

رویکرد قابلیت و عدالت در آموزش عالی: فراترکیب قابلیت‌های دانشجویان

مهدی مهدی^۱، محمد یمنی دوزی سرخابی^{۲*}، مرتضی رضایی‌زاده^۳ و مرتضی منادی^۴

چکیده

رویکرد قابلیت حدود دو دهه است که به‌عنوان چارچوبی جامع‌نگر برای هدایت کاوش‌های کیفی در حوزه عدالت در آموزش عالی به‌کار رفته است. به‌رغم پژوهش‌های قابل‌توجه صورت‌گرفته در این حوزه، هنوز دامنه قابلیت‌های اساسی مورد نیاز برای تحقق عدالت در دسترسی به آموزش عالی و حین تحصیل دانشگاهی روشن نیست و گستره عوامل تبدیلی مؤثر بر این قابلیت‌ها تعیین نشده است. هدف پژوهش حاضر شناسایی دامنه قابلیت‌های اساسی، عوامل تبدیلی و منابع لازم برای دانشجویان و ارائه تعریف روشنی از آنها بود. در این پژوهش با استفاده از روش فراترکیب کیفی به‌صورت نظام‌مند پژوهش‌های منتشرشده در پایگاه‌های معتبر ملی و بین‌المللی از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۹ میلادی بررسی شد و تعداد ۸۸ مقاله برای مرور اولیه به‌دست آمد و با در نظر گرفتن معیارهای ورود و خروج از مطالعه، تعداد ۲۰ مقاله به‌صورت تمام‌متن بررسی شد. تحلیل مقالات مد نظر و مقایسه با مطالعات مشابه نشان داد که به‌منظور تحقق عدالت در دسترسی و تحصیل دانشجویان در دانشگاه، تأمین ۱۲ قابلیت شامل استدلال عملی، تاب‌آوری آموزشی، همبستگی، داشتن آرزو، داشتن صدا، آمادگی یادگیری، دانش و تخیل، روابط و شبکه‌های اجتماعی، احترام و کرامت، ایمنی و انسجام جسمانی، انسجام عاطفی و شایستگی زبانی ضروری است. در این خصوص، عوامل گوناگون فردی، اجتماعی و محیطی اثرگذار هستند که لزوم توجه دانشگاه را به تفاوت‌های دانشجویان و تنوع نیازهای آنان و همچنین زمینه‌های اجتماعی بیرون دانشگاه ایجاب می‌کند.

کلید واژگان: آموزش عالی، رویکرد قابلیت، عدالت آموزشی، دسترسی برابر، فراترکیب کیفی.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: m_mahdi@sbu.ac.ir

۲. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: m.yamanidouzi@gmail.com

۳. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: morteza.rezaeizadeh@ul.ie

۴. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران: mortezamonadi@gmail.com

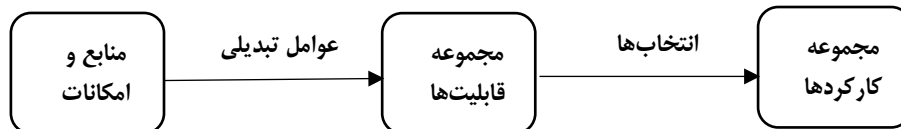
دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۸/۴ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۴/۷

مقدمه

در جوامع امروزی، دستیابی به مدرک دانشگاهی امکان عضویت در طبقه متوسط جدید و یافتن شغل‌های متعلق به این طبقه را فراهم می‌آورد و به‌عنوان شرط لازم احراز بسیاری از مشاغل سطح بالا، دستیابی به مسئولیت‌های تخصصی و ایفای نقش در حکومت به حساب می‌آید. در این خصوص، مارجینسون (Marginson, 2016) ورود به آموزش عالی و کسب تحصیلات عالی را مهم‌ترین عامل در دستیابی به سطوح بالای اجتماعی و اقتصادی می‌داند. از این رو، مسئله عدالت در توزیع فرصت‌های آموزش عالی که هم اهمیت و ارزش ذاتی برای افراد دارد و هم به‌صورت غیرمستقیم و ابزاری دستیابی به سایر موهبت‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مد نظر نظریه‌پردازان اجتماعی، جامعه‌شناسان، سیاستگذاران و کنشگران قرار گرفته است (Holsinger & Jacob, 2009). در کشور ایران نیز بعد از انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، تحقق عدالت آموزشی به‌عنوان یکی از اهداف اساسی برای نظام آموزش عالی در نظر گرفته شد و با توجه به بی‌عدالتی‌های موجود در این حوزه از جمله تمرکز دانشگاه‌ها در شهر تهران و شهرهای بزرگ و محرومیت طبقات پایین و روستاییان از آموزش عالی، به‌عنوان یک مسئله مطرح شد (Farasatkah, 2009). در این دوره بهبود عدالت در آموزش عالی اغلب با افزایش دسترسی گروه‌های محروم به دانشگاه یکسان گرفته شده است. بررسی مطالعات صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که قریب به اتفاق آنها صرفاً بر مسئله گسترش کمی آموزش عالی، دسترسی به دانشگاه و نقش عوامل مربوط به پیشینه اجتماعی - اقتصادی در شانس پذیرش در کنکور سراسری متمرکز بوده (Dehnavi, 2005; Gharun, 2006; Jamali, 2010; Noghani, 2007; Roshan, 2008) یا آنکه ترکیب دانشجویان در حال تحصیل در دانشگاه‌های مطرح را به‌عنوان شاخصی از وضعیت برابری در آموزش عالی بررسی کرده‌اند (Bazargan, 1995). این در حالی است که تأکید بر برابری کمی و غفلت از کیفیت فرصت‌های آموزش عالی الزاماً به بهبود عدالت در این حوزه منجر نمی‌شود (Teese, Lamb, Duru, Bellat & Helme, 2007).

رویکردی که در آن بر برابری دسترسی به آموزش عالی فارغ از ملاحظات کیفی تأکید می‌شود، بیشتر مبتنی بر نظریه سرمایه انسانی است (Marginson, 2016)؛ با این حال، به نظریه سرمایه انسانی به‌دلیل اقتصادمحور بودن و نگاه ابزاری صرف به آموزش انتقاد شده است. در این نظریه فقط بر منافع از آموزش توجه شده است که به افزایش بهره‌وری و دستمزد بالاتر منجر و ابعاد فرهنگی، اجتماعی و غیر مادی آموزش نادیده گرفته می‌شود (Robeyns, 2006). با توجه به انتقادات وارد شده به نظریه سرمایه انسانی، تمایل به استفاده از رویکرد قابلیت به‌عنوان چارچوب نظری جایگزینی برای عدالت‌پژوهی در حوزه آموزش عالی قوت گرفته است. رویکرد قابلیت^۵ (CA) بر اندیشه‌های آمارتیا سن (Sen, 1999, 2005, 2009)

متکی است و عدالت آموزشی بر مبنای آن بیان می‌دارد که سامانه‌های اجتماعی باید به گسترش آزادی‌ها و فرصت‌های لازم برای توسعه دانشجویان منجر شوند و عاملیت فعال و توانمندسازی آنها را در پی داشته باشند (Loots & Walker, 2015). در رویکرد قابلیت با تأکیدی که بر توسعه انسانی، عاملیت، رفاه و آزادی می‌شود، به‌عنوان بدیل نیرومندی در برابر تفسیرهای نظریه سرمایه انسانی که آموزش فقط از زاویه بهره‌وری اقتصادی و اشتغال مطالعه می‌شود، محل توجه را بر بودن‌ها^۷ و انجام‌دادن‌هایی^۸ معطوف می‌دارد که آموزش ما را بدان قادر می‌سازد (Robeyns, 2006; Chiappero-Martinetti & Sabadash, 2014). بر اساس مفاهیم به‌کار رفته در رویکرد قابلیت، فرایند تحقق عدالت در آموزش عالی را می‌توان مطابق چارچوب مفهومی شکل ۱ تصویر کرد.



شکل ۱- چارچوب مفهومی رویکرد قابلیت (Molla & Gale, 2015: 390)

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، این چارچوب مفهومی چهار عنصر اصلی دارد: منابع، عوامل تبدیلی، قابلیت‌ها و کارکردها. در این الگو فرایند رسیدن به موفقیت تحصیلی به‌صورت سازوکاری تعریف می‌شود که منابع موفقیت را به مجموعه دستاوردها (کارکردها^۹) تبدیل می‌سازد. در میانه این تبدیل، مجموعه قابلیت‌ها قرار دارند که بیانگر مجموعه انتخاب‌های واقعی هستند که افراد می‌توانند از میان آنها دست به انتخاب بزنند. آنچه فرد می‌تواند با توجه به داشتن منابع و امکانات مشخصی به آن نایل شود، به تعدادی از شرایط درونی و بیرونی (عوامل تبدیلی^{۱۰}) بستگی دارد که درنهایت، امکان تبدیل منابع به مجموعه قابلیت‌ها و از طریق انتخاب‌های شخصی به کارکردهای تحقق‌یافته را تعیین می‌کنند (Chiappero-Martinetti & Sabadash, 2014).

