

implementing ethical behavior towards environment considering the role of responsive evaluation in the conditions of Meydan village from provinces of Ilam province

pages
89-113

M.R Seidi¹, M. Baradaran^{*2} and M. Yadanpanah³

1) PhD. student, Faculty of Agricultural Engineering and Rural, University of Agricultural Sciences and Natural Resources Khuzestan, Iran.

2&3) Associate Professor, Department of Agricultural Extension and Education, Faculty of Agricultural Engineering and Rural, University of Agricultural Sciences and Natural Resources Khuzestan, Iran.

*Correspondence author: masoudbaradar@yahoo.com

Received Date: 2026/02/14

Accepted Date: 2026/06/15

Abstract

Environmental crises and challenges such as population growth and rising food prices that have been growing over the last few decades and now are on the verge of deadlock and a point of no return, have turned the issue of environmental protection into a very serious issue in the contemporary world; thus, environmentalists have focused on the fundamental determinants of human interaction with nature, including ethics. Since human behavior is the main cause of environmental hazards, the attitude and behavior of humans towards the environment has been at the forefront of international attention in recent years. Given the close relationship between the village and environment, the ability of rural stakeholders to resolve environmental crises should be increased in any attempt to improve the environmental situation in a country. Therefore, since responsive evaluation is recognized as a promising research approach to facilitate dialogue and mutual learning and thereby improve stakeholders' ability to solve problems, the aim of this study is to provide a framework for implementing ethical behavior towards environment, considering the role of responsive evaluation in the conditions of Meydan village. But given the conditions of Meydan village, the responsive evaluation approach and thereby the framework of the present study were adapted to the social and cultural conditions of Meydan village. Finally, the operational model of the research was developed and implemented considering three pillars: A) social inclusion of subsidiary and marginal stakeholders, B) improvement in the learning interaction of stakeholders, and C) improvement in intervention methods.

Keywords: environment, responsive evaluation, framework for ethical behavior towards environment and Meydan village.

پیاده‌سازی رفتار اخلاقی با محیط‌زیست با در نظر گرفتن نقش ارزشیابی پاسخ‌گو در شرایط روستای میدان از توابع استان ایلام

شماره صفحات

۸۹-۱۱۳

محمدرضا صیدی^۱، مسعود برادران^{۲*} و مسعود یزدان‌پناه^۳

(۱) دانشجوی دکتری، دانشکده مهندسی زراعی و عمران روستایی، دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان، ملاتانی، ایران.
(۲ و ۳) دانشیار، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده مهندسی زراعی و عمران روستایی، دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان، ملاتانی، ایران.

* نویسنده مسئول: masoudbaradar@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۲

چکیده

بحران‌های زیست محیطی و چالش‌هایی مانند رشد جمعیت و افزایش قیمت مواد غذایی که در چند دهه اخیر روند رو به رشدی داشته و امروز به آستانه حیاتی و نقطه بدون بازگشت خود رسیده است، موضوع حمایت از محیط زیست را تبدیل به مسأله‌ای جدی در جهان معاصر نموده و مبانی تعیین‌کننده تعامل انسان با طبیعت از جمله اخلاق، مورد توجه حامیان محیط‌زیست قرار گرفته است. از آن‌جا که رفتار انسان عامل اصلی شکل‌گیری مخاطرات زیست محیطی است در سال‌های اخیر نوع برخورد و رفتار انسان با محیط‌زیست در کانون توجه مجامع بین‌المللی قرار گرفته است. با توجه به ارتباط نزدیک روستا و محیط‌زیست، اگر قرار است تلاشی برای بهبود و اصلاح وضعیت زیست محیطی در یک کشور صورت گیرد، باید توانایی ذی‌نفعان مناطق روستایی را برای حل بحران‌های زیست محیطی افزایش داد. بنابراین از آن‌جا که ارزشیابی پاسخگو به عنوان یک رویکرد پژوهشی نویدبخش برای تسهیل گفتگو و یادگیری متقابل و در نتیجه بهبود توانایی ذی‌نفعان برای حل مشکلات شناخته می‌شود، هدف این پژوهش، ارائه چارچوبی برای پیاده‌سازی رفتار اخلاقی با محیط زیست با در نظر گرفتن نقش ارزشیابی پاسخگو در شرایط روستای میدان است. با توجه به شرایط روستای میدان، رهیافت ارزشیابی پاسخگو و در نتیجه چارچوب مطالعه حاضر متناسب با شرایط فرهنگی-اجتماعی روستای میدان تعدیل شده است. در نهایت مدل عملیاتی پژوهش با در نظر گرفتن سه رکن: شمول اجتماعی ذی‌نفعان فرعی و حاشیه‌ای، بهبود در تعامل یادگیری ذی‌نفعان و بهبود در شیوه‌های مداخله، تدوین شده و به اجرا در آمده است.

واژه‌های کلیدی: محیط‌زیست، ارزشیابی پاسخگو، رفتار اخلاقی و روستای میدان.

مقدمه

قرن بیست و یکم مملو از عدم قطعیت و پیچیدگی است که تمایل به تغییر دادن جهان، بارزترین ویژگی آن است. درواقع، عدم قطعیت یکی از ویژگی‌های کلیدی قرن بیست و یکم است. این تمایل جهانی به تغییر، بر روی مناطق، کشورها، صنایع و حتی شرکت‌های مختلف به شیوه‌های ناهمگون تاثیر می‌گذارد. این تمایل به تغییر می‌تواند مجموعه‌ای از چالش‌ها و در عین حال فرصت‌ها را در پی داشته باشد (Guillén & Ontiveros, 2012). چالش‌هایی که در پی تغییراتی چون رشد جمعیت، افزایش تقاضا برای غذا و به دنبال آن افزایش قیمت مواد غذایی، بحران‌های زیست‌محیطی و اقتصادی جهانی اخیر و ... تعداد افراد گرسنه و دچار سوءتغذیه را در سراسر جهان، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، به شکل نگران‌کننده‌ای افزایش داده است (Guillén & Ontiveros, 2016). تخریب بی‌سابقه محیط‌زیست و تغییر اقلیم در سال‌های اخیر نگرانی اصلی مجامع بین‌المللی بوده است. به‌طوری‌که در ساعت آخر الزمان به‌عنوان نمادی که احتمال وقوع یک فاجعه جهانی به دست انسان را نشان می‌دهد، از تخریب محیط‌زیست و تغییر اقلیم در کنار خطر وقوع جنگ هسته‌ای به عنوان عوامل اصلی بروز فاجعه جهانی و رسیدن به نقطه بی‌بازگشت، نام برده می‌شود (Sewell Chan, 2018). از این‌رو موضوع حمایت از محیط‌زیست در جهت منافع بشر و از بین بردن آثار مخرب فعالیت‌های صنعتی، تبدیل به مسأله‌ای جدی در جهان معاصر شده و مبانی تعیین‌کننده تعامل انسان با طبیعت از جمله اخلاق، مورد توجه حامیان محیط‌زیست قرار گرفته است. با توجه به این‌که تبیین یک نظریه مناسب اخلاق زیست‌محیطی از ضروریات حفاظت و بهره‌برداری از محیط‌زیست تلقی می‌شود، امروزه دیدگاه جهانی نسبت به اخلاق تغییر کرده و به‌عنوان عاملی مؤثر در رفع بحران‌های زیست‌محیطی مورد توجه قرار گرفته است، زیرا سیاست‌های زیست‌محیطی نه تنها می‌بایست از جامعیت برخوردار باشند، بلکه در اجرا نیازمند حمایت‌های اخلاقی هستند که زیربنای حفاظت‌های زیست-محیطی است (Richardson, 2005). از آن‌جا که رفتار انسان عامل اصلی شکل‌گیری مخاطرات زیست‌محیطی است در سال‌های اخیر نوع برخورد و رفتار انسان با محیط‌زیست در کانون توجه مجامع بین‌المللی قرار گرفته است. با توجه به ارتباط نزدیک روستا و محیط‌زیست، اگر قرار است تلاشی برای بهبود و اصلاح وضعیت زیست‌محیطی در یک کشور صورت گیرد، باید توانایی ذی‌نفعان مناطق روستایی را برای حل بحران‌های زیست‌محیطی افزایش داد (Boratynska & Huseynov, 2016). به‌منظور افزایش توانایی افراد برای حل بحران‌های زیست‌محیطی از یادگیری تک حلقه یا دو حلقه با توجه به شرایط استفاده می‌شود (Kouevi et al, 2013). با توجه به آنچه که گذشت، می‌توان اظهار داشت که کشاورزی دارای بعد اخلاقی است. به‌همین دلیل ضرورت دارد که مداخله‌کنندگان برای حفاظت از منابع تولید و اطمینان از مخرب نبودن فعالیت‌های کشاورزی بر محیط زیست، در فعالیت‌های خود جایگاه مناسبی به اخلاق زیست محیطی اختصاص دهند (Abedi Sarvestani & Shahvali, 2009). بنابراین از آن‌جا که ارزشیابی پاسخگو به‌عنوان یک رویکرد پژوهشی نویدبخش برای تسهیل گفتگو و یادگیری متقابل و در نتیجه بهبود توانایی ذی‌نفعان برای حل مشکلات شناخته می‌شود، هدف این پژوهش، ارائه چارچوبی برای پایاده‌سازی رفتار اخلاقی با محیط

زیست با در نظر گرفتن نقش ارزشیابی پاسخگو در شرایط روستای میدان بوده است. تمرکزمان بر روی این اهداف از عقایدی نشأت می‌گیرد که براساس آن‌ها ارزیابی میزان یادگیری و دستاوردهای تسهیل‌کننده آن، باید وابسته به شرایط بوده و نسبت به شرایط تعیین شوند (Samuels & Ryan, 2011). بنابراین براساس این عقیده که دستاوردهای ارزشیابی نیاز به مفهوم‌سازی دارند، ویژگی‌های ارزشیابی مفهومی مدیریت منابع زیست محیطی در روستای میدان و سپس نیازهای ارزشیابی، مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت یک طرح ارزشیابی مرتبط با شرایط ارائه شده است. قبل از ارائه یافته‌های پژوهش در بخش‌های بعدی توضیح داده خواهد شد که چرا باید یادگیری، مخصوصاً یادگیری دو حلقه‌ای در رابطه با ذی‌نفعان زیست‌محیطی منطقه مورد توجه قرار گیرد و این که چرا برای رسیدن به رفتار اخلاقی با محیط زیست افزایش عملی مداخلات تمام ذی‌نفعان حائز اهمیت است.

