

کارآفرینی در آموزش دانشگاهی: مطالعه موردی ارزشیابی دانشگاه الزهراء با تأکید بر شبکه‌های تعاملی و ارتباطات

الهام فخاری^۱، ملوک خادمی^۲، حمیدرضا حسن‌آبادی^۳، منصورعلی حمیدی^۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۵/۲۱، تاریخ تأیید: ۹۹/۸/۱۰

DOI: 10.22034/JCSC.2020.133829.2268

چکیده

کیفیت دوره دانشگاهی، شرایط و ویژگی‌های ارتباطی دانشگاه، ویژگی‌های فردی و گروهی استادان و نیز دانشجویان، مسئله‌ای مهم و اثرگذار بر بازدهی آموزش است. در هر دوره‌ای دانشگاه متناسب با جامعه و فناوری باید دگرگون شود. هدف این پژوهش، ارزشیابی کیفیت آموزش دانشگاهی از راه پرداختن به زمینه‌سازی برای کارآفرینی و با توجه به اهمیت شبکه‌های ارتباطی دانشگاه الزهراء (س) بود. افزایش تعداد و درصد زنان پذیرفته‌شده و دانش‌آموخته دانشگاه‌های ایران و اهمیت توجه به کارآفرینی زنان از جمله دلایل این مطالعه بود. این ارزشیابی با الگوی سیپ به صورت غیرآزمایشی از نوع مطالعه موردی است. جامعه این پژوهش برنامه‌ها، دانش‌آموختگان، دانشجویان، استادان و مدیران گروه دانشگاه الزهراء در سال آموزشی ۹۵-۱۳۹۴ بود که از نمونه‌ای دربردارنده ۸ برنامه، ۴ مدیر گروه، ۴۰ استاد، ۱۴۰ دانشجو و ۴۰ دانش‌آموخته به روش خوشه‌ای تصادفی از چهار گروه با به کارگیری سیاهه‌وارسی و پرسش‌نامه محقق‌ساخته داده‌گیری شد. یافته‌های پژوهش نشان داد در هیچ‌یک از برنامه‌های آموزشی بررسی شده، اشاره و توجهی به شبکه‌های ارتباطی، نوآوری و کارآفرینی وجود ندارد، و واحدهای سازمانی ارتباطی میان دانشگاه و جامعه - بازار کار انگشت‌شمار، غیرشبکه‌ای و از نظر ارتباطی، کم‌کار بوده‌اند. با وجود اظهار علاقه‌مندی به نوآوری، بکارگیری روش‌های نوین آموزشی، عضویت و ارتباط با نهادهای برون‌دانشگاهی ضعیف بوده، پاسخ‌دهندگان زمینه‌سازی دانشگاه در این موارد را کم و خیلی کم ارزیابی کرده‌اند. نتایج به کارگیری پرسشنامه میان دانشجویان، استادان، مدیران گروه و دانش‌آموختگان تفاوت معنادار نداشت. از جنبه بافتی برخی ویژگی‌ها و امکانات با کمبود مهارت‌های ارتباطی استادان و دانشجویان مرتبط بوده‌است.

واژگان کلیدی: آموزش دانشگاهی، ارزشیابی، شبکه ارتباطی، کارآفرینی، مطالعه موردی.

۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء؛ e_fakhari@yahoo.com

۲ عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء؛ khademim@yahoo.com

۳ عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی؛ hrhassanabadi@gmail.com

۴ عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء؛ mhameedy@alzahra.ac.ir

مقدمه

دانشگاه، از مهم‌ترین پایگاه‌های اجتماعی-اقتصادی فرهنگی جامعه است. دانشگاه‌ها هم متأثر از و هم پدیدآورنده تغییرات هستند و نزدیک‌ترین سازمان آموزشی به بازار کسب و کار به‌شمار می‌روند. این در حالی است که شتاب تحولات در فضای جهانی، جهش بزرگ رایانه‌ای، انقلاب نرم‌افزاری و تبادل بی‌مرز اطلاعات در فضای اینترنتی، جهان را دگرگون کرده است. تغییر پارادایم علمی-پژوهشی و تحول ساختار علم از درختی به شبکه‌ای، تغییر مفهوم «تخصص علمی» را موجب شد. جانشینی خلاقیت، کارآفرینی، ارتباطات و فناوری اطلاعات به‌جای مهارت‌های دو موج قبلی علمی، چرخه‌های دانشگاهی را هم تحت تأثیر قرار داده‌اند. دانشگاه کارآفرین یکی از بارزترین نمونه‌های دانشگاه‌های نسل سومی^۱ در این تغییرات به‌شمار می‌رود. دانشگاه‌های نسل سومی در پیوند با موج سوم علمی تعریف می‌شوند، ولی مدل واحدی از دانشگاه نسل سوم وجود ندارد. یکی از مدل‌های دانشگاه‌های آینده‌گرا، مدل مارپیچ^۲ یا حلزونی (روابط دانشگاه، صنعت، دولت) است که دانشگاه بیشتر در نوآوری فناورانه مؤثر است. این رویکرد، منعکس‌کننده تغییر در تعامل میان تولیدکننده و مصرف‌کننده دانش است (Etzkowitz, Webster, Gebhardt, & Cantisano Terra, 2000).

فراستخواه (۱۳۸۹) نیز در توصیف دانشگاه موج سومی جریان دانش را شبکه‌ای، تعامل‌ها را اثربخش، در زمان واقعی و در پیوند چرخه‌ای دائمی با کار و فعالیت می‌داند. او از دانشگاه کارآفرین و دانشگاه نوآور اجتماعی به‌عنوان دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم یاد می‌کند. با این تعریف، دوره‌های رسمی از پیش‌طراحی‌شده فله‌ای و یکنواخت بایستی جای خود را به حالت سفارشی، زمینه‌ای، توزیعی دهند. از سوی دیگر، باید محیط‌های آموزشی رسمی، یکسان‌ساز و متکی بر مکان فیزیکی به دانشگاه برخط و شبکه‌ای، نیمه‌رسمی در هر محیط پویای زندگی و کار در تنوع پردیس جهانی تبدیل شوند. با این رویکرد آموزش عالی، مبتنی بر شبکه‌های ارتباطی زمینه‌ساز جامعه‌پذیری دانشگاهی، و بازار به‌کارگیری دانش پژوهش‌بنیاد از راه گسترش ارتباطات است (Etzkowitz, 2003 & 2004).

برای داشتن برنامه خلاقانه و انعطاف‌پذیر، استاد باید در مورد دانشجویان، علاقه‌ها و توانایی‌هایشان، موضوع درسی، روش‌های جایگزین آموزشی، ارتباطات و شبکه‌های تعامل

1 Third generation universities

2 Helix

اجتماعی‌شان آگاه باشد. از هیئت علمی انتظار می‌رود از دانش و مهارت ارزیابی فهم دانشجویان، کار با گروه‌ها، انتظارات و محدودیت‌های دانشگاه و اجتماع، و چگونگی کاربرد و اتخاذ مواد و متن‌های درسی برخوردار باشند. استادان دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم ناگزیر هستند شبکه‌ی ارتباطی - تعاملی گسترده و مؤثری داشته باشند و بتوانند فعالیت‌ها را به‌طور معنادار در برنامه یکپارچه و هماهنگ کنند. برنامه‌ریزی را می‌توان یک فرایند خلاق حل مسئله در نظر گرفت. اهدافی که به‌صورت کلی بیان شوند، ارزش عملیاتی ندارند و کمکی چندانی به تدریس نمی‌کنند. اهداف کلی^۱ باید به مقاصد^۲، هنجارها و شاخص‌های آموزشی، رفتاری، شناختی و روانی - اجتماعی تبدیل شوند. مقاصد آموزشی که گاهی هدف رفتاری نامیده شده، نشانه‌هایی از مهارت‌ها و مفاهیم هستند که انتظار می‌رود دانشجویان در پایان دوره‌های آموزشی آنها را بدانند و قادر به انجامشان شوند. معمولاً مقصد آموزشی به‌صورتی بیان می‌شود که روشن کند چگونه این مقصد، ارزیابی خواهد شد. میگر این اهداف رفتاری را به سه بخش تقسیم کرده است؛ عملکرد، شرایط و ملاک‌ها (اسلاوین، ۱۳۹۷). در واقع تغییر رویکرد یا الگوی آموزشی و توجه به ارتباطات و تأمل اجتماعی بیش از همه در برنامه‌ریزی و ارزشیابی آموزشی و درسی نمایان و جستجو می‌شود.

خلاقیت^۳ کاری دارای فرایندی از آفرینش چیزی ارزشمند و اصیل است (ستربرگ، ۱۳۸۷). این مفهوم چهار جنبه دارد: ۱. اینکه چقدر تولید می‌کنید، ۲. چه می‌دانید (بایسته‌گی خبرگی شناختی و پایبندی به این خبرگی)، ۳. چه کسی هستید (فلسفه شخصی، انگیزش، شخصیت)، و ۴. کجا هستید (زمینه، صنف اجتماعی، تعامل‌ها). همچنین خلاقیت به دو دسته ویژگی‌های فردی و موقعیت محیطی پرورشی آموزشی وابسته است. فرآورده‌ها دربردارنده: هم‌تاسازی، بازتعریف، حرکت به جلو، حرکت پیش‌تازانه به جلو، تغییر مسیر، آغاز مسیر، و آمیختن هستند. باید به دو نکته بسیار مهم درباره خلاقیت توجه کرد. نخست آنکه برای پرورش و آموزش خلاقیت معلم/استاد فردی خلاق و نوآور باشد، جو آموزشی/کلاسی رسمی و غیررسمی مناسبی را فراهم سازد، و از روش‌های آموزشی مستقیم و غیرمستقیم بهره بگیرد. همچنین باید از تعامل و شبکه‌های ارتباطی به‌طور مؤثر استفاده کند.

1 Goals
2 Objectives
3 creativity

کارآفرینی، مفهومی است که به‌ویژه در دهه‌های اخیر، مورد توجه بیشتری قرار گرفته، و پرکاربرد بوده است. زیرساختِ مفهوم کارآفرینی، خلاقیت در حوزه کسب و کار است. در تعریف‌های بنیادی رسمی و چندگانه کارآفرینی/کارآفرین از جمله کانتیلون^۱ در ۱۷۲۵ و واکر^۲ در ۱۸۷۶ (کارآفرین، فرد پذیرنده ریسک و متفاوت از تامین‌کننده سرمایه) نوآوری هسته اصلی مفهوم است (اکبری، ۱۳۸۷). شومپتر^۳ در ۱۹۳۴ کارآفرین را نوآور و پدیدآورنده فناوری‌های تازه توصیف کرد (فیض‌بخش و عبداللهی، ۱۳۸۹). مک‌کلند^۴ هم کارآفرین را فرد فعال پذیرای ریسک‌های معمول می‌داند (۱۹۶۱). دراکر^۵ در ۱۹۶۴ (کارآفرین، به حداکثر رساننده فرصت‌ها)، و شاپرو^۶ در ۱۹۷۵ (کارآفرین، مبتکر و سازمان‌دهنده چند سازوکار اقتصادی و اجتماعی و پذیرنده ریسک ورشکستگی)، هم از کسانی هستند که بیشتر شخص کارآفرین را توصیف کرده و به عوامل کارآفرین شدن پرداخته‌اند (همان منبع). هیستریچ^۷ در ۱۹۸۵ کارآفرینی را فرایند خلق چیزی با ارزش و متفاوت از طریق اختصاص زمان و تلاش کافی، همراه با ریسک مالی روانی و اجتماعی و دریافت پاداش‌های مالی و خشنودی فردی از نتیجه می‌داند (Rocha & Birkinshaw, 2007؛ فیض‌بخش و عبداللهی، ۱۳۸۹). از سویی نوآوری با تعامل و ارتباط جمعی پیوند دارد.

آموزش دانشگاهی امروزه به زمینه‌هایی هم‌چون شهروندی، کارآفرینی، شبکه‌های اجتماعی، کارگزاری نوآوری اجتماعی، جامعه یادگیرنده، معنویت، و زیست‌بوم هم به‌گونه‌ای فراگیر می‌پردازد. امروزه نزدیک به بیش از یک دهه است که آموزش از کلاس واقعی به آموزش مجازی (نوعی آموزش توده‌گرا) و شبکه ارتباطی گسترده و پیچیده‌تر تغییر یافته است. این تحول دستاوردها، پیامدهای گوناگونی را پدید آورده است (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۶؛ بریجز و همکاران، ۱۳۸۹). با این تعبیرها از دگرگونی علم و دانشگاه، پردیس، جو، سازمان، برنامه، محتوا، و دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی هم با توجه به شتاب بسیار زیاد تحولات فضای جهانی، باید بازتعریف شوند. برجسته‌ترین ویژگی‌های دانشگاه نسل سوم عبارتند از:

۱- هسته فعالیت‌های دانشگاه پژوهش کاربردی است؛

1 Cantillon, R.
2 Walker C.J.
3 Schumpeter J.
4 McClelland D. C.
5 Drucker P.
6 Shapiro C. J.
7 Hisrich R. D.

- ۲- پژوهش‌ها به‌طور عمده میان‌رشته‌ای هستند نه محض و تک‌رشته‌ای؛
 - ۳- دانشگاه‌های شبکه‌ای به‌طور مؤثری در پیوند با صنعت، بخش‌های تحقیق و توسعه (R&D)، بازار تجاری، تأمین‌کنندگان خدمات حرفه‌ای، و دیگر دانشگاه‌ها عمل می‌کنند. در واقع تعامل و شبکه‌های تعاملی بخش جدایی‌ناپذیر این نهادهای علمی است؛
 - ۴- در بازار رقابت جهانی بسیار فعال عمل می‌کنند و این رقابت هم در جذب نیروی تخصصی هیئت علمی، هم دانشجویان، و ارتباطات پژوهشی با صنعت و جامعه چشمگیر است؛
 - ۵- خطی و تک مسیری پیش نمی‌روند، بلکه در رویارویی با یک مسئله، به چابکی، راه‌های جایگزین را در پیش می‌گیرند تا برای دانشجو و هیئت علمی بهترین و روشن‌ترین فضای کار فراهم شود؛
 - ۶- بر اجرایی شدن مفهوم خلاقیت و نوآوری با ارزشی هم‌پایه با روش علمی منطقی به‌عنوان نیروی پیشران تأکید دارند؛
 - ۷- در پردیس جهانی و جوّ بین‌المللی مشغول کار هستند که طیف گوناگونی از دانشجویان و استادان، زبان و فرهنگ بین‌المللی در آن غالب است؛
 - ۸- بهره‌بردار و پرورندهٔ نیروهای نوآور و کارآفرین هستند (Papa, 2008; Kerr & Ivey, 2003; Wissema, 2009)
- یکی از دیگر ویژگی‌های بسیار مهم دانشگاه‌های نسل سوم از جمله دانشگاه کارآفرین^۱ یا کارآفرین‌گرا، روش‌ها و الگوهای آموزشی (یادگیری - تدریس) مبتنی بر ارتباطات گسترده و چندلایه و بین‌نهادی است.
- راهبردهای برنامه‌ریزی اهداف و مقاصد به‌خصوص پیرامون چهار عنصر ماهیت موضوع درسی، یادگیرنده‌ها، بافت و نقش استاد سازمان‌دهی می‌شوند (سنتراک، ۱۳۹۸). در واقع، یک راهبرد خوب برای شروع برنامه‌ریزی، تفکر در این مورد است که قرار است دانشجویان تا پایان دوره، به کدام اهداف برسند. سپس بازنمایی رو به عقب از این نقطه صورت می‌گیرد. دیدگاه سازایی‌گر در یادگیری در پژوهش‌های پیاژه^۲، ویگوتسکی^۳، روان‌شناسی گشتالت، بارلت^۴، برونر^۵ و همچنین فلسفهٔ تربیتی جان دیویی^۶ ریشه دارد.

