

ظرفیت نظریه میدان برای توسعه الگوهای تحلیلی در عرصه آموزش عالی زمینه توسعه الگو: منش‌یابی اعضای هیأت علمی در قبال طیف‌های تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۵/۱۲؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۷/۲۳

احمد نامنی*، محمد فتحیان^۱ و مهدی داناطوسی^۲

چکیده

هدف: معرفی ظرفیت بالای نظریه میدان برای توسعه الگوهای مفهومی و تحلیلی در عرصه آموزش عالی بوده است. در این راستا تلاش گردیده با بهره‌گیری از چهارچوب روش‌شناختی پیر بوردیو، یک پژوهش دو سطحی انجام شود. این دو سطح عبارت بوده اند از: الف- توسعه یک الگوی تشخیصی (مفهومی - تحلیلی) برای شناسایی منش (عادت واره) اعضای هیأت علمی در قبال تفاوت‌های یادگیری دانشجویان (پژوهش سطح اول). ب- اجرای الگو (پژوهش سطح دوم).

مواد و روش‌ها: روش پژوهش در سطح اول، نظریه‌پردازی در چهارچوب نظریه میدان و در سطح دوم از نوع پیمایشی بوده است. جامعه آماری پژوهش در سطح دوم تحقیق، شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علم و صنعت ایران، علم و فناوری مازندران و صنعتی اراک، مجموعاً ۴۸۰ نفر بوده است. اعتبارسنجی الگو از طریق مصاحبه با خبرگان به صورت حضوری (نیمه ساختاریافته) و پیمایش نظر اعضای جامعه آماری در مورد سؤالات پژوهش از طریق پرسشنامه صورت پذیرفته است. پاسخ‌های دریافتی با مقیاس افتراق معنایی، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

یافته‌ها: طبق مدل حاصل از پژوهش، منش هر عضو هیأت علمی در قبال تفاوت‌های یادگیری با سنجش نگرش وی در دو بُعد؛ "اعتقاد به تفاوت در نیازهای آموزشی" و "تمایل نسبی به حمایت از طیف میانی، ممتاز یا ضعیف"، قابل مدلسازی است. بر این اساس، می‌توان اعضای هیأت علمی را به سه گروه "یکسان‌نگر"، "ممتاز‌گرا" و "ضعیف‌گرا" طبقه‌بندی نمود.

بحث و نتیجه‌گیری: موفقیت در توسعه و کاربرد یک مدل مفهومی-تحلیلی تحت پارادایم نظریه میدان در این پژوهش نشان داد که چهارچوب روش‌شناختی بوردیو در عرصه نهادهای آموزش عالی (دانشگاه‌ها) هم‌چون دیگر عرصه‌های اجتماعی از ظرفیت بالایی برای مدلسازی‌های رفتاری- اجتماعی برخوردار است. پیام این مقاله به نظریه‌پردازان و دانشجویان دکتری حوزه علوم تربیتی این است که می‌توان به جای استفاده از روش‌شناختی سازمان و رفتار سازمانی، با بهره‌گیری از روش‌شناختی نظریه میدان، در عرصه آموزش عالی به شیوه نوینی از الگوپردازی برای تحلیل رفتارها و وقایع اجتماعی پرداخت. هم‌چنین به لحاظ اجرایی می‌توان بکارگیری مدل پیشنهادی این مقاله در شناخت منش اعضای هیأت علمی در قبال تفاوت‌های یادگیری را به پژوهشگران کاربردی و دانشجویان کارشناسی ارشد توصیه نمود.

کلید واژه‌ها: نظریه میدان، هیأت علمی، یادگیری تمایز یافته.

* نویسنده مسئول: رئیس گروه برنامه‌ریزی و مطالعات راهبردی، دانشگاه علم و صنعت ایران.

namenian@iust.ac.ir

۱. رییس دانشکده مهندسی صنایع، دانشگاه علم و صنعت ایران.

۲. رئیس دایره ساماندهی امور مدرسان و منابع آموزشی بانک مسکن.

شواهد و پشتوانه‌های معتبری وجود دارد که نشان می‌دهد نظریه‌پردازی در خصوص موجودیتی به نام "سازمان" بر شکل‌گیری این موجودیت در دنیای واقعی، مقدم است. اصیل‌ترین این شواهد را می‌توان در نظریه‌پردازی‌های ماکس وبر^۱، فیلسوف و جامعه‌شناس شهیر آلمانی در زمینه "دیوان سالاری"^۲ و "سازمان دیوانسالار"^۳ در قرن ۱۹ جستجو نمود. یعنی زمانی که هنوز هیچ گونه سازمانی به معنای امروزی آن وجود نداشته است. اما تاریخچه علم مدیریت نشان می‌دهد که به موازات توسعه سازمان‌ها در دنیای مدرن در طول قرن بیستم شاخه‌ای از علم مدیریت به نام "نظریه سازمان"^۴ ظهور پیدا کرد که مباحث مدیریتی را در داخل "مرزهای سازمانی"^۵ مورد مطالعه قرار می‌داد. در طول یک قرن، حیطه مباحثی که تحت عنوان نظریه سازمان مورد بررسی قرار گرفته آن چنان گسترش یافته که اغراق نیست اگر به این حوزه نه به‌عنوان صرفاً یک نظریه بلکه یک "پارادایم علمی-پژوهشی" نگاه کرد. در این پارادایم، واژگانی هم‌چون: "فرهنگ سازمانی"، "رهبری"، "مدیریت مشارکتی"، "انگیزش"، "رضایت شغلی" و "ارتباطات" را می‌توان از مرسوم‌ترین ابزارهای مفهومی برشمرد که سال‌هاست دستمایه بسیاری از پژوهشگران برای توصیفات، مدل‌سازی‌ها، تحلیل‌ها و پیش‌بینی‌های علمی قرار گرفته‌اند. اما به لحاظ موضوعی، یکی از حیطه‌های بسیار مطرح این پارادایم، حیطه "رفتار سازمانی"^۶ است که به مطالعه رفتار اعضای سازمان می‌پردازد.

انبوهی از پژوهش‌های مدیریتی و سازمانی در طول بیش از نیم قرن در تلاش بوده‌اند تا با بهره‌گیری از اصول و روش‌شناختی ارائه شده در مبحث رفتار سازمانی، به شناخت هر چه بیشتر عوامل مؤثر بر رفتار افراد در سازمان‌های مختلف (از جمله دانشگاه‌ها) پی ببرند و به توصیه‌هایی برای هدایت و همگرایی هرچه بیشتر رفتارها با اهداف و سیاست‌های سازمانی بپردازند. اما با گذشت زمان، تجربیات فراوانی نشان دادند که مفاهیم، ابزارها و دستگاه روش‌شناختی موجود در نظریه سازمان به‌طور کلی و رفتار سازمانی به‌طور خاص، قادر به تحلیل صحیح بسیاری از وقایع درون سازمان‌ها نمی‌باشند (نادری خورشیدی و موسوی، ۱۳۹۴). به‌طور موازی تا پایان نیمه اول قرن بیستم رفته رفته محرز گردیده بود که نظریات رایج جامعه‌شناسی نیز از عدم کفایت در تحلیل صحیح وقایع و پیش‌بینی‌های جامعه‌شناسانه رنج می‌بردند. عدم کفایت در نظریات جامعه‌شناسی (طاهائی، ۱۳۹۳) و نظریه سازمان که با نقدهای نظری "پست مدرنیسم" از "علم‌شناسی مدرن" هم‌زمان گردیده بود زمینه‌ساز ظهور نظریه یا پارادایم

1. Weber
3. bureaucrat organization
5. organizational borders

2. bureaucracy
4. organization theory
6. organizational behavior

جدیدی برای تحلیل رخدادها و رفتارهای سازمانی می‌گردید (خلیلی شورینی به نقل از کامینگز، ۱۳۹۴). در چنین شرایطی، "نظریه میدان"^۱ به‌عنوان یک پارادایم بدیل روش‌شناسانه در حوزه جامعه‌شناسی توسط پیر بوردیو^۲ (۱۹۷۹)، جامعه‌شناس مطرح فرانسوی ارائه گردید.

تشریح نظریه یاد شده به خودی خود، خارج از مأموریت و مجال مقاله حاضر می‌باشد. لکن به دلیل اهمیت زیربنائی و پیش‌نیازی مفاهیم به کار رفته در این نظریه، مرور اجمالی آن از روی سایر منابع، قبل از مطالعه این مقاله توصیه می‌شود. در این راستا مقالات: مؤید حکمت (۱۳۹۲) و مقاله گلابی، بوداچی و علی‌پور (۱۳۹۴) که از زوایای متفاوتی به بسط چهارچوب روش‌شناختی مورد بحث پرداخته‌اند قابل توجه است.

در این مقدمه صرفاً به این نکته اصلی اشاره می‌شود که در دستگاه روش‌شناختی پیر بوردیو، هر سازمان، یک عرصه (میدان) اجتماعی است. در این عرصه همانند هر عرصه اجتماعی دیگر، رفتار افراد متأثر از دو عامل اصلی است. یکی آن چیزی که بوردیو آن را منش^۳ (عادت واره/خصلت) اعضا می‌نامد و دوم برایند نیروهائی که در این میدان بر رفتار فرد یا افراد اثرگذار هستند (لبیسی، ۱۳۹۱).

بنابراین تحت این پارادایم، پژوهشگر سازمانی برای تحلیل "علل درونی رفتار" افراد، بیش از آن که به دنبال شناسائی مفاهیمی همچون انگیزه‌ها بگردد باید به تشخیص و شناخت منش یا عادت واره افراد در قبال موضوع مورد مطالعه بپردازد. و برای تحلیل "عوامل بیرونی" تأثیرگذار بر رفتار فرد به جای کار کردن با مفاهیمی همچون مشوق‌ها و بازدارنده‌ها با نیروهای اصلی تأثیرگذار در عرصه مورد نظر، کار خواهد کرد.

طبیعتاً بوردیو به این حقیقت واقف بوده که خودش نمی‌تواند مدلی واحد را پیشنهاد نماید که بتواند در تمامی میدان‌ها برای شناسائی "نیروها" و "منش‌ها" مورد استفاده پژوهشگران قرار گیرد. لذا نظریه میدان به جای آن که یک دستگاه تشخیصی صلب را به پژوهشگران پیشنهاد کند، ابزارهائی را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد که بتوانند با استفاده از آن‌ها، خود به طراحی دستگاه تشخیص‌گر (مدل مفهومی-تحلیلی، یا مدل پیش‌بینی) بپردازند.

از منظر روش‌شناختی، دستگاه پیشنهادی پیر بوردیو یک دستگاه زاینده^۴ دو سطحی با ظرفیت بسیار بالاست. بدین معنا که می‌توان ابتدا با بهره‌گیری از اصول روش‌شناختی آن در زمینه‌های مختلف، نسبت به توسعه "الگوهای پژوهشی" اقدام نمود. چنین پژوهشگری،

1. field theory
3. habitus

2. Pierre bordieue
4. Germinal

پژوهشگر سطح ۱ و چنین پژوهشی، پژوهش سطح یک^۱ نامیده می‌شود. به عبارت دیگر ماحصل پژوهش سطح ۱ در این پارادایم، یک الگو یا مدل (مفهومی، تشخیصی، پیش‌بینی یا تحلیلی) برای نظریه‌پردازی در یک موضوع رفتاری-اجتماعی می‌باشد.

حال اگر پژوهشگران دیگری از الگوی پژوهشی حاصل از پژوهش سطح ۱ در عرصه مورد مطالعه خود بهره ببرند، عملاً پژوهش سطح دو^۲ را انجام داده‌اند.

بورديو (۱۹۷۹) در اثر معروف خود به نام تمایز به‌منظور ارائه سرمشق‌های عملی به پژوهشگران، هم در سطح ۱ به توسعه الگو می‌پردازد و هم با به‌کارگیری مدل حاصله در میدان اجتماعی، نحوه بهره‌برداری از چنین مدلی و تحلیل نتایج در سطح ۲ را آموزش می‌دهد.

