

## پدیدارشناسی تجارب بی‌عدالتی آموزشی و پژوهشی دانشجویان مبتنی بر رویکرد قابلیت (مطالعه موردی: یک دانشگاه جامع دولتی در تهران)

مهدی مهدی<sup>۱</sup>، محمد یمنی دوزی سرخابی<sup>۲\*</sup>، مرتضی رضایی‌زاده<sup>۳</sup>، مرتضی منادی<sup>۴</sup>

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶

### چکیده

**هدف:** هدف از پژوهش حاضر، شناسایی بی‌عدالتی‌های آموزشی و پژوهشی موجود نسبت به دانشجویان در حین تحصیل بود. **روش شناسی:** پژوهش حاضر از نظر نوع هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، توصیفی بود. به این منظور، از رویکر کیفی پدیدارشناسی بهره گرفته شد. جامعه این پژوهش، دانشجویان یکی از دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد ۲۰ دانشجو طبق اصل اشباع نظری با روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری معیار انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از طریق انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. روایی محتوایی ابزار مصاحبه توسط متخصصان موضوع و پایایی آن نیز با روش پایایی بین دوکدگذار با ضریب ۷۸٪ مورد تأیید قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها نیز، روش تحلیل مضمون فان کام به کار گرفته شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که بی‌عدالتی آموزشی هشت مضمون اصلی و ۴۵ مضمون فرعی و بی‌عدالتی پژوهشی پنج مضمون اصلی و ۲۱ مضمون فرعی داشت. مضمون‌های اصلی بی‌عدالتی در زمینه آموزشی، شامل ضعف اساتید در یاددهی، جدی نگرفتن درس و آموزش، انتقادپذیری پایین اساتید، بی‌ضابطه‌بودن ارزیابی دانشجویان، تخریب انگیزه دانشجو، تحقیر دانشجو، به رسمیت نشناختن تنوع دانشجویان، و محدود بودن امکان دسترسی به استاد بودند. در زمینه پژوهشی نیز، مضمون‌های اصلی بی‌عدالتی شامل تبعیض در پذیرش دکتری، ایجاد محدودیت در همکاری با اساتید، ضعف و تبعیض در ارائه راهنمایی علمی، نگاه ابزاری به دانشجو، و مشکلات تأمین منابع مورد نیاز پژوهش‌ها می‌شدند. این بی‌عدالتی‌ها به عنوان عواملی هستند که تأثیرات منفی بر ایجاد و تقویت قابلیت‌های اساسی دانشجویان، یعنی احترام و کرامت، دانش و تخیل، انسجام عاطفی، آمادگی یادگیری، صدا، داشتن آرزو، استدلال عملی، و روابط و شبکه‌های اجتماعی می‌گذارند.

**بحث و نتیجه‌گیری:** برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اساتید با موضوع عدالت آموزشی و پژوهشی، افزایش تنوع اساتید و محتوای آموزشی ارائه‌شده متناسب با تفاوت‌های دانشجویان، توجه به نظرات دانشجویان در مسائل مختلف دانشگاه و رسیدگی به اعتراض‌های آنان، راهکارهایی هستند که برای رفع بی‌عدالتی‌های موجود توصیه می‌شوند.

**واژگان کلیدی:** دانشگاه، بی‌عدالتی آموزشی، بی‌عدالتی پژوهشی، رویکرد قابلیت، پدیدارشناسی.

<sup>۱</sup>دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [id](#)

<sup>۲</sup>استاد گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). [id](#)

<sup>۳</sup>استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [id](#)

<sup>۴</sup>دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. [id](#)

## مقدمه

در دو دهه اخیر، مطالعه عدالت در آموزش عالی با توجه به میانی رویکرد قابلیت<sup>۱</sup> بسیار مورد توجه قرار گرفته است (Walker, 2019). رویکرد قابلیت یک چارچوب هنجاری با جهت‌گیری عدالت اجتماعی است که امکان ارزیابی نهادها، سیاست‌ها و زمینه آموزش عالی را فراهم می‌سازد. این رویکرد به دنبال تحقق تنوع، عدالت و دربرگیرندگی دسترسی به آموزش عالی و موفقیت دانشجویان است (Mahlangu, 2020). ساختار کل‌نگر چندلایه‌ای که توسط رویکرد قابلیت ارائه شده است، این چارچوب نظری را برای مفهوم‌پردازی و زمینه‌مندسازی پدیده‌های اجتماعی-اقتصادی پیچیده مناسب می‌سازد (Chiappero-Martinetti & Sabadash, 2014). همچنین، واکر (Walker, 2006) به چهار دلیل در رابطه با اهمیت استفاده از رویکرد قابلیت برای مطالعه عدالت اجتماعی در حوزه آموزش اشاره کرده است؛ دلیل اول این‌که، در رویکرد قابلیت، هم ارزش ذاتی و هم ارزش ابزاری آموزش مورد توجه قرار می‌گیرد؛ دلیل دوم آن است که رویکرد قابلیت به رسمیت‌شناختن و بازتوزیع را به عنوان عناصر مرکزی عدالت اجتماعی در بر می‌گیرد؛ دلیل سوم این‌که، عاملیت به عنوان معیار اصلی مزیت یا محرومیت فردی در آموزش عالی لحاظ می‌گردد و در نتیجه، خود دانشجو از نقش محوری برخوردار می‌شود؛ و چهارم این‌که، فضایی برای تعیین قابلیت‌هایی که باید تقویت شوند تا حقوق آموزشی و پداگوژیکی به دست آیند، فراهم می‌شود. رویکرد قابلیت، بیان می‌دارد که هدف نهایی هر اصلاح اجتماعی یا سیاسی، از جمله آموزشی، باید ارتقای کارکردها و قابلیت‌های افراد و حمایت از عاملیت ایشان باشد؛ بنابراین، ارزیابی رفاه باید مبتنی بر بودن‌ها<sup>۲</sup> و انجام‌دادن‌ها<sup>۳</sup>ی مختلفی باشد (همان قابلیت‌ها) که افراد می‌توانند دست یابند و نیز فرصت‌ها یا آزادی‌های حقیقی که برای محقق‌سازی این بودن‌ها یا انجام‌دادن‌ها وجود دارد (Okkolin, Koskela, Engelbrecht, Savolainen, 2018). همچنین، ارزیابی عدالت بر مبنای برخورداری افراد از قابلیت‌ها یا میزان آزادی‌هایی صورت می‌گیرد که برای انتخاب کارکردها یا نتایج ارزشمند مورد نیاز است (Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016). فهرست قابلیت‌های اساسی، وابسته به زمینه و جمعیت مورد مطالعه است. بر اساس یک مطالعه مروری که بر روی پژوهش‌های مرتبط در حوزه آموزش عالی انجام شده است (Mahdi, YD, Sorkhabi, Rezaeizadeh, & Monadi, 2020)، تعداد ۱۲ قابلیت اساسی برای دانشجویان مطابق شکل (۱) شناسایی شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی رویکرد قابلیت و فهرست قابلیت‌های اساسی دانشجویان (Mahdi et al., 2020)