اهمیت یادگیری دو حلقه‌ای

براساس وسعت ادبیات موجود (پیشینه تحقیق)، یادگیری به‌عنوان فرآیند قرارگیری در معرض شرایط یادگیری و تغییر رفتار انتخابی تعریف می‌شود، یعنی: انتخاب و ترکیب حقایق که شامل ترکیب مجدد حقایق جدید، موجود و زمینه‌ای با روش‌ها، تئوری‌ها یا دانش‌شناسی، مهارت و یا نگرش‌های شخص درباره دانش پیشین خود است (Blackmore et al, 2010). در شرایط اجتماعی و تعاملی مانند حضور در مدرسه یا زندگی روزانه، انسان‌ها در چالش یادگیری برای رسیدن به یک هدف قرار دارند. تعاملات یادگیری می‌تواند انسان‌ها را با هم یا انسان را با اشیاء یا پدیده‌ها مرتبط سازد. (Taylor, 2003). وقتی اطلاعات انتخاب شده توسط فرد بر روی راه‌کارهایی تمرکز می‌کنند که به شناخت و دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده، ختم می‌شود در حالی که تصورات و عقاید اصلی بدون تغییر باقی می‌مانند، فرآیند یادگیری تک حلقه اتفاق می‌افتد که موجب تغییرات ظاهری و سطحی می‌شود. اما وقتی اطلاعات گزینش شده، فرد را به سمت تغییراتی در تصورات، فرضیه‌ها و اهداف اصلی هدایت کند، فرآیند یادگیری دو حلقه‌ای رخ خواهد داد که موجب تغییر اساسی یا عمیق می‌شود (Kouevi et al, 2013). یادگیری تک حلقه‌ای و دو حلقه‌ای برای مداخلات مؤثر، مناسب هستند. با این حال در شرایط پیچیده، یادگیری دو حلقه‌ای اغلب مناسب‌تر است زیرا منجر به تغییرات مؤثر، عمیق و پایدار می‌شود (Jiggins et al, 2007). از این‌رو، در شرایط زیست‌محیطی روستای میدان از یادگیری دو حلقه استفاده شده است. برای این که یادگیری دو حلقه‌ای رخ دهد، شرایطی مورد نیاز است که در ادامه توضیح داده می‌شوند.

شرایط یادگیری دو حلقه:

الف) تئوری‌های اقدام متجانس و مکمل

اولین شرایط یادگیری که در روستای میدان بررسی شدند، بررسی فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان مختلف بود. فرضیه‌های اقدام به طرح‌ها، الگوها یا تصوراتی اشاره دارد که خود ذی‌نفعان برای توضیح، درک، پیش‌بینی و یا کنترل حقایق و رویدادها به آن‌ها متوسل می‌شوند. اگر فرضیه اقدام که توصیه شده (توسط بیرونی‌ها) با فرضیه‌های اقدام در حال استفاده تضاد نداشته باشد، آن فرضیه موافق است. فرض بر این است که هر فرضیه اقدام شامل چهار فرضیه تضامنی کوچک است که اطلاعاتی درباره چه چیزی، چرا، چگونه، چه زمانی و چه مکانی یا تحت چه شرایطی در حالت تئوری و عملی ارائه می‌دهد (Blackmore et al, 2010). کشف اختلاف بین فرضیه‌های اقدام توصیه شده و آنچه در حال استفاده است فرصتی برای یادگیری و بهبود عملکرد است. تغییرات شناخته شده در فرضیه‌های اقدام فردی نشان می‌دهند که آیا یادگیری رخ داده و اگر چنین است، چه نوعی از آن انجام گرفته است (Leeuwis, 2004). توسعه فرضیه‌های اقدام موافق به‌عنوان شرطی برای مداخلات موثر در نظر گرفته می‌شود (Crawford & Bryce, 2003). علاوه بر این، تشابه یا اختلاف در تعاریف مشکل، برداشت از دلایل مشکل و راه حل‌های بالقوه برای مشکلات بین دو گروه ذی‌نفع بررسی می‌شوند. برای تعاملات یادگیری مشترک عوامل درگیر، در نظر گرفتن این جنبه‌ها از فرضیه‌های اقدام افراد، ضروری است (Stacey, 2003). اگر فرضیه‌های اقدام به اشتراک گذاشته شوند یا تکمیل‌کننده یکدیگر باشند، تعاملات یادگیری در میان ذی‌نفعان درگیر تسهیل خواهد شد زیرا این امکان را برای آن‌ها فراهم می‌سازد که به تبادل افکار خود بپردازند و تمایل به همدردی و همکاری یا تعامل پیدا کنند. با این حال ممکن است، فرضیه‌های اقدام تکمیل‌کننده در طول فرآیند یادگیری به وجود بیایند (Pratt et al, 2009).

ب) تعامل

همانطور که پیش‌تر ذکر شد، تعاملات در میان انسان‌ها، بین انسان‌ها و سایر موجودات و بین انسان‌ها و رویدادها و پدیده‌ها ممکن است موجب تغییراتی در فرضیه اقدام یا یادگیری انسان‌ها شود. با این حال هم‌چنان‌که بسیاری از مؤلفان گفته‌اند، یادگیری از تعاملات، فرآیندی فعال است که با یک‌دلی و تمایل برای همدردی و مشارکت یا تعامل و انتخاب و استفاده از فرضیه‌های اقدام مطلوب حاصل می‌شود (Wals, 2010). به عقیده Widdershoven (2001) و Pratt و همکاران (2009)، نگرانی یا یک‌دلی برای تعامل، توجه تعامل‌کنندگان را به فرآیند بالا می‌برد. بنابراین برای تسهیل یادگیری تعاملی، به تسهیل‌کنندگان (بیرونی‌ها) توصیه شده است که مداخلاتشان را حول مشکلات و نگرانی‌های روستائیان (افراد درگیر) به اشتراک بگذارند. حتی اگر پیامد فرضیه‌های اقدام مشترک، مسائل مبهم و گنگ باشد، این فرضیه‌ها در نهایت در فرایند تعاملی میان ذی‌نفعان روشن‌تر می‌شوند. هر تعامل زمانی موجب یادگیری می‌شود که تعامل‌کنندگان احساس کنند در فرآیند تعامل حضور دارند. با این حال سطح یادگیری بستگی به کیفیت تعامل و بازخورد یا تقابل اطلاعات توسط تعامل‌کنندگان دارد (Leeuwis, 2004). بنابراین یادگیری تک حلقه زمانی اتفاق می‌افتد که تعامل‌کنندگان بازخوردی را گرفته باشند که آن‌ها را برای تغییر راه کارهای عملی تحریک کند، در حالی که اهداف، ارزش‌ها و دلایل اساسی فعالیت‌هایشان را کماکان حفظ می‌کنند. بازخورد یادگیری تک حلقه

فراگیر را به چالش نمی‌کشد تا حس کند به تغییر دلایل و باورهای اصلی بیش‌تر از تغییر اعمال نیاز دارد. یادگیری دو حلقه‌ای زمانی اتفاق می‌افتد که تعامل‌کنندگان بازخوردی را دریافت کنند که آنان را برای تغییر اهداف، باورها و دلایل اقداماتشان تحریک کند. با چنین بازخوردی، فراگیر تنش‌های روحی و ارتباطی را تجربه می‌کند، در حالی که تنها با تغییر راهبردها، این تنش‌ها تجربه نخواهند شد (Van Mierlo et al, 2009). یادگیری دو حلقه‌ای همراه با تنش‌های روحی خود برای شرایط زیست محیطی روستای میدان مناسب است. اما چنین یادگیری به راحتی قابل دسترسی نیست، چرا که بازی قدرت در تعاملات ذی‌نفعان نقش پر رنگی ایفا می‌کند (Leeuwis, 2004).

ج) بازی قدرت

براساس نظر برخی از محققان ارزشیابی پاسخگو، مانند نیرسا و آبما و ویدرشوان، ابهام یا ناسازگاری زمانی می‌تواند کاهش یابد که اختلاف قدرت اندکی در میان ذی‌نفعان، وجود داشته باشد یا این اختلاف در شرایط تعامل کاهش یابد (Baur et al, 2010). در این پژوهش، از مفهوم قدرت برای اشاره به توانایی‌هایی استفاده می‌شود که یک عامل یا گروهی از عوامل یا ذی‌نفعان را برای کنترل یا دسترسی و اعمال نظر بیش‌تر در خصوص شرایط زندگی و محیط زیست خود، توانا سازد. منابع قدرت می‌توانند مرتبط با قابلیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، روانشناسی، سیاسی و حمایتی باشند که همگی می‌توانند در مسیر یادگیری تأثیر بگذارند (Luttrell & Quiroz, 2009). یادگیری فرآیند فعالی است که با یک‌دلی و تمایل به تعامل، گرفتن بازخورد و استفاده از آن تسهیل شده و ممکن است زمانی محدود شود که تعامل‌کنندگان، دیدگاه‌های مختلفی درباره قدرت داشته باشند (Abma & Widdershoven, 2010). این مقوله زمانی درست است که پیامدهای تغییرات برای عوامل بسیار قدرتمند وابسته به تعاملات مطلوب نباشند. اگر افراد صاحب قدرت با یادگیری دو حلقه‌ای یا با شرکت در چنین تعاملاتی موافق نباشند، بر سر راه شکل‌گیری چنین تعاملاتی سنگ می‌اندازند (Luttrell & Quiroz, 2009). بنابراین اختلاف قدرت زمانی باید بحث شود که شخص در رابطه با تسهیل یادگیری تعاملی، احساس مسئولیت کند. برای این هدف، فرد (مداخله‌کننده بیرونی) باید براساس مشکلات مشترک، از طریق مداخلات موثر، فضایی برای یک‌دلی و تمایل به تعامل ایجاد نماید (Loeber et al, 2007).

ارزشیابی پاسخگو (Responsive Evaluation)

ارزشیابی پاسخگو، یک روش مشارکتی از فرآیند ارزشیابی است (با مشارکت تمام ذی‌نفعان) که بازخوردی را بر مبنای ارزش و معنای برنامه‌های مداخله برای ذی‌نفعان مرتبط با آن، فراهم می‌کند (Stake, 2006).