خوشبختانه پژوهشگران متعددی در چند سال اخیر در داخل کشور به ظرفیت بالای این پارادایم برای مدل‌سازی و تحلیل‌های اجتماعی در عرصه‌های مختلف پی برده و پژوهش‌های خود را بر مبنای و مفاهیم آن بنا نهاده‌اند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به مطالعه ارزشمند مؤید حکمت (۱۳۹۲)، تمنا و صمدی (۱۳۹۵) اشاره نمود.

هم‌چنین می‌توان پژوهش فراستخواه و منیعی (۱۳۹۳) را به‌عنوان نمونه‌ای موفق از پژوهش‌های داخل کشور نام برد که با بکارگیری مفاهیم "نیرو" و "سرمایه" که از اساسی‌ترین ابزارهای روش‌شناختی میدان می‌باشند در عرصه آموزش عالی و دانشگاه‌ها به نحو نوآورانه‌ای، ظرفیت نظریه میدان را در پژوهش خود به خدمت گرفته‌اند. با این وجود به نظر می‌رسد تا پژوهش‌هایی پرتعدادتر در چهارچوب این پارادایم انجام نشوند این‌گونه تحقیقات نوآورانه هنوز به منزله خرق عادت شناخته می‌شوند تا به‌عنوان پژوهش‌هایی غالب در حوزه آموزش عالی.

نکته مهمی که یادآوری آن ضروری به نظر می‌رسد آن است که روش‌شناختی بورديو، چه در پژوهش‌های سطح یک و چه در سطح دو، در مراحل مرور ادبیات و در تحلیل‌های آماری، ناقص یا نفي‌کننده پژوهش‌های پیشین نیست. بلکه توصیه می‌نماید که از آن‌ها بهره کافی برده شود. آنچه در این پارادایم متمایز است زاویه نگاه به موضوع است که در آن شناسایی نیروهای اصلی تأثیرگذار بر میدان و منش افرادی که تحت آن نیروها در میدان قرار دارند، در کانون تمرکز پژوهش قرار می‌گیرد.

اما به لحاظ موضوعی، مرور ادبیات در حوزه‌ی تفاوت‌های یادگیری نشان می‌دهد این موضوع، نزدیک به یک قرن است که به‌عنوان یکی از مباحث علمی پایه و پراهمیت در حوزه آموزش و پرورش (به‌عنوان مثال: پوشنه و مالمیر، ۱۳۹۶) و آموزش عالی مطرح بوده است. به‌عنوان مثال

1. Premier level research

2. Secondary level research

می‌توان از نظریه معروف فرینت^۱ (۱۹۲۶) که به ارتباط بین "تفاوت‌های شخصیتی" و "تفاوت‌های یادگیری" می‌پردازد و کتابچه راهنمای مرجع^۲ جوناسن و گرابوسکی^۳ (۱۹۹۶) که با تشریح اصول و مبانی آموزش تمایز یافته به راهنمایی عملی مدرسین در این نوع آموزش می‌پردازد یاد کرد. همچنین در دهه‌های پایانی قرن گذشته علاوه بر نظریه‌پردازی‌های متنوع و پژوهش‌های متعدد، مراجع علمی مطرحی در سطوح ملی و بین‌المللی به بحث تفاوت‌های یادگیری اختصاص داده شده است. به‌عنوان مثال: مجله بین‌المللی تفاوت‌های تحصیلی^۴ که از سال ۱۹۷۳ تا کنون با همکاری کشورهای آمریکا، فرانسه، انگلستان و کانادا منتشر می‌شود.

در خلاصه‌ترین عبارت، عصاره مباحث مطرح در این حوزه را می‌توان در این جمله بیان نمود که: توان یادگیری، همانند بسیاری از صفات و قابلیت‌های انسانی از فردی به فرد دیگر متفاوت است و لذا نیازهای آموزشی یادگیرندگان نیز متفاوتند.

با گسترش یافتن این مباحث از مجامع علمی به عرصه‌های میدانی در نظام‌های آموزشی یعنی در سطح کلاس و مؤسسه آموزشی (مدرسه، دبیرستان، دانشگاه)، جهان توسعه یافته، تحولی را تجربه می‌نماید که کریستسکو^۵ (۲۰۱۳) آن را نهضت آموزش تمایز یافته^۶ می‌نامد. وی این نهضت را رهیافتی در پاسخ به نیازهای متفاوت آموزشی فراگیران و در تقابل با رویکرد آموزش‌های یکسان^۷ قلمداد می‌نماید. طبق رهیافت آموزش تمایز یافته که در زبان فارسی گاهاً آموزش افتراقی نیز نامیده می‌شود، به معلم یا استاد توصیه می‌شود تعریف فرصت‌های یادگیری و تدریس مطالب درسی را با در نظر گرفتن تفاوت‌های یادگیری فراگیران، طرح‌ریزی نماید. به لحاظ نظری^۸، حالت آرمانی آموزش تمایز یافته آن است که برای یکایک فراگیران یک کلاس، آموزش‌های اختصاصی ارائه شود (کوزنتسوا و رگنر^۹، ۲۰۱۴)، لکن با توجه به محدودیت در زمان و منابع آموزش، توصیه کاربردی آن است که آموزش تمایز یافته در هر کلاس در دو یا سه طیف ارائه شود (پارتر^{۱۰}، ۲۰۱۰).

در گذشته تصور بر این بود که هر مجموعه از فراگیران (کلاس، رشته تحصیلی، دانشگاه، ...) را می‌توان بر مبنای تفاوت در قابلیت‌های یادگیری به دو سطح ضعیف و قوی تقسیم‌بندی نمود. (به عنوان مثال: جوناسن^{۱۱} و گرابوسکی^{۱۲}، ۱۹۹۳)، لکن توسعه علم آمار و به‌ویژه تکنیک‌های داده

1. Freinet
3. Jonassen & Grabowski
5. Cristescu
7. whole-class type of instruction
9. Kuznetsova & Regnier
11. Jonassen

2. handbook
4. educational differences
6. differentiated instruction
8. theoretical
10. Parter
12. Grabowski

کاوی^۱ نشان دادند که تقسیم‌بندی سه طیفی، شامل طیف‌های: متوسط، ضعیف و قوی، واقع بینانه‌تر است. (رگنیر^۲ و کوزنتسوا^۳، ۲۰۱۴) و (دی پیر و رابو، ۱۳۹۶). طیف متوسط^۴، شامل اکثریت فراگیران است که توان یادگیری آن‌ها نزدیک به هم و حول میانگین جامعه (کلاس، دانشگاه، رشته، مقطع، ...) قرار دارد. طیف قوی در برگیرنده اقلیتی از فراگیران است که به‌طور نسبی از توان یادگیری بالاتری برخوردار بوده و ناحیه سمت راست توزیع آماری فراگیران را تشکیل می‌دهند. و طیف ضعیف، در برگیرنده اقلیتی از فراگیران است که به نسبت از توان یادگیری پایین‌تری برخوردار بوده و ناحیه سمت چپ توزیع آماری فراگیران را تشکیل می‌دهند. در ادبیات پژوهشی مدیریت آموزشی، فراگیران قوی^۵ به طیف راست^۶، فراگیران ضعیف^۷ به طیف چپ^۸ و مجموعاً به طیف‌های حاشیه‌ای^۹، شناخته می‌شوند. لکن در این مقاله به‌منظور اجتناب از تداخل این معانی با جناح‌های چپ و راست سیاسی، از این واژه‌شناسی، احراز گردیده و واژه‌های قوی (ممتاز) برای طیف راست و ضعیف برای طیف چپ توزیع فراگیران حاشیه‌ای به کار برده می‌شود. ورود عمیق‌تر به بحث طبقه‌بندی دانشجویان خارج از مأموریت مقاله حاضر تلقی می‌شود لکن اشاره به این نکته را ضروری می‌داند که در پژوهش‌های تمنائی‌فر، نیازی و امینی (۱۳۸۶) و دلارام و آئین‌فرزنده (۱۳۹۱) که در زمینه شناسائی دانشجویان ضعیف و ممتاز اجرا شده‌اند، شاخص‌های شفاف‌تری برای تشخیص و طبقه‌بندی این دو طیف از دانشجویان در دانشگاه‌های داخل کشور ارائه شده است.

فرای^{۱۰}، کتریج^{۱۱} و مارشال^{۱۲} (۲۰۱۴) به تفصیل به این بحث می‌پردازند که یکسان دیدن فراگیران و ارائه آموزش‌های یکسان برای طیف‌های مختلف یک کلاس، موجب می‌شود که از طرفی، بخشی از استعداد و توان فراگیران قوی‌تر، بالقوه (ناشکفته) باقی بماند و از طرف دیگر، یادگیری فراگیران ضعیف‌تر نیز به سطح عمومی کلاس نرسد. پیامد نامطلوب در هر یک از این دو حالت، فاصله بین "یادگیری تحقق یافته"^{۱۳} با "یادگیری مطلوب"^{۱۴} است. پدیده نامطلوبی که در ادبیات مدیریت آموزشی، تحت عنوان فاصله یادگیری^{۱۵} نامیده می‌شود.

- | | |
|---|----------------------|
| 1. data mining techniques | 2. Regnier |
| 3. Kuznetsova | 4. middle spectrum |
| 5. relatively excellent/stronger learners | 6. right margin |
| 7. relatively weaker learners | 8. left margin |
| 9. marginal aptitudes | 10. Fry |
| 11. Ketteridge | 12. Marshal |
| 13. Achieved learning | 14. Desired learning |
| 15. Learning gap | |

اما در کنار نهضت آموزش تمایز یافته، که مأموریت خود را صرفاً تبیین و تأکید بر نیازهای متفاوت آموزشی فراگیران می‌داند پژوهش‌های متعددی یافت می‌شوند که به طرز جانبدارانه‌ای به حمایت از یکی از طیف‌های تحصیلی حاشیه‌ای (ممتاز یا ضعیف) می‌پردازند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به مطالعات: سالدانا^۱، اسکارتین^۲، تورس^۳، وارلا^۴ و ویدال^۵ (۲۰۱۴) و فیشر و مولر^۶ (۲۰۱۴) در دفاع از طیف دانشجویان قوی و کراتی^۷ (۲۰۱۱) و مک کلاسکی^۸ (۲۰۱۲) در جانبداری از طیف ضعیف اشاره نمود.

هم‌چنین در جوار قلمرو موضوعی آموزش تمایز یافته، مطالعات متعددی را می‌توان یافت که بحث تفاوت در رویکردهای آموزشی را در سایه تفاوت‌های فلسفی و فرهنگی بین نظام‌های آموزشی، مورد مطالعه قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال: مطالعات: واکر^۹ (۲۰۱۰) و کلارک^{۱۰} (۲۰۱۰)، بیش از هر چیز، این پیش فرض، مورد بحث یا آزمون قرار می‌گیرد که: "نظام‌های غربی، بیشتر نخبه‌گرا و نظام‌های شرقی، بیشتر ضعیف‌گرا هستند".

اما فارغ از بحث‌های جانبدارانه فوق، نکته‌ی حائز اهمیت برای پژوهش حاضر، بازگشت به بحث تفاوت‌های تحصیلی است. تولبر^{۱۱} (۲۰۱۴) معتقد است ریشه‌ی اصلی تفاوت‌های یادگیری دانشجویان یک دانشکده یا دانشگاه را باید در سطح کلاس جستجو نمود. یعنی جایی که استاد در صف مقدم نظام آموزشی قرار دارد. استادی که دارای بینش، نگرش و رویکرد خاص خود است و نمی‌توان سیاست‌های آموزشی دانشکده یا دانشگاه را بر او دیکته کرد.

اما به اعتقاد پژوهشگران حاضر، نقطه‌نظر ارزشمند تولبر نیاز به نمایشی نظام‌مند از این ارتباط دارد. ترسیم چنین ارتباطی، پیش از پرداختن به الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر و نحوه‌ی توسعه آن الزامی می‌نماید. به همین منظور با استناد به ادبیات پژوهش، یک دسته‌بندی موضوعی از برخی از چالش‌ها و مسائل مبتلا به سه سطح عملیاتی در عرصه (میدان) آموزش عالی، در جدول ۱ ارائه گردیده است.