1 Entrepreneurial university

2 Piaget J.

3 Vigotsky

4 Bartlett

5 Brunner J.

6 Dewey J.

برخی نظریه‌های سازایی گر به اینکه چگونه افراد معنی را می‌سازند توجه دارند؛ سایر نظریه‌ها بر ساختن دانش به صورت اجتماعی و مشارکتی و مبتنی بر تعامل تأکید دارند (بنتهام، ۱۳۹۷). سنتراک^۱ (۱۳۹۸) به دو گونه سازایی‌گری فردی و اجتماعی اشاره نموده است، ولی در هر حال، ارتباطات، بخش جدایی‌ناپذیر این رویکرد است. از سویی امروز مرزهای آموزش فراتر از کلاس و رابطه استاد و دانشجو گسترده شده است. در ارزشیابی‌های آموزشی که بخش جدایی‌ناپذیر آموزش هستند، باید به تحولات رویکردی و تغییر نسل‌های سازمانی توجه داشت. امروزه با وجود دانشگاه‌های نسل سوم و نسل چهارم - که چشم‌انداز و مأموریت‌ها و راهبردهای متفاوتی دارند - نیاز به ارزشیابی دانشگاهی با رویکرد زمینه‌یابی کارآفرینی بیش از گذشته است. همچنین باید دانشگاه و مأموریت‌های آن از منظر زمینه‌سازی برای کارآفرینی مورد بازنگری و ارزشیابی قرار گیرد تا امکان مقایسه‌های روا و دقیق میان دانشگاه‌ها فراهم گردد.

گام بعدی در فرایند برنامه‌ریزی، ایجاد یک محیط یادگیری است که دستیابی به هدف‌ها را با توجه به علاقه‌ها و توانایی‌های ویژه دانشجویان امکان‌پذیر سازد. با تعیین هدف‌ها و موضوع‌ها، استاد و دانشجویان می‌توانند با کمک هم به تدوین فعالیت‌ها، پروژه‌های مطالعاتی و مواد آموزشی برای دستیابی به هدف‌های درس اقدام کنند. در این رویکرد، فرایند یادگیری، شبکه‌های تعاملی و اندیشه‌هایی که در پس نتایج یادگیری وجود دارد، برجسته‌تر از فرآورده دانشی است که به دست می‌آید. نکته دیگر، این است که در این نوع برنامه‌ریزی، ترکیبی از برنامه‌ها و ارتباط بین حوزه‌های مختلف دانش، ارتباط با گروه‌ها و واقعیت‌های زندگی بیرون از کلاس بسیار مهم است. بستر و میدان این رویکرد همانا ارتباطات و فناوری‌های در پیوند با ارتباطات به‌شمار می‌رود.

از سوی دیگر، جامعه و نقش‌های اجتماعی ماهیت ایستا ندارند. پویایی‌های نسلی - فناورانه و فرهنگی - اقتصادی، فرصت‌ها و تهدیدهای تازه‌ای پدید می‌آورند و در پی آن نسل‌های نوپدید از سازمان‌ها، نهادها، فضاها و گروه‌های اجتماعی خودنمایی می‌کنند. در این راستا می‌توان از بازآفرینی نقش‌ها برای ایجاد و بهره‌وری از فرصت‌ها سخن به میان آورد. امروزه توجه به فراهم‌سازی عدالت جنسیتی/قومی، نه تنها در حقوق، بلکه در مسئولیت‌ها، از جمله محورهای توسعه پایدار به‌شمار می‌رود. از این رو توجه ویژه و روزافزون به روند رشد کودکان و تأکید بر دختران صورت پذیرفته است. جامعه‌پذیری - که از آن به فرایند بازتولید فرهنگی جامعه یاد

می‌شود، سبک‌های شناختی، یادگیری، تصمیم‌گیری و مذاکره متفاوتی در میان دختران و پسران پدید می‌آورد. توجه به این تفاوت بازتولید شده کمک خواهد کرد بتوانیم با شناسایی، مهار و تغییر سبک‌ها، نسلی از دختران ایرانی پُرتوان، برخوردار از هویت یکپارچه و شکل‌یافته، و آماده حل مسائل و چالش‌های دنیایی پیچیده، پرورش دهیم؛ این کار نیازمند توان‌افزایی و مهارت‌آموزی برپایه جهان چندلایه و چندگونه مجازی - طبیعی و توجه ویژه به رویکرد سیستمی است. یکی از مهم‌ترین بسترهای این فرایند، دانشگاه و فراهم‌سازی فرصت‌های برابر و حمایتی برای زنان در آموزش دانشگاهی بوده است.

کافی نبودن راهبردهای ارزشیابی سنتی (آزمون‌های استاندارد، نمرات کمی) به ایجاد و به‌کارگیری الگوهایی کل‌نگر در ارزشیابی منجر شده است. بر این اساس، ارزشیابی، فرایند مستمر سه مرحله‌ای دارد؛ نخست تعیین کردن ارزش بر پایه هدف‌های آموزشی، دوم به‌دست آوردن اطلاعات لازم در مورد برنامه و مرحله سوم فراهم آوردن یافته‌هایی است که از ترکیب و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه به‌صورت توصیفی و قضاوتی به‌کار می‌رود. در بیان اهداف الگوی ارزشیابی «سیپ»^۱ باید گفت: هدف الگوی ارزشیابی سیپ اثبات کردن نیست، بلکه هدف بهبود و پیشرفت برنامه‌هاست. از طریق این الگو می‌توان به ایجاد و تهیه داده‌های سودمند برای تصمیم‌گیری پرداخت که به دقت در قضاوت و بهبود برنامه و سازمان آموزشی کمک می‌کند. از یافته‌های این الگوی ارزشیابی برای بازاندیشی و بهبود سیاست‌ها و خط مشی‌ها استفاده می‌شود. الگوی سیپ از جمله الگوهای مبتنی بر مدیریت برای تصمیم‌گیری سیاستگذاران و مدیران است. با این الگوی کل‌نگر و جامع، می‌توان یک برنامه را به‌صورت هم‌پیوند و همه‌جانبه بررسی کرد. این الگو چهار زیرگونه ارزشیابی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد را شامل می‌شود. در این الگو از دو معیار اساسی (ارزش و مطلوبیت) بهره گرفته می‌شود. این الگو برای تصمیم‌گیری و پاسخگویی پرکاربرد است. سیمنز^۲ استفاده از الگوی سیپ را برای شناسایی نقاط ضعف و قوت فرایندهای آموزشی مناسب می‌داند و یافته‌های برآمده از آن را در بهبود عملکردها مؤثر تلقی می‌کند (Simons, 2004). آگراول^۳ الگوی سیپ را به سبب ایجاد ارتباط معنادار بین بهبود فرایندها و اثربخشی آموزش پیشنهاد کرده است. به باور او این الگو به مدیران آموزش کمک می‌کند تا منابع انسانی و ارتباطات را به یک سرمایه راهبردی تبدیل کنند (Agrawel, 2008).

1 CIPP

2 Simons

3 Agrawel

برای یافتن راهکار بهبود آموزش دانشگاهی با توجه ویژه به دختران، از راه پرداختن به زمینه‌سازی برای کارآفرینی با تأکید بر شبکه‌های تعاملی این پرسش‌های پژوهشی با تمرکز بر دانشگاه الزهرا مورد بررسی قرار گرفت:

- آیا ساختار سازمانی دانشگاه الزهراء (س) (نخستین و اصلی‌ترین دانشگاه تک‌جنسیتی دخترانه) زمینه‌ساز کارآفرینی دانشگاهی است؟
- آیا برنامه‌تصویب‌شده آموزش دانشگاهی دانشگاه الزهراء ویژگی‌های یک برنامه کارساز (و زمینه‌ساز شبکه‌های تعاملی) آموزشی زمینه‌ساز کارآفرینی را دارد؟

پیشینه

کارآفرینی، یکی از راه‌های برون‌رفت از چالش‌های اقتصادی و اجتماعی حتی در کشورهایی با مسئله بیکاری به‌شمار می‌رود و می‌توان از کارآفرینی دانشگاهی و دانشگاهیان کارآفرین در میان کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه یاد کرد. جزئی (۱۳۸۶) با پرداختن به مسئله بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی، راه چاره را در کارآفرینی دانشگاهی جستجو کرده است. عزیزی (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که برنامه آموزش از جمله در زمینه کارآفرینی (محتوا، روش، استاد، ارزشیابی، پدیدآورنده‌های نهادی و گسترش) در دانشگاه‌های تهران در مقایسه با دانشگاه‌های برتر آمریکا و هم دانشگاه‌های آسیایی، هنوز در مرحله نخستین هستند. یافته‌های برخی پژوهش‌ها درباره نگرش دانشجویان، گویای نبود روند سازنده دگرگونی نگرش علمی دانشجویان به آموزش، از سال نخست به آخر دوره کارشناسی است (حمیدی، ۱۳۸۵). فخاری (۱۳۸۸) با بازشناسی و معرفی مفهوم فرسودگی آموزشی، گویای نگرش منفی و فرسودگی آموزشی دانشجویان برخی گروه‌های آموزشی بوده است.

بوک و فیلیپس^۱ (۲۰۱۱) هم آفرینندگی و کارآفرینی را از راه دگرگونی در روندهای آموزشی و زندگی گروهی شدنی می‌دانند و از سویی روندهای آموزشی نوآورانه را در دگرگونی سازمانی و تعاملی جستجو کرده‌اند. در زمینه بستر فرهنگی، یافته‌های اکبری (۱۳۸۷) با گزارش‌های بینکوسکا و کلاستن^۲ (۲۰۱۲) و قناتی، کردناییج و ایزدی (۱۳۸۹) هم‌خوانی دارد و بر ارزندگی تاب‌آوری و پذیرش گوناگونی، پرسش‌گری، شبکه تعامل و ارتباطی و زمینه‌سازی برای پرورش بازخوردهای سازنده و دانش‌پژوهانه پافشاری شده است.

1 Book, L. & Phillips, D.

2 Bienkowska, & Klofsten,

به باور برهونا، کروز و سکادرو^۱ (۲۰۰۶) کارآفرینی، کارکرد کلیدی آموزش در نوآوری و رفاه اقتصادی دارد. پیترو و بیرچ^۲ (۲۰۱۶) به اینکه چگونه دانشگاه‌ها می‌توانند توانش‌های در پیوند با کارآفرینی را از راه بهبود شبکه‌های تعاملی گسترش دهند، پرداخته‌است. همچنین از دیدگاه بویلز^۳ (۲۰۱۲) پیوند میان دانش‌آموخته‌گان و دانشگاه می‌تواند از راه دوره‌های آزاد، بهبود شبکه‌های ارتباطی، سازوکارهای همکاری دوسویه و نهادهای کاری پایدار و سازنده باشد.

به جنسیت می‌توان به‌عنوان عاملی مثبت یا منفی به‌طور ضمنی یا آشکار پرداخت. در بسیاری از مطالعات دانشگاهی (اعم از پزشکی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی)، به‌نوعی به عامل جنسیت توجه و در این خصوص بحث می‌شود. با این همه، اینکه جامعه مربوط و متعلق به همهٔ افراد فارغ از زن یا مرد، است به‌عنوان مفروضه‌ای اساسی تلقی می‌شود. جامعه به‌عنوان یک نهاد کلی، ماهیتی پویا دارد و همواره روندی در حال تحول را از سر می‌گذراند. بخش‌های مهمی از این ماهیت پویایی ساختارها، نقش‌ها، سرمایه‌ها و کارکردهای اقتصادی هستند. با وجود اینکه نیمی از ساختار کلی اجتماعی (و نه لزوماً نهادهای اجتماعی و اقتصادی به‌طور خاص) را زنان تشکیل داده‌اند، سهم آنان از نقش‌ها، سرمایه‌ها و کارکردها با مردان تفاوت اساسی نشان می‌دهد (Gneezy, Niederle, M. and Rustichini, A., 2003). این تفاوت، نه‌تنها در جنبه‌های فرهنگی و جامعه‌شناختی، بلکه در زمینهٔ اقتصادی و سیاسی به‌طور چشمگیر و تأثیرگذار مشهود است.

با اینکه شمار گسترده‌ای از آموزشگاه‌ها به‌ویژه دانشگاه‌ها (آزاد اسلامی، علوم پزشکی، پیام‌نور، و وابسته به وزارت علوم) پدیدآمده، ولی سطح کارسازی دانش‌آموختگان تا ارزیابی و مسئله‌یابی و شبکه‌سازی فاصله دارد (انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران، ۱۳۸۴).