<sup>1</sup> Capability Approach

<sup>2</sup> Beings

<sup>3</sup> Doings

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، دانشجویان برای تبدیل منابع و امکانات در دسترس به مجموعه قابلیت‌ها، در چارچوب شرایط و موقعیت خود عمل می‌کنند که به این شرایط زمینه‌ای، عوامل تبدیلی<sup>۱</sup> گفته می‌شود. درکل، این عوامل را به سه دسته کلی عوامل تبدیلی فردی، اجتماعی و محیطی تقسیم می‌کنند (Gale & Molla, 2015). با معلوم شدن وضعیت عادلانه به مثابه تحقق قابلیت‌ها، بی‌عدالتی‌های آموزشی و پژوهشی عبارت از هر عاملی هستند که مانع تحقق قابلیت‌های دانشجویان شوند (Loots & Walker, 2015).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که والدین‌شان تحصیلات بالاتری داشته باشند، بیش‌تر وارد آموزش عالی می‌شوند و به تکمیل دوره و دریافت مدرک دانشگاهی نائل می‌شوند (Jerrim & Macmillan, 2015). در آموزش عالی استرالیا، نرخ ترک تحصیل در میان دانشجویان محروم بیش‌تر از دانشجویان برخوردار است (Gale & Parker, 2014). در کشورهای برزیل (McCowan, 2007) و ایالات متحده آمریکا (Lips, 2011)، دستیابی به دانشگاه، مستلزم تحصیل در مدارس برتر و نیز دوره‌های آمادگی خصوصی است و از طرف دیگر، به فرض قبولی در دانشگاه، عمدتاً در دانشگاه‌ها و دوره‌های کم‌کیفیت پذیرفته می‌شوند (Giani, 2016). همچنین، در شیلی (Espinoza, 2008) و ایران (Bazargan, 1995; Roshan, A, 2008)، طبقات متوسط و بالا دسترسی بیشتری به آموزش عالی داشته‌اند. محرومیت زنان از فرصت‌های توسعه شغلی در دانشگاه، فرایندهای پداگوژیکی غیرحساس به جنسیت، پیش‌داوری نسبت به توانایی‌های علمی و فکری زنان (Morley, 2006)، تفاوت میان زنان و مردان از نظر میزان مشارکت، کیفیت زیست دانشگاهی، مشکلات پداگوژیکی (Lihamba, Mwaipopo, & Shule, 2006)، خشونت جنسیتی، فرهنگ سازمانی جنسیتی، درک پایین از تنوع، نبود آگاهی جنسیتی (Morley, 2012) و تفاوت میان زنان و مردان در روابط قدرت و احترام پایین به زنان (Molla, 2013)، از جمله بی‌عدالتی‌های جنسیتی در دانشگاه بوده‌اند. در آموزش عالی ایران، تناسب جنسیتی بهبود یافته است؛ اما هم‌چنان از نظر معیارهای کیفی، مانند تولید دانش، تألیف و پژوهش، نابرابری‌هایی وجود دارد (Abbas Zadeh, 2015).

از نظر جغرافیایی، بی‌عدالتی‌های اجتماعی (مرکز و حاشیه، عوامل کشش و رانش در تحرک آموزشی، کیفیت در آموزش عالی و جغرافیای فرصت‌ها)، بخش عمده‌ای از تحرک دانشجویان در آموزش عالی را تبیین می‌کنند (Wells, Cuenca, Ramirez, & Aragón, 2018). همچنین، پداگوژی سنتی و فردگرا که با پارادایم غربی تدریس می‌شود، می‌تواند زمینه محرومیت بیشتر دانشجویان با تنوع فرهنگی و زبانی<sup>۲</sup> (CALD) را فراهم نماید (Testa & Egan, 2014). درباره دانشجویان دارای ناتوانی<sup>۳</sup> و معلولیت نیز، تبعیض‌هایی در مرحله پذیرش، دریافت حمایت‌های خاص، تفاوت در راهبردهای یاددهی، میزان پشتیبانی از طرف مدرسان و دسترسی به فناوری‌های کمکی وجود دارد (Mosia & Phasha, 2017) و مشکلاتی از نظر دسترسی فیزیکی به دانشگاه، دسترسی به دانش و اطلاعات در دانشگاه، کیفیت حمایت‌های ارائه‌شده، نحوه تعامل اساتید و دانشجویان و موانع انتقال به بازار کار را تجربه کرده‌اند (Vlachou & Papananou, 2018).

در ایران، پژوهش‌های محدودی به مطالعه عدالت آموزشی و پژوهشی در فرایند تحصیل دانشگاهی پرداخته‌اند. تعدادی از پژوهش‌ها، بی‌عدالتی آموزشی را از نظر تأثیری که بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارد، مورد بررسی قرار داده‌اند (Heidarzadeh, Dehghan, Shahmohamadipour, Taheri, & Forouzi, 2017; Marzooghi, Heidari, & Heidari, 2013; Omran, Hajitabar, & Shafai, 2018). یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که عدالت آموزشی در دانشگاه‌های کشور از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و این عامل بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان تأثیر گذاشته است؛ همچنین، در یک پایان‌نامه کارشناسی ارشد، وجود رابطه معنادار بین ساختار اجتماعی و فرهنگی خانواده با ساختار علمی و فرهنگی دانشگاه مورد تأیید قرار گرفت (Eskandari, 2016). در اغلب این پژوهش‌ها، مسئله عدالت در آموزش عالی به تحقق صرف دسترسی و ورود به دانشگاه

<sup>1</sup> conversion factors

<sup>2</sup> culturally and linguistically diverse

<sup>3</sup> Students with disabilities

تقلیل پیدا کرده است؛ به طوری که، محققان تلاش کرده‌اند رابطه وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانوارها با میزان تقاضا برای آموزش عالی (Gharun, 2004, 2006) و تأثیرات نابرابری در سرمایه فرهنگی - اجتماعی و اقتصادی بر موفقیت در کنکور ورودی به دانشگاه‌ها (Dehnavi, 2005; Jamali, 2010; Noghani, 2007; Roshan, A, 2008) را تبیین نمایند. با این حال، ورود به دانشگاه، تنها یکی از مراحل ارتقای تحصیلی دانشجو بوده و هیچ گونه آگاهی نسبت به رعایت انصاف رویه‌ای، انصاف پیش‌زمینه‌ای و انصاف در برخورداری‌ها نسبت به دانشجویان در فرایند تحصیل دانشگاهی در اختیار قرار نمی‌دهد (Jacobs, 2013). با توجه به مطالب بیان شده، ابعاد بی‌عدالتی در فرایند تحصیل دانشگاهی کم‌تر به صورت کیفی مورد بررسی قرار گرفته است. این در حالی است که آموزش عالی کشور از نظر تحقق عدالت در وضعیت نامطلوبی قرار دارد (Fereidouni & Rouhani, 2019). رفع این بی‌عدالتی‌ها از جهت تأثیری که بر افزایش تحرک اجتماعی و کاهش نابرابری‌ها در جامعه دارند، حائز اهمیت است (Dar, 2014)؛ از طرف دیگر، تشدید قشربندی مؤسسات آموزش عالی، افزایش شهریه‌ها، محرومیت دانشجویان مهاجر و افزایش جمعیت دانشجویان غیرسنتی، از جمله مسائلی در قرن بیست‌ویکم هستند که بر اهمیت عدالت در آموزش عالی افزوده‌اند (Teichler, 2014) و شناسایی و رفع همه اشکال محرومیت<sup>۱</sup> و به‌حاشیه‌راندن، و نابرابری در دسترسی، مشارکت و نتایج یادگیری، برای ایجاد تحول در آموزش عالی ضرورت پیدا کرده‌اند (UNESCO, 2017). از این رو، در پژوهش حاضر، عوامل بی‌عدالتی در دو حوزه فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی از این نظر که توسعه قابلیت‌های دانشجویان را با چالش مواجه می‌سازند، مورد کاوش قرار گرفته است.

## روش شناسی

پژوهش حاضر، از نظر نوع هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، توصیفی بود و مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی در چارچوب پارادایم تفسیری، انجام شد. جامعه این پژوهش، دانشجویان یکی از دانشگاه‌های جامع دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد ۲۰ دانشجو طبق اصل اشباع نظری با روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری معیار انتخاب شدند. یکی از ملاک‌های انتخاب اعضای نمونه، داشتن تجربه بی‌عدالتی آموزشی یا پژوهشی توسط اعضای نمونه بر طبق نمونه‌گیری معیار در پدیدارشناسی (Gall, Borg, & Gall, 1996) بود. ملاک دیگر نیز، رعایت حداکثر تنوع از نظر مقطع، رشته تحصیلی، جنسیت، پیشینه اجتماعی - اقتصادی، قومیت، موقعیت جغرافیایی زندگی و باورهای مذهبی بود تا داده‌های گردآمده از غنای کافی برخوردار باشند. در مرحله اجرای پژوهش، با توجه به این که، تیم پژوهش از سابقه حضور طولانی مدت در میان جامعه و میدان پژوهش برخوردار بودند، یافتن نمونه‌ها را بر اساس شناخت قبلی از کسانی که تجربه بی‌عدالتی داشته‌اند، آغاز کردند. حضور در محیط‌های مختلف آموزشی دانشگاه، گام بعدی برای یافتن مشارکت‌کننده‌های بیشتر بود. مرحله سوم، اطلاع‌رسانی از طریق کانال‌ها و گروه‌های دانشجویی در فضای مجازی در زمینه‌های مختلف آموزشی، پژوهشی، صنفی و فرهنگی بود تا امکان مشارکت تمامی دانشجویان علاقمند به پژوهش فراهم آید. با هر یک از مشارکت‌کنندگان، بسته به میزان تجربه و اطلاعات‌شان، بین ۱۵ دقیقه تا دو ساعت مصاحبه صورت گرفت و صوت آن‌ها ضبط شد. برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های ایزودیک نیمه‌ساختاریافته استفاده شد (Flick, 2018) که بر اساس آن، ایزودها یا موقعیت‌های حاوی تجارب بی‌عدالتی مورد توجه قرار گرفت. طرح سؤال‌ها با تکنیک 5W+1H (چه کسی، چرا، چه چیزی، کجا، چه زمانی، و چگونه) انجام گرفت. سؤال‌های مصاحبه‌ها مستقیماً به پدیده بی‌عدالتی مربوط نمی‌شدند، بلکه به صورت غیر مستقیم، نحوه تجربه تحصیل در دانشگاه از ابعاد مختلف و موانع و محدودیت‌های احتمالی در مسیر دستیابی به موفقیت را مورد کاوش قرار می‌دادند. روایی محتوایی سؤال‌های مصاحبه توسط اعضای پژوهش و متخصصان موضوع مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. پایایی مصاحبه نیز با روش پایایی بین دو کدگذار و ضریب پایایی ۷۸٪ حاصل شد.

<sup>1</sup> Exclusion

صوت مصاحبه‌ها، پس از پیاده‌سازی متنی و ورود به نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۱۸ مورد تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش برای تحلیل داده‌های پدیدارشناسی، روش تحلیل مضمون (Van Kaam, 1966) که توسط (Moustakas, 1994) اصلاح شده است، مورد استفاده قرار گرفت. به این منظور، بر روی داده‌های گردآوری‌شده چندین مرتبه مطالعه عمیق انجام شد و گزاره‌هایی که با تجربه بی‌عدالتی مرتبط بودند و جزو ضروری و کافی برای فهم آن به شمار می‌آمدند، مقوله‌های غیر قابل تغییر را تشکیل دادند. سپس، دسته‌بندی مقوله‌های ثابت بر اساس سؤال‌های پژوهشی به شکل‌گیری مضامین اصلی تجربه منجر شد و در نهایت، توصیفی زمینه‌ای و ساختاری برای هر یک از مضامین به نگارش درآمد که نقل‌قول‌ها و شواهدی از زمینه را در بر می‌گرفت. مشاهده مشارکتی و تجربه زیسته پژوهشگران، بررسی متقابل کدگذاری‌ها و توجه به تمامیت زمینه‌ای به منظور روایی و اعتبار یافته‌های پژوهش مورد توجه بوده است.

## یافته‌ها

در این پژوهش، در مجموع با ۲۰ دانشجو مصاحبه صورت گرفت که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اعضای نمونه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی جمعیت‌شناختی اعضای نمونه

درصد	فراوانی	ویژگی جمعیت‌شناختی	
۳۵٪	۷	دختر	جنسیت
۶۵٪	۱۳	پسر	
۳۰٪	۶	کارشناسی	مقطع تحصیلی
۴۰٪	۸	کارشناسی ارشد	
۳۰٪	۶	دکتری	
۲۵٪	۵	علوم پایه	گروه تحصیلی
۱۵٪	۳	علوم فنی و مهندسی	
۴۰٪	۸	علوم اجتماعی	
۲۰٪	۴	علوم انسانی	نوع سکونت
۳۵٪	۷	بومی	
۶۵٪	۱۳	غیربومی	
۷۵٪	۱۵	فارس و سایر موارد	قومیت و زبان
۱۰٪	۲	ترک	
۱۰٪	۲	کرد	
۵٪	۱	بلوچ	

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، درصد دانشجویان پسر نسبت به دانشجویان دختر در بین اعضای نمونه پژوهش بیشتر بوده است. همچنین، نسبت دانشجویان کارشناسی ارشد نیز نسبت به مقاطع کارشناسی و دکتری بیش‌تر است که ناشی از نسبت بالای این گروه در جامعه مورد نظر است. از نظر گروه تحصیلی، دانشجویان علوم اجتماعی، تمایل بیش‌تری برای شرکت در پژوهش نشان داده‌اند و از نظر بومی و غیربومی بودن و قومیت نیز تعداد اعضای نمونه در هر دسته با توجه به سهم آن‌ها در جامعه متفاوت بوده است.

سؤال پژوهشی اول، به بی‌عدالتی‌های موجود در زمینه فعالیت‌ها و فرایندهای آموزشی دانشگاه ارتباط پیدا می‌کرد. تجزیه و تحلیل تجارب تحصیلی دانشجویان به پدیدآمدن مضامین اصلی و فرعی بی‌عدالتی‌های آموزشی منجر شد که در جدول ۲ آورده شده‌اند.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی بی‌عدالتی‌های آموزشی در دانشگاه

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
ضعف استاد در یاددهی	رکود علمی استاد	جدی نگرفتن درس و آموزش	تمسخر و شوخی گرفتن کلاس

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
	ضعف دانش پداگوژیک استاد		کم‌رغبتی به آموزش
	برخورد نامتناسب با روحیات دانشجویان		فرع بودن شغل هیئت علمی
	استفاده نکردن از روش تدریس مناسب		بی‌توجهی به انتقادات
	ترجیح تمام کردن سرفصل‌ها بر اصل یادگیری	انتقادپذیری پایین اساتید	احساس بی‌نیازی نسبت به نقد
	تحمیل تکالیف بیش از اندازه		تنبیه انتقادکننده
	به‌روز نکردن مباحث آموزشی		مهم ندانستن انگیزه بخشی
	کاربردی نبودن مباحث درس داده شده	تخریب انگیزه دانشجو	تقلیل ارزش درس خواندن
	ضعف در تقویت مهارت دانشجو		عدم پویایی در میان اساتید
	مشخص نکردن شیوه ارزشیابی		علاقه پایین استاد به حرفه خود
	رعایت نکردن ضابطه ارزشیابی		تخریب اعتمادبه‌نفس دانشجو
	فرق نگذاشتن بین کار با کیفیت بالا و پایین	تحقیر دانشجو	تحقیر سطح علمی دانشجو
	فراهم بودن امکان تقلب در امتحان		تقلیل توان تأثیرگذاری دانشجو
	نمره دادن بر اساس جنسیت		نالارزنده‌سازی کارهای دانشجو
	نمره دادن بر اساس قومیت و زبان		تحقیر به خاطر پرسیدن سؤال
	نمره دادن بر اساس گرایش مذهبی		بها ندادن به فردیت دانشجو
	نمره دادن بر اساس ظاهر و پوشش		فراگیر نبودن آموزش‌ها
بی‌ضابطه بودن ارزشیابی دانشجویان	نمره دادن بر اساس آشنا بودن و خویشاوندی	به رسمیت نشناختن تنوع دانشجویان	شناخت پایین نسبت به اقلیت‌های شناختی
	نمره دادن بر اساس سابقه همکاری در کارهای دیگر		نگاه هزینه‌ای نسبت به کم‌توانان جسمی و شناختی
	برگشت ندادن برگه امتحانی به دانشجو		کم‌توجهی به درخواست‌های دانشجویان
	رسیدگی نکردن به اعتراض نسبت به نمره	محدود بودن امکان دسترسی به استاد	استفاده کم از وسایل ارتباط مجازی و الکترونیکی
	محدود بودن مهلت ثبت و رسیدگی به اعتراض نمره		بالا بودن نسبت دانشجو به استاد
			مشغله‌های مدیریتی و اجرایی

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، تعداد ۸ مضمون اصلی و ۴۵ مضمون فرعی در زمینه بی‌عدالتی آموزشی، شامل ضعف استاد در یاددهی (شامل ۹ مضمون فرعی)، جدی نگرفتن درس و آموزش (شامل ۳ مضمون فرعی)، بی‌ضابطه بودن ارزشیابی دانشجویان (شامل ۱۳ مضمون فرعی)، انتقادپذیری پایین اساتید (شامل ۳ مضمون فرعی)، تخریب انگیزه دانشجو (شامل ۴ مضمون فرعی)، تحقیر دانشجو (شامل ۵ مضمون فرعی)، به رسمیت نشناختن تنوع دانشجویان (شامل ۴ مضمون فرعی)، و محدود بودن دسترسی به استاد (شامل ۴ مضمون فرعی) به دست آمدند.

سؤال پژوهشی دوم به بی‌عدالتی‌های تجربه‌شده توسط دانشجویان در جریان فعالیت‌های پژوهشی اختصاص داشت. مضامین اصلی و فرعی شناسایی شده در این رابطه در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. مضامین اصلی و فرعی بی‌عدالتی‌های پژوهشی در دانشگاه

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
ایجاد محدودیت در همکاری با اساتید	محدود کردن انتخاب مشاور اول به داخل دانشکده	مشکلات تأمین منابع مورد نیاز پژوهش‌ها	بها ندادن به پژوهش علمی
	محدود کردن انتخاب استادراهنمای اول و دوم به		تأمین نکردن هزینه‌های پژوهش



بی‌عدالتی‌ها	استدلال	دانش و	آمدگی	قابلیت	روابط	احترام و	انسجام	صد
	عملی	تخیل	یادگیری	آرزو	اجتماعی	کرامت	عاطفی	
مشکل تأمین منابع مورد نیاز پژوهش‌ها *								
نگاه ابزاری به دانشجو *								

با توجه به جدول ۴، تحلیل روایت‌های دانشجویان از تجارب زیسته‌شان نشان داده است که اولاً، هشت قابلیت اساسی شامل استدلال عملی، دانش و تخیل، آمادگی یادگیری، آرزو، روابط اجتماعی، احترام و کرامت، انسجام عاطفی، و صدا، برای آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده‌اند و ثانیاً، به هشت مضمون بی‌عدالتی آموزشی و پنج مضمون بی‌عدالتی پژوهشی اشاره کرده‌اند که زمینه شکل‌گیری این قابلیت‌ها را به مخاطره افکنده و از ابعاد مختلف موانعی ایجاد نموده‌اند.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی بی‌عدالتی‌های موجود نسبت به دانشجویان در فرایند تحصیل در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی بود؛ به این منظور، از روایت‌های زیسته دانشجویان در یک دانشگاه جامع دولتی بهره گرفته شد. در پژوهش حاضر، هشت مضمون اصلی و ۴۵ مضمون فرعی بی‌عدالتی در زمینه آموزشی مورد شناسایی قرار گرفتند. در این رابطه، در پیشینه پژوهشی نیز به بی‌عدالتی‌های آموزشی، شامل موانع نگرشی و کم‌آگاهی اساتید و کارکنان، مشکلات مربوط به جابجایی، نبود برنامه درسی و مواد آموزشی مناسب برای نایبانیان و ناشنویان، مشکل در ارائه امتحانات و استفاده از فضای مجازی (Lord & Stein, 2018) و ضعف در ارائه حمایت عاطفی از دانشجویان و انگیزه‌بخشی به آنان (Hatakka & Lagsten, 2012; Rueda, Murallas-Sánchez, & Ortega-Zambrano, 2021) اشاره شده است. همچنین، مضمون «به رسمیت نشناختن تنوع دانشجویان» دارای یافته‌های همسویی در پژوهش‌های گذشته است؛ تناسب فرهنگ مؤسسات آموزش عالی با دانشجویان جوان، سفیدپوست و طبقه متوسط (Mahlangu, 2020)، درک پایین از تنوع دانشجویان از نظر جنسیتی (Mahlangu, 2020) و تسلط پداگوژی سنتی و فردگرا (Testa & Egan, 2014) از این جمله هستند. برخی از پژوهش‌های داخلی نیز بی‌عدالتی آموزشی را با فرسودگی تحصیلی مرتبط دانسته‌اند که خستگی هیجانی و بی‌علاقگی تحصیلی را به دنبال دارد (Heidarzadeh et al., 2017; Marzooghi et al., 2018; Omran et al., 2013). بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد که بی‌عدالتی‌های آموزشی ممکن است از عوامل مختلفی همچون اعضای هیئت‌علمی و مدرسان، برنامه‌های درسی، فرهنگ سازمانی، فرایندهای اداری و زیرساخت‌ها نشأت گرفته باشند. در این پژوهش، بی‌عدالتی‌های مرتبط با اعضای هیئت علمی پررنگ‌تر بودند که عللی همچون داشتن دانش پداگوژیک پایین، آشنایی کم نسبت به مباحث عدالت آموزشی و کم‌توجهی به تفاوت‌های دانشجویان در این زمینه مؤثر بوده‌اند. در زمینه پژوهشی نیز پنج مضمون اصلی و ۲۱ مضمون فرعی بی‌عدالتی شناسایی شدند. در پیشینه پژوهشی، بی‌عدالتی‌های پژوهشی کم‌تر به صورت مستقل مورد کاوش قرار گرفته‌اند و بیشتر در ضمن بی‌عدالتی آموزشی بدان پرداخته شده است؛ در پیشینه پژوهشی، مرتبط با مضمون «مشکلات تأمین منابع مورد نیاز پژوهش‌ها»، مواردی مانند تأمین نکردن هزینه‌ها و زیرساخت‌های مورد نیاز پژوهش، و محدودیت در دسترسی به اینترنت و منابع پژوهشی (Hatakka & Lagsten, 2012) و مرتبط با مضمون «نگاه ابزاری به دانشجو»، عدم رعایت انصاف در هزینه‌ها و تلاش‌های پژوهشی (Adib, Fathi-Azar, & Moulalqalqachi, 2015) به دست آمده‌اند. در مقابل، برخی از پژوهش‌ها بر ضرورت تحقق «عدالت معرفت‌شناختی»<sup>۱</sup> تأکید کرده‌اند (Dei, 2008) که به معنی اهمیت دانش‌های محلی و دیدگاه‌های دانشجویان متعلق به گروه‌های حاشیه‌ای است؛ در حالی که فاقد یافته مرتبطی در پژوهش حاضر است. در مقایسه با بی‌عدالتی‌های آموزشی، موارد بی‌عدالتی پژوهشی شناسایی شده منحصر به اعضای هیئت علمی نبوده‌اند. بی‌عدالتی‌های پژوهشی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی تجربه شده‌اند و نگاه عمیق‌تر و کلان‌تر این دانشجویان موجب شده است که به برخی از

<sup>1</sup> epistemological equity



اشکالات ساختاری، از جمله ضعف مقررات انتخاب استادراهنما و اساتیدمشاور و مقررات مربوط به تقسیم منافع مادی و معنوی پژوهش‌های مشترک استاد و دانشجو، توجه نشان دهند. در این پژوهش، هشت قابلیت اساسی یعنی استدلال عملی، دانش و تخیل، آمادگی یادگیری، احترام و کرامت، روابط و شبکه‌های اجتماعی، داشتن آرزو، صدا، و انسجام عاطفی شناسایی شدند که توسعه آن‌ها تحت تأثیر بی‌عدالتی‌های آموزشی و پژوهشی محدود شده است. علاوه بر این موارد، در پیشینه پژوهشی قابلیت‌هایی مانند انسجام جسمانی (Loots & Walker, 2015; Walker, 2006)، تاب‌آوری آموزشی، پیوستگی مذهبی، انتخاب هویت و ارزش فرهنگی (Mutanga & Walker, 2015) و شایستگی و اعتمادبه‌نفس زبانی (Wilson-Strydom & Walker, 2015) نیز به دست آمده‌اند که تأثیرات تفاوت در زمینه‌های تحصیلی و تجارب زیسته دانشجویان را نشان می‌دهند. توجه دانشجویان به موانع توسعه قابلیت‌های اساسی به این معنی است که دسترسی و ورود به آموزش عالی، حتی یکی از بهترین دانشگاه‌های دولتی را نباید مساوی با کسب موفقیت، تحرک اجتماعی و منافع ناشی از آن قلمداد کرد. به گونه‌ای که، بی‌عدالتی‌ها در آموزش عالی نباید به نرخ ثبت‌نام در دانشگاه‌ها تقلیل داده شوند (Molla, 2013) و گسترش کمی آموزش عالی به‌تنهایی به منزله بهبود عدالت آموزشی تلقی گردد (Fereidouni & Rouhani, 2019).

از این‌رو، تمرکز بیشتری باید بر شناسایی و رفع بی‌عدالتی‌هایی در فرایند تحصیل صورت پذیرد که به نابرابری فرصت‌های آموزشی می‌انجامد و زمینه متفاوتی را برای توسعه عاملیت، آزادی‌ها و قابلیت‌های دانشجویان فراهم می‌سازند. در پژوهش حاضر، باید دیدگاه مشارکت‌کنندگانی از گروه‌های مختلف دانشجویان بر اساس جنسیت، پیشینه اجتماعی-اقتصادی، مذهبی، قومی و زبانی، و رشته‌های تحصیلی، گردآوری و مورد تحلیل قرار می‌گرفت. به نظر می‌رسد با وجود تلاش‌های انجام‌شده، تعلق خود پژوهشگر به یکی از گروه‌ها ممکن است مانع از نزدیک‌شدن هر چه بهتر و فهم عمیق تجارب گروه‌های دیگر شده باشد. محدودیت دیگر که راجع به یافته‌های پژوهش است، نپرداختن به بی‌عدالتی‌های موجود در زمینه عوامل تبدیلی فردی و محیطی و تمرکز بر عوامل تبدیلی اجتماعی درون دانشگاه بوده است. نقش عوامل اجتماعی بیرون از دانشگاه، از جمله خانواده نیز در توسعه قابلیت‌های دانشجویان بسیار حائز اهمیت هستند که به منظور جلوگیری از افزایش بیش از حد گستره و کاهش عمق پژوهش، بدان پرداخته نشد. در ادامه با توجه به یافته‌های پژوهش، چند پیشنهاد پژوهشی و کاربردی ارائه می‌شود. پیشنهاد پژوهشی اول، مطالعه شاخصه‌ها و الزامات برنامه درسی و فرهنگ دانشگاه فراگیر و پذیرای تنوع دانشجوی موجود است. پیشنهاد پژوهشی دوم، مطالعه بی‌عدالتی‌های موجود نسبت به دانشجویان خارجی در آموزش عالی کشور است. پیشنهاد پژوهشی سوم، واکاوی بی‌عدالتی‌های موجود نسبت به اساتید و کارکنان دانشگاه‌ها است. از نظر اقدامات اجرایی نیز پیشنهاد می‌شود اولاً، دامنه آزادی‌ها و انتخاب دانشجویان در دانشگاه از جمله انتخاب واحدهای درسی، اساتید، تعامل با سایر دانشجویان و برنامه‌های جانبی توسعه داده شود؛ ثانیاً، برای جلوگیری از به حاشیه‌رفته دانشجویان دارای ناتوانی جسمانی، اقلیت شناختی و نیز دانشجویان با هویت فرهنگی و زبانی دیگر، این‌گونه تنوع‌ها در جذب و توسعه اعضای هیئت علمی، تهیه محتواهای درسی، سبک‌های یاددهی، شیوه‌های ارزیابی و خدمات دیگر دانشگاهی مورد توجه قرار گیرند؛ ثالثاً، با مشخص کردن شیوه ارزیابی توسط اساتید و پایبندی به آن، برگشت‌دادن برگه‌های امتحانی و رسیدگی نسبت به اعتراض‌های دانشجویان، ابهام‌ها و بدگمانی‌ها در این زمینه کاسته شود؛ رابعاً، به‌منظور توسعه دانش‌پداگوژیک اعضای هیئت‌علمی به عنوان یک علم، یک درس اختیاری در زمینه پداگوژی در مقاطع تحصیلات تکمیلی تمامی رشته‌های تحصیلی گنجانده شود؛ و خامساً، برگزاری کارگاه‌های آموزشی با موضوع عدالت آموزشی و پژوهشی قبل از جذب اعضای هیئت‌علمی و به‌طور مستمر در دوره‌های بالندگی هیئت‌علمی در دستور کار قرار گیرد.

### تشکر و قدردانی

از استاد گرامیم جناب آقای دکتر محمد یمینی دوزی سرخابی بسیار سپاسگذارم چرا که بدون راهنمایی‌های ایشان تامین این پایان‌نامه بسیار مشکل مینمود.

## References

- Abbas Zadeh S. (2015). Comparative study of the country's five development plans regarding gender justice: with emphasis on Iran women higher education and comparing that with universal criteria. *Women's Studies*, 6(11): 97–130.
- Adib Y, Fathi-Azar E, Moulalqalqachi S. (2015). A study of the experiences of Tabriz University's teachers and students about attention to research ethics: a phenomenological study. *Culture Strategy Quarterly*, 8(29): 149-178.
- Bazargan A. (1995). Equality of opportunities in higher education: An image from the University of Tehran. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 1(4): 58–72.
- Chiappero-Martinetti E, Sabadash A. (2014). *The Capability Approach*. Springer.
- Dalkilic M, Vadeboncoeur J A. (2016). Re-framing inclusive education through the capability approach: An elaboration of the model of relational inclusion. *Global Education Review*, 3(3): 122–137.
- Dar L. (2014). Toward a better understanding of equity in higher education finance and policy. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 29: 535–571.
- Dehnavi H A. (2005). An evaluation of family backgrounds of higher education applicants in 1982. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 10(4): 93–124.
- Dei G J S. (2008). Indigenous knowledge studies and the next generation: Pedagogical possibilities for anti-colonial education. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37(S1): 5–13.
- Eskandari Z. (2016). Inequality and higher education: unequal opportunities and scientific activism. Master Thesis, Al-Zahra University.
- Espinoza O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile. *Higher Education*, 55(3): 269–284.
- Fereidouni S, Rouhani S. (2019). Higher education expansion policy in Iran and its impact on educational justice. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(2): 1–21.
- Flick U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Gale T, Molla T. (2015). Social justice intents in policy: an analysis of capability for and through education. *Journal of Education Policy*, 30(6): 810–830.
- Gale T, Parker S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5): 734–753.
- Gall M. D, Borg W R, Gall J P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Gharun M. (2004). Effects of family socio – economic status on demands for higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 9(4): 43–74.
- Gharun M. (2006). The examination and estimation of the effects of family socio – economic characteristics on demand for higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(2): 91–109.
- Giani M. S. (2016). Are all colleges equally equalizing? how institutional selectivity impacts socioeconomic disparities in graduates' labor outcomes. *The Review of Higher Education*, 39(3): 431–461.
- Hatakka M, Lagsten J. (2012). The capability approach as a tool for development evaluation - analyzing students' use of internet resources. *Information Technology for Development*, 18(1, SI): 23–41.

- Heidarzadeh A, Dehghan M, Shahmohamadipour P, et al. (2017). Relationship between educational equity, academic burnout and achievement among students at Kerman University of Medical Science. *Educational Development of Judishapur*, 7(4): 298–306.
- Jacobs L. A. (2013). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective*. Springer.
- Jamali E. (2010). The impact of socioeconomic status on the academic performance of students entering higher education in Iran. *Iranian Higher Education*, 3(10): 25–54.
- Jerrim J, Macmillan L. (2015). Income inequality, intergenerational mobility, and the Great Gatsby curve: Is education the key? *Social Forces*, 94(2): 505–533.
- Lihamba A, Mwaipopo R, Shule L. (2006). The challenges of affirmative action in Tanzanian higher education institutions: A case study of the University of Dar es Salaam, Tanzania. In *Women's Studies International Forum*, (29): 581–591.
- Lips A J A. (2011). A typology of institutional loan replacement grant initiatives for low- and moderate-income students. *The Review of Higher Education*, 34(4): 611–655.
- Loots S, Walker M. (2015). Shaping a gender equality policy in higher education: which human capabilities matter? *Gender and Education*, 27(4): 361–375.
- Lord J E, Stein M A. (2018). Pursuing inclusive higher education in Egypt and beyond through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Social Inclusion*, 6(4): 230–240.
- Mahdi M, YD Sorkhabi M, Rezaeizadeh M, Monadi M. (2020). The capability approach and equity in higher education: A meta-synthesis of students capabilities, *IRPHE*, 26(1): 1–22.
- Mahlangu V P. (2020). Rethinking student admission and access in higher education through the lens of capabilities approach. *International Journal of Educational Management*.
- Marzooghi R, Heidari M, Heidari E. (2013). The impact of educational justice on students' academic burnout in the University of Social Welfare and Rehabilitation Science Tehran Iran. *Strides in Development of Medical Education*, 10(3): 328–334.
- McCowan T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53(5): 579–598.
- McDonough P M, Fann A. J. (2007). The study of inequality. *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, 53–93.
- Molla T. (2013). Higher education policy reform in Ethiopia: The representation of the problem of gender inequality. *Higher Education Policy*, 26(2): 193–215
- Morley L. (2006). Hidden transcripts: The micropolitics of gender in Commonwealth universities. In *Women's Studies International Forum*.(29): 543–551.
- Morley L. (2012). *As the world turns: Implications of global shifts in higher education for theory, research and practice*. Emerald Group Publishing Limited.
- Mosia P A, Phasha N. (2017). Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare? *African Journal Of Disability*, 6(1): 1-13.
- Moustakas C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Mutanga O, Walker M. (2015). Towards a disability-inclusive higher education policy through the capabilities approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(4): 501–517.
- Noghani M. (2007). The impact of cultural capital inequality on the academic achievement of pre-university students in achieving higher education. *Quarterly Journal of Education*, 23(3): 71-102.
- Okkolin M.-A, Koskela T, Engelbrecht P, Savolainen H. (2018). Capability to be educated—inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4): 421–437.

- Omran I. S, Hajitabar M, Shafai A B. (2018). The relationship of educational justice with educational exhaustion in Mazandaran University students. *Quarterly Research on Educational Leadership & Management*, 4(16): 97–124.
- Roshan A H. (2008). Distribution of admission opportunities to Iranian public universities. *Social Welfare Quarterly*, 8(30): 285–312.
- Rueda R Z, Murallas-Sánchez D, Ortega-Zambrano C. (2021). Inclusive education and labour insertion from a capabilities approach: a phenomenological and functional diversity perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1): 265–282.
- Teichler U. (2014). Higher education and the future social order: equality of opportunity, quality, competitiveness? *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads*, Springer.
- Testa D, Egan R. (2014). Finding voice: the higher education experiences of students from diverse backgrounds. *Teaching In Higher Education*, 19(3): 229–241.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO Paris.
- Van Kaam A. (1966). Application of the phenomenological method. A. van Kaam, *Existential Foundations of Psychology*. Lanham, MD: University Press of America.
- Vlachou A, Papananou I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2): 206–221.
- Walker M. (2006). Higher education pedagogies: A capabilities approach. Open University Press and McGraw-Hill.
- Walker M. (2019). The achievement of university access: conversion factors, capabilities and choices. *Social Inclusion*, 7(1): 52
- Wells R, Cuenca R, Ramirez G B, Aragón J. (2018). Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students. *Higher Education*, 75(3): 449–469.
- Wilson-Strydom M, Walker M. (2015). A capabilities-friendly conceptualisation of flourishing in and through education. *Journal of Moral Education*, 44(3): 310–324.

## Phenomenology of Educational and Research Inequity Experiences of Students Based on Capability Approach (Case Study: A Public University in Tehran)

Mahdi Mahdi<sup>1</sup>

Mohammad Yamani Duozi Sorkhabi<sup>2\*</sup>

Morteza Rezaeizadeh<sup>3</sup>

Morteza Monadi<sup>4</sup>

### Abstract:

**Purpose:** The aim of this study was to identify the existing educational and research inequities against students during university study.

**Methodology:** This study is applied research in terms of purpose and descriptive in terms of implementation method. Therefore, a qualitative phenomenological approach was used. The population of the study was students of a comprehensive public university in Tehran in the academic year 2019-2020. Twenty students were selected according to the principle of theoretical saturation by purposive and standard sampling. Data were collected through semi-structured interviews. The content validity of the interview tool was confirmed by experts and its reliability was confirmed by the inter-coder reliability method with a coefficient of 78%. Also, Van Kaam's analysis method was used for data analysis.

**Findings:** The findings showed that educational inequities had eight main themes and 45 sub-themes and research inequities had five main themes and 21 sub-themes. The main themes of educational inequities were teachers' weakness in teaching, lack of seriousness in teaching and learning, low criticism of teachers, unruly student evaluation, undermining student motivation, humiliation of students, non-recognition of student diversity, and limited access to professors. In the field of research, the main themes of inequity were discrimination in doctoral admissibility, restrictions on cooperation with professors, weakness and discrimination in providing scientific guidance, instrumental view to the student, and problems in obtaining the resources needed for research. These inequities are factors that negatively affect the development and strengthening of students' core capabilities, namely respect and dignity; knowledge and imagination; emotional integrity; learning disposition; voice; aspiration; practical reasoning; and relationships and social networks.

**Conclusion:** Workshops for professors on the subject of educational and research equity, increasing the diversity of professors and the educational content in accordance with the differences of students, paying attention to students' opinions on various university issues, and addressing their objections, are some of the strategies to address existing inequities.

**Keywords:** University, Educational Inequity, Research Inequity, Capability Approach, Phenomenology.

---

<sup>1</sup> PhD in Higher Education Development Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. m\_mahdi@sbu.ac.ir

<sup>2</sup> Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Responsible author) m.yamanidouzi@gmail.com

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. morteza.rezaeizadeh@ul.ie

<sup>4</sup> Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University, Tehran, Iran. mortezamonadi@gmail.com