در این مقاله از ورود به سطح کلان خودداری گردیده و دامنه بحث به دو سطح خرد و متوسط، محدود می‌شود. پژوهش‌های متعددی که در دو دهه اخیر در خارج و داخل کشور (به عنوان مثال: احمدوند، ۱۳۸۰، تمنائی‌فر، نیازی و امینی، ۱۳۸۶ و دلارام، آئین فروزنده، ۱۳۹۱) در

1. Saldaña
3. Torres
5. Vidal
7. Cratty
9. Walker
11. Tulbure

2. Escartín
4. Varela
6. Fischer & Müller
8. McCluskey
10. Clarke

این سطح، در جریان بوده را می‌توان دلیلی بر اهمیت موضوعی پژوهش در این دو سطح قلمداد نمود.

در عرصه (میدان) نهادهای آموزش عالی، بعید به نظر می‌رسد که محدودیت منابع یک دانشکده یا دانشگاه این امکان را بدهند که تمامی خدمات ممکن را به همه طیف‌های تحصیلی ارائه دهند. بنابراین مدیریت دانشکده و دانشگاه در عمل برای تخصیص منابع محدود، تا حد قابل توجهی نیازمند یک سیاست‌گذاری (انتخاب یا اولویت‌گذاری بین این سه طیف) می‌باشد. از طرف دیگر در اجرای اکثر اقدامات مدیریتی مثال زده شده، اعضای هیأت علمی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، دخیل و تأثیرگذار هستند و بعید است که مدیریت، بدون مشارکت اعضای هیأت علمی قادر به تحقق آن‌ها باشد. درست در همین جاست که هم‌راستایی سیاست‌های مدیریتی با نگرش و انتظار جمعی اعضای هیأت علمی، اهمیت کلیدی می‌یابد. بنابراین اگر مدیریت دانشکده و دانشگاه قبل از سیاست‌گذاری، سازوکاری داشته باشند که بتوانند از منش فردی و جمعی اعضای هیأت علمی خود در قبال محورهای مندرج در این جدول، مطلع شوند، سیاست‌گذاری آن‌ها مستدل‌تر و امیدواری به موفقیت آن‌ها مضاعف خواهد گردید.

تهیه و ارائه چنین سازوکاری را می‌توان به‌عنوان ضرورت انجام پژوهش حاضر قلمداد نمود. چرا که در هیچ یک از پژوهش‌های پیشین به ارائه الگوی موضوعی در این زمینه پرداخته نشده است. در واقع با وجود ارائه الگوهای مختلف از قبیل؛ الگوی پیشنهادی فتحی و اجارگاه و مؤمنی مهمویی (۱۳۸۷) در زمینه مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی، الگویی اختصاصی در زمینه هم‌راستایی متقابل مدیریت و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در قبال طیف‌های تحصیلی، تا کنون ارائه نشده است. هم‌چنین با وجود تأکید فراوان برخی از محققین داخل بر ضرورت تجهیز اعضای هیأت علمی به توانمندی‌های مهارتی در درک تفاوت‌های دانشجویان (به عنوان مثال: جوانمرد و صفائی موحد، ۱۳۹۶) تحلیل‌های قبلی برای این منظور عمدتاً از نوع تحلیل همبستگی متغیرهای حاصل از پیمایش بوده که منجر به مدلی تشخیص‌گر که بتواند متفاوت نگرش اعضای هیأت علمی را بسنجد نگردیده است. و این خلاء، یک شکاف تحقیقاتی محسوس در وادی آموزش‌های تمایز یافته در دانشگاه‌هاست که پژوهش حاضر قصد پوشش دادن به آن را داشته است.

بدین‌منظور و به‌عنوان اولین قدم، هر دانشگاه یا دانشکده به‌عنوان یک میدان (عرصه) اجتماعی فرض گردیده که مدیریت، اعضای هیأت علمی، دانشجویان و کارکنان، کنشگران داخلی آن و جامعه، دولت، نظام آموزش عالی و سایر نهادهای اجتماعی، تأثیرگذاران خارجی آن محسوب می‌شوند. طبیعتاً این میدان دربرگیرنده انواع نیروهائی است که از خارج آن بر منش (عادت‌واره) کنشگران آن وارد می‌شود. لازم به یادآوری است که واژه‌های منش و عادت‌واره در

چهارچوب نظریه میدان معنا می‌یابد. در مقابل، در پژوهش‌های مشابهی که تحت چهارچوب رفتار سازمانی به انجام می‌رسند از مفهوم نگرش بهره برده می‌شود. به‌عنوان مثال در پژوهش محمد، مرزوقی، ترک‌زاده و ناظم نژاد (۱۳۹۳). هم‌چنین به جای مفهوم پایه‌ای نقش^۱ (در نظریه رفتار سازمانی) از مفهوم کنش^۲ (در نظریه میدان) استفاده می‌شود.

اهداف پژوهش: معرفی ظرفیت نظریه میدان به‌عنوان یک پارادایم پژوهشی رفتاری-اجتماعی در عرصه آموزش عالی که می‌تواند جایگزین یا رقیب قابل توجهی برای تئوری رفتار سازمانی در پژوهش‌ها و مدل‌سازی‌های این حوزه باشد. از طریق:

۱- توسعه یک الگوی تحلیلی با ابزارها و مفاهیم نظریه میدان (انجام پژوهش در سطح ۱) برای پاسخگویی به یکی از نیازهای تحقیقاتی صف یعنی منش اعضای هیأت علمی در قبال تفاوت‌های یادگیری دانشجویان در عرصه میدان اجتماعی دانشگاه.

۲- اجرای پژوهش در سطح ۲ یعنی به کارگیری عملی مدل حاصله در جامعه آماری پژوهش با هدف آموزش کاربرد مدل.

جدول ۱. برخی از مسائل مدیریتی در قبال "تفاوت‌های یادگیری" و "تفاوت‌های تحصیلی" دانشجویان

سطح	مسائل محوری	نمونه‌هایی از مصادیق
سطح خرد (کلاس)	تفاوت‌های یادگیری	سطح عمومی کلاس از نظر توان یادگیری، چگونه است؟ میزان پراکندگی توان یادگیری دانشجویان در کلاس، چقدر است؟ چگونه می‌توان دانشجویان یک کلاس را از نظر توان یادگیری، طبقه بندی نمود؟
	تفاوت در نیازهای آموزشی	سرفصل‌های درس با توجه به تفاوت‌های یادگیری دانشجویان، چگونه باید ارائه شوند؟ با توجه به تفاوت‌های یادگیری و عملکرد دانشجویان، نحوه صحیح ارزیابی و نمره‌دهی، چیست؟ وضعیت توزیع نمرات دانشجویان کلاس، در آزمون‌های طول ترم و پایان ترم چگونه است؟

- وضعیت دانشجویان پذیرفته شده جدید از نظر نمره و رتبه کسب شده در آزمون ورودی چگونه است؟
- وضعیت نمرات و معدل دانشجویان جاری در رشته‌های مختلف، چگونه است؟

- تعداد یا نسبت دانشجویان ممتاز به کل دانشجویان، چقدر است؟
- تعداد یا نسبت دانشجویان ضعیف به کل دانشجویان، چقدر است؟
- سیاست کلی دانشگاه / دانشکده در قبال طیف‌های ضعیف و قوی چیست؟

- الزامات بالادستی و تکلیفی دانشگاه / دانشکده در قبال هر یک از طیف‌های تحصیلی دانشجویان چیست؟
- آیا منابع و بودجه‌های خاصی برای حمایت از طیف‌های ضعیف و قوی وجود دارد؟ یا قابل دسترسی است؟

- وضعیت مناطق مختلف جغرافیایی کشور از نظر سطح تحصیلی داوطلبان ورود به دانشگاه چگونه است؟

- سیاست‌های کلان پذیرشی (از قبیل سهمیه‌بندی داوطلبان) چه باید باشد؟

- مسائل خاص دانشجویان و دانشگاه‌های مناطق محروم کدامند؟
- مسائل خاص دانشجویان و دانشگاه‌های ممتاز کشور کدامند؟
- سیاست‌های کلان نظام آموزش عالی در قبال مهاجرت دانشجویان و دانش‌آموختگان نخبه به خارج از کشور چه باید باشد؟

- کیفیت آموزش
 - بهره‌وری آموزش
 - اقتصاد آموزش
- سطح متوسط (دانشکده و دانشگاه)

- رسالت نظام
 - آموزشی
 - عدالت آموزشی
- سطح کلان (نظام آموزش عالی)

سؤالات پژوهش

- ۱- مهم‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر منش اعضای هیأت علمی در قبال طیف‌های حاشیه‌ای تحصیلی کدامند؟
- ۲- چگونه می‌توان این مؤلفه‌ها را از طریق یک مدل (الگو) مفهومی برای تعیین منش اعضای هیأت علمی به کار برد؟
- ۳- بر مبنای مدل حاصله، اعضای هیأت علمی در عرصه دانشکده و دانشگاه به چه گروه‌هایی قابل طبقه‌بندی‌اند؟
- ۴- جایگاه (منش) جمعی اعضای جامعه آماری پژوهش حاضر طبق مدل (الگوی) حاصل از این پژوهش، کجاست؟
- ۵- جایگاه (منش) اعضای داوطلب (از بین اعضای جامعه آماری) کجاست؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در سطح اول، یک پژوهش کیفی بوده که در چهارچوب روش‌شناختی نظریه میدان به توسعه الگو مبتنی بر نظریه‌پردازی مفهومی پرداخته است. اعتبار سنجی و اصلاح مدل در این مرحله با مراجعه به خبرگان انجام شده است. در سطح دوم پژوهش، الگوی حاصل از مرحله قبل به شیوه پیمایشی، مبتنی بر پرسشنامه، به صورت تمام‌شماری برای تمامی اعضای جامعه آماری (در سه دانشگاه مورد مطالعه، مجموعاً ۴۸۰ نفر) به اجرا درآمده است.

همان‌طور که توضیح داده شد از آنجا که مرحله اجرای الگو در این پژوهش به صورت تمام‌شماری انجام گردید نیاز به نمونه‌گیری نبود. به همین دلیل، طرح و پاسخگویی به سوال پنجم نیز ضرورت نداشت لکن از آنجا که انتشار نتایج این مرحله (پاسخ سوال چهارم) از طریق مقاله، مورد موافقت مسئولان دانشگاه‌های مورد مطالعه قرار نگرفت مرحله پنجم پژوهش مطرح و اجرا گردید تا حداقل، امکان تشریح مدل پژوهش (به‌منظور آموزش نحوه به کارگیری مدل) در مورد اعضای داوطلب میسر باشد.

جدول ۲. خلاصه‌ای از سطوح و مراحل پژوهش

روش پژوهش	هدف	سطح
مروری	پاسخگویی به سوال اول پژوهش	اول
تحلیلی - استنباطی	پاسخگویی به سوال دوم و سوم پژوهش	(توسعه و اعتبارسنجی الگو)
مصاحبه با خبرگان اجرای پایلوت	ارزیابی، اصلاح و اعتبار سنجی الگو میدانی	
پیمایشی	پاسخگویی به سوال چهارم پژوهش	دوم (اجرای آموزشی الگو)
(اجرای پرسشنامه و تحلیل نتایج برای کل اعضای جامعه آماری)		
پیمایشی	پاسخگویی به سوال پنجم پژوهش	
(اجرای پرسشنامه و تحلیل نتایج برای اعضای داوطلب)		

همان‌طور که ملاحظه می‌شود مراجعه به "خبرگان" در سطح اول پژوهش و به‌منظور اعتبارسنجی و اصلاح الگو صورت پذیرفته است. این خبرگان که به روش نمونه‌گیری گلوله برفی خطی انتخاب گردیده‌اند، عبارت بوده‌اند از:

الف- چهار نفر از خبرگان حوزه‌های: مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، ارزشیابی آموزشی، و مدل‌سازی در کشور.

ب- سه نفر از مدیران ستادی (یک نفر از وزارت علوم و دو نفر از دانشگاه‌های طراز اول کشور) که دارای تجارب مدیریتی ستادی در راستای حمایت از طیف‌های تحصیلی حاشیه‌ای بوده‌اند.

ج- دو نفر از اساتید ایرانی که در دانشگاه‌های خارج از کشور (کالیفرنیا و ویرجینیا) به‌عنوان استاد، همکاری آموزشی داشته و دارای تجارب بین‌المللی در زمینه آموزش تمایز یافته بوده‌اند.

