

## ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای

مریم طالبیان<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف اصلی پژوهش ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای کشور است. این پژوهش توصیفی و کاربردی و ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه می‌باشد که پس از طراحی اولیه روایی آن (بر اساس دیدگاه متخصصان) و پایایی آن (با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰.۸۵) ارزیابی شده است. جامعه آماری تحقیق ۴۹۰ نفر از سیاستگذاران و مدیران دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای کشور بوده و نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران برابر ۲۱۶ نفر تعیین شده است. پرسش‌نامه‌ها شامل ۱۱ متغیر و ۵۲ گویه بوده است که در جهت ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه فنی و حرفه‌ای تهیه و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که در برنامه درسی فعلی دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای کشور میزان توجه به مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی در حد متوسط بوده است. تنها سه متغیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌درسی و عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی و بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه بیشتر از حد متوسط بوده است. از دیگر نتایج بدست آمده این پژوهش این است که فاصله و وضعیت فعلی با وضعیت مطلوب برنامه درسی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی زیاد است و لازم است تا دانشگاه‌ها در خصوص کم شدن این فاصله اقداماتی انجام دهند. بنابراین ضروری است تا سیاستگذاران، طراحان برنامه‌درسی، مدیران و مربیان به درک و فهم علمی و منطقی از مسئولیت‌پذیری اجتماعی برسند و بیاوزند که حمایت از محیط بیرونی دانشگاه یک اقدام آگاهانه و علمی و تاثیرگذار بر جامعه است و بخش مهمی از زندگی آن‌ها بشمار می‌رود.

**واژگان کلیدی:** برنامه‌درسی مهارتی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانشگاه فنی و حرفه‌ای

<sup>۱</sup>دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فنی و حرفه‌ای، تهران، ایران.

## مقدمه

توسعه اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی هر کشور به نوع آموزش آن کشور بستگی دارد. آموزش، ابزاری برای ایجاد جامعه‌ای دانش‌محور و دستیابی به پایداری است. بنابراین دانشگاه‌ها در تمامی ابعاد زیست‌محیطی، اقتصادی و اجتماعی نقش اساسی ایفا می‌کنند (Kappo-Abidemi and Ogujiuba 2020). بنابراین پرورش انسانی که بتواند سبب توسعه کشور در ابعاد مختلف توسعه شود از مهمترین ماموریت‌ها و اهداف دانشگاه است که طی آن برنامه‌های درسی دانشگاه به ضرورت‌های انسان مسئولیت‌پذیر در تمامی ابعاد پردازد. آموزش اصول، شیوه‌ها و روش‌ها و اهداف مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌تواند به آگاهی افراد برای حضور در دنیای کار و توسعه بیافزاید تا به افزایش آگاهی‌ها برای زندگی جمعی در جامعه مدنی و ایفای نقش فعال شهروندی و مشارکت صمیمانه و همه‌جانبه برای ایجاد توسعه پایدار نقش‌آفرینی نمایند.

با توجه به اهمیت مسئولیت اجتماعی در دانشگاه‌ها، مفهوم مسئولیت اجتماعی دانشگاه برای پاسخگویی به خواسته‌های قدیمی و جدید برای تغییرات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و قانونی پدیدار شد (De Sousa, 2020). مفهوم مسئولیت اجتماعی دانشگاه از مسئولیت اجتماعی شرکتی گرفته شده است. یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تفاوت‌های بین مسئولیت اجتماعی شرکتی در مقابل مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها وجود دارد که یکی از مهمترین این تفاوت‌ها، این است که مسئولیت اجتماعی شرکتی با هدف کسب سود بیشتر صورت می‌پذیرد؛ در حالی که مسئولیت اجتماعی بیشتر بر تعهدات اجتماعی و زیست‌محیطی تاکید دارد (Kouatli, 2019). این مفهوم جدید سبب شده است که دانشگاه‌ها به بازتعریف ماموریت و کارکردهای خود سوق داده شوند و فرآیندی از تغییر مستمر را اجرا کنند که در آن ماموریت‌های آموزش و پژوهش در یک دیدگاه ارزش‌آفرین و پایدار پیشنهاد شوند (Gulbrandsen and Slipersaeter 2007). به این ترتیب، دانشگاه‌ها می‌توانند به انتظارات فزاینده جامعه پاسخ دهند. بنابراین رابطه اعتماد بین جامعه مدنی و سیستم دانشگاهی را دوباره به دست آورده و تحکیم می‌کنند (بازبی و فالک ۱۹۷۹؛ موگی ۲۰۱۶). مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه سبب شده است که دانشگاه‌ها مقیاس و اهداف آموزشی خود را گسترش

دهند و فقط به تربیت شهروندان مسئول محدود نشوند و، مسئولیت‌پذیری دانشگاه به بخش‌های مختلف جامعه از جمله بخش‌های اجتماعی و اقتصادی نفوذ کند (Villa, 2014). علاوه بر این، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه ابزاری مطلوب برای تحقق پایداری و بهبود عملکرد دانشگاه‌ها در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه است (Huang & Do, 2021). متولیان مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه در کشورهای در حال توسعه به دنبال ارائه یک مدل محلی متناسب با شرایط و ویژگی‌های کشورهای خود هستند. از سوی دیگر، مطالعه دقیق تحقیق نشان می‌دهد که هدف اکثر محققان مدل‌سازی مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه بوده است و تنها تعداد کمی از آنها ساختار کلی را برای اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه در نظر گرفته‌اند (Ali & Latif, 2018; Sengupta, etal, 2020, etal. 2020). به عبارت دیگر خروجی اکثر این مدل‌ها در سطح دانشگاه به صورت گزارش‌های توصیفی است و سنجش دانشگاه‌ها را نمی‌دهد. بنابراین هدف این پژوهش ارزیابی کمی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای کشور است که برای پاسخ به دو سوال زیر صورت پذیرفته است:

