

Investigating the current and desirable situation of academic freedom in the Iranian higher education system

Samad Izadi¹, Yousef Alipor², Ebrahim Salehi-Omran³ and Hojjat Safar-Haydari⁴

Received: November.27.2020

Accepted: Agusut.30.2021

Doi: 10.52547/irphe.28.2.263

Abstract

The current research was conducted with the aim of studying the understanding and perceptions of faculty members about the current and desirable state of academic freedom. For this purpose, a mixed (qualitative and quantitative) research approach was chosen. Research tools included interviews and researcher-made questionnaire (75 questions), including five subscales (dimensions of academic freedom, challenges to academic freedom, requirements of academic freedom, institutionalization strategies and limits of academic freedom). The content of these questions were based on the results of the qualitative section (interviews and research literature). Questionnaire's questions were developed based on codes extracted from interviews and literature. The variables were selected based on main and sub-categories and the relationship between them. The statistical population of the research in the qualitative part included 13 experts and in the quantitative part included 325 faculty members of the country's universities who were selected based on Cochran's formula and multi-stage random sampling method. Data were analyzed using SPSS and LISREL software and descriptive and inferential statistics. The findings of the research in the quantitative part indicated that in the status quo of academic freedom, the dimensions of ethics and academic profession under the component of the limits of academic freedom with an average of 52.3 and 26.3 had the highest average and political and policy maker's dimensions with an average of 22.2 and 37.2 had the lowest average and rank among the components of academic freedom. Moreover, the desirable condition of the results indicated that contextual and structural dimensions under the component of requirements with an average had the highest average and the governmental

1. Associate professor, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. *Corresponding author:* ✉ s.izadi@umz.ac.ir

2. PhD graduate, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

3. Professor, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

4. Associate professor, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

and institutional dimensions under the components of academic freedom challenges had the lowest average and rank among the components of academic freedom.

Keywords: Scientific freedom, status quo, desirable condition, higher education system, Iran.

Introduction

As one of the basic principles governing higher education systems (Aberbach, 2018; Wight, 2020; Sundar, 2018), academic freedom is rooted in all aspects of higher education and has a valuable position among academics. It is a fundamental principle in higher education institutions (Tierney & Lechuga, 2005) based on individual and civil liberties (Karimian, Amini, Lotfi, & Kojuri, 2012). In fact, academic freedom as a fundamental value for higher education must be maintained in today's changing and evolving world (UNESCO, 2009). It is an essential element of democracy because accountability in decision-making requires freedom of expression, public access to knowledge and academic freedom (Hajer & Lissa, 2020).

Academic freedom is examined and analyzed according to the structure and context of society; and cultural, social and environmental ideas play an important role in its formation. This leads to the formation of different perceptions of academic freedom. In this regard, there have been problems with the use of academic freedom in higher education institutions, mainly due to the lack of an agreed definition of the concept. According to Mones (1991), only a minority of academics try to explain academic freedom or know what it really is (Latif, 2014; Amy, 2018). Historically, the early 1950s was marked by early efforts to define academic freedom to protect the university from the government power (Lee, 2015). Higher education experienced a tragic history in the mid-1940s, so that McCarthyism was associated with pressuring and oppressing the opponents and academics (Lee, 2015).

During these years, academic freedom has faced challenges, rooted in both external and internal factors. This is because the intervention of external authorities such as the government in the university distorts the principle of loyalty to the scientific truth in the university and damages the credibility of the knowledge that is produced and taught at the university. The most

fundamental action expected of the university is criticism and social enlightenment, and this cannot happen in a situation where universities are considered the intellectual arm and ideology of the ruling power (Farasatkah, 2010). For example, counter-terrorism policies, government-dependent media, government policies, and extremism have seriously challenged academic freedom in universities and institutions of higher education (Bernhard, Kristen, & Kathryn, 2019). At the same time, the goal of academic freedom is to protect people working in universities from external and internal interference to allow them to criticize political elites, decision-makers, and established ways of thinking. The goal is for higher education institutions to be independent so that they may be free from external interference in research, teaching, and other academic activities (Wight, 2020).

Moreover, there are also factors within the university that challenge academic freedom, such as developing weak and problematic standards, circumventing university publishing standards, undermining the ethics and honesty of university publishing (Farhana, 2018), bureaucratic management, strict regulatory framework (Nandini, 2018), individual view toward academic freedom and violation of personal integrity (Grimm & Saliba, 2018). In fact, the greatest dangers to academic freedom, at least in democratic societies, arise from the academy itself. The cause of these intra-institutional attacks on academic freedom is a deeper set of disagreements about the concept of truth and the production of knowledge (Wight, 2020).

In the Iranian higher education system, these complexities and developments in the field of academic freedom can be seen in an unwritten tradition. On the one hand, academics and intellectuals sought academic freedom, and on the other, the society and institutions of power that were rooted in prejudices and traditions opposed it. The main problem of academic freedom in Iran was being deep-rooted in political authoritarianism, which stemmed from the historical and cultural history as well as economic and social structures of this land (Farasatkah, 2004). However, since this concept has been studied more in the context of environmental conditions and political characteristics of universities in Western societies, it is necessary to examine this concept in the Iranian academic environment. In this regard, the research questions in both qualitative and quantitative sections examine the academic freedom in the Iranian higher education system. In the qualitative section, the main

components and variables of academic freedom are studied and in the quantitative section, the current and optimal situation of academic freedom in the Iranian higher education system is explored.

Methodology

Due to the subject and nature of the present study, the mixed research method (qualitative-quantitative) has been used. The design used in the mixed method is exploratory. In this design, qualitative data is particularly emphasized. Besides, in the data collection sequence, first qualitative data and then quantitative data have been collected. In such a design, a measurement tool is usually developed through qualitative research. For this purpose, by collecting qualitative data, the main aspects of the phenomenon under study are determined (Bazargan, 2009). Accordingly, in the qualitative part of the research, 13 faculty members of universities and experts were selected based on purposive sampling method (snowball) to the extent of theoretical saturation. In the quantitative part, a multi-stage random sampling method (stratified and multi-stage cluster sampling) was used. According to the number of people in the research community, the sample size (325 people) was determined based on Morgan table.

Findings

In the analysis of interviews, after dividing the interview texts into meaningful sections, open codes were extracted, and in the next stage, the extracted concepts were classified into sub-categories. After that, the categories were classified into larger conceptual categories. Details of the first and second coding steps are shown in Table 1. Based on the analyses, the components and dimensions of academic freedom in the Iranian higher education were identified and classified under five categories, each of which is described below.

Table 1. Coding steps

Open coding: 165 basic conceptual propositions	
Axial coding: 5 main categories (dimensions)- 15 sub-categories	
Academic freedom dimensions	Educational freedom (7 open codes), research freedom (7 open codes), freedom of expression (3 open codes), freedom of thought (6 open codes), freedom of learning (2 open codes)
Challenges of academic freedom	Judicial-governmental factor (17 open codes), institutional factor (18 open codes), individual factor (13 open codes), nature of science (4 open codes)
Prerequisites (requirements)	Policy makers and decision makers (11 open codes), structural factor (9 open codes), basic fundamental factor (5 open codes), individuality factor (7 open codes)
Institutionalization strategies	Cultural-social factor (11 open codes), political factor (6 open codes), economic factor (6 open codes)
Limits of academic freedom	Ethical factor (8 open codes), academic position factor (8 open codes)

In the quantitative part of the research, the difference between the mean of academic freedom components in the existing and optimal situations was initially examined. The results showed that in the present situation, the factor of “academic position” had the highest average in the dimension of academic freedom limits ($x = 3.52$) and the “political factor” had the lowest average in the dimension of solutions ($x = 2.22$). Other components were located between these two components. Furthermore, in the optimal situation, the “basic and fundamental factor” had the highest average in the dimension of the requirements of academic freedom ($x = 4.92$) and the “governmental-judicial factor” had the lowest average in the dimension of the challenges of academic freedom ($x = 3.67$). Other components were located between these two components. Then, to ensure the quality and validity of the statistical data, Kolmogorov-Smirnov test, sampling adequacy Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett’s test of sphericity and confirmatory factor analysis were conducted. The findings of Kolmogorov-Smirnov test indicated the data distribution of research variables was in an acceptable range for both skewness and elongation indices. Hence, the distribution of the research variables data was normal. The results of Table 2 show that the sampling adequacy (KMO) value was equal to 0.773. Therefore, the sample size was suitable for factor analysis. Bartlett’s test of sphericity was also statistically

significant, showing that the use of structural equations to identify the structure of the model was appropriate.

Table 2. Results of sampling adequacy (KMO) test and Bartlett's test of sphericity

Sampling adequacy (KMO) test	Bartlett's test of sphericity	Sig.
0.773	22019.7	0.000

Independent t-test was used to evaluate the importance of effective factors in assessing the status of academic freedom between men and women. According to the Levin test, the assumption of equality of variances was rejected. In t-test, it was also shown that the two groups had significant differences with each other in case of non-observance of the assumption of equality of variances. Therefore, the general hypothesis of the research was confirmed, noting that there is a significant difference between the two groups.

To examine the difference in the averages of different scientific ranks, e.g., instructor, assistant professor, associate professor and full professor, analysis of variance was used. The results of the analysis of variance showed that there was a significant difference between the groups. Post hoc tests were used to determine the groups with a significant difference. According to the Tukey test, there was a significant difference between the academic ranks of assistant professor and full professor regarding academic freedom. However, no significant difference was observed between the averages of other scientific ranks. Moreover, to examine the difference between the averages of employment types, e.g., contract employment, experimental government employment, and state government employment, analysis of variance was used. The results showed that there was a significant difference between the contract-employed, experimental government-employed, and state government-employed groups in the context of academic freedom. However, there was no significant difference between the experimental government-employed and the government state employed groups.

To examine the difference between the averages of different faculties, e.g., humanities, basic sciences, and technology and engineering, analysis of variance was used. The results showed that there was a significant difference

between the faculties. According to Tukey test, there was a significant difference between the faculty of humanities and the faculty of technology and engineering and basic sciences regarding academic freedom. However, no significant difference was observed between the averages of the faculties of technology and engineering and basic sciences. Furthermore, to examine the difference in the averages of service records, e.g., one to five years, six to ten years, ten to twenty years and twenty years above, analysis of variance was used. According to the Tukey test, there was a significant difference between the averages of service records from one to five years, six to ten years and twenty years above regarding academic freedom. However, no significant difference was observed between the averages of other service years.

Conclusion

The purpose of the present study was to investigate the current and optimal status of academic freedom in the Iranian higher education system from the perspective of faculty members and higher education experts. In this regard, first the concept and general dimensions of academic freedom were examined and identified, and then by conducting in-depth interviews, it was discovered how to conceptualize academic freedom in the higher education system of Iran. The dimensions, challenges, requirements, institutionalization strategies and the limits of this phenomenon were studied, and a theory was developed according to the findings. Finally, the conceptual model of the research was approved to examine the views of faculty members in the form of confirmatory factor analysis. In qualitative interviews, the components in question in the current situation were undesirable. The results of quantitative research also showed that, unfortunately, the current situation of all the components of academic freedom in the higher education system of Iran requires improvement.

Recommendations for Future Research

1. The present study has been conducted thematically and included only the dimension of academic freedom from the perspective of faculty members in public universities of the Ministry of Science. To expand the scope of

research, it can be conducted in other universities with other higher education stakeholders (e.g., students, administrators).

2. As the issue of “gender” was introduced in the concept of academic freedom, given that the experts in this study were mainly men (only one of the experts was a woman), in future studies, exploration and validation should be done regarding the participants’ gender.

علمی-پژوهشی

بررسی وضعیت موجود و مطلوب آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران

صمد ایزدی^۵، یوسف عالی پور^۶، ابراهیم صالحی عمران^۷ و حجت صفارحیدری^۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه فهم و برداشت‌های اعضای هیئت علمی از وضعیت موجود و مطلوب آزادی علمی صورت پذیرفت و برای این منظور، رویکرد پژوهش به صورت آمیخته (کیفی-کمی) انتخاب شد. ابزار پژوهش مصاحبه و پرسشنامه محقق‌ساخته (۷۵ سؤالی) شامل پنج خرده‌مقیاس (ابعاد آزادی علمی، چالش‌های آزادی علمی، ملزومات آزادی علمی، راهکارهای نهادینه‌سازی و حدود آزادی علمی) بود که محتوای سؤالات آن بر نتایج بخش کیفی (مصاحبه‌ها) و ادبیات پژوهش مبتنی بود. سؤالات پرسشنامه بر اساس کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها و ادبیات تدوین و گویه‌ها بر مبنای مقوله‌های اصلی و فرعی و ارتباط بین آنها انتخاب شدند. جامعه آماری در بخش کیفی ۱۳ نفر از صاحب‌نظران و در بخش کمی ۳۲۵ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بودند که بر اساس فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL و با بهره‌گیری از آمارهای توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش در بخش کمی نشان داد که در وضعیت موجود آزادی علمی، ابعاد اخلاق و حرفه علمی در زیرمؤلفه حدود آزادی علمی دارای بالاترین میانگین و بعد سیاسی و سیاست‌گذاران دارای کمترین میانگین و رتبه در بین مؤلفه‌های آزادی علمی بودند. همچنین وضعیت مطلوب نتایج حاکی از آن است که بعد زمینه و ساختار در زیرمؤلفه ملزومات دارای بالاترین میانگین و بعد دولتی و نهادی در زیرمؤلفه چالش‌های آزادی علمی دارای کمترین میانگین و رتبه در بین مؤلفه‌های آزادی علمی بودند.

