



Identifying and Analyzing the Components of the University of Isfahan's Social Responsibility, with Emphasis on the Cognitive Dimension

Hamidreza keshavarz: PhD Candidate in Political Science, Faculty of Administrative Sciences and Economics, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

hrkeshavarz@ase.ui.ac.ir | 0000-0002-5133-3257

Abbas Hatami: Associate Professor of Political Science, Faculty of Administrative Sciences and Economics, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author)

a.hatami@ase.ui.ac.ir | 0000-0002-2606-0381

Sayyed Gholamreza Davazdah Emami: Assistant Professor of Political Science, Faculty of Administrative Sciences and Economics, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Gh.12emami@ase.ui.ac.ir | 0000-0002-7758-0854

Hossein Harsij: Professor of Political Science, Faculty of Administrative Sciences and Economics, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

harsij@ase.ui.ac.ir | 0000-0003-1209-4270

Abstract

In contemporary higher education, universities are increasingly expected to assume responsibility not only for teaching and research, but also for the social and epistemic consequences of the knowledge they produce. Yet the cognitive dimension of university social responsibility—concerned with the production, framing, prioritization, and social orientation of knowledge—has received limited independent attention. This article examines the state of cognitive responsibility at the University of Isfahan and asks which components constitute this dimension and how they are manifested in practice. Drawing on Vallaey's framework of university social responsibility, the study employs a qualitative–quantitative case-study design based on semi-structured interviews and a two-round Delphi process. The findings show that cognitive responsibility at the University of Isfahan remains fragmented and insufficiently institutionalized. The main challenge is not a lack of scientific capacity, but the weak conversion of existing capacities into problem-oriented knowledge, critical inquiry, interdisciplinary dialogue, and sustained engagement with local issues. The results also suggest a three-level pattern linking institutional arrangements, mediating academic practices, and social outcomes. Strengthening cognitive responsibility therefore requires institutional redesign, curricular review, and more systematic university–society interaction.

Keywords: Cognitive responsibility, university social responsibility, Delphi method, third-generation university, University of Isfahan.

شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های مسئولیت اجتماعی دانشگاه اصفهان با تأکید بر بعد شناختی

حمیدرضا کشاورز: دانشجوی دکتری علوم سیاسی، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
عباس حاتمی: دانشیار علوم سیاسی، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)
سید غلامرضا دوازده امامی: استادیار علوم سیاسی، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
حسین هرسیج: استاد علوم سیاسی، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

چکیده

در تحولات معاصر آموزش عالی، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که علاوه بر آموزش و پژوهش، نسبت به پیامدهای اجتماعی و معرفتی دانشی که تولید می‌کنند نیز پاسخگو باشند. بااین حال، بعد «مسئولیت شناختی» دانشگاه که به نحوه تولید، صورت‌بندی، اولویت‌بندی و جهت‌دهی دانش در نسبت با مسائل جامعه اشاره دارد، کمتر به صورت مستقل بررسی شده است. پژوهش حاضر باتکیه بر چارچوب نظری والایس، وضعیت مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان را بررسی می‌کند و می‌پرسد این بعد از چه مؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود و در عمل در چه وضعیتی قرار دارد. روش پژوهش، مطالعه موردی با رویکرد کیفی — کمی است و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و اجرای دلفی در دو دور گردآوری و تحلیل شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت شناختی در دانشگاه اصفهان بیش از آنکه با کمبود ظرفیت علمی روبه‌رو باشد، با مسئله ضعف نهادینه‌سازی، گسست میان دانش و مسائل محلی، محدودبودن گفت‌وگوی انتقادی و ناکافی‌بودن سازوکارهای پیونددهنده آموزش و پژوهش با جامعه مواجه است. برآیند یافته‌ها همچنین از یک الگوی سه‌سطحی نهادی، میانجی و پیامدی حکایت دارد. ازاین‌رو، تقویت مسئولیت شناختی مستلزم بازطراحی سازوکارهای نهادی، بازنگری برنامه‌های درسی و توسعه تعامل پایدار دانشگاه با جامعه است.

واژگان کلیدی: مسئولیت شناختی، مسئولیت اجتماعی دانشگاه، روش دلفی، دانشگاه نسل سوم، دانشگاه اصفهان.

مقدمه

بیان مسئله

در تحولات معاصر آموزش عالی، دانشگاه‌ها به تدریج به عنوان نهادهایی فراتر از آموزش و پژوهش، در نسبت با مسائل عمومی و نیازهای جامعه تعریف می‌شوند. در این چارچوب، «مسئولیت اجتماعی دانشگاه» به یکی از مفاهیم کلیدی در سیاست‌گذاری آموزش عالی بدل شده است. شاید به موجزترین شکل بتوان مسئولیت اجتماعی دانشگاه را حساسیت دانشگاهیان نسبت به موضوعات مبتلا به جامعه تعریف کرد. به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها علاوه بر وظیفه آموزش و تربیت دانشجویان، در حوزه‌های اخلاقی، قانونی، زیست‌محیطی و بشردوستانه نیز رسالتی بر دوش دارند که از آن به مسئولیت اجتماعی دانشگاه تعبیر می‌شود (Barna et al, 2010, p. 4177) این موضوع باعث شده تا با نسل جدیدی از دانشگاه‌ها روبه‌رو شویم که دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم دانسته شده‌اند. در حالی که دانشگاه‌های نسل اول عموماً بر آموزش تأکید می‌کردند، دانشگاه‌های نسل دوم علاوه بر آموزش، پژوهش را نیز واجد اهمیت می‌دیدند. دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم علاوه بر تأکید بر آموزش و پژوهش به پیوند میان این دو و نیز کاربردی ساختن آموزش و پژوهش، نوآوری و کارآفرینی، تجاری‌سازی دانش، حل مشکلات جامعه پیرامون خود و در پیش گرفتن رویکردهای میان‌رشته‌ای به منظور ارتقای کارکرد حل مسئله نیز اهمیت می‌دادند. دانشگاه‌های دو نسل آخر به طور مشخص طرفدار ارتباط دانشگاه با جامعه و صنعت بودند و حل مشکلات جامعه را برای خود یک رسالت تعریف می‌کردند. (Wissema, 2009, Calderon et al, 2012) به همین دلیل عموماً گفته می‌شود یکی از قانونی‌ترین موضوعات برای دانشگاه‌های نسل جدید در نظر گرفتن منفعت اجتماعی و همین‌طور مسئولیت اجتماعی است (Bodley-Scott, & Oymak, 2022, p. 163) یکی از ابعاد کمتر صورت‌بندی‌شده این مفهوم، «مسئولیت شناختی» است که به نحوه تولید، صورت‌بندی و جهت‌دهی دانش و نسبت آن با مسائل اجتماعی و سیاستی اشاره دارد. مسئولیت شناختی دانشگاه به مسئولیتی اشاره دارد که دانشگاه در قبال پیامدهای معرفتی و معرفت‌شناسانه فعالیت‌های علمی و پژوهشی خود بر جامعه بر عهده دارد. دانشگاهی

که خود را متعهد به ادای مسئولیت شناختی می‌دلند همواره خود را در معرض این پرسش مهم می‌بیند که؛ دانشگاه چه نوع دانشی تولید می‌کند، چرا این دانش تولید می‌شود و این دانش در خدمت چه کسانی و چه منافع و ساختارهایی قرار می‌گیرد؟ (Vallaeyes, 2018, p.88) در این راستا مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان واجد چه مؤلفه‌هایی است و این مؤلفه‌ها در عمل در چه وضعیتی قرار دارند؟ و در نهایت برای کارایی و اثربخشی بیشتر آنچه پیشنهادهایی می‌توان ارائه کرد؟

اهمیت: از منظر نظری، تمرکز بر مسئولیت شناختی دانشگاه به روشن‌تر شدن یکی از ابعاد مغفول در ادبیات سیاست‌گذاری آموزش عالی کمک می‌کند. از حیث کاربردی، نتایج پژوهش می‌تواند به اصلاح سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاه اصفهان در مسیر تقویت پیوند دانشگاه با جامعه یاری رساند و از منظر راهبردی نیز، یافته‌ها قابلیت استفاده در طراحی و بازنگری برنامه‌های توسعه دانشگاه‌های جامعه‌محور را دارند. ضرورت: ضرورت انجام این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که دانشگاه اصفهان در اسناد راهبردی خود به‌عنوان دانشگاهی جامعه‌محور تعریف شده است، درحالی‌که تحقق این هدف مستلزم شناسایی دقیق الزامات شناختی آن است. ازسوی دیگر، وابستگی مؤلفه‌های مسئولیت شناختی به بستر نهادی و اجتماعی هر دانشگاه، انجام مطالعه‌ای موردی و متناسب با شرایط دانشگاه اصفهان را ضروری می‌سازد.

اهداف: هدف اصلی پژوهش، کمک به تقویت مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان در راستای تحقق دانشگاه جامعه‌محور است. اهداف فرعی شامل شناسایی مؤلفه‌های مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان، ارزیابی وضعیت موجود این مؤلفه‌ها و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود و ارتقای آن‌هاست.