تاریخ تحول آموزش دانشگاهی در ایران را فراستخواه (۱۳۹۰) در ۸ دوره؛ ۱. تأخیر (سدهٔ ۱۲ تا ۱۸ میلادی)، ۲. تمهید (۱۱۷۷ تا ۱۲۸۵ شمسی)، ۳. تکوین (۱۲۸۵ تا ۱۳۱۳)، ۴. تشکیل (۱۳۱۳ تا ۱۳۲۵)، ۵. تکثیر (۱۳۲۵ تا ۱۳۵۲)، ۶. توسعهٔ ناتمام (۱۳۵۲ تا ۱۳۵۷)، ۷. تعطیل و تعویق (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۷)، و ۸. بازسازی (۱۳۶۷ و پس از آن) بازخوانی کرده، و فراز و فرودهای آموزش دانشگاهی ایران را برشمرده که بی‌گمان یکی از آنها نبود شرایط پرداختن به بالنده‌گی و گسترش شبکه تعاملی دانشجویان، کارکنان، و استادان با وجود برپایی نهادها یا

1 Barahona, J. H., Cruz, N. M., Escudero, A. I.R.

2 Piterou, A. & Birch, Ch.

3 Boyles, T.

مرکزهای تازه‌ای هم‌چون کانون‌های فرهنگی، هنری، اجتماعی، مرکزهای کارآفرینی و مرکزهای رشد (اینکوباتورها)، است. به سخن دیگر، پدیدآوری نهاد و سازمان نو، کمکی به بهبود آموزش دانشگاهی نکرده؛ چراکه کاستی در پدیدآوری و پویایی شبکه‌های تعاملی و ارتباطی، چشمگیر است. فراستخواه (۱۳۸۹) کارکردهای پدیدآیی دفتر دانشگاه پژوهی در ایالات متحده آمریکا را بهبود برنامه‌ریزی، زمینه‌سازی برای پژوهش در زمینه آموزش دانشگاهی، و شبکه تعامل‌های پویا برشمرده است. آشوبناکی، ویژگی‌های فرهنگی غیرعلمی (فراستخواه، ۱۳۸۷)، افت تحصیلی، افسردگی و اضطراب، و کارکرد پایین یکسویه را می‌توان نشانه‌هایی از مسئله آموزش در ایران پنداشت (حمیدی‌زاده در گروه نویسندگان، ۱۳۸۳؛ نورشاهی، ۱۳۷۵). کاستی‌های برنامه درسی آموزش دانشگاهی (به‌ویژه ناکارآمدی برون‌داد آموزش) که از سوی دانشجویان و استادان رشته‌های گوناگون گزارش شده (وزیری، ۱۳۷۸)، واکنش‌های یکسویه و منفی دانشگاهیان به‌ویژه دانشجویان (حمیدی، ۱۳۸۵؛ فخاری، ۱۳۸۸)، آسیب‌های انگیزشی، و فرسوده‌گی کاری استادان دانشگاه‌ها (بهرامی و مختاری، ۱۳۸۷) هم می‌توانند گویای اهمیت این مسئله باشند. آموزش دانشگاهی در ایران دچار کاستی‌هایی از جمله؛ کندی در تغییر به‌سوی الگوهای دانشگاهی نسل سوم و چهارم هستند، ولی در ارزش‌یابی‌ها به پیامدهای کاستی پرداخته شده و عامل‌های سازمانی پدیدآورنده کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. سندگل و دادفر (۲۰۲۰) فعالیت‌های کارآفرینانه دانشگاه‌های علوم پزشکی را از دیدگاه دانشجویان مورد بررسی قرار داده‌اند. این گزارش گویای اهمیت کارکردهای کارآفرینانه دانشگاه، ارتباطات و تعامل سازمان‌یافته بر فعالیت‌های منجر به کارآفرینی است. همچنین تفاوت دیدگاه میان دختران و پسران پاسخ‌دهنده، معنادار گزارش شده است.

ارنها^۱ (۲۰۱۴) به‌کارگیری الگوی سیپ در ارزشیابی آموزش دانشگاهی در نظام آموزش عالی برزیل را گزارش کرده است. پاپا^۲ (۲۰۱۸) هم به ارزشیابی سویه‌های دانشگاه کارآفرین در نظام آموزشی آلبانی پرداخته که از الگوی سیپ بهره گرفته است.

روش‌شناسی

این پژوهش، در دسته پژوهش‌های ارزشیابی جای دارد. ارزشیابی می‌تواند با تمرکز بر یک نهاد یا سازمان (موردپژوهشی) صورت پذیرد. این گونه پژوهش در دسته پژوهش‌های کاربردی^۳ و با

1 Aranha

2 Papa

3 Applied research

ملاک میزان مهارت این پژوهش پیمایشی (غیرآزمایشی) است. این ارزشیابی کانون‌مند بر ضرورت زمینه‌سازی برای کارآفرینی دانشجویان دختر در دانشگاه الزهراء، انجام شده‌است. گوبا^۱ و استافل‌بیم^۲ با توجه به ناکارآمد بودن راهبردهای ارزشیابی سنتی نظیر آزمون‌های استاندارد، تعریف جامعی برای ارزشیابی ارائه نمودند: در این تعریف، ارزشیابی فرایند مستمر شامل سه مرحله است (سیف، ۱۳۹۰). در مرحله «تعیین کردن»، ارزشیاب تلاش می‌کند تا آنچه را که تصمیم‌گیرندگان برای تصمیم‌نیاز دارند، مشخص و به‌صورت روشن بیان کنند. در مرحله «به‌دست آوردن»، اطلاعات لازم در مورد برنامه جمع‌آوری، سازماندهی و تحلیل می‌شود. در مرحله «فراهم آوردن»، از ترکیب اطلاعات به‌دست آمده و تحلیل شده، یافته‌های قابل استفاده جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه به‌صورت توصیفی و قضاوتی فراهم و جهت اقدامات عملی با هدف بهبود و اصلاح برنامه در اختیار مخاطبین قرار داده می‌شود. روش سنجش (داده‌گیری) نظر به ضرورت بررسی هم‌زمان برنامه، روند آموزشی و مشارکت‌کنندگان درون‌سازمانی آموزش عالی این پژوهش برپایه الگوی ارزشیابی سیپ و دربردارنده درون‌داد، برنامه، فرایند و دست‌اندرکاران آموزش، و برون‌داد (فراورده) با بهره‌گیری از مشاهده و پرسش انجام شد. از این‌رو، چارچوب کلی عوامل و نشانگرهای مورد نیاز در ارزشیابی آموزش دانشگاهی از روزن زمینه‌سازی برای کارآفرینی، با اقتباس از تجربه‌ها و استفاده از الگوی عناصر سازمانی (او. ای. ام)، در سه بخش درون‌داد، فرایند و برون‌داد، با به کارگیری عامل‌ها و نشانگرها به همراه معیارهای قضاوت (معیارهای تحقق هدف) صورت‌بندی شد.

جامعه پژوهشی برنامه‌های دوره‌ها، ساختار سازمانی، دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی (مدیران و استادان)، دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه الزهراء بوده‌اند. دانشگاه الزهراء یکی از دانشگاه‌های چندرشته‌ای دولتی، و تنها دانشگاه دخترانه زیرمجموعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دربردارنده هفت دسته از گروه‌های هشت‌گانه یونسکو و دارای ده دانشکده و ۴۷ گروه آموزشی، پژوهشکده زنان، یک شعبه بیرون از تهران (ارومیه) و دو پردیس خودگردان است. باتوجه به فقدان پیشینه سنجشی در مورد میزان زمینه‌سازی برای کارآفرینی در آموزش عالی، بر اساس الگوی ارزشیابی سیپو ابزار (سنجه)ها به‌کار گرفته شد. نظر به تفاوت شرایط و زیرساخت‌های آموزش عالی در کشورهایی که به دانشگاه کارآفرین پرداخته‌اند، با شرایط بومی

1 Guba

2Stufflebeam

آموزش دانشگاهی در ایران، ضمن بهره‌گیری از الگوی ارزشیابی و مبانی سنجشی آنان و نیز با توجه به فقدان بسته سنجشی ارزیابی آموزش دانشگاهی از روزن زمینه‌سازی برای کارآفرینی، ابزارها توسط پژوهشگر و برپایه مبانی نظریه‌های پشتیبان و سازگار با شرایط آموزشی کشور ساخته شد و در محیط دانشگاهی آزموده و بهبود داده شد. برای ساخت ابزارها، نخست با مصاحبه از چهار تن از کارفرمایان (مدیران دولتی و غیردولتی)، چهار تن از کارآفرینان برتر کشور، چهار تن از استادان دانشگاه (اقتصاد، جامعه‌شناسی، مدیریت، آموزش‌شناسی) و چهار تن از دانش‌آموختگان دوره دکتری برجسته‌ترین چشم‌داشته‌ها، سرمایه‌ها، کارکردها و دستاوردهای آموزش دانشگاهی از روزن کارآفرینی و نوآوری پرسیده شد. ابزارها دربرگیرنده دو فرم مشاهده برنامه آموزشی و سیاهه واری (چک‌لیست) دانشگاه، و پرسشنامه‌های مدیران گروه، استادان، دانشجویان، و دانش‌آموختگان بودند (پیوست).

ابزار سیاهه واری دانشگاه دو بخش دارد و با پذیرش روایی این ابزار از سوی استادان و صاحب‌نظران، پایایی آن با روش هم‌خوانی دو کاربر بررسی شد که میانگین درصد توافق (۹۲ درصد) پذیرفتنی بود.

سیاهه واری برنامه‌های درسی، محقق‌ساخته و دربردارنده پانزده بخش، با پذیرش روایی از سوی استادان و صاحب‌نظران، پایایی آن با روش هم‌خوانی سه کاربر آزمایش و درصد توافق بیش از ۹۳ درصد گزارش شد.

پرسشنامه‌ها دربردارنده چهار ابزار و هر یک دارای دو بخش (بخش نخست ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و نیز وضعیت تعاملی و ارتباطات) بود.

پرسشنامه مدیر گروه، بخش دوم این ابزار، برپایه نشانه‌های نگرش (بازخورد) به زمینه‌سازی برای کارآفرینی در آموزش دانشگاهی، با ترازک چهارگزینه‌ای (درست، تاندازه‌ای درست، تاندازه‌ای نادرست، و نادرست) گنجانده شد. ابزار با بهره‌جویی از نظر کارشناسان بهبود یافت و در گروه کوچکی آزمایش شد. شمار گویه‌ها در نوشت پایانی ۴۸ گویه (۱۶ گویه شناختی، ۱۴ گویه عاطفی، و ۱۸ گویه رفتاری)، و همه با مفهوم مثبت بود. پایایی ابزار با هر دو روش بازآزمایی (ضریب همبستگی پیرسون: شناختی ۰/۹۱۲، عاطفی ۰/۸۹۰، و رفتاری ۰/۹۳۵) و هم‌سانی درونی (با روش ضریب آلفای کرونباخ: شناختی ۰/۸۹۱، عاطفی ۰/۸۷۹، و رفتاری ۰/۸۱۲) به‌دست آمد. با این فرض که میزان هم‌رأیی، یک متغیر پیوسته با توزیع

به‌هنگار است، در هر چهار پرسشنامه، هنگام نمره دادن به پاسخ‌ها، گزینه‌های چهارگانه درست تا نادرست به ترتیب سه تا صفر و داده‌های به‌دست‌آمده در سطح فاصله‌ای بوده‌اند.

پرسشنامه استادان، هم مانند ابزار پیش‌گفته، دارای دو بخش؛ در بخش نخست، پرسش‌هایی درباره ویژگی‌های الف. جمعیت‌شناختی (رشته، مرتبه علمی، پیشینه خدمت دانشگاهی، کار مستقل شخصی، دستاوردهای علمی، همکاری با نهادهای تخصصی و مردمی)، ب. درباره کار آموزشی، و پ. درباره گروه (۱۶ پرسش درباره سرفصل‌های کارآفرینی، طرح‌های پژوهشی، همکاری‌های برون‌دانشگاهی و میان‌دانشکده‌ای، رسانه، بازی‌های آموزشی، جشنواره‌های کسب و کار و اردوها) بود. بخش دوم این ابزار، در نوشتن پایانی ۵۸ گویه، و همه گویه‌ها دارای مفهوم مثبت و در دو زیربخش درباره گروه (۱۴ گویه)، کار خود (۳۶ گویه) و بافتی (۲۲ گویه دربردارنده ۱۴ گویه درباره گروه و ۸ گویه درباره دانشگاه) بود. پایایی ابزار از راه بازآزمایی و با تعیین ضریب همبستگی پیرسون، در زیربخش‌های فردی در شناختی ۰/۹۱۸، عاطفی ۰/۹۱۷، و رفتاری ۰/۸۹۳، و در زیربخش بافتی درباره گروه ۰/۹۲۸ و دانشگاه ۰/۹۹۵ بوده است. با روش ضریب آلفای کرونباخ هم سنجش پایایی انجام شد.

پرسشنامه دانشجویان، دارای دو بخش و نخست، ۱۶ پرسش درباره ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجو (رشته، دوره تحصیلی، کار، دستاوردهای علمی، همکاری با نهادهای تخصصی و مردمی) پرسیده شد. برای ساختن بخش دوم این ابزار، نخست دسته‌ای از نشانه‌های نگرش (بازخورد) به زمینه‌سازی برای کارآفرینی در آموزش دانشگاهی، همچنین در زیربخش دوم بازخورد به زمینه‌سازی دانشگاه برای کارآفرینی، شناسایی و انتخاب شدند. ترازک پاسخ همانند سه پرسش‌نامه دیگر و با رهنمودهایی برای پاسخ‌دهی نوشته شد. با بهره‌جویی از نظر کارشناسان، و همکاری گروهی ۳۰ تنه از دانشجویان سال سوم، ابزار ساخته‌شده بازسازی و آزموده شد. ابزار دارای ۴۲ گویه (۱۴ شناختی، ۱۰ عاطفی و ۱۸ رفتاری)، زیربخش نخست با ۲۴ گویه (۹ گویه شناختی، ۸ گویه عاطفی، و ۸ گویه رفتاری)، در زیربخش دوم بازخورد به زمینه‌سازی دانشگاه برای کارآفرینی دربردارنده ۱۴ گویه، و همه گویه‌ها دارای مفهوم مثبت بود. پایایی از راه بازآزمایی و با تعیین ضریب همبستگی پیرسون، در زیربخش نخست در سویه‌های شناختی ۰/۸۹۸، عاطفی ۰/۹۱۱، و رفتاری ۰/۹۵۴، و در زیربخش دوم ۰/۹۳۳ بوده است. با روش ضریب آلفای کرونباخ هم‌سانی درونی، در نخستین بازآزمایی هم در زیربخش شناختی ۰/۸۸۷، عاطفی ۰/۸۹۲، و رفتاری ۰/۸۹۰، و در زیربخش دوم ۰/۸۶۳ به دست آمد.