روش انتخاب خبرگان و اشباع نظری: اولین خبره مورد مراجعه براساس بیشترین سابقه علمی و قرابت موضوعی وی با الگوی پیشنهادی پژوهش انتخاب گردید. دومین خبره از بین افرادی که خبره اول پیشنهاد نموده بود و دارای نزدیک‌ترین سابقه علمی و پژوهشی با موضوع پژوهش تشخیص داده شد انتخاب گردید. به همین ترتیب خبرگان بعدی، هر کدام از میان افراد پیشنهادی خبره قبلی و با استناد به قرابت سوابق علمی، پژوهشی و اجرایی انتخاب گردیدند.

اشباع نظری این مرحله زمانی حاصل گردید که محرز شد آخرین خبرگان مورد مراجعه (خبرگان هشتم و نهم) مجدداً افراد قبلی را به‌عنوان خبره معرفی می‌کنند و مجدداً همان نقطه نظرات و پیشنهادات اصلاحی را می‌دهند که توسط خبرگان قبلی مطرح شده بود.

علت انتخاب این روش نمونه‌گیری، جدید بودن نسبی موضوع و نیاز به شناسایی زنجیره‌وار خبرگان بوده است. روش مورد اتخاذ برای شناسایی خبرگان و نیز تعداد خبرگان مورد مراجعه تا مرحله اشباع نظری با استناد به مباحث مطروحه در زمینه روش‌شناختی پژوهش‌های کیفی دانائی فرد، الوانی و آذر (۱۳۹۱) قابل دفاع است.

مصاحبه با خبرگان تماماً به صورت حضوری صورت پذیرفته است. در این مرحله، اجزای الگوی مورد نظر که از مرحله مرور ادبیات حاصل گردیده بود حضوراً به خبرگان، عرضه و نظر اصلاحی آن‌ها اخذ و اعمال گردیده است. اجزای الگو در بخش‌های بعدی مقاله، تشریح شده‌اند.

مؤلفه‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، یافته‌های حاصل از مرحله اول پژوهش در قالب سه مؤلفه به قرار زیر تعریف گردیدند. لازم به ذکر است در تعریف این مؤلفه‌ها، تیپ‌شناسی ارائه شده توسط (فرای، کتری و مارشال، ۲۰۱۴)، بیش از سایر منابع، الهام‌بخش بوده است.

• مؤلفه اول: میزان اعتقاد و تعهد عضو هیأت علمی به آموزش‌های تمایز یافته.

• مؤلفه دوم: تجارب آموزشی عضو هیأت علمی در زمینه آموزش‌های تمایز یافته.

فرض بر این است که در مورد هر عضو هیأت علمی، برآیند تأثیر این دو مؤلفه، برآورد قابل قبولی از شدت تمایل وی برای ارائه آموزش‌های متنوع (آموزش متناسب با نیازهای متفاوت فراگیران) در سطح کلاس را حاصل می‌نماید. اما جهت یا سمت و سوی تمایل او را نشان نمی‌دهد.

دهد. بنابراین مولفه دیگری لازم می‌نمود که جهت تمایل او را نشان دهد. لذا مؤلفه سوم زیر به دو متغیر قبلی اضافه گردید.

• مؤلفه سوم: گرایش عضو هیأت علمی به حمایت بیشتر از یکی از طیف‌های ضعیف یا ممتاز. به‌منظور کمی‌سازی و امکان سنجش مؤلفه‌های سه گانه فوق، با الهام از منبع یاد شده و با اخذ نظرات اصلاحی خبرگان پژوهش، برای هر یک از مؤلفه‌های اول و دوم، سه سوال و برای سنجش مؤلفه سوم، ۲ سوال استخراج گردیده که مبنای تنظیم پرسشنامه پژوهش قرار گرفتند. برای آن دسته از اساتید، مدیران یا پژوهشگران که علاقه‌مند به استفاده از این الگو (پژوهش در سطح دو) می‌باشند، اجرای این پرسشنامه در جامعه آماری مورد نظرشان، اولین گام از اجرای الگو خواهد بود.

با استناد به چهارچوب نظری ارائه شده در مقدمه، فرض بر این است که براینده این سه مؤلفه در مجموع، برآوردی از منش اعضای هیأت علمی در قبال تفاوت‌های یادگیری دانشجویان را نشان می‌دهد و آنگاه براینده منش اعضای هیأت علمی با نیروهایی که بر آن‌ها وارد می‌شود (دستورات بالادستی، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، توصیه‌ها و ...) موضع آن‌ها در قبال تفاوت‌های یادگیری دانشجویان را رقم می‌زند.

پرسشنامه پژوهش

پرسشنامه پژوهش حاوی ۸ سوال در مقیاس افتراق معنایی است. در دو انتهای هر سوال، دو دیدگاه متقابل آورده شده و به پاسخ‌دهندگان این امکان را می‌دهد که با انتخاب یکی از گزینه‌های ۵ گانه "الف" تا "ث" میزان نزدیکی دیدگاه خود با یکی از دیدگاه‌های متقابل را انتخاب نماید. روایی پرسشنامه به دو طریق مورد بررسی قرار گرفته است. ابتدا به طریق محتوایی از طریق تطبیق سوالات با اجزای مدل تیپ‌شناسی فرای، کتری و مارشال (۲۰۱۴) که این مرحله توسط پژوهشگران انجام یافته است. و بررسی روایی صوری که با استناد به نظر خبرگان پژوهش به عمل آمده و منجر به شفاف‌سازی بیشتر در متن سوالات شده است. برای ارزیابی پایایی پرسشنامه با توجه به مقیاس افتراقی و با توجه به تعداد سوالات مربوط به مؤلفه‌ها از شاخص تتای ترتیبی^۱ استفاده گردید. بدین‌منظور، پرسشنامه اولیه با روش بازآزمایی بین ۱۵ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه علم و صنعت ایران با فاصله زمانی دو هفته، اجرا و ضریب تتای برابر با ۰/۸۴۷ حاصل گردید. ضریب تتای تفکیکی برای هر یک از سوالات پرسشنامه در جدول شماره ۳ ارائه گردیده است.

شماره سوال	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
ضریب تنای تفکیکی	۰,۹۰۱	۰,۸۱۳	۰,۷۷۹	۰,۸۴۴	۰,۸۴۸	۰,۸۹۸	۰,۷۶۴	۰,۸۱۲

به علاوه، ضمن سعی برای دستیابی به روائی و پایایی قابل قبول، در تنظیم پرسشنامه، تلاش گردیده محتوا و ترتیب سوالات به گونه‌ای باشد که از سودادن به پاسخ‌های پاسخ‌دهندگان پیش‌گیری شود.

تبیین ارتباط بین مؤلفه‌های پژوهش و سنجه‌های پرسشنامه بدین صورت است که سنجه‌های: ۱ و ۲ و ۳ پرسشنامه، برای سنجش مؤلفه اول، سنجه‌های ۴ و ۵ و ۶ برای سنجش مؤلفه دوم و سوالات ۷ و ۸ برای سنجش مؤلفه سوم پژوهش طراحی شده‌اند.

جدول ۴. پرسشنامه پژوهش

ردیف	دیدگاه اول	الف	ب	پ	ت	ث	دیدگاه دوم
۱.	چنانچه استاد، مطابق با سرفصل‌های مصوب، به تدریس بپردازد به وظیفه آموزشی خود عمل کرده است.	۰	۱	۲	۳	۴	از استاد انتظار می‌رود علاوه بر ارائه سرفصل‌های مصوب، برای دانشجویان ضعیف‌تر و قوی‌تر، آموزش‌های فوق‌العاده‌ای را ارائه نماید.
۲.	شناسائی و ارائه آموزش‌ها و خدمات فوق‌العاده به دانشجویان قوی‌تر و ضعیف‌تر، جزو رسالت‌های مسئولان دانشکده، دانشگاه و وزارت علوم است و نه استاد.	۰	۱	۲	۳	۴	شناسائی و ارائه خدمات فوق‌العاده به دانشجویان قوی‌تر و ضعیف‌تر، جزو رسالت‌های تمامی ارکان نظام آموزش عالی می‌باشد که پایه‌ای‌ترین سطح آن، استاد است.
۳.	انتظارات استاد از تمامی دانشجویان یک کلاس (در تکالیف، پروژه‌ها و امتحانات)، باید یکسان باشد.	۰	۱	۲	۳	۴	استاد باید از دانشجویان معمولی، قوی‌تر و ضعیف‌تر یک کلاس، انتظارات متفاوتی داشته باشد.
۴.	هرچه سطح توان یادگیری دانشجویان یک کلاس به هم نزدیک‌تر باشد بهره‌وری آموزش بالاتر می‌رود.	۰	۱	۲	۳	۴	ناهمگنی دانشجویان یک کلاس به لحاظ توان یادگیری، موجب افزایش بهره‌وری آموزش می‌شود.
۵.	هرچه توان یادگیری دانشجویان یک رشته تحصیلی در یک دانشگاه، به هم نزدیک‌تر باشد	۰	۱	۲	۳	۴	ناهمگنی دانشجویان یک رشته تحصیلی در یک دانشگاه (از نظر توان یادگیری)، موجب افزایش بهره‌وری

آموزش می‌شود.	بهره‌وری آموزش بالاتر می‌رود.
لازم است که استاد در ابتدای ترم در هر کلاس به طریقی (مثلاً آزمون یا بررسی سوابق) به تعیین و تفکیک سطح آمادگی دانشجویان بپردازد.	در ابتدای ترم، شناخت کلی استاد از توان یادگیری عمومی دانشجویان، مبنای معتبری را برای شروع و پیشبرد تدریس، فراهم می‌آورد.
کارآیی آموزش‌های فوق‌العاده، برای طیف دانشجویان ضعیف‌تر بیشتر است.	کارآیی آموزش‌های فوق‌العاده، برای طیف دانشجویان قوی‌تر بیشتر است.
(به‌عنوان مثال: مقدار ساعات آموزش مورد نیاز برای افزایش نمره دانشجو از ۸ به ۱۰)	(به‌عنوان مثال: مقدار ساعات آموزش مورد نیاز برای افزایش نمره دانشجو از ۱۸ به ۲۰)
در شرایط محدودیت زمان و امکانات برای ارائه آموزش‌های فوق‌العاده، دانشجویان ضعیف‌تر باید در اولویت قرار گیرند.	در شرایط محدودیت زمان و امکانات برای ارائه آموزش‌های فوق‌العاده، دانشجویان قوی‌تر باید در اولویت قرار گیرند.

مقادیر عددی درج شده در فاصله بین دو گزینه هر سوال، اندازه متناظر هر یک از حروف "الف" تا "ث" را نشان می‌دهند که صرفاً برای محاسبات مدل و تجزیه و تحلیل کمی پاسخنامه‌های تکمیل شده، مورد استفاده قرار می‌گیرند و نباید در متن پرسشنامه‌های خامی که در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار می‌گیرد قید شوند. چرا که وجود این ارقام در پرسشنامه، بر نظر فرد تکمیل‌کننده تأثیر (سو) خواهد گذاشت.

مدل مفهومی

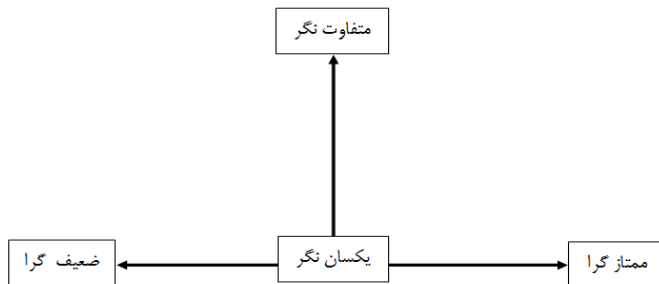
طراحی مدل مفهومی، مستلزم آن است که مؤلفه‌های پژوهش در قالب بُعد یا ابعادی، به گونه‌ای تبیین شوند که براساس آن‌ها بتوان منش یک عضو هیأت علمی را تعیین نمود. براساس توضیحات مراحل قبل و با استناد به نظرات اصلاحی خبرگان، در این مقاله، یک مدل دو بعدی مطابق با شکل شماره ۱ برای موضع‌یابی (تعیین منش) اعضای هیأت علمی در قبال طیف‌های تحصیلی معرفی می‌شود.