نزدیک به دو دهه از کاربرد رویکرد قابلیت برای مطالعه عدالت در آموزش و آموزش عالی گذشته است و پژوهشگران برای شناسایی قابلیت‌های اساسی و نیز عوامل تبدیلی اثرگذار بر آن کوشش‌هایی را انجام داده‌اند. با این حال، دستیابی به فهرست مورد توافقی از قابلیت‌های اساسی همچنان به‌عنوان یکی از مباحث چالش‌برانگیز باقی مانده است (Chiappero-Martinetti, Egdell, Hollywood & McQuaid, 2015). از طرف دیگر، تعاریف روشنی درباره قابلیت‌های مد نظر ارائه نشده است. در پژوهش حاضر با

-
6. Arrangements
 7. Beings
 8. Doings
 9. Functions
 10. Conversion Factors

مرور نظام‌مند پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام گرفته‌اند، در وهله اول فهرست قابلیت‌هایی که برای تحقق عدالت آموزشی در آموزش عالی ضروری دانسته شده است، شناسایی و تعریف روشنی از آنها ارائه شده است؛ در وهله دوم نیز منابع اولیه و عوامل تبدیلی مختلفی که به‌منظور ایجاد قابلیت‌ها در افراد (دانشجویان) نقش تعیین‌کننده‌ای دارند، شناسایی شدند. بدین منظور، پرسش‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱. قابلیت‌های اساسی شناسایی‌شده توسط این پژوهش‌ها کدام‌اند و چه تعریفی دارند؟

۲. عوامل تبدیلی برای تحقق قابلیت‌های اساسی دانشجویان کدام‌اند؟

۳. منابع مورد نیاز برای شکل‌گیری قابلیت‌های اساسی کدام‌اند؟

روش پژوهش

در این پژوهش برای مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام‌شده از روش فراترکیب کیفی^{۱۱} استفاده شد (Sandelowski & Barroso, 2006). بدین منظور، با توجه به مبنای نظری پژوهش به جست‌وجو، شناسایی، مرور، سازماندهی و تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مرتبط پرداخته شد. جامعه آماری این مرور نظام‌مند مدارک علمی هستند که در بازه زمانی بین سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۹ میلادی در پایگاه استناد علمی وب آو ساینس^{۱۲} (ISI) منتشر شده‌اند؛ همچنین در طول فرایند اجرای پژوهش از مدارک منتشرشده در پایگاه‌های گوگل اسکالر، ساینس دیرکت^{۱۳}، اشپرنگر^{۱۴}، تیلور اند فرانسیس^{۱۵} و اریک^{۱۶} به‌عنوان منابع تکمیلی استفاده شد. برای جست‌وجوی مقالات مرتبط ترکیب کلیدواژه‌های «رویکرد قابلیت»، «آموزش عالی»، «دانشگاه» و «دانشجو» به‌کار رفته‌اند. بر اساس جست‌وجویی که در تاریخ ۲۷ جولای ۲۰۱۹ (۵ مرداد ۱۳۹۸) در پایگاه وب آو ساینس صورت گرفت، تعداد ۸۸ مقاله برای مرور اولیه به‌دست آمد. شایان ذکر است که برای جست‌وجوهای صورت‌گرفته در پایگاه‌های منابع علمی فارسی از قبیل مگ‌ایران^{۱۷}، نورمگز^{۱۸}، سیویلیکا^{۱۹} و SID هیچ مدرک مرتبطی به‌دست نیامد.

با توجه به آنکه قلمرو مرور نظام‌مند حاضر به آثاری محدود شده است که با استفاده از رویکرد قابلیت مسئله عدالت در آموزش عالی را بررسی کرده‌اند، در گام اول، «عنوان» و «چکیده» منابع موجود در جست‌وجوی اولیه بررسی شد؛ معیارهای ورود به مطالعه^{۲۰} شامل آن دسته از پژوهش‌های کیفی یا آمیخته می‌شد که با استفاده از رویکرد قابلیت مسئله عدالت و بی‌عدالتی را در فرایند دسترسی و ورود دانشجویان

-
11. Qualitative meta-synthesis
 12. Web of Science
 13. Science Direct
 14. Springer
 15. Taylor & Francis
 16. ERIC
 17. Magiran
 18. Noormags
 19. Civilica
 20. Inclusion Criteria

به آموزش عالی و تحصیل در دانشگاه بررسی و عناصر مرکزی این رویکرد (منابع و امکانات، عوامل تبدیلی و قابلیت‌ها) را شناسایی کرده بودند. معیارهای خروج از مطالعه^{۲۱} نیز شامل پژوهش‌هایی می‌شد که به زمینه‌های غیر آموزشی مرتبط بودند، جامعه هدف آنها اعضای هیئت علمی یا کارکنان دانشگاه‌ها بودند یا از رویکرد قابلیت برای هدایت پژوهش و تحلیل داده‌ها استفاده نشده بود. در این مرحله، تعداد ۴۱ منبع علمی برای ورود به مرحله بعدی؛ یعنی مرور تمام‌متن انتخاب شد.

در مرحله دوم، تهیه فایل الکترونیکی متن منابع منتخب در دستور کار قرار گرفت. در این مرحله، یک مقاله به دلیل نبود دسترسی به آن، سه مقاله به دلیل غیرانگلیسی بودن زبان نگارش و ۱۷ مقاله بعد از مرور کل متن و بررسی معیارهای ورود و خروج از مطالعه کنار گذاشته شدند. در نهایت، تعداد ۲۰ منبع به‌منظور مطالعه نظام‌مند و فراترکیب یافته‌های آنها باقی ماند. از آنجایی که برای تلفیق یافته‌های کیفی پژوهش‌ها از روش‌های مختلفی می‌توان استفاده کرد (Sandelowski & Barroso, 2006)، در این مطالعه از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شد. بدین ترتیب، ابتدا در حین مطالعه هر مدرک علمی شواهد و کدهایی که به عناصر مرکزی رویکرد قابلیت مربوط بودند، شناسایی شدند. سپس، این کدها در طبقه‌ها و مضامین گسترده‌تری که با سؤال‌های پژوهش مرتبط بودند، قرار گرفتند و در نهایت، توصیف تلفیقی از این مضامین به‌عمل آمد.

یافته‌ها

با توجه به چارچوب مفهومی ارائه‌شده از رویکرد قابلیت و عناصر اصلی سازنده آن (منابع، عوامل تبدیلی، قابلیت‌ها و کارکردها) و نیز سؤالات پژوهش، یافته‌هایی که در خصوص هر یک از این عناصر به‌دست آمده، به تفکیک ارائه شده است.

سؤال ۱. قابلیت‌های اساسی شناسایی‌شده توسط این پژوهش‌ها کدام‌اند و چه تعریفی دارند؟ همان‌طور که گفته شد، قابلیت‌ها در حوزه آموزش عالی به‌صورت آزادی‌ها، انتخاب‌ها و فرصت‌هایی تعریف می‌شود که دانشجویان در اختیار دارند تا با استفاده از آنها به اهداف، خواسته‌ها و انتظارات خود از ورود به دانشگاه، که آنها را با ارزش تلقی می‌کنند، دست یابند. بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان‌دهنده اهمیت ۱۲ قابلیت محوری در این خصوص به شرح زیر است:

۱. **استدلال عملی**^{۲۲}: استدلال عملی راجع به این است که آیا دانش‌آموزانی که وارد دانشگاه می‌شوند، توانایی آن را دارند که تصمیمات معناداری درباره تحصیل بعد از مدرسه و انتخاب‌های شغلی خود داشته باشند (Wilson-Strydom, 2014)؟ این قابلیت برای داشتن توانایی به‌منظور هدایت چنین انتخابی به‌عنوان پروژه زندگی نیز اساسی است. در این معنا، استدلال عملی قابلیت برای اتخاذ انتخاب‌های مستدل،

21. Exclusion Criteria

22. Practical Reason

آگاهانه، مستقل، هوشمندانه، از نظر اجتماعی مسئولانه و بازتابی، توانایی ساختن یک پروژه زندگی شخصی در دنیای نامطمئن و داشتن قضاوت مناسب است. این قابلیت دانشجویان را قادر می‌سازد تا مسیرهای مختلفی را برای مشارکت موفقیت‌آمیز در آموزش عالی طراحی کنند (Harrison, Davies, Harris & Waller, 2018). به مشاهده و مقایسه اخلاقی برنامه زندگی خود نسبت به زندگی خوب از نظر دیگرانی که با او مشابه یا متفاوت هستند، بپردازند و به‌مثابه یک عامل و کنشگر انتقادی در زندگی خود عمل کنند (Walker, 2010).