- پرسش اول: وضعیت موجود برنامه درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی کدام است؟
- پرسش دوم: وضعیت مطلوب برنامه درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی کدام است؟

چارچوب‌های نظری متعددی برای شفاف‌سازی جنبه‌های مختلف اجرای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌ها بر اساس دیدگاه پایداری پیشنهاد شده‌اند. بسیاری از ادبیات فعلی در این باره در تلاش است تا ثابت کند که مسئولیت اجتماعی شرکتی به چه میزان در دانشگاه‌ها پذیرفته شده است. اجرای مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه برای دستیابی به پایداری به دلیل وابستگی به تحقیقات موضوعی فردی و همچنین زمینه‌های مختلف، نا سازگار است. کواتلی و ابستگي به تحقیقات موضوعی فردی و همچنین زمینه‌های مختلف، نا سازگار است. کواتلی و ابستگي (۲۰۱۹) نمودار مسئولیت‌پذیری اجتماعی ون را گسترش داد و مسئولیت اجتماعی دانشگاه را شامل آموزش و پژوهش، حکمروایی، اخلاقی/اجتماعی، بشردوستانه و محیط زیست دانست. در حالی که لطیف (۲۰۱۸) هفت بعد اصلی را از مدل هرم کارول توسعه داد که شامل

مسئولیت‌های قانونی، اخلاقی، بشردوستانه، مسئولیت‌های اجرایی، ذینفعان، پژوهش و مشارکت جامعه می‌باشد. طالبیان و همکاران (۱۴۰۱) یازده مولفه برنامه‌درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی را شناسایی کرده‌اند که میزان تاثیرگذاری آن‌ها بر برنامه‌درسی مورد سنجش قرار گرفت. این یازده مولفه به ترتیب اهمیت شامل نظام ارزشیابی برنامه‌درسی، گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی، تعریف، اهمیت و ضرورت مسئولیت‌پذیری اجتماعی، طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی، نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم، ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران، بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه، استاندارد سازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه درسی، عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی، عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی و عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی، است. موبد و نادری زاده (۱۴۰۱) شاخص‌ها را در هفت گروه اصلی توسعه اجتماعی، انسانی، زیست‌محیطی، اخلاقی، علمی و فرهنگی، پژوهشی و مشارکت دسته‌بندی کرده‌اند. همچنین به این نتیجه رسیده‌اند که ارتباط مناسب دانشگاه با جامعه و توجه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی مزایای عمده‌ای برای دانشگاه دارد که از جمله آن بهبود روابط با جامعه محلی، شناخته شدن دانشگاه، توسعه برند و تربیت دانشجویان مسئولیت‌پذیر است. شفایی یامچلو و همکاران (۱۳۹۶) به این نتیجه دست یافته‌اند که دانشگاه به مثابه سازمان، نقش کلیدی در جامعه، متمایز از سازمان‌های دیگر فراخور اهداف، وظایف، مسئولیت‌ها و فرآیندهایش ایفا می‌کند. تربیت مدیران، کارآفرینان، نیروی انسانی متخصص، شهروندان اثرگذار و ... از اهم این وظایف هست؛ بنابراین، مشارکت‌های گروهی در بخش‌های دولتی و خصوصی جامعه و توسعه هرچه بیشتر مفهوم مسئولیت اجتماعی سازمان‌ها از محورهای مسئولیت اجتماعی دانشگاهی است. لذا، دانشگاه‌ها باید به شکل‌گیری پایگاه و نظام مسئولیت اجتماعی خود اهتمام ورزند تا این مشارکت به نحو احسن صورت گیرد. در واقع، دانشگاه‌ها هستند که می‌توانند ارائه دهنده راهکارهایی برای چالش‌های فعلی دنیای امروز باشند. این مسئله نتیجه پدیده جهانی شدن است که لازمه آن تمرکز بیش از پیش دانشگاه‌ها بر گرایش برنامه‌های طراحی شده آنها برای حل مشکلات جهانی و منطقه‌ای می‌باشد. رباطی و همکاران (۱۳۹۳) به این نتیجه رسیدند که دانشگاه ایرانی در وظایف اصلی خود دچار قصور اساسی است، عدالت اجتماعی و اقتصادی