اصول ارزشیابی پاسخگو

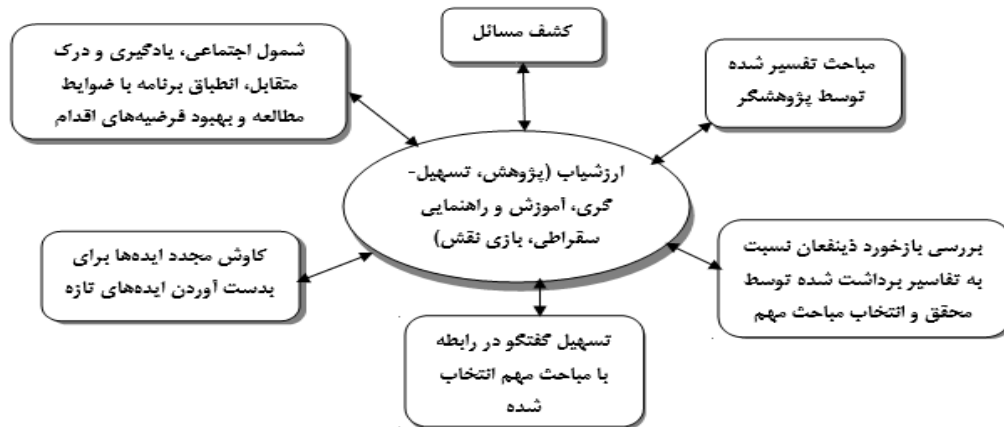
ارزشیابی پاسخگو در حدود دهه هفتاد توسط استیک و برخی از همکاران ارزشیابی آموزشی او به‌منظور پاسخ به نیاز ارزشیابی با در نظر گرفتن اهداف کاربردی همه ذی‌نفعان به جای این‌که تنها دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده مداخله‌کنندگان را آزمون کند، گسترش یافت (Bawden, 2010). این نوع ارزشیابی، بررسی اهداف و نیازهای تمام ذی‌نفعان را شامل می‌شود اما

در شرایط با ابهام و اختلاف زیاد قدرت میان ذی‌نفعان، در نظر گرفتن این اهداف به‌تنهایی منجر به پیشرفت مداخله و تعامل نمی‌شود (Frazer et al, 2010). تفسیرهای متناقضی از شرایط پرابهام وجود دارد، این‌که: به چه چیزی نیاز است؟ چه کاری می‌توان انجام داد؟ چه کاری باید انجام داد؟ چه وقت و در کجا می‌توان کاری انجام داد؟ این ابهام می‌تواند، در شرایط پیچیده، نامشخص و وجود ارزش‌های متفاوت بین ذی‌نفعان، رخ دهد. این وضعیت در هنگام مداخله‌های گزینشی و غیرمشارکتی به وجود می‌آید که هیچ رضایتی در آن‌ها وجود ندارد (Abma & Noordegraaf, 2003). ذی‌نفعان می‌توانند یاد بگیرند که چگونه می‌توان میزان ابهام و اختلاف قدرت را کاهش داد. در واقع، یک راه برای پیاده‌سازی طرح‌های مؤثر بیرونی در منطقه و انجام ارزشیابی مفید، در نظر گرفتن تمام ذی‌نفعان در شرایط پرابهام و جستجو و حل تمام مشکلات گروه هدف براساس معیارهای ارزشیابی است. در چنین حالتی به برنامه‌ها و طرح‌ها اجازه داده می‌شود مجدداً تنظیم شوند تا در شرایطی مانند شرایط روستای میدان، به ذی‌نفعان و روستاییان حاشیه‌ای (که دسترسی به آنان سخت‌تر است) نیز منفعت برسانند (Koster et al, 2009). برای رسیدن به این هدف، ارزشیابی پاسخگو، پیشرفت طبیعی و کلی ارتباط میان ذی‌نفعان (مداخله‌کنندگان و روستاییان) برنامه را پیشنهاد می‌کند. هدف این دستاورد ارتباطی (یعنی پیشرفت در ارتباط میان ذی‌نفعان)، بررسی تمام اطلاعات مهم برای ذی‌نفعان است و این بررسی با اجازه به آن‌ها در بیان نظرات شخصی و احساسات‌شان درباره مشکلات منطقه، انجام می‌شود. در این راه، هرکسی که حرف می‌زند و وارد تعامل می‌شود، می‌تواند درباره مشکلات دیگران یاد بگیرد. این نوع یادگیری می‌تواند مشکلات حاشیه‌ای (مردم حاشیه‌ای) را نیز شامل گردیده و فعالیت‌های عملی در این زمینه را ارتقا دهد (Stake, 2006). این راهکار می‌خواهد بحث‌های دوستانه را درباره مشکلات بعضاً جدال آمیز در میان ذی‌نفعان سازمان‌دهی کند. از آنجا که ذی‌نفعان مختلف جایگاه‌های متفاوتی در قدرت دارند، تمایلی به کاهش قدرت و منفعتشان ندارند، از این رو، ارزشیابی پاسخگو نیاز دارد تا شرایطی را به وجود آورد که تعامل میان ذی‌نفعان در محیطی صورت گیرد که آنان از نظر حفظ جایگاه و منفعتشان احساس امنیت کنند. به‌همین دلیل است که Stake (1975) و Abma & Stake (2001) ارزشیابی پاسخگو را به‌عنوان شرایط مرزبندی شده توصیف می‌کنند (Kouevi et al, 2013). روش‌ها و راهکارهای ارتقای تعامل میان ذی‌نفعان برای انطباق با زمینه و شرایط، از طریق تصاویر، داستان‌ها، نقشه‌ها، شکل‌ها، نمایش نامه‌ها، همایش‌های ضبط شده، عکس‌ها، فیلم‌ها و ... بسته به اولویت‌های یادگیری مخاطبان، به اجرا در می‌آیند. تصور می‌شود که تمام این رسانه‌ها در شرایط ابهام، به یادگیری و رفع مشکلات مخاطبان (روستائیان منطقه) کمک کنند (Stufflebeam, 2001). نتایج مورد انتظار از فرآیند ارزشیابی پاسخگو شامل حضور اجتماعی ذی‌نفعان فرعی به حاشیه رانده شده، ارتباط سالم با طبیعت، درک متقابل، یادگیری عمومی، سازگاری برنامه‌ها با مشکلات ذی‌نفعان و به اشتراک گذاشتن فرضیه‌های اقدام است. یادگیری عمومی به‌عنوان یادگیری-ای فرض می‌شود که در شرایط طبیعی رخ داده و در آن هر ذی‌نفع می‌تواند به انواع اطلاعات مهم دسترسی داشته باشد تا بتواند آن‌ها را یاد بگیرد. این نوع از یادگیری فرض می‌کند که قرارگیری مردم در معرض تعامل و مبادله اطلاعات می‌تواند به آن‌ها

اجازه دهد تا یاد گرفته و از مداخلات سود ببرند. راضی کردن مردم برای این تعامل، می تواند خود یک مشکل اساسی باشد اما مهم ترین جنبه این دستاورد آن است که قادر است منجر به قدرتمند شدن روستائیان و کاهش اختلاف قدرت میان آنان و مداخله کنندگان شود (Stake, 2006).

فرآیند ارزشیابی و وظایف ارزشیاب پاسخگو

فرآیند ارزشیابی پاسخگو، شامل پنج وظیفه و نقش مرتبط با ارزیاب است. این فرآیند شامل: پژوهش/ کشف و شناسایی مشکلات/ مباحثه، تفسیر یا معنابخشی به یافته ها/ ایجاد شرایط برای تسهیل گفتگو میان ذی نفعان/ آموزش و راهنمایی سقراطی است (Abma, 2005). پژوهش و کشف مشکلات از طریق گفتگو با ذی نفعان مختلف حاصل می شود. در این بین ذی نفعان با عقاید متضاد می توانند سبب پیچیده شدن شرایط تعامل شوند. در چنین شرایطی پیشنهاد می شود که در انتهای مباحثه و گفتگو، به منظور جلوگیری از توقف و تحریک ذی نفعان، از ارائه پیشنهاد و نتیجه گیری جلوگیری شود (Veland et al, 2009). تعامل می تواند بر روی نوار ضبط شود یا به شکل داستان وقایع نوشته شود. مشکلاتی که درون گروه ها یا میان ذی نفعان توضیح داده شده اند، منجر به انتخاب معیارهای ارزشیابی می شوند که برای تفسیر آن ها محقق باید بر روی معنای مشکلات تمرکز کند اما ارزشیاب پیش از تدوین گزارش نهایی از طریق بحث در طول تعاملات و مطرح کردن برداشت خود از مشکلات، بازخورد درونی ها (روستائیان) نسبت به برداشت خود را مشاهده می کند. ارزشیاب باید از طریق مثلث بندی (در نظر گرفتن عقاید تمام ذی نفعان) به تدوین گزارش نهایی بپردازد (Baur et al, 2010). در طول جلسات بحث، ارزشیاب نقش تسهیل کننده را ایفا می نماید. این نقش از طریق کمک به شرکت کنندگان در توضیح تجارب مختلفشان شکل می گیرد. در پایان فرآیند بحث، ارزشیاب ممکن است عقاید را براساس مباحثه ها، اعتماد ایجاد شده و حقایق جستجو کرده و معانی و تفاسیر جدیدی را به ارمغان بیاورد. این نقش ارزشیاب را راهنمای سقراطی می گویند. با این همه، فرآیند ارزشیابی پاسخگو می تواند محقق را برای در نظر گرفتن ذی نفعان حاشیه ای، یادگیری متقابل و چاره اندیشی برای مشکلات ذی نفعان (که معمولاً قدرت پایین تری دارند) یاری نموده و فرضیه های اقدام را متناسب تر نماید. گزارش فرآیند ارزشیابی پاسخگو باید به گونه ای تنظیم شود که جزئیات کاملی از فرآیند ارزشیابی و شرایط را به خوانندگان بدهد. در شکل شماره ۱، فرآیند اصلی ارزشیابی پاسخگو، به تصویر کشیده شده است (Abma, 2005).



شکل ۱: فرآیند اصلی ارزشیابی پاسخگو

Figure 1: The main process of responsive evaluation

مواد و روش‌ها

با توجه به اهمیت فرضیه‌های اقدام، تعامل و اختلاف قدرت در فهم و تسهیل یادگیری، ابتدا فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان کشاورزی منطقه بررسی شد. سپس، این که تا چه حد بین فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان مختلف تناسب وجود دارد، مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، این پرسش که تا چه حد بین ذی‌نفعان، تعامل و اختلاف قدرت برای یادگیری وجود دارد، واکاوی شد. برای اشاره به فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان و قدرت و تعاملشان، مطالعه براساس مرور پیشینه تحقیق، مشاهده مشارکتی و مصاحبه فردی و گروهی با ۱۶۰ روستائی و ۲۰ مداخله‌کننده (افراد بیرونی) انجام گرفت. روستائیان و کشاورزان هدف از روستای میدان از توابع بخش سیوان شهرستان ایلام، با ۳۱۲ خانوار و ۱۰۴۶ نفر جمعیت، و با استفاده از نمونه‌گیری گلوله برفی و براساس تجاربشان در برخورد با مشکلات زیست محیطی و البته سوابق تعاملی با مداخل‌کنندگان بیرونی، انتخاب شدند. مداخله‌کننده‌های مورد مصاحبه (بیرونی‌ها) از این سازمان‌ها بودند: سازمان جهاد کشاورزی، بخشداری سیوان، انجمن حفاظت از محیط زیست شهرستان ایلام. همه این سازمان‌ها به نوعی با مداخله‌ها و سیاست‌گذاری‌ها جهت پایاده‌سازی رفتار اخلاقی و متناسب با زیست محیط در منطقه مورد مطالعه، مرتبط بودند. مصاحبه‌های نیمه ساختارمند در حالت رسمی و غیررسمی انجام گرفت. در مشاهده مشارکتی فرضیه‌های اقدام به این شکل عمل شد: بیش‌تر مصاحبه‌ها بر روی نوار ضبط شدند و توسط محقق که با زبان محلی روستائیان آشنا بود، یادداشت و نکته برداری شدند. مفاهیم برداشت شده توسط محقق از اطلاعات جمع‌آوری شده جهت تعیین فرضیه‌های اقدام تمام ذی‌نفعان، در اختیار تعدادی از ذی‌نفعان قرار داده شد تا از تناسب برداشت‌های محقق از شرایط روستائیان با شرایط واقعی مورد نظر آن‌ها اطمینان حاصل شود. اختلاف موجود بین فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان مختلف از طریق مقایسه الگوهای معرفی شده تئوری‌های اقدام، استنباط شدند. برای مطالعه اختلاف قدرت بین ذی‌نفعان سطح دانش، آگاهی و توانایی آن‌ها در برقراری ارتباط و متقاعد کردن سایرین مد نظر قرار گرفت. زیرا اهمیت دانش در شکل‌دهی به قدرت و استفاده از آن است (Ulrich & Reynolds, 2010).

