزشی، به‌خصوص در سطوح عالی‌تر آموزش، همه مفاهیم دانشی، از جمله استاد، دانشجو، پژوهش، تدریس، معلمی و استادی، دانشجویی و همچنین فرایندهای برنامه‌ریزی و ارزیابی و حتی مفهوم موفقیت در حوزه‌های دانشی، جوهری اخلاقی و معنوی پیدا می‌کنند. تعاریف عملیاتی این مفاهیم، که می‌تواند به‌نحو دقیق‌تری در یک کار مستقل انجام شود، می‌تواند به‌عنوان معیارهایی عینی در کار ارزیابی معنویت در آموزش عالی به‌کار گرفته شوند. در این صورت نهضت معنویت‌گرایی را می‌توان به منزله فرصتی تلقی کرد که گفتمان معنویت‌گرایی را در کانون توجهات آموزشی قرار می‌دهد و به این طریق، ضمن تمهید زمینه‌های توجه به جوهر معنوی فعالیت‌های دانشی، عرصه‌ای نو برای ارتباط ذهن‌های عمیق و معناگرا با هم و با کل هستی فراهم آورده و با حضور این گفتمان جدید در عرصه تعلیم و تربیت فرصتی برای تعمیق جنبه‌های ایمانی شخصیت ایجاد می‌کند.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. نهج البلاغه
۳. شاهنامه فردوسی
۴. الکنیس، دیوید، ن. (۲۰۰۰). فراسوی دین به سوی معنویت انسان‌گرا. مهدی اخوان. **فصلنامه هفت آسمان (فصلنامه تخصصی ادیان و مذاهب)**. شماره ۲۹. قم. دانشگاه ادیان و مذاهب.
۵. پارسا، عبدالله. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی برای کارآموزی و اثرات اجتماعی و مدنی آن. گردآورنده: مسعود صفایی مقدم. تربیت. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز. صص. ۲۸۲-۲۶۱.
۶. صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۸۷). بازشناسی ویژگی‌های اصیل آموزش عالی در فرایند تحول اندیشه آدمی. گردآورنده: مسعود صفایی مقدم. در تربیت. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز. صص. ۹۶-۴۷.
۷. صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۶). تحلیلی بر مفهوم دانشگاه اسلامی. **مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی**. دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۳۸-۲۱.
۸. دیلن، میشل و پل وینک (۲۰۰۳). دینداری و معنویت. مهدی عیوضی. **فصلنامه هفت آسمان**. سال یازدهم. شماره ۴۳. سال ۱۳۸۸. صص. ۱۶۹-۱۹۰.
۹. یاسپرس، کارل (۱۹۴۹). آغاز و انجام تاریخ. محمد حسن لطفی. تهران. انتشارات خوارزمی. ۱۳۶۳.

10. Astin, A.; H. Astin; A. Bryant; S. Calderone; J. Lindholm & K. Szelenyi. (2005), *the spiritual life of college students: a national study of college students, search for meaning and purpose*. (full report). From: <http://www.spirituality.Ucla.Edu/spirituality/reports/FINAL%20REPORT.pdf>
11. Astin, A., H. Astin; A. Bryant; S. Calderone; J. Lindholm, J. & K. Szelenyi. (2005), *Spirituality and the Professoriate: A National Study of Faculty Beliefs, Attitudes, and Behaviors*. From: spirituality. Ucla. Edu. /reports/spirit_professoriate. pdf
12. Beaney, Michael. (2003). Analysis. in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <mab505@york.ac.uk>
13. Byers, P. (1992). The Spiritual in the Classroom. *Holistic Education Review*. Spring. p. 6.
14. Chickering, Arthur W.; Jon C. Dalton & Liesa Stamm. (2005) *Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Dunne, J. (2003), After Philosophy and Religion: Spirituality and Its Counterfeits. in D. Carr & J. Haldane, *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 97-111). London: Routledge Falmer.
16. Dalton, Jon C. & Pamela C. Crosby. (2010). How We Teach Character in College: A Retrospective on Some Recent Higher Education Initiatives that Promote Moral and Civic Learning. in *Journal of College & Character*. VOLUME 11. No. 2. May 2010.
17. Davson, Galle, P. (1994). Philosophy of Science and School Science in: *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 26. No. 1.
18. Foley, Richard. (1999). Analysis. Entry in *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. second edition. New York: Cambridge University Press.
19. Eyler, J. & D. Jr. Giles. (1999). *Where is the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
20. Harris, Sam. (2010). *The Moral Landscape: How Science Can Determine Human Values*. Free Press. U. S. A.
21. Hesse, M. B. (1980). *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science*. Harvester Press. Brighton. Sussex.

22. Hoffmann, R. J. (1997). Preface, in L. Brown; B. C. Far & R. J. Hoffmann. (Eds). *Modern Spiritualities*. (pp 9-13). Amherst. NY: Prometheus.
23. Hume, David. (1960). *A Treatise of Human Nature*. Oxford University Press. London.
24. James, William. (1985). *The Varieties of Religious Experience*. Cambridge. Harvard University Press.
25. Jones, Laura. (2005). What Does Spirituality in Education Mean? Stumbling Toward Wholeness. in *Journal of College & Character*. volume VI. NO. 7. October 2005.
26. Kessler, R. J. (2000) *The Soul of Education: Helping students Fine Connection, Compassion, and Character at School*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
27. Koetting, J. Randall & Martha Combs. (2005). Spirituality and Curriculum Reform: The Need to Engage the World. in *Taboo: The Journal of Culture and Education*. v9 n1 p81-91.
28. Koth, Kent. (2003). Deepening the Commitment to Serve: Spiritual Reflection in Service-Learning. in *About Campus*. v7 n6 p2-7 Jan-Feb 2003.
29. Lewis, Harry. (2006). *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. Published in the United States by Public Affairs.
30. Maher, M. (2003). Individual Beliefs and Cultural Immersion in Service-Learning: Examination of a Reflection Process. *The Journal of Experimental Education*. 26 (2). 88-96.
31. Maslow, A. H. (1976). *Religions, Values and Peak Experiences*. New York: Penguin.
32. Miller, R. (1999). Holistic Education for an Emerging Culture. In S. Glazer (Ed.). *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 189-201). New York: Teacher/Putnam.
33. Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*. Cambridge: England. Cambridge University Press.
34. Nasseef, Abdullah Omar. (1984). Science Education and Religious Values: An Islamic Approach. *Muslim Education Quarterly*. Vol. 1. No. 3 (Spring. 1984). p. 9.
35. Nash, R. J. (2002). *Spirituality, Ethics, Religions, and Teaching: A Professor's Journey*. New York: Peter Lang Publishing. Inc.
36. O'Reilly, M. R. (1993). *The Peaceable Classroom*. Portsmouth. NH: Boynton/Cook Publishers.
37. Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of A Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
38. Palmer, P. (1999). The Grace of Great Thinks: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching and Learning, in Glazer, S. (Ed.). *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 13-32). New York: Tarcher/Putnam.
39. Palmer, P. (2004). *A Hidden Wholeness: The Journey Toward an Undivided Life: Welcoming the Soul and Weaving Community in a Wounded World*. San Francisco: Jossey-Bass.
40. Palmer, P. (1993). *To Know as We Are Known: A Spirituality of Education*. New York: Harper Collins Publications.
41. Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. George and Unwin Ltd. London.
42. Rogers, Judy L. (2006). Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education (Review). *Journal of College Student Development*. The John Hopkins University Press. Volume 47. No. 6.
43. Tisdell, E. J. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
44. Sikula, J. & A. Sr. Sikula. (2005). Spirituality and Service Learning [Electronic Version]. *New Directions for Teaching and Learning*. 104. 75-81.
45. Yob, I. (2003). Images of Spirituality: Traditional and Contemporary. in D. Carr & J. Haldane (Eds.). *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 112-126). London: Routledge Falmer.
46. <http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le/>
47. <http://www.compact.org>
48. <http://www.usm.edu/ocsl>

مقاله حاضر درصدد بررسی تطبیقی میانگین شاخص تنبلی در ایران و ۵۵ کشور جهان، این سؤال اساسی را دنبال می‌کند که آیا ایرانیان از دیگر کشورهای جهان تنبل‌ترند؟ به‌همین منظور شاخص تنبلی ساخته شد تا میانگین این شاخص بین ایران و دیگر کشورها مورد ارزیابی و مقایسه قرار گیرد. این پژوهش در مقام آزمون مدعا و بررسی فرضیات تحقیق، از روش تطبیقی کمی استفاده نموده است و بر مبنای تحلیل ثانویه مجموعه داده‌های کمی در سطح جهان، بین سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۰۵، میانگین تنبلی در ایران را با دیگر کشورهای جهان مورد تحلیل قرار داده است. نتایج نشان می‌دهند که بر اساس شاخص ساخته شده در این تحقیق میزان تنبلی ایرانیان از متوسط جهانی بیشتر است و تنها کشورهای عربی بیش از ایرانیان دچار تنبلی‌اند و رتبه اول تنبلی در جهان را دارند. در انتها نیز تلاش شده تا برخی راهکارهای فردی و جمعی تنبلی نیز بیان شود.

■ واژگان کلیدی:

تنبلی فردی، تنبلی اجتماعی، مطالعه تطبیقی

بررسی تطبیقی شاخص تنبلی در ایران و کشورهای جهان و برخی راه‌حل‌ها*

محمدرضا جوادی یگانه

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه تهران
myeganeh@ut.ac.ir

زینب فاطمی‌امین

کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی دانشگاه شهید بهشتی
zeinab.fatemi@gmail.com

مجید فولادیان

دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی نظری فرهنگی دانشگاه تهران
m.fouladiyan@gmail.com

بیان مسئله

بررسی دوره‌های تاریخی مختلف و مطالعه سفرنامه‌های فرنگیانی که به ایران سفر کرده‌اند، شواهدی از تنبلی ایرانیان به دست می‌دهند (رایت، ۱۳۸۵؛ موریه، ۱۳۸۰؛ وامبری، ۱۳۷۲؛ بنجامین، ۱۳۶۶؛ پولاک، ۱۳۶۱؛ اورسل، ۱۳۵۲ و مورگان، ۱۳۳۵). به علاوه در بُن بیشتر مشکلات افراد جامعه و مشخصه‌هایی که کم و بیش از آنها با عنوان آسیب‌های فرهنگی و یا اجتماعی یاد می‌کنند، خصوصیت اخلاقی تنبلی اجتماعی را مشاهده می‌کنیم که به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، بسیاری از ویژگی‌های نامطلوب ما بر روی آن سوار شده است و در فرهنگ و خصلت جمعی ما بسیار ریشه دارد (چلبی، ۱۳۸۱؛ قاضی مرادی، ۱۳۷۸؛ بازرگان، ۱۳۵۷ و جمال‌زاده، ۱۳۴۵). این مسئله تا بدانجا مهم است که رهبران جامعه نیز «تنبلی اجتماعی» را به‌عنوان «دشمن درونی ایرانیان» مطرح کرده‌اند.

در کلی‌ترین برداشت، تنبلی را مترادف با فقر حرکتی می‌دانند. فردی تنبل است که هیچ رغبت و اشتیاقی به تحرک و جنب و جوش نداشته و از پویایی و جست و خیز در گریز است. در جامعه‌ای که تنبلی رخنه می‌کند، افراد آن برای انجام امور کوچک و بزرگ در زندگی شخصی و یا مناسبات اجتماعی و عمومی، همیشه کار امروز را به فردا می‌اندازند، تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری را به دیگران واگذار می‌کنند، تغییر و تحولی را که آرزو می‌کنند - بدون کوچک‌ترین اقدامی - از دیگران انتظار می‌کشند، عادت به فکر کردن ندارند و برای هر انتخابی تعلل می‌ورزند. در نتیجه در چنین جامعه‌ای میزان تولید و بازده شغلی بسیار پایین و علاقه و اشتیاق به کار کم است؛ سازندگی به کندی پیش می‌رود و زمان از ارزش واقعی برخوردار نیست. روشن است که جامعه تنبل دچار رخوت و خواب‌آلودگی می‌شود، در پذیرش اندیشه و مصرف کالا هیچ نظام و ترتیبی رعایت نمی‌کند. تجارت، صنعت و علم، یا راکد است و یا به کندی به پیش می‌رود، جریان پیشرفت دچار انحراف می‌شود و انسجام، تعادل و سلامت جامعه به خطر می‌افتد. در چنین شرایطی به نظر می‌رسد فرهنگ مصرف و غفلت، می‌تواند از جمله پیامدهای تنبلی در چنین جوامعی محسوب گردد.

همچنین استفاده نامناسب از نیروی انسانی برای توسعه یک کشور نیز پیامد دیگری است که جامعه توأم با تنبلی با آن مواجه می‌شود. این در حالی است که در هر کشوری نیروی انسانی مهم‌ترین عامل برای توسعه محسوب می‌شود و وجود تنبلی اجتماعی می‌تواند مهم‌ترین مانع توسعه و پیشرفت گردد.

با توجه به این مطالب، مقاله حاضر در پی آن است تا پرسش اصلی این تحقیق که «آیا ایرانیان تنبل هستند؟» را با استفاده از داده‌های کمی و آماری بین‌المللی مورد بررسی قرار دهد. برای این مهم ابتدا شاخصی نظری (با تکیه بر داده‌های بین‌المللی موجود) ساخته می‌شود و در مرحله بعد با بهره‌گیری از روش تطبیقی، از این شاخص برای مقایسه ایران با دیگر کشورهای جهان استفاده می‌شود و به تحلیل ثانویه داده‌های کمی در سطح جهانی پرداخته می‌شود.

مبانی نظری

در فرهنگ فارسی «تنبلی» به معنای تن‌پروری، بی‌کاری، کاهلی و اهمال و سستی به کار رفته است (فرهنگ فارسی، ج ۱: ۱۱۴۷). تنبلی یا سستی (فتور) از نظر لغوی به دو معنی استفاده می‌شود: دست کشیدن پس از استمرار در کاری، یا سکون بعد از حرکت و جنبش؛ و کسالت، بی‌حالی یا سستی و تنبلی پس از شادابی و کوشش. از لحاظ اصطلاحی نیز تنبلی «دردی است که ممکن است گریبانگیر بعضی اشخاص دارای فعالیت و کار گردد. البته هر انسانی حتماً دچار آن می‌گردد. درجه پایین آن؛ کسالت، سستی یا تنبلی است و درجه شدیدتر آن؛ دست کشیدن از کار و آرام و سکون گرفتن پس از شور و شوق مداوم و تحرک و فعالیت پیوسته می‌باشد» (ساروخانی، ۱۳۷۰).

مقوله تنبلی به‌عنوان یک خصیصه فردی موضوع مطالعه روان‌شناسی قرار گرفته و از آن به «همال کاری»^۱ یاد شده است. روان‌شناسان (آلیس و جیمز نال، ۱۳۷۵ و آقا تهرانی، ۱۳۸۳) اهمال کاری را چنین تعریف کرده‌اند: «کاری را که تصمیم به اجرای آن داریم، به آینده موکول کنیم». جوهره این رفتار نیز، تعویق انداختن، تعلل ورزیدن، سبک گرفتن و سهل‌انگاری در کار است. «بلس» نیز تنبلی را به تعویق انداختن کارهایی می‌داند که فرد باید می‌کرد یا دوست دارد بکند. به عبارت دقیق‌تر، تنبلی، «به تعویق انداختن انجام کاری است که می‌دانید همین الان باید انجام شود و به آینده موکول گردد» (بلس، ۱۳۸۶: ۱۴).

برخی جامعه‌شناسان «تنبلی اجتماعی» را با کرختی و رخوت اجتماعی^۲ مترادف دانسته و رشد کند حرکت اجتماع را «تنبلی اجتماعی» نامیده‌اند. در این تعاریف مضمون‌هایی مثل عدم پذیرش تحولات جدید و قبول تداوم حرکت‌های نامنتطب با حیات اجتماعی را از مختصات تعاریف «تنبلی اجتماعی» می‌دانند (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۷۰۷).

اما در ادبیات جامعه‌شناسی، کمتر بحثی درباره تنبلی موجود است و در ایران، تقریباً هیچ بحثی در این باره موجود نیست، لذا در این مقاله تلاش می‌شود با تکیه بر «نظریه انتخاب عقلانی»^۳ حدود مفهومی تنبلی اجتماعی بیان و روشن شود.

اصول و مبانی (آگزیوم) کنشگر عقلانی، پایه تقریباً تمام نظریه‌پردازی‌های مؤثر در علوم اجتماعی است (اودن، ۲۰۰۱؛ استارک، ۱۹۹۴؛ بودون، ۱۹۹۸ و کلمن، ۱۳۷۷). در نظریه انتخاب عقلانی، جامعه مجموعه‌ای از افراد است که کنش عقلانی معطوف به هدف (یا در تعریف ویر کنش مبتنی بر عقلانیت ابزاری) دارند. این افراد آگاه و مختار و هدفمند در هر شرایطی به دنبال بیشینه کردن سود خود هستند (لیتل، ۱۳۷۳: ۶۹).

«کلمن» سردمدار جامعه‌شناسی انتخاب عقلانی بر این عقیده است که «کنشگر، کنشی را انتخاب می‌کند که حداکثر فایده را نصیب او سازد» (کلمن، ۱۳۷۷: ۳۲). نظریه فردگرایانه و

1. Procrastination
2. Social Inertia
3. Rational Choice Theory

عمومی او درباره نظام‌های اجتماعی تلاش وی برای حل این مسئله اصلی جامعه‌شناسی است که تبیین پدیده اجتماعی با توجه به خود افراد و نه دیگر شیوه‌های موجود می‌باشد. عناصر پایه و اصلی نظریه کلمن درباره نظام‌های اجتماعی، کنشگران و منابع یا وقایع‌اند. کنشگران در این منابع و وقایع، منافع داشته و بر برخی از آنها تسلط دارند. اصلی‌ترین ایده‌های نظری عبارت‌اند از: (۱) اینکه افراد به دنبال نفع فردی بوده و به گونه‌ای عمل می‌کنند که گویی می‌خواهند سود حاصل از منابع و وقایع را به حداکثر برسانند. (۲) اینکه به منظور به حداکثر رسانیدن این سود، تسلط بر این منابع و وقایع را با یکدیگر مبادله می‌نمایند.

نگاهی کوتاه به آثار نظریه‌پردازانی چون؛ «ماکس وبر»، «هرسانی»^۱، «ریمون بودون» و «جان الستر» آنان را در زمره صاحب‌نظران نظریه انتخاب عقلانی قرار می‌دهد (اودن، ۲۰۰۱). به طوری که «ماکس وبر» برای روشن شدن کنش عقلانی به طبقه‌بندی کنش می‌پردازد. «هرسانی» عمل عقلانی را در زندگی روزمره، رفتاری می‌داند که بهترین وسایل در دسترس، برای رسیدن به یک هدف مشخص انتخاب می‌کنند (هرسانی، ۱۹۸۶: ۸۳). «بودون» نیز مانند وبر به معنای ذهنی کنش یا باورها توجه دارد. وی، یک الگوی شناختی^۲، یا جایگزینی برای انتخاب عقلانی را پایه‌گذاری می‌کند (بودون، ۱۹۹۸)، که در برگرفته کنشی است که نه منفعت‌طلبانه است و نه حتی ابزاری است. «جان الستر» فیلسوف و تاریخ‌دان نروژی، همانند کلمن و بودون، انتخاب عقلانی را با توجه به جستجوگری برای مبانی خرد توجیه می‌کند. نظریه عمومی جامعه‌شناسی الستر در موارد بسیاری با الگوهای انتخاب عقلانی ارائه شده از سوی کلمن و بودون مشترک است، به جز اینکه این نظریه از نظریه کلمن و حتی نظریه بودون کمتر ساختارگرایانه است.

با استفاده از چارچوب انتخاب عقلانی، می‌توان برای تبلی دو حالت در نظر گرفت: «تبلی فردی» و «تبلی اجتماعی». «تبلی فردی» (که از آن، علاوه بر laziness به temporal dilemma هم یاد شده) حالتی است که فرد میان دو انتخاب مخیر می‌شود، یکی لذت آنی و دیگری نفعی شخصی در آینده که برای کسب آن نفع، باید از این لذت گذشت.

انتخاب کردن و نیز علم به زیان‌آور بودن انتخاب لذت فعلی و سودمند بودن نفع آینده ابعاد مهم تبلی‌اند. انتخاب در اینجا به معنای آن است که یک کنشگر عاقل، به صورت نسبی از مزایا و معایب هر دو گزینه آگاه است، یعنی می‌داند که الان چه می‌کند و می‌داند که انتخاب لذت آنی در زمان حال، چه زبانی برای فرد در آینده دارد و با علم به این دو گزینه، «انتخاب» می‌کند. البته در بسیاری موارد، رفتار و انتخاب فرد از نظر ناظر بیرونی، مصداق تبلی است، اما فرد رفتار خود را تبلی نمی‌داند، یا آنچنان که باید، از عواقب رفتار خود آگاه نیست. در این صورت، باید با تربیت یا حتی اجبار وی را به سمت گزینه درست رهنمون شد.

1. Harsanyi
2. Cognitive Model

نکته دیگر اینکه، گاه فرد به دلیل تعارض شناختی وقتی به دنبال لذت آنی باشد، مزیت‌های نفع آتی را کمتر از حد واقعی برآورد می‌کند و نیز زیان‌های عدم دنبال کردن نفع آتی و بی‌عملی و لذت‌طلبی آتی را کمتر برآورد می‌کند. علاوه بر آن، محاسباتی را وارد می‌کند که غیرمعقول است، مانند وقتی که فرد مراجعه به دندانپزشک برای معاینه دندان خود را به عقب می‌اندازد و همواره امیدوار است که رشد علم و تکنولوژی در آینده، این تنبلی وی را جبران کند. همچنین، فرد گاه اصولاً محاسبه را کنار می‌گذارد و اصلاً توجهی به عمل خود ندارد، چون با هر محاسبه‌ای، رفتار وی غلط است؛ لذا کار را به فردا واگذار می‌کند (چو فردا شود فکر فردا کنیم) و مهم آن است که «الآن» نیست و لذا وجدان فرد آسوده است. لذا در «تسویف» و در فرایندی که نفس بر سر خود کلاه می‌گذارد، باید دقت بیشتر کرد.

آنتونی گیدنز نیز تعریفی مشابه از تنبلی دارد. او (به نقل از کسل، ۱۳۸۶: ۲۵) با طرح مسئله «امنیت وجودی» ذکر می‌کند که «کنشگران اعمالی را دوباره و دوباره به اجرا می‌گذارند که برایشان آرامش‌بخش بوده است. هر گونه آشفتگی و اختلال در این روال‌ها، نوعاً به منزله بی‌ثباتی تجربه می‌شود و افراد همواره مراقب اطراف خود هستند تا مطمئن شوند که وقایع طبق روال و به نحو قابل‌پیش‌بینی در جریان است. این مطلب، ماهیت محافظه‌کارانه زندگی اجتماعی را تا حدی تبیین می‌کند. ما آنچنان به امور مأنوس زندگی می‌چسبیم که حتی جنبه‌های ناخوشایند زندگی را نیز بازتولید می‌کنیم. پس ممکن است همچنان شغل خسته‌کننده یا ازدواج مصیبت‌باری را ادامه دهیم، حتی اگر گزینه‌های بهتری در دسترس باشد.»

باز هم امنیت وجودی تبیین می‌کند که چرا افراد کمتر درباره پیامدهای منفی رفتارهایشان تأمل می‌کنند، یا از موارد نگران‌کننده پرهیز می‌کنند، زیرا اگر فرد به‌طور جدی و پیوسته نگران تأثیرات نامعلوم (و فعلاً ناشناخته) هوای آلوده و مواد سمی بر جسم خود باشد، زندگی روزانه برایش دشوار می‌شود، لذا این امور به محاق فراموشی سپرده می‌شود (به نقل از کسل، ۱۳۸۶: ۴۷). نوع دیگر تنبلی، «تنبلی اجتماعی» است. تنبلی اجتماعی گاه محصول تنبلی افراد جامعه و برآیند تنبلی آنها است. یعنی وقتی کثیری از افراد، بی‌عمل و لذت‌طلب‌اند، در سطح جامعه نیز این فرایند مشاهده می‌شود. این نوع از تنبلی، نمودهای متعدد دارد؛ پایین بودن سطح بهره‌وری اداری، عدم اقبال به کار طولانی‌مدت و سخت و ...

اما صورت دیگر تنبلی اجتماعی حالتی است که «ریمون بودون» در کتاب «منطق اجتماعی» (۱۳۶۴) آن را «اثر نتیجه نظام‌های وابستگی متقابل» می‌داند. یعنی افراد در سطح فردی، رفتاری نسبتاً مطلوب دارند، اما این رفتار در سطح جمعی به نتیجه مطلوب منتج نمی‌شود. دلیل آن هم ناهماهنگی در سطح نهادهای اجتماعی است. فرضاً وقتی که تلویزیون برنامه‌های جذاب و آگهی‌های طولانی‌مدت خوش‌ساخت پخش می‌کند، هدف آن در اینجا کسب درآمد و جذب مخاطب است ولی در عوض مخاطب خردسال و نوجوان به‌جای انجام تکالیف، به تماشای تلویزیون جذب می‌شود و محصول آن، عدم موفقیت نظام آموزشی است.

بر اساس توصیف ذکر شده در بالا و با تأکید بر جزئیات تعریف تنبلی و نحوه برخورد افراد با آن و همچنین برجسته شدن عناصر انتخاب عقلانی، دو تعریف متفاوت از تنبلی می‌توان ارائه کرد (این دو تعریف، دو بعد متفاوت از تنبلی را می‌سازد):

- تمدید یا کش دادن یا اطاله وضعیت فعلی و عدم تمایل به تغییر رفتار یا وضعیت توسط کنشگر. که به نوعی بی‌عملی است و رخوت و رکود. مثل فردی که در یک ترافیک شلوغ از تاکسی پیاده نمی‌شود یا در زمان آگهی‌ها تلویزیون می‌بیند. در این بعد از تنبلی ترجیح کنشگر در آن است که وضع موجود، هر چند از آن لذت برده نمی‌شود، حفظ گردد.

- تسویف یا انتخاب لذت آنی بر نفع فردی آتی توسط کنشگر. این تعریف سه بعد دارد: نظام ترجیحات کنشگر، اندازه‌گیری از لذاذ آنی و اندازه‌گیری از نفع آتی. در اینجا عمل است مثل رفتن به پیک نیک، به کافی شاپ و.... گاه بر هم زدن وضع موجود تنبلی است، یعنی درس خواندن مداوم یا کار کردن مداوم حفظ وضع موجود است و رها کردن آن، عمل نویی است.

در این کار تحقیقاتی با توجه به اینکه از داده‌های پژوهش‌های بین‌المللی استفاده می‌کنیم و این داده‌ها از سطح تحلیل فردی به دست آمده و سپس برآیند آن به کل جامعه نسبت داده شده است به لحاظ روش‌شناختی «تنبلی اجتماعی» را محصول تنبلی افراد جامعه و برآیند تنبلی آنها محسوب کرده‌ایم. یعنی وقتی کثیری از افراد، بی‌عمل و لذت‌طلب‌اند، در سطح جامعه نیز این فرایند مشاهده می‌شود و جامعه‌ای که اکثر افراد آن تمایل کمی به تلاش داشته باشند تنبلی محسوب می‌کنیم. این نوع از تنبلی نمودهای متعدد دارد از جمله؛ پایین بودن سطح بهره‌وری اداری، عدم اقبال به کار طولانی‌مدت و سخت، تمایل به جذب شدن در دستگاه‌های دولتی، عدم ارائه ایده‌های جدید و خلاقیت در کار و زندگی، انتظار دریافت مزایا و پاداش‌های دولتی و....

روش تحقیق

این مقاله در مقام آزمون این مدعا که «ایرانیان افرادی تنبل‌اند» (در مقایسه با کشورهای دیگر) از «روش تطبیقی کمی»^۱ یا «تحلیل بین‌کشوری»^۲ برای سنجش داده‌های موجود درباره شاخص تنبلی اجتماعی استفاده کرده است. در این پژوهش واحد تحلیل «کشور»، سطح تحلیل «جهان» و واحد مشاهده «کشور/سال» است، این طرح تحقیق «مقطعی» بوده و در بین سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۰۵، بر اساس داده‌های کمی کشورها انجام گرفته و داده‌ها نیز از بانک جهانی و از پیمایش ارزش‌های جهانی گردآوری شده‌اند. این داده‌ها در وبگاه این دو مؤسسه موجود است و می‌توان با طبقه‌بندی کشورها (که در این مقاله از یونسکو گرفته شده) داده‌های مورد نظر را استخراج کرد.

1. Quantitative Comparative Method

2. Cross – National Analysis

جمعیت آماری تحقیق را کلیه کشورهای تشکیل داده‌اند که واجد داده برای انجام مقایسه در این مقطع زمانی بوده‌اند. بدین ترتیب در این بخش استراتژی تمام‌شماری (عدم نمونه‌گیری) مدنظر قرار گرفت؛ با علم به این مطلب که محدودیت‌های عملی در وجود و دستیابی به داده‌های مناسب برای کلیه متغیرها در برخی از جوامع، خواه ناخواه تعداد کشورهای تحت‌مطالعه را تقلیل خواهد داد. واقعیت این است که در کلیه تحقیقات بین‌کشوری، حجم نمونه مآلاً توسط وجود داده‌های قابل دستیابی از متغیرهای مورد مطالعه، محدود و تعیین می‌شود. به‌همین دلیل یک مشکل مشترک و عمومی در این دسته از تحقیقات عبارت است از کمبود داده برای کلیه متغیرها در تمامی کشورها برای کل دوره زمانی مورد بررسی (راگین، ۱۳۸۸ و طالبان، ۱۳۸۹). در مجموع به دلیل فقدان داده‌های لازم برای برخی کشورها در این دوره زمانی، تعداد نمونه تحقیق به ۵۵ کشور محدود گردید.

از آنجا که در مطالعات بین‌المللی شاخص تنبلی وجود ندارد، با استفاده از تعریف ذکر شده برای تنبلی در بالا، تلاش شده تا نزدیک‌ترین معرف‌ها برای شاخص تنبلی برگزیده شود. معرف‌های شاخص تنبلی^۱ در مطالعه تطبیقی حاضر بدین شرح است (از آنجا که معرف‌ها به‌صورت مثبت تنظیم شده، می‌توان آنها را شاخص‌های عدم تنبلی نامید):

- اهمیت کار در زندگی افراد یک جامعه
- نظر درباره این دو ایده که؛ چون رقابت مردم را به سخت‌کوشی و رشد ایده‌های جدیدشان برمی‌انگیزاند، خوب است یا در مقابل؛ چون وضعیت بدی را به‌همراه می‌آورد، مضر و زیان‌آور است.
- در درآمدت معمولاً سخت‌کوشی، زندگی بهتری را فراهم می‌کند یا خوش‌شانسی.
- ارائه ایده‌های جدید و خلاق بودن
- پولدار بودن
- کمک به مردم و نزدیکان
- داشتن موفقیت‌های زیاد
- (دسته بالا از معرف‌ها، به‌واسطه توصیف فرد پاسخگو از مردم و شباهت خود فرد به این گویه‌ها مورد ارزیابی قرار گرفته است).
- مطالبه پاداش و مزایای دولتی که فرد در اختیار ندارد.
- عدم پرداخت کرایه وسایل نقلیه عمومی
- تقلب در پرداخت مالیات
- (سه معرف اخیر نیز به‌واسطه قابل توجیه بودن این اعمال در نزد افراد جامعه، مورد ارزیابی قرار گرفته است).

۱. معرف‌های فوق از بین مجموعه گسترده‌ای از معرف‌های جهانی - با توجه به سطح دسترسی و وجود داده برای کشورهای مورد بررسی و به‌خصوص برای ایران - انتخاب شده‌اند.

مسئله اساسی در جامعه ایران (و این مقاله نیز)، تنبلی به عنوان یک رفتار است نه نظر آنها. اما از آنجا که دسترسی به رفتار مردم ممکن نبوده است، در برخی از موارد بالا، از نظر آنها استفاده شده است. اما باید این نکته را هم در نظر داشت که چون در این مقاله، بنا بر مقایسه میان جوامع بوده است، چون در همه آنها ترکیب یکسانی از نظر و رفتار مردم سنجیده شده است، می توان این ترکیب را با هم سنجید و مبنای کار «تطبیقی» هم همین مقایسه است. یعنی این ترکیب و جایگزینی آن به جای رفتار، تغییر معنی داری در نتیجه گیری ایجاد نمی کند. همچنین برخی از این شاخص ها، در نگاه اول کمتر با تنبلی رابطه روشنی دارند. اما اگر به تعریف ارائه شده از تنبلی رجوع کنیم (ترجیح نفع آتی بر نفع آتی)، مشخص می شود که برخی از شاخص ها (و به ویژه دو شاخص آخر) بیشتر ترجیح نفع فردی بر نفع جمعی است و نه نفع فردی آتی بر نفع فردی آتی. اما چنانچه در تعریف «دوراهی اجتماعی» نیز می توان مشاهده کرد (جوادی یگانه و هاشمی، ۱۳۸۷)، نفع فردی نیز می تواند از طریق نفع جمعی محقق شود و لذا با دقت در این تعریف، می توان به صورت غیرمستقیم، ترجیح نفع فردی آتی بر نفع جمعی آتی (و از طریق آن نفع فردی آتی) را نیز تنبلی دانست. این مورد، البته از تعریف تنبلی دور است و به عنوان یک محدودیت این تحقیق شناخته می شود ولی داده های در دسترس بین المللی محدود بوده و ناگزیر از استفاده از داده های مرتبط (چه مستقیم و چه غیرمستقیم) بوده ایم. بدین سان به منظور ساخت شاخص تنبلی این معرف ها را با هم ترکیب نموده و از آنجایی که همه این معرف ها به صورت مثبت آورده شده اند، شاخص عدم تنبلی به دست آمد. مقدار این شاخص بین ۰ تا ۱۰۰ است، به طوری که هر چه میانگین این شاخص بیشتر باشد به معنای تنبلی کمتر است. به همین دلیل در مرحله بعد عدد ۱۰۰ را از شاخص عدم تنبلی کم کردیم و در نهایت شاخص تنبلی ساخته شد. بدین معنی که هر چه میانگین گروه کشورهای مورد بررسی در این شاخص بیشتر باشد، بیانگر تنبلی بیشتر در این کشورها می باشد.

فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی این مقاله عبارت است از اینکه؛ میزان تنبلی در کشور ایران به طور معناداری از کلیه کشورهای جهان بیشتر است. فرضیات فرعی نیز بدین شرح می باشد:

۱. میزان تنبلی در کشور ایران به طور معناداری از گروه کشورهای آسیای شرقی و جنوبی بیشتر است.
۲. میزان تنبلی در کشور ایران به طور معناداری از گروه کشورهای عربی بیشتر است.
۳. میزان تنبلی در کشور ایران به طور معناداری از گروه کشورهای آفریقایی بیشتر است.

۴. میزان تنبلی در کشور ایران به‌طور معناداری از گروه کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب بیشتر است.

۵. میزان تنبلی در کشور ایران به‌طور معناداری از گروه کشورهای اروپایی بیشتر است.

۶. میزان تنبلی در کشور ایران به‌طور معناداری از گروه کشورهای ثروتمند^۱ بیشتر است.

پایایی

برای شاخص‌سازی در اغلب موارد لازم است به سنجش پایایی مقیاسی که شاخص بر اساس آن درست شده، پرداخته شود. لذا در این بخش آلفای کرونباخ شاخص تنبلی محاسبه گردیده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی برای هر یک از معرف‌های شاخص تنبلی

مورد	انحراف استاندارد	میانگین	معرف‌ها
۵۵	۲/۲۳۲۶	۶۵/۳۰۴۲	اهمیت کار
۵۵	۳/۸۳۷۲	۷۷/۲۵۴۲	ایده‌های جدید
۵۵	۶/۳۲۲۰	۹۰/۹۸۱۳	پولدار بودن
۵۵	۳/۶۸۷۶	۷۲/۹۰۴۲	کمک به مردم
۵۵	۵/۵۲۰۷	۸۱/۴۳۷۵	موفقیت‌های زیاد
۵۵	۵/۹۳۲۴	۸۸/۸۱۰۴	رقابت
۵۵	۸/۴۶۵۰	۹۴/۱۸۹۶	سخت‌کوشی یا خوش‌شانسی
۵۵	۱۱/۴۶۴۱	۷۷/۷۹۵۸	مطالبه مزایا و پاداش‌های دولتی
۵۵	۱۱/۴۷۶۶	۷۷/۴۸۷۵	عدم پرداخت کرایه وسایل نقلیه عمومی
۵۵	۱۱/۸۷۰۶	۷۴/۹۱۶۷	عدم پرداخت مالیات

لازم به توضیح است که تعداد موارد برابر با تعداد کشورهایی است که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته‌اند. نکته حائز اهمیت در سنجش اولیه این معرف‌ها آن است که میانگین معرف‌ها به هم نزدیک است.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی شاخص تنبلی

تعداد متغیرها	انحراف استاندارد	واریانس	میانگین	
۱۰	۴۱/۴۹۲۰	۱۷۲۱/۵۸۵۸	۸۰۸/۰۸۱۳	آماره‌های توصیفی شاخص

همچنان که مشاهده می‌گردد جدول فوق آماره‌های توصیفی شاخص تنبلی را نشان می‌دهد.

۱. کشورهایی که در سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD) عضویت دارند.

جدول ۳: آماره مربوط به هر گویه در رابطه با شاخص

ضریب آلفا پس از حذف گویه‌ها	همبستگی گویه‌ها با شاخص	میانگین شاخص پس از حذف گویه‌ها	
۰/۷۱۹۷	۰/۱۳۲۶	۷۳۵/۷۷۷۱	اهمیت کار
۰/۷۱۰۵	۰/۲۵۳۷	۷۲۳/۸۲۷۱	ایده‌های جدید
۰/۷۰۹۹	۰/۲۴۹۱	۷۱۰/۱۰۰۰	پولدار بودن
۰/۷۱۲۶	۰/۲۲۹۶	۷۲۸/۱۷۷۱	کمک به مردم
۰/۷۱۱۴	۰/۲۳۱۷	۷۱۹/۶۴۳۸	موفقیت‌های زیاد
۰/۶۸۸۱	۰/۴۲۳۸	۷۱۲/۲۷۰۸	رقابت
۰/۷۰۷۳	۰/۲۸۹۷	۷۰۶/۸۹۱۷	سخت‌کوشی یا خوش‌شانسی
۰/۶۵۰۶	۰/۵۷۲۵	۷۲۳/۲۸۵۴	مطالبه مزایا و پاداش‌های دولتی
۰/۶۲۷۰	۰/۶۵۷۲	۷۲۳/۵۹۳۸	عدم پرداخت کرایه وسایل نقلیه عمومی
۰/۶۳۵۹	۰/۶۲۶۵	۷۲۶/۱۶۴۶	عدم پرداخت مالیات

۱۲۰

$$\text{Alpa} = ۰/۷۱۴۴ \quad \text{Standardized item alpha} = ۰/۷۲۹۳$$

به‌طور کلی نتایج آزمون قابلیت اعتماد نشان می‌دهد که گویه‌های مورد استفاده در این تحقیق از سازگاری و هماهنگی مناسبی برخوردارند و به‌عبارت دیگر مقدار آلفای ۰/۷۱ حاکی از همبستگی قابل قبول اجزای درونی شاخص تنبلی می‌باشد.

یافته‌های تحلیلی

در این بخش ابتدا نیمی از میانگین شاخص تنبلی میان ایران و گروه‌های کشورهای جهان ارائه می‌شود^۱ و سپس یافته‌های تحلیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند. گفتنی است که این گروه‌ها شامل تمامی کشورهای مورد بررسی است.

۱. برای امکان مقایسه نمرات متغیرهای تحقیق و سهولت در گزارش این نمرات، همه شاخص‌ها در این مقاله با استفاده از فرمول زیر مقیاس یافته‌اند:

$$S = \frac{X - \min}{\max - \min} * ۱۰۰$$

S: نمره متغیر در مقیاس جدید
 X: نمره متغیر در مقیاس قبلی
 min: کمترین نمره متغیر در مقیاس قبلی
 max: بیشترین نمره متغیر در مقیاس قبلی

صورت کسر رابطه، تفاضل نمره متغیر و مقدار کمینه و مخرج کسر، تفاضل مقادیر بیشینه و کمینه متغیر می‌باشند. بر اساس این تغییر مقیاس، کمترین نمره‌ای که هر متغیر به خود اختصاص می‌دهد صفر و بیشترین مقدار ۱۰۰ است (چلبلی و جنادله، ۱۳۸۶: ۱۴۷).

اکنون توصیفی تطبیقی از میانگین کشورهای مورد مطالعه در هر یک از معرف‌های تشکیل‌دهنده شاخص تنبلی ارائه می‌شود؛

در ارتباط با اهمیت کار در زندگی؛ کشورهای آفریقایی (۱۵/۸۳) دارای کمترین میانگین و کشورهای ثروتمند (۶۹/۱۴) دارای بالاترین میانگین در میان کشورها می‌باشند. در ارائه ایده‌های جدید؛ کشورهای آسیای شرقی و جنوبی (۶۲/۰۷) از بیشترین میانگین و کشورهای آفریقایی از کمترین میانگین (۲۲/۸۵) برخوردارند.

از نظر اعتقاد به پولدار بودن افراد در جامعه؛ کشورهای آفریقایی کمترین میانگین (۲۳/۰۵) و کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب بالاترین میانگین (۸۸/۰۷) را دارند. به لحاظ کمک به مردم نیز کشورهای عربی (۱۸/۸۵) کمترین میانگین و کشورهای آسیای شرقی و جنوبی (۵۱/۵۰) بیشترین میانگین را کسب کرده‌اند.

از نظر داشتن موفقیت‌های زیاد کشورهای عربی (۲۴/۳۲) کمترین میانگین و کشورهای ثروتمند (۷۹/۳۲) بیشترین میانگین را از آن خود کرده‌اند. به عبارت دیگر برای کشورهای ثروتمند داشتن موفقیت‌های زیاد نسبت به کشورهای عربی از اهمیت بیشتری برخوردار است. در مطالبه پاداش و مزایای دولتی که افراد جامعه در اختیار ندارند؛ کشورهای ثروتمند (۸/۳۵) کمترین مطالبه و کشور ایران (۳۰/۷۴) خواهان بیشترین مطالبه دولتی هستند.

همچنین کشورهای عربی در عدم پرداخت کرایه کمترین میانگین (۷/۲۷) و کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب (۲۹/۱۵) بالاترین میانگین را در این زمینه دارند.

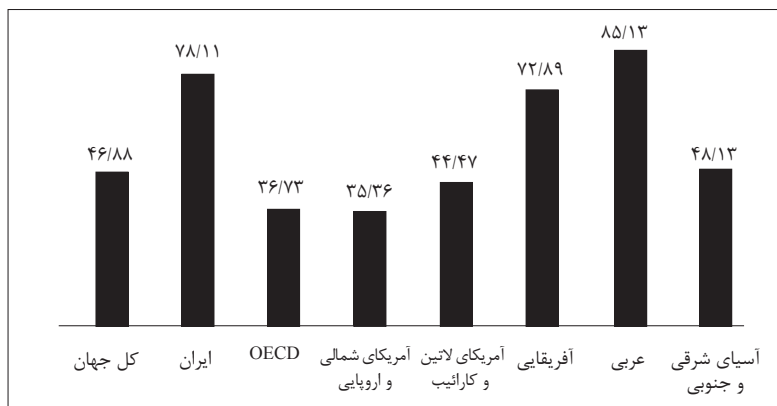
به لحاظ قابل قبول بودن تقلب در پرداخت مالیات؛ نتایج حاکی از آن است که کشورهای عربی کمترین میانگین (۵/۳۶) را در قابل توجه بودن تقلب در پرداخت مالیات دارند در حالی که کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی بیشترین میانگین (۲۲/۵۲) را دارند. به عبارت دیگر کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی نسبت به کشورهای عربی بیشتر تقلب در پرداخت مالیات را قابل توجه می‌دانند.

نظر به اینکه سخت‌کوشی نسبت به خوش‌شانسی زندگی بهتری را فراهم می‌کند؛ کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی بالاترین میانگین (۷۰/۱۳) و ایران کمترین میانگین (۱۵/۲۲) را کسب کرده‌اند. این بدان معناست که ایرانیان بر خلاف کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی بیشتر بر این نظرند که خوش‌شانسی زندگی بهتری را برای افراد به همراه می‌آورد.

در باب اینکه رقابت در سطح جامعه مفید تلقی می‌شود و یا زیان‌آور؛ کشورهای ثروتمند با میانگین (۶۱/۶۵) رقابت را از این نظر که مردم را به سخت‌کوشی و رشد ایده‌های جدیدشان برمی‌انگیزاند، خوب ارزیابی می‌کنند در حالی که ایرانیان با میانگین (۲۰/۰۷) این‌گونه رقابت را زیان‌آور تلقی می‌کنند.