سؤال‌ها: پرسش‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از: مؤلفه‌های مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان کدام‌اند؟ وضعیت دانشگاه اصفهان در هر یک از این مؤلفه‌ها چگونه است؟ چه اقداماتی می‌تواند به ارتقای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان کمک کند؟

۱. پیشینه موضوع

مهم‌ترین پژوهش‌های منتشرشده در حوزه مسئولیت اجتماعی - شناختی دانشگاه را در دو سطح می‌توان برشمرد:

۱-۱. پیشینه موضوع در نشریه دانش سیاسی

در نشریه دانش سیاسی تاکنون پژوهشی که به‌طور مشخص به مسئولیت شناختی یا مسئولیت اجتماعی دانشگاه پرداخته باشد یافت نشد؛ اما تا آنجا که به موضوع مربوط می‌شود جعفرپورکلوری و چیت‌فروش (۱۴۰۲) در پژوهشی به دانشگاه از منظر آسیب‌شناسی فرهنگی پرداخته‌اند و به این موضوع پرداخته‌اند که دانشگاه چگونه می‌تواند زمینه‌ساز بسط و تعمیق گفت‌وگوهای مقاومت باشند. راسخ و دیگران (۱۳۹۸) نیز به تأثیر محیط آموزشی و رسانه‌های ارتباط جمعی بر جامعه‌پذیری سیاسی دانشجویان دانشگاه شیراز پرداخته‌اند. این پژوهش در تلاش بود تا نشان دهد محیط آموزشی دانشگاه به مراتب بیشتر از عوامل بیرونی بر جامعه‌پذیری سیاسی دانشجویان تأثیر دارد.

۱-۲. پیشینه موضوع در سایر منابع علمی

۱-۲-۱. مطالعات ناظر بر سیاست‌گذاری و کارکرد اجتماعی دانشگاه

بخشی از پژوهش‌ها، مسئولیت اجتماعی دانشگاه را در چارچوب سیاست‌گذاری آموزش عالی و تحول کارکردهای دانشگاه تحلیل کرده‌اند. در این دسته، دانشگاه به مثابه نهادی عمومی در نظر گرفته می‌شود که علاوه بر آموزش و پژوهش، مسئولیت پاسخ‌گویی به مسائل جامعه و محیط پیرامونی را بر عهده دارد. پژوهش‌هایی مانند واسیلسکو^۱ و دیگران (۲۰۱۰) با ارائه الگوهای مفهومی، بر لزوم گذار از مسئولیت اجتماعی سازمانی به مسئولیت اجتماعی دانشگاهی تأکید کرده‌اند. همچنین ویسما^۲ (۲۰۰۹) و کالدرون و دیگران^۳ (۲۰۱۲) با تمرکز بر دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم، مسئولیت اجتماعی را یکی از مؤلفه‌های تمایزبخش دانشگاه‌های جدید از نسل‌های پیشین دانسته‌اند.

۱-۲-۲. مطالعات متمرکز بر ابعاد مفهومی و شناختی مسئولیت اجتماعی دانشگاه

1. Vasilescu, R
2. Wissema
3. Calderon et al

دسته دوم پژوهش‌ها، به‌طور مشخص‌تر به ابعاد درونی و معرفتی مسئولیت اجتماعی دانشگاه پرداخته‌اند. در این میان، نظریه والایس^۴ (۲۰۱۸) جایگاه ویژه‌ای دارد؛ زیرا مسئولیت اجتماعی دانشگاه را در قالب چهار بعد سازمانی، آموزشی، شناختی و اجتماعی صورت‌بندی می‌کند. در این چارچوب، مسئولیت شناختی ناظر بر نوع دانش تولیدی، شیوه مسئله‌مندی و نسبت دانشگاه با مفاهیمی چون حقیقت، عقلانیت و مشروعیت است. برخی پژوهش‌های تجربی نیز، مانند فایسی و دیگران^۵ (۲۰۲۱)، با تمرکز بر دانشگاه‌های خاص، به بررسی ابعاد نهادی و شناختی مسئولیت اجتماعی پرداخته‌اند، هرچند تأکید اصلی آن‌ها بیشتر بر پایداری و محیط‌زیست بوده است.

جمع‌بندی تحلیلی پیشنهادی

ارزیابی پیشنهادی نشان می‌دهد که مطالعات موجود، اگرچه اهمیت مسئولیت اجتماعی دانشگاه را به‌خوبی برجسته کرده‌اند، اما غالباً یا در سطح سیاست‌گذاری کلان باقی مانده‌اند یا بر ابعاد سازمانی و اجرایی تمرکز داشته‌اند. خلأ اصلی در این حوزه، فقدان پژوهش‌هایی است که مسئولیت شناختی دانشگاه را به‌عنوان بعدی مستقل، بومی و وابسته به زمینه نهادی هر دانشگاه مورد شناسایی و ارزیابی قرار دهند. همچنین، مطالعات تجربی اندکی به‌صورت موردی وضعیت این بعد را در دانشگاه‌های ایران بررسی کرده‌اند. بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر دانشگاه اصفهان، جایگاهی مکمل در ساختار پیشنهادی دارد و نوآوری آن در شناسایی بومی مؤلفه‌های مسئولیت شناختی و ارزیابی وضعیت آن‌ها با اتکا به نظر خبرگان دانشگاهی است؛ امری که در مطالعات پیشین کمتر به‌صورت منسجم دنبال شده است.

۲. مبانی مفهومی و نظری

۲-۱. مفهوم مسئولیت اجتماعی دانشگاه

مسئولیت اجتماعی دانشگاه مفهومی است که به بازتعریف نسبت دانشگاه با جامعه، دولت و ذی‌نفعان اجتماعی می‌پردازد. در این رویکرد، دانشگاه صرفاً نهادی برای انتقال دانش یا تولید علم تلقی نمی‌شود، بلکه کنشگری عمومی است که پیامدهای اجتماعی،

4. Vallaeyes

5. Fissi, S

سیاسی و معرفتی فعالیت‌های خود را به رسمیت می‌شناسد. ادبیات سیاست‌گذاری آموزش عالی نشان می‌دهد که مسئولیت اجتماعی دانشگاه، ناظر بر پاسخ‌گویی نهادی، حساسیت نسبت به مسائل عمومی و ایفای نقش فعال در توسعه اجتماعی است. این مفهوم به‌ویژه در چارچوب دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم، جایگاهی محوری یافته است.

۲-۲. مسئولیت شناختی به مثابه بعدی از مسئولیت اجتماعی دانشگاه

در میان ابعاد مختلف مسئولیت اجتماعی دانشگاه، «مسئولیت شناختی» به بعدی اشاره دارد که مستقیماً با تولید، جهت‌دهی و صورت‌بندی دانش مرتبط است. این بعد ناظر بر این پرسش بنیادین است که دانشگاه چه نوع دانشی را، با چه منطق معرفتی و در نسبت با کدام مسائل اجتماعی تولید می‌کند. مسئولیت شناختی از این منظر، به چگونگی تعریف حقیقت، عقلانیت، مشروعیت علمی و اولویت‌بندی مسائل پژوهشی در دانشگاه مربوط می‌شود و از این رو، پیوندی وثیق با سیاست‌گذاری علم و آموزش عالی دارد.

۲-۳. چارچوب نظری والایس در تبیین مسئولیت اجتماعی دانشگاه

در پژوهش حاضر، نظریه مسئولیت اجتماعی دانشگاه والایس (۲۰۱۸) به‌عنوان چارچوب نظری انتخاب شده است. والایس مسئولیت اجتماعی دانشگاه را در قالب چهار بعد متمایز اما به‌هم‌پیوسته صورت‌بندی می‌کند: مسئولیت سازمانی، مسئولیت آموزشی، مسئولیت شناختی و مسئولیت اجتماعی. مزیت این چارچوب آن است که مسئولیت شناختی را نه به‌عنوان مفهومی حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان یکی از ارکان اصلی مسئولیت اجتماعی دانشگاه در نظر می‌گیرد. والایس تأکید می‌کند که دانشگاه مسئول، همواره نسبت به نوع دانشی که تولید می‌کند، مخاطبان آن و پیامدهای اجتماعی و معرفتی آن پاسخ‌گو است.

۲-۴. الگوی تحلیل پژوهش

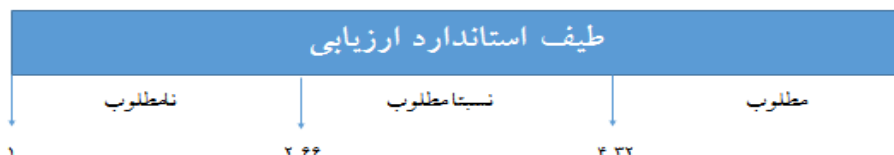
بر اساس نظریه والایس، الگوی تحلیل پژوهش حاضر بر بعد «مسئولیت شناختی» متمرکز است. در این الگو، مسئولیت شناختی دانشگاه از طریق مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها قابل‌شناسایی و ارزیابی است که ناظر بر نحوه تولید دانش، تقویت تفکر نقادانه، ارتباط

معرفتی با جامعه، به رسمیت شناختن تنوع دیدگاه‌ها و بازاندیشی مستمر در کارکردهای علمی دانشگاه‌اند. این الگو مبنای استخراج مؤلفه‌ها در بخش کیفی پژوهش و چارچوب ارزیابی وضعیت دانشگاه اصفهان در بخش کمی قرار گرفته و در ادامه مقاله، تحلیل یافته‌ها بر اساس آن سامان می‌یابد.