نتایج و بحث

شرایط یادگیری در روستای میدان

در اولین مرحله از اجرای ارزشیابی پاسخگو، ابتدا با مطالعه اسناد ارزشیابی پیشین و اطلاعات گردآوری شده اولیه، شرایط کنونی منطقه مورد مطالعه تبیین گردید. سپس سعی شد با بیان فرضیه‌های اقدام روستائیان از یک سو و مداخله‌کنندگان سازمان جهاد کشاورزی و انجمن حفاظت از محیط زیست شهرستان ایلام از سوی دیگر، شرایط برای مقایسه تئوری‌های اقدام آن‌ها فراهم شود، که در نهایت همان‌طور که ذکر خواهد شد علاوه بر این که اختلاف شدیدی بین تئوری‌های آنان وجود داشت، عدم وجود تعامل و نیز تفاوت قدرت میان روستائیان و مداخله‌کنندگان، نیز مشاهده گردید.

همچنان که پیش‌تر ذکر شد، در یک مطالعه ابتدایی در منطقه مشخص گردید که فرضیه‌های اقدام در حال استفاده و آنچه توسط مداخله‌کنندگان بیرونی توصیه می‌شود با هم اختلاف دارند و این اختلاف در گذر زمان افزایش یافته است. برای مثال این مطالعه نشان داد که اغلب مداخله‌کننده‌ها قوانین کشاورزی و زیست محیطی منطقه را بدون در نظر گرفتن موافقت نمایندگان روستائیان وضع می‌کنند، هرچند که در برخی موارد برای گرفتن موافقت آن‌ها برنامه داشته‌اند. مداخله‌کننده‌ها اغلب ایجاد و رونق فعالیت‌های درآمدزا را بدون در نظر گرفتن پیامدهای چنین فعالیت‌های بر محیط زیست و البته نادیده گرفتن تمایل‌های زیست محیطی روستائیان برنامه‌ریزی می‌کنند. با این وجود آن‌ها حتی فعالیت‌های درآمدزای برنامه‌ریزی شده را هرگز به طور کامل عملیاتی نکرده‌اند. این وضعیت نشانگر ابهام و تفاوت در فرضیه‌های اقدام ذینفعان منطقه است. در ادامه، ابتدا فرضیه‌های اقدام هر طبقه از ذینفعان ارائه شده و سپس همگی با هم مقایسه می‌شوند.

فرضیه‌های اقدام کشاورزان

مشکلات بیان شده توسط روستائیان مرتبط با کاستی‌های شرایط زندگیشان است. براساس نظر مصاحبه‌شوندگان، کاستی‌های زندگی عمدتاً به علت کاهش کمیت و کیفیت محصول، فقدان فرصت‌های درآمدزای جایگزین و فقدان پیشرفت‌های اجتماعی-اقتصادی است. از نظر بیش‌تر آن‌ها کاهش محصول عمدتاً به علت خشکسالی، قهر طبیعت، کاهش باروری خاک و کمبود بارش سال‌های اخیر بوده است. تغییرات اصلی که توسط کشاورزان به آنها اشاره شد، شامل ضعیف شدن خاک به خاطر کمبود بارش و استفاده بی‌رویه از کود شیمیایی، همچنین شیوع بیماری‌ها و آفات است. علت این مشکلات در ادامه توضیح داده شده است. بستر خاک کاملاً سست و ضعیف شده است که برای رشد محصول مناسب نیست. از طرفی خود محصول هم بی‌کیفیت است. انجمن‌ها و نمایندگان کشاورزان اظهار داشتند: به دلیل طولانی شدن دوره خشکسالی و کمبود بارندگی، تنوع کشت منطقه به شدت کاهش یافته و کشت بسیاری از محصولات بازارپسند تنها به کشت گندم و جو منحصر شده است. شرایط آب و هوایی اخیر سیمای طبیعی منطقه را نیز تحت تأثیر قرار داده و بسیاری از جاذبه‌های گردشگری منطقه جذابیت‌های خود را برای گردشگران از دست داده‌اند. فرصت‌های شغلی درآمدزا نیز در این شرایط رو به زوال نهاده‌اند. همچنین مصاحبه‌شوندگان عدم

وجود زیرساخت‌هایی مانند جاده مناسب، پل، آب بهداشتی، درمانگاه، برق، مدرسه و ... را به‌عنوان موانع و مشکلات شرایط زندگی خود معرفی کردند. برای روستائیان فقدان چنین زیرساخت‌هایی، به معنی کاهش دسترسی به نیازهای اصلی و همچنین افزایش ضایعات محصولات است. برای مثال یک مصاحبه‌شونده از روستای میدان دیدگاهش را این‌گونه بیان کرد: ... اساساً جاده، آب، برق، بیمارستان، بازار و مدرسه چشم و چراغ روستا هستند (موجب پیشرفت می‌شوند) ... این دیدگاه با دیدگاه‌های بیان شده توسط مصاحبه‌شوندگان از روستای جعفر آباد (در بخش سیوان) مطابقت دارد که می‌گفتند: ... طرح روشنایی و جاده‌ها برای مردم امید و شادی به ارمغان می‌آورد.

براساس تشخیص مشکلاتی که مردم با آن مواجه هستند و به آن‌ها اشاره شد، انجمن‌ها و نمایندگان کشاورزان می‌خواهند که دلایل این مشکلات توسط مداخله‌کننده‌ها (بیرونی‌ها)، سیاست‌گذاران و دیگر صاحبان قدرت، شناسایی و با تخصیص بودجه و برنامه‌های کارشناسی، رفع شوند. آن‌ها خصوصاً می‌خواهند اثرات تخریب محیط زیست ناشی از سیاست‌های نادرست سال‌های گذشته که توسط خشکسالی‌های دهه‌های اخیر و از طرفی رشد تقاضا برای تولید غذا ناشی از افزایش جمعیت، تشدید شده کنترل و یا متوقف شود. آن‌ها براساس نیازها و ویژگی‌های جامعه، خواستار منابع مختلف درآمدی بودند. برای مثال برخی از مردم دامداری را پیشنهاد دادند و عده‌ای نیز فکر پرورش ماهی را در سر می‌پروراندند. روستائیان خواهان ایجاد زیرساخت‌های اقتصادی- اجتماعی در جوامعشان توسط مداخله‌گران و سیاست‌گذاران هستند تا روستاها و فرزندانشان اجازه پیشرفت را داشته باشند. سخنان زیر از یک کشاورز روستای میدان است که برخی از راه‌حل‌های پیشنهادی کشاورزان را بیان می‌کند: ما مردمان کشاورز تنها به چیزهای مرتبط با آب و خاک و محصولمان وابسته هستیم. با این حال آب کم شده، خاک هم سست و بی کیفیت است. طبیعت از ما خشمگین شده است. پدرانمان از بخشش طبیعت و پر برکت بودن محصولشان داستان‌ها به ما گفته‌اند ولی امروز ما کفران نعمت کردیم و برای امانتی که خدا برایمان فرستاده قدردان نبودیم. بنابراین ما احساس خطر می‌کنیم. پس از دولت می‌خواهیم امکانات و تسهیلات در اختیارمان قرار دهد تا بتوانیم کمتر سم مصرف کنیم. اگر مأمور دولت در روستا باشد و تقسیم آب را به عدالت میان روستائیان انجام دهد ما هم مجبور نمی‌شویم چاه جدید حفر کنیم، آن هم در حالی که چاه‌های قدیمی خشک و بی استفاده شده‌اند ... طبیعت روستا که روزی مردم را از آن سر دنیا به روستای ما می‌کشانید، حالا خشک و بی جان شده و کل روستائیان را ناامید کرده است. ما از دولت می‌خواهیم که بیاید و برای نجات روستایمان کاری کند.

اغلب انجمن‌ها و نمایندگان روستائیان این حرف‌ها و راه‌حل‌های پیشنهادی روستائیان را به مداخله‌کننده‌ها و سیاستگذاران ارائه کرده‌اند، اما این راه‌حل‌ها هرگز به مداخلات مؤثر منجر نشده است. بر این اساس، مصاحبه‌شوندگان، بیان داشتند که مداخله‌کننده‌ها و سیاست‌گذاران همیشه با دادن وعده و وعید و امید واهی، آن‌ها را فریب داده‌اند. بیشتر روستائیان، مصاحبه‌کننده‌گان (محققان) را با مداخله‌کننده‌ها و سیاستگذاران برابر می‌دانستند و اغلب آن‌ها می‌گفتند: ... این کاری است که همیشه انجام می‌

دهید... وقتی زمانش برسد (دولتی‌ها برای انتخابات و محققان برای کار تحقیقاتی خود) می‌آیید و می‌پرسید مشکلات چيست و ما همکاری می‌کنیم. وقتی به اهدافتان رسیدید (انتخاب شدید یا پژوهستان تمام شد) دیگر بر نمی‌گردید. ما دیگر از این‌که همیشه مشکلاتمان را به شما بگوییم و حل نشوند، خسته شده‌ایم ... حتی امیدواریم دوباره شما را نبینیم.

این واقعیت نشان می‌دهد چقدر اعتماد بین مداخله‌کنندگان و حتی مصاحبه‌کننده‌گان (محققان) و مردم روستایی، از بین رفته و ویران شده است. با این حال، گروه‌های کشاورز به دلیل آسیب‌پذیری‌شان تا حدودی با مداخله‌کننده‌ها همکاری می‌کنند، به این امید که کسی به آنها گوش دهد و برای بهتر شدن شرایط زندگی‌شان اقدامات اولیه را انجام دهد. این وضعیت نمود بارز یکی از عناصر خرده فرهنگ دهقانی بر اساس نظریه راجرز است که بیانگر دشمنی (بی‌اعتمادی) به دولت و در عین حال وابستگی به آن، است.