جدول ۴: نیمرخی از شاخص تنبلی در ایران و کشورهای جهان

منطقه	متغیر	کشورهای آسیای شرقی و جنوبی ^۱	کشورهای عربی ^۲	کشورهای افریقایی ^۳	کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب ^۴	کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی ^۵	کشورهای ثروتمند ^۶	ایران	کل جهان
شاخص‌های تنبلی ^۱	اهمیت کار در زندگی	۵۰/۴۸	۳۴/۷۸	۱۵/۸۳	۲۶/۰۸	۶۶/۴۳	۶۹/۱۴	۲۷/۱۷	۴۸/۶۹
	ارائه ایده‌های جدید	۶۲/۰۷	۳۹/۶۱	۲۲/۸۵	۴۵/۳۰	۵۲/۵۷	۵۵/۵۷	۳۶/۰۰	۴۸/۶۰
	پولدار بودن	۵۷/۷۵	۳۴/۰۸	۲۳/۰۵	۸۸/۰۷	۶۹/۲۵	۸۲/۶۴	۳۵/۷۱	۶۴/۹۳
	کمک به مردم	۵۱/۵۰	۱۸/۸۵	۲۸/۰۸	۲۶/۱۲	۳۴/۰۲	۴۰/۵۷	۲۹/۱۴	۳۵/۴۱
	داشتن موفقیت‌های زیاد	۵۸/۵۸	۲۴/۳۲	۳۱/۰۲	۶۳/۷۶	۶۱/۷۰	۷۹/۳۲	۴۷/۲۱	۵۸/۹۴
	مطالبه پاداش و مزایای دولتی	۲۲/۶۴	۸/۵۷	۱۷/۵۷	۲۲/۹۳	۲۱/۱۴	۸/۳۵	۳۰/۷۴	۱۷/۶۸
	عدم پرداخت کرایه	۱۵/۷۰	۷/۷۲	۱۷/۸۹	۲۹/۱۵	۲۵/۰۹	۱۱/۱۸	۱۸/۰۱	۱۸/۶۷
	تقلب در پرداخت مالیات	۱۱/۴۵	۵/۳۶	۱۶/۶۲	۱۲/۱۱	۲۲/۵۲	۹/۶۷	۸/۹۴	۱۴/۱۸
	سخت‌کوشی یا خوش‌شانسی	۴۳/۲۱	۲۹/۶۹	۴۷/۹۸	۵۷/۷۵	۷۰/۱۳	۶۰/۰۵	۱۵/۲۲	۵۵/۷۵
	رقابت	۵۰/۷۹	۲۳/۸۰	۴۶/۳۸	۵۹/۹۳	۵۸/۹۹	۶۱/۶۵	۲۰/۰۷	۵۴/۲۸
میانگین شاخص تنبلی		۴۸/۱۳	۸۵/۱۳	۷۲/۸۹	۴۴/۴۷	۳۵/۳۶	۳۶/۷۳	۷۸/۱۱	۴۶/۸۸



نمودار ۱: میانگین شاخص تنبلی در کشورهای جهان

- کلیه شاخص‌ها دامنه‌ای از ۰ (فقدان) تا ۱۰۰ (حداکثر میزان) را دارند.
- کشورهای آسیای شرقی و جنوبی: کره جنوبی، هند، چین، تایوان، تایلند، اندونزی، ویتنام، مالزی و هنگ‌کنگ
- کشورهای عربی: اردن، مراکش، مصر و عراق
- کشورهای آفریقایی: افریقای جنوبی، غنا، بورکینافاسو، اتیوپی، مالی، رواندا و زامبیا
- کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب: گواتمالا، اوروگوئه، پرو، شیلی، برزیل، آرژانتین، مکزیک، کلمبیا
- کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی: نیوزیلند، نروژ، لهستان، سوئیس، اسلونی، بلغارستان، رومانی، ترکیه، اکراین، روسیه، قبرس، مولداوی، آندورا
- کشورهای ثروتمند: آلمان، فرانسه، انگلستان، هلند، سوئد، ایتالیا، کانادا، آمریکا، استرالیا، اسپانیا، ژاپن، فنلاند و گرجستان

در ادامه به منظور مقایسه میانگین شاخص تنبلی ایران با دیگر کشورهای جهان، از آزمون T بهره گرفته ایم^۱. نتایج آماری فرضیات تحقیق در قالب جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول ۵: آزمون آماری مقایسه تنبلی ایران با کشورهای جهان

میانگین تنبلی در ایران: ۷۸/۱۱						گروه کشورها	
Sig	Df	آزمون T	انحراف معیار	میانگین*	فراوانی		
۰/۰۰۴	۸	۴/۲۹	۱۹/۷۶	۴۸/۱۳	۹	کشورهای آسیای شرقی و جنوبی	کشورهای آسیای شرقی و جنوبی
۰/۴۴۷	۳	-۰/۹۳۹	۱۲/۹۴	۸۵/۱۳	۴	کشورهای عربی	
۰/۳۸۲	۶	۰/۹۸	۱۱/۹۱	۷۲/۸۹	۷	کشورهای آفریقایی	
۰/۰۰۵	۸	۴/۸۰	۱۷/۱۵	۴۴/۴۷	۹	کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب	
۰۰۰/۰	۱۲	۷/۴۸	۲۰/۶۰	۳۵/۳۶	۱۳	کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی	
۰۰۰/۰	۱۲	۹/۸۴	۱۴/۵۷	۳۶/۷۳	۱۳	کشورهای ثروتمند	
۰۰۰/۰	۵۴	۹/۵۱	۲۲/۷۳	۴۶/۸۸	۵۵	کلیه کشورهای جهان	

۱۲۳

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول فوق، با توجه به اینکه میانگین ایران در میزان تنبلی ۷۸/۱۱ است، نتایج به صورت تفصیلی بدین شرح می‌باشد، لازم به یادآوری است که شاخص تنبلی در یک مقیاس ۰ تا ۱۰۰ قرار گرفته و بر اساس این مقیاس، کمترین نمره‌ای که این شاخص به خود اختصاص می‌دهد صفر و بیشترین مقدار ۱۰۰ می‌باشد:

* همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین تنبلی گروه کشورهای آسیای شرقی و آسیای جنوبی ۴۸/۱۳ است و با توجه به مقدار آماره ($T=۴/۲۹$)، تفاوت میانگین میزان تنبلی بین ایران و گروه کشورهای آسیای شرقی و جنوبی معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر فرضیه اول تحقیق مبنی بر میزان کمتر تنبلی در این گروه از کشورها نسبت به ایران تأیید می‌شود.

* گروه کشورهای عربی دارای میانگین ۸۵/۱۳ است. در اینجا با وجود بالاتر بودن میانگین تنبلی این کشورها نسبت به ایران مقدار آماره ($T=-۰/۹۳۹$) تفاوت میانگین میزان تنبلی میان ایران و گروه کشورهای عربی را معنادار نشان نمی‌دهد. پس فرضیه دوم تحقیق رد می‌شود.

* همچنان‌که در جدول فوق آمده است؛ میانگین تنبلی در میان گروه کشورهای آفریقایی ۷۲/۸۹ است. مقدار آماره ($T=۰/۹۸$) حاکی از آن است که اختلاف معناداری میان میانگین میزان تنبلی در بین ایران و گروه کشورهای آفریقایی وجود ندارد و میزان تنبلی در ایران به طور معناداری از کشورهای آفریقایی بیشتر نیست. بدین سان فرضیه سوم تحقیق مبنی بر بیشتر

۱. در این آزمون چنانچه sig از ۰/۰۵ بزرگتر باشد، فرض برابری میانگین‌ها تأیید می‌شود و اختلاف معناداری بین میانگین‌ها وجود ندارد. اما چنانچه sig از ۰/۰۵ کوچک‌تر باشد، فرض برابری میانگین‌ها رد می‌شود و نشان‌دهنده آن است که اختلاف معناداری بین میانگین‌ها وجود دارد (بابایی، ۱۳۸۳).
* میانگین تنبلی آماره‌ای از ۰ (فقدان تنبلی) تا ۱۰۰ (حداکثر تنبلی) است.

بودن میزان تنبلی در ایران نسبت به کشورهای آفریقایی رد می‌شود.

* تنبلی در کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب دارای میانگین ۴۴/۴۷ است و مقدار آماره T در این کشورها بیانگر آن است که میان میانگین میزان تنبلی ایران و گروه کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب تفاوت معناداری وجود دارد و فرضیه چهارم تحقیق مبنی بر وجود تنبلی بیشتر در ایران نسبت به این کشورها، تأیید می‌شود. بدین معنا که میزان تنبلی به صورت معناداری در گروه کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب از ایران کمتر است.

* چنانچه مشاهده می‌شود؛ میانگین تنبلی در گروه کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی ۳۵/۳۶ است. همچنین مقدار آماره ($T=7/48$) در این کشورها بیانگر آن است که تفاوت معناداری میان میانگین میزان تنبلی در ایران با این کشورها وجود دارد و این بدان معناست که میزان تنبلی در ایران از کشورهای آمریکای لاتین و کشورهای اروپایی بیشتر است. پس فرضیه پنجم تحقیق نیز تأیید می‌گردد.

* برای آخرین گروه از کشورهای مورد بررسی یعنی کشورهای ثروتمند (کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی اروپا) نیز میانگین تنبلی ۳۶/۷۳ است. مقدار آماره T نیز در این کشورها (۹/۸۴) نشان‌دهنده آن است که اختلاف معناداری میان میانگین تنبلی در ایران و کشورهای ثروتمند وجود دارد. به عبارت دیگر فرضیه ششم تحقیق دال بر بیشتر بودن میزان تنبلی در ایران نسبت به کشورهای ثروتمند تأیید می‌شود.

* در نهایت بر اساس جدول بالا می‌توان دریافت که به طور کلی کشورهای مورد بررسی در این تحقیق دارای میانگین ۴۶/۸۸ و انحراف معیار ۲۲/۷۳ می‌باشند. مقدار آماره T این کشورها (۹/۵۱) حاکی از وجود اختلاف معنادار میانگین تنبلی ایران با کشورهای جهان است. به طوری که فرضیه اصلی تحقیق مبنی بر کمتر بودن میزان تنبلی در سایر کشورهای جهان در مقایسه با ایران تأیید می‌شود. به عبارت دیگر بر مبنای نتایج آماری به دست آمده از آزمون T ، میزان تنبلی در ایران از دیگر کشورهای جهان که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته‌اند، به صورت معناداری بیشتر است.

نتیجه‌گیری

مقاله حاضر در پی پاسخ به سؤال اصلی این پژوهش مبنی بر اینکه «آیا ایرانیان از دیگر کشورهای جهان تنبل‌ترند؟» فرضیاتی را مطرح کرد و با تکیه بر داده‌های جهانی در دسترس محققان و استفاده از روش تطبیقی کمی، گویه‌هایی را جمع‌آوری کرده و شاخصی از تنبلی را ساخت تا بدین وسیله به تحلیل مقایسه‌ای میزان تنبلی در ایران و کشورهای مورد مطالعه بپردازد.

نتایج تحقیق در مجموع نشان می‌دهد که میانگین تنبلی مردم در ایران ۷۸/۱۱ است.^۱ این

۱. البته چنانچه در روش تحقیق نیز توضیح داده شد، این داده به دلیل استفاده از داده‌های در دسترس، یک داده تقریبی است و کاربرد اصلی آن در مقایسه ایران با سایر کشورها است و در استفاده از آن به عنوان شاخص اندازه‌گیری میزان تنبلی در ایران باید احتیاط کرد.

در حالی است که این میانگین در میان کلیه کشورهای جهان ۴۶/۸۸ می‌باشد و تفاوت میانگین میزان تنبلی بین کشور ایران و کلیه کشورهای جهان معنادار است. بدین معنی که تنبلی در کشور ایران (در سال‌های مورد مطالعه) به‌صورت معناداری بیشتر از میانگین کشورهای جهان بوده است.

در سطح طبقه‌بندی کشورها و مقایسه میانگین تنبلی آنها با ایران نیز با توجه به میانگین‌های

زیر:

- کشورهای عربی (۸۵/۱۳)
- ایران (۷۸/۱۱)
- کشورهای آفریقایی (۷۲/۸۹)
- کشورهای آسیای شرقی و آسیای جنوبی (۴۸/۱۳)
- کل جهان (۴۶/۸۸)
- کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب (۴۴/۴۷)
- کشورهای ثروتمند (۳۶/۷۳)
- کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی (۳۵/۳۶)

می‌توان گفت که کشورهای عربی رتبه اول تنبلی را دارند و ایران با فاصله کمی بعد از کشورهای عربی در رتبه دوم قرار دارد. کشورهای آفریقایی نیز با فاصله خیلی نزدیکی بعد از ایران و در رتبه سوم جهانی قرار می‌گیرند. در ادامه همچنان که مشاهده می‌گردد کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی و کشورهای ثروتمند کمترین میانگین تنبلی را در سطح جهان دارند. با این حال در مورد میانگین تنبلی سه گروه از کشورهای عربی، آفریقایی و ایران، این نکته قابل تأمل است که بر مبنای آزمون T، تفاوت میانگین این سه گروه از کشورها معنادار نیست. به‌عبارت دیگر ایران به‌لحاظ میانگین تنبلی با کشورهای عربی و آفریقایی تفاوت معناداری ندارد. این در حالی است که دیگر گروه‌های کشورهای مورد بررسی در این تحقیق (کشورهای آمریکای لاتین و کارائیب، کشورهای آمریکای شمالی و اروپایی و کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی اروپا) از نظر میانگین تنبلی تفاوت معناداری با ایران دارند و به‌طور معناداری میانگین تنبلی ایران از این کشورها بیشتر است.

همچنین از مقایسه تطبیقی میانگین ایران با گروه‌های کشورهای مورد مطالعه در تک‌تک معرف‌های تشکیل دهنده شاخص تنبلی نیز این نکته برمی‌آید که میانگین ایران در اکثر معرف‌ها مطلوب نبوده است.

داده‌های تطبیقی مورد استفاده در این مطالعه در سطح فردی بوده و بیشتر نظر افراد را درباره کار و موفقیت و تنبلی می‌سنجد. این داده‌ها برای آنکه نشان دهند تمایل به تنبلی در ایران، این کشور را در کدام جایگاه در جهان قرار می‌دهد، بسیار راهگشا است.

اما داده‌های پیمایش تنبلی در ایران (جوادی‌یگانه، ۱۳۸۹) نشان می‌دهد که میانگین میزان

تنبلی در تهران در دامنه‌ای از ۰ تا ۱۰۰ (حداکثر تنبلی) ۴۷/۵ است که (فارغ از مقایسه آن با دیگر کشورها) میزان بالایی است و در کنار مقایسه میزان تنبلی ایران با سایر کشورهای جهان، این نگرانی تشدید می‌شود و در مجموع حساسیت ایجاد شده در سال‌های اخیر درباره میزان تنبلی، حساسیت به‌جایی است. البته درباره این میزان دو نکته قابل تأمل است. یکی اینکه با توجه به پیش‌بینی روند تنبلی و کاهش اقصاری که بیشتر متمایل به تنبلی‌اند (مانند افراد با سواد کمتر)، احتمالاً تمایل به تنبلی در جامعه ایران رو به کاهش خواهد بود. (جوادی‌یگانه، ۱۳۸۹) لذا لااقل در سطح تمایلات فردی، تنبلی در ایران، مسئله‌ای رو به‌رشد نیست. نکته دوم آنکه برخی وقایع یکه و موردی نشان می‌دهد که اگر اراده‌ای به حل مسئله‌ای یا ایجاد امری در ایران شکل گیرد، می‌توان تغییر جدی در جامعه مشاهده کرد. شواهد مربوط به رشد علمی و صنعتی در جامعه ایران در دو دهه اخیر، نشان از آن دارد که اگر این اراده، جزم شود، آنگاه تغییرات چشمگیر به وقوع خواهد پیوست.

در کنار این تبیین، باید توجه کرد که عطف توجه زیاد به یک مسئله برای تغییر در آن (همان‌گونه که در رشد علمی مشهود است) اگر نهادسازی نشود و به رویه تبدیل نشود، چندان قابل اتکا نیست و شاید خود نشانه از واکنش عاطفی به تنبلی باشد، چنانچه برخی از محققان و مشاهده‌گران جامعه ایران نیز آن را دیده‌اند.^۱ لذاست که تغییرات باید دائمی و فراگیر باشد، تا بتوان به آن امید بست. بارزترین نمونه آن، بزرگ‌ترین تلاش جمعی ایرانیان در چند سده اخیر (انقلاب اسلامی) است، که با الهام از رویه امام خمینی، به‌جای اتکا به تغییرات ناگهانی و اقدامات مسلحانه، بر تغییر تدریجی نگرش و آگاهی‌های مردم و حرکت تدریجی در مقابله با حکومت پهلوی و فراگیری آن در تمام اقصار و مناطق کشور مبتنی بود. این نمونه موفق، می‌تواند الگویی برای هر گونه تغییر کلان در جامعه ایران باشد و با اتکای به آن، می‌توان به آینده جامعه ایران در این راستا، امید داشت.

اما، جدای از امید در سطح کلان و درازمدت، خوش‌بینی بیش از حد به اینکه میزان تمایل به تنبلی در ایران خیلی نیست، یا اقصاری از جامعه متمایل به تنبلی دارند که در سایر مسائل اجتماعی هم می‌توان آنها را درگیر دید، یا اینکه با افزایش سطح تحصیلات و... امید به کاهش میزان تنبلی می‌رود، با توجه به جایگاه ایران در جهان در مقیاس تنبلی، تا حدی رنگ می‌بازد و جای خود را به نگرانی می‌دهد. با توجه به میزان گرایش به تنبلی در تهران، در کنار مقایسه

۱ «قانون طبیعی آسودن و جنبیدن در مورد ایرانیان صدق می‌کند. اگر ایرانی را به حال خود بگذارید بیشتر به آسودن رغبت دارد، اما اگر اوضاع و احوال او را به جنبیدن برانگیزد دیگر قادر به انجام کارهای خارق‌العاده است.» (پولاک، ۱۳۶۱: ۱۱۸) «در مورد ایرانی رابطه خاصی بین استراحت و فعالیت وجود دارد. پس از آنکه به اقتضای اوضاع و احوال، سالیان دراز خود را خانه‌نشین کرد و در آن مدت طولانی برای اینکه سوءظنی ایجاد نشود به زحمت جرات یک‌بار بیرون آمدن از خانه را به خود داد و ۱۴ ساعت در روز خوابید و بقیه را در حرم‌سرا به‌سر آورد (اشاره به شاه پهماسب صفوی)، در اثر تغییر اوضاع ناگهان از تفریط به افراط می‌گراید؛ دیگر فقط پنج یا شش ساعت می‌خوابد، در کار آسودگی نمی‌شناسد و سخت‌ترین شرایط را متحمل می‌شود.» (پولاک، ۱۳۶۱: ۱۳۷).

میزان تنبلی ایران با سایر کشورهای جهان، این نگرانی تشدید می‌شود و در مجموع حساسیت ایجاد شده در سال‌های اخیر درباره میزان تنبلی، حساسیت به‌جایی است. البته پژوهش یاد شده نشان می‌دهد که علت‌های تنبلی بیش از آنکه در سطح فردی باشد، مسئله سیستمی است و ضعف نظارت‌های سیستمی و عملکردهای متعارض سیستم‌ها، بیش از تمایلات فردی در ایجاد تنبلی مؤثر است. لذا برای بهبود مسئله تنبلی، باید تمرکز عمده را بر راهکارهای اجتماعی کاهش تنبلی گذاشت. در ادامه تلاش می‌شود که برخی راهکارهای کاهش تنبلی در دو سطح فردی و جمعی به‌طور مختصر بیان شود.

راهکارهای کاهش تنبلی

درباره تنبلی و راه‌های کاهش آن بسیار می‌توان گفت و راه‌حل ارائه کرد. برخی از این راهکارها، بر دین و اخلاق اتکا دارد، برخی بر یافته‌های روان‌شناختی و برخی دیگر نیز از علوم اجتماعی بهره می‌گیرند. نظریه‌های گوناگون اخلاقی، داده‌های دینی و نیز نگرش روان‌شناختی به مسئله در یک موضوع مشترک‌کاند و آن تأکید بر بعد فردی است. در این رویکردها، تلاش می‌شود تا اهمیت تصمیم و تلاش فردی بازگو شده و وجهه همت آنها این است تا به فرد، مخاطرات فقدان کار و تلاش، اهمال کاری و تنبلی را نشان دهند و مزایای کار و کوشش را نیز بیان کنند. البته در باب دین، بیشتر تأکید بر نوع استفاده‌ای است که تاکنون از منابع دینی شده است و گر نه با استفاده از مفاهیم دینی و مفهوم غنی‌ای چون حق الناس، می‌توان عناصر اجتماعی و ساختاری کاهش تنبلی را نیز بنا نهاد.

راه‌حل‌های تنبلی فردی: تأکید اساسی ادبیات دینی بر تلاش و کار، موضوع روشنی است. و تأکید مضاعف بر کار این دنیایی و اینکه اگر کسی برای معاش دنیایی خود تنبلی به خرج دهد، قطعاً برای کسب اجر اخروی تنبلی بیشتری دارد نیز نمونه دیگری است. پیوند زدن تلاش و کاری (حتی دنیوی) با خواست و رضایت الهی، راهی است مطمئن برای پرهیز از تنبلی در یک جامعه دینی. و اگر علیرغم این همه تأکید آشکار دینی، هنوز هم در جامعه با تنبلی روبرو هستیم، مسئله‌ای است که سایر ابعاد اخلاقی مانند دروغ، غیبت، نگاه به نامحرم، بی‌اعتنایی به حرمت و حلیت مال و ... نیز با آن مواجه هستند و باید در جای دیگر به‌صورت جامع مورد بررسی قرار گیرد.

آموزه‌های دین (و اخلاق) برای رفع تنبلی و بطالت راهگشا است، اما روان‌شناسی نیز برای رفع تنبلی، راه‌های ملموسی بیان کرده است. درمان اهمال کاری از نظر آقاتهرانی (۱۳۸۳) (با ترکیب روان‌شناسی و منابع دینی) به‌شرح زیر بیان شده است: تلاش برای ایجاد انگیزه و پرهیز از تنبلی و بی‌حالی؛ با یک یا چند شکست خود را حقیر ندانستن و همت به‌خرج دادن؛ عزم را جزم کردن برای شکستن سستی و بی‌حالی؛ درک خطر بی‌حالی و تنبلی؛ توجه به نتایج وحشتناک اهمال کاری؛ پرهیز از غفلت؛ توجه به اینکه تنبلی عامل برانگیزاننده خشم خداوند

است؛ پرهیز از توجیه؛ تلقین درمانی؛ تنبیه و شرطی شدن اجتماعی؛ تغییر محیط؛ ایجاد عشق و علاقه؛ یافتن دوست منضبط؛ بازی با احتمالات؛ خودتنظیمی و یادآورنده‌ها؛ استفاده از شیوه هم‌پیمانی؛ عدم انتظار پیشرفت سریع؛ روش هیجانی غلبه بر اهمال کاری؛ وادار کردن فرد به انجام کار با استفاده از زور؛ تمرین مبارزه با شرم و کم‌رویی؛ خودآشکاری حقیقی؛ نقش بازی کردن؛ ابراز احساسات؛ صحنه‌پردازی‌های ذهنی؛ دسترسی به استعدادهای انسانی؛ خودباوری لحظه‌ای.

بلس نیز در کتاب روان‌شناسی تنبلی (۱۳۸۶) دوازده قدم زیر را برای کاهش تنبلی ذکر می‌کند: نگرش تازه؛ برنامه‌ریزی؛ غلبه بر ترس از شکست؛ توان خود را بالا ببرید؛ سخت‌گیری به خرج دهید؛ محیط مناسب کار و فعالیت؛ از اصل تقویت استفاده کنید؛ تأخیرهای عمدی؛ استفاده مناسب از زمان؛ استفاده از یادداشت؛ درمان چهل بهانه مهم.

جدای از کتاب‌های کلاسیک درباره تنبلی، کتاب‌های خودیار^۱ فراوانی نیز به موضوع تنبلی پرداخته‌اند. تعداد زیاد این کتاب‌ها و اقبال به آن، هم نشان از یک مسئله بین‌المللی دارد و هم از وجود مسئله در ایران حکایت می‌کند و هم آمادگی برای تغییر را در مردم نشان می‌دهد. برایان تری سی در کتاب خودیار قورباغه‌ات را قورت بده (۱۳۸۸) (که از معروف‌ترین کتاب‌های عملی درباره مقابله با تنبلی است و تاکنون در ایران بارها و توسط ناشران متعدد منتشر شده) راه‌های عملی تری را ارائه می‌کند. راه‌حل اصلی وی در جمله کلیدی «قورباغه‌ات را قورت بده» است، که از این جمله مارک تواین گرفته شده که «اگر اولین کاری که باید هر روز انجام دهی، این باشد که قورباغه را قورت بدهی، در بقیه روز خیالت راحت است که سخت‌ترین و بدترین کاری را که ممکن است در تمام روز برایت پیش بیاید، انجام داده‌ای». کاری سخت‌تر و ناخوشایندتر از قورت دادن یک قورباغه نیست و تری سی قانون طلایی خود را ارائه می‌کند: «اگر قرار است دو تا قورباغه بخوری، اول آن یکی را که زشت‌تر است بخور.» (تری سی، ۱۳۸۸: ۲۵). راه‌حل تری سی به صورت مختصر چنین است: فوراً اقدام کنید؛ عادت‌های موفقیت را در خودتان ایجاد کنید؛ در خودتان اعتیاد مثبت ایجاد کنید؛ هیچ راه میان‌بری نیست، باید تمرین کنید؛ خودتان را همان کسی مجسم کنید که دوست دارید باشید؛ هدف‌تان را روشن کنید و بنویسید؛ برای هر روز از قبل برنامه‌ریزی کنید؛ قانون ۸۰-۲۰ را در همه امور به کار گیرید؛ پیامد کارها را در نظر داشته باشید؛ روش تنبلی سازنده (تنبلی در انجام کارهای بیهوده) را تمرین کنید؛ روش الف ب پ ت ث را مدام به کار گیرید و کارها را اولویت‌بندی کنید؛ روی حوزه‌های کلیدی تمرکز کنید؛ روی سه مورد مهم تمرکز کنید؛ پیش از شروع، مقدمات کار را کاملاً فراهم کنید؛ هر بار فقط تا جایی که می‌توانید به جلو بروید؛ مهارت‌های کلیدی‌تان را بالا ببرید؛ استعدادهای منحصر به فردتان را تقویت کنید؛ محدودیت‌های اصلی‌تان را مشخص کنید؛ خودتان را تحت فشار بگذارید؛ قدرت‌های فردی خود را به حداکثر برسانید؛ خودتان را به

فعالیت ترغیب کنید؛ خودتان را از گرداب‌های عصر تکنولوژی نجات دهید؛ کار را به قسمت‌های کوچک‌تر تقسیم کنید؛ وقت‌تان را به قطعات بزرگ تقسیم کنید؛ در خودتان احساس اضطراب ایجاد کنید (زمانی مناسب‌تر از همین الان وجود ندارد)؛ هر بار یک کار انجام دهید.

راه‌حل‌های اجتماعی تنبلی: تنبلی سه قسم است. (جوادی‌یگانه، ۱۳۸۹) ۱. تنبلی فردی ۲. تنبلی اجتماعی‌ای که برآیند تنبلی فردی است. ۳. تنبلی اجتماعی که ربطی به افراد ندارد بلکه مسائلی در سطح اجتماعی و ساختارهای آن است که باعث ایجاد تنبلی می‌شود. برای این نوع از تنبلی منتهی از اعمال کنشگران اجتماعی، که نیت ایجاد تنبلی هم ندارند، راه‌حل‌های دیگری باید داد که لزوماً ارتباطی به افراد ندارد و در عوض ساختارهای اجتماعی را هدف می‌گیرد. البته با توجه به روندها در جامعه ایران، مسئله تنبلی در بعد فردی، به اندازه بعد اجتماعی آن جای نگرانی ندارد. آنچه بیش از اندازه اهمیت دارد و کمتر از بقیه مورد توجه قرار گرفته است، مسئله تنبلی اجتماعی و میزان و نحوه تلاش سیستم برای حل آن است.

این بحث از آن رو اهمیت دارد که تعریف اجتماعی تنبلی بر این پایه استوار است که موقعیت‌هایی وجود دارد که در آن افراد تنبل نیستند، اما سیستم به گونه‌ای است که محصول زحمات افراد (یا خرده‌نظام‌های اجتماعی) به هدر می‌رود و لذا جامعه به نتیجه دلخواه خود نمی‌رسد. بر این اساس، مقدمه هر نوع برنامه‌ریزی برای هر مسئله اجتماعی، تنظیم هماهنگی سیستم است. با توجه به شواهدی که در ادامه ذکر خواهد شد، مسئله اساسی سیستم که منجر به تنبلی شده، این بعد است (که البته خود نیازمند تحقیق دیگری می‌باشد).

برخی از نظریات در باب دولت، یکی از وظایف دولت را تربیت شهروندان می‌داند. اما در هر حال و با هر مبنایی، بخش دیگری از وظایف سیستم، پیدا کردن آن دسته از ناهماهنگی‌ها و نقایص است که باعث ایجاد تنبلی و رخوت و رکود می‌شود.

آنچه دورکیم درباره علل نابسامانی (بی‌سامانی)^۱ اجتماعی به صورت مفصل در دو کتاب تقسیم کار اجتماعی (۱۳۸۱) و خودکشی (۱۳۷۸) بیان کرده، می‌تواند گوشه‌هایی از مسئله را نشان دهد. دورکیم در تقسیم کار اجتماعی (۱۳۸۱: ۳۲۵) می‌گوید که اگر تقسیم کار اجتماعی به ایجاد همبستگی نمی‌انجامد، دلیلش این است که مناسبات اندام‌ها، مناسباتی تنظیم‌شده و تابع قواعد و مقررات نیست، یعنی در حالت نابسامانی قرار دارند... در هر جا که اندام‌های همبسته، تماس لازم و به حد کافی مداوم را با یکدیگر داشته باشند، به وجود آمدن نابسامانی در آنجا غیرممکن است. زیرا اگر این اندام‌های همبسته در جوار یکدیگر باشند، در هر لحظه، از نیازی که به هم دارند به آسانی آگاه می‌شوند و در نتیجه احساس شدید و پیوسته‌ای از وابستگی متقابل خویش به یکدیگر خواهند داشت. و از آنجا که به همین دلیل، تبادل مابین آنها به آسانی صورت می‌گیرد، تداوم و نظم موجود در تماس‌ها بیشتر است؛ بدین سان، تبادل‌های نامبرده مابین اندام‌ها خودبه‌خود تحت نظم و قاعده درمی‌آید و زمان هم به تدریج در این امر

تأثیر می‌گذارد و آن قاعده‌ها را تثبیت می‌کند.

همچنین دورکیم در جای دیگری (۱۳۸۱: ۳۴۵) درباره‌ی صور نابهنجار تقسیم کار اجتماعی می‌گوید: «مواردی وجود دارد که اگر تقسیم کار خیلی جلو برود، یکپارچگی حاصل از آن در مجموع بسیار ناقص خواهد بود. این مسئله ناشی از فقدان یک اندام تنظیم‌کننده، فقدان مدیریت است... نخستین کار هر مدیر هوشمند آن است که شغل‌های بیهوده را بردارد و کار را چنان تقسیم کند که هر کسی به حد کافی مشغولیت داشته باشد، یعنی فعالیت مفید هر کارمندی را بالا ببرد تا به موازات بهبود اقتصادی، نظم هم خود به خود برقرار گردد.» تالکوت پارسونز، جامعه‌شناس آمریکایی نیز همین بحث را درباره‌ی نظام‌های اجتماعی و ارتباط میان آنها برقرار می‌کند و بر تعادل میان نظام‌های اجتماعی تأکید فراوان می‌کند.

با توجه به تذکر دورکیم درباره‌ی نقش هماهنگ‌کنندگی در بقای سیستم و کاهش تنبلی افراد، مسئله مهم در این باب آن است که سازمان‌های برنامه‌ریز فراوانی در حوزه فرهنگی و اجتماعی وجود دارند که عملکرد داخلی آنها و نیز عملکرد آنها با سایر دستگاه‌ها با هم‌سازگاری ندارد و همین ناسازگاری باعث آن می‌شود تا سیستم با کندی عملکرد روبرو شود. همچنین بخش‌های اقتصادی و سیاسی جامعه نیز رفتارهایی دارند که به پیامدهای اجتماعی و فرهنگی آن بی‌توجهی می‌شود.

مسائل مرتبط با تنبلی در این باره اولاً این است که در هر یک از نهادها، به دلیل پایین بودن اعمال اقتدار یا نقص کارکرد دولت^۱ مستقلاً عمل می‌شود یا نهاد هماهنگ‌کننده‌ای وجود ندارد که رفتارها را با هم سازگار کند. ثانیاً، بیش و پیش از آنکه در همه چیز نهادهای هماهنگ‌کننده نظارت کامل داشته باشند، باید اجماع بر سر وظایف و نحوه اجرای آن وجود داشته باشد. اجماع بر سر ارزش‌ها و وظایف، مقوله‌ای است که نیاز به بسیاری از نظارت‌ها را کاهش می‌دهد و به جای آن، افراد بر اساس پذیرش درونی خود عمل می‌کنند. و ثالثاً مجریانی که در این نهادها و سازمان‌ها عمل می‌کنند، نیز باید آن وظایف و اهداف را به صورت درونی پذیرفته باشند و برای تحقق آنها تلاش کنند. یعنی برای عملکرد درست آنها، نیاز چندانی به نظارت آنها نباشد. اکنون در جامعه ایران ما با هر سه مسئله روبرو هستیم، یعنی ضعف کارکرد نظارتی و هماهنگ‌کننده حکومت، فقدان اجماع ارزشی در جامعه و نهادهای گوناگون جامعه‌پذیرکننده در جامعه و عدم پذیرش اهداف توسط مجریان.

در مورد اول، بسیاری از امکانات دولتی و عمومی به صورت‌های گوناگون در بخش‌های فرهنگی، تربیتی و سایر حوزه‌های مرتبط (ورزشی، گردشگری و...) هزینه می‌شود و برنامه‌های فراوانی نیز در این باب تدارک دیده می‌شود. اما به دلیل ناسازگاری میان این نهادها، هر نهادی کار خود را می‌کند و نهادی هماهنگ‌کننده نیز وجود ندارد که آنها را به راه درست بازگرداند.

۱. در سراسر این بخش دولت به معنای state گرفته شده که معنایی وسیع‌تر از حکومت government دارد و با معنای اصطلاحی آن در ایران به معنای قوه مجریه متفاوت است.

مواردی از این دست، هیچ نهاد بالادستی نیست که میان این فعالیت‌ها و تناقض میان آنها داوری و تصمیم‌گیری نماید. از این‌رو آموزش و پرورش راه خود را می‌رود و صدا و سیما راه خود را. مسئله دیگر در این است که گاه سیستم (که خود بر اساس نظریه فردگرایی روش شناختی، تشکیل شده از افراد تنبل است)، به موضوع تنبلی دامن می‌زند. مثال بارز آن تعطیلات است. سال‌هاست که جامعه ایران از دو مقوله بین‌التعطیلین و نیز تعطیلات نوروزی آسیب می‌بیند. تمایل به کار نکردن در جامعه ایران زیاد است و سیستم نیز با تصمیم‌گیری‌های نادرست به آن دامن می‌زند. تعطیل کردن مدارس و نیز تشویق ادارات دولتی به دادن مرخصی به کارکنان خود در روزی که بین یک تعطیلی ملی - مذهبی و روز آخر هفته قرار دارد، اکنون به‌عنوان یک رسم رایج درآمده است. این مسئله، علاوه بر آنکه، مسئولیت پایین بودن بهره‌وری یا افزایش تنبلی را بر عهده تعطیلات انقلابی - مذهبی می‌گذارد، دارای پیامدهای گسترده‌ای است. چون به همه افراد جامعه توصیه می‌شود که در سه روز مشخص به مسافرت بروند و لذا جدای از تعطیلی آن روزها و کم شدن میزان کار، اکثر کسانی هم که در این روزها به مسافرت می‌روند، با ترافیک بسیار سنگینی روبرو می‌شوند و با روحیه‌ای کسل و خسته به سر کار باز می‌گردند. همین مسئله نیز درباره تعطیلات ابتدای سال مشهود است. حجم زیاد تعطیلات نوروزی (که در دانشگاه‌ها به حدود یک ماه می‌رسد)، باعث می‌شود تا سرعت کار در جامعه ناگهان به صفر برسد و پس از آن نیز مدتی طول می‌کشد تا جامعه به‌رویه عادی خود بازگردد. باز هم در اینجا، با کلافگی و بیکاری مطلق روبرو هستیم. همه برنامه‌های تلویزیونی می‌بینند و به میهمانی‌های تکراری می‌روند.

لذا باید عزمی باشد که این تعطیلات طولانی و بی‌منطق کاسته شود و به چهار روز بازگردد. در عوض می‌توان فرصتی برای مردم تدارک دید که در طول سال (جز تابستان) امکان مسافرت داشته باشند یا برخوردار از تعطیلات باشند. اکنون که بیشتر افراد جامعه فرزند محصل دارند، امکان رفتن به مسافرت برای آنها جز در بین‌التعطیلین یا در عید موجود نیست. لذا باید این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم کرد تا بتوانند از مرخصی یک هفته‌ای در طول سال تحصیلی استفاده کنند و به همراه خانواده خود به مسافرت بروند.

مسئله دیگر آن است که به دلیل فقدان یا ضعف نهاد بالادستی، آنچه برای یک نهاد موفقیت محسوب می‌شود، از منظر نهاد دیگر، گاه زیان‌آور است. نمونه بارز آن سریال‌ها و فیلم‌های جذاب تلویزیونی است که کودکان، جوانان و بزرگسالان را ساعت‌ها پای گیرنده‌ها می‌نشانند. بر اساس آخرین آمار ملی انجام شده توسط شورای فرهنگ عمومی (طرح بررسی و سنجش شاخص‌های فرهنگ عمومی کشور، ۱۳۹۰)، متوسط میزان مشاهده تلویزیون ایران در ایام غیرتعطیل، ۲/۷ ساعت در روز است. چندان انتظار درستی نیست که یک نهاد دولتی (که چندان نیازی هم به استفاده از آگهی بازرگانی ندارد) و از آن به «دانشگاه» و نهاد تربیت‌کننده یاد شده، همت خود را نه بر تربیت که بر سرگرمی بگذارد و در این مسیر آن قدر جلو رود که بیننده (مثلاً در

سریال‌های ماه رمضان) بلافاصله پس از تمام شدن سریال در یک شبکه و در حالی که تیتراژ انتهایی سریال هنوز تمام نشده، به سرعت کانال تلویزیون را عوض کرده و سریال بعدی را در شبکه دیگر دنبال کند. این سیاست متناقضی است که از بیننده انتظار درسخوانی و کوشش داشته باشیم و آنگاه این همه امکانات جذاب مداوم (مثلا شبکه آی فیلم) در دسترس او باشد و برای تماشای آن هم مدام تبلیغ شود. گاه این ناهماهنگی، نه میان تلویزیون و سایر نهادهای فرهنگی، که میان خود شبکه‌های تلویزیونی رخ می‌دهد و مسابقه‌ای پنهان بین شبکه‌های تلویزیونی برای جذب مخاطب شکل می‌گیرد.

در انتها، مناسب است به تجربه مالزی اشاره شود. علیرغم نظر العطاس (۱۹۷۷) که افسانه «بومی تنبل» توسط شرق‌شناسان ایجاد شده و مردم آسیای جنوب شرقی (مالزی، فیلیپین و جاوه) از این اتهام بری هستند، ولی نظرات ماهاتیر محمد و تجارب عینی از مالزی نشان‌دهنده کندی و تنبلی مردم مالزی است. این کندی نه در رفتار که حتی در ارتباطات اجتماعی نیز به چشم می‌خورد و همه چیز با اندکی تأخیر بیان می‌شود و پاسخ داده می‌شود و انجام می‌شود. اما آنچه مالزی را امروزه در رتبه هفدهم اقتصاد جهانی نشاندهنده است، دولتی کارآمد است که با آگاهی از این ضعف، توانسته بر بسیاری از خلاءها و نقاط ناهماهنگ غلبه کند و سیستمی سریع (و برگرفته از مردمی کند) ایجاد کند.

این تجربه، که جای بسط بیشتر نیز دارد از این واقعیت حکایت دارد که «آغاز» روند پیشرفت و توسعه در جامعه، بیش از آنکه به تلاش فراوان محتاج باشد، به حذف موانع نیاز دارد. و الا هر چه تلاش باشد، وقتی موانع موجودند، تنها خستگی و ناامیدی می‌افزاید.

گر نه موش دزد در انبان ماست/ گندم انبان چل ساله کجاست
اول ای جان دفع شر موش کن/ وانگهان در جمع گندم کوش کن

* این مقاله برگرفته از تحقیقی است با عنوان «تنبلی اجتماعی؛ علل، پیامدها و راهکارها» است که برای دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی انجام شده است.

منابع

۱. آقانهانی، مرتضی. (۱۳۸۳). اهمال‌کاری؛ بررسی علل و راهکارهای درمان. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۲. آلیس، آلبرت و ویلیام جیمز نال. (۱۳۷۵). روان‌شناسی اهمال‌کاری. محمدعلی فرجاد. تهران: امید.
۳. اورسل، ارنست. (۱۳۵۲). سفرنامه اورسل ۱۸۸۲ میلادی. علی‌اصغر سعیدی. تهران: زوار.
۴. بابایی، یحیی (۱۳۸۳). درسنامه کاربرد کامپیوتر در علوم اجتماعی. تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۵. بازرگان، مهدی (عبدالله متقی). (۱۳۵۷). سازگاری ایرانی: فصل الحاقی روح ملت‌ها. تهران: یاد.
۶. بلس، ادوانس. (۱۳۸۶). روان‌شناسی تنبلی. مهدی قرچه‌داغی. تهران: دایره. چاپ هشتم.
۷. بنجامین، سموئیل گرین ویلر. (۱۳۶۶). ایران و ایرانیان (عصر ناصرالدین شاه). تهران: جاویدان.
۸. بودون، ریمن. (۱۳۶۴). منطق اجتماعی. عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: مروارید.
۹. پولاک، یاکوب ادوارد. (۱۳۶۱). سفرنامه پولاک: ایران و ایرانیان. کیکاووس جهانداری. تهران: خوارزمی.
۱۰. تری‌سی، برایان. (۱۳۸۸). قورباغه‌ها را قورت بده. اشرف رحمانی و کورش طارمی. تهران: راشین. چاپ بیست و چهارم.
۱۱. جمال‌زاده، محمدعلی. (۱۳۴۵). خلیقات ما ایرانیان. تهران: کتاب‌فروشی فروغی.
۱۲. جوادی‌یگانه، محمدرضا و سیدضیاء هاشمی (۱۳۸۷) نگاهی جدید به مناقشه فردگرایی و جمع‌گرایی در جامعه‌شناسی. نامه علوم اجتماعی. دوره شانزدهم. شماره ۳۳. بهار. ۱۶۱-۱۳۳.
۱۳. جوادی‌یگانه، محمدرضا. (۱۳۸۹). تنبلی اجتماعی: علل، پیامدها و راهکارها. پژوهش انجام شده برای دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۱۴. چلبی، مسعود. (۱۳۸۱). بررسی تجربی نظام شخصیت در ایران. تهران: مؤسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباطات.
۱۵. چلبی، مسعود و علی جنادله. (۱۳۸۶). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر موفقیت اقتصادی. پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. ویژه‌نامه جامعه‌شناسی. شماره ۵۳. بهار.
۱۶. دورکیم، امیل (۱۳۷۸). خودکشی. نادر سالارزاده امیری. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۷. دورکیم، امیل (۱۳۸۱). تقسیم کار اجتماعی. باقر پرهام. تهران: مرکز.
۱۸. راگین، چارلز. (۱۳۸۸). روش تطبیقی: فراسوی راهبردهای کمی و کیفی. محمد فاضلی. تهران: انتشارات آگه.
۱۹. رایت، دنیس. (۱۳۸۵). ایرانیان در میان انگلیسی‌ها. کریم امامی. تهران: فرزانه روز.
۲۰. ساروخانی، باقر. (۱۳۷۰). دایره‌المعارف علوم اجتماعی. تهران: انتشارات کیهان.
۲۱. طالبان، محمدرضا. (۱۳۸۹). جامعه‌شناسی سیاسی کلان (تحلیل بین‌کشوری از بی‌ثباتی سیاسی). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
۲۲. شورای فرهنگ عمومی. (۱۳۹۰). طرح بررسی و سنجش شاخص‌های فرهنگ عمومی کشور.