محور عمودی برای تشخیص میزان یکسان‌نگری یا متفاوت‌نگری عضو هیأت علمی به فراگیران (از نظر نیازهای آموزشی) طراحی شده است. برآیند پاسخ‌های عضو هیأت علمی در مورد سوالات اول تا ششم پرسشنامه (یعنی برآیند مؤلفه‌های اول و دوم در مورد هر عضو هیأت علمی)، جایگاه یا موضع او در این بُعد (محور) را تعیین می‌نماید. در این بُعد، حالت یکسان‌نگری کامل (پایین‌ترین نقطه محور عمودی)، یک حالت تفریطی است که در آن، استاد هیچ تفاوتی

بین توان یادگیری دانشجویان، قائل نیست و لذا هیچ ضرورتی برای ارائه آموزش‌های متفاوت احساس نمی‌کند. در همین بُعد، حالت متفاوت نگری کامل (بالاترین نقطه محور عمودی)، یک حالت افراطی است که استاد بین توان یادگیری یکایک دانشجویان تفاوت قائل است و لذا معتقد است برای هر دانشجو در هر درس باید آموزش‌های اختصاصی‌ای ارائه شود.

اما محور افقی، بعد دوم مدل مفهومی را نمایش می‌دهد که برای تعیین مؤلفه سوم پژوهش یعنی میزان تمایل نسبی عضو هیأت علمی به حمایت از دانشجویان ممتاز یا ضعیف طراحی شده است. برآیند پاسخ‌های یک عضو هیأت علمی به سوالات هفتم و هشتم پرسشنامه، جایگاه یا موضع او در این بُعد (محور) را مشخص می‌نماید. انتهای سمت چپ این محور، جایگاه یک عضو هیأت علمی را نشان می‌دهد که علاقه‌مند است زمان، منابع و توان مازاد خود را بیشتر صرف تقویت دانشجویان ضعیف نماید تا به سطح عمومی کلاس برسند. انتهای سمت راست این محور، جایگاه یک عضو هیأت علمی را نشان می‌دهد که علاقه‌مند است زمان، منابع و توان مازاد خود را بیشتر صرف دانشجویان قوی‌تر نماید تا به حد اکثر شکوفایی استعدادهای خود نائل شوند. نقطه وسط این نمودار، جایگاه یک عضو هیأت علمی را نشان می‌دهد که تحت هر شرایطی در ارائه آموزش‌های خود، سطح متوسط کلاس را مبنا قرار داده و بدون توجه به هر یک از دو طیف حاشیه‌ای، مطالب و سرفصل‌های درس را به صورت یکسان ارائه می‌نماید.

در مدل مفهومی پژوهش که ما حاصل تلفیق دو محور می‌باشد بیشتر، قابل انتظار است که یک عضو هیأت علمی جایگاهی در فضای ناحیه راست یا چپ مدل داشته باشد.



شکل ۱. ابعاد منش‌یابی در مدل مفهومی پژوهش

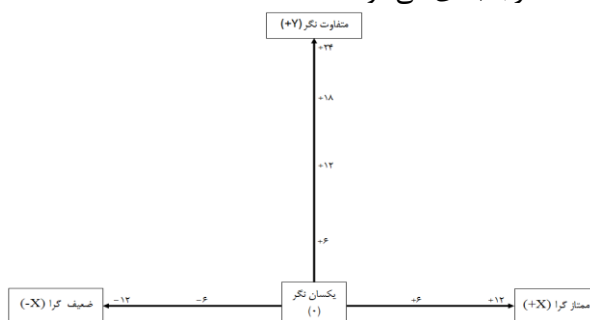
کمی‌سازی مدل

کمی‌سازی مدل، به مفهوم اتخاذ راهکاری است که بتواند براساس پرسشنامه تکمیل شده و با محاسبه و یافتن دو اندازه عددی، مختصات یک عضو هیأت علمی در مدل حاصل از اتصال دو محور را نشان دهد. همان‌طور که در پرسشنامه پژوهش (جدول شماره ۴) قابل ملاحظه است برای هر یک از سوالات ۱ تا ۶، نمره‌ای معادل صفر (گزینه الف) تا ۴ (گزینه ث)، قابل اخذ است. بنابراین هر عضو هیأت علمی از مجموع سوالات ۱ تا ۶ می‌تواند نمره‌ای بین حداقل (صفر) تا حد

اکثر (۲۴) اخذ نماید. نمره حاصله، جایگاه عضو هیأت علمی در بعد اول (محور عمودی) مدل مفهومی را نشان می‌دهد.

هم‌چنین قابل ملاحظه است که برای هر یک از سوالات ۷ و ۸ پرسشنامه، نمره‌ای بین ۲ (گزینه الف) تا ۲- (گزینه ث) قابل اخذ است. بنابراین هر عضو هیأت علمی از مجموع سوالات ۷ و ۸ می‌تواند نمره‌ای بین حداقل (۴-) تا حداکثر (۴+) اخذ نماید. نمره حاصله، جایگاه عضو هیأت علمی در بعد دوم (محور افقی) مدل مفهومی را نشان می‌دهد.

ضریب تعدیل: با توجه به توضیحات فوق، دامنه تغییرات بین نمرات حداقل و حد اکثر قابل اکتساب در بُعد اول (۲۴)، سه برابر بعد دوم (۸) می‌باشد. لذا واضح است که به‌منظور نرمال‌سازی ابعاد، نمره بُعد دوم باید در یک ضریب تعدیل (معادل ۳) ضرب شود. اما نتایج آزمون تحلیل حساسیت به عمل آمده بر روی نمرات جامعه آماری پژوهش نشان می‌دهد که این ضریب، کوچک بوده و بهتر است که نمرات بُعد دوم در ضریب تعدیلی برابر ۶ ضرب شود. بدین ترتیب در مدل کمی پژوهش، مطابق با شکل شماره ۲، دامنه محور افقی بین ۱۲- تا ۱۲+ و دامنه محور عمودی بین صفر تا ۲۴ درجه‌بندی می‌شود.



شکل ۲. دامنه تغییرات ابعاد اصلی در مدل مفهومی پژوهش

در این مدل، موضع (منش) هر عضو هیأت علمی به سادگی، با دو اندازه عددی (Y, X) که مختصات او را نسبت به دو محور نشان می‌دهند مشخص می‌شود. فرمول محاسبه این مختصات به قرار زیر است:

$$Y = \text{مجموع نمره عضو هیات علمی از سوالات ۱ تا ۶}$$

$$X = \text{مجموع نمره عضو هیات علمی از سوالات ۷ و ۸ ضرب در ۶}$$

اندازه‌های عددی حاصل را می‌توان این‌گونه تفسیر نمود که (بعد Y ، شدت) و (بعد X ، جهت) گرایش عضو هیأت علمی در قبال طیف‌های حاشیه‌ای را نشان می‌دهد.

لازم به ذکر است چنانچه به جای یک عضو هیأت علمی، موضع‌یابی یک جامعه آماری از اعضای هیأت علمی (یک گروه آموزشی، یک دانشکده، یک دانشگاه) مورد نظر باشد، برای هر سوال باید میانه پاسخ مشارکت‌کنندگان در فرمول وارد شود. زیرا مقیاس نظرسنجی، ترتیبی است.

یافته‌های پژوهش

الف- یافته‌های حاصل از سطح یک پژوهش (یافته‌های کیفی): یافته‌های کیفی حاصل از سطح یک پژوهش حاضر به تفکیک سوالات پژوهش به شرح ذیل تنظیم شده‌اند. یافته‌های حاصل از مرحله مروری پژوهش (در راستای پاسخ سوال اول) نشان می‌دهد که منش اعضای هیأت علمی در قبال طیف‌های تحصیلی از دو مؤلفه اصلی متأثر است. یکی "دیدگاه" و دیگری "تجارب" آن‌ها. همانطور که اشاره شد در پژوهش حاضر برای شناسایی و استفاده از سنج‌های تشکیل‌دهنده هر دو مؤلفه و تبدیل آن‌ها به سوالات پرسشنامه از تیپ شناسی فرای و همکاران (۲۰۱۴) استفاده گردید. علت این استناد، دقیق‌تر بودن، شفاف‌تر بودن، کاربردی‌تر بودن و جدیدتر بودن نظرات ایشان نسبت به سایر پژوهشگران این حوزه بوده است. بر این اساس و با اعمال نظرات اصلاحی خبرگان، سوالات شماره ۱ تا ۳ پرسشنامه، حاصل شدند که در واقع، مؤلفه‌های سنجش "دیدگاه" را شکل می‌دهند. هم‌چنین سوالات ۴ تا ۶ حاصل گردیدند که در واقع، مؤلفه‌های سنجش "تجربه" عضو هیأت علمی در قبال آموزش تمایز یافته را شکل می‌دهند.

در راستای پاسخگویی به سوال دوم پژوهش، یافته‌های حاصله در واقع همان پرسشنامه و چهارچوب منش‌یابی اعضای هیأت علمی است که پیشتر، تشریح گردید.

در راستای پاسخگویی به سوال سوم می‌توان این یافته را ارائه نمود که طبق چهارچوب ارائه شده در شکل ۲، اعضای هیأت علمی به سه گروه: ممتازگرا (ناحیه سمت راست مدل)، ضعیف‌گرا (ناحیه سمت چپ مدل) و یکسان‌نگر (ناحیه میانی مدل)، قابل تقسیم‌بندی‌اند.

یافته‌های کیفی که تا کنون بر مبنای پرسش‌های اول تا سوم پژوهش ارائه گردید مجموعاً ناظر بر معرفی و تشریح الگوی پیشنهادی پژوهش می‌باشند. از نگاه روش‌شناختی بوردیو در نظریه میدان، با مشخص شدن نتایج حاصل از پرسش سوم، پژوهش سطح یک کامل گردیده است. اما یافته‌های مرتبط با پرسش‌های چهارم و پنجم این پژوهش، بر کاربرد عملی الگو در جامعه آماری پژوهش (پژوهش سطح ۲) دلالت دارد که پژوهش سطح دو تلقی می‌شود. آنچه در ادامه این بند از مقاله آورده شده است یافته‌های مربوط به اجرای الگو و آموزش نحوه تفسیر آن هاست.

ب- یافته‌های کمی حاصل از اجرای مدل در جامعه آماری (یافته‌های پژوهش سطح دو): منظور از یافته‌های سطح دو در این پژوهش، عبارت بوده از نتایج حاصل از جایابی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های مورد مطالعه (کل جامعه آماری پژوهش برابر با ۴۸۰ نفر) با استفاده از الگوی تشریح شده می‌باشد. اما همان‌طور که اشاره شد، انتشار نتایج این مرحله از پژوهش از طریق مقاله، مورد موافقت مسئولان دانشگاه‌های مورد مطالعه قرار نگرفت. به همین دلیل برای اینکه امکان آموزش نحوه کاربرد مدل و تحلیل یافته‌ها در این مقاله فراهم باشد صرفاً پرسشنامه‌های تعداد معدودی از اعضای هیأت علمی جامعه آماری (۶۸ نفر) به صورت داوطلبانه مورد تحلیل و انتشار قرار گرفت. بنابراین آنچه که در این قسمت مقاله برای آموزش نحوه کاربرد مدل ارائه گردیده مختص به ۶۸ نفر داوطلب بوده است. در مورد کل جامعه آماری پژوهش، روش تحلیل و محاسبات به همین گونه بوده ولی طبیعتاً نتایج به گونه‌ای دیگر بوده که محرمانه باقی مانده است.

تعداد تفکیکی اعضای داوطلب و داده‌های حاصل از تحلیل پرسشنامه آن‌ها در جدول ۵ ارائه گردیده است. اصولاً داده‌های حاصل از این پرسشنامه در دو حالت "تفکیکی" و "یکپارچه" قابل بررسی و تحلیل می‌باشند. در حالت تفکیکی می‌توان پاسخ هر یک از سوالات را به صورت مستقل مورد بررسی و تحلیل قرار داد. به‌عنوان مثال، بررسی پاسخ‌های داوطلبان به سوال سوم نشان می‌دهد که در دانشکده‌های همانند دانشکده مهندسی کامپیوتر دانشگاه علم و صنعت ایران، مشارکت‌کنندگان داوطلب معتقدند که انتظار استاد از تمامی دانشجویان یک کلاس در تکالیف، پروژه‌ها و امتحانات باید کاملاً یکسان باشد در حالیکه در دانشگاه علم و فناوری مازندران، مشارکت‌کنندگان داوطلب معتقدند که انتظار استاد از طیف‌های متوسط، ممتاز و ضعیف باید متفاوت باشد. به همین ترتیب می‌توان سایر سوالات را به صورت جداگانه بررسی و تحلیل نمود. نتایج بررسی تفکیک شده هر یک از سوالات می‌تواند شناخت واقع بینانه‌تری از نگرش اعضای هیأت علمی یک دانشکده یا دانشگاه "در مورد هر سوال"، برای مسؤولان مربوطه یا پژوهشگران حاصل نماید. در این مقاله به‌منظور رعایت اصل ایجاز، از تحلیل مورد به مورد سوالات اجتناب گردیده است.