۲. تاب‌آوری آموزشی: قابلیت تاب‌آوری آموزشی^{۲۳} به معنای توانایی دانشجویان برای هدایت و اداره تحصیل، کار و زندگی خود، مواجهه با خطر، داشتن پشتکار علمی، داشتن واکنش فعالانه در خصوص فرصت‌های آموزشی و ترجیحات تطبیقی، توانایی خودتکایی (Walker, 2006) و محافظت از قابلیت‌های دیگر (Mutanga & Walker, 2015) است. تاب‌آوری مشتمل بر پیشرفت دانشجویان به‌رغم محدودیت‌هایی است که از طرف زمینه‌های شخصی، دانشگاه و محیط وسیع‌تر اجتماعی، سیاسی و اقتصادی بر آنان تحمیل می‌شود. معلمان با کیفیت پایین، والدین بی‌مسئولیت، نبود کتاب‌های مورد نیاز، تصمیم‌گیری ضعیف برای انتخاب رشته تحصیلی و مسیر حرفه‌ای، فقر و بیکاری گسترده در جامعه از جمله موانعی بوده است که دانشجویان به آنها اشاره کرده‌اند (Wilson-Strydom, 2015).

۳. همبستگی: همبستگی^{۲۴} عبارت از نوعی احساس پیوند و مسئولیت در برابر زندگی دیگران است. در همبستگی، دانشجو دارای ارتباط و مسئولیت قوی در قبال والدین، خواهران و برادران و سایر اعضای خانواده است. در وهله دوم، دوستان فرد و جامعه بزرگ‌تری که دانشجو به آن تعلق دارد، قرار می‌گیرند (Wilson-Strydom, 2017). همبستگی برای پروژه یادگیری بیشتر در دانشگاه اساسی است؛ همبستگی درحقیقت، با فضای تعاملی برنامه درسی و روابط پداگوژیک بین استاد با دانشجو و بین دانشجو با دانشجو مرتبط می‌شود و امکان توسعه و اختصاصی شدن^{۲۵} تفکر انتقادی در آن پدید می‌آید و هویت‌های جدیدی ظهور پیدا می‌کنند (Wilson-Strydom & Walker, 2015). به عقیده واکر و همکاران (۲۰۰۹) همبستگی فقط به نزدیکان و اطرافیان دانشجو محدود نمی‌شود، بلکه درباره جامعه‌ای که به آن وارد خواهد شد نیز صدق می‌کند. فرد برای دیگران در جامعه دغدغه دارد، جهانی که افراد جامعه آن را تجربه می‌کنند، برای او قابل احساس و درک است و برای آنان احترام قایل است.

۴. داشتن آرزو: آرزو^{۲۶} در بیان آپادورای (Appadurai, 2004) عبارت از توانایی درک و سپس، ایجاد تصور و امیدی برای آینده است که شامل مجموعه‌ای از فرصت‌هاست که در حال حاضر موجود نیست و به نظر دور از دسترس است. در پژوهش‌های انجام‌شده، هدف دانشجویان از تحصیلات عالی طیف وسیعی

23. Educational Resilience

24. Affiliation

25. Appropriating

26. Aspiration

از آرزوها از قبیل ایجاد زندگی بهتر برای خود و خانواده، فرار از شرایط دشوار فقر، ایجاد تغییر در جامعه یا زندگی بهتر (Wilson-Strydom, 2017)، دستیابی به شغل و کار مناسب، کسب استقلال مالی و وابسته نبودن به خانواده (Mutanga & Walker, 2015) و تصور جایگاه بالاتری برای خود در آینده (Powell, 2012) بوده است.

۵. داشتن صدا: داشتن صدا^{۲۷} بیانگر آن است که فرد آزادی مشارکت در امور را دارد، جدی گرفته می‌شود و عقایدش ارزشمند است و شنیده می‌شود. توانایی دانشجویان برای مشارکت و گفت‌وگو با معلمان نه تنها به توسعه قابلیت‌های دیگر آنان از جمله اعتمادبه‌نفس و تفکر انتقادی می‌انجامد، بلکه شکوفایی احساس عاملیت دانشجویان را نیز در پی دارد (Loots & Walker, 2015). یکی دیگر از مؤلفه‌های قابلیت صدا برای دانشجویان در کلاس‌های درسی، احساس نمایندگی محتوای درسی و پداگوژیکی از آنان است؛ معمولاً زنان احساس می‌کنند که اقدامات مربوط به برنامه درسی و پداگوژی آنان را کمتر نمایندگی می‌کند؛ علاوه بر این، دانشجویان تمایل دارند که نمایندگی بیشتری از نژاد و جنسیت خود را در معلمان و استادان شاهد باشند (Loots & Walker, 2016). همان‌طور که کولدرای (Couldry, 2010) بیان می‌کند، داشتن صدا نیازمند منابع هم در قالب عملیاتی (مانند زبان) و هم در قالب پایگاهی (کاملاً نمادین) است.

۶. آمادگی یادگیری: اولین مؤلفه آمادگی یادگیری^{۲۸} عبارت از احساس کنجکاوی و تمایل به یادگیری است (Walker, 2006; Wilson-Strydom, 2014). اهمیت تمایل به یادگیری را بارتنت (Barnett, 2007) نیز برجسته کرده است. بارتنت تمایل به یادگیری را مقوله مهمی در آموزش می‌داند؛ بدون داشتن تمایل هیچ چیزی امکانپذیر نیست و در هیچ سطحی از تحصیل، دانش آموز یا دانشجو نمی‌تواند پیشرفت جدی داشته باشد، نمی‌تواند خود را به پیش برود و به وضعیت پداگوژیکی موفقیت‌آمیزی برساند. بنابراین، تمایل به یادگیری بخش مهمی از عاملیت دانشجو به‌عنوان فراگیر است که بخش‌های دیگر باید بر آن بنا شود. هریسون و همکاران (Harrison et al., 2018) مرتبط با آمادگی یادگیری، قابلیت با عنوان یادگیری خودگردان^{۲۹} را صورت‌بندی کرده‌اند که به معنای توانایی یادگیری خودمدارانه از طریق مشارکت کامل در برنامه درسی «رسمی» شامل کارکرد دسترسی به کتاب‌ها، مواد آموزشی و تجهیزات و همچنین برنامه درسی «غیررسمی» برای ارتقای تجارب حرفه‌ای مانند کارآموزی است.

۷. دانش و تخیل: قابلیت دانش و تخیل^{۳۰} به معنای توانایی کسب دانش در یک رشته تحصیلی یا تخصص معین، شیوه کاوش علمی رشته و استانداردهای مخصوص آن است. از طریق این قابلیت فرد می‌تواند با استفاده از تفکر انتقادی و تخیل خویش بر رویکردهای مختلف دیگران و مباحث و مسائل

27. Voice

28. Learning Disposition

29. Autonomous Learning

30. Knowledge and Imagination

اخلاقی تسلط پیدا کند و ضمن دستیابی به گشودگی ذهنی، قضاوت‌های بی‌طرفانه‌ای داشته باشد (Walker, 2006; Wilson-Strydom, 2014). قابلیت دانش و تخیل در اینجا معادل «قابلیت فکری»^{۳۱} است که باکلر (Buckler, 2019) آن را در تربیت معلم به معنای تسلط بر یادگیری و دانش مرتبط با تعامل معلم- فراگیر و کاربری منابع به‌کار برده است. از جوانب دیگر این قابلیت می‌توان کسب دانش برای آسایش و توسعه شخصی، بهبود فرصت‌های حرفه‌ای و اقتصادی، کنشگری سیاسی، فرهنگی و اجتماعی، مشارکت در زیست جهانی (Mutanga & Walker, 2015)، تغییر نقشه ذهنی، خودتأملی^{۳۲} و رشد عاطفی (Loots & Walker, 2015)، خدمت به جامعه، گشودگی در برابر تنوع و یادگیری از دیگران و شکل‌گیری اعتمادبه‌نفس (Loots & Walker, 2016) را برشمرد.

۸. روابط اجتماعی و شبکه‌های اجتماعی: قابلیت روابط اجتماعی و شبکه‌های اجتماعی^{۳۳} با کارکردهایی همچون توانایی مشارکت در یک گروه در دانشگاه به‌منظور یادگیری یا تفریح و لذت بردن مرتبط است (Mutanga & Walker, 2015). داشتن شبکه‌ای از دوستان با پیشینه‌های مختلف، داشتن فرصتی برای برقراری دوستی در دانشگاه، تعلق داشتن به حمایت یادگیری و اعتماد متقابل مؤلفه‌های دیگر رویکرد قابلیت به‌شمار می‌روند (Walker, 2006; Wilson-Strydom, 2014). برای دانشگاه مشکل است که بر روابط اجتماعی دانشجویان قبل از ورود به دانشگاه تأثیر بگذارد و بهتر است قابلیت روابط و شبکه‌های اجتماعی قبل از ورود به دانشگاه را به‌عنوان عوامل تبدیلی اجتماعی به‌حساب آورد؛ با این حال، داده‌های تجربی بر نقش اثرگذار دانشگاه در ایجاد فرصت‌هایی برای ایجاد روابط و شبکه‌های اجتماعی جدید میان دانشجویان، به‌ویژه برای کسانی که در پردیس دانشگاه سکونت ندارند، تأکید دارند (Wilson-Strydom, 2015).