فرضیه های اقدام مداخله کننده ها

مشکلات فرض شده توسط مداخله‌کننده‌ها در رابطه با شرایط زیست محیطی و کشاورزی منطقه با آن مشکلاتی که قبلاً توسط آن‌ها فرض شده بود و اقداماتی برای رفع آن انجام داده بودند، تفاوت چندانی ندارد. مهمترین مشکلات روستائیان منطقه مرتبط با کاهش کمی و کیفی محصولات کشاورزان و پایین آمدن سطح زندگی مردم روستا است. یک مداخله‌کننده (فرد بیرونی) از مرکز جهاد کشاورزی شهرستان به شرح زیر درباره مشکلات صحبت می‌کرد: ... کشاورزان از کاهش تنوع کشت منطقه و عدم کشت بسیاری از محصولات بازار پسند، فقر خاک، آسیب پذیری مالی و عدم وجود فرصت‌های استخدام رنج می‌برند مصاحبه‌شوندگان دلایل این مشکلات را فقدان مدیریت پایدار و عدم تدوین قوانین محکم برای حفاظت از محیط زیست می‌دانستند. علاوه بر این، آن‌ها، سیاست‌گذاران و عوامل دولت را به‌خاطر منابع اندکی که برای توسعه و حمایت از کشاورزی و پتانسیل زیست‌محیطی منطقه در نظر گرفته بودند، سرزنش می‌کردند. دهیار روستای میدان دلایل مشکلات روستائیان را به شرح زیر بیان کرده است: ... دلیل اصلی مشکل کمبود آب در روستا، کمبود بارندگی است... یکی از مهم‌ترین نیازهای توسعه باغات در روستا، کانال‌کشی بتنی است، چرا که هم اکنون جهت رساندن آب به باغ‌ها، از روش‌های سنتی استفاده می‌شود، که این مسأله خود باعث هدر رفتن آب می‌شود... تاکنون کم‌تر از ۳۰ درصد از این کانال‌کشی بتنی در روستا برای آبیاری باغات انجام شده و این پروژه اکنون توسط مسئولان به شکل ناتمام به حال خود رها شده است... همچنین، او به بهره‌برداری بی‌رویه و نسنجیده از منابع آب زیرزمینی اشاره کرد، که تبعات آن بسیار بیش‌تر از کاهش سطح آب سفره‌های آب زیر زمینی خواهد بود. مشکل را باید از ریشه حل کرد (قوانین مناسب برای مدیریت آب، کانال‌کشی بتنی و غیره). و در نهایت اظهار داشت: با این حال باید تمایل سیاسی و ابزار کار کارآمد وجود داشته باشد.

بنابراین برای حل مشکلات، مداخله‌کننده‌ها تمایل دارند دولت، منابع و تسهیلات مرتبط را به آنها ارائه دهد (پول، اختیار، قدرت نفوذ و کنترل) و تسهیلات بیشتری نیز در اختیار آنها قرار گیرد تا علاوه بر این‌که برای روستائیان منابع درآمدزای جایگزین

ایجاد کنند، بتوانند صیانت از محیط زیست منطقه را که روز به روز در حال زوال است، به معنای واقعی کلمه عملیاتی نمایند. همین‌طور بتوانند استفاده درست و هدفمند از منابع آب موجود را از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی برای روستائیان، نهادینه کنند. از طرفی، مصاحبه کنندگان نگران بودند، دولت و سیاست‌گذاران کلان نتوانند همه مشکلات گروه‌های کشاورز را حل کنند. بنابراین کشاورزان مجبورند در خصوص فعالیت‌هایی مانند رفتارهای سالم زیست محیطی، خود پیش قدم شوند و یا درباره ایجاد منابع درآمد جایگزین ابتکارات خود را داشته باشند و به‌جای این‌که منتظر معجزه‌ای از جانب مداخله‌کننده‌ها و سیاست‌گذاران باشند، تنها به اقدامات جزئی مانند تکمیل کانال‌کشی بتنی از سوی دولت دل خوش شوند.

ابهام در میان فرضیه‌های اقدام مداخله‌کنندگان و روستائیان

مقایسه فرضیه‌های اقدام متصور توسط ذینفعان منطقه (مداخله‌گران و روستائیان) نشان‌دهنده برخی نقاط اشتراک بین تعاریف مشکل‌ها و راه‌حل‌ها است. ذینفعان درونی منطقه مشکلات منطقه را شامل نامناسب بودن زندگی روستائیان، تخریب محیط زیست، کاهش کمیت و کیفیت محصولات و عادات نادرست در استفاده از ذخایر آب که منجر به هدر رفت بخش اعظم آن می‌شود، می‌دانند. ذینفعان مداخله‌کننده بیرونی، گوناگونی منابع درآمد را یک راه چاره برای ارتقا زندگی روستائیان و در عین حال کاهش فشار بر محیط زیست، فرض می‌کردند. با این حال روستائیان و مداخله‌کنندگان هر کدام درک متفاوتی درباره علل مشکلات زیست محیطی و کشاورزی منطقه داشتند. در حالی که مردم دلایل مشکلات را فقدان زیرساخت‌های اقتصادی-اجتماعی، قرار گرفتن در بالا دست سد ایلام که منجر به تعطیلی طرح‌های دامداری در منطقه و رکود طرح‌های اشتغال‌زایی شده، احتمالاً بی‌تفاوتی مداخله‌کنندگان، سیاست‌گذاران و دیگر صاحبان قدرت، تلقی می‌کنند. مداخله‌کننده‌ها دلیل مشکلات زیست محیطی را بیشتر در خود روستائیان می‌دیدند و ضمن انتقاد از سطح دانش، آگاهی و درک مردم روستا، عدم شناخت و احترام به قوانین مدیریت پایدار منابع محیطی مثل آب توسط کشاورزان، و عدم اعطای تسهیلات، پول و منابع از طرف دولت را به عنوان عوامل مشکلات زیست محیطی منطقه، به شمار می‌آوردند. بنابراین دیدگاه مداخله‌کننده‌ها و گروه‌های روستائی در اولویت‌بندی راه‌حل‌هایشان متفاوت است. مردم فرصت‌هایی برای تأمین نیازهای اصلی و اقتصادی‌شان می‌خواهند. آنها می‌خواهند مشکلات ناشی از قرار گرفتن در بالا دست سد ایلام، برطرف شوند. همچنین می‌خواهند پروژه کانال‌کشی بتنی جهت رساندن آب به باغات، بالاخره تکمیل گردد. مهم‌تر از همه، مردم روستا می‌خواهند دولت و سیاست‌گذاران نسبت به مسائل و مشکلات و مطالبات آنان بی‌تفاوت نباشند. مهمترین دغدغه مداخله‌کننده‌ها مربوط به ایجاد منابع درآمد متنوع جایگزین برای گروه‌های کشاورز بود، زیرا به عقیده آن‌ها خود مردم روستا مسبب واقعی مشکلات زیست محیطی هستند و تغییر رفتار آن‌ها زمان‌بر، هزینه‌بردار و بی‌فایده است. دیدگاه ذینفعان در رابطه با راه‌حل‌های مشکلات نیز متفاوت است. مداخله‌کنندگان (بیرونی‌ها) عقیده دارند: کسی که مسئول مشکلات است باید آن‌ها را حل کند. در حالی که کشاورزان، مداخله‌کننده‌ها و سیاست‌گذاران را بخاطر مشکلات زیست محیطی و کشاورزی سرزنش می‌کنند. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که ابهام و اختلاف در میان فرضیه‌های

اقدام ذینفعان منطقه (مداخله‌کنندگان و مردم)، مربوط به دلایل مشکلات کشاورزی منطقه و راه‌حل‌های بالقوه برای حل این مشکلات می‌شود.

تعاملات یادگیری دو حلقه‌ای در میان ذینفعان

ذینفعان مداخله‌کننده در روستای میدان، خیلی کم مداخله می‌کنند. مداخله‌کننده‌ها مایلند با تعداد اندکی از نمایندگان گروه‌های کشاورز در روستاها برخورد داشته باشند و عمدتاً در جایی بسیار دورتر از آن جا که مشکل رخ می‌دهد، قرار دارند. این تعاملات انتخابی و محدود با نمایندگان در دسترس روستاییان، تنها منبع و معیار برای پیشنهاد طرح‌ها و حتی ارزیابی از شرایط منطقه، توسط مداخله‌کنندگان در نظر گرفته شده و نتایج حاصل از آن به کل منطقه تعمیم داده می‌شود. این گفته‌ها که توسط چند تن از مداخله‌کنندگان در شرایط منطقه، به زبان آمد، شاهی برای این نوع تعاملات انتخابی است: آن‌ها تأیید داشتند که به ندرت به روستاهای بخش سیوان، می‌روند، هرچند که به نظر می‌رسد مردم این روستاها بیش‌تر در معرض مشکلات زیست محیطی ناشی از خشکسالی قرار دارند (مثل روستاهای طولاب، میدان، محمود آباد یا جعفرآباد). فرض می‌شد که نمایندگان کشاورزان و روستائیان منافع تمامی هم‌تایان خود را در نظر بگیرند، که به ندرت این اتفاق می‌افتد و مداخله‌کنندگان نیز به ندرت بر فعالیت‌های نمایندگان و صحت و سقم ادعاهایشان نظارت می‌کنند. وقتی هم که هر چند وقت یک‌بار طرح بازدید و سرکشی از طرف دولت اعلام می‌شد، مداخله‌کنندگان به دیدار مردم برخی از روستاها می‌رفتند، البته بیش‌تر آن روستاهایی که در دسترس بودند. علاوه بر این، به ندرت اتفاق می‌افتد که آن مداخله‌کننده‌ها به روستاها برگردند و دیدگاه‌های روستائیان را درباره طرح و فعالیت‌های اجرا شده، بپرسند. بنابراین بیش‌تر گروه‌های کشاورز و باغدار اعتمادشان را به مداخله‌کنندگان و سیاست‌گذاران از دست داده‌اند و تمایلی نداشتند که در همایش‌های پر تعداد و به زعم آن‌ها بی‌فایده برای حل مشکلاتشان، شرکت کنند. آن تعدادی هم که پای صحبت‌های مداخله‌کنندگان می‌نشینند و به تعامل و ارتباط با آن‌ها تن می‌دهند، هنوز بیان درست نگرانی‌ها و مشکلاتشان را نیاموخته‌اند. تعاملات هنوز کافی نیستند تا مداخله‌کننده‌ها در عمل بتوانند مؤثر باشند. همان‌طور که Kouevi و همکاران (2013)، اظهار داشتند، این عمل ممکن است به دلیل اختلاف قدرت در فرآیند تعامل باشد.

اختلافات قدرت در میان ذینفعان

مداخله‌گران درباره فرآیند مداخله سوابق علمی و تجربی متعددی دارند زیرا آموزش‌های رسمی لازم را دیده‌اند و با متخصصان، سیاست‌گذاران، اقتصاددانان، عامه مردم و به‌ویژه گروه‌های کشاورز ارتباط داشته‌اند. در حقیقت، آموزش رسمی مداخله‌گران و تعامل‌شان با ذینفعان مختلف و رویدادهایی که آن‌ها را در معرض فرهنگ‌های مختلف قرار می‌دهد، باعث می‌شود تا بتوانند در برخورد با گروه‌های روستایی به درستی ارتباط برقرار کنند اما گروه‌های روستایی به ندرت چنین فرصت‌های یادگیری و تعاملی داشته‌اند. این همان چیزی است که از آن به عنوان اختلاف قدرت در تعامل یاد می‌شود (Koster et al, 2009). بنابراین دانش و اطلاعاتی که مداخله‌کننده‌ها درباره گروه‌های روستایی، کشاورزی، محیط زیست، سیاست‌گذاران،

