

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

الهام فخاری^۱، ملوک خادمی^۲، حمیدرضا حسن آبادی^۳، منصور علی حمیدی^۴

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ تایید: ۹۸/۰۶/۲۸

Doi: 10.22034/jesc.2020.133829.2268

چکیده

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

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

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

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

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

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

مقدمه

دانشگاه از مهم‌ترین پایگاه‌های اجتماعی اقتصادی فرهنگی جامعه است. دانشگاه‌ها هم متاثر از و هم پدیدآورنده‌ی تغییرات هستند و نزدیک‌ترین سازمان آموزشی به بازار کسب و کار به‌شمار می‌روند. این در حالی است که شتاب تحولات در فضای جهانی، جهش بزرگ رایانه‌ای، انقلاب نرم‌افزاری و تبادل بی‌مرز اطلاعات در فضای اینترنتی، جهان را دگرگون کرده است. تغییر پارادایم علمی پژوهشی و تحول ساختار علم از درختی به شبکه‌ای، تغییر مفهوم "تخصص علمی" را موجب شد. جانشینی خلاقیت، کارآفرینی، ارتباطات و فناوری اطلاعات به‌جای مهارت‌های دو موج قبلی علمی هم چرخه‌های دانشگاهی را تحت تاثیر قرار داده‌اند. دانشگاه کارآفرین یکی از بارزترین نمونه‌های دانشگاه‌های نسل سومی^۱ در این تغییرات به‌شمار می‌رود. دانشگاه‌های نسل سومی در پیوند با موج سوم علمی تعریف می‌شوند ولی مدل واحدی از دانشگاه نسل سوم وجود ندارد. یکی از مدل‌های دانشگاه‌های آینده‌گرا، مدل ماریچ^۲ یا حلزونی (روابط دانشگاه، صنعت، دولت) است که دانشگاه بیشتر در نوآوری فناورانه موثر است. این رویکرد منعکس‌کننده‌ی تغییر در تعامل میان تولیدکننده و مصرف‌کننده‌ی دانش است (از کوویتز، وبستر، گبهارت، کنتیسانو ترا^۳، ۲۰۰۰). فراستخواه (۱۳۸۹) نیز در توصیف دانشگاه موج سومی جریان دانش را شبکه‌ای، تعامل‌ها را اثربخش، در زمان واقعی و در پیوند چرخه‌ای دائمی با کار و فعالیت می‌داند. او از دانشگاه کارآفرین و دانشگاه نوآور اجتماعی به‌عنوان دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم یاد می‌کند. با این تعریف دوره‌های رسمی از پیش طراحی‌شده‌ی فله‌ای و یکنواخت بایستی جای خود را به حالت سفارشی، زمینه‌ای، توزیعی دهند. از سوی دیگر باید محیط‌های آموزشی رسمی، یکسان‌ساز و متکی بر مکان فیزیکی به دانشگاه برخط و شبکه‌ای، نیمه‌رسمی در هر محیط پویای زندگی و کار در تنوع پردیس جهانی تبدیل شوند. با این رویکرد آموزش عالی، مبتنی بر شبکه‌های ارتباطی زمینه‌ساز جامعه‌پذیری دانشگاهی، و بازار به‌کارگیری دانش پژوهش‌بنیاد از راه گسترش ارتباطات است (از کوویتز^۴، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴).

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

1 Third generation universities

2 Helix

3 Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, Ch., & Cantisano Terra, B. R.

4 Etzkowitz, H

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

خلاقیت^۳ کاری دارای فرایندی از آفرینش چیزی ارزشمند و اصیل است (سترنبرگ، ترجمه حجازی و عابدینی ۱۳۸۷). این مفهوم چهار جنبه دارد: ۱. این که چقدر تولید می‌کنید، ۲. چه می‌دانید (بایسته‌گی خبرگی شناختی و پایبندی به این خبرگی)، ۳. چه کسی هستید (فلسفه‌ی شخصی، انگیزش، شخصیت)، و ۴. کجا هستید (زمینه، صنف اجتماعی، تعامل‌ها). همچنین خلاقیت به دو دسته ویژگی‌های فردی و موقعیت محیطی‌پرورشی آموزشی وابسته است. فرآورده‌ها دربردارنده‌ی هم‌تاسازی، بازتعریف، حرکت به جلو، حرکت پیش‌تازانه به جلو، تغییر مسیر، آغاز مسیر، و آمیختن هستند. باید به دو نکته‌ی بسیار مهم درباره‌ی خلاقیت توجه کرد. نخست آن که برای پرورش و آموزش خلاقیت معلم/استاد فردی خلاق و نوآور باشد، جو آموزشی/کلاسی رسمی و غیررسمی مناسبی را فراهم سازد، و از روش‌های آموزشی مستقیم و غیرمستقیم بهره بگیرد. همچنین باید از تعامل و شبکه‌های ارتباطی به طور موثر استفاده کند. کارآفرینی مفهومی است که به ویژه در دهه‌های اخیر مورد توجه بیشتری قرار گرفته، و پرکاربرد بوده است. زیرساخت مفهومی کارآفرینی، خلاقیت در حوزه‌ی کسب و کار است. در

1 Goals
2 Objectives
3 creativity

تعریف‌های بنیادی رسمی و چندگانه‌ی کارآفرینی/کارآفرین از جمله کانتیلون در ۱۷۲۵ و واکر در ۱۸۷۶ (کارآفرین، فرد پذیرنده‌ی ریسک و متفاوت از تامین‌کننده‌ی سرمایه) نوآوری هسته‌ی اصلی مفهوم است. شومپیتر در ۱۹۳۴ کارآفرین را نوآور و پدیدآورنده‌ی فناوری‌های تازه توصیف کرد. مک‌کلند هم کارآفرین را فرد فعال پذیرای ریسک‌های معمول می‌دانست (۱۹۶۱). دراکر در ۱۹۶۴ (کارآفرین، به حداکثر رساننده‌ی فرصت‌ها)، و شاپرو در ۱۹۷۵ (کارآفرین، مبتکر و سازمان‌دهنده‌ی چند سازوکار اقتصادی و اجتماعی و پذیرنده‌ی ریسک ورشکستگی)، هم از کسانی هستند که بیشتر شخص کارآفرین را توصیف کرده و به عوامل کارآفرین شدن پرداخته‌اند. هیستریچ در ۱۹۸۵ کارآفرینی را فرایند خلق چیزی با ارزش و متفاوت از طریق اختصاص زمان و تلاش کافی، همراه با ریسک مالی روانی و اجتماعی و دریافت پاداش‌های مالی و خشنودی فردی از نتیجه می‌داند (رُچا و برکینشو، ۲۰۰۷؛ فیض‌بخش و عبداللهی، ۱۳۸۹). از سویی نوآوری با تعامل و ارتباط جمعی پیوند دارد.

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

۱. هسته‌ی فعالیت‌های دانشگاه پژوهش کاربردی است؛
۲. پژوهش‌ها به طور عمده میان‌رشته‌ای هستند نه محض و تکرار شونده؛
۳. دانشگاه‌های شبکه‌ای به طور موثری در پیوند با صنعت، بخش‌های تحقیق و توسعه (R&D)، بازار تجاری، تامین‌کنندگان خدمات حرفه‌ای، و دیگر دانشگاه‌ها عمل می‌کنند. در واقع تعامل و شبکه‌های تعاملی بخش جدایی‌ناپذیر این نهادهای علمی است؛
۴. در بازار رقابت جهانی بسیار فعال عمل می‌کنند و این رقابت هم در جذب نیروی تخصصی هیات علمی، هم دانشجویان، و ارتباطات پژوهشی با صنعت و جامعه چشمگیر است؛

۵. خطی و تک مسیری پیش نمی‌روند بلکه در رویارویی با مساله به چابکی راه‌های جایگزین را در پیش می‌گیرند تا برای دانشجو و هیات علمی بهترین و روشن‌ترین فضای کار فراهم شود؛

۶. بر اجرایی شدن مفهوم خلاقیت و نوآوری با ارزشی هم‌پایه با روش علمی منطقی به عنوان نیروی پیشران تأکید دارند؛

۷. در پردیس جهانی و جو بین‌المللی مشغول کار هستند که در عین طیف گوناگونی از دانشجویان و استادان، زبان و فرهنگ بین‌المللی در آن غالب است؛

۸. بهره‌بردار و پرورنده‌ی نیروهای نوآور و کارآفرین هستند (پاپا، ۲۰۱۸؛ کر و ایوی، ۲۰۰۳؛ ویسما، ۲۰۰۹).

یکی از دیگر ویژگی‌های بسیار مهم دانشگاه‌های نسل سوم از جمله دانشگاه کارآفرین^۱ یا کارآفرین‌گرا، روش‌ها و الگوهای آموزشی (یادگیری-تدریس) مبتنی بر ارتباطات گسترده و چندلایه و بین‌نهادی است.

راهبردهای برنامه‌ریزی اهداف و مقاصد بخصوص پیرامون چهار عنصر ماهیت موضوع درسی، یادگیرنده‌ها، بافت و نقش استاد سازمان‌دهی می‌شوند (سنتراک، ترجمه سعیدی و همکاران ۱۳۹۸). در واقع، یک راهبرد خوب برای شروع برنامه‌ریزی، تفکر در این مورد است که قرار است دانشجویان تا پایان دوره به کدام اهداف برسند. سپس بازنمایی رو به عقب از این نقطه صورت می‌گیرد. دیدگاه سازایی‌گر در یادگیری در پژوهش‌های پیازه، ویگوتسکی، روان‌شناسی گشتالت، بارتلت، برونر و همچنین فلسفه تربیتی جان دیویی ریشه دارد. برخی نظریه‌های سازایی‌گر به این که چگونه افراد معنی را می‌سازند توجه دارند؛ سایر نظریه‌ها بر ساختن دانش به صورت اجتماعی و مشارکتی و مبتنی بر تعامل تأکید دارند (بنتهام، ترجمه بیابانگرد و نعمتی ۱۳۹۷). سنتراک (ترجمه سعیدی و همکاران، ۱۳۹۸) به دو گونه‌ی سازایی‌گری فردی و اجتماعی اشاره نموده است ولی در هر حال ارتباطات بخش جدایی‌ناپذیر این رویکرد است. از سویی امروز مرزهای آموزش فراتر از کلاس و رابطه استاد و دانشجو گسترده شده است. در ارزشیابی‌های آموزشی که بخش جدایی‌ناپذیر آموزش هستند، باید به تحولات رویکردی و تغییر نسل‌های سازمانی توجه داشت. امروزه با وجود دانشگاه‌های نسل سوم و نسل چهارم که چشم‌انداز و ماموریت‌ها و راهبردهای متفاوتی دارند، نیاز به ارزشیابی

دانشگاهی با رویکرد زمینه‌یابی کارآفرینی بیش از گذشته است. هم‌چنین باید دانشگاه و ماموریت‌های آن از منظر زمینه‌سازی برای کارآفرینی مورد بازنگری و ارزش‌یابی قرار گیرد تا امکان مقایسه‌های روا و دقیق میان دانشگاه‌ها فراهم گردد.