اما در حالت یکپارچه و به‌عنوان هدف اصلی الگوی پیشنهادی می‌توان موضع (منش) کلی یک عضو هیأت علمی یا اعضای هیأت علمی یک دانشکده یا دانشگاه در قبال طیف‌های حاشیه‌ای را با دخالت دادن یکپارچه تمام سوالات (از طریق محاسبه مختصات محاسبه شده X و Y)، تفسیر نمود.

براساس یافته‌های مندرج در جدول ۵، موضع (منش) اعضای هیأت علمی داوطلب در قبال طیف‌های حاشیه‌ای در شکل ۳ به تصویر کشیده شده است. لازم به یادآوری است در این

پژوهش با توجه به اینکه این نمودار فقط با هدف آموزش نحوه اجرای مدل ترسیم گردیده، نیاز به انجام آزمون معناداری برای تعمیم نبوده است. لذا تفاسیر حاصل از اجرای این پژوهش که در ادامه خواهد آمد نه به عنوان نتایج قابل تعمیم برای دانشگاه‌های مورد مطالعه بلکه به‌عنوان تحلیل‌های آموزشی برای علاقه‌مندان به اجرای این الگو قابل بهره‌برداری است.

جدول ۵. یافته‌های حاصل از اجرای پرسشنامه در اعضای داوطلب

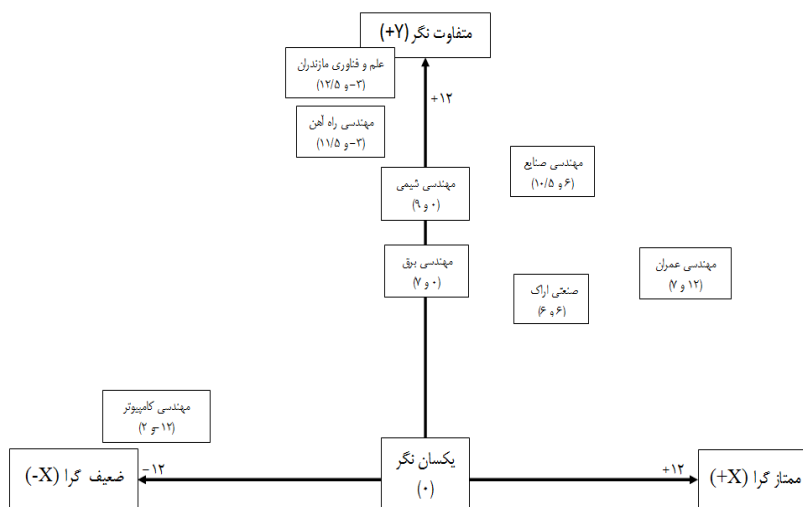
علم و صنعت ایران							علم و فناوری		دانشگاه
مهندسی کامپیوتر	مهندسی عمران	مهندسی صنایع	مهندسی شیمی	مهندسی برق راه	صنعتی اراک	مازندران			
۳	۴	۲	۲۰	۹	۱۰	۹	۱۱	تعداد داوطلبان	
۰	۲	۲	۲	۲	۲/۵	۱	۳	میانگین پاسخ‌ها برای سوال اول	
۲	۱/۵	۲/۵	۲	۲	۳	۳	۳/۵	میانگین پاسخ‌ها برای سوال دوم	
۰	۱/۵	۱	۲	۲	۲	۱	۳	میانگین پاسخ‌ها برای سوال سوم	
۰	۰/۵	۱/۵	۱	۰	۱	۰	۰/۵	میانگین پاسخ‌ها برای سوال چهارم	
۰	۰/۵	۱/۵	۱	۰	۱	۰	۰/۵	میانگین پاسخ‌ها برای سوال پنجم	
۰	۱	۲	۱	۱	۲	۱	۲	میانگین پاسخ‌ها برای سوال ششم	
۰	۱	۰/۵	۰	۰	۰	۱	۰	میانگین پاسخ‌ها برای سوال هفتم	
-۲	۱	۰/۵	۰	۰	-۰/۵	۰	-۰/۵	میانگین پاسخ‌ها برای سوال هشتم	
۲	۷	۱۰/۵	۹	۷	۱۱/۵	۶	۱۲/۵	مختصات بعد اول (Y)	
-۱۲	۱۲	۶	۰	۰	-۳	۶	-۳	مختصات بعد دوم (X)	

ملاحظه می‌شود که مشارکت‌کنندگان داوطلب از دانشکده مهندسی کامپیوتر با اندازه عددی ۲ در بُعد اول از کمترین شدت تفاوت‌گرایی برخوردارند ولی در عین حال در بُعد دوم با اندازه عددی ۱۲- بیشترین گرایش به طیف ضعیف را نشان می‌دهد. این بدان معناست که نگاه مشارکت‌کنندگان این دانشکده به دانشجویان، عمدتاً یک نگاه یکسان‌نگر است ولی چنانچه در شرایطی قرار گیرند که بخواهند یکی از دو طیف ممتاز یا قوی را مورد آموزش‌های فوق‌العاده قرار دهند، به‌طور قاطع، طیف ضعیف را در اولویت قرار می‌دهند. در چنین حالتی اگر رشد دادن و تقویت دانشجویان ضعیف در دستور کار مدیریت دانشکده قرار گیرد بیشترین بهره‌وری حاصل می‌شود اما چنانچه حمایت و پرورش طیف مقابل یعنی دانشجویان ممتاز و استعدادهای درخشان

در اولویت مدیریت دانشکده قرار داده شود احتمالاً توفیق چندانی حاصل نخواهد نمود مگر آنکه برنامه‌های توجیهی جدی‌ای را برای تغییر منش اعضای هیأت علمی اجرا نماید.

مشارکت‌کنندگان داوطلب از دانشکده‌های مهندسی برق و مهندسی شیمی، گرایش جهت داری به سمت طیف ممتاز یا ضعیف نشان نمی‌دهند. با نگاهی خوشبینانه می‌توان این‌گونه تفسیر نمود که مشارکت‌کنندگان این دانشکده‌ها آمادگی جهت داده شدن به هر یک از دو طیف راست و چپ را دارند و در عین حال با نگاهی بدبینانه می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که در برابر جهت داده شدن به هر یک از دو طیف از خود مقاومت نشان می‌دهند. اما تفسیر دوم قابل قبول تر است چرا که شدت اعتقاد ایشان به تفاوت‌های یادگیری (بعد اول) کمتر از ۱۲ (نصف حداکثر مقدار نظری قابل کسب) می‌باشد.

مشارکت‌کنندگان داوطلب از دانشگاه علم و فناوری مازندران (۳- و ۱۲،۵)، از شدت بالا در بعد اول و از شدت نسبتاً خفیف در بُعد دوم با گرایش چپ برخوردارند. این موضع را می‌توان این‌گونه تفسیر نمود که مشارکت‌کنندگان این دانشگاه با وجود اعتقاد قوی به تفاوت‌های یادگیری، تا حدودی به حمایت از طیف ضعیف گرایش نشان می‌دهند. برای این دانشگاه، همانند دانشکده مهندسی کامپیوتر چنانچه برنامه‌ای برای تقویت دانشجویان ضعیف در دستور کار مدیریت این دانشگاه قرار گیرد از بیشترین اثربخشی برخوردار خواهد بود. برای دانشکده مهندسی راه‌آهن با مختصات (۳- و ۱۱/۵) نیز می‌توان تفسیر مشابهی را ارائه نمود.



شکل ۳. موضع یابی دانشکده‌ها و دانشگاه‌های مورد پژوهش بر مبنای پاسخ‌های اعضای هیأت علمی

داوطلب

اما مشارکت‌کنندگان داوطلب از دانشگاه صنعتی اراک (۶ و ۶) و دانشکده‌های مهندسی عمران (۷ و ۱۲) و مهندسی صنایع (۶ و ۱۰،۵) با شدت‌های متفاوت، گرایش قابل توجهی به طیف راست نشان می‌دهند. این موضع را می‌توان این‌گونه تفسیر نمود که مدیریت در این جوامع برای حمایت از دانشجویان ممتاز از هم‌راستایی بیشتری با اعضای هیأت علمی برخوردار است. به عنوان مثال اگر مسئولان دانشگاه صنعتی اراک، دانشکده مهندسی عمران یا مهندسی صنایع، بخواهند برای ارتقاء رتبه‌بندی دانشکده خود، بین دو شاخص "افزایش نرخ قبولی دانشجویان در مقاطع بالاتر" و "کاهش تعداد دانشجویان مشروط و اخراج" یکی را در اولویت قرار دهند می‌توان توصیه نمود که راهبرد اول را برگزینند.

بحث و نتیجه‌گیری

از منظر تئوری سازمان و نظریه‌های کلاسیک مدیریت، هر دانشگاه به منزله یک سازمان، قابل تعریف و مطالعه است. با اینحال از نگاه تئوری میدان، هر دانشگاه را می‌توان یک عرصه اجتماعی دانست. تئوری رفتار سازمانی، برای تحلیل رفتار افراد از مفاهیمی هم‌چون: انگیزش، مدیریت و رهبری، مشوق‌ها و بازدارنده‌ها، بیشترین بهره را می‌برد اما تئوری میدان با مفاهیم جدیدی از جمله: کنشگران به جای اعضا، منش به جای ترکیبی از دیدگاه و انگیزه، میدان یا عرصه به جای سازمان، نیروها به جای مشوق‌ها و بازدارنده‌ها و انواع سرمایه‌ها (فرهنگی، اجتماعی و ...)، به تحلیل رفتار و جهت‌گیری‌های فردی و جمعی می‌پردازد.

این مفاهیم، ابزارهای کارآمدی را برای پژوهشگران فراهم می‌آورند تا به کمک آن‌ها بتوانند برای تحلیل گرایش‌ها و رفتارهای افراد به شیوه نوینی از مدل‌سازی بپردازند. اما با وجود این ظرفیت بالای نظریه میدان و با وجود دعوت‌های مکرر پیروان این مکتب، هنوز پژوهشگران علوم مدیریت و علوم تربیتی آن‌طور که باید و شاید به سمت بهره‌برداری عملی از آن پیش نرفته‌اند. شاید علت این امر، جدیدتر بودن نسبی این نظریه نسبت به نظریه سازمان و نظریات کلاسیک مدیریت باشد و شاید هنوز مطالعاتی که بتوانند به‌عنوان پیشرو به الگوسازی‌های موفق در این وادی بپردازند به اندازه‌ای نیست که به سایر پژوهشگران شهادت ورود به این پارادایم را بدهد.

در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش‌شناختی نظریه میدان تلاش گردید به هر دانشگاه و دانشکده به منزله یک عرصه اجتماعی و به اعضای هیأت علمی به‌عنوان مؤثرترین کنشگران این عرصه، نگرسته شود. و با این نگاه، تلاش گردید با ابزارهایی که نظریه میدان در اختیار می‌نهد الگویی توسعه داده شود که بتواند در شناسایی منش فردی و جمعی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در قبال یکی از موضوعات پایه‌ای آموزش عالی یعنی آموزش تمایز یافته، مورد استفاده قرار گیرد. بدیهی است که به لحاظ موضوعی، زمینه‌ها یا موضوعات متعدد دیگری بجای منش‌یابی

اعضای هیأت علمی و مدیران آموزش عالی وجود دارند که پرداختن به هر یک از آنها می‌تواند موضوع یک پژوهش سطح اول در این قلمرو محسوب شود.