۲۳. قاضی مرادی، حسن. (۱۳۷۸). در پیرامون خودمداری ایرانیان. تهران: ارمغان.
۲۴. کلمن، جیمز. (۱۳۷۷). بنیادهای نظریه اجتماعی. منوچهر صبوری کاشانی. تهران: نشر نی
۲۵. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). چکیده آثار آنتونی گیدنز. ویراستار فیلیپ کسل. حسن چاوشیان. تهران: ققنوس.
۲۶. لیتل، دانیل. (۱۳۷۳). تبیین در علوم اجتماعی: درآمدی بر فلسفه علم الاجتماع. عبدالکریم سروش. تهران: صراط.
۲۷. مورگان، ژان ژاک. (۱۳۳۵). سفرنامه دموورگان. جهانگیر قائم مقامی. اصفهان: طوبی نصف جهان.
۲۸. موریه، جیمز. (۱۳۸۰). سرگذشت حاجی بابای اصفهانی. میرزا حبیب اصفهانی. ویرایش جعفر مدرس صادقی. تهران: مرکز.
۲۹. وامبری، آرمینوس. (۱۳۷۲). زندگی و سفرهای وامبری: دنباله سیاحت دروغی درویشان. محمدحسن آریا. تهران: علمی و فرهنگی.

30. Alatas, Syed Hissein. (1977). *The Myth of The Lazy Native; A Study of the Image of the Malays, Filipinos and Javanese from the 16th to the 20th Century and Its Function in the Ideology of Colonial Capitalism*. London: Frank Cass.
31. Boudon, R. (1998). Limitations of Rational Choice Theory. *The American Journal of Sociology*. 104. 3; 817-828.
32. Harsanyi, J. C. (1998). Advances in Understanding Rational Behavior . In: Elster, J. (ed.). *Rational Choice*. Oxford: Basil Blackwell.
33. Ragin, Charles. (1987). *The Comparative Method*. Los Angeles: University of California Press.
34. Stark, R. (1994). Rational Choice Theories of Religion. *The Agora Online* (Newsletter of Rationality and Society Section of the American Sociological Association and the Research Committee on Rational Choice of the International Sociological Association). 2 (1): 1-4.
35. Udehn, L. (2001). *Methodological Individualism; Background, History and Meaning*. London: Routledge.
36. World Bank: <http://data.worldbank.org/>
37. World Values Survey: <http://www.worldvaluessurvey.org/>
38. World Development Indicators: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>

تحقیق حاضر با عطف توجه به رویکردهای نظری و پژوهش‌هایی تجربی که به جنبه‌های غیرآموزشی فرآیند تحصیل و تأثیر آنها بر پیامدهای تحصیلی تأکید داشته‌اند، سازمان یافته است. بدین اعتبار با تأکید بر مفاهیمی نظیر دلبستگی تحصیلی، احساس اشتراک، کنترل تحصیلی و به‌طور کلی ساز و کارهایی که دانشجویان برای انطباق و به‌ویژه سازگاری روانی - اجتماعی با دانشگاه به‌کار می‌برند، تأثیر جامعه‌پذیری دانشگاهی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان بررسی شده است.

در پژوهش حاضر با استفاده از دو پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS) مبتنی بر نظریه خودمختاری و پرسشنامه تاکتیک‌های جامعه‌پذیری در دانشگاه بر پایه آراء وایدمن، بوگنر و سامیچ، رابطه بین دو متغیر مذکور بررسی می‌شود.

نمونه این تحقیق را ۳۰۷ نفر از دانشجویان شاغل به تحصیل در غالب رشته‌های تحصیلی دانشگاه شاهد (اعم از پزشکی و غیرپزشکی) تشکیل می‌دهند.

نتایج تحقیق به‌طور کلی رابطه معنی‌دار بین نوع انگیزه تحصیلی با سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی و نقش تعدیل‌کننده متغیر جنسیت در این رابطه را تأیید می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد که بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی مشاهده می‌شود که انگیزش تحصیلی آنها درونی و سنخ جامعه‌پذیری‌شان علم‌گرایانه است، این رابطه بین دخترها قوی‌تر است، در حالی که کمترین میزان پیشرفت تحصیلی مربوط به دانشجویانی است که بی‌انگیزه و جامعه‌پذیری‌شان نیز دانشجویی‌گرایانه است. این رابطه بین پسرها قوی‌تر است.

■ واژگان کلیدی:

انگیزش تحصیلی، جامعه‌پذیری دانشگاهی، دلبستگی تحصیلی، آموزش عالی، دانشجویان.

سنجش رابطه جامعه‌پذیری در دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان

امیر رستگار خالد

عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد

amir_rastegarkhaled@yahoo.com

طرح مسئله و ضرورت تحقیق

در سال‌های اخیر محققان به جنبه‌های غیرآموزشی تحصیل توجه بیشتری کرده‌اند. بخش مهمی از این سنت در حال ظهور، مباحثی است که پیرامون دلبستگی تحصیلی^۱ مطرح شده است. دلبستگی تحصیلی بیش از آنکه بر تعهد انتزاعی به فرآیندهای تربیتی توجه کند، بر ارتباطات اجتماعی - عاطفی^۲ یعنی زندگی روزمره دانش‌آموزان و دانشجویان در مدرسه و دانشگاه تأکید دارد (مودی و وایت، ۲۰۰۳) و به درجه‌ای که دانشجویان نسبت به دانشگاه خود احساس تعلق می‌کنند، مربوط است، دلبستگی تحصیلی، مانند سایر ابعاد اجتماعی - روانی تعلیم و تربیت با پیشرفت و موفقیت تحصیلی پیوند می‌خورد اما در مقیاسی کلی‌تر به سلامت، توانایی اجتماعی و سازگاری با مؤسسات عمده اجتماعی نیز اشاره دارد. برای فهم بهتر دلبستگی تحصیلی و نقش تربیتی آن رجوع به مفهوم احساس اشتراک^۳ و یا تعلق تحصیلی^۴ مفید و در عین حال ضروری است (جانسون و همکاران، ۲۰۰۶).

احساس اشتراک که به‌عنوان پدیده‌ای مهم در سلامت کلی فرد در نظر گرفته شده است دربردارنده چهار مؤلفه اصلی است که عبارت‌اند از عضویت، نفوذ، یکپارچگی و تکمیل نیازها و ارتباطات عاطفی مشترک. عضویت مشتمل است بر احساس تعلق یا حس وابستگی شخصی، نفوذ به این احساس که شخص به گروه اهمیت بدهد و گروه نیز به اعضایش، دلالت می‌کند، اعضا همچنین باید احساس کنند که نیازهایشان، از آنجا که به گروه تعلق دارند به‌وسیله گروه برآورده خواهد شد، در آخر ارتباطات عاطفی مشترک بر این باور مبتنی است که افراد دارای تاریخ و تجارب مشترک‌اند. حس اشتراک یا تعلق به‌مثابه یک نیاز بشری اساسی و ذاتی در نظر گرفته می‌شود و افراد برانگیخته می‌شوند تا این نیاز را ارضا کنند، بدین لحاظ افراد درصدی تعامل با دیگران بر می‌آیند و تلاش می‌کنند که پیامدهای منفی‌ای از قبیل استرس یا ناسازگاری را تجربه نکنند (مک میلان و چاویس، ۱۹۸۶).

با مسلم فرض کردن اهمیت کارکردهای روانی احساس اشتراک، محققان به بررسی نقش احساس اشتراک در فرایندهای تعلیم و تربیت و پیامدهای آن علاقه‌مند شدند، ریشه این دیدگاه را می‌توان در اندیشه‌های جان دیویی (۱۹۵۸) جستجو کرد که تربیت را به‌عنوان فرایندی اجتماعی توصیف می‌کرد. وی مدرسه را به‌عنوان جایی که در آن یادگیری در روابط و تعامل با دیگران به‌ویژه همکلاسی‌ها و معلمین و در دور و بر آنها رخ می‌دهد، می‌دید و از همین روی استدلال می‌کرد، مدیران و معلمین مدرسه مسئول‌اند تا برای کمک به دانش‌آموزان که پیامدهای مثبت تحصیلی را تجربه کنند احساس اشتراک را تسهیل سازند (بامیستر و لاری، ۱۹۹۵).

به‌ویژه، این امر که بسیاری از مدارس در نظام آموزشی شهرهای بزرگ، دانش‌آموزان را بر

1. School Attachment

2. Sociomotional

3. Sense of Community

4. School Belonging

پایه امتحانات و نمرات آزمون‌های سطحی رتبه‌بندی می‌کنند حقیقتی است که آنها را با خطر محدود شدن مواجه می‌کند، در نتیجه نظام آموزشی برای اینکه نمرات آزمون‌های دانشجویان را بهبود ببخشد بیشتر از اشتراک و همکاری بر فردگرایی و رقابت تأکید می‌کنند (استرمن، ۲۰۰۰). گذشته از این همچنان که خصائص کلاس‌های درسی دبیرستان‌ها به گونه‌ای است که کمتر از کلاس‌های درسی مدارس ابتدایی، اجتماعی می‌شوند، دانش‌آموزان حمایت کمتری از معلمین دریافت می‌کنند. روی هم‌رفته اقداماتی که در مدارس و دانشگاه‌ها به کار برده می‌شوند مبتنی است بر مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌ها که پیشرفت و برتری را تشویق می‌کنند و غالباً نیز این باور پذیرفته می‌شود که نیازهای عاطفی دانشجویان در خارج از کلاس درس برآورده می‌شود، در نتیجه تأکید کمتری بر تکمیل نیاز اساسی حس‌تعلق در مدرسه و دانشگاه وجود دارد (سانچز و همکاران، ۲۰۰۵).

در این خصوص نظام آموزشی آمریکا خاصه تا دهه ۸۰ نمونه مثالی خوبی است، این نظام همانند یک نظام اقتصادی، رقابت و نمره‌گذاری به‌منظور درجه‌بندی دانش‌آموزان را تشویق می‌کرد و کودکان در مدرسه از طریق یاد گرفتن رقابت‌جویی، خود را برای کسب امتیازها آماده می‌کردند. رقابت‌جویی دو پیامد عمده در بر داشت که هر دو در کارکرد اصلی تعلیم و تربیت به گونه‌ای اختلال و نقصان ایجاد می‌کردند: نخست اینکه هدف اصلی دانش‌آموزان کسب نمره خوب بود تا کسب دانش مورد انتظار از کسی که نمره خوب دارد، دوم پیش‌بینی خودارضاکنده^۱ بدین معنی که در نتیجه رقابت تحصیلی اعم از موفقیت یا شکست، نوعی پیشینه رسمی برای دانش‌آموز ایجاد می‌شد که نتیجه آن دریافت برچسب «ممتاز» و یا «تنبل» بود که عواقب مهمی برای زندگی تحصیلی بعدی وی داشت چرا که انتظارات و نگرش‌های معلمین، والدین و حتی خود دانش‌آموز از خویشتن خود به موجب این برچسب‌ها شکل می‌گرفت و منجر به نوعی پیش‌گویی می‌شد که انتظار می‌رفت تا دانش‌آموز با رفتارهای بعدی خود آنها را محقق سازد بدین ترتیب باور به اینکه برخی کودکان ناموفق‌اند باعث می‌شد که مدرسه با آنان رفتاری همانند افراد ناموفق داشته باشد که نتیجه آن عدم موفقیت آنان بود (رابرتسون، به نقل از بهروان، ۱۳۷۲: ۳۵۸-۳۵۵).

پژوهشگران به‌منظور شناخت نقش حس اشتراک در فرایند تحصیل و ارتباط آن با پیامدهای مهمی نظیر عملکرد و انگیزش تحصیلی به ابعاد اجتماعی فرایند تحصیل و نیز محیط‌های آموزشی اعم از دبیرستان و دانشگاه توجه خاصی مبذول داشته‌اند، یکی از متغیرهای مورد بررسی در این خصوص فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و تحصیلی است که به‌ویژه با مفاهیمی نظیر حس‌تعلق تحصیلی، دلبستگی و کنترل تحصیلی دلالت‌های معنایی زیادی دارد. در تحقیق حاضر سعی شده است پس از مروری تجربی و نظری بر ادبیات پژوهشی مربوط با انجام یک بررسی پیمایشی به چند سؤال عمده زیر پاسخ داده شود:

۱. چه رابطه‌ای بین جامعه‌پذیری دانشگاهی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد؟
۲. چه رابطه‌ای بین جامعه‌پذیری دانشگاهی با انگیزش تحصیلی وجود دارد؟
۳. آیا جامعه‌پذیری دانشگاهی بر رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است؟
۴. آیا در رابطه بین جامعه‌پذیری دانشگاهی با انگیزش تحصیلی تفاوت جنسیتی وجود دارد؟

پیشینه تحقیق

برخی پژوهش‌ها پیشنهاد کرده‌اند که شاخص‌های روان‌شناختی از قبیل حس تعلق روابط قوی‌تری با سایر پیامدهای مهم رفتار تحصیلی از قبیل انگیزش دارند، محققان علاقمند به انگیزش تحصیلی خاطر نشان ساخته‌اند که نظریه پردازان انگیزش، حس تعلق را به‌عنوان نیازی که بر نیاز به معرفت و فهمیدن تقدم دارد مورد بحث قرار داده‌اند. در پژوهشی درباره دانش‌آموزان مکزیکی‌الأصل دبیرستانی، آشکار شد که حس تعلق تحصیلی، یک پیش‌بینی کننده نیرومند عملکرد تحصیلی بود، حتی زمانی که سایر متغیرها از قبیل محیط تحصیلی حمایت‌کننده و وفاداری فرهنگی اضافه شدند (گونزالس و پادایلا، ۱۹۹۷). یک مطالعه طولی ملی بر روی گروه متنوعی از دانش‌آموزان که در پایه هشت آغاز و در پایه ده تکرار شد نشان داد که دانش‌آموزان با سطح تحصیلی پایین‌تر، تمایل دارند که سطوح کمتری از حس تعلق تحصیلی را گزارش کنند (اسمردان^۱، ۲۰۰۲). تحقیق دیگری بر روی دانش‌آموزان مدارس متوسطه نشان داد که حس تعلق به‌طور مثبتی به سطح تحصیلی مربوط می‌شود. هر چند در مطالعه دیگری بر روی دانش‌آموزان سفیدپوست در پایه هشت، پس از اینکه پیشرفت تحصیلی پیشین کنترل شد حس تعلق تأثیر مثبت کمی بر نمرات پایان سال آنها داشت (گودنو^۲، ۱۹۹۳). تحقیق هالبرگ در سال ۱۹۹۸ بر روی دانشجویان سفیدپوست مدارس متوسطه رابطه مثبت بین حس تعلق با انگیزش را آشکار ساخت، اثر گودنو (۱۹۹۳) نیز رابطه مثبت بین حس تعلق تحصیلی و انگیزش را در بین نمونه‌ای متنوع از دانش‌آموزان بر اساس اندازه‌گیری انتظار برای موفقیت و ارزش درونی نسبت به موضوع تحصیلی خاص نشان داد. مع‌هذا گودنو و گریدی (۱۹۹۵) با هدایت مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان پایه‌های هفت تا نه سفیدپوست، سیاه‌پوست و لاتین کشف کردند که حس تعلق تحصیلی به‌طور مثبتی به ارزش درونی دانش‌آموزان، انتظار برای موفقیت و تلاش تحصیلی مربوط می‌شود. از سوی دیگر برخی از پژوهش‌ها با تکیه بر اهمیت بررسی آمادگی‌های روانی اجتماعی^۳ و تأثیرات عمده آن بر پیشرفت تحصیلی از منظر دیگری بر جنبه‌های غیرآموزشی فرایند تحصیل توجه می‌کنند که با آنچه که در بحث از نقش دلبستگی تحصیلی و احساس اشتراک و تعلق گفته شد ارتباط نزدیکی دارد، این تحقیقات مطرح می‌کنند که دانشجویانی که استراتژی‌های انطباقی و کنترل تحصیلی را بهتر توسعه می‌دهند و عزت‌نفس بالاتری دارند

1. Smerdon
 2. Goodenow
 3. Psychosocial Dispositions

پیشرفت تحصیلی بیشتری از دانشجویانی دارند که فاقد این آمادگی‌ها هستند. این پژوهش‌ها همچنین پیشنهاد می‌کنند که آمادگی‌های روانی اجتماعی، رابطه بین خصائص جمعیت‌شناختی دانشجویان (نظیر تحصیلات والدین، سن و جنسیت) و یا رشته‌های تحصیلی (هنرها یا علوم) را با پیشرفت تحصیلی آنها تعدیل می‌کند و غالباً باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویانی می‌شود که استراتژی‌های یاد شده را به کار می‌گیرند. به‌عنوان مثال پژوهشی نشان داده است که استراتژی‌های انطباقی معطوف به مسئله^۱ که از سوی پسرها ترجیح داده می‌شود، تأثیرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد. حال آنکه استراتژی‌های معطوف بر احساس که مورد ترجیح دختران است، چنین تأثیری در بر ندارد (تامرس^۲، ۲۰۰۲).

متغیر روانی - اجتماعی مهم دیگری که برای تبیین موفقیت علمی دانشجویان به کار برده شده است، کنترل تحصیلی، یا سطحی است که در آن دانشجویان باور دارند که می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی خود تأثیرگذار باشند و آن را پیش‌بینی کنند، شواهد قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد که دانشجویان با کنترل تحصیلی بالاتر، بیشتر تمایل دارند با رفتارهایی که منجر به عملکرد تحصیلی بهتری می‌شود درگیر شوند تا دانشجویانی که کنترل تحصیلی پایین‌تری دارند (پری، ۲۰۰۵). یکی از پیامدهای این مطالعات، توسعه برنامه‌های مداخله‌کننده‌ای برای تقویت کنترل و انطباق به‌منظور کمک به سازگاری مؤثر به دانشجویانی بوده است که با تقاضاهای شناختی سطح بالای دروس دانشگاه و اساتیدی که حمایت اجتماعی کمی فراهم می‌کنند مواجه‌اند. هر چند که از این برنامه‌ها عموماً برای کمک به دانشجویان استفاده شده است، روشن نیست که تأثیر برابری برای دخترها و پسرها داشته باشد. دسته دیگری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عزت نفس بالا عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد، مع‌هذا زمانی که تأثیر کنترل تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان دبیرستانی بر پیشرفت تحصیلی، با هم بررسی می‌شود، تأثیر عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی به‌طور کامل به‌وسیله کنترل تحصیلی توضیح داده می‌شود (راس^۳، ۲۰۰۰).

گودنو و گریدی (۱۹۹۵) همچنین دریافته‌اند که دخترها حس تعلق تحصیلی بیشتری گزارش می‌کنند و رابطه انتظار موفقیت و حس تعلق تحصیلی در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌ها برای دخترها قوی‌تر از پسرها است. بررسی طولی اسمردان (۲۰۰۲) نیز نشان داد که دختران دبیرستانی حس تعلق بیشتری از همکلاسی‌های پسر خود گزارش می‌کنند. گودنو، این تفاوت‌های جنسیتی را با ارجاع به فرایند جامعه‌پذیری متفاوت دخترها و پسرها توضیح می‌دهد. همان‌گونه که گیلیگان (۱۹۸۲) استدلال می‌کند که وابستگی و ارتباط با دیگران برای دخترها مهم‌تر است در حالی که برای پسرها رقابت اهمیت بیشتری دارد همین تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه حس تعلق تحصیلی با انگیزش تحصیلی برای دخترها قوی‌تر از پسرهاست (کلایفتون، ۲۰۰۸).

1. Problem - Focused
2. Tamres
3. Ross

نتایج پژوهش دیگری که با هدف مشخص ساختن واکنش دانشجویان کالج به الزامات خاص دوره‌های تحصیلی (به‌عنوان مثال سیاست مراقبت سخت‌گیرانه) و شناسایی درجه‌ای که آنها در رفتارهای مرتبط با عملکرد بالای تحصیلی درگیر می‌شوند به انجام رسید مشخص ساخت که دانشجویان دختر در این رفتارها از همکلاسی‌های پسر خود برتری معنی‌داری نشان می‌دهند. این رفتارها عبارت‌اند از: حضور به موقع در کلاس، نشستن در جلوی کلاس درس، یادداشت‌برداری درسی، سازماندهی زمان مطالعه، خریداری کتاب‌های درسی، خواندن این کتاب‌ها و سود بردن از فرصت‌های اضافی برای یادگیری (زازمن، ۲۰۰۵).

جامعه‌پذیری دانشگاهی و انگیزش تحصیلی

یکی از متغیرهایی که می‌تواند به‌عنوان سازوکاری برای استراتژی‌های انطباقی دانشجویان در دانشگاه و سازگاری اجتماعی عاطفی با آن به حساب آید، جامعه‌پذیری دانشگاهی است. وایدمن (۱۹۸۹) که مفهوم جامعه‌پذیری را در قلمرو دانشجویی به کار گرفته است، تأکید دارد که جامعه‌پذیری دانشگاهی را می‌توان به‌عنوان فرایندی از کنش متقابل دانشجویان با سایر اعضای اجتماع دانشگاهی در گروه‌ها یا سایر زمینه‌هایی که به‌وسیله درجات متنوعی از فشارهای هنجاری مشخص می‌شوند در نظر گرفت. این کنش متقابل اشکال متفاوتی از جامعه‌پذیری را که ممکن است به انواع گوناگونی از سازگاری تازه‌واردها با سازمان منجر شود نتیجه می‌دهد. آتیناسی^۲ (۱۹۸۹) برای فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دانشگاه، دو مرحله، مشخص می‌کند، مرحله اول کسب آمادگی است که طی آن دانشجویان تازه‌وارد به رفتارها و نگرش‌های دانشجویانی که قبلاً در دانشگاه پذیرفته شده‌اند و مرحله انتقال از دبیرستان به دانشگاه را طی کرده‌اند استناد می‌کنند. مرحله دوم، پس از آمادگی است، این مرحله در برگیرنده رفتارها و نگرش‌هایی است که فرد پس از پذیرش، به‌دست می‌آورد، در مرحله کسب آمادگی، محققانی نظیر پاسکارلا (۱۹۸۵) و ترنزی و اسپرینگر (۱۹۹۶) دریافته‌اند که دانشجویان در خصائص شخصی و آموزشی‌ای که با خود به دانشگاه می‌آورند متفاوت‌اند (ترنزی و همکاران، ۱۹۹۶). سامیچ و بوگلر با تأکید بر مرحله نخست جامعه‌پذیری دانشگاهی یا مرحله کسب آمادگی و با تأکید بر اهمیت شیوه‌های جامعه‌پذیری در محیط فرهنگی و اجتماعی دانشگاه فرض می‌کنند که شیوه واحدی از جامعه‌پذیری برای همه دانشجویان وجود ندارد. آنها استدلال می‌کنند که شیوه‌های متفاوت جامعه‌پذیری ممکن است به‌وسیله انگیزه‌های متنوعی که دانشجویان را به درس خواندن وامی‌دارد تعیین شوند (سامیچ و بوگلر، ۲۰۰۲).

انگیزه‌های دانشجویان برای درس خواندن است که آنها را به ثبت‌نام در مؤسسات دانشگاهی سوق می‌دهد. این انگیزه‌ها را می‌توان با سنخ‌شناسی‌های متفاوتی طبقه‌بندی کرد. آیتولا آنها

1. Zusman

2. Attinasi

را بر اساس اصول انگیزش درونی - بیرونی توصیف می‌کند. انگیزش‌های بیرونی، دانشجویان را نسبت به کار برای رسیدن به هدف غایی امتحانات جهت می‌دهد. در حالی که انگیزش درونی بر علائق دانشجویان نسبت به بسط دادن دانش‌شان مبتنی است. مطابق با طبقه‌بندی آیتولا، امروزه جهت‌یابی دانشجویان نسبت به تحصیل بیشتر ابزاری است و آنها به وسیله محرک‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند و علاقه‌مندند درجات علمی را با حداقل تلاش دریافت کنند. (آیتولا، ۱۹۹۵) محصول نهایی فرایند تحصیل ابزاری را رندال کالینز^۱ (۱۹۷۹) جامعه مدرک‌گرا می‌نامد یعنی جامعه‌ای که در آن اهمیت زیادی به دستاوردهای آموزشی از انواع گوناگون داده می‌شود، دستاوردهایی که پیش از آنکه در قالب دانش یا مهارت تجلی کند، به شکل مدارک لیسانس، فوق لیسانس و دکتری انعکاس می‌یابد که فوق‌العاده در پیشرفت شغلی افراد مؤثر است. (رابرتسون، به نقل از بهروان، ۱۳۷۲: ۳۶۸-۳۵۶)

کسی و دوان (۱۹۶۷) چهار نوع انگیزه برای درس خواندن در دانشگاه را توصیف کرده‌اند: آمادگی شغلی، گسترش ذهنی، زندگی اجتماعی جالب و آزاد شدن از کنترل والدین. کلارک و ترو (۱۹۶۶) سه نوع خرده‌فرهنگ دانشجویی را مطابق با تمایز پیش‌گفته، مشخص کرده‌اند. خرده‌فرهنگ شغلی^۲ که مطابق است با علاقه‌مندی دانشجویان برای کسب آمادگی شغلی، خرده‌فرهنگ تحصیلی^۳ که معطوف است به دانشجویان جدی که درصدند دانش‌شان را گسترش دهند و محقق و اندیشمند ممتازی باشند و خرده‌فرهنگ دانشجویی^۴ که بر اهمیت زندگی دانشجویی در فضای دانشگاه تأکید دارد و اموری نظیر ورزش، دوستی با جنس مخالف و معاشرت را در برمی‌گیرد و طبعاً همین دسته از دانشجویان‌اند که آرزو می‌کنند از کنترل والدین آزاد باشند. این طبقه‌بندی همچنین با پژوهش شاپیرا و اتریونی و هالووی (۱۹۷۳) که نگرش‌های دانشجویان اسرائیلی را نسبت به موضوعات سیاسی و اجتماعی مطالعه کردند انطباق دارد (سامیچ و بوگلر، ۲۰۰۲).

طبقه‌بندی آیتولا به سنخ‌شناسی دسی و ریان (۱۹۸۵) نزدیک است. آنها بر پایه نظریه خودمختاری^۵ از سه سازه اصلی انگیزش یاد می‌کنند، نخست انگیزش درونی که بدین معناست که فرد فعالیتی را به خاطر رضایت، خشنودی، علاقه، پاداش، لذت درونی و ذاتی انجام می‌دهد و فقط نفس عمل مهم است و شامل انگیزش برای فهم، برای انجام کار^۶ و برای تجربه تحریک است. این انگیزش دربردارنده بیشترین سطح خودمختاری است. دوم، انگیزش بیرونی که عبارت است از رفتاری که به‌منظور کسب پیامدهای مثبت یا اجتناب از پیامدهای منفی تنظیم می‌شود و شامل سه نوع تنظیم همانندسازی شده، تنظیم بیرونی و تنظیم تزریقی است و سوم،

1. Randall Collins
2. Vocational
3. Academic
4. Collegiate
5. Self Determination Theory
6. Accomplish Things

بی‌انگیزگی که اساساً بدین معناست که تصور می‌شود رفتارها توسط نیروهایی فراتر از کنترل اشخاص تنظیم می‌شود و آنها قادر به تنظیم رفتار خود به گونه‌ای که نتایج و پیامدهای دلخواه را در پی داشته باشد نیستند و احساس ناشایستگی و فقدان کنترل می‌کنند. بر اساس نظریه خودمختاری، انواع خودمختار انگیزش از جمله انگیزش درونی باعث پیامدهای تحصیلی مثبت و انواع غیرمختار آن از جمله بی‌انگیزگی موجب پیامدهای منفی می‌شود (باقری و همکاران، ۱۳۸۲: ۲۲-۱۱).

چارچوب و مدل نظری تحقیق

در تحقیق حاضر با استناد به نظریه وایدمن و آتیناسی و دیدگاه سامیچ و بوگler درباره جامعه‌پذیری دانشگاهی و سنخ‌های عمده آن و نیز نظریه خودمختاری و طبقه‌بندی دسی و ریان از انگیزش تحصیلی به بررسی رابطه بین شیوه‌های اصلی جامعه‌پذیری دانشگاهی و انواع انگیزش تحصیلی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخته شده است.

سازگاری بین انگیزه‌های تحصیلی و شیوه‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی از دو دیدگاه نظری سرچشمه می‌گیرد، نخست نظریه هویت و دوم نظریه کارکردگرایی. دیدگاه نخست مشتمل بر نظریه‌هایی است که در تبیین خود - سازگاری^۱ به تمایل فرد برای یکپارچگی احساس و تجربه و توافق بین هویت‌ها و رفتارهای نقشی ارجاع می‌دهند. این دیدگاه استدلال می‌کند افراد برای کنش، مطابق با ارزش‌ها و هنجارهایی که به‌طور ضمنی هویت به آن متعهد می‌شود برانگیخته می‌شوند. در این صورت دانشجویان تلاش می‌کنند که بین انگیزه‌هایشان برای درس خواندن و روش‌های جامعه‌پذیری در دانشگاه هماهنگی ایجاد کنند. دیدگاه دوم مطرح می‌کند که مبانی انگیزشی کنش‌های شخص با پیامدهای ناشی از اهدافی که آنها دنبال می‌کنند هماهنگ می‌شود، رویکرد کارکردگرایی بر اهمیت پیامدهای رفتار اجتماعی انسان تأکید دارد، بنابراین باید بین انگیزه‌های تحصیلی و روش‌های جامعه‌پذیری به‌عنوان راهنمای^۲ رفتار با پیشرفت و رضایت تحصیلی به‌عنوان پیامد انطباق باشد. سامیچ و بوگler در پژوهش خود دریافتند که روش‌های جامعه‌پذیری نقش مهمی در موفقیت تحصیلی در آموزش عالی به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده ایفا می‌کند، آنها همچنین نشان دادند که بین انگیزه‌های تحصیلی و روش‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی انطباق وجود دارد (به استثنای جامعه‌پذیری و انگیزش ابزاری). از سوی دیگر آنها دریافتند که بین انگیزش بیرونی برای درس خواندن با جامعه‌پذیری علمی رابطه منفی برقرار است، در حالی که جامعه‌پذیری علمی بیشترین تأثیر معنی‌دار را بر پیشرفت و رضایت تحصیلی دارد.

مطابق با دیدگاه سامیچ و بوگler شیوه‌های متفاوت جامعه‌پذیری ممکن است به‌وسیله

1. Self Consistency

2. Agenda

انگیزه‌های متنوعی که دانشجویان را به درس خواندن وا می‌دارد تعیین شوند، بدین ترتیب آنها بین انگیزه‌های درس خواندن و شیوه‌های جامعه‌پذیری قائل به نوعی تشابه‌اند که می‌تواند نقش مهمی در تبیین رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ایفا کند. در این صورت انتظار می‌رود که انگیزه‌های تحصیلی، نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی را تعیین کند. بدین ترتیب دانشجویانی که جامعه‌پذیری‌شان بیشتر علمی است از علائق علمی و انگیزه تحصیلی درونی برخوردارند و بیشترین میزان سازگاری با نظام هنجاری دانشگاه را از خود نشان می‌دهند، نگرش کلی آنها نسبت به امور تحصیلی و وظایف نقش دانشجویی مثبت و مساعد است و توانایی پذیرش آنچه را که محیط تحصیلی عرضه می‌کند دارا هستند. ویژگی اصلی نگرشی و رفتاری این‌گونه دانشجویان بر یک اصل کلی استوار است: مطالعه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و رای حداقل آنچه که دروس ایجاب می‌کنند. در نتیجه خصائصی همچون چالش‌پذیری، آماده‌سازی و برنامه‌ریزی برای فعال بودن و تعامل با استاد و کلاس و یادگیری دروس در آنها بیشتر مشاهده می‌شود.

دانشجویانی که به‌وسیله انگیزه‌های بیرونی به درس خواندن روی می‌آورند، شیوه جامعه‌پذیری‌شان بیشتر ابزاری است لذا تمایل دارند تا یک رویکرد عملگرا اتخاذ کنند، آنها تلاش می‌کنند تا از یک‌سو با قواعد و مقررات دانشگاهی آشنا شوند و از سوی دیگر دانش‌تدبیری^۱ را به‌کار گیرند. مطابق با دیدگاه واگنر و استرانبرگ^۲ (۱۹۸۶) دانش‌تدبیری معرفتی است که بیشتر عملی است تا علمی، غیررسمی است تا رسمی و برای بیشتر افراد غالباً نیم‌موخته و مستقیماً انتقال یافته است. ویژگی‌های اصلی رفتاری و نگرشی دانشجویانی که در سنخ ابزاری قرار می‌گیرند، به‌طور کلی این است که آنها برای انطباق با بعد هنجاری و نظام ارزشی و نقش دانشجویی خود از انگیزش درونی برخوردار نیستند و یا کمتر برخوردارند در نتیجه برای آنها تحصیل و درس به‌عنوان هدفی فی‌نفسه مطرح نیست. گذشته از آن به تحصیل و انجام وظایف ناشی از نقش دانشجویی و مقررات و ضوابط دانشگاه نگاه عملگرایانه دارند و تا جایی آنها را رعایت می‌کنند که به‌عنوان وسیله‌ای سودمند به آنها در رسیدن به هدف یاری دهد. بنابراین تحصیل برای این گروه از دانشجویان ماهیتی ابزاری دارد. تکالیف و الزامات ناشی از نقش دانشجویی در ابعاد تحصیلی و اجتماعی نیز به‌عنوان وسایلی برای رسیدن به هدف مطرح‌اند و نه بیشتر. در نزد این دسته از دانشجویان بهره‌برداری ابزاری از مقررات و یا سایر دانشجویان و برقراری روابط نزدیک‌تر با اشخاص ذی‌نفوذ، تلاش برای کسب بهترین نمره با کمترین هزینه و توجه بیشتر به دروسی که ارتباط بیشتری با مهارت‌های شغلی دارد بیشتر دیده می‌شود (سامیچ و بوگنر، ۲۰۰۲).

شکل‌گیری سنخ ابزاری جامعه‌پذیری دانشگاهی را می‌توان محصول فرهنگ رقابت‌جویی و موفقیت‌طلبی حاکم بر جامعه که بالطبع به مدارس و دانشگاه‌ها نیز تسری می‌یابد دانست،

1. Tactic Knowledge
2. Wagner & Strenberg

فرهنگی که در نتیجه فردگرایی مفرط همکاری را به حاشیه می‌راند و در فرایند جامعه‌پذیری، رقابت را اصل می‌شناسد. در نتیجه دانشجویان نیز به جای تحصیل دانش به تحصیل نمره و مدرک روی می‌آورند و برای رسیدن به این هدف به هر وسیله ممکن و مؤثر دست می‌یازند؛ رفتارهایی از قبیل اخذ واحدهای درسی آسان به جای واحدهای درسی فکری که مستلزم مطالعه زیاد است، ترجیح اساتید سهل‌گیر بر معلمان سخت‌گیر، خودداری از خواندن مطالبی که در امتحان نمی‌آید و اصرار به اساتید که مطالبی را که در امتحان نمی‌آید را مشخص کنند و حجم آن را افزایش دهند و بالاخره توسل به چاپلوسی، چرب‌زبانی، تمجید و تملق از اساتید تا آنها نمره را بهبود بخشند.

دانشجویانی که در نتیجه ملاحظات اجتماعی برانگیخته می‌شوند، بیشتر تمایل دارند که بخش مهمی از وقت‌شان را به زندگی سیاسی و اجتماعی در دانشگاه اختصاص دهند و به‌طور کلی این دسته از دانشجویان با نظام هنجاری و محیط اجتماعی دانشگاه بیش از آنکه واجد سازگاری تحصیلی باشند از سازگاری اجتماعی برخوردارند. به زبان ساده‌تر بیش از آنکه وقت و انرژی خود را به وظایف و امور درسی و آموزشی اختصاص دهند آنها را صرف فعالیت‌های جنبی، دانشجویی، فوق‌برنامه، دوست‌یابی و امور سیاسی - اجتماعی دانشگاه می‌کنند. ویژگی‌های کلی رفتاری و نگرشی این سنخ از دانشجویان عبارت است از عضویت و مشارکت فعال در انجمن‌های دانشجویی، تمایل به شرکت در فعالیت‌های سیاسی در دانشگاه، توسعه دادن روابط اجتماعی با سایر دانشجویان، صرف وقت در فعالیت‌ها و برنامه‌های غیررسمی دانشگاه و توجه بیشتر به تکمیل و گذران اوقات فراغت و تفریح در مقایسه با وظایف تحصیلی و تمایل و ترجیح مطالعه گروهی به جای فردی.

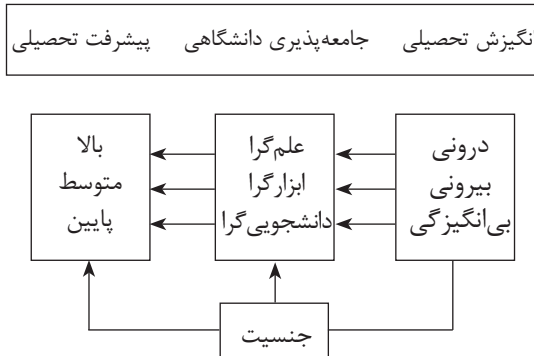
فرضیه‌های تحقیق

فرضیه ۱: «با تغییر در سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی پیشرفت تحصیلی دانشجویان تغییر می‌پذیرد. به طوری که انتظار می‌رود بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی به ترتیب در جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، سپس ابزارگرایانه و در آخر دانشجویگرایانه دیده شود».

فرضیه ۲: «با تغییر در نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها نیز تغییر می‌پذیرد. به طوری که در نوع انگیزش درونی روند جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، در نوع انگیزش بیرونی روند جامعه‌پذیری ابزارگرایانه و در نوع بی‌انگیزگی بیشتر جامعه‌پذیری دانشجویی گرا دیده شود».

فرضیه ۳: «سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی رابطه بین نوع انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند به طوری که انتظار می‌رود بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی دیده شود که انگیزش آنها درونی و جامعه‌پذیری‌شان علم‌گراست و کمترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی که بی‌انگیزه و جامعه‌پذیری‌شان دانشجویی‌گراست دیده شود».

فرضیه ۴: «انتظار می‌رود در بین دانشجویان دختر رابطه بین انگیزش درونی با جامعه‌پذیری علم‌گرا قوی‌تر از پسران و رابطه بین انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری ابزارگرا و نیز رابطه بین بی‌انگیزگی با جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرا در بین پسران قوی‌تر از دختران باشد». در نمودار شماره ۱ روابط بین متغیرهای تحقیق ارائه شده است:



نمودار ۱: روابط بین متغیرهای تحقیق

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق عبارت از کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه شاهد در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ است که حداقل یک نیمسال از تحصیل آنها گذشته باشد. با توجه به اینکه جمعیت تحقیق به چند زیرگروه عمده که در تحقیق حاضر عبارت‌اند از دانشکده، رشته، مقطع، سال ورود و جنس، تقسیم می‌شوند برای حفظ نمایایی و حفظ نسبت‌های برابر و مشابه، گروه‌های مختلف در حجم نمونه با جامعه آماری از روش نمونه‌گیری قشربندی شده^۱ استفاده شده است. حجم نمونه نیز براساس فرمول کوکران ۳۰۷ نفر محاسبه و تعیین شده است.

روش

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر پیمایشی^۲ است، داده‌های موردنیاز تحقیق با استفاده از پرسشنامه‌ای مشتمل بر مقیاس جامعه‌پذیری دانشگاهی و مقیاس انگیزشی تحصیلی به انضمام سؤالاتی مربوط به متغیرهای زمینه‌ای و جمعیت‌شناختی تحقیق، وضعیت تحصیلی و میانگین تحصیلی ترم‌های گذرانیده جمع‌آوری شد. در زیر به معرفی اجمالی پرسشنامه‌های تحقیق و ارائه شواهد مربوط به روایی و پایایی هر یک می‌پردازیم.

1. Stratified Sampling

2. Survey

پرسشنامه جامعه‌پذیری دانشگاهی

برای سنجش متغیر مذکور از پرسشنامه تعیین تاکتیک‌های جامعه‌پذیری^۱ در دانشگاه استفاده شده است. این پرسشنامه را بوگلا و سامیچ (۲۰۰۲) بر اساس رویکرد مفهومی ارائه شده وایدمن (۱۹۸۹) و پژوهش‌های جونز (۱۹۸۶) و آتیناسی (۱۹۸۹) که به بررسی تأثیرات انگیزه‌های درس خواندن بر تاکتیک‌های جامعه‌پذیری در بین دانشجویان دانشگاه اختصاص دارد ابداع کرده‌اند. این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس است و در کل دارای ۳۲ ماده است. این سه زیرمقیاس با سه سنخ اصلی جامعه‌پذیری دانشگاهی توازی کامل دارند و عبارت‌اند از سنخ علم‌گرایانه ۱۱ ماده، سنخ ابزاری ۱۵ ماده و سنخ دانشجویی‌گرایانه ۶ ماده. سنخ علم‌گرا با گویه‌های مشابه: «کتاب‌های مرتبط با درس را بسیار فراتر از آنچه لازم است مطالعه می‌کنم»، «دوست دارم در کلاس نقش فعالی داشته باشم؛ مثلاً سؤال کنم و اظهار نظر کنم» سنخ ابزارگرا با گویه‌هایی نظیر «بیشتر مایلیم درس‌هایی را بگیرم که در کسب نمره‌های بالاتر و معدل خوب به من کمک می‌کند»، «دوست دارم از دانشجویان ارشد و قدیمی‌تر مشاوره بگیرم» و سنخ دانشجویی‌گرا نیز با گویه‌هایی از این قبیل: «در دانشگاه در فعالیت‌های اجتماعی مختلفی شرکت فعال دارم»، «بیش از ساعات معمول کلاسی در فعالیت‌های جنبی دانشگاه وقت می‌گذارم» سنجیده می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ، برای سه خرده‌مقیاس مذکور به ترتیب عبارت است از ۰/۷۲، ۰/۶۷ و ۰/۷۵، در تحقیق حاضر شاخص مذکور عبارت‌اند از ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۸۲ گویه‌های مقیاس بر اساس طیف لیکرت با امکان پاسخ در ۶ درجه از ۱ به معنای کاملاً بی‌اهمیت تا ۶ به معنای کاملاً مهم به پاسخگویان ارائه شدند.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی

در پژوهش حاضر برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزشی تحصیلی (AMS) که بر پایه نظریه خودمختاری و آراء دسی و ریان (۱۹۸۵) توسط ولرند (۱۹۸۹) ساخته شد استفاده گردیده است. این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط ولرند و همکارانش به انگلیسی ترجمه و به اجرا گذارده شده و در سال ۱۳۸۲ توسط باقری و همکارانش به فارسی ترجمه و طی یک پژوهش میدانی مورد واریسی قرار گرفت و شواهد مربوط به روایی و پایایی آنها در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی ارائه گردید. مقیاس مذکور انگیزش تحصیلی را بر حسب سه سازه انگیزش درونی، هشت ماده، انگیزش بیرونی ۱۴ ماده و بی‌انگیزگی چهار ماده و در کل ۲۶ ماده می‌سنجد. گویه‌های هر سه خرده‌مقیاس در پاسخ به این سؤال که «چرا درس می‌خوانید» ارائه شده‌اند، درونی: «چون از یادگیری چیزهای جدید خوشم می‌آید»، «چون دانشگاه رفتن برایم لذت‌بخش است» بیرونی: «چون اگر بعداً بخواهم شغل پردرآمدی پیدا کنم باید به تحصیلاتم ادامه دهم»، «چون فکر می‌کنم تحصیلات عالی توانایی مرا در فعالیت‌های شغلی‌ام افزایش می‌دهد». بی‌انگیزگی:

«واقعاً نمی‌دانم، احساس می‌کنم در دانشگاه وقتم را تلف می‌کنم» «نمی‌دانم چرا به دانشگاه می‌روم و راستش اهمیتی هم ندارد.» ضرایب آنها با استفاده از تکنیک همسانی درونی که نتایج آن در غالب موارد برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۷ بود نشان داد که مقیاس AMS از پایایی قابل قبولی برخوردار است. (باقری و همکاران، ۱۳۸۲: ۲۲-۱۱) در تحقیق حاضر نیز برای سنجش پایایی و روایی مقیاس، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های AMS ضرایب آلفای کرونباخ و همبستگی I پیرسون بین خرده‌مقیاس‌ها محاسبه شده است که نتایج آن در غالب موارد برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۱ بوده است.

یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ آماره‌های مربوط به شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی به ترتیب شامل میانگین، خطای معیار میانگین، انحراف معیار و واریانس، دامنه، کوچک‌ترین داده و بزرگ‌ترین داده بر حسب هر یک از خرده‌مقیاس‌های سطوح انگیزش تحصیلی و جامعه‌پذیری دانشگاهی است. این نتایج نشان می‌دهد که تعداد پاسخ‌ن داده‌ها کم و در حد قابل قبولی می‌باشد. مقایسه میانگین مشاهده شده با توجه به انحراف معیار واریانس هر یک از خرده‌مقیاس‌ها با میانگین نظری آنها نشان می‌دهند که به جز خرده‌مقیاس انگیزش درونی برای تحریک، میانگین مشاهده‌شده سایر خرده‌مقیاس‌های سطوح انگیزش تحصیلی شامل انگیزش درونی برای فهم، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزییقی و تنظیم بیرونی از میانگین نظری بیشتر بوده است.