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

از سوی دیگر جامعه و نقش‌های اجتماعی ماهیت ایستا ندارند. پویایی‌های نسلی-فناورانه و فرهنگی-اقتصادی فرصت‌ها و تهدیدهای تازه‌ای پدید می‌آورند و در پی آن نسل‌های نوپدید از سازمان‌ها، نهادها، فضاها و گروه‌های اجتماعی خودنمایی می‌کنند. در این راستا می‌توان از بازآفرینی نقش‌ها برای ایجاد و بهره‌وری از فرصت‌ها سخن به میان آورد. امروزه توجه به فراهم‌سازی عدالت جنسیتی/قومی، نه تنها در حقوق بلکه در مسوولیت‌ها از جمله محورهای توسعه پایدار به‌شمار می‌رود. از این رو توجه ویژه و روزافزون به روند رشد کودکان و تاکید بر دختران صورت پذیرفته است. جامعه‌پذیری که از آن به فرایند بازتولید فرهنگی جامعه یاد می‌شود، سبک‌های شناختی، یادگیری، تصمیم‌گیری و مذاکره متفاوتی در میان دختران و پسران پدید می‌آورد. توجه به این تفاوت بازتولیدشده کمک خواهد کرد بتوانیم با شناسایی، مهار و تغییر سبک‌ها، نسلی از دختران ایرانی پرتوان، برخوردار از هویت یکپارچه و شکل‌یافته، و آماده‌ی حل مسایل و چالش‌های دنیایی پیچیده پرورش دهیم. این کار نیازمند توان‌افزایی و مهارت‌آموزی برپایه‌ی جهان چندلایه و چندگونه‌ی مجازی-طبیعی و توجه ویژه به رویکرد سیستمی است. یکی از مهم‌ترین بسترهای این فرایند دانشگاه و فراهم‌سازی فرصت‌های برابر و حمایتی برای زنان در آموزش دانشگاهی بوده است.

کافی نبودن راهبردهای ارزشیابی سنتی (آزمون های استاندارد، نمرات کمی) به ایجاد و به‌کارگیری الگوهایی کل‌نگر در ارزشیابی منجر شده است. بر این اساس ارزشیابی فرایند مستمر سه مرحله‌ای دارد. نخست تعیین کردن ارزش بر پایه‌ی هدف‌های آموزشی، دوم به دست آوردن اطلاعات لازم در مورد برنامه و مرحله سوم فراهم آوردن یافته‌هایی است که از ترکیب و تحلیل اطلاعات به دست آمده برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه به صورت توصیفی و قضاوتی به کار می‌رود. در بیان اهداف الگوی ارزشیابی سیپ باید گفت هدف الگوی ارزشیابی سیپ اثبات کردن نیست بلکه هدف بهبود و پیشرفت برنامه‌ها است. از طریق این الگو می‌توان به ایجاد و تهیه داده‌های سودمند برای تصمیم‌گیری پرداخت که به دقت در قضاوت و بهبود برنامه و سازمان آموزشی کمک می‌کند. از یافته‌های این الگوی ارزشیابی برای بازاندیشی و بهبود سیاستها و خط مشی‌ها استفاده می‌شود. الگوی سیپ از جمله الگوهای مبتنی بر مدیریت برای تصمیم‌گیری سیاست‌گزاران و مدیران است. با این الگوی کل‌نگر و جامع می‌توان یک برنامه را بصورت هم‌پیوند و همه‌جانبه بررسی کرد. این الگو چهار زیرگونه ارزشیابی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد را شامل می‌شود. در این الگو از دو معیار اساسی (ارزش و مطلوبیت) بهره گرفته می‌شود. این الگو برای تصمیم‌گیری و پاسخگویی پرکاربرد است. سیمنز^۱ استفاده از الگوی سیپ را برای شناسایی نقاط ضعف و قوت فرایندهای آموزشی مناسب می‌داند و یافته‌های برآمده از آن را در بهبود عملکردها مؤثر تلقی می‌کند (سیمنز، ۲۰۰۴). آگراول^۲ الگوی سیپ را به سبب ایجاد ارتباط معنادار بین بهبود فرایندها و اثربخشی آموزش پیشنهاد کرده است. به باور او این الگو به مدیران آموزش کمک می‌کند تا منابع انسانی و ارتباطات را به یک سرمایه‌ی راهبردی تبدیل کنند (آگراول، ۲۰۰۸).

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

آیا ساختار سازمانی دانشگاه الزهراء (س) (نخستین و اصلی‌ترین دانشگاه تک‌جنسیتی دخترانه) زمینه‌ساز کارآفرینی دانشگاهی است؟

آیا برنامه‌ی تصویب‌شده‌ی آموزش دانشگاهی الزهراء ویژگی‌های یک برنامه‌ی کارساز (و زمینه‌ساز شبکه‌های تعاملی) آموزشی زمینه‌ساز کارآفرینی را دارد؟

1 Simons

2 Agrawal

پیشینه

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

بوک و فیلیپس (۲۰۱۱) هم آفرینندگی و کارآفرینی را از راه دگرگونی در روندهای آموزشی و زندگی گروهی شذنی می‌دانند و از سویی روندهای آموزشی نوآورانه را در دگرگونی سازمانی و تعاملی جستجو کرده‌اند. در زمینه‌ی بستر فرهنگی یافته‌های اکبری (۱۳۸۷) با گزارش‌های بینکووسکا و کلاسن (۲۰۱۲) و قناتی، کردناییج و ایزدی (۱۳۸۹) هم‌خوانی دارد و بر ارزشیابی تاب‌آوری و پذیرش گوناگونی، پرسش‌گری، شبکه‌ی تعامل و ارتباطی و زمینه‌سازی برای پرورش بازخوردهای سازنده و دانش‌پژوهانه پافشاری شده است.

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

به جنسیت می‌توان به عنوان عاملی مثبت یا منفی به طور ضمنی یا آشکار پرداخت. در بسیاری از مطالعات دانشگاهی اعم از پزشکی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی به نوعی به عامل جنسیت توجه و در این خصوص بحث می‌شود. با این همه این که جامعه مربوط و متعلق به همه‌ی افراد فارغ از زن یا مرد، است به عنوان مفروضه‌ای اساسی تلقی می‌شود. جامعه به عنوان

یک نهاد کلی، ماهیتی پویا دارد و همواره روندی در حال تحول را از سر می‌گذراند. بخش‌های مهمی از این ماهیت پویایی ساختارها، نقش‌ها، سرمایه‌ها و کارکردهای اقتصادی هستند. با وجود این که نیمی از ساختار کلی اجتماعی (و نه لزوماً نهادهای اجتماعی و اقتصادی به طور خاص) را زنان تشکیل داده‌اند، سهم آنان از نقش‌ها، سرمایه‌ها و کارکردها با مردان تفاوت اساسی نشان می‌دهد (گنیزی، نیدرل، و روستیچینی، ۲۰۰۳). این تفاوت نه تنها در جنبه‌های فرهنگی و جامعه‌شناختی بلکه در زمینه‌ی اقتصادی و سیاسی به‌طور چشم‌گیر و تاثیرگذار مشهود است.

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

تاریخ تحول آموزش دانشگاهی در ایران را فراستخواه (۱۳۹۰) در ۸ دوره‌ی ۱. تاخیر (سده‌ی ۱۲ تا ۱۸ میلادی)، ۲. تمهید (۱۱۷۷ تا ۱۲۸۵ شمسی)، ۳. تکوین (۱۲۸۵ تا ۱۳۱۳)، ۴. تشکیل (۱۳۱۳ تا ۱۳۲۵)، ۵. تکثیر (۱۳۲۵ تا ۱۳۵۲)، ۶. توسعه‌ی ناتمام (۱۳۵۲ تا ۱۳۵۷)، ۷. تعطیل و تعویق (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۷)، و ۸. بازسازی (۱۳۶۷ و پس از آن) بازخوانی کرده، و فراز و فرودهای آموزش دانشگاهی ایران را برشمرده که بی‌گمان یکی از آنها نبود شرایط پرداختن به بالنده‌گی و گسترش شبکه تعاملی دانشجویان، کارکنان، و استادان با وجود برپایی نهادها یا مرکزهای تازه‌ای هم‌چون کانون‌های فرهنگی‌هنری اجتماعی، مرکزهای کارآفرینی، و مرکزهای رشد (اینکوباتورها)، است. به سخن دیگر، پدیدآوری نهاد و سازمان نو کمکی به بهبود آموزش دانشگاهی نکرده چرا که کاستی در پدیدآوری و پویایی شبکه‌های تعاملی و ارتباطی، چشمگیر است. فراستخواه (۱۳۸۹) کارکردهای پدیدآیی دفتر دانشگاه پژوهی در ایالات متحده آمریکا را بهبود برنامه‌ریزی، زمینه‌سازی برای پژوهش در زمینه‌ی آموزش دانشگاهی، و شبکه‌ی تعامل‌های پویا برشمرده است. آشوبناکی، ویژگی‌های فرهنگی غیرعلمی (فراستخواه، ۱۳۸۷)، افت تحصیلی، افسردگی و اضطراب، و کارکرد پایین یک‌سویه را می‌توان نشانه‌هایی از مساله‌ی آموزش در ایران پنداشت (حمیدی‌زاده در گروه نویسندگان، ۱۳۸۳؛ نورشاهی، ۱۳۷۵). کاستی‌های برنامه‌ی درسی آموزش دانشگاهی (به ویژه ناکارآمدی برون‌داد آموزش) که از سوی دانشجویان و استادان رشته‌های گوناگون گزارش شده (وزیری، ۱۳۷۸)، واکنش‌های یک‌سویه و منفی دانشگاهیان به ویژه دانشجویان (حمیدی، ۱۳۸۵؛ فخاری، ۱۳۸۸)، آسیب‌های انگیزشی، و

فرسوده‌گی کاری استادان دانشگاه‌ها (بهرامی و مختاری، ۱۳۸۷) هم می‌توانند گویای اهمیت این مساله باشند. آموزش دانشگاهی در ایران دچار کاستی‌هایی از جمله کندی در تغییر به سوی الگوهای دانشگاهی نسل سوم و چهارم هستند ولی در ارزش‌یابی‌ها به پیامدهای کاستی پرداخته شده و عامل‌های سازمانی پدیدآورنده کم‌تر مورد توجه قرار گرفته‌اند. سندگل و دادفر (۲۰۲۰) فعالیت‌های کارآفرینانه‌ی دانشگاه‌های علوم پزشکی را از دیدگاه دانشجویان مورد بررسی قرار داده‌اند. این گزارش گویای اهمیت کارکردهای کارآفرینانه‌ی دانشگاه، ارتباطات و تعامل سازمان‌یافته بر فعالیت‌های منجر به کارآفرینی است. همچنین تفاوت دیدگاه میان دختران و پسران پاسخ‌دهنده معنادار گزارش شده است.