کلید واژگان: آزادی علمی، وضعیت موجود، وضعیت مطلوب، نظام آموزش عالی.

۵. دانشیار، برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران.

* نویسنده مسئول: s.izadi@umz.ac.ir

۶. دانشجوی دکتری آموزش عالی، دانشگاه مازندران: yosefalipor63@gmail.com

۷. استاد، برنامه‌ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران: edpes60@hotmail.com

۸. دانشیار، فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران: h.saffar@umz.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۹/۷ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۸

مقدمه و بیان مسئله

آزادی علمی یکی از اصول اساسی حاکم بر نظام‌های آموزش عالی (Aberbach, 2018; Wight, 2020; Sundar, 2018) است که در تمام تار و پود آن ریشه دوانده و دارای جایگاهی با ارزش در میان دانشگاهیان است، چرا که ارزشی بنیادی برای مؤسسات آموزش عالی دارد (Tierney & Lechuga, 2005) که شالوده آن برگرفته از آزادی‌های فردی و مدنی است (Karimian, Kojouri, Lotfi & Amini, 2012). در واقع، آزادی علمی یک ارزش اساسی برای آموزش عالی است که باید در جهان متغیر و در حال تکامل امروز حفظ شود (UNESCO, 2009). آزادی علمی عنصر اساسی دموکراسی است، چرا که پاسخگویی در تصمیم‌گیری‌ها مستلزم آزادی بیان، دسترسی عمومی به دانش و آزادی علمی است (Hajer & Iissa, 2020). با وجود این، آزادی علمی با توجه به ساختار و بافت اجتماعی بررسی و تحلیل می‌شود و اندیشه‌های فرهنگی، اجتماعی و محیطی در شکل‌گیری آن نقش بسزایی دارند. این امر موجب شده است تا برداشت‌ها از آزادی علمی متفاوت باشد. آلتاچ (Altbach, 2010) آزادی علمی را مفهومی ساده، ولی تعریف آن را مشکل می‌داند (Grover, 2020). از نظر ماسری (Masri, 2011) آزادی علمی دفاع پژوهشگران در برابر افراد صاحب قدرت و صاحب‌منصبان است. در سطح جهان نیز بحث درباره آزادی علمی در میان دانشمندان علوم اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. این نوعی تغییر است، زیرا سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های آموزش و تحقیق برای علوم فنی، مهندسی، ریاضیات و پزشکی بسیار بیشتر از سرمایه‌گذاری در علوم اجتماعی است. بانگورا (Bangura, 2020) مفهوم آزادی علمی را با توجه به شرایط موجود، افزایش دانش و مشکلات جدید، نیازمند بازتعریف می‌داند و بیان می‌کند که بحث درباره تعاریف آزادی علمی موجب می‌شود تا افراد به سمت آن حرکت کنند و این موضوع در تحقیقات بررسی شود. با وجود این، آزادی علمی شامل معانی بسیاری است که تحت شرایط تاریخی مختلف و روابط قدرت به‌طور متفاوت گسترش یافته و از این رو، مفهوم آزادی علمی هیچ‌گاه کاملاً واضح نبوده و ظهور و گسترش آن نتیجه فرایند روابط متقابل بین کسانی بوده است که قدرت داشته و کسانی که به دنبال دانش بوده‌اند. به همین دلیل، آزادی علمی نمی‌تواند از زمینه‌های تاریخی، سیاسی و اجتماعی خود مستقل باشد.

در این خصوص، مشکلاتی نیز مرتبط با چگونگی استفاده از آزادی علمی در مؤسسات آموزش عالی وجود داشته که عمدتاً ناشی از نبود تعریف توافق شده از این مفهوم است. طبق نظر مونز^۹ فقط اقلیت دانشگاهیان تلاش می‌کنند تا آزادی علمی را توضیح دهند یا بدانند که واقعاً چیست (Latif, 2014; Amy, 2018). از منظر تاریخی نیز آغاز دهه ۱۹۵۰ شروع تلاش‌ها برای تعریف آزادی علمی برای حفاظت از دانشگاه در برابر قدرت دولت بود (Lee, 2015). زیرا آموزش عالی در بین سال‌های دهه ۱۹۴۰ تاریخ غم‌انگیزی را تجربه کرد؛ در این دوره مک‌کارتیسم با تحت فشار قرار دادن مخالفان

دانشگاهیان همراه بود (Lee, 2015). اولین تعریف جامع درباره آزادی علمی در بیانیه انجمن متخصصان دانشگاهی^{۱۰} در سال ۱۹۴۰ مطرح شد. آنها آزادی علمی را آزادی نظر دانشگاهیان در صحبت کردن، تدریس و نوشتن در کلاس به‌عنوان یک شهروند بدون دخالت نهادها تعریف کردند. با گذشت زمان، مجمع جهانی رؤسای دانشگاه در بیانیه‌ای مشترک در سال ۲۰۰۵ آزادی علمی را به معنای آزادی انجام دادن تحقیقات، تدریس، سخنرانی و انتشار که تابع هنجارها و معیارهای تحقیق علمی، بدون دخالت و مجازات و در هر کجا که جست‌وجو برای درک حقیقت و فهم باشد، تعریف کرد که هم می‌تواند مرتبط با نهاد و هم مرتبط با فرد باشد، می‌تواند یک حق رسمی باشد یا با گذشت زمان به‌دست آید یا در معرض اختیار قرار بگیرد یا در برخی شرایط یک شعار بدون تأثیر باشد (Aberbach, 2018; Rupe, 2005).

در طول این سالیان آزادی علمی با چالش‌هایی روبه‌رو بوده است که می‌تواند هم جنبه بیرونی داشته باشد و هم از درون نهاد دانشگاه سرچشمه بگیرد. چرا که مداخله مراجع بیرونی مانند دولت در دانشگاه، اصل وفاداری به حقیقت علمی در دانشگاه را مخدوش می‌کند و به اعتبار دانشی که در دانشگاه تولید و آموزش داده می‌شود، لطمه می‌زند. اساسی‌ترین کنش مورد انتظار از دانشگاه، نقد و روشنگری اجتماعی است و این نمی‌تواند در شرایطی که دانشگاه‌ها بازوی فکری و ایدئولوژی قدرت حاکم تلقی می‌شوند، رخ دهد (Farasatkah, 2010). برای نمونه، سیاست‌های ضد تروریسم، رسانه‌های وابسته، سیاست‌های دولت و افراط‌گرایی موجب شده است که آزادی علمی در محیط دانشگاه‌ها با چالش جدی روبه‌رو شود و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مورد ظن قرار بگیرند (Bernhard, Kristen & Kathryn, 2019). این در حالی است که هدف از آزادی علمی، محافظت از افراد شاغل در دانشگاه‌ها در برابر مداخلات بیرونی و داخلی است تا به آنها امکان انتقاد از نخبگان سیاسی، تصمیم‌گیرندگان و شیوه‌های تفکر مستقر داده شود. مؤسسات آموزش عالی باید بتوانند از استقلال برخوردار شوند تا در انجام دادن تحقیقات، تدریس و سایر فعالیت‌های دانشگاهی عاری از مداخلات بیرونی باشند (Wight, 2020). همچنین از درون خود دانشگاه نیز آزادی علمی با چالش‌هایی نظیر تدوین استانداردهای ضعیف و مشکل‌آمیز، دور زدن استانداردهای نشر دانشگاهی، تضعیف اخلاق و صداقت نشر دانشگاهی (Farhana, 2018)، مدیریت بوروکراتیک، چارچوب نظارتی سخت (Nandini, 2018)، نگاه فردی به آزادی علمی و نقض صداقت شخصی (Grimm & Saliba, 2018) روبه‌روست. در واقع، بزرگ‌ترین خطرهای موجود برای آزادی علمی، حداقل در جوامع دموکراتیک، از درون آکادمی به وجود می‌آیند. اساس این حملات درون‌نهادی به آزادی علمی، مجموعه‌ای عمیق‌تر از اختلاف نظرها درباره مفهوم حقیقت و تولید دانش است (Wight, 2020).

در نظام آموزش عالی ایران این پیچیدگی‌ها و تحولات در زمینه آزادی علمی را نه به‌صورت معنای اخص کلمه، بلکه به‌صورت سنتی نانوشته می‌توان مشاهده کرد. در کشور ایران نظام آموزش عالی و

دانشگاه پیشینه بسیار کهنی دارد که در طول تاریخ خود با فراز و فرودهای بسیاری مواجه شده و در هر دوره بر اساس شرایط و موقعیت، منشأ بسیاری از تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی متعددی بوده است. از یک طرف، دانشگاهیان و روشنفکران به دنبال آزادی علمی بودند و از طرف دیگر، جامعه و نهادهای قدرت که ریشه در تعصبات و سنن داشتند، در برابر آن ایستادگی می‌کردند. مشکل عمده‌ای که آزادی علمی از ابتدا در ایران داشت، اقتدارگرایی سیاسی ریشه‌داری بود که خود از سرگذشت تاریخی و فرهنگی و ساختارهای اقتصادی و اجتماعی این سرزمین نشئت می‌گرفت. این اقتدارگرایی سیاسی گاهی به شدیدترین صور خودکامگی و تصلب حکومتی ظاهر می‌شد و راه را به روی نهادینه شدن آزادی علمی در کشور می‌بست، چرا که دانشگاه در ایران از آغاز در درون دولت به‌وجود آمد و همین عامل سبب شد که سایه اقتدارگرایی دولت شبه‌مدرن پهلوی اول و خودکامگی رضاشاه، کم و بیش بر دانشگاه نیز سنگینی کند و آزادی علمی را در آن محدود سازد؛ برای مثال، سهام‌الدین غفاری، استاد دانشگاه تهران، به دلیل نظر انتقادآمیز کارشناسی خود درباره طرح ایجاد راه آهن و مداخله غیر اقتصادی اغراض سیاسی - حکومتی در آن بازداشت شد (Farasatkah, 2004). اما از آنجا که این مفهوم بیشتر در بستر شرایط محیطی و ویژگی‌های سیاسی دانشگاه‌ها در جوامع غربی بررسی شده است، این ضرورت وجود دارد که این مفهوم در محیط دانشگاهی کشور بررسی شود. در همین خصوص سؤالات این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی درباره آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران بود. در بخش کیفی درخصوص مؤلفه‌ها و متغیرهای اصلی آزادی علمی و در بخش کمی درباره وضعیت موجود و مطلوب آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران بررسی شد.

پیشینه تحقیق

هدا و همکاران (Huda, Badrun, Caly & Himawan, 2020) در پژوهشی با عنوان «آزادی علمی؛ برداشتها و تجارب اعضای هیئت علمی در نظام آموزش عالی اندونزی»، درباره انگاره‌ها و ادراکات دانشگاهیان در زمینه آزادی علمی بررسی کردند. روش پژوهش به‌صورت کیفی و روش جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه عمیق با ۱۵ نفر از اعضای هیئت علمی از ده مؤسسه آموزش عالی اندونزی بود. نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که اعضای هیئت علمی در انجام دادن فعالیت‌هایی از قبیل آموزش، پژوهش، نشر یافته‌ها و خدمات اجتماعی می‌توانند بدون هیچ‌گونه مداخله بیرونی فعالیت‌های دانشگاهی داشته باشند. همچنین آنها می‌توانند محدودیت‌های ایجاد شده از طریق افراد، مؤسسه‌ها و همکاران را گزارش و با آنها برخورد کنند. تقویت شبکه‌ها بین استادان و نهادها می‌تواند سیاست علمی مناسبی برای صیانت از آزادی علمی باشد.

روآن (Ruan, 2020) در پژوهشی با عنوان "ایجاد آزادی علمی برای رهبری فکری: تجربه استادان زن در هنگ‌کنگ"، درباره تأثیر جنسیت در برداشتها از آزادی علمی بررسی کرد. وی برای جمع‌آوری داده‌ها از روش کیفی و مصاحبه با ۱۶ زن عضو هیئت علمی دانشگاه‌های هنگ‌کنگ استفاده کرد.