۳. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای می‌باشد و با توجه به این که موضوع مسئولیت شناختی را در دانشگاه اصفهان مورد مطالعه قرار می‌دهد، در زمره مطالعات موردی است و از آن حیث که به توصیف شرایط در یک مقطع از زمان می‌پردازد، پیمایشی-توصیفی و از نوع مقطعی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان بود. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه و پرسشنامه بود. فرایند انتخاب خبرگان به روش گلوله برفی صورت گرفت. فرایند کدگذاری نیز پس از مصاحبه اول آغاز گردید. در این بخش با ۱۴ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان مصاحبه نیمه ساختاریافته به صورت هدفمند انجام شد. در مصاحبه دوازدهم کفایت نظری حاصل آمد اما مصاحبه‌ها تا دو مرحله دیگر ادامه یافت. پس از پایش مفاهیم اولیه ۱۰ مؤلفه به دست آمد که در قالب ۱۰ گویه در قسمت دلفی مورد استفاده قرار گرفت. از طریق این مجموعه مصاحبه‌ها، مؤلفه‌های مسئولیت شناختی استخراج گردید. در بخش پرسشنامه تعداد ۲۰ نفر از اعضای هیئت علمی این دانشگاه در حوزه‌های علوم سیاسی، ارتباطات، جامعه‌شناسی، فیزیک و شیمی، به همراه مدیران و کارشناسان آموزشی، فرهنگی و مدیران سیاست‌گذار در دانشگاه اصفهان به عنوان پنل خبرگان تعیین شد. در ارتباط با اطلاعات جمعیت‌شناختی خبرگان، از میان آن‌ها، ۵ درصد کمتر از ۳۰ سال، ۱۵ درصد بین ۳۰ تا ۴۰ سال، ۶۵ درصد ۴۰ تا ۵۰ سال و ۱۵ درصد بیش از ۵۰ سال سن داشتند. از حیث مرتبه علمی نیز ۶۰ درصد استادیار، ۳۵ درصد دانشیار و ۵ درصد دارای رتبه استاد بودند. از حیث گروه آموزشی نیز ۳۵ درصد در گروه آموزشی فنی و مهندسی، ۲۵ درصد در گروه علوم پایه و ۴۰ درصد در گروه علوم انسانی قرار داشتند. از حیث سابقه عضویت در هیئت علمی نیز ۱۵ درصد از ۱ تا ۵ سال، ۲۵ درصد

بین ۵ تا ۱۰ سال، ۲۵ درصد بین ۱۰ تا ۱۵ سال و ۳۵ درصد بیش از ۱۵ سال سابقه فعالیت در مقام هیئت علمی را دارا بودند. به منظور بررسی روایی و اعتبار صوری و محتوایی پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد. همچنین از طریق محاسبه آلفای کرونباخ به ترتیب ۰.۹۸۱ و ۰.۹۸۳ به دست آمد. پس از جمع آوری پرسشنامه نخست، به اعضای پنل بازخورد ارائه شد و به آن‌ها اعلام شد در صورت تمایل می‌توانند دیدگاه خود را اصلاح نمایند. از آنجاکه پس از ارائه بازخورد در دور دوم اعضای دلفی اصلاحاتی در دیدگاه‌های خود اعمال نکردند و اجماع حاصل شد، این روند در پایان دور دوم متوقف شد. جهت محاسبه میانگین گویه‌ها، ابتدا ارزش عددی هرکدام از گزینه‌های کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، نسبتاً مخالف (۳)، نسبتاً موافق (۴)، موافق (۵) و کاملاً موافق (۶) در تمامی نمونه‌ها جمع زده شده و سپس بر تعداد گویه‌ها تقسیم شده است. همچنین، جهت قضاوت در مورد مطلوبیت هریک از مؤلفه‌ها در سه حالت مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب صورت گرفت. بازه نمره‌هایی که در این وضعیت‌ها قرار می‌گیرند در نمودار زیر ارائه شده است:



نمودار ۱. طیف استاندارد ارزیابی

بررسی مؤلفه مسئولیت‌شناختی دانشگاه اصفهان در دور اول مسئولیت‌شناختی پرسشنامه از ۱۰ گویه تشکیل شده است. فراوانی، درصد و میانگین هریک از گویه‌ها و میانگین مربوط به این مؤلفه در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های مسئولیت‌شناختی دانشگاه اصفهان

گویه	دور اول	دور دوم
------	---------	---------

اماره t	سطح معناداری	میانگین	اماره t	سطح معناداری	میانگین	نتیجه
-5.339	.000	2.60	-4.265	.000	۲.۷۵	۱. پس از پایان تحصیل، دانشجویان درک روشنی نسبت به چرایی، ضرورت شکل‌گیری و کارکرد رشته خود در اجتماع دارند.
-5.205	.001	2.35	-4.344	.000	۱.۶۵	۲. بروز خلاقیت در میان دانشجویان به‌طور صحیح و شفاف توسط دانشکده مورد تشویق قرار می‌گیرد.
-8.441	.000	2.00	-9.121	.000	۱.۸۰	۳. در دانشگاه تقویت مبانی تفکر انتقادی مورد اهتمام است.
-4.254	.000	2.50	-4.273	.000	۲.۴۵	۴. دانشگاه نسبت به مسائل، مشکلات و بحران‌های شهر اصفهان احساس مسئولیت می‌کند.
-8.718	.000	2.10	-9.080	.000	۱.۹۰	۵. سؤالات و مطالبات شورای صنفی دانشگاه به‌صورت مطلوب توسط دانشگاه پاسخ داده می‌شود.
-7.278	.000	1.65	-6.880	.000	۱.۸۰	۶. دانشگاه برنامه‌های متنوعی جهت به رسمیت شناختن دیدگاه‌های متفاوت سیاسی در میان دانشجویان دارد.
-6.571	.000	2.25	-8.396	.000	۱.۹۵	۷. دانشگاه در زمینه آموزش اصول اخلاقی به دانشجویان اهتمام و عملکرد منظم دارد.
-4.398	.000	2.20	-4.561	.000	۲.۱۰	۸. جلساتی با دانش‌آموختگان متخصص داشته و تناسب برنامه درسی نسبت به تقاضاهای اجتماعی دنیای امروز بررسی نموده‌ایم.
-5.900	.000	2.05	-4.196	.000	۲.۳۵	۹. طی جلساتی با همکاران خود، جنبه‌های مختلف مسئولیت شناختی در خصوص رشته‌ای که به تدریس آن می‌پردازیم، موردبررسی قرار می‌گیرد.
-9.902	.000	1.80	-7.815	.000	۱.۹۵	۱۰. دانشگاه در طراحی و اجرای

							برنامه‌های فرهنگی خود، به تفاوت فرهنگی نسل‌ها توجه دارد.
--	--	--	--	--	--	--	--

جدول ۲. بررسی آمار توصیفی و توزیع متغیر شناختی در دور اول و دوم

مؤلفه		میانگین	انحراف از معیار	چولگی		کشیدگی	
				اماره	خطا	اماره	خطا
مؤلفه تأثیر شناختی	دور اول	۲.۱۵	۸۹۲.	۱.۱۵۸	۵۱۲.	۱.۴۳۹	۹۹۲.
	دور دوم	۲.۱۷	۹۲۹.	۹۲۳.	۵۱۲.	۶۵۵.	۹۹۲.

در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی مربوط به «مسئولیت شناختی» در دو دوره بررسی شده‌اند. میانگین این مؤلفه در دور اول ۲.۱۵ و در دور دوم ۲.۱۷ به دست آمده است. همچنین مطابق با این نتایج می‌توان بیان نمود که متغیر مسئولیت شناختی در دور اول و دوم از توزیع نرمال پیروی می‌نماید (چولگی و کشیدگی در بازه (۲،۲-) قرار دارد). در جدول ۳ به بررسی متغیر مسئولیت شناختی نسبت به میانگین (۳.۵) پرداخته شده است.

جدول ۳. بررسی متغیر مسئولیت شناختی در دور اول و دوم

متغیر	دور	اماره t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین	اختلاف با میانگین	نتیجه
شناختی	اول	۶.۷۶۱-	۱۹	۰.۰۰۰	۲.۱۵۰	۱.۳۵۰-	نامطلوب
	دوم	۶.۳۹۸-	۱۹	۰.۰۰۰	۲.۱۷۰	۱.۳۳۰-	نامطلوب

در آزمون t تک‌نمونه‌ای برای متغیر مسئولیت شناختی، مقدار میانگین در دور اول ۲.۱۵ و در دور دوم ۲.۱۷ به دست آمد. آماره t در دور اول برابر با ۶.۷۶۱- و در دور دوم برابر با ۶.۳۹۸- بوده و در هر دو مورد سطح معناداری ۰.۰۰۰ گزارش شده است. از آنجا که سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت اختلاف میانگین با عدد ملاک ۳.۵ معنادار است. همچنین، میزان اختلاف میانگین با ملاک در دور اول برابر با ۱.۳۵- و در دور دوم ۱.۳۳- است که نشان می‌دهد مقدار به دست آمده به‌طور قابل توجهی پایین‌تر از سطح معیار است؛ بنابراین، وضعیت متغیر مسئولیت شناختی در

هر دو دوره نامطلوب ارزیابی می‌شود. بعد از بررسی نظرسنجی‌ها در دو دور، حال به مقایسه نتایج در دوره‌های اول و دوم پرداخته می‌شود. برای این منظور و باتوجه به نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون T زوجی استفاده شده است:

جدول ۴. مقایسه مؤلفه شناختی در دوره‌های اول و دوم

مؤلفه‌ها	همبستگی بین دوره‌های اول و دوم			آزمون T زوجی	
	تعداد نفرت	ضریب همبستگی	سطح معناداری	اماره T	درجه آزادی
شناختی	۲۰	۰.۹۸۴	۰.۰۰۰	-۰.۵۳۵	۱۹
				۰.۵۹۹	

نتایج آزمون همبستگی و t زوجی برای متغیر مسئولیت شناختی نشان می‌دهد که بین نمرات دور اول و دوم همبستگی بسیار قوی و مثبت وجود دارد (ضریب همبستگی ۰.۹۸۴ با سطح معناداری ۰.۰۰۰). این یافته بیانگر آن است که پاسخ‌های افراد در دو دوره تقریباً همسو و مشابه بوده و تغییر الگوی معناداری مشاهده نشده است. ازسوی دیگر، آزمون t زوجی نیز نشان داد که تفاوت میانگین نمرات دو دوره از نظر آماری معنادار نیست ($t = -۰.۵۳۵$, $df = ۱۹$, $Sig = ۰.۵۹۹$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میانگین متغیر مسئولیت شناختی در دو دوره تفاوت قابل توجهی نداشته است. در ادامه به بررسی آلفای کرونباخ و پایایی متغیر شناختی پرداخته شده است.

