

چالش‌های تلفیق الگوی آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی صنایع دستی^۱

حسنعلی پورمند^۲، غلامرضا ذاکر صالحی^۳، رضا افهمی^۴ و ساغر کریمی^۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی وضعیت موجود آموزش صنایع دستی در دانشگاه‌های هنر ایران در زمینه گفتمان توسعه پایدار بود. این ایده با توجه به ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل صنایع دستی، در مواجهه الگوی آموزش برای توسعه پایدار شکل گرفته و پرسش اصلی عبارت است از: وضعیت آموزش فعلی کارشناسی صنایع دستی برای دستیابی به الگوی آموزش برای توسعه پایدار چگونه است؟ روش پژوهش کیفی از نوع مطالعه موردی و روش نمونه‌گیری هدفمند و شیوه گردآوری داده‌ها، روش مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با خبرگان آموزش صنایع دستی بود که تا زمان دستیابی به اشباع نظری انجام و سپس، با روش تحلیل مضمون تحلیل شد. در نتیجه ۱۶ مضمون محوری شناسایی و در ذیل چهار مضمون فراگیر شامل سیاستگذاری مبتنی بر تخصص‌گرایی، آموزش سنتی/انتقالی به جای یادگیری، برنامه درسی پوچ و ادراک سخت دسته‌بندی شدند. همچنین یافته‌ها حکایت از وضعیت بحرانی آموزش آکادمیک صنایع دستی در بیشتر دانشگاه‌های ایران در مسیر ایفای نقش خود در توسعه پایدار دارد. بهسازی دانش، نگرش و مهارت سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و استادان در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و همچنین فرایندهای یاددهی-یادگیری صنایع دستی بر مبنای رویکرد آموزش برای توسعه پایدار امری ضروری است که در این خصوص، رهیافت‌های عملی متناسب یا یافته‌های پژوهش ارائه شده است. نتایج نشان داد که علی‌رغم وجود زمینه مشترک با گفتمان توسعه پایدار، آموزش رشته صنایع دستی در دوره کارشناسی برای دستیابی به آموزش برای توسعه پایدار به بازنگری اساسی و کلی نیاز دارد.

کلید واژگان: توسعه پایدار، آموزش برای توسعه پایدار، آموزش عالی، آموزش صنایع دستی.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی رشته پژوهش هنر دانشگاه تربیت مدرس با عنوان "بازتدوین شیوه آموزش دانشگاهی

صنایع دستی در مقطع کارشناسی با رویکرد توسعه پایدار" است.

۲. دانشیار گروه پژوهش هنر، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: hapourmand@modares.ac.ir

۳. دانشیار گروه مطالعات تطبیقی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران: rsalehi514@gmail.com

۴. دانشیار گروه پژوهش هنر، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران: afhami@modares.ac.ir

۵. دانشجوی دکتری پژوهش هنر، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران: Saghar.karimi@modares.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۹/۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۴/۸

مقدمه و بیان مسئله

توسعه پایدار روند دستیابی به نیازهای نسل حاضر، بدون متأثر ساختن ظرفیت‌های نسل آتی برای دستیابی به نیازهایشان است (UNESCO, 2012). پیشتر سازمان ملل این تعریف را از توسعه پایدار ارائه داده بود: "توسعه پایدار تغییر در استفاده از منابع، هدایت سرمایه‌گذاری‌ها، سمت‌گیری توسعه فناوری و تغییر نهادی است که با نیازهای حال و آینده سازگار باشد" (WCED, 1987). به‌زعم گارسیا اگر توسعه پایدار را به سقف یک ساختمان تشبیه کنیم، ابعاد محیطی، اقتصادی و اجتماعی ستون‌های آن را تشکیل می‌دهند که بر فرهنگ جامعه که زیربنای ساختمان است، استوار شده‌اند (Arasteh & Amiri, 2014: 71). یونسکو این ابعاد را چنین شرح می‌دهد: "هدف توسعه اجتماعی برابری، عدالت و تندرستی اجتماعی است، هدف توسعه محیطی (زمین) توسعه اکوسیستم‌های طبیعی به وجهی که ظرفیت تحملی زمین و نیز احترام به موجودات جهان غیر از انسان حفظ شود و توسعه اقتصادی متمرکز بر زیرساخت‌های اقتصادی است که در آن مدیریت کارآمد منابع انسانی اهمیت دارد." (UNESCO, 2009a). به‌تازگی برای مقابله با تولید صنعتی و آثار سوء آن بر زمین توجهات بین‌المللی به سمت صنایع دستی جلب شده است، از آن جمله می‌توان به پژوهشی برای تز دکتری در صنایع دستی تایلند⁶ و نیز گزارش مجمع صنایع دستی در انگلستان با عنوان کرافت در عصر تغییر⁷ اشاره کرد (Zhan & Walker, 2018: 2). چان و همکاران (Zhan, Walker, Hernandez-prado & evans, 2017: 3) ارزش‌های صنایع دستی را در ارتباط با پایداری به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به ارزش‌های زیست‌محیطی و اقتصادی در بخش بیرونی و ارزش‌های اجتماعی، بومی و فردی اشاره کرد. یافته‌های چان و والکر (Zhan & Walker, 2018) نشان داد که ارتباط صنایع دستی و هنرمند-صنعتگران با پایداری به‌طور عمومی پذیرفته شده است. در این یافته‌ها ویژگی‌های صنایع دستی در پایداری عبارت از دانش تخصصی، بومی‌سازی، اخلاق‌مداری و تداوم سنت است.

بنا بر این یافته‌ها و با توجه به آنکه کشور ایران سرزمینی با صنایع دستی در بیش از ۲۵۰ رشته گرایش و یک سرمایه ملی و بی‌نیاز از وابستگی‌های جهانی و متکی به منابع طبیعی و انسانی داخلی است، بررسی ظرفیت‌ها، چالش‌ها و وضعیت موجود صنایع دستی در خصوص توسعه پایدار ضروری به نظر می‌رسد. در این مطالعه به عامل آموزش که تداوم و ادامه حیات صنایع دستی از دل تمدن کهن ایران تا امروز به آن متکی است، تأکید و از آنجایی که آموزش عامل اصلی تغییر و تحول شناخته شده است و توانایی آفرینش و بازآفرینی شرایط اساسی کیفیت زندگی فردی و اجتماعی را دارد (Sadeghi, 2013) و صنایع دستی نیز در بسیاری از منابع علمی به‌عنوان سبکی از زندگی در قبال زندگی صنعتی شناخته شده است، رویکرد

6Garcia

7Chudasri, D. (2015). An investigation into the potential of design for sustainability in the handicrafts of Northern Thailand. Ph.D. Thesis, Lancaster University, Lancashire, UK.

8BOP Consulting. Craft in an Age of Change; Crafts Council: London, UK, 2012.

اصلی محقق در این پژوهش رویکرد آموزشی بود. نظام‌های آموزشی ظرفیت ویژه‌ای برای تسهیل پاسخ‌های اجتماعی به ازدیاد چالش‌های پایداری جوامع در سراسر جهان دارند (Stephens, Hemandez, Roman & Scholdz, 2008). آموزش توسعه پایدار به‌عنوان یک ایده با هدف ارتقای آموزشی و بهبود کیفیت آموزش، ایجاد تغییر در برنامه درسی، گسترش آموزش‌های عمومی و آموزش نیروی کار برای برقراری توسعه پایدار در فصل ۳۶ برنامه ۲۱ نشست زمین (۱۹۹۲) پیشنهاد شد. یونسکو نیز آموزش برای توسعه پایدار را یک فرایند دگرگونی و اندیشمندانه در ارزش‌ها و ادراکات پایداری، توانمند ساختن افراد با دانش و مهارت‌های جدید، رهیافت فراگیر برای کسب عدالت و ابزاری برای بهبود کیفیت آموزش پایه با تغییر برنامه و گرایش برنامه‌های آموزشی موجود و افزایش آگاهی تعریف کرده است (UN, 1992, cited by Sadeghi, 2013).

در این پژوهش با هدف بازنگری و تغییر در برنامه درسی صنایع دستی در مسیر توسعه پایدار، از رویکرد آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی بهره گرفته شد. سؤال اصلی پژوهش این بود: وضعیت آموزش فعلی کارشناسی صنایع دستی برای دستیابی به الگوی آموزش برای توسعه پایدار چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه

مفهوم‌شناسی توسعه پایدار: توسعه پایدار توسعه‌ای است که نیازهای کنونی جهان را تامین می‌کند، بدون آنکه توانایی‌های نسل‌های آتی را در برآوردن نیازهای خود به مخاطره افکند (اجلاس سیاره زمین؟ سازمان ملل، ۱۹۹۲). توسعه پایدار به دنبال توسعه‌ای است که در آن برای نسل‌های فعلی و آینده از قلمروهای اقتصادی، محیط زیستی و اجتماعی صیانت و از تخریب آنها جلوگیری شود (Lozano-Ros, 2003 cited by Roushan, Zamani & Ebrahimi, 2014). پژوهشگران متعددی با رویکردهای متنوع به موضوع توسعه پایدار پرداخته‌اند. پاولوا (Pavlova, 2012) سه عنصر اجتماع، محیط و اقتصاد را برای رسیدن به برابری اجتماعی برشمرده و به تفاوت مفهوم پایداری در هر جامعه اشاره کرده است که در یک منطقه نگهداری آب و در منطقه دیگر حفظ سنت‌هاست. نتیجه آنکه هر سه بُعد اجتماعی، اقتصادی و محیط زیستی، که ارکان اصلی توسعه پایدار شناخته شده‌اند، بسته به ظرفیت‌های اجتماعی، اقلیمی، اقتصادی و فرهنگی می‌تواند تعاریف و دیدگاه‌ها و نیز نکات قابل توجه متفاوتی را به خود جلب کند.