الگوی حاصل از این پژوهش در ساده‌ترین شکل ممکن، یک ابزار کاربردی سه مرحله‌ای در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد. اول پرسشنامه‌ای که باید توسط عضو یا اعضای جامعه آماری هدف تکمیل شود. دوم فرمول ساده‌ای که نحوه محاسبات و تحلیل کمی پرسشنامه‌های تکمیل شده را نشان می‌دهد. و سوم نموداری دو بعدی که با قرار دادن نمرات کمی حاصل از پرسشنامه می‌توان منش عضو یا اعضای هیأت علمی هدف در قبال تفاوت‌های یادگیری را تعیین نمود.

ماحصل چنین تحلیل و چنین جایابی‌ای، برای یک عضو هیأت علمی آن است که شناخت دقیق‌تر، جدیدتر و شفاف‌تری از منش خود در قبال تفاوت‌های یادگیری دانشجویان حاصل می‌نماید. و برای مدیریت دانشگاه یا دانشکده آن است که می‌تواند به شناخت واقع بینانه‌تری از منش جمعی اعضای هیأت علمی‌اش در قبال طیف‌های تحصیلی رسیده و براساس آن به همسوسازی برنامه‌های ارتقاء تحصیلی با منش جمعی اعضای هیأت علمی یا برعکس بپردازد.

لازم به ذکر است در نظریه‌پردازی به عمل آمده در مقاله حاضر، تنها از مفاهیم کلیدی: میدان، کنش، کنشگران و منش، بهره‌برداری گردید. این در حالی است که چهارچوب روش شناختی پیر بوردیو مفاهیم متعدد دیگری را در خود دارد که به مقتضای زمینه موضوعی پژوهش می‌توانند در نظریه‌پردازی‌ها و الگوسازی‌ها مورد استفاده قرار گیرند. به‌عنوان مثال، مؤید حکمت (۱۳۹۲)، تمنائی و صمدی (۱۳۹۵) از مفاهیم ابزاری دیگری به نام‌های سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی در این پارادایم بهره برده‌اند. پژوهش‌های یاد شده از جهت به کارگیری چهارچوب روش‌شناختی پیر بوردیو با پژوهش حاضر قابل مقایسه‌اند لکن، از این منظر که نامبردگان به جای مفاهیم میدان، نیرو و کنشگران بیشتر بر مفاهیم سرمایه فرهنگی و اجتماعی متمرکز شده‌اند از پژوهش حاضر متمایزند. هم‌چنین گلابی و همکاران (۱۳۹۴) از مفاهیم ساختار و عاملیت در پژوهش خود بهره برده‌اند.

در ادبیات مدیریت آموزشی، امروزه این توافق حاصل است که: ۱- توانمندی‌ها و نیازهای آموزشی فراگیران متفاوت است. ۲- اعضای هیأت علمی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در ارائه آموزش‌های باکیفیت متناسب با اهداف و نیازهای آموزشی می‌باشند. با پذیرش دو اصل فوق می‌توان بر این ادعا صحت دارد که اثربخشی برنامه‌های ارتقای کیفیت آموزش برای دانشجویان در گرو همراهی و همکاری اعضای هیأت علمی است. بدین ترتیب، مسئله شناخت هرچه بیشتر اعضای هیأت علمی و تشخیص مؤثرترین راهکارها برای همگرایی هر چه بیشتر سیاست‌های آموزشی و عملکرد اعضای هیأت علمی اهمیت مضاعف می‌یابد.

مسئله فوق، تحت دوپارادایم روش شناسانه، قابل بررسی و تحلیل است. یکی پارادایم باسابقه تئوری سازمان که در آن از مفاهیمی هم‌چون: مدیریت مشارکتی، نقش، نگرش و انگیزش استفاده می‌شود و دیگری پارادایم نسبتاً نوین نظریه میدان که در این مقاله اتخاذ گردید.

الگویی که در این مقاله ارائه شد، به‌عنوان یک ابزار تشخیصی ساده و در عین حال، گویا، تصویری از منش فردی (سطح خُرد) و جمعی اعضای هیأت علمی یک دانشکده یا دانشگاه (سطح متوسط) فراهم می‌نماید که می‌تواند در هم‌راستا نمودن سیاست‌ها و برنامه‌های مدیریتی با گرایش‌های اعضای هیأت علمی، مفید واقع شود. هم‌چنین هر عضو هیأت علمی می‌تواند با به کارگیری این الگو، شناخت واقع‌بینانه‌تری از خود در قبال تفاوت‌های یادگیری دانشجویان حاصل نماید. چنین شناختی از دو نظر حائز اهمیت است. اول بازنگری احتمالی عضو هیأت علمی در شیوه‌های آموزشی خود در سطح خرد (کلاس) و دوم تأثیر آن بر همگرایی وی با جهت‌گیری‌ها و برنامه‌های گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه.

پژوهش حاضر از جهت اینکه اعضای هیأت علمی را در کانون توجه قرار داده با پژوهش‌های کثیر خارجی از جمله پژوهش ریگمن (۲۰۱۲) و پژوهش‌های مرتبط داخل کشور از جمله (شاقلی و حوسین، ۲۰۰۹) و (فیضی، کاووسی و علینجفی، ۱۳۸۹)، هم‌راستاست. لکن از منظر شیوه پژوهش از آن‌ها متمایز است. چرا که پژوهش‌های اشاره شده، همگی تحت پارادایم رفتار سازمانی به انجام رسیده‌اند در حالی که پژوهش حاضر تحت پارادایم نظریه میدان انجام شده است. هم‌چنین این پژوهش به دلیل ارائه الگویی کاربردی که آن پژوهش‌ها فاقد آن هستند، از آن‌ها متمایز است.

به لحاظ مقایسه اهداف و روش تحقیق، شاید بتوان بیشترین مشابهت را بین پژوهش فراستخواه و منیعی (۱۳۹۳) با پژوهش حاضر یافت نمود. توجه به نقش و تأثیرگذاری اعضای هیأت علمی در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها، تلاش برای شناسائی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر اعضای هیأت علمی و نیز بهره‌گیری از مفاهیم و خمیر مایه‌های نظریه میدان را می‌توان، برجسته‌ترین وجوه مشابهت بین دو پژوهش برشمرد. به علاوه در هر دو پژوهش بعد از مرحله توسعه الگو، آزمون الگو به شیوه پیمایشی و هر یک در سه دانشگاه نمونه به اجرا در آمده است. لکن از این نظر که پژوهش یاد شده، کلیت مشارکت اعضای هیأت علمی را مورد مطالعه قرار داده و پژوهش حاضر، به‌طور خاص مشارکت ایشان را از منظر توجه به طیف‌های تحصیلی مد نظر قرار می‌دهد می‌توان آن‌ها را از هم متمایز دانست.

از منظر پرداختن به موضوع تفاوت‌های یادگیری و نیازهای آموزشی می‌توان این پژوهش را با بسیاری از پژوهش‌های مرتبط جهانی از جمله (سالدانا و همکاران، ۲۰۱۴) و پژوهش‌های مرتبط داخل از جمله: (احمدوند، ۱۳۸۰)، (تمنائی‌فر، نیازی و امینی، ۱۳۸۶) و (دلارام، آئین فروزنده،

(۱۳۹۱)، و (دی پیر و رابو، ۱۳۹۶) هم‌راستا دانست. لکن از این جهت که این پژوهش به‌طور عمیق وارد موضوع یادگیری نگردیده از آن‌ها متمایز است. چرا که در پژوهش‌های یاد شده، هدف اصلی، تحلیل ماهیت یادگیری در فراگیران مختلف یا عوامل مؤثر در میزان یادگیری و موفقیت تحصیلی بوده است. درحالی که در پژوهش حاضر از میان انبوه متغیرهای تأثیرگذار بر یادگیری، تنها منش اعضای هیأت علمی با این فرض که یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار است انتخاب و مورد بررسی و مدل‌سازی قرار گرفت.

به لحاظ توجه دادن به موضوع کارآیی و اثربخشی برنامه‌های مدیریتی که یکی از اهداف به کارگیری الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر می‌باشد می‌توان این پژوهش را با آن دسته از پژوهش‌هایی که از منظر اقتصاد آموزش و پرورش به مطالعه نظام‌های آموزش عالی پرداخته‌اند از جمله: (لورنز^۱، کریست^۲، اروین^۳ و آیدس^۴، ۲۰۱۲) مقایسه نمود. در پژوهش‌های مورد اشاره، موضوع اثربخشی برنامه‌های آموزشی از منظر اقتصادی مورد بررسی قرار گرفته و از همین منظر، نقش اعضای هیأت علمی، مورد تأکید قرار می‌گیرد. بنابراین، زاویه نگاه آن‌ها به کنش اعضای هیأت علمی با زاویه نگاه مقاله حاضر، متفاوت است.

اما از نظر سطح عملیاتی پژوهش و تا حدی، یافته‌ها شاید بتوان بیشترین هم‌نوایی را بین پژوهش حاضر با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۳) یافت نمود. هم‌نوایی هر دو پژوهش در این است که در هر دو پژوهش، سطح خرد (کلاس) یعنی سطحی که صف عملیاتی آموزش و یادگیری قلمداد می‌شود در کانون توجه قرار گرفته است. هم‌چنین هر دو پژوهش مبنای خود را بر این پیش فرض استوار کرده‌اند که آنچه بیش از دستورات و انتظارات بالادستی بر عملکرد و جهت‌گیری اعضای هیأت علمی تأثیرگذار است، نگرش آن‌هاست. با این تفاوت که در پژوهش حاضر، به جای نگرش، منش یا عادت‌واره آن‌ها مورد پژوهش قرار گرفته است.

در مجموع، ارائه الگویی که بتواند به سادگی و به دور از تکلفات آماری، مورد استفاده اعضای هیأت علمی و مدیران دانشگاهی واقع شود را می‌توان نقطه قوت این پژوهش از منظر کاربرد نتایج دانست.

درعین حال، نبود پژوهش‌های مشابهی که مشخصاً به چنین الگوپردازی‌ای در فصل مشترک دو حوزه پژوهشی یاد شده پرداخته باشند را می‌توان محدودیت جدی این پژوهش قلمداد کرد.

1. Laurens
3. Erwin

2. Krist
4. Ides

هم‌چنین عدم توفیق در انتشار منش جمعی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های مورد مطالعه (نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌های کل اعضای جامعه آماری) را می‌توان به‌عنوان محدودیت پژوهش در انتشار نتایج سطح دوی پژوهش برشمرد.

نکته دیگری که در بحث محدودیت‌ها باید اشاره نمود آن است که هر سه دانشگاه مورد مطالعه در بخش میدانی پژوهش، جزو دانشگاه‌های فنی-مهندسی بوده‌اند. بعید نیست که اجرای الگوی پیشنهادی در سایر دانشگاه‌ها به نتایج متراکم‌تر یا پراکنده‌تر یا دارای چولگی منجر شود. لکن صرف نظر از نتیجه، روش اجرای این الگو برای هر عضو هیأت علمی و برای هر نوع دانشگاه یکسان خواهد بود.

مقاله حاضر از این نظر که به‌طور پیش‌فرض، یک طبقه‌بندی سه طیفی از منظر یادگیری برای دانشجویان قائل است با بسیاری از مطالعات خارجی، به‌عنوان مثال: (فیگن^۱، ۲۰۱۰)، (مولر^۲ و فیشر^۳، ۲۰۱۴) و (بوئی^۴، کرایج^۵ و ایمبرمن^۶، ۲۰۱۴) و داخلی، به‌عنوان مثال: (حیدری، ۱۳۸۹) و (محمودی و رابو، ۱۳۹۶) هم‌راستاست. لکن به لحاظ بی‌طرفی کامل به هر یک از طیف‌های حاشیه‌ای، از آن‌ها متمایز است. چرا که در هر یک از مقالات تا حدی بر یکی از طیف‌های ضعیف یا قوی تمرکز یا جانبداری داشته‌اند.