یافته‌ها، آزادی علمی را به‌عنوان شرط اصلی برای توسعه رهبری علمی دانشگاهیان در نظر گرفته است. در دانشگاه‌ها اعضای هیئت علمی زن به‌عنوان شرکت‌کنندگان غیرسنتی در دانشگاه‌ها تصور می‌شوند و باید با موانع و تعصباتی که در زمینه جنسیت وجود دارد، مقابله شود. نتایج نشان داد که ویژگی‌های معرفت‌شناختی هر رشته دانشگاهی به‌طور چشمگیر بر استراتژی زنان هیئت علمی در برداشت و ادراک آزادی علمی تأثیر دارد. گیروکس و همکاران (Giroux, Karmis & Rouillard, 2015) در پژوهشی با عنوان «مدیریت و دانشگاه دموکراتیک؛ ساختار حکومت و آزادی علمی»، در خصوص آزادی علمی در دانشگاه‌های کانادا بررسی و بیان کردند که دانشگاه نمی‌تواند به‌طور کامل زندگی دموکراتیکی داشته باشد، بدون آنکه به حکومت توجه شود، بلکه باید در فرایندی برابر، شفاف و پاسخگو به سمت آزادی علمی حرکت کند. بنابراین، در این پژوهش برجسته کردن برخی از تنش‌های کلیدی بین دانشگاه مدیریتی و دانشگاه دموکراتیک، مانند ساختارهای نهادی، مقررات، چارچوب‌های قانونی و اصول، مطرح شده است. در ادامه با مقایسه دو دانشگاه دموکراتیک و دانشگاه مدیریتی در زمینه آزادی علمی، نشان می‌دهد که پیوندی لازم و مثبت بین یک حکومت دموکراتیک و آزادی علمی وجود دارد.

سلیمی و عبدی (Salimi & Abdi, 2018) در پژوهشی با عنوان "مطالعه انگاره‌ها و ادراکات اعضای هیئت علمی از مفهوم آزادی آکادمیک"، درباره آزادی علمی در دانشگاه کردستان بررسی کردند این پژوهش به‌صورت کیفی-کمی و روش جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان و پرسشنامه بود. نتایج پژوهش در بخش کیفی نشان داد که ابعاد آزادی علمی در شش طبقه شامل آزادی در پژوهش، آزادی در تدریس، آزادی در خودسانسوری، حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی، آزادی در تلقین و القا و رعایت حقوق مشروع دانشجویان بود. نتایج یافته‌ها در بخش کمی نشان داد که از نظر اعضای هیئت علمی، بعد حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی بیشترین و بعد رعایت حقوق مشروع دانشجویان کمترین اهمیت را در شکل دادن به مفهوم آزادی آکادمیک داشته است. همچنین تحلیل واریانس نشان داد که ابعاد آزادی علمی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی نسبت به حوزه‌های دیگر اهمیت بیشتری دارد. دهقانی و همکاران (Dehghani, Marzooghi, Faghih & Fouladchang, 2012) موضوع متغیرهای جمعیت‌شناختی را در انگاره‌ها و ادراکات مختلف از آزادی علمی بررسی کردند. در این تحقیق تأثیر پنج عامل دانشکده، سابقه کار، جنسیت، مرتبه علمی و میزان آگاهی استادان از قوانین، بر میزان آزادی علمی اعضای هیأت علمی در ابعاد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فکری و اخلاقی- فرهنگی بررسی شد. نتایج نشان داد که مرتبه علمی در چهار بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی و فکری؛ نوع دانشکده در دو بعد پژوهشی و سازمانی و میزان آگاهی استادان از قوانین در تمام ابعاد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فکری و اخلاقی- فرهنگی بر میزان آزادی علمی استادان تأثیر معنادار دارد، اما سابقه کار و جنسیت استادان تأثیر معنادار ندارد. دو عامل مرتبه علمی و میزان آگاهی استادان از قوانین به ترتیب، پیش‌بینی‌کننده میزان آزادی علمی استادان است؛ یعنی استادان برخوردار از رتبه علمی بالاتر، میزان آزادی علمی بیشتری را

احساس می‌کنند. همچنین افرادی که آگاهی بیشتری به قوانین دانشگاه دارند، بیشتر از سایرین دارای آزادی علمی هستند.

روش پژوهش

با توجه به موضوع و ماهیت مطالعه حاضر از روش تحقیق آمیخته (کیفی-کمی) بهره برده شد. از نظر کرسول و کلارک^{۱۱} زمانی پژوهشگران از این طرح استفاده می‌کنند که به ساختن ابزاری برای گردآوری داده‌های کمی بر مبنای داده‌های کیفی نیاز دارند. طرح مورد استفاده در روش آمیخته طرح اکتشافی است. در این طرح به داده‌های کیفی اهمیت بیشتری داده می‌شود. علاوه بر آن، در توالی گردآوری داده‌ها ابتدا داده‌های کیفی و سپس داده‌های کمی گردآوری می‌شوند. در این طرح‌ها معمولاً از طریق پژوهش کیفی یک ابزار اندازه‌گیری تدوین می‌شود. برای این منظور با گردآوری داده‌های کیفی جنبه‌های اصلی پدیده مورد بررسی تعیین می‌شود (Bazargan, 2009). در بخش کیفی این پژوهش ۱۳ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و صاحب‌نظران با روش نمونه‌گزینی هدفمند (گلوله برفی^{۱۲}) تا حد اشباع نظری انتخاب شدند (جدول ۱). در بخش کمی از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای^{۱۳} (طبقه‌ای^{۱۴} و خوشه‌ای چندمرحله‌ای^{۱۵}) استفاده شد. با توجه به تعداد افراد جامعه پژوهش که برابر با ۴۴۳۷۹ نفر بود و در ۶۶ دانشگاه دولتی قرار داشتند و با توجه به پوشش نمونه از حیطه‌های علوم انسانی، فنی مهندسی و علوم پایه، ابتدا استان‌های کشور بر اساس تقسیم‌بندی وزارت کشور به پنج منطقه تقسیم (نمونه‌گیری طبقه‌ای) و از هر طبقه، متناسب با مشارکت کنندگان انسانی مد نظر، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. با توجه به حجم بالای جامعه آماری دانشگاه‌های انتخاب شده در مرحله قبل، که در بردارنده ۲۲۱۵ عضو هیئت علمی بودند، بر مبنای جدول مورگان حجم نمونه (۳۲۵ نفر) مشخص شد.

11. Creswell & Clark

12. Snowball Sampling

13. Multistage Random Sampling

14. Stratified Sampling

15. Multistage Cluster Sampling

جدول ۱- مشخصات کلی افراد مصاحبه‌شونده

شماره	مدرک تحصیلی	تخصص	مرتبه علمی	محل خدمت
۱	دکتری	برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	استاد	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۲	دکتری	علوم سیاسی	استاد	دانشگاه مازندران
۳	دکتری	علوم سیاسی	دانشیار	دانشگاه مازندران
۴	دکتری	حقوق بشر	استاد	دانشگاه تهران
۵	دکتری	حقوق جزا	استادیار	دانشگاه تهران
۶	دکتری	علوم سیاسی	دانشیار	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
۷	دکتری	جامعه‌شناسی علم	دانشیار	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
۸	دکتری	حقوق عمومی	استادیار	دانشگاه شهرکرد
۹	دکتری	برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	دانشیار	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۱۰	دکتری	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه اصفهان
۱۱	دکتری	فلسفه	دانشیار	مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور
۱۲	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۱۳	دکتری	جامعه‌شناسی علم	دانشیار	دانشگاه شهید بهشتی

ابزار پژوهش در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. سؤالات مصاحبه بر روی مؤلفه‌ها، ضرورت، عوامل تسهیل کننده، موانع، ... و آزادی علمی متمرکز بود. فرم مصاحبه با مقدمه‌ای برای تشریح موضوع پژوهش با تعداد هفت سؤال طراحی شد. برای گردآوری داده‌های بخش کمی از روش پیمایشی تک‌مرحله‌ای و ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته^{۱۶} مبتنی بر نتایج بخش کیفی پژوهش (مصاحبه‌ها) استفاده شد. تمام سؤالات پرسشنامه بر اساس کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها تدوین و گویه‌ها بر مبنای مقوله‌های اصلی و فرعی و ارتباط بین آنها انتخاب شدند. این پرسشنامه یک ابزار (۷۵) سؤالی با ضریب پایایی $\alpha = 0/912$ است. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی و پایایی نتایج داده‌های کیفی و پرهیز از خطاهای احتمالی از روش زیر استفاده شد:

بازبینی و تطبیق توسط اعضا؛ بنا بر نظر هومن (Hooman, 2013: 55-56) در پژوهش کیفی پژوهشگر خود ابزار اصلی پژوهش است و پژوهش هرگز نمی‌تواند عیناً تکرار شود و همان نتیجه را به‌دست بدهد. اما روش‌های مختلفی برای بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش کیفی وجود دارد، از جمله بازبینی در زمان کدگذاری، تأیید همکاران پژوهشی، بازبینی اعضای شرکت کننده در پژوهش. با توجه به ماهیت ابزار استفاده شده در پژوهش حاضر (مصاحبه عمیق)، نتایج در اختیار اعضای مصاحبه‌شونده

قرار داده و تأیید شد. از این رو، در پایایی مصاحبه‌ها از روش بازبینی اعضا^{۱۷} استفاده شد. برخی از مشارکت کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست را در فرایند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست آمده بازبینی کردند و نظرها و پیشنهادهای آنها در مرحله کدگذاری محوری اعمال شد. بررسی همکار: استادان راهنما و چهار نفر از دانشجویان دکتری یافته‌ها و اظهار نظر درباره آنها را بررسی کردند و دیدگاه‌های آنها در تدوین الگو مد نظر قرار گرفت.

بی‌طرفی پژوهشگر: تا حد امکان تلاش شد تا از سوگیری و پیش داوری پژوهشگر کنترل شود. رسیدن به اشیاع داده‌ها: برای اطمینان از کافی و کامل بودن داده‌ها، مصاحبه‌ها تا اشیاع داده‌ها و مرز تکراری شدن ادامه پیدا کرد.

ثبات کدگذاری پژوهشگر: برای مشخص ساختن ثبات در کدگذاری پژوهشگر، از میان مصاحبه‌های انجام شده سه مصاحبه (۱، ۵، ۶) برای نمونه انتخاب و در فاصله زمانی مشخص توسط محقق دوبار کدگذاری و سپس کدگذاری‌ها در دو فاصله زمانی با هم مقایسه شدند که این مقایسه با درصد پایایی بازآزمون مشخص شد. با توجه به جدول ۲، تعداد کل کدها در دو فاصله زمانی برابر با ۱۲۸، تعداد کل توافقات بین کدها برابر با ۵۳ و تعداد کل عدم توافقات برابر با ۲۲ است. پایایی بازآزمون مصاحبه‌های انجام گرفته برابر با ۸۲ درصد بود و با توجه به آنکه از ۶۰ درصد بیشتر بود، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها تأیید شد.

جدول ۲- محاسبه پایایی بازآزمون

ردیف	کد مصاحبه شونده	مجموع کدهای دو مرحله	کدهای مورد توافق	کدهای ناموافق	درصد پایایی
۱	کد ۱	۴۸	۲۰	۸	۷۵٪
۲	کد ۵	۴۲	۱۸	۶	۸۵٪
۳	کد ۶	۳۸	۱۵	۸	۷۸٪
جمع		۱۲۸	۵۳	۲۲	۸۲٪

$$\text{تعداد توافقات} \times 100 = \frac{\text{تعداد کل کدها}}{\text{درصد پایایی باز آزمون}}$$

ثبات کدگذاری بین کدگذاران: برای مشخص ساختن ثبات در کدگذاری کدگذاران، از میان مصاحبه‌های انجام شده سه مصاحبه (۴، ۱۱، ۱۳) برای نمونه انتخاب و توسط همکار پژوهشی (کدگذار) کدگذاری و سپس کدگذاری‌ها با هم مقایسه شدند که این مقایسه با درصد پایایی بازآزمون مشخص شد. با توجه به جدول ۳، تعداد کل کدها برابر با ۸۵، تعداد کل توافقات بین کدها برابر با ۳۵ و تعداد کل عدم توافقات

برابر با ۱۵ است. پایایی بازآزمون مصاحبه‌های انجام گرفته برابر با ۸۲ درصد بود و با توجه به آنکه از ۶۰ درصد بیشتر بود، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها در این پژوهش تأیید شد.

جدول ۳- محاسبه پایایی بین دو کدگذار

ردیف	کد مصاحبه شونده	مجموع کدهای دو کدگذار	کدهای مورد توافق	کدهای ناموافق	درصد پایایی
۱	کد ۴	۲۹	۱۳	۳	٪۸۹
۲	کد ۱۱	۳۳	۱۴	۵	٪۸۴
۳	کد ۱۳	۳۳	۸	۷	٪۶۹
جمع					٪۸۲

$$\text{درصد توافق دو کدگذار} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 100}{\text{تعداد کل کدها}}$$

یافته‌های بخش کیفی

مؤلفه‌ها و متغیرهای اصلی آزادی علمی کدام‌اند؟ در تحلیل مصاحبه‌ها ابتدا با تفکیک متن‌های مصاحبه به عناصر دارای پیام، تلاش شد تا در مرحله اول کدهای باز استخراج شوند و در مرحله بعدی، مفاهیم استخراج شده در مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند، سپس مقوله‌ها در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شدند (جدول ۴). بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، مؤلفه‌ها و ابعاد آزادی علمی در آموزش عالی ایران در قالب پنج بعد شناسایی و طبقه‌بندی شد که در ادامه هریک از این ابعاد تشریح شده است.