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

روش‌شناسی

این پژوهش در دسته‌ی پژوهش‌های ارزش‌یابی جای دارد. ارزش‌یابی می‌تواند با تمرکز بر یک نهاد یا سازمان (موردپژوهشی) صورت پذیرد. این گونه پژوهش در دسته‌ی پژوهش‌های کاربردی^۳ و با ملاک میزان مهارت این پژوهش پیمایشی (غیرآزمایشی) است. این ارزش‌یابی کانون‌مند بر ضرورت زمینه‌سازی برای کارآفرینی دانشجویان دختر در دانشگاه الزهراء، انجام شده است. کوبا و دانیل استافل بیم با توجه به ناکارآمد بودن راهبردهای ارزشیابی سنتی نظیر آزمون‌های استاندارد، تعریف جامعی برای ارزشیابی ارائه نمودند: در این تعریف ارزشیابی فرایند مستمر شامل سه مرحله است. در مرحله تعیین کردن، ارزشیاب تلاش می‌کند تا آنچه را که تصمیم‌گیرندگان برای تصمیم‌نیاز دارند، مشخص و به صورت روشن بیان کنند. در مرحله به دست آوردن، اطلاعات لازم در مورد برنامه جمع‌آوری، سازماندهی و تحلیل می‌شود. در مرحله فراهم آوردن، از ترکیب اطلاعات به دست آمده و تحلیل شده، یافته‌های قابل استفاده جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه به صورت توصیفی و قضاوتی فراهم و جهت اقدامات عملی با هدف بهبود و اصلاح برنامه در اختیار مخاطبین قرار داده می‌شود. روش

1 Aranha

2 Papa

3 Applied research

سنجش(داده‌گیری) نظر به ضرورت بررسی هم‌زمان برنامه، روند آموزشی و مشارکت‌کنندگان درون‌سازمانی آموزش عالی این پژوهش برپایه‌ی الگوی ارزشیابی سیپ و دربردارنده‌ی درون‌داد، برنامه، فرایند و دست‌اندرکاران آموزش، و برون‌داد(فراورده) با بهره‌گیری از مشاهده و پرسش انجام شد. از این‌رو چارچوب کلی عوامل و نشانگرهای مورد نیاز در ارزشیابی آموزش دانشگاهی از روزن زمینه‌سازی برای کارآفرینی، با اقتباس از تجربه‌ها و استفاده از الگوی عناصر سازمانی (او.ای.ام)، در سه بخش درون‌داد، فرایند و برون‌داد، با به کارگیری عامل‌ها و نشانگرها به همراه معیارهای قضاوت (معیارهای تحقق هدف) صورت‌بندی شد.

جامعه پژوهشی برنامه‌های دوره‌ها، ساختار سازمانی، دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی (مدیران و استادان)، دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه الزهراء بوده‌اند. دانشگاه الزهراء یکی از دانشگاه‌های چندرشته‌ای دولتی، و تنها دانشگاه دخترانه زیرمجموعه‌ی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دربردارنده‌ی هفت دسته از گروه‌های هشت‌گانه‌ی یونسکو و دارای ده دانشکده و ۴۷ گروه آموزشی، پژوهشکده زنان، یک شعبه‌ی بیرون از تهران(ارومیه) و دو پردیس خودگردان است. باتوجه به فقدان پیشینه‌ی سنجشی در مورد میزان زمینه‌سازی برای کارآفرینی در آموزش عالی، بر اساس الگوی ارزشیابی سیپو ابزار(سنجه)ها به کار گرفته شد. نظر به تفاوت شرایط و زیرساخت‌های آموزش عالی در کشورهایی که به دانشگاه کارآفرین پرداخته‌اند با شرایط بومی آموزش دانشگاهی در ایران، ضمن بهره‌گیری از الگوی ارزشیابی و مبانی سنجشی آنان و نیز باتوجه به فقدان بسته‌ی سنجشی ارزیابی آموزش دانشگاهی از روزن زمینه‌سازی برای کارآفرینی، ابزارها توسط پژوهشگر و برپایه‌ی مبانی نظریه‌های پشتیبان و سازگار با شرایط آموزشی کشور ساخته شد و در محیط دانشگاهی آزموده و بهبود داده شد. برای ساخت ابزارها، نخست با مصاحبه از ۴ تن از کارفرمایان(مدیران دولتی و غیردولتی)، ۴ تن از کارآفرینان برتر کشور، ۴ تن از استادان دانشگاه(اقتصاد، جامعه‌شناسی، مدیریت، آموزش‌شناسی) و ۴ تن از دانش‌آموختگان دوره‌ی دکتری برجسته‌ترین چشم‌داشته‌ها، سرمایه‌ها، کارکردها و دستاوردهای آموزش دانشگاهی از روزن کارآفرینی و نوآوری پرسیده شد. ابزارها دربرگیرنده‌ی دو فرم مشاهده برنامه‌ی آموزشی و سیاهه‌ی واری(چک‌لیست) دانشگاه، و پرسش‌نامه‌های مدیران گروه، استادان، دانشجویان، و دانش‌آموختگان بودند (پیوست).

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

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

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

پرسش‌نامه مدیر گروه، بخش دوم این ابزار، برپایه‌ی نشانه‌های نگرش (بازخورد) به زمینه‌سازی برای کارآفرینی در آموزش دانشگاهی، با ترازک چهارگزینه‌ای (درست، تاندازه‌ای درست، تاندازه‌ای نادرست، و نادرست) گنجانده شد. ابزار با بهره‌جویی از نظر کارشناسان بهبود یافت و در گروه کوچکی آزمایش شد. شمار گویه‌ها در نوشتن پایانی ۴۸ گویه (۱۶ گویه شناختی، ۱۴ گویه عاطفی، و ۱۸ گویه رفتاری)، و همه با مفهوم مثبت بود. پایایی ابزار با هر دو روش بازآزمایی (ضریب همبستگی پیرسون: شناختی ۰/۹۱۲، عاطفی ۰/۸۹۰، و رفتاری ۰/۹۳۵) و هم‌سانی درونی (با روش ضریب آلفای کرونباخ: شناختی ۰/۸۹۱، عاطفی ۰/۸۷۹، و رفتاری ۰/۸۱۲) به دست آمد. با این فرض که میزان هم‌رایی، یک متغیر پیوسته با توزیع بهنجار است، در هر چهار پرسش‌نامه، هنگام نمره دادن به پاسخ‌ها، گزینه‌های چهارگانه‌ی درست تا نادرست به ترتیب سه تا صفر و داده‌های به دست آمده در سطح فاصله‌ای بوده‌اند.

پرسش‌نامه استادان، هم مانند ابزار پیش‌گفته دارای دو بخش در بخش نخست، پرسش‌هایی درباره‌ی ویژگی‌های آ. جمعیت‌شناختی (رشته، مرتبه علمی، پیشینه‌ی خدمت دانشگاهی، کار مستقل شخصی، دستاوردهای علمی، همکاری با نهادهای تخصصی و مردمی)، ب. درباره‌ی کار آموزشی، و پ. درباره‌ی گروه (۱۶ پرسش درباره‌ی سرفصل‌های کارآفرینی، طرح‌های پژوهشی، همکاری‌های برون‌دانشگاهی و میان‌دانشکده‌ای، رسانه، بازی‌های آموزشی، جشنواره‌های کسب و کار و اردوها) بود. بخش دوم این ابزار، در نوشتن پایانی ۵۸ گویه، و همه‌ی گویه‌ها دارای مفهوم مثبت و در دو زیربخش درباره‌ی گروه (۱۴ گویه)، کار خود (۳۶ گویه) و بافتی (۲۲ گویه) دربردارنده‌ی ۱۴ گویه درباره‌ی گروه و ۸ گویه درباره‌ی دانشگاه بود. پایایی ابزار از راه بازآزمایی و با تعیین ضریب همبستگی پیرسون، در زیربخش‌های فردی در شناختی ۰/۹۱۸،

عاطفی ۰/۹۱۷، و رفتاری ۰/۸۹۳، و در زیربخش بافتی درباره‌ی گروه ۰/۹۲۸ و دانشگاه ۰/۹۹۵ بوده است. با روش ضریب آلفای کران‌باخ هم‌سنجش پایایی انجام شد.

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

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

گردآوری داده‌ها را پژوهشگر در محیط دانشگاهی، در میانه‌ی نیم‌سال آموزشی دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴، و از هر بخش یکبار انجام داد. از میان ده دانشکده، چهار دانشکده (علوم

اقتصادی و اجتماعی، علوم ریاضی، فنی و مهندسی، هنر) و از هر کدام یک گروه، در مجموع از چهار گروه: ۸ برنامه، ۴ مدیرگروه، ۱۴۰ دانشجو، ۴۰ استاد و ۴۰ تن دانش‌آموختگان به روش تصادفی انتخاب شدند. فرض بر این بود که انتخاب تصادفی خوشه‌ای می‌تواند داده‌هایی روا و پایا از آموزش دانشگاهی فراهم سازد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

آپردازش داده‌های سیاهه واریسی دانشگاه

جدول ۱- سازمان دانشگاه الزهراء

واحد	چگونه‌گی	توضیح
معاونت	۵ معاونت	آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، دانشجویی، اداری و مالی
دانشکده	۱۰ دانشکده	در چهار دسته علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، هنر
پردیس	دارد	شعبه ارومیه، خودگردان و البرز
پژوهشکده	۱	پژوهشکده زنان
پارک علم و فناوری	-	-
گالری	دارد	-
فروشگاه	دارد	کتاب‌فروشی (فعال)، فروشگاه مد و لباس (غیرفعال)
مرکز کارآفرینی	دارد	زیربخش معاونت پژوهشی
مرکز رشد	دارد	-
مرکز کاربایی	-	-
ارتباط با صنعت	دارد	زیربخش معاونت پژوهشی
آموزش آزاد	دارد	-
دانش‌آموختگان	دارد	-
بین‌الملل	دارد	-
همکاری‌های بین دانشگاهی	دارد	تفاهم‌نامه‌های درون‌مرزی، منطقه‌ای و برون‌مرزی
روابط عمومی	دارد	-
رسانه	دارد	تارنما و کانال شبکه اجتماعی سامانه‌ی تلگرام
بازارچه	دارد	فصلی و مناسبتی
دکه‌های خودگردان	دارد	-
خیریه	-	-
بورس	-	-

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

ب. پردازش داده‌های سیاهه واریسی برنامه‌ی آموزشی

مقدمه: آ- مقدمه: همه‌ی هشت برنامه‌ی نگرش‌شده دارای بخشی با نام "مقدمه" بودند. ب- در بخش مقدمه‌ی تنها یکی از برنامه‌های نگرش‌شده به فلسفه برنامه اشاره شده، ولی در هیچ‌کدام چارچوب نظریه‌ای برنامه نوشته نشده بود. پ- در هیچ‌یک از برنامه‌ها در مقدمه به کارآفرینی اشاره نشده بود.