تأمین‌کنندگان مالی و دیگر مداخله‌کنندگان دارند، نسبت به آنچه که گروه‌های روستایی در رابطه با مداخله‌کنندگان، سیاست‌گذاران، دولت و ... می‌دانند، بسیار بیش‌تر و جامع‌تر است. عموماً، مردم چیز زیادی در رابطه با مداخله‌کنندگان نمی‌دانند و آن‌چه را هم که می‌دانند در اثر برخوردها و تجارب عمدتاً ناموفق پیشین با مداخله‌کنندگان حاصل شده است. به‌همین دلیل است که برخی روستاییان، اصرار دارند مشکلات زیست محیطی و کشاورزی را به مداخله‌کننده‌ها و سیاست‌گذاران نسبت داده و سهم خودشان را در مشکلات، در نظر نگیرند. این اختلاف‌ها در دانش مداخله و تعامل و در نتیجه اختلاف قدرت بین روستاییان و مداخله‌کنندگان، پاسخگویی به این سؤال را که تا چه حد روستائیان می‌توانند، در فرآیند یادگیری دو حلقه‌ای با مداخله-کنندگان ارتباط داشته باشند، دشوار می‌سازد. با وجود چنین شرایطی برای یادگیری در منطقه، محققان به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که ارزشیابی پاسخگو چگونه و تا چه حد می‌تواند برای یادگیری رفتار اخلاقی و سالم زیست محیطی از طریق ارتقای تعامل اثربخش، مؤثر و مفید باشد؟

محدودیت‌های ارزشیابی پاسخگو در روستای میدان

با ادامه مداخله‌های بی‌فایده برای حل مشکلات کشاورزی و زیست محیطی منطقه، طراحی و اجرای یک دستورالعملی پژوهشی برای متوقف کردن و کاهش تخریب محیط زیست، بهبود سطح زندگی و از طرفی ارتقا کیمیت و کیفیت محصولات روستاییان، لازم به نظر می‌رسد. این مهم به‌وسیله تحریک تعامل یادگیری دو حلقه‌ای در میان ذی‌نفعان، حاصل می‌شود. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، نتایج حاصل از بررسی‌های اولیه در منطقه، حاکی از وجود اختلاف قدرت میان مداخله‌کنندگان و روستاییان بود. برای رهایی از این شرایط، ارزشیابی پاسخگو به‌منظور ارتقای یادگیری و تعامل مؤثر در منطقه، به کار برده شد. یکی از انتقادهای وارد شده به فرایند ارزشیابی پاسخگو این است که برخی از منتقدان اذعان داشته‌اند، زمانی که در شرایط پر ابهام و اختلاف قدرت، ارزشیاب در پی کاهش دادن شکاف قدرت بین ذی‌نفعان است، فرایند ارزشیابی پاسخگو در معرض جانبداری قرار می‌گیرد (Abma, 2005). Mertens (2009)، در تئوری ارزشیابی انتقالی خود (تئوری ارزشیابی دگرگون شده)، آشکارا نگرانی خود را درباره فرآیند ارزشیابی بیان نموده و خاطر نشان کرده که یک راه برای ارزشیابی کارآمد، اذعان داشتن به سوگیری و مقابله با آن در شرایط پژوهش است. در رابطه با وجود اختلاف قدرت و ابهام میان فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان منطقه، به‌عنوان راه‌کاری مناسب برای مطالعه روستای میدان در نظر گرفته شد. با این حال، همان‌طور که ذکر شد، با توجه به انتقادات و محدودیت‌های ارزشیابی پاسخگو، سه مانع: الف) نوع مداخله، ب) سطح تعامل بین مداخله‌کننده‌های بیرونی و ذی‌نفعان درونی و ج) سطح دشواری، برای انجام فرآیند ارزشیابی در شرایط روستا میدان، وجود داشت.

الف) نوع مداخله: نیاز به تحلیل تاریخی مداخله‌ها و تجارب

گاهی ممکن است تعامل مداخله‌کنندگان چنان بطئی و در اثر گذشت زمان در شرایط منطقه عادی و خنثی شده باشد که به‌سازکاری روزمره تبدیل شود. بدیهی است در این حالت، رهیافت ارزشیابی پاسخگو، تأثیر مثبتی بر شرایط منطقه نخواهد

داشت. بنابراین، در چنین شرایطی، برای انجام یک پروژه اثربخش نه تنها به جمع‌آوری اطلاعات درباره تجارب مداخله‌های قبلی نیاز است، بلکه مطالعه اطلاعات تاریخی منطقه نیز لازم خواهد بود تا مداخله‌کنندگان بتوانند ابهام و اختلاف قدرت را کاهش داده و در عمل موجب پیشرفت شوند (Frazer et al, 2010). بنابراین، لازم است درباره تجارب مداخله‌ها، یک بحث و جستجوی تاریخی در میان ذی‌نفعان منطقه صورت گیرد. تا به حال چنین بحثی از تجارب مداخله‌های پیشین در بخش سیوان صورت نگرفته است.

ب) تعامل یادگیری: نیاز به تفسیر فرضیه‌های در حال استفاده

شرایط منطقه میدان، نشان‌دهنده اختلاف زیاد بین فرضیه‌های حمایت شده و فرضیه‌های اقدام در حال استفاده بود. به همین دلیل با استفاده از یادگیری دوحلقه‌ای، تسهیل تعامل بین روستائیان منطقه و مداخله‌کنندگان دنبال شد. از جمله راه‌کارهای پیشنهاد شده برای تسهیل این نوع از یادگیری، ایجاد فرضیه‌های اقدام حمایت‌شده‌ای است که توسط مداخله‌کنندگان از پیش طراحی نشده و تمام ذی‌نفعان بدون واسطه در آن دخیل باشند. یعنی شامل همه ذی‌نفعان برای بررسی و بازتاب ناسازگاری و بی‌ثباتی بین فرضیه‌های اقدام طرفین، باشد. در شرایط روستای میدان، برای تسهیل یادگیری دوحلقه‌ای به‌منظور نهادینه‌سازی رفتار اخلاقی با زیست محیط، فرآیند ارزشیابی پاسخگو باید نه تنها ابهام و اختلاف قدرت را آشکار سازد، بلکه ناسازگاری در فرضیه‌های اقدام حمایت شده و در حال استفاده ذی‌نفعان را وارد بحث و تعاملات بین طرفین نماید.

ج) سطح دشواری: نیاز به ارزشیابی قاعده‌مند برای مواجهه با پیچیدگی و تردید

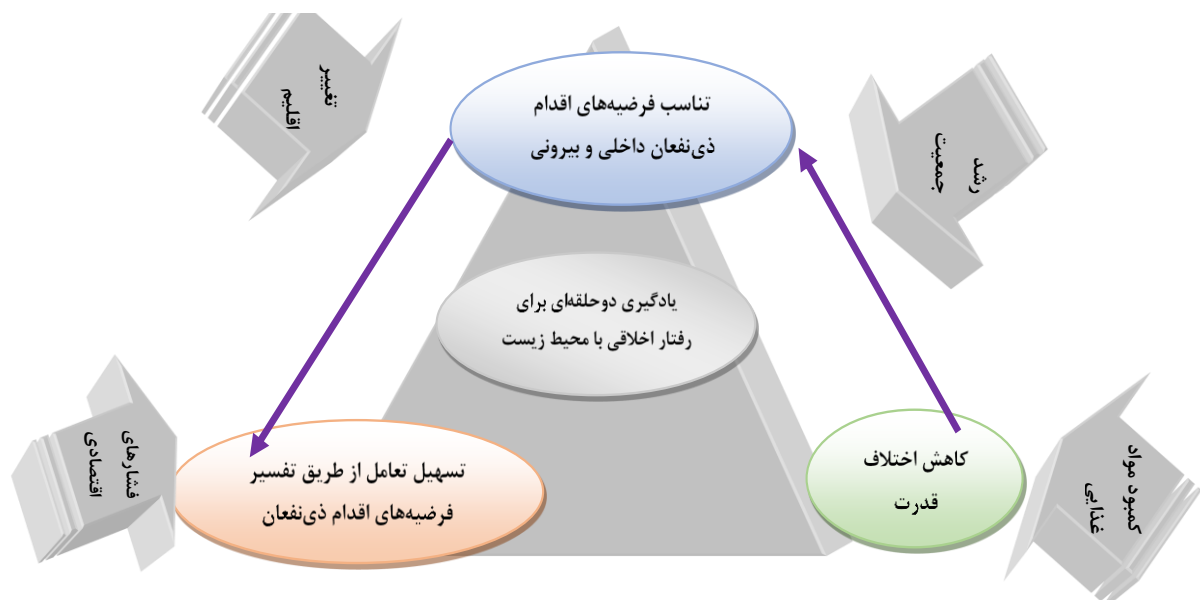
شرایط مداخله روستای میدان نسبتاً دشوار است و با مدیریت چندگانه ذی‌نفعان، اختلاف در جایگاه قدرت و علائق رقابتی شدیداً متفاوت قابل توصیف است. در حقیقت، مشکلات کشاورزی و زیست محیطی منطقه، هم به‌خاطر دلایل طبیعی و هم به‌دلیل شرایط تحمیلی از سوی ذی‌نفعان مختلف به‌وجود آمده‌اند. ذی‌نفعان منطقه مورد مطالعه، ترکیبی از: گروه‌های روستائی زارع و باغدار، مداخله‌گران (سازمان جهاد کشاورزی، بخش‌داری سیوان، انجمن حفاظت از محیط زیست شهرستان ایلام) بودند. هر گروه از ذی‌نفعان ویژگی‌های خود را دارد. از طرفی منابع روستا با چالش‌ها و ویژگی‌هایی مانند: الف) کاهش‌پذیری (یعنی منابع بعد از استفاده توسط برخی افراد کاهش می‌یابند)، ب) قابلیت محروم کردن (بدین معناست که افرادی که ابتدا به منابع دسترسی دارند از دسترسی دیگران به آن منابع جلوگیری می‌کنند)، ج) رقابت (به رقابت میان ذی‌نفعان برای دسترسی بیش‌تر و سریع‌تر به منابع اشاره دارد)، رو به رو هستند (Blackmore, 2010 ; Bawden, 2010). وضعیت منابع محدود روستا، سبب شکل‌گیری رقابت میان گروه‌های زارع و باغدار شده است. حتی گاه طرح‌ها و برنامه‌های دولتی نیز محل رقابت میان ذی‌نفع‌ها گردیده و این شرایط، برای روستائیان و مداخله‌کنندگان وضعیت دشواری را به وجود آورده است. هرچه مشکلات پیچیده‌تر شوند تردید بیش‌تری درباره حل آن‌ها احساس می‌شود (Ulrich & Reynolds, 2010). به‌نظر می‌رسد که این دشواری و تردید در مداخله‌ها و تعامل میان ذی‌نفعان در روستای میدان هم به‌چشم می‌خورد. برای مواجهه با این شرایط، آگاهی از پیچیدگی‌ها و

تردیدها ممکن است یک اقدام مؤثر تلقی گردد، درواقع تحلیل قاعده‌مند در مباحث و تعامل میان طرفین یعنی در نظر گرفتن این پیچیدگی‌ها و تبادل نظر درباره آن‌ها، به کاهش تردیدها کمک شایانی می‌کند. از دیدگاه تحلیل قاعده‌مند، می‌توان گفت که رهیافت ارزشیابی پاسخگو با فراهم نمودن شرایط برای حضور تمام ذی‌نفعان از جمله روستائیان حاشیه‌ای و با اختلاف قدرت متفاوت، هنگام بحث درباره مشکلات، تأثیرات قابل ملاحظه‌ای را بر جای خواهد گذاشت (Van Mierlo & Arkesteijn, 2009). بنابراین، لازم است برای مقابله با پیچیدگی‌ها و تردیدها، تحلیل قاعده‌مند به رهیافت ارزشیابی پاسخگو اضافه شود.