پرسشنامه دانش‌آموختگان، هم دارای دو بخش؛ که در بخش نخست، ۱۱ پرسش جمعیت‌شناختی (رشته، مرتبه علمی، کار، دستاوردهای علمی، همکاری با نهادهای تخصصی و مردمی) است. با بهره‌جویی از نظر کارشناسان، و همکاری گروهی از دانش‌آموختگان دانشگاه‌های تهران، ابزار ساخته‌شده بازسازی و آزموده شد که به کم‌کردن، و ساده‌تر شدن انجامید. شمار گویه‌ها در نوشتن پایانی ۲۸ گویه (۱۲ گویه شناختی، ۸ گویه عاطفی، و ۸ گویه رفتاری)، و همه گویه‌ها دارای مفهوم مثبت بود. پایایی از راه بازآزمایی و با تعیین ضریب همبستگی پیرسون، در سویه‌های شناختی ۰/۹۰۴، عاطفی ۰/۹۱۱، و رفتاری ۰/۸۲۹ بوده است. با روش ضریب آلفای کرونباخ، هم پایایی سنجیده شد.

گردآوری داده‌ها را پژوهشگر در محیط دانشگاهی، در میانه نیم‌سال آموزشی دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴، و از هر بخش یک‌بار انجام داد. از میان ده دانشکده، چهار دانشکده (علوم اقتصادی و اجتماعی، علوم ریاضی، فنی و مهندسی، هنر) و از هر کدام یک گروه، در مجموع از چهار گروه: ۸ برنامه، ۴ مدیرگروه، ۱۴۰ دانشجو، ۴۰ استاد و ۴۰ تن دانش‌آموختگان به روش تصادفی انتخاب شدند. فرض بر این بود که انتخاب تصادفی خوشه‌ای می‌تواند داده‌هایی روا و پایا از آموزش دانشگاهی فراهم سازد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

الف. پردازش داده‌های سیاهه واریسی دانشگاه:

جدول ۱- سازمان دانشگاه الزهراء

واحد	چگونه‌گی	توضیح
معاونت	۵ معاونت	آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، دانشجویی، اداری و مالی
دانشکده	۱۰ دانشکده	در چهار دسته علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، هنر
پردیس	دارد	شعبه ارومیه، خودگردان و البرز
پژوهشکده	۱	پژوهشکده زنان
پارک علم و فناوری	-	-
گالری	دارد	-
فروشگاه	دارد	کتاب‌فروشی (فعال)، فروشگاه مد و لباس (غیرفعال)
مرکز کارآفرینی	دارد	زیربخش معاونت پژوهشی
مرکز رشد	دارد	-
مرکز کاربایی	-	-

ادامه جدول ۱- سازمان دانشگاه الزهراء

واحد	چگونه‌گی	توضیح
ارتباط با صنعت	دارد	زیربخش معاونت پژوهشی
آموزش آزاد	دارد	
دانش‌آموختگان	دارد	
بین‌الملل	دارد	
همکاری‌های بین دانشگاهی	دارد	تفاهم‌نامه‌های درون‌مرزی، منطقه‌ای و برون‌مرزی
روابط عمومی	دارد	
رسانه	دارد	تارنما و کانال شبکه‌اجتماعی سامانه تلگرام
بازارچه	دارد	فصلی و مناسبتی
دکه‌های خودگردان	دارد	
خیریه	-	
بورس		

مرکز کارآفرینی دانشگاه الزهراء یکی از شش زیربخش اداری معاونت پژوهشی و در سال ۱۳۸۴ برپاشده است. دفتر کارآفرینی این دانشگاه، با وجود مرکز رشد، شبکه و صندوق سرمایه‌گذاری نداشت. این مرکز، از سامانه‌های پیامک انبوه، شبکه‌های اجتماعی، و رسانه برخوردار نبود. تاکنون همایش یا استارت‌آپ ویک‌اند^۱ کارآفرینی و پویش اجتماعی از سوی این مرکز برگزار نشده بود. ۱۱ کارگاه آموزشی، درس اختیاری کارآفرینی (۲ واحد) و بازدیدها کارهای انجام شده بودند. با اینکه نشریه در ابزارهای این مرکز پیش‌بینی شده است، از رسانه‌های برخط برخوردار نبود. برون‌داد مرکز طرح کسب‌وکار دانشجویی، شرکت‌های پیش‌رشد (۷ مورد) و درحال‌رشد (۲۰ مورد) که ۶ مورد در زمینه فناوری داده‌ها، ۵ مورد زیست‌فناوری، ۵ مورد خدمات مهندسی، ۴ مورد هنر، ۲ مورد فناوری نانو و ۵ مورد خدمات حقوقی بود. مدیران عامل ۱۷ شرکت مرد بودند. کتاب، نرم‌افزار، نوآوری ثبت‌شده، و بازی نداشت. مرکز از کار نیروی داوطلب به‌صورت موردی و انگشت‌شمار بهره گرفته، ولی ارتباط اثربخش با دانش‌آموختگان نداشت.

ب. پردازش داده‌های سیاهه و ارسی برنامه آموزشی

مقدمه: الف) همه هشت برنامه نگرش‌شده دارای بخشی با نام «مقدمه» بودند. ب) در بخش مقدمه تنها یکی از برنامه‌های نگرش شده به فلسفه برنامه اشاره شده، ولی در هیچ‌کدام

1 Start-up weekend

چارچوب نظریه‌ای برنامه نوشته نشده بود. (پ) در هیچ‌یک از برنامه‌ها در مقدمه به کارآفرینی اشاره نشده بود.

ضرورت و اهمیت برگزاری (دلیل) برگزاری دوره‌ها: الف) از هشت برنامه در شش برنامه، بخشی با نام دلیل برگزاری دوره‌ها نوشته شده؛ (ب) در جدول (۲) دلیل برگزاری دوره‌ها در شش برنامه و کانونمند بر بهبود دانشی و بدون اشاره به تعامل و ارتباط، آمده است. در این شش برنامه؛ بهبود دانشی، ازمیان‌بردن کاستی مهارت‌های شناختی، و تلاش برای از میان‌برداشتن کاستی‌ها دلیل برگزاری دوره بوده‌اند.

جدول ۲- برنامه آموزشی

متغیر	وضعیت	بسامد	بسامد نسبی (درصد)
دلیل برگزاری دوره‌ها	افزایش دانش، آگاهی‌های تخصصی رشته	۶	۴۶/۲
	پیش‌نیاز درس‌های آینده	۴	۳۰/۸
	کاستی دانشی، کاستی مهارت‌های شناختی	۳	۲۳/۰
هدف برگزاری دوره‌ها	افزایش دانش، آشنایی با نظریه‌ها، آگاهی از مفهومی‌های بنیادی	۸	۴۰
	بهبود مهارت نقد	۵	۲۵
	ایده‌پردازی، نوآوری و آفرینندگی (خلاقیت) در یافتن و پرداختن به مسائل	۳	۱۵
	آشنایی با مهارت‌های پژوهشی	۲	۱۰
روش دستیابی به هدف در برنامه دوره‌ها	به‌کار بستن مفهوم‌ها و نگره (نظریه)ها در عمل	۲	۱۰
	بحث و گفت‌وگو	۳	۲۵
	حل تمرین	۲	۱۶/۶۷
	کارگروهی	۳	۲۵
	سمینار، گردآوری	۲	۱۶/۶۷
ابزار دستیابی به هدف در برنامه دوره‌ها	تدریس و سخنرانی استاد	۲	۱۶/۶۷
	منابع چاپی	۲	۵۰
	رایانه و فضای مجازی	۱	۲۵
	نرم‌افزارها	۱	۲۵

هدف از برگزاری دوره‌ها: الف) همهٔ هشت برنامه نگرش‌شده، دارای بخشی با عنوان «هدف» بودند. هدف‌های نوشته‌شده در برنامه‌های دوره‌ها کلی‌گویی و در همهٔ برنامه‌ها

کانونمند بر افزایش سطح دانشی دانشجویان بود؛ پس از آن «بهبود مهارت نقد» بیشترین فراوانی را داشتند و همان شمار که هدف را به کار بستن مفهومها در عمل نوشته‌اند، آشنایی با مهارت‌های پژوهش را هم هدف خوانده‌اند.

روش دستیابی به هدف در چهار برنامه (۵۰ درصد) و ابزارهای دستیابی به هدف در دو برنامه مشخص شده است. جدول (۲) این برنامه‌ها راه دستیابی به هدفها را توسعه دانش‌های نظری، نگرش‌ها، و مهارت‌های عملی دانسته‌اند.

شناسایی سرفصل‌ها و منابع‌های آموزشی دوره‌ها: الف) گفتنی‌ها در هر هشت برنامه نوشته‌شده؛ ب) در سرفصل‌های درسی هیچ‌یک از برنامه‌ها به کارآفرینی، نوآوری و آفرینندگی پرداخته نشده؛ پ) منابع‌ها در شش برنامه (جامعه‌شناسی سازمان‌ها، مبانی احتمال، آنالیز چندمتغیره ۱، دینامیک، تحلیل سیستم‌های انرژی، مبانی هنرهای تجسمی) نوشته شده؛ ت) در منابع‌های نوشته‌شده، منبعی در پیوند با کارآفرینی، نوآوری، و آفرینندگی نبود.

سنجش آموخته‌های دانشجویان دوره‌ها: الف) تکلیف‌ها در پنج برنامه نوشته شده؛ ب) در تکلیف‌های سه برنامه کارهای زمینه‌ساز نوآوری، و آفرینندگی به چشم می‌خورد؛ پ) چگونگی سنجش آموخته‌ها در شش برنامه نوشته‌شده؛ ت) در سنجش آموخته‌ها در دو برنامه به کارآوری اشاره شده؛ ث) در سنجش آموخته‌ها در دو برنامه به فضای مجازی پرداخته شده است. آزمون‌ها (میان‌دوره و پایان‌دوره‌ای، نوشتاری و شفاهی)، کار عملی (کارهای پژوهشی، ترجمه، گزارش/یادداشت، حل تمرین، وبلاگ)، مشاهده، همکاری و حضور در نشست‌های آموزشی از جمله روش‌های ارزشیابی است که در برنامه‌ها به آنها اشاره شده است. در سنجش آموخته‌های دانشجویان بیشترین ارزش برای آزمون نوشتاری (کتبی) و کمترین ارزش برای تعامل و همکاری سازنده دانشجویان بود.

تعامل و همکاری: الف) همکاری با گروه‌های آموزشی دیگر، ب) بازی، پ) بازدید، ت) استاد همکار/مهمان، و ث) سازمان‌های همکار و تعامل بین‌نهادی در هیچ‌یک از هشت برنامه نبود.

پ. پردازش داده‌های پرسشنامه‌ها

یافته‌های برآمده از به‌کارگیری دوگویه‌نامه برای سنجش بازخورد هریک در دو بخش داده‌های جمعیت‌شناختی و داده‌های بازخورد سنج سازمان‌دهی و نمایش داده‌شده است.

۱. پردازش داده‌های مدیران گروه

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی داده‌بخشان در دو بخش درباره خود و درباره گروه نشان داده شده است.

درباره خود: پیشینه مدیریت در آموزش عالی، داشتن کار دیگری افزون بر کار دانشگاهی، چگونگی این کار (اگر دارند)، فراورده‌ها و دستاوردها (کتاب، مقاله، نوآوری ثبت شده، طرح کسب و کار) عضویت و دوره‌ها، در جدول زیر نمایش داده شده‌اند. هیچ‌یک از مدیران گروه‌های چهارگانه نوآوری (اختراع) ثبت شده و طرح کسب و کار نداشته‌اند.

جدول ۳- دستاوردهای دانشگاهی مدیران گروه‌های چهارگانه

دستاورد								مدیر
طرح کسب و کار	اختراع	مقاله		کتاب				
		کارآفرینی	تخصصی	ترجمه		تألیف		
				متفاوت	در پیوند	متفاوت	در پیوند	
-	-	۲	۸۰	-	۲	-	۳	۱
-	-	-	۴۰	-	۲	-	-	۲
-	-	-	۲۰	-	-	-	-	۳
-	-	-	۴۰	-	-	-	۵	۴

یافته‌ها گویای آن است همه مدیران گروه‌ها در انجمن‌های تخصصی رشته دانشگاهیشان عضو بودند، ولی هیچ‌یک از مدیران گروه‌ها در انجمن‌های کارآفرینی و توسعه کارآفرینی عضو نبوده، دوره‌های آموزشی در این باره نگذرانده‌اند.

مدیران گروه درباره گروه

جدول ۴- زمینه‌سازی گروه برای کارآفرینی در آموزش

اردو/بازدید	بازی	مهمان		پژوهش		آموزش		هدف	گروه
		ویژه	استاد	نوآورانه	زمینه‌سازی کارآفرینی	گوناگونی روش	سرفصل کارآفرینی		
✓	۰	-	✓	✓	۰	✓	-	✓	۱
-	۰	-	-	-	۰	-	-	✓	۲
✓	۰	-	-	✓	۰	-	-	✓	۳
-	۰	-	✓	✓	۰	✓	-	✓	۴

جدول ۵- سازوکارهای گروه برای گسترش کارآفرینی

سازوکار تشویق کارآفرینی		ارزیابی	پایه‌گذاری انجمن تخصصی	رسانه	بودجه		گروه
					جذب منابع بیرونی	اعتبار مالی داخلی	
استاد کارمند	دانشجو دانش‌آموخته	✓	✓	۰	-	✓	۱
-	-	✓	✓	۰	-	✓	۲
-	-	✓	✓	۰	-	✓	۳
-	-	✓	-	۰	-	✓	۴

یافته‌های جدول ۴ نشان داد در هیچ‌یک از چهار گروه بازی‌های آموزشی - سنجشی به‌کاربرده نشده و در طرح‌های پژوهشی به کارآفرینی یا زمینه‌سازی برای آن پرداخته نشده بود. یافته‌های جدول (۵) هیچ‌یک از گروه‌های چهارگانه از منابع بیرونی بودجه جذب نکرده، و هیچ‌کدام از رسانه برخوردار نبودند. همچنین سه گروه پایه‌گذار انجمن تخصصی یا علمی - دانشجویی بوده‌اند، در چهار گروه ارزیابی درونی انجام شده بود. هیچ‌یک از گروه‌ها سازوکار تشویق کارآفرینی برای دانشجو، دانش‌آموخته، استاد یا کارمند نداشتند.