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

جدول ۲- برنامه‌ی آموزشی

متغیر	وضعیت	بسامد	بسامد نسبی (درصد)
دلیل برگزاری دوره‌ها	افزایش دانش، آگاهی‌های تخصصی رشته	۶	۴۶٫۲
	پیش‌نیاز درس‌های آینده	۴	۳۰٫۸
	کاستی دانشی، کاستی مهارت‌های شناختی	۳	۲۳٫۰

ادامه جدول ۲- برنامه‌ی آموزشی

متغیر	وضعیت	بسامد	بسامد نسبی (درصد)
هدف برگزاری دوره‌ها	افزایش دانش، آشنایی با نظریه‌ها، آگاهی از مفهومی‌های بنیادی	۸	۴۰
	بهبود مهارت نقد	۵	۲۵
	ایده‌پردازی، نوآوری و آفرینندگی (خلاقیت) در یافتن و پرداختن به مسایل	۳	۱۵
	آشنایی با مهارت‌های پژوهشی	۲	۱۰
	به‌کار بستن مفهوم‌ها و نگره (نظریه)ها در عمل	۲	۱۰
روش دستیابی به هدف در برنامه دوره‌ها	بحث و گفت‌وگو	۳	۲۵
	حل تمرین	۲	۱۶,۶۷
	کارگروهی	۳	۲۵
	سمینار، گردآوری	۲	۱۶,۶۷
	تدریس و سخنرانی استاد	۲	۱۶,۶۷
ابزار دستیابی به هدف در برنامه دوره‌ها	منابع چاپی	۲	۵۰
	رایانه و فضای مجازی	۱	۲۵
	نرم‌افزارها	۱	۲۵

هدف از برگزاری دوره‌ها: آ- همه‌ی هشت برنامه‌ی نگرش شده دارای بخشی با عنوان "هدف" بودند. هدف‌های نوشته‌شده در برنامه‌های دوره‌ها کلی‌گویی و در همه‌ی برنامه‌ها کانونمند بر افزایش سطح دانشی دانشجویان بود؛ پس از آن بهبود مهارت نقد بیشترین فراوانی را داشتند و همان شمار که هدف را به‌کار بستن مفهوم‌ها در عمل نوشته‌اند، آشنایی با مهارت‌های پژوهش را هم هدف خوانده‌اند.

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

شناسایی سرفصل‌ها و منبع‌های آموزشی دوره‌ها: آ- گفتنی‌ها در هر هشت برنامه نوشته‌شده؛ ب- در سرفصل‌های درسی هیچ‌یک از برنامه‌ها به کارآفرینی، نوآوری و آفرینندگی پرداخته نشده؛ پ. منبع‌ها در شش برنامه (جامعه‌شناسی سازمان‌ها، مبانی احتمال، آنالیز

چندمتغیره^۱، دینامیک، تحلیل سیستم‌های انرژی، مبانی هنرهای تجسمی) نوشته شده؛ ت- در منبع‌های نوشته‌شده، منبعی در پیوند با کارآفرینی، نوآوری، و آفرینندگی نبود. سنجش آموخته‌های دانشجویان دوره‌ها: آ- تکلیف‌ها در پنج برنامه نوشته شده؛ ب- در تکلیف‌های سه برنامه کارهای زمینه‌ساز نوآوری، و آفرینندگی به چشم می‌خورد؛ پ- چگونگی سنجش آموخته‌ها در شش برنامه نوشته‌شده؛ ت- در سنجش آموخته‌ها در دو برنامه به کارآوری اشاره شده؛ ث- در سنجش آموخته‌ها در دو برنامه به فضای مجازی پرداخته شده است. آزمون‌ها (میان‌دوره و پایان‌دوره‌ای، نوشتاری و شفاهی)، کار عملی (کارهای پژوهشی، ترجمه، گزارش/یادداشت، حل تمرین، وبلاگ)، مشاهده، همکاری و حضور در نشست‌های آموزشی از جمله روش‌های ارزشیابی است که در برنامه‌ها به آن‌ها اشاره شده است. در سنجش آموخته‌های دانشجویان بیشترین ارزش برای آزمون نوشتاری (کتبی) و کمترین ارزش برای تعامل و همکاری سازنده‌ی دانشجویان بود.

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

پ. پردازش داده‌های پرسش‌نامه‌ها

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

۱. پردازش داده‌های مدیران گروه

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

۱.۱. درباره‌ی خود

پیشینه‌ی مدیریت در آموزش عالی، داشتن کار دیگری افزون بر کار دانشگاهی، چگونگی این کار (اگر دارند)، فراورده‌ها و دستاوردها (کتاب، مقاله، نوآوری ثبت‌شده، طرح کسب و کار) عضویت و دوره‌ها، در جدول زیر نمایش داده شده‌اند. هیچ یک از مدیران گروه‌های چهارگانه نوآوری (اختراع) ثبت‌شده و طرح کسب و کار نداشته‌اند.

جدول ۳- دستاوردهای دانشگاهی مدیران گروه‌های چهارگانه

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

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

۱.۲. مدیران گروه درباره‌ی گروه

جدول ۴- زمینه‌سازی گروه برای کارآفرینی در آموزش

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

جدول ۵- سازوکارهای گروه برای گسترش کارآفرینی

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

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

۲- پردازش داده‌های استادان

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

۲.۱. استادان درباره‌ی گروه:

جدول ۶- زمینه‌های نوآوری و کارآفرینی در گروه

آموزش	بسامد	بسامد نسبی (درصد)
هدف	۴۰	۱۰۰
سرفصل کارآفرینی	.	.
گوناگونی روش	۲۷	۶۷,۵
پژوهش زمینه‌ساز کارآفرینی	.	.
مهمان	۱۲	۳۰
بازی	.	.
رسانه	.	.
پایه‌گذاری انجمن تخصصی	۱۵	۳۷,۵
ارزیابی درونی	۴۰	۱۰۰
سازوکار تشویق کارآفرینی	.	.
اردو/بازدید	۱۴	۳۵

۲.۲. استادان درباره‌ی کار آموزشی

جدول ۷- برنامه‌ی آموزشی استادان برای نیمسال

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

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

بازخورد (نگرش) به آموزش استادان دانشکده‌ی هنر مثبت‌ترین/بیشترین و استادان دانشکده علوم پایه منفی‌ترین/کم‌ترین بوده است. این ویژگی در هر سه بعد بازخورد به آموزش به چشم می‌خورد. از سوی دیگر بازخورد استادان هر چهار گروه به آموزش در سویه‌ی شناختی از میانگین ارزه‌ی بیشتری برخوردار بوده است. برپایه‌ی مفروضه‌های آزمون نایکسانی میانگین‌ها، آزمون افیک‌سویه‌ی چندگروهی برای میانگین ارزه‌ی استادان چهار دانشکده انجام شد. آزمون لون برای هم‌گنی واریانس گروه‌ها نشان‌دهنده‌ی برقراری این پیش‌بایسته بود. اف برابر با ۳۳,۱۸۲ با برآورد خطای $p < 0/0005$ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی نایکسانی چشمگیر (معنادار) میانگین دست‌کم یکی از این چهار گروه با دیگر گروه‌هاست. آزمون‌های پیگیری دانکن و توکی نشان دادند که نایکسانی بازخورد به آموزش استادان هنر با استادان علوم انسانی و با استادان فنی-مهندسی و علوم پایه چشم‌گیر (معنی‌دار) است ($\alpha = 0/05$). همبستگی میان سویه‌های جنبه‌ی فردی با سویه‌های جنبه‌ی بافتی مثبت و به‌جز همبستگی سویه‌ی شناختی و سویه‌های جنبه‌ی فردی، معنادار بود.

۳- پردازش داده‌های دانشجویان

داده‌های ۱۴۰ نفر از داده‌بخشان در دوره کارشناسی ارشد (۴۰ نفر) و کارشناسی (۱۰۰ نفر) پردازش شد. ۷۱,۴ درصد از این داده‌بخشان از میانگین آموزشی ۱۵ تا ۱۸ برخوردار بوده‌اند. ۲۰,۷ درصد افراد دارای فراورده‌ی علمی پژوهشی (مقاله و کتاب) بوده‌اند، ولی اختراعی به ثبت نرسانده و طرح کسب‌وکار نوشته‌اند. تالیف کتاب ۷۵ درصد و ترجمه ۲۵ بوده است. نزدیک به ۶۰ درصد دانشجویان در هیچ انجمنی عضویت ندارند. تنها ۴,۳ درصد (۶ تن) از دانشجویان به

گردهمایی‌های کارآفرینی رفته‌اند که ۳۳,۳ درصد گردهمایی دانشگاهی و ۶۶,۷ درصد گردهمایی سازمان‌های دیگر در زمینه‌ی کارآفرینی بوده‌اند.

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

بازخورد به آموزش دانشجویان دانشکده‌ی هنر مثبت‌ترین/بیشترین و دانشجویان دانشکده‌های علوم پایه کم‌ترین بوده‌است. این ویژگی در هر سه سویه‌ی بازخورد به آموزش به چشم می‌خورد. از سوی دیگر بازخورد دانشجویان هر چهار گروه به آموزش در سویه‌ی شناختی از میانگین ارزه‌ی بیشتر و در سویه‌ی رفتاری از میانگین ارزه‌ی کم‌تر برخوردار بوده است. برپایه‌ی پیش‌بایسته‌های آزمون نایکسانی میانگین‌ها، آزمون اف‌یک‌سویه‌ی چندگروهی برای میانگین ارزه‌ی دانشجویان چهار دانشکده انجام شد. اف برابر با ۱۴,۳۶۲ با برآورد خطای $p < 0.005$ به‌دست آمد که نشان‌دهنده‌ی نایکسانی معنادار میانگین دست‌کم یکی از این چهار گروه با دیگر گروه‌هاست. آزمون‌های پیگیری دانکن و توکی نشان دادند که نایکسانی بازخورد به آموزش دانشجویان هنر با دانشجویان سه دانشکده‌ی دیگر چشم‌گیر است ($\alpha = 0.05$).

۴- پردازش داده‌های دانش‌آموختگان

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

جدول ۸ - نمایش جمعیت شناختی دانش آموختگان

متغیر	وضعیت	بسامد	بسامد نسبی
داشتن کار	بی کار	۱۸	۴۵
	دارای کار	۲۲	۵۵
کل		۴۰	۱۰۰
رده شغلی دانش آموخته گان دارای کار	کارمند/کارشناس	۱۸	۸۱,۸
	مدیر	۴	۱۸,۲
کل		۲۲	۱۰۰
سازمان	دولتی	۲	۹,۱
	نیمه دولتی	۴	۱۸,۲
	خصوصی	۱۶	۷۲,۷
کل		۲۲	۱۰۰
ارتباط کار با رشته دانشگاهی	نامربوط	۱۵	۶۸,۲
	مربوط	۷	۳۱,۸
کل		۲۲	۱۰۰
دستاورد	کتاب	۴	۱۰
	مقاله	۲۵	۶۲,۵
	نوآوری ثبت شده	.	.
	طرح کسب و کار	.	.
	هیچ کدام	۱۳	۳۲,۵
کل		۴۰	۱۰۰
عضویت در انجمن ها	ندارد	۲۵	۶۲,۵
	دارد	۱۵	۳۷,۵
کل		۴۰	۱۰۰
نوع انجمن	هیچ کدام	۲۵	۶۲,۵
	تخصصی مربوط به رشته	۶	۱۵
	نامربوط	۶	۱۵
	هر دو	۳	۷,۵
	هیچ کدام	۲۵	۶۲,۵
کل		۴۰	۱۰۰

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

بازخورد به آموزش دانش‌آموختگان دانشکده‌ی هنر مثبت‌ترین/بیشترین و دانش‌آموختگان دانشکده‌ی علوم پایه کم‌ترین بود. از سوی دیگر بازخورد دانش‌آموختگان هر چهار گروه به آموزش در سویه‌ی عاطفی از میانگین ارزشی بیشتری برخوردار بود. برپایه‌ی پیش‌بایسته‌های آزمون نایکسانی میانگین‌ها، آزمون اف‌یک‌سویه‌ی چندگروهی برای میانگین ارزشی دانش‌آموختگان چهار دانشکده انجام شد. آزمون لون برای هم‌گنی واریانس گروه‌ها نشان‌دهنده‌ی برقراری این شرط بود. اف برابر با ۶,۴۵۰ با برآورد خطای $p < 0/001$ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی نایکسانی معنادار میانگین دست‌کم یکی از این چهار گروه با دیگر گروه‌ها و بر پایه آزمون‌های پیگیری دانکن و توکی نایکسانی بازخورد به آموزش دانش‌آموختگان علوم انسانی با هنر و فنی-مهندسی و علوم پایه چشم‌گیر بود ($\alpha = 0/001$).