۹. کرامت، احترام و تشخص: کرامت، احترام و تشخص^{۳۴} بدین معناست که فرد به رسمیت شناخته و به‌منزله یک انسان با او رفتار شود و اصولی که در رفتار با دیگران وجود دارد، در خصوص او نیز رعایت شود (Loots & Walker, 2015). در قابلیت کرامت راه بر رفتارها و نگرش‌های تبعیض‌آمیز، تحقیرآمیز و بی‌ارزش‌کننده‌ای که مبتنی بر جنسیت، نژاد، قومیت، مذهب، معلولیت یا موقعیت اقتصادی باشد، بسته می‌شود، به زبان‌ها، مذاهب، مناسک معنوی دیگران و وجود تنوع انسانی ارجح می‌شود، بر توانایی همدلی، همدردی، انصاف و خیرخواهی تأکید می‌شود، شنیدن و اهمیت دادن به نظرهای دیگران در بحث و گفت‌وگو تشویق و داشتن صدا برای مشارکت مؤثر در یادگیری، صحبت‌کردن، گفت‌وگو و شنیده شدن حمایت می‌شود (Loots & Walker, 2016; Walker, 2006; Wilson-Strydom, 2014). توانایی ایجاد هویت جدید به‌عنوان «دانشجو» در ارتباط با دیگران و استفاده از آن به‌عنوان نقطه اوج‌گیری

31. Intellectual Capability

32. Self-reflection

33. Social Relations and Social Networks

34. Respect, Dignity and Recognition

به‌سوی شکوفایی و موفقیت یکی دیگر از مؤلفه‌های قابلیت کرامت و احترام است (Harrison et al., 2018).

۱۰. ایمنی و انسجام جسمانی: منظور از ایمنی^{۳۵} در اینجا فراتر از ایمنی عادی در محیط دانشگاه از اعمال مجرمانه مانند دزدی یا سرقت است و داشتن آزادی گردش و جابه‌جایی و ابراز خود در پردیس را شامل می‌شود. یک بخش مهم ایمنی، قابلیت انسجام جسمانی^{۳۶} است که رهایی از آزار^{۳۷} و خشونت است (Loots & Walker, 2015). واکر (Walker, 2006) قابلیت انسجام بدنی و ایمنی را مختص برابری جنسیتی در محیط آموزش عالی می‌داند که مستلزم توجه به اشکالی است که قابلیت آموزشی دانشجویان زن ممکن است به دلیل آزار و اذیت‌ها در دانشگاه‌ها تهدید شود. در مطالعه لوتس و واکر (Loots & Walker, 2016) تمام زنانی که با آنها مصاحبه شده بود، به تجاری از آزار و اذیت جنسی اشاره کرده بودند که رایج‌ترین شکل آن دادن پیشنهادهای نامناسب از جانب مردان بوده است. زنان مزبور این شکل از آزار را به‌صورت تحقیرآمیز، اهانت‌آمیز و تلقی‌شدن به‌مثابه ابزار تجربه کرده‌اند. با این حال، در پژوهشی دیگر نشان داده شده است که در مجموع، دانشجویان محیط دانشگاه را از نظر جرم‌های غیر تماسی نظیر دزدی امن‌تر از بیرون دانشگاه تجربه کرده‌اند.

۱۱. انسجام عاطفی^{۳۸}: نقش عاطفه و احساس در دانشجویان و مربیان در محیط‌های آموزشی را به شکل مسووط محققان آموزشی نشان داده‌اند (Boler, 1997; Zembylas, 2003). در حوزه رویکرد قابلیت، قابلیت انسجام و سلامت عاطفی عبارت از میزان رهایی دانشجویان و فراگیران از اضطراب و نگرانی است که به کاهش یادگیری منجر می‌شود (Wilson-Strydom, 2014). طبیعی است که عموم افرادی که وارد محیط ناشناخته‌ای می‌شوند و اتفاقات جدیدی را تجربه می‌کنند، در معرض میزانی از ترس و نگرانی قرار می‌گیرند، با این حال، آن چیزی که در این قابلیت مد نظر است، دامنه و شدت اضطرابی است که دانشجویان با آن روبه‌رو می‌شوند. این ترس و آشفتگی می‌تواند بر اعتمادبه‌نفس دانشجویان برای یادگیری نیز تأثیر داشته باشد؛ از این رو، قابلیت سلامت عاطفی در زمینه ورود به دانشگاه حاوی اعتمادبه‌نفس یا نبود آن در دانشجویان و تأثیرات آن بر یادگیری است (Wilson-Strydom, 2015). برنشتاین (Bernstein, 2000) نیز در کار خود درباره حقوق پداگوژیکی بر اهمیت اعتمادبه‌نفس به‌عنوان زیربنایی برای یادگیری تأکید کرده است.

۱۲. شایستگی‌های زبانی: آخرین قابلیت شناسایی‌شده، قابلیت شایستگی‌های زبانی^{۳۹} است. این قابلیت به معنای توانایی فهم، خواندن، نوشتن و صحبت‌کردن همراه با اعتمادبه‌نفس به زبان آموزشی است. شواهد فراوانی در ادبیات انتقال به دانشگاه و نیز ادبیات مربوط به موفقیت دانشجویان، دسترسی

35. Safety

36. Bodily Integrity

37. Harassment

38. Emotional Integrity

39. Language Competencies

معرفت‌شناختی و تحصیل سال اول دانشگاه وجود دارند که نشان‌دهنده اهمیت مهارت زبانی هستند (Wilson-Strydom, 2015). در محیط‌هایی که از چند زبان برای یاددهی و یادگیری استفاده می‌شود، شایستگی زبانی برای همه دانشجویان حایز اهمیت است. به عقیده موتانقا و واکر (Mutanga & Walker, 2015) در این قابلیت می‌توان همپوشانی میان احترام (احترام به هر فرد برای یادگیری به زبان خود) و به رسمیت شناختن (همه هویت‌ها در دانشگاه) و زبان را مشاهده کرد.

سؤال ۲. عوامل تبدیلی برای تحقق قابلیت‌های اساسی دانشجویان کدام‌اند؟

منظور از عوامل تبدیلی در آموزش عالی عواملی هستند که با فرض برخورداری یکسان دانشجویان از امکانات و منابع اولیه، توانایی آنان را در استفاده از این منابع و امکانات و تبدیل آنها به قابلیت‌های اساسی تحت تأثیر قرار می‌دهند. انواع مختلفی از عوامل تبدیلی وجود دارد که با بررسی پژوهش‌ها می‌توان آنها را در سه دسته عوامل تبدیلی فردی، عوامل تبدیلی اجتماعی و عوامل تبدیلی جای داد.

الف. عوامل تبدیلی فردی: عوامل تبدیلی فردی نشئت گرفته از ویژگی‌های ارثی یا اکتسابی فرد هستند. بر اساس مرور نظام‌مند انجام‌شده در خصوص مدارک علمی منتخب، چهار مورد به‌عنوان عوامل تبدیلی فردی شناسایی شدند که در دسترسی دانشجویان به دانشگاه و موفقیت تحصیلی آنان اثرگذارند. این عوامل عبارت‌اند از: تمایل به یادگیری، اعتمادبه‌نفس یادگیری، شایستگی‌های زبانی و توانایی علمی. تمایل به یادگیری و اعتمادبه‌نفس یادگیری دو مورد از عوامل تبدیلی فردی هستند. تمایل نداشتن به یادگیری و اعتمادبه‌نفس یادگیری آسیب‌های فراوانی را به بار می‌آورد، در حالی که وجود آنها موجب بارورسازی کارکردها می‌شود. پژوهش ویلسون استرایدم (Wilson-Strydom, 2015) نشان می‌دهد که کمبود اعتمادبه‌نفس یادگیری در مواردی ناشی از فضای حاکم بر مدرسه و محیط اجتماعی بزرگ‌تر است. در این خصوص، تبلیغات و گزارش‌های رسانه‌ای منفی درباره کیفیت تحصیل در مدارس و سطح نتایج امتحانات نهایی مدارس بر اعتمادبه‌نفس دانشجویان سال اول تأثیر منفی داشته است.

شایستگی‌های زبانی دانشجویان یکی دیگر از عوامل تبدیلی است. دانشجویانی که مجبورند در دانشگاه از زبانی برای یادگیری استفاده کنند که زبان مادری و خانگی آنها نیست و با زبانی که در مدرسه آموزش دیده‌اند، تفاوت دارد یا زبانی نیست که با آن احساس راحتی بکنند، مشکلات زیادی را در دانشگاه تجربه می‌کنند. اعتمادبه‌نفس زبانی بر اعتمادبه‌نفس یادگیری تأثیر می‌گذارد (Wilson-Strydom, 2015). یافته‌های پژوهش تمیم (Tamim, 2013) نشان می‌دهد که تنزل زبان مادری در آموزش عالی و ضعف در زبان انگلیسی به قدرت و عاملیت زنان طبقه کارگر برای مدیریت یادگیری و مشارکت در ساختارهای دانشی لطمه وارد کرده است؛ همچنین این مشکل در ارتباط دادن ساختارهای دانشی یاد گرفته شده در دانشگاه با مطالب آموخته شده در مدرسه به دلیل تفاوت در اصطلاحات هر کدام وجود دارد؛ این دانشجویان در کلاس درس خاموش می‌شوند، در فعالیت‌ها مشارکت نمی‌کنند و نادیده گرفته می‌شوند.