۲- پردازش داده‌های استادان

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۴۰ نفر استادیار (۲۵ نفر)، دانشیار (۱۳ نفر) و استاد (۲ نفر) در دو بخش درباره‌ی گروه و کار آموزشی:

استادان درباره‌ی گروه

جدول ۶- زمینه‌های نوآوری و کارآفرینی در گروه

آموزش	بسامد	بسامد نسبی (درصد)
هدف	۴۰	۱۰۰
سرفصل کارآفرینی	۰	۰
گوناگونی روش	۲۷	۶۷/۵
پژوهش زمینه‌ساز کارآفرینی	۰	۰
مهمان	۱۲	۳۰
بازی	۰	۰
رسانه	۰	۰

ادامه جدول ۶- زمینه‌های نوآوری و کارآفرینی در گروه

آموزش	بسامد	بسامد نسبی (درصد)
پایه‌گذاری انجمن تخصصی	۱۵	۳۷/۵
ارزیابی درونی	۴۰	۱۰۰
سازوکار تشویق کارآفرینی	۰	۰
اردو/بازدید	۱۴	۳۵

استادان درباره کار آموزشی

جدول ۷- برنامه آموزشی استادان برای نیمسال

برنامه	بسامد	بسامد نسبی
نوشته‌نشدۀ/ضمنی/ذهنی	۸	۲۰
نوشته نزد خود	۲۱	۵۲/۵
نوشته در اختیار دانشجو	۹	۲۲/۵
نوشته روی تارنما	۲	۵
کل	۴۰	۱۰۰

هیچ‌یک در برنامه، به کارآفرینی نپرداخته‌اند. نداشتن برنامه نوشتاری در دسترس دانشجو یکی از کاستی‌هایی است که بیش از نیمی از استادان در کار خود گزارش کرده‌اند و با ویژگی‌های آموزش‌سازایی‌گر ناهمخوان است. برنامه‌ریزی و انجام کار بر پایه برنامه از جمله بایسته‌های بهسازی جامعه یا سازمان به‌شمار می‌روند. اگر دست‌اندرکاران آموزش و سازمان آموزشی در کار برنامه‌ریزی و ارزیابی برنامه‌های نوشته‌شده یا به‌انجام‌رسیده کوتاهی کنند، دستیابی به هدف‌های کلان نوشته‌شده در سند‌های بالادستی دشوار می‌شود. نبود برنامه، کار ارزشیابی را مبهم می‌کند و نپرداختن به بایسته‌هایی از جمله کارآفرینی در برنامه آموزشی را پوشیده نگه می‌دارد.

بازخورد (نگرش) به آموزش استادان دانشکده هنر، مثبت‌ترین/بیشترین و استادان دانشکده علوم پایه منفی‌ترین/کم‌ترین بوده است. این ویژگی در هر سه بُعد بازخورد به آموزش به‌چشم می‌خورد. از سوی دیگر، بازخورد استادان هر چهار گروه به آموزش در سویه شناختی از میانگین ارزه بیشتری برخوردار بوده است. برپایه مفروضه‌های آزمون نایکسانی میانگین‌ها،

آزمون FI سویه چندگروهی برای میانگین ارزه استادان چهار دانشکده انجام شد. آزمون لون برای همگنی واریانس گروه‌ها نشان‌دهنده برقراری این پیش‌بایسته بود. اف برابر با 182/33 با برآورد خطای $p < 0/0005$ به دست آمد که نشان‌دهنده نایکسانی چشمگیر (معنادار) میانگین دست‌کم یکی از این چهار گروه با دیگر گروه‌هاست. آزمون‌های پیگیری دانکن و توکی نشان دادند که نایکسانی بازخورد به آموزش استادان هنر با استادان علوم انسانی و با استادان فنی-مهندسی و علوم پایه چشم‌گیر (معنی‌دار) است ($\alpha = 0/05$). همبستگی میان سویه‌های جنبه فردی با سویه‌های جنبه بافتی مثبت و به‌جز همبستگی سویه شناختی و سویه‌های جنبه فردی، معنادار بود.

۳- پردازش داده‌های دانشجویان

داده‌های ۱۴۰ نفر از داده‌بخشان در دوره کارشناسی ارشد (۴۰ نفر) و کارشناسی (۱۰۰ نفر) پردازش شد. ۴/۷۱ درصد از این داده‌بخشان از میانگین آموزشی ۱۵ تا ۱۸ برخوردار بوده‌اند. ۷/۲۰ درصد افراد دارای فراورده علمی پژوهشی (مقاله و کتاب) بوده‌اند، ولی اختراعی به ثبت نرسانده و طرح کسب‌وکار ننوخته‌اند. تألیف کتاب ۷۵ درصد و ترجمه ۲۵ بوده است. نزدیک به ۶۰ درصد دانشجویان در هیچ انجمنی عضویت ندارند. تنها ۳/۴ درصد (۶ نفر) از دانشجویان به گردهمایی‌های کارآفرینی رفته‌اند که ۳/۳۳ درصد گردهمایی دانشگاهی و ۷/۶۶ درصد گردهمایی سازمان‌های دیگر در زمینه کارآفرینی بوده‌اند.

برای مقایسه‌پذیر شدن نمره‌های سویه‌ها و جنبه‌های بازخورد به آموزش، نمره‌های زی^۱ به دست آمد. بیشترین نمره بازخورد به آموزش دانشجویان در سویه عاطفی ۲/۸۳ و کمترین ۲/۶۴- در سویه شناختی بوده است. ضریب همبستگی اِتابرای سنجش همبستگی ارزه‌های متغیرهای جمعیت‌شناختی با ارزه‌های سویه‌های بازخورد به آموزش به دست آمد. دانشکده به‌عنوان متغیر پیش‌بین، با نسبت ۰/۴۲۶ با سویه شناختی، با نسبت ۰/۴۳۱ با سویه عاطفی، و با نسبت ۰/۴۰۸ با سویه رفتاری بازخورد به آموزش همبستگی داشته است. بیشترین همبستگی، میان دانشکده، شرکت در گردهمایی، و دوره (مقطع) با ارزه‌های بازخورد به آموزش (۰/۴۵۲) دیده شد.

1 Z-score

بازخورد به آموزش دانشجویان دانشکده هنر، مثبت‌ترین/بیشترین و دانشجویان دانشکده‌های علوم پایه، کمترین بوده است. این ویژگی در هر سه سویه بازخورد به آموزش به چشم می‌خورد. از سوی دیگر، بازخورد دانشجویان هر چهار گروه به آموزش در سویه شناختی از میانگین ارزه بیشتر و در سویه رفتاری از میانگین ارزه کمتر برخوردار بوده است. برپایه پیش‌بایسته‌های آزمون نایکسانی میانگین‌ها، آزمون F1 سویه چندگروهی برای میانگین ارزه دانشجویان چهار دانشکده انجام شد. F برابر با ۱۴/۳۶۲ با برآورد خطای $p < 0/0005$ به دست آمد که نشان‌دهنده نایکسانی معنادار میانگین دست‌کم یکی از این چهار گروه با دیگر گروه‌هاست. آزمون‌های پیگیری دانکن و توکی نشان دادند که نایکسانی بازخورد به آموزش دانشجویان هنر با دانشجویان سه دانشکده دیگر چشم‌گیر است ($\alpha = 0/05$).

۴- پردازش داده‌های دانش‌آموختگان

براساس داده‌های ۴۰ نفر در دوره‌های کارشناسی (۱۹)، کارشناسی ارشد (۲۰) و دکتری (۱)، ۷۵ درصد از ایشان از میانگین آموزشی ۱۵ تا ۱۸ برخوردار بوده‌اند. ۶۲/۵ درصد (۲۵ تن) از دانش‌آموختگان با هیچ انجمن تخصصی یا نهاد مدنی همکاری نداشتند.

جدول ۸ - نمایش جمعیت‌شناختی دانش‌آموختگان

متغیر	وضعیت	بسامد	بسامد نسبی
داشتن کار	بیکار	۱۸	۴۵
	دارای کار	۲۲	۵۵
کل		۴۰	۱۰۰
رده شغلی دانش‌آموخته‌گان دارای کار	کارمند/کارشناس	۱۸	۸۱/۸
	مدیر	۴	۱۸/۲
کل		۲۲	۱۰۰
سازمان	دولتی	۲	۹/۱
	نیمه‌دولتی	۴	۱۸/۲
	خصوصی	۱۶	۷۲/۷
کل		۲۲	۱۰۰
ارتباط کار با رشته دانشگاهی	نامربوط	۱۵	۶۸/۲
	مربوط	۷	۳۱/۸
کل		۲۲	۱۰۰

ادامه جدول ۸ - نمایش جمعیت‌شناختی دانش‌آموختگان

متغیر	وضعیت	بسامد	بسامد نسبی
دستاورد	کتاب	۴	۱۰
	مقاله	۲۵	۶۲/۵
	نوآوری ثبت شده	۰	۰
	طرح کسب و کار	۰	۰
	هیچ کدام	۱۳	۳۲/۵
کل		۴۰	۱۰۰
عضویت در انجمن‌ها	ندارد	۲۵	۶۲/۵
	دارد	۱۵	۳۷/۵
کل		۴۰	۱۰۰
نوع انجمن	هیچ کدام	۲۵	۶۲/۵
	تخصصی مربوط به رشته	۶	۱۵
	نامربوط	۶	۱۵
	هر دو	۳	۷/۵
	هیچ کدام	۲۵	۶۲/۵
کل		۴۰	۱۰۰

برپایه نمره‌های آزمون زی (Z) بیشترین و کمترین نمره بازخورد به آموزش در سویه شناختی بود. برای آزمون همبستگی میان سازه‌ها، ضریب همبستگی اتا برای سنجش همبستگی ارزش‌های متغیرهای جمعیت‌شناختی با ارزش‌های سویه‌های بازخورد به آموزش دانش‌آموخته‌گان به دست آمد و دانشکده به عنوان متغیر پیش‌بین، با نسبت ۰/۴۳۷ با سویه شناختی، با نسبت ۰/۵۳۹ با سویه عاطفی، و با نسبت ۰/۴۹۹ با سویه رفتاری بازخورد به آموزش همبستگی داشته است. از سوی دیگر داشتن/نداشتن کار هم، با نسبت ۰/۴۵۵ با سویه عاطفی همبستگی نشان داده است. بیشترین همبستگی، میان دانشکده و ارزش‌های بازخورد به آموزش (۰/۵۹۱) دیده شد.

بازخورد به آموزش دانش‌آموختگان دانشکده هنر مثبت‌ترین/بیشترین و دانش‌آموختگان دانشکده علوم پایه کمترین بود. از سوی دیگر، بازخورد دانش‌آموختگان هر چهار گروه به آموزش در سویه عاطفی از میانگین ارزش بیشتری برخوردار بود. برپایه پیش‌بایسته‌های آزمون نایکسانی میانگین‌ها، آزمون FI سویه چندگروهی برای میانگین ارزش دانش‌آموختگان چهار

دانشکده انجام شد. آزمون لون برای همگنی واریانس گروه‌ها نشان‌دهنده برقراری این شرط بود. F برابر با $۶/۴۵۰$ با برآورد خطای $p < ۰/۰۰۱$ به دست آمد که نشان‌دهنده نایکسانی معنادار میانگین دست‌کم یکی از این چهار گروه با دیگر گروه‌ها و بر پایه آزمون‌های پیگیری دانکن و توکی نایکسانی بازخورد به آموزش دانش‌آموختگان علوم انسانی با هنر و فنی-مهندسی و علوم پایه چشم‌گیر بود ($\alpha = ۰/۰۰۱$).

تحلیل یافته‌ها

برای پاسخ به پرسش «آیا ساختار سازمانی دانشگاه الزهراء زمينه‌ساز کارآفرینی دانشگاهی است؟»، از یافته‌های جدول ۱ می‌توان دریافت که دانشگاه الزهراء با برخورداری از پنج معاونت، ده دانشکده و دو پردیس و یک پژوهشکده، زیرساخت برگزاری رشته‌های آموزشی هر چهار گروه علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، و هنر و به سخن دیگر، پنج گروه از هشت گروه دسته‌بندی آموزشی یونسکو (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۲) را فراهم کرده است. دانشکده ادبیات با هفت گروه تخصصی، دانشکده‌های هنر، الهیات، و علوم اجتماعی و اقتصادی با شش گروه، دانشکده‌های فنی - مهندسی و روان‌شناسی و علوم تربیتی با پنج گروه، و دیگر دانشکده‌ها با سه گروه دوره‌های دکتری تخصصی، کارشناسی ارشد و کارشناسی برگزار می‌کنند (جدول ۳-۱).

با اینکه دانشگاه از پهنه مکانی گسترده‌ای برخوردار نیست، در بخش شمالی کلانشهر تهران و منطقه شهری برخوردار و در دسترس قرار دارد. دانشگاه از سرمایه‌های سخت‌افزاری از جمله نمایشگاه/گالری، فروشگاه، و کارگاه‌های آموزشی برخوردار است. دانشگاه الزهراء پایه‌گذار پارک علم و فناوری، و سامانه سرمایه‌گذاری (از جمله صندوق سرمایه‌گذاری) نبوده است و مرکز کارایی ندارد. در ساختار اداری اداره کارآفرینی، دفتر ارتباط با صنعت، مرکز رشد واحدهای فناور، و دفتر همکاری‌های دانشگاهی، زیربخش‌های معاونت پژوهشی و دفتر بین‌الملل و روابط عمومی زیربخش حوزه ریاست به‌شمار می‌روند. در فضای دانشگاه، انجمن دانش‌آموختگان و جهاد دانشگاهی در چارچوب بخش‌های همکار - سازمانی برگزاری دوره‌های آزاد را انجام می‌دهند. بازارچه‌های ویژه در پیشواز جشن‌ها و آیین‌ها برپا شده‌اند. این بازارچه‌ها گرچه تاکنون از سازوکار و سپهر رقابتی برخوردار نبوده‌اند، آموزش، بازرزی، سنجش، نمایش و فروش فرآورده‌های دانشجویان، دانش‌آموختگان، استادان و کارکنان را شدنی می‌کنند.