جدول ۴- مراحل کدگذاری

مرحله کدگذاری باز: ۱۶۵ گزاره مفهومی اولیه	
مرحله کدگذاری محوری: ۵ مقوله اصلی (بعد) - ۱۵ مقوله فرعی	
ابعاد آزادی علمی	آزادی آموزشی، آزادی پژوهشی، آزادی بیان، آزادی اندیشه و آزادی یادگیری
چالش‌های آزادی علمی	قضایی، دولتی - نهادی - فردی - ماهیت علم
پیش‌نیازها (ملزومات)	عامل سیاستگذاران و تصمیم‌گیران - عامل ساختاری - عامل زمینه‌ای
راهکارهای نهادینه‌سازی	عامل فرهنگی، اجتماعی - عامل سیاسی - عامل اقتصادی
حدود آزادی علمی	عامل اخلاق - عامل حرفه علمی

ابعاد آزادی علمی: بررسی اسناد و منابع موجود نشان می‌دهد که دیدگاه‌ها درباره آزادی علمی موافقان و مخالفان زیادی دارد. از این‌رو، بسترسازی برای دستیابی به آزادی علمی به‌عنوان امری مفید و

دارای دستاوردهای مفید، فرایندی سخت و نیازمند تلاش مستمر است. با این‌همه، باید ابتدا مؤلفه‌های اصلی آن مشخص شود. روشن است که آزادی علمی مفهومی نسبی دارد و برداشت‌های متفاوتی از آن در جوامع مختلف مطرح می‌شود، اما همین تعاریف و برداشت‌های متفاوت موجب شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های آزادی علمی می‌شود که می‌تواند مسیر را برای درک همگانی از این مفهوم هموار سازد (جدول ۵).

جدول ۵- ابعاد آزادی علمی

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز و تعداد ارجاعات به هر کد
ابعاد آزادی علمی	آزادی آموزشی	انتقال دانسته‌های آموزشی بدون محدودیت (تعداد ارجاعات ۸)، انتخاب روش تدریس مناسب (تعداد ارجاعات ۶)، استفاده از نمونه‌ها و موردهای مناسب در آموزش (تعداد ارجاعات ۴)، انتخاب آزادانه موضوع آموزشی (تعداد ارجاعات ۹)، انتخاب محتوای دروس (تعداد ارجاعات ۸)، شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان (تعداد ارجاعات ۳)، ارائه مثال‌ها و موارد متفاوت در آموزش (تعداد ارجاعات ۲)
	آزادی پژوهشی	انتشار آزادانه نتایج پژوهش (تعداد ارجاعات ۱۱)، تبدیل دانش به بسته‌های عملیاتی و مشاوره‌ای (تعداد ارجاعات ۱)، انتخاب آزادانه موضوع پژوهشی (تعداد ارجاعات ۹)، کاربرد نتایج پژوهش (تعداد ارجاعات ۳)، مالکیت معنوی (تعداد ارجاعات ۴)، بیان آزادانه یافته‌های پژوهشی (تعداد ارجاعات ۸)، دسترسی آزاد به اطلاعات پژوهشی (تعداد ارجاعات ۵)
	آزادی بیان	آزادی در نوع بیان (تعداد ارجاعات ۶)، آزادی در انتخاب مخاطب (تعداد ارجاعات ۱)، آزادی در انتخاب وسیله بیان (تعداد ارجاعات ۳)
	آزادی اندیشه	وجود تضارب عقاید و اندیشه (تعداد ارجاعات ۱۰)، ارائه نتایج اندیشه‌ورزی (تعداد ارجاعات ۲)، ارائه نتایج تفکر و شهود (تعداد ارجاعات ۱)، طراحی آزادانه ایده‌ها (تعداد ارجاعات ۶)، آزادی در نحوه شکل‌دهی به اندیشه‌ها (تعداد ارجاعات ۵)، آزادی در نحوه انتقال اندیشه‌ها (تعداد ارجاعات ۱)
	آزادی یادگیری	دسترسی آزاد به کانال‌های ارتباطی (تعداد ارجاعات ۵)، انتقال آزاد یافته به دیگران (تعداد ارجاعات ۷)

چالش‌ها و موانع آزادی علمی: چالش‌های مربوط به آزادی علمی امروزه، از منابع مختلفی ناشی می‌شود که بسیاری از آنها نزدیک و به هم پیوسته‌اند که می‌توانند به راحتی در معرض تهدیدهای خارجی و داخلی قرار گیرند، اگرچه در بسیاری موارد ساختار به گونه‌ای است که تهدیدات خارجی به داخلی تبدیل می‌شوند. چالش‌های مربوط به آزادی علمی به هیچ‌وجه جدید نیستند و مادامی که دانشگاه‌ها وجود داشته باشند، خود را با اشکال متفاوت نشان می‌دهند (جدول ۶).

جدول ۶- چالش‌ها و موانع آزادی علمی

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز و تعداد ارجاعات به هر کد
چالش‌های آزادی علمی	قضایی- دولتی	سیطره معرفت دینی بر معرفت علمی در دانشگاه‌ها (تعداد ارجاعات ۴)، نگاه توتالیتر و خودخواهانه و تقلیل‌گرایانه به دانشگاه (تعداد ارجاعات ۷)، داشتن عقل ابزاری (تعداد ارجاعات ۹)، وجود داشتن علم سیاسی (تعداد ارجاعات ۱۱)، رقابت توده‌های ایدئولوژیک (تعداد ارجاعات ۱۰)، وجود داشتن رژیم‌های توتالیتر و فاشیستی (تعداد ارجاعات ۳)، نگاه ابزاری به علم (تعداد ارجاعات ۱۰)، وجود داشتن قوانین و مقررات کور (تعداد ارجاعات ۳)، تحمیل ساختارها (تعداد ارجاعات ۲)، معامله پولی و مادی با علم (تعداد ارجاعات ۲)، وجود موانع معرفتی و ایدئولوژیک (تعداد ارجاعات ۴)، سیطره امر سیاسی بر دانشگاه‌ها و معرفت علمی (تعداد ارجاعات ۱۳)، دولتی شدن اداره دانشگاه‌ها، استخدام و جذب هیئت علمی (تعداد ارجاعات ۸)، دخالت نهادهای امنیتی داخل و خارج از دانشگاه در مقدرات علمی درون دانشگاه (تعداد ارجاعات ۹)، تلقی غلط از علوم انسانی در محیط دانشگاه و جامعه (تعداد ارجاعات ۷)، امنیتی شدن دانشگاه (تعداد ارجاعات ۵)، نبود حمایت از ابتکارات و خلاقیت‌ها (تعداد ارجاعات ۷)
	نهادی	وجود داشتن قدرت سلسله مراتبی در درون دانشگاه (تعداد ارجاعات ۹)، نبود ارتباطات آزاد علمی (تعداد ارجاعات ۸)، تفاوت بین برداشت‌های مدیران دانشگاهی با برداشت‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان (تعداد ارجاعات ۵)، وجود داشتن کارمند علمی به جای هیئت علمی (تعداد ارجاعات ۶)، تشکیل نشدن نهاد علمی و نبود هنجارهای دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۸)، مشکل امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری (تعداد ارجاعات ۴)، نبود اقبال و توجه به دانشگاه‌ها (تعداد ارجاعات ۳)، از دست دادن هویت دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۹)، معیارهای تحول و پیشرفت علمی در مراکز دانشگاهی بسیار تک بعدی، تقلیلی و آماری (تعداد ارجاعات ۷)، تمرکزگرایی (تعداد ارجاعات ۱۲)، دانشگاه عرصه اشتغال برای نیروهای ایدئولوژیک (تعداد ارجاعات ۹)، وجود داشتن نهادهای غیرعلمی در درون دانشگاه (تعداد ارجاعات ۷)، نداشتن استقلال دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۱۳)، وجود داشتن شبه تشکل‌های سیاسی درون دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۶)، نهادهای غیرعلمی بدون کاراکتر دانشگاهی درون دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۵)، نگاه مدیران دانشگاهی به استادان به‌عنوان مبلغ و میسر (تعداد ارجاعات ۳)، ساختارهای بوروکراتیک (تعداد ارجاعات ۷)، نبود حمایت از ابتکارات و خلاقیت‌ها (تعداد ارجاعات ۱۰)
	فردی	مواجب بگیر بودن اعضای هیئت علمی از دولت (تعداد ارجاعات ۸)، محافظه‌کاری و ملاحظه‌کاری اعضای هیئت علمی (تعداد ارجاعات ۱۱)، وظیفه‌گرایی اعضای هیئت علمی (تعداد ارجاعات ۶)، نداشتن خودآثربخشی و خودکارآمدی (تعداد ارجاعات ۳)، خودسانسوری (تعداد ارجاعات ۱۱)، نبود شأن روشنفکری (تعداد ارجاعات ۴)، مدرک‌گرایی (تعداد ارجاعات ۲)، مقاله و کتاب‌سازی (تعداد ارجاعات ۷)، دغدغه امکانات و منابع مالی (تعداد ارجاعات ۶)، فرصت‌طلبی (تعداد ارجاعات ۲)، نبود رقابت علمی و اندیشه‌ورزی بین استادان و دانشجویان (تعداد ارجاعات ۴)، تقدم تعهد بر تخصص (تعداد ارجاعات ۳)، نداشتن شک منظم به علم (تعداد ارجاعات ۱)
ماهیت علم	فقر معرفتی و تعارض معرفتی درخصوص علوم انسانی (تعداد ارجاعات ۳)، تصور نادرست از علوم انسانی به‌عنوان علوم وارداتی (تعداد ارجاعات ۷)، رویکرد تقلیل‌گرایانه مراجع تصمیم‌گیری و نظام حاکمیت به فهم علم (تعداد ارجاعات ۲)، نبود درک ماهیت علوم انسانی و اجتماعی (تعداد ارجاعات ۵)، مخدوش شدن تمامیت معرفت علمی (تعداد ارجاعات ۱)، تقسیم معرفت و مرزبندی معرفتی (تعداد ارجاعات ۴)، استفاده از یک دیدگاه و بررسی نشدن مداوم نظریات (تعداد ارجاعات ۲)، تلقی مطلق‌انگار از علم (تعداد ارجاعات ۵)، نبود بازانندی و تأمل‌گرایی در نظریات علمی (تعداد ارجاعات ۱)، ارجح دانستن نوع علم بر نوع دیگر (تعداد ارجاعات ۳)، علم‌سازی به جای علم‌ورزی (تعداد ارجاعات ۱۱)، هنجارگریزی‌های علمی (تعداد ارجاعات ۳)، نگاه ابزاری و صوری به علم (تعداد ارجاعات ۹)، داشتن مسئولیت مشترک ملی در قبال آزادی علمی (تعداد ارجاعات ۱)	

پیش‌نیازهای (ملزومات) آزادی علمی: روشن است که نمی‌توان آزادی علمی را در خلأ محقق ساخت. در گام نخست باید پیش‌نیازها و لوازم عملیاتی ساختن آزادی علمی در آموزش عالی را شناسایی و بررسی کرد. آزادی علمی همانند دیگر فعالیت‌ها در گذر زمان باید توسعه یابد و امری کوتاه‌مدت نیست. ابتدا باید دانشگاهیان بکوشند تا پیش‌نیازهای لازم برای اجرایی ساختن آن را شناسایی کنند. یکی از پیش‌نیازهای توسعه آزادی علمی سیاستگذاران و تصمیم‌گیرانی هستند که بتوانند زمینه‌های بروز و توسعه آزادی علمی را مهیا سازند (جدول ۷).

