

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دانشگاه و دگرگونی ارزش‌ها

پژوهش و نگارش:

دکتر سعید معیدفر



www.ricac.ac.ir



دانشگاه و دگرگونی ارزش‌ها

پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

پژوهش و نگارش: دکتر سعید معیدفر

ویراستاران علمی: فرهاد امام جمعه و عبدالله بیچرانلو

ویراستار ادبی: لیلا کیانی

تعداد: ۲۵۰ نسخه ویژه مخاطبان خاص - اسفند ۱۳۸۶

همه حقوق این اثر برای پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات محفوظ است.

در صورت تخلف، پیگرد قانونی دارد.

نشانی: تهران، پایین‌تر از میدان ولی عصر (عج)، خیابان دمشق، شماره ۱۱، صندوق پستی ۶۴۷۴ - ۱۴۱۵۵

پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات تلفن: ۸۸۹۰۲۲۱۳، دورنگار: ۸۸۹۳۰۷۶ Email: info@ric.ir

www.ricac.ac.ir

فهرست مطالب

سخن ناشر ۹

پیش‌گفتار ۱۱

فصل اول: دیباچه

طرح مسئله و بیان موضوع ۱۹

اهداف پژوهش ۲۲

ضرورت پژوهش ۲۲

روش ۲۳

فصل دوم: مبانی نظری

مقدمه ۲۷

تعریف مفاهیم ۲۷

دیدگاه‌ها و نظریه‌های مربوط به شکل‌گیری و دگرگونی ارزش‌ها و نگرش‌ها ۴۲

دانشگاه و جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان ۶۲

چارچوب تحلیل ۹۴

فرضیه‌ها ۱۰۱

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش‌های ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها

مقدمه ۱۰۵

حوزه دین ۱۰۵

۱۱۹	..... حوزه سیاست
۱۲۵	..... حوزه فرهنگ و اجتماع
۱۴۱	..... حوزه اقتصاد
۱۴۳	..... جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

فصل چهارم: فراتحلیل تحقیقات انجام شده در زمینه جهت‌گیری‌های ارزشی و نگرشی دانشجویان

۱۴۹	..... مقدمه
۱۵۰	..... معرفی پژوهش‌ها
۱۵۰	..... سلسله مراتب ارزشی دانشجویان
۱۵۳	..... مطالعه میزان و انواع دینداری دانشجویان
۱۵۸	..... عوامل مؤثر بر نگرش دانشجویان به عدالت و آزادی
۱۶۱	..... بررسی رابطه میان تحصیلات دانشگاهی با گرایش‌های دینی دانشجویان دانشگاه گیلان
۱۶۳	..... بررسی ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر رفتار دانشجویان ساکن در خوابگاه‌های دانشگاه فردوسی مشهد
۱۶۷	..... بررسی ارزش‌های مادی و فرامادی دانشجویان دانشگاه‌های تهران، عوامل مؤثر بر آن با برخی از نشانگان فرهنگی
۱۷۰	..... بررسی فرهنگ سیاسی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه تهران
۱۷۱	..... برابری جنسیتی در حوزه سیاسی، سنجش نگرش دانشجویان دانشگاه تهران به آن و تبیین عوامل مؤثر بر آن
۱۷۳	..... بررسی فرایند جامعه‌پذیری دینی جوانان
۱۷۵	..... بررسی تغییر نگرش‌های دینی دانش‌آموختگان عالی؛ مطالعه موردی یکی از روستاهای اطراف کاشان

۱۷۶	سنجش نگرش دانشجویان به بنیادهای فرهنگ غرب
۱۷۸	بررسی ساختار و اولویتهای ارزشی دانشجویان
۱۷۹	سنجش گرایشهای فکری و فرهنگی دانشجویان
۱۸۶	بررسی میزان دین‌گرایی و ایمان دینی بین دانشگاهیان
۱۸۹	مقایسه پژوهش‌های بررسی شده

فصل پنجم: نتیجه‌گیری

۱۹۸	سخن پایانی
-----	------------

۲۰۵	کتاب‌نامه
-----	-----------

سخن ناشر

«بی‌شک بالاترین و والاترین عنصری که در موجودیت هر جامعه دخالت اساسی دارد، فرهنگ آن جامعه است. اساساً فرهنگ هر جامعه، هویت و موجودیت آن جامعه را تشکیل می‌دهد و با انحراف فرهنگ، هرچند جامعه از بعدهای اقتصادی، سیاسی، صنعتی و نظامی قدرتمند و قوی باشد ولی پوچ و میان‌تهی است. اگر فرهنگ جامعه‌ای وابسته و مرتزق از فرهنگ غرب باشد، ناچار دیگر ابعاد آن جامعه به جانب مخالف گرایش پیدا می‌کند و بالاخره در آن مستهلک می‌شود و موجودیت خود را در تمام ابعاد از دست می‌دهد» (امام خمینی (ره)، صحیفه نور، ج ۱۵: ص ۱۶).

رشد و توسعه اقتصادی و یا سیاسی بدون توجه به ارزش‌های والای فرهنگی می‌تواند موجبات سستی و اعوجاج در اصول اعتقادی و ملی جامعه را فراهم آورد. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات با تحقیقات و طرح‌های پژوهشی و نیز برگزاری نشست‌های علمی با اصحاب علم و فرهنگ و عرضه نتایج حاصل در قالب «گزارش پژوهش» و یا «کتاب»، تلاش خود را مصروف گسترش ارزش‌های اصیل فرهنگی می‌کند. امید است با بهره‌گیری از توان علمی پژوهشگران بتوان گام مؤثری در برنامه‌ریزی جامع توسعه کشور برداشت.

اثر حاضر نتیجه پژوهشی است در موضوع «دانشگاه و دگرگونی ارزش‌ها» به کوشش آقای دکتر سعید معیدفر عضو هیئت علمی دانشگاه تهران که در قالب گزارش پژوهش در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد.

یادآوری می‌شود مطالب مندرج در گزارش پژوهش حاضر لزوماً منعکس‌کننده دیدگاه‌های پژوهشگاه نیست.

پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

پیش‌گفتار

دانشگاه پدیده‌ای مدرن است که گاه از آن با نام هسته اصلی تداوم بخش مدرنیته یاد می‌شود. به همین جهت، در فرهنگ و ساختار آن می‌توان حضور ارزش‌های مرتبط با مدرنیته را یافت. دانشگاه در خاستگاه اصلی‌اش (غرب) با مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورها پیوند دارد که مرتون از آن به «اخلاقیات علمی» و «راه و رسم علم» یاد می‌کند؛ هنجارهایی که ذیل عنوان عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی عاطفی و شک سازمان‌یافته طبقه‌بندی شده است.

دانشگاه با چنین فرهنگی، در جریان گسترش نظام سرمایه‌داری، به همراه دیگر پدیده‌هایی که خاستگاه آنها غرب است، به جوامع دیگر منتقل شد و در طول زمان به صورت بخشی از ساختار این جوامع درآمد. در این انتقال، اگرچه کارکردهای دانشگاه در محیط اجتماعی بزرگ‌تر به تناسب وضع ساختاری تغییر یافت، اما مؤلفه‌های اصلی فرهنگ آن تغییر چندانی نکرد. تحقیقات انجام شده در خصوص دانشگاه در کشورهای در حال توسعه نشان می‌دهد که دانشگاه در توسعه و نوسازی، تربیت رهبران سیاسی و تغییر سیاسی نقش دارد و تحصیلات دانشگاهی به نماد وجهه و منزلت و ارزش‌های دانشگاهی به ایدئولوژی تبدیل می‌شود. با این حال، آنچه به صورت تثبیت شده‌ای در

حیات دانشگاهی استمرار دارد، هرچند با کارکردهای متفاوت، ارزش‌ها و باورهای مرتبط با علم است (رجب‌زاده، مطالعات راهبردی، شماره ۱۱). دانشگاه از جمله نهادهای مهم اجتماعی است که عقلانیت و خردورزی نقش بسیار مهمی در آن دارد و شاید محوری‌ترین عنصر در این نهاد خردمندی است؛ چرا که بنیان اصلی تولید دانش خرد است. به دلیل همین جایگاه ویژه خرد در تولید دانش است که از جمله مهم‌ترین ارزش‌های نهادهای علمی خردورزی و احترام به خرد انسانی است؛ خردی که خود بنیاد است و متکی به هیچ معیاری بیرون از خود نیست. گرچه امروزه نقدهای بسیار زیادی از سوی اندیشمندان پست‌مدرن بر عقل خود بنیاد به عمل آمده و به جای عقل خود بنیاد، عقل اجتماعی - تاریخی، عقلی که در قید مکان و زمان است و توانایی خارج شدن از قیود اجتماعی را ندارد، قرار گرفته است، با وجود این، نزد همین متفکران نیز خرد جایگاه مهمی دارد، با این تفاوت که مطلقیت را از آن می‌گیرند و آن را در دایره زمان و مکان می‌نشانند. بدون تردید یکی از مراکزی که خرد یاد شده در آن عموماً جایگاهی استدلالی دارد، نهاد علمی است که یکی از نمودهای بارز آن دانشگاه است. دانشگاهی که به مثابه یک نهاد کارویژه‌ها، اقتضانات و ویژگی‌های خاص خود را دارد. نهادی که در دنیای جدید از جمله مهم‌ترین نهادهای نظام اجتماعی است و نقش بسیار مهمی در تحولات اجتماعی دارد. به لحاظ تاریخی نیز در بیشتر تحولات اجتماعی، تقریباً در بیشتر کشورها، دانشگاه به مثابه نهادی تأثیرگذار ایفای نقش کرده است؛ به گونه‌ای که بیشتر جنبش‌های اجتماعی یا از طریق دانشگاه و جریان‌های دانشجویی تأیید و حمایت یا اینکه سرآغاز جنبش از دانشگاه بوده است. تحقیقات تجربی نشان از آن دارد که دانشگاه نقش بسیار مهمی در جامعه داشته و تأثیر بسیار مهمی بر جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشگاهیان دارد. به عبارت دیگر، دانشگاه و فضای دانشگاهی، فضای فکری - فرهنگی جدیدی به روی دانشگاهیان می‌گشاید و بینش تازه‌ای به آنان می‌دهد. به طوری که نگاه بسیاری از افراد فارغ‌التحصیل به زندگی و هستی به گونه معناداری متفاوت‌تر از قبل می‌شود.

چنان‌که گفته شد تحقیقات تجربی نشان از آن دارد که دانشگاه متغیر بسیار مهمی در تبیین تحولات ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان دارد. پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهد که در بسیاری از حوزه‌ها، جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان و تحصیل‌کردگان دانشگاهی متفاوت از افراد غیردانشگاهی است. اگر نتایج پژوهش‌های تجربی را حمل بر صحت کنیم، این سؤال به ذهن متبادر می‌شود که چرا دانشگاه چنین تأثیری بر جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان و تحصیل‌کردگان دانشگاهی دارد؟ برآستی دانشگاه به مثابه نهادی علمی چه ویژگی‌ها و خصوصیت‌های نهادی دارد که چنین تأثیری در فرایند آموزش بر متعاملان این نهاد دارد؟

از سوی دیگر، با ورود امواج مدرنیته به ایران و مستقر شدن نهادهای مدرن در جامعه ایران، دانشگاه نیز به مثابه یکی از مهم‌ترین مصادیق مدرنیته در ایران دایر گردید. گرچه تمدن ایرانی سابقه بسیار درخشانی در حوزه علم و ادب و فرهنگ دارد و مراکز علمی بزرگ و معتبری را به لحاظ تاریخی پرورده و از این نظر جزو تمدن‌های بزرگ جامعه بشری است، اما آنچه امروزه از دانشگاه مراد می‌شود، چندان نسبتی با مراکز علمی کهن جامعه ایرانی ندارد. آنچه امروز از آن به مثابه دانشگاه یاد می‌شود، نهادی مدرن است که قدمت چندان زیادی (در مقایسه با مراکز علمی کهن تمدن ایرانی) ندارد. به عبارت دیگر، دانشگاه به معنای گفته شده، نهادی مدرن (نوین) است و در نتیجه در بردارنده ویژگی‌ها و کارویژه یک نهاد مدرن علمی است.

چنان‌که گفته شد، دانشگاه با ورود جامعه ایرانی به دنیای جدید، در ایران نیز بنیان نهاده شد و امروزه به یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین نهادهای اجتماعی در جامعه ایران تبدیل شده است. سؤال مهمی که از سالیان پیش در این زمینه مطرح بوده است و اندیشمندان مختلف را با چارچوب‌ها و دیدگاه‌های علمی مختلف به تأمل در باب آن فراخوانده، این است که دانشگاه در ایران چه تأثیری بر جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی

و رفتاری دانش‌آموختگان خود دارد؟ آیا در ایران نیز می‌توان دانشگاه را یک متغیر مهم تبیین‌کننده تحولات ارزشی - نگرشی دانست؟

مجموعه سؤال‌های یاد شده، یعنی پرسش از چگونگی و سازوکار تأثیرگذاری دانشگاه به مثابه یک متغیر مهم تبیین‌کننده تحولات ارزشی، نگرشی و رفتاری و همچنین پاسخگویی به این سؤال که دانشگاه در جامعه ایرانی چه تأثیری بر جهت‌گیری‌های ارزشی دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی دارد و سمت و سوی این تأثیرگذاری چگونه است، پرسش‌هایی هستند که نگارنده بر آن است تا در حد بضاعت علمی خود بدان‌ها پاسخ گوید. برای پاسخگویی به سؤال اول، نگارنده با نگاهی نظری - تحلیلی و با در نظر گرفتن دانشگاه به مثابه نهادی علمی و با استناد به نظریه‌های جامعه‌شناسی علم، درصد برمی‌آید تا سازوکار این تأثیرگذاری را تحلیل کند و در نهایت چارچوبی تحلیلی برای آن ارائه دهد. پس از آن با استفاده از تحلیل ثانویه داده‌های چندین پیمایش ملی و فراتحلیل برخی پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های پیمایشی به پرسش دوم پاسخ داده می‌شود.

واضح است چنین مطالعاتی که هم از دیدگاهی نظری موضوع مورد مطالعه را بررسی می‌کند و هم به داده‌های تجربی تمسک می‌جوید، از اهمیت بسیاری برخوردار است، چرا که بسیاری از پژوهشگرانی که دغدغه تأمل در باب موضوع این پژوهش را داشته‌اند، یا به دیدگاهی صرفاً نظری بسنده کرده‌اند، یا به آمار و ارقام روی آورده، بدون اینکه به لحاظ نظری چگونگی فرایند و سازوکار تأثیرگذاری نهاد علمی دانشگاه بر دانشجویان و دانش‌آموختگان آن را تبیین کنند. در پایان یادآور می‌شود که نگارنده با آگاهی به این دقیقه جامعه‌شناختی که پدیده‌های اجتماعی چند وجهی‌اند و در پیدایش آنها ممکن است عوامل عدیده‌ای مدخلیت داشته باشند، این امکان را متصور می‌داند که در آنها دگرگونی نظام ارزشی - نگرشی دانش‌آموختگان دانشگاهی غیر از دانشگاه، متغیرهای دیگری مؤثر باشد. همچنین از خوانندگان فاضل و اندیشمند تقاضا دارد که

پیش‌گفتار ■ ۱۵

کاستی‌های این اثر را یادآور شوند. نگارنده این اثر امید آن دارد که با انتشار این اثر گامی هرچند کوچک در عرصه پژوهش در خصوص دانشگاه، به مثابه مهم‌ترین نهاد علمی کشور، برداشته باشد.

سعید معیدفر

فصل اول

دیباچه

www.ricac.ac.ir

طرح مسئله و بیان موضوع

ارزش‌های اجتماعی از اساسی‌ترین عناصر نظام اجتماعی هستند که از طریق هدایت آنها می‌توان جامعه را به زوال یا تعالی کشاند (رفیع‌پور، ۱۳۷۸: ۲۶۷). در واقع ارزش‌های اجتماعی از عناصر کلیدی در نظام فرهنگی هر جامعه‌ای هستند و لذا شناخت آنها نقش بسیار مهمی در شناخت نظام فرهنگی دارد. اهمیت ارزش‌های اجتماعی از آن روست که ترجیحات و سوگیری‌های ارزشی، از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های جهت‌گیری‌های رفتاری و نگرشی اعضای جامعه است (کوثری، ۱۳۷۸: ۲).

نقش و جایگاه ارزش‌ها در کلیت نظام اجتماعی از آن روست که دوام و بقای جوامع تا اندازه بسیار زیادی در گرو ارزش‌های مشترک است. ارزش‌ها امور مطلوب و مورد تأکیدی هستند که افراد جامعه را بهم پیوند می‌دهد و انسجام اجتماعی در جامعه را تقویت می‌کند. اهمیت ارزش‌ها به مثابه یکی از مهم‌ترین عناصر نظام فرهنگی به اندازه‌ای است که بسیاری از جامعه‌شناسانی که دغدغه نظم داشته‌اند و بقا و دوام جامعه را بر تغییر و دگرگونی آن ارجحیت می‌داده‌اند، مهم‌ترین عامل ایجاد نظم در جامعه را ارزش‌های مشترک دانسته‌اند. برای مثال، تالکوت پارسنز که او را پدر جامعه‌شناسی

نظم نامیده‌اند، نقش بسیار مهمی برای ارزش‌ها در حفظ و انسجام جامعه قائل است و از این منظر، وجود ارزش‌های مشترک را برای بقای جامعه بسیار مهم و حیاتی می‌داند. از منظر این دسته از جامعه‌شناسان، وجود ارزش‌های مشترک نوعی علقه اجتماعی به‌وجود می‌آورد و لذا زمینه‌ساز نوعی پیوند میان افراد در جامعه می‌گردد. از سویی دیگر، وجود ارزش‌های مشترک می‌تواند در زمینه هویت بخشی و هویت‌یابی اجتماعی مؤثر افتد و در تقویت هویت‌های جمعی مداخلت داشته باشد. در واقع نظام ارزشی مشترک نوعی اجماع و وفاق و نوعی قاعده‌مندی و نظم در کلیت حیات اجتماعی به‌وجود می‌آورد. گرچه در وضع یا اوضاع طبیعی در جامعه یک نظام ارزشی مشترک وجود دارد اما از آنجا که گروه‌ها، قومیت‌ها، و دسته‌بندی‌های مختلف اجتماعی درون جامعه وجود دارد، نوعی ارزش‌های خاص و بعضاً متفاوت با ارزش‌های کلی و عام جامعه نزد بسیاری از گروه‌ها، طبقات یا قشرهای مختلف اجتماعی وجود دارد. این امر بدان علت است که معمولاً متغیرهایی در جهت‌گیری ارزشی افراد مداخلت دارند و نوعی تفاوت ارزشی و گاه تعارض ارزشی بین ارزش‌های یک گروه با بقیه جامعه یا گروه‌های دیگر به‌وجود می‌آورد. این امر نزد گروه‌هایی که در معرض جامعه‌پذیری‌های جدید و بعضاً متفاوت با جریان عمومی جامعه‌پذیری قرار دارند، بیشتر است. بنابراین، همیشه امکان تغییر و دگرگونی ارزشی وجود دارد. به‌همین دلیل است که نمی‌توان ارزش‌ها را به‌رغم پایداری و ثبات نسبتاً بادوامشان، کاملاً متصلب و غیرقابل تغییر دانست.

این ارزش‌ها در یک فرایند تاریخی ساخت یافته و در جریان جامعه‌پذیری در افراد نهادینه می‌شوند. از آنجاکه جریان جامعه‌پذیری یک جریان مادام‌العمر است، بنابراین امکان دگرگونی در نظام ارزشی در هر مقطعی از زندگی برای افراد وجود دارد. اما در مقاطعی که فرد با محیط‌هایی با ارزش‌های متفاوت یا با ارزش‌های خاص مواجه می‌شود، امکان این دگرگونی بیشتر است.

این امر در دنیای جدید که ظهور فناوری جدید رسانه‌ای، به تعبیر «گیدنزی» نوعی جدایی‌گزینی زمانی - مکانی به وجود می‌آورد و تعامل را از بستر و زمینه اجتماعی‌اش جدا ساخته و نوعی تعامل مجازی را نضج می‌دهد، شدت بیشتری می‌یابد. بالتبع افرادی که بیشتر به این فناوری جدید دسترسی دارند، بیشتر در معرض دگرگونی ارزشی قرار دارند. بدون تردید یکی از مکان‌هایی که دسترسی به این فناوری را آسان می‌سازد دانشگاه است و در نتیجه تأثیر بسیار زیادی بر جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری افراد می‌گذارد.

از سویی دیگر، به دلیل نوع هنجارها و ارزش‌هایی که عموماً بر دانشگاه حاکم است، همچنین به دلیل آموزش‌هایی که در دانشگاه به دانشجویان داده می‌شود، گروه‌های مرجعی که افراد در دانشگاه به دست می‌آورند، توقعاتی که جامعه از دانشگاه دارد و تصوراتی که فرد از محیط دانشگاهی دارد، معمولاً دانشگاه تأثیر بسیار مهمی بر جهت‌گیری‌های ارزشی، هنجاری و رفتاری افراد می‌گذارد. در کشور ما نیز به لحاظ تاریخی دانشگاه نقش بسیار مهمی بر تحولات اجتماعی داشته و همیشه یکی از محیط‌های مهم تأثیرگذار بر ارزش‌ها و نگرش‌های جامعه، بوده است. به همین دلیل است که معمولاً نظام مدیریتی کشور نگاه ویژه‌ای به دانشگاه دارد. این درحالی است که جمعیت دانشجوی کشور روز به روز در حال افزایش است. بدون تردید شناخت گرایش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای این گروه از گروه‌های اجتماعی جامعه هم به برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در زمینه آموزش عالی کمک می‌کند و هم این که تصویری واقعی از خواسته‌ها و نیازهای یکی از جریان‌سازترین قشرهای جامعه ارائه می‌دهد. این پژوهش درصدد است گامی، هرچند کوچک، در این زمینه بردارد. بنابراین، در پی پاسخگویی به این سؤال است که اولاً جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی و رفتاری دانشجویان چگونه است، در ثانی دانشگاه و تحصیلات دانشگاهی چه تأثیری بر این جهت‌گیری‌ها دارد؟

اهداف پژوهش

این پژوهش دو هدف اساسی را پیگیری می‌کند:

۱. شناخت ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای تحصیلکردگان دانشگاهی و بازشناسی آن از ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای عامه مردم.
۲. بررسی نقش دانشگاه در جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی.

ضرورت پژوهش

در بررسی‌های آماری و طرح‌های تحقیقاتی که در سال‌های اخیر در ایران در باره ارزش‌ها و نگرش‌ها و رفتارهای فرهنگی، اجتماعی شده است، شاهد تفاوت‌هایی معنادار، در بسیاری از زمینه‌ها، میان تحصیلکردگان دانشگاهی و دیگر افراد جامعه بوده‌ایم. در واقع، یکی از متغیرهای زمینه‌ای که در بررسی‌های به‌عمل آمده، تأثیر معنادار و مهمی بر ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها داشته است، متغیر میزان تحصیلات و به ویژه، تحصیلات دانشگاهی بوده است. با توجه به اینکه، به‌ویژه از آغاز انقلاب اسلامی، شاهد گسترش کمی دانشجویان و رشد تصاعدی تحصیلات دانشگاهی بوده‌ایم، به نظر می‌رسد بررسی گرایش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای تحصیلکردگان دانشگاهی و تفاوت آن از دیگران در برنامه‌ریزی و مدیریت آینده کشور نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. در واقع، به طور فزاینده‌ای مخاطبان مدیریت کشور و ترکیب کیفی جمعیت هر روز در حال تغییر جدی است. این تغییر موجب طرح خواست‌ها و نیازهایی متفاوت از آن چیزی است که در دو دهه قبل با آن مواجه بوده‌ایم. این ترکیب، فرصت‌ها و تهدیدهای خاص خود را دارد. به هر حال، بدون شناخت دقیق این تحول و مختصات آن مدیریت کشور، درگیر چالش‌هایی خواهد شد.

روش

در این پژوهش در ابتدا با دیدگاهی نظری - تحلیلی موضوع مورد مطالعه بررسی می‌شود. در این بخش که مبانی نظری پژوهش را شکل می‌دهد، سعی می‌شود از منظری نظری موضوع مورد مطالعه، مورد مذاقه واقع شود و چگونگی و جهت تأثیرگذاری دانشگاه بر منظومه ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان و دانش‌آموختگان تحلیل شود. آن‌گاه، با استفاده از تحلیل ثانویه پیمایش‌های ملی و همچنین فرا تحلیل برخی پایان‌نامه و پژوهش‌های پیمایشی، ارزش‌ها و نگرش‌های تحصیل‌کردگان دانشگاهی با دیگر افراد مقایسه و تحلیل و فرضیات پژوهش آزمون می‌شوند. در تحلیل ثانویه از پیمایش‌های ملی؛ بررسی نگرش‌ها و رفتارهای فرهنگی در ایران در سال ۱۳۷۵، رفتارهای فرهنگی ایرانیان در سال ۱۳۷۹، وضعیت و نگرش جوانان ایران در سال ۱۳۸۰، وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ایران در سال ۱۳۸۱، ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، موج اول (۱۳۸۰)، ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان موج دوم (۱۳۸۲)، استفاده شده است. در فراتحلیل نیز از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا که از اعتبار علمی لازم برخوردار بودند و همچنین پژوهش‌هایی که از سوی برخی سازمان‌ها و مؤسسه‌های پژوهشی در زمینه جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی و رفتاری دانشجویان انجام شده بودند، استفاده شده است. فهرست پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های یاد شده در متن و پایان کتاب آمده است.

فصل دوم

مبانی نظری

www.ricac.ac.ir

مقدمه

در این قسمت پس از بررسی مفهومی مفاهیم ارزش، نگرش و رفتار، رابطه میان سه مقوله یاد شده را بررسی کرده آن گاه دیدگاه‌ها و نظریه‌های گوناگون را در زمینه دگرگونی ارزشی، نگرشی و رفتاری مورد مذاقه قرار می‌دهیم. پس از آن نقش دانشگاه را در جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی بررسی می‌کنیم. در این قسمت دانشگاه به مثابه نهادی علمی بررسی می‌شود و با استفاده از نظریه‌های جامعه‌شناسی، چارچوبی تحلیلی برای موضوع مورد مطالعه ارائه می‌شود. سپس فرضیه‌هایی در خصوص موضوع مورد مطالعه مطرح و در بخش بعدی با استفاده از داده‌های پژوهش‌های یاد شده در قسمت قبل آزمون می‌شوند.

۱. تعریف مفاهیم

۱ - ۱. مفهوم ارزش و ارزش‌های اجتماعی

مفهوم ارزش از جمله مفاهیمی است که در بیشتر حوزه‌های علوم اجتماعی مورد توجه صاحب‌نظران بوده است. بنابراین، تعاریف بسیار زیادی در باب ارزش وجود دارد.

برخی ارزش‌ها را شیوه‌ای از بودن یا عمل می‌دانند که شخص یا گروهی آن را به مثابه آرمان می‌شناسد و افراد و رفتارهایی را که بدان نسبت داده می‌شود مطلوب می‌دانند (گی‌روشه، ۱۳۶۸: ۷۶).

برخی ارزش‌ها را عمل‌گزینش یا انتخاب دانسته‌اند که آدمی در اوضاع مختلف زندگی به آن تکیه می‌کند و جهت‌گیری‌های اساسی، میل‌های عمیق و اشیائی را که نزد او از احترام و تقدس بهره‌مندند دربرمی‌گیرد (سیدی، ۱۳۷۸: ۶۲).

در تعریف دیگری، ارزش‌ها را اهداف به لحاظ اجتماعی تأیید شده‌ای دانسته‌اند که اعضای جامعه برای عمل‌بدان متوسل می‌شوند. در این نگاه ارزش‌ها براساس مفهوم چه چیزی خوب و چه چیزی بد است، قضاوت می‌شوند، آنها به مفاهیم زندگی درست و صحیح اشاره دارند. بنابراین، ارزش‌ها ترجیح‌های فردی مبتنی بر حس و حال نیستند، بلکه آنها براساس مفاهیم نظام‌مند و ضمنی در باب اینکه چگونه یک فرد با محیطش ارتباط بیابد تعریف می‌شوند (Veugelers & Vedder, 2003: 379).

رالف ترنر^۱ ارزش‌ها را اموری می‌داند که مطلوب یا نامطلوب قلمداد می‌شوند (Value Theory, 1972: 173). آلن بیرو ارزش‌های اجتماعی را الگوهای کلی رفتار، احکام جمعی و هنجارهای کرداری می‌داند که مورد پذیرش عمومی و خواست جامعه قرار گرفته‌اند (بیرو، ۱۳۷۰: ۳۸۶).

در تعریف دیگری ارزش را نوعی درجه‌بندی، طبقه‌بندی و امتیازبندی پدیده‌ها از خوب تا بد یا از مثبت تا منفی دانسته‌اند (رفیع‌پور، پیشین: ۲۶۹).

در نگاهی دیگر ارزش را باور پایداری دانسته‌اند که فرد با تکیه بر آن یک شیوه خاص رفتار یا حالت‌نمایی را که شخصی یا اجتماعی است به یک شیوه رفتاری یا یک حالت‌نمایی که در نقطه مقابل حالت برگزیده قرار دارد ترجیح می‌دهد (Borgatta et al, 1992: 223).

1. Ralph H. Turner

چنان‌که اشاره شد تعاریف زیادی از مفهوم ارزش‌ها به عمل آمده است. این مفهوم در حوزه‌های روان‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، فلسفه و... استفاده می‌شود. اما آنچه معمولاً بیشتر مراد می‌شود، تعاریفی است که جامعه‌شناسان یا روان‌شناسان از این مفهوم ارائه می‌کنند.

جامعه‌شناسان معتقدند که شیوه ارزش‌گذاری و ارزیابی، براساس وجود معیار و شباهت در پرتو مصالح شخص و وسایل و امکاناتی که جامعه برای تحقق این مصالح برای او مهیا می‌سازد مبتنی است. بر این اساس، روش‌گزینش ارزش‌ها، مشروط به اوضاع اجتماعی در اختیار نهاده می‌شود. ارزش‌ها آن‌گونه که تعدادی از جامعه‌شناسان معتقدند عبارت است از شکل یا معیاری برای گزینش، از میان افراد یا امکانات اجتماعی که برای فرد آماده و مهیا شده و با موقعیت اجتماعی وی منطبق است (محمد خلیفه، پیشین: ۴۸).

بنابراین، از دیدگاه جامعه‌شناختی ارزش‌ها مفاهیمی جمعی هستند که از نظر فرهنگی خوب، مطلوب و مناسب و یا اینکه بد، غیرمطلوب و نامناسب تلقی می‌شوند و تعیین می‌کنند که برای مردم یک جامعه چه چیز خوب و مهم و چه چیز از نظر اخلاقی درست است (محسنی، ۱۳۷۸: ۳۸۲).

به‌طور کلی می‌توان ارزش‌ها را از دیدگاه جامعه‌شناختی، معیارهایی دانست که به کمک آنها فرد، گروه یا جامعه امکان می‌یابد تا اهمیت اشخاص، الگوهای رفتاری، اهداف و دیگر اعیان اجتماعی - فرهنگی را ارزیابی کند (نیک‌گهر، ۱۳۶۹: ۲۸).

برخلاف دیدگاه جامعه‌شناختی که به ساختار نظام‌های اجتماعی و کارکرد آن عنایت و بیشتر با ارزش‌های گروهی سروکار دارند، در دیدگاه روان‌شناختی توجه به ارزش‌های فردی و تعیین حد و مرز آنچه از نظر روانی یا اجتماعی و جسمانی اهمیت دارد، معطوف است. به عبارتی دیگر، در حالی که گروه، کانون توجه جامعه‌شناسان است، فرد کانون توجه روان‌شناسان است.

مفهوم دیگری که عموماً مورد توجه جامعه‌شناسان و روان‌شناسان است، مفهوم «نظام ارزش‌ها» است که مهم‌ترین بعد و هسته اساسی این مفهوم را ویژگی سلسله‌مراتبی بودن ارزش‌ها تشکیل می‌دهد. نظام ارزشی را عموماً این‌گونه تعریف کرده‌اند: «وقتی تعداد زیادی از ارزش‌ها در یک شبکه روابط (علی) مرتبط با هم قرار گیرند، در واقع یک نوع ارتباط، پیوستگی و تقدم و تأخر را نشان می‌دهد». بنابراین در مفهوم نظام ارزشی چند عنصر اساسی را می‌توان تشخیص داد. ۱. وجود مجموعه‌ای از ارزش‌های مثبت و منفی ۲. حاکمیت روابط علی یا متقابل میان ارزش‌ها ۳. تقدم و تأخر میان ارزش‌ها (توکلی، ۱۳۷۸: ۱۳۵).

بنابراین، نظام ارزشی را می‌توان مجموعه‌ای از ارزش‌ها دانست که با نوعی سلسله‌مراتب و تقدم و تأخر نسبت به یکدیگر، نوعی نظام را تشکیل می‌دهند. بدیهی است که در این مجموعه ارزشی برخی ارزش‌ها کانونی و در مرکز قرار دارند و برخی در پیرامون، آنگاه که سخن از اولویت ارزشی به میان می‌آید، توجه به همین تقدم و تأخر و سلسله‌مراتب است.

۲-۱. نگرش^۱

از مفهوم نگرش نیز تعاریف بسیار شده است، برخی از صاحب‌نظران گرایش را قبل از هر چیز به معنای جهت‌گیری کلی همراه با ارزش‌گذاری به موضوع معینی دانسته‌اند، همانند موافق یا مخالف چیزی بودن، چیزی را خوب یا بد دانستن، درست یا غلط پنداشتن و... (تایبا، ۱۳۷۹: ۳۳).

در تعریف دیگری از نگرش، نگرش را ساخت ذهنی مخفی در شخصیت دانسته‌اند که موجب آمادگی ویژه فرد از نظر روانی در رویارویی با پدیده‌ها، مسائل، وقایع و بروز واکنش توأم با هیجان به آنها می‌شود. از این منظر نگرش‌های افراد ناشی از

1. Attitude

گذشته آنها و تجربه‌های گوناگون زندگی است. همانند رشد شخصیت، اشخاص برجسته یا برخوردار از موقعیت‌های خاص در زندگی افراد (همانند والدین، دوستان، گروه‌های اجتماعی، حرفه‌ای و...) نفوذ زیادی در تکوین نگرش‌ها دارند (Hellriegel. etal, 1989: 48).

کولتز معتقد است که نگرش‌ها گونه‌ای از نظام‌های پیچیده و منظم اعتقادی‌اند که انسان‌ها را آماده بروز واکنش‌های رفتاری خاص می‌کند (کولتز، ۱۹۶۹: ۲۰۰).

مورفی^۱ نگرش را شیوه‌ای از آمادگی در جهت موافق یا مخالف چیزها می‌داند و معتقد است که نگرش‌ها نه به گذشته ربط دارند و نه اساساً به زمان حال، بلکه به عنوان یک قاعده به آینده مربوط می‌شوند. دروبا^۲ نگرش را یک حالت گرایشی ذهنی در انسان می‌داند که معطوف به عمل در جهت موافق یا مخالف با یک شیء مفید است (همان).

از نظر گوردون آلپورت^۳ نگرش یک حالت روانی و عصبی آمادگی است که از طریق تجربه سامان داده می‌شود و تأثیری هدایتی یا پویا بر پاسخ‌های فرد به همه اشیا و موقعیت‌هایی که با آن مرتبط است دارد (همان).

اسمیت^۴ و همکارانش، نگرش را یک پیش‌آمادگی برای تجربه کردن و برانگیخته شدن برای عمل در جهت یک طبقه از اشیا شیوه‌ای پیش‌بینی‌شدنی می‌دانند.

کرچ^۵ و همکاران، نگرش را ترکیب شناخت‌ها، احساس‌ها و آمادگی برای عمل نسبت به یک چیز معینی می‌دانند. به عبارتی نگرش، نظام با دوامی از ارزشیابی‌های مثبت یا منفی، احساسات عاطفی و تمایل به عمل مخالف یا موافق نسبت به یک موضوع اجتماعی است.

-
1. Murphy
 2. Droba
 3. Allport, G.M
 4. Smith
 5. Kretch

روکیچ^۱ نگرش، را سازمان با دوامی از باورها می‌داند که حول یک شیء یا موقعیت که فرد را آماده می‌کند تا به صورتی ترجیحی به آن واکنش نشان دهد، تعریف می‌کند (کریمی، ۱۳۷۹: ۷).

به‌رغم تعاریف بسیار متفاوتی که از نگرش به عمل آمده است، عناصر مشترکی در میان تعاریف اولیه وجود دارد که عبارت است از نوعی آمادگی برای عمل، بدین معنا که نگرش نوعی آمادگی روانی است برای کنش که متأسی از تجارب، آموزش‌ها و جریان کلی جامعه‌پذیری است. به‌همین دلیل است که عموماً نگرش را پیش‌زمینه عمل می‌دانند. به عبارتی دیگر، هر کنش اجتماعی قبل از آنکه انجام شود براساس نوعی نگرش ارزیابی می‌گردد. گرچه یادآور می‌شود که در بروز کنش، تنها نگرش‌ها عامل تعیین‌کننده نیستند و عوامل دیگری نیز مداخلت دارند.

گرچه برخی از محققان تنها یک بعد ارزش‌گذارانه برای نگرش در نظر گرفته‌اند، اما روان‌شناسان اجتماعی عموماً نگرش را متشکل از سه عنصر: عاطفی - احساسی، شناختی و آمادگی برای عمل می‌دانند.

۱. عنصر عاطفی یا احساسی که عبارت از احساسات و عواطف درباره‌ی شخص و اندیشه، واقعه یا شیء به عبارتی دیگر، احساساتی است که موضوع نگرش در فرد ایجاد می‌کند.

۲. عنصر شناختی یا عقاید، آگاهی‌ها یا اطلاعاتی که از سوی فرد کسب می‌شود، همانند اعتقاد به خوبی یا بدی چیزی.

۳. عنصر رفتاری یا قصد یا آمادگی برای عمل.

بدیهی است که این عناصر به گونه‌ای منفرد وجود ندارند و همیشه مستقل عمل نمی‌کنند. نگرش آمیزه یا نقشی در هم آمیخته از احساسات، ادراکات و تمایلات رفتاری یک شخص درباره‌ی یک چیز، شخص، گروه یا واقعه یا اندیشه یا واقعیات یا

1. Rokeach

امور مشابه است. به طور کلی ویژگی‌های عمده نگرش‌های اجتماعی را می‌توان به این شرح خلاصه کرد:

۱. نگرش‌ها حاوی مفاهیم ارزشی در قبال پدیده‌های اجتماعی‌اند و سبب تحرک رفتاری می‌شوند.
۲. نگرش‌ها از نظر کیفیت و شدت (یا قدرت) روی یک محور از حالت مثبت تا منفی تداوم دارند.
۳. نگرش‌ها حالت آموخته دارند یا به عبارت دیگر، نتیجه تکوین و رشد شخصیت هستند.
۴. نگرش‌ها در جامعه مرجع اجتماعی شخصی دارند.
۵. نگرش‌های گوناگون اجتماعی - فرهنگی به درجه‌های متفاوتی با یکدیگر وابستگی متقابل دارند.
۶. نگرش‌های اجتماعی نسبتاً ثابت هستند و تداوم دارند (محسنی، ۱۳۷۵: ۱۲-۱۱).

۱ - ۳. رفتار

منظور از رفتار عملکرد قابل مشاهده و بررسی است و ترکیبی از آگاهی‌ها و نگرش‌ها با دیگر عوامل و به نسبت‌های متفاوت است. رفتار از عوامل اتفاقی، امکانات عملی، مسائل جاری و بسیاری عوامل دیگر متأثر و از آنجا که ماهیت آن پیچیده است ممکن است در جهت مخالف با آگاهی‌ها و نگرش‌ها صورت گیرد (محسنی، پیشین: ۱۸).
با توجه به تعریف ارائه شده مشخص می‌گردد، تعریفی که از رفتار مدنظر است رفتار به معنای «Practice» یعنی عمل یا اقدام است و لذا با آنچه معمولاً روان‌شناسان از رفتار به معنای «Behavior» مدنظر قرار می‌دهند، متفاوت است. این امر بدان علت است که معمولاً در رفتار واکنش‌های زیستی - روانی مدنظر است، حال آنکه در «عمل» جنبه‌های واکنشی کمتر مدخلیت دارند و انجام دادن عمل معمولاً از یک صافی ذهنی

می‌گذرد. به عبارت دیگر، در رفتار به معنای زیستی آن، پاسخ‌هایی که عامل براساس محرک‌ها می‌دهد مدنظر است، حال آنکه در «عمل» این پاسخ‌ها از یک صافی ذهنی می‌گذرند، ارزیابی می‌شوند و براساس برداشتی که عامل از موضوع دارد پاسخ داده می‌شود یا اقدامی صورت می‌گیرد. به دلیل همین معناست که می‌توان مدعی بود که رفتار متأثر از نگرش‌ها و ارزش‌هاست. به همین دلیل است که عموماً اندیشمندان حوزه علوم اجتماعی رفتارها را متأسی از ارزش‌ها و نگرش‌ها می‌دانند. گرچه باید اذعان داشت که در رفتارها صرفاً ارزش‌ها و نگرش‌ها مدخلیت ندارند، بلکه عوامل دیگری نیز می‌توانند جهت‌دهنده رفتارها باشند.

۱-۴. رابطه ارزش‌ها و نگرش‌ها

چنان‌که اشاره شد ارزش‌ها اموری هستند که مطلوب و مورد تأیید جامعه است. به عبارتی دیگر، اموری که از نظر جامعه مثبت ارزیابی می‌شوند، جامعه به آنها ارج می‌نهد و معیاری می‌داند برای ارزیابی نگرش‌ها، رفتارها و همه آن پدیده‌هایی که در بستر اجتماعی پدیدار می‌شود. همچنین اشاره داشتیم که بسیاری از جامعه‌شناسان ارزش‌ها را از ارکان مهم حیات اجتماعی دانسته و معتقدند نقش مهمی در ایجاد نظم و انتظام اجتماعی دارد. به عبارتی دیگر ارزش‌ها نوعی قاعده‌مندی در روابط اجتماعی به وجود می‌آورند و به دلیل علقه‌های مشترک و اجتماعی که به وجود می‌آورند، انسجام اجتماعی را ارتقا می‌بخشند.

اما سؤال اصلی این است که ارزش‌ها چگونه نوعی نظم و انتظام در جامعه پدید آورده و چگونه قاعده‌مندی به وجود می‌آورند. آیا صرفاً به علت اینکه اموری را جامعه مطلوب و مثبت ارزیابی می‌کند، می‌توان انتظار داشت که نوعی نظم، انسجام و قاعده‌مندی در حیات اجتماعی پدید آید. اگر ارزش‌ها این توان را دارند، سازوکار آن چگونه است؟ در اینجا است که ارتباط میان ارزش‌ها و نگرش‌ها ظهور می‌یابد. به

عبارتی دیگر به علت ارتباط و پیوندی که میان ارزش‌ها و نگرش‌ها و در نهایت رفتارها وجود دارد، می‌توان سازوکار این تأثیرگذاری را دریافت. اما قبل از آنکه مبحث یاد شده را بررسی کنیم، بهتر آن است که تفاوت میان ارزش‌ها و نگرش‌ها را مورد مذاقه قرار دهیم.

تفکیک دقیق میان این دو مفهوم در حوزه علوم اجتماعی بنا به نظر برخی از اندیشمندان همانند تفکیک میان ژن‌ها و کروموزوم‌ها در حوزه علوم زیستی است. با وجود این می‌توان اشاره داشت که ارزش‌ها مفهومی فراگیرتر از نگرش‌ها هستند. به همین دلیل است که هر فرد ممکن است هزاران نگرش داشته باشد، اما دامنه ارزش‌هایش محدود باشد. برخی از صاحب‌نظران تفکیک میان ارزش و نگرش را این‌گونه می‌دانند که ارزش‌ها به امور و اهدافی مطلوب اشاره دارند و نگرش‌ها به موضوعی که فرد آن را درست می‌داند یا از آن بیزار است.

هالندر ارزش را حالتی نمایی می‌داند یا هدفی که فرد برای تحقق آن تلاش می‌کند و همچون معیاری که براساس آن رفتار می‌کند. در حالی که نگرش به مجموعه‌ای از باورها اشاره دارد که به موضوعی یا موضعی خاص وابسته است. هالندر معتقد است که می‌توان بین این دو مفهوم تفکیکی به شرح ذیل قایل شد:

۱. ارزش‌ها همان مایه اصلی و پنهان نگرش‌ها و مجموعه‌ای از نگرش‌هاست که بین آنها ارتباط قوی بوده و از خلال آن ارزشی خاص آشکار می‌شود.
۲. نگرش‌ها بیش از ارزش‌ها امکان تغییر دارند و این امر به درجه ثبات نسبی ارزش‌ها که فرهنگ یا چارچوب مدنی به شکلی قوی آن را شکل می‌دهد و تقویت می‌کند بستگی دارد.
۳. رابطه ارزش‌ها و نگرش‌ها نظم یافته نیست، بلکه گاهی ارزشی خاص رویکردهای متعارض را دربردارد. برای مثال ارزش موفقیت به معنای اعتقاد فرد به عمل از خلال رقابت یا عمل از طریق همکاری با دیگران است.

میلتون روکیچ نیز تفاوت‌هایی به شرح ذیل میان ارزش و نگرش قایل است:

۱. نگرش نظم دهی به مجموعه‌ای از باورهایی است که به موضوع یا موقعیتی خاص اشاره دارد، در حالی که ارزش به باوری واحد و شامل گونه‌ای از گونه‌های رفتار ترجیح داده شده یا یک هدف است.
۲. ارزش بر اشیا و موقعیت‌ها متمرکز بوده، نگرش به موقعیت یا موضوعی مشخص.
۳. ارزش به مثابه معیار است در حالی که نگرش چنین نیست. نگرش‌ها بر تعداد اندکی از ارزش‌هایی مبتنی است که به منزله معیار قلمداد می‌گردند.
۴. تعداد ارزش‌هایی که فرد بدان پایبند است و در نظام ارزشی‌اش نظم می‌یابد بر آنچه شخص آن را به وجود می‌آورد و یا آن را از باورهایی که به شکلی از اشکال رفتار یا یک هدف تعلق دارد و فرامی‌گیرد وابسته است، اما تعدادی از آن نگرش‌ها به مواجه او از موقعیت‌ها یا چیزهای مشخص و محدود بستگی دارد. بنابراین، نگرش‌ها از نظر تعداد از ارزش‌ها بیشترند.
۵. ارزش‌ها موقعیت اصلی و مهم‌تر از نگرش‌ها را در بنای شخصیت فرد و نظام معرفتی وی اشغال می‌کنند.
۶. مفهوم ارزش‌ها بیش از نگرش‌ها از پویایی برخوردار است، زیرا بدون واسطه با انگیزش مرتبط می‌شوند حال آنکه نگرش‌ها چنین نیستند.
۷. ارزش‌ها به نقش اساسی در تحقق «من» و تحقق فردی می‌پردازند، اما نگرش‌ها همین کارکردها را در درجه پایین‌تری انجام می‌دهند (محمد خلیفه، پیشین: ۶۵-۶۳).
با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان ارزش‌ها را مبنایی برای نگرش‌ها دانست. به عبارتی دیگر ارزش‌ها تا اندازه بسیار زیادی تعیین کننده نگرش‌ها هستند. در واقع ارزش‌ها بنیان‌ها و شالوده‌هایی هستند که نگرش‌ها براساس آن بنیان می‌یابند. از آنجاکه بنیان‌های اصلی نگرش‌ها را ارزش‌ها تشکیل می‌دهند، به موازات اینکه ارزش‌ها تغییر یابند می‌توان انتظار داشت که نگرش‌ها نیز تغییر یابند. از سویی دیگر چون کنشگران

براساس تفسیری ذهنی که از ارزش‌ها دارند یا معنایی که از ارزش‌ها فهم می‌کنند، نگرش‌هایشان را سازمان می‌دهند، این امکان وجود دارد که از ارزش‌های واحد نگرش‌هایی متفاوت پدید آید و یا اینکه کنشگرانی با ارزش‌های واحد، نگرش‌های متفاوت و بعضاً متعارضی به امور و پدیده‌ها داشته باشند. البته یادآور می‌شود به علت اینکه در ایجاد نگرش‌ها غیر از ارزش‌ها احتمالاً عوامل دیگری نیز مدخلیت دارند، وجود نگرش‌های متفاوت به‌رغم ارزش‌های واحد امکان‌پذیر است.

۵-۱. رابطه نگرش‌ها و رفتارها

در خصوص اینکه رابطه نگرش‌ها و رفتارها چگونه است، دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد. برخی معتقدند که عنصر اصلی جهت‌دهنده و انگیزشی رفتار، نگرش است. این دسته از صاحب‌نظران رفتار را متکی و متأسی از نگرش ذهنی فرد می‌دانند که در مواجهه با امور و پدیده‌ها کنش او را سمت و سو می‌دهد. از سویی دیگر، برخی دیگر از صاحب‌نظران ارتباط علی و تناظر یک به یک میان نگرش و رفتار را تأیید نمی‌کنند و بر این باور اصرار می‌ورزند که اگر این رابطه را آن‌گونه که گفته شد بپنداریم بسیار ساده‌انگارانه به موضوع نگریسته‌ایم. استدلال اصلی این دسته از صاحب‌نظران این است که عوامل مؤثر بر رفتار صرفاً نگرش‌ها نیستند، بلکه عوامل دیگری بر رفتارها تأثیر گذارند.