در آن به سطح نازلی رسیده است، نگاه تبعیض میز بین موسسات مختلف آموزشی عالی ایجاد نموده است، در ایجاد امکانات برابر برای همه ناکام مانده است و در برقراری ارتباطات موثر برون مرزی ناموفق بوده است. در پژوهشی هفده متغیر برای مسئولیت اجتماعی دانشگاه مطرح شده است که شامل فقر، گرسنگی، سلامتی، آموزش، برابری جنسیتی، آب و فاضلاب، انرژی، رشد اقتصادی و کار، صنعت و زیرساخت، نابرابری، شهرها و جوامع، مصرف و تولید، آب و هوا، زندگی زیر آب، زندگی در زمین، عدالت و صلح و مشارکت که دانشگاه‌ها می‌توانند با پرداختن به این موضوعات در نظام برنامه درسی خود، مسئولیت اجتماعی خود را به نحو احسن انجام دهند (ناردو و همکاران، ۲۰۲۱). علی و همکاران (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیدند که رویکردهای عملی می‌تواند توسط دانشگاه‌ها برای مشروعیت بخشیدن به ابتکارات مسئولیت اجتماعی خود در چشم ذینفعان اتخاذ شود. همچنین این حقیقت را روشن می‌کند که مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها از نظر ماهیت با مسئولیت اجتماعی شرکتی متفاوت است زیرا ماهیت عملیات و اهداف نهادی ذاتاً با سازمان‌های تجاری متفاوت است. حوزه لوئیز واز کوئیز و همکاران (۲۰۱۶)، به دنبال شناسایی عواملی بودند که به واسطه آن به تعریف ادراک دانشجویان نسبت به مسئولیت اجتماعی دانشگاه، پیردازند و پیامدهای آن را برای طراحی استراتژی‌های بازاریابی دانشگاه مورد بحث و بررسی قرار دهند. نتایج ارائه شده نشان داد که دانشجویان بین جنبه‌های مختلف مسئولیت اجتماعی دانشگاه تمایز قائل بوده‌اند، اما تنها یکی از این جنبه‌ها بر برداشت کلی آنها تأثیر گذاشته و آن مورد مدیریت داخلی بود. از منظر بازاریابی دانشگاه، نکات حاصل از نتایج به دست آمده نشان دهنده نیاز به کار بیشتر به جهت افزایش مشارکت در اقدامات گسترده مسئولیت اجتماعی دانشگاه و بهبود وضعیت آموزشی دانشجویان در حوزه پایداری و مسئولیت اجتماعی بود که به منظور دستیابی به استانداردهای بالاتری از کیفیت، رضایت و اعتبار دانشگاه، حائز اهمیت می‌باشد. وال محمدی (۲۰۱۴) به بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها بر عملکرد سازمانی در سازمان بین المللی استاندارد ایزو ۲۶۰۰ در ایران پرداخت. در این تحقیق تأثیر حکومت سازمانی، حقوق بشر، شیوه‌های کار، محیط، مسائل مربوط به مصرف و مشارکت اجتماعی و توسعه بر عملکرد سازمانی بررسی شد. داده‌های مورد نیاز از ۲۰۷ شرکت تولیدی جمع‌آوری و با استفاده از معادلات ساختاری

آزمون شد. نتایج نشان داد که مسئولیت اجتماعی بر عملکرد تأثیرگذار است و همچنین مشارکت و توسعه در افزایش عملکرد سازمانی نقش مهمی دارند. در این پژوهش متغیرهای مورد بررسی از پژوهش‌های همکاران در سال ۱۴۰۱ استفاده شده است. این عوامل در برنامه درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی موثر بوده‌اند. و در ادامه به بررسی وضعیت موجود و مطلوب مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه فنی و حرفه‌ای پرداخته می‌شود و هدف اصلی تحقیق ارزیابی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای کشور است.

### روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-کاربردی است که جامعه آماری پژوهش سیاستگذاران و مدیران دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای کشور به تعداد ۴۹۰ نفر می‌باشند که از بین آن‌ها بر اساس فرمول کوکران تعداد نمونه آماری برابر با ۲۱۶ نفر انتخاب شده است. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه می‌باشد. این پرسش‌نامه مبتنی بر ۵۲ پرسش در قالب ۱۱ مولفه برای ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای طراحی گردید. این سوالات به صورت طیف ۵ مرحله‌ای لیکرت از درجات خیلی کم تا خیلی زیاد تدوین شده است. پس از طراحی پرسش‌نامه، در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان قرار گرفت تا پرسش‌ها سنجیده شود و پس از استخراج نظرات، جرح و تعدیل در پرسش‌نامه لحاظ گردید. برای تعیین روایی محتوایی از ضرایب CVR و CVI و برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است. میزان آلفای به دست آمده ۰٫۸۵ است که نشان‌دهنده وضعیت مناسب پایایی پرسش‌نامه است. همچنین روایی CVR و CVI به ترتیب برابر با ۰٫۷ و ۰٫۹۷ بدست آمده است که نشان‌دهنده پرسش‌نامه از روایی محتوایی مورد قبولی برخوردار است. افراد نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند، پرسش‌نامه‌ها پس از تکمیل، جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل بنا از شیوه‌های آمار توصیفی از فراوانی، فراوانی نسبی، میانگین و آزمون تی تک نمونه استفاده شد.