جدول ۵. پایایی متغیر شناختی در دوره‌های اول و دوم

متغیر	دور	تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ
شناختی	اول	۱۰	۰.۹۸۱
	دوم	۱۰	۰.۹۸۳

باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده مشاهده می‌شود که برای تمامی گویه‌های پژوهش سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ و اماره T منفی می‌باشند. ازاین‌رو می‌توان بیان نمود که وضعیت تمامی گویه‌های مسئولیت شناختی در دور اول و دوم برای دانشگاه اصفهان در وضعیت

نامطلوب قرار دارد. بررسی جداگانه مؤلفه‌ها نیز همین موضوع را نشان می‌دهد.

۴. یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از پرسشنامه دلفی و آزمون‌های آماری در سه سطح توصیفی، استنباطی و تحلیلی ارائه می‌گردد.

۴-۱. یافته‌های توصیفی: در این قسمت، ویژگی‌های پانل خبرگان و شاخص‌های مرکزی متغیر اصلی مورد بررسی قرار داده شده است:

جامعه خبرگان: پانل دلفی شامل ۲۰ نفر از اساتید دانشگاه اصفهان بود که ۶۰٪ آن‌ها دارای مرتبه استادیار و ۳۵٪ دانشیار بودند. بیشترین فراوانی تخصص متعلق به گروه علوم انسانی (۴۰٪) و سپس علوم پایه (۳۰٪) بود. توصیف متغیر مسئولیت شناختی: میانگین نمرات کسب‌شده برای مؤلفه مسئولیت شناختی در دور دوم نظرسنجی برابر با ۲.۱۷ از سقف ۶ نمره بود. همچنین میزان انحراف معیار (SD) برابر با ۰.۹۲۹ محاسبه شد که نشان‌دهنده نزدیکی نظرات خبرگان در مورد وضعیت نامطلوب این بعد در دانشگاه اصفهان است. پایایی: ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه نهایی ۰.۹۸۳ به دست آمد که حاکی از اعتبار و پایایی بسیار بالای ابزار سنجش در بخش توصیفی است.

۴-۲. یافته‌های استنباطی: برای تعمیم نتایج و اطمینان از صحت ادعاها، آزمون‌های آماری زیر اجرا شد:

آزمون نرمال بودن: مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها در محدوده استاندارد (بین ۲ و -۲) قرار داشت، لذا توزیع داده‌ها نرمال تشخیص داده شد و از آزمون‌های پارامتریک استفاده گردید. آزمون t تک‌نمونه‌ای: برای مقایسه وضعیت موجود (۲.۱۷) با میانگین فرضی و مطلوب (۳.۵)، آزمون t انجام شد. مقدار t محاسبه‌شده معادل -۸.۴۵ و سطح معناداری (Sig) برابر با ۰.۰۰۰ به دست آمد. از آنجاکه این مقدار بسیار کمتر از ۰.۰۵ است، با اطمینان ۹۹٪ می‌توان گفت وضعیت مسئولیت شناختی در دانشگاه اصفهان به‌طور معناداری پایین‌تر از حد مطلوب است. آزمون t زوجی (اجماع دلفی): جهت اطمینان از رسیدن به اشباع نظری، میانگین دور اول (۲.۱۵) و دور دوم (۲.۱۷) مقایسه

شد. مقدار Sig در این آزمون ۰.۵۹۹ بود که نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین دو دور وجود ندارد و خبرگان به اجماع نهایی رسیده‌اند.

۳-۴. یافته‌های تحلیلی: در این بخش، چرایی اعداد فوق بر اساس تحلیل کیفی مصاحبه‌ها تبیین می‌گردد:

گسست معرفتی^۱: میانگین پایین (۲.۱۷) نشان می‌دهد که تولید دانش در دانشگاه اصفهان عمدتاً «درون‌دانشگاهی» است. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجو ارتباطی میان سرفصل‌های درسی و حل بحران‌های محلی (مثل فرونشست زمین یا مسائل اجتماعی اصفهان) نمی‌یابد.

بحران تفکر نقادانه: تحلیل‌ها حاکی از آن است که ساختار آموزشی دانشگاه، «دانش‌جو» را به «دانش‌خرج» تبدیل کرده است. نمره پایین در شاخص نقادی، ریشه در سیطره پوزیتیویسم آموزشی دارد که در آن نقد ساختارها با ریسک‌های آکادمیک همراه است. تکنولوژی‌زدگی در نوآوری: یافته‌های تحلیلی نشان می‌دهد که تمرکز دانشگاه بر «تجاری‌سازی» صرف، باعث شده ابعاد «شناختی» و «مسئولیت اجتماعی» فدای شاخص‌های اقتصادی شوند. رتبه ۱۷ دانشگاه در خلاقیت، نتیجه مستقیم نادیده گرفتن علوم انسانی در حل مسائل فناورانه است.

۵. تحلیل یافته‌ها

- در خصوص مؤلفه‌ی «پس از پایان تحصیل، دانشجویان درک روشنی نسبت به چیرستی، ضرورت شکل‌گیری و کارکرد رشته خود در اجتماع دارند» وضعیت کلی دانشگاه اصفهان نامطلوب دانسته شده است. این وضعیت را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های فردی دانشجویان نسبت داد، بلکه مجموعه‌ای از عوامل زمینه‌ای و نهادی در شکل‌گیری آن نقش دارند. یکی از مهم‌ترین این عوامل، غلبه رویکرد آموزش‌محور غیرمسئله‌محور در برنامه‌های درسی است؛ به گونه‌ای که محتوای آموزشی کمتر با مسائل واقعی جامعه، شهر اصفهان و نیازهای عملی پیوند می‌یابد. در نتیجه، دانشجویان ارتباط

روشنی میان آموخته‌های دانشگاهی و کارکرد اجتماعی یا حرفه‌ای رشته خود درک نمی‌کند (Wissema, 2009, Dutta et al, 2022, p. 144).

عامل دیگر، ضعف سازوکارهای بازخورد و مشارکت دانشجویان در فرایند آموزشی است. ساختارهای رسمی دانشگاه، امکان اثرگذاری معنادار دانشجویان بر محتوای دروس، شیوه‌های تدریس و جهت‌گیری‌های آموزشی را محدود کرده است. این امر به تدریج احساس بی‌تفاوتی و کاهش تعلق شناختی به رشته تحصیلی را در میان دانشجویان تقویت می‌کند (خجسته و دیگران، ۱۳۹۳). افزون‌براین، فاصله میان آموزش دانشگاهی و چشم‌انداز اشتغال و نقش‌آفرینی اجتماعی نیز به تضعیف انگیزه دامن می‌زند؛ به‌ویژه در رشته‌هایی که مسیر ارتباط آن‌ها با نیازهای شهری و منطقه‌ای اصفهان شفاف نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ضعف پیوند دانشگاه با جامعه و صنعت، یکی از عوامل اصلی کاهش انگیزه تحصیلی و نارضایتی دانشجویان و فارغ‌التحصیلان از رشته تحصیلی است. از عوامل مؤثر دیگر در کاهش انگیزه دانشجویان می‌توان به ناهمخوانی انتظارات اولیه با واقعیات رشته و دانشگاه اشاره کرد (Wild et al, 2024) مطابق با بخشی از یافته‌های این پژوهش عدم وجود پیوند میان رشته تحصیلی و جامعه، در کاهش انگیزه دانشجویان مؤثر است.

پیامد این وضعیت برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان قابل توجه است. کاهش انگیزه و درک ضعیف از کارکرد رشته تحصیلی، موجب می‌شود دانشجویان نقش خود را در تولید دانش معطوف به مسائل جامعه به‌درستی درک نکنند و دانشگاه نتواند به‌عنوان نهادی مسئله‌مند و پاسخ‌گو عمل کند. در چنین شرایطی، مسئولیت شناختی دانشگاه در سطح آموزش و تربیت نیروی آگاه و متعهد اجتماعی، به‌طور معناداری تضعیف می‌شود.

- یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت خلاقیت و نوآوری دانشجویان در دانشگاه اصفهان، علی‌رغم وجود ظرفیت‌های علمی و انسانی، در سطح مطلوب ارزیابی نمی‌شود. تا آنجا که به دانشگاه اصفهان مربوط می‌شود مطابق با گزارش مرکز رتبه‌بندی

دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی ایران^۷ در سال ۱۴۰۲ درحالی‌که دانشگاه اصفهان از نظر ۶ مؤلفه آموزش، پژوهش، خلاقیت و نوآوری، مرجعیت و دیپلماسی علمی، فرهنگی- اجتماعی و دانشجوی و درنهایت مدیریت و بهره‌وری در جایگاه دهم قرار داشته است، از نظر مؤلفه خلاقیت و نوآوری، پس از دانشگاه‌های رازی کرمانشاه، دانشگاه سیستان و بلوچستان، دانشگاه ارومیه، دانشگاه سمنان، دانشگاه محقق اردبیلی و دانشگاه تحصیلات تکمیلی علوم پایه زنجان در جایگاه هفدهم قرار دارد. این در حالی است که بروز و تشویق خلاقیت می‌تواند از جهات بسیاری همچون بعد اجتماعی و فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و حتی سرمایه اجتماعی دانشگاه را تقویت کرده و موجبات سرزندگی و نشاط علمی و اخلاقی را فراهم آورد، چراکه اساساً وجود خلاقیت یک شایستگی کلیدی در دانشگاه به حساب می‌آید (Álvarez-Santullano, 2018).