علاوه بر موارد گفته شده، در برخی از مطالعات «توانایی علمی» (Wilson-Strydom, 2015) به‌عنوان عامل تبدیلی فردی در نظر گرفته شده است. در این خصوص، پژوهش هاتاكا و لگستن

(Hatakka & Lagsten, 2012) نشان داد که سطح سواد اطلاعات و فناوری ارتباطاتی (IT) دانشجویان به‌عنوان شاخه‌ای از توانایی و سواد علمی، متأثر از سطح اقتصادی دانشجویان بوده است. پولی بودن و نبود دسترسی رایگان به اینترنت موجب شده است که دانشجویان موارد استفاده از آن را اولویت‌بندی کنند.

ب. عوامل تبدیلی اجتماعی: عوامل تبدیلی اجتماعی تأثیر ساختارها، نهادها، سیاست‌ها، محیط قانونی و فرهنگی آموزش عالی و دانشگاه‌ها را در بر می‌گیرد. در اینجا این عوامل در پنج گروه هنجارهای فرهنگی و نقش‌های جنسیتی، بافت مدرسه، زمینه اجتماعی-اقتصادی زندگی، سیاست‌ها و مقررات دولتی و عناصر درون دانشگاه قرار داده شده‌اند.

هنجارهای فرهنگی و نقش‌های جنسیتی: به‌رغم آنکه در بیشتر کشورهای جهان از نابرابری حضور زنان و مردان در آموزش عالی کاسته شده است، هنوز تبعیض‌های ظریف‌تر و پیچیده‌تری از نظر فرهنگی، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و تجربه تحصیل وجود دارد (UNESCO, 2019). جنسیت گاهی به شیوه‌های متفاوتی بر دسترسی و موفقیت در دانشگاه تأثیر می‌گذارد؛ یافته‌ها نشان می‌دهد که دختران نسبت به پسران وقت بیشتری را صرف کارهای روزمره خانه و مراقبت از اعضای خانواده می‌کنند؛ با این حال، هر چه سطح زمینه اجتماعی-اقتصادی بالاتر می‌رود، از میزان فعالیت‌های غیر درسی آنان کاسته می‌شود؛ در مقابل، در بافت‌های فقیر جامعه پسران بار بیشتری برای تأمین درآمد خانواده نسبت به دختران متحمل می‌شوند. تفاوت دیگر آن است که دختران بیشتر در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌شوند؛ برای مثال، آنها وقت خود را بیشتر صرف فعالیت‌های آموزشی مانند نوشتن و انجام دادن تکالیف می‌کنند و در مدارس آنان تأکید بیشتری بر فعال بودن، بحث‌های کلاسی و فعالیت‌های یادگیری عمیق وجود دارد (Wilson-Strydom, 2015).

بافت مدرسه: اگر آموزش عالی را به‌عنوان یک سیستم در نظر بگیریم، ورودی‌های آن (دانشجویان) عبارت از همان خروجی‌های مدرسه (فارغ‌التحصیلان) هستند و مدرسه در آماده‌سازی دانش‌آموزان و ایجاد شایستگی‌های لازم در آنان برای ورود به آموزش عالی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. مفهوم بافت مدرسه به‌صورت محل تقاطع پیشینه اجتماعی-اقتصادی و نیز فرهنگ یادگیری در مدارس مختلف عمل می‌کند. در مدارس سطح پایین یا مدارس حومه شهرها، موارد فراوانی از غیبت یا کیفیت ضعیف معلمان، کمبود امکانات و دایره انتخاب محدود رشته‌ها وجود دارد، سطح مشارکت در فعالیت‌های آموزشی پایین است، انگیزش برای یادگیری کمتر صورت می‌پذیرد و فرصت‌های کمتری برای مواجهه با افراد گوناگون و ایده‌های متنوع وجود دارد (Wilson-Strydom, 2015).

بافت اجتماعی-اقتصادی بیرون مدرسه: یافته‌ها نشان می‌دهند افرادی که در مناطق حومه و دور از شهر (به‌ویژه مناطق فقیرنشین) زندگی می‌کنند، زمان بیشتری را برای پیاده رفتن به مدرسه، مراقبت از اعضای خانواده و انجام دادن کارهای منزل صرف می‌کنند؛ همچنین فراگیرانی هستند که در زمینه‌های اجتماعی-

اقتصادی فقیری زندگی می‌کنند و به خانواده‌هایی با سطح پایین آموزش والدین تعلق دارند یا آنکه اولین نسل از خانواده هستند که به دانشگاه وارد می‌شوند. محرومیت از شبکه‌های اجتماعی حمایتی و مشکلات تغذیه‌ای از دیگر مصادیق مربوط به عامل تبدیلی بافت اجتماعی- اقتصادی محیط زندگی هستند (Walker, 2019; Wilson-Strydom, 2015). دانشجویان نسل اول که اولین افرادی از خانواده خود هستند که وارد دانشگاه می‌شوند، به شدت تحت تأثیر محدودیت‌های مربوط به بافت اجتماعی- اقتصادی جامعه محلی و خانواده خود قرار دارند. دانشجویان نسل اول نسبت به دانشجویان دیگر، با محدودیت‌های مالی قبل و بعد از ورود به دانشگاه بیشتر دست و پنجه نرم می‌کنند، آنها زندگی خانوادگی دشواری دارند و خانواده کمتر از تصمیم آنان برای ورود به دانشگاه حمایت می‌کند (Wilson-Strydom, 2017). این در حالی است که در طبقات بالاتر، ورود فرزندان به دانشگاه امری طبیعی است و جزو وظایف والدین تلقی می‌شود؛ در نتیجه، والدین از فرزندان خود حمایت مالی و اطلاعاتی به عمل می‌آورند (Walker, 2019).

سیاست‌ها و مقررات دولتی: بالا رفتن هزینه‌های آموزش عالی بدون تناسب با درآمد خانوارها یکی از علل اصلی نابرابری آموزشی است. دانشجویان متعلق به خانواده‌های فقیر از آزادی پیگیری انتخاب‌های ارزشمند خود به دلیل تأثیرات محدودکننده شهریه‌های بالا و نبود سازوکارهای حمایتی مالی محروم می‌شوند (Wang, 2011). مباحث مربوط به بدهی و وام‌های دانشجویان و هزینه بالایی که برخی از دانشگاه‌ها دارند، بر تصور دیگران بر آنکه فرد از چه گروه و طبقه اجتماعی است، تأثیر می‌گذارد؛ فرد به دنبال آن است که به‌عنوان عضوی از یک گروه اجتماعی بالا و ارزشمند شناخته شود، ولی مقروض بودن و داشتن بدهی ممکن است تصور نامطلوبی در دیگران ایجاد کند (Watts & Bridges, 2006). پرداخت کمک‌هزینه علاوه بر وام‌های عادی به دانشجویان کم‌درآمد می‌تواند چندین مزیت داشته باشد: اول آنکه اگر کمک‌هزینه را دانشگاه محل تحصیل به دانشجو پرداخت کند، می‌تواند در به رسمیت شناختن مشروعیت دانشجو نقش داشته باشد؛ دوم آنکه دانشجویان این کمک را به‌عنوان منبع مازادی تلقی می‌کنند و به‌منظور موفقیت علمی خود آن را به مصرف می‌رسانند و سوم آنکه دانشگاه‌ها از این راه می‌توانند به شکل مثبتی بر انتخاب‌های دانشجویان تأثیر بگذارند (Harrison et al., 2018).

عناصر درون دانشگاه: شیوه و سبک تدریس استاد و معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تبدیلی در سطح کلاس درس مطرح است. این امر به اشکال متعددی بر عاملیت و رفتارهای دانشجویان تأثیر می‌گذارد؛ در نظام آموزشی اقتدارگرا، معلمان خود را صاحب دانش می‌دانند و صاحب جایگاه و قدرتی هستند که انتظار پرسیدن سؤال از آنان وجود ندارد؛ در چنین شرایطی، استفاده از آزادی عاملیتی و داشتن نگاه انتقادی ممکن است به قیمت کم‌شدن نمره و کاهش رضایت وی تمام شود. دسترسی به منابع آموزشی آزاد (OER) به‌عنوان یکی از توانمندسازهای آزادی و عدالت اجتماعی می‌تواند با تغییر روابط قدرت میان دانشجو و استاد، دامنه انتخاب‌های دانشجویان را افزایش دهد و یادگیری انتقادی را تسهیل سازد (Hatakka & Lagsten, 2012).