مفهوم‌شناسی آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی: آموزش برای توسعه پایدار یکی از رویکردهای اصلی دستیابی به توسعه پایدار در جامعه و در آموزش عالی نیز مد نظر قرار گرفته است. این خصوص، گردهمایی‌های زیادی در طی سال‌ها برگزار شد و رفته‌رفته تصمیم‌گیری‌های جدیدی در این خصوص اتخاذ شد، از جمله در سال ۱۹۹۰ بیانیه "تالورز" توسط مؤسسه رهبران دانشگاه (آموزش

عالی چگونه می‌تواند در ایجاد آینده‌ای پایدار از نظر محیط زیستی سهیم باشد؟)، بیانیه "لونبرگ" (بازنگری در برنامه درسی و محتوای یادگیری برای درک مفهوم پایداری و سایر موارد)، بیانیه "بن" در سال ۲۰۰۹ (رهیافت‌های انتقادی و خلاق، تفکر درازمدت، نوآوری و توانمندسازی، برای مواجهه شدن با عدم اطمینان و حل مسائل پیچیده) و بیانیه "بارسلونا"^{۱۳} در سال ۲۰۱۵ (تغییر در برنامه درسی، روش‌شناسی یادگیری، پژوهش، مدیریت نهادی و ارتباط با جامعه در آموزش عالی به‌منظور تبیین الگوی پایداری (Faham & Rezvanfar, 2015: 25) صادر شد و مهم‌ترین اقدام این بود که سازمان یونسکو دهه 2004-14 میلادی را دهه آموزش برای توسعه پایدار نامگذاری کرد. در پی این اعلام، دانشگاه‌های جهان با هدف دستیابی به توسعه پایدار، در پایان دهه، مؤلفه‌های آموزشی "آموزش برای توسعه پایدار" را شناسایی و بسته به محیط و توانمندی‌های اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی، به جهان ارائه کردند. طبق مطالعاتی که تا این زمان انجام شده، آموزش برای توسعه پایدار بر تولید دانش و معنا در موقعیت و زمینه یادگیری با تأکید بر حل مسائل واقعی جهان و مسائل مبتنی بر موقعیت توسط فرایند یادگیری مشارکتی استوار است (Sterling & Witham, 2008). همچنین الگوی آموزشی جدید عمل تربیتی منحصر به فردی را می‌طلبد که بر یادگیری فعال، تفکر بین‌رشته‌ای و حل مسئله تأکید داشته باشد (Quist, 2007). ماهیت این نوع آموزش به دیدگاه‌های جدید در خصوص برنامه درسی، آموزش و یادگیری در آموزش عالی نیاز دارد، چرا که در این الگوی جدید آموزشی، دانشجویان باید مهارت‌هایی را برای اقدام (عمل) کسب کنند و به‌طور انتقادی در دانش کسب شده بازتاب می‌یابد (Mahmudi, 2014) و این امر مستلزم روش‌های نوین آموزش و یادگیری است. در این خصوص، رهیافت‌هایی برای برقراری آموزش برای توسعه پایدار در آموزش پیشنهاد شده است که از آن جمله می‌توان رویکرد تلفیق در راهبرد تدریس و یادگیری (تأکید بر نقش استاد و روش یاددهی- یادگیری، تأکید بر سواد پایداری در سه حوزه دانش، بینش و توانایی) (Dawe, Jucker & Stephen, 2005)، مدل پداگوژی یادگیری (تأکید بر تفکر، باور و عمل در یاددهنده و یادگیرنده) (Sipos, 2005) و الگوی برنامه درسی مبتنی بر مسئله (تأکید بر مسائل واقعی جهان با هدف آمادگی برای تمرین و عملی کردن مؤلفه‌های آموزش برای توسعه پایدار) (Mehrmohammadi & Mahmudi, 2015; Burns, 2009) با هدف طراحی اکولوژیکی تدریس را نام برد.

سیاستگذاری و حکمرانی برای توسعه پایدار: نقش نهاد سیاستگذار در تحقق اهداف توسعه پایدار و از جمله آموزش عالی پایدار، جهت دهنده و نیز حامی و بی‌بدیل است. حکمرانی خوب به‌ویژه با دارا بودن مؤلفه‌هایی چون شفافیت و پاسخگویی می‌تواند نهاد حکمرانی را در قبال حفظ و ارتقای محیط زیست انسانی و طبیعی پاسخگو و مسئولیت‌پذیر کند. عنصر مشارکت می‌تواند برای کنشگران ملی (از جمله

1 Luneberg
1 Barcelona
1 Bonn

آموزشگران، پژوهشگران، هنرمندان و صنعتگران) ظرفیت خلق کند. در حکمرانی خوب و یک رژیم نهادی که به پایداری اولویت می‌دهد، صنعت صرفاً در صنایع تولیدی ماشینی و انبوه به معنای فوردی آن خلاصه نمی‌شود، بلکه صنایع دستی و آموزش آنها در بستر بوم فرهنگی و طبیعی مد نظر قرار خواهد گرفت.

فلسفه و هدف آموزش عالی: فلسفه و هدف آموزش عالی تربیت انسان پایدار است، انسانی که مصرف‌کننده نیست و مصلحت نسل‌های آینده را درکنش خود با طبیعت و جامعه لحاظ می‌کند. در بخش آموزش عالی دانش‌آموخته موفق باید واجد صلاحیت‌های پایداری باشد و به‌ویژه توان تلفیق همه ابعاد پایداری را در دانش و کنش علمی خود به‌دست آورد. دانشگاه کانون هنجارهای عالی برای بهبود کیفیت زندگی و حفظ پویایی و نشاط در جامعه است (Zakersalehi, 2018).

بر اساس پژوهش‌های انجام شده، مهم‌ترین مؤلفه‌های شناخته شده برای دستیابی به آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی، تا این زمان، را می‌توان شامل موارد تقویت تفکر انتقادی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله (Dawe et al., 2005; Alibeigi & Ghambarali, 2010; Tamannaefar, 2007; Quist, 2007; Amini & Yazdani Kashani, 2008; Day & Monro 2000; Quist, 2007)، خلاقیت و تفکر خلاق (Dawe et al., 2005; Sadegh, 2013; Sternberg, 1999)، مؤلفه پژوهش (Dawe et al., 2005)، نقش استاد، روش و رویکرد تدریس (UNESCO, 2005; Dawe et al., 2005)، ارتباط با جهان واقعی (Mahmudi, 2014)، خلق آگاهی، دید محلی و جهانی، رهیافت کل‌نگر و سیستمی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و مهارت‌های ادراکی و مهارت‌های تصمیم‌گیری تقویت روحیه مشارکتی دانست (UNESCO, 2012; Dawe et al., 2005; Pouratashi, 2014).

صنایع دستی و توسعه پایدار: صنایع دستی به هنر-صنعت‌هایی اطلاق می‌شود که در چارچوب فرهنگ و بینش‌های فلسفی و ذوق و هنر انسان‌های هر منطقه با توجه به میراث‌های قومی، به‌طور عمده با مواد اولیه بومی و تولید دستی و بر اساس ذوق و خلاقیت صنعتگر ساخته می‌شود؛ علاوه بر آن، صنایع دستی بخش گسترده‌ای از هنرهای سنتی به‌شمار می‌رود که حقیقت متعالی هنر را با فنون و مهارت‌های صنعتی متناسب می‌آمیزد و با قابلیت تکثیر در متن زندگی جمعی ارائه می‌دهد (Yavari, 2005: 17-18). در حال حاضر، آموزش صنایع دستی به دو صورت رسمی (آکادمیک) و غیر رسمی (غیر آکادمیک) انجام می‌شود. منظور از آموزش آکادمیک آموزش در دانشگاه و در چارچوب و ساختارهای آموزش در جامعه مدرن و غیرسنتی است و آموزش غیرآکادمیک به روش‌های آموزشی سنتی و کهن اشاره دارد.

صنایع دستی از بُعد فرهنگی حامل گنجینه‌ای از میراث فرهنگی ملموس و ناملموس است که در توسعه سنت‌ها و تقویت هویت ملی مؤثر است (Durmer, 1997, cited by Vartiainein & Kaipainein, 2012: 137) و با توجه به معیار اخلاق و اصالت فرهنگی، در بازسازی زندگی اجتماعی امروزی تأثیر می‌گذارد (Riseti, 2007, cited by Zhan & Walker 2017). از بُعد محیط زیست صنایع دستی حاصل جمع تلاش انسان برای زیستن در کنار طبیعت با حفظ احترام برای طبیعت است

(Pulanen, 2009, cited by Vartiainein & Kaipainein, 2012:134). همچنین با استفاده از مواد طبیعی و خام در نگهداری منابع تجدیدناپذیر زمین مؤثر است (Adamson, 2012, cited by Zhan & Walker 2018) و نکته آخر اینکه صنایع دستی تأثیرات روحی و روانی در هنرمند-صنعتگر و استفاده‌کننده ایجاد می‌کند (Pulanen, 2009, cited by Vartiainein & Kaipainein, 2012: 137). بعضی از نظریه‌پردازان ادعا می‌کنند که صنایع دستی مدلی برای زندگی درست و اخلاق مدار است (Risatti, 2007, cited by Zhan et al., 2017: 3).

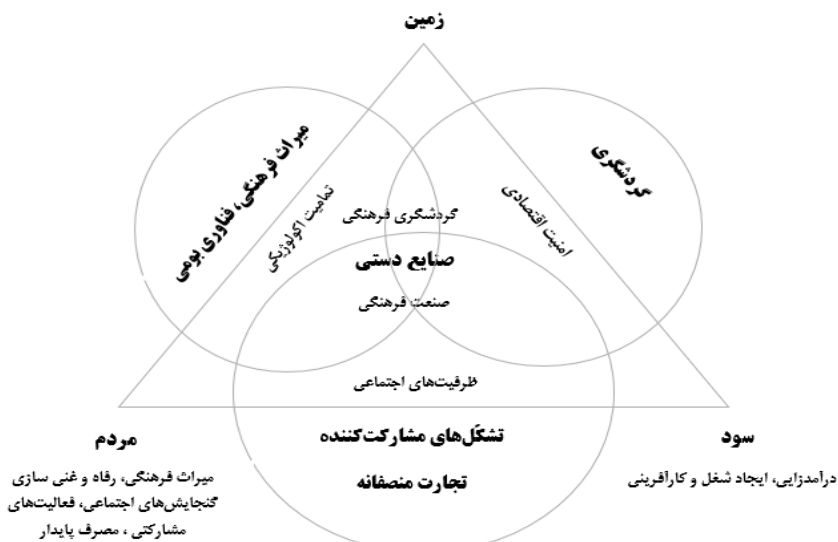
در شکل ۱ مدل پیشنهادی کاراگای (Caragay, 2015) مبنی بر ارتباط بین صنایع دستی و توسعه پایدار بر اساس سود سه‌وجهی^{۱۴} متناسب به الکینگتون (Elkington, 2004) ارائه شده است (Roushan et al., 2014: 686). ایده این مدل بر این اصل استوار است که صنایع دستی حاصل همکاری طبیعت و انسان است و انسان‌ها با نظارت بر نوع استفاده از منابع طبیعی (زمین) به حفظ تمامیت اکولوژیکی می‌پردازند و با استفاده از ظرفیت‌های اجتماعی در زمینه صنایع دستی، برابری اجتماعی را در جامعه تضمین می‌کنند. امنیت اقتصادی در شرایطی به توسعه منجر می‌شود که در آن سودآوری مشروط به حفظ زمین باشد.