جدول ۱: توزیع متغیر وابسته و متغیرهای مستقل تحقیق بر حسب شاخص گرایش مرکزی و پراکندگی

متغیر	آماره	تعداد	پاسخ نداده	میانگین	خطای معیار میانگین	انحراف معیار	واریانس	دامنه	کوچک‌ترین داده	بزرگ‌ترین داده	میانگین نظری ^۱
پیشرفت تحصیلی	۲۹۹	۷	۱۶/۴۰	۰/۰۹	۱/۷۲	۲/۹۸	۸/۷۵	۱۱/۲۵	۲۰	-	
انگیزش درونی	۲۹۶	۱۰	۳۰/۸۴	۰/۴۰	۷/۰۳	۴۹/۴۸	۴۴	۱۷	۶۱	۲۴	
انگیزش بیرونی	۲۹۱	۱۵	۴۹/۴۲	۰/۶۱	۱۰/۴۷	۱۰۹/۷۶	۴۷	۲۳	۷۰	۴۲	
بی‌انگیزگی	۲۹۵	۱۱	۹/۳۰	۰/۲۳	۳/۹۷	۱۵/۸۲	۱۵	۴	۱۹	۱۲	
جامعه‌پذیری علم‌گرایانه	۲۹۴	۱۲	۴۰/۹۰	۰/۵۱	۸/۸۰	۷۹/۰۳	۴۱	۱۴	۵۵	۳۳	
جامعه‌پذیری ابزارگرایانه	۲۹۷	۹	۴۶/۰۸	۰/۴۵	۷/۷۶	۶۰/۲۳	۳۵	۲۷	۶۲	۴۵	
جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه	۲۹۱	۱۵	۱۸/۱۹	۰/۲۹	۵/۰۸	۲۵/۹۰	۲۳	۷	۳۰	۱۸	

۱. میانگین نظری هر یک از سه زیرمقیاس متغیرهای جامعه‌پذیری دانشگاهی و انگیزش تحصیلی به تفکیک با توجه به تعداد گویه‌های زیرمقیاس مربوطه و نمره ۳ (گزینه حد وسط مقیاس) محاسبه شده است.

فرضیه اول

اکنون به ارائه نتایج مربوط به آزمون‌های آماری فرضیه‌های تحقیق می‌پردازیم. فرضیه اول تحقیق مطرح می‌کند که با تغییر در سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنها نیز تغییر می‌پذیرد به طوری که بیشترین پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی دیده می‌شود که سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها به ترتیب علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود فرضیه جهت‌دار بوده و بین متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی با پیشرفت تحصیلی قائل به رابطه است. به منظور آزمون این فرضیه از تکنیک تحلیل رگرسیون چندگانه^۱ با روش (Enter) استفاده شده است. نتایج مربوط به آزمون آماری فرضیه مذکور در جدول‌های شماره ۲ الی ۴ ارائه شده است. در جدول شماره ۲ ضریب همبستگی (R)، ضریب تعیین چندگانه R^2 و مقدار تعدیل‌شده آن به تفکیک رگرسیون‌های پیشرفت تحصیلی بر سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی چندگانه، تعیین چندگانه و تعدیل‌شده به تفکیک رگرسیون‌های پیشرفت تحصیلی بر سنخ‌های جامعه‌پذیری

انحراف معیار ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	ضریب تعیین چندگانه R^2	ضریب همبستگی چندگانه R	آماره متغیرهای معادله
۱/۳۷	۰/۳۸	۰/۳۹	۰/۶۲	سنخ‌های جامعه‌پذیری

۱۴۸

از آنجا که خلاصه نتایج تحلیل واریانس مربوط به آزمون معنی‌داری هر یک از دو رگرسیون فوق‌الذکر نشان می‌دهد رگرسیون سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی بر پیشرفت تحصیلی، با مقدار F با $۵۸/۱۳$ در سطح $۰/۰۰۱$ کاملاً معنی‌دار است. می‌توان در ارتباط با فرضیه اول تحقیق نتیجه گرفت که فرض صفر (H_0): در خصوص متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی رد می‌شود و فرض یک (H_1) مبنی بر وجود رابطه بین متغیر مذکور با پیشرفت تحصیلی تأیید می‌شود بر این اساس و به استناد ضرایب تعیین چندگانه محاسبه شده (R^2) برای متغیر مذکور می‌توان نتیجه گرفت که $۰/۳۹$ از تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی توسط یک رگرسیون خطی از سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی به حساب می‌آید.

نتایج ارائه شده در جدول ۳ نیز نشان می‌دهد که در معادله رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی، مقدار $Beta$ یا ضرایب تأثیر استاندارد شده سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه به ترتیب عبارت‌اند از $۰/۶۶$ ، $۰/۲۰$ و $۰/۰۴$ که به جز مقدار اخیر، دو مقدار نخست

در سطح ۰/۰۰۰۱ کاملاً معنی‌دار است. این نتایج فرض جهت‌دار بودن فرضیه اول تحقیق را نیز به تأیید می‌رساند و مشخص می‌کند که سهم جامعه‌پذیری علم‌گرایانه از جامعه‌پذیری ابزارگرایانه در بهبود پیشرفت تحصیلی بیشتر است در حالی که اصولاً و به لحاظ آماری جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه، تأثیری بر افزایش پیشرفت تحصیلی ندارد، ضرایب همبستگی جزئی منعکس در همین جدول نیز تأثیر خالص هر یک از سه سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی را بر پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که مقدار فوق برای جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی گرایانه به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۶۱، ۰/۲۴ و ۰/۰۶.

جدول ۳: مقدار ثابت a و مقادیر ضرایب تأثیر خام، استاندارد شده و همبستگی جزئی متغیرهای معادله‌های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی

ضریب همبستگی جزئی Partial	سطح معنی‌داری Sig	مقدار t	بر آورد پارامتر استاندارد Beta	انحراف معیار بر آورد پارامتر	مقدار بر آورد پارامتر B	آماره‌ها متغیرهای معادله
-	۰/۰۰۰	۱۲/۳۲	-	۰/۷۴	۹/۲۱	مقدار ثابت (a)
۰/۶۱	۰/۰۰۰	۱۲/۹۳	۰/۶۶	۰/۰۱	۰/۱۳	جامعه‌پذیری علم‌گرایانه
۰/۲۴	۰/۰۰۰	۴/۱۰	۰/۲۰	۰/۰۱	۰/۰۴	جامعه‌پذیری ابزارگرایانه
۰/۰۶	۰/۳۱	-۰/۰۱	-۰/۰۴	۰/۰۱	-۰/۱۷	جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه

فرضیه دوم

فرضیه دوم تحقیق مطرح می‌کند که با تغییر در سطح انگیزش تحصیلی دانشجویان، سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها نیز تغییر می‌یابد به طوری که در سطح انگیزش درونی، جامعه‌پذیری علم‌گرایانه در سطح انگیزش بیرونی، جامعه‌پذیری ابزارگرایانه و در سطح بی‌انگیزگی، جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه مشاهده می‌شود. به منظور آزمون فرضیه دوم نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش (Enter) استفاده شده است و نتایج مربوط به آن در جدول‌های شماره ۴ و ۵ منعکس شده است. در جدول شماره ۴ ضریب همبستگی چندگانه (R) ضریب تعیین چندگانه R^2 و مقدار تعدیل‌شده آن به تفکیک هر یک از رگرسیون‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح انگیزش تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۴: مقایسه ضرایب همبستگی چندگانه، تعیین چندگانه و تعدیل شده به تفکیک رگرسیون‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح انگیزش تحصیلی بر حسب جنسیت

انحراف معیار ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین چندگانه R ²	ضریب همبستگی چندگانه R	آماره متغیرهای معادله	
				پسران	دختران
۷/۰۶	۰/۳۸	۰/۴۰	۰/۶۳	پسران	سطوح انگیزشی در معادله جامعه‌پذیری علم‌گرایانه
۶/۳۸	۰/۴۹	۰/۵۰	۰/۷۱	دختران	
۶/۹۶	۰/۴۴	۰/۴۵	۰/۶۷	کل	
۵/۴۶	۰/۴۹	۰/۵۱	۰/۷۱	پسران	سطوح انگیزشی در معادله جامعه‌پذیری ابزارگرایانه
۴/۳۵	۰/۶۷	۰/۶۸	۰/۸۲	دختران	
۵	۰/۵۹	۰/۵۹	۰/۷۷	کل	
۴/۰۹	۰/۴۰	۰/۴۲	۰/۶۵	پسران	سطوح انگیزشی در معادله جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه
۴/۹۸	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۲۲	دختران	
۳/۵۹	۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۶۴	کل	

به استناد نتایج تحلیل واریانس مربوط به آزمون معنی‌داری آماری هر یک از سه رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح سه‌گانه انگیزش تحصیلی، که نشان می‌دهد سه رگرسیون جداگانه جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه بر سطوح سه‌گانه انگیزش تحصیلی با مقادیر F به ترتیب برابر با ۷۴/۱۷۰۰، ۱۳۵/۶۶ و ۶۴/۶۸ در سطح ۰/۰۰۱ کاملاً معنی‌دار است، می‌توان در ارتباط با فرضیه دوم تحقیق چنین نتیجه گرفت که فرض صفر (H₀): در خصوص هر یک از سه سطح انگیزش تحصیلی رد می‌شود و فرض یک (H₁) مبنی بر وجود رابطه بین دو متغیر سطوح انگیزش تحصیلی با سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی تأیید می‌شود. بر این اساس و به استناد ضرایب تعیین چندگانه محاسبه شده برای هر یک از سطوح سه‌گانه انگیزش تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت که از مجموع تغییرات سه سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۵۹ و ۰/۴۱ توسط سه رگرسیون خطی جداگانه از سطوح انگیزش تحصیلی به حساب می‌آید. نتایج ارائه شده در جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که در معادله رگرسیون جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، مقدار ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۰۹- و ۰/۰۶ است که سطح معنی‌داری آنها نیز به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۰۴، ۰/۰۰۱ و ۰/۱۶. این نتایج نشان می‌دهد که بیشترین میزان تأثیر بر سنخ جامعه‌پذیری علم‌گرایانه ناشی از سطح انگیزش درونی است (Beta = ۰/۶۳) سطح انگیزش بیرونی با این سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی دارای رابطه‌ای منفی و ضعیف است (Beta = ۰/۰۹) و سطح بی‌انگیزگی فاقد رابطه آماری معنی‌دار است. ضرایب همبستگی جزئی هر یک از سطوح انگیزشی مورد بررسی که

تأثیر خالص هر یک از آنها را بر جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه نشان می‌دهد مؤید همین موضوع است. مقدار ضریب همبستگی مذکور برای سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر است با ۰/۶۳، ۰/۱۱- و ۰/۰۸. بخش دیگری از نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که در معادله رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی ابزار گرایانه، مقدار ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۱۷، ۰/۷۴ و ۰/۰۱- و سطح معنی‌داری آنها نیز به ترتیب برابر است با ۰/۰۰۴، ۰/۰۰۰ و ۰/۷۴ که بیشترین میزان تأثیر بر سنخ جامعه‌پذیری ابزار گرایانه ناشی از سطح انگیزش بیرونی است ($Beta = 0.73$) ضریب تأثیر سطح انگیزش درونی با سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی مذکور نیز ضعیف و منفی (۰/۱۱) $Beta =$ و سطح بی‌انگیزگی نیز فاقد تأثیر معنی‌دار است ($Beta = -0.13$). ضرایب همبستگی جزئی محاسبه شده برای سه سطح انگیزشی مذکور نیز مؤید همین نتیجه است. مقدار ضریب همبستگی مذکور برای سطح انگیزش بیرونی ۰/۷۴، انگیزش درونی ۰/۱۷- و بی‌انگیزگی ۰/۰۱- است.

جدول ۵: مقایسه مقدار ثابت a و مقادیر ضرایب تأثیر خام و استاندارد شده و همبستگی جزئی متغیرهای معادله‌های رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح انگیزش تحصیلی بر حسب جنسیت

متغیرهای معادله*		آماره‌ها	مقدار برآورد پارامتر B	انحراف معیار برآورد پارامتر	برآورد پارامتر استاندارد Beta	مقدار t	سطح معنی‌داری sig
مقدار ثابت a انگیزش درونی	پسر	۱۸/۷۳	۴/۵۷	-	۴/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		۰/۷۱	۰/۰۸۴	۰/۶۱	۸/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	-۰/۰۳	۰/۰۶	-۰/۰۳	-۰/۵۱	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶
	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۰۸	۱/۱۲	۰/۲۶	۰/۲۶	۰/۲۶
مقدار ثابت a انگیزش بیرونی بی‌انگیزگی	دختر	۱۶/۶۶	۴/۲۷	-	۳/۸۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		۰/۹۱	۰/۰۸۴	۰/۶۶	۱۰/۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	-۰/۱۰	۰/۰۵	-۰/۱۲	-۱/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵
	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۰۶	۱/۰۷	۰/۲۸	۰/۲۸	۰/۲۸
مقدار ثابت a انگیزش درونی بی‌انگیزگی	پسر	۲۱/۱۰	۳/۵۲	-	۵/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		-۰/۰۷	۰/۰۶۵	-۰/۰۷	-۰/۱۰	۰/۹۱	۰/۹۱
	۰/۵۳	۰/۰۴	۰/۷۱	۱۰/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	-۰/۱۰	۰/۱۳	-۰/۰۵	-۰/۷۷	۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۴۳
مقدار ثابت a انگیزش بیرونی بی‌انگیزگی	دختر	۲۷/۵۹	۳/۰۳	-	۹/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		-۰/۲۵	۰/۰۶	-۰/۲۱	-۴/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۷۳	۱۴/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	
	-۰/۰۰۳	۰/۰۹	-۰/۰۰۲	-۰/۰۳	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۷

۰/۰۵	۱/۹۴	-	۲/۶۴	۵/۱۵	پسر	مقدار ثابت a انگیزش درونی
۰/۰۲	۲/۲۹	۰/۱۶	۰/۰۴	۰/۱۱		
۰/۳۹	۰/۸۵	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۳		
۰/۰۰۰۱	۸/۵۴	۰/۶۰	۰/۰۹	۰/۸۴		
۰/۰۵	۱/۹۱	-	۴/۱۸	۸/۰۰۶	دختر	انگیزش بیرونی بی انگیزگی
۰/۰۶	۱/۸۴	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۱۳		
۰/۲۰	۱/۲۶	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۰۷		
۰/۶۱	۰/۵۰	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۴		

آخرین بخش نتایج ارائه شده در جدول شماره ۵ بیانگر این است که در معادله رگرسیون جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه مقدار ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب برابر با ۰/۱۵، ۰/۰۶ و ۰/۶۱ است که سطح معنی‌داری آنها نیز به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۰۰۲، ۰/۰۲ و ۰/۰۰۰۱. این نتایج مشخص می‌کند که بیشترین میزان تأثیر بر سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویی گرایانه ناشی از سطح بی انگیزگی است ($\beta = ۰/۶۲$). سطح انگیزش درونی بر این سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی تأثیر ضعیفی دارد ($\beta = ۰/۱۸$) و سطح انگیزش بیرونی نیز فاقد تأثیر معنی‌دار است ($\beta = ۰/۰۷$). ضرایب همبستگی جزئی سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی با سنخ جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه نیز به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۱۸، ۰/۰۷ و ۰/۶۲ که نشانگر تأثیر خالص هر یک از سطوح مذکور بر سنخ جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه است.

فرضیه سوم

دیگر فرضیه تحقیق، فرضیه سوم است که مطرح می‌کند: سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی رابطه بین سطوح انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تعدیل می‌کند، به طوری که بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی دیده می‌شود که انگیزش تحصیلی آنها درونی و جامعه‌پذیری‌شان علم‌گرایانه است و کمترین پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی که بی انگیزه و جامعه‌پذیری‌شان دانشجویی گرایانه است دیده می‌شود. به منظور آزمون این فرضیه که به طرح تأثیر تعدیل‌کننده جامعه‌پذیری دانشگاهی بر رابطه سطوح انگیزش تحصیلی با میزان پیشرفت تحصیلی می‌پردازد و این اندیشه را مطرح می‌کند که در صورت انگیزش برابر، دانشجویانی که از سنخ خاصی از جامعه‌پذیری دانشگاهی برخوردارند می‌توانند پیشرفت تحصیلی متفاوتی را از خود نشان دهند، ابتدا کل آزمودنی‌ها بر اساس معدل تحصیلی به دو گروه دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پیشرفت تحصیلی پائین تقسیم شدند. سپس با استفاده از رگرسیون یک متغیری یا خطی ساده ضرایب تأثیر استاندارد شده هر یک از سطوح انگیزش تحصیلی بر سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی برای هر دو گروه جداگانه محاسبه شد تا مشخص شود چه مقدار از تغییرات هر یک از سنخ‌های جامعه‌پذیری توسط هر یک از سطوح انگیزشی در هر یک از دو گروه به حساب می‌آید. با مقایسه (β)ها یا ضرایب استاندارد شده میزان تأثیر متغیر

جامعه‌پذیری در تعدیل رابطه انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی نشان داده خواهد شد.

جدول ۶: ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش تحصیلی

بر سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی به تفکیک کل آزمودنی‌ها و وضعیت پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی بالا		پیشرفت تحصیلی پائین		کل		گروه‌ها متغیرهای معادله*
Sig	Beta	Sig	Beta	Sig	Beta	
۰/۰۰۰۱	۰/۵۷	۰/۰۰۰	۰/۴۶	۰/۰۰۰	۰/۶۶	انگیزش درونی
۰/۰۰۰۱	-۰/۵۶	۰/۲۸	۰/۱۰	۰/۰۰۰	-۰/۲۴	انگیزش بیرونی
۰/۳۱	-۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۲۲	۰/۰۷	بی‌انگیزگی
۰/۰۰۰۱	-۰/۶۲	۰/۹۱	-۰/۰۱	۰/۰۰۰	-۰/۳۰	انگیزش درونی
۰/۰۰۰۱	۰/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۷۲	۰/۰۰۰	۰/۷۶	انگیزش بیرونی
۰/۲۹	۰/۰۸	۰/۴۳	۰/۰۷	۰/۱۷	۰/۰۸	بی‌انگیزگی
۰/۳۰	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۱۶	۰/۰۰۹	۰/۱۵	انگیزش درونی
۰/۴۶	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۰۰۷	۰/۱۰	انگیزش بیرونی
۰/۰۰۰	۰/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹	۰/۶۱	بی‌انگیزگی

۱۵۳

در جدول ۶ ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش تحصیلی بر هر یک از سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی به تفکیک کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی پائین و بالا ارائه شده است. مقدار محاسبه شده Beta برای انگیزش درونی در معادله جامعه‌پذیری علم‌گرایانه به ترتیب برای گروه‌های مذکور عبارت است از: ۰/۶۶، ۰/۴۶ و ۰/۵۷ که نشان می‌دهد تأثیر انگیزش درونی بر جامعه‌پذیری علم‌گرایانه در آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر از آزمودنی‌های دارای پیشرفت پائین می‌باشد. مقدار محاسبه شده Beta برای انگیزش بیرونی در معادله جامعه‌پذیری ابزارگرایانه به ترتیب برای گروه‌های مذکور عبارت است از: ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۷ که نشان می‌دهد تأثیر انگیزش بیرونی بر جامعه‌پذیری ابزارگرایانه در آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر از آزمودنی‌های دارای پیشرفت پائین می‌باشد. مقدار محاسبه شده Beta برای سطح بی‌انگیزگی در معادله جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه به ترتیب برای گروه‌های مذکور عبارت است از: ۰/۶۱، ۰/۶۹ و ۰/۵۵ که نشان می‌دهد تأثیر بی‌انگیزگی بر جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه در آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی پائین بیشتر از آزمودنی‌های دارای پیشرفت بالا است. بدین ترتیب و با استناد به نتایج ذکر شده فرضیه سوم تحقیق به تأیید می‌رسد.

فرضیه چهارم

نتایج تحلیل واریانس مربوط به آزمون معنی‌داری آماری هر یک از سه رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی به سطوح انگیزش تحصیلی به تفکیک جنسیت طبق داده‌های جدول شماره ۴ نشان

* از بالا به پایین به ترتیب سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی گرایانه

می‌دهد رگرسیون‌های مذکور کاملاً معنی‌دار است و نتایج جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که رابطه بین سطوح انگیزش تحصیلی با جامعه‌پذیری علم‌گرا و ابزارگرا در دخترها قوی‌تر از پسرهاست (به ترتیب ۰/۷ در مقابل ۰/۶۲ و ۰/۸۲ در مقابل ۰/۷۱) در حالی که رابطه بین سطوح انگیزش تحصیلی با جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرا در بین پسرها قوی‌تر از دخترهاست (۰/۶۵ در مقابل ۰/۲۲). نتایج همین جدول نیز نشان می‌دهد هر سه رگرسیون مذکور در هر دو گروه دخترها و پسرها به‌لحاظ آماری کاملاً معنی‌دار است.

همان‌طور که این نتایج مشخص می‌کند، رابطه انگیزش درونی با جامعه‌پذیری علم‌گرا در بین دخترها قوی‌تر از پسرهاست (۰/۹۱ در مقابل ۰/۷۱)، رابطه انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری ابزارگرا در بین هر دو گروه برابر است (۰/۵۳). در حالی که رابطه بین بی‌انگیزی با جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرا به‌طرز قاطع و با اختلاف فاحشی در بین پسرها قوی‌تر از دخترهاست (۰/۸۴ در مقابل ۰/۰۴). براساس این نتایج فرضیه‌های فرعی ۱ و ۳ از فرضیه اصلی چهارم تحقیق حاضر تأیید و فرضیه فرعی ۲ آن رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه بیشترین تأثیر را بر بهبود پیشرفت تحصیلی دارد در حالی که سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی ابزارگرایانه تأثیر کمتر و سنخ دانشجویی‌گرایانه فاقد تأثیر است. همچنین برپایه این نتایج مشخص شد که انگیزش درونی با سنخ علم‌گرایانه و انگیزش بیرونی با سنخ ابزارگرایانه و سطح بی‌انگیزی با سنخ دانشجویی‌گرایانه جامعه‌پذیری دانشگاهی دارای همبستگی است.

بدین اعتبار مشاهده می‌شود که نوع جامعه‌پذیری دانشجویان در برخورد با محیط اجتماعی دانشگاه و در قبول یا رد و چگونگی ایفای نقش دانشجویی‌شان به‌ویژه در رابطه با انتظارات اصلی این نقش که تلاش برای یادگیری و بهبود و ارتقای آن است تا چه حد مؤثر است در حالی که خود آن تا حد زیادی می‌تواند ناشی از نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب شود، در نتیجه دانشجویانی که دچار بی‌انگیزی تحصیلی هستند با فرورفتن در نقش دانشجویی‌گرایانه به سازگاری اجتماعی با محیط دانشگاه دست می‌یابند اما به همان نسبت از سازگاری تحصیلی با دانشگاه و یا بهتر بگوییم ایفای وظایف تحصیلی خود بازمی‌مانند، در واقع بی‌انگیزی باعث می‌شود که آنها در دانشگاه در بدترین حالت صرفاً به وقت‌گذرانی، سرگرمی، تفریح و نوعی دم‌غنیمت‌شماری روی آورند و در بهترین حالت به صرف مشارکت اجتماعی در فعالیت‌های فوق‌برنامه، حاشیه‌ای و فرعی بپردازند.

برای کسانی که از انگیزش تحصیلی بیرونی قوی‌تری برخوردارند، نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی غالباً ابزارگرایانه است. بدین ترتیب مشاهده می‌شود که برای این گروه از دانشجویان رسیدن به موفقیت به هر طریق ممکن و کسب نمره ملاک اصلی است چرا که انگیزه اصلی آنها از تحصیل

بیش از آنکه بر نوعی خودمختاری و اثبات خود استوار باشد، رسیدن به هدف از طریق تحصیل است که دو مشخصه اصلی دارد: کسب نمره بالاتر و صرف موفقیت تحصیلی. بنابراین برای این دسته از دانشجویان کسب علم و دانش و مهارت‌های تحصیلی و رشد ناشی از آموزش، زمانی که سطح نمرات و موفقیت ظاهری تحصیلی آنها را به خطر می‌اندازد، به هیچ وجه مطلوب و در اولویت نیست و آنچه که برای آنها اهمیت دارد کسب موفقیت و نمره ولو بدون پشتوانه علمی و آموزشی لازم است.

این نکات نشان می‌دهد که چگونه تضعیف سطح انگیزش تحصیلی دانشجویان و تبدیل انگیزش دورنی به بیرونی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آنها از طریق کنترل نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی شان مؤثر باشد و تمامی فرآیند تحصیل آنها در دانشگاه را تحت تأثیر قرار دهد.

به لحاظ نظری نتایج پژوهش حاضر مؤید دیدگاه‌هایی است که به ابعاد اجتماعی - روانی تعلیم و تربیت و تأثیر آنها بر موفقیت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه تأکید می‌کنند و توجه به نیازهای عاطفی آنها را لازمه عملکرد تحصیلی موفق می‌دانند. از این لحاظ یافته‌های تحقیق حاضر می‌تواند تأییدی برای پژوهش‌های محققانی نظیر مودی و وایت (۲۰۰۳)، جانسون و همکاران (۲۰۰۶)، مک میلان و چاویس (۱۹۸۶) محسوب شود که بر نقش متغیرهایی همچون احساس اشتراک و تعلق و دلبستگی تحصیلی در ایجاد پیامدهای مطلوب تحصیلی توجه می‌دهند. همچنین نتایج تحقیق حاضر از آنجا که نشانگر رابطه مثبت بین انگیزه تحصیلی با جامعه‌پذیری دانشگاهی از یک سو و جامعه‌پذیری با پیشرفت تحصیلی از سوی دیگر است، هم‌سو با یافته‌های پژوهش وایدمن (۱۹۸۹)، آتیناسی (۱۹۸۹)، ترنزی و همکاران (۱۹۹۶) و به‌ویژه سامیچ و بوگلر (۲۰۰۲) مبتنی بر تناسب بین نوع انگیزه تحصیلی با جامعه‌پذیری دانشگاهی است. این نتایج نشان می‌دهد تا چه حد خرده‌فرهنگ‌های دانشجویی قادرند تا در رابطه انگیزه - عملکرد در مؤسسات آموزش عالی تأثیر تعدیل‌کننده داشته باشند. آنها همچنین به ما کمک می‌کنند تا معانی و نیات نهفته در پس رفتارها، نگرش‌ها و موضع‌گیری‌های دانشجویان را در برخورد با تکالیف و وظایف تحصیلی که از آنها انتظار می‌رود بهتر درک کنیم و از نظم حاکم بر آنها بیشتر آگاه شویم.

با این همه در دو نکته، یافته‌های این تحقیق خصوصاً با نتایج پژوهش سامیچ و بوگلر تفاوت دارد؛ نخست اینکه در تحقیق حاضر رابطه منفی‌ای که آنها بین انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری علمی مشاهده کرده‌اند یافت نشد و دوم اینکه آنها بین انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری ابزارگرایانه توافری نیافتند، حال آنکه در تحقیق حاضر چنین انطباقی مشاهده شده است. موضوعی که در آخر باید به آن توجه داد، نقش مهمی است که تفاوت‌های جنسیتی در رابطه بین انگیزه تحصیلی - جامعه‌پذیری دانشگاهی و تبع آن بر عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند، بدین ترتیب که رابطه مذکور در هر دو سنخ جامعه‌پذیری علم‌گرا - انگیزش درونی و جامعه‌پذیری ابزارگرا - انگیزش بیرونی برای دختران قوی‌تر از پسران است، حال آنکه در سنخ جامعه‌پذیری دانشجویی گرا -

بی‌انگیزگی، رابطه مذکور در حالی که به‌لحاظ آماری برای دختران معنی‌دار نیست، برای پسران کاملاً معنی‌دار و نسبتاً شدید نیز هست. این یافته از یک جنبه حاکی از تحولی کیفی است که به‌لحاظ جنسی در رفتار تحصیلی دانشجویان در آموزش عالی، همراه با تحول کمی آن به وقوع پیوسته و از بُعدی دیگر تأییدی است بر تحقیقاتی نظیر گریدی و گودنو (۱۹۹۵)، اسمردان (۲۰۰۲)، کلایفتون (۲۰۰۸) که همگی بر وجود حس‌تعلق تحصیلی و انگیزش تحصیلی بیشتر در دخترها در مقایسه با پسرها تأکید دارند.

پیشنهادها

تحقیق حاضر بر پایه نتایج پیش‌گفته دو پیشنهاد عمده ارائه می‌کند:

نخست با توجه به نقش مثبت و مؤثر جامعه‌پذیری تحصیلی در عملکرد تحصیلی موفق دانشجویان و رابطه مستقیم آن با انگیزش تحصیلی آنها پیشنهاد می‌شود در هر یک از سطوح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی، مدیریت مراکز و مؤسسات دانشگاهی و تعاملات اساتید با دانشجویان تمهیداتی به‌منظور افزایش حس دلبستگی و تعلق تحصیلی دانشجویان به‌ویژه از طریق زمینه‌سازی برای مشارکت اجتماعی روزافزون آنها در فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی و اجتماعی مرتبط با دروس و رشته و دانشگاه محل تحصیل‌شان، به اجرا گذاشته شود. همچنین تبدیل دانشگاه به محیطی امن و مورد اعتماد آنها و بسط روابط حمایت‌آمیز بین استاد و دانشجو در این مهم بی‌تأثیر نخواهد بود. این واقعیت که نگرش ابزاری به تحصیل افراد را بیشتر مستعد کسب نمره می‌کند تا دانش، اجتناب‌ناپذیر است. با این همه از همین نوع انگیزه دانشجویان نیز می‌توان برای ترغیب آنها به جدی گرفتن تحصیل و ارتباط بیشتر با دانشگاه بهره گرفت و آن را هدایت کرد.

نکته دوم مربوط به واقعیت‌گریزناپذیر دیگر و تحول کیفی‌ای است که به‌لحاظ جنسی در آموزش عالی ایران به وقوع پیوسته است که نباید با این امر به‌مثابه یک تهدید برخورد شود، بلکه باید آن را فرصتی دانست که می‌تواند با کمترین هزینه نیروی بالقوه نیمی از جمعیت (زنان و دختران) را به بالندگی و رشد برساند، آسیب‌شناسی تحصیلی پسران نیز موضوع مستقلی است که نباید آن را به این مسئله پیوند داد.

منابع

۱. باقری، ناصر؛ مهرناز شهرآرای و ولی‌اله فرزاد. (۱۳۸۲). واریسی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران. *نشریه دانشور*. سال دهم دوره جدید.
۲. رابرتسون، یان. (۱۳۷۲). *درآمدی بر جامعه*. حسین بهروان. تهران: آستان قدس. چاپ اول.
3. Aittola, T. (1995). Recent Changes In Student Life and Study Processes. *Scandinavian Journal of Educational Research*. V 39. 37-49.
4. Atitinasi, L. C, Jr. (1989). Mexican Americans Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence. *Journal of Higher Education*. V 60. 247-277.
5. Baumeister. R. F. & M. R. Leary. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychology. Bulletin*. V 117 (3): 497- 529.
6. Clifton. R. & R. Perry. (2009). Gender, Psychosocial Dispositions and the Academic Achievement of College Students. *Res High Edu*. V 49: 687-703.
7. Gonzales. R. & A. M. Padilla. (1997). The Academic Resilience of Mexican American High School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. V 19 (3) 301-317.
8. Goodenow. C. (1993). Class Room Belonging among Early Adolescent Student: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*. V 12 (1): 21-43.
9. Jhonson, Monica Kirkpatrick (2006). Robert Crosnoe and Lyssa A L. Thanden. Gendered Patterns in Adolescents, School Attachment. *Social Psychogy Quarterly*. Vol 69. No 3. 248-295.
10. Jones, G. R. (1986) Socialization Tactics , Self- Efficacy, and Newcomers Adjustments to Organizations. *Academy of Management Journal*. V 29. 262-279.
11. McMillan. D. W. & D. M. Chavis. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychological*. V 14: 6-23.
12. Osterman. K. F. (2000). Students Need for Belong in the School Community. *Review Education. Res*. 70 (3): 323- 367.
13. Perry. R. P.; N. C. Hall. & J. C. Ruthing. (2005). Perceived (Academic) Control and Scholastic Attainment in Higher Education. In J. C. Smart (Ed), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol: 20. PP: 364-436.
14. Ross. C. E & Broh. (2000). The Roles of Self- Esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process. *Sociology of Education*. 77. 210-284.
15. Sanchez B.; Y. Clon. & P. Esparza. (2005). The Role of Sense of School Belonging and Gender in the Academic Adjustment of Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. V 34. No 6. PP. 619-628.
16. Smerdon. B. (2002). Students Perception of Membership in Their High Schools Sociology of Education. 75 (4). 287-305.
17. Somech: A. & R. Bolger. (2002). Motivation Study and Socialization Tactics Among University Students. *Journal of Social Psychology*. V 142. PP 233-249.
18. Tarmres L. K. & V. S Hedgeson. (2002). Sex Differences in Coping Behavior: A Meta- Analytic Review and an Examination of Relative Coping. *Personality and Social Psychology Review*. 6. 2. 30.
19. Terenzini. P. T.; L. Springer & P. M. Yaeger. (1996). First Generation College Students: Characteristics, Experiences and Cognitive Development. *Research in higher Education*. 37. 1-22.
20. Zusman. M. & D. Knox. (2005). Gender Differences in Reactions to College Course Requirements. *College Student Journal*. 39. PP 621-626.

اکثر افراد بر این باورند که داشتن ثروت و شغل پردرآمد می‌تواند شادی و رضایت آنها از زندگی را افزایش دهد. وجود شادی و تأثیر سرمایه اقتصادی بر آن، برای جوانان که بیشترین تعداد گروه سنی جامعه را تشکیل می‌دهند و سرمایه‌های آینده جامعه به‌شمار می‌روند، به‌مراتب پررنگ‌تر و بااهمیت‌تر است. از این رو، این تحقیق به مطالعه رابطه سرمایه اقتصادی با شادی جوانان شهر بابلسر می‌پردازد. روش پژوهش در این تحقیق پیمایشی است. بدین منظور نمونه‌ای ۳۸۰ نفری از افراد ۱۵ تا ۲۹ سال شهر بابلسر به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند. یافته‌های تحلیل چندمتغیره نشان دادند که رابطه متغیرهای جنسیت وضعیت تأهل و تحصیلات با شادی معنی‌دار نیست. در حالی که متغیرهای سرمایه اقتصادی و اشتغال با شادی رابطه معنی‌داری دارند ولی فقط هفت درصد میزان شادی را تبیین می‌کنند. لذا علیرغم تصور عمومی، میزان تأثیرگذاری سرمایه اقتصادی بر شادی ضعیف است. سهم ضعیف سرمایه اقتصادی در تبیین شادی را می‌توان چنین توضیح داد که پول به تنهایی نمی‌تواند در شادی افراد تأثیر زیادی داشته باشد. محققان در این رابطه معتقدند که اولاً افراد خیلی‌زود به سطح درآمد خود عادت می‌کنند. دوماً اکثر مردم درآمد و دارایی خود را با درآمد و دارایی دیگران مقایسه می‌کنند و دلیل سوم این است که انسان نیازهایی دارد که با پول قابل مقایسه و خریداری نیست.

■ واژگان کلیدی:

شادی، سرمایه اقتصادی، جوانان، بابلسر

بررسی تأثیر سرمایه اقتصادی بر شادی جوانان

فاطمه اکبرزاده

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران
Irandohtakbarzadeh@yahoo.com

رسول ربانی*

استاد جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان
rarabani@ltr.ui.ac.ir

حمید دهقانی

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان
Dehghan_Hamid@yahoo.com

غلامرضا خوش‌فر

استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه گلستان
khoshfarf@yahoo.com

مقدمه

اکثر انسان‌ها و شاید همه آنها می‌خواهند شاد باشند زیرا بشر از دیرباز به دنبال این بوده است که چگونه می‌تواند بهتر زندگی کند. چه اسبابی بیشتر موجبات جلب رضایتش را فراهم می‌کند و با چه ساز و کارهایی می‌تواند از تنفس در این دنیا لذت و بهره بیشتری ببرد. این در حالی است که فشارهای مختلفی که در زندگی معمول انسان امروز از قبیل فشارهای فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، خانوادگی، روان‌شناختی و جمعیتی وجود دارد، همگی باعث تجربه کاهش رضایت و شادی افراد در زندگی روزمره می‌شود. بدین طریق برای بسیاری از مردم، شادمانی به صورت ناامید کننده‌ای دور از دسترس باقی مانده است.

شادی از یک سو متأثر از ساختارهای متعدد جامعه بوده و از سوی دیگر تأثیرگذار بر فرایند توسعه و تعالی جامعه است، به همین دلیل در نیمه قرن ۲۰ به عنوان یکی از موضوعات مورد بررسی روان‌شناسان و برخی جامعه‌شناسان و اقتصاددانان مطرح شده و در این راستا برخی مطالعات فراملیتی نیز به انجام رسیده است، که از جمله این مطالعات، می‌توان به پژوهشی که مینکو^۱ در سطح بین‌المللی به انجام رسانده، اشاره کرد که در آن، شاخص شادی کشورها، محاسبه و نشان داده شده که شادی ایران در طول سال‌های ۲۰۰۷-۱۹۹۷، در بین ۹۷ کشور، رتبه پنجاه و ششم است که از متوسط نیز پایین‌تر می‌باشد (مینکو، ۲۰۰۹: ۱۶۳). آمارهای بسیار زیاد دیگری نیز وجود دارد که حاکی از سردی، بی‌انگیزگی، بی‌اعتمادی، منفی‌بافی، گریز از جامعه در جامعه ایران است. همه این مسائل می‌توانند مسیر رشد و توسعه کشور را بسته یا کند سازند (معیدفر، ۱۳۸۵: ۲۳۳).

این در حالی است که بسیاری از مردم می‌پندارند، ثروت کلید شادی بیشتر است (آرگایل، ۱۳۸۳: ۳۳۸). اگرچه مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهند که بین ثروت و رضامندی همبستگی مثبتی وجود دارد ولی همین مطالعات نشان می‌دهند که مردم کشورهای فقیرتری نظیر ایرلند از مردم کشورهای غنی‌تری نظیر آلمان غربی از شادی و رضامندی بیشتری برخوردارند (اینگلهارت، ۱۹۹۰؛ به نقل از کرمی نوری و همکاران، ۱۳۸۱: ۸). آرگایل (۱۹۹۹) نیز معتقد است بین درآمد و شادمانی ارتباط مثبت وجود دارد، اما پژوهش‌های وی نشان می‌دهد که این ارتباط در بین اقشار کم‌درآمد بیشتر است یعنی درآمد تا اندازه‌ای که نیازهای مادی افراد را برطرف می‌سازد بر شادمانی تأثیر دارد ولی درآمد بیش از حد مورد نیاز، شادمانی را افزایش نمی‌دهد (آرگایل، ۱۳۸۳: ۳۳۸).

به طور کلی محققان بر این باورند که رابطه بین سرمایه اقتصادی و شادی به آن اندازه که تصور می‌شود آشکار و صریح نیست (آیزنک، ۱۳۷۸: ۱۱۸).

از سوی دیگر کشور ایران دارای ساخت سنی جوان است (اسکندری، ۱۳۸۹: ۱۴) و فقدان شادی در زندگی جوانان می‌تواند به آسیب‌های اجتماعی متعدد در آنان از جمله ناامیدی،

افسردگی، بزهکاری و خودکشی بینجامد. بر این اساس و با توجه به اینکه ایجاد نشاط در جوانان بستر و فضایی را پدید می‌آورد که منجر به تولید انرژی، سبکی، چالاکی، خوش بینی، امید و تلاش برای دستیابی به اهداف مورد نظر و نتایج مورد انتظار می‌شود (زاهدی، ۱۳۸۴)، بررسی شادی جوانان دارای اهمیتی ویژه است.

همچنین از آنجا که یکی از غنی‌ترین چارچوب‌های تبیینی در ملاحظات جامعه‌شناختی و اقتصادی معاصر، مفهوم سرمایه است (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴: ۱) و به تعبیر پیر بوردیو^۱ «اگر درصد فهم جهان اجتماعی هستیم باید ایده سرمایه، انباشت آن و تأثیرات آن را مجدداً به جهان اجتماعی معرفی کنیم» (شارع پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱: ۱۳۴) بررسی سرمایه اقتصادی و تأثیر آن بر شادی نیز ضرورت می‌یابد. از این‌رو این مقاله به رابطه بین شادی جوانان و سرمایه اقتصادی آنها می‌پردازد.

پیشینه تحقیق

بردبورن (۱۹۶۹) با استفاده از یک پرسشنامه سه درجه‌ای، مطالعه‌ای تحت عنوان «ساختار سلامت روانی» انجام داد. جامعه آماری این پژوهش را تمام جمعیت شهرنشین آمریکا تشکیل می‌دهد. حجم نمونه آن نیز ۲۷۸۷ نفر است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میزان درآمد با شادی رابطه مستقیم دارد.

پژوهش «شادی و رضایت از زندگی در روسیه و اوکراین» توسط آبوت و ساپسفورد^۲ بعد از تغییر و تحولات ۱۹۹۱ نشان داد که میزان شادی و رضایت از زندگی در روسیه بیشتر از اوکراین است. همچنین پژوهشگران در این تحقیق دریافتند که سرمایه انسانی (آموزش و استخدام)، شرایط مادی (وضعیت اقتصادی و میزان توانایی در تأمین مایحتاج اساسی)، بافت اجتماعی (حمایت، اعتماد و تعهدات اجتماعی)، قدرت انتخاب و کنترل اجتماعی، سلامت جسمی و روانی، میزان رضایتمندی از درآمد، امکانات خانوادگی، وضعیت سیاسی و امنیت همسایگی با میزان شادی و رضایت از زندگی افراد مورد مطالعه دارای رابطه مستقیم است (آبوت و ساپسفورد، ۲۰۰۶: ۲۸۷-۲۵۱).

پژوهشی با عنوان «آیا پول بیشتر شادی بیشتری را می‌آورد» توسط بوسلز و سارین^۳ (۲۰۰۸) انجام شده است. پرسش این تحقیق این است که چرا افراد معتقدند که پول بیشتر شادی بیشتری را می‌آورد (در حالی که چنین نیست)؟ در این تحقیق، پژوهشگران مدلی را برای تدوین این معما عنوان می‌کنند. این مدل دو مفهوم سازگاری و مقایسه اجتماعی را به هم مرتبط می‌سازد. شخص عاقلی که پویایی این دو عامل را توجیه می‌کند، شادی بیشتر را با پول می‌خرد. در اینجا سوگیری فراکنانه وجود دارد که دارای دو اثر است: اثر اول آن می‌تواند

1. Pierre Bourdieu
2. Abbott & Sapsford
3. Baucells & Sarin

این باشد که افراد شادی به دست آمده از پول را بیش از اندازه بدانند، دوم اینکه این سوگیری می‌تواند منجر شود به آنکه افراد در اختصاص بودجه مصرفشان دچار اشتباه شوند.

تیان و یانگ^۱ (۲۰۰۸) پژوهشی با عنوان «عوامل درآمدی و غیردرآمدی در ارتقاء شادی چه تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند؟» پاسخی به پارادوکس استرلین داده‌اند. هدف از این مطالعه توسعه نظریه اقتصاد رسمی به منظور توضیح پارادوکس استرلین (سطوح متوسط شادی لزوماً به همراه ثروتمند شدن کشورها افزایش نمی‌یابد) است. نظریه موجود در این تحقیق به تحلیل نقش‌های متفاوت عوامل درآمدی و غیردرآمدی در ارتقاء شادی افراد می‌پردازد و بنیانی برای مطالعه شادی از دیدگاه افزایش رفاه اجتماعی و عقلانیت منافع فردی فراهم می‌کند. در راستای یافته‌های تجربی موجود، این نظریه پیش‌بینی می‌کند که درآمد باعث افزایش شادی می‌شود، اما تنها تا یک نقطه معین (نقطه‌ای که اندازه آن توسط سطح عوامل غیردرآمدی در اقتصاد معین می‌شود)، اما هنگامی که سطح عوامل غیردرآمدی به دست آمد، افزایش این نقطه درآمدی که قبلاً نیز افزایش یافته بود، منجر به تخصیص ناکارآمدی مورد نظر پارتو می‌شود و شادی افراد را کاهش می‌دهد. این تحقیق نشان می‌دهد که ورای نقطه بحرانی، افزایش درآمد به تنهایی تأثیری بر شادی اجتماعی ندارد و مهم‌تر آنکه سطح درآمد در این نقطه با سطح عوامل غیردرآمدی موجود در جامعه، مشخص می‌شود و بهبود عوامل غیردرآمدی می‌تواند باعث افزایش این نقطه بحرانی درآمدی شود. نتایج این تحقیق همچنین عبارت بودند از اینکه دولت باید به تقویت رشد متعادل میان عوامل درآمدی و عوامل غیردرآمدی بپردازد. ممکن است سیاستمداران در بیشتر کشورها تأکید زیادی بر رشد اقتصادی داشته باشند و سیاست‌های اقتصادی منجر به تولید کالاهای درآمدی شود، اما این امر منجر به رکود شادی می‌شود. یک راه‌حل ساده اما مؤثر برای این مشکل تبدیل کالای اقتصادی به کالای غیراقتصادی می‌باشد.