برخورداری از نمایشگاه، فروشگاه و بازارچه زمینه آموزش دانش و مهارت‌های به‌کارآوری و کارآفرینی را فراهم می‌سازد. تاکنون گروه‌های دانشکده هنر در این زمینه پویاتر بوده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد با اینکه سازمان دانشگاه الزهراء گوناگونی زمینه‌های تخصصی را فراهم می‌کند، و زیرساخت‌های برگزاری همایش‌ها، همکاری‌های نهادی، بازی‌های کسب و کار، و آموزش به‌کارآوری از راه بازارچه، نمایشگاه و فروشگاه را دارد، در زمینه‌سازی برای کارآفرینی به کارهای اداری یک دفتر و مرکز رشد واحدهای فناور بسنده شده است.

رسانه دانشگاه سامانه تارنمای متمرکز و مجله‌های تخصصی دانشکده‌ها و پژوهشگاه هستند. تارنما به سه زبان فارسی، انگلیسی، و عربی نمایش داده می‌شود. همچنین با گسترش فناوری داده‌پردازی و ارتباط، سامانه یک‌سویه رسانه‌ای تلگرام، کانال، برای آگاه‌سازی از رویدادهای دانشگاهی راه افتاده است. در سامانه‌های رسانه‌ای، دانشجویان، استادان، دانش‌آموختگان و کارکنان همکاری چشمگیری ندارند.

دفتر کارآفرینی این دانشگاه با داشتن مرکز رشد، شبکه و صندوق سرمایه‌گذاری ندارد. این مرکز از سامانه‌های پیامک انبوه، شبکه‌های اجتماعی، و رسانه برخوردار نیست. تاکنون همایش یا استارت‌آپ و یک‌اند کارآفرینی و پویای اجتماعی از سوی این مرکز برگزار نشده است. ۱۱ کارگاه آموزشی، درس اختیاری کارآفرینی (۲ واحد) و بازدیدها کارهای گزارش شده هستند. با اینکه نشریه در ابزارهای این مرکز پیش‌بینی شده است، از رسانه‌های برخط برخوردار نیست. برون‌داد مرکز طرح کسب‌وکار دانشجویی، شرکت‌های پیش‌رشد (۷ مورد) و درحال‌رشد (۲۰ مورد) که ۶ مورد در زمینه فناوری داده‌ها، ۵ مورد زیست‌فناوری، ۵ مورد خدمات مهندسی، ۴ مورد هنر، ۲ مورد فناوری نانو و ۵ مورد خدمات حقوقی هستند. مدیران عامل ۱۷ شرکت مرد هستند و گویای آن است که دانشگاه در توان‌افزایی دانشجویان و دانش‌آموخته‌گان خود برای مدیریت شرکت‌های نوپا کارا نبوده است. مرکز از کار نیروی داوطلب به‌صورت موردی و انگشت‌شمار بهره گرفته، ولی همکاری با دانش‌آموختگان ندارد. بخش‌های شبکه‌ای پیوندی میان دانشکده‌ها با دفتر کارآفرینی گزارش نشده، و برگزاری ۲ واحد درس اختیاری کارآفرینی برای دوره‌های کارشناسی تنها کنش همکارانه این دفتر با دانشکده‌ها به‌شمار می‌رود. از سوی دیگر موضوع‌ها یا اولویت‌های پژوهشی از سوی این دفتر به دانشکده‌ها آگهی نشده، جایزه ویژه‌ای به نام این دانشگاه یا نهادهای وابسته‌اش، پیش‌بینی نشده است. با اینکه در دانشگاه در ساختار سازمانی اداره کارآفرینی برپا شده، نبود برنامه پیوند با جامعه بیرون دانشگاه،

کاستی‌مندی فرایندهای شبکه‌سازی و کندی کارها از بازدهی و سودمندی این مرکز کاسته است. این در حالی است که ویژگی مشترک ده دانشگاه برتر پویایی شبکه‌های اجتماعی در چارچوب گروه‌های صنفی، هنری، اجتماعی، تفریحی، بازارچه‌های دانشجویی/دانشگاهی، جشنواره‌ها، همایش‌های تخصصی، و به‌ویژه شبکه پیوندی - تعاملی دانش‌آموختگان و همچنین بخشی به نام آموزش کارآفرینانه است. این شبکه‌ها در پابرجاسازی و پیشبرد فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی، آرمان آموزش دانشگاهی، کارکرد ارزنده‌ای دارند. همین‌ها سپهره دانشگاهی را از کانون‌مندی بر دانش، به تعامل و دگرگونی دانش/کار، و پی‌ریزی بازخوردهای سازنده و آفرینندگی متحول می‌کنند (Sanadgol & Dadfar, 2020). از جمله آماج آموزش دانشگاهی آماده‌سازی فرد برای زندگی در گروه و دگرگونی بازخوردها و منش‌ها و زمینه‌سازی برای آفرینشگری هستند (Papa, 2018). از این‌رو انتظار می‌رود با برنامه‌ریزی آموزش‌سازایی‌گرانه گروهی، و برخورداری از زیرساخت‌های سازمانی دانشگاه ارزش‌ها و مهارت‌های کار گروهی از راه کارآموزی و کارورزی پدیدآیند و استوارتر شوند تا زمینه برای گسترش و آموزش کارآفرینی در دانشگاه فراهم گردد (Brennan et al, 1994; Brennan et al, 1997; Brennan & Shah, 2000; Clark, 2004; Moeen, Agarwal, and Shah, 2020)

در پاسخ به پرسش پژوهشی دوم؛ «آیا برنامه تصویب‌شده آموزش دانشگاهی دانشگاه الزهراء ویژگی‌های یک برنامه کارساز (و زمینه‌ساز شبکه‌های تعاملی) آموزشی زمینه‌ساز کارآفرینی را دارد؟»، با اشاره به یافته‌ها می‌توان دریافت که برنامه‌های بررسی‌شده نه تنها ویژگی‌های یک برنامه زمینه‌ساز کارآفرینی و آفرینشگری را ندارند، بلکه ویژگی‌های یک برنامه کارساز را هم ندارند و از این زاویه، با هم همانندند، هرچند که برخی ناهمانندی‌ها در میان آنها دیده می‌شود. مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹) برنامه درسی را نیازمند بخش‌هایی برای آشکارکردن چشم‌داشته‌ها، درون‌داشت، روش‌ها، و ارزشیابی خواننده است. همه هشت برنامه نگرش‌شده دارای بخشی با نام «مقدمه» بودند، ولی در بخش مقدمه تنها یکی از برنامه‌ها، به فلسفه برنامه اشاره شده و در هیچ‌کدام چارچوب نگره‌ای برنامه نوشته نشده بود. از هشت برنامه، در شش برنامه، بخشی با نام «دلیل برگزاری دوره‌ها» نوشته شده، که کانونمند بر بهبود دانشی است. در این شش برنامه بهبود دانشی، از میان بردن کاستی مهارت‌های شناختی و تلاش برای از میان برداشتن کاستی‌ها دلیل برگزاری دوره بوده‌اند (جدول ۲). همه هشت برنامه نگرش‌شده دارای بخش «هدف» بودند. با این‌همه، هدف‌های نوشته‌شده در برنامه‌های دوره‌ها، کلی‌گویی و

در همه برنامه‌ها، کانونمند بر بهبود دانش دانشجویان است، پس از آن «بهبود مهارت نقد» بیشترین فراوانی را دارد و همان شمار که هدف را «به‌کار بستن مفهوم‌ها در عمل» نوشته‌اند، آشنایی با مهارت‌های پژوهش را هم هدف خوانده‌اند. برنامه‌های نگرش‌شده در فراداد چرایی برگزاری دوره‌ها هدف‌ها و راه‌های دستیابی به آنها را بازگو کرده‌اند و این بخش‌ها را یکی می‌انگارند. روش دستیابی به هدف در چهار برنامه (۵۰ درصد) و ابزارهای دستیابی به هدف در دو برنامه مشخص شده است. این برنامه‌ها دستیابی به هدف‌ها را با گسترش دانش، بازخوردها، و مهارت‌ها شدنی دانسته‌اند.

در هیچ‌یک از هشت برنامه، در سرفصل‌های درسی به کارآفرینی، نوآوری و آفرینندگی پرداخته نشده است. منابع‌ها در شش برنامه نوشته شده، ولی در منابع‌های نوشته‌شده، منبعی در پیوند با کارآفرینی، نوآوری، و آفرینندگی دیده نمی‌شود. تنها در تکلیف‌های سه برنامه، کارهای زمینه‌ساز نوآوری، و آفرینندگی به چشم می‌خورد.

در سنجش آموخته‌ها در دو برنامه به کارآوری اشاره شده و در دو برنامه به فضای مجازی پرداخته شده است. آزمون‌ها (میان‌دوره و پایان‌دوره‌ای، نوشتاری و شفاهی)، کارعملی (کارهای پژوهشی، ترجمه، گزارش/یادداشت، حل تمرین، وبلاگ)، مشاهده، همکاری و حضور در نشست‌های آموزشی از جمله روش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان است که در برنامه‌ها به آنها اشاره شده است. در سنجش آموخته‌های دانشجویان، بیشترین ارزه، برای آزمون نوشتاری و کمترین ارزه، برای تعامل و همکاری سازنده دانشجویان بوده است. همکاری با گروه‌های آموزشی دیگر، بازی، بازدید، استاد همکار/مهمان، و سازمان‌های همکار در هیچ‌یک از هشت برنامه دیده نشده است. برنامه‌های بررسی شده که از چهار دانشکده و گروه‌های چهارگانه گزینش شدند، دچار ناروشنی و کاستی‌های ساختاری، درون‌داستی و روشی هستند.

در برنامه‌های درسی گروه‌های آموزشی دانشگاه الزهراء ویژگی‌های برنامه کارساز کم‌رنگ است و زمینه‌سازی برای کارآفرینی دیده نمی‌شود. در این زمینه، ناهمانندی میان دانشکده‌ها نبوده است. در پیوند با پاسخ این پرسش باید افزود مدیران هر چهار گروه، هدف‌های گروه را تدوین‌شده و مستند گزارش کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد هیچ‌یک از گروه‌های چهارگانه از رسانه برخوردار نبودند. همچنین سه گروه پایه‌گذار انجمن تخصصی یا علمی - دانشجویی بوده‌اند، در چهار گروه ارزیابی درونی انجام شده است. هیچ‌یک از گروه‌ها سازوکار تشویق کارآفرینی برای دانشجو، دانش‌آموخته، استاد یا کارمند پیش‌بینی و برنامه‌ریزی نکرده‌اند. از

سوی دیگر، با اینکه همهٔ استادان در کار خود برای نیم‌سال و موضوع درسی داشتن برنامه آموزشی را گزارش کرده‌اند (۸ تن برنامه ذهنی-ضمنی، ۲۱ تن نوشته نزد خود، ۹ تن نوشته در اختیار دانشجو و تنها دو تن نوشته روی تارنما و فضای مجازی)، هیچ‌یک در برنامه به کارآفرینی نپرداخته‌اند.

چنین کاستی‌هایی در برنامه‌های آموزشی، کاربران برنامه‌ها را سردرگم، برون‌دادهای برنامه را نایکدست و ناهمانند با چشم‌داشته‌های برنامه‌نویسان، و فرآورده‌ها را کاستی‌مند می‌کنند. تاکنون برنامه‌های دوره‌های دانشگاهی ارزشیابی از زاویهٔ زمینه‌سازی برای کارآفرینی نشده‌اند، ولی پژوهش‌هایی هم که «برنامه»های دوره‌های آموزش دانشگاهی را بررسی کرده‌اند، از جمله وزیری (۱۳۷۸)، برندک (۱۳۹۱)، یا خاکباز و موسی‌پور (۱۳۸۸)، و سندگل و دادفر (۲۰۲۰) کاستی‌مندی و ناهماهنگی آنها را یادآوری کرده‌اند. پس برنامه‌ها نیازمند بازنگری و بازنویسی هستند تا به‌روز شوند و با نگره‌های امروزی هماهنگ باشند. این بازنویسی بهتر است با توجه به سندهای بالادستی؛ از جمله نقشه جامع علمی کشور - که به نوآوری و ارتباطات پرداخته -، انجام شود.

بازخورد مدیران گروه‌ها به آموزش از زاویهٔ زمینه‌سازی برای کارآفرینی با میانگین ۶۳/۷۵ با انحراف معیار ۱۷/۲۱ بوده است، که چندان مثبت نیست. بازخورد مدیران گروه را می‌توان در پیوند با کاستی‌مندی زمینه‌سازی برای کارآفرینی در گروه‌ها توجیه کرد. پفیفر و همکاران^۱ (۲۰۱۶) بن‌مایه‌های شناختی و بازخورد مدیران دانشگاهی را برای دگرگونی دانشگاه و زمینه‌سازی برای کارآفرینی بایسته می‌داند.

داده‌های برآمده از به‌کارگیری پرسشنامهٔ با چهل نفر از دانش‌آموختگان، نشان داد؛ با اینکه ۱۵ تن (۳۷/۵ درصد) از افراد دارای فرآوردهٔ علمی پژوهشی (مقاله و کتاب) بوده‌اند، هیچ‌یک اختراع ثبت‌شده و تجربهٔ نوشتن طرح کسب‌وکار نداشته‌اند. همچنین دانش‌آموختگان آموزش دانشگاهی را زمینه‌ساز بهبود آگاهی و علاقه‌مندی به دیگر رشته‌ها، کارآفرینی و نوآوری نمی‌دانند. ۳۷ نفر (۹۲/۵ درصد) از افراد آگاهی خود از کار مرکز کارآفرینی و نهادهای رابط دانشگاه با بیرون را کم و بسیار کم گزارش کرده، ۹۱/۵ درصد کارکرد دانشگاه در کاربایی، تناسب با نیازهای شغلی و اجتماعی، ارتباط میان‌رشته‌ای، نوآوری و روان‌سازی فرایندهای نوآوری و ایده‌پردازی را ضعیف دانسته‌اند.