طراحی چارچوبی برای پایاده‌سازی رفتار اخلاقی با محیط زیست با در نظر گرفتن نقش ارزشیابی پاسخگو در

شرایط روستای میدان

شکل شماره ۲، یک چارچوب رفتار اخلاقی و سازگار با زیست محیط در شرایط روستای میدان را نشان می‌دهد. این شکل با الهام از چارچوب ارزشیابی پاسخگو و پیشنهادهایی برای سازگاری فرض‌های مطرح شده با شرایط مطالعه، سعی در عملیاتی کردن یادگیری دوحلقه‌ای به‌منظور نهادینه‌سازی اخلاق زیست محیطی در میان ذی‌نفعان منطقه را دارد. در منطقه مورد مطالعه، این فرآیند، شامل: شناخت تأثیرات مداخله در روستا و راه‌کارهای تسهیل‌گری؛ معرفی گروه‌های ذی‌نفعان، جمع‌آوری اطلاعات از تمام گروه‌های ذی‌نفعان، جمع‌آوری اطلاعات به‌روش مثلث‌بندی به‌منظور اعتبار بیشتر، ایجاد شفافیت و برابری، با قرار دادن اطلاعات جمع‌آوری شده به‌بحث جمعی که تمام ذی‌نفعان حضور دارند (دادن فرصت صحبت آزادانه و احترام آمیز به همه) است. در نهایت، با توجه به آنچه گذشت در شکل شماره ۳، مدل عملیاتی پژوهش به تصویر کشیده شده است.



شکل شماره ۲: چارچوب رفتار اخلاقی و سازگار با زیست محیط در شرایط روستای میدان

Figure 2: Framework for ethical and environmentally compatible behavior in the context of Meydan village

معیارهایی برای ارزشیابی عملکرد ارزشیابی پاسخگو سازگار شده برای منطقه

نتایج رهیافت سازگار شده ارزشیابی پاسخگو برای شرایط منطقه میدان را می‌توان در قالب ابعاد زیر بررسی نمود: الف) شمول اجتماعی ذی‌نفعان فرعی و حاشیه‌ای، ب) بهبود در تعامل یادگیری ذی‌نفعان که ممکن است یادگیری دو حلقه را به دنبال داشته باشد و ج) بهبود در شیوه‌های مداخله. در این بخش، هر کدام از این موارد توضیح داده شده و شامل شاخص‌های مرتبطی است که می‌توانند برای ارزشیابی عملکرد رهیافت ارزشیابی پاسخگو استفاده شوند.

شمول اجتماعی ذی‌نفعان فرعی و حاشیه‌ای

مفهوم شمول اجتماعی افراد محروم مانده یا در حاشیه ممکن است محدوده‌ای از مفاهیم مانند تحصیل، خانه داشتن، درآمد، و غذا تا حضورشان در فرآیندهای اجتماعی (طراحی برنامه‌ها و اجرا) را در بر گیرد (Veland et al, 2009). از دیدگاه ارزشیابی پاسخگو، ذی‌نفعان فرعی، در مقایسه با ذی‌نفعان قدرتمند برنامه‌های مداخله‌ای، محروم و دارای قدرت کم‌تری هستند (Baur et al, 2010). بنابراین، شمول ذی‌نفعان فرعی در منطقه مورد مطالعه را مشارکت اجتماعی مردم محروم شده در بحث با عوامل قدرتمند و در نتیجه عدم مطرح شدن مشکلات آن‌ها در برنامه‌های مداخله، در نظر گرفتیم. ارزشیابی این معیار که شمول اجتماعی ذی‌نفعان فرعی چقدر بوده است؟ شامل این می‌شود که: چه مقدار ذی‌نفعان حاشیه‌ای در تعامل با ذی‌نفعان قدرتمند شرکت دارند؟ میزانی که به آن‌ها فرصت صحبت کردن آزاد داده شده است، چقدر است؟ مشکلات بیان شده توسط آن‌ها چقدر جدی گرفته شده و در برنامه‌های مداخله‌ای بعدی دخالت داده می‌شود؟ تعداد تعاملات و بحث‌های صورت گرفته در میان ذی‌نفعان با سطوح قدرت متفاوت (بحث‌های گروهی) به چه میزان بوده؟ تعداد مشکلاتی که پیش از این در میان ذی‌نفعان بحث شده و نادیده گرفته شده و همین‌طور مشکلات جدید مطرح شده ذی‌نفعان برای بررسی، می‌توانند در تشخیص این معیار کمک کنند. مشارکت گروه‌های زارع و باغدار در مصاحبه‌ها، بررسی بحث‌های مطرح شده در گروه‌های همسالان، ارزشیابی مشکلات و فرضیه‌های اقدام و بحث‌ها و تعاملات گروه‌های غیر یکسان (با سطوح قدرت متفاوت) ممکن است در ارزشیابی سطح شمول افراد حاشیه‌ای روستایی کمک کند. شمول اجتماعی ذی‌نفعان حاشیه‌ای، خود می‌تواند معیاری برای یادگیری توسط همه ذی‌نفعان باشد (Kouevi et al. 2011).

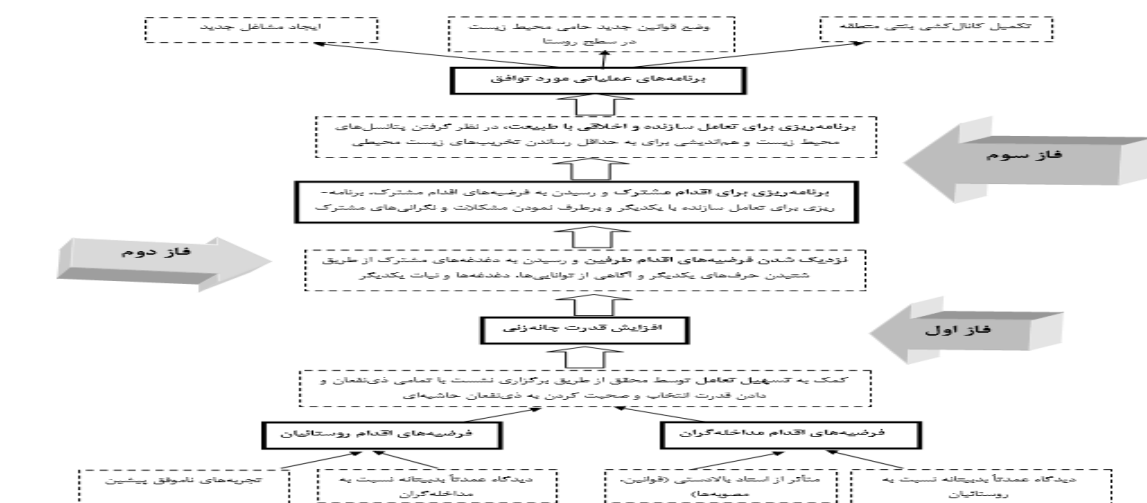
بهبود در تعاملات یادگیری ذی‌نفعان

یادگیری هم به‌عنوان یک فرآیند و هم به‌عنوان یک خروجی در نظر گرفته می‌شود. وقتی از اصطلاح فرآیند بحث می‌شود، یعنی یادگیری بی‌پایان است و در طول تمام تعاملات ارزشیابی پاسخگو، در میان همتایان، شرکا و در حین پدیده‌ها و رویدادها رخ می‌دهد (Wals, 2010). این تعامل واکنشی، ما را به سمت گرفتن بازخورد هدایت می‌کند (Leeuwis, 2004). در معنای خروجی، یادگیری می‌تواند ما را به سمت افزایش آگاهی، تحریک علاقه، فعال‌سازی یادگیری اجتماعی یا تجربی، و

یا شیوه‌های سازگاری، سوق دهد (Ringsing & Leeuwis, 2008). ارزشیابی یادگیری رفتار در منطقه به‌عنوان شناخت تغییراتی در نظر گرفته می‌شود که در فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان تعامل‌کننده روی می‌دهد. هر تغییری که رخ دهد، نوعی یادگیری است. با این حال، انتظار می‌رود سه نوع یادگیری روی دهد: الف) یادگیری تک حلقه، ب) یادگیری دو حلقه و ج) یادگیری اجتماعی، هرچند که یادگیری دو حلقه مناسب‌ترین نوع برای شرایط توضیح داده شده پژوهش در بالا است، انتظار می‌رود یادگیری تک حلقه (یادگیری در سطح راهکار) رخ دهد، هرچند که ما به دنبال یادگیری دو حلقه هستیم زیرا امکان محدودیت در یادگیری ذی‌نفعان وجود دارد (در دوره‌های اجرا، فهم، ظرفیت و ...). همچنین یادگیری اجتماعی نیز مورد انتظار است زیرا در بحث درخصوص مسائل و مشکلات کلان روستا مانند مسائل زیست محیطی، تعامل مبتنی بر استدلال بین ذی‌نفعان رخ می‌دهد (Pratt, 2009). برای ارزشیابی این سه نوع یادگیری، رهیافت قبل و بعد پیشنهاد می‌شود. این رهیافت شامل بررسی و نکته‌برداری فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان قبل و بعد از مداخله‌ها است (Smith, 2010). پژوهشگر با مقایسه تغییرات مشاهده شده در فرضیه‌های اقدام ذی‌نفعان قبل و بعد از مداخله‌ها، به نوع و میزان یادگیری پی می‌برد. از این‌رو در پژوهش حاضر برای ارزشیابی یادگیری در منطقه از رهیافت قبل و بعد استفاده شد.

تغییرات در شیوه‌های مداخله

اگر یادگیری رخ دهد، تغییرات در فعالیت‌ها می‌توانند آغاز شوند، البته اگر گروه‌های روستایی و مداخله‌گران یادگیری‌های جدید را در فرضیه‌های اقدام خود لحاظ کنند. این تغییرات در یادگیری ذی‌نفعان بسته به شرایط لازم برای اعمال، می‌توانند دامنه زمانی متفاوتی داشته باشند و در نتیجه زمان مورد نیاز برای ارزشیابی نتایج آن نیز طیف گسترده‌تری را دربر می‌گیرد. برای مثال، تغییر در رویه مدیریت منابع آب و خاک، ممکن است زمان بیش‌تری را طلب کند، آن هم بخاطر شرایط فرهنگی، بیولوژیکی و اقتصادی لازم برای اعمال این نوع تغییرات (Crawford & Bryce, 2003).