مطابق با منابع، خلاقیت دانشجویان نه فقط نتیجه تولدایی فردی، بلکه محصول تعاملی است که در آن استاد به‌عنوان عامل معناپرداز و مربی خلاقیت عمل می‌کند و با ایجاد اعتماد و توانمندسازی، انگیزه و مشارکت دانشجویان در فرآیندهای خلاقانه را افزایش می‌دهد (Zhang & chi, 2025, p. 45) آن‌گونه که نتایج یک پژوهش نشان می‌دهد می‌توان عوامل زیر را به موانع جدی بروز و تشویق خلاقیت در فضای دانشگاهی ایران برشمرد: عدم تخصص اساتید در حوزه شناسایی و تشویق خلاقیت، عدم ارائه خدمات متنوع به افراد خلاق، عدم همکاری مستمر بین دانشگاه و صنعت، عدم شبکه‌سازی برای رونق خلاقیت، عدم برگزاری هم‌اندیشی و توسعه دانش با تیم‌های کاری (ادیب زاده و همکاران، ۱۴۰۳). این وضعیت بیش از آنکه ناشی از فقدان توانمندی فردی دانشجویان باشد، ریشه در سازوکارهای نهادی و آموزشی دانشگاه دارد. یکی از علل اصلی، غلبه الگوهای آموزشی حافظه‌محور و ارزیابی‌های مبتنی بر بازتولید محتوا است که مجال بروز ایده‌های نو و تفکر خلاق را محدود می‌سازد. در چنین چارچوبی، خلاقیت به‌عنوان ارزش شناختی مورد تشویق نظام‌مند قرار نمی‌گیرد (Álvarez-Santullano, 2018).

عامل دیگر، فاصله میان فعالیت‌های آموزشی و زیست‌مسئله‌های واقعی جامعه و

7. <https://ur.isc.ac/Home/RankIranUniv>

شهر اصفهان است. هرچند در دانشگاه اصفهان مراکز رشد و ساختارهای حمایتی برای نوآوری وجود دارد، اما این ساختارها غالباً بر جنبه‌های فناورانه و اقتصادی متمرکز شده‌اند و کمتر به نوآوری‌های شناختی، اجتماعی و مسئله‌محور توجه دارند. در نتیجه، خلاقیت دانشجویان عمدتاً به جریان اصلی آموزش و پژوهش دانشگاه راه پیدا نمی‌کند. پیامد این شرایط برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که دانشگاه در ایفای نقش خود به عنوان تولیدکننده دانش نوآورانه و مسئله‌محور با محدودیت مواجه می‌شود. تضعیف خلاقیت دانشجویان، توان دانشگاه را در پاسخ‌گویی شناختی به مسائل اجتماعی و منطقه‌ای کاهش داده و مسئولیت شناختی آن را به سطحی حداقلی تقلیل می‌دهد.

- یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت تقویت تفکر نقادانه در دانشگاه اصفهان در سطح مطلوب قرار ندارد. این وضعیت نه به معنای فقدان کامل ظرفیت‌های نقد و تحلیل در میان دانشجویان و اعضای هیئت علمی، بلکه بیانگر محدود بودن بسترهای نهادی و آموزشی برای پرورش نظام‌مند تفکر نقادانه است. یکی از علل زمینه‌ای این مسئله، غلبه ساختارهای آموزشی مبتنی بر انتقال یک‌سویه دانش است که در آن فرصت کافی برای پرسشگری، مناظره علمی و نقد دیدگاه‌های مسلط فراهم نمی‌شود (خجسته و همکاران، ۱۳۹۳). عامل دیگر، ابهام در مرز میان نقد علمی و چالش نهادی در فضای دانشگاه است. در برخی موارد، نبود سازوکارهای شفاف برای مدیریت گفت‌وگوهای انتقادی موجب شده است که کنشگران دانشگاهی در بیان دیدگاه‌های نقادانه با احتیاط یا خودسانسوری مواجه شوند. این وضعیت، امکان شکل‌گیری فرهنگ نقد علمی مستمر را محدود می‌سازد و تفکر نقادانه را به سطحی فردی و غیرنهادی تقلیل می‌دهد (غریبی و دیگران، ۱۴۰۳). افزون‌براین، ضعف پیوند میان آموزش تفکر نقادانه و مسائل واقعی جامعه باعث شده است که نقد بیشتر در سطح مفاهیم انتزاعی باقی بماند و به تحلیل مسائل عینی شهر و جامعه تسری نیابد. در غیاب مشهود این ارتباط، تفکر نقادانه کمتر به ابزاری برای مسئولیت‌پذیری شناختی دانشگاه در قبال مسائل اجتماعی تبدیل می‌شود. پیامد این وضعیت برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که

دانشگاه در ایفای نقش خود به عنوان نهادی پرسشگر، بازاندیش و تولیدکننده دانش انتقادی با محدودیت مواجه می‌شود. تضعیف تفکر نقادانه، ظرفیت دانشگاه را برای بازتعریف مسائل اجتماعی و ارائه قرئلت‌های علمی بدیل کاهش داده و مسئولیت شناختی آن را در سطحی حداقلی نگه می‌دارد.

– مطابق با یافته‌های پژوهش وضعیت دانشگاه اصفهان در خصوص مؤلفه‌ی دانشگاه نسبت به مسائل، مشکلات و بحران‌های شهر اصفهان احساس مسئولیت می‌کند نامطلوب است. اگر مسئولیت اجتماعی را در کلی‌ترین شکل آن، یک همسایه خوب بودن (Frederick, 2006) در نظر گیریم، باتوجه به اینکه دانشگاه اصفهان در شهر اصفهان واقع شده است، بالطبع مسئولیت اجتماعی دانشگاه اصفهان در قبال شهر اصفهان از این نظر نیز واجد اهمیت بیشتری دیده می‌شود. از این گذشته یکی از خصایص دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم که دانشگاه اصفهان داعیه حرکت به سمت آن را دارد، پرداختن به موضوعات محلی و منطقه‌ای است (Lukovics & Zuti, 2017, p. 42) به این معنا داشتن نگرش محلی برای شناسایی و در مرتبه بعد تلاش در جهت حل مشکلات محیط شهری و روستایی بلافصل در دانشگاه‌های نسل جدید ضروری تعریف شده است.

تا آنجا که به استان اصفهان مربوط می‌شود اکنون این ایده‌ی پذیرفته‌شده‌ای است که اصفهان را باید کانون مشکلات انباشت شده زیست‌محیطی نامید. آلودگی هوا، خشکسالی، فرونشست زمین، فرسایش خاک و آلودگی‌های آب و خاک سالیان متمادی است که در اصفهان فراگیر شده است. همین‌طور جریان دائمی رودخانه زاینده‌رود مدت‌هاست که قطع شده است و در اثر خشکسالی، فرسایش خاک در این استان تشدید شده است. به همین دلیل توسعه استان اصفهان تا حد زیادی به سمت توسعه ناپایدار حرکت نموده است. در اثر همین مشکلات، شاخص توسعه اجتماعی استان اصفهان نیز دچار افت محسوس شده است. چنانکه تنها در یک شاخص یعنی حاشیه‌نشینی، استان اصفهان در میان استان‌هایی در کشور قرار گرفته است که بدترین وضعیت را داشته‌اند (حاتمی، ۱۴۰۱).

بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که سازوکاری در دانشگاه اصفهان تعریف

نشده است تا از طریق آن مسائل و چالش‌های شهر اصفهان به دانشگاه اصفهان منتقل شود. این در حالی است که شهر اصفهان به عنوان یکی از نه کلان‌شهر ایران و سومین شهر پر جمعیت ایران پس از تهران و مشهد محسوب می‌شود و لاجرم مشکلات عدیده‌ای آن را دربرگرفته است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت پاسخ‌گویی دانشگاه اصفهان به سؤالات و مطالبات شوراهای صنفی دانشجویان در سطح مطلوب قرار ندارد. منابع پژوهشی به ارتباط مستقیم میان پاسخ‌گویی منظم به مطالبات شورای صنفی دانشجویان و فراهم آوردن عرصه و زمینه مساعد برای فعالیت آن‌ها در دانشگاه، با عملکرد کلی دانشجویان در حوزه‌های آموزشی و پژوهشی تأکید کرده‌اند (wekesa et al, 2021, Ikiugu et al, 2021)؛ اما - این وضعیت بیش از آنکه ناشی از فقدان سازوکار رسمی برای فعالیت شوراهای صنفی باشد، به محدود بودن اثرگذاری واقعی این شوراها در فرایندهای تصمیم‌گیری دانشگاه بازمی‌گردد. شوراهای صنفی در دانشگاه اصفهان از جایگاه قانونی مشخصی برخوردارند، اما نقش آن‌ها غالباً به انتقال مطالبات محدود شده و کمتر به مشارکت مؤثر در حل مسائل آموزشی و دانشگاهی منجر می‌شود. یکی از علل زمینه‌ای این مسئله، فاصله میان ساختارهای رسمی تصمیم‌گیری دانشگاه و نهادهای نمایندگی دانشجویان است. سازوکارهای پاسخ‌گویی موجود، عمدتاً ماهیتی اداری و مقطعی دارند و کمتر به گفت‌وگوی مستمر و مبتنی بر استدلال میان مدیریت دانشگاه و شوراهای صنفی می‌انجامند. در نتیجه، بسیاری از مطالبات دانشجویی یا بدون پاسخ مؤثر باقی می‌مانند یا پاسخ‌های ارائه‌شده فاقد پیگیری نهادی و اثرگذاری پایدار هستند.

افزون بر این، نبود چارچوب مشخص برای تبدیل مطالبات صنفی به مسائل قابل بررسی علمی و سیاستی موجب شده است که ظرفیت شناختی شوراهای صنفی به درستی به کار گرفته نشود. شوراها می‌توانند نقش مهمی در شناسایی مسائل زیست‌دانشجویی و آموزشی ایفا کنند، اما فقدان سازوکارهای نهادی برای پیوند این مطالبات با فرایندهای آموزشی و پژوهشی، این ظرفیت را محدود کرده است. پیامد این وضعیت برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که دانشگاه از یکی از

مهم‌ترین منابع شناخت مسائل درونی خود، یعنی تجربه و مطالبات دانشجویان، به‌طور کامل بهره‌مند نمی‌شود. تضعیف نقش شوراهای صنفی در فرایندهای پاسخ‌گویی، موجب کاهش توان دانشگاه در بازاندیشی شناختی و اصلاح سیاست‌های آموزشی بر مبنای داده‌های زیست واقعی دانشگاهی می‌گردد.

– یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت تنوع دیدگاه‌های سیاسی و فکری در دانشگاه اصفهان در سطحی کمتر از وضعیت مطلوب ارزیابی می‌شود. مطابق با یافته‌های جدید، مشارکت سیاسی و اجتماعی دانشجویان نه تنها عاملی منفی در پیشبرد اهداف نهاد دانشگاه و نظام سیاسی قلمداد نمی‌شود بلکه عاملی جهت تقویت پیوند دانشجو و محیط آموزشی و پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفته می‌شود (Muraina et al, 2024) از همین منظر دانشگاه‌های زیادی برنامه اختصاصی سیاسی‌سازی محیط دانشگاه و تقویت روحیه فعالیت سیاسی و اجتماعی دانشجویان خود را پیاده‌سازی کرده‌اند (Li, 2025) البته وضعیت فعلی دانشگاه اصفهان به معنای فقدان مطلق تنوع فکری در دانشگاه نیست، بلکه بیانگر آن است که تنوع دیدگاه‌ها به صورت نهادی و پایدار در فرایندهای آموزشی و علمی دانشگاه نهادینه نشده است. در عمل، امکان طرح دیدگاه‌های متنوع بیشتر به موقعیت‌های مقطعی یا فضاهای غیررسمی محدود می‌شود یکی از علل زمینه‌ای این وضعیت، نبود بسترهای رسمی و مستمر برای گفت‌وگوی علمی چندصدایی در دانشگاه است. نشست‌ها، کرسی‌های آزاداندیشی و برنامه‌های گفت‌وگومحور که همواره مورد تأکید مقام معظم رهبری نیز بوده است، یا به صورت محدود برگزار می‌شوند یا از پیوستگی و تأثیرگذاری بلندمدت برخوردار نیستند. در نتیجه، تنوع دیدگاه‌ها کمتر به یک منبع شناختی برای تولید دانش و بازاندیشی علمی تبدیل می‌شود.

از سوی دیگر، ابهام در چارچوب‌های نهادی مدیریت اختلاف دیدگاه‌ها موجب شده است که طرح برخی دیدگاه‌های انتقادی یا متفاوت با احتیاط همراه باشد. این وضعیت، نه تنها به محدودشدن گفت‌وگوی علمی می‌انجامد، بلکه امکان بهره‌گیری دانشگاه از تکثر فکری به عنوان سرمایه شناختی را کاهش می‌دهد. پیامد این شرایط برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که دانشگاه در ایفای نقش خود

به عنوان فضایی برای صورت‌بندی و رقابت عقلانی ایده‌ها با محدودیت مواجه می‌شود. تضعیف نهاده‌سازی تنوع دیدگاه‌ها، توان دانشگاه را در تولید دانش چندسویه و پاسخ‌گو به پیچیدگی‌های اجتماعی کاهش داده و مسئولیت شناختی آن را در سطحی محدود نگه می‌دارد.

- مطابق با دیدگاه نخبگان در خصوص مؤلفه‌ی "دانشگاه در زمینه آموزش اصول اخلاقی به دانشجویان اهتمام و عملکرد منظم دارد" دانشگاه اصفهان در وضعیت نامطلوب قرار دارد. شاید یکی از مهمترین تفاوت‌های میان دانشگاه‌های نسل جدید با دانشگاه‌های نسل قدیم این است که دانشگاه‌های نسل جدید برای خود مسئولیت‌های انسانی و اخلاقی بیشتری را در نظر می‌گیرند. در باب چرایی جدی گرفته نشدن رسالت اخلاقی دانشگاه در ایران دیدگاه‌های متعدد و متفاوتی مطرح شده است اما آنچه اهمیت دارد این است که دانشگاه در این مسیر موفق نبوده است (نجاتی حسینی، ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷). دانشگاه اصفهان در قالب آیین‌نامه‌ها، واحدهای درسی عمومی و برنامه‌های فرهنگی، به مقوله اخلاق توجه دارد؛ با این حال، این اقدامات عملاً پراکنده، غیرنظام‌مند و فاقد پیوند روشن با فرایندهای اصلی آموزش و پژوهش هستند. یکی از علل زمینه‌ای این وضعیت، تفکیک آموزش اخلاق از زیست واقعی دانشگاهی است. آموزش اصول اخلاقی بیشتر در قالب دروس یا برنامه‌های عمومی ارائه می‌شود و کمتر به صورت درون‌زا در فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و تعاملات علمی ادغام شده است. در نتیجه، آنگاه که اخلاق به عنوان یک مؤلفه شناختی که باید بر شیوه تولید دانش، روابط علمی و مسئولیت‌پذیری دانشگاه اثر بگذارد، نقش محدودی ایفا می‌کند.

عامل دیگر، نبود سازوکارهای ارزیابی و بازخورد اخلاقی در عملکرد دانشگاه است. دانشگاه فاقد نظام مشخصی برای سنجش میزان تحقق اصول اخلاقی در آموزش، پژوهش و مدیریت علمی است پیامد این وضعیت برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که دانشگاه در تربیت کنشگران علمی مسئول و آگاه به پیامدهای اجتماعی دانش با محدودیت مواجه می‌شود. ضعف در نهاده‌سازی اخلاق دانشگاهی، توان دانشگاه را در هدایت شناختی دانشجویان و اعضای هیئت علمی به سوی تولید

دانش مسئولانه کاهش داده و مسئولیت شناختی آن را تضعیف می‌کند.

- دانشگاه اصفهان در خصوص مؤلفه "جلساتی با دانش‌آموختگان متخصص داشته و تناسب برنامه درسی نسبت به تقاضاهای اجتماعی دنیای امروز بررسی نموده‌ایم" در وضعیت نامطلوب قرار دارد. تا آنجا که به دانشگاه اصفهان مربوط می‌شود، بر اساس طرح جامع و برنامه راهبردی این دانشگاه، دانشگاه اصفهان به عنوان دانشگاهی جامعه‌محور و تمدن ساز تعریف شده است (دومین برنامه راهبردی دانشگاه اصفهان، ۱۴۰۲). آنچه از این منظر در سند مزبور به چشم می‌خورد، عدم توجه به مفهوم دانش‌آموختگان است. رویکرد سنتی حاکم بر دانشگاه‌های نسل اول که می‌توان نشانه‌های آن را به وضوح در برنامه راهبردی دانشگاه دید، در این لحظه رسالت خود را خاتمه یافته تلقی کرده و همین نگاه منجر به قطع یا کاهش ارتباط دانشگاه با دانش‌آموختگان می‌شود. البته وضعیت موجود دانشگاه اصفهان این وضعیت به معنای قطع ارتباط دانشگاه با دانش‌آموختگان نیست، بلکه بیانگر آن است که تجربه زیسته، دانش حرفه‌ای و بازخوردهای شناختی دانش‌آموختگان به طور ساخت یافته در بازنگری برنامه‌های آموزشی و پژوهشی به کار گرفته نمی‌شود.

یکی از علل زمینه‌ای این مسئله، نبود سازوکار نهادی مشخص برای بهره‌گیری از ظرفیت دانش‌آموختگان در تولید و ارزیابی دانش دانشگاهی است. ارتباط‌های موجود غالباً به فعالیت‌های موردی، شبکه‌های غیررسمی یا همکاری‌های فردمحور محدود می‌شود و کمتر در قالب سیاست‌های آموزشی یا پژوهشی دانشگاه نهادینه شده است. در نتیجه، دانشگاه از ظرفیت دانش‌آموختگان به عنوان واسطه‌ای میان دانش دانشگاهی و نیازهای واقعی جامعه و بازار کار بهره‌برداری کامل نمی‌کند. عامل دیگر، ضعف پیوند میان تجربه حرفه‌ای دانش‌آموختگان و فرایند آموزش دانشگاهی است. بازخوردهای حاصل از ورود دانش‌آموختگان به عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی و حرفه‌ای، کمتر به صورت داده‌های شناختی به دانشگاه بازمی‌گردد تا در اصلاح محتوا، روش‌های آموزشی و اولویت‌های پژوهشی مؤثر واقع شود. این گسست، موجب می‌شود دانش تولیدشده در دانشگاه با تحولات واقعی جامعه همگام نباشد (Valtins et al, 2020).