جدول ۷- پیش‌نیازهای آزادی علمی

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز و تعداد ارجاعات به هر کد
	سیاستگذاران- تصمیم‌گیرندگان	استقلال تصمیم‌گیرندگان (تعداد ارجاعات ۸)، پابندی به هنجارهای دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۲)، برداشت درست سیاستگذاران از آزادی علمی (تعداد ارجاعات ۳)، تصمیم‌گیرندگان دانشگاهی و درون‌زا (تعداد ارجاعات ۵)، اعطای قدرت به دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی (تعداد ارجاعات ۷)، اعطای آزادی بیان، گردش آزاد اطلاعات و نبود فیلترینگ (تعداد ارجاعات ۹)، وجود داشتن شرایط مناسب سیاسی - فرهنگی (تعداد ارجاعات ۴)، افزایش میزان تحمل‌پذیری و پذیرش دیدگاه مخالف (تعداد ارجاعات ۳)، داشتن عقل هرمنوتیک (تعداد ارجاعات ۱)، رقابت آزاد در جذب اعضای هیئت علمی و دانشجو در میان دانشگاه‌ها (تعداد ارجاعات ۲)، حرکت به سمت دانشگاه‌های نخبه‌گرا به جای توده‌گرا (تعداد ارجاعات ۵)،
پیش‌نیازهای (ملزومات) آزادی علمی	عامل ساختاری	استقلال دانشگاهی و مالی و فکری (تعداد ارجاعات ۱۱)، هم‌فهمی و هم‌ذهنی بین بدنه مدیریتی و بدنه حرفه‌ای دانشگاه (تعداد ارجاعات ۱)، هم‌فهمی و هم‌ذهنی بین بدنه اداری و بدنه حرفه‌ای دانشگاه (تعداد ارجاعات ۱)، مطالعه بین‌رشته‌ای، تفسیر، تاولیل و استفاده از رویکردهای دیالوگی (تعداد ارجاعات ۲)، حمایت مسئولان اجرایی دانشگاه‌ها (تعداد ارجاعات ۴)، داشتن نقش نماینده اعضای هیئت علمی در بین مسئولان اجرایی (تعداد ارجاعات ۱)، داشتن انجمن یا صنف رسمی (تعداد ارجاعات ۵)، وجود داشتن امکان پرسشگری و به چالش کشیدن نظریات علمی (تعداد ارجاعات ۳)، درک جامعه از علم و دانشگاه (تعداد ارجاعات ۷)
	عامل زمینه‌ای	بین‌المللی شدن و مراودات بین‌المللی (تعداد ارجاعات ۶)، افزایش آگاهی جمعی (تعداد ارجاعات ۳)، افزایش سطح شعور سیاسی و فرهنگی در حوزه عمومی (تعداد ارجاعات ۲)، وجود داشتن زمینه اجتماعی برای آزادی علمی (تعداد ارجاعات ۱)، نقادی و نقدپذیری (تعداد ارجاعات ۱۳)
	عامل فردیت	داشتن عزت نفس (تعداد ارجاعات ۷)، شفافیت و مسئولیت‌پذیری (تعداد ارجاعات ۱۲)، تمرین آزادی علمی در میان هیئت علمی و دانشجویان (تعداد ارجاعات ۱)، اجتماعی شدن دانشجویان (تعداد ارجاعات ۲)، وظیفه خدمت‌رسانی به جامعه به جای وظیفه‌گرایی سنتی (تعداد ارجاعات ۱)، توجه به نقش اجتماعی اعضای هیئت علمی (تعداد ارجاعات ۲)، وجود داشتن انجمن‌های علمی و نهادهای فراگیر (تعداد ارجاعات ۹)

راهکارهای نهادینه ساختن آزادی علمی: راهکار به معنای تلاش برای ساخت موقعیت است تا بتوان از طریق آن مشکلات موجود در سازمان را مرتفع ساخت. راهکارها باید به دنبال زمینه‌ای مشخص که قابلیت عملیاتی شدن داشته باشند، مشخص شوند. راهکارهای نهادینه ساختن آزادی علمی در نظام

آموزش عالی باید بر اساس ویژگی‌ها و موقعیت محیط درونی و محیط بیرونی دانشگاه‌ها و روندهای مؤثر در ارتباط با این دو محیط بررسی شوند (جدول ۸).

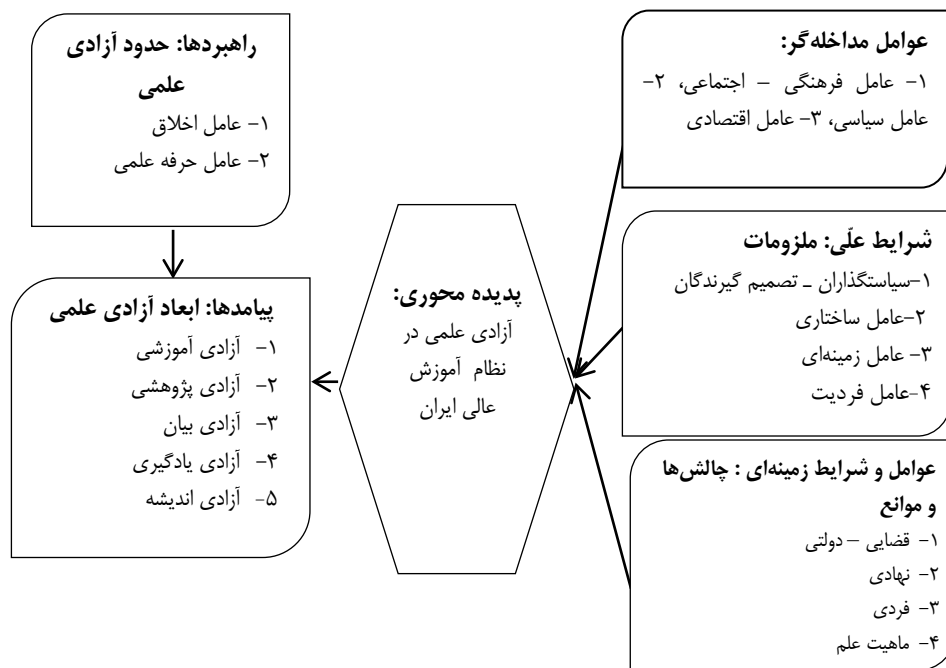
جدول ۸- راهکارهای نهادینه‌سازی آزادی علمی

کدهای باز و تعداد ارجاعات به هر کد	کد محوری	کد انتخابی
داشتن الگو برای آزادی علمی (تعداد ارجاعات ۱)، آزادی نقد و گفت‌وگو (تعداد ارجاعات ۱۳)، نزدیک شدن زیست جهان افراد به یکدیگر (تعداد ارجاعات ۲)، وجود داشتن عنصر بین ذهنی و ارتباطات مداوم (تعداد ارجاعات ۱)، گشایش در جامعه مدنی و حوزه‌های عمومی (تعداد ارجاعات ۴)، گسترش فرهنگ کتابخوانی (تعداد ارجاعات ۲)، ایفای نقش کرسی‌های آزاداندیشی (تعداد ارجاعات ۷)، وجود داشتن جو و فرهنگ سازمانی مشارکتی (تعداد ارجاعات ۴)، وجود داشتن کرسی‌های آزاداندیشی و انجمن‌های علمی (تعداد ارجاعات ۵)، افزایش میزان تحمل‌پذیری (تعداد ارجاعات ۶)، نهادینه ساختن فرهنگ پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری (تعداد ارجاعات ۱۰)	عامل فرهنگی - اجتماعی	راهکارهای نهادینه‌سازی آزادی علمی
وجود داشتن نهادهای فراگیر (تعداد ارجاعات ۳)، حذف نهادهای چپاول‌گر (تعداد ارجاعات ۱)، شبکه‌های علمی و حلقه‌های علمی (تعداد ارجاعات ۴)، حرکت به سمت ساختارهای سیاسی غیرمتمرکز (تعداد ارجاعات ۸)، اصلاح نظام خط‌مشی‌گذاری عمومی (تعداد ارجاعات ۳)، بلوغ سیاسی و مدنی جامعه (تعداد ارجاعات ۲)	عامل سیاسی	
سرمایه‌گذاری زیاد بر روی مراکز علمی (تعداد ارجاعات ۳)، تنوع‌بخشی به منابع مالی دانشگاه (تعداد ارجاعات ۸)، تعامل خلاق دانشگاه‌ها با صنعت (تعداد ارجاعات ۱)، وجود داشتن امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری (تعداد ارجاعات ۶)، تقویت زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات (تعداد ارجاعات ۶)، حرکت به سمت دانشگاه کارآفرین (تعداد ارجاعات ۲)	عامل اقتصادی	

حدود آزادی علمی: آزادی به صورت مطلق وجود ندارد و با توجه به حساسیت‌ها به این مقوله، نیازمند تعیین حدود برای جلوگیری از سوءاستفاده‌ها از آن است. در حال حاضر، با توجه به آزادی‌های نوظهور و چالش‌برانگیز که حمایت از آنها با حساسیت‌های زیادی مواجه است، با تصویب قوانین مرتبط با آنها از جمله نژاد، مذهب، جنسیت، گرایش‌های جنسی و امثال آنها، محدودیت‌هایی ایجاد شده است و دانشجویان و دیگر اعضا با رعایت این قوانین می‌توانند آزادی داشته باشند (جدول ۹).

جدول ۹- حدود آزادی علمی

کدهای باز تعداد ارجاعات به هر کد	کد محوری	کد انتخابی
پاسخگویی، مسئولیت‌پذیری و شفافیت (تعداد ارجاعات ۶)، توجه به حوزه اخلاق در حیطه عمومی، اجتماعی و عینی (تعداد ارجاعات ۲)، امنیت و وحدت ملی (تعداد ارجاعات ۲)، توجه به قراردادهای اجتماعی علم (تعداد ارجاعات ۱)، عدم سوء استفاده از آزادی علمی به بهانه روشنفکری (تعداد ارجاعات ۱)، توجه به تفاوت‌های فردی (تعداد ارجاعات ۳)	عامل اخلاق	حدود آزادی علمی
رعایت قوانین و مقررات عمومی (تعداد ارجاعات ۲)، تابع هنجارهای دانشگاهی (تعداد ارجاعات ۱)، تأیید فعالیت‌های علمی توسط گروه‌های حرفه‌ای (تعداد ارجاعات ۶)، توجه به کدهای حرفه‌ای موجود در حیطه علم (تعداد ارجاعات ۲)، توجه به چهارچوب و مقررات علم و عدم خروج از این چهارچوب (تعداد ارجاعات ۳)، رعایت قواعد و استانداردهای علمی (تعداد ارجاعات ۳)، توجه به قواعد و قوانین حاکم بر علم (تعداد ارجاعات ۲)	عامل حرفه علمی	



نمودار ۱- مدل نظری نهایی

نتایج بخش کمی

وضعیت موجود آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران چگونه است؟ در جدول ۱۰ تفاوت میانگین‌های مؤلفه‌های آزادی علمی در وضعیت موجود نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، عامل حرفه علمی در بعد حدود آزادی علمی بالاترین میانگین ($X=3/52$) و عامل سیاسی در بعد راهکارها پایین‌ترین سطح میانگین را دارد ($X=2/22$). سایر مؤلفه‌ها در بین این دو مؤلفه قرار دارند.

جدول ۱۰- آزمون فریدمن، تفاوت میانگین مؤلفه‌های آزادی علمی در وضعیت موجود

مؤلفه‌ها	گویه	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
ابعاد آزادی علمی	آموزشی	۳/۱۲۴	۱۵	۳۰۰	۴۸۰,۰۰۰	۱۶	۰,۰۰۰
	پژوهشی	۲/۴۰	۴				
	بیان	۲/۶۳	۹				
	اندیشه	۲/۴۷	۷				
	یادگیری	۲/۸۰	۱۲				
چالش‌ها	دولتی-قضایی	۲/۷۹	۱۱				
	نهادی	۲/۸۴	۱۳/۵۰				
	فردی	۲/۵۸	۸				
	ماهیت علم	۲/۴۳	۶				
ملزومات	سیاستگذاران	۲/۳۷	۲				
	ساختار	۲/۴۲	۵				
	زمینه	۲/۳۸	۳				
پیش-نیازها	فرهنگی و اجتماعی	۲/۷۲	۱۰				
	سیاسی	۲/۲۲	۱				
	اقتصادی	۲/۸۴	۱۳/۵۰				
حدود	اخلاق	۳/۲۶	۱۶				
	حرفه علمی	۳/۵۲	۱۷				

نتایج جدول ۱۰ میانگین و رتبه هر یک از مؤلفه‌های آزادی علمی را در وضعیت موجود نشان می‌دهد که در آن مقدار آماره مربع کی با ۱۶ درجه آزادی و سطح معناداری (۰/۰۰۰) حاکی از آن است که فرض صفر در این سؤال رد شده است. فرض صفر مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه مؤلفه‌ها در بین نظره‌های اعضای هیئت علمی است. در نتیجه، با توجه به نتایج جدول ۱۰، مؤلفه‌های آزادی علمی در نظر اعضای هیئت علمی متفاوت است. بر اساس این نتایج، ابعاد اخلاق و حرفه علمی در زیرمؤلفه حدود آزادی علمی، با میانگین ۳/۵۲ و ۳/۲۶ دارای بالاترین میانگین و بعد سیاسی و سیاستگذاران با میانگین ۲/۲۲ و ۲/۳۷ دارای کمترین میانگین و رتبه در میان مؤلفه‌های آزادی علمی بودند. برای اطمینان از کیفیت و روایی داده‌های آماری، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون کفایت نمونه‌گیری و آزمون کرویت بارتلت و تحلیل عاملی تأییدی انجام شد.