در پژوهشی که مینکو (۲۰۰۹) با عنوان «تفاوت‌های ملیتی خوشبختی ذهنی^۲ بر روی ۹۷ کشور» و به کمک پیمایش ارزش‌های جهانی در شکل‌های گوناگون انجام داده، متغیر اصلی پیش‌بینی‌کننده آن، رضایت از زندگی است که با ثروت و دیگر متغیرهای همبسته مانند اوقات فراغت با اهمیت بالاتر و صرفه‌جویی با اهمیت کمتر همراه شده است. قطب معکوس آن، ناخرسندی است که با فقر زیاد و فهمی از کنترل ضعیف روی زندگی، به علاوه عوامل موقعیتی متفاوت همبستگی دارد (مینکو، ۲۰۰۹: ۱۷۹-۱۵۲).

کارابلی و سدترینی^۳ (۲۰۰۹) تحقیقی با عنوان «مشکلات اقتصادی شادی: نظرات کینز^۴ در مورد شادی و اقتصاد» انجام داده‌اند. هدف از این مطالعه، بحثی انتقادی در مورد این ادعاست

1. Tian & Yang
2. Subjective Well-being
3. Carabelli & Cedrini
4. Keynes

که تحقیقات شادی، انقلابی در اقتصاد به وجود آورده است. این نکته را برونو فری^۱ (۲۰۰۸) و اعضای گروه تحقیق که کرسی استادی در دانشگاه زوریخ دارند در آخرین کتابشان اعلام کردند. این مطالعه همچنین به بحث در باب پنج مسئله عمده اقتصاد شادی نیز می‌پردازد. از همین روی محققان در این پژوهش در تلاش برای بازنگری دیدگاه کینز، در مورد شادی و اقتصاد، هستند و این کار را با مرور مقاله او با عنوان «امکانات اقتصادی برای فرزندانمان» آغاز نمودند. پس از آن دلایلی فراهم آوردند تا نشان دهند که احیای میراث کینز می‌تواند برای بررسی وجوه جنجالی تحقیقات امروزی درباره شادی کمک کننده باشد.

در تحقیقات داخلی، پژوهشی که صرفاً به رابطه سرمایه اقتصادی با شادی افراد پرداخته باشد، یافت نشد ولی در برخی از پژوهش‌ها، همزمان با متغیر اصلی پژوهش، رابطه درآمد و یا وضعیت اقتصادی افراد با شادی آنها در کنار متغیرهای زمینه‌ای همچون جنس، سن و تحصیلات مد نظر قرار گرفته شده است. در زیر به چند نمونه از این تحقیقات اشاره می‌شود. کُرُمی نوری و همکاران (۱۳۸۱) به «مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران» پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های ۹ گانه مورد مطالعه، سلامت جسمانی اصلی‌ترین مؤلفه و وضعیت اقتصادی، استقلال در تصمیم‌گیری، شغل و هیجان‌خواهی و برخورداری از تجربه‌های جدید در مراتب بعدی قرار دارند.

میرشاه جعفری و همکاران (۱۳۸۱) نیز به «شادمانی و عوامل مؤثر بر آن» پرداخته‌اند. نویسندگان این تحقیق بر اساس اسناد و پژوهش‌ها نتیجه می‌گیرند که شخصیت، عزت نفس، اعتقادات مذهبی، سرمایه اجتماعی، فعالیت‌های اوقات فراغت، وضعیت اقتصادی، رضایت شغلی، سلامت، وضعیت تأهل، جنسیت و... از جمله عواملی هستند که بر پدیده شادی تأثیر به‌سزایی دارند.

ظهور و فکری (۱۳۸۲) در پژوهشی به «وضعیت شادابی دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران» پرداخته‌اند. نتایج حاکی از آن بوده است که بین میزان شادابی دانشجویان با سن، جنس، رشته تحصیلی، دوره تحصیلی و محل سکونت رابطه معنی‌داری مشاهده نگردیده، در حالی که شادابی دانشجویان با علاقه به رشته تحصیلی و امید به آینده شغلی همبستگی مثبت معنی‌دار نشان داده است.

کشاوری (۱۳۸۴) در تحقیقی که به «بررسی رابطه بین شادکامی با سرزندگی، جزمیت - انعطاف‌پذیری و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در مردم شهر اصفهان» پرداخته است به این نتایج دست یافت که بین شادکامی با جزمیت - انعطاف‌پذیری و سرزندگی ارتباط مثبت و معنی‌دار و با تعداد اعضای خانواده، ارتباط معکوس وجود دارد. همچنین بین شادکامی و سن، وضعیت تأهل، جنسیت، تحصیلات، وضعیت اقتصادی و میزان درآمد، ارتباط معنی‌داری وجود ندارد.

چارچوب نظری تحقیق

سرمایه اقتصادی و شادی

پژوهش‌های مربوط به شادی از طریق تئوری یا نظریه، هدایت و سوق داده نشده‌اند. اگرچه مباحثاتی راجع به تبیین یافته‌های خاص وجود داشته است و احتمالاً برخی از آنها برای تبیین به بیش از یک نظریه نیاز دارند (آرگایل، ۱۳۸۳: ۳۴۳). در اینجا نیز به نظریاتی پرداخته می‌شود که رابطه سرمایه اقتصادی و شادی را در بر دارد.

از نظر بورديو، معنا و مفهوم سرمایه اقتصادی از پهنه اقتصادی سرچشمه می‌گیرد (ریتزر، ۱۳۷۴: ۷۲۵). در واقع، موقعیت افراد بر حسب حجم و نوع سرمایه آنها مشخص می‌شود و جایگاه آنان را ابتدا در خانواده و سپس در جامعه مشخص می‌سازد (بورديو، ۱۳۸۰). به همین دلیل است که اکثر افراد به مانند ارسطو، ثروت را یکی از عناصر ضروری شادی می‌دانند (ارسطو، ۱۹۹۲) و بر این باورند که افراد با درآمد بالا، بیش از افراد با درآمد پایین شاد هستند اما این رابطه به آن اندازه که تصور می‌شود واضح نیست (آیزنک، ۱۳۷۸: ۱۱۸).

برخی از تئوری‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده در حوزه شادمانی نیز، به میزان و چگونگی تأثیر عوامل عینی و بهبود شرایط مادی بر سطح شادمانی افراد پرداخته‌اند که غالب نتایج مطالعات آنها نشان داده است شرایط عینی به خودی خود نقش تعیین کننده‌ای در سطح شادمانی افراد ندارند (سینچ، ۱۹۹۸: ۳).

از جمله نظریه پردازان کلاسیک که معتقد است وضعیت شادی افراد جامعه به وسیله موقعیت‌های مادی تحت تأثیر قرار می‌گیرد، کارل مارکس است. وی معتقد است که «وضعیت عینی و مادی زندگی، رفاه و سعادت به ارمغان می‌آورد». همچنین برخی از اقتصاددانان نیز در این خصوص معتقدند که درآمد بالا همگام با توزیع مناسب ثروت در بین اقشار جامعه، منجر به شادی اعضای آن جامعه می‌شود، زیرا درآمد بالاتر فرصت‌های بیشتری برای اشخاص ایجاد می‌کند تا آنها بهتر و بیشتر بتوانند از کالاها و خدمات مورد نیاز استفاده کنند (فانتز و روجاس، ۲۰۰۱: ۲۹۳). دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهند که از لحاظ میزان متوسط شادی بین کشورهای فقیر و غنی تفاوت قابل توجهی وجود دارد، شاید به این علت که کشورهای غنی‌تر از لحاظ آموزش، دارو، اوقات فراغت، امنیت و بقیه چیزها تسهیلات عمومی بهتری دارند (آرگایل، ۱۳۸۳: ۳۳۸). از این رو ممکن است تأثیر مستقیم ثروت، تنها عامل تعیین کننده نباشد. در حقیقت، رابطه بین ثروت ملی و شادمانی می‌تواند تا حدی متأثر از سایر منافع از قبیل کیفیت بالای دموکراسی و حقوق انسانی و همچنین بر خورداری از سیستم درمانی پیشرفته‌تری باشد که افراد ملل ثروتمند از آن برخوردارند (ادینگتون و شومن، ۲۰۰۴ و ساه و اویشی، ۲۰۰۲).

1. Aristotle, 1992
2. Fuentes & Rojas
3. Eddington & Shuman
4. Suh & Oishi

نکته‌ای که در همه تحقیقات نشان داده شده این است که میزان معینی از پول، شرط لازم ولی ناکافی برای شادی است (کسبیر و داینر، ۲۰۰۸: ۱۲۲). مثلاً در کشورهایی همانند هند درآمد پایین تهدیدکننده نیازهای اساسی انسان است و بنابراین با افزایش درآمد، بهزیستی ذهنی نیز افزایش می‌یابد. اما در کشورهای ثروتمند که نیازهای ضروری افراد برآورده شده است وضعیت متفاوت است. در ایالات متحده، کانادا و اروپا همبستگی بین درآمد و شادی فردی با توجه به مطالعه اینگلهارت (۱۹۹۰) بسیار پایین است. همچنین داینر و همکاران گزارشی از تأثیر درآمد بر شادی در مورد مردم ۱۹ کشور با استفاده از یکصد و پنجاه هزار آزمودنی ارائه کردند. طبق این گزارش میانگین همبستگی بین درآمد و رضایت از زندگی ۱۳ درصد است. از سوی دیگر تأثیر درآمد بر شادی در کشورهای با درآمد پایین بیشتر از کشورهای با درآمد بالاتر است و این امر شاید به این دلیل باشد که در این کشورها پول، نیاز به غذا، مسکن و سایر نیازهای اساسی را برآورده می‌کند (عابدی، ۱۳۸۱: ۹۱-۹۰).

مسئله پژوهشی حل نشده این است که چرا علیرغم تغییرات تاریخی کلان در متوسط درآمدها، تقریباً هیچ افزایشی در رضایت یا شادی به وجود نیامده است (آرگایل، ۱۳۸۳: ۳۳۸). میزان درآمد حتی با وجود تورم و مالیات‌ها افزایش یافته است، در حالی که سطح رضایتمندی ثابت باقی مانده است (ادینگتون و شومن، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند، علیرغم رشد اقتصادی در فرانسه، ژاپن و ایالات متحده از ۱۹۶۴ تا ۱۹۹۰ هیچ‌گونه گزارشی مبنی بر افزایش شادمانی دریافت نشده است (داینر و ساه، ۱۹۹۷: ۱۹۳). این یافته که بین سال‌های ۱۹۷۵ و ۱۹۹۵، میانگین درآمد واقعی سرانه در آمریکا تقریباً ۴۰ درصد افزایش یافته است، در حالی که طی این مدت آمریکایی‌ها اصلاً احساس خوشحالی بیشتری نمی‌کنند، به نظر تناقض‌آمیز می‌رسد. با وجودی که مردم صاحب تلویزیون پلاسما، پلی استیشن و خودروی سوم در پارکینگ خانه‌های خود شدند، اما یک ذره رضایتمندی بیشتر از زندگی خود نسبت به آنچه که سه دهه پیش داشتند، ندارند (اوکنفلس، ۱۳۸۹: ۲۸).

اقتصاددان آمریکایی ریچارد استرلین^۱ سال‌ها پیش در ۱۹۷۴ توجهش به این پدیده جلب شد. امروزه مشاهده وی و اظهارنظری که در این باره کرد در دوایر اقتصادی به «پارادوکس استرلین»^۲ مشهور شده است. استرلین نه تنها در آمریکا بلکه در سایر ملت‌های صنعتی نیز مشاهده کرد که هر چند نسل امروز بسیار ثروتمندتر و برخوردارتر از نسل پدران و پدریزرگان‌شان هستند، نسبت به گذشته از زندگی خود راضی‌تر و خوشحال‌تر نیستند. طبق یافته‌های استرلین و سایر پژوهشگران، فقط در کشورهای فقیر است که رضایت کلی از زندگی همراه با رشد درآمد میانگین افزایش می‌یابد. به محض اینکه درآمد فرد به سطح حداقل معیشت می‌رسد، همبستگی مثبت به‌سرعت از بین می‌رود. استرلین این خط را در مقادیر ۱۵۰۰۰ تا ۲۰۰۰۰ دلار به قیمت دلارهای

1. Richard Easterlin

2. Easterlin Paradox

امروزی (قدرت خرید) رسم کرد که بالای آن خط، درآمد خیلی به ندرت به خوشبختی مردم کمک می‌کند (استرلین، ۱۹۹۵). در همین زمینه طرفداران اپیکوروس قبلاً مطرح کرده بودند که اگرچه ما به میزان کافی پول برای پیشگیری از رنج‌ها و آسیب‌ها نیازمندیم، اما لزوماً پول، از یک میزان معینی به بعد، سطح بالاتری از شادی را به همراه نمی‌آورد (دی باتن^۱، ۲۰۰۰: ۶۲). «هیچ چیز، انسانی را که با مقدار کم از هر چیز ارضاء نمی‌شود، ارضاء نمی‌کند»، این اعتقادی بود که طرفداران اپیکورس آن را بیان می‌کردند (دی باتن، ۲۰۰۰: ۶۲). عامل مهم دومی هم که برای تبیین پارادوکس استرلین وجود دارد، به‌همین مسئله اشاره می‌کند: هر فردی به‌تدریج به هر چیزی، از جمله به سطح زندگی بالاتر عادت خواهد کرد. همراه با افزایش درآمد، نیازها و تقاضاهای ادراکی هم مطابق با آن افزایش می‌یابد (استرلین، ۲۰۰۳). به‌عبارت دیگر با افزایش درآمد، انتظارات نیز افزایش می‌یابد (آرگایل، ۱۳۸۳: ۳۳۸).

بدین طریق می‌توان گفت ثروت مانند سلامت است؛ فقدان آن بدبختی و ناشادی به‌شمار می‌آورد ولی داشتن آن هیچ‌گونه ضمانتی برای خوشبختی به همراه ندارد (کر می نوری و همکاران، ۱۳۸۱: ۸).

در همین زمینه گری بکر و لویس رایو در مقاله «کارایی تکاملی و خوشبختی» اقتصاد شادی را به چالش کشیدند. آنها پرسش ظاهراً بی‌ضرری مطرح می‌کنند که چگونه ساز و کار آرزوها و بلندپروازی‌های انسانی که بر درآمد نسبی تأکید می‌ورزد، توانست در مسیر تکاملی بشر بسط پیدا کند. بر اساس تز بکر و رایو به این دلایل است که گزینش طبیعی اجازه خواهد داد انسان فقط زمانی خوشبختی را تجربه کند که به چیزی بیشتر از همسایه‌اش یا بیشتر از آنی که دیروز داشته است، دست یابد. علاوه بر این آنها استدلال می‌کنند که طبیعت کاری کرده است که انسان از این اوج‌گیری آرزوها کاملاً آگاه نباشد. این تضمین می‌کند که ما همه تلاش‌های بی‌وقفه خود را به‌عمل آوریم تا وضعیت خود را بهبود بخشیم (اوکنفلس، ۱۳۸۹: ۲۹). همچنین بر پایه یافته‌های پژوهشگران خوشبختی، معیار درآمد مطلق که اقتصاددانان سنتی استفاده می‌کنند، قطعاً برای شادی یک شخص در زندگی مهم است، اما در مقایسه با سایر عوامل رنگ می‌بازد. بیشتر مردم عمدتاً نگران وضعیت مالی خود در ارتباط با دیگران (درآمد نسبی) هستند. جایگاه و مرتبه افراد با درآمد و مصرف تعیین می‌شود و به‌نظر بیشتر مردم، مهر تأییدی که از درآمد بالاتر داشتن کسب می‌شود، مهم‌تر از مطلوبیت اضافی حاصل از چیزهایی است که آنها می‌توانند با آن پول خریداری کنند (اوکنفلس، ۱۳۸۹: ۲۸).

دانشمندانی چون سولنیک و همینوی شواهدی از این مسئله را در آزمایشی که اکنون مشهور شده است ارائه کردند: آنها از دانشجویان پرسیدند که دوست دارید در چه نوع جهانی زندگی کنید - جهانی که بتوانید ۵۰۰۰۰ دلار به‌دست آورید و هر کس دیگری فقط نصف درآمد شما داشته باشد یا در جهانی که ۱۰۰۰۰۰ دلار دارید در حالی که هر کس دیگری دو برابر درآمد

شما داشته باشد. بیشتر دانشجویان گزینه نخست را انتخاب کردند با اینکه مشخص بود آنها با انتخاب دومی وضعیت بهتری خواهند داشت. آنها با داشتن درآمد دو برابر ۱۰۰۰۰۰ دلاری فرصت‌های بیشتری برای مصرف کردن داشتند (سولنیک و همینوی، ۲۰۰۵).

سولنیک و همینوی با بررسی بیشتر این قضیه به‌وسیله پرسشنامه‌هایی که شرکت‌کنندگان پر کردند متوجه شدند نگرانی‌ها درباره موقعیت فرد نسبت به دیگران، در رابطه با جذاب بودن و مورد ستایش و تحسین قرار گرفتن از رؤسا و بالادستی‌ها در بیشترین حد و برای چیزهایی مثل مدت زمان تعطیلات و مرخصی رفتن در کمترین حد است. در سایر بررسی‌ها مشخص شد که وقتی نوبت به تعطیلات و بیمه می‌رسد مردم به ندرت نگران جایگاه نسبی خود هستند، اما در رابطه با خودرو و مسکن عمیقاً نگران‌اند. اصطلاح تخصصی که اقتصاددانان برای مدل‌های مربوط به چنین نگرانی‌های نسبی استفاده می‌کنند «جلوتر از بقیه بودن» است (سولنیک و همینوی، ۲۰۰۵). به‌همین دلایل است که لایارد در کتاب «شادی، درس‌هایی از علم جدید» استدلال می‌کند که جامعه مدرن عملکرد مدار، مردم را خوشحال نمی‌کند. به‌نظر وی با اینکه پول بیشتر ما را واقعاً خوشبخت نمی‌کند؛ اما ما از پیش‌کاری می‌کنیم که آن را هدف اصلی زندگی مان بسازیم و علاوه بر این، غم و غصه‌هایی که از نداشتن پول بر خودمان تحمیل می‌کنیم نیز خوشبختی ما را کاهش می‌دهد. ما خیلی بیش از حد کار می‌کنیم و کار کردن، زمانی را که می‌توانیم صرف دوستان و خانواده کنیم از ما می‌گیرد. در کشورهای صنعتی، اثرات جانبی این نوع عملکرد جامعه، مقدار زیادی از شادی را که رشد درآمد می‌توانست به ما بدهد نابود کرده است (لایارد، ۲۰۰۵).

از سوی دیگر، آرگایل معتقد است که بیکاری و ترس از نداشتن شغل، یکی از بزرگ‌ترین منابع ناشادی در دنیای مدرن است. البته نه صرفاً به این دلیل که آدم‌های بدون شغل پول کمتری دارند تا خرج کنند، بلکه به آن دلیل که کیفیت زندگی آدم بیکار به‌شدت نزول می‌کند، چون وی احساس می‌کند از میان جمع رانده شده است و کسی به وی اعتنا نمی‌کند و عزت نفس او لطمه دیده است (آرگایل، ۱۳۸۳: ۱۷۰-۱۶۹). نگاه به بیکاری به‌عنوان یک مشکل صرفاً مالی کسانی که از آن متأثر شده‌اند، هزینه وارده بیکاری بر فرد و کل جامعه را به‌شدت کمتر از واقع برآورد می‌کند. حتی مردمی که هنوز شاغل‌اند نیز بیشتر از گذشته نگران می‌شوند، زمانی که با ناامنی شغلی بیشتر مواجه می‌شوند و احتمال می‌دهند شغل خود آنها هم به خطر بیفتد. آندرو اسوآلد، اقتصاددان انگلیسی، با عنایت به مطالعات صورت گرفته در ایالات متحده و کشورهای اتحادیه اروپایی اظهار می‌دارد که: (۱) پول شادی می‌آورد ولی اثر آن محدود بوده و گاهی به‌لحاظ آماری معنی‌دار نیست. (۲) بیکاری به‌ویژه زمانی که با از دست رفتن منبع درآمد همراه باشد، افراد را ناشاد می‌کند. همچنین او دریافت که عامل ترس می‌تواند تعیین‌کننده باشد. اگر نرخ بیکاری به اندازه ۱/۵ درصد افزایش یابد و مثلاً از ۵ درصد به ۶/۵ درصد برسد،

لازم است به هر شهروند انگلیسی - و نه فقط افراد بیکار - مبلغ اضافی ۵۰۰ دلاری پرداخت شود تا جبران ناامنی بالاتر ایجاد شده در محل کار آنها بشود (اسوالد، ۱۹۹۷).
 نکته دیگر آن است که جامعه‌شناسان و محققان کیفیت زندگی معتقدند عوامل جمعیتی (مانند جنس، سن و...) و متغیرهای پایگاه اجتماعی (مانند وضعیت تأهل، تحصیلات، شغل و...) از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر شادی هستند. به گونه‌ای که محققان تخمین زده‌اند عوامل جمعیتی ۸ تا ۱۵ درصد واریانس شادی را تبیین می‌کند (داینر و همکاران، ۱۹۹۹؛ به نقل از کسبیر و داینر، ۲۰۰۸: ۱۲۲). بنابر مجموعه مباحث نظری فوق می‌توان چنین فرض نمود که: - سطح برخورداری جوانان شهر بابلسر از سرمایه اقتصادی بر میزان خوشبختی آنان تأثیر دارد.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق در پژوهش حاضر، پیمایش است و واحد تحلیل نیز در این تحقیق، فرد پاسخگو (جوان) می‌باشد و سطح تحلیل نیز خرد است. همچنین این پژوهش از نظر هدف، یک بررسی کاربردی، از نظر وسعت پهنانگر (شهر بابلسر) و از نظر زمانی یک بررسی مقطعی (شش ماهه اول سال ۱۳۹۰) است. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق را کلیه جوانان ساکن شهر بابلسر که در دامنه سنی ۲۹-۱۵ سال قرار دارند، تشکیل داده‌اند که بر اساس نتایج آخرین سرشماری اداره بهداشت شهرستان بابلسر در سال ۱۳۸۷، این تعداد برابر با ۱۷۴۹۲ نفر بوده‌اند. همچنین برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای طبقه‌ای متناسب استفاده شده است و حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۷۶ نفر می‌باشد. البته برای جلوگیری از کاهش حجم نمونه، در مجموع تعداد ۴۵۰ پرسشنامه تکثیر و توزیع شد و نهایتاً ۳۸۰ پرسشنامه با استفاده از نرم افزار SPSS مورد بررسی واقع گردید. همچنین در پژوهش حاضر از اعتبار محتوا^۱ و برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج آلفای کرونباخ برای متغیرهای مختلف تحقیق در جدول شماره ۱ آمده‌اند:

جدول ۱: نتایج آلفای کرونباخ برای متغیروابسته تحقیق و ابعاد آن

سازه و ابعاد آن	میزان آلفای کرونباخ
شادی (کل ابعاد)	۰/۸۴۱
شادی احساسی	۰/۷۰۸
شادی اجتماعی	۰/۷۵۶
شادی شناختی	۰/۸۳۰

تعریف مفاهیم

در این تحقیق میزان شادی متغیر وابسته است. واژه شادی چندین مفهوم متفاوت را به ذهن متبادر می‌کند (برای مثال خوشحالی، خشنودی، لذت و خوشایندی، رضایت و...) از این رو تعدادی از روان‌شناسان به اصطلاح به «خوشبختی ذهنی» اشاره می‌کنند که یک اصطلاح چتری و در برگیرنده انواع ارزشیابی‌هایی است که فرد از خود و زندگی‌اش به عمل می‌آورد (داینر، ۲۰۰۰؛ به نقل از چلبی و موسوی، ۱۳۸۷: ۳۵). این ارزشیابی‌ها، مواردی از قبیل رضایت از زندگی، هیجان و خلق مثبت و فقدان افسردگی و اضطراب را شامل می‌شود و جنبه‌های مختلف آن نیز به شکل شناخت‌ها و عواطف است. داینر و ساه، پس از انجام مطالعات متعدد از جمله بررسی تحلیلی‌های ویلسون در سال ۱۹۶۷، شادی را دارای سه جزء اساسی می‌دانند که عبارت‌اند از: الف) بُعد عاطفی (هیجانی) که در حقیقت خلق و خواهی مثبت و خوشایند در افراد را شامل می‌شود. ب) بُعد شناختی که نوعی تفکر و پردازش اطلاعات را در برمی‌گیرد و به ارزیابی مثبت افراد از زندگی منجر می‌شود. ج) بُعد اجتماعی که بیانگر گسترش روابط اجتماعی فرد با دیگران و به دنبال آن افزایش حمایت اجتماعی است. به عبارت دیگر این جزء از شادی گرایش‌ها و تمایلات فرد نسبت به اجتماع، همانند علاقه به انسان‌های دیگر، تأثیر گذاری مثبت بر آنها و... را شامل می‌شود که یکی از مهم‌ترین اجزاء آن را تشکیل می‌دهد (داینر و ساه، ۱۹۹۷: ۱۹۵). براساس مجموعه تعاریف اندیشمندان و مؤلفه‌های موردنظر آنها می‌توان شادی را، ارزیابی افراد از کلیت زندگی و بخش‌های متعدد آن (رضایت از کلیت زندگی و بخش‌های آن)، بروز صفات و عواطف خوشایند و ظهور علائق و علائم مثبت اجتماعی در افراد اطلاق نمود (ربانی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۸). به منظور سنجش شادی، گنجی در تحقیق خود در ارزیابی و بازبینی مجدد پرسشنامه آکسفورد، شادی را به سه بعد احساسی، شناختی و اجتماعی تقسیم‌بندی نموده است. در این پرسشنامه جدید که از پرسشنامه شادی آکسفورد (به‌ویژه در بعد احساسی) استفاده شده، گویه‌ها با قالبی متفاوت از نوع لیکرت طراحی و برخی گویه‌های جدید اضافه شده‌اند. همچنین این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی و اعتبار لازم را به دست آورده است (گنجی، ۱۳۸۷: ۱۶۲). دامنه نمرات نیز از ۱۲۰-۰ می‌باشد. سطح سنجش نیز فاصله‌ای است. از این رو، در این تحقیق از پرسشنامه بازبینی شده آکسفورد که توسط گنجی به سه بعد تقسیم شده، با اندک تغییراتی استفاده می‌گردد. در این پرسشنامه مجموعاً از ۲۹ گویه برای سنجش شادی استفاده شده که ۱۱ گویه آن بعد احساسی، ۱۲ گویه، بعد شناختی و ۶ گویه نیز بعد اجتماعی آن را می‌سنجند. نمرات خام سه بعد احساسی، اجتماعی و شناختی با هم جمع زده شده و نمره کلی شادی به دست آمده است. سرمایه اقتصادی متغیر مستقل این تحقیق است که بلاواسطه و مستقیماً به پول تبدیل می‌شود و به صورت حق مالکیت نهادی می‌گردد (شارع‌پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱: ۱۳۶). در واقع، تمام امکانات، دارائی‌ها، منابع و لوازمی که قابلیت مبادله با پول را داشته باشند و ارزش مادی

آن توسط نهادهای حقوقی تأیید شده باشد در زمره سرمایه اقتصادی قرار می‌گیرند (شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۶۷). استونز نیز به گونه مشابهی معتقد است: «سرمایه اقتصادی به درآمد پولی، سایر منابع و دارائی‌های مالی اطلاق می‌شود و تظاهر نهادینه‌اش را می‌توان در حق مالکیت یافت» (استونز، ۱۹۹۸: ۲۲۲؛ به نقل از سفیری و آراسته، ۱۳۸۶: ۱۲۶). به عبارت دیگر سرمایه اقتصادی فرد، شامل امکاناتی است که برای رفاه اقتصادی در اختیار دارد (فرهادی، ۱۳۸۴: ۸۵). همچنین سرمایه اقتصادی یا ثروت مادی، در واقع قدرت پرداخت برای شکلی از سرمایه است که می‌تواند تبدیل به کالاهای مادی شود (هیلر و روکسبی^۱، ۲۰۰۲؛ به نقل از سفیری و آراسته، ۱۳۸۶: ۱۲۶). سرمایه اقتصادی فرد را با گویه‌های وسایل رفاهی، درآمد فرد (در صورت دارا بودن)، درآمد پدر، نحوه مالکیت منزل، وضعیت منزل مسکونی، مالکیت تلفن همراه، رایانه، ماشین و نوع اتومبیل، زمین، باغ و سپرده بانکی می‌سنجند (فرهادی، ۱۳۸۴: ۸۵). در این پژوهش نیز طبق تعریف فرهادی، برای سنجش سرمایه اقتصادی، میزان درآمد فرد در ماه (در صورت دارا بودن)، میزان درآمد پدر، امکانات و وسایل منزل، قیمت منزل مسکونی و قیمت تقریبی اتومبیل خانواده، مدنظر قرار گرفته است. تدوین این مقیاس بر مبنای پژوهش سفیری و آراسته (۱۳۸۶) بوده است. آنها در پژوهش خود با استفاده از نرم افزار Spss و دستور تحلیل عاملی نشان داده‌اند که این ابزار دارای اعتبار است و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۸۹ درصد گزارش کرده‌اند. این متغیر همچنین در سطح سنجش فاصله‌ای می‌باشد.

جدول ۲: فرآیند شاخص‌سازی متغیر سرمایه اقتصادی و گویه‌های آن

متغیر	بعد	مؤلفه	گویه (پرسش)
سرمایه اقتصادی	دارائی‌های مادی و وسایل رفاهی	- میزان درآمد در ماه - میزان درآمد پدر خانواده	- میزان درآمد شما در ماه چقدر است؟ - میزان درآمد پدر شما چقدر است؟
		-انواع وسایل و امکانات رفاهی - قیمت منزل مسکونی - در صورت داشتن اتومبیل، قیمت آن	-کدام یک از وسایل زیر را در خانه دارید؟ مبلمان، ماهواره، تلفن همراه، کامپیوتر، ماشین ظرفشویی، استخر و سونا، املاک (باغ، ویلا، زمین و...). - قیمت منزل مسکونی شما چقدر است؟ - آیا اتومبیل دارید؟ - قیمت تقریبی اتومبیل شما چقدر است؟

۵ معرف درآمد فرد، درآمد پدر، قیمت منزل مسکونی، قیمت ماشین و دارائی‌های شخصی برای سنجش متغیر سرمایه اقتصادی برگزیده شده‌اند. پرسش‌ها به صورت باز مطرح شده و از پاسخگویان خواسته‌ایم که میزان آنها را قید کنند. البته بعد دارائی‌ها به صورت بلی (با کد ۱) و خیر (با کد ۰) مطرح شده و سپس پاسخ‌ها با هم جمع زده شده‌اند. ابتدا ابعاد پنجگانه را براساس درصدهای تجمعی حاصل از داده‌های واقعی به سه مقوله پائین، متوسط و بالا تقسیم نموده و سپس با جمع زدن آنها نمره کلی سرمایه اقتصادی به دست آمده است:

1. Hiller & Rooksby

جدول ۳: فرآیند عملیاتی کردن متغیر سرمایه اقتصادی

مقوله‌ها			معرف‌ها
پائین (کد ۱)	متوسط (کد ۲)	بالا (کد ۳)	
زیر ۳۰۰ هزار	۳۰۰ تا ۵۰۰ هزار	بالای ۵۰۰ هزار	درآمد فرد
زیر ۵۰۰ هزار	۵۰۰ تا ۸۰۰ هزار	بالای ۸۰۰ هزار	درآمد پدر
زیر ۵۰ میلیون	۵۰ تا ۱۰۰ میلیون	بالای ۱۰۰ میلیون	قیمت منزل
زیر ۷ میلیون	۷ تا ۱۳ میلیون	بالای ۱۳ میلیون	قیمت ماشین
زیر ۴	بین ۴ تا ۶	بالای ۶	دارائی‌ها
زیر ۸	بین ۸ تا ۱۰	بالای ۱۰	میزان سرمایه اقتصادی

دامنه نمره سرمایه اقتصادی پاسخگویان بین ۴ تا ۱۴ در نوسان بوده و میانگین آن ۸/۵ می‌باشد. ذکر این نکته لازم است که سرمایه اقتصادی با پنج معرف سنجیده شده و این معرف‌ها بعد از کدگذاری مجدد در قالب سه مقوله پائین، متوسط و بالا با کدهای ۱ تا ۳ با هم جمع زده شده‌اند و نمره کلی متغیر سرمایه اقتصادی به دست آمده است. بنابراین، دامنه نمرات باید بین ۵ تا ۱۵ می‌بود اما از آنجائی که برخی از پاسخگویان فاقد درآمد و یا فاقد اتومبیل شخصی بوده‌اند، دامنه نمرات بین ۴ تا ۱۴ به دست آمده است. متغیرهای زمینه‌ای همچون جنس، وضعیت تأهل، تحصیلات و وضعیت فعالیت نیز از دیگر متغیرهای مستقل تحقیق به‌شمار می‌روند.

یافته‌های توصیفی

یافته‌ها از ۳۸۰ پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفته نشان می‌دهند که ۵۲/۴ درصد آنها زن و ۴۷/۶ درصد آنها نیز مرد بوده‌اند. همچنین از میان پاسخگویان تحقیق ۷۴/۷ درصد کل پاسخگویان مجرد و ۲۳/۹ درصد آنها متأهل بوده‌اند. ۱/۳ درصد کل پاسخگویان نیز مطلقه بوده‌اند. ۱۲/۶ درصد پاسخگویان تحصیلاتی در سطح سیکل، ۳۰/۳ درصد دارای مدرک دیپلم، ۱۵ درصد دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۳۳/۹ درصد لیسانس و ۸/۲ درصد نیز دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر بوده‌اند. دامنه سنی پاسخگویان نیز بین ۱۵ تا ۲۹ سال در نوسان بوده و بیشترین فراوانی آن مربوط به سن ۲۰ سالگی است. از نظر وضعیت فعالیت نیز ۱۳۶ نفر از پاسخگویان یعنی ۳۵/۸ درصد کل آنها شاغل بوده‌اند و ۴۷ نفر برابر با ۱۲/۴ درصد آنها نیز اعلام کرده‌اند که بیکارند. ۲۱ نفر از پاسخگویان خانه‌دار، ۱۰۷ نفر دانشجو و ۵۵ نفر دانش‌آموز بوده‌اند که به ترتیب ۵/۵، ۲۸/۲ و ۱۴/۵ درصد از کل جمعیت نمونه را در برمی‌گیرند. ۱۴ نفر نیز در مقوله سایر قرار گرفته‌اند یعنی وضعیت فعالیت آنها در هیچ کدام از مقولات فوق قرار نگرفته است که ۳/۷ درصد پاسخگویان را شامل می‌شوند.

جدول ۴: توزیع درصدی متغیرهای وابسته و مستقل تحقیق

متغیرها	پایین	متوسط	بالا	جمع کل
سرمایه اقتصادی	۳۶/۲	۳۲/۸	۳۱	۱۰۰
شادی	۳۲/۴	۳۷/۶	۳۰	۱۰۰
شادی احساسی	۳۷/۴	۳۱/۸	۳۰/۸	۱۰۰
شادی اجتماعی	۳۶/۶	۳۱/۶	۳۱/۸	۱۰۰
شادی شناختی	۳۷/۱	۳۵	۲۷/۹	۱۰۰

همان گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، بر اساس درصدهای تجمعی، داده ها به سه دسته نمرات پایین، متوسط و بالا تقسیم شدند. بدین ترتیب، میزان سرمایه اقتصادی ۳۶/۲ درصد از پاسخگویان در حد پایین، ۳۲/۸ درصد آنها در حد متوسط و ۳۱ درصد نیز در حد بالا بوده اند. متغیر وابسته نیز شادی است و برای آن سه بعد شادی احساسی، اجتماعی و شناختی در نظر گرفته شد. توزیع درصدی متغیر وابسته (شادی) نیز بدین گونه بوده است: میزان شادی ۳۲/۴ درصد از پاسخگویان در حد پایین و ۳۷/۶ درصد آنها در حد متوسط است و ۳۰ درصد کل پاسخگویان نیز در حد بالا شاد بوده اند. در این صورت می توان گفت که میزان سرمایه اقتصادی و شادی جوانان در حد متوسط می باشد.

دامنه نمره شادی جمعیت نمونه بین ۲۴ تا ۹۵ در نوسان بوده و میانگین آن ۵۸/۳ می باشد. نمای توزیع متغیر شادی ۵۰ است یعنی نمره بیشترین تعداد افراد در متغیر شادی، ۵۰ بوده است. میانه توزیع ۵۹ و نزدیک به میانگین است و بر این اساس می توان گفت که میزان شادی جمعیت نمونه در مجموع در حد متوسط می باشد. میانگین نمرات پاسخگویان در هر سه بعد شادی تقریباً به میانه توزیع نزدیک بوده و در واقع، جمعیت نمونه در هر سه بعد شادی در وضعیت متوسطی قرار دارند. مینیمم نمرات در بعد اجتماعی صفر است یعنی در این بعد برخی از افراد اصلاً شاد نبوده اند. حال با استاندارد کردن نمرات شادی و ابعاد آن می توانیم به مقایسه آنها بپردازیم، کاری که در جدول زیر صورت گرفته است:

جدول ۵: مقایسه شادی و ابعاد آن

متغیرها	مینیمم	ماکزیمم	دامنه	میانگین	نمره استاندارد از ۱۰
شادی	۲۴	۹۵	۷۱	۵۸/۳	۷/۲
بعد احساسی	۲	۳۹	۳۷	۲۰/۳	۵/۵
بعد اجتماعی	۰	۲۰	۲۰	۱۳/۵	۶/۷
بعد شناختی	۷	۵۸	۵۱	۲۴/۴	۴/۸

آن گونه که ملاحظه می‌شود، اگر نمرات شادی و ابعاد آن را بر روی طیفی از ۱ تا ۱۰ ترسیم کنیم، میزان شادی کلی از هر سه بعد آن بیشتر بوده و از میان ابعاد سه‌گانه نیز نمره بعد اجتماعی بالاتر و نمره بعد شناختی پایین‌تر از دو بعد دیگر می‌باشد.

یافته‌های تحلیلی

تحلیل دو متغیره

جدول ۶: بررسی رابطه شادی و سرمایه اقتصادی

سرمایه اقتصادی	متغیر وابسته (شادی) و ابعاد آن		
	شادی	بعد احساسی	بعد اجتماعی
مقدار I پیرسون	۰/۲۳۶	۰/۱۳۱	۰/۰۶۲
سطح معنی‌داری	۰۰۰/۰	۰/۰۱۱	۰/۲۲۶

۱۷۳

با توجه به جدول شماره ۶، مقدار I پیرسون به‌دست آمده از رابطه میان سرمایه اقتصادی و شادی ۰/۲۳۶ و سطح معنی‌داری آن ۰/۰۰۰ است که به‌لحاظ آماری در سطح ۰/۹۹ معنی‌دار است. جهت رابطه مثبت است، یعنی با افزایش سرمایه اقتصادی افراد میزان شادی آنها نیز افزایش می‌یابد. شدت رابطه میان دو متغیر در حد ضعیف است. رابطه میان میزان سرمایه اقتصادی و دو بعد احساسی و شناختی شادی نیز به‌لحاظ آماری معنی‌دار است. اما شدت رابطه میان دو متغیر در هر دو بعد در حد ضعیف است. یعنی با آنکه افزایش در میزان سرمایه اقتصادی، افزایش در میزان شادی احساسی و شادی شناختی را به همراه دارد، اما این افزایش در حد ضعیفی است. رابطه میان بعد اجتماعی شادی و سرمایه اقتصادی نیز به‌لحاظ آماری معنی‌دار نیست یعنی میزان شادی اجتماعی افراد بر حسب میزان سرمایه اقتصادی آنها تفاوتی با هم ندارد. آن گونه که یافته‌های جدول نشان می‌دهند، شدت رابطه بعد شناختی شادی و سرمایه اقتصادی قوی‌تر از بعد احساسی و نیز شادی کلی است. در واقع، سرمایه اقتصادی بر بعد شناختی شادی بیشتر از دیگر ابعاد آن تأثیر می‌گذارد.

آن گونه که اطلاعات جدول شماره ۷ نشان می‌دهند، میانگین شادی مردان ۵۸/۷ بوده و به میزان تقریباً ۰/۸ از میانگین شادی زنان (۵۷/۹) بیشتر است. اما سطوح معنی‌داری به‌دست آمده از آزمون t برای مقایسه میانگین شادی بین زنان و مردان، به‌لحاظ آماری معنی‌دار نیست. بر این اساس می‌توان گفت که تفاوت‌های موجود میان زنان و مردان در شادی، تفاوت‌هایی تصادفی بوده و متأثر از جنسیت نمی‌باشند. در واقع، بین جنسیت افراد و میزان شادی آنها رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۷: بررسی رابطه شادی و جنسیت

متغیر وابسته	جنسیت	تعداد	میانگین	اختلاف میانگین	مقدار من یوویتنی	سطح معنی داری
شادی	زن	۱۹۹	۵۷/۹	۰/۷۷	-۰/۵۴۵	۰/۵۸۶
	مرد	۱۸۱	۵۸/۷			

آزمون‌های t و f آزمون‌های پارامتری‌اند و بنابراین زمانی کاربرد دارند که: مشاهدات از یک جامعه نرمال انتخاب شده باشند، اطلاعاتی که با هم مقایسه می‌شوند، باید تقریباً واریانس یکسانی داشته باشند و توزیع پاسخگویان در مقولات مختلف متغیر به لحاظ تعداد به هم نزدیک باشند (کلانتری، ۱۳۸۵: ۱۱۷). اگر یکی از این شرایط موجود نباشد، باید از آزمون‌های غیرپارامتری استفاده نمود (کلانتری، ۱۳۸۵: ۱۳۹). در آزمون‌های غیر پارامتری نیز اگر سه گروه و بیشتر داشته باشیم، از آزمون‌های کروسکال والیس استفاده می‌کنیم. اما اگر فقط دو گروه داشته باشیم (مانند وضعیت تأهل در تحقیق حاضر) آزمون من یوویتنی را به کار می‌گیریم (کلانتری، ۱۳۸۵: ۱۴۱). متغیر وضعیت تأهل فاقد شرط سوم برای استفاده از آزمون‌های پارامتری است و برای آن از آزمون من یوویتنی استفاده شده است. این مسئله در خصوص متغیرهای وضعیت فعالیت و تحصیلات نیز وجود داشته است و از آنجا که تعداد مقوله‌های آنها بیش از دو مقوله بوده، از آزمون کراسکال والیس استفاده کرده‌ایم.

۱۷۴

جدول ۸: بررسی رابطه شادی و وضعیت تأهل

متغیر وابسته	وضعیت تأهل	تعداد	میانگین	اختلاف میانگین	مقدار من یوویتنی	سطح معنی داری
شادی	مجرد	۲۸۹	۵۷/۷	۲/۲	۱۱۶۰۰/۰۰۰	۰/۱۲۶
	متاهل	۹۱	۵۹/۹			

طبق یافته‌های جدول بالا، شادی متأهلین به میزان ۲/۲ نمره از شادی مجردین بیشتر است اما سطح معنی داری به دست آمده از آزمون من یوویتنی، ۰/۱۲۶ بوده که به لحاظ آماری معنی دار نیست و بر این اساس می‌توان گفت که بین وضعیت تأهل و میزان شادی افراد رابطه معنی داری وجود ندارد.

جدول ۹: بررسی رابطه شادی و میزان تحصیلات

آزمون ناپارامتری کراسکال-والیس			میانگین شادی	تعداد	تحصیلات	متغیر وابسته
سطح معنی داری	درجه آزادی	خی دو				
۰/۰۴۵	۳	۸/۰۴۸	۶۳/۵	۴۸	سیکل	شادی
			۵۶/۷	۱۱۵	دیپلم	
			۵۹/۲	۵۷	فوق دیپلم	
			۵۷/۲	۱۲۹	لیسانس	
			۶۰/۴	۳۱	فوق لیسانس و بالاتر	
			۵۸/۳	۳۸۰	جمع کل	

بر اساس جدول شماره ۹، سطح معنی داری به دست آمده از آزمون مذکور برای بررسی تفاوت‌های موجود در شادی افراد بر حسب میزان تحصیلات آنها، ۰/۰۴۵ است که به لحاظ آماری معنی دار می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین میزان شادی افراد بر حسب میزان تحصیلات آنها تفاوت معنی دار وجود دارد. طبق یافته‌های جدول، میانگین میزان شادی دارندگان مدرک دیپلم و لیسانس و فوق دیپلم به ترتیب پائین‌تر از سایر گروه‌ها و میانگین شادی دارندگان مدرک سیکل، فوق لیسانس و بالاتر به ترتیب بالاتر از سایر گروه‌هاست. بر این اساس می‌توان گفت که افرادی که دارای تحصیلات پائین و یا بالا هستند از افرادی که تحصیلات متوسط دارند، شادترند.