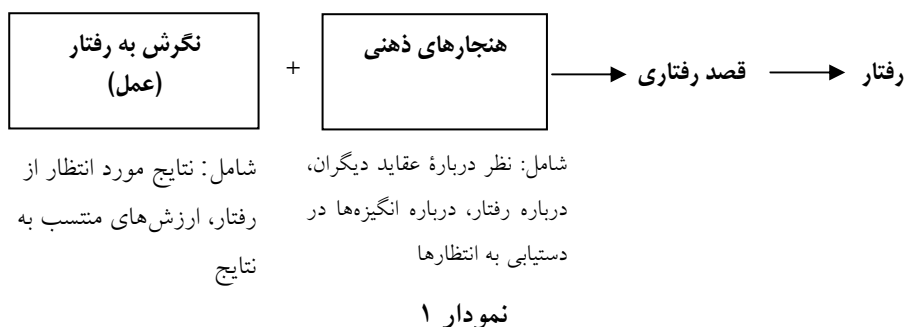
روانشناسان اجتماعی غالباً بر نگرش‌ها برای پیش‌بینی و تبیین رفتار تکیه دارند تا آنجا که نگرش، برجسته‌ترین و متمایزترین مفهوم در روان‌شناسی اجتماعی، شناخته شده است. به‌همین جهت مثلاً رفتار تبعیض‌آمیز را به پیشداوری^۱ نسبت می‌دهند و رفتارهای سیاسی را حاصل نگرش‌های آزادیخواهانه یا محافظه‌کارانه تلقی می‌کنند و تصمیم‌گیری‌های تعلیم و تربیتی را برآمده از نگرش‌های مساعد یا نامساعد به آموزش

1. Prejudice

و پرورش فرض می‌کنند. اما برخی از پژوهشگران از جمله مانستید و هیوستون تأکید دارند که تشخیص آثار نگرش‌ها بر رفتارها به آسانی‌ایی که در نخستین نظر اجمالی تصور می‌شود نیست (کریمی، پیشین: ۵۴).

در واقع رابطه نگرش‌ها و رفتار را می‌توان این‌گونه مفروض دانست که نگرش‌ها اغلب فشارهایی بر رفتار وارد می‌کنند تا با آنها همساز شوند، اما فشارهای خارج و شرایط بیرونی می‌توانند سبب شوند تا افراد برخلاف نگرش‌هایشان رفتار کنند. هر نگرش یا تغییر در نگرش بر آن است تا رفتاری را خلق کند که مطابق با خودش است. اما این تطابق اغلب اتفاق نمی‌افتد چرا که عوامل دیگری در موقعیت دخالت دارند (Icek et al, 1980: 25).

آیزن و فیشبین^۱ رابطه میان نگرش و رفتار را در قالب نظریه‌ای با عنوان «نظریه عمل بخردانه^۲» عرضه کرده‌اند. اصطلاح عمل بخردانه به این معناست که اکثر رفتارها به این دلیل صورت می‌گیرد که مردم به نتایج اعمال خود فکر می‌کنند و برای حصول پاره‌ای نتایج و پرهیز از برخی دیگر دست به انتخاب منطقی می‌زنند. نظریه آنان از دو عنصر اصلی تشکیل شده است: بخش شخصی و بخش اجتماعی که ترکیب آنها پیش‌بینی‌کننده یک قصد رفتاری است، قصدی که در نهایت مشخص‌کننده رفتار است.



1. Ayzen and N.Fisbien
2. Reasoned Action

عنصر شخصی این الگو یعنی «عمل»، شامل سنجش نگرش شخص در زمینه بروز رفتار معینی است و این نگرش حاصل دو عامل است؛ اعتقاد شخص در زمینه نتایج آن رفتار مشخص و ارزیابی او از نتایج ممکن آن رفتار. هر یک از این دو عامل در افراد متفاوت است. عنصر دوم نظریه مذکور، یعنی هنجارهای ذهنی، حاوی عنصری اجتماعی است؛ یعنی اعتقادهای شخص درباره طرز تفکر دیگران در مورد اعمالی که انجام می‌دهد و نیز قدرت انگیزه شخص در دستیابی به آن انتظارات. این دو عامل یعنی عمل و هنجارهای ذهنی با یکدیگر ترکیب می‌شوند و قصد شخص را به انجام دادن رفتار مشخص تعیین می‌کنند. این همان مفهومی است که آنان «قصد رفتاری» می‌نامند. پژوهش‌های متعددی نشان داده است که اهمیت این دو عنصر از موضوعی تا موضوع دیگر متفاوت است و در عین حال افراد نیز وزن متفاوتی به هر یک از این دو عنصر می‌دهند. در جایی گرایش فردی قوی‌تر است که اطمینان به نگرش بیشتر است و در عین حال فرد به رفتار و عقیده دیگران بی‌اعتنا تر است. در کل نظریه عمل بخردانه بر این است که قصدهای رفتاری تأثیر مستقیمی بر رفتار دارند، اما حرکت از قصد رفتاری به یک رفتار عینی می‌تواند تحت تأثیر عوامل دیگری نیز قرار گیرد (محسنی، پیشین: ۲۴ - ۲۳).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که نگرش‌ها تأثیر مهمی بر رفتارها دارند و رفتارها در بسیاری از مواقع متأثر از نگرش‌هاست. اما از آنجا که در بروز یک رفتار صرفاً نگرش‌ها به تنهایی مدخلیت ندارند، تأثیر این نگرش‌ها در موقعیت‌های مختلف متفاوت است؛ به طوری که در برخی از موقعیت‌ها به‌رغم اینکه نگرش‌ها رفتار خاصی را پیش‌بینی می‌کند، به دلیل الزامات آن موقعیت ممکن است رفتاری متفاوت با آنچه براساس نگرش‌ها پیش‌بینی شدنی است رخ دهد. بنابراین، می‌توان این امر را پذیرفت که نگرش‌ها بر رفتارها تأثیرگذارند، اما درجه این تأثیرگذاری بسته به موقعیت‌های مختلف متفاوت است.

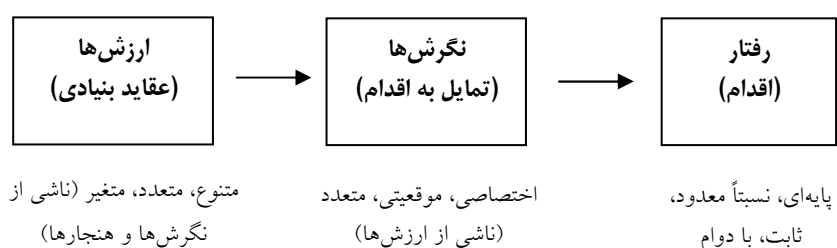
۶-۱. رابطه ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها

چنان‌که اشاره شد عموم صاحب‌نظران بر این باورند که ارتباطی میان ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها وجود دارد. این ارتباط را عموماً این‌گونه می‌پندارند ارزش‌ها که در واقع عقایدی بنیادی‌اند و نسبتاً بادوام، زمینه و بنیانی هستند که نگرش‌ها را شکل می‌دهند. نگرش‌ها برخلاف ارزش‌ها از تغییرپذیری بیشتری برخوردارند و برخلاف ارزش‌ها متعدد و متفاوت‌اند. این امر چنان‌که پیشتر اشاره شد، ناشی از آن است که نگرش‌ها صرفاً بر مبنای ارزش‌ها شکل نمی‌گیرند و عوامل دیگری بر شکل‌گیری آنها مؤثرند. این نگرش‌ها که عموماً با نوعی حس و عاطفه نیز همراه‌اند، معمولاً بستری می‌شوند که براساس آن اقدام به عمل یا رفتار شکل می‌گیرد.

به عبارتی دیگر، نگرش‌ها زمینه را برای عمل فراهم می‌سازند و نوعی قصدمندی در کنشگر ایجاد می‌کنند، این قصدمندی نیز معمولاً منتج به رفتار می‌گردد. یادآور می‌شود که رفتارها نیز صرفاً وابسته به نگرش‌ها نیستند و عوامل دیگری نیز در بروز رفتارها مدخلیت دارند. این عوامل از عوامل موقعیتی تا عوامل زیستی، روانی متغیرند. به‌همین دلیل است که بعضاً کنشگران، رفتارهایی متفاوت و بعضاً متعارض با نگرش‌ها و حتی ارزش‌هایشان دارند. بنابراین می‌توان مفروض پنداشت زمانی که تغییری در نظام ارزشی افراد پدید می‌آید، نگرش‌های افراد نیز به تبع دگرگونی در ارزش‌ها تغییر می‌کند و در نتیجه امکان رفتارهایی متفاوت از رفتارهای قبلی پدید می‌آید. بر پایه چنین مفروضاتی است که بسیاری از اندیشمندانی که خواهان وضع موجودند و یا یک وضع اجتماعی را مطلوب می‌پندارند، تلاش می‌کنند تا اولاً نظام ارزشی موجود حفظ گردد و در ثانی زمینه‌ای برای انتقال ارزش‌ها به نسل‌های بعدی فراهم گردد. از سویی دیگر، نظام‌های اجتماعی که دارای ارزش‌های خاص‌اند و خواهان استمرار و دوام آن ارزش‌ها در جامعه‌اند، به جد می‌کوشند تا از دگرگونی و تغییر در نظام ارزشی جامعه جلوگیری کنند. چنان‌که اشاره شد، دگرگونی در نظام ارزشی یک جامعه موجب دگرگونی در

فصل دوم: مبانی نظری ■ ۴۱

نگرش‌های افراد جامعه و در نتیجه موجب رفتارهایی از سوی عوامل اجتماعی می‌گردد که نظام ارزشی قبلی، آن گونه رفتارها را ناپه‌نچار و گاهی مطرود می‌داند. همچنین با مفروض دانستن رابطه میان ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهاست که صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت برای طرد برخی رفتارها از سوی متعلمان و همچنین امکان رفتارهایی مطلوب از سوی آنان، بر تغییر نظام ارزشی و نگرشی آن تأکید می‌ورزند. به عبارتی دیگر، پیش فرض بسیاری از برنامه‌های آموزشی - ترویجی در حوزه‌های گوناگون براساس رابطه یاد شده میان ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها استوار است و به همین دلیل است که عموماً کسانی که در معرض آموزش‌هایی قرار می‌گیرند که نوعی ارزش‌های جدید و بعضاً متفاوت با ارزش‌های مکسوب قبلی را ترویج و آموزش می‌دهند، رفتارهایی متفاوت با دیگران دارند. این تفاوت‌های رفتاری را که ناشی از دگرگونی در نظام ارزشی و نگرشی است، می‌توان نزد گروه‌های اجتماعی، خصوصاً دانشجویان که با ارزش‌هایی جدید در محیط‌های دانشگاهی مواجه می‌شوند به عینه تشخیص داد. به‌طور کلی رابطه ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را می‌توان به صورت ذیل نمایش داد:



نمودار ۲

(Davis.K. etal, 1985: 75) به نقل از محسنی، همان)

۲. دیدگاه‌ها و نظریه‌های مربوط به شکل‌گیری و دگرگونی ارزش‌ها و نگرش‌ها

در خصوص چگونگی شکل‌گیری و دگرگونی ارزش‌ها و نگرش‌ها، دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. در این قسمت برخی از این نظریه‌ها و دیدگاه‌ها را مطرح می‌کنیم.

۱-۲. عوامل کسب ارزش‌ها از نظر موریس^۱

موریس عوامل مؤثر بر کسب ارزش‌ها را به چند دسته تقسیم می‌کند و معتقد است که مجموعه این عوامل، موجب کسب و درونی شدن ارزش‌ها از سوی افراد می‌گردند:

۱. عوامل محیطی و اجتماعی: منظور از عوامل محیطی عواملی است که به لحاظ

موقعیت مکانی، فرد در آن قرار دارد. به عبارتی دیگر، عوامل اکولوژیکی است. از این منظر عوامل اکولوژیکی بر چگونگی فرایند کسب ارزش‌ها تأثیر می‌گذارند. این عوامل اکولوژیکی، کسب برخی ارزش‌ها را تسریع و برای برخی ارزش‌ها مانع ایجاد می‌کند یا اینکه موجب کسب برخی ارزش‌های خاص می‌گردد.

منظور از عوامل اجتماعی، عواملی است که در عرصه حیات اجتماعی قرار دارند. در این بعد به عوامل اجتماعی که در جریان کلی جامعه‌پذیری مداخلت دارند می‌توان اشاره نمود. از تعاملات روزمره تا نهادهای مختلف اجتماعی همانند خانواده، دین، آموزش و پرورش و... این عوامل اجتماعی و محیطی تأثیر مهمی در کسب ارزش‌ها دارند.

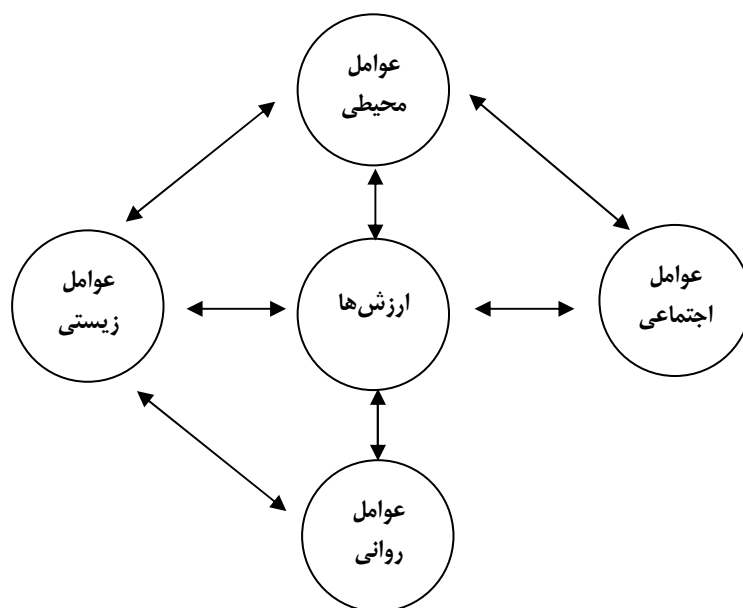
۲. عوامل روانی: که متضمن جنبه‌های متعدد، همانند ویژگی‌های شخصیتی است.

عوامل روانی نیز از نظر موریس نقش مهمی در کسب ارزش‌ها دارند. به عبارت دیگر، ویژگی‌های روانی باعث می‌شوند تا فرد برخی ارزش‌ها را که متناسب با ویژگی‌های روانی‌اش است، بهتر کسب کند یا اینکه در نهادینه کردن ارزش‌هایی که با ویژگی‌های روانی‌اش ناسازگار است با مشکل مواجه شود. برای مثال شخصی که دارای ویژگی‌های اقتدارطلب است یا به تعبیری شخصیتی اقتدارطلب دارد، به راحتی نمی‌تواند ارزش‌های دموکراتیک را کسب و نهادینه کند.

1. Morris

فصل دوم: مبانی نظری ■ ۴۳

۳. **عوامل زیستی:** شامل صفات و ویژگی‌های جسمانی مانند طول و وزن و تغییرات این ویژگی‌ها و به همراه آن دگرگونی ارزش‌ها می‌شود. در این بعد تأکید بر عوامل وراثتی و زیستی است، از این رو با تفاوت‌هایی که فرد در جریان رشد نسبی‌اش به لحاظ فیزیکی و جسمانی می‌کند، دایره ارزشی‌اش باز و بسته می‌گردد. موریس با پژوهشی که در این زمینه انجام داد، به این نتیجه رسید که برخی نشانه‌های جسمانی همانند حجم بدن، طول، وزن و... در خصوص رویکردهای ارزشی افراد مدخلیت دارند؛ یعنی با رشد فرد، این نشانه‌ها نیز تغییر می‌کند و موجب تغییر در رویکردهای ارزشی می‌گردد. برای مثال با افزایش حجم بدن، رویکردهای ارزشی مربوط به استقلال و رقابت کم می‌شود و به جای آن رویکردهای خاص مشارکت جمعی و فرمانبرداری و حیات درونی و تجربه‌های شاد افزایش می‌یابد. موریس عوامل یادشده را بدین گونه تصور می‌کند.



نمودار ۳

(محمد خلیفه، همان)

۲-۲. دیدگاه دی ال بنجستون^۱ در خصوص منابع ارزش‌ها

بنجستون معتقد است که ارزش‌ها حاصل سه سطح اجتماعی‌اند:

سطح اول: سطحی است که در آن فرهنگ، مفهومی‌های مطلوب را مشخص می‌کند.

سطح دوم: سطحی است که خانواده و رویکردهای آن، همان ارزش‌ها و هدف‌ها را

نشان می‌دهد.

سطح سوم: سطحی است که متغیرهای فرعی همچون سطح اقتصادی-اجتماعی،

دین، نژاد، شغل و سطح آموزش تأثیر می‌گذارد.

ساختارهای فرهنگی در تمام دوران رشد فرد، رویکردهای ارزشی خاصی و عدم

ظهور رویکردهای ارزشی دیگر را بر فرد تحمیل می‌کند. هر فرهنگ، نظامی از

رویکردهای ارزشی مخصوص به خود را دارد و از طریق ساختارهای فعالیت اجتماعی،

تلاش می‌کند آن را در افرادش ریشه‌دار کند. این رویکردهای ارزشی از نسلی به نسل

دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است.

خانواده یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی در کسب ارزش از سوی فرزندان به

شمار می‌آید. خانواده در سایه معیارهای فرهنگی موجود، برای فرزندان مشخص می‌کند

که چه چیزهایی مطلوب و شایسته و چه چیزهایی نامطلوب است. البته پذیرش

ارزش‌ها و معیارهای پدر و مادر از سوی فرزندان به درجه گرمی و محبتی بستگی دارد

که فرزندان در ارتباط با پدر و مادر از آن بهره‌مند می‌گردند. به‌طور کلی روش فعالیت

اجتماعی که پدران یا فرزندان از آن پیروی می‌کنند، در پذیرش ارزش‌های خاصی تأثیر

می‌گذارد.

گذشته از خانواده و فرهنگ، متغیرهای اجتماعی دیگری که خود در درون قالب‌های

فرهنگی قرار دارند، در کسب نظام ارزشی افراد مؤثرند. این متغیرها متعدد و بسیارند،

اما برخی از مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: سطح اقتصادی - اجتماعی افراد، نظام آموزش و

1. Bengeston. D.L

پرورش، جنسیت، دین و نوع شغل. بدیهی است که هر کدام از متغیرهای یاد شده تأثیری مهم در فرایند کسب و نوع ارزش‌ها دارند. افراد طبقات اجتماعی گوناگون به سمت ارزش‌هایی که از این طبقه صادر می‌شود، بیشتر گرایش می‌یابند و بهتر آنها را درونی می‌کنند، از این رو نظام‌های ارزشی طبقات اجتماعی عموماً متفاوت است.

از سوی دیگر، نظام آموزش و پرورش نیز در کسب ارزش‌ها تأثیر بسزایی دارد. چرا که یکی از مهم‌ترین مسیرهای کسب ارزش‌ها از طریق آموزش‌های رسمی است که عموماً توسط نظام آموزش و پرورش صورت می‌گیرد. حتی در تحصیلات عالی و متوسطه نوع رشته‌های تحصیلی نیز بر نوع ارزش‌هایی که افراد درونی می‌کنند تأثیر می‌گذارد. گذشته از موارد یاد شده نوع جنس افراد نیز در چگونگی نظام ارزشی آنها مدخلیت دارد. به عبارت دیگر، جنسیت موجب می‌شود تا فرد برخی ارزش‌ها را کسب و برخی را طرد نماید و یا اینکه در کسب برخی ارزش‌ها بیشتر ترغیب و تحریک شود. از دیگر متغیرهایی که نقش بسیار مهمی در نظام ارزشی ایفا می‌کنند، دین است که به دلیل نوع آموزه‌هایی که ترویج می‌کند، برخی ارزش‌ها را تأیید و یا ارزش‌های خود را ارائه می‌کند. بنابراین، ارزش‌های دینداران با ارزش‌های غیردینداران متفاوت و گاه متعارض است. در نهایت اینکه شغل افراد نیز در نظام ارزشی آنان تأثیرگذار است (Bengeston. D.L., 1974: 880-912، به نقل از محمد خلیفه، پیشین).

۳-۲. دیدگاه روکیچ درباره ارزش‌ها

روکیچ معتقد است که ارزش، باوری است که نسبتاً ثابت و در محتوای آن ترجیحی شخصی یا اجتماعی را برای یکی از اهداف موجود یا شکلی از اشکال رفتار رساننده به این غایت تحمیل می‌کند. ارزش‌ها از نظر او همچون باورها در بردارنده سه عنصر شناختی یعنی آگاهی به آنچه صلاحیت میل و رغبت دارد، عاطفی یعنی احساس فرد در برابر آن و ایجابی یا سلبی و رفتاری یعنی آگاهی به آن به مثابه متغیر میانجی یا به منزله معیار یا راهنمای رفتار (محمد خلیفه، پیشین: ۵۹).

از نظر روکیچ گرچه ارزش‌ها سازمانی پایدار و نسبتاً با دوام دارند؛ اما در طول زمان ممکن است دچار تغییر و تحول شوند، زمانی که فرد با تغییرات فرهنگی فاحشی روبرو می‌شود و یا زمانی که دو یا چند ارزش هم تغییر می‌یابند، دیگر ارزش‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Edward etal, 2004: 2). این ارزش‌ها بر دو دسته اساسی نظم می‌یابند:

الف) ارزش‌های غایی^۱

ب) ارزش‌های ابزاری^۲

منظور از ارزش‌های غایی، ارزش‌هایی است که بر حالت‌هایی غایی تأکید دارند. این دسته از ارزش‌ها ذاتاً هدف هستند. ارزش‌های ابزاری ارزش‌هایی هستند که به شیوه‌های رفتاری اشاره دارند و در واقع اشکال و گونه‌های سلوک‌هایی هستند که به این اهداف می‌انجامند.

ارزش‌های غایی خود دو دسته‌اند: الف) ارزش‌هایی که بر بعد فردی تمرکز دارند همانند رستگاری، هماهنگی یا انسجام درونی.^۳ ب) ارزش‌هایی که بر بعد اجتماعی دلالت دارند، ارزش‌هایی همچون صلح جهانی و دوستی میان مردم. از سوی دیگر، ارزش‌های ابزاری نیز خود دو دسته‌اند: الف) ارزش‌هایی که بر شایستگی‌ها و ویژگی‌های خاص فردی (بعد فردی) تمرکز دارند همانند منطقی بودن و عقلانی رفتار کردن. ب) ارزش‌هایی که بر بعد اخلاقی تأکید دارند همانند امانت‌داری (Feather, 1975).

بنا به نظر روکیچ کارکرد ارزش‌ها عبارت است از تعیین معیارهایی به مثابه راهنمای رفتار و اساس قضاوت افراد در خصوص رفتارهایشان. از نظر روکیچ ارزش‌های کلی و مورد پذیرش فرد در یک چارچوب کلی که همان باورهای کلی است نظم می‌یابد، چارچوبی که تفاعل و ارتباط میان عناصرش توصیف می‌شود و در رویکردها و ارزش‌های ابزاری و نمایی نمایان می‌شود. همچنین تعداد ارزش‌هایی که فرد می‌پذیرد، با افزایش سن فزونی می‌یابد و در نتیجه مجموعه‌های نظام ارزش‌های وی تغییر می‌یابد

1. Terminal Values

2. Instrumental Values

3. Inner harmony

و بعد از فراگیری یا کسب ارزش خاصی از سوی فرد، نوعی انسجام در نظام ارزش‌های او رخ می‌دهد، به صورتی که هر ارزش جایگاه خاص خود را در مقایسه با ارزش‌های دیگر می‌گیرد. بنابراین ارزش‌هایی که فرد فرا می‌گیرد، در نظامی مبتنی بر منطق اولویت‌ها نظم می‌یابد. رشد این ارزش‌ها نیز تابع چند متغیر مانند رشد فکری، سطح فرهنگی، قالب فرهنگی، نقش جنسی، نقش سیاسی و تربیت دینی است (محمد خلیفه، پیشین: ۱۶۷). رویکرد مجموعه ارزش‌های نمایی و ابزاری را به ۳۶ ارزش تقسیم می‌کند و مقیاسی در زمینه ارزش‌های ابزاری و نمایی ارائه می‌دهد (توکلی، ۱۳۷۸: ۳۴).

جدول ۱

مقیاس ارزش‌های نمایی و ابزاری نظریه رویکرد

ارزش‌های غایی	ارزش‌های ابزاری
زندگی آسوده	بلندپروازی
صلح جهانی	وسعت نظر
امنیت خانوادگی	توانایی
انسجام یا هماهنگی درونی	شادی
لذت	پاکیزگی
تأیید اجتماعی	شجاعت
زندگی پر هیجان	بخشنده‌گی
جهان زیبا	یاری رسانی
آزادی	صداقت
عشق کامل یا دلبستگی جنسی یا روحی	خلافت
نجات و جاودانگی در زندگی آخرت	خوداتکایی
دوستی حقیقی	فرهیندگی
احساس موفقیت	منطقی بودن
برابری	مهربان بودن
خوشبختی	فرمانبری
امنیت ملی	ادب
احترام به خود یا حرمت نفس	مسئولیت‌پذیری
حکمت	خویشترداری

۲-۴. نظریه ساختار مدور ارزش‌های شوارتز^۱

شوارتز با تکیه بر کارهای انجام شده قبلی در زمینه ارزش‌ها، خصوصاً چارچوب کار روکیچ به ارائه نظریه خود در زمینه ساختار ارزش‌ها می‌پردازد. وی معتقد است که ما ارزش‌ها را به صورت معیار^۲ به کار می‌بریم نه در قالب کیفیتی ذاتی در خود اشیاء. این موضوع ما را به سه پرسش اساسی رهنمون می‌کند: اول اینکه چگونه تجارب اجتماعی افراد اولویت‌های ارزشی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

به عبارت دیگر، چگونه تجربه‌های مشترک افراد، به دلیل موقعیت‌های مشترکشان در ساختار اجتماعی (آموزش و پرورش، سن، جنس، اشتغال و...) بر اولویت‌های ارزشی آنان تأثیر می‌گذارد و اینکه چگونه تجارب منحصر به فرد افراد (رابطه با والدین، مهاجرت و...) بر اولویت‌های ارزشی آنان تأثیر می‌نهد؟ دوم اینکه اولویت‌های ارزشی افراد، چگونه انتخاب‌ها و جهت‌گیری‌های رفتاری را از خود متأثر می‌کند؟ به عبارت دیگر، چگونه اولویت‌های ارزشی بر ایدئولوژی‌ها، گرایش‌ها، رفتارهای سیاسی، مذهبی، محیطی و سایر حوزه‌ها تأثیر می‌گذارند؟ سوم اینکه این موضوع به پرسش‌هایی در مورد تفاوت‌های میان فرهنگی یا میان ملیتی در اولویت‌های ارزشی و تفحص در کشف بعضی از موارد علت و معلولی می‌پردازد، بدین معنا که تا چه حد امکان دارد تفاوت در اولویت‌های ارزشی جوامع به علت تفاوت در حوزه‌های دیگری چون سیاست‌های آموزشی و حقوقی بین جوامع باشد؟ شوارتز معتقد است که قبل از پرداختن به این پرسش‌ها باید به مجموعه‌ای از مسائل و پرسش‌ها اساسی بیشتر توجه شود:

۱. محتوای ارزش^۳؛ یعنی قبل از هر چیز باید محتوای ارزش‌ها را مشخص کرد و اینکه چه چیزی احتمالاً این محتوا را تشکیل می‌دهد.

1. Schwartz
2. Criteria
3. content of value

۲. جامعیت؛^۱ یعنی یک رشته گونه‌های ارزشی جامع را مشخص کنیم.
۳. برابری معنایی؛^۲ یعنی اینکه آیا ارزش‌ها دارای همان معنا یا معنایی مشابه میان افراد و گروه‌های گوناگون هستند؟
۴. ساختار ارزش‌ها؛^۳ یعنی حالت‌های تضادی و توافقی میان ارزش‌ها.
با توجه به مطالب گفته شده، شوارتز ارزش‌ها را مفاهیم یا باورهایی می‌داند که مرتبط با رفتار یا حالت غایی مطلوبی بوده، فراتر از موقعیت‌های خاص قرار دارند، راه‌های انتخاب و ارزیابی رفتار و حوادث به شمار می‌روند و بر اساس اهمیت نسبی‌شان رتبه‌بندی می‌شوند.
از نظر شوارتز محتوای اولیه ارزش‌ها، نوعی علاقه انگیزشی است که آن ارزش در بردارد. شوارتز به همراه بیلسکی نوعی سنخ‌شناسی از محتواها و خصوصیات ارزش‌ها را با این استدلال استخراج کردند که ارزش‌ها در شکل اهداف آگاهانه، بیانگر سه نیازمندی جهانی به چیزی است که همه افراد و جوامع باید به آنها پاسخ دهند. این سه نیازمندی جهانی عبارت‌اند از:
 ۱. نیازهای حسی و زیستی افراد
 ۲. نیاز به تعامل اجتماعی هماهنگ
 ۳. نیازهای حیاتی و رفاهی گروهشوارتز معتقد است که از این سه نیازمندی جهانی، هفت گونه ارزشی استخراج می‌شود که عبارت‌اند از: ۱. رفاه اجتماعی ۲. هم‌نوایی محدودکننده^۴ ۳. لذت‌طلبی^۵ ۴. موفقیت^۶ ۵. بلوغ^۷ ۶. استقلال^۸ ۷. امنیت‌گرایی^۹ و البته گونه ارزشی قدرت‌گرایی.

-
1. Comprehensive
 2. Equivalence of meaning
 3. Structure of values
 4. Restrictive Conformity
 5. Enjoyment
 6. Achievement
 7. Maturity
 8. Self-direction
 9. Security

شوارتز معتقد است گرچه پژوهشگران متعددی محتوای ارزش را به صورت تجربی استخراج کرده‌اند، اما از یافته‌های روکیچ حداقل در مورد برخی از ارزش‌هایی که ممکن بود در موقعیت تضادی یا توافقی قرار گرفته باشند، غافل ماندند. نقد دیگر شوارتز این بود که آنان شیوه‌ها و روش‌هایی که نظام‌های ارزشی را به ساختاری منسجم و مفهومی تبدیل کند، پیشنهاد نکردند. تأکید عمده شوارتز بر مجزا کردن مجموعه‌ای از روابط پویا میان گونه‌های انگیزشی ارزش‌هایی است که به ما امکان می‌دهد تا ارزش‌ها را با یکدیگر و با دیگر متغیرها به شیوه‌ای منسجم مرتبط نماییم. کلیدی که ساختار روابط ارزشی را مشخص می‌کند، این فرض است که کنش‌هایی که در پی آن دسته‌ای از گونه‌های ارزشی رخ می‌دهند و دارای نتایج اجتماعی، عملی و روان‌شناختی‌اند، ممکن است در تضاد یا توافق با دیگر گونه‌های ارزش‌ها باشند. مثلاً پیروی از ارزش‌های موفقیت ممکن است در تضاد با تعقیب ارزش‌های خیرخواهی باشد یا پی‌گرفتن موفقیت، خود می‌تواند مانع بروز کنش‌هایی شود که هدفشان توجه به رفاه دیگرانی است که به کمک شخص نیاز دارند. شوارتز بعدها اصلاحاتی در محتوای ارزش به‌عمل آورد و نه گونه ارزشی را به شرح ذیل پیشنهاد کرد (فرامرزی، ۱۳۷۸: ۱۲۰-۱۱۵).

۱. قدرت‌گرایی ۲. موفقیت ۳. لذت‌طلبی ۴. برانگیختگی^۱ ۵. استقلال ۶. عام‌گرایی^۲
۷. خیرخواهی^۳ ۸. سنت‌گرایی ۹. همنوایی^۴ ۱۰. امنیت‌گرایی.

شوارتز گونه‌های انگیزشی ارزش‌ها، تعاریف، گونه‌های مثالی و منابع هر کدام را به

این شرح نشان می‌دهد:

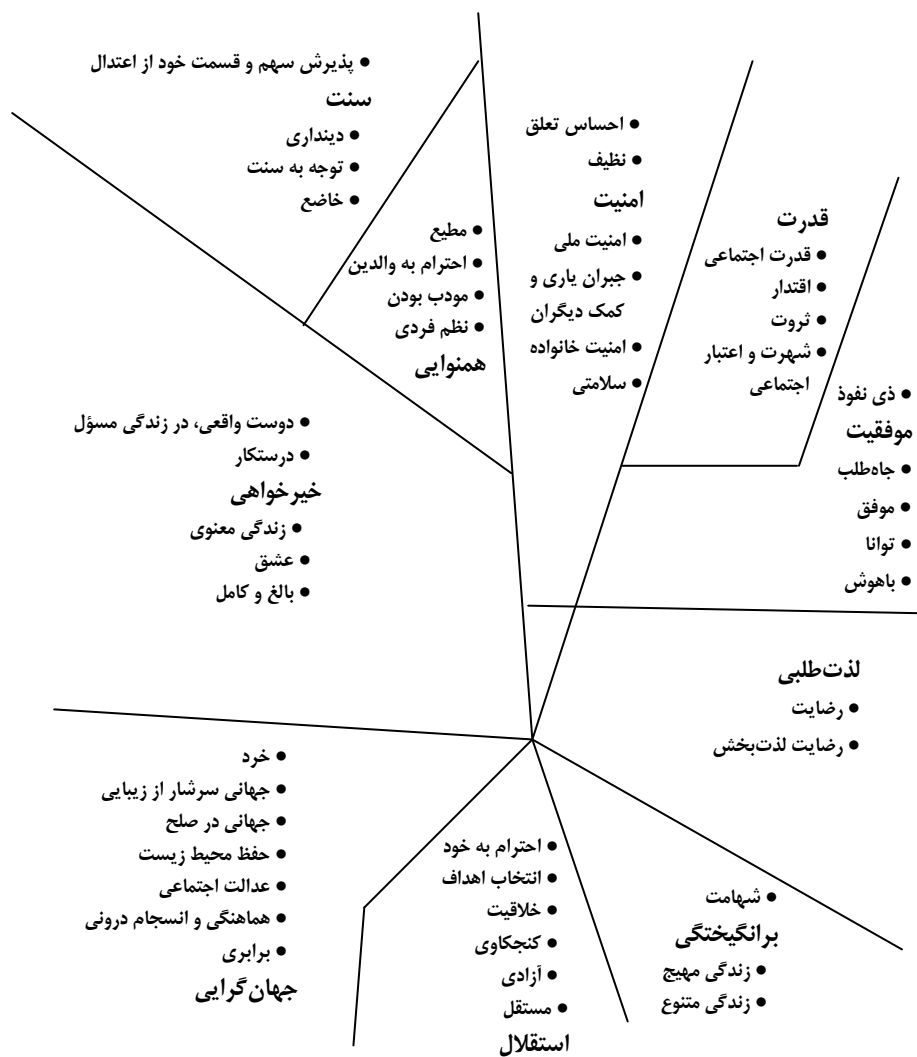
-
1. Stimulation
 2. Universalism
 3. Benevolence
 4. Conformity

جدول ۲

گونه ارزش	تعریف	گونه‌های مثالی	منابع
قدرت	پایگاه و موقعیت اجتماعی، کنترل و تسلط بر افراد و منابع	قدرت اجتماعی، اقتدار، ثروت	کنش متقابل، گروه
موفقیت	توفیق فردی از طریق رقابت مبتنی بر معیارهای اجتماعی	موفق، توانا، جاه طلب، صاحب نفوذ	کنش متقابل، گروه
لذت‌طلبی	احساس رضایت، کامروایی در زندگی	رضایت و لذت بردن از زندگی	ارگانستی
برانگیختگی	هیجان، نوآوری، مبارزه‌طلبی در زندگی	شهامت داشتن، زندگی متنوع، زندگی هیجان‌آمیز	ارگانستی (اندام‌واره‌ای)
استقلال	تفکر و انتخاب عمل مستقل، خلق کردن، کشف کردن	خلاقیت، آزادی، استقلال، کنجکاوی، انتخاب اهداف	ارگانستی، کنش متقابل
عام‌گرایی	فهم، قدردانی، تحمل، حمایت از رفاه همه افراد و طبیعت	وسعت نظر، خرد، عدالت اجتماعی، برابری، جهانی در صلح، جهانی سرشار از زیبایی، اتحاد با طبیعت، حفظ محیط	گروه، ارگانستی
خیرخواهی	حفظ و تقویت رفاه افرادی که فرد در تماس شخصی مستقیم با آنهاست	مفید، درستکار، بخشنده، وفادار، مسئول	ارگانستی، گروه، کنش متقابل
سنت	احترام، تعهد، پذیرش آداب و رسوم و اندیشه‌هایی که از فرهنگ یا مذهب ناشی می‌شود.	خاضع، فروتن، پذیرش قسمت و سهم خود از زندگی، دینداری، احترام به سنت و اعتدال	گروه
همنوایی	محدودیت اعمال و تمایلات و انگیزه‌هایی که متحمل صدمه‌زدن به دیگران و تعدی از هنجارها و انتظارات اجتماعی است.	مؤدب بودن، مطیع بودن، نظم فردی، احترام به والدین و بزرگ‌ترها	کنش متقابل، گروه
امنیت	سلامت، هماهنگی و ثبات جامعه، روابط خود	امنیت خانواده، امنیت ملی، نظم اجتماعی، نظافت و مبادله منافع	ارگانستی، گروه، کنش متقابل

منبع (Schwartz. SH., 1990، به نقل از فرامرزی، ۱۳۷۸)

شوارتز پس از تجدید نظر در ساختار ارزش‌ها ساختار مدوری از ارزش‌ها ارائه می‌دهد.

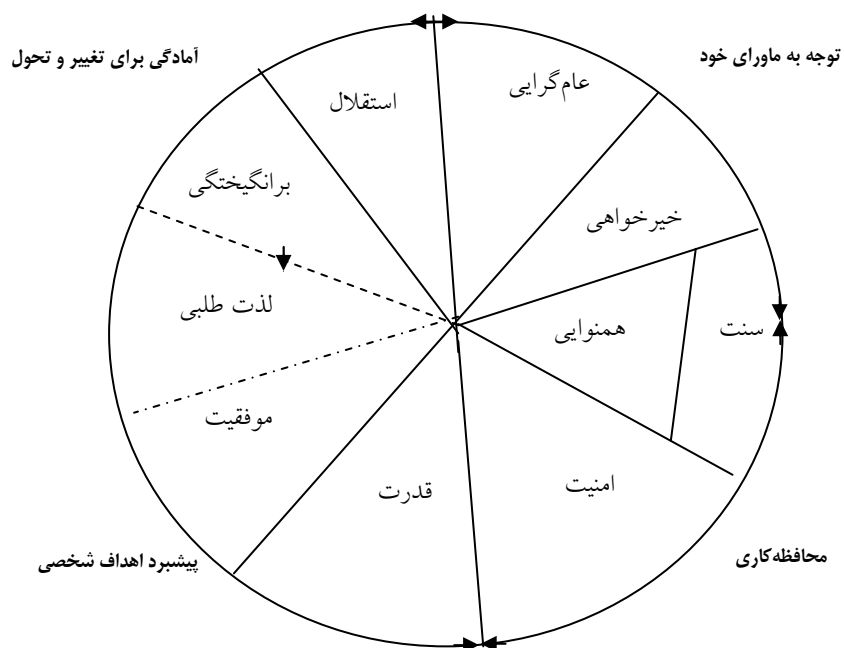


نمودار ۴

ارزش‌های دهگانه شوارتز در دو بعد سازمان‌دهی شده‌اند: بعد اول تمایل به تغییر در مقابل محافظه‌کاری و بعد دوم توجه به ماورای خود^۱ در مقابل پیشبرد اهداف شخصی^۲.

1. Self-transcendence

2. Self-enhancement



نمودار ۵

الگوی نظری روابط میان گونه‌های انگیزشی ارزش‌ها، گونه‌های ارزشی فرانظمی،

ابعاد ارزشی دو فعلیتی

منبع (Scheartz, 1995: 96) به نقل از فرامرزی، پیشین: ۱۲۴)

بنابر آنچه گفته شد، مهم‌ترین ویژگی نظریه شوارتز این است که این نظریه برخلاف نظریه‌های قبلی که ارزش‌ها را به صورت سلسله‌مراتبی در نظر می‌گرفتند، از ساختار و روابط میان اولویت‌های ارزشی و از روابط تضادی و توافقی میان اولویت‌ها سخن می‌گوید و صرفاً به دسته‌بندی ارزش‌ها نمی‌پردازد.

۲-۵. دیدگاه ویلیامز^۱ در خصوص تغییر ارزش‌ها

- ویلیامز معتقد است که احتمال تغییر در نظام ارزش‌ها در امور ذیل متجلی می‌گردد:
۱. آفرینش^۲ که منظور از آن بروز ارزیابی یا باوری از واقعیت تجربی جدید است. این محک یا باور در شکل‌گیری الگوی رفتار فرد تأثیر می‌گذارد و پس از این تغییری در ارزش‌های پیشین که فراگرفته بود رخ می‌دهد و شکل آن به اندازه همراهی این ارزش‌های پیشین با باور یا محک جدید مشخص می‌گردد.
 ۲. ویرانی ناگهانی ارزش که به ویرانی سریع ارزشی که در گذشته مطلوب بوده است، اشاره دارد و احتمالاً بر اثر ظهور اطلاعات جدیدی است که اهمیت و اعتبار ارزش را می‌کاهد.
 ۳. تضعیف ارزش که منظور کاهش تقویت وجدانی ارزشی خاص از جانب فرد است.
 ۴. امتداد ارزش که به بسط محدوده داوری ارزش در چند موقعیت اشاره دارد.
 ۵. اختصاصی بودن ارزش، یعنی داوری درباره یک ارزش در موقعیت‌های خاص.
 ۶. بسط ارزش یعنی صلاحیت بخشیدن و نفوذ آن در بافت اجتماعی - فرهنگی.
 ۷. محدودیت ارزش، یعنی انحصار ارزش در محدودیت‌های خاص که نتیجه پیوستن یا هم‌زیستی با دیگر ارزش‌ها در نظام ارزشی فرد است، چیزی که به تغییر ارزش از نظر صعود و نزول به میزان مشخص منتهی می‌شود.
 ۸. آشکار بودن ارزش که منظور از آن تأثیر بر ارزشی خاص از طریق ابزار تغییر گرایش‌ها و ارزش‌هاست.
 ۹. همسانی یعنی همسانی رفتاری و محتوای ارزش.
 ۱۰. شدت یعنی تحرک ارزش به یک مرکز اساسی از ساحت فرد یا عقب‌نشینی آن از این مرکز که نتیجه پیدایش تجربه‌هایی است که به آن منجر می‌شود (محمد خلیفه، پیشین: ۱۶۸-۹).

1. Williams
2. Creation

البته یادآور می‌شود که دیدگاه‌های یاد شده بیشتر ارزش‌ها را از منظری روان‌شناختی مطرح کرده‌اند.

۶-۲. نظریه دگرگونی ارزشی اینگلهارت

یکی از متفکرانی که در دهه‌های اخیر با استناد به مطالعات تجربی سعی کرده است تا تحولات فرهنگی و ارزشی را با تکیه بر پیشرفت‌های مادی - اقتصادی و جابه‌جایی نسل‌ها تبیین کند، رونالد اینگلهارت است. از نظر اینگلهارت، دگرگونی فرهنگی زمانی رخ می‌دهد که دگرگونی‌هایی به قدر کفایت بزرگ در محیط اقتصادی - تکنولوژیکی و یا سیاسی - اجتماعی صورت گیرد. اما چنین دگرگونی‌هایی به آرامی و معمولاً از طریق جامعه‌پذیری نسل‌های جدید تحقق می‌یابد و این انتقال نیز سخت و دردناک است (اینگلهارت، ۱۳۷۳: ۱۲).

اینگلهارت با تعمق در این نکته که در چند دهه گذشته تغییرات اقتصادی، تکنولوژیکی و اجتماعی - سیاسی موجب دگرگونی فرهنگی جوامع پیشرفته صنعتی و در نتیجه تغییر خواست مردم از زندگی شده، کوشیده است علت و ماهیت این تحولات فرهنگی و پی‌آمدهای آن را، با استناد به مطالعات گسترده گروه‌های تحقیقاتی معتبر بررسی کند. آنچه در این زمینه محور اصلی بحث او قرار گرفته است، گذار از ارزش‌های مادی به ارزش‌های فرامادی در جوامع پیشرفته صنعتی است. گابریل آلموند، استاد دانشگاه استانفورد، نظریه‌های اینگلهارت را یکی از نمونه‌های نادر پیشگویی موفقیت‌آمیز در علم سیاست می‌داند که تحریر آن در اوج تحولات بلوک شرق، به ویژه پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی و مهم‌تر از همه درستی پیشگویی‌ها و تحلیل‌های علمی‌اش، موجب شده است تا آرای او نزد اندیشمندان حوزه فرهنگ و سیاست با ارزش‌تر جلوه کند (پیرحسنلو، ۱۳۸۱: ۵۲).

اینگلهارت این دگرگونی ارزشی را حرکت از ارزش‌های سنتی به ارزش‌های عقلانی - سکولار و همچنین حرکت از ارزش‌های حفظ بقا به ارزش‌های مربوط به

ابراز وجود می‌داند. افول خانواده سنتی با بعد اول و ظهور برابری جنسیتی با بعد دوم همراه است (NORRIS & Ingelhart, 2003).

این‌گلهارت در نظریه خود با عنوان دگرگونی ارزشی، ارزش‌ها را به دو دسته ارزش‌های مادی و ارزش‌های فرامادی تقسیم می‌کند و برای تبیین تغییر اولویت ارزشی جوامع پیشرفته صنعتی «گذار از ارزش‌های مادی به ارزش‌های فرامادی» از دو فرضیه مهم استفاده می‌کند. این دو فرضیه مفروضاتی هستند که این‌گلهارت با تاسی به آنها سازوکار این گذار را تبیین می‌کند:

۱. **فرضیه کمیابی**^۱: براساس این فرضیه اولویت‌های ارزشی فرد بازتاب محیط اجتماعی و اقتصادی اوست. بدین ترتیب که شخص بیشترین ارزش‌ها را برای آن چیزهایی قائل می‌شود که عرضه آنها نسبتاً کم است. فرضیه کمیابی شبیه به اصل نزولی بودن مطلوبیت نهایی در اقتصاد است و مفهوم سلسله مراتب نیازها نیز به آن کمک می‌کند. براساس این فرضیه مردم به دنبال اولین نیازهایی می‌روند که ارضا نشده‌اند و طبیعتاً با ارضای بادوام هر سطح از نیازها به سراغ سطح بعدی می‌روند. از آنجاکه اولین نیازهای انسان نیازهای زیستی است بنابراین، زمانی که سطح اول نیازها یعنی نیازهای زیستی مرتفع شد، گرایش به سمت نیازهای سطح دوم تقویت می‌گردد.

۲. **فرضیه اجتماعی شدن**: بر مبنای فرضیه مذکور، ارزش‌های شخص تا حد زیادی بازتاب اوضاع حاکم بر سال‌های پیش از بلوغ وی است. بدیهی است وفاق و سازگاری میان محیط اجتماعی - اقتصادی و اولویت‌های ارزشی بی‌درنگ حاصل نمی‌شود، بلکه همواره تأخیر زمانی محسوسی در این زمینه وجود دارد (این‌گلهارت، پیشین: ۶۱). این دو فرضیه همزمان بر این نکته دلالت دارند که در نتیجه رونق اقتصادی بی‌سابقه و صلحی که از سال ۱۹۴۵ در کشورهای غربی حاکم شد، گروه‌های سنی جوان‌تر

1. Scarcity

اهمیت کمتری به امنیت اقتصادی و جهانی می‌دهند تا گروه‌های مسن‌تری که پیش‌تر طعم عدم امنیت اقتصادی را چشیده‌اند. اما قضیه به همین سادگی نیست که تصور کنیم بالارفتن سطح اقتصادی جامعه منجر به افزایش نفوذ ارزش‌های فرامادی می‌شود، چرا که ارزش‌ها بازتاب درک ذهنی افراد از امنیت هستند نه صرفاً وابسته به سطح اقتصادی جامعه. فرضیه کمیابی را باید در کنار و با توجه به فرضیه جامعه‌پذیری تحلیل و تبیین کرد، زیرا اگرچه فرضیه کمیابی مبین آن است که رونق و شکوفایی اقتصادی به ارزش‌های فرامادی می‌انجامد، اما فرضیه اجتماعی شدن دلالت بر این نکته دارد که نه ارزش‌های مادی و نه ارزش‌های فرامادی یک شبه تغییر نمی‌کنند، بلکه این حرکت بسیار کند و تدریجی و تغییرات آن نامحسوس است و در واقع این تغییر هنگامی صورت می‌گیرد که نسل جوان جایگزین نسل مسن‌تر در جمعیت بزرگسال می‌گردد (عظیمی هاشمی، ۱۳۷۸: ۱۷۰).

بنابراین، نتیجه اساسی‌تر را فرضیه اجتماعی شدن به‌دست می‌دهد، یعنی اینکه دگرگونی ارزشی نه مستقیم بلکه به واسطه و به همراه روند نسل جدید به جامعه رخ می‌دهد. چرا که نفوذ ارزش‌های جدید بازتاب درک ذهنی افراد از امنیت مالی و جانی است نه خود سطح اقتصادی. به عبارتی دیگر، نظام ارزشی فرد تحت تأثیر وضع اقتصادی او نیست، بلکه بیشتر از آن بر اثر محیط‌های فرهنگی و نهادهای رفاه اجتماعی سامان می‌پذیرد که مجموعاً فضای پرورش و رشد فرد را شکل می‌دهند. این امر بدان علت است که انسان‌ها واقعیات را براساس مفاهیم و جهان‌بینی‌هایی که مبتنی بر تجربه‌های گذشته هستند تغییر می‌کنند. بنابراین، از نظر اینگلهارت، سخن اصلی این نیست که نیاز فرد به چیزی و کمیاب بودن آن باعث تحریک فرد به سمت آن می‌شود و از سویی دیگر اگر چیزی سابقاً کمیاب بود ولی این چنین باقی نماند، رفتار فرد نیز در قبال آن چیز عوض می‌شود و احتمالاً او به دنبال جایگزینی خواهد گشت.

در واقع اتفاقی که افتاده است این است که با ظهور دولت‌های رفاه در جوامع پیشرفته صنعتی، مردم این جوامع به رفاه بی‌سابقه‌ای دست یافتند؛ به طوری که دیگر مسئله نان

برایشان جدی نبوده است، علاوه بر این نسل جدیدی که در این رفاه اقتصادی پرورش پیدا کرده بود، برخلاف نسل‌های قبلی که ناامنی ناشی از جنگ جهانی دوم و مسائل سیاسی بعد از آن را با تمام وجود لمس کرده بودند، از سطح مقبولی از امنیت برخوردار بود و در چنین فضایی رشد کرد. نتیجه چنین محیط اجتماعی این بود که نسلی نوین پرورش یافت که برخوردار از حداقل تأمین مالی و جانی است و لذا به خواسته‌های رتبه‌بعدی یعنی نیازهای فرامادی گرایش می‌یابد (پیر حسنلو، پیشین: ۴-۵۳).

مقیاس سنجش نظام ارزشی در تحقیق اینگلهارت شامل سنجه‌ای دوازده ارزشی است که شامل موارد ذیل می‌گردد:

- الف) حفظ نظم کشور
- ب) اعطای حق بیشتر به مردم در تصمیم‌گیری‌های دولت
- ج) مبارزه علیه افزایش قیمت‌ها
- د) دفاع از آزادی بیان
- ه) حفظ آهنگ سریع رشد اقتصادی
- و) اطمینان از قدرت نیروی دفاعی کشور
- ز) اعطای حق بیشتر به مردم در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کار و اجتماعشان
- ح) کوشش در جهت زیباتر سازی شهرها
- ط) حفظ اقتصاد باثبات
- ی) مبارزه با تبه‌کاری
- ک) حرکت به سوی جامعه‌ای دوستانه‌تر و انسانی‌تر

از میان گزینه‌های یاد شده، شش گزینه شهرها و طبیعت زیبا، احترام به عقاید، آزادی بیان، جامعه‌ای انسانی‌تر، حق ابراز نظر درباره کار و اجتماع و سهم بیشتر در حکومت جزو ارزش‌های فرامادی و شش گزینه باقیمانده شامل نیروی دفاعی قوی، مبارزه با جرم و جنایت، حفظ نظم، اقتصاد ثابت، رشد اقتصادی و مبارزه با افزایش قیمت‌ها، تبلور نیازهای مادی است (اینگلهارت، پیشین: ۹۶-۸۳).

چنان‌که اشاره شد، نظریه‌ی اینگلهارت درباره‌ی تحولات ارزشی مبنایی جامعه‌شناختی دارد. بر این اساس در نظام ارزشی افراد آنچه اولویت‌های ارزشی را مشخص می‌سازد، درجه رفاه اقتصادی- اجتماعی و جریان جامعه‌پذیری است. چنانچه فرد جامعه‌پذیری‌اش، خصوصاً در دوره‌ی اولیه زندگی که شخصیت اساسی فرد شکل می‌گیرد، در محیطی آرام همراه با رفع نیازهای امنیتی- اقتصادی باشد، ارزش‌های فرامادی و به تعبیری ارزش‌های معطوف به سبک زندگی در اولویت قرار می‌گیرند و چنانچه برعکس آنچه گفته شد باشد، اولویت ارزشی‌اش دگرگون شده و ارزش‌های مادی و یا ارزش‌های معطوف به صیانت نفس در اولویت قرار می‌گیرند. بنابراین، مطابق این دیدگاه نمی‌توان چندان به دگرگونی ارزشی در کوتاه مدت امید داشت.

۷-۲. نظریه‌ی گروه‌های مرجع و دگرگونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها

یکی از عوامل مؤثر بر تغییر ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای گروه‌های مرجع هستند که مبنای مقایسه اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند و افراد به وسیله مقایسه خود با آنها به تغییر در ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایشان می‌پردازند. واژه گروه مرجع اولین بار از سوی «هیمن» در سال ۱۹۴۲ مطرح شد. هیمن در کتابی با عنوان «روان‌شناسی منزلت» گروه مرجع را گروهی که افراد، آن را ملاک و مرجع ارزیابی موقعیت‌های خود در نظر می‌گیرند تعریف کرد. کلی در سال ۱۹۵۳ گروه مرجع را به دو دسته متمایز تقسیم کرد الف) گروه مرجع هنجاری یعنی گروه‌هایی که راهنما و الگوی رفتاری انتخاب می‌شوند و ب) گروه مرجع تطبیقی یعنی گروه‌هایی که مبنایی برای مقایسه و ارزیابی خود در نظر گرفته می‌شوند. پس از کلی صاحب‌نظران دیگری از قبیل فیوکمب، مرتن و آیرنشتات این مفهوم را در آثار خود به کار بردند که از این میان نظریه گروه مرجع مرتن مهم‌ترین و مؤثرترین نظریه‌ای بود که بعدها توسط دیگران ارزیابی و تحلیل شد (محسنی، ۱۳۷۸: ۱۲۵-۶).

گروه مرجع گروهی است که افراد در مقام شکل دادن به سلوک‌ها و باورهای خود، به انجام رساندن کارهایشان، خود را با شخص دیگر یا گروه‌هایی از افراد دیگر که سلوک، باورها و اعمالشان را در خور و نمونه می‌دانند، مقایسه می‌کنند و از روی تصویر آنها به ترسیم هویت خود می‌پردازند (ترنر و همکاران، ۱۳۶۷). این گروه‌ها طیف وسیعی را شامل می‌شوند. همه گروه‌هایی که فرد عضو آنهاست - گروه‌های عضویت که البته تعداد آنها محدود است - و گروه‌هایی که فرد عضو نیست - گروه‌های غیرعضویت که تعداد آنها نامحدود است - می‌توانند گروه مرجع و مبنای شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزیابی‌ها و ارزش‌های افراد قرار گیرند.

نظریه گروه مرجع را می‌توان در سنت جامعه‌شناسی کارکردی قرار داد. براساس مکتب کارکردی، وجود و بقای یک نهاد یا ساخت اجتماعی معلول استعداد و نقش آن در تأمین کارکردهایی است که نیازهای ضروری نظام اجتماعی را تأمین و بقا و دوام آن را تضمین می‌کند. یکی از مهم‌ترین این ضرورت‌ها، جامعه‌پذیری به معنای فرایند انتقال ارزش‌ها و هنجارهای جامعه است. این فرایند از سوی نهادهایی از قبیل: خانواده، مدرسه، رسانه‌ها، دوستان و... به اجرا درمی‌آید. در واقع نیاز جامعه به تأمین حد نصابی از توافق بر سر ارزش‌های اجتماعی و انتقال هنجارها و مهارت‌های لازم برای جامعه، مقتضی ظهور نهادهایی است که این ضرورت‌های کارکردی را تأمین کنند. زیرا گروه‌های مرجع در نهایت متولی انتقال برخی هنجارها (گروه‌های مرجع هنجاری) و تأمین ملاک‌ها و معیارهای لازم برای ارزیابی و محک زدن رفتارها و باورهای افراد هستند (گروه مرجع تطبیقی). انسان‌ها برای ارزیابی و داوری رفتار خود به گروه‌هایی مراجعه می‌کنند که چه بسا عضو آن هم نیستند، اما به دلیل کارکردهایی که برای افراد ساختار اجتماعی دارند الگوی ذهنی و عملی آنان قرار می‌گیرند.

یکی از کارکردهای مهم گروه‌های مرجع از نظر ترنر اجتماعی شدن انتظاری یا مقدم^۱ است. زیرا عوامل اجتماعی شدن همواره براساس گروه‌ها یا محیط‌هایی که فرد

1. Anticipatory socialization

به آن تعلق دارد صورت نمی‌گیرد. گاهی قبل از ورود یا عضویت رسمی، فرد به کسب و درونی کردن ارزش‌های مورد مقایسه می‌پردازد. در واقع دلیل تبعیت از گروه‌های مرجع این است که آنها در جامعه ارزشمند به شمار می‌آیند. از این رو افراد در ارتباط با آنها احساس مقبولیت اجتماعی می‌کنند و بر این اساس از احترام و منزلت بیشتری برخوردار می‌گردند. به همین دلیل افراد سعی می‌کنند خود را با ارزش‌های آنان همسان کنند. البته میزان تأثیرپذیری و تبعیت افراد از گروه‌های مرجع متفاوت است. این امر تا حدی هم به ویژگی‌های شخصیتی، محیطی متفاوتی که افراد از آن متأثرند مربوط می‌شود، به طوری که گروه مرجع مثبت یک فرد ممکن است برای دیگری مرجع منفی تلقی گردد. بنابراین، گروه‌های مرجع از دو جهت در دگرگونی ارزشی سهم‌اند اول اینکه هر گروه مرجع ارزش‌های تازه‌ای را برای فرد طرح و جایگزین می‌کند یا میزان اهمیت ارزش‌ها نسبت به یکدیگر را تغییر می‌دهد و از طرف دیگر محرومیت در دستیابی به ارزش‌های گروه مرجع، ارزش‌های دیگر را تا حدی تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (جواهری، ۱۳۷۲: ۲۹-۳۱).

- مرتن در خصوص اینکه چه عواملی باعث می‌شود که فرد، گروه عضویت یا گروه غیرعضویت را گروه مرجع انتخاب کند، چهار فرضیه مهم را مطرح می‌سازد:
۱. انتخاب گروه مرجع تابع توانایی گروه‌ها برای تأمین منزلت و اعتبار اجتماعی براساس ساختار نهادی (جامعه) برای افراد است. بنابراین، تأمین منزلت اجتماعی پایه و عامل اصلی انتخاب گروه مرجع است.
 ۲. اعضای منزوی و حاشیه‌ای گروه، آمادگی بیشتری برای پذیرفتن ارزش‌های گروه‌های غیرعضویت و انتخاب آنها به مثابه گروه مرجع دارند.
 ۳. در نظام‌های اجتماعی باز که میزان تحرک اجتماعی نسبتاً بالاست، گرایش به انتخاب گروه‌های مرجع غیرعضویت بیشتر است.
 ۴. پایگاه اجتماعی و ویژگی‌های شخصیتی افراد بر انتخاب گروه مرجع از سوی آنان تأثیر دارد (Merton, 1957: 65).

بنابراین، مطابق این نظریه چنانچه گروهی که فرد آن گروه را به مثابه مرجع در نظر دارد عوض شود، ارزش‌های فرد دگرگون می‌گردد. از آنجا که هر دوره‌ای از زندگی (خصوصاً با تحریک‌های اجتماعی - شغلی که افراد در جریان زندگی روبه‌رو می‌شوند) ممکن است که گروه یا گروه‌های مرجع افراد تغییر یابند، امکان دگرگون شدن ارزش‌ها و نگرش‌های افراد، به علت تغییر در گروه مرجع وجود دارد.

۳. دانشگاه و جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان

از قرن‌ها قبل دانشگاه‌ها مراکز حیات علمی و عقلانی مورد احترام و ارزش‌گذاری بوده‌اند. دانشگاه‌ها مکان‌هایی را برای کار دانشمندان و پیشبرد هنرها، ادبیات و علوم تدارک دیده‌اند. جامعه نیز به شیوه سنتی بر مشارکت دانشمندان همواره ارج نهاده است، خواه اینکه آنان دارای نقش‌های مستقیم عملی در جریان امور بوده یا نبوده‌اند. دانشگاه‌ها در عین حال، عرضه خدمات فوری و مفیدی را از نظر آموزش رهبران برای مشاغل گوناگون و امور جاری زندگی بر عهده داشته‌اند. به میزانی که جامعه پیچیده‌تر شده است، ارزش آموزش عالی نیز آشکارتر گردیده است. غیر از جنبه‌های عملی مربوط به مشاغل و درآمدها، دانشگاه از نظر توسعه فردی نیز اهمیت دارد، چراکه امکان غنی‌سازی الگوهای ذهنی را فراهم می‌کند، سلیقه‌های هنری و ادبی را گسترش می‌دهد و افزون بر همه اینها، دانشگاه مرکز یافتن رهنمودهای اجتماعی و سیاسی نیز است. دانشگاه محل توسعه سریع ذهن و روح است، قدرت‌های نوین به‌وجود می‌آورد و به انتخاب راه می‌پردازد. در حالی که دانشگاه امکانات تازه‌ای را در مقابل افراد قرار می‌دهد، در عین حال به سود جامعه‌ای که این افراد در آن زندگی می‌کنند نیز است (محسنی، ۱۳۷۸: ۳-۳۴۲).

در هر جامعه‌ای فرهنگ و نظام اجتماعی‌ای وجود دارد و در حذف نظام اجتماعی سازمان‌های اجتماعی تشکیل شده است که معمولاً هر سازمان دارای کارکردهای معینی است و چند سازمان روی هم یکی از کارکردهای ضروری نظام اجتماعی را تحقق

می‌بخشند. سازمان‌های تربیتی و آموزشی مانند مدارس و دانشگاه‌ها یا وسایل ارتباط جمعی عموماً دارای کارکرد حفظ و تداوم باورها، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه و تداوم آن در نسل‌های بعدی هستند. دانشگاه نیز یک سازمان اجتماعی است که اصول کلی یافته‌های جامعه‌شناسی سازمان‌ها بر آن صدق می‌کند. دانشگاه همانند هر سازمان اجتماعی دیگر در یک محیط اجتماعی بزرگ‌تر قرار دارد و با محیط خود دارای ارتباط است و از آن تأثیر می‌پذیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد. اعضای سازمان، اشخاصی هستند که عضو جامعه محیط بر سازمان هستند و همان‌گونه که تحت تأثیر عمل سازمانی و ارتباط درون سازمانی‌اند، تحت تأثیر عمل جامعه و فرهنگ جامعه نیز هستند (صدیق اورعی، ۱۳۷۸: ۲۳۱).

کانت دانشگاه نوین را براساس عقل بنیاد می‌کند. در دید او خرد چیزی است که برای دانشگاه جهان‌شمولی به ارمغان می‌آورد. وی با ارائه یک اصل جهانی وحدت بخش به نام خرد، در نوین‌سازی دانشگاه پیش قدم شد و اعتقاد داشت که عقل میان رشته‌ها رابطه یا نسبی برقرار می‌کند و خرد رشته خاص خود را دارد (مرتضوی نصیری، ۱۳۷۸: ۳-۳۸۲).

بنابراین، دانشگاه از جمله نهادهای مهم اجتماعی است که عقلانیت و خردورزی نقش بسیار مهمی در آن دارد و شاید محوری‌ترین عنصر در این نهاد خردمندی است، چرا که بنیان اصلی تولید دانش خرد است. به‌دلیل همین جایگاه ویژه خرد در تولید دانش است که از جمله مهم‌ترین ارزش‌های نهادهای علمی، خردورزی و احترام به خرد انسانی است. خردی که خودبنیاد، است و متکی به هیچ معیار بیرون از خود نیست. چنانچه عقل‌گرایی و توجه به عقل خودبنیاد یک ارزش و بالاتر از آن، یک محک و معیار برای سنجش دیگر امور قرار گیرد، این امکان وجود دارد که ارزیابی دربارهٔ دیگر ارزش‌ها و هنجارها توسط این معیار صورت گیرد و لذا به راحتی امکان دگرگونی در نظام ارزشی افرادی که در چنین محیط‌هایی قرار می‌گیرند وجود دارد.

گرچه امروزه نقدهای بسیار زیادی از سوی اندیشمندان پسامدرن بر عقل خودبنیاد به عمل آمده و به جای عقل خودبنیاد، عقل اجتماعی - تاریخی، یعنی عقلی که در قید مکان و زمان است و توانایی خارج شدن از قیود اجتماعی را ندارد، قرار گرفته است، با وجود این نزد همین متفکران نیز خرد جایگاه مهمی دارد، با این تفاوت که مطلق بودن و خودبنیادی را از آن می‌گیرند و آن را در دایره زمان و مکان می‌نشانند. بدون تردید یکی از مراکزی که خرد یاد شده در آن عموماً جایگاهی استدلالی دارد، نهاد علمی است که یکی از نمودهای بارز آن دانشگاه است. دانشگاهی که به مثابه یک نهاد، کارویژه‌ها، اقتضائات و ویژگی‌های خاص خود را دارد، نهادی که در دنیای جدید از جمله مهم‌ترین نهادهای نظام اجتماعی است و نقش بسیار مهمی در تحولات اجتماعی دارد. به لحاظ تاریخی نیز در بیشتر تحولات اجتماعی، تقریباً در بیشتر کشورها، دانشگاه به مثابه یک نهاد تأثیرگذار ایفای نقش کرده است؛ به گونه‌ای که بیشتر جنبش‌های اجتماعی یا از طریق دانشگاه و جریان‌های دانشجویی تأیید و حمایت شده یا اینکه سرآغاز جنبش از دانشگاه بوده است.

۱-۳. علم به مثابه یک نهاد اجتماعی

نهادهای اجتماعی وسیله پیوند زندگی اجتماعی هستند. آنها ترتیبات اساسی زندگی را که انسان‌ها در کنش متقابل با یکدیگر پیدا می‌کنند و از طریق آنها تداوم در طول نسل‌ها به دست می‌آید فراهم می‌کنند (گیدنز، ۱۳۷۴: ۴۱۲).

در واقع نهاد، نظامی به نسبت پایدار و سازمان‌یافته از الگوهای اجتماعی است که برخی رفتارهای نظارت شده و یکسان را با هدف برآوردن نیازهای اساسی جامعه در بر می‌گیرد. بنابراین نهادها اولاً هدفمند هستند، یعنی در پی برآوردن نیازی هستند، دوم اینکه نهادها متضمن ارزش‌هایی نهایی‌اند که اعضا در آن مشارکت دارند، سوم اینکه نهادها به طور نسبی پایدارند، تا حدی که الگوهای ثابت رفتار در درون نهادها به

صورت بخشی از سنت فرهنگ مرسوم جامعه است، چهارم اینکه بنیان‌های اجتماعی نهادها آنچنان عام و گسترده است که فعالیت‌های آن جایگاه عمده‌ای را در گستره جامعه به خود اختصاص می‌دهد، به طوری که هر تغییر چشمگیر در نهاد احتمالاً موجب تغییر در دیگر نهادها می‌شود، پنجم اینکه هر چند همه نهادهای جامعه به هم وابسته‌اند، اما هر یک از نهادها به تنهایی بر مبنای شبکه‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری مورد انتظار به حد اعلا ساخت و سازمان یافته است. ششم اینکه آرمان‌های یک نهاد را معمولاً بخش عظیمی از اعضای که در آن نهاد مشارکت دارند پذیرفته‌اند (کوئن، ۱۳۷۸: ۳-۱۵۱).

همان‌طور که اشاره شد، نهاد علم همانند دیگر نهادهایی که در جامعه وجود دارد، دارای الزامات نهادی و کار ویژه‌هایی است که آن را به صورت یک نهاد درمی‌آورد. به عبارت دیگر، نهاد علم یک خرده نظام در نظام اجتماعی است، از این‌رو، همه آن کارکردهایی را که نظام اجتماعی دارد، در این خرده نظام نیز وجود دارد. براساس دیدگاه پارسنز هر سازمان اجتماعی برای اینکه بتواند دوام بیابد باید چهار عملکرد ذیل را انجام دهد:

۱. حفظ و نگهداری الگوهای فرهنگی
 ۲. وحدت و انسجام بخشیدن به اعضای خود در کار دسته‌جمعی هماهنگ
 ۳. وصول به اهداف
 ۴. سازگاری یا انطباق با محیط (توسلی، ۱۳۷۳: ۲۴۷).
- به عبارتی دیگر، هر نظام اجتماعی باید چهار کارکرد دستیابی به اهداف، انطباق‌پذیری، یکپارچگی و حفظ الگو را به خوبی انجام دهد تا هم به عنوان یک نظام شناخته شود و هم اینکه بتواند دوام بیابد. وجود یک نظام ارزشی نهادی، اولین شرط نهادمندی علم است. این نظام ارزشی کل جریان‌های علمی اعم از تولید دانش، جذب تسهیلات و منابع برای فعالیت‌های علمی - پژوهشی، شیوه یکپارچگی افراد و

سازمان‌های علمی و رفتارهای دانشمندان و پژوهشگران در زندگی علمی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر نظام ارزشی نهادی علم از یک سو نزد اهالی دانش و پژوهش، تعهد و انگیزش لازم را برای فعالیت‌های علمی-پژوهشی ایجاد می‌کند و از سوی دیگر، جامعه بزرگ‌تر را به پشتیبانی از این فعالیت‌ها متعهد می‌سازد. الگوهای ارزشی در نهاد علم انتظارات از نقش‌ها، برای مثال نقش‌های دانشمندان و پژوهشگران را تعیین می‌کند و انگیزش‌های فردی را برای سازگاری با این انتظارات بر می‌انگیزاند. الگوهای نهادین انرژی افراد را به کارکردن و رفتارهای هم‌نوا می‌دارد، انگیزش آنان را برای رقابت، تلاش و گاه تحمل سختی‌ها تحریک می‌کند. در وضع نبود شکل‌گیری الگوی نهادین ارزشی، فضای هنجاری لازم برای ایجاد انگیزش در بین افراد وجود ندارد و لذا این افراد در فقدان جاذبه‌های ارزشی به احتمال زیاد محیط‌های کاری را جذاب و برانگیزنده نمی‌یابند. بنابراین این ارزش‌ها و هنجارها کارکرد حفظ الگو را ایفا می‌کند.

هدف نهاد علم، تولید و انتقال دانش بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای به منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه در ابعاد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی است. تولید دانش توسط فرایندهای پژوهشی و انتقال دانش با فرایندهای آموزش صورت می‌گیرد. اگر اصل حیاتی نظام یا تعیین هدف‌ها فعال شود، سایر فرایندهای نظام به طور خود به خود با فضای محیطی سازگاری می‌یابند و در صورت فقدان هم‌زمانی، نظام علمی دچار فشار و محدودیت می‌گردد و توان حیاتی آن کاهش می‌یابد. بنابراین کسب هدف در ارتباط بین نظام و محیط معنا می‌دهد و مستلزم مبادله متقابل بین این دو است.

اما نظام علمی برای تحقق هدف‌های خود به مجموعه‌ای از منابع، تسهیلات و امکانات نیاز دارد. این امر مبادله متقابل میان علم و جامعه را فراهم می‌سازد. در این مبادله علم هدف‌ها و مسایل خود را برای تولید و انتقال دانش از جامعه دریافت می‌کند

و در مقابل نتایج پژوهش‌ها و یافته‌های علمی خود را در اختیار جامعه قرار می‌دهد. به عبارتی دیگر علم برای کسب اهداف خود تسهیلات و منابع لازم را از جامعه دریافت می‌کند و به‌طور متقابل به گسترش زیر ساخت‌ها و منابع انسانی و اجتماعی یاری می‌رساند و بدین طریق با محیط سازگار می‌گردد.

اما کارویژه دیگری که نظام علمی باید انجام دهد، این است که به نوعی انسجام و یکپارچگی درونی دست یابد. نهاد علم از فراهم آمدن افراد در جوامع علمی شکل می‌گیرد، اما شکل‌گیری یک نهاد با استمرار آن متفاوت است. چنان‌که اشاره شد، یکی از عوامل استمرار بخش وجود همبستگی و انسجام درونی است. به عبارتی باید افرادی که در درون یک جامعه علمی فعالیت می‌کنند، به نوعی به هم متصل گردند و نوعی نظم اجتماعی در نهاد علم به وجود آید. ارزش‌ها و هنجارها در جامعه علمی نظامی اجتماعی را شکل می‌دهند و رفتار افراد متفاوت را با یکدیگر هماهنگ، پیوسته و هم‌جهت می‌سازند. در واقع وجود فرایندهای جامعه‌پذیری در جوامع علمی از شرایط ضروری برای ادغام افراد در اجتماعات علمی است. در این فرایند ارزش‌ها و هنجارهای نهاد علم برای پژوهشگران و دانشمندانی که در این عرصه فعالیت می‌کنند، درونی شده و در نتیجه نوعی انسجام درونی در نهاد علم شکل می‌گیرد (قانع‌راد، ۱۳۸۲: ۱۹۰-۱۸۳). بنابراین نهاد علم، نهادی است که کارکردهای خاص خود را دارد و خرده نظامی است که نوعی ارزش‌ها و هنجارهای خاص بر آن حاکم‌اند و بدون تردید کسانی که در جوامع علمی فعالیت می‌کنند، در جریان فرایند جامعه‌پذیری، ارزش‌ها و هنجارهای علمی را درونی کرده و در نتیجه نوعی نظم و انسجام در این نهاد به وجود می‌آورند. گرچه به دلیل اینکه نهاد علمی در یک کل بزرگ‌تر به نام نظام اجتماعی کلان قرار دارد و به دلیل الزامات نهادی با این کل در ارتباط است، از این رو در بلند مدت نمی‌توان انتظار داشت که هنجارهای نهاد علم با هنجارهای جامعه کلان در تضاد باشند و یا اینکه به نوعی تعارض و شکاف گسترده در این زمینه قائل شد، اما نهاد علم بنا به

اقتضائات نهادی‌اش دارای ارزش‌ها و هنجارهایی است که آن را از دیگر نهادهای اجتماعی مجزا می‌کند. چنان‌که اشاره شد، به دلیل محاط بودن نهاد علم توسط نظام اجتماعی کلان نوعی ارتباط هنجاری- ارزشی میان این دو برقرار است، اما به دلایل پیش گفته، نهاد علم دارای ارزش‌ها و هنجارهایی است که آن را از دیگر نهادها جدا می‌سازد. به دلیل همین ویژگی ممتاز است که دانش‌آموختگانی که از دانشگاه (نمود عینی نهاد علمی) فارغ‌التحصیل می‌شوند، عموماً نگرش‌ها و ارزش‌هایی بعضاً متفاوت با دیگر گروه‌های اجتماعی دارند. به عبارت دیگر، نوعی دگرگونی در نظام ارزشی - هنجاری و بینش آنان ایجاد می‌گردد و جهت‌گیری‌های نگرشی و رفتاری آنان را متفاوت از دیگران می‌کند.

۲-۳. ارزش‌ها و هنجارهای علمی

از آنجا که علم یک نهاد اجتماعی است، همانند همه نهادهای دیگر اجتماعی کارکردهایی دارد و از سو دیگر ارزش‌ها و هنجارهایی بر این نهاد حاکم است. مهم‌ترین کار ویژه این ارزش‌ها و هنجارها هدایت رفتارها و کنش‌های کسانی است که در این نهاد فعالیت دارند. این هنجارها به تعبیری نوعی اخلاق علمی است که به صورت قاعده‌هایی، ارتباطات و تعاملات این نهاد را قاعده‌مند می‌سازد. در واقع همین هنجارهای علمی هستند که حتی کنش‌های برون نهادی دانشمندان را تا اندازه بسیار زیادی متأثر می‌سازند. در این قسمت به برخی از مهم‌ترین دیدگاه‌هایی که در این زمینه وجود دارد می‌پردازیم.

مرتن معتقد است علم یک واژه فراگیر است که مفاهیم مختلف و به هم وابسته‌ای دارد. چهار واژه را می‌توان از این واژه استنباط کرد، نخست مجموعه روش‌های مشخصی که به وسیله آن معرفت تصدیق می‌شود، دوم دانش تراکم یافته از طریق کاربرد روش‌های مذکور، سوم مجموعه ارزش‌های فرهنگی حاکم بر فعالیت‌های علمی و چهارم ترکیب مفاهیم بالا (Merton R.K, 1975: 270).

اخلاقیات علم از نظر مرتن مجموعه پیچیده‌ای از ارزش‌ها و هنجارهاست که با یک دانشمند همراه است و در حکم نسخه‌ها، توصیه‌ها، ترجیحات و امور مجاز به شمار می‌آیند و از آنجاکه دارای ارزش نهادی‌اند مشروع هستند. این اخلاقیات را مرتن الزام‌های نهادی می‌نامد که از گذشتگان انتقال می‌یابند، توسط دانشمند درونی می‌شوند و بر هشیاری علمی او تأثیر می‌گذارد.

مرتن در خصوص راه و رسم علمی اظهار می‌دارد:

هدف نهادی علم بسط دانش تأیید شده است. روش‌های فنی به کار گرفته شده برای این غایت، تعریف مربوط دانش را عرضه می‌دارد. قضایای منطقاً سازگار و موید به تجربه در مورد نظم‌ها (که در واقع پیش‌بینی به شمار می‌آیند) ضوابط نهادی (آداب و رسوم)^۱ از روش‌ها و هدف مشتق می‌شوند و کل ساختار هنجارهای اخلاقی و فنی منظور غایی را متحقق می‌کند. معیار فنی شواهد تجربی، که بسنده و موثق است، پیش نیاز پیش‌بینی صحیح بی‌وقه است، معیار فنی سازگاری منطقی نیز پیش نیاز پیش‌بینی معتبر و نظام‌مند است. آداب و رسوم علم نوعی عقلانیت روش‌شناختی دارند، اما الزام آورند، نه تنها بدین دلیل که از نظر علمی کار آمدند، بلکه به این خاطر که اعتماد بر آن است که درست و نیکو هستند. این آداب و رسوم به همان اندازه‌ای که تجویزهای فنی قلمداد می‌شوند، نسخه‌های اخلاقی نیز به شمار می‌آیند. چهار رشته ضوابط نهادی - عام‌گرایی^۲، اشتراک‌گرایی^۳، بی‌طرفی^۴، شکاکیت سازمان‌یافته^۵ - راه و رسم علم جدید محسوب می‌شوند (Merton, 1973: 270، به نقل از مولکی، ۱۳۷۶: ۸-۴۷).

به اعتقاد مرتن، منشأ تاریخی ایمان دانشمندان به نیکویی این آداب و رسوم در اعتقادهای پایه‌گذار جامعه تخصصی آنان است. اما این آداب و رسوم از لحاظ روش‌شناختی نیز برای آفرینش نظام‌مند دانش معتبر ضروری‌اند. از این رو همان‌طور

-
1. Mores
 2. Universalism
 3. Communism
 4. Disinterestedness
 5. Organized skepticism

که جامعه علمی در سال‌ها پیوندهای خود را با حوزه مذهبی قطع کرده است، با تشخیص اهمیت روش‌شناختی این ارزش‌ها به این سو‌گرویده‌اند که آنها را در برابر جامعه بزرگ‌تر به مثابه مبنای فرهنگی حقیقت علمی و منبع معرفت از نظر علمی ثمربخش، توجیه کنند (مولکی، ۱۳۷۶: ۷-۴۶). هنجارهایی که مرتن به عنوان هنجارهای علمی از آن یاد می‌کند عبارت‌اند از:

۱. **جهان‌گرایی (عام‌گرایی):** اولین نکته‌ای که از مفهوم جهان‌گرایی متجلی می‌شود، این است که دایعه‌های حقیقی، صرف نظر از ریشه و منبع آنها، بر معیارهای غیرشخصی از قبل ایجاد شده استوارند. چرا که براساس مشاهدات و معرفت‌ها یا دانش‌های از قبل تایید شده استوارند. الزام به جهان‌گرایی علم، ریشه‌های عمیقی در ماهیت غیرشخصی علم دارد. جهان‌گرایی یا عام‌گرایی به اصول و ضوابطی اطلاق می‌شود که براساس آن، ایده‌ها و معرفت‌ها در علم باید مبتنی بر قابلیت و محتوای آنها ارزیابی شود نه براساس پایگاه و منزلت افرادی که آن را ایجاد کرده‌اند (Backer, 1968 & Merton, 1988). به نقل از قاضی طباطبایی و ودادهیر، (۱۳۷۸).

تجلی بلافصل عام‌گرایی یا جهان‌گرایی در این قاعده کلی قرار دارد که حقیقت صرف‌نظر از منبعی که آن را ارائه می‌کند، باید تابع معیارهای غیرشخصی مرسوم، یعنی هم آوا با مشاهده و معرفت از پیش تأیید شده باشد. پذیرش یا رد ادعاهایی که وارد فهرست علم می‌شوند به خصوصیت شخصی یا اجتماعی ارائه‌کنندگان آن ارتباط ندارد. بنابراین نژاد، ملیت، مذهب، طبقه و خصوصیات شخصی افراد مسائلی نامربوط هستند. در واقع این الزام تأکید دارد که در برخورد با ادعاهای علمی نباید به ارزش‌های ایدئولوژیک، ملی، طبقاتی و... تمسک جست، چرا که تمسک به چنین اموری باعث دفن حقیقت علم در حجاب تعصبات و داوری‌های ارزشی غیرعلمی می‌شود.

۲. **اشتراک‌گرایی:** اشتراک‌گرایی در یک مفهوم گسترده و غیرفنی، مالکیت مشترک کالا است و عنصر دوم آداب و رسوم علم مرتن تلقی می‌شود. در این مفهوم یافته‌های

علمی محصول همکاری اجتماعی است و این یافته‌ها و نتایج نوعی میراث مشترک است که در آن نقش افراد در تولید علمی بسیار محدود و کم‌اهمیت است. افراد یک جامعه اعم از آنکه در تولید علمی مشارکت داشته یا نداشته باشند، در بهره‌مندی از آن سهم خواهند بود (محسنی، ۱۳۷۲: ۸۴).

مفهوم نهادی علم به مثابه بخشی از ثروت و قلمرو عمومی با الزام به انتقال یافته‌ها یا ارتباطات در یافته‌های علمی پیوند دارد. رازداری و اختفای یافته‌های علمی، آنتی‌تز این هنجارهاست و ارتباطات کامل و آزاد، مویذ و نمایانگر آن است که فشار و اشاعه نتایج و یافته‌های علمی از طریق هدف نهایی گسترش مرزهای دانش و نیز تمایل به بازشناسی و ارج‌گذاری دیگران در رابطه است (Merton, 1968). اشتراک‌گرایی به‌طور اجمالی یعنی مالکیت مشترک همه معرفت‌ها و یافته‌های علمی (Anderson & Louis, 1994) به نقل از قاضی طباطبائی و ودادهیر، (۱۳۷۸).

به بیان دیگر، یافته‌های علمی محصول همکاری اجتماعی است و به جامعه تعلق دارد. خصلت اشتراکی علم، بازتاب رسمیت یافتن وابستگی دانشمندان به یک میراث فرهنگی است که از جانب آنان ادعاهای متفاوتی در مورد این میراث وجود ندارد. مرتن با اشاره به این گفته نیوتن که «اگر من افق‌های دورتری را دیده‌ام به علت این است که روی شانه غول‌ها ایستاده‌ام» اشاره دارد که این بیان، نشانگر مفهوم مرهون بودن علم به میراثی مشترک و به رسمیت شناختن خصلت ضروری همکاری و انباشت در دستاوردهای علمی است. بنابراین، پنهان‌کاری نقطه مقابل اشتراک‌گرایی و ارتباط کامل و تمام عیار محصول این اصل ضروری است (مرتن، ۱۳۷۲: ۱۸).

مولکی درباره این اصل اشاره می‌کند که فایده دیگری غیر از آنچه مرتن بدان اشاره کرده است بر این اصل مترتب است، بدین معنا که یافته‌های علمی، تنها زمانی می‌تواند معرفت علمی تلقی شود که در معرض بازبینی انتقادی سایر دانشمندان قرار گیرد. این مهم نیز انجام نمی‌شود مگر آنکه دانشمندان و محققان یافته‌های علمی خود را با همکارانشان و جامعه علمی در میان بگذارند (مولکی، ۱۳۷۲: ۲۳).

۳. بی‌طرفی عاطفی: به اصول و ضوابطی اطلاق می‌شود که براساس آن فعالیت‌های علمی باید با نوعی احساس بی‌طرفی انجام شود، بدین ترتیب که دانشمندان باید قادر باشند که بی‌طرف باشند و هر نوع مشاهده و نتیجه غیرقابل انتظاری را که ممکن است در تحقیقاتشان اتفاق بیفتد، پذیرا بوده و در ملاحظه آثار و تحقیقات دیگران ذهنیت و تفکر بازی داشته باشند. براساس این هنجار، تحقیق از انگیزه‌های شخصی جداست و این برای جست‌وجوی حقیقت و توسعه و گسترش دانش ضروری است. تحقیق باید در محیطی آزاد و دور از تصورات کلیشه‌ای و تعصب‌های عقیدتی، فردی، گروهی و فرهنگی انجام شود تا به حصول نتیجه واقعی منتهی گردد (آندرسن و اوئیس^۱ ۱۹۸۸ و بیکر^۲ ۱۹۹۴، به نقل از قاضی طباطبائی و ودادهیر، ۱۳۷۸).

مرتن در مقاله «علم و نظام اجتماعی» بر احساسی که دانشمند از همان آغاز آموزش، در خصوص خلوص علم^۳ در وجود خود می‌پذیرد، اشاره دارد و ذکر می‌کند که «علم نباید تن به کلفتی و خدمتکاری الهیات، اقتصاد یا حکومت بدهد» وی کارکرد این احساس را حفظ استقلال علم می‌داند. «تمجید از علم محض به مثابه دفاع در مقابل هجوم هنجارهایی است که جهات بالقوه پیشرفت را محدود می‌کنند و ثبات و دوام پژوهش‌های علمی را به عنوان یک فعالیت اجتماعی با ارزش، تهدید می‌نمایند» (توکل، ۱۳۷۰: ۱۵۳).

مرتن معتقد است که بی‌طرفی با نوع دوستی^۴ یکسان نیست، همانطور که کنش مبتنی بر علاقه با خود محوری^۵ مترادف نیست. چنین یکسان‌پنداری‌هایی سطوح تحلیل نهادی و انگیزشی را مغشوش می‌کند. اشتیاق به کسب معرفت، کنجکاوی، علاقه نوع دوستانه به منفعت بشری و برخورداری از دیگر محرک‌های ویژه از جمله خصلت‌های منسوب به دانشمندان است (مرتن، ۱۹۶۷: ۷۸).

1. Anderson & Louis

2. Baker

3. Purity of Science

4. Altruism

5. Egoism.

۴. شک سازمان یافته: این هنجار به مفهوم به تعویق انداختن قضاوت تا حصول شواهد قطعی است و بدیهی است که تأکید اصلی بر ترتیبات نهادی علم است. احکام تا زمان تایید اعتبار آنها از طریق آزمون، اعتبار علمی ندارند (محسنی، ۱۳۷۲). به زعم «بیکر» برخلاف مذهب و امور مذهبی، علم هنجار شک سازمان یافته را توسعه و پرورش می‌دهد، بدین ترتیب که آنچه انجام شده هدف علم نیست، بلکه فقط محل توقف موقتی است تا زمانی که یافته‌های نوین جانشین و جایگزین آثار و یافته‌های قدیمی شوند (بیکر، ۱۹۸۸، به نقل از قاضی طباطبائی و ودادهیر، ۱۳۷۸).

مرتن شک سازمان یافته را از جهات متعددی با عناصر آداب علمی ارتباط می‌دهد و اشاره می‌کند که این پیمانی روش شناختی و در عین حال نهادی است. بدین معنا که دانشمند باید داوری در باب یافته‌ها را تا هنگام در دسترس قرار گرفتن داده‌ها و سپس موشکافی خودسرانه عقاید با ملاک‌های تجربی و منطقی به حالت تعلیق درآورد (مرتن، پیشین: ۱۹).

مرتن خود شک سازمان یافته را شامل به زیر سؤال بردن پنهان مبانی معینی از راه و رسم‌های جاافتاده و مستقر، اقتدار، رویه‌های قطعی و مسلم، و به طور کلی قلمرو «مقدس و روحانی» می‌داند (توکل، ۱۳۷۰: ۱۵۸).

به اعتقاد مولکی، مرتن در هیچ جای تحلیل‌اش نمی‌کوشد ارتباط مستقیمی میان ارزش‌های پاک‌دینان و فرآورده‌های نظری تلاش‌های علمی، برقرار کند، پاک‌دینانی که بر ارزش‌هایی تأکید دارند چون سودمندی، عقلانیت، تجربه‌گرایی، فردگرایی، مخالفت با سنت‌گرایی و زهدگرایی این جهانی که شبیه به ارزش‌ها و هنجارهای ویژه علم است. در عوض او هدف محدودتری دارد و آن اینکه نشان دهد این ارزش‌ها، تا آن حد که در جامعه علمی نهادینه شده‌اند، از لوازم ضروری تولید منظم و پذیرش قضایای به نحو شایسته تایید شده و منطقاً سازگار نظم‌های تجربی است (مولکی، ۱۳۷۶: ۴۷).

بعد از مرتن، معیارهای دیگری به عنوان راه و رسم علمی مطرح شده‌اند که می‌توان آنها را بیانی دیگر از همان ارزش‌های چهارگانه مرتنی یا مشتقی از آنها دانست، همچون معیارهای اصالت، تواضع، استقلال، بی‌طرفی عاطفی و بی‌غرضی (همان: ۹-۴۸).

تالکوت پارسنز نظام هنجاری علم را در چهار دسته طبقه‌بندی می‌کند که بعضی از آنها با الزامات نهادی مورد نظر مرتن تداخل موضوعی می‌یابند. به اعتقاد پارسنز چهار هنجار اساسی دانش علمی عبارت‌اند از: اعتبار تجربی، صراحت منطقی، استحکام منطقی و عمومیت اصول. پارسنز زمانی که از نقش حرفه‌ای دانشمندان بحث می‌کند، این موضوع را در مورد خصلت‌های اصلی و بنیادی، مانند عام‌گرایی و بی‌طرفی عاطفی تجزیه و تحلیل می‌کند. همچنین از دو هنجاری صحبت می‌کند که دانشمند را مترادف با محقق نشان می‌دهد، یعنی «سعی و کوشش علمی» و پذیرش «اعتبار یافته‌های علمی» ارائه شده. این دو مفهوم به وضوح با مفهوم شک سازمان‌یافته و عام‌گرایی مرتن تطابق دارد.

به اعتقاد پارسنز در دانش علمی، چهار هنجار علمی برای اهل علم حالتی الزام‌آور دارند: کار عالم می‌باید از لحاظ تجربی معتبر باشد، وضوح و صراحت منطقی داشته باشد، ثبات داشته و از لحاظ اصول واجد کلیت باشد. اینها کم و بیش قواعد علمی هستند که همواره فضا و اهدافی محدودکننده را برای فعالیت‌های علمی به‌وجود می‌آورند. همچنین گرایش‌های ضروری و مطلوبی هستند که یک عالم باید در خصوص کارش واجد آن باشد. گذشته از این هنجارهای اساسی مزبور ضابطه‌هایی به دست می‌دهد که کار فرد بر اساس آن مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌گیرد (محسنی، ۱۳۷۲: ۸۸).

میتروف^۱ در خلال تحقیقات تجربی، طرح مرتنی ساختار هنجاری علم را به گونه دیگری مطرح ساخت. وی معتقد است که در اجتماع علمی، علاوه بر مجموعه‌ای از هنجارها، مجموعه‌ای از ضد هنجارها قرار دارد که در صورت لزوم بهتر و بیشتر از هنجارهای علمی، سازمان فعالیت علمی را شکل داده و آن را کنترل می‌کنند. به نظر میتروف ارزش‌های دیگری در جامعه علمی وجود دارد که در تضاد با ارزش‌های مطرح شده از سوی مرتن است (طایفی، ۱۳۸۰: ۴۲).

1. Mitroff

میتروف می‌گوید هنجار بی‌طرفی عاطفی با هنجار وفاداری عاطفی متعارض می‌شود، از این رو بسیاری از دانشمندان مورد مطالعه او می‌گفتند که تعهد قوی و حتی غیرقابل توجیه از اندیشه‌ها ضروری است، زیرا بدون آن محققان نمی‌توانند طرح‌های پرزحمت و طولانی را به ثمر برسانند یا قادر به مقاومت و ایستادگی در برابر یأس و ناامیدی‌هایی که به طور اجتناب‌ناپذیر در جریان کشف دنیای تجربی سرکش خودنمایی می‌کند نخواهد بود. همچنین هنجار خاص‌گرایی با هنجار عام‌گرایی متوازن می‌شود، یعنی اینکه دانشمندان به جای اینکه همه گزارش‌های تحقیقی را در حوزه‌های مورد بحث، مورد مذاقه غیرشخصی قرار دهند، از آن همکارانی مُصلَب برمی‌گزینند که کارشان را به این دلیل یا به آن دلیل، معتبر تلقی می‌کنند. میتروف همچنین شواهدی ارائه می‌کند تا نشان دهد که هنجار اشتراک‌گرایی در کفه مقابله هنجاری به نفع رازداری دارد. او همچنین مطرح می‌سازد که رازداری نه تنها مانع پیشرفت علم نمی‌شود، بلکه بالاتر از آن عملاً به طرق گوناگونی به این منظور کمک می‌کند.

بدین ترتیب استدلال محوری میتروف این است که در علم نه یک مجموعه هنجار، بلکه حداقل دو مجموعه هنجاری وجود دارد. اولین مجموعه به نحو کم و بیش دقیقی توسط آنهایی که در سنت کارکردگرایی کار می‌کنند مشخص شده است، اما توصیف راه و رسم علم برحسب این اولین مجموعه به تنهایی روایتی از علم عرضه می‌کند که گمراه‌کننده است، زیرا هریک از این مجموعه‌های هنجاری، هنجاری مخالف خود دارد که اعمالی را تجویز می‌کند که مغایر با تجویزات مجموعه اول است. بنابراین مجموعه دومی از هنجارها وجود دارند که در نقطه مقابل هنجارهای اول قرار دارند. این مجموعه نیز بر جهت‌گیری‌های دانشمندان مؤثر است. از نظر میتروف جامعه علمی تحت تأثیر و اداره این دو مجموعه هنجاری است (مولکی، ۱۳۷۶: ۱۲۳-۱۲۵).

صرف‌نظر از انتقادهایی که بر دیدگاه معیار علم (دیدگاه مرتن و دیگر کسانی که در سنت کارکردگرایی کار می‌کنند) وارد شده است، این دیدگاه هنوز وجه غالب

ارزش‌های حاکم جامعه علمی است و دانشگاه هم به عنوان اجتماعی از دانشمندان و هم به عنوان محیطی که افراد را برای پژوهش علمی آماده می‌سازد، بر این ارزش‌ها و هنجارها تأکید می‌کند و تلاش در جهت درونی کردن آن دارد. به عبارت دیگر، به‌رغم تأکید بر این امر که «ضد هنجارهایی چون خاص‌گرایی، انحصارگرایی، خست علمی، سوگیری عاطفی، جزم‌گرایی سازمان‌یافته و... بر رفتار واقعی دانشمندان حاکم است»، با این حال، آنچه در تعلیمات دانشگاهی بر آن تأکید می‌شود، همان معیارها یا هنجارهای علمی است. بنابراین می‌توان حداقل در قسمتی که هنجارها تصریح و آموزش داده می‌شود، چهار ارزش عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی و شکاکیت سازمان‌یافته را ارزش‌های مقبول جامعه علمی و دانشگاه‌ها دانست. هرچند به درجات، انحراف از این ارزش‌ها نیز در قالب خاص‌گرایی، انحصارگرایی، سوگیری عاطفی و جزم‌گرایی سازمان‌یافته به چشم می‌خورد. این موارد اگر چه مورد عمل قرار می‌گیرد، اما در سپهر ارزش‌گذاری جامعه علمی ضد هنجار شناخته می‌شود (رجب‌زاده، ۱۳۷۹: ۵).

دگره^۱ در بحثی درباره «ارزش‌های فرهنگی علوم جدید» به مجموعه‌ای از ارزش‌ها که به فهم ظهور جهان‌بینی علمی مساعدت می‌کنند اشاره دارد:

۱. عقل‌گرایی: رشد و نظریه‌ی ابزار منطقی و به خصوص ریاضی، استدلال و تعقل
۲. تجربه‌گرایی: تأکید فزاینده بر مشاهده (علمی) و آزمایش تجربی به عنوان روش تصدیق و دستاوری معرفت جدید به وسیله تجربه حسی
۳. روش منطقی - آزمون‌ی: ترکیب استدلال یا تعقل قیاسی و روش‌های ریاضی با رویکرد آزمون تجربی تجربه‌گرایی.
۴. عقیده به حکومت قانون: هم در طبیعت و هم در جامعه.
۵. پراگماتیسم یا اصالت عمل: به‌کارگیری معرفت برای تغییر و کنترل (و نه تفکر محض منفرد).

1. G.De Gre
2. Empiricism

۶. **ریاضت دنیایی:** در قلمرو علمی، رشد نرم‌های هنجارهای نظام‌مند، خالصانه و بی‌طرفانه کسب معرفت به عنوان یک تکلیف.

۷. **شک‌گرایی:** درباره اقتدار و سنت.

۸. **فردگرایی:** اعتقاد به تعقل، قضاوت و تجربه دانشمند (ونه به محک‌های سیاسی و مذهبی) در راه کسب حقیقت علمی (توکل، ۱۳۷۰: ۱۵-۱۱۴).

با توجه به همبستگی این ارزش‌ها با رشد علم، می‌توان انتظار داشت که دانشگاه در جهت تقویت این ارزش‌ها و تضعیف ارزش‌های مقابل عمل کند. غیر از هنجارهای علمی که عموماً بر جامعه دانشگاهی حاکم است، در این نهاد علمی مفاهیم و آموزه‌های دیگری وجود دارند که این مفاهیم و آموزه‌ها، هم نشان از متمایز بودن این نهاد از دیگر نهادها دارد و هم اینکه همانند هنجارهای جامعه علمی، جهت‌گیری‌های متعاملان این حوزه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع این آموزه‌ها ارزش‌هایی هستند که نهاد علمی به لحاظ تاریخی بر آن پای فشرده است. یکی از مهم‌ترین این ارزش‌ها، مقوله‌ای است به نام آزادی دانشگاهی، که همه دانشگاه‌ها، حداقل در سطح نظر آن را ارزش می‌دانند و سعی در نهادینه کردن آن دارند.

به نظر می‌رسد علمیت یافتن نهادی همچون دانشگاه تا اندازه بسیار زیادی در گرو فضایی مفاهم‌های است که در صورت وجود آزادی میسر می‌گردد. به همین دلیل است که دانشگاه‌ها به لحاظ تاریخی سعی کرده‌اند از دایره قیود اجتماعی - سیاسی، خود را رها سازند.

۳-۳. آزادی دانشگاهی

مقوله ارزشی و هنجاری دیگری که درباره دانشگاه مطرح می‌شود، آزادی دانشگاهی^۱ است که در آن بر آزاد و فارغ بودن از ارزش‌ها در بررسی علمی و عدم مداخله سیاست و دین در عرصه دانشگاه تأکید می‌شود.

1. Academic freedom

آزادی دانشگاهی به‌طور سنتی بخشی از التزام دانشگاه به انتشار دانش و ترغیب پژوهش علمی، مورد تایید قرار گرفته است. بوش^۱ در اثرش با عنوان علم؛ به پایان حد و مرزها اشاره دارد که پیشرفت گسترده علمی ناشی از نقش آزاد اندیشمندان آزاد است که درباره موضوعات مورد علاقه‌شان به شیوه‌ای که توسط کنجکاوی و کشف ناشناخته‌ها هدایت می‌شود پژوهش می‌کنند.

آرتور او لویجوی^۲ معتقد است آزادی دانشگاهی رهایی استاد یا محقق برای تحقیق و مباحثه در باب مسائل علمی و بیان نتایج پژوهش علمی است، چه از طریق انتشار این یافته‌ها و یا از طریق آموزش دانشجویان، به گونه‌ای که هیچ‌گونه مداخله‌ای از سوی قدرت‌های سیاسی، یا قدرت‌های منسوب به کلیسا یا مقامات رسمی اداری مؤسسه‌ای که در آن کار می‌کند در کار او نشود و تنها محدودیت در این زمینه روش علمی و اخلاق علمی باشد (Seok-Eun Kim, 1997:16-19).

رونالد ب. استاندلر^۳ در مقاله‌ای با عنوان «آزادی دانشگاهی در آمریکا» پس از اشاره‌ای به تاریخ مفهومی آزادی دانشگاهی، ذکر می‌کند که این مفهوم ریشه در آلمان ۱۸۰۰، زمانی که قانون اساسی پروس اعلام کرد که «علم و آموزش باید آزاد باشد» دارد. پس از آن دو نوع آزادی دانشگاهی را از هم جدا می‌سازد:

۱. آزادی دانشگاهی فردی که دانشمندان را از برخی تهدیدها محافظت می‌کند.
۲. آزادی دانشگاهی نهادی که دانشگاه را از مداخله حکومت بر حذر می‌دارد، یعنی حقی که به اجتماع دانش پژوهان اختصاص می‌یابد.

پس از آن اشاره دارد که در بسیاری از موارد، آزادی دانشگاهی فردی، بخشی از سنت دانشگاهی است. بدین معنا که رویه‌ای معین است که از طریق آن کمیته‌های دانشکده‌ها، رؤسای بخش‌ها و رؤسای دانشکده‌ها، زمانی که می‌خواهند در باب این که

1. Bush
2. Arthur O Lovejoy
3. Ronald B. Standler

چه کسی باید پاداش دریافت کند، چه کسی ارتقا یابد، چه کسی حق تصدی دریافت کند، چه کسی اضافه حقوق دریافت کند، و چه کسی پایان خدمتش اعلام شود قضاوت کنند، آن را به کار می‌گیرند. در واقع آزادی دانشگاهی فردی، رابطه‌ای است بین استادان و امور اداری دانشگاه. بخش مهمی از آزادی دانشگاهی مفهومی قانونی نیست، بلکه وابسته به فرهنگ داخلی دانشکده‌ها و مدیریت دانشگاه است.

آزادی دانشگاهی نهادی، به انتخاب دانشگاه از سوی دانشجویان و دانشکده‌ها اختصاص دارد. همانند موضوع‌های مربوط به برنامه‌های درسی، محتوا و سرفصل‌های هر درس. آزادی دانشگاهی، استادان غیرارتودوکس را از خطر اخراج از دانشگاه از سوی مقامات رسمی دانشگاه محافظت نمی‌کند، اما آنان را از خطر اخراج از سوی سیاستمداران و قانون‌گذاران محافظت می‌کند. تعریف روشنی از آزادی دانشگاهی نهادی در دیباچه دادگاه عالی آمریکا آمده است. بدین معنا که دانشگاه می‌تواند بر اساس زمینه‌های آکادمیک مشخص سازد که:

چه کسی می‌تواند آموزش دهد؟

چگونه می‌تواند فکر کند؟

چگونه باید بیندیشد؟

چه کسی می‌تواند برای تحصیل پذیرفته شود؟ (Standler, 2000)

کاستون^۱ در مقاله‌ای با همین عنوان، عناصر اساسی آزادی دانشگاهی و ربط آن به زمینه‌های متفاوت را بررسی کرده است (Caston G, 1992) به نقل از رجب‌زاده، پیشین). وی با طرح عقیده واترز در مورد آزادی دانشگاهی به بحث در مورد جایگاه آن در زمینه‌های گوناگون می‌پردازد. آزادی دانشگاهی عنصری اساسی در خودپنداره^۲ کارکنان دانشگاه‌هاست. هر تهدیدی علیه این آزادی، نه تنها تهدیدکننده موقعیت کاری آنهاست، بلکه تهدید کننده هویت آنان نیز است. پاسخ‌های عاطفی به چنین تهدیداتی کاملاً قابل پیش‌بینی است (WaTers, 1979).

1. G.Caston
2. Self-Concept

آزادی دانشگاهی در نگاه او «آزادی برای تدریس، تحقیق و منتشر کردن بدون هیچ اعمال نفوذ خارجی» است که با مفهوم «خودمختاری نهادی»^۱ ربط دارد و خودمختاری نهادی، یعنی «آزادی دانشگاه برای عمل جمعی به منظور تصمیم‌گیری درباره مسائل درون دانشگاه».

به اعتقاد او، اگر چه آزادی فرد و خودمختاری نهاد دانشگاه مطلوب هستند، لیکن به دلایل متعدد از جمله خواسته‌های سازمان‌های خارج از دانشگاه که هزینه‌ها را تأمین می‌کنند، نوع خاص درس‌هایی که در دانشگاه ارائه می‌شود، پذیرش یا عدم پذیرش افراد در دانشکده‌ها یا دلایل دیگر، این آزادی‌ها تهدید می‌شوند و حالت آرمانی هرگز تحقق نمی‌یابد.

بعضی آزادی دانشگاهی را با کارکرد پژوهش و تولید دانش از سوی دانشگاه مرتبط دانسته‌اند، دانشگاه باید آزاد باشد تا بتواند آنچه به لحاظ علمی درست می‌داند بیابد و آموزش دهد (Lipset, 1970: xxv11 به نقل از رجبزاده، پیشین).

دقت در این مقوله‌ها نشان می‌دهد که ایده آزادی دانشگاهی مشتقی از هنجارهای علم است که به صورت جداگانه مفهومی شده است و حامل همان ارزش‌هاست. غیر از مقوله آزادی دانشگاهی، مقوله دیگری که بر جهت‌گیری‌های نگرشی و رفتاری دانشگاهیان تأثیر گذار است، مقوله فرهنگ دانشگاهی است که عموماً مراد از آن بیشتر خرده فرهنگ حاکم بر نهاد دانشگاه است. از آنجا که فرهنگ تا اندازه بسیار زیادی کنش‌های انسانی را جهت می‌دهد، می‌توان انتظار داشت که فرهنگ دانشگاهی نیز الزام‌آور باشد و در نتیجه بر جهت‌گیری‌های متعاملان این حوزه تأثیر بگذارد.

۴-۳. فرهنگ‌های دانشگاه

یکی دیگر از مفاهیمی که درباره ابعاد فرهنگی دانشگاه به کار رفته، مفهوم فرهنگ یا فرهنگ‌های دانشگاه است که به اعتقاد جامعه‌شناسان عنصری مهم در تحلیل آثار، حرفه و زندگی دانشگاهیان است.

1. Institutional autonomy

دانشجویان زمانی که وارد محیط دانشگاه می‌شوند، با فضایی فرهنگی مواجه می‌شوند که این فضا درک آنان را از خود متأثر می‌سازد، گرچه فرهنگ دانشگاهی یکپارچه تجربه نمی‌شود (261 : Read et al, 2003). در واقع تجربه‌های دانشجویان در دانشگاه تحت تأثیر شمار زیادی از عوامل همانند، فرهنگ بخش‌ها، سبک‌های آموزش و... قرار دارد. به همین دلیل زمانی که آنان دانشگاه را ترک می‌کنند، دریافت‌ها و نگرش‌های متفاوتی در مقایسه با زمان ورودشان به دانشگاه دارند. از سویی دیگر پس از فارغ‌التحصیلی مقوله یادگیری یکی از جنبه‌های مهم زندگی آنان می‌شود (Merrill, 2001: 17).

شلدون^۱ در مطالعه‌ای که در زمینه تغییرات ارزشی در دوره دانشجویی انجام داده است به این نتیجه می‌رسد که در این دوره نوعی دگرگونی ارزشی در دایره ارزشی دانشجویان به وجود می‌آید. بدین معنا که از ارزش‌های عَرَضی^۲ به سمت ارزش‌های ذاتی^۳ حرکت می‌کنند. این دگرگونی نیز معمولاً با توسعه خوداتکایی همراه است. شلدون ارزش‌های ذاتی را شامل ترقی و پیشرفت، صمیمیت و اجتماعی بودن و ارزش‌های عرضی را شامل عامه‌پسندی (شهرت)، پول و زیبایی می‌داند. از نظر شلدون این حرکت از ارزش‌های مادی به سمت ارزش‌های عاطفی است (Sheldon, 2004).

کوه^۴ و ویت^۵ در مطالعه‌شان در خصوص دانشگاه‌ها و کالج‌های آمریکایی در سال ۱۹۸۸ فرهنگ دانشگاهی را چنین تعریف می‌کنند «الگوهای رشد یافته هنجارها، ارزش‌ها، باورها و مفروضاتی که افراد و گروه‌ها را در نهاد آموزش عالی هدایت می‌کند و چارچوبی از مراجعی که در آنها، معانی حوادث و کنش‌ها در درون و بیرون از محیط دانشگاه تعریف می‌شود». فرهنگ دانشگاهی اعضای دانشکده‌ها را از طریق اهداف، گستره پیچیدگی و رسالت‌های نهادی تحت تأثیر قرار می‌دهد. کوه و ویت سه ارزش اساسی دانشگاه را که از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی است عبارت می‌دانند از:

1. Sheldon
2. Extrinsic
3. Intrinsic
4. Cuh
5. Whitt

جست‌وجو و انتشار دانش به مثابه هدف آموزش عالی؛ بر این اساس مسؤلیت اولیه اعضای دانشکده، یادگیری و انتقال این آموخته‌ها از طریق آموزش، تحقیق و انتشار مطالب و یافته‌هاست.

استقلال در اجرای کارهای دانشگاهی؛ بدین معنا که اعضای دانشکده‌ها معتقدند که آزادی برای توسعه یادگیری و برای ساختارهایی توسعه یافته داشته باشند تا استقلال را تقویت کنند، ضروری است.

تعلق دانشکده‌ای^۱: در اجتماع دانشورانی که حمایت‌ها و فرصت‌هایی دو طرفه برای تعامل اجتماعی فراهم می‌سازد و همچنین در اداره دانشکده نمایان می‌گردد (Kim, 1996: 15).

اوستین^۲ در مقاله‌ای با عنوان «فرهنگ دانشگاه» خلاصه‌ای از آرای ارائه شده در این زمینه را آورده است که در ذیل خلاصه‌ای از آن عرضه می‌شود.^۳

وی ابتدا با اشاره به وجود تعاریف مختلف از فرهنگ از جمله تعریف کوه و ویت این سؤال را مطرح می‌کند که آیا می‌توان از یک فرهنگ دانشگاهی به عنوان شیوه جمعی اندیشه و عمل میان دانشگاهیان سخن گفت، یا باید از فرهنگ‌های گوناگون برای دانشگاه صحبت کرد. وی با اشاره به تنوع رشته‌ها، دانشکده‌ها، عرصه‌های تخصصی و سایر عوامل تفاوت بخش به دانشگاه‌های گوناگون، وجود یک فرهنگ دانشگاهی را مورد تردید قرار می‌دهد، چرا که اولاً رشته‌ها، حوزه‌ها و عرصه‌های تخصصی، هر کدام دارای سنت‌ها، جهت تحقیقاتی متمایز و خطوط حرفه‌ای خاص خود هستند. ثانیاً دانشگاه‌ها و کالج‌های مختلف دارای وظایف سازمانی متفاوت، دانشجویان با خصایص گوناگون، انتظارات و اولویت‌های متمایزی هستند. ثالثاً

1. Collegiality

2. A.E.Austin

۳. مقاله اوستین از پژوهش دکتر احمد رجب‌زاده با عنوان دانشگاه، دین و سیاست، که به سفارش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۷۹ انجام شده است.

الگوهای ملی آموزش عالی هرکدام دارای سنت، کارکرد و نقش متفاوتی هستند. به همین جهت کلارک^۱ از مفهوم «ماتریس بزرگ» برای اشاره به عضویت چندگانه اعضای دانشکده‌ها استفاده می‌کند. به عبارتی هر فرد در یک رشته، در دانشگاهی خاص و در درون یک نظام ملی عضویت دارد (Clark, 1984: 42). به اضافه حرفه استادی نیز خود حاوی مجموعه‌ای از ارزش‌های مشترک است که با عضویت در دانشکده، رشته و سازمان پیوند دارد.

اگر مفهوم فرهنگ را مانند کوه و ویت به صورت «چارچوبی تفسیری برای درک و بازشناسی رخدادها و کنش‌ها» تعریف کنیم، آن گاه باید گفت که این چارچوب‌های تفسیری بر زندگی، تنظیم اهداف، شیوه تعامل با دانشجویان، مشارکت در امور سازمانی و پیشرفت در حرفه استادی تأثیر می‌گذارد. با این نگاه، می‌توان چهار فرهنگ غالب را که بر اعضای دانشگاه‌ها تأثیر می‌گذارند، از یکدیگر تفکیک نمود:

۱. فرهنگ رشته‌ها^۲

۲. فرهنگ نهادی (دانشگاه یا دانشکده محل خدمت)^۳

۳. فرهنگ نظام‌های ملی

۴. فرهنگ حرفه استادی

درون هر فرهنگ مجموعه‌ای از ارزش‌ها، انتظارات، هنجارها و تعهدها وجود دارد که تقاطع آن‌ها به نگرش و رفتار فرد شکل می‌دهد.

۳- ۴- ۱. فرهنگ رشته‌ها

برخی از محققان از جمله کلارک معتقدند که رشته، اصلی‌ترین هسته عضویت در دانشگاه و هویت یافتن فرد در حرفه دانشگاهی است. کوه و ویت نیز معتقدند که فرهنگ رشته است که به اعضای دانشکده هویت می‌بخشد.

1. Clark
2. Disciplinary cultures
3. Institutional cultures

هر رشته‌ای شیوه اندیشیدن، ادبیات خاص خود، روش‌های تحقیق، جهت‌گیری آموزشی و تحقیقاتی، سنت‌ها، نظام پاداش‌دهی، تأکیدات و معیارهای ارزیابی خاص خود را داراست. فینکل اوستین، کلارک، رایس^۱ و بچر^۲ نیز معتقدند که هر رشته برای خود دارای توت‌ها و نمادهایی است که تاریخ و سیر تحول آن را مشخص می‌کنند.

چارچوب‌های متفاوتی برای تقسیم‌بندی رشته‌ها تدوین شده‌اند. کلارک رشته‌ها را براساس کانون فعالیت آنها تقسیم کرده است: رشته‌های بیشتر محض در برابر رشته‌های بیشتر کاربردی، انتزاعی‌تر در مقابل کاربردی‌تر (Clark, 1963).

تقسیم دیگر در عرصه فرهنگ‌ها تقسیم براساس حوزه‌های کاری است: حوزه‌های حرفه‌ای، هنرها و رشته‌های علمی (Clark, 1963). اسنو^۳ از دو فرهنگ انسان‌گرا و علم‌گرا سخن می‌گوید با ویژگی تفسیر شخصی در فرهنگ انسان‌گرا و تجربه‌پذیری همگانی در فرهنگ علم‌گرا (Snow, 1959).

گاف و ویلسون^۴ بر یک طبقه‌بندی چهارگانه که رشته‌ها حول آنها سازمان یافته‌اند، تأکید می‌کنند: ادبیات، علوم اجتماعی، علوم طبیعی و مطالعات حرفه‌ای. این دو مدعی‌اند که اعضای هر یک از فرهنگ‌ها دارای سبک زندگی^۵، ارزش‌های آموزشی و رویکردهای تدریس مخصوص به خود هستند.

در نظریه لادال و گوردون^۶، سطح توسعه پارادایمی در هر رشته، معیار طبقه‌بندی است. بیگلان^۷ از یک مدل سه بعدی برای متمایز ساختن رشته‌ها استفاده کرده است. در نظر وی رشته‌ها حول یکی از قطب‌های دوگانه در ابعاد سه گانه ذیل طبقه‌بندی می‌شوند:

۱. سخت/نرم، براساس میزان اجتماعی که در رشته حول یک پیکره نظری وجود دارد
۲. محض/کاربردی، براساس میزان علاقه به مسائل کاربردی.
۳. حیاتی/غیرحیاتی، براساس تمرکز یا عدم تمرکز بر موجودات زنده.

1. Rice
2. Becher
3. Snow
4. Gaff & Wilson
5. Lifestyle
6. Lodahl & Gordon
7. Biglan

براساس تعامل این نمای سه بعدی، هشت گونه رشته قابل تشخیص است. بچر^۱ معتقد است که خرده فرهنگ‌های رشته‌ای مستقیم به خصایص معرفت‌شناختی هر رشته مربوطند. تفاوت بین رشته‌ها به وظایف فکری هر رشته مربوط می‌شود، به ویژه این که، هدف رشته رسیدن به گزاره‌های عام یا کشف قاعده‌مندی‌های خاص دستیابی به تعمیم‌ها، مستلزم پی‌جویی سادگی، مشخص کردن انگاره‌های تکرار پذیر و تعیین وقایع یکسانی است که مستعد تغییر آزمایشی هستند. در حالی که تمرکز بر وجوه خاص مستلزم روی خوش نشان دادن به پیچیدگی، تنوع قابل توجه و پذیرش این نکته است که بسیاری از پدیده‌ها نمی‌توانند تکرار شوند و شبیه یکدیگر نیستند. تفاوتی از این نوع، در ماهیت دانش ضروری، به تفاوت در روش‌های تحقیق و تحلیل، تعاریف از تولید علمی و شیوه‌های گوناگون اشاعه علم برمی‌گردد.

در رشته‌هایی که هدف تولید دانش، کشف قوانین تعمیم‌پذیر است، کمی‌سازی، کار جمعی، انتشار آثار زیاد بسیار معمول است. شیوه معمول زندگی در این رشته‌ها، مبادله آزادانه اطلاعات، کارشدید، فرصت اندک برای پرداختن به کارهای غیرحرفه‌ای است. در عوض، در رشته‌هایی که به دنبال کشف وجوه منفرد و خاص پدیده‌ها هستند، افراد به کار مستقل و رسیدن به چشم‌اندازی منحصر به فرد گرایش دارند و نمی‌خواهند خودشان را مجموعه‌ای از افراد ببینند که در کشف یک حقیقت منفرد مشارکت داشته‌اند. در اینجا دانش تراکمی نیست، بلکه تنوع و رویکردها و تفسیرهای جدید تقویت می‌شود. در این رشته‌ها چون کار به صورت فردی و خصوصی انجام می‌شود، اجتماعات علمی نیز ضعیف‌ترند، تعامل محققان و دانش پژوهان اندک و میزان انتشارات به طرز درخور ملاحظه‌ای پایین است (Becher, 1984).

نه تنها کانون توجه تحقیق علمی (قوانین عام یا فهم‌های خاص)، بلکه ساختار دانش نیز بر فرهنگ رشته‌ای مؤثر است. بچر (1984) بین حوزه‌های «Contextual imperative» و

1. Becher

«Contextual association» تمایز قایل می‌شود. در ساختار نوع الف، دانش دارای ساختار سخت، با مسائلی قابل شناسایی، مرزبندی شده، قابل تقسیم به اجزا، الگودار و تبیین‌های مسلسل است. در نوع دوم، دانش کمتر ساخت یافته، ایده‌ها ربط مبهمی به هم دارند و مسائل به روشنی مشخص و قابل تقسیم نیستند. در نوع اول کارگروهی و در نوع دوم کار انفرادی هنجار است. علاوه بر این در بخش‌های سخت، «قطعه قطعه شده» و «متبلور» گروه اول، محورهای تحقیق بیشتری قابل شناسایی است، مدت زمان انجام دادن یک طرح ممکن است کوتاه باشد، زیرا مسئله تحقیق ممکن است به بخش‌های جدایی تقسیم شود، و هر سال قطعه‌های کوچکی از تحقیق منتشر شود. در حالی که در حوزه‌های نرم، «کلی» و «منعطف» گروه دوم وضع برعکس است (Becher, 1984: 191).

بچر با تأکید بر ماهیت و ساختار انواع دانش به طبقه‌بندی چهارگانه‌ای برای فرهنگ‌های رشته‌ای می‌رسد. خصیصه علوم، سخت و محض بودن است. دانش در این رشته‌ها انباشتی است و هدف کشف قواعد عام است. طرح‌های غالباً بلندمدت و حمایت‌های زیادی دارند. فرهنگ این رشته‌ها توأم با رقابت، کار جمعی، انتشارات زیاد، ارتباطات تلفنی زیاد میان همکاران علمی و دیدارها، کنفرانس‌ها و انتشارات رسمی زیاد است.

فرهنگ رشته‌های نرم - محض، ادبیات و علوم اجتماعی بر جست‌وجوی وجوه خاص، تعمیم‌پذیر نبودن پدیده‌ها، دانش منسجم کل نگر، فهم و تفسیر تأکید دارد. در فرهنگ حوزه‌های سخت- کاربردی، فناورها، به دنبال دانش کاربردی، تولیدات و فنون هستند.

در فرهنگ نرم - کاربردی علوم اجتماعی، نظیر تعلیم و تربیت و مددکاری اجتماعی، مشارکت در دانش مفید کاربردی و فعالیت شغلی از بالاترین ارزش برخوردار است. عوامل دیگری نیز بر این فرهنگ‌ها مؤثرند، از جمله: تداخل و مرز یک رشته با رشته‌های دیگر، همچنین مرزبندی عرصه‌های درون هر رشته نیز بر فرهنگ رشته‌ای مؤثرند. وقتی رشته‌ای از درون منسجم است وضع سازمانی و اعتبارش

بالاست، وقتی انشقاق‌های درون رشته‌ای زیاد است، جایگاه و قدرت اعضای آن رشته نیز در کل سازمان کاهش می‌یابد (Becher, 1984).
عامل سومی که بر قدرت رشته‌ها تأثیر دارد، میزان دسترسی اعضای خارج از رشته به دانش این رشته است. فنی بودن و دسترسی‌ناپذیری دانش در یک رشته برای غیرمتخصصان، عامل ثبات و قدرت است.
دسترسی به منابع خارج از رشته، عامل دیگری است که بر فرهنگ رشته‌ای مؤثر است. در رشته‌هایی که دسترسی به منابع بیشتر است، تحقیق بر تدریس اولویت دارد. در رشته‌هایی مانند علوم انسانی، دانشکده معمولاً بر تدریس تمرکز می‌کند (Clark, 1987).

۳ - ۴ - ۲. فرهنگ نهادی

افزون بر فرهنگ رشته‌ای، اساتید با فرهنگ نهادی محل خدمت نیز مواجه هستند. این فرهنگ نقش اساسی در تعریف کردن زندگی و آثار استاد ایفا می‌کند. لایت و همکارانش^۱، تأثیر دانشگاه بر حرفه‌استادی را در یک تقسیم‌بندی سه‌گانه نشان داده‌اند. به عقیده اینان حرفه‌استادی متأثر از سه جریان است: اشتغال در یک رشته، اشتغال در یک دانشگاه و اشتغال به کارهای خارج از دانشگاه. دانشگاه محل خدمت ممکن است محلی‌اندیش (تعصب داشتن در مورد دانشگاه) یا جهان‌اندیش (متعهد بودن به رشته و نه دانشگاه) باشد. ولی در هر صورت حرفه‌استادی متأثر از فرهنگ نهادی دانشگاه است.

هر دانشگاه فرهنگ خاص خود را دارد که از تعامل مجموعه‌ای از عوامل کلیدی نتیجه شده است. این عوامل عبارت‌اند از: مأموریت یا هدف نهادی، اندازه، پیچیدگی، قدمت، محل دانشگاه، شیوه اعمال اقتدار و ساخت اقتدار، سازمان کار (به ویژه آموزش و پژوهش)، ساختار برنامه درسی، معیارهای آکادمیک، خصایص دانشجویان و دانشگاه و محیط فیزیکی (Clark, 1988; Kuh & Whitt, Ruscio, 1987; Peterson et.al, 1983).

1. Light et al

به عقیده کلارک، روسکیو، کوه و ویت، مأموریت سازمانی هر دانشگاه بر اعمال مورد نیاز، جامعه‌پذیر شدن اعضای جدید، انتظارات از وظایف دانشگاهی و استانداردهای عملکرد دانشگاه و پاداش‌ها مؤثر است. در مؤسسه‌هایی که تدریس در اولویت قرار دارد، حفظ پیوند دانشگاه با جامعه تحقیقاتی دشوار است. اما در مؤسساتی که تحقیق و تولید دانش اولویت دارد، نظام پاداش‌دهی، اصلی‌ترین عامل بهره‌وری تحقیقات است. جدول زمانی مؤسسه به سوی تحقیقات کشیده شده و طرح‌های تحقیقاتی تخصصی میان اعضای گروه‌ها در جریان است.

بعضی سازمان‌ها موظف به دادن آموزش‌های شغلی هستند. پیش‌زمینه اقتصادی، اجتماعی مؤسسه، انواع متفاوتی از وظایف، انتظارات و پاداش‌ها را ایجاد می‌کنند.

شیوه درک و تقسیم اقتدار نیز بسیار مهم است. به عقیده اتریونی^۱، دانشگاه‌ها مایلند خصلت هنجاری داشته باشند تا اقتداری و به بزرگ بودن کارشان ایمان داشته باشند. بعضی دانشگاه‌ها نیز خصلت بوروکراتیک (دیوان‌سالارانه) دارند. مأموریت سازمانی، ساخت، تاریخ و سبک مدیریت دانشگاه از عوامل مؤثر بر شیوه تصمیم‌گیری در دانشگاه است. در ساختارهای بوروکراتیک تصمیم‌های مهم را مدیران اخذ می‌کنند اما در شیوه دانشکده‌ای، اخذ تصمیمات به صورت منعطف‌تری انجام می‌شود.

اندازه و پیچیدگی سازمان نیز بر فرهنگ دانشگاه مؤثر است. در دانشگاه‌های بزرگ با تعدد دانشکده‌ها، تمایل به حفظ فرهنگ همسان و یکدست کمتر است، خرده فرهنگ‌های مختلفی نیز بر اساس نوع خدمت (پاره وقت - تمام وقت)، طول خدمت، و چانه‌زنی‌های جمعی شکل می‌گیرند.

بعضی از سازمان‌ها نیز یک حافظه سازمانی ایجاد کرده‌اند. در دانشگاه‌هایی که این حافظه تاریخی شکل گرفته است و دارای نمادها، و سنت خاص خود هستند، حفظ همین نمادها، خود تبدیل به هدف می‌شود.

1. Etzioni

دانشگاه‌های مشابه گاه فرهنگ مشابهی دارند و در درون یک نظام ملی آموزش عالی از بقیه متمایزند. همین تشابهات و نوع بندی این گونه دانشگاه‌های متشابه بر فرهنگ آنها مؤثر است. دانشگاه‌های علوم، هنر، علوم کاربردی و علوم انسانی گاه از فرهنگ مشابهی برخوردارند. در نهایت باید گفت که تعامل فرهنگ رشته‌ای و فرهنگ دانشگاه عامل تعیین‌کننده‌ای در تحول هر دو است.

۳ - ۴ - ۳. فرهنگ نظام ملی

به عقیده کلارک کشف ارزش‌های دانشگاهی و مبانی قدرت دانشگاه به همان اندازه تقسیم کار در درون دانشگاه اهمیت دارد. یک نظام ملی از عوامل متعددی از جمله اهداف و تأکیدهای آن تأثیر می‌پذیرد. آمریکایی‌ها بر آموزش عمومی، فرانسوی‌ها بر آموزش تخصصی، و نظام آلمانی بر آموزش علوم تأکید دارد.

کلارک به چهار حیطه باورهای نظام‌های ملی اشاره کرده است: باور به میزان در دسترس بودن آموزش برای همگان، باور به میزان تخصصی بودن آموزش، باور مربوط به آموزش عالی و اشتغال و باورهای مربوط به میزان محوریت تحقیقات.

نقشی که دولت در آموزش عالی ایفا می‌کند، از جمله عوامل تعیین‌کننده فرهنگ نظام ملی آموزش عالی است. دسترسی به منابع اقتصادی، از عواملی است که میزان نوآوری، اولویت‌های سیستم و جو کاری نظام ملی را روشن می‌سازد.

ساختار و سازمان دانشگاه نیز در نظام‌های ملی متفاوت است. در نظام‌های فرانسه، آلمان و مستعمرات آسیایی نقش استاد صاحب کرسی یا رئیس بخش تعیین‌کننده است. در مقابل این الگو، نظام مبتنی بر اقتدار دانشکده نیز وجود دارد. در این نظام، دانشکده از اقتدار سازمانی بیشتری برخوردار است. آکسفورد و کمبریج از نمونه‌های چنین نظامی هستند.

عامل سازمانی دیگری که بر نظام‌های ملی مؤثر است، میزان استقلال واحدهای درون دانشگاه است. تأکید بر تدریس سبب وابستگی متقابل واحدها و گسترش

دانشکده می‌شود. در مقابل، جهت‌گیری به سوی تحقیقات و تولید دانش سبب ساز آزادی بیشتر افراد و گروه‌ها در داخل دانشکده است.

۳-۴-۴. فرهنگ حرفه استادی

با وجود تأثیرهای رشته‌ای، دانشگاهی و نظام ملی، ارزش‌ها و عقایدی وجود دارد که استادان همه رشته‌ها را سامان می‌دهد. دانشگاهیان به‌رغم تنوع آموزش عالی به «اسطوره‌های متعالی» چندی متعهدند که معنا و ارزش کارشان را برای خود و دیگران توضیح می‌دهند (Rice, 1986: 14; Clark, 1987: 140). همین ارزش‌ها بر خودپنداره استادان و انتظارات آنها از دانشکده و فرایندها و سیاست‌های نهادهای آموزش عالی تأثیر می‌گذارد. به عقیده شیلز^۱، کلارک، رایس، کوه و ویت، اولین ارزش آن است که هدف از آموزش عالی و حرفه استادی، دنبال کردن، کشف، خلق، اشاعه و انتقال حقیقت، دانش و فهم است. تحقیق، نوشتن و انتشار، همه ابزار تحقق این ارزش هستند. ارزش دیگر همانا خدمت به جامعه است. دانشگاه نه تنها مولد دانش، بلکه معلم و انتقال دهنده فرهنگ است.

پایبندی به صداقت فکری، راستی و انصاف، دیگر ارزش‌های حرفه دانشگاهی‌اند. بهره‌گیری از قضاوت عینی و سوءاستفاده نکردن از فقدان توازن قدرت میان استاد و شاگرد، نیز از همین ارزش‌هایند.

آزادی در تدریس، آموختن و تحقیق، سومین هنجار پذیرفته شده حرفه دانشگاهی است. دانشگاه به مقوله اجتماع، این که دانشگاه اجتماعی از اهل علم است، هم ارج می‌نهد (Clark, 1987b: 390; kuh & whitt, 1988). با چنین اجتماعی، دانشگاهی بودن چارچوب مطلوبی است برای تعامل درون دانشگاهی. علاوه بر این، اندیشه اجتماع اهل علم به سنت دیرینه‌ای مرتبط می‌شود که در آن، دانشگاه اقتدار صنفی را درون

1. Shils

نهادهای خود اعمال می‌کرده است، همین اجتماع است که بر بسیاری از امور دانشکده‌ها، مدارس، کالج‌ها و دانشگاه و حتی نظام ملی نظارت و کنترل دارد (Clark, 1987b). در همه نظام‌های ملی، دانشگاه‌ها متعهد به یک «سلسله مراتب وجهه»^۱ مبتنی بر درک کیفیت‌اند. دانشگاه‌ها معتقدند که کیفیت ارزشی ذاتی دارد، که وجهه بر مبنای بهره‌ای که دانشگاه‌ها از کیفیت دارند، مشخص می‌شود و بدین وسیله، سلسله مراتب نهادی معتبری در نظام‌های ملی شکل می‌گیرد. نهادها و رشته‌هایی که از کیفیت بالایی برخوردارند سرمشقی برای دیگران می‌شوند.

۳-۴-۵. تعارض میان فرهنگ‌های گوناگون

فهم فرهنگ دانشگاه‌ها، مستلزم درک تعارضات میان چهار فرهنگ مذکور است. جریان زندگی یک استاد فرایند زیستن در میان این ارزش‌های گوناگون است. هنگامی که ارزش‌های رشته‌ای خواهان تخصصی شدن و کار عمیق هستند، ممکن است این فرایند کاملاً با خواسته‌های فرهنگ دانشگاه در تعارض باشد. تعارض میان فرهنگ‌های مذکور ممکن است به از دست رفتن اخلاق، صداقت و تعهد دانشگاهی منتهی شود. اغلب دانشگاه‌ها می‌کوشند تا تعارض میان این فرهنگ‌ها را کاهش دهند.

حال با این تفکیک آیا بازهم می‌توان از کل واحدی به نام حرفه دانشگاهی حرف زد؟ به عقیده کلارک، چنین تعهد واحدی وجود دارد. به عقیده وی تفکیک درون دانشگاه‌ها و رشته‌ها حرفه استادی را تقسیم می‌کند، در حالی که دانشگاه به طور خود به خود تعهدات مشترک اساسی چندی را طلب می‌کند. حل این تز و آنتی تز نوعی یگانگی است. تداخل فرآیند هویت‌های اندک رشته‌ای و عضویت در گروه‌های متفاوت، پل ارتباطی میان نظام‌های کوچک و بزرگ است. رشته‌های همسایه (مثل فیزیک و شیمی) دارای ارزش‌های مشترک‌اند و رشته‌های متداخل (همچون شیمی و

1. Prestige hierarchy

ریاضی) با داشتن فرهنگ متداخل، حوزه‌های گوناگون را در نهایت به هم پیوند می‌دهند. همچنین ارزش‌های مشترک میان نهادها، همچون مأموریت و هدف یکسان عامل وحدت هستند. براین اساس با همه این تفکیک‌ها، باز هم می‌توان از نوعی تجربه مشترک در میان دانشگاه‌ها سخن گفت (A.E. Austin, 1992 به نقل از رجب‌زاده، پیشین).

۳-۵. تأثیر دانشگاه بر دانشجو

اگر با نگاهی سیستمی به فرهنگ دانشگاهی بنگریم، اجزای آن به نوبه خود متأثر از نظامی است که دانشگاه در آن تعریف می‌شود. بدون شک یکی از عناصر مهم نظام دانشگاهی، دانشجویان هستند که نهادی به نام دانشگاه برای پرورش آنان به وجود آمده و دوام آن منوط به حضور آنان است. از آنجا که دانشجو در فضایی به نام دانشگاه قرار دارد، فضای دانشگاه تأثیر بسیار مهمی بر او می‌گذارد، به گونه‌ای که آینده او تا اندازه زیادی به این فضای آموزشی وابسته است.

در واقع ورود فرد به دانشگاه واقعه مهمی در زندگی او به شمار می‌آید، چرا که بر شغل، درآمد، مناسبات اجتماعی و احتمالاً انتخاب همسر او در آینده تأثیر می‌گذارد. اعم از اینکه دانشجو در دانشگاه بزرگی تحصیل کند و یا در مؤسسه آموزش عالی کوچک، بدون تردید محیط آموزش عالی افق ذهنی او را گسترده می‌سازد و در نظام پیش‌دآوری‌های او و همچنین ارزش‌های اجتماعی او، دگرگونی‌هایی به وجود می‌آورد. صرف‌نظر از اینکه علت این دگرگونی را آموزش دانشگاهی بدانیم، یا اینکه پختگی ذهن یا صرفاً دوری از خانواده، آنچه درخور تأمل است، تغییراتی است که در ارزش‌ها و نگرش‌های اجتماعی دانشجو بوجود می‌آید. اغلب بررسی‌ها در کشورهای صنعتی، نشان می‌دهد که دانشجویان سال‌های آخر دانشگاه‌ها، از نظر عقاید سیاسی و اجتماعی و اختلاف نظرهای موجود در این زمینه در مقایسه با دانشجویان سال‌های اول و دوم انعطاف پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند (محسنی، ۱۳۷۲: ۱۱۹).

ماری کاتسلینی^۱ و همکارش، در پژوهشی با عنوان «رابطه میان زمینه اجتماعی، نگرش‌ها، ارزش‌های دموکراتیک و کنش‌های اجتماعی»، به این نتیجه رسیدند که زمینه خانوادگی و فضای دانشگاه، فضای سیاسی دانشجویان را متأثر می‌سازد و ارزش‌های دموکراتیک و تمایل به مشارکت اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Koutselini, 2003).

استین^۲ در پژوهشی در سال ۱۹۹۷، به این نتیجه رسید که در دوران تحصیل، دانشجویان در نگرش‌هایشان آزاداندیش، سیاسی‌تر، و به لحاظ اجتماعی دارای پیچیدگی بیشتری می‌شوند و برای کارکردن با دیگران شایسته‌تر می‌شوند. همچنین تجربه دانشگاه، ارزیابی فرد را از خودش بهبود می‌بخشد (Astin, 1977).

به نظر می‌رسد تأثیر دانشگاه بر دانشجویان را بتوان با تکیه بر دو کارکرد مهم دانشگاه توضیح داد. دانشگاه در معنای جدید آن عمدتاً با دو کارکرد عمده شناخته می‌شود: تولید علم به معنای اعم آن و جامعه‌پذیری.

تولید علم همان‌گونه که مرتن به آن اشاره دارد، با حضور و تقویت ارزش‌های خاصی در جامعه و درونی شدن ارزش‌های ویژه‌ای برای کسانی که به کار تولید علم می‌پردازد از سوی دیگر، همراه است. این ارزش‌ها که مولکی از آن به ارزش‌های دیدگاه معیار علم یاد می‌کند، محور اصلی مجموعه ارزش‌هایی است که دانشگاه در فرد درونی می‌کند. ارزش‌هایی همچون: عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی عاطفی، شکاکیت سازمان یافته، استقلال، تجربه‌گرایی، عقل‌گرایی، قانون‌گرایی و ...

این ارزش‌ها، اگر بالفعل بالفعلی هم نیستند که مورد عمل دانشمندان قرار گیرد، ارزش‌هایی است که مشروعیت عمل علمی، با آن میسر می‌شود و به عنوان امری مطلوب، ارزش‌های مغایر با آن نفی می‌شود و افراد به دلیل مقبولیت آنها، حداقل به آن تظاهر می‌کنند. به همین جهت می‌توان گفت، اگر بالفعل هم در مواردی مبنای عمل دانشمندان قرار نمی‌گیرد، مبنای استناد آنهاست و تلاش می‌شود، به عنوان ارزش‌های مطلوبی برای افرادی که در دانشگاه تحصیل می‌کنند درونی شود.

1. Mary Koutselini
2. Astin

کارکرد جامعه‌پذیری دانشگاه، جامعه‌پذیری ویژه‌ای است و از کارکرد دیگر آن یعنی تولید دانش تأثیر می‌پذیرد. این پدیده نوعی جامعه‌پذیری مجدد است که در آن کاردان و کارشناس تربیت می‌شود. کارشناس، اگر چه برای مقاصد شغلی تربیت می‌شود، فردی است که واقعیت را با ابزار و روش علمی می‌شناسد. به همین جهت می‌توان گفت دانشگاه در کارکرد جامعه‌پذیری هم، بر محور همان ارزش‌های علم تأکید می‌کند و جامعه‌پذیری آن حول این ارزش‌ها انجام می‌شود؛ هرچند ممکن است متأثر از اهداف شغلی متفاوت، بر ارزش‌های دیگری هم تأکید شود و در محیط‌های فرهنگی مختلف ارزش‌های دیگری هم مورد توجه قرار گیرد (رجب‌زاده، پیشین).

۴. چارچوب تحلیل

با توجه به مباحث گفته شده در قسمت‌های قبل، به‌نظر می‌رسد بتوان تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان را در قالب چند مفهوم؛ ویژگی‌های دانشگاه در جایگاه نهاد علمی، نقش دانشجویی، توقعات جامعه از دانشجو و دگرگونی در گروه مرجع تحلیل کرد.

۴-۱. ویژگی‌های دانشگاه به مثابه نهاد علمی

چنان‌که گفته شد، دانشگاه به مثابه نهاد علمی، دارای عناصری نهادی و کار ویژه‌هایی است که آن را از سایر نهادهای اجتماعی متمایز می‌کند. از سوی دیگر، به‌دلیل جایگاهی که امروزه علم در دنیای جدید پیدا کرده است، موقعیت دانشگاه به مثابه یک نهاد مهم ارتقا یافته و در نتیجه، درجه تأثیرگذاری آن بر کلیت حیات اجتماعی افزون شده است. بدون تردید در هر نهاد اجتماعی ارزش‌ها و هنجارهایی حاکم است که در واقع جهت‌دهنده رفتارهای متعاملان آن نهاد است. به تعبیری دیگر، هنجارهای حاکم بر آن نهاد، قواعدی برای رفتارهاست و در نتیجه تعیین‌کننده و جهت‌دهنده رفتارهاست. این هنجارها و ارزش‌ها تا اندازه بسیار زیادی متمایز از

ارزش‌ها و هنجارهای رسمی و غیررسمی حوزه اجتماع است. به همین دلیل است که در بسیاری از جوامع، تعارضی میان ارزش‌ها و هنجارهای نهادهای علمی (خصوصاً دانشگاه) و هنجارهای جامعه بوجود می‌آید. برخی از مهم‌ترین این ارزش‌ها و هنجارها عبارت‌اند از عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌تجربگی عاطفی، شکاکیت سازمان‌یافته، استقلال، اقتدار علم، تجربه‌گرایی، عقل‌گرایی، قانون‌گرایی و

گرچه می‌توان یادآور شد این امکان وجود دارد که این هنجارها در محیط‌های علمی در رفتارهای متعاملان این حوزه کاملاً نمود نیابد، اما ارزش‌هایی است که کنشگران این حوزه آن را ارزش‌های مقبول و اساسی علم دانسته و بر آن پای می‌فشارند. همچنان‌که از عناوین این ارزش‌ها و هنجارها برمی‌آید، بسیاری از آنها مولود دنیای جدید و به عبارتی دیگر مدرنیته هستند. هنجارهایی همچون عام‌گرایی که نوعی شمول‌گرایی و نفی خاص‌گرایی را ترویج می‌کند، افق‌های فکری دانشجو را گسترده می‌سازد، جزم‌اندیشی را تا اندازه زیادی تقبیح می‌کند و زمینه‌های آزاد اندیشی را فراهم می‌سازد.

اشتراک‌گرایی بر این امر تأکید می‌کند که یافته‌های علمی محصول همکاری اجتماعی است و این یافته‌ها و نتایج نوعی میراث مشترک است. از این رو افراد جامعه چه در آن مشارکت داشته باشند و چه نداشته باشند، در بهره‌مندی از آن سهیم‌اند. بی‌طرفی عاطفی نیز هنجاری است که الزام به عدم پیشداوری و دوری جستن از کلیشه‌ها و تعصب‌های عقیدتی فردی و گروهی در تحقیقات علمی می‌کند. شک سازمان‌یافته، نوعی انتقادپذیری را تا رسیدن به نتیجه در پژوهش علمی ترویج می‌دهد. استقلال، جدایی و عدم وابستگی به انواع اقتدار را توسعه می‌دهد. عقل‌گرایی نیز به نوبه خود نوعی خرد خودبنیاد را بنیان می‌نهد که معیار قضاوت در باب امور را خرد و عقل می‌داند. عقلی که وابسته به هیچ معیار برون عقلی نیست و لذا چندان اقتدار بیرونی را بر نمی‌تابد. چنان‌که گفته شد ارزش‌ها و هنجارهایی که در نهاد علم به مثابه هنجارهای علمی پذیرفته شده و دانشگاه به عنوان مصداق عینی این نهاد عموماً آن را ترویج می‌کند، ارزش‌ها و هنجارهایی است که عموماً

هنجارهایی جدیدند و بسیاری از آنها در دنیای سنت جایبی ندارند. از سویی دیگر این ارزش‌ها و هنجارها، عموماً با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه، حتی (در خصوص برخی از آنها) جوامع مدرن متفاوت‌اند. به‌همین دلیل، کسانی که در این نهادهای علمی قرار می‌گیرند، عموماً نوعی دگرگونی در مجموعه ارزشی-هنجاری آنان به‌وجود می‌آید. این در حالی است که به‌دلیل جایگاه بالای علم در دنیای جدید و ظهور نوعی علم‌گرایی^۱ این ارزش‌ها و هنجارها جایگاه مرتفع‌تری در مجموعه‌های ارزشی-هنجاری متعاملان این حوزه می‌یابند و در بسیاری از موارد سایر ارزش‌ها و هنجارها با استناد به آن ارزیابی می‌شوند.

از سویی دیگر، دانشجویان زمانی که وارد محیط دانشگاه می‌شوند، با فضای فرهنگی جدیدی مواجه می‌شوند. این فرهنگ که هم دربردارنده ارزش‌ها و هنجارهای علمی است و هم مجموعه‌ای از باورها و مفروض‌ها و نوعی نگاه و بینش، نوعی چارچوب تفسیری برای درک و بازشناسی رخدادها و کنش‌ها برای دانشجویان فراهم می‌سازد. این چارچوب تفسیری نیز به نوبه خود به زندگی، اهداف، شیوه تعامل با دیگر دانشجویان و استادان، مشارکت در امور دانشگاه، پیشرفت در حرفه استادی و... تأثیر می‌گذارد.

این فرهنگ نوعی هویت جدید برای دانشجویان به‌وجود می‌آورد که آنها را از دیگر افراد (افراد عامی) متمایز می‌سازد. هویتی که در قالب «سنخ دانشجویی» متبلور می‌شود و بدین ترتیب انتظاراتی از خود و همچنین خودپنداشتی در دانشجو به وجود می‌آورد. به تعبیری دیگر نوعی درک جدید از خود به دانشجو می‌دهد و همین درک جدید، مجموعه نگرشی-رفتاری او را متأثر می‌سازد. این بدان علت است که معمولاً رفتارهای انسانی از یک فرایند ذهنی-تفسیری می‌گذرند، بدین معنا که رفتارهای اجتماعی معمولاً براساس یک فرایند تفسیری رخ می‌دهند. طبیعی است زمانی که خود‌پنداره‌های فرد عوض می‌شوند، نگرش‌ها و رفتارهای او نیز تغییر می‌کنند.

همچنین دانشگاه نهادی است که برخی آموزش‌های خاص به افراد می‌دهد. گرچه در بسیاری از رشته‌ها این آموزش‌ها، در زمینه یک فن یا حرفه‌اند، اما در بسیاری از

1. Scientism

حوزه‌های علمی، خصوصاً رشته‌های علوم انسانی که موضوع رشته، انسان، جامعه، تاریخ و... است، این آموزش‌های جدید در بسیاری از موارد نوع نگاه و جهان‌بینی فرد را متأثر و در بسیاری از مواقع دگرگون می‌سازند. در بسیاری از موارد خصوصاً در کشورهای جهان سوم، آموزه‌های این آموزش‌ها با آموزه‌هایی که فرد در جریان کلی جامعه‌پذیری کسب کرده است تعارض می‌یابند. در نتیجه جهت‌گیری‌های ارزشی - هنجاری و رفتاری فرد را متأثر می‌سازند. حتی در رشته‌هایی که آموزش‌های آن در زمینه یک فن یا حرفه و یا فناوری است نیز این امکان وجود دارد که جهت‌گیری‌های هنجاری - رفتاری فرد از آموزش‌های رشته تحصیلی‌اش متأثر گردد.

زمانی که دانشجو به یک محیط جدید به نام دانشگاه وارد می‌شود، حوزه تعاملی جدید او باز می‌شود و درگیر مناسبات اجتماعی جدیدی می‌شود. در واقع دوره دانشجویی، دوره‌ای است که دانشجو با دیگرانی متفاوت از خود روبه‌رو می‌شود. در بسیاری از موارد این دیگران به لحاظ بسیاری از ویژگیها، خصوصاً ویژگی‌های فرهنگی با یکدیگر متفاوت‌اند. این تفاوت‌ها نیز در قالب رفتارها نمود می‌یابد. در نتیجه دانشجو با رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی متفاوت با آنچه خود دارد روبرو می‌شود. این در حالی است که دوره دانشجویی دوره‌ای نسبتاً طولانی است. بنابراین، این جهت‌گیری‌های متفاوت نگرشی - رفتاری می‌تواند جهت‌گیری‌های نگرشی - رفتاری فرد را تحت تأثیر قرار دهد. از طرفی دیگر، برخی تعاملات دانشجو با اساتیدی است که هم به لحاظ پایگاه اقتصادی - اجتماعی و هم جایگاه دانشگاهی با او متفاوت‌اند. این امر نیز ممکن است جهت‌گیری‌های نگرشی - رفتاری دانشجو را تغییر دهد. خصوصاً اینکه جایگاه استاد در نظام دانشگاهی جایگاه مهمی است و توان تأثیرگذاری استاد به لحاظ موقعیت و جایگاهش بر دانشجویان بسیار زیاد است. این در حالی است که معمولاً دیدگاه‌های اساتید معمولاً از نوعی پشتوانه علمی برخوردار است. حتی اگر این چنین نباشد، در قالب‌های علمی بیان می‌شود و یا اینکه به دلیل فضای دانشگاه

دانشجو آن را از نوعی منزلت علمی برخوردار می‌داند. پر واضح است که به علت برخورداری علم از منزلت بالا در جامعه، در دانشگاه تأثیرپذیری دانشجو از استاد دوچندان می‌شود.

۲-۴. تغییر گروه مرجع

گذشته از ویژگی‌های یاد شده، دانشگاه معمولاً جایی است که تأثیر بسیار زیادی بر دگرگونی گروه‌های مرجع دانشجویان دارد. گروه‌های مرجع چنان‌که در قسمت‌های قبل گفته شد، گروهی است که افراد در مقام شکل دادن به سلوک‌ها و باورهای خود و به انجام رساندن کارهایشان خود را با شخص دیگر یا گروه‌هایی از افراد دیگر که سلوک‌ها، باورها و اعمالشان را در خور و نمونه می‌دانند، مقایسه می‌کنند و از روی تصویر آنها به ترسیم هویت خود می‌پردازند. این گروه‌ها نقش بسیار مهمی در انتقال ارزش‌ها و هنجارها دارند و بنابراین زمانی که گروه‌های مرجع فرد عوض می‌شوند، بالتبع جهت‌گیری‌های ارزشی - هنجاری و رفتاری فردی نیز دگرگون می‌شوند. درجه این دگرگونی به درجه تفاوت میان گروه مرجع قبلی و گروه مرجع جدید وابسته است. این گروه‌های مرجع در تمامی دوره‌های زندگی فرد وجود دارند و در هر یک از دوره‌های مختلف نیز ممکن است تغییر یابند. به ندرت می‌توان افرادی را یافت که از ابتدای زندگی صرفاً یک گروه مرجع، داشته و همچنان آن را حفظ کرده باشند. امکان دگرگونی در گروه مرجع زمانی که فرد در محیط‌های جدیدی وارد می‌شود که با محیط‌های قبلی متفاوت است و مجموعه ارزشی - هنجاری خاص خود را دارد و نوعی مناسبات خاص بر تعاملات اجتماعی آنجا حاکم است، امکان تغییرپذیری‌اش افزون می‌شود، خصوصاً زمانی که فضای جدید برای فرد مطلوب و قابل قبول باشد. دانشگاه از جمله فضاهای اجتماعی است که به دلیل جایگاه و موقعیتی که دارد، نوع آموزش‌هایی که می‌دهد، نوع هنجارها و ارزش‌هایی که ترویج می‌کند، نوع تعاملات

درون آن، انتظاراتی که جامعه از آن دارد و پنداشتی که دانشگاهیان از خود دارند، تأثیر بسیار زیادی بر تغییر در گروه‌های مرجع دانشجویان دارد. تحقیقات تجربی نیز نشان داده است که در بسیاری از موارد، گروه‌های مرجع دانشجویان بعد از ورود به دانشگاه متحول می‌شود. بدیهی است زمانی که گروه‌های مرجع فرد عوض شوند، جهت‌گیری‌های نگرشی - رفتاری او نیز تغییر یابند.

۳-۴. نقش اجتماعی دانشجو

نقش به رفتاری اطلاق می‌شود که دیگران از فردی که پایگاه معینی را احراز کرده است، انتظار دارند.

نقش‌ها در فرایند جامعه‌پذیری آموخته می‌شوند و زمانی که فرد نقش خاصی را می‌پذیرد، جامعه از آن انتظار دارد که انتظارات نقشی را به خوبی برآورده سازد. از آنجا که دانشجو در یک فضای اجتماعی به نام دانشگاه قرار دارد و با ورود به دانشگاه نقش دانشجویی را پذیرا می‌گردد، دانشگاه انتظاراتی براساس قواعد و هنجارهای دانشگاهی از او دارد. از جمله اینکه ارزش‌ها و هنجارها و قواعد نظام فرهنگی دانشگاه را بپذیرد و فرهنگ دانشگاهی را درونی کرده و رفتاری متناسب با آن داشته باشد. عموماً این هنجارها همان هنجارهایی است که برای نهاد علم برشمردیم. دانشگاه از دانشجو انتظار دارد که خردورز باشد، دچار جزم اندیشی نگردد، روحیه حقیقت‌جویی داشته باشد، اهل تحقیق و پژوهش باشد و... از سویی دیگر، جامعه نیز انتظاراتی از دانشجو دارد. این انتظارات در جوامع و فرهنگ‌های مختلف می‌تواند بسته به خاستگاه دانشگاه، جایگاه و منزلت دانشگاه در جامعه، سیر تحول و رشد دانشگاه و... متفاوت باشد.

در واقع جامعه نیز دانشجو را فردی متفاوت از افراد عامی می‌داند. کسی که حداقل در برخی حوزه‌ها خصوصاً علم جایگاه مهمی دارد. از سویی دیگر، کارشناس است و درباره امور دیدگاهی کارشناسانه دارد. به عبارت دیگر جامعه نیز دانشجو را فردی

می‌پندارد که به لحاظ اندیشه‌ای و فکری رشد یافته است، در حوزه تخصصی‌اش صاحب دانش است و... به‌همین دلیل انتظارات ویژه‌ای از او می‌طلبد، انتظار دارد رفتارهای دانشجوی در حوزه عمومی متفاوت از رفتارهای دیگران باشد و در مناسبات اجتماعی سنخ دانشجویی‌اش نمایان گردد. در جوامعی که به لحاظ تاریخی دانشگاه نقش مهمی در تحولات اجتماعی داشته است و جریانهای اجتماعی متأثر از دانشگاه و جریان دانشجویی بوده است، انتظارات و توقعات جامعه از دانشجویان زیادتر است، به همین دلیل است که دانشجویان خود را متفاوت از افراد عامی می‌پندارند. بنابر همین برداشت و پنداشت دانشجویان خود، توقعاتی که جامعه از او دارد و انتظارات نقشی، زمینه‌ساز آمادگی برای متأثر شدن جهت‌گیری‌های نگرشی - رفتاری دانشجویان از فرهنگ دانشگاهی می‌گردد. در واقع انتظارات نقشی، زمینه را برای تأثیرگذاری دانشگاه بر دانشجویان فراهم می‌سازد. به‌همین دلیل است که معمولاً دانشجویان سال‌های آخر دوره دانشجویی، به مراتب در بسیاری از نگرش‌ها متفاوت از دانشجویان سال‌های اول‌اند. مجموعه عوامل یاد شده باعث می‌گردد که مقوله‌ای به نام دانشگاه نقش مهمی در جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان داشته باشد.

مجموعه این عوامل را می‌توان مجاری ارتباطی که در دانشگاه‌ها در اختیار دانشجویان، برای ارتباط با دیگر مؤسسه‌ها و نهادهای علمی خارج از مرزها قرار می‌گیرد، دانست. در واقع به‌دلیل فناوری جدید ارتباطی (اینترنت) دانشجویان عموماً این امکان را دارند تا با هم‌تایان خود در سایر کشورها ارتباط برقرار کنند، و بدین ترتیب حوزه تعاملی دانشجویان، فراتر از حوزه دانشگاه محل تحصیل خود می‌رود و با فرهنگ‌های دانشجویی سایر نقاط جهان نیز ارتباط می‌یابد. در نتیجه امکان تغییر در نظام ارزشی - هنجاری دانشجویان مضاعف می‌گردد. این در حالی است که پدیده جهانی شدن، یکی پس از دیگری حوزه‌های گوناگون حیات اجتماعی را درمی‌نوردد و نوعی فرهنگ عام و جهانی را که بیشتر فرهنگ مدرنیته غربی است اشاعه می‌دهد. پر واضح است که بسیاری از مؤلفه‌های این فرهنگ با فرهنگ‌های بومی کشورهای غیرغربی

متفاوت است. از آنجا که دانشگاه در رویارویی با این پدیده هم از نظر شناسایی و هم از نظر رویارویی، جایگاه مهمی دارد، بالتبع می‌تواند منظومه فکری دانشجویان را متأثر سازد. با توجه به آنچه گفته شد می‌توان مفروضات ذیل را مطرح کرد.

فرضیه‌ها

در حوزه دین

- تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر در مناسک دینی شرکت می‌کنند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری دارند.

در حوزه سیاست

- تحصیلکردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت زیادی برای آزادی سیاسی قایل‌اند.

در حوزه فرهنگ و اجتماع

- تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به رعایت قانون و ضوابط می‌دهند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی فردگرایی کمتری دارند.
- تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش‌های تقدیرگرایانه کمتری دارند.

فصل سوم

تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش‌های

ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها

مقدمه

در این فصل با استفاده از داده‌های چند پژوهش ملی در زمینه ارزش‌ها و نگرش‌ها فرضیه‌های یاد شده را آزمون می‌کنیم. همان‌طور که در فصل قبل اشاره شد، داده‌های این پژوهش از مطالعات قبلی که از سوی برخی پژوهشگران انجام شده، استخراج گردیده است. در این قسمت فرضیات پژوهش را به تفکیک حوزه‌های دین، سیاست، فرهنگ و اجتماع و اقتصاد مطرح کرده و سپس هر کدام از فرضیه‌ها را بررسی می‌کنیم. در جاهایی که امکان مقایسه وجود داشته باشد، داده‌ها را مقایسه و در صورت امکان، روند آن را نیز بررسی می‌کنیم.

۱. حوزه دین

حوزه دین حوزه‌ای است که به علت فضای جامعه (دینی بودن جامعه) از اهمیت زیادی برخوردار است و به همین دلیل است که در پژوهش‌هایی که در زمینه ارزش‌ها و نگرش‌ها صورت می‌گیرد، توجه بسیاری به این حوزه می‌شود. همچنین به دلیل این که دین در جوامع دینی از مهم‌ترین منابع ارزشی و نگرشی است، بررسی سیر تغییر و تحول احتمالی آن از اهمیتی اساسی برخوردار است. در حوزه دین، ما دو فرضیه را مطرح نموده‌ایم:

۱. تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر در مناسک دینی شرکت می‌کنند.
۲. تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری دارند.

۱-۱. فرضیه ۱: تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر در مناسک دینی شرکت می‌کنند.

برای آزمون این فرضیه، از داده‌هایی که میزان شرکت در نماز جماعت، نماز جمعه، مراسم عزاداری، روضه‌خوانی، هیئت‌های مذهبی و همچنین نگرش به مقوله‌های یاد شده و نگرش به شعایر دینی را سنجش کرده‌اند، استفاده کرده‌ایم. همان‌طور که در جدول‌های مربوط نشان داده شده است، داده‌های استفاده شده برای آزمون این فرضیه از پژوهش‌های ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲، بررسی آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی فرهنگی در ایران در سال ۱۳۷۴، رفتارهای فرهنگی ایرانیان در سال ۱۳۷۸ و وضعیت و نگرش جوانان ایران در سال‌های ۱۳۷۹ و ۱۳۸۱ استخراج شده است.

نماز جماعت یکی از مهم‌ترین مناسک دینی است که در دین اسلام بسیار مورد توجه قرار گرفته است. از میان پژوهش‌های مطالعه شده، پژوهش‌های آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۴، ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ این موضوع را بررسی کرده‌اند.

جدول ۳

شرکت در نماز جماعت (آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴ ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲)

افراد دیگر				تحصیلکردگان دانشگاهی				افراد
۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۷۸	۱۳۷۴	۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۷۸	۱۳۷۴	
								شرکت در نماز جماعت
-	-	-	۲۴/۴	-	-	-	۳۶/۸	هرگز
۵۶/۹	۴۷/۹	-	۲۵/۶	۶۰/۵	۴۹/۶	-	۲۶/۷	به ندرت
۲۶/۴	۳۰/۷	-	۲۶/۹	۲۶/۷	۳۱/۹	-	۲۳/۹	گاهی اوقات
۱۶/۷	۲۱/۴	۳۱/۸۳	۲۲	۱۲/۷	۱۸/۵	۳۰/۲	۱۲/۵	اکثر اوقات

همان‌طور که داده‌های پژوهش بررسی آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی، فرهنگی در ایران نشان می‌دهد ۳۶/۸ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که اصلاً در نماز جماعت شرکت نمی‌کنند، در حالی که این مقدار برای دیگر افراد ۲۴/۴ درصد است. از سویی دیگر، تعداد تحصیلکردگان دانشگاهی که اکثر اوقات در نماز جماعت شرکت می‌کنند ۱۲/۵ درصد است، در حالی که تعداد افراد غیرتحصیلکرده دانشگاهی ۲۲ درصد است. داده‌های پژوهش رفتارهای فرهنگی ایرانیان نیز نشان می‌دهد که ۳۱/۸۳ درصد از افراد عادی اعلام کرده‌اند که در نماز جماعت شرکت می‌کنند در حالی که ۳۰/۲ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که در نماز جماعت شرکت می‌کنند. داده‌های پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ نیز نشان می‌دهد که شرکت افراد عادی در نماز جماعت بیشتر از افراد تحصیلکرده دانشگاهی است. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۱۸/۵ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اکثر اوقات در نماز جماعت شرکت می‌کنند، در حالی که ۲۱/۴ درصد از افراد عادی در نماز جماعت شرکت می‌کنند. همچنین تعداد تحصیلکردگان دانشگاهی که به ندرت در نماز جماعت شرکت می‌کنند بیشتر از افراد عادی است. داده‌های پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ نیز نشان‌دهنده چنین وضعی است، در این پژوهش نیز نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که افراد عادی بیشتر از تحصیلکردگان در نماز جماعت شرکت می‌کنند. این تعداد برای تحصیلکردگانی که اکثر اوقات در نماز جماعت شرکت می‌کنند ۱۲/۷ درصد و برای افراد عادی ۱۶/۷ درصد است. از سویی دیگر تعداد تحصیلکردگان دانشگاهی که به ندرت در نماز جماعت شرکت می‌کنند بیشتر از افراد عادی است.

نتایج همه پژوهش‌های یاد شده نشان از آن دارد که میزان شرکت تحصیلکردگان دانشگاهی در نماز جماعت کمتر از افراد عادی است. مقایسه پژوهش‌ها خصوصاً پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ نیز حاکی است که

در کل، شرکت در نماز جماعت در هر دو گروه (دانشگاهی و غیردانشگاهی) رو به کاهش است، اما این روند در مورد تحصیلکردگان دانشگاهی از شدت بیشتری برخوردار است. داده‌های پژوهش وضع و نگرش جوانان ایران در سال ۱۳۷۹ نیز نگرش جوانان دانشگاهی و غیردانشگاهی را به کارکردهای مساجد می‌سنجد:

جدول ۴

نگرش به کارکردهای مساجد (وضعیت و نگرش جوانان ۱۳۷۹)

سایر جوانان	جوانان تحصیلکرده دانشگاهی	افراد	
		نگرش	میانگین نمره
۵۰/۲۹	۴۶/۸۵		

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، میانگین نمره نگرش جوانان تحصیلکرده دانشگاهی از سایر جوانان کمتر است، این مقدار برای جوانان دانشگاهی ۴۶/۸۵ و برای سایر جوانان ۵۰/۲۹ است. این در حالی است که هر دو گروه مورد مطالعه جوان هستند و بالتبع می‌باید نگرش‌هایی شبیه به هم داشته باشند.

نماز جمعه را به عنوان یکی دیگر از نمودهای مناسک دینی در نظر گرفته‌ایم. با استفاده از داده‌های ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ میزان شرکت تحصیلکردگان دانشگاهی و افراد عادی در نماز جمعه را تحلیل می‌کنیم.

جدول ۵

شرکت در نماز جمعه (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲)

افراد دیگر		تحصیلکردگان دانشگاهی		افراد	
				شرکت در نماز جمعه	به ندرت
۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۸۲	۱۳۸۰		
۷۷/۳	۶۵/۳	۷۷/۱	۶۷		
۱۵/۵	۲۲/۴۷	۱۸/۳	۲۳/۶		گاهی اوقات
۷/۲	۱۲/۱۷	۴/۵	۹/۴		اکثر اوقات

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، در سال ۱۳۸۰، ۶۷ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که به ندرت در نماز جمعه شرکت می‌کنند، در حالی که ۶۵/۳٪ از افراد عادی اعلام کرده‌اند که در نماز جمعه شرکت می‌کنند. از سویی دیگر، درصد کسانی که اکثر اوقات در نماز جمعه شرکت می‌کنند، برای افراد تحصیلکرده دانشگاهی ۹/۴ و برای افراد عادی ۱۲/۱۷ است. داده‌های همین پژوهش در سال ۱۳۸۲ نیز از چنین وضعی حکایت دارد. گرچه درصد تحصیلکردگان دانشگاهی که به ندرت در نماز جمعه شرکت می‌کنند (۷۷/۱) با درصد افراد عادی تقریباً یکی است (۷۷/۳)، اما درصد تحصیلکردگان دانشگاهی که اکثر اوقات در نماز جمعه شرکت می‌کنند (۴/۵) کمتر از افراد عادی است (۷/۰۲). نکته جالب توجه در این داده‌ها این است که شرکت افراد، چه دانشگاهی و چه غیردانشگاهی در نماز جمعه در حال کم شدن است. داده‌های پژوهش وضع و نگرش جوانان ایران در سال ۱۳۷۹ نیز نتایج دو پژوهش قبلی را تأیید می‌کند:

جدول ۶

نگرش به نماز جمعه (وضعیت و نگرش جوانان ۱۳۷۹)

سایر جوانان	جوانان تحصیلکرده دانشگاهی	افراد
		نگرش میانگین نمره
۵۰	۴۷/۸	

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، نگرش جوانان غیرتحصیلکرده مثبت‌تر از جوانان تحصیلکرده دانشگاهی است.

مجالس روضه و عزاداری نیز یکی دیگر از مناسکی است که در بیشتر ادیان وجود دارد. پژوهش‌های آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۴ و پژوهش‌های ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ و رفتارهای فرهنگی ایرانیان در سال ۱۳۷۸ این موضوع را بررسی کرده‌اند.

جدول ۷

شرکت در مجالس روضه و عزاداری
(آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴، ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲، رفتارهای فرهنگی ایرانیان ۱۳۷۸)

افراد دیگر			تحصیل‌کردگان دانشگاهی			میزان شرکت
۱۳۸۲	۱۳۷۸	۱۳۷۴	۱۳۸۲	۱۳۷۸	۱۳۷۴	
-	-	۱۲/۴	-	-	۲۱/۷	هرگز
۲۰/۳	-	۲۳/۸	۳۲/۱	-	۳۰/۶	به ندرت
۳۳/۹	-	۳۷/۹	۴۳	-	۳۴/۴	گاهی اوقات
۴۵/۸	۵۷/۶۳	۲۴/۷	۲۴/۹	۵۰/۷	۱۲/۴	اکثر اوقات

داده‌های پژوهش آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان در ۱۳۷۴ نشان می‌دهد که میزان شرکت تحصیل‌کردگان دانشگاهی در مجالس روضه و عزاداری از افراد عادی کمتر است. همان‌گونه که در جدول ۷ نشان داده شده است، ۲۱/۷ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که در این مجالس هرگز شرکت نمی‌کنند و یا اینکه به ندرت در این مجالس شرکت می‌کنند، در حالی که ۱۲/۴ درصد از افراد عادی چنین وضعی دارند. این درحالی است که درصد تحصیل‌کردگان دانشگاهی که اکثر اوقات در این مجالس شرکت می‌کنند (۱۲/۴ درصد) به مراتب کمتر از افراد عادی (۲۴/۷ درصد) است.

داده‌های پژوهش رفتارهای فرهنگی ایرانیان نشان می‌دهد که ۵۰/۷ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی در مجالس عزاداری شرکت می‌کنند، در حالی که این تعداد برای افراد عادی ۵۷/۶۳ درصد است. نتایج پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان نیز نشان می‌دهد که افراد تحصیل‌کرده دانشگاهی کمتر از افراد عادی در این مجالس شرکت می‌کنند، همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، ۳۲/۱ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که در این گونه مجالس به ندرت شرکت

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش ملی... ■ ۱۱۱

می‌کنند، در حالی که این تعداد برای افراد عادی ۲۰/۳ درصد است. از سویی دیگر، تعداد تحصیلکردگان دانشگاهی که اکثر اوقات در این مجالس شرکت می‌کنند ۲۴/۹ درصد ولی تعداد افراد عادی ۴۵/۸ درصد است. همان‌طور که دیدیم در همه پژوهش‌ها تحصیلکردگان دانشگاهی به مراتب کمتر از افراد عادی در مجالس روضه و عزاداری شرکت می‌کنند.

مراسم عزاداری عاشورا و تاسوعا نیز یکی دیگر از مناسکی است که در مذهب شیعه از اهمیت بسیاری برخوردار است. از میان پژوهش‌های مطالعه شده، تنها پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ است که میزان شرکت در این مراسم را مورد سنجش قرار داده است.

جدول ۸

شرکت در مراسم عزاداری عاشورا و تاسوعا (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

میزان	افراد	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد دیگر
به ندرت		۱۳/۵	۵/۴
گاهی اوقات		۱۵/۹	۱۱
اکثر اوقات		۷۰/۶	۸۳/۵

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، میزان شرکت تحصیلکردگان دانشگاهی در این مراسم کمتر از افراد عادی است. ۱۳/۵ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که در این مناسک به ندرت شرکت می‌کنند، در حالی که این تعداد برای افراد عادی ۵/۴ درصد است. از سویی دیگر ۷۰/۶ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که در این مراسم اکثر اوقات شرکت

می‌کنند، در حالی که این تعداد برای افراد عادی ۸۳/۵ درصد است. بنابراین، داده‌ها نشان از آن دارد که شرکت در این مراسم برای تحصیلکردگان دانشگاهی در مقایسه با افراد عادی اهمیت کمتری دارد.

هیئت‌های مذهبی مکان‌هایی هستند که در آن بسیاری از مناسک دینی انجام می‌شود. در واقع هیئت‌های مذهبی محل انجام دادن مناسک مذهبی‌اند. شرکت در این هیئت‌ها عموماً برای انجام دادن مناسک مذهبی است. از میان پژوهش‌های مورد استفاده در این مطالعه، تنها پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ میزان شرکت در این هیئت‌ها را سنجیده است.

جدول ۹

شرکت در هیئت‌های مذهبی (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

افراد دیگر	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۳۰/۷	۴۳/۲	به ندرت
۳۱/۴	۳۴/۸	گاهی اوقات
۳۷/۸	۲۲	اکثر اوقات

همان‌گونه که داده‌های جدول نشان می‌دهند، میزان شرکت افراد عادی در هیئت‌های مذهبی بیشتر از تحصیلکردگان دانشگاهی است. ۴۳/۲ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که به ندرت در این هیئت‌ها شرکت می‌کنند، در حالی که این تعداد برای افراد عادی ۳۰/۷ درصد است. از سوی دیگر ۳۷/۸ درصد از افراد عادی اعلام کرده‌اند که اکثر اوقات در این هیئت‌ها شرکت می‌کنند، در حالی که ۲۲ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اکثر اوقات در این هیئت‌ها شرکت می‌کنند. همان‌گونه که نشان داده شد، شرکت افراد عادی در این هیئت‌ها بسیار بیشتر از افراد تحصیلکرده دانشگاهی است.

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش ملی... ■ ۱۱۳

پژوهش وضعیت و نگرش جوانان در سال ۱۳۷۹ نیز نشان می‌دهد که نگرش جوانان تحصیلکرده دانشگاهی به این هیئت‌ها، در مقایسه با جوانان دیگر کمتر مثبت است.

جدول ۱۰

نگرشی به هیئت‌های مذهبی (وضعیت و نگرش جوانان ۱۳۷۹)

سایر جوانان	جوانان تحصیلکرده دانشگاهی	افراد نگرش
۵۰/۰۱	۴۸/۵۱	میانگین نمره

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده میانگین نمره نگرش جوانان تحصیلکرده دانشگاهی به هیئت‌های مذهبی ۴۸/۵۱ و میانگین نمره جوانان غیردانشگاهی ۵۰/۰۱ است. گذشته از موارد یاد شده، پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ایرانی در سال ۱۳۷۹ نگرش جوانان به مناسک دینی را به صورت کلی سنجش کرده است.

جدول ۱۱

نگرش به شعایر دینی (وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ۱۳۸۱)

سایر جوانان	جوانان تحصیلکرده دانشگاهی	افراد نگرش
۱۴/۰۷	۱۳	میانگین نمره (مقیاس ۲۰ درجه‌ای)

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، نگرش جوانان غیردانشگاهی به مناسک دینی در مقایسه با جوانان دانشگاهی، مثبت‌تر است. میانگین نمره جوانان دانشگاهی ۱۳ و میانگین نمره جوانان غیردانشگاهی ۱۴/۰۷ است. نتایج این پژوهش تأییدی است بر نتایج دیگر پژوهش‌ها چنان‌که دیدیم، در همه آنها میزان شرکت تحصیلکردگان دانشگاهی در مناسک دینی کمتر از افراد دیگر بود.

قضاوت درباره فرضیه ۱: به نظر می‌رسد تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر در مناسک دینی شرکت می‌کنند. چنان‌که قبلاً اشاره شد، برای آزمون این فرضیه، از داده‌هایی که میزان شرکت در نماز جماعت، نماز جمعه، مراسم عزاداری و روزه‌خوانی، هیئت‌های مذهبی و همچنین نگرش به مقوله‌های یاد شده و نگرش به شعایر دینی استفاده کرده‌ایم. همان‌طور که در توصیف جدول‌ها اشاره شد، در همه پژوهش‌های مطالعه شده میزان شرکت تحصیل‌کردگان دانشگاهی در مناسک دینی کمتر از دیگر افراد بوده است. حتی داده‌های پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان که دو گروه جوانان دانشگاهی و غیردانشگاهی را مورد مطالعه قرار داده است، نشان از آن دارد که نگرش جوانان دانشگاهی به مناسک دینی در مقایسه با دیگر جوانان کمتر مثبت است. نکته دیگری که باید به آن اشاره شود، این است که در کل، روند جامعه به سوی کم‌رنگ شدن ابعاد مناسکی دین است. به عبارت دیگر، حتی افراد غیردانشگاهی نیز در پژوهش‌های سال‌های اخیر اعلام کرده‌اند که کمتر در این مناسک شرکت می‌کنند. حال آنکه در پژوهش‌های مربوط به سال‌های قبل، میزان شرکت آنان در این مناسک بیشتر بوده است.

با وجود این، کاهش شرکت در مناسک دینی از طرف گروه‌های تحصیلکرده دانشگاهی به مراتب بیشتر از افراد دیگر بوده است. این بدان معناست که شدت این تحول در میان تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر بوده است. شدت این تحول را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که گرچه به دلیل گسترش مدرنیته در جامعه ایران برخی از ابعاد دین کم رنگ شده‌اند، اما به علت آنکه تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر با مبانی معرفتی این تحول درگیرند و از سویی دیگر تحت‌تأثیر هنجارهای جامعه علمی قرار دارند، میزان این تأثیرپذیری بین آنان بیشتر بوده است. بنابراین، نتایج به‌دست آمده با مباحث نظری پژوهش کاملاً همخوان است. با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان فرضیه ارائه شده را مقبول دانست.

۲-۱. فرضیه ۲: تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری دارند.

برای آزمون این فرضیه از داده‌هایی استفاده کرده‌ایم که نشان دهنده تساهل و مدارای دینی‌اند. از داده‌هایی استفاده کرده‌ایم که مدارا در خصوص انتشار کتاب‌ها و فیلم‌هایی که با عقاید دینی چندان همخوان نیستند، اجازه سخنرانی به کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند و رفت و آمد با کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند، سنجش کرده‌اند. پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ این موضوع‌ها را بررسی کرده است.

جدول ۱۲

به کتاب‌ها و فیلم‌هایی که با عقاید دینی تضاد دارند نباید اجازه انتشار و پخش داد (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)

افراد	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد دیگر
نگرش	۱۳۸۰	۱۳۸۰
مخالف	۴۶/۸	۳۰/۶
مردد	۱۴	۱۲/۲
موافق	۳۹/۱	۵۷/۲

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر با عدم اجازه انتشار کتاب‌هایی که به نوعی با عقاید دینی در تعارض‌اند، موافقت کرده‌اند. در پژوهش سال ۱۳۸۰، ۴۶/۸ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی با ممانعت از انتشار کتاب‌ها و فیلم‌هایی که با عقاید دینی در تعارض‌اند مخالفت کرده‌اند، حال آنکه این تعداد برای افراد دیگر ۳۰/۶ درصد بوده است. از سویی دیگر ۳۹/۱ درصد تحصیلکردگان دانشگاهی با این امر موافق بوده‌اند، در حالی که درصد موافقان در بقیه افراد ۵۷/۲ بوده است. همان‌گونه که اشاره شد تحصیلکردگان دانشگاهی به مراتب

مدارای بیشتری با چنین پدیده‌ای دارند. به عبارت دیگر، مدارای دینی در این زمینه در کلیت جامعه رو به افزایش است. اما این افزایش بین تحصیلکردگان دانشگاهی از شدت بیشتری برخوردار است.

جدول ۱۳

نباید به کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند اجازه سخنرانی داد
(ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)

افراد دیگر	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۳۶/۲	۵۸/۸	مخالف
۱۳/۱	۱۴	مردد
۵۰/۷	۲۷/۲	موافق

مخالفت با عدم اجازه برگزاری جلسه‌های سخنرانی برای کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند را به عنوان یکی دیگر از مصادیق میزان مدارای دینی در نظر گرفته‌ایم. در این زمینه نیز میزان مدارای دینی تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر از بقیه افراد است. چنان‌که در جدول نشان داده شده است، ۵۸/۸ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی با ممانعت از برگزاری جلسات سخنرانی برای افرادی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند مخالفت کرده‌اند، در حالی که این مقدار برای بقیه افراد ۳۶/۲ درصد است. درصد موافقت با چنین امری بین تحصیلکردگان دانشگاهی ۲۷/۲ درصد و بین افراد دیگر ۵۰/۷ است. همان‌گونه که اشاره شد، تحصیلکردگان دانشگاهی در این زمینه مدارای دینی بیشتری دارند.

میزان همنشینی یا عدم همنشینی با کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند، از دیگر مصادیق مدارای دینی است. چنانچه افراد به‌رغم آگاهی به اینکه طرف مقابلشان آدم

غیردینداری است و عقاید دینی را نمی‌پذیرد، حاضر به هم‌نشینی و رفت و آمد با او باشند، می‌توان مدعی شد که فرد دارای مدارای دینی بسیار بالایی است. آیا در این زمینه نیز بین گروه‌های مطالعه شده تفاوتی دیده می‌شود؟

جدول ۱۴

با کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند نباید رفت و آمد کرد
(ارزش‌ها و نگرش‌ها، ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲)

افراد دیگر		تحصیل‌کردگان دانشگاهی		افراد نگرش
۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۸۲	۱۳۸۰	
۶۶/۵	۸/۹	۷۸/۶	۱۲/۶	مخالف
۱۳	۴۴/۶	۱۰/۱	۴۹/۱	مردد
۲۰/۵	۴۶/۴	۱۱/۳	۳۸/۳	موافق

در این زمینه نیز تحصیل‌کردگان دانشگاهی به مراتب از مدارای دینی بیشتری برخوردارند. همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، در سال ۱۳۸۰ مخالفت با این نظر که نباید با افرادی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند رفت و آمد کرد، بین تحصیل‌کردگان دانشگاهی ۱۲/۶ درصد ولی بین افراد دیگر ۸/۹ درصد بوده است، موافقت با چنین امری بین دانشگاهیان ۳۸/۳ درصد و بین افراد دیگر ۴۶/۴ درصد بوده است. در سال ۱۳۸۲ نیز وضع به همین منوال است، یعنی در حالی که ۷۸/۶ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با چنین امری مخالفت کرده‌اند، تنها ۶۶/۵ درصد از افراد دیگر با این چنین نگرشی مخالف بوده‌اند، در حالی که تنها ۱۱/۳ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با ایده عدم رفت و آمد با افرادی که عقاید دینی را نمی‌پذیرفته‌اند، موافقت کرده‌اند، این مقدار برای افراد دیگر نزدیک به دو برابر یعنی ۲۰/۵ درصد است. در اینجا نیز نکته جالب توجهی دیده می‌شود، و آن اینکه روند

مدارای دینی در این زمینه نیز رو به افزایش است. بدین معنا که هم تحصیلکردگان دانشگاهی و هم بقیه افراد میزان تساهل و مدارایشان با چنین امری رو به افزایش است. اما چنان‌که در جدول نیز نشان داده شده است، شدت آن نزد تحصیلکردگان بیشتر است.

قضاوت درباره فرضیه ۳: به نظر می‌رسد تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری دارند. همان‌گونه که داده‌ها نشان می‌دهند، در هر سه نوع داده‌هایی که برای سنجش مدارای دینی بررسی شدند، (مدارا با انتشار کتاب‌ها و فیلم‌هایی که با عقاید دینی چندان همخوان نیستند، اجازه سخنرانی به کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند و رفت و آمد با کسانی که عقاید دینی را نمی‌پذیرند) تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری داشتند. به عبارت دیگر، میزان جزم‌اندیشی دینی تحصیلکردگان دانشگاهی بسیار کمتر از بقیه افراد بود. نکته جالب توجه در این قسمت نیز روند روبه رشد میزان مدارای دینی در کلیت جامعه است. بدین معنا که روند جامعه به سمتی است که میزان آزاداندیشی دینی رو به افزایش و میزان جزم‌اندیشی رو به کاهش است. اما این روند در جامعه دانشگاهی نسبت به بقیه گروه‌های اجتماعی، از سرعت بیشتری برخوردار است. نتایج این قسمت نیز با مباحث نظری کاملاً همخوان است. با توجه به داده‌های بررسی شده می‌توان فرضیه مطرح شده را مقبول دانست.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در حوزه دین بنا به اهمیت این حوزه، دو فرضیه را مطرح کردیم:

فرضیه ۱: تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر در مناسک دینی شرکت می‌کنند.

فرضیه ۲: تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری دارند.

برای بررسی فرضیه‌های مطرح شده از داده‌های پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده بود، استفاده کردیم. همان‌طور که در فرضیه‌ها آمده است، پیش فرض ما این بود

که به دلیل نقش و جایگاه آموزش عالی در منظومه ارزشی و نگرشی و رفتاری افراد و همچنین به دلیل آموزه‌هایی که در جامعه علمی ترویج داده می‌شود و همین طور ارزش‌ها و هنجارهای علمی که در دانشگاه حاکم است، گرایش‌های دینی تحصیل‌کردگان دانشگاهی متفاوت از بقیه افراد است. بررسی داده‌های پژوهش‌های مطالعه شده نشان از آن دارد که هر دو فرضیه مطرح شده قرین صحتند. بدین معنا که تحصیل‌کردگان دانشگاهی کمتر از بقیه افراد در مناسک دینی شرکت می‌کنند و از مدارای دینی بیشتری برخوردارند.

۲. حوزه سیاست

حوزه سیاست از جمله حوزه‌های مهم حیات اجتماعی است. این حوزه متشکل از نهادهای سیاسی، ساختارها و کنشگرانی است که با هم در تعامل‌اند. در یک سوی این حوزه نظام سیاسی قرار دارد که از قدرت برخوردار است و در سوی دیگر آن جامعه که انتظار می‌رود از نظام یاد شده تبعیت کند. نوع و میزان تبعیت مردم از نظام‌های سیاسی تا اندازه بسیار زیادی به میزان مشروعیت و کارآمدی نظام وابسته است. یک بعد مهم و تعیین‌کننده میزان مشروعیت نظام سیاسی، ارزش‌ها و نگرش‌های سیاسی است که از آن تحت عنوان فرهنگ سیاسی نیز یاد می‌کنند. هرچه نگرش‌های افراد به نظام سیاسی مثبت‌تر باشد، نظام سیاسی از مشروعیت بیشتری برخوردار است و برعکس. از سویی دیگر، ارزش‌های سیاسی نیز نقش مهمی در این سازوکار دارد. همچنین امر سیاسی در بسیاری از جوامع خصوصاً جامعه ایران نقش بسیار مهمی در زندگی روزمره افراد دارد. بنابراین، بررسی ارزش‌ها و نگرش‌ها در این حوزه نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. در این حوزه نیز دو فرضیه را مطرح کرده‌ایم:

۱. تحصیل‌کردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند.

۲. تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت زیادی برای آزادی سیاسی قایل‌اند.

۱-۲. فرضیه ۱: تحصیلکردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند. برای آزمون این فرضیه از داده‌های پژوهش ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ استفاده کرده‌ایم. پژوهش‌های دیگر به این مقوله نپرداخته‌اند. دو پژوهش یادشده این موضوع را در قالب دو سؤال سنجش کرده‌اند: یکی میزان پیگیری اخبار و اطلاعات و دیگری اهمیت داشتن مقوله سیاست در مقایسه با امور دیگر.

جدول ۱۵

پیگیری اخبار سیاسی (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲)

افراد دیگر		تحصیلکردگان دانشگاهی		افراد	نگرش
۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۸۲	۱۳۸۰		
۳۹/۴	۴۴/۲	۲۴/۱	۱۹/۲		کم
۳۰/۱	۲۹/۴	۳۴	۳۴/۶		متوسط
۳۰/۴	۲۶/۴	۴۱/۹	۴۶/۲		زیاد

پیگیری اخبار سیاسی نزد افراد تحصیلکرده دانشگاهی به مراتب بیشتر از افراد عادی است. چنان‌که در جدول نشان داده شده است، دانش‌آموختگان دانشگاهی بیشتر به امور سیاسی علاقه‌مندند و امور و اخبار سیاسی را بیشتر از افراد دیگر پیگیری می‌کنند. در هر دو پژوهش، وضع به همین منوال است. همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، در پژوهش سال ۱۳۸۰، ۱۹/۲ درصد از دانشگاهیان اعلام کرده‌اند که اخبار سیاسی را اندکی دنبال می‌کنند، در حالی که این تعداد برای افراد دیگر ۴۴/۲ درصد است. از سویی دیگر، تعداد تحصیلکردگان دانشگاهی که به صورت زیاد اخبار سیاسی را دنبال می‌کنند ۴۶/۲ درصد و تعداد افراد عادی ۲۶/۴ درصد است. در پژوهش سال ۱۳۸۲ نیز وضع به همین منوال است. در حالی که ۲۴/۱ درصد از دانشجویان به

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش ملی... ■ ۱۲۱

صورت کم اخبار سیاسی را دنبال می‌کنند، ۳۹/۴ درصد از افراد غیردانشگاهی اخبار را به صورت کم دنبال می‌کنند. این در حالی است که ۴۱/۹ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که اخبار سیاسی را زیاد دنبال می‌کنند، حال آنکه این تعداد برای افراد دیگر در حدود ۳۰/۴ درصد است. چنان‌که دیدیم در کل توجه تحصیلکردگان دانشگاهی به اخبار سیاسی بیشتر از افراد عادی است و این امر نشان از علاقه بیشتر دانشگاهیان به امور سیاسی دارد. با توجه به فضای فکری و فرهنگی دانشگاه انتظاری جز این نیست. نکته جالب توجه در این قسمت نیز روند روبه رشد میزان پیگیری اخبار سیاسی نزد افراد غیردانشگاهی و کاهش آن نزد افراد تحصیلکرده دانشگاهی است. به نظر می‌رسد علت این امر تا اندازه‌ای به دلیل سرخوردگی جامعه دانشگاهی از جنبش اصلاح‌طلبی دوم خرداد است.

اهمیت داشتن مقوله سیاست برای افراد را یکی دیگر از نشانه‌های علاقه افراد به امور سیاسی دانسته‌ایم.

جدول ۱۶

اهمیت مقوله سیاست (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)

افراد	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد دیگر
کم	۲۰/۹	۳۴/۱
متوسط	۲۸/۷	۲۶/۷
زیاد	۵۰/۴	۳۹/۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود تنها پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ به سنجش میزان اهمیت مقوله سیاست در افراد پرداخته است. در این زمینه نیز تحصیلکردگان دانشگاهی متفاوت از بقیه افرادند. ۵۰/۴ درصد از تحصیل‌کردگان

دانشگاهی اعلام کرده‌اند که اهمیت مقوله سیاست برایشان زیاد است، در حالی که این مقدار برای افراد دیگر ۳۴/۱ درصد است. از سویی دیگر، تنها ۲۰/۹ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاه اهمیت مقوله سیاست را کم می‌دانند، در حالی که ۳۹/۱ درصد از افراد دیگر چنین نگرشی دارند. چنان‌که دیدیم به مقوله سیاست نیز تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری می‌دهند.

قضاوت درباره فرضیه ۱: تحصیل‌کردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند. همان‌گونه که داده‌های پژوهش‌های ارزش‌های و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ نشان می‌دهند، در هر دو نوع داده‌هایی که برای سنجش میزان علاقه سیاسی بررسی شدند (پیگیری اخبار سیاسی و اهمیت مقوله سیاست) تحصیل‌کردگان دانشگاهی وضع مثبت‌تری داشتند. به عبارت دیگر، میزان پیگیری اخبار سیاسی و اهمیت مقوله سیاست برای تحصیل‌کردگان دانشگاهی بسیار بیشتر از بقیه افراد بود. نکته جالب توجه در این قسمت نیز روند روبه رشد میزان پیگیری اخبار سیاسی نزد افراد غیردانشگاهی و کاهش آن نزد تحصیل‌کردگان دانشگاهی است. به نظر می‌رسد علت این امر تا اندازه بسیار زیادی، به دلیل سرخوردگی جامعه دانشگاهی از جنبش اصلاح‌طلبی دوم خرداد است. نتایج این قسمت نیز با مباحث نظری کاملاً همخوان است. بنابراین با توجه به داده‌های مورد بررسی می‌توان فرضیه مطرح شده را قابل قبول دانست.

۲-۲. فرضیه ۲: تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت زیادی برای آزادی قائل‌اند.

از میان پژوهش‌های بررسی شده، تنها پژوهش‌های ارزش‌های و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ به مقوله آزادی پرداخته‌اند. پژوهش سال ۱۳۸۰ در قالب میزان مسئله‌زا بودن محدودیت آزادی و پژوهش سال ۱۳۸۲ آن را در قالب میزان اهمیت آزادی بیان و مطبوعات در قیاس با امور دیگر این مقوله سنجش کرده است.

جدول ۱۷

میزان مسئله‌زا بودن محدودیت آزادی سیاسی (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۲۲/۱	۱۶/۹	کم
۳۶/۴۵	۳۱/۵	متوسط
۴۱/۴	۵۱/۶	زیاد

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، تحصیل‌کردگان دانشگاهی محدودیت‌های آزادی سیاسی را بیشتر از افراد دیگر مسئله‌زا می‌دانند. ۵۱/۶ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که محدودیت در زمینه آزادی‌های سیاسی تا حد زیادی مسئله‌زا می‌شود، در حالی که این تعداد برای افراد دیگر ۴۱/۴ درصد است. از سویی دیگر ۱۶/۹ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی مسئله‌زایی آن را کم می‌دانند، در حالی که ۲۲/۱ درصد از افراد غیردانشگاهی چنین نگاهی دارند.

جدول ۱۸

اهمیت آزادی بیان و مطبوعات در قیاس با امور دیگر (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۷/۷	۱۳/۸	اهمیت آزادی بیان و مطبوعات

در زمینه اهمیت آزادی بیان و مطبوعات نیز تحصیل‌کردگان دانشگاهی با افراد دیگر تفاوت دارند. همان‌طور که در جدول دیده می‌شود، اهمیت مقوله آزادی بیان و مطبوعات برای تحصیل‌کردگان دانشگاهی ۱۳/۸ و برای افراد دیگر ۷/۷ است. به عبارتی دیگر، اهمیت این مقوله نزد تحصیل‌کردگان دانشگاهی حدود دو برابر افراد عادی است.

قضاوت درباره فرضیه ۲: تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت زیادی برای آزادی قایل‌اند. همان‌گونه که داده‌های پژوهش‌های ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ نشان می‌دهد، در هر دو نوع داده‌هایی که برای سنجش میزان اهمیت مقوله آزادی بررسی شدند (میزان مسئله‌زا شدن محدودیت آزادی سیاسی، اهمیت آزادی بیان و مطبوعات در قیاس با امور دیگر)، تحصیل‌کردگان دانشگاهی وضع متفاوتی داشتند. به عبارت دیگر، میزان مسئله‌زا شدن محدودیت آزادی سیاسی برای تحصیل‌کردگان دانشگاهی بسیار بیشتر از بقیه افراد بود. همچنین اهمیت آزادی بیان و مطبوعات در قیاس با دیگر امور، نزد تحصیل‌کردگان دانشگاهی بیشتر از افراد دیگر بود. نتایج این قسمت نیز با مباحث نظری کاملاً همخوان است. بنابراین، با توجه به داده‌های بررسی شده می‌توان فرضیه مطرح شده را مقبول دانست.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، در حوزه سیاست دو فرضیه را مطرح نمودیم:

۱. تحصیل‌کردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند.
 ۲. تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت زیادی برای آزادی سیاسی قایل‌اند.
- برای بررسی فرضیه‌های مطرح شده از داده‌های پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده بود استفاده کردیم. همان‌طور که در فرضیه‌ها آمده است، پیش‌فرض ما این بود که به دلیل نقش و جایگاه آموزش عالی در منظومه ارزشی، نگرشی و رفتاری افراد و همچنین به دلیل آموزه‌هایی که در جامعه علمی ترویج داده می‌شود و ارزش‌ها و هنجارهای علمی که در دانشگاه حاکم است، و همچنین انتظاراتی که جامعه از دانشگاه دارد و نقش و جایگاه دانشگاه در تحولات معاصر جامعه ما، تحصیل‌کردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند، مقوله آزادی نزد آنان از اهمیت بیشتری برخوردار است. بررسی داده‌های پژوهش‌های مطالعه شده نشان از آن دارد که هر دو فرضیه مطرح شده قرین صحت است.

۳. حوزه فرهنگ و اجتماع

در قلمرو فرهنگ و اجتماع ۷ فرضیه را مطرح کرده‌ایم. به نظر می‌رسد این حوزه هم مأمّن و منشأ ارزش‌هاست و هم مکانی است که در آن ارزش‌ها و نگرش‌ها نمود عینی یافته و بازتولید می‌شوند. این حوزه تأثیرپذیرترین حوزه‌ای است که از ارزش‌ها و هنجارهای جامعه علمی تأثیر می‌پذیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، نهاد علم، هم بر این حوزه تأثیر می‌گذارد و هم اینکه تحولاتش تا اندازه بسیار زیادی ناشی از این حوزه است. چنان‌که گفته شد در این زمینه ۷ فرضیه را مطرح کرده‌ایم:

۱. به نظر می‌رسد تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند.

۲. به نظر می‌رسد تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به رعایت قانون و ضوابط می‌دهند.

۳. تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند.

۴. تحصیلکردگان دانشگاهی اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند.

۵. تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند.

۶. تحصیلکردگان دانشگاهی فردگرایی کمتری دارند.

۷. تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش‌های تقدیرگرایانه کمتری دارند.

۳-۱. فرضیه ۱: تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند.

برای آزمون این فرضیه از داده‌های پژوهش ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ استفاده کرده‌ایم. پژوهش سال ۱۳۸۰ این هنجار را در قالب سه سؤال سنجش کرده است: «فرض کنید شاهد دعوایی هستید که یکی از خویشاوندان شما مقصر است، اگر از شما بخواهند در این زمینه شهادت بدهید چه می‌کنید». «اگر یکی از دوستان شما بخواهد در اداره‌ای استخدام شود و از شما درباره او تحقیق کنند و شما

نیز بدانید که او سابقه خوبی ندارد چه می‌کنید». «اگر مدیر مدرسه از صداقت خواهر یا برادر شما بپرسد و شما بدانید که ایشان در امتحانات تقلب کرده‌اند چه می‌کنید». از آنجا که دو پرسش دوم طرف ذی‌نفع نهاد و یا مؤسسه‌ای دولتی است، از آن صرف‌نظر کرده و فقط از پرسش اول استفاده می‌کنیم.

جدول ۱۹

شهادت فرد برای دعوایی که یک سر منازعه یکی از خویشاوندان اوست
(ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۷۵/۹	۷۱/۴	گفتن واقعیت
۲۰/۱	۲۵/۷	سکوت
۴	۲/۹	نگفتن واقعیت

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۷۱/۴ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که در چنین موقعیتی واقعیت را می‌گویند، در حالی که درصد غیرتحصیل‌کردگان دانشگاهی در این زمینه بیشتر است (۷۵/۹ درصد). ۲۵/۷ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی در چنین مواقعی سکوت می‌کنند، در حالی که تنها ۲۰/۱ درصد از افراد دیگر چنین می‌کنند. ۲/۹ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی در چنین مواقعی واقعیت را نمی‌گویند، در حالی که ۴ درصد از افراد دیگر چنین می‌کنند. آنچه از ارقام و آمار جدول بر می‌آید، نشان از آن دارد که تحصیل‌کردگان دانشگاهی صداقت کمتری در این زمینه دارند، حال آنکه به دلیل هنجارهای جامعه علمی چیزی خلاف آن انتظار می‌رفت. صداقت کمتر تحصیل‌کردگان دانشگاهی احتمالاً ناشی از بی‌اعتمادی بیشتر آنان به سازمان‌هایی است که در چنین مواقعی مسئول بررسی چنین موضوع‌هایی هستند.

جدول ۲۰

اهمیت هنجار صداقت در مقایسه با بقیه هنجارها (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد
۴۱/۴	۵۴/۵	نگرش
		اهمیت صداقت

پژوهش سال ۱۳۸۲ اهمیت هنجار صداقت را در زندگی افراد سنجیده است. داده‌های این پژوهش در تضاد با داده‌های پژوهش سال ۱۳۸۰ که تحصیل‌کردگان دانشگاهی را غیرصادق‌تر می‌دانست قرار دارد. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۵۴/۵ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت هنجار صداقت را بیشتر از سایر هنجارها دانسته‌اند، در حالی که ۴۱/۴ درصد از افراد غیردانشگاهی چنین نظری دارند.

فضاوت درباره فرضیه ۱: تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند. داده‌های پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ نشان می‌دهد که تحصیل‌کردگان دانشگاهی، اهمیت کمتری به هنجار صداقت می‌دهند. اما داده‌های پژوهش سال ۱۳۸۲ نشان از اهمیت بیشتر هنجار صداقت نزد تحصیل‌کردگان دانشگاهی دارد. گرچه در وهله اول دو نتیجه متفاوت را می‌توان از این دو پژوهش استنباط کرد، اما احتمالاً اهمیت کمتر هنجار صداقت نزد تحصیل‌کردگان در پژوهش ۱۳۸۰ به علت آن است که تحصیل‌کردگان دانشگاهی اعتماد کمتری به سازمان‌های مربوط دارند. داده‌های پژوهش ۱۳۸۲ نیز تأییدی است بر این مدعا. با توجه به مطالب گفته شده می‌توان با اندکی مسامحه و احتیاط فرضیه مطرح شده را مقبول دانست.

۲-۳. فرضیه ۲: تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به رعایت قانون و

ضوابط می‌دهند.

پژوهش ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ و همچنین پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ۱۳۸۰ به نوعی به این موضوع پرداخته‌اند. پژوهش ارزش‌ها

و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ موضوع یاد شده را به صورت ذیل مطرح کرده است: «چه اندازه پارتی بازی و عدم رعایت ضوابط در جامعه را مسئله‌زما می‌دانید؟»

جدول ۲۱

افراد دیگر		تحصیل‌کردگان دانشگاهی		افراد نگرش
۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۸۲	۱۳۸۰	
۳/۴	۵/۳	۲/۳	۳/۳	کم
۸/۳	۸/۳۰	۱۰/۶	۶/۸	متوسط
۸۸/۳	۸۶/۴	۸۷/۲	۸۹/۹	زیاد

همان‌طور که از داده‌های جدول برمی‌آید، در این زمینه تفاوت چندانی میان تحصیل‌کردگان دانشگاهی و افراد دیگر دیده نمی‌شود. پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ اهمیت نظم و قانون را سنجیده است. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۳۴/۴ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت نظم و قانون را بیشتر از سایر امور دانسته‌اند، در حالی که این تعداد برای افراد دیگر ۲۸/۲ درصد است.

جدول ۲۲

اهمیت نظم و قانون در مقایسه با بقیه امور (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۲۸/۴	۳۴/۴	اهمیت نظم و قانون

پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان در سال ۱۳۸۱، نگرش جوانان را به قواعد مدنی سنجیده است. میانگین نمره جوانان تحصیل‌کرده دانشگاهی در این زمینه

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش ملی... ■ ۱۲۹

۱۵/۳ و میانگین نمره سایر جوانان ۱۵/۲۶ است. در این پژوهش نیز داده‌ها حاکی از اهمیت بیشتر رعایت قانون نزد تحصیلکردگان دانشگاهی است. گرچه تفاوت‌ها در اینجا چندان زیاد نیستند.

جدول ۲۳

نگرش به قانون‌گرایی و رعایت حقوق دیگران (وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ۱۳۸۱)

سایر جوانان	جوانان تحصیلکرده دانشگاهی	افراد نگرش
۱۵/۲۶	۱۵/۳	میانگین نمره

قضاوت درباره فرضیه ۲: تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به رعایت قانون و ضوابط می‌دهند. داده‌های پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌ها در سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲ زمانی که مسئله‌زا بودن عدم رعایت قانون در جامعه را سنجیده است، افراد غیردانشگاهی بیشتر این امر را یک مسئله اجتماعی دانسته‌اند. اما پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌ها در سال ۱۳۸۲ زمانی که اهمیت نظم و قانون را در مقایسه با سایر امور سنجش کرده است، تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به مقوله قانون‌مداری داده‌اند. همچنین در پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان در سال ۱۳۸۱ نیز اهمیت مقوله قانون نزد جوانان تحصیلکرده دانشگاهی بیشتر بوده است. از آنجا که در پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌ها، آنجا که مسئله‌زا بودن عدم رعایت قانون سنجش شده است، بیان پرسش معطوف به جامعه بوده تا خود قانون‌مداری فی‌نفسه، احتمالاً تحصیلکردگان با توجه به کاکردی بودن پارتی بازی در جامعه چندان آن را مسئله‌زا ندانسته‌اند. در حالی که در بقیه موارد آنجا که قانون‌مداری فی‌نفسه مورد سؤال قرار گرفته، نگرش تحصیلکردگان مثبت‌تر از افراد دیگر بوده است. بنابراین، با اندکی احتیاط می‌توان فرضیه مطرح شده را مقبول دانست.

۳-۳. فرضیه ۳: تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند. برای آزمون این فرضیه از داده‌های پژوهش ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها در سال ۱۳۸۰ استفاده کرده‌ایم. این پژوهش این موضوع را در قالب دو سؤال سنجیده است: «فرض کنید رئیس اداره‌ای هستید و یکی از بستگان شما برای کاری اداری به شما مراجعه کرده است، تا چه اندازه حاضرید کار او را خارج از نوبت انجام دهید؟» و «اگر افسر راهنمایی باشید و دوست شما از چراغ قرمز عبور کند، تا چه اندازه احتمال دارد او را جریمه کنید؟»

جدول ۲۴

انجام کار خارج از نوبت برای دوستان (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)

انجام کار خارج از نوبت برای دوستان (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد دیگر
کم	۳۹/۵	۴۹/۱۵
متوسط	۳۰/۸	۲۵/۵
زیاد	۲۹/۷	۲۵/۳

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، در کل، انجام دادن کار برای دوستان خارج از نوبت اداری نزد تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر از افراد دیگر است. ۴۹/۱۵ درصد از افراد عادی اعلام کرده‌اند که احتمال انجام دادن کار خارج از نوبت اداری برای دوستان کم، و ۲۵/۳ درصد احتمال آن را زیاد دانسته‌اند، در حالی که ۳۹/۵ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی احتمال آن را کم و ۲۹/۷ درصد زیاد دانسته‌اند.

جدول ۲۵

اگر افسر راهنمایی باشید و دوست شما از چراغ قرمز عبور کند، تا چه اندازه احتمال دارد او را جریمه کنید؟ (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰)

انگیزش	افراد	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد دیگر
کم		۲۹/۱	۲۶/۴
متوسط		۱۹	۱۸/۹۵
زیاد		۵۱/۸	۵۴/۶

در اینجا نیز افراد عادی گرایش عام‌گرایانه‌تری از خود نشان داده‌اند. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۵۴/۶ درصد از افراد عادی اعلام کرده‌اند که در چنین مواردی (اگر افسر راهنمایی باشید و دوست شما از چراغ قرمز عبور کند، تا چه اندازه احتمال دارد او را جریمه کنید) به احتمال زیاد دوست خود را جریمه می‌کنند، درحالی که ۵۱/۸ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی چنین نظری دارند، از سویی دیگر، ۲۹/۱ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی احتمال یاد شده را کم می‌دانند، در حالی که ۲۶/۴ از افراد عادی چنین نظری دارند.

قضاوت درباره فرضیه ۳: تحصیل‌کردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند. داده‌های پژوهش‌های بررسی شده، حاکی از آن است که افراد عادی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند. با توجه به داده‌های مورد بررسی، نمی‌توان فرضیه مطرح شده را پذیرفت، بنابراین قضاوت دقیق‌تر درباره فرضیه یاد شده مستلزم پژوهش‌های بیشتر و دقیق‌تری است.

۴-۳. فرضیه ۴: به نظر می‌رسد تحصیل‌کردگان دانشگاهی اعتقاد بیشتری به برابری

جنسیتی دارند.

برای آزمون این فرضیه از داده‌هایی استفاده کرده‌ایم که به میزان موافقت با کار زنان، خواستگاری دختران از پسران، حق طلاق برای زنان، برابری در کار بر اساس شایستگی، ازدواج با بیش از یک زن و برابری جنسیتی پرداخته‌اند.

جدول ۲۶

موافقت یا مخالفت با کار زنان در بیرون از خانه
(آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴ ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۰ و ۱۳۸۲)

افراد دیگر			تحصیل‌کردگان دانشگاهی			افراد	نگرش
۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۷۴	۱۳۸۲	۱۳۸۰	۱۳۷۴		
۶۴/۹	۶۳/۷	۵۰/۳	۸۱/۷	۷۸/۵	۶۱/۴	موافق	
۸/۱	۵/۶	۷/۵	۵	۶/۱	۹/۱	مردد	
۲۷	۳۰/۷	۴۲/۹	۱۳/۳	۱۵/۵	۲۹/۴	مخالف	

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، در همه پژوهش‌ها تحصیل‌کردگان دانشگاهی نظر مساعدتری به کار زنان در بیرون از منزل دارند. در پژوهش آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۴، ۶۱/۴ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با کار زنان در بیرون از منزل موافق بوده‌اند، در حالی که ۵۰/۳ درصد از افراد عادی چنین نظری داشته‌اند. همچنین درصد تحصیل‌کردگان دانشگاهی مخالف ۲۹/۴ ولی این مقدار بین افراد عادی ۴۲/۹ درصد بوده است.

در پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ نیز ۷۸/۵ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با کار زنان بیرون از منزل موافق بوده‌اند و ۱۵/۵ درصد مخالف، در حالی که ۶۳/۷ درصد از افراد عادی با کار زنان بیرون از خانه موافق و ۳۰/۷ درصد مخالف بوده‌اند. در پژوهش سال ۱۳۸۲ نیز ۸۱/۷ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با کار زنان بیرون از منزل موافق و ۱۳/۳ درصد مخالف بوده‌اند، در حالی که درصد موافقان بین افراد عادی ۶۴/۹ و درصد مخالفان ۲۷ می‌باشد. چنان‌که دیدیم در تمامی پژوهش‌ها، تحصیل‌کردگان دانشگاهی موافقت بیشتری با کار زنان بیرون از منزل داشتند. نکته جالب توجه در این پژوهش‌ها روند رو به رشد نگاه غیرجنسیتی به کار زنان است. به گونه‌ای که هم بین دانشگاهیان و هم بین غیردانشگاهیان نگرش مثبت به کار زنان بیرون از منزل، رو به افزایش است. با این حال، سرعت این تحول بین تحصیل‌کردگان دانشگاهی بیشتر از بقیه افراد است.

جدول ۲۷

دختران می‌توانند از پسران خواستگاری کنند (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

نگرش	افراد	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد دیگر
مخالف		۵۵	۷۱/۷
مردد		۱۳/۷	۷/۹
موافق		۳۱/۳	۲۰/۳

درباره خواستگاری دختران از پسران نیز تحصیل‌کردگان دانشگاهی در مقایسه با افراد عادی نظر مساعدتری دارند. درصد مخالفت با چنین نظری بین افراد عادی ۷۱/۷ و بین تحصیل‌کردگان دانشگاهی ۵۵ درصد است. از سویی دیگر، درصد موافقت با پیشنهاد خواستگاری دختران از پسران بین تحصیل‌کردگان دانشگاهی ۳۱/۳ و بین افراد دیگر ۲۰/۳ است. چنان‌که اشاره شد، در این مقوله نیز تحصیل‌کردگان دانشگاهی نظر مساعدتری دارند.

جدول ۲۸

زنان باید همانند مردان حق طلاق داشته باشند (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

نگرش	افراد	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد دیگر
مخالف		۲۴/۹	۳۶/۱۷
مردد		۷/۵	۷/۹
موافق		۶۷/۶	۵۵/۸۵

پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌ها در سال ۱۳۸۲ حق طلاق برای زنان را به عنوان یکی دیگر از مصادیق برابری جنسیتی سنجش کرده است. در این مقوله نیز تحصیل‌کردگان دانشگاهی نظر مساعدتری دارند تا افراد دیگر. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۶۷/۶ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با چنین امری موافق و ۲۴/۹ درصد مخالف‌اند، در حالی که ۵۵/۸۵ درصد از افراد عادی با آن موافق و ۳۶/۱۷ درصد مخالف‌اند.

جدول ۲۹

در شرایط برابر زنان را باید برای کار برگزید یا مردان را (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

انگرس	افراد	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد دیگر
مردان		۴۰/۴	۴۸/۲۲
زنان		۹/۶	۱۱/۷۲
فرقی نمی‌کند		۴۹/۹	۴۰/۱

همان پژوهش نظر پاسخگویان را درباره اینکه در موقعیت برابر باید زنان را به کار گرفت یا مردان، پرسیده است. در این زمینه نیز تحصیلکردگان دانشگاهی نظر مساعدتری به برابری زن و مرد نشان داده‌اند. از میان تحصیلکردگان دانشگاهی ۴۹/۹ درصد اشاره داشته‌اند که گزینش مرد یا زن برای کار در شرایط برابر فرقی نمی‌کند، ۹/۶ درصد اولویت را به زنان داده‌اند و ۴۰/۴ درصد به مردان. در حالی که ۴۰/۱ درصد از افراد عادی اعلام کرده‌اند که فرقی نمی‌کند، ۱۱/۷۲ درصد اولویت را به زنان و ۴۸/۲۲ درصد به مردان داده‌اند.

جدول ۳۰

موافقت یا مخالفت با ازدواج بیش از یک زن (آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴)

انگرس	افراد	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد دیگر
موافق		۴/۵	۷/۵
مخالف		۹۳/۵	۹۰/۲
نامشخص		۲	۲/۳

پژوهش آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان نظر پاسخگویان را در مورد ازدواج با بیش از یک زن مطرح کرده است. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۹۳/۵ درصد

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش ملی... ■ ۱۳۵

از تحصیلکردگان دانشگاهی با ازدواج با بیش از یک زن مخالف، ۴/۵ درصد موافق و ۲ درصد اظهارنظر نکرده‌اند. در حالی که ۹۰/۲ درصد از افراد عادی با چنین ایده‌ای مخالف، ۷/۵ درصد موافق و ۲/۳ درصد نیز در این زمینه اظهارنظر نکرده‌اند.

جدول ۳۱

نگرش به برابری جنسیتی (وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ۱۳۸۱)

سایر جوانان	جوانان تحصیلکرده دانشگاهی	افراد
۱۲/۹۷	۱۳/۰۷	نگرش میانگین نمره

پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان در سال ۱۳۸۱ نیز به سنجش نگرش جوانان به مقوله برابری جنسیتی پرداخته است و بر اساس مقیاسی چندگزینه‌ای آن را سنجش کرده است. همان‌طور که در جدول نیز نشان داده شده است، میانگین نمره جوانان تحصیلکرده دانشگاهی (۱۳/۰۷) از میانگین نمره سایر جوانان (۱۲/۹۷) بیشتر است. بر اساس نتایج این تحقیق نیز تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش مثبت‌تری به برابری جنسیتی دارند.

قضاوت درباره فرضیه ۴: تحصیلکردگان دانشگاهی اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند. چنان‌که دیدیم در همه داده‌هایی که برای سنجش برابری جنسیتی مورد استفاد قرار گرفتند، تحصیلکردگان دانشگاهی نظر مساعدتری به برابری جنسیتی داشتند. به عبارت دیگر، تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر از افراد دیگر با کار زنان بیرون از منزل موافق، با ازدواج بیش از یک زن مخالف، با برابری در کار در شرایط مساوی موافق، با حق طلاق برای زنان موافق، با خواستگاری دختران از پسران موافق بودند و در کل نگرش مثبت‌تری به برابری جنسیتی داشتند. بنابراین، فرضیه مطرح شده مقبول است.

۳-۵. فرضیه ۵: تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند. از میان پژوهش‌های بررسی شده، تنها پژوهش ارزش‌ها و نگرش‌ها در سال ۱۳۸۲ اعتماد عمومی را آن هم در قالب یک سؤال سنجیده است:

جدول ۳۲
مردم چقدر قابل اعتمادند (ارزش‌ها و نگرش‌ها ۱۳۸۲)

افراد دیگر	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۲۹/۹	۲۱/۱	کم
۵۴/۵	۵۹/۵	متوسط
۱۵/۵	۱۸/۶	زیاد

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند. ۱۸/۶ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی اعلام کرده‌اند که تا حد زیادی می‌توان به مردم اعتماد کرد، ۵۹/۵ درصد این اعتماد را در حد متوسط می‌دانند و ۲۱/۱ درصد در حد کم. در حالی که ۱۵/۵ درصد از افراد دیگر اعلام کرده‌اند که تا حد زیادی می‌توان به مردم اعتماد کرد، ۵۴/۵ درصد این اعتماد را در حد متوسط می‌دانند و ۲۹/۹ درصد در حد کم.

قضاوت درباره فرضیه ۵: تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند. همان‌طور که در قسمت قبل اشاره شد، تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند، می‌توان با استناد به داده‌ها، فرضیه مطرح شده را مقبول دانست. گرچه یادآور می‌شود که سنجش دقیق‌تر این فرض احتیاج به داده‌های بیشتری دارد.

۳-۶. فرضیه ۶: تحصیلکردگان دانشگاهی فردگرایی کمتری دارند.

مقوله خودمداری از جمله مؤلفه‌هایی است که بسیاری از اندیشمندان آن را از مؤلفه‌های مهم فرهنگ ایرانی می‌دانند. به‌همین دلیل نیز سنجش این مقوله در تحقیقات

فصل سوم: تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش ملی... ■ ۱۳۷

اجتماعی از اهمیت زیادی برخوردار است. از میان پژوهش‌های بررسی شده، تنها پژوهش آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۴ و ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ به مقوله یاد شده پرداخته‌اند.

جدول ۳۳
هرکس باید به فکر خودش باشد

افراد دیگر		تحصیل‌کردگان دانشگاهی		افراد
		۱۳۸۲	۱۳۷۴	
۱۳۸۲	۱۳۷۴	۱۳۸۲	۱۳۷۴	نگرش
۹۲	۷۲/۲	۹۵/۱	۷۷/۶	مخالف
۲/۵	۱/۲	۲/۶	۰/۷۵	مردد
۵/۵	۲۶/۶	۲/۳	۲۱/۶	موافق

چنان که در جدول نشان داده شده است، در کل در هر دو پژوهش، تحصیل‌کردگان دانشگاهی گرایش خودمدارانه کمتری از خود بروز داده‌اند. در پژوهش سال ۱۳۷۴، ۷۷/۶ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با این نظر که هرکس باید به فکر خودش باشد مخالفت کرده و ۲۱/۶ درصد با آن موافق بوده‌اند. در حالی که ۷۷/۲ درصد از افراد عادی با چنین نظری مخالفت کرده و ۲۶/۶ درصد با آن موافقت کرده‌اند. در سال ۱۳۸۲ نیز وضع تقریباً مشابه با سال ۱۳۷۴ است. در اینجا نیز ۹۵/۱ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی، با نظر هرکس باید به فکر خودش باشد مخالف و ۲/۳ درصد موافق بوده‌اند، در حالی که ۹۲/۱ درصد از افراد دیگر با چنین نظری مخالف و ۵/۵ درصد موافق بوده‌اند. چنان‌که اشاره شد در هر دو پژوهش گرایش خودمدارانه تحصیل‌کردگان دانشگاهی کمتر از افراد دیگر بوده است. نکته جالب توجه در این قسمت نیز کاهش گرایش‌های خودمدارانه در کلیت جامعه است.

قضاوت درباره فرضیه ۶: همان‌طور که دیدیم در هر دو پژوهش بررسی شده تحصیل‌کردگان دانشگاهی گرایش‌های خودمدارانه کمتری داشتند. بنابراین، می‌توان فرضیه مطرح شده را مقبول دانست.

۷-۳. فرضیه ۷: تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش‌های تقدیرگرایانه کمتری دارند. برای بررسی این فرضیه از داده‌هایی استفاده کرده‌ایم که به نوعی موضوع تقدیرگرایی را سنجیده‌اند. پژوهش آگاهی‌ها و نگرش‌ها در سال ۱۳۷۴ این موضوع را در قالب سه پرسش سنجش کرده است: سرنوشت هر کس از اول مشخص شده است، روزی هرکس به قدر قسمت اوست، قضا و قدر در زندگی مؤثر است.

جدول ۳۴

سرنوشت هر کس از اول مشخص شده است (آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴)

افراد دیگر	تحصیلکردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۲۲/۹	۳۷/۲	مخالف
۱۳/۹	۲۵/۶	تا حدی موافق
۶۰/۷	۳۴/۳	موافق
۲/۹	۲/۹	نامشخص

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر از افراد دیگر با این نظر که سرنوشت هر کس از اول مشخص شده است، مخالفت کرده‌اند. از میان کل تحصیلکردگان دانشگاه ۳۷/۲ درصد با این نظر مخالف، ۲۵/۶ درصد تا حدی موافق و ۳۴/۳ درصد موافق بوده‌اند. در حالی که از میان افراد دیگر، ۲۲/۹ درصد با این نظر مخالف، ۱۳/۹ درصد تا حدی موافق و ۶۰/۷ درصد موافق بوده‌اند. چنان‌که ملاحظه شد درصد موافقان بین افراد دیگر به مراتب بیشتر از تحصیلکردگان دانشگاهی است. به عبارتی دیگر، درصد موافقان با نظر سرنوشت هرکس از اول مشخص شده است، بین افراد غیردانشگاهی چیزی حدود برابر تحصیلکردگان دانشگاهی است.

جدول ۳۵

روزی هرکس به قدر قسمت اوست (آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴)

انفراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	انفراد
۱۲/۹	۲۹/۳	نگرش مخالف
۱۱/۴	۱۸	تا حدی موافق
۷۴/۶	۵۰/۸	موافق
۱/۱	۴/۷	نامشخص

در کل تحصیل‌کردگان دانشگاهی با این نظر که روزی هرکس به اندازه قسمت اوست مخالفت بیشتری دارند. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۲۹/۳ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با این نظر مخالف، ۱۸ درصد تا حدی موافق و ۵۰/۸ درصد موافق‌اند، در حالی که بقیه افراد، ۱۲/۹ درصدشان مخالف، ۱۱/۴ درصد تا حدی موافق، ۷۴/۶ درصد موافقند. به عبارت دیگر، نیمی از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با این طرح موافقت دارند، در حالی که حدود سه چهارم افراد غیردانشگاهی با این نظر موافق هستند.

جدول ۳۶

قضا و قدر در زندگی مؤثر است (آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴)

انفراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	انفراد
۶/۵۸	۱۵/۵۵	نگرش مخالف
۱۶/۵۴	۲۴/۱	تا حدی موافق
۷۵/۳	۵۹/۲	موافق
۱/۵۸	۱/۱	نامشخص

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، تحصیلکردگان دانشگاهی موافقت کمتری با مؤثر بودن قضا و قدر در زندگی دارند. از میان تحصیلکردگان دانشگاهی ۱۵/۵۵ درصد با این نظر که قضا و قدر در زندگی مؤثر است مخالف، ۲۴/۱ درصد تا حدی موافق و ۵۹/۲ درصد موافق بوده‌اند. در حالی که از میان بقیه افراد، ۶/۵۸ درصد مخالف، ۱۶/۵۴ درصد تا حدی موافق و ۷۵/۳ درصد موافق بوده‌اند.

قضاوت درباره فرضیه ۷: تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش‌های تقدیرگرایانه کمتری دارند. همان‌طور که در قسمت قبل اشاره شد، در همه گویه‌هایی که برای سنجش میزان تقدیرگرایی استفاده شد، درصد مخالفت تحصیلکردگان دانشگاهی با گویه‌های مطرح شده بیشتر از افراد دیگر و درصد موافقت تحصیلکردگان دانشگاهی با گویه‌های مطرح شده کمتر از افراد دیگر بود. بنابراین، این فرض که تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های تقدیرگرایانه کمتری دارند را می‌توان مقبول دانست اما در مجموع بین خود تحصیلکردگان دانشگاه‌ها، گرایش‌های تقدیرگرایانه در سطح بالایی قرار دارد.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، قلمرو فرهنگ و اجتماع، هم مامن و منشأ ارزش‌هاست و هم مکانی است که در آن ارزش‌ها و نگرش‌ها نمود عینی یافته و بازتولید می‌شوند. از سوی دیگر، تأثیرپذیرترین حوزه‌ای است که از ارزش‌ها و هنجارهای جامعه علمی تأثیر می‌پذیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد. چنان‌که گفته شد، در این زمینه ۷ فرضیه را مطرح نمودیم:

۱. تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند.
۲. تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به رعایت قانون و ضوابط می‌دهند.
۳. تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند.
۴. تحصیلکردگان دانشگاهی اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند.
۵. تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند.
۶. تحصیلکردگان دانشگاهی فردگرایی کمتری دارند.

چنان‌که قبلاً اشاره شد، همه فرضیه‌هایی که مطرح شده بود تأیید شدند غیر از این فرضیه که تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند. به عبارت دیگر، داده‌های بررسی شده نشان می‌دهد که تحصیلکردگان دانشگاهی در مقایسه با بقیه افراد، اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند، بیشتر به رعایت قوانین و مقررات اهمیت می‌دهند، اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند، از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند و گرایش‌های خودمدارانه آنان کمتر است. از میان مفروضات مطرح شده در حوزه فرهنگ و اجتماع، تنها یک فرض مورد قبول قرار نگرفت؛ اینکه تحصیلکردگان دانشگاهی در مقایسه با افراد دیگر، گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند.

نتایج این قسمت نیز با مباحث نظری که در قسمت قبل مطرح گردید، کاملاً همخوانی دارد. به عبارت دیگر، چنان‌که انتظار می‌رفت، تأثیر آموزه‌های دانشگاه و نهاد علم بر گرایش‌ها و ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی افراد به خوبی مشهود است.

۴. حوزه اقتصاد

از آنجا که پژوهش‌های بررسی شده چندان به مقوله اقتصاد و ارزش‌ها و نگرش‌های اقتصادی نپرداخته‌اند، تنها یک فرضیه در این حوزه که معطوف به جهت‌گیری‌های شغلی است، مطرح شده است:

۴-۱. فرضیه ۱: تحصیلکردگان دانشگاهی در حوزه امور شغلی، اهمیت بیشتری

به منزلت اجتماعی شغل می‌دهند تا ابعاد اقتصادی آن.

پژوهش ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۰ این موضوع را در قالب یک پرسش مطرح کرده است: «کدام یک از سه خصوصیت شغلی ذیل اهمیت بیشتری برای شما دارد؟».

جدول ۳۷

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۳۹/۳	۳۱/۳	دائمی بودن شغل
۲۳/۷۵	۱۸/۳	درآمد شغل
۳۶/۸	۵۰/۳	احترام نزد مردم

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، تحصیل‌کردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به منزلت و شأن اجتماعی شغل می‌دهند. از میان تحصیل‌کردگان دانشگاهی ۵۰/۳ درصدشان به احترام و منزلت اجتماعی شغل اهمیت بیشتری می‌دهند، در حالی که افراد غیردانشگاهی ۳۶/۸ درصدشان چنین نظری دارند. از سوی دیگر، ۱۸/۳ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی به درآمد شغل اهمیت بیشتری می‌دهند، در حالی که ۲۳/۷۵ درصد از افراد دیگر به درآمد شغل اهمیت بیشتری می‌دهند. در کل حدود ۴۹/۷ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی به درآمد و دائمی بودن شغل اهمیت می‌دهند، حال آنکه ۶۳/۲ درصد از افراد دیگر چنین نظری دارند.

پژوهش آگاهی‌ها و نگرش‌های ایرانیان در سال ۱۳۷۴ برای سنجش اهمیت کار، سوای ابعاد اقتصادی آن سؤالی را بدین صورت مطرح کرده است؛ چقدر با این نظر که اگر آدم پول داشته باشد، احتیاجی به کارکردن ندارد موافقید؟

جدول ۳۸

اگر آدم پول داشته باشد، احتیاجی به کارکردن ندارد (آگاهی‌ها و نگرش‌ها ۱۳۷۴)

افراد دیگر	تحصیل‌کردگان دانشگاهی	افراد نگرش
۶۹	۸۰/۲	مخالف
۸/۹	۶/۴	تاحدی موافق
۲۰/۸	۱۲/۴	موافق
۱/۳	۱	نامشخص

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است، درکل مخالفت تحصیلکردگان دانشگاهی با چنین نظری بیشتر از افراد دیگر بوده است. ۸۰/۲ درصد از تحصیلکردگان دانشگاهی با این نظر که اگر آدم پول داشته باشد احتیاجی به کارکردن ندارد، مخالفت کرده‌اند، درحالی‌که ۶۹ درصد از افراد دیگر با چنین نظری مخالفت کرده‌اند. از سویی دیگر، ۱۸/۸ درصد از تحصیل‌کردگان دانشگاهی با چنین نظری موافق و یا تاحدی موافق بوده‌اند حال آنکه ۲۹/۷ درصد از افراد دیگر با چنین نظری موافق یا تاحدی موافق بوده‌اند.

تضاد دربارۀ فرضیه: چنان‌که در بالا نشان داده شد، در هر دو پژوهش تحصیلکردگان دانشگاهی نشان داده‌اند که ابعاد اجتماعی و غیرمادی شغل برای آنان از اهمیت بیشتری برخوردار است. بنابراین، می‌توان فرض مطرح شده را پذیرفت.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این فصل با استناد به مباحث نظری یاد شده، فرضیه‌هایی را درباره جامعه دانشگاهی مطرح کردیم. فرضیه‌ها را در چهار حوزه اصلی سامان دادیم؛ دین، سیاست، فرهنگ و اجتماع و اقتصاد. در حوزه دین فرضیه‌ها عبارت بودند از:

۱. تحصیلکردگان دانشگاهی کمتر در مناسک دینی شرکت می‌کنند.

۲. تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری دارند.

داده‌های پژوهش حاکی از این بود که هر دو فرضیه مطرح شده در حوزه دین پذیرفته شده است. به عبارت دیگر، داده‌ها نشان از آن داشتند که میزان شرکت تحصیلکردگان دانشگاهی در مناسک دینی کمتر از افراد دیگر است. حتی داده‌های پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان که دو گروه جوانان دانشگاهی و غیردانشگاهی را مطالعه کرده است، نشان از آن داشت که نگرش جوانان دانشگاهی به مناسک دینی در مقایسه با سایر جوانان کمتر مثبت است. گرچه روند کلی جامعه به

سوی کم رنگ شدن ابعاد مناسکی دین است. با وجود این کاهش شرکت در مناسک دینی از جانب گروه‌های تحصیلکرده دانشگاهی به مراتب بیشتر از افراد دیگر است. گذشته از آن، تحصیلکردگان دانشگاهی مدارای دینی بیشتری از خود نشان داده‌اند. به عبارت دیگر میزان جزم اندیشی دینی تحصیل کردگان دانشگاهی بسیار کمتر از بقیه افراد بود. نکته جالب توجه در این قسمت نیز روند روبه رشد میزان مدارای دینی در کلیت جامعه است. بدین معنا که روند جامعه به سمتی است که میزان آزاداندیشی دینی رو به افزایش و میزان جزم اندیشی رو به کاهش است. اما این روند در جامعه دانشگاهی در مقایسه با بقیه گروه‌های اجتماعی، از سرعت بیشتری برخوردار است. در حوزه سیاست نیز دو فرضیه را مطرح کردیم:

۱. تحصیلکردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند.
 ۲. تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت زیادی برای آزادی سیاسی قایل‌اند.
- در این حوزه نیز فرضیه‌های مطرح شده پذیرفته شد. نتایج حاکی از آن بود که میزان پیگیری اخبار سیاسی و اهمیت مقوله سیاست برای تحصیلکردگان دانشگاهی بسیار بیشتر از بقیه افراد است. تحصیلکردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند. نکته جالب توجه در این قسمت نیز روند روبه رشد میزان پیگیری اخبار سیاسی نزد افراد غیردانشگاهی و کاهش آن نزد تحصیلکردگان دانشگاهی است. به نظر می‌رسد علت این امر تا اندازه بسیار زیادی به دلیل سرخوردگی جامعه دانشگاهی از جنبش اصلاح‌طلبی دوم خرداد است. همچنین اهمیت آزادی بیان و مطبوعات در قیاس با سایر امور، نزد تحصیلکردگان دانشگاهی بیشتر از افراد دیگر بود. در قلمرو فرهنگ و اجتماع ۷ فرضیه را مطرح کرده بودیم:

۱. تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند.
۲. تحصیلکردگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به رعایت قانون و ضوابط می‌دهند.
۳. تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند.
۴. تحصیلکردگان دانشگاهی اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند.

۵. تحصیلکردگان دانشگاهی از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند.

۶. تحصیلکردگان دانشگاهی فردگرایی کمتری دارند.

۷. تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش‌های تقدیرگرایانه کمتری دارند.

چنان‌که قبلاً اشاره شد، همه فرضیه‌هایی که مطرح شده بود تأیید شد، غیر از این فرضیه که تحصیلکردگان دانشگاهی گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند. به عبارت دیگر، داده‌های بررسی شده نشان داد که تحصیلکردگان دانشگاهی در مقایسه با بقیه افراد، اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند، بیشتر به رعایت قوانین و مقررات اهمیت می‌دهند، اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند، از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند و گرایش‌های خودمدارانه آنان کمتر است.

از میان مفروضات مطرح شده در حوزه فرهنگ و اجتماع تنها یک فرض مورد قبول قرار نگرفت؛ اینکه تحصیلکردگان دانشگاهی در مقایسه با افراد دیگر گرایش‌های عام‌گرایانه بیشتری دارند.

از آنجاکه پژوهش‌های بررسی شده، چندان به مقوله اقتصاد و ارزش‌ها و نگرش‌های اقتصادی پرداخته‌اند، تنها یک فرضیه در این حوزه مطرح گردید که معطوف به جهت‌گیری‌های شغلی بود: تحصیلکردگان دانشگاهی در حوزه امور شغلی اهمیت بیشتری به منزلت اجتماعی شغل می‌دهند تا ابعاد اقتصادی آن.

در این زمینه نیز نتایج حاکی از آن بود که ابعاد اجتماعی و غیرمادی شغل برای تحصیلکردگان دانشگاهی از اهمیت بیشتری برخوردار است. چنان‌که اشاره شد، نتایج پژوهش حاکی از آن است که تحصیلکردگان دانشگاهی جهت‌گیری ارزشی، نگرشی و رفتاری متفاوتی در مقایسه با افراد دیگر دارند. نتایج با مباحث نظری که در ابتدای پژوهش مطرح شد، کاملاً همخوان است. در مباحث نظری به این نتیجه رسیدیم بودیم که دانشگاه تأثیر بسیار مهمی بر جهت‌گیرهای ارزشی، نگرشی و رفتاری افراد دارد. نتایج پژوهش نیز از وجود چنین تفاوتی خبر می‌دهد.

فصل چهارم

**فرا تحلیل تحقیقات انجام شده در زمینه
جهت گیری های ارزشی و نگرشی دانشجویان**

مقدمه

در این بخش با فراتحلیل پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی انجام شده در زمینه جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی دانشجویان، به بررسی جهت‌گیری‌های دانشجویان پرداخته، تأثیر دانشگاه بر جهت‌گیری‌های دانشجویان را مورد مذاقه قرار می‌دهیم. در فصل سوم جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی تحصیلکردگان دانشگاهی را با افراد دیگر مقایسه کرده و مفروضات مطرح شده را محک زدیم، در این قسمت تأکید بر جامعه دانشجویی است. حسن انتخاب چنین رویه‌ای در این است که تا اندازه بسیار زیادی می‌توان به نتایج اعتماد داشت. چرا که در صورت همسویی نتایج فرا تحلیل، که به بررسی جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی دانشجویان می‌پردازد، با نتایج تحلیل ثانویه، که به بررسی جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی تحصیلکردگان دانشگاهی می‌پردازد، می‌توان اطمینان داشت که تفاوت‌های میان ارزش‌ها و نگرش‌های دانشگاهیان با افراد دیگر ناشی از متغیر دانشگاه است و متغیرهای مداخله‌گر تا اندازه زیادی کنترل شده‌اند.

برای منظور یاد شده، پایان‌نامه‌های دانشجویی مقطع کارشناسی ارشد و دکترا و طرح‌های پژوهشی را که حداقل یکی از ابعاد جهت‌گیری‌های دانشجویان را بررسی

کرده و از دقت علمی لازم برخوردار بوده است، انتخاب کرده و به فراتحلیل آنها می‌پردازیم. آثار برگزیده شامل: ۹ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، یک پایان‌نامه دکترا و چهار طرح پژوهشی است. یادآور می‌شود از آنجا که مسئله بررسی شده ارزش‌ها و نگرش‌های اجتماعی (نه روان‌شناختی) دانشجویان است، آثاری را برگزیده‌ایم که با رویکردی اجتماعی (جامعه‌شناختی) انجام شده‌اند. اساس کار در این بخش بر سه مرحله استوار است:

۱. معرفی آثار برگزیده از ابعاد مختلف شامل؛ عنوان اثر، نام پژوهشگر، سال انجام شدن پژوهش، سؤال یا سؤال‌های اصلی پژوهش، چارچوب نظری استفاده شده، فرضیه‌های پژوهش، روش انجام شدن پژوهش، روش گردآوری اطلاعات، جمعیت آماری و جمعیت نمونه، شیوه نمونه‌گیری و نتایج پژوهش.
۲. مقایسه پژوهش‌های بررسی شده، بر اساس محورهای یاد شده در مرحله اول و همچنین بررسی نگرش‌های دانشجویان، بر اساس داده‌های پژوهش‌های مطالعه شده.
۳. نتیجه‌گیری از پژوهش‌های بررسی شده و پاسخگویی به سؤال آغازین این پژوهش.

۱. معرفی پژوهش‌ها

- ۱-۱. سلسله مراتب ارزشی دانشجویان (بررسی مقایسه‌ای میان دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی و دانشگاه تربیت معلم تهران)
نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس
پژوهشگر: حسین محبوبی‌منش
پرسش (پرسش‌های اصلی): سلسله مراتب ارزشی دانشجویان چگونه است؟
چارچوب نظری: دسته‌بندی ارزش‌ها بر اساس مدل نظری پارسونز به چهار دسته: سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی.

فرضیه‌های اصلی:

- سلسله مراتب ارزشی دانشجویان به ترتیب اولویت بدین صورت است: فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی.
- سلسله مراتب ارزشی دانشجویان برحسب محیط آموزشی متفاوت است.
- سلسله مراتب ارزشی دانشجویان برحسب موقعیت اجتماعی، اقتصادی متفاوت است.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۷۹-۷۸

جمعیت آماری: دانشجویان کارشناسی دانشکده افسری دانشگاه علوم انتظامی و

دانشجویان کارشناسی پسر دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت معلم

جمعیت نمونه: ۲۵۴ نفر

شیوه نمونه‌گیری: طبقه‌ای نسبی

نتایج:

- اولویت ارزشی دانشجویان بر خلاف فرضیه اصلی بدین صورت است: اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی.
- سلسله مراتب ارزشی دانشجویان برحسب میزان استفاده از وسایل ارتباط جمعی متفاوت است.
- سلسله مراتب ارزشی دانشجویان برحسب موقعیت اقتصادی و اجتماعی در سطح ارزش‌های سیاسی و اجتماعی تفاوت نمی‌کند ولی بر ارزش‌های فرهنگی و اقتصادی تأثیر دارد.

اولویت ارزشی دانشجویان در سطح ارزش‌های سیاسی:

دانشکده افسری: دفاع از وطن، مبارزه با بیگانگان، امنیت، رهبری و فرماندهی، اقتدار ملی، مصالح ملی و آزادی و در پایین‌ترین سطح؛ به ترتیب، تکثر احزاب، مشارکت سیاسی، فردگرایی و حقوق شهروندی

دانشگاه تربیت معلم: امنیت، دفاع از وطن، حق انتخاب، آزادی و در پایین‌ترین سطح؛ مشارکت سیاسی، تکثر احزاب و فردگرایی

اولویت ارزشی دانشجویان در سطح ارزش‌های فرهنگی:

دانشکده افسری: پایبندی به دین، معنای زندگی، حقیقت‌جویی و در پایین‌ترین سطح؛ اکتشاف علمی، عشق به فراگیری، مطالعه

دانشگاه تربیت معلم: علم و دانش، شعور و معرفت، حقیقت‌جویی، پایبندی به دین

اولویت ارزشی دانشجویان در سطح ارزش‌های اجتماعی:

دانشکده افسری: یکرنگی، ایثار، رعایت قانون

تربیت معلم: عشق به مردم، نوع‌دوستی، رعایت قانون

اولویت ارزشی دانشجویان در سطح ارزش‌های اقتصادی:

دانشکده افسری: نظم و انضباط، پیشرفت و ترقی، پول و ثروت، سخت‌کوشی

تربیت معلم: کاهش تورم، وقت‌شناسی، پیشرفت و ترقی، ارزش کار و تلاش و کوشش

در هر دو گروه مطالعه شده، ارزش‌های عینی اقتصادی مانند داشتن خودرو، درآمد بالا، پول و ثروت در مقایسه با ارزش‌هایی چون؛ نظم و انضباط، وقت‌شناسی و دقت از اهمیت کمتری برخوردار است.

در کل نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در اولویت‌های ارزشی دانشجویان، ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی الویت بالاتری از ارزش‌های سیاسی و اقتصادی دارند. به عبارت دیگر ارزش‌های اجتماعی همانند یکرنگی، ایثار، نועدوستی، عشق به مردم، رعایت قانون و مقررات و ارزش‌های فرهنگی همچون پابندی به دین، حقیقت‌جویی، کسب علم و دانش ارجح‌تر از ارزش‌های سیاسی و اقتصادی است. با این حال در ارزش‌های سیاسی، مقوله‌هایی چون حق انتخاب و آزادی دارای اهمیت‌اند و در ارزش‌های اقتصادی نیز ارزش‌های عینی اقتصادی اهمیت کمتری نسبت به ابعاد ذهنی دارند.

۲-۱. مطالعه میزان و انواع دینداری دانشجویان

نوع پژوهش: پایان‌نامه دکترا، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

پژوهشگر: سیدمحمد میرسندسی

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. انواع مهم دینداری در ایران معاصر کدام‌اند؟
۲. چه تقسیم‌بندی‌هایی در این زمینه می‌توان انجام داد؟
۳. رابطه میان تعلق به نظام سیاسی و نوع دینداری چگونه است؟
۴. رابطه میان محیط دانشگاه و دینداری چگونه است؟
۵. رابطه میان رشته تحصیلی و دینداری چگونه است؟
۶. رابطه میان رسانه‌ها و دینداری چگونه است؟

چارچوب نظری:

چارچوب نظری استفاده شده در این پژوهش، نظریه برگر و لاکمن است که با برخی نظریه‌ها و متغیرهای دیگر ترکیب شده است. محقق، دینداری را به چند دسته تقسیم بندی کرده است: دینداری با واسطه / بی‌واسطه، دینداری سنتی / دینداری پویا،

دینداری ایدئولوژیک/غیرایدئولوژیک، دینداری رسمی/ غیررسمی، دینداری مبتنی بر ارکان دین. از نظر محقق، متغیرهایی همچون نظام جهانی (از طریق رسانه‌های جهانی)، میزان تعلق به نظام سیاسی، گروه‌های اجتماعی (مراجعه به مکان‌های مذهبی و ارتباط با افراد مذهبی)، محیط دانشگاه (میزان حضور در دانشگاه، رشته تحصیلی و فعالیت در شکل‌های دانشجویی) و ویژگی‌های فردی بر انواع دینداری تأثیرگذار است.

فرضیه‌های اصلی:

- رابطه بین میزان ارتباط با رسانه‌های جهانی و میزان دینداری مبتنی بر ابعاد اصلی دین منفی است.
- رابطه بین میزان ارتباط با رسانه‌های جهانی و میزان دینداری سنتی، رسمی و ایدئولوژیک منفی است.
- رابطه بین میزان ارتباط با رسانه‌های جهانی و میزان پیروی از روحانیت منفی است.
- رابطه میان میزان تعلق به نظام سیاسی و میزان دینداری مبتنی بر ابعاد اصلی دین مثبت است.
- رابطه میان میزان تعلق به نظام سیاسی و میزان گرایش به دینداری سنتی، رسمی و ایدئولوژیک مثبت است.
- رابطه میان میزان تعلق به نظام سیاسی و میزان پیروی از روحانیت مثبت است.
- بین میزان حضور در دانشگاه و میزان دینداری مبتنی بر باور رابطه مثبت است.
- بین میزان حضور در دانشگاه و میزان دینداری مبتنی بر مناسک رابطه منفی است.
- بین میزان حضور در دانشگاه و گرایش به دینداری‌های با واسطه، ایدئولوژیک و سنتی رابطه منفی است.
- بین میزان حضور در دانشگاه و میزان پیروی از روحانیت رابطه منفی است.
- بین میزان حضور در مراکز مذهبی و دینداری‌های مبتنی بر ابعاد اصلی رابطه مثبت است.

- بین میزان حضور در مراکز مذهبی و گرایش به دینداری‌های سنتی، ایدئولوژیک و با واسطه مثبت است.
- بین میزان حضور در مراکز مذهبی و پیروی از روحانیت رابطه مثبت است.
- بین میزان ارتباط با افراد مذهبی و گرایش به دینداریهای سنتی، ایدئولوژیک، دینداری‌های مبتنی بر ابعاد اصلی و پیروی از روحانیت، رابطه مثبت است.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه‌های سراسری و دولتی در شهر تهران

جمعیت نمونه: ۴۱۵ نفر

شیوه نمونه‌گیری: چند مرحله‌ای خوشه‌ای تصادفی

نتایج:

- متغیرهای مراجعه به مکان‌های مذهبی، تعلق به نظام سیاسی و ارتباط با افراد مذهبی تنها در رشته پزشکی تأثیر مثبتی بر دینداری با واسطه دارد.
- متغیرهای مراجعه به مکان‌های مذهبی، تعلق به نظام سیاسی و ارتباط با افراد مذهبی تنها در رشته پزشکی و در گروه زنان رابطه مثبتی با دینداری رسمی دارد.
- متغیرهای میزان حضور در دانشگاه و شرکت در تشکلهای دانشجویی تأثیری منفی بر دینداری رسمی دارد.
- هرچه استفاده از اینترنت بیشتر، دینداری پویا بیشتر.
- تعلق به نظام سیاسی و مراجعه به مکان‌های مذهبی دینداری سنتی را تقویت می‌کند.
- حضور در دانشگاه دینداری پویا را تقویت می‌کند.

- تعلق به نظام سیاسی، ارتباط با افراد مذهبی و مراجعه به مکان‌های مذهبی دینداری ایدئولوژیک را تقویت می‌کند.
- حضور در دانشگاه و تحصیلات بالای والدین، تأثیری منفی بر دینداری ایدئولوژیک دارد.
- مراجعه به مکان‌های مذهبی، تعلق به نظام و ارتباط با افراد مذهبی، بعد تجربی دینداری را تقویت می‌کند، اما استفاده از اینترنت تأثیر منفی بر دینداری تجربی دارد.
- مراجعه به مکان‌های مذهبی بیشترین تأثیر را بر بعد مناسکی دین دارد. تعلق به نظام و ارتباط با افراد مذهبی تأثیری مثبت و ارتباط با رسانه‌های جهانی، تأثیری منفی بر ابعاد مناسکی دین دارد.
- ارتباط با رسانه‌های جهانی تأثیری منفی، ولی مراجعه به مکان‌های مذهبی، تعلق به نظام و ارتباط با افراد مذهبی، تأثیری مثبت بر ابعاد اعتقادی دین دارد.
- مراجعه به مکان‌های مذهبی و تعلق به نظام سیاسی، تأثیری مثبت بر پیروی از روحانیت می‌گذارد، ولی استفاده از رسانه‌های جهانی تأثیری منفی بر پیروی از روحانیت دارد.

محقق در پایان نتیجه می‌گیرد که نمی‌توان گفت دانشگاه تأثیر منفی بر دینداری دارد، چراکه اولاً سطح دینداری در دانشگاه بالاست و ثانیاً دینداری موجود در دانشگاه، به گونه‌ای است که عنصری از عقلانیت و آگاهی در آن رشد یافته است.

جدول ۳۹
برخی نتایج توصیفی پژوهش

کم	متوسط	زیاد	مقدار / فعالیت
۷۱	۱۷/۱	۱۱/۹	رفتن به مسجد
۶۱/۱	۱۸/۷	۲۰/۲	رفتن به مسجد دانشگاه
۶۰/۵	۲۱/۹	۱۹/۶	شرکت در هیئت‌های مذهبی
۵۷/۳	۲۲/۹	۱۹/۸	شرکت در نماز جماعت
۴۲/۲	۲۰/۳	۳۷/۵	شرکت در مراسم جمعی و عزاداری
۹/۴	۷	۸۲/۱	اعتقاد به معاد
۱۰/۹	۱۹/۴	۶۹/۷	اعتقاد به معصومین
۷/۵	۱۲/۸	۷۹/۷	دعا و ارتباط با خدا
۱/۲	۲/۹	۹۵/۹	کوشش برای ارتباط با خدا
۶/۶	۱۳/۹	۷۹/۵	ارتباط با خدا در موارد مواجهه با مشکل
۹۷/۴	۱/۳	۱/۳	نداشتن احساس ارتباط با خدا

همان‌طور که داده‌های توصیفی پژوهش نشان می‌دهد، ابعاد مناسکی دین در دانشجویان ضعیف، ولی ابعاد تجربی و اعتقادی آن قوی است. این تحقیق صرفاً یکی از ابعاد نگرشی دانشجویان (جهت‌گیری‌های آنان در باب دین) را بررسی کرده است. در کل، نتایج نشان از افزایش دینداری‌های پویا، غیررسمی و کاهش ابعاد مناسکی دین دارد.

۱-۳. عوامل مؤثر بر نگرش دانشجویان به عدالت و آزادی

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

پژوهشگر: امیر سیاهپوش

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. دانشجویان چه درکی از عدالت و آزادی دارند و چقدر به آن احساس تعلق می‌کنند؟

۲. ارزیابی‌شان از وضع عدالت و آزادی در جامعه چگونه است؟

۳. اولویت کدام یک نزد آنان بیشتر است؟

چارچوب نظری:

چارچوب نظری این پژوهش، تلفیقی است و محقق بر آن بوده است که با توجه به گروه‌بندی‌های اقتصادی - اجتماعی، جریان جامعه‌پذیری و تجربه زیسته، نگرش دانشجویان را به مقوله‌های یاد شده تحلیل کند.

فرضیه‌های اصلی:

- طبقات پایین، تعریفی از عدالت دارند که با برابری هم معناست، اما طبقات بالا نابرابری را می‌پذیرند.
- زنان ارزیابی منفی‌تری از عدالت دارند.
- محرومان ارزیابی منفی‌تری از عدالت دارند.
- نگرش افراد در رشته‌های گوناگون متفاوت است.
- سال‌های بیشتر حضور در دانشگاه، سبب به وجود آمدن تفاوت در نگرش می‌شود.

توضیح اینکه محقق در این پژوهش نگرش را از سه بعد ادراکی، احساسی و نوع اولویت افراد سنجش کرده است.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۱۳۸۱ - ۱۳۸۰

جمعیت آماری: دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران

جمعیت نمونه: ۱۸۰ نفر

شیوه نمونه‌گیری: سهمیه‌ای

نتایج:

- در بعد ادراکی میان سه اصل اساسی که محور تعاریف عدالت است، یافته‌ها گرایش مثبت دانشجویان را به هر سه اصل نشان می‌دهد.
- بیشترین گرایش در تعریف عدالت، به برابری قانونی، برابری فرصت‌ها و برابری اجتماعی (حقوق اجتماعی) تعلق دارد.
- ارزیابی دانشجویان از وضع عدالت در جامعه، بسیار منفی است و توزیع ثروت در جامعه را بسیار نامتعادل می‌دانند.
- در زمینه آزادی نیز گرایش آنان به آزادی اسلامی مثبت و به آزادی لیبرالی، متوسط است (یادآور می‌شود که تعریف آزادی لیبرالی محقق، بیشتر از آنکه نشان دهنده آزادی لیبرالی باشد، نشان از آنارشی دارد).
- احساس دانشجویان درباره وجود آزادی بیان و اندیشه مثبت است، ولی درباره آزادی عمل منفی‌تر از بیان است. به عبارت دیگر، دانشجویان اهمیت بسیار بیشتری به آزادی بیان و اندیشه می‌دهند تا آزادی عمل.
- ۷۶ درصد از دانشجویان بیان داشته‌اند که عدالت و آزادی دو ارزش مکمل یکدیگرند.

- دانشجویان رشته‌های علوم انسانی گرایش بیشتری به برابری جنسیتی دارند.
- تأثیر متغیرهای درون دانشگاهی بر شکل‌دهی نگرش‌ها و ادراک دانشجویان از عدالت و آزادی بیشتر از دیگر متغیرهاست.

جدول ۴۰

برخی نتایج توصیفی پژوهش

گویه‌ها	کاملاً مخالف	مخالف	بی‌نظر	موافق	کاملاً موافق
برخی قومیت‌ها باید از قرب و احترام بیشتری برخوردار باشند.	۶۰	۲۲/۸	۷/۲	۴	۶
عدالت در این است که مرد و زن یکسان مورد احترام قرارگیرند.	۳/۲	۹/۴	۸/۹	۲۸/۹	۴۷/۸
در شرایط یکسان مردان نباید از زنان بیشتر حقوق دریافت کنند.	۷/۸	۹/۴	۱۱/۱	۲۶/۷	۴۳/۳
انسان حق دارد آزاد زندگی کند و در مقابل آزادی خود مسئول است.	۵	۰	۷/۲	۴۱/۱	۴۶/۷

همان‌طور که اشاره شد، این پژوهش در پی سنجش نگرش دانشجویان به عدالت و آزادی بوده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اولاً دانشجویان نگرش مثبتی به این دو ارزش دارند، در ثانی این دو را مکمل یکدیگر می‌دانند. از سوی دیگر، مهم‌ترین تبیین‌کننده نگرش دانشجویان به این دو ارزش، متغیرهای درون دانشگاهی است. همچنین همان‌طور که داده‌های جدول نشان می‌دهد، برابری قومی و جنسیتی دارای جایگاه ارزشی بالایی نزد دانشجویان است.

پژوهش بعدی، پژوهشی است که به بررسی رابطه میان تحصیلات دانشگاهی با گرایش‌های دینی می‌پردازد. این پژوهش نیز یکی از ابعاد نگرشی دانشجویان، یعنی نگرش‌های دینی آنان را بررسی می‌کند.

۱-۴. بررسی رابطه میان تحصیلات دانشگاهی با گرایش‌های دینی دانشجویان

دانشگاه گیلان

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه گیلان

پژوهشگر: محمدرضا زمردی

پرسش اصلی: گرایش‌های دینی و دنیوی دانشجویان چگونه است؟

چارچوب نظری:

محقق به ارائه نظریه‌های برخی از نظریه‌پردازان در زمینه علم و دین می‌پردازد و اشاره دارد که دنیوی شدن به مثابه عقلانی شدن است. آن‌گاه رهیافت‌های عمده دنیوی شدن را بررسی می‌کند و تزه‌های افول دین، خصوصی شدن و بی‌شکل شدن دین را نقد می‌کند و در نهایت ذکر می‌کند که کار ما صرفاً شناخت و فهم وضع دیانت در ایران است. سرانجام چارچوب نظری محقق ایجاد شاخصی است به نام حساسیت دینی که اهمیت دین در زندگی فرد و دخالت آن در انتخاب‌ها و امتناع‌های ایشان را می‌سنجد. شاخص دیگر محقق شاخصی است که میزان گرایش دینی آزاداندیشانه را می‌سنجد. به نظر می‌رسد محقق از سنجه‌های دینداری گلارک و استارک استفاده کرده است، هرچند به صورت دقیق و مدون آن را به کار نگرفته است.

فرضیه‌های اصلی:

- بین خاستگاه اجتماعی و گرایش آزاداندیشانه رابطه وجود دارد.
- بین سال‌های تحصیل در دانشگاه و حساسیت دینی رابطه وجود دارد.
- بین جنس و گرایش آزاداندیشانه رابطه وجود دارد.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه گیلان

جمعیت نمونه: ۳۱۷

شیوه نمونه‌گیری: خوشه‌ای تصادفی

نتایج:

رابطه میان سال‌های حضور در دانشگاه و گرایش‌های آزاداندیشانه معنادار نیست، با وجود این با افزایش سال‌های تحصیل در دانشگاه، گرایش آزاداندیشانه دانشجویان افزایش یافته است. از طرفی میزان دانشجویانی که گرایش آزاداندیشانه بالایی دارند، بیشتر از دانشجویانی است که گرایش آزاداندیشانه‌شان اندک است.

جدول ۴۱

گرایش آزاداندیشانه	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	جمع
پایین	۲۷/۵	۲۸	۳۵	۰/۹	۲۵/۸
متوسط	۴۶/۵	۴۰/۵	۳۳	۵۴	۴۳/۳
بالا	۲۶	۳۵/۵	۳۲	۳۷	۳۰/۹

- رابطه میان جنسیت و گرایش آزاداندیشانه مثبت است. بدین معنا که پسران گرایش آزاداندیشانه‌تری دارند.
- رابطه میان خاستگاه اجتماعی و گرایش آزاداندیشانه نیز مثبت است، هر چه خاستگاه اجتماعی بالاتر باشد، گرایش آزاداندیشانه بیشتر است.

جدول ۴۲

حساسیت دینی	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	جمع
پایین	۴۸	۶۲	۴۷	۷۵	۵۵/۳
متوسط	۱۹	۱۷/۵	۱۸	۱۷	۱۸/۲
بالا	۳۳	۲۰/۵	۳۵	۸	۲۶/۵

- دختران حساسیت دینی بیشتری در مقایسه با پسران دارند.
- رابطه میان سال‌های تحصیل و میزان دینداری معنی‌دار نیست. در کل میزان دینداری دانشجویان بالاست.

جدول ۴۳

میزان دین داری	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	جمع
پایین	۱	۲	۰	۱	۱
متوسط	۸	۱۱	۱۳	۱۲	۱۱
بالا	۹۱	۸۷	۸۷	۸۶	۸۷/۷۵

دانشجویان در دو بعد اعتقادی و عاطفی دینداری، نمرهٔ بیشتر و در دو بعد پیامدی و مناسکی دین، نمرهٔ کمتری گرفته‌اند. به عبارت دیگر، ابعاد پیامدی و مناسکی دینداری که بیشتر به وجوه اجتماعی دین اشاره دارد، در دانشجویان ضعیف‌تر از بقیه ابعاد دین است. در این تحقیق همچنین ۵۳ درصد از دانشجویان اعلام کرده‌اند که به سرنوشت اعتقادی ندارند. این امر نشان از اهمیت عقل و عقلانیت در نگرش دانشجویان دارد.

همان‌طور که اشاره شد، این تحقیق در پی سنجش نگرش دینی دانشجویان و بررسی تأثیر دانشگاه بر آن است. نتایج تحقیق و نتیجه‌گیری‌های محقق، نشان از کاهش ابعدی از دینداری (بعد مناسکی و پیامدی) و همچنین افزایش نگرش‌های آزاداندیشانه به دین در دانشجویان دارد.

۵-۱. بررسی ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر رفتار دانشجویان ساکن در

خوابگاه‌های دانشگاه فردوسی مشهد

نوع پژوهش: طرح پژوهشی، دفتر مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی جهاد دانشگاهی، معاونت فرهنگی جهاد دانشگاهی

پژوهشگر: مجید حیدری چروده

پرسش (پرسش‌های اصلی): ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر رفتارهای دانشجویان کدام‌اند؟
چارچوب نظری: این پژوهش از چارچوب نظری خاصی پیروی نمی‌کند و صرفاً ارزش‌ها را در حوزه دین، سیاست و تا اندازه‌ای اقتصاد مطرح می‌سازد.
فرضیه‌های اصلی: این پژوهش بیشتر توصیفی و لذا فاقد فرضیه است.
 روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: ۱۳۷۷

جمعیت آماری: دانشجویان ساکن خوابگاه‌های دانشگاه فردوسی مشهد

جمعیت نمونه: ۲۹۵ نفر

شیوه نمونه‌گیری: طبقه‌ای

نتایج:

نگرش دانشجویان دربارهٔ امور گوناگون که به سه گروه دانشجویان پسر، دانشجویان دختر و دانشجویان متأهل دسته‌بندی شده‌اند در جدول ذیل آمده است:

جدول ۴۴

میانگین	خیلی بد است ۱	بد است ۲	بد نیست ۳	خوب ۴	خیلی خوب است ۵	قضاوت‌ها	
						نگرش‌ها	
۵	۰	۲/۲	۹/۵	۳۴/۳	۵۴	دختران	آزادی بیان
۵	۰	۰/۹	۶/۹	۳۰/۲	۶۲/۱	پسران	
۵	۰	۰	۱۵/۸	۳۱/۶	۵۲/۶	متأهلان	
۵	۰	۱	۱۰/۴	۳۲	۵۶/۲۳	جمع	
۵	۰/۷	۱/۵	۲/۲	۱۸/۵	۷۷	دختران	روزه گرفتن
۵	۱/۷	۱/۷	۸/۷	۲۰	۶۷/۸	پسران	
۵	۰	۰	۵/۳	۱۰/۵	۸۴/۲	متأهلان	
۵	۰/۸	۱	۵/۴	۱۶/۳۳	۷۶/۳۳	جمع	

ادامه جدول ۴۴

میانگین	خیلی بد است ۱	بد است ۲	بد نیست ۳	خوب ۴	خیلی خوب است ۵	قضایات	
						نگرش‌ها	
۵	۰/۷	۲/۲	۱/۴	۵	۹۰/۶	دختران	زیارت حرم امام (رض) (ع)
۵	۰	۰/۹	۸/۶	۱۴/۷	۷۵/۹	پسران	
۵	۰	۰	۰	۲۰	۸۰	متأهلان	
۵	۰/۲۳	۱	۳/۳۳	۱۳/۲۳	۸۲/۱۶	جمع	
۴	۱/۵	۰	۸/۹	۳۴/۱	۵۵/۶	دختران	شرکت در نماز جمعه
-	-	-	-	-	-	پسران	
۴	۵	۰	۱۰/۵	۲۶/۳	۶۳/۲	متأهلان	
۴	۱	۰	۹/۷	۳۰/۲	۵۹/۴	جمع	
۱	۶۱	۲۱/۳	۸/۱	۵/۱	۴/۴	دختران	جدایی دین و سیاست
۲	۴۰	۲۴/۳	۸/۷	۱۶/۵	۱۰/۴	پسران	
۱	۸۵	۵	۱۰	۰	۰	متأهلان	
۱/۳۳	۶۲	۱۶/۹۳	۸/۹۳	۷/۲	۴/۹۳	جمع	
۳	۴/۷	۱۸/۶	۲۹/۵	۲۸/۷	۱۸/۶	دختران	آزادی احزاب
۵	۱/۷	۸/۲	۱۹/۸	۲۵/۲	۴۵	پسران	
۴	۰	۱۱/۱	۲۷/۸	۳۸/۹	۲۲/۲	متأهلان	
۴	۳/۲	۱۲/۶۳	۲۵/۷	۳۰/۹۳	۲۸/۶	جمع	
۳	۱۲/۹	۱۷/۴	۲۸	۳۳/۳	۸/۳	دختران	سانسور
۲	۲۵/۲	۳۰/۱	۲۱/۶	۱۴/۴	۳/۶	پسران	
۳	۱۰	۳۵	۲۵	۱۵	۱۵	متأهلان	
۲/۶۶	۱۶/۰۳	۲۷/۵	۲۴/۸۶	۲۰/۹	۸/۹۶	جمع	
۴	۰/۷	۲/۲	۷/۹	۴۱	۴۸/۸	دختران	اشتغال زنان
۳	۳/۴	۸/۶	۳۹/۷	۳۶/۲	۱۲/۱	پسران	
۳	۰	۳۰	۲۵	۴۰	۵	متأهلان	
۳/۳۳	۱/۳۶	۱۳/۶	۱۰/۵۶	۳۹	۲۱/۹۶	جمع	

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، ۵۶/۲۳ درصد از دانشجویان آزادی بیان را خیلی خوب، ۳۲ درصد خوب، ۱۰/۴ درصد متوسط (بد نیست) و یک درصد بد ارزیابی کرده‌اند، گرچه قضاوت دانشجویان پسر، از سایر دانشجویان مثبت‌تر بوده است. قضاوت دانشجویان درباره‌ی روزه گرفتن نیز بدین شرح است: ۷۶/۳۳ درصد خیلی خوب، ۱۶/۳۳ درصد خوب، ۵/۴ درصد متوسط، یک درصد بد و ۰/۷ درصد خیلی بد. در این زمینه قضاوت دانشجویان متأهل مثبت‌تر از بقیه است. همچنین ۸۲/۱۶ درصد از دانشجویان رفتن به زیارت حرم امام رضا (ع) را خیلی خوب، ۱۳/۲۳ درصد خوب، ۳/۳۳ درصد متوسط، یک درصد بد و ۰/۲۳ درصد خیلی بد ارزیابی کرده‌اند.

ارزیابی دانشجویان از شرکت در نماز جمعه بدین شرح است: ۵۹/۴ درصد خیلی خوب، ۳۰/۲ درصد خوب، ۹/۷ درصد متوسط و یک درصد خیلی بد. در این زمینه نیز قضاوت دانشجویان متأهل مثبت‌تر از بقیه دانشجویان است. در زمینه جدایی دین از سیاست، ۴/۹۳ درصد قضاوت خیلی خوب، ۷/۲ درصد خوب، ۸/۹۳ متوسط، ۱۶/۹۳ درصد بد و ۶۲ درصد خیلی بد داشته‌اند.

به عبارت دیگر، غالب دانشجویان با جدایی دین از سیاست مخالف‌اند. آزادی احزاب نیز از جمله مقولاتی است که سنجش شده است، ۲۸/۶ درصد از دانشجویان آزادی احزاب را خیلی خوب می‌دانند، ۳۰/۹۳ درصد خوب، ۲۵/۷ درصد نسبتاً خوب، ۱۶/۶۳ درصد بد و ۳/۲ درصد خیلی بد. در این زمینه نیز نگرش دانشجویان پسر مثبت‌تر از بقیه دانشجویان و نگرش دانشجویان متأهل مثبت‌تر از دانشجویان دختر است.

از میان کل دانشجویان، ۸/۹۶ درصد سانسور را خیلی خوب، ۲۰/۹ درصد خوب، ۲۴/۸۶ درصد نسبتاً خوب، ۲۷/۵ درصد بد، ۱۶/۰۳ درصد خیلی بد ارزیابی کرده‌اند. در کل قضاوت بیشتر دانشجویان در باب سانسور منفی و مخالف با سانسورند. با این حال دانشجویان پسر نگرش منفی‌تری به سانسور دارند، البته نگرش دانشجویان دختر نیز به سانسور منفی‌تر است تا دانشجویان متأهل. نگرش دانشجویان به اشتغال زنان که

می تواند نشان دهنده برابری جنسیتی باشد، نیز بدین شرح است: ۲۱/۹۶ درصد اشتغال زنان را خیلی خوب ارزیابی کرده اند، ۳۹ درصد خوب، ۱۰/۵۶ درصد متوسط، ۱۳/۶ درصد بد و ۱/۳۶ درصد خیلی بد. در این زمینه نگرش دانشجویان دختر از بقیه دانشجویان مثبت تر و نگرش دانشجویان پسر نیز از دانشجویان متأهل مثبت تر است. در کل نگرش دانشجویان درباره ارزش های سیاسی مورد سنجش یعنی آزادی بیان، آزادی احزاب و عدم سانسور مثبت است. به عبارت دیگر، دانشجویان به این مقوله ها اهمیت می دهند و آن را ارزشمند می شمارند. در زمینه امور مذهبی، که بیشتر ابعاد مناسبی دین مورد سنجش واقع شده است، نیز دانشجویان نگرش مثبتی به مقوله های مورد سنجش داشته اند. در زمینه جدایی دین از سیاست که می تواند تا اندازه ای نشان دهنده نگرش سکولار دانشجویان باشد، نگرش دانشجویان منفی است. در میان ارزش های سیاسی، آزادی بیان نزد دانشجویان دارای رتبه اول اهمیت بوده است.

۶-۱. بررسی ارزش های مادی و فرامادی دانشجویان دانشگاه های تهران، عوامل

مؤثر بر آن با برخی از نشانگان فرهنگی

نوع پژوهش: پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

پژوهشگر: مجید خالقی فر

پرسش (پرسش های) اصلی:

۱. ساختار نظام ارزشی دانشجویان چگونه است و ابعاد سازنده آن کدام اند؟

۲. عوامل اجتماعی و فردی مؤثر بر آن چیست؟

چارچوب نظری: این پژوهش از چارچوب نظری اینگلهارت در زمینه دسته بندی

ارزش ها به مادی و فرامادی و همچنین عوامل تبیین کننده آن سود می برد.

فرضیه های اصلی: محقق در این پژوهش فرضیه های بسیار زیادی را مطرح می سازد؛

اما مهم ترین فرضیه این پژوهش که از نظریه اینگلهارت به دست آمده است عبارت

است از: هرچه امنیت اجتماعی بیشتر، گرایش به سمت ارزش های فرامادی بیشتر

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۱۳۸۰-۱۳۸۱

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

در شهر تهران

جمعیت نمونه: ۳۳۶

شیوه نمونه‌گیری: تصادفی ساده مرحله‌ای

نتایج:

مهم‌ترین فرضیه پژوهش، یعنی رابطه میان امنیت اجتماعی و ارزش‌های فرامادی تأیید می‌شود. بدین معنا که هرچه امنیت اجتماعی بیشتر باشد، گرایش به سمت ارزش‌های فرامادی بیشتر می‌شود. همچنین بیشتر دانشجویان دارای ارزش‌های مادی‌اند. ۴۹/۸ درصد از دانشجویان دارای ارزش‌های مادی، ۳۵/۱ درصد دارای ارزش‌های التقاطی و ۱۴/۱ درصد دارای ارزش‌های فرامادی‌اند. یادآور می‌شود که در این تقسیم‌بندی، مراد از ارزش‌های مادی، ارزش‌های اقتصادی نیست، بلکه ارزش‌های سنتی است. این پژوهش برخی متغیرها را اندازه‌گیری کرده است:

جدول ۴۵

میزان مذهبی بودن	بسیار مذهبی	تقریباً مذهبی	تاحدی مذهبی	نه چندان مذهبی	غیرمذهبی	میانگین (طیف ۵ درجه‌ای)
درصد	۲/۴	۲۵/۵	۴۲/۹	۱۷/۱	۱۰/۸	۲/۹۱

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، درجه مذهبی دانشجویان اندکی بیشتر از حد متوسط است (میانگین ۲/۹۱).

جدول ۴۶

علاقه به امور سیاسی	کم	متوسط	زیاد	میانگین (طیف ۵ درجه‌ای)
درصد	۸/۴	۶۸/۲	۲۱/۹	۳/۲۶

حدود ۹۰ درصد دانشجویان علاقه‌ای در حد متوسط و زیاد به امور سیاسی دارند و تنها ۸/۴ درصد علاقه‌شان به امور سیاسی اندک است. علاقه دانشجویان به امور سیاسی در کل بیشتر از حد متوسط است (میانگین ۳/۲۶).

جدول ۴۷

میزان مدارای اجتماعی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین (طیف ۵ درجه‌ای)
درصد	۶/۳	۴۵/۶	۳۷/۲	۹	۰/۳	۳/۴۹

میزان مدارای اجتماعی دانشجویان نیز در حد نسبتاً زیادی است. بیش از نیمی از دانشجویان مدارای اجتماعی شان در حد زیاد و خیلی زیاد و تنها ۹/۳ درصد در حد کم و بسیار کم است. در کل مدارای اجتماعی دانشجویان در حد نسبتاً زیاد است (میانگین ۳/۴۹).

جدول ۴۸

میزان اعتماد بین شخصی	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	میانگین (طیف ۵ درجه‌ای)
درصد	۰/۹	۷/۸	۳۶/۳	۳۹/۳	۱۴/۷	۳/۵۶

بیش از نیمی از دانشجویان (۵۴ درصد) اعتماد بین شخصی شان در حد زیاد و خیلی زیاد بوده است. میانگین اعتماد بین شخصی نیز ۳/۵۶ است که نشان‌دهنده اعتماد نسبتاً زیاد دانشجویان در روابط بین شخصی است.

۷-۱. بررسی فرهنگ سیاسی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه تهران

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران

پژوهشگر: داود حسینی هاشم‌زاده

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. الگوی مسلط فرهنگ سیاسی دانشجویان چیست؟

۲. عوامل اجتماعی‌کننده دانشجویان چه تأثیری بر این سنخ‌ها دارد؟

۳. پایگاه اقتصادی و اجتماعی چه فرهنگ سیاسی را در آنان موجب شده است؟

چارچوب نظری: این پژوهش بنیان کار خود را بر نظریه کتس پارسونز قرار داده

است و بر اساس متغیرهای الگویی پارسونز و مدل فرهنگ سیاسی آلموند و وربا

پژوهش خود را سامان داده است. و در نهایت سنخ‌شناسی ترکیبی با استناد به برخی از

الگوهای فرهنگ سیاسی ارائه می‌دهد.

فرضیه (فرضیه‌های اصلی): بین اعتماد اجتماعی و الگوی فرهنگ سیاسی رابطه

وجود دارد.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: آذر ۱۳۷۹

جمعیت آماری: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸

جمعیت نمونه: ۳۵۷

شیوه نمونه‌گیری: طبقه‌ای

نتایج:

● با افزایش اعتماد اجتماعی، الگوی فرهنگ سیاسی به میزان کمی از الگوی

فرهنگ سیاسی بیگانه فاصله گرفته و به سمت الگوی مشارکتی - ایدئولوژیک

میل می‌کند.

فصل چهارم: فراتحلیل تحقیقات انجام شده در... ■ ۱۷۱

- الگوی فرهنگ سیاسی ۳۷/۱ درصد از دانشجویان بیگانه، ۴۳/۵ درصد ترکیبی (تبعی - مشارکتی) و ۱۹/۴ درصد مشارکتی - ایدئولوژیک است.
- ۵۶ درصد از دانشجویان دارای گرایش عام‌گرایانه و ۴۴ درصد دارای گرایش خاص‌گرایانه‌اند.

۱-۸. برابری جنسیتی در حوزه سیاسی، سنجش نگرش دانشجویان دانشگاه

تهران به آن و تبیین عوامل مؤثر بر آن

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران

پژوهشگر: نفیسه غفوری‌نیا

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. دانشجویان تا چه اندازه به برابری جنسیتی در حوزه سیاسی گرایش دارند؟

۲. چه عواملی بر این نگرش مؤثر است؟

چارچوب نظری: چارچوب نظری این پژوهش، نظریه جمیز و باک است که معتقد

به سه نوع نگرش در این زمینه‌اند؛ برابری جنسیتی، نابرابری جنسیتی و تفاوت جنسیتی.

دو رویکرد اول و سوم در مقابل رویکرد دوم به‌وجود آمده است. برابری جنسیتی به

شبیه‌سازی زن و مرد معتقد است، نابرابری جنسیتی به نابرابر بودن زن و مرد در همه

عرصه‌ها معتقد است و تفاوت جنسیتی معتقد است که برابری با حفظ تفاوت‌ها میسر

است. دیدگاه برابری‌گرا بیشتر از سوی فمینیست‌های رادیکال ترویج می‌شود.

فرضیه (فرضیه‌های اصلی): عوامل رفتاری و زمینه‌ای رابطه معناداری با نوع نگرش

افراد دارد.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه تهران

جمعیت نمونه: ۲۱۰ نفر

شیوه نمونه‌گیری: خوشه‌ای متناسب با حجم جمعیت

نتایج:

- میزان پایبندی دانشجویان به نگرش برابری گرای جنسیتی کم و خیلی کم است.
- میزان پایبندی دانشجویان به نگرش تفاوت‌گرایی جنسیتی زیاد و خیلی زیاد است.
- میزان پایبندی دانشجویان به نگرش نابرابری گرای جنسیتی کمتر از حد متوسط است.
- در کل دانشجویان به لحاظ نگرش جنسیتی به طور معناداری تفاوت‌گرا (میانگین ۲۹/۱۹) هستند تا برابرگرا (میانگین ۱/۱۹) و نابرابرگرا (میانگین ۱/۲۳).
- دختران دانشجو اول‌گرایش به تفاوت‌گرایی جنسیتی دارند و بعد از آن به برابری گرای.
- پسران اول‌گرایش به تفاوت‌گرایی جنسیتی دارند و بعد از آن به نابرابری جنسیتی.
- در بعد حقوق شهروندی دانشجویان به ترتیب اولویت تفاوت‌گرا، برابرگرا و نابرابرگرا هستند.
- در زمینه مشارکت سیاسی به ترتیب اولویت تفاوت‌گرا، برابرگرای و نابرابری گرا هستند.
- اکثر دانشجویان با کامل‌تر بودن خلقت مرد در مقایسه با زن و تفکیک مطلق وظایف زن و مرد مخالف‌اند.
- مطالعه نشریه‌های زنان و بحث‌های سیاسی و درآمد، موجب افزایش نگرش برابری جنسیتی می‌شود.

جدول ۴۹

میزان	خیلی کم	کم	زیاد	خیلی زیاد	میانگین
نگرش برابری جنسیتی	۲۲	۵۶/۵	۲۱	۵	۱/۱۴
تفاوت‌گرایی جنسیتی	۲/۹	۱۱/۲	۴۹/۳	۳۶/۶	۲/۱۹
نابرابری گرای جنسیتی	۲۰/۵	۴۷/۸	۲۸/۸	۲/۹	۱/۲۳

جدول ۵۰

میانگین	کاملاً موافق	نسبتاً موافق	نسبتاً مخالف	کاملاً مخالف	تفکیک وظیفه زن و مرد به امور خانوادگی و عمومی
۱/۰۵	۴/۹	۲۸/۲	۳۴	۳۳	درصد

در کل نتیجه این تحقیق نشان از گرایش دانشجویان به نوعی برابری در عرصه سیاسی دارد که برابری را با حفظ تفاوت‌های زنان می‌پذیرد. به عبارت دیگر، دانشجویان نه با نگرش‌های فمینیستی رادیکال که به برابری زن و مرد در تمام حوزه‌ها، بدون قید و شرط اعتقاد دارند، موافق‌اند و نه با نگرش‌های سنتی که کلاً زنان و مردان را نابرابر می‌دانند، بلکه به نوعی برابری اعتقاد دارند که تفاوت‌های جنسیتی را نیز می‌پذیرد.

۹-۱. بررسی فرایند جامعه‌پذیری دینی جوانان

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

پژوهشگر: احمد غیاثوند

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. وضع و ابعاد دینداری دانشجویان چگونه است؟
 ۲. عوامل و منابع مؤثر بر وضع و ابعاد دینداری دانشجویان شامل چه مؤلفه‌هایی است؟
- چارچوب نظری: چارچوب نظری این پژوهش، متأسی از نظریه گالارک و استارک است که دینداری را به پنج بعد دسته‌بندی می‌کند (مناسکی، اعتقادی، عاطفی، شناختی و پیامدی).

فرضیه (فرضیه‌های اصلی):

- بین محیط دانشگاه و ابعاد دینداری دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین وضع دینی دوستان و ابعاد دینداری دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین وضع دینی خانواده و ابعاد دینداری دانشجویان رابطه وجود دارد.
- بین ارتباط با گروه‌های مذهبی و ابعاد دینداری دانشجویان رابطه وجود دارد.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹

جمعیت آماری: دانشجویان کارشناسی روزانه دانشگاه تهران

جمعیت نمونه: ۲۴۳ نفر

شیوه نمونه‌گیری: خوشه‌ای تصادفی

نتایج:

- هرچه تحصیلات پدر افزایش می‌یابد، ابعاد عاطفی، اقتصادی، مناسکی و پیامدی دین کاهش می‌یابد.
- وضع دینی خانواده تأثیر مثبتی بر دینداری دانشجویان می‌گذارد.
- وضع دینی دوستان تأثیر مثبتی بر دینداری دانشجویان می‌گذارد.
- ارتباط با گروه‌های مذهبی تأثیر مثبتی بر دینداری دانشجویان می‌گذارد.
- هرچه فضای مدرسه دینی‌تر بوده دانشجویان دیندارتر بوده‌اند.
- هرچه دانشگاه دارای فضای دینی بیشتری بوده است دانشجویان دیندارتر بوده‌اند.

جدول ۵۱

میانگین (طیف ۸ قسمتی)	کاملاً موافق	خیلی موافق	موافق	متوسط بالا	متوسط	متوسط پایین	مخالف	خیلی مخالف	اصلاً	نگرش ابعاد دینداری
۵/۶۵	۵۵/۱۴	۱۰/۳۶	۷/۶۱	۶/۱۸	۴/۷	۴/۱۸	۳/۲	۴/۲	۴/۰۲	اعتقادی
۵/۹۷	۳۷	۱۰/۷	۱۱/۶	۱۱/۲	۸/۵۴	۵/۸	۳/۹۴	۳/۲۸	۶/۶	عاطفی
۴/۴۱	۱۹/۴۲	۶/۱	۶/۸	۹/۴۴	۶/۶	۶/۶۸	۸/۹۴	۱۱/۳۶	۲۰/۷۸	مناسکی
۵/۹۳	۴۲/۸	۱۱/۵۲	۱۲	۷/۹۸	۷/۹۴	۳/۵	۳/۷	۲/۳۸	۵/۳۴	پیامدی
۶/۸۳	۴۱/۲	۲۷/۳۸	۱۴/۶	۸/۶	۴/۱	۴	۱/۰۸	۰	۱/۰۴	شناختی
۵/۶۸	۳۶	۱۰/۵	۱۰	۹	۶/۶	۵/۲	۵/۲۰	۵	۹/۶	وضع کلی

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، قوی‌ترین بعد دینداری نزد دانشجویان بعد شناختی دین و ضعیف‌ترین بعد، بعد مناسکی دین است. در کل نیز وضع دینداری دانشجویان در حد متوسط رو به بالاست.

در پایان محقق نتیجه می‌گیرد که تحصیل در دانشگاه بر نوع و شکل دینداری دانشجویان مؤثر است و نتایج تحقیق نشان از گسترش دین شخصی و شکل ورزی در دین نزد دانشجویان دارد.

۱-۱۰. بررسی تغییر نگرش‌های دینی دانش‌آموختگان عالی، مطالعه موردی یکی

از روستاهای اطراف کاشان

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

پژوهشگر: محمدرضا مهدیزاده

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. آیا با ظهور عقاید جدید معرفتی در دانشگاه و ورود به اذهان افراد، نگرش‌های

دینی دچار تغییر و دنیوی شدن می‌شود؟

۲. این تغییر بیشتر در کدام مؤلفه دینی رخ می‌دهد؟

۳. کدام عامل بیشتر سبب این تغییر می‌شود؟

چارچوب نظری: چارچوب نظری این پژوهش نظریه ابعاد دینداری گلارک و

استارک است که اندکی دستکاری (ترکیب پنج بعد دینداری در سه بعد؛ باورهای دینی، اعمال دینی، و تعهدات دینی) شده است.

فرضیه‌های اصلی:

- بین نگرش دینی دانش‌آموختگان مراکز آموزش عالی و افراد دیگر تفاوت وجود دارد.
- در نگرش‌های دینی دانش‌آموختگان مراکز عالی تغییراتی صورت گرفته است.
- متغیرهای درون دانشگاه بر نگرش‌های دینی دانش‌آموختگان تأثیرگذار است.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: ۸۰-۱۳۷۹

جمعیت آماری: یکی از روستاهای اطراف کاشان که جمعیت تحصیلکرده دانشگاهی زیادی دارد.

جمعیت نمونه: ۱۰۰ نفر، ۵۷ نفر دانش‌آموخته دانشگاهی، ۴۳ نفر افراد غیرتحصیلکرده دانشگاهی

شیوه نمونه‌گیری: تصادفی

نتایج:

- مراکز آموزش عالی بر نگرش‌های دینی دانش‌آموختگان تأثیر گذار بوده است.
- بین عضویت در نهادهای درون دانشگاه و تغییر باورهای دینی رابطه معنا دار وجود دارد.
- باورها و تجارب دینی بیشتر از اعمال دینی تحت تأثیر فضای دانشگاه قرار گرفته‌اند.
- تغییر نگرش‌های دینی افراد بیشتر ناشی از افراد (گروه‌های مرجع) و جریان‌های فکری دانشگاه بوده است.
- نگرش‌های دینی مردان بیشتر از نگرش‌های زنان تغییر کرده است.
- فرضیه خصوصی شدن دین برگر تأیید می‌شود.
- مراکز آموزش عالی بزرگ تأثیر بیشتری بر تغییر نگرش دینی داشته‌اند.

۱-۱۱. سنجش نگرش دانشجویان به بنیادهای فرهنگ غرب

نوع پژوهش: طرح پژوهشی، محل نگهداری، کتابخانه دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

پژوهشگر: بی‌نام

پرسش (پرسش‌های اصلی): نگرش دانشجویان به تمدن غرب و مؤلفه‌ها و

ارزش‌های فرهنگ غربی چگونه است؟

چارچوب نظری: این پژوهش فاقد چارچوب نظری است و بیشتر به سنجش برخی مؤلفه‌ها پرداخته است. مقوله‌هایی چون: جدایی زندگی مادی و معنوی، نسبت دین و سیاست، نقش عقل در تشخیص مصالح (در حوزه دین)، رفاه‌گرایی، علم‌گرایی (آزادی علمی، آزادی استادان در دانشگاه و کلاس، تجربه‌گرایی به مثابه معیار قابل پذیرش بودن یک ایده یا باور)، برابری (در حقوق، برابری زن و مرد، نفی اقتدار مرد در خانواده) آزادی (اندیشه، سبک زندگی، مذهب، حجاب، روابط زن و مرد)، الگوی زندگی جمعی (مقبولیت الگوی زندگی غربی، نوگرایی)، دموکراسی (گرایش به دموکراسی، تلاش برای رسیدن به یک جامعه دموکراتیک).

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسشنامه

زمان اجرا: ۱۳۷۷

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه‌های تهران؛ اعم از دولتی و آزاد

جمعیت نمونه: ۵۷۵ نفر

شیوه نمونه‌گیری: ترکیبی (چند مرحله‌ای)

نتایج:

- ناهمگونی شناختی دانشجویان به غرب
- اکثر دانشجویان معتقدند باید در جامعه اندیشه‌های گوناگون مطرح شود (۸۶ درصد).
- اکثر دانشجویان معتقدند که زنان و مردان باید در حقوق برابر باشند (۷۰ درصد).
- اکثر دانشجویان معتقدند که زنان و مردان باید در آزادی برابر باشند (۶۷ درصد).
- اکثر دانشجویان معتقدند که قواعد دینی باید نوسازی شود (۶۴ درصد).
- اکثر دانشجویان معتقدند که بچه‌ها باید خودشان مذهبشان را انتخاب کنند (۶۲/۱ درصد).

۱-۱۲. بررسی ساختار و اولویت‌های ارزشی دانشجویان

نوع پژوهش: پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس

پژوهشگر: داوود فرامرزی

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. ساختار ارزشی دانشجویان چگونه است؟

۲. عوامل مؤثر بر اولویت‌ها و ساختار ارزشی دانشجویان کدام‌اند؟

چارچوب نظری: این پژوهش با استفاده از نظریه ساختار ارزشی دوار شوارتز انجام

شده است. شوارتز ساختار ارزشی را شامل ۱۰ مؤلفه می‌داند ۱. قدرت‌گرایی

۲. موفقیت ۳. لذت‌طلبی ۴. برانگیختگی ۵. استقلال ۶. عام‌گرایی ۷. خیرخواهی^۱

۸. سنت‌گرایی ۹. همنوایی ۱۰. امنیت‌گرایی).

فرضیه (فرضیه‌های اصلی):

- اولویت ارزشی دانشجویان بیشتر محافظه‌کارانه است.
- دانشجویانی که دارای پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا هستند، اولویت‌های ارزشی‌شان محافظه‌کارانه است.
- دانشجویانی که دارای پایگاه اقتصادی - اجتماعی متوسط هستند، اولویت‌های ارزشی‌شان محافظه‌کارانه متمایل به تغییر است.
- دانشجویانی که دارای پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین هستند، اولویت‌های ارزشی‌شان خیرخواهانه و جهان‌گرایانه است.
- دانشجویان دختر دارای اولویت‌های ارزشی محافظه‌کارانه، خیرخواهانه و جهان‌گرایانه‌اند.
- دانشجویان پسر دارای اولویت ارزشی استقلال‌طلبی، برانگیختگی و لذت‌گرایی، موفقیت و قدرت‌گرایی‌اند.

1. Benevolence

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: ۷۹-۱۳۷۸

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس

جمعیت نمونه: ۱۸۴ نفر

شیوه نمونه‌گیری: چند مرحله‌ای

نتایج:

- فرضیه محافظه‌کاری دانشجویان رد شده است.
- فرضیه‌های ارتباط اولویت ارزشی با پایگاه اقتصادی - اجتماعی رد شده است.
- فرضیه ارتباط میان تمایل به تغییر و جنسیت اثبات شده است؛ مردان بیشتر از زنان تمایل به تغییر داشته‌اند.
- ترتیب اولویت ارزشی دانشجویان بدین شرح است: خیرخواهی ۴۱/۸ درصد، عام‌گرایی ۳۵/۵ درصد، امنیت‌گرایی ۳۲/۷ درصد، استقلال‌گرایی ۲۷/۳ درصد، موفقیت ۱۸/۶۶ درصد، سنت‌گرایی ۱۸/۶۳ درصد، قدرت‌گرایی ۱۸/۴ درصد، برانگیختگی ۱۰/۶۸ درصد و لذت‌طلبی ۷ درصد.
- در این مطالعه مهم‌ترین اولویت ارزشی دانشجویان توجه به ماوراء خود بوده است. یادآور می‌شود که این پژوهش با چارچوب نظری شوارتز انجام شده است از این‌رو، ارزش‌های مطالعه شده بیشتر صبغه‌ای روان‌شناختی دارند.

۱-۱۳. سنجش گرایش‌های فکری و فرهنگی دانشجویان

نوع پژوهش: طرح پژوهشی

پژوهشگر: دکتر احمد رجب‌زاده

پرسش (پرسش‌های اصلی): آیا نگرش دانشجویان به مقوله‌هایی چون: آزادی، آزاد فکری، جامعه مدنی و گرایش آنها به ارزش‌هایی چون: تقوا، عدالت و اعتقاد به اموری چون یگانگی خدا و اعتقادات دینی گرایش‌های فکری و فرهنگی به شمار می‌آید؟

چارچوب نظری: ترکیبی از نظریه‌های جامعه‌شناسی علم و نظریه‌های مربوط به حوزه دین

فرضیه (فرضیه‌های اصلی):

۱. ارزش‌ها و هنجارهای مرتبط با علم (هسته اصلی فرهنگ دانشگاه) در جهت تضعیف دین‌ورزی سستی و تقویت گرایش به انواع دیگری از دین‌ورزی عمل می‌کنند.
۲. متغیرهای فرادانشگاهی طبقه، تحصیلات، نوع شغل والدین، سطح توسعه‌یافتگی یا محرومیت منطقه زندگی در مسیر اثرگذاری ارزش‌های دانشگاهی بر دین‌ورزی و گرایش‌های سیاسی افراد تأثیر تضعیف‌کننده یا تقویت‌کننده دارند.

روش: پیمایش

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: سال تحصیلی ۸۰ - ۱۳۷۹

جمعیت آماری: دانشجویان دانشگاه‌های دولتی زیر پوشش وزارت علوم، تحقیقات

و فناوری در شهر تهران

جمعیت نمونه: ۸۶۱ نفر

شیوه نمونه‌گیری: مرحله اول نمونه‌گیری طبقه‌ای بوده (انتخاب تعداد دانشجو از هر دانشگاه، رشته و جنس) و در مرحله دوم، مرحله انتخاب دانشجو (واحد تحلیل)، با توجه به مشکل دستیابی نمونه‌ها سهمیه‌ای انتخاب شده است.

نتایج:

جدول ۵۲

علم‌گرایی	مخالف علم‌گرایی	علم‌گرایی خیلی کم	علم‌گرایی کم	علم‌گرایی متوسط	علم‌گرایی زیاد	علم‌گرایی خیلی زیاد	علم‌گرایی افراطی
(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)		
۳/۵	۷	۱۱	۹	۱۸/۶	۲۰/۷	۳۰/۲	درصد

۹۶/۵ درصد از دانشجویان موافق علم‌گرایی و تنها ۳/۵ درصد مخالف آن هستند.

جدول ۵۳

کسب دانش دینی با بی‌طرفی	تعداد	کاملاً موافق	موافق	بی‌نظر	مخالف	کاملاً مخالف
امکان‌پذیر نیست	۸۴۲	۶/۲	۱۹/۲	۲۹/۹	۳۱/۶	۱۳/۱

حدود ۴۵ درصد افراد بر این باورند که باید دانش دینی هم با بی‌طرفی کسب شود.

جدول ۵۴

کاملاً مخالف	مخالف	بی‌نظر	موافق	کاملاً موافق	تعصب
۳/۶	۲۲/۱	۸/۵	۳۳/۳	۳۲/۵	۱. به هیچ‌اندیشه و عقیده‌ای نباید تعصب ورزید.
۴/۴	۲۰/۲	۱۵/۳	۳۴/۸	۲۵/۳	۲. تعصب نداشتن موجب پیشرفت جامعه می‌شود.
۱۴/۴	۳۱/۹	۲۱/۳	۲۴	۸/۴	۳. به سنت‌ها و عقاید دینی باید تعصب داشت.
۱۹/۸	۴۰/۱	۲۲/۴	۱۳	۴/۸	۴. اعتقاد جزمی به دین با فعالیت علمی در دانشگاه منافات دارد.
۲۰/۷	۳۷/۷	۱۷/۷	۱۸	۵/۹	۵. تعصب نداشتن به باورهای دینی موجب از بین رفتن دین می‌شود.

- اکثریت جمعیت نمونه با مطلق تعصب مخالف‌اند و فقط حدود یک چهارم جمعیت به تعصب ورزیدن نظر مساعد دارند.
- وجود ۵۸/۴ درصد مخالف با این عقیده به معنای این است که این افراد باور دارند که دین می‌تواند بدون تعصب هم باقی بماند. وجود ۴۶/۳ درصد افراد مخالف با تعصب ورزیدن به عقاید دینی، در مقایسه با نسبت موافقان با آن (۳۲/۴ درصد)، نشانه گرایش منفی دانشجویان به تعصب حتی در قلمرو دینی است.
- بیش از نیمی از دانشجویان فعالیت علمی خود را در دانشگاه با تعصب به باورهای دینی در تعارض می‌بینند.

- افزایش سال‌های تحصیل در دانشگاه با نگاه منفی‌تر به تعصب همراه است. سطح تحصیلات پدر نیز سبب کاهش تعصب می‌شود. با افزایش سال‌های تحصیل، باور افراد به منافات فعالیت علمی و اعتقاد جزمی به دین بیشتر می‌شود.
- ۴۲/۴ درصد افراد درباره شک در عقاید دینی نظر مساعد، ۴۲/۸ درصد نظر نسبتاً مساعد و ۱۴/۸ درصد نظر مخالف دارند.
- بیش از نیمی از دانشجویان شک در عقاید دینی را امری پسندیده می‌دانند.
- افزایش شک‌گرایی با بالا رفتن مقطع و سال تحصیلی همراه است.
- وجود تعلق عاطفی و ارزشی دانشجویان به علم و تبدیل علم به ایدئولوژی در میان آنهاست که بر سمت‌گیری آنها تأثیر گذاشته است.
- ۶۷/۸ درصد با نقد در همه عرصه‌های اجتماعی و در مورد همه افراد موافق و نسبت به آن نظر مساعد دارند، ۳۱/۳ درصد موافقت (مخالفت) نسبی با این امر دارند و فقط ۱ درصد افراد با نقد و نقادی همه عرصه‌ها مخالف‌اند. براساس مجموعه پاسخ‌ها می‌توان گفت که حدود ۸۰ درصد دانشجویان با نقد همه عرصه‌های فکری و اجتماعی موافقت و نقادی را می‌توان گرایش غالب در آنها به حساب آورد.
- ۷۱ درصد با نقد عقاید دینی موافق، ۲۸/۱ درصد موافق (مخالف) نسبی و فقط یک درصد مخالف‌اند.
- تحصیلات دانشگاهی والدین نقدگرایی را تقویت می‌کند، نه افزایش تحصیلات در هر سطحی.

جدول ۵۵

کاملاً مخالف	مخالف	بی نظر	موافق	کاملاً موافق	عقل گرایی
۲۲/۸	۴۹/۴	۷/۸	۱۳/۱	۶/۸	۱. در جهان واقعی وجود ندارد که عقل قادر به فهم آن نباشد.
۱۶/۶	۵۱/۱	۱۰/۲	۱۵/۹	۶/۱	۲. فقط از طریق عقل می توان به شناخت قطعی دست یافت.
۳۲/۹	۴۸/۵	۹/۶	۶/۲	۲/۷	۳. آنچه عقل قادر به درک آن نباشد واقعیت ندارد و باید آن را وهم و خیال پنداشت.
۱۰/۸	۴۸/۸	۱۲/۸	۲۱/۸	۵/۸	۴. برای اداره جامعه تبعیت از احکام عقل کفایت می کند.
۲۴/۳	۴۹/۷	۱۱/۸	۹/۵	۴/۷	۵. برای اداره جامعه با وجود عقل نیازی به دین نیست.
۴/۷	۱۸/۷	۱۷/۸	۴۶/۵	۱۲/۳	۶. عقل می تواند به ما بگوید در جامعه چه قوانینی را باید وضع و رعایت کنیم تا سعادتمند شویم.

- حدود ۷۰ درصد دانشجویان به راه های گوناگون برای دستیابی به واقعیت باور دارند و تحصیل دانش معتبر را محدود به دانش عقلی نمی کنند. در مقابل حدود ۱۰ درصد دانشجویان گرایش عقلگرایانه افراطی دارند و عقل را داور مطلق در این زمینه می دانند.
- به رغم باور دانشجویان در خصوص توانایی های عقل، گرایش به مطلق کردن این توانایی ها محدود است و اکثر جمعیت نمونه به نوعی نسبی گرایی باور دارند.
- دانشجویان مقطع دکترا و کارشناسی ارشد با میانگین ۶/۸ نظر مساعدتری به کفایت عقل در اداره جامعه دارند تا دانشجویان کارشناسی.
- ۵۷/۷ درصد افراد نگاهی کاملاً دینی به جهان دارند ۳۸/۴ درصد نگاهی دینی - عقلی (نسبتاً دینی، نسبتاً عقلی) به جهان دارند و ۳/۹ درصد نگاهی کاملاً غیردینی.

جدول ۵۶

کاملاً مخالف	مخالف	بی‌نظر	موافق	کاملاً موافق	تلقی دانشجویان از دین
۲	۱۲/۱	۳۴/۲	۳۶/۹	۱۴/۹	۱. دین یعنی تجربه و احساس درونی رابطه با بی‌نهایت
۲۷/۸	۴۴/۲	۱۸/۷	۶/۷	۲/۶	۲. دین زائیده ترس و مربوط به دوره رشد نیافتگی انسان است
۳/۳	۱۴/۴	۱۷/۹	۳۹/۶	۲۴/۸	۳. دین کامل دینی است که عقل آن را تأیید کند.
۱۸/۱	۵۱/۵	۱۶/۱	۱۰	۴/۲	۴. دین مجموعه‌ای از عقاید است که برای بهتر شدن زندگی مردم لازم است و لزومی ندارد که بر حقایق استوار باشد
۳/۶	۲۱	۲۱/۶	۳۲/۵	۲۱/۲	۵. دین رابطه‌ای است قلبی میان انسان و آفریدگار که هیچ فرد دیگری حق مداخله در آن را ندارد.
۱۱/۳	۴۲	۱۷/۹	۱۹/۷	۹/۲	۶. دینداری تنها با پیروی از دستورات دینی و انجام فرایض میسر است.

- حدود یک چهارم جمعیت نمونه، با تلقی سکولار از دین به معنای محدود شدن آن به قلمرو شخصی مخالف‌اند.
- ۵۳/۳ درصد دانشجویان با تلقی سنتی و نص‌گرایانه از دین مخالف، ۲۸/۸ درصد موافق‌اند، ۱۷/۹ درصد در این مورد بی‌نظر بوده‌اند.
- ۳۸/۲ درصد دانشجویان با معرفت بخشی دین موافق، ۵۵/۱ درصد تا حدی موافق (مخالف / مردد) و ۶/۸ درصد با آن مخالف‌اند.
- گرایش کلی جمعیت نمونه بیشتر به قبول و موافقت با تکثرگرایی در برداشت است.
- رابطه تکثرگرایی با متغیر درون دانشگاهی در مقابل رابطه ضعیف آن با متغیرهای فرادانشگاهی، نشان می‌دهد که برخلاف بسیاری از متغیرهای بررسی شده که

عمدتاً از متغیرهای فرادانشگاهی و شرایط آموزشی قبل از ورود به دانشگاه تأثیر می‌پذیرفتند، این متغیر عمده‌تاً از عوامل درون‌دانشگاهی تأثیر می‌پذیرد.

● حدود ۷۵ درصد افراد باور به سکولارشدن جامعه ندارند و معتقدند که دین باید در عرصه زندگی اجتماعی حضور داشته باشد.

● ۶۰ درصد با نوسازی دینی موافق، ۳۷/۵ درصد موافق (مخالف) نسبی و ۱/۷ درصد مخالف‌اند. وزن بیشتر متغیرهای درون‌دانشگاهی در معادله و حضور کم‌رنگ متغیرهای مربوط به پایگاه اجتماعی نشان می‌دهد که باور به نوسازی دینی هنوز بحثی است دانشگاهی تا بحثی که در فرهنگ عمومی جایگاه یافته باشد.

جدول ۵۷

۸۱/۶	۱. حکومتی است که افراد بر اساس قانون و از طریق مردم تعیین شوند.	بهترین نوع حکومت
۲/۷	۲. حکومتی است که خبرگان روحانی طراحی کنند.	
۱۵/۷	۳. حکومتی است که در رأس آن فرد شایسته قرار گیرد و سخن او به مثابه قانون باشد.	

● ۸۱/۶ درصد بهترین نوع حکومت را حکومتی می‌دانند که «افراد براساس قانون و از طریق مردم تعیین شوند» ترجیح این بیان بر دو گزینه دیگر به معنای تأکید بر مردم‌سالاری است.

● الگوی حکومت منتخب و مورد پسند و ترجیح دانشجویان حکومتی است قانونی، که قانون آن توسط متخصصان تعریف می‌شود و افراد برای اداره امور براساس تخصص انتخاب می‌شوند، وضع قانون با نظر اکثریت و اجماع افراد است، افراد برای اداره جامعه براساس قانون و از سوی مردم تعیین می‌شوند، اعمال قدرت فقط براساس قانون انجام می‌شود، رهبران جامعه را در محدوده

قانون اداره می‌کنند و رابطه آنها با مردم براساس قانون است. این الگو بیشتر یک الگوی حکومت مردم سالار و از نوع سلطه قانونی است (در بیان وبر) در این الگو انتصاب جای چندانی ندارد. مراجعی که بیرون از قانون قرار بگیرند، مشروعیت خود را از دست می‌دهند.

۱-۱۴. بررسی میزان دین‌گرایی و ایمان دینی بین دانشگاهیان^۱

نوع پژوهش: طرح پژوهشی، شورای عالی انقلاب فرهنگی

پژوهشگر: سیدهادی مرجایی

پرسش (پرسش‌های اصلی):

۱. وضع دین‌گرایی و اعتقادهای دینی دانشجویان چگونه است؟

۲. جهت‌گیری دینی سکولاریستی و بنیادگرایانه بین جوانان دانشگاهی چگونه است؟

چارچوب نظری: محقق ایمان و اعتقاد دینی را با تلفیق دیدگاه‌های متکلمان اسلامی و دیدگاه معتزله، شامل: عقاید دینی، شعایر و مناسک دینی، و اقرار زبانی به تصدیق آنها دانسته و جهت‌گیری دینی را به دو مقوله سکولاریستی (شامل: خصوصی شدن دین، اعتقاد به جدایی دین از سیاست، اعتقاد به کثرت‌گرایی دینی، استقلال نهادهای مدرن از غیرمدرن و غیرمقدس شمردن بعضی از عناصر دینی) و بنیادگرا (شامل: اعتقاد به فرانهادی بودن دین، اعتقاد به دین به منزله منبع قانونگذاری این دنیایی، اختلاط دین و سیاست، انحصارگرایی دینی، مقدس شمردن امور دینی و...) تقسیم کرده است.

روش: پیمایشی

روش گردآوری اطلاعات: پرسش‌نامه

زمان اجرا: آذر ۱۳۷۸

۱. این پژوهش در نامه پژوهش شماره ۲۰ و ۲۱ با عنوان «بررسی اعتقادات دینی و جهت‌گیری سکولاریستی و بنیادگرایی بین جوانان دانشگاهی» به چاپ رسیده است. استنادهای به این پژوهش بر اساس همین مقاله است.

فصل چهارم: فراتحلیل تحقیقات انجام شده در... ■ ۱۸۷

جمعیت آماری: همه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های شهر تهران (اعم از آزاد و دولتی) که در سال ۷۹-۱۳۷۸ دانشجو به شمار می‌آمده‌اند.

جمعیت نمونه: ۶۰۸ نفر

شیوه نمونه‌گیری: خوشه‌ای چند مرحله‌ای

نتایج: اعتقادهای دینی (شامل: اعتقاد به نماز، حجاب، روزه، خمس، مقررات شرعی، شرکت در نماز جمعه) در این پژوهش معادل ابعاد مناسکی دین در نظر گرفته شده است.

جدول ۵۶

اعتقاد دینی	خیلی کم (۲-)	کم (۱-)	متوسط (۰)	زیاد (۱)	خیلی زیاد (۲)	میانگین
درصد	۵/۲	۱۶/۸	۳۷/۳	۲۸/۲	۱۲/۵	۳۲/۷۶

● اعتقادات دینی گرچه جایگاه بالایی ندارد، میانگین آن از سطح «کم» بالاتر است.

جدول ۵۷

نگرش	کاملاً موافق	موافق	بی نظر	مخالف	کاملاً مخالف	گویه‌ها
دیانت و سیاست دو مقوله جدا از هم هستند.	۱۹/۳	۱۹	۱۱	۲۹/۸	۲۰/۸	
دینداری امری است فردی و نباید در حوزه‌های دیگر دخالت کند.	۱۷	۲۲/۵	۷/۲	۳۳/۴	۱۹/۹	

جدول ۵۸

جهت‌گیری در عرصه دین و سیاست	کاملاً سکولاریستی (۲-)	سکولاریستی (۱-)	بینابین (۰)	بنیادگرایانه (۱)	کاملاً بنیادگرایانه (۲)	میانگین کل مقیاس
درصد	۲	۱۴	۳۹	۳۴/۹	۱۰/۱	۱۶/۶۶

● ۱۶/۶۶ درصد از دانشجویان در زمینه رابطه دین و دنیا، نگرش سکولاریستی دارند و دین را صرفاً برای آخرت می‌خواهند، ۴۵ درصد نگرشی بنیادگرا دارند و به حضور دین در امور دنیوی معتقدند. میانگین مقیاس ۱۶/۶۶ است که نشانگر موافقت نسبی دانشجویان با حضور دین در امور دنیاست.

جدول ۵۹

میانگین کل مقیاس	کاملاً بنیادگرایانه (۲)	بنیادگرایانه (۱)	بینابین (۰)	سکولاریستی (۱-)	کاملاً سکولاریستی (۲-)	جهت‌گیری در عرصه دین و علما درصد
۱۱/۱۷	۴/۴	۲۱/۷	۳۰/۴	۳۳/۴	۱۰/۱	

● ۴۳/۵ درصد از دانشجویان در زمینه نسبت دین و علمای دینی نگرشی سکولار دارند، ۲۶/۱ درصد نگرشی بنیادگرا. با توجه به میانگین کل مقیاس که برابر ۱۱/۱۷ است، این نتیجه به دست می‌آید که نگرش پاسخگویان در باره جایگاه دین و علما نسبتاً سکولاریستی است. به عبارت دیگر، آنان با تقدس‌زدایی از روحانیون، برای آنان جایگاهی برابر با دیگر دانشمندان قایل‌اند.

جدول ۶۰

میانگین کل مقیاس	کاملاً بنیادگرایانه (۲)	بنیادگرایانه (۱)	بینابین (۰)	سکولاریستی (۱-)	کاملاً سکولاریستی (۲-)	جهت‌گیری درباره تکثرگرایی و انحصارگرایی دینی درصد
۷/۸۱	۶/۵	۱۱/۵	۳۳/۵	۲۷/۱	۲۱/۵	

● نزدیک به نیمی از دانشجویان، ۴۸/۶ درصد به کثرت‌گرایی دینی باور دارند و تنها ۱۸ درصد از آنان به انحصارگرایی دینی باور دارند.

جدول ۶۱

کاملاً مخالف	مخالف	بی نظر	موافق	کاملاً موافق	نگرش گویه‌ها
۶	۱۲/۴	۹/۴	۴۳/۳	۲۹	همه ادیان برحق‌اند، فقط راه‌های رسیدن آنها به حقیقت متفاوت است.
۱۲/۲	۱۷	۱۱/۷	۳۲/۷	۲۶/۴	هیچ دینی نمی‌تواند مدعی شود که تنها دین بر حق است.

در پایان محقق نتیجه می‌گیرد که وضع اعتقادی دانشجویان در حد مطلوبی است. ۲۹ درصد از دانشجویان در زمینه نسبت دین و سیاست اظهار نظر نکرده و بقیه، نیمی به جدایی این دو عرصه و نیمی به عدم جدایی این دو عرصه باور دارند. نگرش دانشجویان در زمینه رابطه دین و دنیا، بیشتر بنیادگراست و دخالت دین را در امور دنیا مطلوب می‌دانند. در خصوص جایگاه روحانیت، بخش درخور توجهی از دانشجویان درباره جایگاه برتر و ممتاز علمای دینی و نهاد روحانیت تردید دارند و معتقد به تقدس‌زدایی از علمای دین و نهاد روحانیت هستند. در زمینه تکثرگرایی دینی نیز نتایج نشان داد که گرایش انحصارگرایانه بین دانشجویان کمتر از گرایش کثرت‌گرایانه است.

مقایسه پژوهش‌های بررسی شده

در قسمت قبل به معرفی پژوهش‌های بررسی شده پرداختیم. در این قسمت که در واقع دومین قسمت کار را تشکیل می‌دهد به مقایسه پژوهش‌های یاد شده می‌پردازیم تا زمینه نتیجه‌گیری نهایی از پژوهش‌های یاد شده فراهم گردد. از میان پژوهش‌های مطالعه شده، ۹ پژوهش پایان‌نامه کارشناسی ارشد، یک پژوهش پایان‌نامه دکترا و چهار طرح پژوهشی بوده است. دو پژوهش به ساختار ارزشی دانشجویان پرداخته است، پنج پژوهش به نگرش‌های دینی دانشجویان، دو پژوهش به

ارزش‌ها و نگرش‌های دانشجویان، دو پژوهش به نگرش‌های سیاسی دانشجویان و سه پژوهش به نگرش‌های فکری - فرهنگی دانشجویان. روش به کار گرفته شده در همه پژوهش‌ها، روش پیمایش^۱ است. همه پژوهش‌های مطالعه شده داده‌های مورد نیاز را از طریق پرسش‌نامه جمع‌آوری کرده‌اند. همه پژوهش‌های یاد شده در دوره زمانی ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۲ انجام شده‌اند. جمعیت آماری پژوهش‌های یاد شده عموماً دانشجویان شهر تهران و بعضاً دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه گیلان و... را دربرمی‌گیرد. جمعیت نمونه پژوهش‌ها، بین ۱۰۰ تا ۸۶۱ نفر متغیر است، اما در کل میانگین جمعیت نمونه ۳۶۰ نفر است.

پژوهش‌هایی که به اولویت‌های ارزشی دانشجویان پرداخته‌اند، ارزش‌هایی همچون یکرنگی، خیرخواهی، نועدوستی، عشق به مردم، رعایت قانون و مقررات، پایبندی به دین، حقیقت‌جویی و آزادی‌اندیشه و بیان را جزو اولویت‌های ارزشی دانشجویان دانسته‌اند. در این پژوهش‌ها ارزش‌های اقتصادی در مرتبه‌های بعدی اهمیت قرار دارد. در ارزش‌های اقتصادی نیز ارزش‌های عینی اقتصادی (پول، ثروت و...) به ارزش‌هایی چون اهمیت کار و تلاش و... اهمیت کمتری داشته‌اند.

نتایج پژوهش‌هایی که نگرش‌های دینی دانشجویان را بررسی کرده‌اند، در مجموع نشان از نگرش‌های آزاداندیشانه به دین بین دانشجویان دارد. حتی برخی از پژوهش‌ها از خصوصی شدن دین در دانشجویان سخن به میان آورده‌اند. اکثر پژوهش‌های یاد شده به این نتیجه رسیده‌اند که در میان ابعاد مختلف دینداری دانشجویان، بعد مناسکی دینداری نزد آنان اهمیت کمتری دارد و این بعد از دینداری دانشجویان ضعیف‌تر از دیگر ابعاد دینداری آنان است.

از سویی دیگر، عنصری از عقلانیت در دینداری آنان دیده می‌شود. عموم پژوهش‌ها بر این باورند که کثرت‌گرایی دینی در دانشجویان در حال نضج‌گیری است و اکثر آنان همه ادیان توحیدی را، راه رسیدن به رستگاری می‌دانند. از سوی دیگر جزم‌اندیشی

1. Survey

دینی و انحصارگرایی دینی در دانشجویان به مراتب کمتر از تکثرگرایی دینی است. بسیاری از دانشجویان مطلق تعصب را رد می‌کنند و به بسیاری از پدیده‌ها به دیده تردید می‌نگرند. به عبارتی، نوعی شک‌گرایی، تحت تأثیر شک‌گرایی علمی بین آنان در حال شکل‌گیری است. بسیاری از دانشجویان دین رسمی و ایدئولوژیک را رد می‌کنند و بر نوعی دینداری پویا که نوشونده است، تأکید می‌ورزند.

به همین دلیل بسیاری از دانشجویان اعتقاد به نوسازی دینی دارند. بسیاری از آنان به تقدس زدایی از حوزه دانش دینی و عالمان دینی رأی داده‌اند. از سویی دیگر هرچه تعلق سیاسی دانشجویان به نظام بیشتر می‌شود، پیروی از روحانیت و پذیرش دین رسمی نزد آنان بیشتر و هرچه تعلق سیاسی آنان به نظام کاهش می‌یابد، پیروی از روحانیت و پذیرش دین رسمی کم می‌شود. اکثر پژوهش‌ها، دانشگاه را یکی از متغیرهای مهم و تأثیرگذار، از میان متغیرهایی که بر نوع و میزان دینداری دانشجویان مؤثر بوده است، دانسته‌اند. از سویی دیگر، تحصیلات والدین، خصوصاً پدر در این زمینه مؤثر بوده است.

البته یادآور می‌شود که از نظر پژوهش‌ها، عامل تأثیرگذار بر جهت‌گیری‌های دینی دانشجویان صرفاً به دانشگاه ختم نمی‌شود و متغیرهایی دیگری از جمله استفاده از رسانه‌های جهانی، به خصوص اینترنت، ارتباط با اماکن و مراکز مذهبی، ارتباط با افراد مذهبی در این زمینه تأثیرگذار بوده است. در کل عموم پژوهش‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که در کل وضع دینداری دانشجویان در حد بهنجاری قرار دارد، اما تفسیر آنان از دین با تفسیر رایج و متداول و رسمی، متفاوت است. به عبارتی دیگر، آنان دینی را می‌پسندند که با عقلانیت همخوانی و داشته باشد و به زندگی‌شان معنا دهد. به همین دلیل است که بعد اعتقادی دین در دانشجویان قوی و بعد مناسکی دین ضعیف است. با وجود این، بیشتر دانشجویان خودشان را مذهبی می‌دانند.

پژوهش‌های مربوط به ارزش‌ها و نگرش‌های دانشجویان، نیز نشان می‌دهند که دانشجویان به تساهل و مدارای اجتماعی به مثابه یک ارزش می‌نگرند و از مدارای

اجتماعی بالایی برخوردارند و اعتماد بین شخصی بالایی دارند. اکثر دانشجویان به امور سیاسی علاقه دارند. مقوله‌هایی چون: آزادی بیان و اندیشه و آزادی احزاب و همچنین منع سانسور برایشان ارزشمند است. در میان ارزش‌های سیاسی، آزادی بیان برایشان رتبه اول اهمیت را داراست. نگرش آنها به اشتغال زنان، که می‌تواند نشان‌دهنده برابری جنسیتی باشد، نسبتاً مثبت است.

نتایج پژوهش‌های مربوط به نگرش‌ها و رفتارهای سیاسی دانشجویان نشان می‌دهد که میزان مشارکت سیاسی دانشجویان در حد متوسط است، گرایش زیادی به دموکراسی و آرمان‌های دموکراتیک دارند و خواهان ایجاد جامعه‌ای دموکراتیک هستند. نتایج حاکی از آن است که در حوزه سیاسی نیز دانشجویان به برابری جنسیتی اعتقاد دارند. البته برابری جنسیتی که دانشجویان بدان باور دارند، برابری از نوع تفاوت‌گراست. به عبارتی دیگر، دانشجویان برخلاف دیدگاه‌های فمینیستی رادیکال، برابری جنسیتی را با حفظ تفاوت‌های بیولوژیک زن و مرد می‌پذیرند. آزادی اندیشه و بیان جزء ارزش‌های مرتبه اول دانشجویان است. آنان به آزادی احزاب باور دارند و به تعبیری دیگر، تکثر سیاسی را می‌پذیرند. به امور سیاسی علاقه‌مندند و جریان‌های سیاسی را پیگیری می‌کنند. حقوق شهروندی در نظر دانشجویان جزء حقوق مسلم فرض می‌شود. حق انتخاب نیز جز اولویت‌های ارزشی دانشجویان است. نتایج پژوهش‌ها در زمینه رابطه دین و سیاست که از مباحث مهم جامعه است، متفاوت است. برخی از پژوهش‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که جدایی دین از سیاست در نهایت به نفع دین است، بسیاری از دانشجویان بر این باورند که حوزه سیاست حوزه عقلانیت است و باید به صورت عقلانی اداره شود. به عبارت دیگر جدایی دین از سیاست، به حفظ دین مدد می‌رساند. برخی پژوهش‌ها نیز به نتیجه‌ای عکس این رسیده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که از نظر دانشجویان دین نباید از سیاست جدا باشد.

پژوهش‌های انجام شده در زمینه نگرش‌های فکری - فرهنگی دانشجویان نیز نتایج پژوهش‌های قبلی را تأیید می‌کند. نتایج این پژوهش‌ها نیز همانند سایر پژوهش‌ها،

فصل چهارم: فراتحلیل تحقیقات انجام شده در... ■ ۱۹۳

نشان می‌دهد که برابری جنسیتی، علم‌گرایی، نوسازی دینی، عدم تعصب‌ورزی دینی، تکثرگرایی، حکومت دموکراتیک، آزادی اندیشه و بیان، آزادی انتخاب دین و مذهب و... جزء منظومه فکری - فرهنگی دانشجویان است.

فصل پنجم

نتیجه‌گیری

www.ricac.ac.ir

همان‌طور که در قسمت قبل نشان داده شد، فراتحلیل پژوهش‌های بررسی شده نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی دانشجویان تحت تأثیر فضای دانشگاه قرار دارد. به عبارت دیگر، یکی از مهم‌ترین متغیرهایی که نظام ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، دانشگاه است. از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها نشان از آن داشت که در نظام ارزشی - نگرشی و رفتاری دانشجویان، مقوله‌هایی چون: آزادی اندیشه و بیان، مردم‌سالاری، منع سانسور، تکررگرایی در حوزه سیاسی، آزادی احزاب، عدالت‌خواهی، ایجاد جامعه‌ای مردم‌سالار، ارزشمند و از جایگاه بالایی برخوردار است. دانشجویان، به امور سیاسی علاقه‌مندند و جریان‌های سیاسی را پیگیری می‌کنند. همچنین نگرش‌های آزاداندیشانه بین دانشجویان به دین دیده می‌شود، حتی برخی از پژوهش‌ها از خصوصی شدن دین نزد دانشجویان سخن به میان آورده‌اند، اکثر پژوهش‌های یاد شده به این نتیجه رسیده‌اند که در میان ابعاد مختلف دینداری دانشجویان، بعد مناسکی دینداری نزد آنان اهمیت کمتری دارد و این بعد از دینداری دانشجویان، ضعیف‌تر از ابعاد دیگر دینداری آنان است.

از سوی دیگر، عنصری از عقلانیت در دینداری آنان دیده می‌شود. جزم‌اندیشی دینی و انحصارگرایی دینی در دانشجویان، به مراتب کمتر از تکررگرایی دینی است.

بسیاری از دانشجویان دین رسمی و ایدئولوژیک را رد می‌کنند و بر نوعی دینداری پویا که نوشونده است، تأکید می‌ورزند. به همین دلیل، بسیاری از دانشجویان اعتقاد به نوسازی دینی دارند. بسیاری از آنان به تقدس زدایی از حوزه دانش دینی و عالمان دینی رأی داده‌اند. با وجود این، وضع دینداری دانشجویان در حد بهنجاری قرار دارد، اما تفسیر آنان از دین با تفسیر رایج و متداول و رسمی، متفاوت است. به عبارتی دیگر، آنان دینی را می‌پسندند که با عقلانیت همخوانی و داشته و معنادهنده به زندگی‌شان باشد. به همین دلیل است که بعد اعتقادی دین در دانشجویان قوی و بعد مناسکی دین ضعیف است. همچنین میزان قوم‌گرایی و خاص‌گرایی در دانشجویان کم است. اکثر آنان به برابری جنسیتی اعتقاد دارند و...

نتایج فراتحلیل با نتایجی که از تحلیل ثانویه داده‌های پیمایش‌های ملی به دست آمد، همخوان است. در آن پژوهش‌ها نیز به نتایجی همچون نتایج فرا تحلیل دست یافته بودیم. بنابراین در پاسخ به سؤال آغازین پژوهش، دانشگاه چه تأثیری بر جهت‌گیری‌های دانشجویان دارد، باید به نقش مهم دانشگاه به مثابه یکی از مهم‌ترین مجراهای جامعه‌پذیری، که هم دانشجویان را تحت تأثیر ارزش‌ها و هنجارهای علمی خود قرار می‌دهد و هم گروه‌های مرجع دانشجویان را تغییر داده و در نتیجه جهت‌گیری‌های نگرشی - رفتاری آنان را متحول می‌سازد، اشاره کرد. از سوی دیگر، انتظاراتی که جامعه به لحاظ تاریخی از دانشگاه دارد، به این امر دامن می‌زند.

سخن پایانی

از قرن‌ها قبل، دانشگاه‌ها به مثابه مراکز حیات علمی و عقلانی مورد احترام و ارزش‌گذاری بوده‌اند، اما به میزانی که جامعه پیچیده‌تر شده است، ارزش دانشگاه نیز آشکارتر گردیده است. غیر از جنبه‌های عملی مربوط به مشاغل و درآمد‌ها، دانشگاه از نظر توسعه فردی نیز اهمیت دارد، چرا که امکان غنی‌سازی الگوهای ذهنی را فراهم

می‌کند، سلیقه‌های هنری و ادبی را گسترش می‌دهد و افزون بر همه اینها، دانشگاه مرکز یافتن رهنمودهای اجتماعی و سیاسی نیز است. همچنین دانشگاه از جمله نهادهای مهم اجتماعی است که عقلانیت و خردورزی نقش بسیار مهمی در آن دارد و شاید بتوان محوری‌ترین عنصر در این نهاد را خردورزی دانست، به طوری که فیلسوفی چون کانت که برخی او را بنیانگذار فلسفه نوین می‌دانند، بنیان دانشگاه را بر عقل استوار می‌سازد و بر جهان‌شمولی آن تأکید می‌ورزد. چنان‌که در ابتدای بحث عنوان شد، دانشگاه همانند بسیاری از نمودهای عینی دنیای مدرن به جامعه ایرانی وارد شد.

پرسش مهمی که همواره ذهن بسیاری از اندیشمندان را به خود جلب کرده، این است که دانشگاه چه تأثیری بر دانشجویان و دانش‌آموختگان خود دارد؟ این پرسش آغازینی بود که در صدد پاسخگویی آن برآمدیم. برای پاسخ به این سؤال در ابتدا سعی کردیم از منظری تحلیلی نظری به پرسش مد نظر پاسخی درخور دهیم. در آغاز به بحث درباره ارزش‌ها و نگرش‌ها پرداختیم و وجه تمایز میان این دو مفهوم و رابطه میان آن دو و همچنین رابطه آن دو را با مفهوم رفتار مورد مذاقه قرار داده و نشان دادیم که ارزش‌ها و نگرش‌ها نقش مهمی بر جهت‌گیرهای رفتاری دارند. گرچه نمی‌توان رفتارها را صرفاً بر اساس ارزش‌ها و نگرش‌ها تبیین کرد (چرا که رفتارهای آدمی صرفاً تحت تأثیر آموزه‌ها و نگرش‌هایش نیست، بلکه عوامل محیطی، روان‌شناختی و زیست‌شناختی نیز بر رفتارها تأثیرگذارند) اما تردیدی نیست که منظومه ارزشی و نگرشی افراد، نقش مهمی بر جهت‌گیرهای رفتاری آنان دارد.

این منظومه ارزشی، نگرشی به دلیل تداوم جریان اجتماعی شدن در همه مراحل زندگی، در معرض دگرگونی قرار دارد. هرچه مکان‌های اجتماعی که افراد در آن قرار می‌گیرند متفاوت‌تر باشد، امکان دگرگونی در این منظومه ارزشی، نگرشی بیشتر است. بدون تردید یکی از این مکان‌های مهم دانشگاه است. به همین منظور دانشگاه را یک نهاد علمی مفروض داشتیم و با توسل به نظریه‌های جامعه‌شناسان علم از جمله مرتن،

ذکر کردیم که در این نهاد علمی، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارها آموزش داده می‌شود که از آن به ارزش‌ها و هنجارهای علمی یاد می‌کنند. برخی از مهم‌ترین این ارزش‌ها و هنجارها عبارت‌اند از: عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی عاطفی، شکاکیت سازمان‌یافته، استقلال، اقتدار علم، تجربه‌گرایی، عقل‌گرایی، قانون‌گرایی. هنجارهایی همچون عام‌گرایی که شمول‌گرایی و نفی خاص‌گرایی را ترویج می‌کند، افق‌های فکری دانشجو را گسترده می‌سازد و جزم‌اندیشی را تا اندازه زیادی تقبیح می‌کند و زمینه‌های آزاداندیشی را فراهم می‌سازد. اشتراک‌گرایی بر این امر تأکید می‌گذارد که یافته‌های علمی محصول همکاری اجتماعی است و این یافته‌ها و نتایج نوعی میراث مشترک است، لذا افراد جامعه چه در آن مشارکت داشته باشند و چه مشارکت نداشته باشند در بهره‌مندی از آن سهیم‌اند.

بی‌طرفی عاطفی نیز هنجاری است که الزام به عدم پیشداوری و دوری جستن از کلیشه‌ها و تعصب‌های عقیدتی فردی و گروهی در تحقیقات علمی می‌کند. شک سازمان‌یافته نوعی انتقادگرایی را تا رسیدن به نتیجه در پژوهش علمی ترویج می‌دهد. استقلال، جدایی و عدم وابستگی به انواع اقتدار را توسعه می‌دهد. عقل‌گرایی نیز به نوبه خود، نوعی خرد خودبنیاد را بنیان می‌نهد که معیار قضاوت دربارهٔ امور را خرد و عقل می‌داند. عقلی که وابسته به هیچ معیار برون‌عقلی نیست و لذا چندان اقتدارهای بیرونی را بر نمی‌تابد. چنان‌که گفته شد، ارزش‌ها و هنجارهایی که در نهاد علم به مثابه هنجارهای علمی پذیرفته شده و دانشگاه به مثابه مصداق عینی این نهاد عموماً آن را ترویج می‌کند، ارزش‌ها و هنجارهایی است که هنجارهایی جدیدند و بسیاری از آنها در دنیای سنت جدایی ندارند. از سوی دیگر این ارزش‌ها و هنجارها، عموماً با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه، حتی (در خصوص برخی از آنها) جوامع مدرن متفاوت‌اند. به‌همین علت کسانی که در این نهادهای علمی قرار می‌گیرند، عموماً نوعی دگرگونی در مجموعه ارزشی - هنجاری آنان به‌وجود می‌آید. این در حالی است که به علت جایگاه

بالای علم در دنیای جدید و ظهور نوعی علم‌گرایی، این ارزش‌ها و هنجارها جایگاه مرتفع‌تری در مجموعه‌های ارزشی - هنجاری متعاملان این حوزه می‌یابند و در بسیاری از موارد دیگر ارزش‌ها و هنجارها با استناد به آن ارزیابی می‌شوند.

از سوی دیگر، دانشجویان، زمانی که وارد محیط دانشگاه می‌شوند با فضای فرهنگی جدیدی مواجه می‌شوند. این فرهنگ که هم در بر دارنده ارزش‌ها و هنجارهای علمی است و هم مجموعه‌ای از باورها و مفروضات و نوعی نگاه و بینش، نوعی چارچوب تفسیری برای درک و بازشناسی رخدادها و کنش‌ها برای دانشجویان فراهم می‌سازد. این چارچوب تفسیری نیز به نوبه خود به زندگی، اهداف، شیوه تعامل با دیگر دانشجویان و استادان، مشارکت در امور دانشگاه، پیشرفت در حرفه استادی و... تأثیر می‌گذارد. این فرهنگ نوعی هویت جدید برای دانشجویان بوجود می‌آورد که آنها را از دیگر افراد (افراد عامی) متمایز می‌سازد. هویتی که در قالب «سنخ دانشجویی» متبلور می‌شود و بدین ترتیب هم انتظاراتی از خود و همچنین خودپنداشتی در دانشجو به‌وجود می‌آورد. به تعبیری دیگر نوعی درک جدید از خود به دانشجو می‌دهد و همین درک جدید، مجموعه نگرشی - رفتاری او را متأثر می‌سازد. همچنین دانشگاه نهادی است که آموزش‌های خاص به افراد می‌دهد. این آموزش‌های جدید در بسیاری از موارد، نوع نگاه و جهان‌بینی فرد را متأثر و در بسیاری از مواقع دگرگون می‌سازند.

گذشته از ویژگی‌های یاد شده، دانشگاه معمولاً جایی است که تأثیر بسیار زیادی بر دگرگونی گروه‌های مرجع دانشجویان دارد. دانشگاه از جمله فضاهای اجتماعی است که به دلیل جایگاه و موقعیتی که دارد، نوع آموزش‌هایی که می‌دهد، نوع هنجارها و ارزش‌هایی که ترویج می‌کند، نوع تعاملات درون آن، انتظاراتی که جامعه از آن دارد و پنداشتی که دانشگاهیان از خود دارد، تأثیر بسیار زیادی بر تغییر در گروه‌های مرجع دانشجویان دارد. با دگرگونی در گروه مرجع نیز جهت‌گیری‌های ارزشی، نگرشی و رفتاری فرد تغییر می‌یابد. از سوی دیگر، جامعه نیز انتظاراتی از دانشجو دارد. این

انتظارات در جوامع و فرهنگ‌های مختلف می‌تواند بسته به خاستگاه دانشگاه، جایگاه و منزلت دانشگاه در جامعه، سیر تحول و رشد دانشگاه و... متفاوت باشد. در واقع جامعه نیز دانشجو را فردی متفاوت از افراد عامی می‌داند. کسی که حداقل در برخی حوزه‌ها، خصوصاً علم جایگاه مهمی دارد.

از سویی دیگر، کارشناس است و درباره امور دیدگاهی کارشناسانه دارد. به عبارت دیگر جامعه نیز دانشجو را فردی می‌پندارد که به لحاظ اندیشه‌ای و فکری رشد یافته است، در حوزه تخصصی‌اش صاحب دانش است و... به همین دلیل انتظارات ویژه‌ای را از او می‌طلبد. انتظار دارد رفتارهای دانشجو در حوزه عمومی متفاوت از رفتارهای دیگران باشد و در واقع در مناسبات اجتماعی سنخ دانشجویی‌اش نمایان گردد. در جوامعی که به لحاظ تاریخی دانشگاه نقش مهمی در تحولات اجتماعی آنها داشته است و جریان‌های اجتماعی متأثر از دانشگاه و جریان دانشجویی بوده است، انتظارات و توقعات جامعه از دانشجویان زیادتر است، به همین علت است که دانشجویان خود را متفاوت از افراد عامی می‌پندارند.

به لحاظ نظری نشان دادیم، دانشگاه به مثابه یک متغیر مهم و تأثیرگذار بر جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی دانشجویان و دانش‌آموختگان نفوذی مؤثر و انکارنشدنی دارد. پس از آن در صدد برآمدیم که این تأثیرگذاری را بر دانشجویان و دانش‌آموختگان محکی تجربی بزنیم و به بررسی جهت‌گیری‌های ارزشی - نگرشی دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه بپردازیم. برای منظور یاد شده هم به تحلیل ثانویه چندین پیمایش ملی در زمینه ارزش‌ها و نگرش‌ها پرداختیم و هم به فراتحلیل چندین پژوهش در زمینه جهت‌گیری‌های ارزشی و نگرشی دانشجویان. نتایج حاکی از آن است که میزان شرکت تحصیلکردگان دانشگاهی در مناسک دینی کمتر از افراد دیگر است. حتی داده‌های پژوهش وضعیت و نگرش و مسائل جوانان که دو گروه جوانان دانشگاهی و غیردانشگاهی را مورد مطالعه قرار داده است، نشان از آن داشتند که نگرش

جوانان دانشگاهی به مناسک دینی در مقایسه با سایر جوانان کمتر مثبت است، هرچند که روند کلی جامعه به سوی کم‌رنگ شدن ابعاد مناسکی دین است.

با این وجود، کاهش شرکت در مناسک دینی از جانب گروه‌های تحصیلکرده دانشگاهی به مراتب بیشتر از افراد دیگر است. همچنین تحصیلکردگان دانشگاهی نگرش آزاداندیشانه به دین دارند. اگر نگاه آزاداندیشانه به دین را عدم باور به ابعاد مناسکی دین بدانیم، تحصیلکردگان دانشگاهی، در مقایسه با بقیه افراد آزاداندیش‌ترند. گذشته از آن، تحصیلکردگان دانشگاهی، مدارای دینی بیشتری از خود نشان داده‌اند. به عبارت دیگر، میزان جزم‌اندیشی دینی تحصیلکردگان دانشگاهی بسیار کمتر از بقیه افراد بود. در میان ابعاد مختلف دینداری دانشجویان، بعد مناسکی دینداری در آنان اهمیت کمتری دارد و این بعد از دینداری دانشجویان ضعیف‌تر از ابعاد دیگر دینداری آنان است. از سوی دیگر عنصری از عقلانیت در دینداری آنان دیده می‌شود.

جزم‌اندیشی دینی و انحصارگرایی دینی در دانشجویان به مراتب کمتر از تکثرگرایی دینی است. بسیاری از دانشجویان دین رسمی و ایدئولوژیک را رد می‌کنند و بر نوعی دینداری پویا که نوشونده است، تأکید می‌ورزند. به همین دلیل، بسیاری از دانشجویان اعتقاد به نوسازی دینی دارند. همچنین اکثر دانشجویان دینداری بی‌واسطه را بیشتر از دینداری باواسطه می‌پذیرند. بسیاری از آنان به تقدس‌زدایی از حوزه دانش دینی و عالمان دینی رأی داده‌اند. با وجود این، وضع دینداری دانشجویان در حد بهنجاری قرار دارد، اما تفسیر آنان از دین با تفسیر رایج و متداول و رسمی، متفاوت است. به عبارت دیگر آنان دینی را می‌پسندند که با عقلانیت همخوانی داشته و معنادهنده به زندگی‌شان باشد. به همین دلیل است که بعد اعتقادی دین در دانشجویان قوی و بعد مناسکی دین ضعیف است.

در حوزه سیاست نیز نتایج حاکی از آن بود که میزان پیگیری اخبار سیاسی و اهمیت مقوله سیاست برای تحصیلکردگان دانشگاهی بسیار بیشتر از بقیه افراد است. تحصیلکردگان دانشگاهی علاقه بیشتری به امور سیاسی دارند. به آزادی بیان و

مطبوعات در قیاس با سایر امور اهمیت بسیار می‌دهند. مقوله‌هایی چون آزادی اندیشه و بیان، دموکراسی، منع سانسور، تکثرگرایی در حوزه سیاسی، آزادی احزاب، عدالت‌خواهی، ایجاد جامعه‌ای مردم‌سالار، در نظام ارزشی - نگرشی دانشجویان از جایگاه بالایی برخوردار است.

در قلمرو فرهنگ و اجتماع نیز داده‌های بررسی شده نشان دادند که تحصیلکردگان دانشگاهی در مقایسه با بقیه افراد، اهمیت بیشتری به هنجار صداقت می‌دهند، بیشتر به رعایت قوانین و مقررات اهمیت می‌دهند، اعتقاد بیشتری به برابری جنسیتی دارند، از اعتماد عمومی بیشتری برخوردارند و گرایش‌های خودمدارانه آنان کمتر است.

در حوزه امور شغلی نیز دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی اهمیت بیشتری به منزلت اجتماعی شغل می‌دهند تا ابعاد اقتصادی آن. در این زمینه نیز نتایج حاکی از آن بود که ابعاد اجتماعی و غیرمادی شغل برای تحصیلکردگان دانشگاهی از اهمیت بیشتری برخوردار است. چنان‌که اشاره شد، نتایج پژوهش حاکی از آن است که تحصیلکردگان دانشگاهی جهت‌گیری ارزشی، نگرشی و رفتاری متفاوتی در مقایسه با افراد دیگر دارند.

بنابراین، در پاسخ به سؤال‌های آغازین باید اشاره کرد که دانشگاه متغیر مهم و تأثیرگذاری بر منظومه ارزشی، نگرشی و رفتاری دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی است و هم‌اینکه دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی منظومه ارزشی، نگرشی و رفتاری‌شان با بقیه افراد متفاوت است.

کتاب‌نامه

- رونالد، اینگلهارت، ۱۳۷۳. *تحول فرهنگی در جامعه پیشرفته صنعتی*، ترجمه مریم وتر، تهران، کویر.
- آلن، بیرو، ۱۳۷۰. *دایره‌المعارف علوم اجتماعی*، باقر ساروخانی تهران، کیهان.
- پیرحسینلو، علی، ۱۳۸۱. «فهم تحولات فرهنگی براساس تفاوت نسل‌ها»، *مجله آفتاب*، شماره بیستم.
- پیمایش ملی وضعیت و نگرش و مسائل جوانان ایران، ۱۳۸۱. سازمان ملی جوانان.
- پیمایش ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، ۱۳۸۰. موج اول، دفتر طرح‌های ملی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- پیمایش ملی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، ۱۳۸۲. موج دوم، دفتر طرح‌های ملی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- پیمایش ملی رفتارهای فرهنگی ایرانیان، ۱۳۸۲. دفتر طرح‌های ملی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- پیمایش ملی وضعیت و نگرش جوانان ایران، ۱۳۸۰. سازمان ملی جوانان.
- تایپا کلود و همکاران، ۱۳۷۹. *درآمدی بر روان‌شناسی اجتماعی*، تهران، نی.

- توکل، محمد، ۱۳۷۰. *جامعه‌شناسی علم و تکنولوژی*، تهران، نص.
- توکلی، مهناز، ۱۳۷۸. «ارزش‌ها، مفاهیم و ابزارهای سنجش»، *نامه پژوهش*، شماره ۱۴ و ۱۵.
- توکلی، مهناز، ۱۳۷۸. *بررسی نظام ارزش‌های دو نسل دختران (نسل انقلاب) و مادران*، تهران، مرکز پژوهش‌های بنیادی.
- جواهری، فاطمه، ۱۳۷۲. *تغییر ارزشی و ویدئوپژوهی مقایسه‌ای و محدود در دو گروه از افراد ویدئودار و بدون ویدئو*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- حسینی هاشم‌زاده، داود، ۱۳۷۹. *بررسی فرهنگ سیاسی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران.
- حیدری چروده، مجید، *بررسی ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر رفتار دانشجویان ساکن در خوابگاه‌های دانشگاه فردوسی مشهد*، دفتر مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی جهاد دانشگاهی، معاونت فرهنگی جهاد دانشگاهی.
- خالقی فر، مجید، ۱۳۸۱. *بررسی ارزش‌های مادی و فرامادی دانشجویان دانشگاه‌های تهران*، *عوامل مؤثر بر آن با برخی از نشانگان فرهنگی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- رجب‌زاده، احمد، ۱۳۷۹. *دانشگاه، دین و سیاست*، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- رجب‌زاده، احمد، «دانشگاه و دین در ایران»، *مطالعات راهبردی*، شماره ۱۱.
- رفیع‌پور، فرامرز، ۱۳۷۶. *توسعه و تضاد*، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- زمردی، محمدرضا، ۱۳۸۲. *بررسی رابطه میان تحصیلات دانشگاهی با گرایش‌های دینی دانشجویان دانشگاه گیلان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه گیلان.
- سنجش نگرش دانشجویان نسبت به بنیادهای فرهنگ غرب، بی‌نام، بی‌تا، محل نگهداری، کتابخانه دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سیاهپوش، امیر، ۱۳۸۱. *عوامل مؤثر بر نگرش دانشجویان به عدالت و آزادی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.

- صدیق اورعی، غلامرضا، ۱۳۷۹. «دانشگاه و ارزش‌های اجتماعی»، مجموعه مقاله‌های سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی. طایفی، علی، ۱۳۸۰. *موانع فرهنگی توسعه تحقیق در ایران*، آزاداندیشان. عظیمی‌هاشمی، مژگان، ۱۳۷۸. «تحلیل ثانویه ارزش‌های اجتماعی و اولویت‌های ارزشی»، نامه پژوهش، شماره ۱۴ و ۱۵.
- غفوری‌نیا، نفیسه، ۱۳۷۹. *برابری جنسیتی در حوزه سیاسی؛ سنجش نگرش دانشجویان دانشگاه تهران نسبت به آن و تبیین عوامل مؤثر بر آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران.
- غیاثوند، احمد، ۱۳۸۰. *بررسی فرایند جامعه‌پذیری دینی جوانان؛ مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تهران.
- فرامرزی، داود، ۱۳۷۸. «نظریه ساختار مدور ارزش‌های شوارتز»، نامه پژوهش، شماره ۱۴ و ۱۵.
- فرامرزی داود، ۱۳۷۹. *بررسی ساختار و اولویت‌های ارزشی دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- قاضی طباطبائی، محمود و داده‌یر ابوعلی، ۱۳۷۸. «سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی»، سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی (۱-۷ آذرماه ۱۳۷۸)، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- کوئن، بروس، ۱۳۷۱. *درآمدی به جامعه‌شناسی*، محسن ثلاثی، فرهنگ معاصر.
- کولتز، جان دابلیو، ۱۳۶۹. *ارتباط گفتاری میان مردم*، ترجمه علی‌اکبر حسینی، تهران، امیرکبیر.
- گیدنز، آنتونی، ۱۳۷۳. *جامعه‌شناسی*، مترجم منوچهر صبوری، تهران، نی.
- گی، روزه، ۱۳۶۸. *کنش اجتماعی*، ترجمه هما زنجانی‌زاده، دانشگاه فردوسی مشهد.

محبوبی‌منش، حسین، ۱۳۷۹. سلسله مراتب ارزشی دانشجویان (بررسی مقایسه‌ای میان دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی و دانشگاه تربیت معلم تهران)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.

محسنی، منوچهر، ۱۳۷۲. مبانی جامعه‌شناسی علم، تهران، کتابخانه طهوری.
محسنی، منوچهر، ۱۳۷۹. «دانشگاه در بستر رشد تاریخی از نظر ساختارها و نقش‌ها»، مجموعه مقاله‌های سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

محسنی، منوچهر، ۱۳۷۵. بررسی نگرش‌ها و رفتارهای فرهنگی در ایران، مرکز پژوهش‌های بنیادی.

محمدخلیفه، عبدالطیف، ۱۳۷۸. بررسی روان‌شناختی تحول ارزش‌ها، ترجمه حسین سیدی، آستان قدس رضوی.

مرتضوی‌نصیری، سیدحسین، ۱۳۷۸. «دورنمای ساختار در حال تغییر دانشگاه»، سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

مرتین، رابرت‌کی، ۱۳۷۲. «علم و ساختار اجتماعی دموکراتیک»، ترجمه هومن پناهنده، دفتر دانش، سال اول شماره ۱۴.

مرجایی، سیدهدادی، ۱۳۷۸. بررسی میزان دین‌گرایی و ایمان دینی در بین دانشگاهیان، شورای عالی انقلاب فرهنگی.

کوثری، مسعود، ۱۳۷۸. «سرمقاله»، نامه پژوهش، شماره ۱۴ و ۱۵.
مهدیزاده، محمدرضا، ۱۳۷۹. بررسی تغییر نگرش‌های دینی دانش‌آموختگان عالی؛ مطالعه موردی یکی از روستاهای اطراف کاشان.

مولکی، مایکل، ۱۳۷۲. «سه الگوی رشد و توسعه علم»، ترجمه حسین قاضیان، دفتر دانش، سال اول، شماره ۱۴.

مولکی، مایکل، ۱۳۷۲. علم و جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه حسین کچویان، تهران، نی.

- میرسندهی، سید محمد، ۱۳۸۲. *مطالعه میزان و انواع دینداری دانشجویان*، پایان‌نامه دکتری، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- نیک‌گهر، عبدالحسین، ۱۳۶۹. *مبانی جامعه‌شناسی*، رایزن.
- کریمی، یوسف، ۱۳۷۹. *نگرش و تغییر نگرش*، ویرایش.

- Astin A, 1977. *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitude and Knowledge*. Jossey –Bass , San Francisco ,California.
- Astin, A.E, 1992. *Faculty Cultures* ,in: *Encyclopedia of Higher Education* , program press.
- BARBARA MERRILL, 2001. *Learning and Teaching in Universities: Perspectives from Adult Learners and lecturers* , *Teaching in Higher Education*, Vol.6, No.1.
- BARBARA READ, 2003. LOUISE ARCHER & CAROLE LEATHWOOD *Challenging Cultures? Student Conceptions of ‘Belonging’ and ‘Isolation’ at a Post-1992 University* , *Studies in Higher Education* Vol.28, No.3.
- Becher, T, 1984 *The Cultural View*. In: Clark P R (ed) 1984
- Becher, T, 1987 *The disciplinary shaping of the profession in*: Clark B R (ed)1987b
- Biglan, A, 1973. *The Characteristics of subject matter in different academic areas*. *J. Appl. Psych.* 57(3): 195-203
- Clark, B. R, 1963. *Faculty Organization and Authority*. In: Iunsford T F (Ed).1963 *the Study of Academic Administration*. Western Interstate Commission for Higher Education , Boulder, Colorado
- Clark, B, R, 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross – National Perspective*. University of California Press , Berkeley , California
- Clark, B. R, (ed), 1987, *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds* ,The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching ,Princeton , New Jersey
- Davis k, teal, 1986, *Business and Society*, New York McGraw Hill.
- Edgar Borgatta , *Toward conceptual Clarification* , *British Journal of Sociology* , Vol. 23 (June 1972)
- Edward F Murphy Jr, John D Gordon, Aleta Mullen , *Preliminary Study Exploring the Value Changes Taking Place in the United States since the September 11, 2001 Terrorist Attack on the World Trade Center in New York* ,. [Journal of Business Ethics](#). Dordrecht: [Mar 2004](#). Vol.50, Iss. 1; pg 81
- Feather N.T, 1975, *Value in Education and Society* , New York , Free Press
- Gaff J G,Wilson R C 1971 *Faculty Cultures and Interdisciplinary Studies*. *J.Higher Educ.* 42(3): 186-201
- Hellriegel. d ,teal , *Organizational Behavior: West Publishing company* , 1989
- Kim, Enn Seok *the Impact of University-Industry Collaboraions on Academic Values*, Iowa State University, Graduate College, 1997
- Light D W Jr, Marsden L R. Corl T C 1973 *The Impact of the Academic Resolution on Faculty Careers*. AAHE-ERIC Higher Educational Research Report No 10. American Association for Higher Education, Washington, DC.
- Lipset S, M *Students and Politics in Comparative Perspective* In: Lipset S. M. Altbach P. G. (edi). 1970. *Student In Revolt* , Beacon Press Boston

- Mary Koutselini Developmental Model of Democratic Values and Attitudes
Toward Social Actions International Journal of Educational Research Volume
39, Issue 6, 2003, Pages 539-549
- Merrill Barbara, Learning and Teaching in Universities: Perspectives from Adult
Learners and Lecturers, Teaching in Higher Education, Vol. 6, No. 1, 2001
- Merton R.K, 1975, Sociology of Science , Theatrical and Empirical Investigation,
University of Chicago Press
- Merton R.K, 1957, Social Theory and Social Structure, Glencoe, Hill, Free Press.
- Norris Pipa & Ingelhart Ronald, 2003. Islamic Culture and Democracy: Testing the
Clash of Civilization Thesis, Human Values and Social Change Finding from the
Value Surveys, Brill.
- Read Barbara et al, Challenging Cultures? Student Conceptions of ‘Belonging’ and
‘Isolation’ at a Post-1992 University , Studies in Higher Education Volume 28,
No.3, August 2003
- Schwartz S. H, and Sagiv L, Identifying Cultural Specifics in the Content and
Structure of Values, Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol.26, No.1.
- Seok Eun Kim, 1997. The Impact of University-Industry Collaborations on
Academic Values, Iowa State University, Ames, Iowa, Graduate College.
- Sheldon Kennon M, 2004. Positive Value Change During College: Normative trends
and Individual Divergences, Journal of Research in Personality xxx-xxx-xxx
- Snow, C. P., 1959. The Two Cultures and the Scientific Revolution. Cambridge
University Press, Cambridge.
- Standler Ronald B, 2000. Academic Freedom in the USA, [http://www.rbs2.com/
afree.htm](http://www.rbs2.com/afree.htm)
- Value Theory: Toward Conceptual Clarification, Reprinted from The British Journal
of Sociology, Vol. 23 (June 1972), 172-187.
- VEUGELERS WIEL & VEDDER PAUL, Values in Teaching , Teachers and
Teaching: theory and practice, Vol.9, No.4, November 2003.