تحلیل یافته‌ها

برای پاسخ به پرسش "آیا ساختار سازمانی دانشگاه الزهراء زمینه‌ساز کارآفرینی دانشگاهی است؟"، از یافته‌های جدول ۱ می‌توان دریافت که دانشگاه الزهراء با برخورداری از پنج معاونت، ده دانشکده و دو پردیس و یک پژوهشکده زیرساخت برگزاری رشته‌های آموزشی هر چهار گروه علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، و هنر و به سخن دیگر ۵ گروه از ۸ گروه دسته‌بندی آموزشی یونسکو (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۲) را فراهم کرده است. دانشکده ادبیات با هفت گروه تخصصی، دانشکده‌های هنر، الهیات، و علوم اجتماعی و اقتصادی با شش گروه، دانشکده‌های فنی-مهندسی و روان‌شناسی و علوم تربیتی با پنج گروه، و دیگر دانشکده‌ها با سه گروه دوره‌های دکتری تخصصی، کارشناسی‌ارشد و کارشناسی برگزار

می‌کنند (جدول ۳-۱). با این‌که دانشگاه از پهنه مکانی گسترده‌ای برخوردار نیست، در بخش شمالی کلان‌شهر تهران و منطقه‌ی شهری برخوردار و در دسترس قرار دارد. دانشگاه از سرمایه‌های سخت‌افزاری از جمله نمایشگاه/گالری، فروشگاه، و کارگاه‌های آموزشی برخوردار است. دانشگاه الزهراء پایه‌گذار پارک علم و فناوری، و سامانه‌ی سرمایه‌گذاری (از جمله صندوق سرمایه‌گذاری) نبوده است و مرکز کارایی ندارد. در ساختار اداری اداره کارآفرینی، دفتر ارتباط با صنعت، مرکز رشد واحدهای فناور، و دفتر همکاری‌های دانشگاهی، زیربخش‌های معاونت پژوهشی و دفتر بین‌الملل و روابط عمومی زیربخش حوزه‌ی ریاست به شمار می‌روند. در فضای دانشگاه انجمن دانش‌آموختگان و جهاد دانشگاهی در چارچوب بخش‌های همکار-سازمانی برگزاری دوره‌های آزاد را انجام می‌دهند. بازارچه‌های ویژه در پیشواز جشن‌ها و آیین‌ها، برپا شده‌اند. این بازارچه‌ها گرچه تاکنون از سازوکار و سپهره‌ی رقابتی برخوردار نبوده‌اند، آموزش، بازرزی، سنجش، نمایش و فروش فراورده‌های دانشجویان، دانش‌آموخته‌گان، استادان و کارکنان را شدنی می‌کنند. برخورداری از نمایشگاه، فروشگاه و بازارچه زمینه‌ی آموزش دانش و مهارت‌های به‌کارآوری و کارآفرینی را فراهم می‌سازد تاکنون گروه‌های دانشکده‌ی هنر در این زمینه پویاتر بوده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد با این‌که سازمان دانشگاه الزهراء گوناگونی زمینه‌های تخصصی را فراهم می‌کند، و زیرساخت‌های برگزاری همایش‌ها، همکاری‌های نهادی، بازی‌های کسب و کار، و آموزش به‌کارآوری از راه بازارچه، نمایشگاه و فروشگاه را دارد، در زمینه‌سازی برای کارآفرینی به کارهای اداری یک دفتر و مرکز رشد واحدهای فناور بسنده شده است. رسانه‌ی دانشگاه سامانه‌ی تارنمای متمرکز و مجله‌های تخصصی دانشکده‌ها و پژوهشگاه هستند. تارنما به سه زبان فارسی، انگلیسی، و عربی نمایش داده می‌شود. هم‌چنین با گسترش فناوری داده‌پردازی و ارتباط، سامانه‌ی یک‌سویه‌ی رسانه‌ای تلگرام، کانال، برای آگاه‌سازی از رویدادهای دانشگاهی به راه افتاده است. در سامانه‌های رسانه‌ای، دانشجویان، استادان، دانش‌آموخته‌گان و کارکنان همکاری چشمگیری ندارند.

دفتر کارآفرینی این دانشگاه با داشتن مرکز رشد، شبکه و صندوق سرمایه‌گذاری ندارد. این مرکز از سامانه‌های پیامک انبوه، شبکه‌های اجتماعی، و رسانه برخوردار نیست. تاکنون همایش یا استارت‌آپ و یک‌اند کارآفرینی و پویای اجتماعی از سوی این مرکز برگزار نشده است. ۱۱ کارگاه آموزشی، درس اختیاری کارآفرینی (۲ واحد) و بازدیدها کارهای گزارش شده هستند. با این‌که نشریه در ابزارهای این مرکز پیش‌بینی شده است، از رسانه‌های برخط برخوردار نیست.

برون داد مرکز طرح کسب‌وکار دانشجویی، شرکت‌های پیش‌رشد (۷ مورد) و در حال‌رشد (۲۰ مورد) که ۶ مورد در زمینه فناوری داده‌ها، ۵ مورد زیست‌فناوری، ۵ مورد خدمات مهندسی، ۴ مورد هنر، ۲ مورد فناوری نانو و ۵ مورد خدمات حقوقی هستند. مدیران عامل ۱۷ شرکت مرد هستند و گویای آن است که دانشگاه در توان‌افزایی دانشجویان و دانش‌آموخته‌گان خود برای مدیریت شرکت‌های نوپا کارا نبوده است. مرکز از کار نیروی داوطلب به‌صورت موردی و انگشت‌شمار بهره‌گرفته ولی همکاری با دانش‌آموخته‌گان ندارد. بخش‌های شبکه‌ای پیوندی میان دانشکده‌ها با دفتر کارآفرینی گزارش نشده، و برگزاری ۲ واحد درس اختیاری کارآفرینی برای دوره‌های کارشناسی تنها کنش همکارانه‌ی این دفتر با دانشکده‌ها به‌شمار می‌رود. از سوی دیگر موضوع‌ها یا اولویت‌های پژوهشی از سوی این دفتر به دانشکده‌ها آگهی نشده، جایزه‌ی ویژه‌ای به نام این دانشگاه یا نهادهای وابسته‌اش، پیش‌بینی نشده است. با این که در دانشگاه در ساختار سازمانی اداره‌ی کارآفرینی برپا شده، نبود برنامه‌ی پیوند با جامعه بیرون دانشگاه، کاستی‌مندی فرایندهای شبکه‌سازی و کندی کارها از بازدهی و سودمندی این مرکز کاسته است. این در حالی است که ویژگی مشترک ده دانشگاه برتر پویایی شبکه‌های اجتماعی در چارچوب گروه‌های صنفی، هنری، اجتماعی، تفریحی، بازارچه‌های دانشجویی/دانشگاهی، جشنواره‌ها، همایش‌های تخصصی، و به‌ویژه شبکه پیوندی- تعاملی دانش‌آموخته‌گان و همچنین بخشی به نام آموزش کارآفرینانه است. این شبکه‌ها در پابرجاسازی و پیشبرد فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی، آرمان آموزش دانشگاهی، کارکرد ارزنده‌ای دارند. همین‌ها سپهره‌ی دانشگاهی را از کانون‌مندی بر دانش، به تعامل و دگرگونی دانش/کار، و پی‌ریزی بازخوردهای سازنده و آفرینندگی متحول می‌کنند (سندگل و دادفر، ۲۰۲۰). از جمله آماج آموزش دانشگاهی آماده‌سازی فرد برای زندگی در گروه و دگرگونی بازخوردها و منش‌ها و زمینه‌سازی برای آفرینشگری هستند (پاپا، ۲۰۱۸). از این‌رو انتظار می‌رود با برنامه‌ریزی آموزش‌سازایی‌گرانه‌ی گروهی، و برخورداری از زیرساخت‌های سازمانی دانشگاه ارزش‌ها و مهارت‌های کار گروهی از راه کارآموزی و کارورزی پدیدآیند و استوارتر شوند تا زمینه برای گسترش و آموزش کارآفرینی در دانشگاه فراهم گردد (برنان و همکاران، ۱۹۹۴؛ برنان و همکاران، ۱۹۹۷؛ برنان و شاه، ۲۰۰۰؛ کلارک، ۲۰۰۴، معین و آگراول، ۲۰۲۰).

در پاسخ به پرسش پژوهشی دوم، "آیا برنامه‌ی تصویب‌شده‌ی آموزش دانشگاهی دانشگاه الزهراء ویژگی‌های یک برنامه‌ی کارساز (و زمینه‌ساز شبکه‌های تعاملی) آموزشی زمینه‌ساز

کارآفرینی را دارد؟" با اشاره به یافته‌ها می‌توان دریافت که برنامه‌های بررسی‌شده نه تنها ویژگی‌های یک برنامه‌ی زمینه‌ساز کارآفرینی و آفرینشگری را ندارند، ویژگی‌های یک برنامه‌ی کارساز را هم ندارند و از این‌روزن با هم همانندند، هرچند که برخی ناهمانندی‌ها در میان آن‌ها دیده می‌شود. مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹) برنامه‌ی درسی را نیازمند بخش‌هایی برای آشکارکردن چشم‌داشته‌ها، درون‌داشت، روش‌ها، و ارزش‌یابی خوانده است. همه‌ی هشت برنامه‌ی نگرش‌شده دارای بخشی با نام "مقدمه" بودند ولی در بخش مقدمه‌ی تنها یکی از برنامه‌های نگرش‌شده به فلسفه برنامه اشاره شده، و در هیچ‌کدام چارچوب نگره‌ای برنامه نوشته نشده بود. از هشت برنامه در شش برنامه بخشی با نام دلیل برگزاری دوره‌ها نوشته شده، که کانونمند بر بهبود دانشی است. در این شش برنامه بهبود دانشی، از میان‌بردن کاستی مهارت‌های شناختی، و تلاش برای از میان‌برداشتن کاستی‌ها دلیل برگزاری دوره بوده‌اند (جدول ۲). همه‌ی هشت برنامه‌ی نگرش‌شده دارای بخش "هدف" بودند. با این‌همه هدف‌های نوشته‌شده در برنامه‌های دوره‌ها، کلی‌گویی و در همه‌ی برنامه‌ها، کانونمند بر بهبود دانش دانشجویان است، پس از آن بهبود مهارت نقد بیشترین فراوانی را دارد و همان‌شمار که هدف را "به‌کار بستن مفهوم‌ها در عمل" نوشته‌اند، آشنایی با مهارت‌های پژوهش را هم هدف خوانده‌اند. برنامه‌های نگرش‌شده در فراداد چرایی برگزاری دوره‌ها هدف‌ها و راه‌های دستیابی به آن‌ها را بازگو کرده‌اند و این بخش‌ها را یکی می‌انگارند. روش دستیابی به هدف در چهار برنامه (۵۰ درصد) و ابزارهای دستیابی به هدف در دو برنامه مشخص شده است. این برنامه‌ها دستیابی به هدف‌ها را با گسترش دانش، بازخوردها، و مهارت‌ها شدنی دانسته‌اند.