جدول ۱۰: بررسی رابطه شادی و وضعیت فعالیت

آزمون ناپارامتری کروسکال والیس			میانگین	تعداد	وضع فعالیت	متغیر وابسته
سطح معنی داری	درجه آزادی	خی دو				
۰/۰۳۰	۵	۱۲/۳۹۳	۶۰/۲	۱۳۶	شاغل	شادی
			۵۲/۵	۴۷	بیکار	
			۶۰/۷	۲۱	خانه‌دار	
			۵۷/۴	۱۰۷	دانشجو	
			۶۰/۵	۵۵	دانش آموز	
			۵۵/۶	۱۴	سایر	
			۵۸/۳	۳۸۰	جمع کل	

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱۰، سطح معنی‌داری به‌دست آمده از آزمون کراسکال والیس برای بررسی تفاوت‌های موجود در شادی افراد بر حسب وضعیت فعالیت آنها، ۰/۰۳ است که به‌لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد. طبق یافته‌های جدول، به ترتیب میزان شادی زنان خانه‌دار، دانش‌آموزان و افراد شاغل بالاتر از میانگین شادی کل جمعیت نمونه و میزان شادی بیکاران و دانشجویان پائین‌تر از آن است.

تحلیل رگرسیون چند متغیره

از آنجا که سطح سنجش برخی از متغیرهای مستقل در تحقیق حاضر اسمی است و رگرسیون برای سطح سنجش ترتیبی و فاصله‌ای کاربرد دارد، متغیرهای جنسیت، وضعیت تأهل و وضعیت فعالیت به‌صورت مجازی یعنی به‌صورت ۰ و ۱ کدگذاری شدند (کلانتری، ۱۳۸۵: ۱۹۱). البته باید گفت که وضعیت فعالیت خود به دو دسته بیکاران و شاغلین تقسیم گردید. تحلیل رگرسیونی برای متغیر مستقل (سرمایه اقتصادی) و متغیرهای زمینه‌ای (جنس، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات و اشتغال) به‌منظور تبیین تغییرات متغیر وابسته (شادی) انجام شده است که نتایج آن در جداول ۱۱ و ۱۲ قابل مشاهده است:

جدول ۱۱: خلاصه شاخص‌های آماری رگرسیون چند گانه برای تبیین میزان شادی

ضریب همبستگی چندگانه (R)	مربع ضریب همبستگی چندگانه (R Square)	مربع ضریب همبستگی چندگانه تعدیل یافته (Adjusted R Square)	مقدار آزمون مقایسه میانگین‌ها (F)	سطح معنی‌داری آزمون F (Sig)
۰/۲۹۹	۰/۸۹	۰/۰۷۷	۷/۱۰۰	۰/۰۰۰

جدول ۱۲: تحلیل چندمتغیره؛ بررسی تأثیر همزمان متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته (شادی)

متغیرهای مستقل	ضریب تأثیر غیراستاندارد B	ضریب تأثیر استاندارد Beta	مقدار T	سطح معنی‌داری sig
مقدار کل	۵۱/۹۳۸	-	۹/۸۴۲	۰/۰۰۰
سرمایه اقتصادی	۱/۶۶۱	۰/۲۸۴	۵/۴۷۱	۰/۰۰۰
جنسیت	-۰/۴۹۹	-۰/۰۱۸	-۰/۳۳۸	۰/۷۳۵
وضعیت تأهل	۲/۷۰۱	۰/۰۸۷	۱/۶۵۷	۰/۰۹۸
میزان تحصیلات	-۰/۷۸۹	-۰/۰۶۹	-۱/۳۶۶	۰/۱۷۳
اشتغال	۳/۸۷۲	۰/۱۳۷	۲/۴۲۴	۰/۰۱۶

نتایج جدول ۱۲ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری به‌دست آمده از رابطه سرمایه اقتصادی

و شادی ۰/۰۰۰ است که نشان‌دهنده آن است که رابطه میان شادی و سرمایه اقتصادی به لحاظ آماری معنی‌دار و جهت رابطه مستقیم است. یعنی افزایش میزان سرمایه اقتصادی جوانان موجب افزایش در میزان شادی آنها می‌شود. همچنین رابطه اشتغال با شادی در سطح ۹۵ درصد معنی‌دار است. یعنی اشتغال بر روی شادی جوانان تأثیر مثبت معنی‌داری دارد. این در حالی است که هیچ کدام از متغیرهای زمینه‌ای دیگر (جنسیت، وضعیت تأهل و میزان تحصیلات) با شادی رابطه معنی‌داری نداشتند. از میان متغیرهای مذکور مقدار بتای سرمایه اقتصادی ۰/۲۸۴ بوده و از سایر متغیرها بالاتر است. همچنین از آنجا که در روش اینتر کلیه متغیرها همزمان وارد معادله رگرسیون می‌شوند، R^2 به دست آمده^۱ نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل در مجموع چند درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند (کلانتری، ۱۳۸۵: ۱۸۱). مقدار R^2 به دست آمده در تحقیق کنونی، ۰/۰۷۷ می‌باشد که نشان می‌دهد مجموع متغیرهای مستقل تحقیق، ۷ درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند. به عبارتی، ۷ درصد از تغییرات میزان شادی ناشی از سرمایه اقتصادی و اشتغال بوده و ۹۳ درصد تغییرات باقیمانده متأثر از عوامل و متغیرهایی است که در تحقیق حاضر مد نظر نبوده‌اند. در واقع می‌توان این مسئله را بر اساس نظر اسوالد (۱۹۹۷) و آرگایل (۱۳۸۳) چنین تبیین نمود که، پول شادی می‌آورد ولی اثر آن محدود است. در همین زمینه، طرفداران اپیکوروس نیز قبلاً مطرح کرده بودند که اگرچه ما به میزان کافی پول برای پیشگیری از رنج‌ها و آسیب‌ها نیازمندیم، اما لزوماً پول، از یک میزان معینی به بعد، سطح بالاتری از شادی را به همراه نمی‌آورد (دی باتن^۲، ۲۰۰۰: ۶۲). این همان چیزی است که تحت عنوان پارادوکس استرلین مطرح است (استرلین، ۱۹۹۵: ۳۷). بدین طریق می‌توان گفت که اگرچه سرمایه اقتصادی بر شادی تأثیرگذار است ولی سهم این تأثیرگذاری ضعیف می‌باشد و ممکن است متغیرهای اجتماعی - فرهنگی و روان‌شناختی بخش بزرگ‌تری از تبیین شادی را به خود اختصاص دهند.

نتیجه‌گیری

از دیرباز تا به امروز مفهوم شادی یک میل انسانی بنیادی به حساب آمده است. وجود شادی به گونه‌ای است که زندگی را خوشایند می‌سازد و اشتیاق برای پرداختن به فعالیت‌های اجتماعی را، آسان می‌نماید. طبیعی است که وجود شادی در زندگی افراد به‌ویژه جوانان نقش حیاتی دارد. بر این اساس در این تحقیق به بررسی نقش سرمایه اقتصادی و متغیرهای زمینه‌ای بر شادی جوانان پرداخته شده است.

بر اساس نتایج حاصل از روش‌های آماری مورد استفاده، میزان شادی ۳۲/۴ درصد از پاسخگویان در حد پائین بوده است و ۳۷/۶ درصد آنها به میزان متوسط شاد بوده‌اند و ۳۰

1. Adjusted R Squar

2. De Botton

درصد کل پاسخگویان نیز در حد بالا شاد بوده‌اند. بدین ترتیب می‌توان گفت که میزان شادی جوانان بابلسر در حد متوسط است. همچنین میزان سرمایه اقتصادی ۳۶/۲ درصد پاسخگویان در حد پائین، ۳۲/۸ درصد در حد متوسط و ۳۱ درصد نیز در حد بالا بوده است.

نتایج تحلیل دومتغیره نشان دادند که بین شادی جوانان به لحاظ جنسیت و به لحاظ وضعیت تأهل تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اما بین شادی جوانان بر حسب وضع فعالیت و نیز بر حسب میزان تحصیلاتشان رابطه معنی‌داری وجود دارد. نتایج تحلیل دومتغیره همچنین نشان دادند که بین شادی جوانان با سرمایه اقتصادی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

با ورود متغیرهای سرمایه اقتصادی، جنسیت، وضعیت تأهل، تحصیلات و اشتغال به‌طور همزمان در رگرسیون چندمتغیره، نتایج نشان دادند که متغیر سرمایه اقتصادی و متغیر اشتغال تبیین‌گر میزان شادی هستند و مجموعاً ۷ درصد تغییرات متغیر شادی را تبیین می‌کنند.

از سویی، نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان دادند که بین جنسیت افراد و میزان شادی آنها رابطه معنی‌داری وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های اینگلههارت^۱ (۱۹۹۰)، فوجیتا و همکاران^۲ (۱۹۹۱)، عامری‌زاده (۱۳۸۴)، کشاورز (۱۳۸۴)، تقی‌زاده (۱۳۸۵) و دهقانی (۱۳۹۰) همخوانی دارد. این موضوع می‌تواند ناشی از عوامل یکسانی باشد که بر شادی زنان و مردان تأثیر می‌گذارد. از آنجا که شهر بابلسر و امکانات آموزشی، تفریحی و شغلی آن برای جوانان چه زن و چه مرد تقریباً یکسان است، از این‌رو شادی موجود در این دو جنس نیز تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد. همچنین بین وضعیت تأهل و میزان شادی افراد نیز رابطه معنی‌داری وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های کشاورز (۱۳۸۴)، تقی‌زاده (۱۳۸۵) و دهقانی (۱۳۹۰) همخوانی دارد. شاید علت این امر را بتوان در افزایش سطح توقعات افراد پس از متأهل شدن و همچنین مشکلات ناشی از ازدواج دانست. از دیگر نتایج آن بود که میزان تحصیلات بر شادی جوانان تأثیری ندارد. اگرچه نتایج مطالعات کمپل و همکاران^۳ (۱۹۷۶) و همین‌طور داینر و همکاران (۱۹۹۳) نیز حاکی از یک همبستگی کوچک، اما معنی‌دار بین تحصیلات و شادی می‌باشد (کشاورز، ۱۳۸۴)، اما به‌طور کلی تحصیلات با تحت تأثیر قرار دادن شغل و نه درآمد ایفای نقش می‌کند و جدای از این، تأثیر بسیار کمی دارد، اگرچه شغل به نوبه خود سطح درآمد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آرگایل، ۱۳۸۳: ۲۳۰-۲۲۹).

نتایج تحلیل چندمتغیره همچنین نشان دادند که اشتغال بر روی شادی جوانان تأثیرگذار است. بدین ترتیب که افراد شاغل شادتر از افراد بیکار هستند. این مسئله را می‌توان با استفاده از نظر آرگایل تبیین کرد. او معتقد است که اکثر افراد در هنگام اشتغال به‌کار، خوشحال‌تر هستند (آرگایل، ۱۳۸۳: ۱۷۸) و بیکاری و ترس از نداشتن شغل، یکی از بزرگ‌ترین منابع ناشادی است. البته نه صرفاً به این دلیل که آدم‌های بدون شغل پول کمتری دارند تا خرج

1. Inglehart
2. Fujita et al.
3. Campbell

کنند، بلکه به آن دلیل که کیفیت زندگی آدم بیکار به شدت نزول می‌کند، چون وی احساس می‌کند از میان جمع رانده شده است و کسی به وی اعتنا نمی‌کند و عزت نفس او لطمه دیده است (آرگایل، ۱۳۸۳: ۱۷۰-۱۶۹).

دیگر نتیجه تحلیل چندمتغیره حاکی از آن است که سرمایه اقتصادی جوانان بر میزان شادی آنها تأثیرگذار است. جهت رابطه نیز مثبت است، یعنی با افزایش سرمایه اقتصادی افراد میزان شادی آنها نیز افزایش می‌یابد. به عبارتی، می‌توان گفت هرچقدر میزان سرمایه اقتصادی افراد بیشتر باشد، میزان شادی آنها نیز افزایش می‌یابد. همچنین سرمایه اقتصادی دارای میزان بتای بالاتر از سایر متغیرهاست و این نشان‌دهنده آن است که از میان متغیرهای مستقل این تحقیق، سرمایه اقتصادی بیشترین تأثیرگذاری را بر روی متغیر شادی دارد. این نتیجه با یافته‌های بردبورن (۱۹۶۹)، آبوت و ساپسفورد (۲۰۰۶)، مینکو (۲۰۰۹) و همچنین دریکوندی (۱۳۸۱) و کرمی نوری و همکاران (۱۳۸۱) همخوانی دارد. البته باید افزود که سرمایه اقتصادی و اشتغال، تنها ۷ درصد از تغییرات متغیر شادی را تبیین نمودند که این نشان‌دهنده آن است که سرمایه اقتصادی تأثیر ضعیفی بر شادی جوانان شهر بابلسر دارد. این مسئله را می‌توان بر اساس نظر اس‌والد (۱۹۹۷)، استرلین (۱۹۹۵) و آرگایل (۱۹۹۹) تبیین کرد که معتقدند بین درآمد و نشاط ارتباط مثبتی وجود دارد ولی این ارتباط در بین اقشار کم‌درآمد بیشتر است. یعنی درآمد تا اندازه‌ای که نیازهای مادی افراد را برطرف می‌سازد بر نشاط تأثیر دارد ولی درآمد بیش از حد مورد نیاز، نشاط را افزایش نمی‌دهد (آرگایل، ۱۳۸۳: ۲۱۴). در واقع، پول به تنهایی نمی‌تواند در شاد کردن افراد تأثیر زیادی داشته باشد. محققان در این رابطه معتقدند که اولاً افراد خیلی‌زود به سطح درآمد خود عادت می‌کنند. دوماً اکثر مردم درآمد و دارائی خود را با درآمد و دارائی دیگران مقایسه می‌کنند و دلیل سوم همان‌گونه که دریکوندی (۱۳۸۱) نیز اشاره می‌کند، این است که ثروت شاید برای زندگی مفید باشد اما انسان نیازهای دیگری نیز دارد که با پول قابل مقایسه و خریداری نیستند.

* در فاصله دریافت تا انتشار مقاله، جناب آقای دکتر رسول ربانی، هنگام حضور در مراسم حج، چشم از جهان فرو بست؛ روانش شاد.

منابع

۱. آرگایل، مایکل. (۱۳۸۳). **روان‌شناسی شادی**. مسعود گوهری انارکی و دیگران. انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.
۲. آیزنک، مایکل دبلیو. (۱۳۷۸). **روان‌شناسی شادی**. مهرداد فیروزبخت و خشایار بیگی. تهران: انتشارات بدر.
۳. اسکندری، محمد. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر گرایش جوانان به سوء مصرف مواد مخدر صنعتی. **فصلنامه امنیت اجتماعی**. شماره ۲۱: ۳۲-۱۱.
۴. اوکنفلس، آکسل. (۱۳۸۹). **اقتصاد در زندگی واقعی**، در **جستجوی خوشبختی**. جعفر خیرخواهان. روزنامه دنیای اقتصاد. پنجشنبه ۸۹/۱۰/۰۲. سال نهم. شماره ۲۲۵۵.
۵. بوردیو، پیر. (۱۳۸۰). **نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی**. مرتضی مردیها. تهران: انتشارات نقش و نگار.
۶. تقی‌زاده، کبری. (۱۳۸۵). **بررسی رابطه بین رضایت شغلی با شادمانی و سرزندگی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
۷. توسلی، غلامعباس و مرضیه موسوی. (۱۳۸۴). مفهوم سرمایه در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه‌های سرمایه اجتماعی. **نامه علوم اجتماعی**. شماره ۲۶: ۳۲-۱.
۸. چلبی، مسعود و سیدمحسن موسوی. (۱۳۸۷). بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر شادمانی در سطوح خرد و کلان. **مجله جامعه‌شناسی ایران**. دوره نهم. شماره ۲ و ۱.
۹. دریکوندی، هدایت‌الله. (۱۳۸۱). **بررسی عوامل نشاط‌انگیز در دانش‌آموزان مدارس راهنمایی پسرانه شهر اصفهان از نظر مدیران و مربیان پرورشی**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
۱۰. دهقانی، حمید. (۱۳۹۰). **رابطه مشارکت اجتماعی با شادی دانشجویان**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۱. ربانی، رسول؛ علی ربانی؛ محمدرضا عابدی و محمد گنجی. (۱۳۸۶). **فرهنگ و شادی: رویکردی نظری و تجربی در زندگی روزمره سرپرستان خانوار در شهر اصفهان**. **انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات**. سال سوم. شماره ۸.
۱۲. ریتزر، جرج. (۱۳۷۴). **نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر**. محسن ثلاثی. تهران: انتشارات علمی.
۱۳. زاهدی، لیلا. (۱۳۸۴). **بررسی عوامل مؤثر بر نشاط کارکنان در شرکت ساپکو**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت صنعتی. دانشکده علوم اداری. دانشگاه شهید بهشتی.
۱۴. سفیری، خدیجه و راضیه آراسته. (۱۳۸۶). **بررسی رابطه سرمایه اقتصادی زنان با نوع روابط همسران در خانواده**. **مجله علمی پژوهشی تحقیقات زنان**. سال دوم. شماره اول: ۱۴۷-۱۱۴.
۱۵. شارع‌پور، محمود. (گروه مؤلفان). (۱۳۸۳). **ابعاد و کارکردهای سرمایه اجتماعی و پیامدهای حاصل از فرسایش آن**. در: **بررسی مسائل اجتماعی ایران**، گروه مؤلفان. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

۱۶. شارع‌پور، محمود و غلامرضا خوش‌فر. (۱۳۸۱). رابطه سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان. (مطالعه موردی شهر تهران). *نامه علوم اجتماعی*. شماره ۲۰: ۱۴۷-۱۳۳.
۱۷. ظهور، علیرضا و علیرضا فکری. (۱۳۸۲). وضعیت شادابی دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران. *ارمغان دانش*. سال هشتم. شماره ۳۰.
۱۸. عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه اثربخشی روش‌های مشاوره شغلی به سبک نظریه یادگیری اجتماعی، سازگاری شغلی و مدل شناختی رفتاری فوردایس بر کاهش افسردگی شغلی مشاوران آ. پ. شهر اصفهان. پایان‌نامه دکتری مشاوره. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۱۹. عامری‌زاده، محسن. (۱۳۸۴). مقایسه اثربخشی روش‌های شادی بخش بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان. گزارش تحقیق. اصفهان: وزارت آموزش و پرورش.
۲۰. فرهادی، محمدعلی. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت اجتماعی دانشجویان دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۱. کرمی نوری، رضا؛ آذرخش مکرری؛ محمد محمدی‌فر و اسماعیل یزدانی. (۱۳۸۱). مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. سال سی و دوم. شماره ۱: ۴۱-۳.
۲۲. کشاورز، امیر. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین شادکامی با سرزندگی، جزمیت، انعطاف‌پذیری و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در مردم شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
۲۳. -کلاتری، خلیل. (۱۳۸۵). پردازش و تحلیل داده‌ها در تحقیقات اجتماعی - اقتصادی با استفاده از نرم افزار spss. چاپ دوم. انتشارات مهندسین مشاور طرح و منظر.
۲۴. -گنجی، محمد. (۱۳۸۷). تحلیل عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر میزان احساس شادی سرپرستان خانوار در شهر اصفهان. پایان‌نامه دکتری جامعه‌شناسی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان.
۲۵. معیدفر، سعید. (۱۳۸۵). بررسی مسائل اجتماعی ایران. همدان: انتشارات نور علم.
۲۶. میرشاه جعفری، ابراهیم؛ محمدرضا عابدی و هدایت‌الله دریگوندی. (۱۳۸۱). شادمانی و عوامل مؤثر بر آن. *تازه‌های علوم شناختی*. سال ۴. شماره ۳.

27. Abbott, P. & R. Sapsford. (2006). Life Satisfaction in Post-Soviet Russia and Ukraine. *Journal of Happiness Studies*. 7: 251-287.

28. Aristotle. (1992). *Eudaemonian Ethics*. (2nd ed.; M. Woods, Trans.). Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.

29. Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago: Aldine Publishing company.

30. Baucells, Manel & K. Sarin. Rakesh. (2008). Does More Money Buy You More Happiness?. *IESE Business School Working Paper*. No 683: 1-28.

31. Carabelli, A. M. & M. A. Cedrini. (2009). The Economic Problem of Happiness: Keynes on Happiness and Economics. *Quaderni SEMEQ Working Papers*. No. 13: 1-42. <http://papers.ssrn>.

com.

32. De Botton, A. (2000). *The Consolations of Philosophy*. New York: Vintage Books.
33. Diener, E. & E. M. Suh. (1997). Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*. 40: 189-216.
34. Easterlin, R. E. (1995). Will Raising the Income of All Increase the Happiness of all? *Journal of Economic Behaviour and Organization*. 27. 35-47.
35. -Easterlin, R. (2003). Explaining Happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 100. No. 19: 11176-11183.
36. Eddington, N. & R. Shuman. (2004). *Subjective Well-being*. Presented by Continuity Psychology Education.
37. Fuentes, N. & M. Rojas. (2001). Economic Theory and Subjective Well-being. *Social Indicators Research*. 53: 289-314.
38. Fujita, F.; E. Diener & E. Sandvik. (1991). Gender Differences in Negative Affect and Well-being: The Case for Emotional Intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61. 427-434.
39. Ingelhart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: . Princeton University Press.
40. Kesebir P. & ED. Diener. (2008). In Pursuit of Happiness: Empirical Answers to Philosophical Questions. *Perspectives on Psychological Science*. Volume 3. (2): 117-125: <http://pps.sagepub.com>.
41. Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. London: Allen Lane.
42. Minkov, M. (2009). Predictors of Differences in Subjective Well-Being Across 97 Nations. *Cross-Culthral Research*. No. 2: 152-179.
43. Oswald, A. J. (1997). Happiness and Economic Performance. *Economic Journal*. 107: 1815-1831.
44. Schyns. P. (1998). Cross National Difference in Happiness. *Social Indicators Research*. 43: 3-26.
45. Solnick, S. J. & D. Hemenway. (2005). Are Positional Concerns Stronger in Some Domains than in Others?. *American Economic Review*. Papers and Proceedings. Vol. 95. No. 2: 147-151.
46. Suh, E. M. & S. Oishi. (2002). Subjective Well-being Across Cultures. In W. J. Lonner; D. L. Dinnel; S. A. Hayes, & D. N. Sattler. (Eds.). *Psychology and Culture*. (Unit 7, Chapter 1). http://www.ac.wvu.edu/~culture/Suh_Oishi.htm.
47. Tian, Guoqiang & Liyan Yang. (2008). How Are Income and Non-Income Factors Diferent in Promoting Happiness? An Answer to the Easterlin Paradox. Texas A&M University Department of Economics and Rotman School. University of Toronto. <http://papers.ssrn.com>.

هدف این پژوهش بررسی نقش مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی بوده است. شیوه این پژوهش، با توجه به هدف و ماهیت آن، کاربردی و از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کارکنان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی‌اند که تعداد ۱۰۸ نفر از آنها به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی و فرآیندهای مدیریت دانش است. یافته‌های پژوهش نشان داد که، رابطه بین مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی، فناوری اطلاعات و فرهنگ سازمانی با فرآیندهای مدیریت دانش مثبت و معنادار است و بین ساختار سازمانی با فرآیندهای مدیریت دانش رابطه معناداری وجود ندارد. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که، از میان سه مکانیزم توانمندساز فناوری اطلاعات، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی، فناوری اطلاعات و فرهنگ سازمانی به ترتیب بیشترین سهم را در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش داشته‌اند.

■ واژگان کلیدی:

فرآیندهای مدیریت دانش، توانمندسازهای سازمانی

نقش مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش

محمود ابوالقاسمی

استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی
M-abolghasemi@sbu.ac.ir

صالح رشید حاجی خواجه‌لو

کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی
U_beheshti_rashid@yahoo.com

سیدمحمد احمدی

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه شهید بهشتی
Ahmadi6684@gmail.com

مقدمه

مدیریت دانش^۱ یکی از حیاتی‌ترین عوامل بهبود عملکرد کارکنان، موفقیت یا شکست مدیران و مزیت رقابتی سازمان‌ها در هزاره سوم توسعه است. بازخوانی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که، توازن بین دانش و دیگر منابع تولید، به نفع دانش در حال تغییر است، به طوری که، دانش در مقایسه با منابعی نظیر زمین، ابزار و ماشین‌آلات و نیروی کار مهم‌ترین عامل تعیین استاندارد زندگی قلمداد می‌شود (سالو^۲، ۲۰۰۹: ۹۵؛ اُکونوی و کارستن^۳، ۲۰۰۲: ۱ و یه^۴ و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۹۴). بر این اساس، نقش مدیریت دانش به یک مسئله مهم در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌های استراتژیک و تاکتیکی، یادگیری پویا، حل مسئله و تحقق بخشیدن پتانسیل کامل دارائی‌های سازمان تبدیل شده است (زعفریان و دیگران، ۱۳۸۷: ۶۷؛ اُکونوی و کارستن، ۲۰۰۲: ۱؛ سالو، ۲۰۰۹: ۹۵؛ گان^۵، ۲۰۰۶: ۱ و انینتملا و کانانگو^۶، ۲۰۱۰: ۱۰۰). این امر، ضرورت برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و پیش‌دانش سازمانی همچنین فرآیند دسترسی به دانش را درست به گونه‌ای که اثربخشی و کارایی داشته باشد نشان می‌دهد (پیری و آصف‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۲۵). با این حال؛ بررسی‌ها نشان می‌دهد، بسیاری از سازمان‌ها، مدیریت دانش را به عنوان یک چشم‌انداز استراتژیک، در رسالت‌ها و اهداف خود، به طور مؤثر به کار نمی‌گیرند و یا در صورت به کارگیری با شکست مواجه شده‌اند (سالو، ۲۰۰۹: ۹۵؛ قلی‌پور^۷ و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۸۶۳ و بالگون^۸، ۲۰۰۴: ۵۸۱ به نقل از طبرسا و اورمزدی، ۱۳۸۷: ۴۰). آمارها نشان می‌دهد، تقریباً ۸۴ درصد برنامه‌های مدیریت دانش با شکست مواجه شده‌اند و علیرغم تحقیقات وسیعی که در حوزه مدیریت دانش صورت گرفته است، هنوز پیاده‌سازی مدیریت دانش در سازمان سخت و پیچیده است (اخوان و دیگران، ۱۳۸۹: ۱-۲). این موضوع در محیط‌های آموزش عالی، علیرغم اینکه، دانش را در بطن خود دارند و عمدتاً فعالیت‌های اصلی خود را معطوف به یادگیری، خلق و نشر دانش می‌کنند و از نظر اندازه، وسعت و تنوع سرمایه‌های هوشی یکی از گسترده‌ترین نهادهای اجتماعی رسمی هستند، اهمیت دو چندان می‌یابد (رجایی‌پور و رحیمی، ۱۳۸۷: ۶۴؛ انینتملا و کانانگو، ۲۰۱۰: ۱۰۱ و نیاز آذری و عمویی، ۱۳۸۶: ۹۶). فقدان سازوکارهای صحیح پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش این نوع سرمایه‌گذاری را در ذهن مدیران تنها به یک هزینه اضافی تبدیل کرده است. از این‌رو؛ سازمان‌ها باید محیطی را برای اشتراک، انتقال و تقابل دانش در میان اعضای خود به وجود آورند و در ایجاد بسترسازی و شناسایی مکانیزم‌های توانمندساز برای پیاده‌سازی فرآیندهای مدیریت دانش در سازمان بکوشند (طبرسا و اورمزدی،

1. Knowledge Management
2. Salo
3. Okunoye & Karsten
4. Yeh
5. Gan
6. Anantatmula & Kanungo
7. Gholipour
8. Balogun

۱۳۸۷: ۴۰). در این راستا، هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی است.

مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی

مدیریت دانش برای موفقیت نیازمند زیرساخت‌هایی است که با عنوان توانمندساز شناخته می‌شوند. توانمندسازهای مدیریت دانش، عبارت از مشخصه‌ها، شرایط یا متغیرهایی است که اگر درست مدیریت شوند، می‌توانند اثر قابل ملاحظه‌ای بر بهبود موضع رقابتی سازمان داشته باشند (برونو و لیدکر^۱، ۱۹۸۴؛ به نقل از رهنورد و محمدی، ۱۳۸۸: ۳۹). توانمندسازها با ایجاد بستر و زیرساخت‌های لازم اجازه می‌دهد دانش سازمانی به‌طور همزمان و به‌طور نظام‌مند رشد کند (یه و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۹۴). آنها نه فقط به تولید دانش در سازمان کمک می‌کنند، بلکه انگیزه اعضای گروه برای به اشتراک گذاشتن دانش و تجارب خود با یکدیگر نیز هستند (زرار، ۱۳۸۷: ۱؛ الوانی و دیگران، ۱۳۸۸: ۷؛ یه و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۹۴ و سریو^۲ و دیگران، ۲۰۱۰: ۳). بررسی مطالعات انجام شده در زمینه توانمندسازهای مدیریت دانش، نشان می‌دهد طیف گسترده‌ای از توانمندسازها شناسایی شده‌اند. در مطالعه حاضر، مطابق مدل لی و چوی^۳ (۲۰۰۳) و بر مبنای تجارب سازمان‌های پیشرو، توانمندسازهای سازمانی مورد مطالعه شامل فناوری اطلاعات، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی می‌باشد (الوانی و دیگران، ۱۳۸۸؛ زار، ۱۳۸۷؛ لی و چوی، ۲۰۰۳ و یه و دیگران، ۲۰۰۶).

فناوری اطلاعات

فناوری اطلاعات از جمله توانمندسازهای مدیریت دانش است که عمدتاً اشاره به ساختار اساسی فناوری اطلاعات دارد و از این طریق مدیریت دانش را پشتیبانی و تقویت می‌کند. فناوری اطلاعات و مدیریت دانش لازم و ملزوم یکدیگرند. چون هر دو به انتشار دانش ساخت یافته به‌صورت عمودی و همچنین افقی در درون سازمان کمک می‌کنند. هیدلین و آل وود^۴ (۲۰۰۲) و اسمیت^۵ و همکاران (۲۰۰۱) دریافته‌اند که فناوری‌های ارتباطی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم در به اشتراک گذاری دانش و انتقال اطلاعات بر روی سیستم‌های عامل مختلف دارد (یه و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۹۹). دیگر مزیت فناوری اطلاعات این است که یکپارچه‌سازی جریان‌های دانش را ممکن ساخته و موانع ارتباطی بین بخش‌های گوناگون سازمان را حذف می‌کند. همچنین، فناوری اطلاعات می‌تواند کار گروهی را تسهیل و در نتیجه ارتباط بین افراد را افزایش دهد. بنابراین فناوری اطلاعات نقش مهمی در فعال کردن هر دو فرآیند خلق و انتقال دانش ایفا می‌کند (قلی‌پور و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۸۶۶).

1. Bruno & Leidecker
2. Theriou
3. Lee & Choi
4. Hedelin & Allwood
5. Smith

ساختار سازمانی

ساختار درونی سازمان، نقش بسیار برجسته‌ای در توسعه و یا مهار تلاش‌های مدیریت دانش ایفاء می‌کند. لی و چوی (۲۰۰۳) معتقدند که ساختار سازمانی بر روش عملیات سازمان تأثیر می‌گذارد. ساختار نه تنها به‌عنوان یک کانال برای جریان دانش عمل می‌کند، بلکه می‌تواند پایگاهی برای تغییر و بهبود این جریان نیز فراهم آورد (گان و دیگران، ۲۰۰۶: ۳؛ قلی‌پور و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۸۶۶ و ایفاله‌ن و دومینیک^۱، ۲۰۱۰: ۴). سازمان‌ها، برای اینکه بتوانند دانش را به‌طور مؤثر اداره کنند، باید از ساختار مناسبی برخوردار باشند. در تقسیم‌بندی‌های کلاسیک، پیچیدگی نیز به‌عنوان ابعاد ساختار در نظر گرفته می‌شود، اما در این پژوهش، بر اساس مدل لی و چوی (۲۰۰۳) و همچنین با توجه به ادبیات نظری و تجربی، دو بعد رسمیت و تمرکز به‌عنوان سنجش ساختار سازمانی در نظر گرفته شده‌اند. تمرکز نشان‌دهنده تراکم اختیارات تصمیم‌گیری و کنترل در یک سازمان است (الوانی و دیگران، ۱۳۸۸: ۹) که وجود آن در سازمان ممکن است مانع از جریان آزاد اطلاعات گردد و رفتار آزادانه کارکنان، ابتکار عمل فردی، خطرپذیری و ایده‌پردازی آنان را محدود کند که این به‌نوبه خود، ممکن است تأثیر معکوسی روی رفتار خلاقانه افراد بگذارد (قلی‌پور و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۸۶۶). در سوی دیگر، سازمان‌هایی که ساختار غیرمتمرکز دارند، رفتار کارکنان آن، برای انجام وظایف روزانه، نسبتاً بدون ساختار است و به آنها، آزادی بهره‌برداری از تجربیات خود و همچنین همکاری با دیگران را می‌دهد. رسمیت در سازمان، باعث می‌شود کارکنان بی‌کم و کاست وظایف روزانه خود را، بدون استفاده از روش‌های جایگزین حتی در صورت ناکارآمدی دستورالعمل‌های مصوب انجام دهند. در چنین سازمان‌هایی، ارتباط، همکاری و آموزش، به ندرت وجود دارد (ایفاله‌ن و دومینیک، ۲۰۱۰: ۴).

فرهنگ سازمانی

یکی دیگر از توانمندسازهای اساسی برای مدیریت دانش، فرهنگ سازمانی است، چرا که، تنها یک فرهنگ مبتنی بر اعتماد متقابل و کمک به کارکنان وابستگی و اعتماد به اطلاعات ارائه شده توسط دیگران و در نتیجه افزایش انگیزه برای به اشتراک‌گذاری متقابل دانش را فراهم می‌کند (یه و دیگران، ۲۰۰۶: ۸۰۰). بسیاری از مطالعات انجام شده در زمینه بررسی علل شکست مدیریت دانش نشان داده است که فرهنگ مغایر با مدیریت دانش مانع اصلی سازمان در ایجاد یک کسب و کار موفق مبتنی بر دانش است (سریو و دیگران، ۲۰۱۰: ۶). فرهنگ هر سازمان بیانگر هویت مستقل و متمایز آن نسبت به سازمان دیگر می‌باشد (یه و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۹۷). بنا به تعریف شاین (۱۹۸۵)، فرهنگ مفروضات اساسی و باورهایی است که توسط اعضای یک سازمان به‌طور ناخودآگاه در عمل به اشتراک گذاشته می‌شود (قلی‌پور و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۸۶۴). یک فرهنگ دانش‌محور، از جریان آزاد اطلاعات / دانش برای شناسایی فرصت‌های کارآفرینی و بهبود درک مشترک حمایت می‌کند (ایفاله‌ن و دومینیک، ۲۰۱۰: ۴).

مدیریت دانش

مدیریت دانش به‌عنوان یک فرآیند، به‌طور مؤثر از شایستگی‌ها، تجارب، تخصص‌ها، مهارت‌ها، استعدادها، افکار، ایده‌ها، اعمال و تصورات افراد و ادغام آنها در منابع اطلاعاتی سازمان برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کند (سالو، ۲۰۰۹: ۱۰۳). تعریف مدیریت دانش چندان ساده نیست. چرا که، این موضوع در رشته‌های مختلف و از روش‌های متفاوت مورد مطالعه قرار گرفته است. با این حال، علیرغم تعاریف متفاوت از مدیریت دانش، به‌نظر می‌رسد یک توافق برای مواجهه با مدیریت دانش وجود دارد که می‌توان آن را به‌عنوان مجموعه فرآیندهایی در نظر گرفت که از دانش به‌عنوان یک عامل کلیدی برای ایجاد ارزش استفاده می‌کند (لوپز و دیگران، ۲۰۰۹: ۱۱۲). کیدول^۲ (۲۰۰۰) چنین بیان می‌کند که استفاده از روش‌ها و فناوری‌های مدیریت دانش در آموزش عالی از اهمیتی یکسان و یا حتی بیشتر در بخش‌های مشابه برخوردار است. در باب اهمیت موفقیت مدیریت دانش، در واقع می‌توان گفت که چنانچه مدیریت دانش به‌طور مؤثر انجام پذیرد، می‌تواند به ایجاد ظرفیت بهتری برای تصمیم‌گیری، کاهش زمان چرخه تولید و توسعه (برای مثال برنامه‌ریزی)، بهبود خدمات علمی و کاهش هزینه‌ها منجر گردد (منجم‌زاده، ۱۳۸۷: ۴۹-۴۸). در واقع، بدون طراحی و استقرار سیستم‌های کارآمد و اثربخش، ایجاد و راهبری جریان‌های علمی پیشتاز و ارتقای جایگاه علمی کشور در منطقه میسر نیست (رهنورد و محمدی، ۱۳۸۸: ۴۹-۴۸). همانند مسئله تعریف مدیریت دانش، مدل‌های متفاوتی نیز برای طراحی و استقرار سیستم‌های آن ارائه شده است که در این تحقیق، از مدل پروبست و دیگران^۳ (۱۹۹۹) که جنبه بسیار کاربردی و عملی در سازمان‌ها دارد و نکات مثبت همه مدل‌ها را تقریباً در بر می‌گیرد، استفاده شده است. طبق مدل مزبور، مدیریت دانش شامل شش فرآیند اصلی است که عبارت‌اند از: شناسایی دانش^۴، اکتساب دانش^۵، توسعه دانش^۶، به اشتراک گذاشتن دانش^۷، بهره‌گیری از دانش^۸، نگهداری دانش^۹ (حبیبی، ۱۳۸۷: ۶۴).

شناسایی دانش: شناسایی دانش مرحله اول فرآیند مدیریت دانش است که ممکن است به‌عنوان توسعه دانش ضمنی جدید یا توسعه دانش صریح از داده و اطلاعات و یا تلفیق دانش قبلی تعریف شده باشد.

اکتساب دانش: این مرحله، شامل تبدیل دانش ضمنی به شکل دانش صریح مانند کلمات،

1. Lopez
2. Kidwell
3. Probeset
4. Knowledge Discovery
5. Knowledge Capture
6. Knowledge Sharing
7. Knowledge Application
8. Knowledge Apply
9. Knowledge Store

مفاهیم، تصاویر و غیره است (ساگسن^۱، ۲۰۰۶: ۲).

توسعه دانش: توسعه دانش مجموعه عملیاتی است که دانش گرفته شده از دیگران را با توجه به سایر امکانات دانشی خود، توسعه می‌دهد. این امر شامل توسعه قابلیت محصول، ایده‌های جدید، فرآیندها و مسائلی از این دست می‌شود.

به اشتراک گذاشتن دانش: در این بخش از مدیریت دانش، مسائلی همچون چگونگی به اشتراک گذاری دانش موجود و انتقال آن به محل مناسب و مورد نیاز و چگونگی انتقال دانش به گونه‌ای که در سازمان قابل دسترسی و استفاده باشد و نیز چگونگی انتقال دانش از سطح فردی به سطح دانش گروهی و سرانجام سطح دانش سازمانی در دستور کار قرار می‌گیرد (حبیبی، ۱۳۸۷: ۶۷).

بهره‌گیری از دانش: در این مرحله، تمام توجه مدیریت دانش به این نکته متمرکز است که دانش موجود در سازمان‌ها کاربردی شود تا به سوددهی سازمان بینجامد (شیروانی و دیگران، ۱۳۸۸: ۷۶).

نگهداری دانش: ذخیره و نگهداری و روزآمد کردن دانش به این بخش مربوط می‌شود. این روش از نابودی دانش جلوگیری کرده، آن را در معرض استفاده قرار می‌دهد که البته در این راستا باید ساز و کارهای مناسبی برای به‌روز کردن سیستم ایجاد شود (حبیبی، ۱۳۸۷: ۶۷).

پیشینه تحقیق

در باب نقش توانمندسازها در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در سازمان، تحقیقات مختلفی انجام شده است، با این حال، بررسی آن در یک محیط آموزشی - پژوهشی مانند دانشگاه کمتر صورت گرفته است. سریو و همکاران (۲۰۱۰) پنج عامل رهبری، فرهنگ، استراتژی، تکنولوژی و نیروی انسانی را به‌عنوان توانمندسازهای مدیریت دانش در نظر گرفتند. نتایج پژوهش آنها، تنها برای توانمندسازهای رهبری و فرهنگ، معناداری را نشان داد و در توانمندسازهای استراتژی، تکنولوژی و نیروی انسانی رابطه معناداری نشان نداد. در پژوهشی دیگر، گان و دیگران (۲۰۰۶) توانمندسازهای مدیریت دانش را در عواملی همچون فرهنگ، ساختار و نیروی انسانی طبقه‌بندی کرده و به بررسی تأثیر آنها بر فعالیت‌های مدیریت دانش پرداختند. از نظر لی (۲۰۰۹) در کنار یک مکانیزم ارزیابی منظم و اصولی، رهبری و هدایت قوی واقف به ارزش دانش و منابع انسانی داخلی و همچنین وجود یک فرهنگ سازمانی تسهیل‌کننده همکاری و یادگیری و زیرساخت‌های فنی پشتیبان آموزش و پژوهش مهم‌ترین عوامل مؤثر در کاربرد مدیریت دانش می‌باشد.

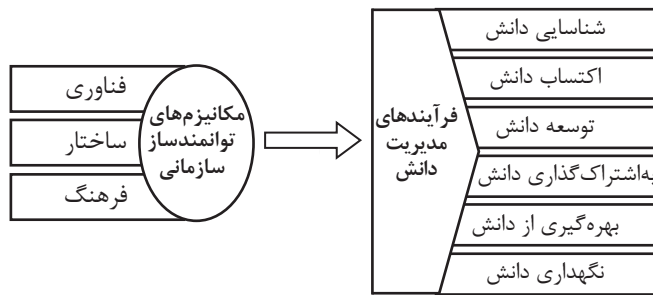
لی و چوی (۲۰۰۳) با در نظر گرفتن چهار عامل ساختار، فرهنگ، نیروی انسانی و فناوری اطلاعات به‌عنوان توانمندسازهای مدیریت دانش، به بررسی تأثیر آنها در فرآیند خلق دانش و

عملکرد سازمان پرداخته‌اند. در مطالعه آنها رابطه بین مؤلفه‌های تمرکز (از زیرمجموعه توانمندساز ساختار سازمانی)، همکاری، یادگیری و توسعه، اعتماد (از زیرمجموعه توانمندساز فرهنگ سازمانی) با فرآیند خلق دانش تأیید شد ولی رابطه بین مؤلفه‌های رسمیت (از زیرمجموعه توانمندساز ساختار سازمانی)، نیروی انسانی و فناوری اطلاعات با فرآیند خلق دانش تأیید نشد. همچنین نتایج نشان داد رابطه بین فرآیند خلق دانش و عملکرد سازمانی مثبت و قوی می‌باشد. خدیوی و دیگران (۱۳۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که در بین مؤلفه‌های شش‌گانه مدیریت دانش، «سیاست‌ها و راهبردهای مدیریت دانش» بیشترین و «نظام پاداش و تشویق مدیریت دانش» کمترین میزان استقرار را داشته‌اند و میزان استقرار سایر مؤلفه‌ها بیشتر از حد متوسط بوده است. نتایج تحقیق تقی‌زاده و دیگران (۱۳۸۹) نشان داد که میزان استقرار و به‌کارگیری فرآیندهای مدیریت دانش در سطح متوسط بوده است. سنترو و همکارانش (۲۰۰۰) اذعان می‌کنند که، افراد درون ساختار سازمانی کار می‌کنند و از فرآیندهای سازمانی برای رسیدن به راهبرد کلی شرکت پشتیبانی می‌کنند. ساختار و فرهنگ سازمانی به یکدیگر مرتبط هستند و هر دو به‌عنوان عوامل موفقیت مدیریت دانش شناخته می‌شوند.

زارع (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر توانمندسازها بر فرآیندهای مدیریت دانش در شرکت پالایش نفت اصفهان در بین جامعه کارکنان و جامعه مدیران، به این نتیجه رسید که تکنولوژی و فرهنگ با فرآیندهای مدیریت دانش رابطه معناداری دارد ولی رابطه ساختار با فرآیندهای مدیریت دانش معنادار نیست. از میان سه متغیر توانمندساز، تکنولوژی و فرهنگ به ترتیب بیشترین تأثیر را بر فرآیندهای مدیریت دانش داشته‌اند. همچنین، نتایج تحقیق وی در جامعه مدیران، نشان داد که متغیر فرهنگ رابطه معناداری با فرآیندهای مدیریت دانش نداشته و رابطه بین متغیرهای تکنولوژی و ساختار با متغیر فرآیندها معنادار است. در این طبقه، متغیر تکنولوژی نسبت به ساختار تأثیر بیشتری بر فرآیندهای مدیریت دانش داشت. صلواتی و حق‌نظر (۱۳۸۸)، در مطالعه‌ای با عنوان بررسی تحلیلی عوامل مؤثر بر استقرار سیستم مدیریت دانش در واحدهای ستادی شرکت ملی نفت ایران به این نتیجه رسید که، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی نسبت به فناوری اطلاعات در واحدهای ستادی شرکت ملی نفت ایران از آمادگی کمتری برای به‌کارگیری مدیریت دانش برخوردارند.