بررسی پیشینه پژوهش^{۱۵} نشان می‌دهد که اغلب مطالعات انجام شده، به‌ویژه در کشور ایران، درباره رهیافت‌های آموزش برای توسعه پایدار در نظام آموزش عالی است؛ بدین معنا که با طرح بایدها و هنجارها، به چگونگی تحقق آموزش برای توسعه پایدار در نظام آموزش عالی، زمینه‌ها و عوامل مؤثر بر آن و ملزومات تحقق این امر اشاره داشته‌اند. درحقیقت، در بررسی تحلیلی وضعیت موجود آموزش عالی با تمرکز بر رشته‌های دانشگاهی ویژه، در فرایند آموزش برای توسعه پایدار در رشته‌های تحصیلی دانشگاهی تحقیق در خور توجهی یافت نشد. در خصوص صنایع دستی نیز در پژوهش‌های خارجی با رویکردی هنجاری، ارتباط این حوزه با توسعه پایدار و نیز آموزش برای توسعه پایدار نمونه‌هایی یافت شد. اما در کشور ایران پژوهش ویژه‌ای یافت نشد.

۱۴. مدل TBL: Triple Bottom Line یک رویکرد در حسابداری است که بر خلاف حسابداری سنتی که سود یا منفعت فقط به میزان سود پولی متکی است، به مردم و محیط زیست نیز وابسته است و به اصطلاح سه پی (3P) که معادل سه مفهوم مردم، سیاره و سود (People, Planet, Profit) است، شناخته می‌شود.

۱۵. پیشینه پژوهش در این مطالعه را می‌توان از نظر موضوع به سه حوزه توسعه پایدار، آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی و ارتباط صنایع دستی و توسعه پایدار تقسیم‌بندی کرد.

استفاده از مواد بومی، طبیعی، بازگشت پذیر
توانایی ارتباط با تغییرات آب و هوایی و مدیریت خطر



شکل ۱- مدل تلفیق پایداری در صنایع دستی بر اساس سود سه وجهی (Caragay 2015)

جدول ۱- فهرستی از مهم‌ترین مطالعات یافت شده در پیشینه پژوهش

عنوان پژوهش	نویسندگان / سال	یافته‌ها
توسعه پایدار در آموزش عالی تمرین امروز و توسعه فردا	Dawe et al., 2005	محدودیت‌ها و راه حل رفع محدودیت‌های رشته‌های آموزش عالی برای برقراری ESD، دسته‌بندی رشته‌های تحصیلی در ارتباط با ESD و رویکردهای پداگوژیک در یادگیری ESD.
بررسی آموزش طراحی و صنایع دستی در آیسلند با پشتوانه پداگوژیک (یک مطالعه موردی در دوره دبستان آیسلند)	Olafsson & Thorsteinsson, 2010	موضوع: بررسی تأثیر آموزش کرافت بر یادگیری، یافته‌ها: وجود داشتن موانع بسیار در مسیر آموزش کرافت و تأثیر آن بر یادگیری مباحث تئوری، در این مقطع از جمله نبود شفافیت در مفاهیم صنایع دستی، نبود حمایت آموزش و پرورش
آموزش صنایع دستی در مدارس راهنمایی در کشورهای انگلستان و ژاپن	Mason & Nakasa, 2010	تطبیق مؤلفه‌های آموزشی رسمی در کشورهای انگلستان و ژاپن با توجه به پشتوانه‌های نظری کرافت در دو فرهنگ و وجود داشتن کرافت در برنامه درسی ملی دو کشور و کشف نقاط اشتراک و افتراق آن در

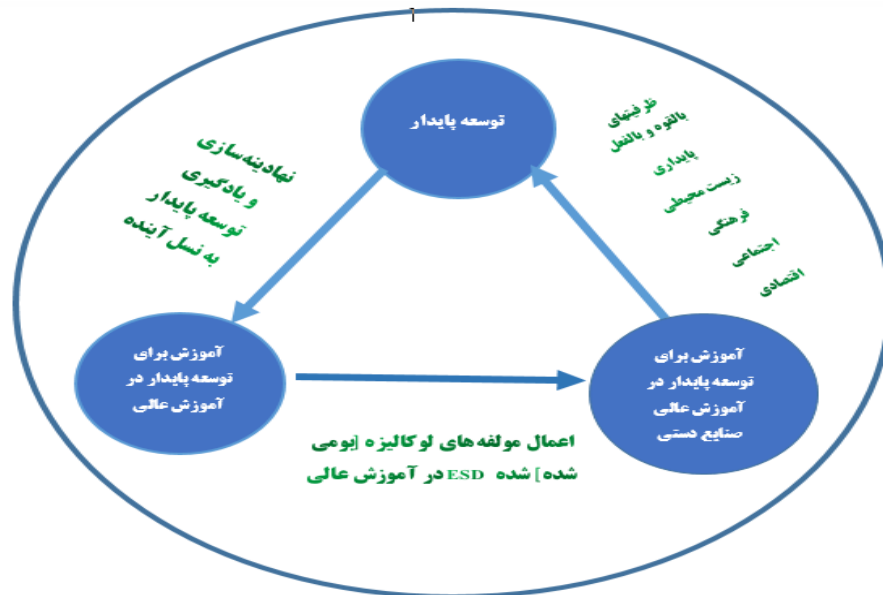
هر شیوه آموزشی در کشورهای انگلستان و ژاپن		
بررسی تأثیر و تأثر صنایع دستی و توسعه پایدار در دو منطقه فیفه* و اسکاتلند** و شناسایی تأثیرات همه‌جانبه تولیدات صنایع دستی بر دستاوردهای مثبت توسعه پایدار، رواج و نهادینه کردن تفکر توسعه پایدار و تأثیر آن بر همه جنبه‌های کرافت	Ferraro, White, Cox, Bebbington & Willson, 2011	کرافت و توسعه پایدار
تعلیم و تربیت حاکم بر آموزش صنایع دستی با آموزش برای توسعه پایدار منطبق است	Hofverberg, Kronlid & Ostman, 2017	کرافت پایدار (صنایع دستی پایدار)؟
مسئله گفت‌وگوی بین نسلی و درون نسلی، اجتماعی و فرهنگی از طریق صنایع دستی، انتقال دانش، مهارت، زیبایی‌شناسی، فرهنگ، ساختار و روابط اجتماعی از نسلی به نسل دیگر از پایداری اجتماعی	Harkenon, Huhmaniemi & Jokela, 2018	کرافت پایدار، صنایع دستی در هنر معاصر و پایداری فرهنگی در جزایر فنلاند
توسعه فرهنگی زیرساخت توسعه پایدار در صنایع دستی، صنایع دستی صنعتی مستقل و بومی در توسعه پایدار مؤثر است	Afsharzadeh, Papzan, Ghambarali & Moradi, 2012	توسعه صنایع دستی ضرورت پایداری توسعه و توسعه پایدار
طراحی الگوی آموزش برنامه درسی مبتنی بر مسئله با تأکید بر توسعه پایدار برای آموزش عالی ایران، با ۸ عنصر مقدمه، مسئله، اهداف یادگیری، منابع، ویژگی‌های خروجی، سوالات راهنما، تکالیف سنجشی و محدودیت‌های زمانی	Mahmudi, 2014	ارائه الگوی آموزش توسعه پایدار در برنامه‌های درسی آموزش عالی ایران
شناسایی ریزمؤلفه‌های نظام آموزشی پایدار در دانشگاه‌های پایدار جهان	Malekinia, Bazargan, Vaezi & Ahmadian, 2014	شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های دانشگاه پایدار
بررسی پژوهش‌های انجام شده در خصوص آموزش عالی پایدار در کشور ایران، بیشترین توجه بر حسب اولویت، زیست‌محیطی، اقتصادی، اجتماعی و بی‌توجهی کامل به بعد فرهنگی و رویکردهای بومی	Rad, Faghihi, Nateghi & Moenika, 2017	طراحی چهارچوبی برای شناسایی و دسته‌بندی مؤلفه‌های آموزش عالی پایدار در ایران
طراحی چارچوب برنامه درسی ESD در آموزش عالی در قالب عناصر ۱۲ گانه به روش تحلیل محتوا	Zare, Zeinalipour, Zeree & Mohammadi, 2017	محتوای الکترونیکی برنامه درسی آموزش توسعه پایدار در نظام آموزش عالی با رویکرد کیفی
ارائه محتوای برنامه درسی ESD در آموزش عالی بر اساس چارچوب ماتریسی ابعاد توسعه پایدار و تحلیل محتوا	Zare et al., 2018	طرح محتوای درس آموزشی توسعه پایدار در نظام آموزش عالی ایران، یک پژوهش کیفی

با توجه به این شکاف پژوهشی و چارچوب تئوریک موضوع پژوهش، می‌توان چارچوب مفهومی را، که مسئله و متدولوژی (روش‌شناسی) پژوهش بر آن مبنا تعریف شده است، به تصویر کشید. با توجه به شکل