یافته‌ها

## الف) آمار توصیفی

جنسیت افراد پاسخگو در این پژوهش متشکل از ۱۴۷ نفر مرد (۶۸/۰۶ درصد) و ۶۹ نفر زن (۳۱/۹۴ درصد) بوده‌اند. از نظر رده سنی ۲۹ نفر کمتر از ۳۰ سال (۱۳/۴۳ درصد)، ۶۰ نفر بین ۳۱ تا ۴۰ سال (۲۷/۷۸ درصد)، ۱۰۶ نفر ۴۱ تا ۵۰ سال (۴۹/۰۷ درصد) و ۲۱ نفر (۹/۷۲ درصد) بیشتر از ۵۰ سال بوده‌اند. توزیع فراوانی تحصیلات افراد پاسخگو نشان می‌دهد که ۴۹ نفر کارشناسی ارشد (۲۲/۶۹ درصد) و ۱۶۷ نفر (۷۷/۳۱ درصد) دکتری بوده‌اند. سابقه خدمت افراد پاسخگو در این پژوهش، ۳۴ نفر کمتر از ۵ سال (۱۵/۷۴ درصد)، ۳۸ نفر بین ۶ تا ۱۰ سال (۱۷/۵۹ درصد)، ۴۸ نفر بین ۱۱ تا ۱۵ سال (۲۲/۲۲ درصد)، ۵۶ نفر (۲۵/۹۳ درصد) ۱۶ تا ۲۰ سال و ۴۰ نفر (۱۸/۵۲ درصد) بیشتر از ۲۰ سال بوده‌اند. رشته تحصیلی افراد پاسخگو در این پژوهش بدین صورت بوده است که ۶۸ نفر علوم انسانی (۳۱/۴۸ درصد)، ۵۲ نفر علوم فنی-مهندسی (۲۴/۰۷ درصد)، ۶۳ نفر علوم پایه (۲۹/۱۷ درصد)، ۳۳ نفر (۱۵/۲۸ درصد) سایر رشته‌ها بوده‌اند (جدول ۱).

جدول شماره ۱. توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان

وضعیت پاسخ‌دهندگان	فراوانی	درصد	وضعیت پاسخ‌دهندگان	فراوانی	درصد
کمتراز ۳۰ سال	۲۳	۱۳/۴	کارشنای ارشد	۴۹	۲۲/۷
	۳۱	۲۷/۸	دکتری	۱۶۷	۷۷/۳
	۳۶	۴۹/۱	کمتراز ۵ سال	۳۴	۱۵/۷
علوم انسانی	۶۸	۳۱/۵	۶-۱۰ سال	۳۸	۱۷/۶
	۵۲	۲۴/۱	۱۱-۱۵ سال	۴۸	۲۲/۲
	۶۳	۲۹/۲	۱۶-۲۰ سال	۵۶	۲۵/۹
	۳۳	۱۵/۳	بیش از ۲۰ سال	۴۰	۱۸/۵

۱. پرسش‌سوال: وضعیت موجود برنامه درسی با رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی کدام است؟

از آنجایی که پرسش‌نامه پژوهش شامل طیف لیکرت پنج گزینه‌ای می‌باشد، میانگین کسب شده برای هر متغیر را با مقدار ثابت ۳ (میانگین نظری) مقایسه شده است، فرضیه صفر در این آزمون برابری میانگین با مقدار ۳ است و زمانی که مقدار  $t$  محاسباتی بزرگ و یا مقدار  $sig$

کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، فرضیه برابری رد شده و اگر میانگین متغیر کمتر از ۳ باشد، یعنی اینکه وضعیت متغیر مورد نظر کمتر از مقدار متوسط (نامطلوب) است و اگر میزان میانگین متغیر تحت بررسی بیشتر از ۳ بوده باشد، یعنی اینکه وضعیت آن متغیر بیشتر از حد متوسط (مطلوب) است و اگر مقدار sig. بیشتر از ۰/۰۵ باشد، یعنی اینکه وضعیت متغیر مورد نظر در حد متوسط است.

همانطور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، متغیر تعریف، اهمیت و ضرورت دارای مقدار احتمال **p-value** کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر رد شده است. از سویی میانگین این مولفه ۲/۶۵ و انحراف از معیار ۰/۸۴ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۶/۰۹- است می‌توان نتیجه‌گرفت که وضعیت موجود متغیر تعریف، اهمیت و ضرورت، در حد کمتر از متوسط بوده است و از وضعیت نامطلوب برخوردار است.

متغیر بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه دارای مقدار احتمال **p-value** کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر رد شده است. از سویی میانگین این متغیر برابر ۳/۳۲ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۸۴ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۵/۵۹ است می‌توان نتیجه‌گرفت که وضعیت موجود متغیر بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه از حد متوسط، بیشتر بوده است و از وضعیت مطلوب برخوردار است.

متغیر گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی طبق جدول ۲ دارای مقدار احتمال **p-value** که کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر رد شده است. از طرفی میانگین این متغیر برابر ۲/۸۶ و انحراف از معیار آن ۰/۶۸ است و آماره  $t$  برابر با ۲/۹۰- دارد که در نتیجه وضعیت موجود متغیر گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی، از متوسط نظری کمتر بوده است و وضعیت نامطلوبی دارد.

در متغیر ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران مقدار احتمال **p-value** که کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر رد شده است. همچنین این متغیر دارای میانگینی برابر با ۲/۹۷ و انحراف از معیار برابر با ۰/۷۱ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  برابر با ۰/۶۹- می‌توان نتیجه‌گرفت که وضعیت موجود متغیر ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران، در حد کمتر از متوسط بوده است و وضعیت نامطلوبی دارد.



متغیر طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی، مقدار احتمال  $p$ -value کمتری از  $۰/۰۵$  دارد در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. همچنین این متغیر دارای میانگین  $۲/۶۵$  و انحراف از معیار  $۰/۸۴$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $۶/۱۸-$  است، می‌توان گفت وضعیت موجود متغیر طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی، در حد کمتر از متوسط بوده و در نتیجه از وضعیت نامطلوبی برخوردار است.

متغیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌درسی (جدول ۲) دارای مقدار احتمال  $p$ -value که کمتر از  $۰/۰۵$  است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. همچنین میانگین این متغیر برابر با  $۳/۲۳$  و انحراف از معیار آن برابر  $۰/۹۱$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $۳/۷۶$  است می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت موجود متغیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌درسی، کمتر از متوسط بوده است و وضعیت نامطلوبی برخوردار است.