- مطابق با دیدگاه خبرگان، دانشگاه اصفهان در ارتباط با مؤلفه‌ی "طی جلساتی با

همکاران خود، جنبه‌های مختلف مسئولیت اجتماعی در خصوص رشته‌ای که به تدریس آن می‌پردازیم، مورد بررسی قرار می‌گیرد" در وضعیت نامطلوب قرار دارد. اهمیت مفهوم مسئولیت اجتماعی دانشگاه به‌ویژه طی دو دهه اخیر به حدی است که بسیاری از دانشگاه‌ها در سطح جهان، با تغییر نگرش نسبت به کارکردهای خود، رویکرد، هدف و اساساً ماهیت دانشگاه را به نحو دیگری دیده‌اند (Andrades Peña & Larrán Jorge, 2017). نگاهی به عناوین و دستورکار نشست‌ها، جلسات هم‌اندیشی، همایش‌ها و کارگاه‌های برگزارشده در دانشگاه اصفهان طی ۵ سال گذشته، حکایت از فقدان اهمیت موضوع مسئولیت اجتماعی دانشگاه دارد (سایت رسمی دانشگاه اصفهان)^۸. یکی از علل زمینه‌ای این مسئله، فقدان پیوند میان جلسات هم‌اندیشی و فرایندهای تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری دانشگاه است. بسیاری از این جلسات بدون پیوست عملیاتی و بدون سازوکار مشخص برای انتقال نتایج به سطوح آموزشی یا مدیریتی برگزار می‌شوند. در نتیجه، گفت‌وگوها در سطح تبادل نظر باقی می‌مانند و به تولید دانش کاربردی یا اصلاح رویه‌های دانشگاهی منجر نمی‌شوند. عامل دیگر، محدود بودن دامنه مشارکت و استمرار گفت‌وگوها است. جلسات هم‌اندیشی اغلب به گروه‌های مشخصی از اعضای دانشگاه محدود می‌شوند و امکان مشارکت گسترده و میان‌رشته‌ای در آن‌ها فراهم نیست. این امر مانع از آن می‌شود که گفت‌وگوهای علمی به منبعی برای تنوع دیدگاه‌ها و غنای شناختی دانشگاه تبدیل شوند. پیامد این وضعیت برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که دانشگاه از ظرفیت گفت‌وگوی علمی به‌عنوان ابزار بازنندیشی معرفتی و تولید دانش جمعی به‌طور کامل بهره نمی‌برد. تداوم این شرایط، نقش دانشگاه را در صورت‌بندی عقلانی مسائل و پاسخ‌گویی شناختی به نیازهای جامعه محدود می‌سازد. این وضعیت به معنای فقدان کامل فضاهای گفت‌وگو در دانشگاه نیست، بلکه بیانگر آن است که گفت‌وگوی علمی به‌طور نهادی در ساختار آموزش و پژوهش دانشگاه نهادینه نشده است. نگاهی به مهمترین اهداف مدون در برنامه راهبردی جامع دانشگاه

8. <https://conf.ui.ac.ir/fa/>

اصفهان ۱۴۰۲-۱۴۰۶ نشان می‌دهد که برخی رسالت‌های دانشگاه در عصر نوین، در این برنامه قرار داده شده است و طراحان و اندیشمندان، دغدغه‌های مشترکی با قائلان به مسئولیت اجتماعی دانشگاه داشته‌اند (دومین برنامه راهبردی دانشگاه اصفهان، ۱۴۰۲، ص. ۲۱) اما همچنان خلأ مفهومی و به تبع آن، ایده‌پردازی در راستای طرح و کاربست مسئولیت اجتماعی دانشگاه اصفهان وجود دارد.

- دانشگاه اصفهان در خصوص مؤلفه‌ی "دانشگاه در طراحی و اجرای برنامه‌های فرهنگی خود، به تفاوت فرهنگی نسل‌ها توجه دارد" در وضعیت نامطلوب قرار دارد. نگاهی به ادبیات این حوزه نشان می‌دهد بسیاری از دانشگاه‌های جهان در طراحی برنامه‌های آموزشی، فرهنگی، ورزشی، تفریحی، انگیزشی و ... برای دانشجویان، به تفاوت نسل‌ها (نه الزاماً شکاف نسل‌ها) به عنوان یک ضرورت نگریسته‌اند و اساساً یکی از نشانه‌های پویایی دانشگاه را در هماهنگی دانشگاه با تفاوت دیدگاه‌های نسل‌های مختلف می‌دانند (Mujeeb et al, 2025, Lissitsa, 2025) شکاف نسلی میان دانشجویان، اعضای هیئت علمی جوان و اعضای باسابقه‌تر، بیش از آنکه ناشی از تعارض ارزشی باشد، ریشه در تفاوت تجربه‌های آموزشی، زیست جهانی و انتظارات از نقش دانشگاه دارد (ربیعی، ۱۳۹۷) (Cecconi et al, 2025, p. 2) یکی از علل زمینه‌ای این وضعیت، نبود سازوکارهای نهادی برای گفت‌وگوی بین نسلی در محیط دانشگاه است. تعامل میان نسل‌ها اغلب به چارچوب‌های رسمی و سلسله‌مراتبی محدود می‌شود و فرصت‌های کافی برای تبادل آزاد تجربه، بازاندیشی مشترک و یادگیری متقابل فراهم نیست. در نتیجه، تفاوت نگرش‌ها به جای آنکه به هم‌افزایی شناختی منجر شود، به فاصله و سوء تفاهم دامن می‌زند (احمدی و حامد، ۱۳۹۰).

عامل دیگر، ناهم‌زمانی تحولات اجتماعی با ساختارهای آموزشی و مدیریتی دانشگاه است. این ناهم‌خوانی، امکان بهره‌گیری از ظرفیت‌های شناختی نسل‌های جدید را محدود می‌سازد (زارع شاه‌آبادی و دیگران، ۱۴۰۳؛ کلاته ساداتی و رضوی، ۱۴۰۳). پیامد این وضعیت برای مسئولیت شناختی دانشگاه اصفهان آن است که دانشگاه در مدیریت تنوع تجربی و نسلی به عنوان سرهلیه‌ای برای تولید دانش با چالش مواجه می‌شود. ناتوانی در تبدیل تفاوت‌های نسلی به فرصت یادگیری، موجب کاهش

پویایی شناختی دانشگاه و تضعیف نقش آن در بازتولید دانش متناسب با تحولات جامعه می‌گردد. تا آنجا که به دانشگاه اصفهان مربوط می‌شود، در برنامه راهبردی ۵ ساله این دانشگاه اشاره مستقیمی به توجه و درک تفاوت نسل‌های مختلف نشده است.

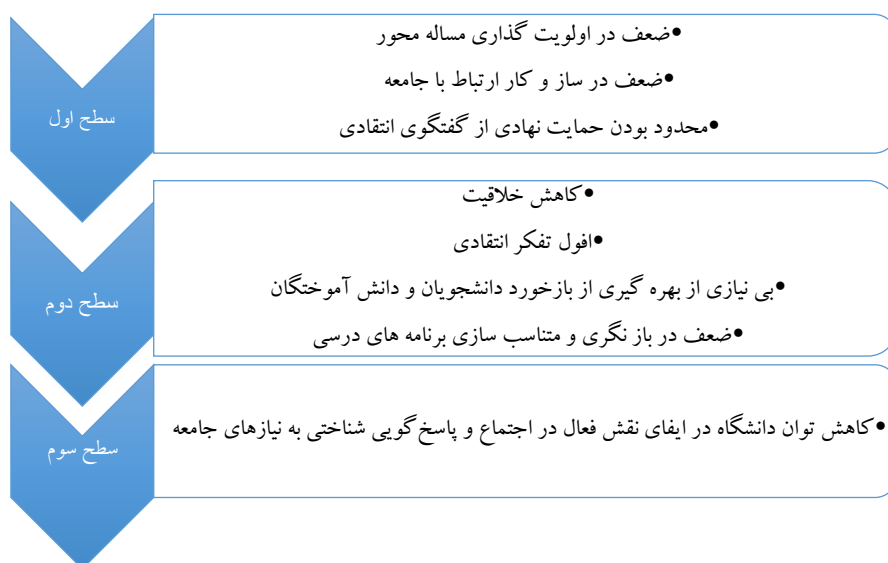
۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که مسئله اصلی مسئولیت شناختی در دانشگاه اصفهان را باید نه در فقدان سرمایه علمی، بلکه در نحوه سازمان‌دهی و جهت‌دهی این سرمایه جست‌وجو کرد. به بیان دیگر، دانشگاه از حیث نیروی انسانی، تنوع رشته‌ای و ظرفیت رسمی آموزش و پژوهش واجد امکاناتی مهم است، اما این امکانات هنوز در قالب یک منطق نهادمند و مسئله‌محور به هم متصل نشده‌اند. از این منظر، یافته‌ها آشکار می‌سازد که ضعف مسئولیت شناختی بیش از آنکه ماهیتی فردی داشته باشد، ریشه در سطح نهادی و رویه‌ای دارد: برنامه‌های درسی کمتر به مسائل واقعی شهر و جامعه متصل‌اند، گفت‌وگوی انتقادی و میان‌رشته‌ای به صورت پایدار نهادینه نشده و سازوکارهای دریافت بازخورد از دانشجویان، دانش‌آموختگان و محیط اجتماعی دانشگاه پراکنده و کم‌اثر است؛ بنابراین، مسئولیت شناختی در دانشگاه اصفهان را می‌توان به مثابه مسئله‌ای از جنس تبدیل ظرفیت به جهت‌گیری فهم کرد؛ یعنی شکافی میان آنچه دانشگاه می‌تواند بداند و تولید کند با آنچه عملاً در خدمت حل مسائل عمومی و محلی قرار می‌دهد.

الگوی تحلیلی پیشنهادی

برآیند داده‌ها را می‌توان در قالب یک الگوی سه‌سطحی توضیح داد: در سطح نخست، ضعف در اولویت‌گذاری مسئله‌محور، ضعف سازوکارهای ارتباط با جامعه و محدودبودن حمایت نهادی از گفت‌وگوی انتقادی قرار دارد؛ در سطح دوم، این کاستی‌ها به کاهش خلاقیت، نقادی، بازنگری برنامه‌های درسی و بهره‌گیری از بازخورد دانشجویان و دانش‌آموختگان می‌انجامد؛ و در سطح سوم، پیامد نهایی آن کاهش توان دانشگاه در ایفای نقش فعال در حل مسائل شهر اصفهان و پاسخ‌گویی شناختی به نیازهای جامعه است. از این رو، تحقق دانشگاه جامعه‌محور در دانشگاه

اصفهان نه صرفاً به افزایش منابع، بلکه به بازآرایی رابطه میان دانش، نهاد و جامعه وابسته است. این تحلیل در شکل زیر به تصویر کشیده شده است:



شکل ۱. فرایند عدم تحقق مسئولیت شناختی دانشگاه

منبع: (یافته‌های پژوهش)

۷. پیشنهادها

بر مبنای نتایج پژوهش، سه دسته پیشنهاد قابل طرح است: نخست، در سطح نهادی، ایجاد سازوکاری پایدار برای احصا و اولویت‌بندی مسائل شهر اصفهان و انعکاس آن‌ها در سیاست‌های پژوهشی و آموزشی دانشگاه؛ دوم، در سطح آموزشی و پژوهشی، بازنگری برنامه‌های درسی با تأکید بر مسئله‌محوری، تقویت کرسی‌های گفت‌وگوی انتقادی و توسعه همکاری‌های میان‌رشته‌ای؛ و سوم، در سطح ارتباط با جامعه، طراحی سازوکارهای منظم برای دریافت بازخورد از دانشجویان، دانش‌آموختگان، شوراهای صنفی و نهادهای محلی. اجرای هم‌زمان این سه سطح می‌تواند مسئولیت شناختی دانشگاه را از وضعیتی پراکنده و موردی به وضعیتی نهادمند و اثرگذار ارتقا دهد.

References

- Adibzadeh, Maryam, Chegin, Meysam, & Roknabadi, Hossein Mahdi. (1403). Shenasaee va olaviyat-bandi-ye mavane'-e boruz-e khalaqiyat-e daneshjuyan-e Daneshgah-e Payam Noor-e Mashhad. *Ebtekar va Khalaqiyat dar Olum-e Ensani*, 14(1).
- Ahmadi, Yaghoob, & Bita Hamed. (1390). Sanjesh-e vaz'iyat-e tafavot-e naslha dar objehaye farhangi va ejtema'i: Motale'eh-ye moredi-ye shahr-e Kermanshah. *Jame'e Shenasi-ye Karbordi*, 22(2).
- Álvarez-Santullano, M. M., & Creo, E. D. P. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación educativa*, 36(1), 203-219.
- Barna, C., Vasilescu, R., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182.
- Bodley-Scott, T., & Oymak, E. (2022). *University-Industry Partnerships for Positive Change: Transformational Strategic Alliances Towards UN SDGs*. Policy Press.
- Calderón, R., Ferrero, I., & Redin, D. M. (2012). Ethical codes and corporate responsibility of the most admired companies of the world: Toward a third-generation ethics? *Business and Politics*, 14(4), 1-24.
- Cecconi, C., Adams, R., Cardone, A., Declaye, J., Silva, M., Vanlerberghe, T., ... & van Vugt, J. (2025). Generational differences in healthcare: the role of technology in the path forward. *Frontiers in Public Health*, 13, 1546317.
- Chitfroush, Sajjad, & Jafarpour Kolouri, Rashid. (1402). Tahlil-e karkardhaye daneshgah dar hozeh-ye moghavemat. *Danesh-e Siasi*, 19(1), 57-76.
- Dutta, S., Lanvin, B., Wunsch-Vincent, S., & León, L. R. (Eds.). (2022). *Global Innovation Index 2022: What is the Future of Innovation-driven Growth?* (Vol. 2000). WIPO.
- Fissi, S., Romolini, A., Gori, E., & Contri, M. (2021). The path toward a sustainable green university: The case of the University of Florence. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123655.
- Frederick, W. C. (2006). *Corporation, be good! the story of corporate social responsibility*. Dog Ear Publishing.
- Gharibi, Hasan, Salahian, Afshin, Moradveisi, Jahangir, & Naderian, Aram. (1403). Vakavi-ye mavane'-e tahaqqoq-e tafakor-e enteghadi dar gostareh-ye ta'lim va tarbiat. *Faslnameh-ye Barnameh Darsi va Amuzesh-e Girandeh Mehvar*, 3(1).
- Hatami, Abbas. (1401). *Mas'aleh-shenasi-ye pishraft va amniyat-e ostani: Ostan-e Esfahan*. Tehran: Pazhuheshkadeh-ye Motale'at-e Rahbordi.
- Ikiugu, J., Maithya, P., & Kisirkoi, F. (2021). Impact of Student Councils involvement in School Policy Formulation on School Discipline in Public Secondary Schools in Meru County. *Journal of Education*, 4(8), 46-67.

- Kalateh Sadati, Ahmad, & Asal Razavi. (1403). Motale'eh-ye keyfi az tajrobeh-ye dindari dar nasl-e deheh-ye haftad va tahsilkardeh dar Yazd. Pazhuheshhaye Rahbordi-ye Masa'el-e Ejtema'i, 13(3).
- Khojasteh, Sahar, Memar, Soraya, & Kianpour, Masoud. (1393). Barrasi-ye gerayesh be tafakor-e enteghadi-ye daneshjuyan-e Daneshgah-e Esfahan va barkhi az avamel-e marbut ba an. *Jame'e Shenasi-ye Karbordi*, 25(54).
- Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319.
- Li, Y. (2025). A Study on University Students' Participation in College Ideological and Political Education from the Perspective of the "Big Ideological and Political Course". *International Educational Research*, 8(2), p117-p117.
- Lissitsa, S. (2025). Generations X, Y, Z: the effects of personal and positional inequalities on critical thinking digital skills. *Online Information Review*, 49(1), 35-54.
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2017). New functions of universities in century XXI towards "fourth generation" universities. *academia. edu*, 9.
- Mujeeb, M., Fatima, S., Ismat, S., Arooj, F., Maqsood, S., & Salman, A. (2025). Navigating the Generation Gap: Influence on Academic Performance and Psychosocial Dynamics among College Students: A Thematic Analysis. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 1211-1224.
- Muraina, K. O., Kehinde, M. M., & Omolara, O. (2024). Political Interest and Academic Achievement among Students Offering Government in Senior Secondary School. *Mimbar Ilmu*, 29(1), 17-22.
- Nejati Hosseini, Seyyed Mahmoud. (1396). *Shahrvandi-ye daneshgahi dar Iran*. Tehran: Pazhuheshgah-e Motale'at-e Farhangi va Ejtema'i.
- Rabiei, Hossein. (1397). *Shekaf-e naslha*. Tehran: Yaghut-e Sorkh.
- Rasekh, Keramatollah, Ghorbani, Atefeh, & Mahouri, Mohammad. (1398). Ta'sir-e mohit-e amuzeshi va resanehayeh ertebat-e jam'i bar jame'epaziri-ye siyasi-ye daneshjuyan-e Daneshgah-e Shiraz. *Danesh-e Siasi*, 15(1), 81-101
- Vallaesys, F. (2018). *Defining social responsibility: A matter of philosophical urgency for universities*. Global University Network for Innovation (GUNI). <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/defining-social-responsibility-amatter-of-urgency-for-philosophy-and-universities>
- Valtins, K., Straujuma, A., & Tipans, I. (2020). Building meaningful relationships with university alumni. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 2, pp. 511-518). "Carol I" National Defence University.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182.
- Wekesa, F. C., & Mbogo, R. W. (2021). Effect of leadership roles on academic performance: A reflection on student council officials in public secondary

- schools in Kenya. *Editon Consortium Journal of Educational Management and Leadership*, 2(1), 121-128.
- Wild, S., Rahn, S., & Meyer, T. (2024). *Factors mitigating the decline of motivation during the first academic year: a latent change score analysis*. Motivation and Emotion. (Springer
- Wissema, J. G. (2009). Towards the third-generation university: Managing the university in transition. Edward Elgar Publishing.
- Zare' Shahabadi, Akbar, Askari, Alireza, & Javadian, Seyyed Reza. (1403). Vakavi-ye tafsir-e nasl-e Z az edalat-e ejtema'i: Motale'eh-ye moredi-ye Khomeinishahr-e Esfahan. *Jame'e Shenasi-ye Karbordi*, 35(4).
- Zhang, X., & Chi, J. (2025). Enhancing creative process engagement in university students: The mediating role of trust and empowerment and the moderating effect of proactive personality in humble teacher leadership. *BMC Psychology*, 13(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02382-z>