۲، سه مفهوم توسعه پایدار، آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی و آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی صنایع دستی در سه رأس سه ضلعی قرار گرفته‌اند و پی‌در پی و چرخشی یکدیگر مرتبط هستند. در این الگوی مفهومی صنایع دستی به‌دلیل ظرفیت‌های شناخته و اثبات شده در توسعه پایدار مؤثر است و از آنجایی که نهادینه‌سازی و یادگیری توسعه پایدار از طریق آموزش برای توسعه پایدار اتفاق می‌افتد، به نظر می‌رسد که بومی‌سازی الگوی آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی صنایع دستی و بازنگری در برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی از نظر محتوایی و روشی، به ارتقای توانمندی مهارت‌ها، قابلیت‌ها، ارزش‌ها و دانش مورد نیاز برای حفظ توسعه پایدار از طریق این رشته منجر شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، کاربردی و از نظر گردآوری اطلاعات پژوهش کیفی از نوع مطالعه موردی بود. روش گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و جامعه آماری شامل خبرگان آموزش رشته صنایع دستی بود که از میان پرسابقه‌ترین افراد در حوزه آموزش صنایع دستی در دانشگاه‌ها انتخاب شده و مسئولیت‌های راه‌اندازی و اجرای رشته در سال ۱۳۶۲ و تدوین سرفصل آموزشی را در سال ۱۳۶۶ بر عهده داشته‌اند. در این پژوهش ابتدا از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد و پس از برگزاری ۵ مصاحبه به‌صورت گلوله برفی ادامه یافت. فرایند گردآوری اطلاعات تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت که در مجموع، تعداد مصاحبه‌ها به ۱۳ مورد رسید و تمام اعضای خبرگان انتخابی از ابتدای امر راه‌اندازی دوره کارشناسی مسئولیت تدریس، مدیریت گروه و پژوهش‌های مرتبط و نیز سایر اجرائیات را در این رشته بر عهده و تجربه ارزشمندی در این حوزه داشتند و همچنین آنها درباره محتوا و شیوه اجرا و روش‌های آموزشی رایج شناخت کامل و در خصوص موضوع توسعه پایدار به طور اجمالی آگاهی داشتند. در جدول ۲ اطلاعات جمعیت شناختی تخصصی مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است. پیش از برگزاری مصاحبه، متنی شامل توضیحات علمی و تخصصی در خصوص توسعه پایدار و آموزش برای توسعه پایدار به آدرس ایمیل شخصی افراد ارسال و سپس، قرار برگزاری مصاحبه تنظیم شد. پرسش‌های مصاحبه بر اساس خطوط راهنمای آموزش برای توسعه پایدار، که از ادبیات نظری پژوهش به‌دست آمد، طراحی شد. پس از آن، مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و تحلیل مضمون در چند مرحله انجام شد. برای اعتبارسنجی تحلیل از روش بررسی همکارانه و چک اعضا استفاده شد. بدین ترتیب که چندین بار در رفت و برگشت میان همکاران تحقیق، کدگذاری‌ها واریسی و تصحیح شد. همچنین پس از طی یک دوره زمانی یک‌ماهه به پرونده مراجعه و کدگذاری مجدد انجام شد.



شکل ۲- چارچوب مفهومی پژوهش برگرفته از پیشینه و ادبیات پژوهشی (نگارندگان)

جدول ۲- مشخصات مصاحبه شونده‌گان پژوهش

کد	جنسیت	سمت سازمانی	محل خدمت	مرتبۀ علمی	سابقه خدمت
۱	مرد	مؤسس رشته / عضو هیئت علمی دانشگاه	هنر تهران	استاد	> ۲۰ سال
۲	مرد	عضو هیئت مؤسس / اقتصاد صنایع دستی	سازمان صنایع دستی ^{۱۸}	دکتری	> ۲۰ سال
۳	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه / معاونت آموزشی	هنر تهران	دانشیار	> ۲۰ سال
۴	مرد	مدیریت سازمان صنایع دستی (دهه ۸۰)	وزارت میراث فرهنگی	استادیار	> ۲۰ سال
۵	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه (مدیر گروه)	سوره	دانشیار	۱-۱۵
۶	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه / نظریه‌پردازی	تربیت مدرس	دانشیار	۱۰-۵
۷	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه / مدیر گروه فرش	هنر اصفهان	دانشیار	۱۰-۵
۸	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه (هنر سنتی)	تربیت مدرس	استادیار	۱-۱۵
۹	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه (میان‌رشته‌ای)	هنر اصفهان	استادیار	۱۰-۵
۱۰	زن	عضو هیئت علمی دانشگاه / هنر و فرهنگ	هنر الزهرا	دانشیار	۱۵-۲۰
۱۱	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه / معاونت پژوهشی	هنر تهران	دانشیار	۱۵-۲۰
۱۲	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه / طراح تولید	هنر تهران	استادیار	> ۲۰ سال
۱۳	مرد	عضو هیئت علمی دانشگاه / طراحی فرهنگی	هنرهای زیبا	استادیار	۱۵-۱۰

۱۷. راه‌اندازی رشته در سال ۱۳۶۲ به تیمی به سرپرستی ایشان محول شد (مصاحبه، ۱۳۹۶، دانشگاه هنر).

۱۸. سازمان صنایع دستی اکنون از معاونت‌های وزارت میراث فرهنگی، گردشگری و صنایع دستی است.

یافته‌ها

پس از طی فرایند سه گام کدگذاری، مضمون‌های پایه، محوری و فراگیر به دست آمد. در پایان، ۲۳۶ کد پایه و ۱۶ مضمون سازمان‌دهنده یا محوری در ۴ مضمون فراگیر با عنوان سیاستگذاری بسته، آموزش به جای یادگیری، برنامه درسی پوچ و ادراک سخت استخراج شد. دسته‌بندی نهایی بر اساس جایگاه مضمون^{۱۹} (Sterling, 2004, cited by Abedi Jafari, Taslimi, Faghihi & Sheikh, 2011) در شبکه مضامین انجام شد.

جدول ۳- فرایند ساخت مضامین فراگیر

مضمون محوری	مضمون فراگیر
سیاست تکنیک‌گرا	سیاستگذاری بسته (تخصص‌گرا)
غیر آمایشی (غیر بومی)	
سیاست غیرتعاملی با صنعت	
آموزش تقدس‌گرا در خصوص فنون ساخت صنایع دستی	آموزش به جای یادگیری
آموزش تفکرگریز (آموزش ندادن مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی)	
آموزش استادمحور	
آموزش ضدخلاقیت	
روش غیرپژوهشی	
محتوای منسوخ	برنامه درسی پوچ
محتوای غیراجتماعی	
محتوای غیراقتصادی	
محتوای غیرزیست محیطی	
محتوای دیزاین گریز	
نگرش غیرسیستمی و یکسان‌نگری	ادراک سخت
خودمدار و غیرمشارکتی	
دوری از تجربه‌های واقعی	

خطوط راهنمای دسته‌بندی مضمون‌های محوری در سطح مضمون‌های فراگیر، ارتباط و قرابت کارکردی بین آنهاست. این دسته‌بندی در ۴ سطح سیاستگذاری، آموزش، برنامه درسی و ادراک انجام شده است. موانع کسب جایگاه مناسب در آموزش برای توسعه پایدار در رشته کارشناسی صنایع دستی، در حال حاضر،

۱۹. مضمون‌ها بر اساس زمان شناخت، ماهیت، سلسله مراتب، جایگاه، قابلیت مشاهده، منشأ شناسایی، نقش و تثبیت موقعیت دسته‌بندی شده‌اند. سه مضمون پایه، سازمان‌دهنده یا محوری و مضمون فراگیر از انواع جایگاه مضمون به‌شمار می‌روند.

متأثر از عملکرد فعلی در این چهار سطح در آموزش عالی است. خاطر نشان می‌سازد که کمیت مضمون‌ها (تکرارپذیری) در گفته‌های مصاحبه‌شوندگان علاوه بر جایگاه کارکردی موارد، در گزینش آنها مؤثر بوده است.

سیاستگذاری مبتنی بر تخصص‌گرایی (سیاستگذاری بسته): سیاستگذاری مبتنی بر تخصص‌گرایی نوعی سیاستگذاری است که ترسیم چشم‌انداز، اهداف و فرایند یاددهی - یادگیری در آن به‌شدت متأثر از دیدگاه محدود و تخصص‌گرایانه، ساده‌سازانه، غیر هدفمند و مبتنی بر رویکرد پوزیتویستی است و نبود مشارکت کلیه ذینفعان در آن مشهود است. مضمون‌های محوری ذیل این مقوله فراگیر شامل سه مؤلفه سیاست تکنیک‌گرا، غیرآمایشی و غیرتعاملی با صنعت هستند.

در سیاست تکنیک‌گرا توجه و تمرکز بیش از حد بر انتقال دانش فنی و مهارتی در مقابل دانش نظری است که یکی از سیاست‌های آموزش فعلی صنایع دستی و یک عامل بازدارنده در دستیابی به الگوی آموزش برای توسعه پایدار شناخته شده است. سیاست غیرآمایشی (غیر بومی) اکثر خصوص بررسی تشخیص ظرفیت‌های استان‌ها و بوم‌های متنوع برای راه‌اندازی رشته صنایع دستی مطرح شده است. صنایع دستی پدیده دست‌ساخته وابسته به بوم تاریخی و فرهنگی و نیز جغرافیایی است و آمایش سرزمین (توسعه انسانی، اجتماعی و فرهنگی بر حسب ظرفیت‌های زیست‌بوم و بوم فرهنگی مرتبط با صنایع دستی) می‌تواند در توسعه پایدار تأثیر مثبت داشته باشد. خبرگان بر این باورند که اتخاذ سیاست آموزش مبتنی بر آمایش سرزمین، زمینه را برای آموزش برای توسعه پایدار در صنایع دستی فراهم می‌کند. سیاست غیرتعاملی با صنعت آنگه به تحولات اجتماعی از جمله تحولات صنعتی و فناوری اشاره دارد و هدف آن بیان این مشکل است که آموزش دانشگاهی صنایع دستی بهتر است با تحولاتی از این دست در تعامل باشد. از این رو، ارتباط با صنعت و قرارگیری در متن چنین تغییراتی می‌تواند با حفظ محدودیت‌های پایداری (زیست‌محیطی، فرهنگی - اجتماعی و اقتصادی) صنایع دستی را در زمره تولیدی مؤثر برای حفظ محیط (زیست و اجتماع) و برقراری توسعه پایدار قرار دهد. برای توسعه پایدار به آشنایی با روش‌های جدید علمی و صنعتی متناسب با محیط زیست و اجتماع نیاز است.