در مجموع به زعم پژوهشگران حاضر، الگوی پیشنهادی این مقاله، می‌تواند شکاف پژوهشی‌ای را که در مقدمه اشاره شد پوشش دهد. این‌طور فرض می‌شود که اگر بر مبنای این الگو هر عضو هیأت علمی، موضع خود در قبال طیف‌های تحصیلی را بهتر بشناسد و چنانچه مسئولان دانشکده و دانشگاه شناخت واقع‌بینانه‌تری از موضع جمعی اعضای هیأت علمی در قبال طیف‌های تحصیلی حاصل نمایند، هم‌راستایی بیشتری بین سطوح خرد (کلاس) و متوسط (دانشکده و دانشگاه) قابل حصول خواهد بود.

از منظر روش‌شناختی، اگر محیط دانشگاه و دانشکده را میدان‌ها یا عرصه‌های اجتماعی و اعضای هیأت علمی و دانشجویان را اصلی‌ترین کنشگران این میدان‌ها بدانیم می‌توان به پژوهشگران حوزه آموزش عالی توصیه نمود در طراحی و انجام پژوهش‌های خود به جای بهره‌گیری از دستمایه‌های تئوری رفتار سازمانی از دستمایه‌های پارادایم نظریه میدان بهره‌برند. چراکه این تئوری ضمن داشتن ظرفیت بالاتر در مدل‌سازی، از انعطاف‌پذیری و انطباق‌پذیری بیشتری در تفسیرهای اجتماعی-سازمانی نوین برخوردار است. به علاوه این‌گونه برداشت می‌شود که این پارادایم که بیشتر برای نظام‌های فرهنگی-اجتماعی کاربرد دارد با انتظارات بومی کشور

1. Figen
3. Fischer
5. Craig

2. Müller
4. Bui
6. Imberman

ما از دانشگاه (انسان‌ساز، جامعه‌ساز و فرهنگ‌آفرین) همخوانی بیشتری دارد تا پارادایم رفتار سازمانی که بیشتر برای نظام‌های سرمایه‌داری مناسب است.

در این پارادایم می‌توان از نظریه‌پردازان و دانشجویان دوره دکتری انتظار داشت پژوهش‌های از نوع سطح یک (توسعه مدل و الگو) همانند این پژوهش و از پژوهشگران کاربردی و دانشجویان کارشناسی ارشد انتظار داشت پژوهش‌های از نوع سطح دو (کاربرد این‌گونه مدل‌ها در دانشگاه‌ها یا دانشکده‌های مورد مطالعه خود) را انجام دهند.

اما گذشته از توصیه‌های روش شناختی فوق، به لحاظ موضوعی می‌توان به هر یک از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها صرف‌نظر از رشته تخصصی‌شان توصیه نمود که این پرسشنامه را در مورد خود اجرا نموده تا به شناخت واقع‌بینانه‌تری از منش خویش در قبال تفاوت‌های یادگیری نائل شوند. شناخت حاصله احتمالاً منجر به بازنگری در نگرش‌ها و رفتارهای ایشان خواهد گردید. اجرای این مدل به مسئولان دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها توصیه می‌شود. چرا که می‌تواند به ایشان در شناخت واقع‌بینانه‌تر از اعضای هیأت علمی دانشکده یا دانشگاه خود در مقایسه با شناخت تجربی که دارند، کمک نماید.

و سخن آخر (پیشنهاد برای تحقیقات بعدی) اینکه در این پژوهش به لحاظ موضوعی، به حوزه تفاوت‌های یادگیری پرداخته شد در حالی که زمینه‌های موضوعی متعدد دیگری در عرصه های خرد، متوسط و کلان آموزش عالی وجود دارند که می‌توان با ظرفیت بالای این پارادایم مورد تحلیل، تبیین و مدل‌سازی قرارداد. از جمله: منش‌یابی‌های شخصیتی و رفتاری دانشجویان، کنش‌های سیاسی در دانشگاه‌ها، سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی در دانشگاه‌ها، منش‌یابی اعضای هیأت علمی در قبال مدیریت مشارکتی، آینده‌پژوهی کنش‌های اصلی در دانشگاه‌ها، ارتباطات دانشجو-استادی، و غیره.

تقدیر و تشکر

پژوهشگران لازم می‌دانند از: ۱- معاونین وقت آموزشی دانشگاه‌های مورد مطالعه به لحاظ اعطای مجوز انجام پژوهش، ۲- کارشناسان محترم ادارات آموزش و تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها و دانشکده‌های مورد مطالعه به لحاظ زحمات وافر در توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها ۳- اعضای محترم هیأت علمی مشارکت‌کننده در تکمیل پرسشنامه و ۴- صاحب‌نظران ارجمندی که به عنوان خبره در این پژوهش، یاری‌گر و هدایت‌گر ما بودند، صمیمانه سپاسگزاری نمایند.

منابع

Abolghasemi, M. & Mirali Rostami. O. (2013). The investigation of the effective factors on the academic achievements of Tehran engineering departments

- students for submitting a model to predicting their academic achievements. *Iranian Journal of Engineering education*, 58, 67-84.
- Biggs, J. and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. London. *Open University Press*.
- Blass, E., Jasman, A. & Shelley, S. (2010). Visioning 2035: The Future of the Higher Education Sector in the UK. *Futures*, 42, 445-453.
- Changhui, K. (2007). Classroom Peer Effects and Academic Achievement: Quasi-Randomization Evidence from South Korea. *Journal of Urban Economics*, 61, 458-495.
- Chen, S. and Voyles, D. (2013). HESI Admission Assessment Scores: Predicting Student Success. *Journal of Professional Nursing*, 9(25): 32-37
- Cristescu, M. s. (2013). Differenced instruction – methodological and practical demarches. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 759 – 764
- Delaram, M., Aein, F. & Foroozandeh, N. (2012). The effective factors on dropout in students of Shahrekord University of Medical Sciences. *Hormozgan Medical Journal*, 16(2), 163- 172
- Figen, A. (2010). Talented and Average Intelligent Children's Levels of Using Emotional Intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558
- Fischer, K. and Müller, K. (2014). Gifted Education and Talent Support in Germany. *CEPS Journal*, 4(3), 31-43
- Jonassen, D. H. and Grabowski, B. L. *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey. 1993.
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshal, S. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. Routledge. 2014. England.
- Gil-Galván, R., & Gil-Galván, F. J. (2013). How to Use Professional and Life Projects to Guide University Students towards Optimal Professional Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1901 – 1905.
- Gqweta, N. (2012). A perspective of final year diagnostic radiography students. *Radiography*, 18, 212-217
- Hardinger, K. L., Schauner, S., Graham, M., & Garavalia, L. (2013). Admission Predictors of Academic Dismissal for Provisional and Traditionally Admitted Students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 5, 33-38
- Javanmard, Sh. & Safaee Movahhed, S. (2018). Educational Needs Assessment of Kharazmi University New Faculty Members in 2014-Academic Year of 2013-2014. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 10 (2), 87-106
- Kuznetsova, E. and Regnier, J. C. (2014). Individualization of Educational Process according to C. Freinet: A Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 87 – 91
- Knauss, P. J. & Wilsson, P. (2013). Predicting Early Academic Success: HESI Admissions Assessment Exam. *Journal of Professional Nursing*, 29, 28-31
- Mahmoodi, D. P. & Raboo, A. (2018). Using Educational Data Mining for Grouping Learners in an E-Learning Environment for Customizing Learning Program. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 11 (1), 83-108
- McCaffery, P. *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. Routledge, England, 2010.

- Monzurur Rahman. S. M. (2006). Data Mining Using Neural Networks. A thesis Submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. RMIT University
- Mutai, E. K., Cheruiyot, T. K. and Kirui, J. K. (2015). Impact of participatory Management on employee performance: a case of MOI University. *Global institute for research and education*, 4(2), 54- 59
- National Association for Gifted Children. (2010). *Pre-K to Grade 12 Gifted Programming Standards*.
- Nistor, N., & Neubauer, K. (2010). From Participation to Dropout: Quantitative Participation Patterns in Online University Courses. *Computers & Education*, 55, 663-672.
- Nonis, S. A., Hudson, G., Philhours, M. J., & Teng, J. K. (2005). Changes in College Student Composition and Implications for Marketing Education: Revisiting Predictors of Academic Success. *Journal of Business Research*, 58, 321– 329.
- Operating Standards for Identifying and Serving Gifted Students, (2008). *Ohio Administrative report*.
- Parter, M. A. (2010). Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classrooms. *International Encyclopedia of Education*. 4 (3), 721-726
- Pena, A, A. (2014). Educational data mining: a survey and a data mining based analysis of recent work. *Expert Systems with Applications*, 41 1432–1462
- Pooshneh, k. & Malmir, F. (2017). Elementary school teacher`s attitude toward inclusive education. *Journal of Management and Planning in Educational Systems* 2017, 10 (1), 147-157
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (1390). *Naghsheye jame elmie keshvar. Dabir Khaneye shoraye aalie enghelabe farhangi*.
- Ramsden, p. *Learning to Teach in Higher Education. Psychology Press*, 2007. London & New York.
- Rodgers, S., Stenhouse, R., McCreaddie, M., & Small, P. (2013). Recruitment, Selection and Retention of Nursing and Midwifery Students in Scottish Universities. *Nurse Education Today*, 33, 1301–131.
- Rosander, P., Bäckström, M., & Stenberg, G. (2011). Personality Traits and General Intelligence as Predictors of Academic Performance: A Structural Equation Modeling Approach. *Learning and Individual Differences*, 21, 590–596
- Shagholi, R. and Sufean, H. (2009). Participatory management: an opportunity for human resources in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1939–1943
- Stukalina, Y. (2013). Management of the Educational Environment: The Context in Which Strategic Decisions Are Made. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 1054 – 1062
- Su, Y., Feng, L. Yang, C. & Chen, T. (2012). How Teachers Support University Students' Lifelong Learning Development for Sustainable Futures: The Student's Perspective. *Futures*, 44, 158–165

- Tamana, S. & Samadi, S. (2016). The Relationship Between Students' Awareness of Academic Culture and Social and Cultural Capital. *Quarterly journal of research and planning in higher education*, 22(1), 99-126.
- Tamannaifar, M. R., Niazi, M. & Amini, M. (2007). Factors Influencing Students' Underachievement. *Biannual peer review Journal of Training and Learning Research*. 24(1), 39- 52
- Tulbure, C. (2013). The Effects of Differentiated Approach in Higher Education: An Experimental Investigation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 832–836
- U.S. Department of Education, for Each and Every Child—A Strategy for Education Equity and Excellence, Washington, D.C., 2013
- Willcockson, I. U., Johnson, C. W., Hersh, W. & Bernstam, E. V. (2009). Predictors of Student Success in Graduate Biomedical Informatics Training: Introductory Course and Program Success. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 16, 837–846

The potential of field theory for developing analytic model in higher education

Theorizing context: finding habitus of academic members about
educational margins

A. Nameni* , M. Fathian¹ & M. Danaye Toosi²

Received: 2018/08/03

Accept: 2018/10/15

Abstract

Objective: Developing a diagnostic model for identifying the habitus of faculty members about educational spectrums using Field Theory was the main goal of this research. By the way, introducing and exploiting the capacity of Field Theory for developing analytical models in the field of higher education was the secondary aim.

Materials and Method: The methodology of research in model development was conceptual theorizing by using Pierre Bourdieu's methodological principles in the field theory. In the test and accreditation of the model, the research method was of surveying kind. Participants were faculty members of Iran University of Science and Technology, Mazandaran University of Science and Technology, and the Industrial University of Arak, including a total of 480 members. Research questions were asked via questionnaire. Replies analysis was performed based on a semantic differential scale.

Results and Conclusion: The habitus of each faculty member about educational spectrums can be determined through his/ her attitude in two dimensions: "belief to the difference in students training needs" and "relative willing to support privileged or poor margin." By these two dimensions, faculty members can be classified into three groups: "identical-looking," "distinguished oriented," and "poorly oriented." The most effective supportive educational programs are in place to be aligned with the collective habitus of faculty members.

The framework of Field Theory has a high capacity for developing an analytical model in higher education organizations like other social fields. This framework can even be considered as a better substitute for organizational behavior theory for theorizing and modeling in educational management.

Keywords: field theory, Academic members, differentiated learning.

* Corresponding Author: Head of Strategic Planning Group, Iran University of Science and Technology. E-mail: nameniam@iust.ac.ir.

1. Head of Industrial Engineering Department, Iran University of Science and Technology.

2. Principal of Teachers Organizing and Educational Resource in Maskan Bank.

Archive of SID