جدول ۱۱- نتایج آزمون‌های نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف معیار	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
ابعاد آزادی علمی	-۰/۳۲۲	۰/۹۷	۲/۱۲	-۰/۴۴	۱/۰۳۲	۰/۲۳۸
چالش‌های آزادی علمی	-۰/۴۴۳	۰/۹۸۵	۲/۶۶	-۰/۳۷	۰/۸۷۷	۰/۴۵۸
ملزومات آزادی علمی	-۰/۳۸۶	۰/۷۳۷	۲/۴۹	-۰/۴۸	۱/۲۸۲	۰/۰۶۳
راهکارهای نهادینه‌سازی	-۰/۲۶۵	۰/۸۳۳	۲/۶۵	-۰/۳۹	۱/۰۵۶	۰/۱۶۴
حدود آزادی علمی	-۰/۵۴۰	۱/۱۲	۳/۳۶	-۰/۲۶	۰/۶۳۳	۰/۶۰۳

یافته‌های آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول ۱۱ نشان می‌دهد که توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش در دامنه قابل قبولی برای دو شاخص چولگی و کشیدگی قرار دارند، بنابراین توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند. هم‌چنین سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف متغیرهای تحقیق بیش از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرض صفر رد نمی‌شود و نتیجه می‌گیریم که توزیع متغیرهای پژوهش، تفاوت معناداری با توزیع نرمال نداشته است و توزیع داده‌های تحقیق نرمال است. در نتیجه در ادامه تحلیل‌های آماری برای فرضیات پژوهش می‌توان از آزمون‌های آماری پارامتریک استفاده نمود.

آزمون کفایت نمونه‌گیری و آزمون کرویت بارتلت: نتایج یافته‌های جدول ۱۲ نشان می‌دهد که مقدار کفایت نمونه‌گیری معادل ۰/۷۷۳ است و بنابراین، اندازه نمونه برای تحلیل عاملی مناسب است. آزمون کرویت بارتلت از نظر آماری معنادار و استفاده از معادلات ساختاری برای شناسایی ساختار مدل مناسب است.

جدول ۱۲- نتایج آزمون کفایت نمونه‌گیری و کرویت بارتلت

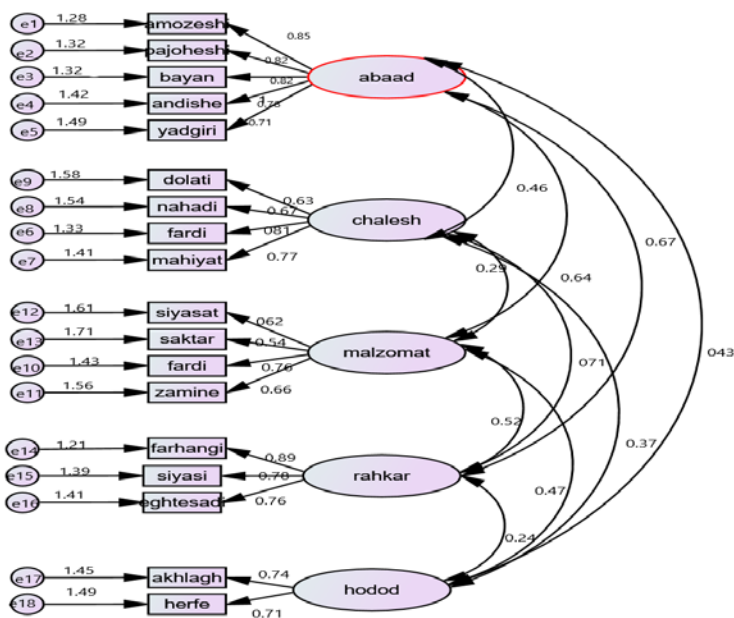
سطح معناداری	آزمون کرویت بارتلت	آزمون کفایت نمونه‌گیری
۰,۰۰۰	۲۲۰۱۹,۷	۰,۷۷۳

تحلیل عاملی تأییدی آزادی علمی: برای دستیابی به روایی سازه در نمونه ۳۰۰ نفری این پژوهش، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده به‌وسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از ۰/۳ باشد، رابطه ضعیف در نظر گرفته و از آن صرف‌نظر می‌شود. بار عاملی بین ۰/۳ تا ۰/۶ قابل قبول است و اگر بزرگ‌تر از ۰/۶ باشد، خیلی مطلوب است.

جدول ۱۳- شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی شاخص‌های ابعاد آزادی علمی

نام شاخص	میزان کفایت برازش
آماره خی دو	۱۹۵۹/۵ (P = ۰/۰۰۱)
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)	۰/۰۸۱
شاخص نرم شده برازش (NFI)	۰/۹۳
شاخص نرم نشده برازش (NNFI)	۰/۹۱
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۲
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱
شاخص نیکویی برازش شده تعدیل شده (AGFI)	۰/۹۰

با توجه به جدول ۱۳، تمام شاخص‌ها در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش مطلوب دارد و این بیانگر همسو بودن گویه‌ها با سازه نظری است. در شکل ۱ تحلیل عامل تأییدی که شامل بارهای عاملی و میزان خطاهای آنهاست، ارائه شده است.



شکل ۱- تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه

به منظور بررسی این مهم که آیا عوامل اثرگذار در بررسی وضعیت آزادی علمی در میان مردان و زنان تفاوت معنادار دارد یا خیر، از آزمون T مستقل استفاده شد. در جدول ۱۴ نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها در میان زنان و مردان نشان داده شده است.

$$\left. \begin{array}{l} H_0: \mu = 3 \text{ (فرضیه صفر)} \\ H_1: \mu \neq 3 \text{ (فرضیه مقابل)} \end{array} \right\}$$

جدول ۱۴- آزمون مقایسه میانگین‌ها بین زنان و مردان

آزمون t برای بررسی برابری (یا نابرابری) میانگین‌ها							آزمون لوین		
حد بالا	حد پایین	خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری	درجه آزادی	T	معناداری	F	
-۰/۱۲۶	-۰/۳۵۰	۰/۰۵۶	-۰/۲۳۸	۰/۰۰۰	۲۹۸	-۴/۱۹۸	۰/۰۰۰	۲۵/۹۵۷	در شرایط رعایت پیشفرض برابری واریانس‌ها
-۰/۰۹۲	-۰/۳۸۳	۰/۰۷۲	-۰/۲۳۸	۰/۰۰۲	۶۳/۸۲۶	-۳/۲۷۱			در شرایط رعایت پیشفرض برابری واریانس‌ها

با توجه به جدول ۱۴، با آزمون لوین پیشفرض برابری واریانس‌ها تأیید نشد و در نتیجه، فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود. در قسمت آزمون T جدول نیز نشان داده شده است که در شرایط عدم رعایت پیشفرض برابری واریانس‌ها دو گروه با یکدیگر دارای تفاوت معنادار هستند. بنابراین، فرضیه کلی پژوهش مبنی بر اینکه بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد، تأیید می‌شود. به منظور بررسی تفاوت میانگین رتبه علمی؛ یعنی مربی، استادیار، دانشیار و استاد از آزمون تحلیل واریانس^{۱۸} بهره گرفته شد (جدول ۱۵ و ۱۶).

جدول ۱۵- ANOVA

	جمع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۲/۶۱۶	۳	۰/۸۷۲	۸/۰۸۴	۰/۰۰۰
درون گروهی	۴۲/۴۳۵	۲۹۶	۰/۱۴۳		
کل	۴۵/۰۵۲	۲۹۹			

با توجه به جدول ۱۵، نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که نسبت F در سطح $0/000$ معنادار است. همچنین نسبت F که از تقسیم مجزورات بین گروهی بر میانگین مجزورات درون گروهی به دست می‌آید، نشان می‌دهد که بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، اما این بدین معنا نیست که تفاوت همه گروه‌ها معنادار است. برای تعیین آنکه بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد (جدول ۱۳).

جدول ۱۶- بررسی تفاوت میانگین بین رتبه‌های علمی

رتبه علمی	میانگین انحراف	خطای استاندارد	Sig	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				کمترین	بیشترین
استادیار - مربی	۰/۰۱۰	۰/۱۰۵	۱/۰۰۰	-۰/۲۶۱	۰/۲۸۳
دانشیار	۰/۱۲۳	۰/۱۰۹	۰/۶۷۳	-۰/۱۵۹	۰/۴۰۷
استاد	۰/۲۷۲	۰/۱۱۶	۰/۰۹۲	-۰/۰۲۸	۰/۵۷۳
مربی - استادیار	-۰/۰۱۰	۰/۱۰۵	۱/۰۰	-۰/۲۸۳	-۰/۲۶۱
دانشیار	-۰/۱۱۲	۰/۰۵۱	۰/۱۳۰	-۰/۰۲۰	-۰/۲۴۶
استاد	-۰/۲۶۱	۰/۰۶۴	۰/۰۰۰	۰/۰۹۴	-۰/۴۲۹
مربی - دانشیار	-۰/۱۲۳	۰/۱۰۹	۰/۶۷۳	-۰/۴۰۷	-۰/۱۵۹
استادیار	-۰/۱۱۲	۰/۰۵۱	۰/۱۳۰	-۰/۲۴۶	-۰/۰۲۰
استاد	-۰/۱۴۸	۰/۰۷۱	۰/۱۶۲	-۰/۰۳۶	-۰/۳۳۳
مربی - استاد	-۰/۲۷۱	۰/۱۱۶	۰/۰۹۲	-۰/۵۷۳	-۰/۰۲۸
استادیار	-۰/۲۶۱	۰/۰۶۴	۰/۰۰۰	-۰/۴۲۹	-۰/۰۹۴
دانشیار	-۰/۱۴۸	۰/۰۷۱	۰/۱۶۲	-۰/۳۳۳	-۰/۰۳۶

با توجه به جدول ۱۶، طبق آزمون توکی تفاوت معناداری بین رتبه علمی استادیار و استاد در خصوص آزادی علمی وجود دارد، ولی بین میانگین بقیه رتبه‌های علمی تفاوت معنادار وجود ندارد. به منظور بررسی تفاوت میانگین نوع استخدام؛ یعنی قراردادی، رسمی - آزمایشی و رسمی از آزمون تحلیل واریانس بهره گرفته شد (جدول ۱۷ و ۱۸).

جدول ۱۷-ANOVA

	جمع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱/۶۳۱	۲	۰/۸۱۶		
درون گروهی	۴۳/۴۲۰	۲۹۶	۰/۱۴۶	۵/۵۷۹	۰/۰۰۴
کل	۴۵/۰۵۲	۲۹۹			

با توجه به جدول ۱۷، نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که نسبت F در سطح $0/004$ معنادار است. همچنین نسبت F که از تقسیم مجزورات بین گروهی بر میانگین مجزورات درون گروهی به دست

می‌آید، نشان می‌دهد که بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، اما این بدین معنا نیست که تفاوت همه گروه‌ها معنادار است. برای تعیین آنکه بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد (جدول ۱۸).

جدول ۱۸- بررسی تفاوت میانگین بین نوع استخدام

نوع استخدام	میانگین انحراف	خطای استاندارد	Sig	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				کمترین	بیشترین
رسمی/آزمایشی- قراردادی	۰/۱۸۲	۰/۰۷۴	۰/۰۴۰	۰/۰۰۶	۰/۳۵۸
رسمی	۰/۲۲۰	۰/۰۶۵	۰/۰۰۳	-۰/۰۶۴	۰/۳۷۵
قراردادی- رسمی/آزمایشی	-۰/۱۸۲	۰/۰۷۴	۰/۰۴۰	-۰/۳۵۸	-۰/۰۰۶
رسمی	۰/۰۳۷	۰/۰۵۲	۰/۷۵۳	-۰/۰۸۶	۰/۱۶۲
قراردادی - رسمی	-۰/۲۲۰	۰/۰۶۵	۰/۰۰۳	-۰/۳۷۵	۰/۰۶۴
رسمی/آزمایشی	-۰/۰۳۷	۰/۰۵۲	۰/۷۵۳	-۰/۱۶۲	۰/۰۸۶

با توجه به جدول ۱۸، طبق آزمون توکی تفاوت معناداری بین استخدام قراردادی با استخدام رسمی-آزمایشی و رسمی در خصوص آزادی علمی وجود دارد، ولی بین میانگین رسمی-آزمایشی و رسمی تفاوت معنادار وجود ندارد. به‌منظور بررسی تفاوت میانگین نوع دانشکده؛ یعنی علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی از آزمون تحلیل واریانس بهره گرفته شد (جدول ۱۹ و ۲۰).

جدول ۱۹- ANOVA

	جمع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۵/۱۲۱	۲	۲/۵۶۰		
درون گروهی	۳۹/۹۳۱	۲۹۶	۰/۱۳۴	۱۹/۰۴۵	۰/۰۰۰
کل	۴۵/۰۵۲	۲۹۹			

با توجه به جدول ۱۹، نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که نسبت F در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است. همچنین نسبت F که از تقسیم مجزورات بین گروهی بر میانگین مجزورات درون گروهی به‌دست می‌آید، نشان می‌دهد که بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، اما این بدین معنا نیست که تفاوت همه گروه‌ها معنادار است. برای تعیین آنکه بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد.