۲۰. «تکنیک ساده یاد بدهد که چیزی نیست، این را می‌شود از طریق فیلم یاد بگیرد. نهایتاً به دستورالعمل تبدیل می‌شود، پس نیاز به استاد ندارد» (کد ۱۱).

۲۱. این رشته اصولاً باید گرایشی بشود، گرایشی بر اساس بوم اقلیم و امکانات بومی در جهت صنایع دستی و امتیاز تأسیس رشته هم باید با رعایت جنبه بومی باشد. صنایع دستی در استان‌های مختلف یکسان آموزش داده می‌شود، صنایع دستی وابسته و متناسب با بوم خودش است. در آسیب‌شناسی‌های مکرر مطرح شده است که صنایع دستی در استان‌های مختلف یک‌جور و یکسان آموزش داده می‌شود» (کد ۱۰). «دانشگاه‌ها اگر لوکالیزه شوند، در حفظ و احیا و توانمند شدن صنایع دستی کمک می‌کنند» (کد ۶). «در روش آکادمیک به الگوهای بومی یا ذات صنایع دستی توجه نشده است» (کد ۵).

۲۲. «افراد [فعالان] صنایع دستی از تولید علمی و صنعتی جدا شده و به حاشیه رانده شده‌اند، دانشگاه با صنعت در ارتباط نیست» (کد ۱۳).

آموزش به جای یادگیری: فرایند آموزش در رشته صنایع دستی مبتنی بر پارادایم آموزش با محوریت استاد، انتقال محتوا، روش‌های تدریس سنتی و ایستایی شناخت پایه‌ریزی شده و این در حالی است که در پیشینه و ادبیات بین‌المللی بر مبنای تحول پارادایمی آموزش به یادگیری، فرایند یاددهی-یادگیری بر محورهای اساسی متشکل از روش‌های تدریس فعال، یادگیری مشارکتی، تفاوت‌های فردی، تفکر انتقادی، خلاقیت و یادگیری مبتنی بر تجربه استوار است. پنج مضمون محوری آموزش تقدس‌گرا در خصوص فنون صنایع دستی، آموزش تفکرگریز، آموزش استادمحور، آموزش ضدخلاقیت و آموزش غیر پژوهشی، که آثار آن در نظام فعلی آموزش دیده می‌شود، به‌عنوان موانع تحول آموزش به سمت یادگیری شناخته شدند. درباره مضمون آموزش تقدس‌گرا در خصوص فنون ساخت صنایع دستی باید گفت که از نظر اغلب استادان هنر سنتی، بیشتر آثار صنایع دستی و فناوری‌های خلق آنها در نوع خود مقدس و تغییرناپذیر است. تبعات ناشی از این امر هم در انتقال بعضی فنون و روش‌های اصلی و کلیدی مؤثر است و هم امکان جابه‌جایی فنون کهن با روش‌های جدیدتر و احتمالاً پایدارتر وجود ندارد و از امکان تجربه فناوری جدید و مناسب جلوگیری می‌شود. اگرچه این ایده به‌منظور حفظ سنت‌ها و شناسایی و درک آثار گذشته توجیه‌پذیر است، اما در رویکرد پایداری استفاده از بعضی انواع فناوری معاصر می‌تواند در دستیابی به پایداری مؤثر باشد. مضمون بعدی، آموزش تفکرگریز^{۲۳} است که به مجموعه‌ای از دانش طبقه‌بندی شده و غیر تحلیلی اشاره دارد که کارکردی همچون یک دستورالعمل دارد و ضرورتی برای طرح پرسش در ذهن دانشجو ایجاد نمی‌کند. خبرگان به بی‌توجهی به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق در شیوه‌های آموزشی صنایع دستی اشاره داشتند. مضمون مهم دیگری که در این بخش شناخته شد، آموزش استادمحور^{۲۴} است؛ بدین معنا که نظر، باور، توانایی، ذوق و سلیقه استاد و نیز شیوه آموزش استاد بر سایر ارکان آموزش ترجیح دارد. آموزش رشته صنایع دستی، به‌ویژه در دروس کارگاهی، به حضور و توانمندی استاد در مهارت هنری و حرفه آموزش متکی است، اما متأسفانه، استادان از دانش، نگرش و مهارت‌های ضروری توسعه پایدار (سواد پایداری) و آموزش برای توسعه پایدار برخوردار نیستند. این شرایط بر امر یادگیری اثرهای سوئی دارد و از این نظر این مضمون در زیرگروه مضمون فراگیر آسیب آموزش به جای یادگیری قرار گرفته است.

۲۳. «حوزه صنایع دستی از تقدس در بیاید، بعد می‌توان آن را نقد کرد و وقتی نقد شود، خلاقیت هم به‌کار می‌آید» (کد ۴).

۲۴. «فرایند آفرینش و ساخت و تولید اشیا در صنایع دستی، آن‌هم با الزامات توسعه پایدار، نیاز به قدرت تحلیل و حل مسئله دارد» (کد ۸). «اگر تفکر انتقادی نباشد، بحث محیط زیست، فرهنگ و اقتصاد مطرح نمی‌شود و جایش خالی و ضروری است. همین تفکر جایش خالی است که الان صنایع دستی در این وضعیت قرار گرفته است. ذهن یادگیرنده در رشته صنایع دستی (چه امروز، چه سنتی) ذهن پرسشگری نیست، ذهن اسفنجی است؛ یعنی اطلاعات را جذب کند. ذهن پاسخ‌محور است. ذهن انتقادی نداریم» (کد ۶). «تفکر خلاق هم خیلی کم است، ما نه درس نقد داریم، نه اجازه نقد می‌دهیم، نه ظرفیت‌هایی برای نقد و نقادی می‌گذاریم و تفکر خلاق هم به این ترتیب خیلی کم و محدود داریم» (کد ۱۲).

۲۵. «استادانی داریم که وقتی با نادانی خود مواجه می‌شوند، رفتارهای ناشایست انجام می‌دهند. می‌گویند، از استادانمان، ما همین را داریم و یاد می‌دهیم، ... یک بخش [دلیل] مهمش این است که بلد نیستند که تغییر دهند، یک بخشش هم این است که نمی‌توانند خلاقیت ایجاد کند» (کد ۴).

یکی دیگر از مضمون‌های پراهمیت در این بخش آموزش ضد خلاقیت^۶ است. چند تن از خبرگان به روش‌های آموزش یک‌طرفه و اتخاذ رویکردهای ضدخلاقانه در آموزش صنایع دستی توسط استادان تأکید کردند که این اشکال و محدودیت در قبال آموزش برای توسعه پایدار بسیار مهم است و نبود و نقص پرورش خلاقیت در آموزش، در مسیر یادگیری تحولی، برای دستیابی به الگوی آموزش برای توسعه پایدار یک عامل بازدارنده اصلی به‌شمار می‌آید. آخرین مؤلفه آموزش غیر پژوهشی^۷ شناسایی شد. امر پژوهش در صنایع دستی اغلب مورد غفلت استادان است. در این دوره فقط به گردآوری اطلاعات بسنده می‌شود که آن‌هم در بسیاری از موارد غیر حرفه‌ای است. از نظر خبرگان پژوهش باید از نظر موضوع، روش، نوع و هدف بازنگری شود. توسعه پایدار به‌عنوان یک موضوع به‌روز و مرتبط با صنایع دستی، روش‌های تحقیق خاصی را می‌طلبد که باید در این رشته مد نظر قرار گیرد و آموزش داده شود.

برنامه درسی پوچ: علی‌رغم وجود داشتن ادبیات تخصصی آموزش برای توسعه پایدار در ابعاد ملی و بین‌المللی، رهیافت عمل به آن در برنامه درسی رشته صنایع دستی تا کنون به‌کار گرفته نشده و بر این مبنا در خصوص بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی این رشته نیز اقدام بایسته‌ای صورت نگرفته است. به همین دلیل، وجه زاید، منسوخ یا اضافی برنامه درسی این رشته در کشور ایران بر وجه نوآورانه و اثربخش آن غالب است که از این امر در ادبیات برنامه درسی به‌عنوان برنامه درسی پوچ یاد می‌شود. ضمن آنکه تلقی از برنامه درسی به سطح درس و تأکید بر سرفصل محدود می‌شود و به ارتباط کارکردی و محتوایی رشته صنایع دستی با محیط پیرامون، که از شاخصه‌های توسعه پایدار است، توجه لازم و کافی مبذول نشده است. مضمون‌های محوری ذیل این مضمون فراگیر محتوای منسوخ، غیر اجتماعی، غیر اقتصادی، غیر زیست‌محیطی و دیزاین‌گریز است. محتوای منسوخ به محتوایی اشاره دارد که به‌روز نشده است و در آن از رویدادهای فنی و مهارتی، مواد اولیه، بُعد زیبایی‌شناختی و وجه معنایی نوین خبری نیست. محتوای دانش نظری کهن صنایع دستی در ماهیت با اهداف توسعه پایدار همسو است، اما به‌صورت واضح و هدفمند در مطالب درسی تبیین نشده^۸ است و به بازنگری هوشمندانه نیاز دارد. علی‌رغم نقش صنایع دستی در

۲۶. «شیوه‌هایی که الان وجود دارد، خلاقیت‌کش است» (کد ۱۱). «تمام عوامل مؤثر در ساخت صنایع دستی باید بر اساس خلاقیت باشد» (کد ۲). «خلاقیت ... وجود ندارد، این گپی است که ما در آموزش آکادمیک صنایع دستی داریم. در تمام سرفصل‌ها نیاز به خلاقیت هست» (کد ۱۰).