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

در سنجش آموخته‌ها در دو برنامه به کارآوری اشاره شده و در دو برنامه به فضای مجازی پرداخته شده است. آزمون‌ها (میان‌دوره و پایان‌دوره‌ای، نوشتاری و شفاهی)، کار عملی (کارهای پژوهشی، ترجمه، گزارش/یادداشت، حل تمرین، وبلاگ)، مشاهده، همکاری و حضور در نشست‌های آموزشی از جمله روش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان است که در برنامه‌ها به آن‌ها اشاره شده است. در سنجش آموخته‌های دانشجویان بیشترین ارزه برای آزمون

نوشتاری و کمترین ارزش برای تعامل و همکاری سازنده‌ی دانشجویان بوده است. همکاری با گروه‌های آموزشی دیگر، بازی، بازدید، استاد همکار/مهمان، و سازمان‌های همکار در هیچ‌یک از هشت برنامه دیده نشده است. برنامه‌های بررسی شده که از چهار دانشکده و گروه‌های چهارگانه‌ی گزینش شدند، دچار ناروشنی و کاستی‌های ساختاری، درونداستی، و روشی هستند. در برنامه‌های درسی گروه‌های آموزشی دانشگاه الزهراء ویژگی‌های برنامه‌ی کارساز کم‌رنگ است و زمینه‌سازی برای کارآفرینی دیده نمی‌شود. در این زمینه ناهمانندی میان دانشکده‌ها نبوده است. در پیوند با پاسخ این پرسش باید افزود مدیران هر چهار گروه هدف‌های گروه را تدوین شده و مستند گزارش کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد هیچ‌یک از گروه‌های چهارگانه از رسانه برخوردار نبودند. همچنین سه گروه پایه‌گذار انجمن تخصصی یا علمی-دانشجویی بوده‌اند، در چهار گروه ارزیابی درونی انجام شده است. هیچ‌یک از گروه‌ها سازوکار تشویق کارآفرینی برای دانشجو، دانش‌آموخته، استاد یا کارمند پیش‌بینی و برنامه‌ریزی نکرده‌اند. از سوی دیگر با این که همه‌ی استادان در کار خود برای نیم‌سال و موضوع درسی داشتن برنامه آموزشی را گزارش کرده‌اند (۸ تن برنامه ذهنی-ضمنی، ۲۱ تن نوشته نزد خود، ۹ تن نوشته در اختیار دانشجو و تنها دو تن نوشته روی تارنما و فضای مجازی) هیچ‌یک در برنامه به کارآفرینی نپرداخته‌اند.

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

بازخورد مدیران گروه‌ها به آموزش از روزن زمینه‌سازی برای کارآفرینی با میانگین ۶۳٫۷۵ با انحراف معیار ۱۷٫۲۱ بوده است، که چندان مثبت نیست. بازخورد مدیران گروه را می‌توان در پیوند با کاستی‌مندی زمینه‌سازی برای کارآفرینی در گروه‌ها توجیه کرد. پفیفر و همکاران

(۲۰۱۶) بن‌مایه‌های شناختی و بازخورد مدیران دانشگاهی را برای دگرگونی دانشگاه و زمینه‌سازی برای کارآفرینی بایسته می‌داند.

داده‌های برآمده از به‌کارگیری پرسشنامه‌ی با ۴۰ تن از دانش‌آموختگان، نشان داد با این‌که ۱۵ تن (۳۷,۵ درصد) از افراد دارای فراورده‌ی علمی پژوهشی (مقاله و کتاب) بوده‌اند، هیچ‌یک اختراع ثبت‌شده و تجربه‌ی نوشتن طرح کسب‌وکار نداشته‌اند. همچنین دانش‌آموختگان آموزش دانشگاهی را زمینه‌ساز بهبود آگاهی و علاقمندی به دیگر رشته‌ها، کارآفرینی و نوآوری نمی‌دانند. ۳۷ نفر (۹۲,۵ درصد) از افراد آگاهی خود از کار مرکز کارآفرینی و نهادهای رابط دانشگاه با بیرون را کم و بسیار کم گزارش کرده، ۹۱,۵ درصد کارکرد دانشگاه در کربایی، تناسب با نیازهای شغلی و اجتماعی، ارتباط میان‌رشته‌ای، نوآوری و روان‌سازی فرایندهای نوآوری و ایده‌پردازی را ضعیف دانسته‌اند.

ارزیابی از ۴۰ تن از استادان، که همگی دارای مدرک دکتری تخصصی هستند نشان داد با این‌که همگی دارای فراورده‌ی علمی پژوهشی (مقاله و کتاب) بوده‌اند، هیچ‌یک اختراع ثبت‌شده و تجربه‌ی نوشتن طرح کسب‌وکار نداشته‌اند و عضو انجمن‌های کارآفرینی نیستند. همگی در کار خود برای نیم‌سال و موضوع درسی داشتن برنامه آموزشی را گزارش کرده‌اند که ۵ تن برنامه ذهنی-ضمنی، ۱۹ تن نوشته نزد خود، ۹ تن نوشته در اختیار دانشجو و تنها دو تن نوشته روی تارنما و فضای مجازی دارند، با این حال هیچ‌یک در برنامه به کارآفرینی نپرداخته‌اند. همچنین استادان آموزش دانشگاهی را زمینه‌ساز بهبود آگاهی و علاقمندی به دیگر رشته‌ها، کارآفرینی و نوآوری نمی‌دانند. تعامل میان دانش‌آموختگان با دانشکده و گروه کم و خیلی کم ارزیابی شده‌است.

بحث و نتیجه‌گیری

در الگوهای تدوین هدف‌های آموزشی بر نکات مشترکی از جمله خوب و شفاف بودن هدف‌ها، مرتبط بودن با عملکردهای مورد انتظار، توجه به تکثر در برنامه، محتوا، روش، ابزار، و افراد کلاس، توجه به همه‌ی ابعاد شناختی، عاطفی، حرکتی-رفتاری، و نگرشی تاکید می‌شود. این در حالی است که برپایه‌ی نتایج این ارزش‌یابی بیشتر برنامه‌های بررسی‌شده فاقد ویژگی‌های برنامه‌ی کارساز زمینه‌ساز نوآوری بوده‌اند. چنان که گفته شد در تدوین برنامه و اهداف آموزشی

باید خلافت‌پذیر و کارآمد عمل کرد. برنامه‌ریزی و تدوین هدف‌ها ممکن است موضوعی یا بین‌رشته‌ای صورت پذیرد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد انعطاف و نوآوری در برنامه، روش، و فرایندهای آموزش دانشگاهی این دانشگاه برای زمینه‌سازی کارآفرینی کم بوده است. برای بهتر انجام شدن برنامه‌ریزی آموزشی پیشنهاد شده از طریق آموزش ضمن خدمت، نشریه‌های تخصصی و دوره‌های همکاری بین‌نهادی و گسترش شبکه تعامل‌ها همکاران آموزشی را در برنامه‌ریزی متبحر کرد (پارسونز و همکاران، ترجمه‌ی اسدزاده و اسکندری، ۱۳۹۷). تاکیده‌های مطرح‌شده‌ی پارسونز نکته‌هایی ارتباطی و بایسته‌هایی از اهمیت ارتباطات در آموزش نوین هستند. به این مجموعه با توجه به شتاب و تحولات فناوری ارتباطات و اطلاعات می‌توان شبکه‌های ارتباطی و اجتماعی با نگاه ویژه به فضای مجازی را افزود. کارکرد مجازی آموزش دانشگاهی در این بررسی به اطلاع‌رسانی یک‌سویه و غیرتعاملی با ابزارهای فضای مجازی از جمله تارنمای رسمی و کانال تلگرامی و خدمات رایانامه‌ای بسنده شده است، درحالی که از بستر فضای مجازی می‌توان برای پدیدآوری و پویاسازی کارکردهای شبکه‌ای بهره جست. نبود شبکه‌های ارتباطی پویا و اثربخش بین دانشگاه، دست‌اندرکاران آموزش، بازار کار، بافت اجتماعی، سپهری جهانی و نهادهای حاکمیتی کاستی چشمگیر کارکردهای دانشگاهی در ایران به نظر می‌رسد. پدیدآوری و پویایی شبکه‌های ارتباطی نیازمند دانش، مهارت، آفرینندگی و چابکی برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش است.

بین (۲۰۰۴) برای پی بردن به ویژگی‌های استادان سرآمد دانشگاه، از کسانی یاد کرده است که به موفقیت‌های چشمگیری در کمک به یادگیری دانشجویان‌شان با روش‌هایی که اثری پایدار، واقعی، و سازنده بر چگونگی اندیشیدن، عمل کردن، و احساس گذاشته، دست یافته بودند. برجسته‌ترین ویژگی‌های ایشان تسلط به دانش تخصصی، آگاهی از زمینه‌های گوناگون و برخورداری از چشم‌انداز بلند، دانش کلی و جهان‌بینی گسترده، پایداری و پافشاری بر چشم‌انداز بوده است. همچنین خودانگیخته‌گی و شیفتگی نسبت به زمینه‌ی کاری، و توانایی برپایی کلاس‌های بسیار متفاوت در مقایسه با دیگر همکاران، هم ذکر شده است. از دیگر تمایزهای استادان این بوده که دارای شبکه‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی، و توانمند در تحول در نگرش، بینش و منش دانشجویان هستند. شاید در سخنی کلی بتوان از ایشان با نام استادان آفریننده یا کارآفرینان دانشگاهی یاد کرد. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش گویای عدم عضویت و همکاری استادان مورد پرسش، در نهادها و انجمن‌های مدنی، مجامع نوآوری و