1 Pfiefer

2 mindset

ارزیابی از چهل نفر از استادان، که همگی دارای مدرک دکتری تخصصی هستند، نشان داد با اینکه همگی دارای فراورده علمی پژوهشی (مقاله و کتاب) بوده‌اند، هیچ‌یک اختراع ثبت‌شده و تجربه نوشتن طرح کسب‌وکار نداشته‌اند و عضو انجمن‌های کارآفرینی نیستند. همگی در کار خود برای نیم‌سال و موضوع درسی داشتن برنامه آموزشی را گزارش کرده‌اند که پنج نفر، برنامه ذهنی - ضمنی، ۱۹ نفر نوشته نزد خود، ۹ نفر نوشته در اختیار دانشجو و تنها دو نفر نوشته روی تارنما و فضای مجازی دارند. با این حال، هیچ‌یک در برنامه، به کارآفرینی نپرداخته‌اند. همچنین استادان آموزش دانشگاهی را زمینه‌ساز بهبود آگاهی و علاقه‌مندی به دیگر رشته‌ها، کارآفرینی و نوآوری نمی‌دانند. تعامل میان دانش‌آموختگان با دانشکده و گروه، کم و خیلی کم ارزیابی شده‌است.

بحث و نتیجه‌گیری

در الگوهای تدوین هدف‌های آموزشی بر نکات مشترکی از جمله خوب و شفاف بودن هدف‌ها، مرتبط بودن با عملکردهای مورد انتظار، توجه به تکرار در برنامه، محتوا، روش، ابزار، و افراد کلاس، توجه به همه ابعاد شناختی، عاطفی، حرکتی - رفتاری، و نگرشی تأکید می‌شود. این در حالی است که برپایه نتایج این ارزشیابی، بیشتر برنامه‌های بررسی‌شده، فاقد ویژگی‌های برنامه کارساز زمینه‌ساز نوآوری بوده‌اند. چنان که گفته شد در تدوین برنامه و اهداف آموزشی باید خلاقانه، انعطاف‌پذیر و کارآمد عمل کرد. برنامه‌ریزی و تدوین هدف‌ها ممکن است موضوعی یا بین‌رشته‌ای صورت پذیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر، نشان می‌دهد انعطاف و نوآوری در برنامه، روش، و فرایندهای آموزش دانشگاهی این دانشگاه برای زمینه‌سازی کارآفرینی کم بوده است. برای بهتر انجام شدن برنامه‌ریزی آموزشی پیشنهاد شده از طریق آموزش ضمن خدمت، نشریه‌های تخصصی و دوره‌های همکاری بین‌نهادی و گسترش شبکه تعامل‌ها همکاران آموزشی را در برنامه‌ریزی متبخر کرد (پارسونز و همکاران، ۱۳۹۷). تأکیدهای مطرح‌شده پارسونز نکته‌هایی ارتباطی و بایسته‌هایی از اهمیت ارتباطات در آموزش نوین هستند. به این مجموعه، با توجه به شتاب و تحولات فناوری ارتباطات و اطلاعات می‌توان شبکه‌های ارتباطی و اجتماعی با نگاه ویژه به فضای مجازی را افزود. کارکرد مجازی آموزش دانشگاهی در این بررسی به اطلاع‌رسانی یکسویه و غیرتعاملی با ابزارهای فضای مجازی؛ از جمله تارنمای رسمی و کانال تلگرامی و خدمات

رایانامه‌ای بسنده شده است، درحالی که از بستر فضای مجازی می‌توان برای پدیدآوری و پویاسازی کارکردهای شبکه‌ای بهره جست. نبود شبکه‌های ارتباطی پویا و اثربخش بین دانشگاه، دست‌اندرکاران آموزش، بازار کار، بافت اجتماعی، سپهره جهانی و نهادهای حاکمیتی کاستی چشمگیر کارکردهای دانشگاهی در ایران به‌نظر می‌رسد. پدیدآوری و پویایی شبکه‌های ارتباطی نیازمند دانش، مهارت، آفرینندگی و چابکی برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش است. بین^۱ (۲۰۰۴) برای پی بردن به ویژگی‌های استادان سرآمد دانشگاه، از کسانی یاد کرده است که به موفقیت‌های چشمگیری در کمک به یادگیری دانشجویان‌شان با روش‌هایی که اثری پایدار، واقعی، و سازنده بر چگونگی اندیشیدن، عمل کردن، و احساس گذاشته، دست یافته بودند. برجسته‌ترین ویژگی‌های ایشان تسلط به دانش تخصصی، آگاهی از زمینه‌های گوناگون و برخورداری از چشم‌انداز بلند، دانش کلی و جهان‌بینی گسترده، پایداری و پافشاری بر چشم‌انداز بوده است. همچنین خودانگیخته‌گی و شیفتگی نسبت به زمینه کاری، و توانایی برپایی کلاس‌های بسیار متفاوت در مقایسه با دیگر همکاران، هم ذکر شده است. از دیگر تمایزهای استادان این بوده که دارای شبکه‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی، و توانمند در تحول در نگرش، بینش و منش دانشجویان هستند. شاید در سخنی کلی بتوان از ایشان با نام استادان آفریننده یا کارآفرینان دانشگاهی یاد کرد. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش گویای عدم عضویت و همکاری استادان مورد پرسش، در نهادها و انجمن‌های مدنی، مجامع نوآوری و کارآفرینی (اقتصادی یا اجتماعی)، و کمبود ارتباط‌های کاری و بین‌نهادی (اردو، استاد مهمان، بازدید، بازی، و جذب منابع بیرون‌دانشکده‌ای) است. این یافته همسو با یافته‌های گزارش سندگل و دادفر (۲۰۲۰) است. بود/نبود چنین استادان نوآور و شبکه‌ساز در پدیدآیی یا پایداری جامعه کارساز/کارپذیر نمود می‌یابد. ناهمانندی فرد/جامعه کارساز و فرد/جامعه کارپذیر تنها در رونمای فرادستی/فروادستی در مقایسه با مردم‌سالاری نیست (رانسیر، ۱۳۸۹)، بلکه در شیوه اندیشیدن و خواسته‌ها، و چگونگی شبکه‌های ارتباطی و تعامل‌هاست. ناهم‌خوانی واقعیت‌ذهنی با واقعیت‌عینی-تجربی، عدم ارتباط اندیشه و زبان، نبود اندیشه آفریننده، گمگشتگی در واژه‌های فریب‌کارانه، تبعیت محض آنچه هست به‌مثابه سنت (در هر سطحی) از جمله بازدارنده‌ها هستند. همچنین ناآگاهی از پیشینه فرهنگی-تاریخی، دلتنگی، درماندگی شناختی، نداشتن پای‌بندی راستین به خود، فقدان شبکه کارا و زنده به‌نظر رسیدن به‌جای زنده‌بودن برجسته‌ترین

ویژگی‌های کارپذیری (انفعال) برشمرده شده‌اند (فره، ۱۳۶۴). از سوی دیگر بین (۲۰۰۴) با برشمردن ویژگی‌های استادان برتر از جمله دانسته‌ها، خواسته‌ها، و مهارت‌هایشان از سویی به کوشش فزاینده این استادان در سراسر دوره کاریشان برای آموختن پرداخته است. همچنین چیرگی این استادان بر زمینه تخصصی، آموزش‌شناسی، ویژگی‌های آدمی، و به‌روزترین مقاله‌ها و دستاوردهای علمی در زمینه تخصصی تمایز دیگری است.

برپایه نظریه‌سازی‌گری گروهی می‌توان بر نگرش‌ها پافشاری کرد. برجسته‌ترین آماج آموزش دانشگاهی بهبود نگرش‌ها و منش‌هاست، ولی برآورده شدن چنین خواستی، بدون پرداختن به نگرش‌های استادان و کارکنان، شدنی نیست. یاری‌گران باید نخست خود را یاری کنند تا بالنده و پویا زندگی و کار کنند، به‌ویژه آنکه کارشان آموزشیاری باشد (گاف و سكات، ۱۳۸۹). از جمله پدیدآورندگان و استوارکننده‌های نگرش‌ها ویژگی‌های آدمی (شناختی، عاطفی، رفتاری، اجتماعی، و بدنی)، تجربه‌ها در گستره عمر، رابطه‌ها و تعامل‌ها، گروه‌ها، فرهنگ، و زمان برشمرده شده‌اند (Maio, & Haddock, 2010).

آنچه روشن است اینکه نگرش‌ها کنش‌واکنش‌های آموختنی خودکار شده هستند (حمیدی، ۱۳۸۷). از آن رو که کارآفرینی را می‌توان نگرش (ویژگی پیچیده و چندسویه شناختی، عاطفی، و رفتاری) علمی نسبت به حوزه کسب و کار پنداشت، پدیدآیی و استوارترسازی این نگرش، در فرایند آموزش (از پیش‌دبستانی تا دانشگاه و سازمان‌های کاری) باید برنامه‌ریزی شود. چون دانشگاه، آخرین سکو برای بهترین ورود به زندگی اجتماعی بزرگسالان و سودمندترین سامانه برای پر بار کردن پشتوانه دانشی - مهارتی به‌شمار می‌رود، کارآفرینی در دانشگاه‌ها بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌است. کارآفرینی را نباید ویژه دانشگاه، و نه افزونه‌ای آرایشی برای آموزش دانشگاهی انگاشت. هسته کار آموزش دانشگاهی، پدیدآوری و استوارترسازی خلاقیت در همه سطح‌ها و زمینه‌ها به‌ویژه در حوزه کسب و کار (کارآفرینی)، و در حوزه پژوهش و آموزش (دانش‌پژوهی) است. این آفرینندگی برخلاف آنچه جزئی (۱۳۸۶) برهان‌پردازی کرده، ویژه دانش‌آموخته‌گان بی‌کار/جویای کار نیست، بلکه باید ویژگی فرهنگ و سپهر دانشگاهی و هدف همه دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی فرض شود.

آموزش تنها با برخورداری از گواهینامه‌ها یا برپایی ساختمان‌ها و گشایش مرکزها به انجام نمی‌رسد. در واقع، به کاری برای به‌سازی شبکه‌های تعاملی پویا و آموزشی آفریننده نیاز است تا سرمایه اجتماعی، انسانی و اقتصادی به جریان افتد، و دگرگونی پدیدآورد (Moeen,

کارآفرینی مفهومی است که به‌ویژه در پی تغییرات اجتماعی اقتصادی و در دو دهه اخیر در ایران مورد توجه قرار گرفته، و پرکاربرد است. کارآفرینی ویژه کشورهای توسعه‌یافته مبتنی بر شرایط بهینه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی نیست و می‌تواند راه چاره و برون‌رفت کشورهای در حال توسعه از چالش‌ها (از جمله مسئله اشتغال) باشد.

زیرساخت مفهومی کارآفرینی، خلاقیت، یادگیری و انتقال یادگیری‌ها برای کسب رضایت و سود فردی و اجتماعی در زمینه کسب‌وکار است. مهم‌ترین بستر کارآفرینی شبکه‌ها (شناختی، تعامل اجتماعی، بازاریابی، داده‌پردازی) به‌شمار می‌روند. شبکه‌ها بستر تعامل را فراهم می‌سازند و از راه شبکه‌ای شدن تعامل‌ها می‌توان نیازهای جامعه، فرصت‌ها، ایده‌پردازی‌ها، روندها و بازارهای نو را به اشتراک گذاشت. کارآفرینی و کارآفرینان برپایه ملاک‌های گوناگون به درون/برون‌سازمانی، فردی/گروهی، صنعتی/فرهنگی/اجتماعی/آموزشی، دسته‌بندی شده‌اند، از جمله می‌توان از کارآفرینی زنان به‌ویژه در حوزه کارآفرینی دانشگاهی یاد کرد.

با اینکه نیمی از ساختار کلی اجتماعی زنان هستند، سهم آنان از نقش‌ها، سرمایه‌ها و کارکردها در جنبه‌های فرهنگی، جامعه‌شناختی، اقتصادی و سیاسی با مردان تفاوت اساسی دارد. آنچه وضعیت زنان را در مقایسه با مردان و از سویی در روند تاریخی متمایز می‌کند، ماهیت نقش‌ها، نوع اثر و میزان و نوع سرمایه‌های آنهاست که یکی از سطوح آنها اقتصادی و یکی از انواع شبکه ارتباطی است. چنین برداشتی متأثر از نظریه بورديو است که نقش‌ها و سرمایه‌ها را محصول فرایندی اساسی به نام «جامعه‌پذیری» می‌داند و در سه سطح منبع، محتوا و روش و در سه بعد زمان، مکان و تعامل به این مهم پرداخته است. تحویلات دانشگاهی از مهم‌ترین سرمایه‌های فرهنگی فرد است که می‌تواند در فضای دانشگاهی با سرمایه اجتماعی شکل جدیدی از سرمایه ارتباطی و نقش اقتصادی را برای زنان رقم‌زند. در دهه کنونی، آمار دانشجویان و دانش‌آموختگان زن در ایران افزایش چشمگیر و البته در حد نزدیک شدن به دسترسی برابر به آموزش عالی را نشان می‌دهد. این وضعیت که هم‌زمان با چالش اقتصادی - اجتماعی اخیر در کشور رخ داده را از سویی می‌توان یک تهدید و از سوی دیگر، بهترین فرصت برای جهش همه‌جانبه و توسعه فراگیر ملی تلقی نمود. هر بهبود خلاقانه‌ای در این فضا بر همه حوزه‌ها و کارکردهای اجتماعی اثرگذار خواهد بود. توسعه کارآفرینی (با تأکید ویژه بر زنان)، نه از منظر گرایش‌های جنسیتی و تقاضای افراطی، بلکه از جهت بهره‌گیری از

ظرفیت بالقوه نهادها و ساختار اجتماعی برای توسعه اهمیت دارد. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش، گویای کم‌حرکی و کاستی‌مندی آموزش و فقدان برنامه‌ریزی برای گسترش تعامل‌ها و توسعه کارآفرینی دانشگاهی در دانشگاه الزهراء (به‌عنوان دانشگاهی تک‌جنسیتی) بود.