جدول ۲۰- بررسی تفاوت میانگین بین نوع استخدام

نوع استخدام	میانگین انحراف	خطای استاندارد	Sig	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				کمترین	بیشترین
علوم پایه - علوم انسانی فنی و مهندسی	-۰/۲۳۴	۰/۰۵۲	۰/۰۰۰	-۰/۳۵۷	-۰/۱۱۱
	-۰/۲۸۳	۰/۰۵۰	۰/۰۰۰	-۰/۴۰۲	-۰/۱۶۵
علوم انسانی - علوم پایه فنی و مهندسی	۰/۲۳۴	۰/۰۵۲	۰/۰۰۰	۰/۱۱۲	۰/۳۵۷
	-۰/۰۴۹	۰/۰۵۶	۰/۶۵۴	-۰/۱۸۲	۰/۰۸۳
علوم انسانی - فنی و مهندسی علوم پایه	۰/۲۸۳	۰/۰۵۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۵	۰/۴۰۲
	۰/۰۴۹	۰/۰۵۶	۰/۶۵۴	-۰/۰۸۳	۰/۱۸۲

با توجه به جدول ۲۰، طبق آزمون توکی تفاوت معناداری بین دانشکده علوم انسانی با دانشکده‌های فنی و مهندسی و علوم پایه در خصوص آزادی علمی وجود دارد، ولی بین میانگین دانشکده‌های فنی و مهندسی و علوم پایه تفاوت معنادار وجود ندارد. به‌منظور بررسی تفاوت میانگین سابقه خدمت؛ یعنی یک تا پنج سال، شش تا ده سال، ده تا بیست سال و بیست سال به بالا از آزمون تحلیل واریانس بهره گرفته شد (جدول ۲۱ و ۲۲).

جدول ۲۱- ANOVA

	جمع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۲/۴۶۸	۳	۰/۸۲۳	۵/۷۱۷	۰/۰۰۱
درون گروهی	۴۲/۵۸۴	۲۹۶	۰/۱۴۴		
کل	۴۵/۰۵۲	۲۹۹			

با توجه به جدول ۲۱، نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که نسبت F در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است. همچنین نسبت F که از تقسیم مجزورات بین گروهی بر میانگین مجزورات درون گروهی به‌دست می‌آید، نشان می‌دهد که بین گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، اما این بدین معنا نیست که تفاوت همه گروه‌ها معنادار است. برای تعیین آنکه بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد، از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد (جدول ۱۹).

جدول ۲۲- بررسی تفاوت میانگین بین سابقه خدمت

رتبه علمی	میانگین انحراف	خطای استاندارد	Sig	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				کمترین	بیشترین
یک تا پنج سال - شش تا ده سال یازده تا بیست سال بیست سال به بالا	۰/۱۶۲	۰/۰۶۱	۰/۰۴۴	۰/۰۰۳	۰/۳۲۱
	۰/۱۳۰	۰/۰۶۴	۰/۱۷۷	۰/۰۳۵	۰/۲۹۶
	۰/۲۶۹	۰/۰۶۵	۰/۰۰۰	۰/۰۹۹	۰/۴۳۹
یک تا پنج سال - شش تا ده سال یازده تا بیست سال بیست سال به بالا	-۰/۱۶۲	۰/۰۶۱	۰/۰۴۴	-۰/۳۲۱	۰/۰۰۳
	۰/۰۳۱	۰/۰۵۸	۰/۹۵۰	-۰/۱۸۳	۰/۱۲۰
	۰/۱۰۷	۰/۰۶۰	۰/۲۹۰	-۰/۰۴۹	۰/۲۶۴
یک تا پنج سال - یازده تا بیست سال شش تا ده سال بیست سال به بالا	-۰/۱۳۰	۰/۰۶۴	۰/۱۷۷	-۰/۲۹۶	۰/۰۳۵
	-۰/۰۳۱	۰/۰۵۸	۰/۹۵۰	-۰/۱۲۰	۰/۱۸۳
	۰/۱۳۹	۰/۰۶۳	۰/۱۲۶	-۰/۰۲۴	۰/۳۰۲
یک تا پنج سال - بیست سال به بالا شش تا ده سال یازده تا بیست سال	-۰/۲۶۹	۰/۰۶۵	۰/۰۰۰	-۰/۴۳۹	-۰/۰۹۹
	-۰/۱۰۷	۰/۰۶۰	۰/۲۹۰	-۰/۲۶۴	۰/۰۴۹
	-۰/۱۳۹	۰/۰۶۳	۰/۱۲۶	-۰/۳۰۲	۰/۰۲۴

با توجه به جدول ۲۲، طبق آزمون توکی تفاوت معناداری بین سابقه خدمت یک تا پنج سال با سابقه خدمت شش تا ده سال و بیست سال به بالا در خصوص آزادی علمی وجود دارد، ولی بین میانگین بقیه سابقه‌های خدمت تفاوت معنادار وجود ندارد.

وضعیت مطلوب آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران چگونه است؟ در جدول ۲۳ تفاوت میانگین‌های مؤلفه‌های آزادی علمی در وضعیت مطلوب نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، عامل زمینه در بعد ملزومات آزادی علمی بالاترین میانگین ($X=4/92$) و عامل دولتی-قضایی در بعد چالش‌های آزادی علمی پایین‌ترین سطح میانگین را دارد ($X=3/67$). سایر مؤلفه‌ها در بین این دو مؤلفه قرار دارند.

جدول ۲۳- آزمون فریدمن، تفاوت میانگین مؤلفه‌های آزادی علمی در وضعیت مطلوب

مؤلفه‌ها	گویه	میانگین	رتبه	تعداد	مجدور کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
ابعاد آزادی علمی	آموزشی	۴/۸۴	۱۴	۳۰۰	۷۸۰۰,۰۰۰	۱۶	۰,۰۰۰
	پژوهشی	۴/۴۰	۴				
	بیان	۴/۷۱	۹				
	اندیشه	۴/۵۷	۶				
	یادگیری	۴/۷۹	۱۱/۵۰				
چالش‌ها	دولتی-قضایی	۳/۶۷	۱				
	نهادی	۴/۱۸	۲				
	فردی	۴/۴۳	۵				
	ماهیت علم	۴/۲۶	۳				
ملزومات	سیاست‌گذاران	۴/۶۱	۷				
	ساختار	۴/۸۹	۱۶				
	زمینه	۴/۹۲	۱۷				
پیش‌نیازها	فرهنگی و اجتماعی	۴/۶۷	۸				
	سیاسی	۴/۸۳	۱۳				
	اقتصادی	۴/۷۹	۱۱/۵۰				
حدود	اخلاق	۴/۸۵	۱۵				
	حرفه علمی	۴/۷۸	۱۰				

نتایج جدول ۲۳ میانگین و رتبه هر یک از مؤلفه‌های آزادی علمی را در وضعیت مطلوب نشان می‌دهد که مقدار آماره مربع کی با ۱۶ درجه آزادی و سطح معناداری (۰/۰۰۰) نشان می‌دهد فرض صفر در این سؤال رد شده است. فرض صفر مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه مؤلفه‌ها در بین نظرهای اعضای هیئت علمی است؛ در نتیجه، با توجه به نتایج جدول ۲۳، مؤلفه‌های آزادی علمی در نظر اعضای هیئت علمی متفاوت است. نتایج نشان‌دهنده بالاتر بودن میانگین تمام مؤلفه‌ها از میانگین است. بعد زمینه و ساختار در زیرمؤلفه ملزومات با میانگین ۴/۹۲ و ۴/۹۸ دارای بالاترین میانگین در بین مؤلفه‌های آزادی علمی بوده است و بعد دولتی و نهادی در زیرمؤلفه چالش‌های آزادی علمی، با میانگین ۳/۶۷ و ۴/۱۸ دارای کمترین میانگین و رتبه در بین مؤلفه‌های آزادی علمی بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی وضعیت موجود و مطلوب آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران آموزش عالی بود. در این خصوص، به دلیل نبود میانی نظری منسجم در زمینه مفهوم آزادی علمی در نظام آموزش عالی کشور، پژوهشگران به دنبال آن بودند که

نخست با بررسی مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده در سایر نظام‌های آموزش عالی، در اولین گام به شناسایی این مفهوم و ابعاد کلی آن و سپس با انجام دادن مصاحبه‌های عمیق به شناسایی چگونگی مفهوم‌سازی آزادی علمی در نظام آموزش عالی بپردازند تا ابعاد، چالش‌ها، ملزومات، راهکارهای نهادینه‌سازی و حدود این پدیده بررسی و سپس بر اساس آن تئوری تدوین شود. در نهایت، به‌منظور بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی در قالب تحلیل عاملی تأییدی مدل مفهومی پژوهش تأیید شد. به‌منظور بررسی مفهوم آزادی علمی در نظام آموزش عالی از روش نظریه داده‌بنیاد بهره گرفته شد و با توجه به فرایند تحلیل داده‌های کیفی در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی، در مرحله کدگذاری باز ۱۴۸ مفهوم به‌دست آمد و در گام بعدی این مقولات به ۱۸ مقوله کلی تر طبقه‌بندی و در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی ۵ مقوله احصا شد. نتایج نشان داد که صاحب‌نظران ضمن توضیح جامع درباره مفهوم آزادی علمی و شناسایی موانع و راهکارها در مدل پارادایم، طیفی از نظرهای متفاوت درباره این مفهوم را مطرح کردند که تمام صاحب‌نظران با بررسی جامع این پدیده در نظام آموزش عالی موافق بودند. بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که عوامل متعددی در شکل‌گیری این مفهوم اثرگذارند که برخی از آنها به‌عنوان ابعاد آزادی علمی تلقی می‌شوند. مهم‌ترین ابعاد مطرح شده در مصاحبه‌ها؛ یعنی آزادی آموزشی (۷ کد باز)، آزادی پژوهشی (۷ کد باز)، آزادی بیان (۳ کد باز)، آزادی اندیشه (۶ کد باز) و آزادی یادگیری (۲ کد باز) شناسایی و طبقه‌بندی شدند. در بین بعد آزادی آموزشی، انتخاب آزادانه موضوع آموزشی و انتقال دانسته‌های آموزشی بدون محدودیت، گویه‌هایی بودند که بیشترین فراوانی را داشتند و از دیدگاه صاحب‌نظران در شکل‌گیری بعد آزادی آموزشی نقش مهمی داشتند. یافته‌های تحقیق در این بخش با نتایج تحقیق دهقانی و همکاران (Dehghani et al., 2012)، نیشادنواز و گومز (Nishad Nawaz & Gomes, 2014) و روپ (Rupe, 2005) همخوانی دارد. آزادی آموزشی آزادی‌ای است که بر اساس آن متخصصان در هر زمینه علمی در تدوین طرح درس، استفاده از منابع و محتوا، روش تدریس، نوع و روش ارزشیابی و نظام نمره‌دهی خود و در کل برای انتقال دانش خود آزادند، بدون آنکه غرض‌ورزی‌های غیرعلمی از یک سو و دخالت‌های نامعقول از سوی دیگر، مانع کار آنها شود (Dehghani et al., 2012). با استناد به این تعریف، تمام مراحل که مرتبط با تعامل استاد-دانشجو در محیط علمی برای انتقال دانش از استاد به دانشجو صورت می‌پذیرد، در ذیل بعد آزادی آموزشی قرار دارد. اعضای هیئت علمی باید بتوانند آزادانه برنامه‌های درسی و آموزشی را طراحی کنند؛ یعنی با توجه به شرایط موجود کلاس و ویژگی‌های فراگیران به طراحی آموزشی مناسب برای انتقال دانش بپردازند و همچنین فضایی آزاد برای بحث و مجادله مهیا سازند. نیشادنواز و گومز (Nishad Nawaz & Gomes, 2014) معتقدند که دانشگاه‌ها به‌شدت در کسب و کار دانش درگیر هستند و مسئولیت آنها ایجاد دانش، به اشتراک‌گذاری، انتقال، ذخیره‌سازی، انتشار، استفاده مجدد و یادگیری است. به گفته روپ (Rupe, 2005) فعالیت‌های آموزشی نمی‌تواند در یک فضای بی‌اعتماد شکوفا شوند. استادان و دانشجویان باید به‌صورت مداوم در فعالیت‌های آموزشی آزاد باشند و به مطالعه و ارزیابی برای دستیابی به

بلوغ و فهم جدید بپردازند. در بحث آزادی پژوهش، انتشار آزادانه نتایج پژوهش و انتخاب آزادانه موضوع پژوهشی بیشترین فراوانی را داشتند.

در بعد آزادی بیان بیشترین اختلاف و چالش بین صاحب‌نظران وجود داشت که آیا آزادی بیان می‌تواند ذیل آزادی علمی قرار گیرد یا خیر، با توجه به آنکه آزادی علمی بیشتر در نظام آموزش عالی و مؤسسات آموزشی بر آن تأکید می‌شود و آزادی بیان مورد تأکید جامعه و عوام است. ماهامان (Mahamane, 2011) آزادی علمی را همان آزادی بیان دانسته و گفته است که آزادی علمی همان آزادی بیان است که به دلایل حرفه‌ای به افراد داده می‌شود. دونز (Downs, 2009) آزادی علمی را شبیه آزادی بیان می‌داند که همه از آن لذت می‌برند و در طول زمان به تضمین‌های ویژه‌ای برای اعضای هیئت علمی و دانشجویان تبدیل شده است. بررسی نتایج حاصل از مطالعه میدانی درباره آزادی اندیشه نشان داد که در این زمینه، وجود تضارب عقاید و اندیشه، طراحی آزادانه ایده‌ها و آزادی در نحوه شکل‌دهی به اندیشه‌ها دارای بیشترین فراوانی بود. (Downs, 2009) آزادی اندیشه را موجب تحقق طبیعت انسان می‌داند و آزادی می‌تواند باعث شادی و بارور شدن انسان‌ها شود.