یافته‌های پژوهش شیروانی و دیگران (۱۳۸۸)، نشان داد میزان استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان کمتر از سطح متوسط بوده است. پژوهش منوریان و دیگران (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که فرهنگ سازمانی، فناوری اطلاعات، نیروی انسانی و آموزش، بر مدیریت دانش مؤثرند و مهم‌ترین عامل بر اجرای مدیریت دانش در سازمان‌ها عامل فرهنگی است. نیازآذری و عمویی (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که، فناوری اطلاعات عامل مؤثری بر استقرار مدیریت دانش است و با توجه به اهمیت فرهنگ سازمانی، یادگیری سازمانی و نیروی انسانی، این عوامل بر استقرار مدیریت دانش تأثیر نداشته‌اند.

نتایج مطالعه آزاد شهرکی (۱۳۸۸) در خصوص عوامل زمینه‌ساز استقرار مدیریت دانش در سازمان آموزش و پرورش استان بوشهر نشان داد که رابطه بین عوامل زمینه‌ساز استقرار مدیریت دانش معنی‌دار است. همچنین از دیدگاه پاسخ‌دهندگان فرآیندهای دانش و فرهنگ سازمانی، نسبت به فناوری اطلاعات تأثیر بیشتری در استقرار مدیریت دانش در سازمان دارند. نتایج تحقیق غلامی (۱۳۸۵) نیز نشان داد میزان استقرار هر شش مؤلفه مدیریت دانش در سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان کمتر از حد متوسط بوده است. در تحقیق حاضر، براساس مدل لی و چوی (۲۰۰۳) و با توجه به چهارچوب نظری پژوهش، مدل مفهومی زیر در نظر گرفته می‌شود.



نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

هدف تحقیق

هدف اصلی تحقیق، همان‌طور که اشاره شد، بررسی نقش مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی است. بدین منظور، سؤالات زیر تدوین شد:

۱. وضعیت مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی چگونه است؟
۲. تا چه حد، فرآیندهای مدیریت دانش در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی استقرار یافته است؟
۳. آیا بین مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی و استقرار فرآیندهای مدیریت دانش رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. کدام یک از مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در پیش‌بینی استقرار فرآیندهای مدیریت دانش سهم بیشتری دارد؟

روش تحقیق

شیوه این پژوهش با توجه به هدف و ماهیت موضوع، کاربردی و از نوع توصیفی - همبستگی است. تحقیقات همبستگی، شامل کلیه تحقیقاتی است که در آنها سعی می‌شود رابطه بین

متغیرهای مختلف با استفاده از ضریب همبستگی، کشف یا تعیین شود (دلاور، ۱۳۹۰: ۲۹۹). در این پژوهش جامعه آماری، کلیه کارکنان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با تعداد ۱۵۰ نفر در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. برای تعیین حجم نمونه از روش تصادفی ساده شد که طبق جدول مورگان ۱۰۸ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. از بین پرسشنامه‌های توزیع شده تعداد ۸۶ پرسشنامه توسط پاسخگویان تکمیل و بازگردانده شد که بیانگر نرخ بازگشت حدود ۸۰ درصد می‌باشد. ابزار گردآوری داده‌ها، شامل دو پرسشنامه مکانیزم‌های توانمندساز (لی و چوی، ۲۰۰۳؛ برگرفته از پایان‌نامه آقای زارع، ۱۳۸۷) و پرسشنامه مدیریت دانش (شیروانی و دیگران، ۱۳۸۸) بود. برای روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها از نظر متخصصان و اساتید صاحب‌نظر و همچنین برای روایی سازه نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی برای هر سؤال پرسشنامه مکانیزم‌های توانمندساز با کل سؤال‌های پرسشنامه از ۰/۵۷۹ تا ۰/۹۱۸ و برای هر سؤال پرسشنامه مدیریت دانش با کل سؤال‌های پرسشنامه از ۰/۴۴۶ تا ۰/۸۰۲ بوده و همگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بودند. برای پایایی پرسشنامه‌ها نیز از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. آلفای محاسبه شده برای پرسشنامه مکانیزم‌های توانمندساز در کل ۰/۸۸۵ و برای مؤلفه‌های آن از جمله؛ فناوری اطلاعات ۰/۸۸۶، ساختار سازمانی ۰/۸۳۱ و فرهنگ سازمانی ۰/۹۶۹ و برای پرسشنامه مدیریت دانش ۰/۹۶۳ می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است. در سطح آمار توصیفی از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، میانگین، انحراف معیار و واریانس و در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، t تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده شده است.

یافته‌ها

برای بررسی سؤالات پژوهش، ابتدا به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده گردید که یافته‌های آن در جدول (۱) آمده است. نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهد که فرض توزیع نرمال داده‌ها برقرار است و لذا می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۱: بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	حجم نمونه	مقدار Z	سطح معنی‌داری
مکانیزم‌های توانمندساز	۸۶	۰/۹۹۴	۰/۷۱۸
فراوندهای مدیریت دانش	۸۶	۰/۲۷۷	۰/۶۸۲

یافته‌های سؤال اول پژوهش

در جدول شماره ۲، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای و میانگین وضعیت مکانیزم‌های توانمندساز

سازمانی ارائه شده است. نتایج آزمون نشان می‌دهد که توانمندساز فناوری اطلاعات در مقایسه با میانگین نظری به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط است، ولی توانمندساز ساختار سازمانی پایین‌تر از حد متوسط و میانگین نظری ارزیابی شده است. این در حالی است که توانمندساز فرهنگ سازمانی تفاوت معناداری با میانگین نظری نداشته و لذا در حد متوسط تلقی می‌گردد.

جدول ۲: آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی (میانگین نظری = ۳)

شاخص‌ها مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
فناوری اطلاعات	۸۶	۳/۳۵	۰/۷۰۷	۰/۰۷۶	۴/۶۶	۸۵	۰/۰۰۰
ساختار سازمانی	۸۶	۲/۷۵	۰/۴۱۰	۰/۰۴۴	-۵/۶۲	۸۵	۰/۰۰۰
فرهنگ سازمانی	۸۶	۳/۱۷	۰/۸۸۳	۰/۰۹۵	۱/۷۹	۸۵	۰/۰۷۶

یافته‌های سؤال دوم پژوهش

۱۹۲

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد که میزان استقرار فرآیندهای مدیریتی دانش (به جز فرآیند نگهداری دانش) در حد متوسط بوده است و با میانگین نظری تفاوت معناداری نداشته است. لیکن مقایسه میانگین استقرار فرآیند نگهداری دانش با میانگین نظری تفاوت معناداری ($P < ۰/۰۲۹$) را نشان داد که گویای استقرار این فرآیند مدیریتی دانش در حد بالاتر از متوسط در دانشگاه مورد مطالعه است.

جدول ۳: آزمون t تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین میزان استقرار فرآیندهای مدیریتی دانش (میانگین نظری = ۳)

شاخص‌ها میزان استقرار فرآیندهای مدیریتی دانش	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
شناسایی دانش	۸۶	۲/۹۲	۰/۸۶۳	۰/۰۹۳	-۰/۸۴۹	۸۵	۰/۳۹۸
اکتساب دانش	۸۶	۲/۹۴	۰/۸۴۳	۰/۰۹۰	-۰/۵۸۸	۸۵	۰/۵۵۸
توسعه دانش	۸۶	۳/۰۲	۰/۸۵۰	۰/۰۹۱	۰/۲۷۲	۸۵	۰/۷۸۷
توزیع و اشتراک دانش	۸۶	۲/۸۴	۰/۸۷۲	۰/۰۹۴	-۱/۶۳	۸۵	۰/۱۰۶
کاربرد و بهره‌گیری دانش	۸۶	۲/۹۷	۰/۷۶۱	۰/۰۸۲	-۰/۲۵۵	۸۵	۰/۷۹۹
نگهداری دانش	۸۶	۳/۱۹	۰/۸۰۸	۰/۰۸۷	۲/۲۱	۸۵	۰/۰۲۹

یافته‌های سؤال سوم پژوهش

نتایج به‌دست آمده از بررسی سؤال سوم در جدول شماره ۴ آورده شده است. این نتایج نشان می‌دهد که مقدار ضریب همبستگی بین توانمندساز فناوری و فرآیندهای مدیریت دانش بالاتر از ۶۰ درصد، مثبت و معنادار است. همچنین، بررسی نتایج رابطه بین سومین توانمندساز یعنی فرهنگ و فرآیندهای مدیریت دانش حاکی از رابطه مثبت (بالاتر از ۵۰ درصد) و معنادار بین این دو متغیر می‌باشد. اما نتایج تحلیل ضریب همبستگی بین توانمندساز ساختار و فرآیندهای مدیریت دانش نشان داد که رابطه معناداری بین آنها وجود ندارد.

جدول ۴: ماتریس همبستگی رابطه بین مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی و فرآیندهای مدیریت دانش

فرآیندهای مدیریت دانش	نقدهای دانش	کاربرد و بهره‌گیری دانش	توزیع و اشتراک دانش	توسعه دانش	اکتساب دانش	شناسایی دانش	مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی	
							فرآیندهای مدیریت دانش	مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی
۰/۶۷۹**	۰/۶۰۳**	۰/۶۲۳**	۰/۶۲۷**	۰/۶۶۷**	۰/۶۳۶**	۰/۶۰۲**	ضریب همبستگی	فناوری اطلاعات
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری دو دامنه	
۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	فراوانی	
۰/۱۲۶	۰/۱۲۰	۰/۰۸۸	۰/۰۴۸	۰/۱۸۳	۰/۱۳۴	۰/۱۲۲	ضریب همبستگی	ساختار سازمانی
۰/۲۴۹	۰/۲۷۰	۰/۴۲۱	۰/۶۵۸	۰/۰۹۲	۰/۲۱۹	۰/۲۶۴	سطح معنی‌داری دو دامنه	
۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	فراوانی	
۰/۶۰۷**	۰/۵۱۱**	۰/۵۹۵**	۰/۵۷۴**	۰/۵۶۰**	۰/۵۸۲**	۰/۵۴۲**	ضریب همبستگی	فرهنگ سازمانی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری دو دامنه	
۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	فراوانی	

** معناداری در سطح $\alpha = ۰/۰۱$

یافته‌های سؤال چهارم پژوهش

بنا بر یافته‌های سؤال سوم پژوهش، هرچه وضعیت مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی مطلوب باشد، میزان استقرار فرآیندهای مدیریت دانش بیشتر خواهد بود. بنابراین، برای تعیین اینکه کدام یک از مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی استقرار فرآیندهای مدیریت دانش را بیشتر پیش‌بینی می‌کند، از روش رگرسیون چندمتغیری گام به گام استفاده شد. نتایج تحلیل آماری این سؤال در جدول‌های ۵، ۶ و ۷ آمده است.

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که مدل رگرسیون پیش‌بینی استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در دو گام انجام شده است. در گام اول، توانمندساز فناوری اطلاعات وارد معادله شده

و ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰/۴۶۱ به دست آمده است. به عبارت دیگر، توانمندی ساز فناوری اطلاعات ۴۶/۱ درصد واریانس استقرار فرآیندهای مدیریت دانش را تبیین می کند. در گام دوم، توانمندی ساز فرهنگ سازمانی وارد معادله شده است. با ورود این متغیر، ضریب تعیین (R^2) به ۰/۵۳۶ افزایش یافته است. به بیان دیگر، دو متغیر توانمندی ساز فناوری اطلاعات و فرهنگ سازمانی توأمأ ۵۳/۶ درصد واریانس استقرار فرآیندهای مدیریت دانش را تبیین می کنند. توانمندی ساز ساختار سازمانی به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش بینی آن وارد معادله نشده است.

جدول ۵: مدل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد	تغییرات			
				ضریب همبستگی	تغییرات F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲
۱	۰/۶۷۹ ^a	۰/۴۶۱	۰/۵۶۸۱۲	۰/۴۶۱	۷۱/۸۴۳	۱	۸۴
۲	۰/۷۳۲ ^b	۰/۵۳۶	۰/۵۳۰۴۶	۰/۰۷۵	۱۳/۳۵۱	۱	۸۳
a پیش بینی کننده ها: (ثابت)، فناوری اطلاعات							
b پیش بینی کننده: (ثابت)، فناوری اطلاعات، فرهنگ سازمانی							
متغیر وابسته: استقرار فرآیندهای مدیریت دانش							

نتایج جدول شماره ۶ نشان می دهد، مقدار F محاسبه شده برای گام اول و گام دوم تحلیل رگرسیون معنادار هستند ($P < ۰/۰۵$) می باشد. بنابراین، معادله رگرسیون انجام شده از لحاظ آماری معنادار است.

جدول ۶: آزمون تحلیل واریانس

مدل	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
۱	رگرسیون	۱۱/۵۱۸	۱	۱۱/۵۱۸	۳۵/۱۲۸	۰/۰۰۰ ^a
	باقیمانده	۱۵/۷۳۸	۴۸	۰/۳۲۸		
	کل	۲۷/۲۵۶	۴۹			
۲	رگرسیون	۱۳/۵۷۵	۲	۶/۷۸۸	۲۳/۳۱۸	۰/۰۰۰ ^b
	باقیمانده	۱۳/۶۸۱	۴۷	۰/۲۹۱		
	کل	۲۷/۲۵۶	۴۹			
a پیش بینی کننده ها: (ثابت)، فناوری اطلاعات						
b پیش بینی کننده ها: (ثابت)، فناوری اطلاعات، فرهنگ سازمانی						
متغیر وابسته: استقرار فرآیندهای مدیریت دانش						

جدول شماره ۶، ضرایب رگرسیون گام به گام را نشان می دهد. ضریب رگرسیون (B) گام اول برای متغیر فناوری اطلاعات برابر با ۰/۷۳۸ و مقدار «ثابت» رگرسیون برابر ۰/۵۰۹ است.

در گام دوم، متغیر فرهنگ نیز وارد معادله می‌شود و ضرایب متغیرهای فناوری اطلاعات و فرهنگ سازمانی به ترتیب ۰/۵۳۸ و ۰/۲۸۷ و مقدار ثابت رگرسیون نیز ۰/۲۷۳ می‌شود. در جدول شماره (۷) مقادیر t و سطح معناداری آنها (sig.) که همگی کمتر از ۰/۰۵ هستند، نشان می‌دهند که همه ضرایب از لحاظ آماری معنادارند.

یکی از اجزاء این جدول، آمار مربوط به هم‌خطی است. دو شاخص تورم واریانس^۱ و ضریب تحمل^۲، میزان همپوشی بین متغیرهای مستقل را اندازه‌گیری می‌کنند. ضریب تحمل بیانگر میزان همپوشی بین متغیرهای پیش‌بین است. هرچه ضریب تحمل بزرگ‌تر باشد، میزان همپوشی با سایر متغیرهای پیش‌بین کمتر است. با توجه به اینکه ضریب تحمل یک نسبت است، مقدار آن بین صفر و یک تغییر می‌کند. مقدار نزدیک به یک بدین معنی است که در یک متغیر مستقل بخش کوچکی از پراکندگی آن توسط سایر متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. مقدار نزدیک به صفر بدین معنی است که یک متغیر تقریباً یک ترکیب خطی از سایر متغیرهای مستقل است. اگر ضریب تحمل کوچک‌تر از ۰/۱ باشد وجود رابطه هم‌خطی ممکن است برای داده‌ها مشکل‌ساز باشد (ضرایب بتا را ناپایا می‌سازد). بر اساس داده‌های موجود مقدار ضریب تحمل متغیرهای مورد بررسی به ترتیب برابر با ۱ و ۰/۶۸۵ است که نشان می‌دهد معادله رگرسیون، مشکل هم‌خطی ندارد. شاخص تورم واریانس همواره عکس ضریب تحمل است، بدین معنی که هر چه مقدار تورم واریانس بیشتر می‌شود، ضرایب رگرسیون ناپایا تر می‌شوند. در جدول ۷، همه متغیرها دارای عامل تورم واریانس کمتر از ۲ هستند. لذا ضرایب وابسته به فرآیندهای مدیریت دانش ناپایا نیستند.

جدول ۷: ضرایب رگرسیون متغیرهای وارد شده

مدل	متغیر	ضرایب استاندارد نشده		ارزش t	سطح معنی‌داری	شاخص هم‌خطی	
		B	انحراف استاندارد			تورم واریانس (VIF)	ضریب تحمل
۱	فناوری اطلاعات	۰/۵۰۹	۰/۲۹۸	۱/۷۰۶	۰/۰۹۲		
		۰/۷۳۸	۰/۰۸۷	۸/۴۷۶	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰
۲	فناوری اطلاعات	۰/۲۷۳	۰/۲۸۶	۰/۹۵۵	۰/۳۴۲		
		۰/۵۳۷	۰/۰۹۸	۵/۴۶۶	۰/۰۰۰	۰/۶۸۵	۰/۰۰۰
	فرهنگ سازمانی	۰/۲۸۷	۰/۰۷۹	۳/۶۵۴	۰/۰۰۰	۰/۶۸۵	۱/۴۵۹

متغیر وابسته: استقرار فرآیندهای مدیریت دانش

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس مدل پروبست و دیگران (۱۹۹۹)، مدیریت دانش شامل شش فرآیند اصلی شناسایی

1. Variance Inflation Factor (VIF)

2. Tolerance

دانش، اکتساب دانش، توسعه دانش، به اشتراک گذاشتن دانش، بهره‌گیری از دانش و نگهداری دانش است (حبیبی، ۱۳۸۷: ۶۴). از سوی دیگر مطالعات مختلف (از جمله لی، ۲۰۰۹؛ گان و دیگران، ۲۰۰۶؛ سنترو و دیگران، ۲۰۰۰ و ایفاله‌ن و دومینیک، ۲۰۱۰) بر اهمیت و نقش مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در سازمان تأکید کرده‌اند. بر اساس مدل لی و چوی (۲۰۰۳)، سه نوع مکانیزم توانمندساز سازمانی: فناوری اطلاعات، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی مطرح گردیده است.

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش مکانیزم‌های توانمندسازهای سازمانی در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در بین کارکنان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی بود. نتایج بیانگر آن است که میانگین پاسخ به مکانیزم‌های توانمندساز سازمانی فناوری اطلاعات بیشتر از حد متوسط، ساختار سازمانی پائین‌تر از حد متوسط و فرهنگ سازمانی در حد متوسط است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت توانمندسازهای فرهنگ سازمانی و ساختار سازمانی در دانشگاه مورد نظر مطلوب نیست و تنها وضعیت توانمندساز فناوری اطلاعات در سطح مطلوب است. نتایج بیانگر آن است که میزان استقرار فرآیندهای مدیریت دانش (به‌جز فرآیند نگهداری دانش) در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، در حد متوسط است. ارزیابی وضعیت مدیریت دانش سازمان از جمله فعالیت‌هایی است که در فاز اولیه توسعه مدیریت دانش سازمانی باید جزء تلاش‌های سازمان قرار گیرد، تا سازمان به وضعیت جاری و نقاط قوت و ضعف خود در هر یک از مراحل مدیریت دانش پی ببرد (لی و کیم، ۲۰۰۱؛ به‌نقل از کاظمی‌نژاد و دیگران، ۱۳۸۹). نتایج تجزیه و تحلیل‌های به‌دست آمده در این بخش با یافته‌های تحقیق تقی‌زاده و دیگران (۱۳۸۹) همخوانی و با یافته‌های تحقیق شیروانی و دیگران (۱۳۸۸)، غلامی (۱۳۸۵) و خدیوی و دیگران (۱۳۸۹) ناهمخوانی دارد. در تحقیق شیروانی و دیگران و غلامی و دیگران این میزان در سطح کمتر از متوسط و در تحقیق خدیوی و دیگران در سطح بیشتر از متوسط بود. نتایج به‌دست آمده از آزمون همبستگی و رگرسیون چندگانه گام به گام نشان داد که، از میان سه توانمندساز سازمانی مورد نظر در این پژوهش، بیشترین ضریب همبستگی بین توانمندساز فناوری اطلاعات با فرآیندهای مدیریت دانش است. همچنین نتایج نشان داد که، رابطه بین توانمندساز ساختار سازمانی و فرآیندهای مدیریت دانش معنادار نیست. از میان توانمندسازهای سازمانی، به ترتیب توانمندسازهای فناوری اطلاعات و فرهنگ سازمانی بیشترین سهم را در تبیین واریانس متغیر فرآیندهای مدیریت دانش دارند. این یافته، با یافته‌های تحقیق زارع (۱۳۸۷) (در جامعه کارکنان) و نیازآذری و عمویی (۱۳۸۶) همخوانی دارد. همچنین این یافته با یافته‌های پژوهش آزاد شهرکی (۱۳۸۸)؛ منوریان و دیگران (۱۳۸۴)؛ زارع (۱۳۸۷) (در جامعه مدیران)؛ صلواتی و حق‌نظر (۱۳۸۸)؛ سریو و دیگران (۲۰۱۰)؛ لی و چوی (۲۰۰۳)؛ سنترو و دیگران (۲۰۰۰) و لی (۲۰۰۹) ناهمخوانی دارد. بیشترین سهم در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش، در پژوهش آزادشهرکی، منوریان، به فرهنگ و فناوری؛ در پژوهش سنترو و

دیگران، صلواتی و حق‌نظر، لی و چوی به ساختار و فرهنگ سازمانی، در پژوهش زارع به فناوری و ساختار؛ و در پژوهش سریو و دیگران به رهبری و فرهنگ اختصاص یافته بود. در مجموع می‌توان گفت که، بررسی یافته‌های پژوهش حاضر و همچنین یافته‌های سایر تحقیقات، نشان می‌دهد که توانمندساز فناوری اطلاعات، بیشترین و ساختار سازمانی، کمترین سهم را در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش در سازمان دارد.

در نهایت بر اساس یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش، اقدام‌های زیر توصیه می‌شود:

• با توجه به نقش و اهمیت فناوری اطلاعات در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش پیشنهاد می‌شود زمینه گسترش فناوری‌ها و نرم‌افزارهای کاربردی و نوین که استقرار فرآیندهای مدیریت دانش را تسهیل و تسریع می‌کنند و قادر به اجرای برنامه مدیریت دانش‌اند، فراهم شود. همچنین، با توجه به اینکه یک تحلیل‌گر دانش یا کارمند دانش‌مدار می‌تواند به گردش فرآیندهای مدیریت دانش کمک کند، لذا پیشنهاد می‌شود، آموزش و توسعه مهارت‌های منابع انسانی جهت استفاده بهینه از فناوری‌ها در دستور کار دانشگاه قرار گیرد. توسعه ساختار سازمانی شبکه‌ای، قوانین و فرآیندهای اداری مربوط به آن، به‌طوری که شناسایی، اکتساب، توسعه، اشتراک‌گذاری، بهره‌گیری و نگهداری دانش را پشتیبانی و حمایت کند، بازنگری و اصلاح شود.

• همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد ساختار سازمانی در سطح مطلوبی قرار نداشت. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با دیدی جامع و تا جایی که به رسالت‌های سازمان خلیلی وارد نشود، اختیار عمل و تصویب برنامه‌ها بر اساس نیازها و مقتضیات هر بخش، به زیردستان واگذار شود. همچنین، مکانیزم‌ها و ابزارهای تسهیل‌کننده‌ای که در رویه‌های سازمان، انعطاف‌پذیری ایجاد می‌کنند و از رسمیت و تمرکزگرایی آن می‌کاهند، استفاده شود.

• یکی دیگر از توانمندسازهایی که نقش مؤثری در استقرار فرآیندهای مدیریت دانش داشت، فرهنگ سازمانی بود. در این خصوص نیز توصیه می‌شود با ایجاد بسترهای مطلوب و ارزش‌های شفاف و باثبات، کارکنان به پیگیری فعال فرآیندهای مدیریت دانش تشویق شوند، تا ایجاد و کاربرد دانش به‌عنوان بخشی از کار روزانه و تصمیم‌گیری سازمان نهادینه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تشویق و حمایت‌های اجتماعی و انگیزشی لازم، برای ایجاد فرهنگ مشارکت و کار گروهی، قبول مسئولیت شکست‌ها و اشتباهات و فضای اعتماد متقابل فراهم شود.

منابع

۱. آزادشهرکی، زهره. (۱۳۸۸). بررسی عوامل زمینه‌ساز مدیریت دانش در سازمان آموزش و پرورش استان بوشهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر.
۲. اخوان، پیمان؛ النوش اولیایی؛ نسرين دسترنج ممقانی و فاطمه تقفی. (۱۳۸۹). توسعه فرآیندهای چرخه مدیریت دانش مبتنی بر عوامل مؤثر بر موفقیت مدیریت دانش. فصلنامه سیاست علم و فناوری. شماره ۲. صص ۱۱-۱.
۳. الوانی، سید مهدی؛ کریم کیاکجوری؛ سیدعلی اکبر حسین زاده و فروغ رودگر نژاد. (۱۳۸۸). تبیین مدل ساختاری توانمندسازهای مدیریت دانش؛ مطالعه موردی: شرکت‌های کوچک و متوسط (استان مازندران). دو فصلنامه پژوهش‌های مدیریت. شماره چهارم. صص ۲۸-۵.
۵. پیری، زکیه؛ سعید آصف‌زاده. (۱۳۸۵). چگونه می‌توان مدیریت دانش را به‌کار گرفت؟. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین. شماره ۱. صص ۱۳۲-۱۲۴.
۶. تقی‌زاده، هوشنگ؛ غلامرضا سلطانی فسقندیس و روح‌اله مهدی‌لوی. (۱۳۸۹). بررسی میزان به‌کارگیری فرآیند مدیریت دانش در یک سازمان خدماتی (مطالعه موردی). فصلنامه فراسوی مدیریت. شماره ۱۲. صص ۴۸-۳۳.
۷. حبیبی، علی. (۱۳۸۷). پیاده‌سازی مدیریت دانش در سازمان‌های مهندسی. تهران: انتشارات ارگ. چاپ اول.
۸. خدیوی، اسداله؛ محمدرضا سلیمانی و منیره ترابی‌نهاد. (۱۳۸۹). میزان استقرار مدیریت دانش در آموزش و پرورش منطقه مرند از دیدگاه مدیران مدارس. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی. شماره ۵. صص ۶۰-۴۶.
۹. دلاور، علی. (۱۳۹۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
۱۰. رجایی‌پور، سعید و حمید رحیمی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین فرآیند تبدیل مدیریت دانش و عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی مدیریت. شماره ۴. صص ۷۶-۶۰.
۱۱. رهنورد، فرج‌الله و اصغر محمدی. (۱۳۸۸). شناسایی عوامل کلیدی موفقیت سیستم مدیریت دانش در دانشکده‌ها و مراکز آموزش عالی تهران. دو فصلنامه مدیریت فناوری اطلاعات. شماره ۳. صص ۵۲-۳۷.
۱۲. زارع، سیدمحسن. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر توانمندسازها بر فرآیندهای مدیریت دانش در شرکت پالایش نفت تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت بازرگانی. دانشگاه اصفهان.
۱۳. زعفریان، رضا؛ مونا اسماعیل‌زاده و نشاء شاهی. (۱۳۸۷). ارائه الگوی پیاده‌سازی مدیریت دانش در کسب و کارهای کوچک و متوسط (مطالعه موردی: شرکت نفت ایران زمین). فصلنامه توسعه کارآفرینی. شماره دوم. صص ۱۰۲-۷۵.
۱۴. شیروانی، علیرضا؛ علی صفدریان و آزاده علوی. (۱۳۸۸). میزان حاکمیت فرآیندهای مدیریت دانش در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مدیریت اطلاعات سلامت. شماره ۱. صص ۸۲-۷۵.
۱۵. صلواتی، عادل و فرشته حق‌نظر. (۱۳۸۸). بررسی تحلیلی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر استقرار سیستم مدیریت دانش در واحدهای ستادی شرکت ملی نفت ایران. فصلنامه فراسوی مدیریت. شماره ۱۰. صص ۱۰۴-۷۷.

۱۶. طبرسا، غلامعلی و نوشین اورمزدی. (۱۳۸۷). تبیین و سنجش عوامل زمینه‌ای برای استقرار مدیریت دانش: مطالعه موردی در شرکت ملی پخش فرآورده‌های نفتی ایران - منطقه تهران. *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت (پیام مدیریت)*. شماره ۲۶. صص ۳۹-۶۹.
۱۷. غلامی، بهاره. (۱۳۸۵). دیدگاه دبیران زن اصفهان در مورد میزان استقرار عوامل مدیریت دانش سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
۱۸. کاظمی‌نژاد، نوشین؛ فائزه مهرانفر و سیده صبا باقری. (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت موجود مدیریت دانش بر اساس مدل ساختمان مدیریت دانش. *فصلنامه تخصصی پارک‌ها و مراکز رشد*. شماره ۲۳. صص ۶۳-۵۵.
۱۰. منجم‌زاده، زهره. (۱۳۸۷). کاربرد مدیریت دانش در آموزش عالی. *دو ماهنامه مدیریت*. شماره ۱۳۴-۱۳۳. صص ۵۱-۴۵.
۱۹. منوریان، عباس. (۱۳۸۴). *اقتصاد و مدیریت دانایی محور (۳)*. سلسله مباحثات اقتصادی و مدیریتی. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۲۰. نیازآذری، کیومرث و فاطمه عمویی. (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر استقرار مدیریت دانش در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران. *فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی*. شماره ۱۴. صص ۹۳-۱۰۶.

21. Anantmula, V & S. Kanungo. (2010). Modeling Enablers for Successful KM Implementation. *Journal of Knowledge Management*. 14 (1). pp. 100-113.
22. Gan, G.; C. Ryan & R.Gururajan. (2006). 'Soft' Enablers of Knowledge Management in Malaysian Companies – a Qualitative Study. *17th Australasian Conference on Information Systems*. Adelaide. pp. 1-12.
23. Gholipour, R.; G. Jandaghi & S. Hosseinzadeh. (2010). Explanation of Knowledge Management Enabler as a Latent Variable: A Case Study of SMEs in Iran. *African Journal of Business Management*. 4 (9). pp. 1863-1872.
24. Lee, H. & B. Choi. (2003). Knowledge Management Enablers, Processes and Organizational Performance. An Integrative View and Empirical Examination. *Journal of Management Information Systems*. 20 (1). pp. 179-228.
25. Lee, H. (2009). *Information Science. Higher Education Dala 70/04 (Publication no AAT9781109129687)*.
26. López, S.; P. Montes; M. José; O. Vázquez & J. Camilo. (2009). In Information Technology as an Enabler of Knowledge Management: An Empirical Analysis. W. R. King (ed.). *Knowledge Management and Organizational Learning. Annals of Information Systems*. 4. pp. 111-129.
27. Okunoye, A & H. Karsten. (2002). ITI as Enabler of Knowledge Management: Empirical Perspective from Research Organizations in Sub-Saharan Africa. *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences*. pp. 1-10.
28. Oyefolahan, I. & D. Dominic. (2010). Role of Knowledge Management Enablers in Fostering Corporate Entrepreneurship: A Conceptual Framework. *2nd International Conference on Entrepreneurship. Vistana Hotel. Kuala Lumpur-Malaysia*. pp. 1-7.
29. SAĞSAN, M. (2006). A New Life Cycle Model for Processing of Knowledge Management, Presented at *2nd International Conference on Business. Management and Economics in Izmir. Turkey*: pp. 1-9.
30. Salo, N. (2009). The Implications of Knowledge Management Sustainability For Leadership In An Organization: An Exploration and Analysis of Leadership Theories and Knowledge Manage-

- ment Practices in Bangwita Flores. Indonesia. *Journal of NTT Studies*. 1 (2). pp. 95-135.
31. Santoro, M. & S. Goplakirshnan. (2000). The Institutionalization of Knowledge Transfer Activities within Industry-University Collaborative Ventures. *Journal of Engineering Technology Management*. 17. pp. 299-319.
32. Theriou, N.; D. Maditinos & G. Theriou. (2010). Knowledge Management Enabler Factors and Firm Performance: An Empirical Research of the Greek Medium and Large Firms.: [www. teikav. edu. gr/abd/articles_th/knowledge_man. pdf](http://www.teikav.edu.gr/abd/articles_th/knowledge_man.pdf).
33. Yeh, Y.; U. Lai & CH. Ho. (2006). Knowledge Management Enablers: A Case Study. *Industrial Management & Data Systems*. 106 (6). pp. 793-810.

شناخت فرهنگ سازمانی یکی از بهترین ابزارها در دست مدیران در جهت شناخت هرچه بهتر محیط و شرایط سازمان و مسائل و اولویت‌های آن و نیز فضای فکری و عوامل مؤثر بر عمل کارکنان در جهت بهبود شرایط و حرکت به سمت نقطه مطلوب است. هدف پژوهش حاضر بررسی فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی - اجتماعی زنان بر اساس مدل دنیسون است. این پژوهش با روش توصیفی مقطعی در تابستان ۱۳۹۰ صورت پذیرفته است. جامعه آماری آن اعضا و کارکنان شورای فرهنگی - اجتماعی زنان و حجم نمونه آن بالغ بر ۳۰ نفر و برابر با کل جامعه آماری مذکور می‌باشد. داده‌ها با کمک پرسشنامه و با روش پیمایش جمع‌آوری شده است. پرسشنامه تحقیق بر اساس پرسشنامه استاندارد دنیسون و بر اساس ابعاد چهارگانه درگیر شدن در کار، سازگاری، انطباق‌پذیری و مأموریت یا رسالت طراحی گردیده است. بر اساس یافته‌های تحقیق بیشترین امتیاز حاصل شده در میان ابعاد چهارگانه فرهنگ سازمانی، مربوط به بعد سازگاری و کمترین امتیاز متعلق به بعد درگیری در کار بوده است. به‌طور کلی بر اساس یافته‌های تحقیق، فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی - اجتماعی زنان در حد متوسط ارزیابی گردیده است.

■ واژگان کلیدی:

فرهنگ، فرهنگ سازمانی، مدل دنیسون، شورای فرهنگی اجتماعی زنان.

بررسی فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی - اجتماعی زنان

حامد مخبردزفولی

کارشناس ارشد مدیریت اجرایی
mokhberh@yahoo.com

غلامرضا عباسی

کارشناس ارشد روان‌شناسی
gh.abbasi51@yahoo.com

بیان مسئله

در خلال دهه‌های گذشته، فرهنگ در سازمان‌ها به موضوعی مهم در پژوهش‌های علمی بدل گشته است. فرهنگ سازمانی (به هر شیوه‌ای تعریف شود) همواره با مسئله ارزیابی مواجه بوده است. به عبارت دیگر همواره محققین علاقه‌مند بوده‌اند که فرهنگ سازمان را مورد شناسایی و ارزیابی قرار دهند تا دریابند افراد از چه زاویه‌ای به سازمان خود می‌نگرند. فرهنگ سازمانی یک متغیر محیطی است که به‌میزان متفاوت بر تمام اعضای سازمان اثر می‌گذارد و از این‌رو درک درست از این ساختار برای اداره سازمان و کار مؤثر، حائز اهمیت است. اعضای سازمان، برای حل مسائل مربوط به انطباق بیرونی و یکپارچگی درونی به‌عنوان بهترین شیوه جهت حل مسائل، فرهنگ مکتوب و حتی غیرمکتوب خود را به اعضای جدید آموزش می‌دهند. از این‌رو با برخورداری از ظرفیت لازم برای تغییر و تبدیل فرهنگ سازمانی، تغییر اعمال، افکار و احساسات بخش عظیمی از اعضای سازمان امکان‌پذیر می‌گردد. (بی. لاوسن و دیگران، ۱۳۸۱: ۴۵)

از آنجا که هیچ بهبودی در کار سازمان‌ها بدون شناخت کامل و همه‌جانبه فرهنگ سازمانی ممکن نیست، مطالعه فرهنگ سازمان‌های گوناگون همواره مورد توجه محققان بوده است.

در پژوهش حاضر، مسئله اصلی شناخت ابعاد مختلف فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی - اجتماعی زنان است تا با ترسیم سیمای فرهنگ سازمانی در این شورا و نشان دادن نقاط قوت و ضعف آن، اطلاعات مفیدی در اختیار مسئولان و تصمیم‌سازان سازمان مذکور جهت مدیریت هرچه بهتر و ثمربخش‌تر قرار گیرد. بدین ترتیب سؤال اصلی این تحقیق را می‌توان چنین برشمرد:

- وضعیت فرهنگ سازمانی و ابعاد مختلف آن در شورای فرهنگی اجتماعی زنان چگونه است و نقاط قوت و ضعف آن چیست؟

ضرورت تحقیق

چنان‌که پیش از این ذکر شد، در این پژوهش شورای فرهنگی - اجتماعی زنان به‌عنوان سازمان هدف انتخاب گردیده و سعی شده با کمک یکی از جدیدترین مدل‌های بررسی فرهنگ سازمانی، این مجموعه مورد پژوهش و بررسی قرار گیرد. این شورا یکی از اصلی‌ترین مراکز تصمیم‌سازی در حیطه مسائل فرهنگی بانوان جامعه ماست و تصمیمات آن جهت تصویب نهایی به‌طور مستقیم به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌شود. زنان، نیمی از جمعیت هر کشور هستند و به‌دلیل نقش تربیتی این قشر، تأثیر بر تمامی آحاد جامعه دارند لذا هر سازمانی که به‌نحوه با تصمیم‌سازی در حیطه زنان مرتبط است، دارای اهمیت ویژه بوده و ورود به مسائل و شناخت ابعاد مختلف سازمانی آن اهمیتی انکارناپذیر دارد. الزامات کار اجرایی و مسائل مختلف آن گاهی اهمیت شناخت علمی از محیط سازمان جهت مدیریت بهینه آن را مغفول می‌سازد و ضروری است که پژوهشگران در محیط دانشگاهی، با بررسی ابعاد مختلف مدیریتی سازمان‌های

گوناگون و ارائه نتایج تحقیقات به مدیران مربوط، پلی بین دانشگاه و فضای اجرایی و عملیاتی در جامعه ایجاد کرده و علم را به خدمت عمل درآورند.

معرفی شورای فرهنگی اجتماعی زنان^۱

شورای فرهنگی اجتماعی زنان یکی از شوراهای اقماری وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌باشد که به منظور سیاست‌گذاری در مسائل فرهنگی - اجتماعی زنان و ایجاد هماهنگی‌های لازم، تشکیل و از تیر ماه سال ۱۳۶۷ کار خود را آغاز نموده است. این شورا از مجموع معاونت پژوهش و معاونت اطلاعات و آمار زنان تشکیل شده است. معاونت پژوهش با هدف هدایت، راهبری، کنترل و نظارت بر امور پژوهشی و معاونت اطلاعات و آمار به منظور گردآوری اطلاعات مربوط به زنان جهت بسط فعالیت‌های سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تحقیقاتی تشکیل شده است. تمامی مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی که به‌نحوی به موضوع زنان و مسائل مربوط به ایشان پرداخته، به‌طور مستقیم به شورای فرهنگی اجتماعی زنان مربوط بوده است به‌نحوی که شورای مذکور با کار تخصصی در زمینه موضوعات گوناگون مربوط به زنان، پیشنهادهای کاربردی خود را برای تصویب به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌دهد. تاکنون بیش از ۹۰ مصوبه از مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌طور مستقیم مرتبط با شورای فرهنگی اجتماعی زنان بوده و این امر حکایت از اهمیت این شورا در بین شوراهای اقماری مرتبط با شورای عالی انقلاب فرهنگی دارد.

۲۰۳

ادبیات تحقیق و چارچوب نظری

مطالعات فرهنگ سازمانی در سطوح تحلیل مختلف (سازمانی در برابر اجتماعی)، رویکردهای مختلف روش‌شناختی (مفهومی، کیفی و کمی) و سازه‌های مرتبط مختلفی به‌انجام رسیده است (حسینی و دیگران، ۱۳۸۹: ۵۷).

تعریف و اهمیت شناخت فرهنگ سازمانی: تعریف متعددی از فرهنگ سازمانی به‌عمل آمده است. برخی فرهنگ سازمانی را یک نظام اعتقادی می‌دانند که بین اعضای یک سازمان مشترک است. برخی آن را سلسله‌ای از ارزش‌های مشترک مسلط همبسته می‌دانند که با مفاهیم نمادی چون داستان‌ها، اسطوره‌ها و تکیه کلام‌ها منتقل می‌شود (رایینز، ۱۳۸۷: ۴۵). برخی مانند ادگار شاین فرهنگ را الگویی از مفروضات بنیادین می‌دانند که بر اثر اندوختن از دشواری‌های سازگاری بیرونی و یکپارچگی درونی از سوی گروهی معین، آفریده، کشف یا پرورده شده است (طوسی، ۱۳۷۲: ۵۳). از دیدگاه این متفکر که یکی از برجسته‌ترین پژوهشگران در حوزه فرهنگ سازمانی است، بزرگ‌ترین خطر برای درک فرهنگ این است

۱. برگرفته از وب سایت شورای فرهنگی اجتماعی زنان:

که آن را بیش از اندازه در ذهن خود ساده کنیم و از عباراتی نظیر «راه و روش بنگاه» و «ارزش‌های بنیادی بنگاه» برای تفسیر آن استفاده کنیم. وی برای تعریف فرهنگ، آن را در چند پرده تو در تو تفسیر می‌کند و بخش عمده فرهنگ را در این پرده‌های پوشیده، الگوی ذهنی مشترکی می‌داند که در میان اعضای سازمان، رایج و به‌عنوان محک‌های پذیرفته شده است (علی‌اکبری، ۱۳۸۹: ۱). برخی دیگر از صاحب‌نظران معتقدند فرهنگ تنها راه منحصر به فردی است که سازمان بر اساس آن فعالیت خود را انجام می‌دهد. به عبارتی فرهنگ جنبه انسانی سازمان است که با همبستگی هدف مشخص می‌شود (دیویس، ۱۳۷۳: ۲۴۰). به‌طور کلی باید گفت که فرهنگ سازمانی، الگویی مشترک و نسبتاً پایدار از ارزش‌ها، باورها و اعتقادات اساسی در یک سازمان است. بنابراین می‌توان با اطمینان بیان نمود که انجام هرگونه تغییر و تحول بنیادی در سازمان تنها از طریق شناخت فرهنگ آن سازمان امکان‌پذیر است. هدف از شناخت و تبیین فرهنگ سازمانی، شناساندن آن به افراد سازمان و ایجاد راهکارهای مناسب برای حل مشکلات درون و برون سازمان می‌باشد (عسکریان، ۱۳۸۸: ۱۰۲).

مدل نظری که در این پژوهش برای بررسی فرهنگ سازمانی مورد توجه بوده است، مدل دنیسون است. دانیل دنیسون^۱ در سال ۲۰۰۰ مدل مشهور خود را بر اساس تحقیقات متعدد خود در حیطه فرهنگ سازمان‌ها ارائه نمود. وی در مطالعه و ارائه الگوی خود ویژگی‌های فرهنگی را به شرح زیر مطرح نموده است:

۱- درگیر شدن در کار^۲: سازمان‌های اثربخش افرادشان را توانمند می‌سازند، سازمان را بر محور گروه‌های کاری تشکیل می‌دهند و قابلیت‌های منابع انسانی را در همه سطوح توسعه می‌دهند. اعضای سازمان به کارشان متعهد شده و خود را به‌عنوان پاره‌ای از پیکره سازمان احساس می‌کنند. افراد در همه سطوح احساس می‌کنند که در تصمیم‌گیری نقش دارند و این تصمیمات است که بر کارشان مؤثر است و کار آنها مستقیماً با اهداف سازمان پیوند دارد (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۴).

این ویژگی با سه شاخص توانمندسازی^۳، تیم‌سازی^۴ و توسعه قابلیت‌ها^۵ اندازه‌گیری می‌شود: توانمندسازی: افراد اختیار، ابتکار و توانایی برای اداره کردن کارشان دارند. این امر نوعی حس مالکیت و مسئولیت در سازمان ایجاد می‌کند. تیم‌سازی: در سازمان به کار گروهی در جهت اهداف مشترک، ارزش داده می‌شود. به‌طوری که کارکنان به مانند مدیران احساس می‌کنند در محل کار خود پاسخگو هستند. این سازمان‌ها برای انجام کارها به گروه‌ها تکیه می‌کنند.

1. Daniel Denison
2. Involvement
3. Empowerment
4. Team Orientation
5. Capability Development

توسعه قابلیت‌ها: سازمان به‌منظور تأمین نیازها و باقی ماندن در صحنه رقابت به‌طور مستمر به توسعه مهارت‌های کارکنان می‌پردازد (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۵).