در حال حاضر، هر بهبود در توسعه کسب و کار و شکوفایی اقتصادی از طریق نوآوری و کارآفرینی (به‌ویژه بر هویت اجتماعی و اصلاح نابسامانی‌های جامعه‌شناختی) اثرگذار خواهد بود. پیش‌زمینه این کار، تقویت یادگیری‌های رسمی و غیررسمی از طریق گسترش شبکه‌ها با ابزارهای ارتباطی اجتماعی از جمله همایش‌ها، نمایشگاه‌ها، و کارگاه‌های موضوعی و تخصصی است که حسینی (۱۳۹۰) و مک نی (۱۳۸۶) هم به آن اشاره کرده‌اند. با توجه به کارایی آموزشی و ثمربخشی اجتماعی - اقتصادی شبکه‌ها، می‌توان زمینه کاری - آموزشی تازه‌ای برای نوآوری در آموزش کارآفرینی و بهبود جو کاری - اجتماعی در نظر گرفت. شبکه‌ها یکی از روش‌های کارای آموزش و یادگیری مادام‌العمر و یادگیری‌های شغلی - اجتماعی هم هستند و به‌ویژه در رویکرد تفکر سیستمی به آن پرداخته می‌شود. شبکه‌های تعاملی می‌توانند مرزها و محدودیت‌ها را کم‌رنگ کنند و سازوکارهای بهبود روش‌ها، بازآفرینی فرآورده‌ها و یافتن بازارهای نو را فراهم سازند. در ایران هم دانشگاه‌هایی که سامانه‌های تعاملی اثربخش، چندگانه و پیشرو داشته‌اند، هم در سپهره جهانی و هم در کشور جایگاه بهتر و اثربخشی بیشتری دارند. با این‌همه هنوز ارزشیابی آموزش عالی در کشورمان برپایه الگوی دانشگاه‌های نسل سوم ساختارمند نشده در حالی که تدوین سامانه ارزشیابی آموزش دانشگاهی در ایران از نظر زمینه‌سازی برای کارآفرینی (اقتصادی/اجتماعی، فردی/سازمانی، سیاسی/دولتی) نه‌تنها سودمند، بلکه بایسته است. این ارزشیابی به شناسایی کاستی‌ها و برنامه‌ریزی برای بهبود و دگرگونی‌های سازنده کمک خواهد کرد. تجربه آموزشی در دانشکده دربردارنده دو جنبه کلیدی رفتارهای دانشجوی و شرایط دانشگاه است. در وضعیت بهینه برای درگیرشدن آموزشی دانشجوی، دانشگاه باید زمینه‌ساز تعامل هدفمند و سازنده استاد - دانشجو، همیاری و هم‌آموزی دانشجویان با فراهم کردن محیط دانشگاهی پشتیبان و انتظارات سطح بالا و روشن باشد. درگیرشدن آموزشی دانشجو برآیند اثرگذاری این دو دسته عامل‌ها، و سازهای چندسویه^۱ است (Astin, 1991; Chickering, & Gamson, 1987). نکته ارزنده این است که این ویژگی‌ها

آموختنی و با به‌کارگیری برنامه آموزشی و در محیط دانشگاه قابل دستکاری هستند (Papa, 2018; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). این کار، در بافت و با بازسازی یا نوسازی سازمان آموزشی (دانشگاه) امکان‌پذیر می‌شود. به زبان دیگر، برپایه سازمان دانشگاهی در ارتباط با دیگر لایه‌های جامعه و برخوردار از توانایی‌ها و سامانه‌های ارتباطی مؤثر، برنامه آموزشی هماهنگ با نیازها و ویژگی‌های دانشگاه نسل جدید و متناسب با بافت بومی، می‌توان دست به کار سنجش، بهبود نگرش، فراهم ساختن فرصت یادگیری‌های پیچیده و حل خلاقانه مسئله زد.

یافته‌های این پژوهش گویای ضرورت پیگیری بسته ارزشیابی متمرکز بر کارآفرینی ویژه آموزش دانشگاهی در ایران بوده است. همچنین پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌های ایرانی از نظر زمینه‌سازی برای کارآفرینی با یکدیگر مقایسه شوند.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۶) انتقال از دانشگاه از راه دور سنتی به دانشگاه مجازی: نوآوری و چالش تغییر (مطالعه موردی)، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳ (۱ (۴۳))، صص ۱۱۳-۱۳۴.
- اسلاوین، ر.ا. (۱۳۹۷) روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربری، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: نشر روان.
- اکبری، کرامت الله (۱۳۸۷) توسعه کارآفرینی: رویکرد آموزشی، تهران: جهاد دانشگاهی.
- انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران (۱۳۸۴) قلمرو برنامه درسی در ایران (مقالات چهارمین همایش)، تهران: سمت.
- برنک، معصومه (1391) ارزشیابی برنامه‌های دوره‌های «تربیت معلم/دبیر» کنونی و پیشنهاد برنامه‌ای برای دوره‌های کارآموزی در آموزش یاری از دیدگاه سازایی‌گری، پایان‌نامه دکتري، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء.
- بریجز، د. جوسویسیوس، پ. ، جوسویسیوس، ر. ، مک‌لافین، ت. ، و ستانکوویسیوس، ج. (۱۳۸۹) آموزش عالی و توسعه ملی: دانشگاه‌ها و جوامع در حال گذار، ترجمه رضا سیمبر، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بنتهام، س. (۱۳۹۷) روان‌شناسی تربیتی، ترجمه اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی، تهران: رشد.
- بهرامی، فاطمه و سمانه مختاری (۱۳۸۷) بررسی میزان فرسودگی شغلی و عوامل مؤثر بر آن در بین اساتید دانشگاه اصفهان، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، (۲) ۲، صص ۷۲-۵۷.
- پارسونز و همکاران (۱۳۹۷) روان‌شناسی تربیتی: تحقیق، تدریس، یادگیری، برگردان حسین اسدزاده و حسین اسکندری، تهران: عابد.
- جزئی، نسرين (۱۳۸۶) کارآفرینی دانش‌آموختگان دانشگاهی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حسینی، سیدرسول (۱۳۹۰) طراحی الگوی سنجش قابلیت‌های کارآفرینی دانشگاهی: مورد دانشگاه تهران، پایان‌نامه دکتري، دانشگاه تهران.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۸۵) از بازخورد دانش‌پژوهانه به همه‌سالاری آموزشی، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۸۷) آموزش و پژوهش: فرایندی از آمایش، سنجش، پردازش و نگارش، تهران: سوگند.

- خاکباز، عظیمه‌سادات و نعمت‌الله موسی‌پور (۱۳۸۸) تجربه اجرای برنامه درسی میان‌رشته‌ای در ایران: بررسی مورد دوره کارشناسی‌ارشد آموزش ریاضی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱ (۴)، صص ۸۵-۱۲۱.
- رانسیر، ژاک (۱۳۸۹) نفرت از دموکراسی، ترجمه محمدرضا شیخی محمدی، تهران: گام نو.
- سترنبرگ، ر. (۱۳۸۷) روان‌شناسی شناختی، ترجمه سیدکمال خرازی و الهه حجازی، تهران: سمت.
- سنتراک، ج. و. (۱۳۹۸) روان‌شناسی تربیتی، ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، و حسین دانش‌فر، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳)
- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۵) درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران با تأکید بر علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فخاری، الهام (۱۳۸۸) بازخورد به آموزش، پیش‌بینی‌کننده فرسوده‌گی آموزشی دانشجویان ایرانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷) آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴ (۴)، صص ۶۷-۹۵.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹) دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی، تهران: نشرنی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران (کاربردی از نظریه مبنایی)، تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فرره، پاتولو (۱۳۶۴) کنش فرهنگی برای آزادی، برگرداننده: احمد بیرشک، تهران: خوارزمی.
- فیض‌بخش، سیدعلیرضا و آمنه عبداللهی (۱۳۸۹) کارآفرینی عمومی، تهران: مرکز آموزش و تحقیق کانون فارغ التحصیلان دانشگاه آزاد اسلامی.
- فقاتی، سوسن؛ کردنایج، اسدالله و حمیدرضا یزدانی (۱۳۸۹) بررسی وضعیت فرهنگ سازمانی کارآفرینانه در دانشگاه تهران، توسعه کارآفرینی، ۳ (۱۰)، صص ۱۱۵-۱۳۳.
- گاف، س. . سكات، و. (۱۳۸۹) آموزش عالی و توسعه پایدار، ترجمه ارسلان قربانی شیخ‌نشین، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گروه نویسندگان (ابراهیم‌آبادی، بازرگان، ع.؛ حمیدی‌زاده، میلادی ر.، فروغی ابری، یارمحمدیان، و طرقي، و دیگران) (۱۳۸۳) دایرة المعارف آموزش عالی ایران، تهران: بنیاد دانشنامه فارسی.
- مکنی، ایان (۱۳۸۶) دانشگاه و اجتماعات علمی آن، ترجمه گروه مترجمان، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹) برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: آستان قدس رضوی.
- نورشاهی، نسرين (۱۳۷۵) محاسبه نرخ افت تحصیلی با تأکید بر طول مدت تحصیل دانشجویان مقطع کارشناسی حضوری دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی، طرح پژوهشی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- وزیری، مژده (۱۳۷۸) نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها، پایان‌نامه دکتري دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- Agrawal S (2008) , Competency Based CIPP Model: An Integrative Perspective, Indian Journal of Industrial Relations, Vol. 8, No. 3, pp. 12-18 .
- Agarwal, R. , Croson, R. , and Mahoney, J. (2010) The Role of Incentives and Communication in Strategic Alliances: An Experimental Investigation, Strategic Management Journal, Vol. 31 , No. 4, pp 413-437
- Aranha, E. (2014) Entrepreneurial University and the Brazilian System for the Evaluation of Higher Education. International Business Research 7 (8) , DOI: [10.5539/ibr.v7n8p73](https://doi.org/10.5539/ibr.v7n8p73) .
- Astin, A. W. (1991) Assessment for Excellence: The philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. New York: American Council on Education/Macmillan Publishing Company .
- Bain, K. , (2004) What The Best College Teachers Do, Massachusetts: Harvard University .
- Barahona, J. H. , Cruz, N. M. , Escudero, A. I. R. , (2006) "Education and Training as non-psychological Characteristics that Influence University Students' Entrepreneurial behaviour", Journal of Entrepreneurship Education, 9: Accession Number:166778831 .
- Barnes, H. , Aspen, L. M. , Contractor, L. , Jordan, G. (2006) EERE Guide for Managing. Evaluation Studies Program. www.eere.energy.gov
- Bergmann, H. ; Hundt, Ch. ; Sternberg, R. (2016) "What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups". Small Business Economics, Vol. 47 , No. 1, pp 53-76 .
- Bernhard, Christian, h. , (2007) "A Survey of Burnout among College Music Majors", College Student Journal, Vol. 41 , No. 2, pp 392-401 .
- Brennan, J. , El-Khawas, E. , & Shah, T. (1994) Peer Review and the Assessment of Higher Education Quality: An International Perspective. Higher Education Report No. 3 .
- Brennan, J. , De Vries, P. , & Williams, R. (1997) Standards and Quality in Higher Education, London: Jessica Kingsley Publishers .
- Brennan, J. & Shah, T. (2000) Managing Quality in Higher Education. OECD, SRHE & open University Press .

- Bienkowska, & Klofsten, (2012) "Creating Entrepreneurial networks: Academic Entrepreneurship, Mobility & Collaboration during Ph. D. Education", Higher Education, Vol. 64 , No. 2, pp 207-222
- Book, L. & Phillips, D. (2011) Creativity and Entrepreneurship: Changing Currents in Education and Public Life, Edward Elgar (forthcoming, December 2011)
- Boyles, T. (2012) " 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: a model for undergraduate entrepreneurship education", Journal of Entrepreneurship Education, 15: Accession Number: 289621049 .
- Chickering, W. & Gamson, Z. F. (1987) Seven principles for good practice in undergraduate education. From [http:// www.cuw.edu/ Tools/ faculty_staff/ committees/ chickering and gamson. Html](http://www.cuw.edu/Tools/faculty_staff/committees/chickering_and_gamson.html)
- Clark, B. (2004) "Delineating the Character of the Entrepreneurial University". Journal of Higher Education Policy, Vol. 17, pp 355-370 .
- Etzkowitz, H. , Webster, A. , Gebhardt, Ch. , & Cantisano Terra, B. R. , (2000) The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, Research Policy, Vol. 29 , No. 2, pp 313-330 .
- Etzkowitz, H. (200۳) Research groups as 'Quasi-firms': the invention of entrepreneurial university, Research Policy, Vol. 32 , No. 1, pp 109-121 .
- Etzkowitz, H. (200۴) The evolution of the entrepreneurial university, International Journal of Technology and Globalization,) ۱1): 64-77 .
- Fredricks, J. A. , Blumenfeld, P. C. ,& Paris A. H. (2004) School engagement: potential of the concept, state of the evidence. Review of Education Research, Vol. 74 , No. 1, pp 59-110 .
- Gneezy, Uri, Niederle, M. and Rustichini, A. (2003) : «Performance in Competitive Environments: Gender Differences», Quarterly Journal of Economics, Vol. 118, August 2003, pp 1049 – 1074
- Kerr, C. I. & Ivey, P. C.(2003). "The Engineering Doctorate model of consultant/researcher/innovator/entrepreneur for new product development: A gas turbine instrumentation case study", Technovation, Vol. 23, pp 95-102.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2010) The Psychology of Attitudes and Attitude Change, London: SAGE .
- Moeen, M. , Agarwal, R. and Shah, S. (2020) Building Industries by Building Knowledge: Uncertainty Reduction Over Industry Milestones, Strategy Science, Vol. 5 , No.3, pp 147-291
- Papa, B. (2018) Evaluation of the Entrepreneurial University Dimensions in Albanian Universities. Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Vol. VIII, Issue 5 .

- Pfeifer, S.; Šarlija, N.; & Zekić Sušac, M. (2016). Shaping the Entrepreneurial Mindset: Entrepreneurial Intentions of Business Students in Croatia. *Journal of Small Business Management*, Vol. 54, No. 1, pp 102-117.
- Piterou, A. & Birch, Ch. (2016) The role of Higher Education Institutions in supporting innovation in SMEs: university based incubators and student internships as knowledge transfer tools. *The Journal of Innovation Impact* Vol. 7. No. 1: 72-79 .
- Rocha, H. & Birkinshaw, J. (2007) *Entrepreneurship Safari: A Phenomenon-Driven Search for Meaning, Foundations and Trends in Entrepreneurship*, vol 3, no 3, pp 205-255 .
- Sanadgol, S. & Dadfar, M. (2020) Students' evaluation of entrepreneurial university activities: A case from the Iran University of Medical Sciences. *Industry and higher education*, Vol 34, Issue 6 .
- Simons, H. (2004) Utilizing Evaluation Evidence to Enhance Professional Practice, *Evaluation*, vol 10, no4, pp 410-429.
- Wissema, J. G. (2009) *Towards The Third Generation University: Managing the University in Transition*, UK, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.