واتس و بریج (Watts & Bridges, 2006) مدعی هستند که زیست دانشگاهی حامل ارزش‌های طبقه متوسط جامعه است و بنابراین، فرصت‌های بهتر و بیشتری را برای موفقیت اعضای این طبقه فراهم می‌آورد. توموهکی و همکاران (Tumuheki, Zeelen & Openjuru, 2016) تفاوت‌هایی را میان دانشجویان عادی و دانشجویان غیرسنتی^{۴۰} شناسایی کردند. به نظر آنان در زمینه‌ای که آموزش عالی به‌عنوان یک امتیاز برای دانشجویان تمام‌وقت محسوب شود، مشارکت دانشجویان شاغل حتی اگر دسترسی رسمی به دانشگاه داشته باشند، به احتمال زیاد با محدودیت روبه‌رو می‌شود. این دانشجویان به دلیل مسئولیت‌های خانوادگی و کاری و تصورات، هنجارها و رویه‌های اجتماعی امکان مشارکت کمتری را در دانشگاه و برخورداری از فرصت‌های آن دارند.

ج. عوامل تبدیلی محیطی: عوامل تبدیلی محیطی به ویژگی‌های طبیعی یا مصنوعی محیط زندگی فرد مربوط می‌شوند. در اغلب پژوهش‌های بررسی شده، عوامل تبدیلی محیطی توجه کمتری را نسبت به عوامل تبدیلی اجتماعی به خود جلب کرده است. در کل، عوامل تبدیلی محیطی را که در پژوهش‌ها به آنها اشاره شده است، می‌توان در دو گروه عوامل محیطی بیرون‌دانشگاهی و عوامل محیطی درون‌دانشگاهی دسته‌بندی کرد.

عوامل محیطی بیرون‌دانشگاهی: یافته‌های برخی از پژوهش‌ها (Hatakka & Lagsten, 2012; Walker, 2019; Wang, 2011) حاکی از آن است که از نظر نرخ مشارکت در آموزش عالی بین مناطق روستایی و مناطق شهری شکاف زیادی وجود دارد؛ قبل از ورود به دانشگاه، زندگی در فقر و شرایط نامناسب یادگیری (بودجه پایین، امکانات آموزشی کم، کیفیت پایین کادر آموزشی و نبود آموزش‌های خصوصی) و محدودیت‌های فناورانه در روستا از یک طرف و زیرساخت‌های بهتر شهری از طرف دیگر، موجب تفاوت سطح میان دانش‌آموزان روستایی و دانش‌آموزان شهری می‌شود.

مسئله دیگر، نابرابری میان مناطق در برخورداری از فرصت‌های آموزش عالی است؛ تخصیص نابرابر بودجه آموزش عالی به مناطق مختلف، توزیع نامتوازن دانشگاه‌های برتر و باکیفیت بالا میان استان‌های مختلف و تمرکز آنها در برخی از شهرهای بزرگ (برای مثال، در کشور چین از ۱۰ دانشگاه برتر، ۷ مورد در این مناطق تمرکز یافته‌اند)، نبود امکان جابه‌جایی آسان دانشجویان در میان استان‌های کشور^{۴۱} و ثبت‌نام در دانشگاه‌های مناطق دیگر و وجود داشتن نظام سهمیه‌بندی و معیارهای متمایز پذیرش در میان مناطق از جمله عواملی هستند که می‌توانند به نابرابری‌های منطقه‌ای دامن بزنند (Wang, 2011). از طرف دیگر، توان درآمدزایی یک دانشگاه نیز با توسعه اقتصادی منطقه‌ای که در آن واقع است، ارتباط نزدیکی

۴۰. دانشجویان غیر سنتی (non-traditional) دانشجویانی هستند که بین تحصیل در مدرسه و دانشگاه آنان فاصله افتاده است و مدتی را معمولاً در بازار کسب‌وکار مشغول بوده‌اند؛ بنابراین، آنان با دانشجویان عادی تفاوت سنی دارند و اغلب با مسئولیت‌های خانوادگی و شغلی درگیر هستند.

۴۱. مانند قانون هوکو (Hukou) در چین که نظام ثبت نام خانوار است و جابه‌جایی خانوارها در میان مناطق و استان‌های این کشور را کنترل می‌کند.

دارد. به‌طور کلی، دولت‌ها، سازمان‌های اجتماعی و افراد در مناطق مرفه بیشتر از مناطق محروم از دانشگاه‌ها حمایت می‌کنند؛ برای نمونه، در کشور چین شهرهای توسعه‌یافته با داشتن ۴۱/۴ درصد جمعیت کشور، ۵۵/۸ درصد بودجه آموزشی و بیش از ۶۷/۲ درصد درآمدهای غیردولتی را به خود اختصاص می‌دهند (Wang, 2011).

عوامل محیطی درون‌دانشگاهی: در دسترس بودن امکانات دانشگاه و راحتی دسترسی به بخش‌های اداری، کلاس‌های درس و تسهیلات رفاهی یکی از عوامل تبدیلی در درون فضای دانشگاهی، به‌ویژه برای معلولان، است (Mutanga & Walker, 2015). در این خصوص، دسترسی به فناوری و اینترنت یکی از پیش‌نیازهای غنی‌سازی انتخاب‌های دانشجویان است که قطعی اینترنت، پهنای باند پایین و پرهزینه می‌تواند دسترسی به منابع علمی و آموزشی را با محدودیت زمانی و مکانی روبه‌رو سازد (Hatakka & Lagsten, 2012). عامل محیطی دیگر در درون دانشگاه، تفاوت میان دانشجویان ساکن در خوابگاه و دانشجویان غیرساکن است. مطالعه ویلسون استرایدم (Wilson-Strydom, 2015) در دانشگاه‌های آفریقای جنوبی نشان می‌دهد که در برخی از موارد دانشجویانی که در خوابگاه دانشگاه ساکن بوده‌اند، نظام‌های حمایتی بهتری را گزارش کرده و فرایند آسان‌تری برای ایجاد شبکه‌های دوستی و اجتماعی داشته‌اند.

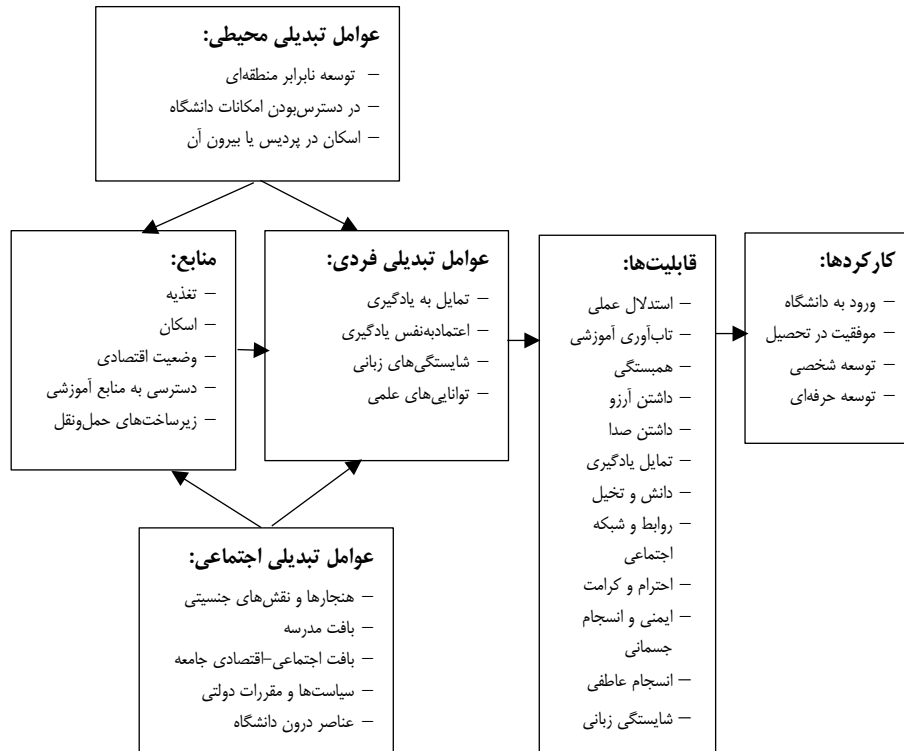
سؤال ۳. منابع مورد نیاز برای شکل‌گیری قابلیت‌های اساسی کدام‌اند؟

بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تعریف مستقلی برای منابع ارائه نشده و این مفهوم اغلب به معنای تأمین نیازهای اولیه افراد از قبیل تغذیه، مسکن، منابع مالی، بهداشت و در حوزه آموزشی به معنای تأمین امکانات اولیه آموزشی همچون کتاب و مواد آموزشی در نظر گرفته شده است. دسترسی به منابع برابر به نوعی در اغلب نظریه‌های عدالت مفروض گرفته شده و رویکرد قابلیت با نقد نظریه‌های منبع‌محور به دنبال فراتر رفتن از تقلیل مسئله عدالت به برابری منابع است. درحقیقت، رویکرد قابلیت مدعی است که تأکید بر برابری منابع ممکن است بر نابرابری‌های قابلیت‌سری پوش بگذارد (Sen, 2002). از این رو، در پژوهش‌هایی که از رویکرد قابلیت در آموزش عالی استفاده کرده‌اند، به‌صورت مستقیم کمتر به تبعیض و بی‌عدالتی نسبت به برخورداری از منابع پرداخته شده است. با این حال، موارد فراوانی را می‌توان یافت که در ذیل مقوله «منابع موفقیت» در الگوی مفهومی پژوهش حاضر جای می‌گیرند که از جمله این موارد می‌توان به تغذیه، اسکان و شایستگی‌های اولیه برای کسب صندلی دانشگاه (Wilson-Strydom, 2015)، درآمد و وضعیت اقتصادی (Harrison et al., 2018; Wang, 2011; Watts & Bridges, 2006)، دسترسی به منابع آموزشی و منابع علمی اینترنت (Hatakka & Lagsten, 2012; Wilson-Strydom, 2015) و زیرساخت‌های حمل و نقل (Walker, 2019) اشاره کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

مک‌دونو و فان (McDonough & Fann, 2007) در مروری که بر پژوهش‌های انجام شده از سال ۱۹۷۳ تا سال ۲۰۰۴ میلادی در حوزه نابرابری آموزش عالی داشتند، به وجود داشتن سه خلأ و نقص در این پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند: ۱. در اغلب پژوهش‌ها از روش‌های کمی استفاده شده و در نتیجه، نیاز به تمرکز بر روش‌های کیفی بسیار محسوس بود؛ ۲. پژوهش‌های قبلی بیشتر از سنخ بررسی‌های فردی یا سازمانی بودند؛ ۳. در پژوهش‌های انجام شده عاملیت دانشجویان و توانایی آنان در اثرگذاری بر دستاوردهای آموزشی خود نادیده انگاشته شده است. مک‌دونو و فان نیاز به تغییر پارادایمی به سمت چشم‌انداز میدان^{۴۲} را برجسته کردند تا پژوهشگران با در نظر گرفتن کلیت نظام آموزشی و تجارب تحصیلی افراد به کاوش‌های یکپارچه‌کننده‌ای اقدام کنند که بین سطوح مختلف آموزشی و نابرابری‌های انباشته شده از دوران مدرسه تا دانشگاه از یک طرف و زمینه‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی مربوط از طرف دیگر، پیوند و ارتباط برقرار می‌کنند.

در پژوهش حاضر با آنکه تمام حوزه برابری و عدالت در آموزش عالی پوشش داده نشده است، نشان می‌دهد که بخشی از کمبودهای ذکر شده توسط مک‌دونو و فان در این حوزه پژوهشی برطرف شده است؛ در قریب به اتفاق پژوهش‌های انجام شده با استفاده از رویکرد قابلیت از روش‌شناسی‌های کیفی یا آمیخته بهره گرفته شده است؛ در این پژوهش‌ها با استفاده از نگاه کل‌نگر، کل فرایند تحصیل دانشجویان از منابع در دسترس گرفته تا دستیابی به نتایج و کارکردهای ارزشمند مد نظر قرار گرفته است. همچنین با در نظر گرفتن عوامل تبدیلی، طیفی از مؤلفه‌های فردی، اجتماعی و محیطی وارد مسئله می‌شوند و در نهایت، در رویکرد قابلیت تأکید ویژه‌ای بر عاملیت و انتخاب‌های فردی دانشجویان وجود دارد. مفهوم عاملیت هم در تعریف قابلیت‌های متعددی از جمله استدلال عملی، تاب‌آوری آموزشی و تمایل به یادگیری و هم در انتخاب‌های بعدی از میان مجموعه قابلیت‌ها، که برای هر شخصی منحصر به فرد است، نمود پیدا می‌کند. مجموعه قابلیت‌های شناسایی شده (شکل ۲) می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای آگاهی بهتر از وضعیت موجود، رویه‌ها و اقدامات دانشگاه و نیز ارزیابی نتایج به‌دست‌آمده عمل کند و به تصمیمات عقلانی‌تری منجر شود که یادگیری بهتر و عاملیت را برای تمام دانشجویان در پی خواهد داشت. آگاهی از عوامل تبدیلی، دانشگاه‌ها را قادر می‌سازد تا سیاست‌هایی را طراحی و مداخلات متناسبی را اجرا کنند که موجب تقویت عوامل تبدیلی مثبت می‌شود و تأثیرات عوامل تبدیلی منفی را به حداقل می‌رساند. حضور عوامل متعدد اجتماعی و محیطی در این الگو نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها باید در خصوص شناسایی و فهم تأثیرات زمینه زیست دانشجویان در خارج از دانشگاه، چه به‌عنوان توانمندساز و چه به‌عنوان محدودکننده موفقیت آنان، اهتمام جدی داشته باشند و این فهم را در سطوح مختلف پاسخ‌های خود مانند پداگوژی، برنامه درسی، مدیریت و خدمات دانشجویی وارد کنند.



شکل ۲- الگوی عدالت قابلیت‌محور برای دسترسی و موفقیت در آموزش عالی

در چند دهه اخیر که آموزش عالی ایران رشد چشمگیری از نظر گسترش کمی داشته است و گروه‌های مختلف اجتماعی فرصت بیشتری برای ورود به دانشگاه پیدا کرده‌اند (MSRT, 2016)، تا کنون درباره توزیع کیفی این فرصت‌ها در میان متقاضیان از گروه‌های مختلف اجتماعی و وضعیت تحقق عدالت بعد از ورود به آموزش عالی و در حین تحصیل دانشگاهی دغدغه‌چندانی وجود نداشته است. مقایسه ارزش فرصت‌های آموزش عالی از نظر کیفیت خدمات دریافتی، دولتی یا غیردولتی بودن، رایگان یا شهریه‌ای بودن، رشته‌های با منزلت بالا و پردرآمد در برابر رشته‌های با منزلت پایین و کم‌درآمد، دوری یا نزدیکی فاصله جغرافیایی، سیاست‌های پذیرش و سهمیه‌ها و نحوه توزیع این فرصت‌ها در میان افراد با پیشینه‌های مختلف، از جمله مسائل مهم در حیطه عدالت در ورود به آموزش عالی است که پژوهش‌های درخوری درباره آنها صورت نگرفته است. همچنین وضعیت تحقق عدالت در حین تحصیل دانشگاهی و مسائلی از قبیل نحوه تخصیص حمایت‌های دولتی، حمایت شایستگی‌محور یا نیازمحور از دانشجویان، تناسب پداگوژی با تنوع دانشجویی، روابط میان عناصر دانشگاهی (مدیریت، اعضای هیئت علمی، کارمندان و

دانشجویان)، حقوق دانشجویی، عادلانه بودن آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی و پژوهشی، فرهنگ دانشگاهی عاری از تبعیض‌های مختلف و مسائل مربوط به دانشجویان غیربومی و دانشجویان دارای ناتوانی جسمی و ذهنی موضوعاتی هستند که در کاوش‌های عدالت در آموزش عالی کشور به آنها کم‌توجهی شده است و برای رفع این خلأهای پژوهشی، رویکرد قابلیت می‌تواند چارچوب نظری و روشی نیرومندی را در اختیار پژوهشگران این حوزه قرار دهد.

از طرف دیگر، توجه به ناهمگونی دانشجویان و تنوع نیازهای آنان در رویکرد قابلیت، هرچه بیشتر ما را متوجه «پیچیدگی موقعیت دانشگاه» (Yamani, 2018) می‌سازد. دانشجویان از نظر جنسیت، طبقه اجتماعی - اقتصادی، قومیت/نژاد، مذهب، شهری/روستایی، توانایی/معلولیت و بومی/غیربومی بودن تفاوت دارند و بنابراین، آموزشی عادلانه خواهد بود که بنا بر قانون «تنوع لازم»^{۳۳} اشبی (Ashby, 1957) حداقل به این میزان از تنوع برخوردار باشد و دانشگاه بتواند این تنوع را به شکل رسمی و غیررسمی در فعالیت‌های مختلف خود از جمله در برنامه درسی و نیز تربیت مربیان بگنجانند. در این خصوص، سؤال‌هایی مطرح می‌شود که مدیریت دانشگاه باید به آنها پاسخ گوید: آیا دانشگاه فضایی را فراهم می‌آورد تا دانشجویان مختلف با نقاط قوتی که با آن وارد دانشگاه شده‌اند، شناخته شوند و ارزشمند باشند؟ موقعیت فعلی تا چه میزان قابلیت‌های دانشجویان از قبیل تاب‌آوری، خودکارآمدی، پیوندهای ارتباطی و آرزوهای آنان را تقویت، کنترل یا تضعیف می‌کند؟ درنهایت، دانشگاه چقدر احساس عامل‌بودن در زندگی را در دانشجویان ایجاد می‌کند و اقدامات دانشگاه چقدر برخلاف عاملیت دانشجویان است؟