۲- سازگاری^۱ (ثبات و یکپارچگی): تحقیقات نشان می‌دهد که سازمان‌هایی که اغلب اثربخش‌اند باثبات و یکپارچه بوده و رفتار کارکنان از ارزش‌های بنیادین نشئت گرفته است. رهبران و پیروان در رسیدن به توافق مهارت یافته‌اند و فعالیت‌های سازمانی به خوبی هماهنگ شده است. سازمان‌هایی با چنین ویژگی‌هایی، دارای فرهنگ قوی و متمایزند و به‌طور کافی بر رفتار کارکنان نفوذ دارند (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۵).

این ویژگی با سه شاخص ارزش‌های بنیادین^۲، توافق^۳ و هماهنگی و پیوستگی^۴ اندازه‌گیری می‌شود.

ارزش‌های بنیادین: اعضای سازمان در یک دسته از ارزش‌هایی که هویت و انتظارات آنها را تشکیل می‌دهند شریک‌اند.

توافق: اعضای سازمان قادرند در اختلافات مهم به توافق برسند. این توافق هم شامل توافق در سطح زیرین و هم توانایی در ایجاد توافق در سطوح دیگر می‌باشد.

هماهنگی و پیوستگی: واحدهای سازمانی با کارکردهای متفاوت می‌توانند برای رسیدن به اهداف مشترک خیلی خوب با هم کار کنند. مرزهای سازمانی با این‌گونه کار کردن به هم‌ریخته نیز نمی‌شود (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۵).

۳- انطباق‌پذیری^۵: سازمان‌هایی که به خوبی یکپارچه‌اند، به‌سختی تغییر می‌یابند. لذا یکپارچگی درونی و انطباق‌پذیری بیرونی را می‌توان مزیت و برتری سازمان به‌حساب آورد (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۵).

این ویژگی با سه شاخص ایجاد تغییر^۶، مشتری‌گرایی^۷ و یادگیری سازمانی^۸ اندازه‌گیری می‌شود.

ایجاد تغییر: سازمان قادر است راه‌هایی برای تأمین نیازهای تغییر ایجاد کند و می‌تواند محیط مؤسسه را بشناسد، به محرک‌های جاری پاسخ دهد و از تغییرات آینده پیشی جوید.

مشتری‌گرایی: سازمان مشتریان را درک می‌کند و به آنها پاسخ می‌دهد و پیشاپیش درصد تأمین آینده برمی‌آید. در واقع مشتری‌گرایی درجه‌ای را که سازمان‌ها در جهت رضایت مشتریان هدایت می‌شوند نشان می‌دهد.

1. Consistency
2. Core Values
3. Agreement
4. Coordination & Integration
5. Adaptability
6. Creating Change
7. Customer Focus
8. Organizational Learning

یادگیری سازمانی: میزان علائم محیطی را که سازمان‌ها دریافت، ترجمه و تفسیر می‌کنند و فرصت‌هایی را برای تشویق خلاقیت، سبک دانش و توسعه توانایی‌ها ایجاد می‌کند، اندازه می‌گیرد (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۵).

۴- رسالت یا مأموریت^۱: شاید بتوان گفت مهم‌ترین ویژگی فرهنگ سازمانی رسالت یا مأموریت است. سازمان‌هایی که نمی‌دانند کجا هستند و وضعیت موجودشان چیست، معمولاً به بیراهه می‌روند. سازمان‌های موفق درک روشنی از اهداف و جهت خود دارند، به طوری که اهداف سازمانی و اهداف استراتژیک را تعریف کرده و چشم‌انداز سازمان را ترسیم می‌کنند.

پردردسرتترین سازمان‌ها، سازمان‌هایی هستند که مجبورند مأموریت‌شان را تغییر دهند. وقتی یک سازمان مجبور است رسالت خود را تغییر دهد، تغییرات در استراتژی، ساختار، فرهنگ و رفتار الزامی است. در این وضعیت رهبر قوی چشم‌انداز سازمان را مشخص می‌کند و یک فرهنگ را خلق می‌کند که این چشم‌انداز را پشتیبانی می‌کند (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۶-۶۵).

این ویژگی با سه شاخص گرایش و جهت‌گیری استراتژیک^۲، اهداف و مقاصد^۳ و چشم‌انداز^۴، اندازه‌گیری می‌شود.

گرایش و جهت استراتژیک: گرایش‌های استراتژیک روشن جهت اهداف سازمانی را نشان می‌دهد و هر شخص می‌تواند خودش را در آن بخش مشارکت دهد.

اهداف و مقاصد: اهداف با استراتژی مأموریت و افق دید سازمان پیوند می‌یابد و سمت و سوی کار افراد را مشخص می‌کنند.

چشم‌انداز: سازمان یک دیدگاه مشترک از وضعیت آینده دارد. آن ارزش بنیادی را ابراز می‌کند، اندیشه و دل نیروی انسانی را با خود همراه ساخته و در همین زمان جهت را نیز مشخص می‌کند (براتی‌مارنانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۶).

طیف‌های ثابت - منعطف و تمرکز داخلی - خارجی: همان‌طور که در مدل دنیسون دیده می‌شود، این مدل دارای دو محور عمودی و افقی است که مدل را به چهار قسمت (ربع دایره) تقسیم کرده است. محور عمودی دربرگیرنده میزان و نوع تمرکز فرهنگ سازمانی است. این محور از یک طرف به تمرکز داخلی و از طرف دیگر به تمرکز خارجی منتهی می‌شود. محور افقی نیز به میزان انعطاف سازمان اشاره دارد که از یک طرف به فرهنگ ایستا و از طرف دیگر به فرهنگ منعطف منتهی می‌شود (رجب‌بیگی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۵۵).

1. Mission
- 2- Strategic Direction & Intent
3. Goals & Objectives
4. Vision



نمودار ۱: مدل فرهنگ سازمانی دنیسون

دلایل انتخاب مدل دنیسون به عنوان مدل نظری پژوهش

از آنجا که مدل دنیسون نسبت به سایر مدل‌های سنجش فرهنگ سازمانی، شاخص‌های اندازه‌گیری به نسبت کامل‌تری را ارائه می‌دهد و نیز از جدیدترین مدل‌های ارائه شده در خصوص سنجش فرهنگ سازمانی است، این مدل برای پژوهش حاضر انتخاب گردید. از دلایل دیگر انتخاب این مدل آن است که این مدل را می‌توان در تمامی سطوح سازمان به کار برد. ضمن اینکه در سالیان اخیر این مدل توسط مؤسسات مدیریت برای ارزیابی فرهنگ سازمانی شرکت‌ها و سازمان‌ها در خارج از کشور به‌طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. از مزایای دیگر مدل دنیسون، نمودار گرافیکی آن است که ویژگی‌های فرهنگ سازمانی را در دو بعد تمرکز داخلی و خارجی و میزان انعطاف و همچنین در سطح ۱۲ شاخص که پیش از این بدان اشاره گردید، به‌صورتی که کاملاً وضع فرهنگ سازمانی را نشان می‌دهد، ترسیم می‌کند (منوریان و بختائی، ۱۳۸۷: ۱۳۶).

از مزایای دیگر مدل فرهنگ سازمانی دنیسون نسبت به سایر مدل‌های فرهنگ سازمانی آن است که این مدل به جای ارزیابی شخصیت، رفتار گروهی را محک می‌زند و اندازه‌گیری را تا پایین‌ترین سطوح سازمان انجام می‌دهد (رحیم‌نیا و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۴۹).

پرسش‌های تحقیق

- بر اساس الگوی دنیسون، پرسش‌های پژوهش حاضر به قرار زیر می‌باشد:
۱. فرهنگ سازمان در ارتباط با متغیر درگیر شدن چیست؟
 ۲. فرهنگ سازمان در ارتباط با متغیر سازگاری چیست؟
 ۳. فرهنگ سازمان در ارتباط با متغیر انطباق‌پذیری چیست؟
 ۴. فرهنگ سازمان در ارتباط با متغیر رسالت چگونه است؟
 ۵. فرهنگ سازمان در سطح کلان چگونه است و در چه ابعادی نیاز به تحول و بهبود دارد؟

پیشینه تحقیق در ایران

در ایران پژوهش‌های متعددی در راستای شناخت فرهنگ سازمانی انجام شده است. برای این منظور مدل‌ها و الگوهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته‌اند. از جمله مدل‌هایی که برای این منظور به دفعات مورد استفاده قرار گرفته است می‌توان به مدل کوپین، مدل لتوین، مدل هافستد و مدل استیفن رابینز اشاره کرد (منوریان و بختائی، ۱۳۸۷: ۱۳۸).

از اولین تحقیقاتی که در ایران بر اساس مدل دنیسون صورت پذیرفته، می‌توان به پژوهشی اشاره کرد که در شرکت بازرگانی پتروشیمی ایران توسط دکتر عباس منوریان انجام گردیده است که در آن بررسی سازگاری یا عدم سازگاری فرهنگ سازمانی شرکت مزبور با استراتژی‌های مورد نظر شرکت و نیز استراتژی‌های آینده آن مدنظر بوده است. بر اساس نتایج این تحقیق، امتیاز متغیرهای درگیر شدن در کار و سازگاری در شرکت پتروشیمی چندان مطلوب نبوده اما متغیر انطباق‌پذیری در حد متوسط و متغیر رسالت در حد قابل قبول قرار داشته است (منوریان و بختائی، ۱۳۸۷: ۱۳۸). در تحقیق دیگری که برای بررسی فرهنگ سازمانی در سازمان جنگل‌ها، مراتع و آبخیزداری کشور صورت پذیرفته، چهار مؤلفه مشارکت، انطباق‌پذیری، سازگاری و مأموریت، بر اساس مدل دنیسون مورد ارزیابی قرار گرفته است. بر مبنای یافته‌های تحقیق، سازمان مذکور، در تمام ابعاد چهارگانه در حد متوسط ارزیابی می‌شود. بیشترین امتیاز تقریباً در توافق و ارزش‌های بنیادین و کمترین در هماهنگی، ایجاد تغییر و مشتری‌گرایی، مشاهده شده است (رجب‌بیگی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۶۱-۱۵۲).

تحقیق دیگری برای شناخت فرهنگ سازمانی در سازمان مدیریت صنعتی صورت پذیرفته است که مبنای آن الگوی فرهنگ سازمانی دنیسون بوده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، سازمان مدیریت صنعتی در تمام ابعاد چهارگانه مدل مذکور، در حد متوسط و بالاتر از متوسط قرار گرفته است. با این وجود در برخی شاخص‌ها از جمله «هماهنگی و پیوستگی» و «اهداف و مقاصد» نیازمند بهبود ارزیابی شده است (منوریان و بختائی، ۱۳۸۷: ۱۵۴-۱۳۲).

در پژوهش دیگری تحت عنوان بررسی فرهنگ سازمانی بیمارستان شهید هاشمی نژاد تهران بر اساس مدل دنیسون که در سال ۱۳۸۸ صورت پذیرفته، نتایجی بدین قرار به دست

آمده است: اکثر افراد تحت بررسی در این بیمارستان (۷۲ درصد) وضعیت فرهنگ سازمانی بیمارستان را در حد مطلوب ارزیابی کرده‌اند. بیشترین امتیاز در بعد مشارکت در کار (فرهنگ مشارکتی) و کمترین امتیاز در متغیر سازگاری حاصل شده است. در مجموع هر چهار بعد اصلی فرهنگ دارای نمره متوسط و بالاتر بوده‌اند. بالاترین میزان شاخص‌های فرهنگ سازمانی، مربوط به تیم‌سازی با میانگین ۴/۲۴ و کمترین شاخص با میانگین ۳/۲۴ مربوط به هماهنگی و پیوستگی بوده است. در مجموع اکثر شاخص‌ها در وضعیت مطلوب قرار داشته‌اند (براتی‌مارانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۷۲-۶۳).

پژوهش دیگری نیز با عنوان بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، به انجام رسیده است که در آن مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی به صورت پیمایش توسط پرسشنامه از اعضای هیئت علمی دانشگاه جمع‌آوری شده است. تحلیل‌های حاصل از یافته‌های تحقیق این نتیجه را مشخص ساخته است که بعد انطباق‌پذیری بیشترین و بعد درگیر شدن در کار کمترین امتیاز را به دست آورده‌اند. همچنین در بین شاخص‌های دوازده گانه‌ای که در این تحقیق برای چهار بعد مطرح در مدل دنیسون طراحی شده، شاخص‌های تغییرپذیری و چشم‌انداز در حد بالایی قرار گرفته‌اند و برخی شاخص‌ها مانند هماهنگی و تیم‌سازی کمترین امتیاز را به دست آورده‌اند که نیازمند بهبود می‌باشند. از روش آنالیز چندمتغیره جهت مقایسه چهار بعد با یکدیگر و دوازده شاخص با همدیگر استفاده شده که مشخص گردیده ابعاد و شاخص‌ها با همدیگر تفاوت معنادار دارند و همچنین نتایج تحلیل عاملی نشان داده است که از منظر پاسخگویان، چشم‌انداز بیشترین تأثیر را بر روی فرهنگ سازمانی می‌گذارد (رحیم‌نیا و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۴۷).

از تحقیقات دیگری که در زمینه فرهنگ سازمانی و بر اساس مدل دنیسون در ایران انجام شده می‌توان به پژوهشی تحت عنوان «شناخت فرهنگ مدرسه براساس مدل دنیسون» اشاره کرد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه مدیران و معلمان دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه نواحی پنجگانه و منطقه جی شهرستان اصفهان در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق نشان داده است که مدارس متوسطه شهر اصفهان، در تمام ابعاد چهارگانه در حد متوسط و بالاتر از متوسط قرار گرفته است با وجود این در برخی از شاخص‌ها از جمله «ایجاد تغییر» و «توسعه قابلیت‌ها» و «اهداف و مقاصد» نیازمند بازنگری و بهبود است (سلیمی و دیگران، ۱۳۸۵: ۳).

روش تحقیق و حجم نمونه

پژوهش حاضر بر حسب هدف از نوع کاربردی و بر حسب سطح تحلیل از نوع توصیفی و از گروه پیمایشی می‌باشد که در آن به بررسی فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی اجتماعی زنان پرداخته شده است.

تحقیق توصیفی همان گونه که از نامش به وضوح می‌توان دریافت، توصیف عینی واقعی و منظم حوادث، رویدادها و موضوعات مختلف می‌باشد (خلیلی شورینی، ۱۳۷۵: ۲۳).

جامعه آماری در این پژوهش کلیه کارکنان شورای فرهنگی اجتماعی زنان می‌باشد. حجم نمونه در این پژوهش با جامعه آماری برابر است و به دلیل کم بودن تعداد کارکنان این شورا، تمامی ۳۰ نفر ایشان مورد پرسش واقع شده‌اند. ابزار سنجش و گردآوری اطلاعات در این تحقیق، پرسشنامه‌ای است که بر اساس مدل دنیسون و ابعاد و شاخص‌های مطرح در این مدل طراحی شده است. این پرسشنامه به صورت استاندارد بوده و شاخص‌ها و پرسش‌های آن در تمام تحقیقاتی که در داخل و خارج کشور بر اساس مدل دنیسون طراحی و اجرا می‌شود مشابه است.

روایی و پایایی تحقیق

مفهوم روایی به این سؤال پاسخ می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه حد خصیصه مورد نظر را می‌سنجد. اگر وسیله جمع‌آوری اطلاعات از صفت جامعیت و مانعیت برخوردار نباشد و یا به عبارتی نتواند، همه آنچه را که مدنظر است به درستی اندازه‌گیری نماید و یا نتواند مانع شود تا آنچه را که نمی‌خواهیم بسنجیم در یافته‌ها دخالت نماید، نتایج حاصله دور از واقعیت خواهد بود. به لحاظ پیشگیری از این امر، باید ابتدا اعتبار علمی پرسشنامه محقق گردد (منوریان و بختائی، ۱۳۸۷: ۱۰). در این پژوهش برای افزایش روایی محتوایی پرسشنامه سعی شد تا مقالات و کتب مرتبط با موضوع مورد مطالعه قرار گرفته و تمام ابعاد موضوع مدنظر قرار گیرد. در گام بعدی تحقیقات مشابهی که در کشور با استفاده از مدل دنیسون صورت پذیرفت مطالعه شده و در آخر با افراد صاحب‌نظر در این موضوع مشورت گردید. نکته مهم آن است که همان‌طور که پیش از این ذکر شد، پرسشنامه این تحقیق همان پرسشنامه مدل دنیسون است که استاندارد بوده و در تحقیقات داخلی و خارجی بارها مورد استفاده قرار گرفته است و همین موضوع اطمینان در خصوص روایی پرسشنامه را بالا می‌برد.

مفهوم پایایی یا قابلیت اعتماد با این امر سروکار دارد که ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. یکی از روش‌های محاسبه قابلیت اعتماد استفاده از فرمول آلفای کرونباخ است. این روش برای محاسبه هماهنگی درونی ابزار اندازه‌گیری از جمله پرسشنامه‌ها یا آزمون‌هایی که خصیصه‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند به کار می‌رود. ضریب آلفای کرونباخ بین صفر و یک متغیر است. مقدار صفر این ضریب نشان‌دهنده عدم قابلیت اعتماد و +۱ نشان‌دهنده قابلیت اعتماد کامل است (سکاران، ۱۳۸۰: ۵۶).

برای تعیین ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه، از نرم‌افزار SPSS استفاده شد و این عدد ۰/۹۱ تعیین گردید که رقمی قابل قبول برای این پرسشنامه است.

یافته‌های تحقیق

پرسشنامه پژوهش حاضر در دو بخش ویژگی‌های شخصی پاسخگویان و پرسش‌های مربوط به سنجش ابعاد فرهنگ سازمانی تنظیم گردیده که نتایج و یافته‌های هر بخش به شرح زیر است:

۱- ویژگی‌های پاسخگویان

مطابق با یافته‌های تحقیق میانگین سن پاسخگویان به پرسشنامه پژوهش حاضر حدود ۳۶ سال می‌باشد. جدول شماره یک ویژگی سنی پاسخگویان را نشان می‌دهد.

جدول ۱: مشخصات سنی جمعیت نمونه

سن	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
	۳۶/۳۵	۸/۷۴	۲۵	۵۳

در خصوص وضعیت تأهل نمونه مورد مطالعه، ۳۳/۳۳ درصد پاسخگویان را مجردان و ۵۰ درصد را متأهلان تشکیل داده‌اند. حدود ۱۶/۶۶ درصد به این سؤال پاسخی نداده‌اند. در خصوص وضعیت تحصیلی پاسخگویان، ۶/۶۶ درصد دیپلم، ۵۰ درصد لیسانس، ۱۰ درصد فوق لیسانس و بالاتر و ۲۰ درصد سایر موارد بوده‌اند. ۱۳/۳۳ درصد پاسخگویان به این سؤال پاسخ نداده‌اند. وضعیت استخدام پاسخگویان نیز مطابق نتایج تحقیق به شرح زیر است: ۲۳/۳۳ درصد پاسخگویان رسمی و پیمانی، ۵۰ درصد قراردادی، ۱۰ درصد شرکتی و ۶/۶۶ درصد سایر موارد بوده است. ۱۰ درصد نیز به این پرسش پاسخ نداده‌اند. جدول شماره دو وضعیت تأهل، تحصیلات و وضعیت استخدام پاسخگویان را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ویژگی‌های توصیفی کارکنان شورای فرهنگی اجتماعی زنان

درصد	فراوانی		
۳۳/۳۳	۱۰	مجرد	وضعیت تأهل
۵۰	۱۵	متأهل	
۱۶/۶۶	۵	موارد بی پاسخ	
۶/۶۶	۲	دیپلم	تحصیلات
۵۰	۱۵	لیسانس	
۱۰	۳	فوق لیسانس و بالاتر	
۲۰	۶	غیره	
۱۳/۳۳	۴	موارد بی پاسخ	

۲۳/۳۳	۷	رسمی و پیمانی	وضعیت استخدام
۵۰	۱۵	قراردادی	
۱۰	۳	شرکتی	
۶/۶۶	۲	سایر	
۱۰	۳	موارد بی پاسخ	

۲- وضعیت فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی - اجتماعی زنان بر اساس مدل دنیسون
پیش از ارائه یافته‌ها در این بخش لازم است توضیح مختصری در باب نحوه نمره‌دهی در پرسشنامه دنیسون ارائه گردد. پرسشنامه مبتنی بر مدل دنیسون که در تحقیق حاضر از آن استفاده شده، مشتمل بر سؤالاتی است که به صورت طیفی مطرح شده و در آن پاسخگو در مواجهه با گویه‌های مختلف مربوط به هر کدام از ابعاد و مؤلفه‌های اصلی و فرعی پاسخ‌هایی بین کاملاً مخالف، مخالف، متوسط، موافق و کاملاً موافق را انتخاب می‌کند که در تجزیه و تحلیل آن، به هر پاسخ به ترتیب نمراتی بین ۱ تا ۵ داده می‌شود و با توجه به این نمرات، میانگین هر بعد اصلی و فرعی تعیین می‌گردد که عددی بین ۱ تا ۵ است. عدد ۵ بیانگر بهترین وضعیت برای فرهنگ مربوطه در سازمان و عدد ۱ بیانگر بدترین وضعیت برای بعد فرهنگی مورد نظر است. در تحلیل این نمرات، نمره ۳ متوسط و نمرات بالاتر از آن مطلوب ارزیابی می‌شود.

الف- امتیازات مربوط به مؤلفه‌های اصلی: جدول شماره سه، میانگین ابعاد مختلف فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی اجتماعی زنان را نشان می‌دهد. بر این اساس بعد سازگاری با ۳/۰۱، مأموریت (رسالت) با ۲/۹۸، انطباق‌پذیری با ۲/۴۹ و درگیری در کار با ۲/۲۰ بیشترین تا کمترین امتیازات را کسب نموده‌اند.

جدول ۳: میانگین امتیازات مؤلفه‌های اصلی فرهنگ سازمانی

انحراف استاندارد	میانگین عددی	
۰/۷۴	۲/۹۸	مأموریت (رسالت)
۰/۵۶	۳/۰۱	سازگاری
۰/۸۰	۲/۱۹	درگیری در کار
۰/۶۴	۲/۴۹	انطباق‌پذیری

ب- امتیازات مربوط به شاخص‌های ابعاد چهارگانه فرهنگ سازمانی
جدول شماره چهار میانگین امتیازات شاخص‌های فرهنگ سازمانی را نشان می‌دهد.

جدول ۴: میانگین امتیازات شاخص‌های فرهنگ سازمانی

انحراف استاندارد	میانگین عددی		
۰/۸۴	۳/۰۲	گرایش و جهت استراتژیک	مأموریت
۰/۶۸	۲/۶۹	چشم‌انداز	
۰/۸۰	۳/۱۰	اهداف و مقاصد راهبردی	
۰/۹۴	۲/۶۱	ارزش‌های بنیادین	سازگاری
۰/۹۸	۳/۰۴	توافق	
۰/۸۸	۳/۴۰	هماهنگی و پیوستگی	
۱/۰۱	۲/۵۳	تیم‌سازی	درگیری در کار
۰/۷۳	۱/۷۸	توسعه قابلیت‌ها	
۰/۹۴	۲/۲۸	توانمندسازی	
۰/۷۸	۲/۵۸	ایجاد تغییر	انطباق‌پذیری
۰/۸۲	۲/۹۸	روابط محیطی (مشتري‌گرایی)	
۰/۷۳	۲/۳۳	یادگیری سازمانی	

بر اساس جدول فوق، شاخص اهداف و مقاصد در بعد رسالت، شاخص هماهنگی و پیوستگی در بعد سازگاری، شاخص تیم‌سازی در بعد درگیری در کار و شاخص روابط محیطی در بعد انطباق‌پذیری بیشترین امتیازات را از میان شاخص‌های دوازده‌گانه به خود اختصاص داده‌اند. هنگامی که داده‌های جدول فوق را بر نمودار گرافیکی مدل دنیسون پیاده کنیم (نمودار شماره دو)، یک شمای کلی از وضعیت فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی اجتماعی زنان به دست می‌آید. نگاهی به این نمودار روشن می‌سازد که شورای فرهنگی، اجتماعی زنان به لحاظ فرهنگ سازمانی، در ابعاد سازگاری و رسالت وضعیت قابل قبولی دارد و در ابعاد انطباق‌پذیری و به خصوص درگیر شدن در کار نیازمند توجه و برنامه‌ریزی در جهت بهبود است. نمودار فرهنگ سازمانی منطبق با دیاگرام مدل دنیسون همچنین نشان می‌دهد که فرهنگ سازمانی در شورای مورد بررسی از جهت تمرکز داخلی و خارجی تقریباً وضعیت مشابهی دارد و از حیث میزان انعطاف‌پذیری، بیشتر ثابت و غیرمنعطف است.



نمودار ۲: شمای کلی فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی - اجتماعی زنان

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی اجتماعی زنان وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی بر اساس مدل فرهنگ سازمانی دنیسون بود که بر اساس چهار بعد مشارکت، سازگاری، انطباق پذیری و رسالت صورت پذیرفت. بر اساس نتایج تحقیق وضعیت ابعاد چهارگانه فرهنگ سازمانی در شورای فرهنگی اجتماعی زنان، در حد متوسط ارزیابی می‌گردد. نتایج نشان می‌دهد که بعد سازگاری، بعد غالب در فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی اجتماعی زنان است. بدین ترتیب باید گفت که در مجموعه مورد بررسی این تحقیق، رفتار کارکنان متأثر از ارزش‌های بنیادین سازمان بوده و فعالیت‌های سازمانی در آن به خوبی هماهنگ شده است و در واقع به دلیل قوی بودن در این بعد از ابعاد چهارگانه مدل دنیسون، فرهنگ سازمانی شورای فرهنگی - اجتماعی زنان را می‌باید قوی و متمایز قلمداد کرد.

چنانچه پیش از این گفتیم، بعد رسالت یا مأموریت به نوعی مهم‌ترین بعد از ابعاد چهارگانه فرهنگ سازمانی است و سازمانی موفق تر است که درک بهتری از اهداف و جهت حرکت خود داشته باشد. بر اساس پژوهش حاضر از این بعد نیز، شورای فرهنگی اجتماعی زنان در وضعیتی بالاتر از متوسط و قابل قبول قرار دارد.

در دو بعد دیگر یعنی انطباق و درگیر شدن با کار وضعیت به حد کافی مطلوب نیست. نتایج نشان می‌دهد که در این دو بعد، سازمان مورد بررسی، امتیازی پایین تر از حد متوسط کسب نموده است که در این بین امتیاز بعد درگیر شدن با کار از همه پایین تر است. به عبارت

دیگر، شورای فرهنگی - اجتماعی زنان، در توانمند سازی کارکنان و جذب آنان به عنوان عضوی از پیکره خود به نحوی که کارکنان خود را جزئی از مجموعه احساس کرده و حس مالکیت و مسئولیت در قبال مجموعه احساس کنند دارای ضعف است که این امر توجه متولیان و مدیران را می‌طلبد. همچنین در بعد دیگر یعنی انطباق نیز که امتیاز کسب شده اندکی پایین‌تر از حد میانگین است، سازمان نیازمند برنامه‌ریزی و توجه بیشتر است. بدین معنی که این مجموعه باید هم به یکپارچگی درونی و هم به انطباق‌پذیری بیرونی توجه بیشتری مبذول دارد. در این مسیر لازم است تغییرات لازم را برای تأمین هرچه بیشتر نیازهای مجموعه در جهت نیل به اهداف از پیش تعیین شده، پیش‌بینی کند، به تشویق خلاقیت و توسعه توانایی‌های اعضای خود بپردازد و روابط بیرونی خود را به خصوص با سازمان‌ها و مجموعه‌هایی که دارای هدف‌های مشترک و زمینه‌های کاری مشابه یا هم‌راستا هستند (مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی که شورای فرهنگی اجتماعی زنان از شوراهای اقماری آن است)، بهبود بخشد.

چنانچه پیش از این اشاره کردیم، با توجه به محورهای عمودی و افقی دیاگرام مدل دنیسون، فرهنگ سازمانی در مجموعه مورد بررسی از جهت تمرکز داخلی و خارجی تقریباً وضعیت مشابهی دارد یعنی سازمان تقریباً به محیط داخل و خارج به یک میزان توجه دارد و در طیف منعطف - ثابت، بیشتر تمایل به ثبات و عدم انعطاف دارد.

منابع

۱. براتی مارنانی، احمد؛ اعظم قادری؛ محمودرضا گوهری و احمد صادقی. (۱۳۸۹). بررسی فرهنگ سازمانی بیمارستان شهید هاشمی نژاد تهران بر اساس مدل دنیسون. *مدیریت سلامت*. دوره ۱۳. (۴۰). صص ۱۵۴-۱۳۲.
۲. بی. لاوسن، رابرت و زنگ شنن. (۱۳۸۱). *روانشناسی سازمانی: رفتار سازمانی (مبانی و کاربردها)*. رمضان حسن زاده. تهران: ساوالان.
۳. حسینی، فرشید؛ حمزه رایج؛ مهرداد استیری و سیدمهدی شریفی. (۱۳۸۹). بررسی ارتباط میان فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری تحول آفرین و مبادله رهبر پیرو. *نشریه مدیریت دولتی*. شماره ۴. صص ۷۴-۵۵.
۴. خلیلی شورینی، سیاوش. (۱۳۷۵). *روش‌های تحقیق در علوم انسانی*. انتشارات یادواره کتاب.
۵. دیویس، استانلی. (۱۳۷۳). *مدیریت فرهنگ سازمان*. ناصر میرسپاسی. چاپ اول.
۶. رابینز، استیفن. (۱۳۸۷). *رفتار سازمانی*. علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۷. رجب‌بیگی، مجتبی؛ حسن درویش؛ میترا سعیدعصر و فرهاد فتحی. (۱۳۸۷). بررسی فرهنگ سازمانی در سازمان جنگل‌ها، مراتع و آبخیزداری. *نشریه پژوهش و سازندگی در منابع طبیعی*. شماره ۸۱. زمستان ۱۳۸۷. ۱۶۱-۱۵۲.
۸. رحیم‌نیا، فریبرز و مسعود علیزاده. (۱۳۸۸). بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*. دوره دهم. شماره ۱. صص ۱۷۰-۱۴۷.
۹. سکاران، اوما. (۱۳۸۰). *روش‌های تحقیق در مدیریت*. محمد صائبی و محمود شیرازی. مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۱۰. سلیمی، قربانعلی و قدرت‌الله علیزاده. (۱۳۸۵). *شناخت فرهنگ مدرسه براساس مدل دنیسون*. سایت تیان. <http://www.tebyan.net/index.aspx?pid=934&articleID=353139>
۱۱. شاین، ادگار. (۱۳۸۳). *فرهنگ سازمانی*. محمدابراهیم محجوب. تهران: انتشارات فرا.
۱۲. طوسی، محمدعلی. (۱۳۷۲). *فرهنگ سازمانی*. چاپ اول. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۱۳. عسگریان، محمد. (۱۳۸۸). *مفهوم‌شناسی فرهنگ سازمانی*. دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس. سال ششم. شماره ۲۴. صص ۱۲۴-۱۰۱.
۱۴. علی‌اکبری، فاطمه. (۱۳۸۹). *فرهنگ سازمانی*. فصلنامه کیسون. دوره جدید. شماره ۴۵. تابستان ۱۳۸۹. صص ۳-۱.
۱۵. منوریان، عباس و امیر بختائی. (۱۳۸۷). *شناخت فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون؛ مورد مطالعه: سازمان مدیریت صنعتی*. در: چهارمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت.



راهنمای اشتراک فصلنامه راهبرد فرهنگ

حق اشتراک سالیانه سازمان‌ها و مؤسسات (با احتساب هزینه ارسال) ۸۰,۰۰۰ ریال
حق اشتراک سالیانه دانشجویان (با ارسال تصویر کارت دانشجویی) ۶۰,۰۰۰ ریال

لطفاً وجه مورد نظر را به حساب شماره ۱۴۵۷/۸۲ نزد بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران به نام تمرکز وجوه درآمد اختصاصی شورای عالی انقلاب فرهنگی (قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی ایران) واریز فرمایید. آنگاه با تکمیل برگه اشتراک زیر، آن را به ضمیمه اصل رسید بانکی به نشانی تهران، میدان فلسطین، خیابان طالقانی غربی، خیابان سرپرست، کوچه پارس، پلاک ۱، طبقه اول، دفتر فصلنامه راهبرد فرهنگ ارسال نمایید. بر روی فیش ارسالی، عبارت «مربوط به فصلنامه راهبرد فرهنگ» قید گردد.

برگه اشتراک

نام و نام خانوادگی	نام مؤسسه یا سازمان
میزان تحصیلات	رشته و گرایش
اشتراک از شماره	تعداد مورد نیاز از هر شماره
نشانی کامل: استان	شهرستان
پلاک	خیابان
کدپستی	کوچه
تلفن	صندوق پستی
دورنگار	پیام‌نگار

Gholamreza Abbasi

MA (Psychology)

An understanding of organizational culture is one of the best instruments at the disposal of the managers to better understand the environment and conditions, problems, priorities and intellectual atmosphere of the organization and the factors that affect the performance of the staff. All these factors help them to improve the conditions and move towards desirable point. The present paper aims to study the organizational culture of the Women Cultural-Social Council in accordance with the Denison Model, which was conducted in summer 2011 through cross sectional descriptive method. The statistical population was the staff of the Council and the sample was 30 people which was equal to the statistical population. The data was collected through questionnaire, which was prepared on the basis of the Denison Standard Questionnaire with four variables: involvement, consistency, adaptability and mission.

The findings of the study indicate that highest score among the four variables goes to consistency while the lowest belongs to involvement. Overall, the organizational culture in the Council is average.

Keywords: Culture, Organizational Culture, Denison Model, Women Cultural-Social Council

with others. Thirdly, human beings have some needs that cannot be fulfilled with money and are not purchasable.

Keywords: Happiness, Capital Asset, Youth, Babolsar



The Impact of Organizational Enablers on the Implementation of Knowledge Management

Mahmoud Abolghasemi

(PhD, Educational Administration), Assistant professor, Shahid Beheshti University, Tehran

Saleh Rashid Haji Khajeh Loo

(M A, Management and Planning of Higher Education), Shahid Beheshti University, Tehran

Seyed Mohammad Ahmadi

(M A Student, Adult Education), Shahid Beheshti University, Tehran

The present paper focuses on the impact of organization enablers on the implementation of knowledge management at Shahid Rajae Teacher training University. The sample for the present study was randomly selected from amongst the employees of the university (108 employees). Two separate questionnaires on organizational enablers and knowledge management have been used for the collection of data. The results indicate that there were significant relationships between information technology and organizational culture with knowledge management processes. On the contrary, there was no significant relation between organizational structure and knowledge management processes. Finally, multiple regression analysis shows that among organizational enablers, information technology and organizational structure accounted for the highest degree of variance in knowledge management processes.

Key word: Knowledge Management, Organizational Enablers, Shahid Rajae Teacher Training University



A Study of The Organizational Culture of Women Cultural-Social Council

Hamed Mokhber Dezfuli

MA (Executive Management)

The findings of the research show that there is significant relationship between the type of educational motivation and that of university socialization on the one hand and the mediatory role of gender on the other. The result also shows that the students with inner motivation and scientific socialization have the highest level of academic achievement. This relation is stronger among the girls compared to the boys, while the lowest level of academic achievement belongs to students who are without motivation and their socialization is student oriented. This relation is stronger among boys.

Keywords: Educational Motivation, University Socialization, Academic Attachment, Higher Education, Students



A Study of The Impacts of Economic Capital on the Youth Happiness

Hamid Dehqani

PhD Student (Sociology), Isfahan University

Fatemeh Akbarzadeh

MA (Sociology), Mazandaran University

Gholamreza Khoshfar

Assistant Professor, Department of Social Sciences, Golestan University

Rasul Rabbani

Professor, Department of Sociology, Isfahan University

Majority of people believe that wealth and a high earning job can bring about happiness and satisfaction in their lives. Happiness and the impact of economic capital on happiness are much more serious and important for the youth whose age group has the highest population and are the future capital of the society.

The present paper focuses on the relationship between economic capital and happiness of the youth of the city of Babolsar. A sample of 380 young people between 15 to 29 of age was collected from the city through random sampling method. The findings of multivariable analysis show that there is no significant relationship between gender, marriage and education with happiness. There is a significant relationship between economic capital and employment with happiness, but these variables explain only seven percent of the reasons for happiness. Hence, contrary to the public conception, the degree of impact of economic capital on happiness is low. The explanation may be that money alone cannot bring about happiness. Researchers maintain that first of all people very quickly get used to their own income level and secondly they compare their own income and properties

Zainab Fatemi Amin*MA (Social Sciences Research), Shahid Beheshti University***Majid Fouladian***PhD Student (Department of Sociology, University of Tehran)*

The present paper focuses on a comparative study of index of laziness in Iran and 55 other countries. The main question of the present paper is: Are the Iranians lazier than the people of other countries? Hence the index of laziness was defined to compare its mean with those of other countries. Comparative quantitative method has been used to test the hypotheses. The mean of laziness in Iran has been analyzed in comparison with those of other countries on the basis of secondary analysis of the quantitative data related to 2005-2006 on world level.

The findings of the present paper indicate that on the basis of the proposed index, the degree of laziness in Iran is more than the world laziness mean. The Arab countries are lazier than Iran and are first in this regard. Some individual and collective ways of laziness have also been explained.

Keywords: Individual Laziness, Social Laziness, Comparative Study, Iran

7



A Study of Relationship between Socialization at University and Educational Motivation among Students

Amir Rastgar Khaled*Faculty Member, Shahed University*

The present research has been organized based on theoretical approaches and experimental investigations that deal with non-educational aspects of educational process and their impacts on the educational outcomes. Therefore, the effect of university socialization on educational motivation of students has been studied by emphasizing on concepts such as educational adherence, sense of communality, and educational control and generally speaking on mechanisms that students use for psychological and social adaptation with university environment.

Two questionnaires have been used to garner the data for the present study: educational motivation (AMS) based on theory of autonomy; and questionnaire of tactics of socialization and the relationship between the two variables are explained with the help of the ideas of Wideman, Bolger and Somech.

The sample of the present study was constituted of 307 students from all educational disciplines of the Shahed University (including medical and non-medical students).

Keywords: Free-Thinking Courses, Ayatollah Seyed Ali Khamenei, Alasdair Macintyre, Ethics, Immotationalism, Dialogue, Virtue, Tradition, Charles Leslie Stevenson, Manager, Character



An Analytical Study of Spirituality Movement and a Moral-Based Approach for Spiritual Higher Education

Masoud Safaei Moghaddam

*Associate Professor, Faculty of Education and Psychology,
Shahid Chmaran University, Ahwaz*

6

The present paper, using an analytical method, is an attempt to study the new spirituality movement to find out a useful approach concerning spiritual higher education programs. In the first place, attempts have been made to offer a comprehensive definition of the concept of spirituality. Hence, a wide range of meanings of spirituality has been given and its conceptual distinctions with related concepts, such as religion, have been studied. In order to introduce an appropriate approach, the service learning approach, which is used in spiritual education programs, was critically evaluated. Given its incapability to solve many problems, an alternative approach has been proposed based on the concept of knowledge with emphasis on its moral foundations. The main contention of the present paper is that the new approach is capable of fulfilling the objectives of spiritual higher education in a more appropriate manner. Despite some concerns about this current in Iran and the existence of some inherent shortcomings in this intellectual current, based on its main concepts and fundamental notions, one can assess this current in line with Islamic objectives and values and so it may be considered a new educational opportunity.

Keywords: Spirituality, Service Learning, Moral-Based Knowledge, Higher Education



A Comparative Study of Index of Laziness in Iran and other Countries and some Solutions

Mohammad Reza Javadi Yeganeh

Associate professor, Department of Sociology, University of Tehran

between different dimensions of religion.

A few researchers of religion, without determining the central dimensions of religion and religiosity, have studied the nature of relationship between these dimensions through a conceptual-structural model of religion and religiosity. The present paper is an attempt to explain four models of conceptual-structural models of religiosity and also to compare them with the data garnered from National Survey of Islamic Religiosity of Iranians through structural covariance analysis to assess the empirical fitness of each of them in order to find out which conceptual-structural model of religiosity is empirically a more preferred one.

Keywords: Conceptual-Structural Model, Religious Beliefs, Religious Experience, Religious Belonging, Religious Practices, Structural Covariance Analysis, LISREL



A Theoretical Study of Free-Thinking Courses

Hamed Hajiheidari

Assistant professor, Faculty of Social Sciences, University of Tehran

Mohammad Molla Abbasi

MA Student, Faculty of Social Sciences, University of Tehran

More than ten years have lapsed since the Leader of Islamic Republic of Iran put forth the idea of Free-thinking Courses at the universities, but till date it has not been implemented. The present article is an attempt to discuss one of the main obstacles in the way of the realization of the said idea, that is, epistemological skepticism towards the possibility of dialogue that exists in modern theorization on the one hand and the disparity of procedure in practice and ethics in the culture of modernity on the other. The Iranian academics, as actors who are in the frontline of encountering the theoretical and cultural waves of the West, by absorbing parts of this atmosphere, willingly or unwillingly are not much inclined towards dialogue. Attempts have been made in the present paper to study the issue within the framework of Alasdair MacIntyre notion. One of the main concerns of MacIntyre is the impossibility of the rational dialogue in the culture of modernity. He maintains that emotionalism in theory and in social arena is the main reason for this problem. He tries to develop a general theory of virtues for reviving the possibility of rational dialogue, and to do that, he emphasizes on the importance of practice, narrative and tradition. His theoretical framework has been used in this article to highlight how reconstruction of a single base for ethics and commitment to tradition can provide the necessary conditions for the realization of the idea of free-thinking courses.

fundamental part of Iranian culture, such studies are very important in different branches of the system. Hence, the accuracy of these studies is of high priority. Since the principles and rules of many religious studies in Iran are influenced by the Western precedence and models, their revision, restudy and judgment is an undeniable necessity. Through giving some examples of radical differences between Christianity and Judaism with Islam, the present paper argues that without paying due attention to Islamic contents, the possibility of misjudgment about religiosity and religious studies will be very high.

The main objective of the present paper is to draw attentions towards inferring the bases of religiosity from Islam itself. Some aspects of religiosity in Islam, which are not compatible with Western religious studies, have been mentioned to clarify the issue. Consequently, in measurement of religiosity one should not ignore the fundamental differences that exist between religions. In order to have a proper, right and valid measurement of religiosity and religious studies, it is necessary to pay attention to the fact that Islam covers all aspects of life. Hence, the criteria and measures of religiosity should be determined by religion and with the same grades and degrees that religion itself assign to them.

4 **Keywords:** Religiosity, Islam, Measurement of Religiosity, Religious Studies



Empirical Fitness of Conceptual-Structural Models for Measurement of Religiosity

Mohammad Reza Taleban

Faculty member, Department of Sociology of Revolution, Imam Khomeini and Islamic Revolution Research Institute

Religiosity is an abstract, multifaceted and multi-dimensional concept that should be referred to observable indicators for its scientific study and empirical research. A review of empirical studies in the field of religion and religiosity shows that overall there are two strategies for empirical measurement of religiosity. First, the prevailing and conventional method in operationalization of concepts, that is, identification and determination of the main dimensions and then determination of sub-dimensions or components and finally, introduction of observable indicators for empirical measurement. The second strategy is related to the understanding of the structure of religiosity, that is, going beyond simple description of dimensions of religiosity and offering an explanatory plan which defines the causal relations

About Philosophy of Culture

Ali Akbar Rashad

Professor (Jurisprudence and Principles of Jurisprudence, high levels), Seminary of Tehran, Associate Professor, Research Institute of Culture and Islamic Thought

While referring to the necessity of philosophical studies about culture, attempts have been made in the present paper through a innovative approach to provide answer to ten questions about philosophy of culture. In fact, philosophy of culture is “systematic knowledge stemming from comprehensive-rational study of general rules of culture.” Also an all-encompassing structure of main pivots of philosophy of culture has been given which contains innovative points.

Keywords: Culture, Philosophy of Culture, Human Sciences.



A Step Towards Utilization of Teachings of Islam in Religiosity Research (An Aspect of Change in Humanities)

Ahmad Fazaeli

Assistant Professor of Imam Hosain University

Religious research is one of the most outstanding branches of humanities. One of the salient features of this discipline is studies about religiosity. Religious research has a long history. Given the dominant culture in Iran specially in the post-revolution period, a large number of religious studies have been conducted in this field. Since Islam constitutes the most

Editorial Board

Masood Azarbaijani
Reza Davari Ardakani
Ahmad Fazaeli
Hossein Kachuyan
Mohammad Ali Mazaheri
Mohammad Reza Mokhber Dezfouli
Mohammad Hassan Pardakhtchi
Ali Shariatmadari

Publisher:

Secretariat of Supreme Council
of Cultural Revolution

Director & Editor - in - Chief:

Mohammad Reza Mokhber Dezfouli

Coeditor:

Seyyed Ali-Reza Darbandi



Secretariat of Supreme Council of Cultural Revolution
Centre for strategic studies

Tehran, Iran. P. O. Box 14186/73461
Telfax: +98-21-66463747
Website: <http://www.iranculture.org>
Email: rahbordfarhang@iranculture.info

سنة
الثالث

Strategy for
Culture

Quarterly Journal

Third Year, No. 12, Winter 2011

Fourth Year, No. 13, Spring 2011

12&13