کارآفرینی (اقتصادی یا اجتماعی)، و کمبود ارتباط‌های کاری و بین‌نهادی (اردو، استاد مهمان، بازدید، بازی، و جذب منابع بیرون‌دانشکده‌ای) است. این یافته همسو با یافته‌های گزارش سندگل و دادفر (۲۰۲۰) است. بود/نبود چنین استادان نوآور و شبکه‌ساز در پدیدآیی یا پایداری جامعه‌ی کارساز/کارپذیر نمود می‌یابد. ناهمانندی فرد/جامعه کارساز و فرد/جامعه کارپذیر تنها در رونمای فردستی/فروودستی در مقایسه با مردم‌سالاری نیست (رانسیر، ۱۳۸۹)، بلکه در شیوه‌ی اندیشیدن و خواسته‌ها، و چگونگی شبکه‌های ارتباطی و تعامل‌هاست. ناهم‌خوانی واقعیت‌ذهنی با واقعیت‌عینی-تجربی، عدم ارتباط اندیشه و زبان، نبود اندیشه‌ی آفریننده، گمگشتگی در واژه‌های فریب‌کارانه، تبعیت محض آن‌چه هست به‌مثابه سنت (در هر سطحی) از جمله بازدارنده‌ها هستند. هم‌چنین ناآگاهی از پیشینه‌ی فرهنگی-تاریخی، دلتنگی، درماندگی شناختی، نداشتن پای‌بندی راستین به خود، فقدان شبکه کارا و زنده به نظر رسیدن به‌جای زنده‌بودن برجسته‌ترین ویژگی‌های کارپذیری (انفعال) برشمرده شده‌اند (فرره، ۱۳۶۴). از سوی دیگر بین (۲۰۰۴) با برشمردن ویژگی‌های استادان برتر از جمله دانسته‌ها، خواسته‌ها، و مهارت‌هایشان از سویی به کوشش فزاینده‌ی این استادان در سراسر دوره‌ی کاری‌شان برای آموختن پرداخته است. هم‌چنین چیرگی این استادان بر زمینه‌ی تخصصی، آموزش‌شناسی، ویژگی‌های آدمی، و به‌روزترین مقاله‌ها و دستاوردهای علمی در زمینه‌ی تخصصی تمایز دیگری است. برپایه‌ی نظریه‌ی سازایی‌گری گروهی می‌توان بر نگرش‌ها پافشاری کرد. برجسته‌ترین آماج آموزش دانشگاهی بهبود نگرش‌ها و منش‌ها است، ولی برآورده‌شدن چنین خواستی بدون پرداختن به نگرش‌های استادان و کارکنان شدنی نیست. یاری‌گران باید نخست خود را یاری کنند تا بالنده و پویا زندگی و کارکنند، به‌ویژه آن که کارشان آموزشی باشد (گاف و سکات، ترجمه قربانی شیخ‌نشین ۱۳۸۹). از جمله پدیدآورندگان و استوارکننده‌های نگرش‌ها ویژگی‌های آدمی (شناختی، عاطفی، رفتاری، اجتماعی، و بدنی)، تجربه‌ها در گستره‌ی عمر، رابطه‌ها و تعامل‌ها، گروه‌ها، فرهنگ، و زمان برشمرده شده‌اند (میو و هودک، ۲۰۱۰). آن‌چه روشن است این که نگرش‌ها کنش‌واکنش‌های آموختنی خودکار شده هستند (حمیدی، ۱۳۸۷). از آن رو که کارآفرینی را می‌توان نگرش (ویژگی پیچیده و چندسویه‌ی شناختی، عاطفی، و رفتاری) علمی نسبت به حوزه‌ی کسب و کار پنداشت، پدیدآیی و استوارترسازی این نگرش در فرایند آموزش (از پیش‌دبستانی تا دانشگاه و سازمان‌های کاری) باید برنامه‌ریزی شود. چون دانشگاه آخرین سکو برای بهترین ورود به زندگی اجتماعی بزرگسالان و سودمندترین سامانه برای

پربار کردن پشتوانه‌ی دانشی مهارتی به‌شمار می‌رود، کارآفرینی در دانشگاه‌ها بیش‌تر مورد توجه قرار گرفته‌است. کارآفرینی را نباید ویژه‌ی دانشگاه، و نه افزونه‌ای آرایشی برای آموزش دانشگاهی انگاشت. هسته‌ی کار آموزش دانشگاهی پدیدآوری و استوارترسازی خلاقیت در همه‌ی سطح‌ها و زمینه‌ها به‌ویژه در حوزه‌ی کسب و کار (کارآفرینی)، و در حوزه‌ی پژوهش و آموزش (دانش‌پژوهی) است. این آفرینندگی برخلاف آنچه جزئی (۱۳۸۶) برهان‌پردازی کرده ویژه‌ی دانش‌آموخته‌گان بی‌کار/جویای کار نیست، بل که باید ویژگی فرهنگ و سپهر دانشگاهی و هدف همه‌ی دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی فرض شود.

آموزش تنها با برخورداری از گواهینامه‌ها یا برپایی ساختمان‌ها و گشایش مرکزها به انجام نمی‌رسد. در واقع به کاری برای به‌سازی شبکه‌های تعاملی پویا و آموزشی آفریننده نیاز است تا سرمایه‌ی اجتماعی-انسانی اقتصادی به جریان افتد، و دگرگونی پدیدآورد (معین، آگرو و شاه، ۲۰۲۰). کارآفرینی مفهومی است که به ویژه در پی تغییرات اجتماعی اقتصادی و در دو دهه‌ی اخیر در ایران مورد توجه قرار گرفته، و پرکاربرد است. کارآفرینی ویژه کشورهای توسعه‌یافته مبتنی بر شرایط بهینه اقتصادی-سیاسی-اجتماعی نیست و می‌تواند راه چاره و برون‌رفت کشورهای در حال توسعه از چالش‌ها از جمله مساله اشتغال باشد. زیرساخت مفهومی کارآفرینی، خلاقیت، یادگیری و انتقال یادگیری‌ها برای کسب رضایت و سود فردی و اجتماعی در زمینه‌ی کسب‌وکار است. مهم‌ترین بستر کارآفرینی شبکه‌ها (شناختی، تعامل اجتماعی، بازاریابی، داده‌پردازی) به شمار می‌روند. شبکه‌ها بستر تعامل را فراهم می‌سازند و از راه شبکه‌ای شدن تعامل‌ها می‌توان نیازهای جامعه، فرصت‌ها، ایده‌پردازی‌ها، روندها و بازارهای نو را به اشتراک گذاشت. کارآفرینی و کارآفرینان برپایه‌ی ملاک‌های گوناگون به درون/برون‌سازمانی، فردی/گروهی، صنعتی/فرهنگی/اجتماعی/آموزشی، دسته‌بندی شده‌اند، از جمله می‌توان از کارآفرینی زنان به ویژه در حوزه‌ی کارآفرینی دانشگاهی یاد کرد.

با این که نیمی از ساختار کلی اجتماعی زنان هستند، سهم آنان از نقش‌ها، سرمایه‌ها و کارکردها در جنبه‌های فرهنگی، جامعه‌شناختی، اقتصادی و سیاسی با مردان تفاوت اساسی دارد. آنچه وضعیت زنان را در مقایسه با مردان و از سویی در روند تاریخی متمایز می‌کند ماهیت نقش‌ها، نوع اثر و میزان و نوع سرمایه‌های آنهاست که یکی از سطوح آنها اقتصادی و یکی از انواع شبکه ارتباطی است. چنین برداشتی متأثر از نظریه‌ی بورديو است که نقش‌ها و سرمایه‌ها را محصول فرایندی اساسی به نام جامعه‌پذیری می‌داند و در سه سطح منبع، محتوا و

روش و در سه بعد زمان، مکان و تعامل به این مهم پرداخته است. تحصیلات دانشگاهی از مهم‌ترین سرمایه‌های فرهنگی فرد است که می‌تواند در فضای دانشگاهی با سرمایه‌ی اجتماعی شکل جدیدی از سرمایه ارتباطی و نقش اقتصادی، را برای زنان رقم‌زند. در دهه‌ی کنونی آمار دانشجویان و دانش‌آموختگان زن در ایران افزایش چشمگیر و البته در حد نزدیک شدن به دسترسی برابر به آموزش عالی را نشان می‌دهد. این وضعیت که هم‌زمان با چالش اقتصادی-اجتماعی اخیر در کشور رخ داده را از سویی می‌توان یک تهدید و از سوی دیگر بهترین فرصت برای جهش همه‌جانبه و توسعه فراگیر ملی تلقی نمود. هر بهبود خلاقانه‌ای در این فضا بر همه‌ی حوزه‌ها و کارکردهای اجتماعی اثرگذار خواهد بود. توسعه کارآفرینی با تاکید ویژه بر زنان نه از منظر گرایش‌های جنسیتی و تقاضای افراطی، بلکه از جهت بهره‌گیری از ظرفیت بالقوه‌ی نهادها و ساختار اجتماعی برای توسعه اهمیت دارد. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش گویای کم‌حرکی و کاستی‌مندی آموزش و فقدان برنامه‌ریزی برای گسترش تعامل‌ها و توسعه کارآفرینی دانشگاهی در دانشگاه الزهرا(س)، به‌عنوان دانشگاهی تک‌جنسیتی بود. در حال حاضر هر بهبودی در توسعه کسب و کار و شکوفایی اقتصادی از طریق نوآوری و کارآفرینی به ویژه بر هویت اجتماعی و اصلاح نابسامانی‌های جامعه‌شناختی اثرگذار خواهد بود. پیش‌زمینه‌ی این کار تقویت یادگیری‌های رسمی و غیررسمی از طریق گسترش شبکه‌ها با ابزارهای ارتباطی اجتماعی از جمله همایش‌ها، نمایشگاه‌ها، و کارگاه‌های موضوعی و تخصصی است که حسینی(۱۳۹۰) و مک‌نی(۱۳۸۶) هم به آن اشاره کرده‌اند. با توجه به کارایی آموزشی و ثمربخشی اجتماعی-اقتصادی شبکه‌ها می‌توان زمینه‌ی کاری-آموزشی تازه‌ای برای نوآوری در آموزش کارآفرینی و بهبود جو کاری-اجتماعی در نظر گرفت. شبکه‌ها یکی از روش‌های کارای آموزش و یادگیری مادام‌العمر و یادگیری‌های شغلی-اجتماعی هم هستند و به‌ویژه در رویکرد تفکر سیستمی به آن پرداخته می‌شود. شبکه‌های تعاملی می‌توانند مرزها و محدودیت‌ها را کم‌رنگ کنند و سازوکارهای بهبود روش‌ها، بازآفرینی فرآورده‌ها و یافتن بازارهای نو را فراهم سازند. در ایران هم دانشگاه‌هایی که سامانه‌های تعاملی اثربخش، چندگانه و پیشرو داشته‌اند، هم در سپهره‌ی جهانی و هم در کشور جایگاه بهتر و اثربخشی بیشتری دارند. با این‌همه هنوز ارزشیابی آموزش عالی در کشورمان برپایه‌ی الگوی دانشگاه‌های نسل سوم ساختارمند نشده در حالی که تدوین سامانه‌ی ارزشیابی آموزش دانشگاهی در ایران از نظر زمینه‌سازی برای کارآفرینی(اقتصادی/اجتماعی، فردی/سازمانی، سیاسی/دولتی) نه تنها سودمند بل که بایسته