پیشنهادهای

الگویی که برای تحقق عدالت در آموزش عالی ارائه شد، نشان‌دهنده ظرفیت بالای رویکرد قابلیت در بررسی جامع‌نگر و ژرف مسائل آموزش عالی است. ضمن آنکه بر اجرای پژوهش‌های تجربی مشابه و نو در آموزش عالی کشور توصیه می‌شود، پیشنهادهای زیر برای کاربردی‌سازی سیاستی در آموزش عالی ایران ارائه می‌شود:

۱. احصای قابلیت‌های اساسی نشان می‌دهد که در زمینه برقراری عدالت آموزشی، دستیابی به «علم و دانش» فقط می‌تواند به‌عنوان یکی از قابلیت‌های مد نظر دانشجویان محسوب شود و زمینه‌سازی برای ایجاد قابلیت‌های دیگر از جمله استدلال عملی، همبستگی (با نزدیکان و جامعه)، شکل‌گیری روابط و شبکه‌های اجتماعی، دریافت احترام و کرامت، انسجام عاطفی و ایمنی از اضطراب و نگرانی و موارد دیگر نیز به همان اندازه حایز اهمیت است؛ لذا، تأمین این مطلوبیت‌های چندگانه باید در تدوین سیاست‌های جدید و بازنگری سیاست‌های موجود آموزش عالی مد نظر قرار گیرند.

۲. مقوله «صدا» هم در روش‌شناسی رویکرد قابلیت برای شناسایی بی‌عدالتی‌های موجود و هم در یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده با این رویکرد به‌عنوان یکی از قابلیت‌های اساسی از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است؛ از این‌رو، ایجاد و تقویت پایگاه‌هایی مانند انجمن‌ها، کانون‌ها و اتحادیه‌های دانشجویی که می‌توانند وضعیت زیست تحصیلی و دیدگاه‌های آنان را نمایندگی کنند، به بهبود فضای گفت‌وگو میان دانشجویان و سیاستگذاران و شکل‌گیری سیاست‌های عادلانه‌تر کمک خواهد کرد.

۳. وضعیت اقتصادی دانشجویان، هم به‌عنوان یکی از منابع اولیه و هم به‌عنوان عامل تبدیلی، شکل‌گیری قابلیت‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، با این حال، به نظر می‌رسد که در آموزش عالی کشور چتر حمایت مالی دولتی نسبت پائینی از دانشجویان را در مؤسسات آموزش عالی دولتی در بر گرفته است و مابقی در حاشیه مانده‌اند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که سازوکارهای تأمین مالی و حمایت‌های مالی دولتی بر اساس ایجاد تعادلی بین حمایت شایستگی‌محور و حمایت نیازمحور از تمام دانشجویان بازنگری شود.

References

1. Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. *Culture and Public Action*, 59, 62-63.
2. Ashby, W. R. (1957). *An introduction to cybernetics*. Chapman & Hall Ltd.
3. Barnett, R. (2007). *Will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. McGraw-Hill Education (UK).
4. Bazargan, A. (1995). Equality of opportunities in higher education: An image from the University of Tehran. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 1(4), 58-72 (in Persian).
5. Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (Vol. 5)*. Rowman & Littlefield.
6. Boler, M. (1997). Disciplined emotions: Philosophies of educated feelings. *Educational Theory*, 47(2), 203.
7. Buckler, A. (2019). Being and becoming in teacher education: Student-teachers' freedom to learn in a College of Education in Ghana. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*, 1-21. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1582323>
8. Chiappero-Martinetti, E., Egdell, V., Hollywood, E., & McQuaid, R. (2015). Operationalisation of the capability approach. In *Facing trajectories from school to work* (pp. 115-139). Springer.
9. Chiappero-Martinetti, E., & Sabadash, A. (2014). Integrating human

- capital and human capabilities in understanding the value of education. In *The Capability Approach* (pp. 206-230). Springer.
10. Couldry, N. (2010). *Why voice matters: Culture and politics after neoliberalism*. Sage Publications.
 11. Dehnavi, H.A. (2005). An evaluation of family backgrounds of higher education applicants in 1982. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 10(4), 93-124 (in Persian).
 12. Farasatkah, M. (2009). *University history and accidents in Iran: A historical study of higher education and the economic, social, political and cultural developments affecting It*. Tehran: Rasa (in Persian).
 13. Gharun, M. (2006). The examination and estimation of the effects of family socio-economic characteristics on demand for higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(2), 91-109 (in Persian).
 14. Harrison, N., Davies, S., Harris, R., & Waller, R. (2018). Access, participation and capabilities: Theorising the contribution of university bursaries to students' well-being, flourishing and success. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 677-695. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1401586>
 15. Hatakka, M., & Lagsten, J. (2012). The capability approach as a tool for development evaluation - analyzing students' use of internet resources. *Information Technology for Development*, 18(1, SI), 23-41. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02681102.2011.617722>
 16. Holsinger, D.B., & Jacob, W.J. (2009). *Inequality in education: Comparative and international perspectives* (Vol. 24). Springer Science & Business Media.
 17. Jamali, E. (2010). The impact of socioeconomic status on the academic performance of students entering higher education in Iran. *Iranian Higher Education*, 3(2 (10)), 25-54 (in Persian).
 18. Loots, S., & Walker, M. (2015). Shaping a gender equality policy in higher education: Which human capabilities matter? *Gender and Education*, 27(4), 361-375.
 19. Loots, S., & Walker, M. (2016). A capabilities-based gender equality policy for higher education: Conceptual and methodological considerations. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), 260-277. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1194528>

015.1076777

20. Marginson, S. (2016). Higher education and inequality in Anglo-American societies. In *Student equity in Australian higher education* (pp. 165-182). Springer.
21. McDonough, P.M., & Fann, A.J. (2007). The study of inequality. *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, 53-93.
22. Molla, T., & Gale, T. (2015). Inequality in ethiopian higher education: Reframing the problem as capability deprivation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 383-397. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871447>
23. MSRT. (2016). *Comparison of the performance of the Ministry of Science, Research and Technology 1979-2015* (in Persian).
24. Mutanga, O., & Walker, M. (2015). Towards a disability-inclusive higher education policy through the capabilities approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(4), 501-517. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19452829.2015.1101410>
25. Noghani, M. (2007). The impact of cultural capital inequality on the academic achievement of pre-university students in achieving higher education. *Quarterly Journal of Education*, 23(3), 71-102 (in Persian).
26. Powell, L. (2012). Reimagining the purpose of VET - Expanding the capability to aspire in South African further education and training students. *International Journal of Educational Development*, 32(5, SI), 643-653. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.01.008>
27. Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *School Field*, 4(1), 69-84.
28. Roshan, A.H. (2008). Distribution of admission opportunities to Iranian public universities. *Social Welfare Quarterly*, 8(30), 285-312 (in Persian).
29. Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
30. Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
31. Sen, A. (2002). *Development as freedom*. (T. by H. Raghfar, Ed.). Tehran: Kavir (in Persian).

32. Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
33. Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
34. Tamim, T. (2013). Higher education, languages, and the persistence of inequitable structures for working-class women in Pakistan. *Gender and Education*, 25(2), 155-169.
35. Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M., & Helme, S. (2007). *International studies in educational inequality, theory and policy*. Springer.
36. Tumuheki, P.B., Zeelen, J., & Openjuru, G.L. (2016). Towards a conceptual framework for developing capabilities of 'new' types of students participating in higher education in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 47, 54-62. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.12.005>
37. UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: gender report: Building bridges for gender equality*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753>
38. Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. Maidenhead: Society for Research on Higher Education/ Open University Press and McGraw-Hill.
39. Walker, M. (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x>
40. Walker, M. (2019). The Achievement of University Access: Conversion Factors, Capabilities and Choices. *Social Inclusion*, 7(1), 52. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1615>
41. Wang, L. (2011). Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 277-286. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.08.002>
42. Watts, M., & Bridges, D. (2006). The value of non-participation in higher education. *Journal of Education Policy*, 21(3), 267-290. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02680930600600267>
43. Wilson-Strydom, M. (2014). A capabilities list for equitable transitions to university: A top-down and bottom-up approach. *Journal of Human*

Development and Capabilities, 17(2), 145-160. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19452829.2014.991280>

44. Wilson-Strydom, M. (2015). *University access and success: Capabilities, diversity and social justice*. Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315780214>
45. Wilson-Strydom, M. (2017). Disrupting structural inequalities of higher education opportunity: “Grit”, resilience and capabilities at a South African University. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18(3), 384-398. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1270919>
46. Wilson-Strydom, M., & Walker, M. (2015). A capabilities-friendly conceptualisation of flourishing in and through education. *Journal of Moral Education*, 44(3), 310-324. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1043878>
47. Yamani, M. (2018). *Higher education development planning; reducing approach, complicated situation*. Tehran: Samt (in Persian).
48. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.