شکل شماره ۳: مدل عملیاتی پژوهش در شرایط روستای میدان

Figure 3: Operational model of the research in the context of Meydan village

بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت شرایط کشاورزی و به‌طور کلی شرایط زیست محیطی در منطقه و به‌خصوص روستای میدان، از تجارب مداخله‌های ناکارآمد و کم‌اثر پیشین رنج می‌برد. این فقدان اثرگذاری عمدتاً به دلیل نبود تعامل یادگیری دو حلقه‌ای میان ذی‌نفعان مداخله‌کننده بوده است. درجه بالایی از ابهام و اختلافات قدرت در شرایط منطقه میان ذی‌نفعان وجود داشت، به‌همین دلیل ارزشیابی پاسخگو اعمال شد تا فرضیه‌های اقدامی که ابهام و اختلاف قدرت در میان ذی‌نفعان را به حداقل می‌رساند و در نتیجه تمایل به یادگیری دو حلقه و پیشرفت را به بار می‌آورد، در شرایط منطقه پژوهش به وجود آید. با این حال آن‌طور که گفته شد رهیافت کلی ارزشیابی پاسخگو در شرایط روستای میدان کاستی‌هایی داشت که مکرراً میان مداخله‌کنندگان، اختلاف همیشگی بین فرضیه‌های اقدام حمایت شده و در حال استفاده و درجه بالایی از پیچیدگی و تردید را به ارمغان می‌آورد. بنابراین، رهیافت ارزشیابی پاسخگو برای سازگاری با شرایط مطالعه، بازبینی شد. در نتیجه چارچوبی برای پیاده‌سازی رفتار اخلاقی با محیط زیست با در نظر گرفتن نقش ارزشیابی پاسخگو در شرایط روستای میدان، طراحی و برخی معیارها و شاخص‌ها برای ارزشیابی عملکرد پیشنهاد شدند. این چارچوب برای محقق، مردم و همین‌طور سایر مداخله‌کنندگان الزاماتی را به بار می‌آورد. مثلاً پژوهشگر مجبور است نسبت به فعالیت‌های عادی و پیشین خود، زمان و بودجه بیشتری برای انجام کار ارزشیابی و تغییر رفتار انجام دهد. این یعنی او به مهارت‌هایی برای آشکارسازی و تحلیل فرضیه‌های اقدام نیاز دارد تا تحلیل قاعده‌مند و تاریخی را انجام داده و با اختلاف قدرت مقابله و یادگیری دو حلقه‌ای را بررسی و تسهیل کند. سایر ذینفعان نیز مجبور هستند برای تعامل اثربخش، به کمک پژوهشگر اختلاف قدرت خود را با یکدیگر و خصوصاً روستائیان، از طریق افزایش کمیت و کیفیت تعامل‌ها، کاهش دهند. پژوهشگران پس از اجرای عملی فرایند ارزشیابی پاسخگو دریافتند که می‌توان با تمهیداتی فرآیند مذکور را بهینه ساخت، در این راستا بر اساس تجربه پژوهشگران موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- آموزش تعدادی از روستائیان با سواد و با تمایل به مشارکت در توسعه روستایی به‌عنوان تسهیلگر جهت نقش‌آفرینی در فرآیند ارزشیابی پاسخگو
- استفاده از رسانه‌های مختلف جهت حساس نمودن تمامی روستائیان در خصوص ملاحظات اخلاق زیست محیطی از قبیل تهیه فیلم درباره وضعیت محیط زیست منطقه
- برگزاری همایش‌های مستمر با حضور کارشناسان اخلاق زیست محیطی جهت نهادینه‌سازی اخلاق زیست محیطی بین روستائیان و مداخله‌گران
- آموزش ارزشیابان مسلط به مهارت‌های لازم جهت سازمان‌دهی فرآیند ارزشیابی پاسخگو
- تشکیل کمیته‌ای جهت رصد کردن و پیگیری اجرایی شدن توافقات حاصله در خلال اجرای ارزشیابی پاسخگو، متشکل

از

- تمامی ذی‌نفعان داخلی و خارجی
- اطمینان‌دهی به تمام ذی‌نفعان (به‌ویژه روستائیان حاشیه‌ای) در خصوص حفظ منافع آنان در برنامه‌های اقدام مورد توافق ناشی از ارزشیابی پاسخگو و امنیت‌بخشی به آنان در این مورد که جایگاه و منافعشان حفظ خواهد شد.
- تشکیل کمیته‌ای تحت عنوان پیشنهادی کمیته ارزشیابی پاسخگو یا Responsive Evaluation Committee (R.E.C)، متشکل از تمامی مداخله‌کنندگان و کشاورزان که به‌صورت مستمر و در زمان مناسب تشکیل و توافقات حاصله را پیگیری نماید.

منابع

- Abedi Sarvestani, A., Shahvali, M. (2009).** The role of Agricultural extension in promoting the environmental ethics of farmers. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 4(1,2).
- Abma, T. A. (2005).** Responsive evaluation: Its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluation and Program Planning*, 28, 279–289.
- Abma, T. A., & Noordegraaf, M. (2003).** Public managers amidst ambiguity: Towards a typology of evaluative practices in public management. *Evaluation*, 9, 285–306.
- Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2010).** Participation of marginalized groups in evaluation: Mission impossible? *Evaluation and Program Planning*, 33, 238–245.
- Baur, E.V, Elteren, V.A.H.G., Nierse, C. J., & Abma, T. A. (2010).** Dealing with distrust and power dynamics: Asymmetric relations among stakeholders in responsive evaluation. *Evaluation*, 16, 233–248.
- Bawden, R. (2010).** Messy issues, worldviews and systemic competencies. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*. London: *Springer* (pp. 89–101).
- Blackmore, C. (2010).** Managing systemic change: Future roles for social learning systems and communities of practice? In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*. London: *Springer*. (pp. 201–218).
- Boratynska, K., & Huseynov, R. F. (2016).** An innovative approach to food security policy in developing countries. *Journal of Innovation & Knowledge* 2 ,39–44.
- Chan, Sewell (2018).** Doomsday Clock Is Set at 2 Minutes to Midnight, Closest Since 1950s. *The New York Times*. retrieved 29 January 2018.
- Crawford, P., & Bryce, P. (2003).** Project monitoring and evaluation: Method forenhancing the efficiency and effectiveness of aid project implementation. *International Journal of Project Management*, 21, 363–373.

Frazer, H., Marlier, E., & Nicaise, I. (2010). A social inclusion roadmap for Europe 2020. Belgium: *Belgian Ministry of Social Integration*.

Global Consciousness Project (retrieved 2012)-consciousness, group consciousness, mind". Noosphere.princeton.edu.

Godin, Seth (2004). Free Prize Inside!: The Next Big Marketing Idea. New York: *Portfolio*. ISBN [1-59184-041-4](#)

Guillén, M. F., & Ontiveros, E. (2012). Global turning points. Understanding the challenges for business in the 21st century. *Cambridge University Press*.

Hoek A.C., Pearson D, James S.W, Lawrence M.A and Friel S, (2017). Shrinking the food-print: A qualitative study into consumer perceptions, experiences and attitudes towards healthy and environmentally friendly food behaviours, *Elsevier Ltd. Appetite* 108, 117-131.

Jiggins, J., Roeling, N., & Van Slobbe, E. (2007). Social learning in situations of competing claims on water use. In A. E. J. Wals (Ed.), *Social learning towards a sustainable world. Wageningen, the Netherlands: Wageningen Academic Publishers* (pp. 419–433).

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140.

Kouevi a., B. Van Mierlo b, C. Leeuwis c, S.D. Vodouhe. (2013). The design of a contextualized responsive evaluation framework for fishery management in Benin. *Evaluation and Program Planning* 36. 15–28.

Kouevi, T. A., Mierlo, B. V., & Leeuwis, C. (2011). repetitive discrepancy between espoused and in-use theories for fishery intervention in Grand-Popo, Benin. *International Journal of Learning and Change*, 5(2), 114–138.

Leeuwis, C., with contribution of Van den Ban (2004). Communication for rural innovation: rethinking agricultural extension. *Oxford: Blackwell Science Ltd*.

Loeber, A., van Mierlo, B., Grin, J., & Leeuwis, C. (2007). The practical value of theory. Conceptualising learning in the pursuit of a sustainable development. In A. E. J. Wals (Ed.), *Social learning towards a sustainable world. Wageningen, the Netherlands: Wageningen Academic Publishers*. (pp. 83–97).

Luttrell, C., & Quiroz, S., with Scrutton, C., & Bird, K. (2009). Understanding and operationalising empowerment. Working paper. London, UK: *Overseas Development Institute*.

Mertens, D. M. (2009). Transformative research and evaluation. *London: Guilford Press*.

Miller, Brandon, Croft, Jay and Mackintosh, Eliza (2018). Life-or-death warning: Major study says world has just 11 years to avoid climate change catastrophe. *The Journal Times*, 212 Fourth St. Racine.

Pratt, T. C., Cullen, F. T., Sellers, C. S., Winfree, L. T., Jr., Madensen, T. D., Daigle, L. E., et al. (2009). The empirical status of social learning theory: A meta analysis. *Justice Quarterly*, 27, 765–802.

Richardson, Tim, (2005). Environmental assessment and planning theory: four short stories about power, multiple rationality, and ethics. *Environmental Impact Assessment review*, Vol. 25, No.4.

Ringsing, B., & Leeuwis, C. (2008). Learning about advocacy: A case-study of challenges, everyday practices and tensions. *Evaluation*, 14, 413–436.

Samuels, M., & Ryan, K. (2011). Grounding evaluations in culture. *American Journal of Evaluation*, 32(2), 183–198.

Smith, T. (2010). Using critical system thinking to foster an integrated approach to sustainability: A proposal for development practitioners. *Environment, Development and Sustainability*, 13, 1–17.

Stacey, R. (2003). Learning as an activity of interdependent people. *The Learning Organization*, 10, 1–10.

Stake, R. E. (2006). Standards-based and responsive evaluation. *Paper presented at an IPEN Conference on Development and Evaluation*, Tbilisi, Georgia, September 29, 2006.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7–98.
Taylor, P. (2003). How to design a training course: A guide to participatory curriculum development. *London: Voluntary Service Overseas*.

Taylor, P. (2003). How to design a training course: A guide to participatory curriculum development. *London: Voluntary Service Overseas*.

Ulrich, W., & reynolds, M. (2010). Critical systems heuristics. In M. reynolds & S. Holwell (Eds.), *Systems approaches to managing change: A practical guide*. *London: Springer-Verlag*. (pp. 243– 292).

UN Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018.) The planet will reach the crucial threshold of 1.5 degrees Celsius. *The Journal Times*, 212 Fourth St. Racine.

Van Mierlo, B., & Arkesteijn, M. (2009). Collective analyses of barriers and opportunities for a sustainable development with the innovation system framework. In K. J. Poppe, C.J.A.M. Termeer, & M. J. Slingerland (Eds.). *Transitions towards sustainable agriculture and food chains in peri-urban areas*. *Wageningen, the Netherlands: Wageningen Academic Publishers*. (pp. 139–161).

Van Mierlo, B., Leeuwis, C., Smits, R., & Woolthuis, R. K. (2009). Learning towards system innovation: Evaluating a systemic instrument. *Technological Forecasting & Social Change*, 77(2), 318–334.

Veland, J., Midthassel, U. V., & Idsoe, T. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational research*, 53(6), 515–531.

Wals, A. E. J. (2010). Message in a bottle: Learning our way out of unsustainability. Inaugural lecture upon taking up the posts of Professor of Social Learning and Sustainable Development, and *UNESCO Chair at Wageningen University*, May 27.

Widdershoven, G.A.M. (2001). Dialogue in evaluation: A hermeneutic perspective. *Evaluation*, 7, 253–263.