متغیر نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم دارای مقدار احتمال  $p$ -value که کمتر از  $۰/۰۵$  است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. همچنین میانگین این متغیر برابر با  $۲/۷۵$  و انحراف از معیار آن برابر با  $۰/۸۶$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  برابر با  $۴/۲۰-$  می‌توان بیان کرد که وضعیت موجود متغیر نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم، در حد کمتر از متوسط بوده است و از وضعیت نامطلوب رنج می‌برد.

در جدول شماره ۲ متغیر نظام ارزشیابی برنامه‌درسی دارای مقدار احتمال  $p$ -value که بیشتر از  $۰/۰۵$  است که در نتیجه فرضیه صفر تأیید می‌شود. میانگین این متغیر برابر با  $۲/۹۳$  و انحراف از معیار آن برابر  $۰/۷۴$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  برابر با  $۱/۳۹-$  می‌توان گفت وضعیت موجود متغیر نظام ارزشیابی برنامه‌درسی، در حد متوسط بوده است.

متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی دارای مقدار احتمال  $p$ -value که کمتر از  $۰/۰۵$  است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. همچنین میانگین و انحراف از معیار این متغیر به ترتیب برابر  $۳/۱۳$  و  $۰/۸۴$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  برابر با  $۲/۳۶$  می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت موجود متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی، از حد متوسط بیشتر بوده است و در نتیجه از وضعیت مطلوبی برخوردار است.

متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی دارای مقدار احتمال  $p$ -value بیشتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر تایید شده است. همچنین میانگین آن برابر با ۳/۰۳ و انحراف از معیار آن برابر با ۱/۱۰ است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  برابر با ۰/۴۵ نتیجه می‌شود که وضعیت موجود این متغیر در حد متوسط بوده است.

متغیر عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی دارای مقدار احتمال  $p$ -value بیشتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر تایید می‌شود. میانگین و انحراف از معیار این متغیر به ترتیب برابر با ۳/۰۷ و ۱ است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با ۰/۹۸ می‌توان گفت که وضعیت موجود متغیر عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی، در حد متوسط بوده است.

متغیر برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارای مقدار احتمال  $p$ -value که کمتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر رد می‌شود. همچنین میانگین این متغیر برابر با ۲/۹۳ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۴۰ است که در نتیجه وضعیت موجود متغیر برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی، در حد کمتر از متوسط بوده است و از وضعیت نامطلوبی برخوردار است.

جدول شماره ۲. بررسی وضعیت موجود متغیرهای پژوهش

وضعیت	نتیجه آزمون	مقدار ثابت مورد آزمون ۳				متغیر	
		p-value	درجه آزادی	آماره- $t$	انحراف از معیار		میانگین
کمتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	-۶,۰۹	۰,۸۴	۲,۶۵	تعریف، اهمیت و ضرورت
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۵,۵۹	۰,۸۴	۳,۳۲	بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه
کمتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	-۲,۹۰	۰,۶۸	۲,۸۶	گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی
در حد متوسط	تایید فرضیه	۰,۴۸۸	۲۱۵	-۰,۶۹	۰,۷۱	۲,۹۷	ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران
کمتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	-۶,۱۸	۰,۸۴	۲,۶۵	طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی

بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۳,۷۶	۰,۹۱	۳,۲۳	استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه درسی
کمتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	-۴,۲۰	۰,۸۶	۲,۷۵	نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم
در حد متوسط	تایید فرضیه	۰,۱۶۷	۲۱۵	-۱,۳۹	۰,۷۴	۲,۹۳	نظام ارزشیابی برنامه درسی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۱۹	۲۱۵	۲,۳۶	۰,۸۴	۳,۱۳	عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی
در حد متوسط	تایید فرضیه	۰,۶۵۱	۲۱۵	۰,۴۵	۱,۱۰	۳,۰۳	عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی
در حد متوسط	تایید فرضیه	۰,۳۳۰	۲۱۵	۰,۹۸	۱,۰۰	۳,۰۷	عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی
کمتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۱۰	۲۱۵	-۲,۶۰	۰,۴۰	۲,۹۳	برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی

## ۲. پرسش‌ها: و وضعیت مطلوب برنامه درسی با رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی کدام است؟

با توجه به اینکه در پرسش‌نامه از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت استفاده شده است، میانگین کسب شده برای هر متغیر را با مقدار ثابت ۳ (میانگین، میانه) مقایسه می‌شود. فرضیه صفر در این آزمون برابری میانگین با مقدار ۳ است و زمانی که مقدار  $t$  محاسباتی بزرگ و یا مقدار  $sig$  کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، فرضیه صفر رد شده و اگر میانگین متغیر کمتر از ۳ باشد، یعنی اینکه وضعیت متغیر مورد نظر کمتر از مقدار متوسط (نامطلوب) است و اگر میزان میانگین متغیر مورد بررسی بیشتر از ۳ بوده باشد، وضعیت آن متغیر مطلوب است و اگر مقدار  $sig$  برابر با ۰/۰۵ باشد، یعنی اینکه وضعیت متغیر مورد نظر در حد متوسط است.

در جدول شماره ۳ نتایج آزمون تی‌تک نمونه آورده شده است که طبق جدول متغیر تعریف، اهمیت و ضرورت دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. همچنین میانگین آن برابر با ۳/۹۸ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۵۶ است و با

توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $۲۵/۷۲$  است می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت مطلوب متغیر تعریف، اهمیت و ضرورت، در حد بیشتر از متوسط می‌باشد.