در ادامه عوامل اثرگذار بر این ابعاد نقد شد که می‌توان از آنها به‌عنوان عوامل مداخله‌گر نام برد، به‌ویژه عوامل چالشی که شامل چالش قضایی-دولتی، چالش نهادی، چالش فردی و چالش ماهیت علم است. همچنین پیش‌نیازها (ملزومات) شامل سیاستگذاران-تصمیم‌گیرندگان، ساختار، عامل زمینه‌ای و عامل فردی هستند که در افول یا ظهور این پدیده مؤثرند. راهبردهایی که در بروز این مفهوم مؤثرند و می‌توانند مسیر شکوفایی را تسهیل و تسریع سازند، شامل راهبردهای فرهنگی-اجتماعی، راهبرد سیاسی و راهبرد اقتصادی است. اما پیاده کردن آزادی علمی در نظام آموزش عالی نیازمند شناسایی حد و مرز این مفهوم است تا بتوان از آن حمایت کرد. این حد و مرز در دو بعد عامل اخلاق و عامل حرفه علمی مورد بحث قرار گرفت.

در بخش کمی پژوهش مبتنی بر داده‌های بخش کیفی، پرسشنامه‌ای طراحی شد و در اختیار افراد نمونه قرار گرفت. همان‌طور که انتظار می‌رفت و در مصاحبه‌های کیفی نیز بر آن تأکید شده بود و به نظر می‌رسید که مؤلفه‌های مد نظر در وضعیت موجود از مطلوبیت خوبی برخوردار نباشند، نتایج پژوهش کمی نیز نشان داد که متأسفانه، در وضعیت موجود در تمام مؤلفه‌های آزادی علمی وضعیت نظام آموزش عالی مناسب نیست و به تلاش زیاد برای بهبود شرایط موجود نیاز است. در وضعیت موجود، بیشتر مؤلفه‌های آزادی علمی پایین‌تر از میانگین بودند که نشان‌دهنده نارضایتی اعضای هیئت علمی از وضعیت آزادی علمی در نظام آموزش عالی است. وضعیت موجود در بعد حدود آزادی علمی که بیشتر مرتبط با شرایط فردی اعضای هیئت علمی بود، بالاتر از میانگین قرار داشت. در بررسی‌های تکمیلی و بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، نتایج نشان داد که اعضای هیئت علمی در رشته‌های علوم انسانی نارضایتی بیشتری از وضعیت موجود آزادی علمی داشتند که این امر می‌تواند به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه و نوع برداشت سیاستگذاران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزش عالی از رشته‌های علوم انسانی و همچنین

نگاه وارداتی به این نوع رشته‌ها برگردد. زیرا استادان دانشکده‌های علوم و ریاضی با توجه به ماهیت مباحث، آزادی علمی بیشتری احساس می‌کنند، در حالی که در رشته‌های علوم انسانی به دلیل ارتباط با ارزش‌ها و شرایط فرهنگی جامعه آزادی علمی کمتری احساس می‌شود.

همچنین تفاوت معناداری در میان پاسخگویان با رتبه علمی متفاوت وجود داشت. اعضای هیئت علمی با درجه استادی به این دلیل که زمان بیشتری در نظام آموزش عالی فرصت آموزش و پژوهش داشتند و با سیستم حاکم بر نظام آموزش عالی آشنایی کامل‌تری داشتند، نسبت به اعضای هیئت علمی با درجه استادیاری، وضعیت موجود آزادی علمی را نامناسب می‌دانستند. شناخت بیشتر در زمینه قوانین و مقررات، شناخت عمیق‌تر از ماهیت علم و تولیدات علمی، احساس امنیت بیشتر و نبود مشکلات استخدامی موجب شده است تا اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی بالاتر درباره عوامل مؤثر بر آزادی علمی بررسی کنند. به علاوه، نوع استخدام نیز در پاسخگویی به سؤالات تأثیر زیادی داشته است و اعضای هیئت علمی که به صورت رسمی جذب دانشگاه‌ها شده بودند، بدون خودسانسوری و با حاشیه امنیت بالاتری وضعیت موجود آزادی علمی را بررسی کردند و از وضعیت موجود ناراضی بودند. سابقه آموزشی نیز یکی از عوامل جمعیت‌شناختی بود که در نوع پاسخگویی به سؤالات تأثیر زیادی داشت. اعضای هیئت علمی با سابقه بالا وضعیت موجود آزادی علمی در نظام آموزش عالی را نامطلوب بیان کردند. اما در وضعیت مطلوب همه پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه مدعی بودند که برای بهتر شدن وضعیت آزادی علمی نیازمند توجه به همه مؤلفه‌هاست و تفاوت معناداری بین پاسخ‌دهندگان وجود نداشت. نتایج به‌دست آمده در این زمینه با مطالعات انجام شده براون (Brown, 2004)، حمدان (Hamdan, 2008) و دهقانی و همکاران (Dehghani et al., 2012) همسو است.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. پژوهش حاضر به صورت موضوعی صورت گرفته است و تنها بعد آزادی علمی از نگاه اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های دولتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را شامل شده است. به منظور گسترش محدوده پژوهش، می‌توان آن را در سایر دانشگاه‌ها و ذینفعان آموزش عالی (دانشجویان و مدیران) گسترش داد.
۲. با توجه به وضعیت نامناسب آزادی علمی در دانشگاه‌ها، به‌ویژه برداشت‌های متفاوتی که از حدود آزادی علمی وجود دارد، این مهم در دستور کار مجموعه‌ای از نخبگان و صاحب‌نظران دانشگاهی قرار گیرد و آنها به‌عنوان یک اتاق فکر به تبیین و تشریح حدود و ثغور آزادی علمی و ضرورت مشارکت دانشگاهیان در آن همت گمارند.
۳. تبیین مسئله آزادی علمی و فراهم‌سازی بسترهای بسط و گسترش آن از ابعاد گوناگون به‌ویژه وجوه مغفول از قبیل آزادی بیان و قلم، بیش از هر زمان مستلزم استقلال دانشگاه‌ها از نهادهای بیرونی است.

با توجه به یافته‌های تحقیق این مهم در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی و استادان با سابقه کمتر و مراتب علمی پایین‌تر که همواره خود را در معرض فشارهای بیرونی احساس می‌کنند، اهمیت مضاعفی دارد. توصیه می‌شود در تمام اسناد بالادستی و چشم‌اندازها و سیاست‌ها و راهکارهای عملیاتی و اجرایی، تأکید بر ابعاد گوناگون آزادی علمی به‌عنوان یک پیوست لحاظ شود.

۴. با توجه به نقدهای وارد شده بر عوامل اثرگذار بر ابعاد آزادی علمی و همچنین چالش‌هایی که در مدل نهایی بدان پرداخته شد، سیاستگذاران-تصمیم‌گیرندگان و همچنین ساختار نظام آموزش عالی با اتخاذ و اجرای راهبردهای فرهنگی-اجتماعی و سیاسی مسیر شکوفایی آزادی علمی را تسهیل و تسریع سازند.

۵. با مطرح شدن جنسیت در مفهوم آزادی علمی و با توجه به آنکه صاحب‌نظران این پژوهش عمدتاً مرد بودند (فقط یکی از صاحب‌نظران زن بود)، اکتشاف و اعتبارسنجی به تفکیک جنسیت انجام گیرد.

۶. به دلیل اهمیت موضوع آزادی علمی در ساختار برنامه‌ریزی کشور، انجمن یا دفتر آزادی علمی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایجاد شود تا بتواند به پژوهش‌های این حوزه بپردازد و نقشه راه آموزش عالی کشور را با توجه به شرایط پیش رو مشخص کند.

References

1. Aberbach, J.D. (2018). Academic autonomy and freedom under pressure: Severely limited, or alive and kicking?. *Public Organization Review*, 1-35.
2. Altbach, P.G. (2010). *Academic freedom: A realistic appraisal*. CODESRIA.
3. Amy, J.O. (2018). Teaching sociology: The precariousness of academic freedom. *Sociological Perspectives*, 62(1), 5-22.
4. Bangura, A.K. (2020). Contemporary investigations on academic freedom and conflict in Africa: A metaphorical linguistic analysis. Social science research council working papers. 1-50
5. Bazargan, A. (2009). *Introduction to qualitative and mixed research methods*. Tehran: Didar [in Persian].
6. Bernhard, Kristen, A., & Kathryn, D.J. (2019). Higher education in an era of violent extremism: Exploring tensions between national security and academic freedom. *Higher Education in an Era of Violent Extremism*, 74-107.
7. Brown, R.S. (2004). Report of committee A, 1973-1974. *AAUP Bulletin* 60, no. 2(1974), 148-155.

8. Dehghani, Y., Marzooghi, R., Faghih, N., & Fouladchang, M. (2012). An investigation into the academic freedom of faculty members of Shiraz University based on demographic variables. *Journal of Curriculum Research*, 1 (2), 29-55 [in Persian].
9. Downs, D.A. (2009). Pope center series on higher education. Academic Freedom. What It Is, What It Isn't, and How to Tell the Difference. May Epistemological Certainty. sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/ 1478929920942069 [journals.sagepub.com/ home/psrev](http://journals.sagepub.com/home/psrev). Pp:1-15.
10. Farasatkah, M. (2010). Academic freedom. *Journal of Majlis & Rahbord*, 10(41), 101-140 [in Persian].
11. Farasatkah, M. (2004). *The adventure of University in Iran: A historical study on the higher education: Emphasizing "economic, social, political and cultural" factors*. Resa Publication [in Persian].
12. Farhana, S. (2018). The false equivalence of academic freedom and free speech: Defending academic integrity in the age of white supremacy, colonial nostalgia, and anti-intellectualism. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17(2), 228-257.
13. Giroux, D., Karmis, D., & Rouillard, C. (2015). Between the managerial and the democratic university: Governance structure and academic freedom as sites of political struggle. *Studies in Social Justice*, 9(2), 142- 158.
14. Grimm, J., & Saliba, I. (2018). Free research in fearful times: Conceptualizing an index to monitor academic freedom. *Interdisciplinary Political Studies*, 3(1), 41-75.
15. Grover, R.B. (2020). Freedom for research, and national development. *Current Science*, 118(12).
16. Hajer, K., A., & Lissa, L. (2020). Academic freedom and the quality of democracy in Africa. V-Dem Working Papers are available in electronic format at www.v-dem.net, 1-29.
17. Hamdan, D.L. (2008). Relationship between academic freedom and institutional commitment as perceived by faculty members at Palestinian Universities. repository.najah.edu.
18. Hooman, H.A. (2013). *Handbook of qualitative research*. Samt Publications [in Persian].

19. Huda, N., Badrun, K., Caly, S., & Himawan, P. (2020). Academic freedom: Understanding and experience of higher education lecturers in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4671-4683.
20. Karimian, K., Kojouri, J., Lotfi, F., & Amini, M. (2012). Higher education administration and accountability the necessity of autonomy and academic freedom from faculties' Viewpoint. 11(8), 855-863[in Persian].
21. Latif, M. (2014). Academic freedom: Problems in conceptualization and research. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 399-401.
22. Lee, P. (2015). A contract theory of academic freedom. *Saint Louis University Law Journal*, 59(46), 461- 530.
23. Mahamane, D. (2011). Employment status and faculty satisfaction with academic freedom. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership: Northern Arizona University.
24. Masri, M. (2011). A tale of two conference: On power, identity, and academic freedom. *Journal of Academic Freedom*, 1-28.
25. Nandini, S. (2018). Academic freedom and Indian Universities. *Economic & Political*, 111, 48-57.
26. Nishad Nawaz, M., & Gomes, A.M. (2014). Review of knowledge management in higher education institutions. *European Journal of Business and Management*, 6(7), 71-79.
27. Ruan, N. (2020). Accumulating academic freedom for intellectual leadership: Women professors' experiences in Hong Kong. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.
28. Rupe, R.R. (2005). Higher education attorneys' perceptions regarding academic freedom and challenges to academic freedom. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate College in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Department of Teaching, Learning and Leadership.
29. Salimi, J., & Abdi, A. (2017). Study of faculty members' ideas and perceptions of the concept of academic freedom. *Jornal of Iranian Higher Education*, 9 (3), 57-88 [in Persian].
30. Sundar, N. (2018). Academic freedom and Indian Universities. *Economic & Political Weekly*, 111 (24), 48-57.

31. Tierney, W.G. & Lechuga, V.M. (2005). Academic freedom in the 21st century. *The Nea Higher Education Journal*, 8, 7-21.
32. Wight, C. (2020). Critical dogmatism: Academic freedom confronts moral and epistemological certainty. *Political Studies Review*, 1-15.
33. UNESCO (2009). World Conference on Higher Education. Final Report Paris, UNESCO Headquarters, 5 to 8 July 2009, unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf.