۲۷. «پژوهش در حال حاضر مغفول مانده است و در آموزش عالی صنایع دستی بسیار کم است» (کد ۳). «مهم‌ترین کار پژوهش است، کار پژوهشی درست و حسابی نداریم» (کد ۷). «برای دانشجویان باید امکان سنجی صورت بگیرد، ببینیم چه نوع پژوهشی بهتر است» (کد ۱۳).
 ۲۸. «سیلابس درسی! در واقع ما می‌بینیم که برنامه در زمان خودش برنامه خوبی بوده است، رویکرد قالب بر این برنامه دیسپلین‌محور است، موضوع‌محور است، تاریخ هنر، زیباشناسی و ... اما مناسب امروز نیست» (کد ۱۱). «به اعتقاد، نظام آکادمیک ما با یک اهدافی در زمان خودش شروع شد و در آن زمان جواب داد. با گذشت سی سال هنوز تغییری در آن ایجاد نشده است! در حالی که شرایط اجتماعی به کلی تغییر کرده است و بنابراین، نقدهای جدی به آن وارد است» (کد ۹). «باید این نظام بازنگری شود، بازنگری جدی هوشمندانه، تیم‌های تخصصی وارد این حوزه شوند، دانشجویان دکتری بیایند... کار تخصصی به‌خصوص برنامه درسی را بنویسند... اگر بخواهند مثل قبل چند نفر را که در زمینه یک هنر کاری بلدند را بیاورند و کتاب بنویسند، مشکل حل نمی‌شود، باید برنامه‌نویس درسی و تیم‌های تخصصی آموزش بیایند» (کد ۷).

اجتماع، از محتوای اجتماعی^۹ با تأکید بر جریانات و تعاملات دنیای معاصر در محتوای آموزشی صنایع دستی اثری دیده نمی‌شود. همچنین از موضوع اقتصاد‌گر کتب و دانش نظری موجود نشانه یا ردی دیده نمی‌شود. این در حالی است که صنایع دستی یکی از ارکان تولید و اقتصاد ملی شناخته می‌شود و ضرورت کسب دانش اقتصادی در این رشته تحصیلی واضح است. برای درک توسعه پایدار اولین گام شناخت نظری و عملی اقتصاد صنایع دستی است. اگرچه تمام فرایندهای صنایع دستی از آغاز تا تولید و عرضه به بازار، حمایت‌کننده محیط زیست است و کمترین آسیب را به طبیعت می‌زند، این موضوع به‌طور مشخص در این رشته تبیین نشده و محتوای فعلی غیر زیست‌محیطی شناسایی شده است. در آخر، محتوای دیزاین‌گریز^{۳۱} که ویژه رشته صنایع دستی و اساس ساخت و تولید پس از تبیین اهداف و الزامات طراحی است. اما در رشته صنایع دستی تمرکز اصلی بر طراحی سنتی^{۳۲} است و به طراحی تولید^{۳۳} دیزاین کمتر توجه می‌شود، در حالی که این مفهوم در جهت طراحی تولید و مصرف پایدار است که در بیانیه ۲۰۱۵ با تأکید بر نقش فرهنگ ذکر شده است. خبرگان این امر را یکی از چالش‌های این رشته بیان کردند.

ادراک سخت: این نوع ادراک به درک سخت و انعطاف‌ناپذیر نگرش ذینفعان و دست‌اندرکاران آموزش صنایع دستی اعم از اعضای هیئت علمی، سیاستگذاران، مدیران و افراد مرتبط با این حوزه از دانش توجه دارد. سخت بودن ادراک به مقاومت در برابر تغییر در خصوص تحولات در حوزه آموزش صنایع دستی و همچنین تلاش برای کسب دانش حرفه‌ای آموزش، در کنار بهره‌مندی از دانش تخصصی ذینفعان به‌ویژه اعضای هیئت علمی، اشاره دارد. چنین درکی به انزوای و حل‌نشدن مسائل این رشته با بهره‌گیری از تحولات حوزه یاددهی-یادگیری و همچنین در پیوند با سایر رشته‌ها و تخصص‌ها منجر شده است. علاوه بر این، سختی ادراک مواردی از جمله تعصب و سوگیری در خصوص آموزش سنتی صنایع دستی، نگرش غیر سیستمی که به آموزش‌های ناهمگرا و نامنسجم در رشته و حتی ورودی‌های یک دوره منجر می‌شود، همچنین تعارض‌های ایدئولوژیک، اعتقاد نداشتن به دانش‌بنیان بودن صنایع دستی و نیز نبود ضرورت بر اخلاق‌مداری در آموزش صنایع دستی را شامل می‌شود. مهم‌ترین مضمون در این بخش نگرش غیر سیستمی^{۳۴} است که به معنای درک کل تصاویر یک پدیده و نه به واسطه خرد کردن آن به اجزاست.

۲۹. «در آموزش آکادمیک با جامعه مرتبط نیستیم» (کد ۱). «[محتوا] اصلاً ربطی به اجتماع ندارد و هیچ اطلاعاتی از اجتماع به دانشجو نمی‌دهد» (کد ۱۰).

۳۰. «کار خوب انجام نشده است، دانشجو اصلاً فکر نمی‌کند که باید محصولش در بازار ... با سایر محصولات رقابت کند. دانشجو برای معیشتش آموزش نمی‌بیند» (کد ۱).

۳۱. «طراحی نداریم، تفکر طراحی نداریم» (کد ۵). «چیزی که ما نیاز داریم طراح است» (کد ۱۲). «باید طراحی پایدار هم داشته باشیم. خیلی نیاز به ورود این نوع طراحی هست» (کد ۷).

۳۲. طراحی نگاره‌ها و نقشمایه‌های هنر اسلامی-ایرانی، اشکال تجریدی (ختایی، اسلیمی، هندسه اسلامی، نگارگری و تذهیب).

۳۳. طراحی هدفمند به‌منظور ساخت و تولید اشیا (از شکل‌گیری ایده اولیه تا آخرین مرحله اجرا و عرضه به بازار).

۳۴. «این طوری نیست که سیستمی از پیش تعیین شده در آموزش باشد. حتی خود دانشگاه‌ها هم چنین سیستمی ندارند و دانشکده‌ای نیست، بلکه موردی و تصادفی بودن خود نشان‌دهنده نبودن آموزش هدفمند است» (کد ۳). «فرایند صنایع دستی دارای نظام است، نظامی که همه

دانشجویان باید ارتباط چندجانبه صنایع دستی را با محیط زیست، اجتماع، اقتصاد و فرهنگ در نظر داشته باشند تا بتوانند از توسعه پایدار و برقراری آن از طریق صنایع دستی درک درستی داشته باشند. خبرگان نبود چنین نگرشی را در آموزش صنایع دستی یکی از چالش‌های این رشته در این مطالعه بیان کردند. علاوه بر این، وجود نداشتن شیوه یادگیری مشارکتی و تجربه‌های گروهی و یادگیری از طریق "تجربه‌های صرفاً فردی" در شیوه آموزش فعلی، چالش نگرش خودمداری و غیر مشارکتی^{۳۵} را ایجاد کرده که بر خلاف اهداف آموزش برای توسعه پایدار است. در نهایت، دوری از تجربه‌های واقعی^{۳۶} که آن‌هم یکی از اهداف آموزش برای توسعه پایدار است، در این مطالعه به دست آمد. آموزش دانشجویان در کارگاه‌های دانشگاهی و انجام دادن پروژه‌های از پیش تعریف شده قدیمی، با هدف حفظ فنون کهن، دانشجویان را از چالش‌های جدید دنیای واقعی در هر زمینه‌ای دور نگاه داشته است و این امر یک عامل بازدارنده در مسیر آموزش برای توسعه پایدار شناخته شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل وضعیت موجود آموزش آکادمیک صنایع دستی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار صورت گرفت تا از این طریق، شکاف‌ها و آسیب‌های وضعیت موجود شناسایی شود و برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی اثربخش‌تر در این خصوص اقدامات لازم صورت گیرد. یافته‌های این پژوهش از چهار آسیب یا چالش اساسی در آموزش مبتنی بر توسعه پایدار رشته صنایع دستی حکایت دارد. باید اذعان کرد که یافته‌های این پژوهش بخشی از مهم‌ترین موارد و نواقصی است که در بیانات مصاحبه‌شوندگان کشف و به شیوه علمی استخراج شد. با توجه به سابقه فعالیت آموزشی بسیار طولانی خبرگان - به اندازه طول مدت راهاندازی این رشته - می‌توان این یافته‌ها را جدیدترین مستندات با رویکرد نوین دانست که در خصوص آموزش این رشته وجود دارد. بخش اعظم این یافته‌ها با یافته‌های سایر پژوهشگران در جهان و ایران مطابقت و همخوانی دارد.

چالش اول که عبارت از سیطره سیاست‌گذاری بسته و شامل سه مضمون محوری سیاست تکنیک‌گرا، سیاست غیرآمایشی یا بومی و سیاست غیر تعاملی با صنعت است، آسیبی در سطح سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان به‌شمار می‌رود (جدول ۳) که به گواه بیانات خبرگان در ناتوانی صنایع دستی برای ایفای نقش خود به‌منظور دستیابی به توسعه پایدار در ایران نقش بسیار مهمی داشته است. در پژوهش‌های داخلی در

جنبه‌های توسعه پایدار را در خودش دارد، تفکر سیستمی همان تفکر نظام‌دار است» (کد۱). «برای خلق و تولید صنایع دستی با هدف توسعه پایدار تفکر سیستمی لازم است» (کد۴). «صنایع دستی باید تابع سیستمی باشد که در آن زندگی می‌کند» (کد۷).

۳۵. روش‌های خودمدارانه و غیرمشارکتی برای دانشجویان و نیز استادان نشان از ادراک ناقص نسبت به فرایند آموزش و یادگیری و اهداف و روش‌های صحیح آن است که باید اصلاح شود.

۳۶. «با این آموزشی که در حال انجام است، دانشجو به رشد نمی‌رسد. در کارگاه خصوصی اینها را که ۴ سال می‌آموزد، می‌تواند در ۳ ماه بیاموزد. این دانشجو نه هنرمند می‌شود، نه صنعتگر» (کد۵).

مطالعاتی درباره آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی، وجهی از این آسیب با تأکید بر برخوردار نبودن از رویکرد بومی و جامع‌نگرانه در آموزش عالی نشان داده شده است (Rad et al., 2016). این در حالی است که در پژوهش‌های داخلی و خارجی از جمله ملکی نیا و همکاران (Malekinia et al., 2014) بر ضرورت باز بودن سیاستگذاری و نگاه جامع‌نگرانه در آموزش مبتنی بر توسعه پایدار در آموزش عالی و همچنین در منابع داخلی و خارجی بر تغییر رویه آموزش صنایع دستی در جهت انطباق‌دهی با آموزش برای توسعه پایدار تأکید شده است (Harkenon et al., 2018; Caragay, 2015; Zhan & Walker, 2018; Anisef, 2010; Zhan et al., 2017). چالش دوم آموزش به جای یادگیری است. آموزش فعلی مبتنی بر پارادایم آموزش با محوریت استاد، انتقال محتوا، روش‌های تدریس سنتی و ایستایی شناخت پایه‌ریزی شده است؛ در حالی که فرایند یاددهی یادگیری که بر محورهای اساسی متشکل از روش‌های تدریس فعال، یادگیری مشارکتی، تفاوت‌های فردی، تفکر انتقادی، خلاقیت و یادگیری مبتنی بر تجربه استوار است، از جمله مؤلفه‌های اصلی و مهم آموزش برای توسعه پایدار به‌شمار می‌رود. چاره‌اندیشی برای این چالش در سطح اقدام مدیران گروه‌های آموزشی است (جدول ۴). مضمون‌های محوری یافته شده در این بخش از پژوهش، که شامل آموزش تقدس‌گرا، تفکرگریز، استادمحور، ضدخلاقیت و غیرپژوهشی است، با مستندات راهنمای آموزش معلمان یونسکو (UNESCO, 2005, 2009 b; Zhan et al., 2017; Dawe et al., 2005; Rose, Ryan & Desha, 2015; Caragay, 2015; Mazzarella & Engle, 2014; Anisef, 2010; Hofverberg et al., 2017; Lommerse, Eggleston & Brankovich, 2011; Sternberg, 1999) در خارج از ایران و برخی از یافته‌های داخلی (Arasteh & Amiri, 2014; Sadeghi, 2010; Alibeigi & Ghambarali, 2010; Nasiri, Yamani Duzi & Haghani, 2018; Malekinia et al., 2014) در حوزه مطالعات آموزش برای توسعه پایدار هماهنگ است. عدم گذار پارادایم آموزش به یادگیری، در آموزش صنایع دستی نیز یک آسیب اساسی در فرایند حرکت در جهت توسعه پایدار قلمداد می‌شود.

چالش سوم با عنوان برنامه درسی پوچ به یک بُعد برنامه درسی صنایع دستی اشاره دارد که منسوخ و ناکارآمد شناخته شده است؛ بدین معنا که محتوای موجود به‌روز نشده است و اثربخشی و کارآمدی لازم را در دستیابی به توسعه پایدار ندارد، همچنین محتوای فعلی فقط با رویکرد تخصصی و هنری تدوین شده است و اثری از محتوای دانش‌پایداری در سه حوزه اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی در آن دیده نمی‌شود. از طرفی، به موضوعاتی همچون طراحی یا دیزاین که در ردیف محتوای الزامی آموزشی صنایع دستی قرار دارد، توجه کافی نمی‌شود، علی‌رغم آنکه طراحی در صنایع دستی یکی از ظرفیت‌های بالفعل این رشته آموزشی است که می‌تواند در برقراری توسعه پایدار در جامعه از طریق ایده طراحی مصرف و تولید پایدار مؤثر باشد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های متعددی که ضرورت طراحی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار را نشان داده‌اند همسو است (Zare et al., 2017, 2018; Mason & Nakasa, 2010; Fathi Vajargah, Mousapour & Yaddgarzadh, 2014;

Olafsson & Thoristeinsson, 2010; Nasiri et al., 2018; Rose et al., 2015; Teadoreanu, 2013). یافته‌های به‌دست آمده در زمینه مضمون‌های محوری یافت شده در خصوص محتوای پایداری در صنایع دستی با برخی از یافته‌ها همسو است (Zhan et al., 2017; Mazzarella & Engle, 2014; Anisef, 2010; Lommerse et al., 2011; Lice- Zikmane, 2018; Vartiainein & Kaipainein, 2012; Zhan & Walker, 2018; Caragay, 2015; Jakob, 2013).

آخرین چالش با عنوان ادراک سخت و در سطح ادراک ذینفعان آموزش آکادمیک صنایع دستی به‌ویژه اعضای هیئت علمی و سیاستگذاران و دانشجویان این حوزه از دانش بشری است؛ ادراک سخت با محوریت مقاومت در برابر تغییر و نبود همگرایی میان دانش تخصصی و دانش حرفه‌ای آموزش اهمیت دارد. یافته‌های مرتبط با مضمون‌های محوری این بخش که شامل نگرش غیر سیستمی، دوری از تجربه‌های واقعی و خودمداری و غیرمشارکتی بودن است، با برخی از یافته‌ها همسویی دارد (Parker, 2010; Grindsted, 2015; Rose et al., 2015; Hamzerobati, Javdani, Mohajeran & Bazrafshan, 2017; Nasiri et al., 2018; UNESCO, 2005 a-b; Dawe et al., 2005).

مجموعه این آسیب‌ها، در ارتباط با یکدیگر، موانع و چالش‌های جدی را در تحقق آموزش مبتنی بر توسعه پایدار در رشته صنایع دستی در ایران به وجود آورده‌اند. در اندک پژوهش‌های داخلی صورت گرفته در این حوزه در کشور ایران، که اغلب نیز بدون بررسی وضعیت موجود و با اتخاذ رویکردی هنجاری در پی ارائه نسخه‌های هنجاری برای تحقق آموزش برای توسعه پایدار در آموزش عالی بوده‌اند، لازم است پیش از هر اقدامی در خصوص شناخت وضعیت موجود و آسیب‌های رشته صنایع دستی، توجه شایسته و بایسته صورت گیرد و بر آن مبنا در خصوص پیش‌نگری، آینده‌نگری، سیاستگذاری و برنامه‌ریزی در جهت تحقق این امر اقدام شود. لذا، وجه متمایز و به نوعی ارزش افزوده پژوهش حاضر نسبت به سایر پژوهش‌ها در کشور ایران، اتخاذ رویکرد توصیفی- تفسیری از وضعیت موجود و شناسایی آسیب در مسیر تحقق آموزش مبتنی بر توسعه پایدار در رشته صنایع دستی بوده است، همان‌گونه که ذاکر صالحی (Zakersalehi, 2013) معتقد است که نظام آموزش عالی کشور از نظر توجه به پایداری با تأخر و عقب‌ماندگی سرمشق و پارادایم مواجه بوده و به‌تازگی در حال توجه تدریجی به سرمشق توسعه پایدار است. لذا، لازم است با بررسی پیشنهادها در خصوص وضعیت موجود، آسیب‌ها شناخته شوند و بر آن مبنا مسئله‌یابی و مسئله‌کاوی دقیق صورت گیرد و سپس، به مسئله‌گشایی و آینده‌نگری اثربخش پرداخته شود. امید است که پژوهش حاضر نقطه آغازی برای گام برداشتن در جهت اجرای الگوی آموزش برای توسعه پایدار در رشته صنایع دستی و همین‌طور سایر رشته‌های دانشگاهی مرتبط و مشابه باشد که دارای ظرفیت‌های مناسب برای عملیاتی کردن ایده آموزش برای توسعه پایدار در نظام آموزش عالی ایران هستند.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش، در جدول ۴ رهیافت چهارگانه عملی بر اساس مضمون‌های فراگیر در سطوح اقدام سیاستگذاران، مدیران، برنامه‌ریزان، اعضای هیئت علمی و دانشجویان پیشنهاد شده است. در نهایت، طرحی برای تحول در این رشته تدوین شده و در نظر است تا در اختیار مدیران ذی‌ربط در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری قرار گیرد.

جدول ۴- تصویری از رهیافت‌های عملی متناسب با یافته‌های پژوهش

سطح اقدام	رهیافت عملی	یافته‌ها
سیاستگذاران، مدیران و برنامه‌ریزان	هدفمند ساختن آموزش آکادمیک رشته صنایع دستی مبتنی بر آمایش سرزمین هر استان و منطقه	سیطره سیاستگذاری مبتنی بر تخصص‌گرایی
	توجه و تأکید بر دانش نظری به موازات دانش مهارتی و تکنیکی	
	برقراری ارتباط پژوهشی و عملی با صنعت	
	مشارکت دادن کلیه ذینفعان اعم از دانشجویان، استادان، صنعت و ... در سیاستگذاری	
اعضای هیئت علمی	ارتقای سطح دانش حرفه‌ای آموزش استادان صنایع دستی	آموزش به جای یادگیری
	آموزش روش‌های تدریس فعال به استادان صنایع دستی	
	آموزش مفاهیم و ابعاد یادگیری نوین با توجه به مفاهیم تفکر انتقادی، خلاقیت و ... به اعضای هیئت علمی	
	آموزش مدیریت نوین کلاس درس به اعضای هیئت علمی	
مدیران گروه‌های آموزشی	بازنگری اهداف و چشم‌انداز آموزش صنایع دستی در ایران با رویکرد توسعه پایدار	برنامه درسی پوچ
	بهره‌مندی از مشاوره متخصصان برنامه درسی آموزش عالی در بازنگری برنامه درسی رشته صنایع دستی	
	ترسیم مشخص و روشن شایستگی‌های ورودی و خروجی‌های رشته صنایع دستی منطبق بر اهداف توسعه پایدار	
	تلفیق وجه کارآفرینی در آموزش صنایع دستی	
	آموزش چپستی و چگونگی برنامه‌ریزی درسی به اعضای هیئت علمی	
	تلفیق بعد میان‌رشته‌ای در آموزش آکادمیک رشته صنایع دستی	
اعضای هیئت علمی، دانشجویان و سایر ذینفعان	مشارکت اعضای هیئت علمی در تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی با محوریت یادگیری مشارکتی و تجربی	ادراک سخت
	برگزاری میزگردها یا تخصص‌های حوزه آموزش و یادگیری	
	برگزاری دوره‌های آموزش مدیریت پروژه با محور نگرش سیستمی در آموزش آکادمیک صنایع دستی	

References

1. Abedi Jafari, H., Taslimi, MS., Faghihi, A.H., & Sheikh, M. (2011). Content analysis and content network: A simple and efficient to explain the qualitative patterns in data. *Strategic Management Thinking*, 5 (2) 151 - 198 (in Persian).
2. Afsharzadeh, N., Papzan, A., Ghambarali, R., & Moradi, Kh. (2012). Handicraft development essential for sustainability of development and sustainable development. National Conference on Cultural Industries and its Role in Sustainable Development, Azad University of Kermanshah (7-8 Marth, 2012) (in Persian).
3. Alibeigi, H., & Ghambarali, R. (2010). A conceptual pattern for a sustainable higher education. *Research in Educative Systems*, No. 9.
4. Anisef, J. (2010) *Tracing emerging modes of practice: Craft sector Review*. Ontario Art Conceil.
5. Arasteh, H., & Amiri (2011). The role of university in sustainable development. *Journal of Neshae Elm*, 2(2) (in Persian).
6. Burns, H. (2009). *Education as sustainability: Av action research study of the Burns model of susustainability pedagogy*. (PHD. Thesis). Educational Leadership, Portland Stat University, P. 270.
7. Caragay, K.T. (2015). A framework for the integration of education for sustainable development in the handicraft curriculum of the Philipines. *International Journal of Education & Research. University of the Philipines College of home Economis: Diliman/ Quezon City*, 3(3).
8. Dawe, G., Jucker, R., & Stephen, M. (2005). *Sustainable development in higher education: Current practice and future developments*. The Higher Education Academy. 38, Project Officer.
9. Day, B.A., & Monro, M.G. (2000). Environmenta education and communication for sustainable world. Academy for Educatioal Development Washington D. C. Retrieved from www.usaid.gov/env.
10. Elkington, J. (2004). *Enter the triple bottom line in Adrian Hearidues and Royalie retures - (ESD)*.
11. Faham, E., & Rezvanfar, A. (2015). *Education for sustainable education in higher education*. Tehran: Academic Center for Education, Culture and Research of Sharif University of Technology Press (in Persian).

12. Fathi Vajargah, K., Mousapour, N. & Yaddgarzadh, Gh. (2014). *Curriculum development in higher education (introduction to the concepts, theories and models)*. Tehran: Institute Published the Book Kind (in Persian).
13. Ferraro, E., White, R., Cox, E., Bebbington, J., & Willson, S. (2011). Craft and design enquiry: Craft and sustainable development: Reflection on Scottish craft and pathways to sustainability. *Craft Design Enquiry*, 3, 1-26. Retrieved from www.craftausralia.org.au/cdu.
14. Grindsted, T.S. (2015). Educating geographers in an era the anthropocene: Paradoxical natures – paradoxical culture. *Journal of Cleaner Production*, 106, 320-329.
15. Hamzerobati, M., Javdani, H., Mohajeran, B., & Bazrafshan, M. (2017). Sustainable university: Prerequisites for achieving sustainable development. *Development Process and Management*, 30, 61-96.
16. Harkenon, E., Huhmaniemi, M., & Jokela, T. (2018). Crafting sustainability: Handcraft in contemporary art and cultural sustainability in the Finnish Lapland. *Sustainability*, 10, 1907. Doi: 10.3390/su10061907.
17. Hofverberg, H.O., Kronlid, D., & Ostman, L. (2017). Crafting sustainability, an explorative study if craft in the three countercultures as a learning path for the future. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, 5(2), 8-21.
18. Jakob, D. (2013). Crafting your way out of recession? New craft entrepreneurs and the global economic downtown. *Cambridge Journal of Regions and Economy and Society*, 6, 127-140.
19. Lice- Zikmane, I. (2018). Handicraft in the context of sustainable education. Rural Environment, Education. *Personality*, 11, ISSN 2255-808X, pp. 296-303. Doi: 10.22616/REEP.2018.036.
20. Lommerse, M., Eggleston, R., & Brankovich, K. (2011). Designing futures: A model for innovation, growth and sustainability of the craft and design industry. *Design Principles & Practices*, 5(4). Retrieved from www.Design-Journal.com.
21. Mahmudi, F. (2014). A pattern for susustainable development education in higher education curriculum. The Second Conference of Higher Education and Sustainable Development, Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education, 175-190 (in Persian).

22. Malekinia, A., Bazargan, A., Vaezi, M., & Ahmadian, M. (2014). Identification and prioritization of sustainable university's factors. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20(3), 1-26 (in Persian).
23. Mason, R., & Nakasa, N. (2010). *Craft education in lower secondary schools in England and Japan (A comparative study)*. *A comparative Education*, 39(4), 397-416. Retrieved from <http://dx.doi.org/101080/713656658>. Published online: 28 June.
24. Mazzarella, F., & Engle, R. (2014). Self-production and craft: Advanced processes for social innovation. In: 5th International Forum of Design as a Process. The Shapes of Future.
25. Mehrmohammadi, M., & Mahmudi, F. (2012). Upsidedownness: A new approach to curriculum design in professional fields. (With emphasis of education). *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 3, 141-177(in Persian).
26. Nasiri, H., Yamani Duzi Sorkhabi, M., & Haghani, M. (2018). An analysis of merging effects on academic culture. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 24(2), 109-134 (in Persian).
27. Olafsson, B., & Thorsteinsson, G. (2010) Examining design and craft education in icland, curriculum development and present situation. *Formakademisk*, 3(2), 39-50.
28. Parker, J. (2010). Competencies for interdisciplinarity in higher education. *Internationa Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (4), 325-338.
29. Pavlova, M. (2012). Teaching and learning for sustainable development: ESD research in technology education. *International Journal of Technology Design Education*, 23, 733-748.
30. Pouratashi, M. (2014). The principles and challenges of sustainability in Higher Education. The second Conference of Higher Education and Sustainable Development, Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education, 23-37 (in Persian).
31. Quist, J. (2007). Backcasting for a sustainable future: The impact after 10 years. (PHD thesis). Technological University of Delf. Delft: Urban Academic Publisher.
32. Rad, S.E., Faghihi, A.R., Nateghi, F., & Moenika, M. (2017) Design framework to identify and categorize the components of sustainable

- higher education in Iran. *Environmental Education & Sustainable development*, 6(1), 29-40 (in Persian).
33. Rose, G., Ryan, K., & Desha, C. (2015). Implementing a holistic process for embedding sustainability: A case study in first year engineering Monash University Australia. *Journal of Cleaner Production*, 106, 229-238.
 34. Roushan, A.R., Zamani, A., & Ebrahimi, S. (2014). Sustainable development; three-dimension benefit and higher education. The Second Conference of Higher Education and Sustainable Development, Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education, 681-702 (in Persian).
 35. Sadeghi, M. (2013). Developing a model for sustainable university in Islamic Azad university. (Doctoral dissertation). Islamic Azad University: Science and Research Branch (in Persian).
 36. Sipos, Y., (2005). Transformative sustainability learning: A united pedagogy of head, hand and heart. (M.SC. thesis). Faculty of Graduate Studies (Forestry), University of British Columbia.
 37. Stephens, J.C., Hernandez, M., Roman, M.A.C., & Scholdz, R.W. (2008). Higher education as change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 317-338.
 38. Sterling, S., & Witham, H. (2008). Pushing the boundaries: The work of the higher education academy's ESD project. *Environment Education Research*, 14 (4), 399-412.
 39. Sterling, S. (2004). *An analysis of development of sustainability education internationally: Evolution, interpretation and transformative potential in sustainable development*. A Challenge for Higher Education. London, Earthscan. 43-62.
 40. Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 41. Tamannaefar, M.R., Amini, M., & Yazdani Kashani, Z. (2008). A comparative study of critical thinking and self-efficacy of art and non-art students. *Journal of Research Educational Systems*, 4, 75-89 (in Persian).
 42. Teadoreanu, I. (2013). Engineering education for sustainable development: A strategic framework for universities. Oradea Universities.

Fascicle of Management and Technological Engineering Journal, 1, 415-418.

43. Vartiainein, L., & Kaipainein, M. (2012). Textile craft students' perceptions of sustainable crafts. *Problems of Education in the 21st Century*, 43, 131-139.
44. UNESCO (2012). Education for sustainable development. Three terms and one goal. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda>.
45. UNESCO (2005a). United nation decade of education for sustainable development international implementation Schem. (IIS). UNESCO Education Sector. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
46. UNESCO (2005b). Contributing to a more sustainable future: Quality education, life Skills, and education for sustainable development. Paris: UNESCO.
47. UNESCO (2009a). Learning for a sustainable world: Review of contexts and structures for education for sustainable development. Section for DESD Coordination, Division for the Coordination of United Nations Priorities in Education. UNESCO, 81 P.
48. UNESCO (2009b). Undesd global monitoring and evaluation framework (GMEF): Operational Plan, 38.
49. Vartiainein, L., & Kaipainein, M. (2012). Textile craft students' perceptions of sustainable crafts. *Problems of Education in the 21st Century*, 43, 131-139.
50. WCED (1987). *Our common future world commission on environment and development*. Oxfoed: Oxfoer University Press.
51. Yavari, H. (2005). *Expertise of handicrafts*. Tehran: Iranshenasi publish (in Persian).
52. Zakersalehi, Gh.R. (2018). Problems of Iran,s higher education. Tehran: Social & Cultural Studies Research Institute (in Persian).
53. Zakersalehi, Gh.R. (2013). 2th conference on higher education and sustainable development. Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).

54. Zare, S., Zeinalipour, H., Zeree, E., & Mohammadi, M. (2017). Designing the curriculum e-content for sustainable development education in higher education system- a qualitative approach. *Technology of Education Journal*, 12(2), 167-171(in Persian).
55. Zare, S., Zeinalipour, H., Zeree, E., & Mohammadi, M. (2018). Sustainable development education curriculum content design in Iran's higher education system: A Qualitative Study. *Journal of Environmental Education & Sustainable Development*, 6(2), 25-36 (in Persian).
56. Zhan, X., Walker, S., Hernandez-padero, R., & Evans, M. (2017). Craft and sustainability: Potential for design intervention in crafts in the yangtze river delta, China. Design for Next. 12th EAD Conference sopinza University of Rome (12-14 April 2017), 52919- 52931.
57. Zhan, X., & Walker, S. (2018). *Value direction: Moving crafts toward sustainability in the yangtz river delta*. China: Sustainability. 2018, 10, 1252, doi: 10.3390/su1004152.