متغیر بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از  $۰/۰۵$  است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. از سویی میانگین این متغیر برابر با  $۳/۹۳$  و انحراف از معیار آن برابر با  $۰/۶۵$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $۲۱/۲۶$  است، وضعیت مطلوب متغیر بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر گفت‌مان مناسب در برنامه‌ریزی درسی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از  $۰/۰۵$  است، در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. از طرفی میانگین آن برابر با  $۳/۹۹$  و انحراف از معیار آن برابر با  $۰/۵۶$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $۲۵/۹۰$  است، وضعیت مطلوب متغیر گفت‌مان مناسب در برنامه‌ریزی درسی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از  $۰/۰۵$  است و در نتیجه فرضیه صفر رد می‌شود. میانگین و انحراف از معیار این متغیر به ترتیب برابر با  $۳/۹۴$  و  $۰/۶۱$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $-۰/۶۹$  است، وضعیت مطلوب متغیر ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی دارای مقدار احتمال  $p$ -value که کمتر از  $۰/۰۵$  است که در نتیجه فرضیه صفر رد می‌شود. میانگین این متغیر برابر با  $۳/۹۸$  و انحراف از معیار آن برابر با  $۰/۵۸$  است و با توجه به مقدار آماره‌ی  $t$  که برابر با  $۲۴/۷۹$  است، وضعیت مطلوب متغیر طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌درسی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از  $۰/۰۵$  است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. میانگین و انحراف معیار آن به ترتیب برابر با  $۳/۹۵$  و  $۰/۶۱$  است و همچنین با توجه به اینکه مقدار آماره‌ی  $t$  برابر با  $۲۲/۶۸$  است، وضعیت مطلوب متغیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌درسی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. میانگین این متغیر برابر با ۳/۹۵ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۵۸ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۲۳/۹۳ است، وضعیت مطلوب متغیر نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر نظام ارزشیابی برنامه‌درسی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است. در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. میانگین این متغیر برابر با ۳/۹۴ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۵۶ می‌باشد و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۲۴/۸۲ است، وضعیت مطلوب متغیر نظام ارزشیابی برنامه‌درسی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است که در نتیجه فرضیه صفر رد می‌شود. میانگین و انحراف از معیار این متغیر به ترتیب برابر با ۳/۹۴ و ۰/۷۱ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۱۹/۳۷ می‌باشد، وضعیت مطلوب متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر رد شده است. میانگین این مولفه برابر با ۳/۹۶ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۶۳ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۲۲/۲۰ است می‌توان گفت که وضعیت مطلوب متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

متغیر عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است و در نتیجه فرضیه صفر رد می‌شود. میانگین این متغیر برابر با ۳/۹۶ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۶۵ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۲۱/۸۶ است می‌توان گفت، وضعیت مطلوب متغیر عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی، در حد بیشتر متوسط بوده است.

متغیر برنامه درسی مهارتی در آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارای مقدار احتمال  $p$ -value کمتر از ۰/۰۵ است که فرضیه صفر رد می‌شود. میانگین این متغیر برابر با ۳/۹۶ و انحراف از معیار آن برابر با ۰/۴۹ است و با توجه به مقدار آماره  $t$  که برابر با ۲۸/۸۰

است، وضعیت مطلوب متغیر برنامه درسی مهارتی در آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی، در حد بیشتر از متوسط بوده است.

جدول شماره ۳. بررسی وضعیت مطلوب متغیرهای پژوهش

وضعیت	نتیجه آزمون	مقدار ثابت مورد آزمون ۳				متغیر	
		p-value	درجه آزادی	آماره‌ی t	انحراف از معیار		
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۵,۷۲	۰,۵۶	۳,۹۸	تعریف، اهمیت و ضرورت
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۱,۲۶	۰,۶۵	۳,۹۳	بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۵,۹۰	۰,۵۶	۳,۹۹	گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۲,۴۸	۰,۶۱	۳,۹۴	ذهنیت فلسفی برنامه ریزان و صاحب‌نظران
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۴,۷۹	۰,۵۸	۳,۹۸	طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۲,۶۱	۰,۶۱	۳,۹۵	استانداردسازی محتواها و تضمین محتوای برنامه درسی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۳,۹۳	۰,۵۸	۳,۹۵	نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۴,۸۲	۰,۵۶	۳,۹۴	نظام ارزشیابی برنامه درسی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۱۹,۳۷	۰,۷۱	۳,۹۴	عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۲,۲۰	۰,۶۳	۳,۹۶	عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۱,۸۶	۰,۶۵	۳,۹۶	عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی
بیشتر از متوسط	رد فرضیه	۰,۰۰۹	۲۱۵	۲۸,۸۰	۰,۴۹	۳,۹۶	برنامه درسی مهارتی در آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی

## بحث و نتیجه گیری

بر اساس نتایج به دست آمده از پرسشنامه‌ها مشخص گردید که وجود مولفه‌های مسئولیت پذیری اجتماعی در طراحی برنامه‌درسی از اهمیت بسزایی برخوردار است. سیاستگذاران، برنامه‌نویسان، مدیران، مربیان و دانشجویان دانشگاه باید بیاموزند که حمایت از محیط خارجی شان یک اقدام آگاهانه و علمی و بخش مهمی از زندگی حرفه‌ای آن‌ها به شمار می‌آید. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از بین مولفه‌های برنامه‌درسی مهارتی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه مهارتی، مولفه‌های نظام ارزشیابی برنامه‌درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی، عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی و عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی در برنامه‌درسی مهارتی دانشگاه فنی و حرفه‌ای در وضعیت متوسط قرار دارد. یافته‌های این تحقیق با نظر موبد و نادری‌زاده (۱۴۰۱) که ارتباط مناسب دانشگاه با جامعه و توجه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی مزایای عمده‌ای برای دانشگاه دارد که از جمله آن بهبود روابط با جامعه محلی، شناخته شدن دانشگاه، توسعه برند و تربیت دانشجویان مسئولیت‌پذیر است؛ همخوانی دارد. افزون بر آن با نظر رباطی و همکاران (۱۳۹۳) که با واکاوی برنامه‌درسی پنهان در دوره پژوهشی مقطع دکتری به این نتیجه رسیدند که دانشگاه ایرانی در وظایف اصلی خود دچار قصور اساسی است، عدالت اجتماعی و اقتصادی در آن به سطح نازلی رسیده است، نگاه تبعیض‌آمیز بین موسسات مختلف آموزشی عالی ایجاد نموده است، در ایجاد امکانات برابر برای همه ناکام مانده است و در برقراری ارتباطات موثر برون‌مرزی ناموفق بوده است؛ هم‌راستا است. همچنین یافته‌های این تحقیق با یافته‌های سیهم (۲۰۱۲) که بر این باورند مربیان در گسترش و افزایش کیفیت نظام آموزشی مهارتی نقش کلیدی دارند؛ همخوانی دارد. یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش شفایی یامچلو و همکاران (۱۳۹۶) که به این نتیجه رسیدند، دانشگاه به مثابه سازمان، نقش کلیدی در جامعه، متمایز از سازمان‌های دیگر فراخور اهداف، وظایف، مسئولیت‌ها و فرآیندهایش ایفا می‌کند و دانشگاه‌ها باید به شکل‌گیری پایگاه و نظام مسئولیت اجتماعی خود اهتمام ورزند تا این مشارکت به نحو احسن صورت گیرد؛ هم‌راستا است. همچنین یافته‌های این پژوهش با یافته‌های تیچلر (۲۰۰۶) که

معتقد است آموزش عالی به عنوان یک حوزه تخصصی دارای زیر سیستم‌ها و قلمروهای متعددی از جمله پژوهش، آموزش، مشاوره، ارزیابی است، همخوانی دارد. همچنین یافته‌های الینگبو<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) و رابی<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) که بیان می‌کنند محتوای برنامه درسی باید بر طبق استانداردهای جهانی بهره‌وری تدوین و طراحی شود، همخوانی دارد.

در ارتباط با پرسش شماره دو می‌توان گفت فضای دانشگاه بهترین مکان برای پرورش شهروندان مسئولیت‌پذیر و اجتماعی است. از سویی طراحی برنامه درسی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی به منزله سازوکار نظم دهنده و انضباطی است. یافته‌های این تحقیق با پژوهش احمد<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، که در صدد این بود تا ارتباط بین مسئولیت اجتماعی سازمانی و ایجاد ظرفیت برای زندگی پایدار را با این رویکرد که چگونه ذینفعان دانشگاه از قبیل دانشجویان می‌توانند در توسعه مسئولیت اجتماعی سهم به سزایی داشته باشند؛ همخوانی دارد. همچنین با نتایج جیپس<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۳) که بیان می‌کند طراحی برنامه درسی باید مبتنی بر زمینه‌های ملی از جمله قوانین و مقررات ملی باشد، همخوانی دارد. افزون بر آن با یافته‌های وال محمدی<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) که به بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها بر عملکرد سازمانی در سازمان بین المللی استاندارد ایزو ۲۶۰۰۰ در ایران پرداخت و به نتیجه رسید مسئولیت اجتماعی بر عملکرد تأثیرگذار است و همچنین مشارکت و توسعه در افزایش عملکرد سازمانی نقش مهمی دارند؛ هم راستا است. همچنین با یافته‌های خوزه لوئیز واز کوئیزا<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۶) هم راستا است که به این نتایج دست یافتند که دانشجویان بین جنبه‌های مختلف مسئولیت اجتماعی دانشگاه تمایز قائل بوده اند، اما تنها یکی از این جنبه‌ها بر برداشت کلی آنها تأثیر گذاشته و آن مورد مدیریت داخلی بود. از منظر بازاریابی دانشگاه، نکات حاصل از نتایج به دست آمده نشان دهنده نیاز به کار بیشتر به جهت افزایش مشارکت در اقدامات گسترده مسئولیت اجتماعی دانشگاه و بهبود وضعیت آموزشی دانشجویان در حوزه پایداری و مسئولیت

---

Ellingboe

<sup>۲</sup>Ruby

<sup>۳</sup>Ahmad

<sup>۴</sup>Jippes et al

<sup>۵</sup>Wal Mhammadi

<sup>۶</sup>Jose Luis Vaz Qui z



اجتماعی بود که به منظور دستیابی به استانداردهای بالاتری از کیفیت، رضایت و اعتبار دانشگاه، حائز اهمیت می باشد.

بر اساس نتایج حاصل پیشنهاد می گردد:

۱. به منظور تقویت نقش مربی در انتقال مفاهیم مسئولیت پذیری اجتماعی در دانشگاه مهارتی، پیشنهاد می گردد با برگزاری کارگاه‌های توانمند سازی مربیان، در آنان شناخت به نقاط قوت، اهداف، اعتماد به نفس خود و تعلیم از فرد با تجربه و مورد اعتماد ایجاد گردد.