است. این ارزشیابی به شناسایی کاستی‌ها و برنامه‌ریزی برای بهبود و دگرگونی‌های سازنده کمک خواهد کرد. تجربه‌ی آموزشی در دانشکده دربردارنده‌ی دو جنبه‌ی کلیدی رفتارهای دانشجو و شرایط دانشگاه است. در وضعیت بهینه برای درگیرشدن آموزشی دانشجو دانشگاه باید زمینه‌ساز تعامل هدفمند و سازنده‌ی استاد-دانشجو، همیاری و هم‌آموزی دانشجویان با فراهم‌کردن محیط دانشگاهی پشتیبان و انتظارهای سطح بالا و روشن باشد. درگیرشدن آموزشی دانشجو برآیند اثرگذاری این دو دسته عامل‌ها، و سازه‌ای چندسویه^۱ است (استین، ۱۹۹۱؛ چیکرینک و گیمسون، ۱۹۸۷). نکته‌ی ارزنده این است که این ویژگی‌ها آموختنی و با به‌کارگیری برنامه‌ی آموزشی و در محیط دانشگاه قابل دستکاری هستند (پاپا، ۲۰۱۸؛ فردریکز، بلومنفلد، و پریس، ۲۰۰۴). این کار در بافت و با بازسازی یا نوسازی سازمان آموزشی (دانشگاه) امکان‌پذیر می‌شود. به زبان دیگر، برپایه‌ی سازمان دانشگاهی در ارتباط با دیگر لایه‌های جامعه و برخوردار از توانایی‌ها و سامانه‌های ارتباطی موثر، برنامه‌ی آموزشی هماهنگ با نیازها و ویژگی‌های دانشگاه نسل جدید و متناسب با بافت بومی، می‌توان دست به کار سنجش، بهبود نگرش، فراهم ساختن فرصت یادگیری‌های پیچیده و حل خلاقانه‌ی مسأله زد. یافته‌های این پژوهش گویای ضرورت پیگیری بسته ارزشیابی متمرکز بر کارآفرینی ویژه آموزش دانشگاهی در ایران بوده است. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌های ایرانی از نظر زمینه‌سازی برای کارآفرینی با یکسندگلدیگر مقایسه شوند.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۶). انتقال از دانشگاه از راه دور سنتی به دانشگاه مجازی: نوآوری و چالش تغییر (مطالعه موردی). پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳(۱۱): (۴۳): ۱۱۳-۱۳۴.
- اکبری، کرامت الله (۱۳۸۷). توسعه کارآفرینی: رویکرد آموزشی، تهران: جهاد دانشگاهی.
- انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران (۱۳۸۴). قلمرو برنامه درسی در ایران (مقالات چهارمین همایش)، تهران: سمت.
- برنک، معصومه (1391). ارزش‌یابی برنامه‌های دوره‌های "تربیت معلم/دبیر" کنونی و پیشنهاد برنامه‌ای برای دوره‌های کارآموزی در آموزش‌یاری از دیدگاه سازایی‌گری، پایان‌نامه دکتری، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء.
- بریجز، د. جوسویسیوس، پ.، جوسویسیوس، ر.، مک‌لافین، ت.، و ستانکوویسیوس، ج. (۱۳۸۹). آموزش عالی و توسعه ملی: دانشگاه‌ها و جوامع در حال گذار، برگردان رضا سیمبر، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بنتهام، س. (۱۳۹۷). روان‌شناسی تربیتی، ترجمه اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی، تهران: رشد.
- بهرامی، فاطمه و مختاری، سمانه (۱۳۸۷). "بررسی میزان فرسودگی شغلی و عوامل موثر بر آن در بین اساتید دانشگاه اصفهان"، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، (۲) ۲، ۷۲-۵۷.
- پارسونز و همکاران، (۱۳۹۷). روان‌شناسی تربیتی: تحقیق، تدریس، یادگیری، برگردان حسین اسدزاده و حسین اسکندری، تهران: عابد.
- جزئی، نسرین (۱۳۸۶). کارآفرینی دانش‌آموختگان دانشگاهی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حسینی، سیدرسول (۱۳۹۰). طراحی الگوی سنجش قابلیت‌های کارآفرینی دانشگاهی: مورد دانشگاه تهران، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- حمیدی، م.ع.، (۱۳۸۵)، از بازخورد دانش‌پژوهانه به همه‌سالاری آموزشی، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش.
- خاکباز، عظیمه‌سادات و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۸). "تجربه‌ی اجرای برنامه‌ی درسی میان‌رشته‌ای در ایران: بررسی مورد دوره کارشناسی‌ارشد آموزش ریاضی". فصلنامه‌ی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۴): ۸۵-۱۲۱.
- رانسیر، ژاک (۱۳۸۹). نفرت از دموکراسی، برگرداننده: محمدرضا شیخی محمدی، تهران: گام نو.
- سترنبرگ، ر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی شناختی، برگردان سیدکمال خرازی و الهه حجازی، تهران: سمت.

- سنتراک، ج.و. (۱۳۹۸). روان‌شناسی تربیتی، برگردان شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، و حسین دانش‌فر، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- عزیزی، نعمت‌الله، (۱۳۸۵). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران با تأکید بر علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فخاری، الهام (۱۳۸۸). بازخورد به آموزش، پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسوده‌گی‌ی آموزشی‌ی دانشجویان ایرانی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- فراست‌خواه، مقصود (۱۳۸۷). "آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی"، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴(۴)، ۶۷-۹۵.
- فراست‌خواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسأله‌های ایرانی، تهران: نشرنی.
- فرره، پائولو (۱۳۶۴). کنش فرهنگی برای آزادی، برگرداننده: احمد بیرشک، تهران: خوارزمی.
- فیض‌بخش، سیدعلیرضا و عبداللهی، آمنه (۱۳۸۹). کارآفرینی عمومی، تهران: مرکز آموزش و تحقیق کانون فارغ‌التحصیلان دانشگاه آزاد اسلامی.
- قناتی، سوسن؛ کردناییج، اسدالله و یزدانی، حمیدرضا (۱۳۸۹). "بررسی وضعیت فرهنگ سازمانی کارآفرینانه در دانشگاه تهران"، توسعه کارآفرینی، ۳(۱۰): ۱۱۵-۱۳۳.
- گاف، س. . س. و. (۱۳۸۹). آموزش عالی و توسعه پایدار، برگردان ارسلان قربانی شیخ‌نشین، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گروه نویسندگان(ابراهیم‌آبادی، بازرگان، ع؛ حمیدی‌زاده، م.ر.، فروغی ابری، یارمحمدیان، و طرقی، و دیگران) (۱۳۸۳). دایرة‌المعارف آموزش عالی ایران، تهران: بنیاد دانشنامه فارسی.
- مکنی، ایان (۱۳۸۶). دانشگاه و اجتماعات علمی آن، برگردان گروه مترجمان، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازه، مشهد: آستان قدس رضوی.
- نورشاهی، نسرين(۱۳۷۵). محاسبه نرخ افت تحصیلی با تأکید بر طول مدت تحصیل دانشجویان مقطع کارشناسی حضوری دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی، طرح پژوهشی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- وزیري، مژده (۱۳۷۸). نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها، پایان‌نامه دکتری دانشکده‌ی علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- Agrawal S (2008), Competency Based CIPP Model: An Integrative Perspective, *Indian Journal of Industrial Relations*, Vol.8, No.3, pp.12-18.

- Agarwal, R., Croson, R., and Mahoney, J. (2010). The Role of Incentives and Communication in Strategic Alliances: An Experimental Investigation, *Strategic Management Journal*, 2010 31(4): 413-437
- Aranha, E. (2014). Entrepreneurial University and the Brazilian System for the Evaluation of Higher Education. *International Business Research* 7(8), DOI: [10.5539/ibr.v7n8p73](https://doi.org/10.5539/ibr.v7n8p73).
- Astin, A.W. (1991). *Assessment for Excellence: The philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. New York: American Council on Education/Macmillan Publishing Company.
- Bain, K., (2004). *What The Best College Teachers Do*, Massachusetts: Harvard University.
- Barahona, J. H., Cruz, N. M., Escudero, A. I.R., (2006). "Education and Training as non-psychological Characteristics that Influence University Students' Entrepreneurial behaviour", *Journal of Entrepreneurship Education*, 9: Accession Number:166778831.
- Barnes, H., Aspen, L.M., Contractor, L., Jordan, G. (2006). EERE Guide for Managing Evaluation Studies Program. www.eere.energy.gov
- Bergmann, H.; Hundt, Ch.; Sternberg, R. (2016). "What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups". *Small Business Economics* 47(1): 53-76.
- Bernhard, Christian, h., (2007). "A Survey of Burnout among College Music Majors", *College Student Journal*, 41 (2): 392-401.
- Brennan, J., EI-Khawas, E., & Shah, T. (1994). Peer Review and the Assessment of Higher Education Quality: An International Perspective. Higher Education Report No. 3.
- Brennan, J., De Vries, P., & Williams, R. (1997). *Standards and Quality in Higher Education*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education*. OECD, SRHE & open University Press.
- Bienkowska, & Klofsten, (2012). "Creating Entrepreneurial networks: Academic Entrepreneurship, Mobility & Collaboration during Ph.D. Education", *Higher Education*, 64(2): 207-222
- Book, L. & Phillips, D. (2011). *Creativity and Entrepreneurship: Changing Currents in Education and Public Life*, Edward Elgar (forthcoming, December 2011).
- Boyles, T. (2012). " 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: a model for undergraduate entrepreneurship education", *Journal of Entrepreneurship Education*, 15: Accession Number: 289621049.
- Chickering, W. & Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. From [http:// www.cuw.edu/ Tools/ faculty_staff/ committees/ chickering and gamson. Html](http://www.cuw.edu/Tools/faculty_staff/committees/chickering_and_gamson.html)
- Clark, B. (2004). "Delineating the Character of the Entrepreneurial University". *Journal of Higher Education Policy*, 17: 355-370.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, Ch., & Cantisano Terra, B. R., (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, *Research Policy*, 29(2): 313-330.
- Etzkowitz, H. (200۳). Research groups as 'Quasi-firms': the invention of entrepreneurial university, *Research Policy*, 32(1): 109-121 .

- Etzkowitz, H. (200۴). The evolution of the entrepreneurial university, *International Journal of Technology and Globalization*, \ (1): 64-77 .
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris A.H. (2004). *School engagement: potential of the concept, state of the evidence*. Review of Education Research, 74(1), 59-110.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*, London: SAGE.
- Moeen, M., Agarwal, R. and Shah, S. (2020). Building Industries by Building Knowledge: Uncertainty Reduction Over Industry Milestones, *Strategy Science*, 2020 5(3):147-291
- Papa, B. (2018). Evaluation of the Entrepreneurial University Dimensions in Albanian Universities. *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, Vol. VIII, Issue 5 .
- Piterou, A. & Birch, Ch. (2016). The role of Higher Education Institutions in supporting innovation in SMEs: university based incubators and student internships as knowledge transfer tools. *The Journal of Innovation Impact* Vol. 7. No. 1 : 72-79 .
- Rocha, H. & Birkinshaw, J. (2007). Entrepreneurship Safari: A Phenomenon-Driven Search for Meaning, *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, vol 3, no 3, pp 205-255.
- Sanadgol, S. & Dadfar, M. (2020). Students' evaluation of entrepreneurial university activities: A case from the Iran University of Medical Sciences. *Industry and higher education*, Vol 34, Issue 6.