۲. پیشنهاد می گردد مسئولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان یک عنصر اساسی در گفتمان روان شناختی دانشگاهی لحاظ گردد. به عبارت دیگر بر اساس این گفتمان محتوا بایستی در بستر روانشناسی یادگیری و تربیتی موجب غنی تر شدن برنامه درسی شود.

۳. به طراحان و برنامه‌ریزان درسی آموزش‌های مهارتی رسمی و غیررسمی، آموزش و پرورش (کاردانش و هنرستان)، دانشگاه فنی و حرفه‌ای و سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای پیشنهاد می گردد که ارتباط افقی و عمودی و هماهنگی بین سرفصل‌های دروس برقرار نمایند. همچنین طراحان برنامه درسی مهارتی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای نه فقط در درس اخلاق حرفه‌ای بلکه در نظام برنامه آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای همه عناصر سازماندهی شامل توالی، یکپارچگی، تعادل را در نظر بگیرند.

۴. برای رسیدن به برنامه درسی مهارتی در آموزش عالی پیشنهاد می گردد که نظام حاکمیتی، شورای انقلاب فرهنگی، نهادهای تصمیم گیر کشور و برنامه‌ریزان آموزشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری نسبت به الزام توجه ویژه به مولفه‌های برنامه درسی مهارتی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در طراحی برنامه درسی آموزش عالی اهتمام بورزند و بعنوان اسناد بالادستی تدوین و جهت اجرا، ابلاغ نمایند.

۵. ایجاد سازوکارهای کلان نظارت و ارزیابی برای جلوگیری از عملکرد خود سرانه دانشگاه‌ها در جهت رعایت مولفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی.

## منابع

۱. رباطی، ف؛ محمد باقری، م؛ حسینی، ف. (۱۳۹۳). واکاوی برنامه درسی پنهان در دوره پژوهشی مقطع دکتری، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، سال دوازدهم، شماره ۱، ص ۷۵-۶۴.
۲. شفایی یامچلو، ط؛ ابیلی، خ؛ فرامرز قراملکی، ا. (۱۳۹۶). مطالعه شناخت وضعیت موجود مسئولیت اجتماعی دانشگاه مبتنی بر الگوی والایس بر اساس دیدگاه اعضای هیأت علمی (مورد: دانشگاه تهران)، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، سال هشتم، شماره ۴، ص ۷۹-۱۰۲.
۳. طالبیان درزی، م؛ فلاح، وحید؛ صالحی، محمد. (۱۴۰۱). تبیین عوامل مؤثر در برنامه‌ی درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی، فصلنامه علمی کارافن، دوره ۱۹، شماره ۱، ص ۴۳-۵۹.
۴. موبد، م و نادری زاده اردکانی، ع. (۱۴۰۱). مروری بر شاخص‌های ارتباط مؤثر دانشگاه و جامعه بر مبنای الگوی مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه، سیاست نامه علم و فناوری، سال دوازدهم، شماره ۱، ص ۹۹-۱۱۲.

۵. Ali, M., Mustapha, T.I., Osman, S.B. and Hassan, U., (2020). University social responsibility (USR): An Evolution of the concept and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, Vol 286, 124931
۶. De Sousa, J.C.R., Siqueira, E.S., Binotto, E. and Nobre, L.H.N., 2020. University social responsibility: perceptions and advances. *Social Responsibility Journal*. Vol 17(2), P 263-281.
۷. Huang, Y. F., and Do, M. H. (2021). Review of empirical research on university social responsibility. *International Journal of Educational Management*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.

۸. Kappo-Abidemi, C & Kanayo K. O. (2020). Higher education institutions and corporate social responsibility: Triple bottomline as a conceptual framework for community development. *Entrepreneurship and Sustainability*. Vol 8,P 1103–19.
۹. Kouatli, I., (2019). The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability. *Social responsibility journal*.Vol 15 (7),P 888-909.
۱۰. Latif, K.F., (2018). The development and validation of stakeholder-based scale for measuring university social responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140(2), P.511-547.
۱۱. Nardo, M. T. Codreanu, G.C. Roberto, F. (2021). Universities' Social Responsibility through the Lens of Strategic Planning: A Content Analysis. *Administrative Sciences* vol11.p ۱۳۹.
۱۲. Sengupta, E., Blessinger, P. and Mahoney, C., (2020). Introduction to Civil Society and Social Responsibility in Higher Education: International Perspectives on University–Community Partnerships. In *University–Community Partnerships for Promoting Social Responsibility in Higher Education*. Emerald Publishing Limited. P3-14.
۱۳. Valmohammadi, C. (2014). Impact of corporate social responsibility practices on organizational performance: an ISO 26000 perspective. *Social Responsibility Journal*, Vol10(3),P 455-479.
۱۴. Vázquez, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, Vol11(3),P 195–208.
۱۵. Villa, A., (ED.), (2014). *An Assessment Model for Responsible University Social Innovation RUSI (summarized version)*. Deusto University Press, Bilbao.

۱۶. Gulbrandsen, M & Slipersæter, S (2007). "The Third Mission and the Entrepreneurial University Model," Chapters, in: Andrea Bonaccorsi & Cinzia Daraio (ed.), Universities and Strategic Knowledge Creation, chapter 4, Edward Elgar Publishing.
۱۷. Moggi, S (2019). Social and environmental reports at universities: A Habermasian view on their evolution. Account. Forum, Vol 43, P 283–326.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی