

بررسی ابعاد فردی و اجتماعی یادگیری دگرگون‌ساز در زنان دانشجو

راحله براری^۱

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران

مهناز اخوان تفتی

استاد گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران

مریم محسن پور

استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران

چکیده

تحصیل در دانشگاه با تغییرات اساسی در محیط، شیوه زندگی و روش یادگیری افراد همراه است که می‌تواند موقعیتی برای نوعی یادگیری عمیق به نام یادگیری دگرگون‌ساز را موجب شود. پژوهش حاضر به‌منظور شناسایی پیامدها و فرایندهای یادگیری دگرگون‌ساز در زنان دانشجو صورت گرفته است. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش زنان دانشجوی شهر تهران صرف نظر از رشته و دانشگاه بودند و ابزار مورد استفاده پرسشنامه استوکی، تیلور و کرانتون (۲۰۱۳) بود. تئوری یادگیری دگرگون‌ساز مزبرو (۱۹۹۱) به‌عنوان چارچوب نظری این پژوهش استفاده شده است. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۱۰ دانشجوی زن در بازه سنی ۱۸ تا ۴۴ ساله از سه دوره‌ی کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری هستند. با بررسی داده‌های کمی و کیفی می‌توان نتیجه گرفت که در بستر دانشگاه و زندگی دانشجویی می‌تواند فردیتی آگاه‌تر، خودگردان‌تر، مستقل‌تر و مسئولیت پذیرتر شکل بگیرد. تحلیل محتوای پاسخ‌های دانشجویان تنوع رویدادها از تحصیلی-دانشگاهی تا خانوادگی-عاطفی و از شغلی-اقتصادی تا مذهبی نشان از اهمیت ابعاد مختلف زندگی انسان دارد. دانشجویان پیامدهای بسیار بارزتری از جمله

^۱نویسنده مسئول bararirahale@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۶

تاریخ ارسال: ۱۳۹۸/۱۰/۵

استقلال بیشتر، کنار آمدن راحت‌تر با دیگران، افزایش صبر، جسارت بیشتر و احساس نزدیکی بیشتر به خداوند را بیان کرده بودند.

واژگان کلیدی

یادگیری دگرگون‌ساز، دانشجو، رویداد راه‌انداز، فرایند شناختی، فرایند انتقادی اجتماعی، پیامد یادگیری دگرگون‌ساز

مقدمه و بیان مسئله

به نظر دیویی^۱ (۱۹۱۰) انسان با پتانسیل بی‌پایان برای رشد به دنیا می‌آید و آموزش تسهیل‌کننده رشد است. او خودشکوفایی را در متن تجارب انسانی و از طریق تعاملات و روابط انسانی می‌بیند (گوتک^۲، ۱۳۹۵). جارویس^۳ (۱۳۸۶) در تاکید بر نقش تجربه در یادگیری و رشد بیان می‌کند: «انتظار می‌رود آموزش به یادگیری منجر شود، اما واقعیت این است که همه‌ی آموزش‌ها به یادگیری نمی‌انجامند و همه‌ی یادگیری‌ها هم به دلیل آموزش نیست. نمونه روشن این ادعا یادگیری انسان از تجارب و اتفاقات زندگی روزمره است.»

تنوع دانشجویان با توجه به رشته و مقطع تحصیلی، محل تحصیل، جنس، سن، شرایط تاهل، شغل و بسیاری موارد دیگر طیف وسیعی را شامل می‌شود که به‌طبع مسائل و چالش‌های متفاوتی را هم به دنبال خواهد داشت. اخوان تفتی و کدخدایی (۱۳۹۵) تنوع دانشجویان را این‌گونه توصیف می‌کنند: «دانشجویانی که به تازگی از محیط دبیرستان وارد دانشگاه شده‌اند در حال شناخت هویت خود هستند و دانشگاه می‌تواند فرصت خوبی باشد تا زندگی خود را دگرگون کنند. تعداد روزافزونی از دانشجویان، دوران آموزش دانشگاهی را در سنی بالاتر از سن معمول شروع کرده، به‌طور تمام وقت کار می‌کنند، ازدواج کرده‌اند، فرزند دارند و یا طلاق گرفته‌اند. آن‌ها احتمالاً محیط دانشگاه را به گونه‌ای متفاوت از گروه قبلی تجربه خواهند کرد. آن‌ها ناچارند

^۱ Dewey

^۲ Gutek

^۳ Jarvis

بین تحصیل و تعهداتی که نسبت به مسئولیت‌های اجتماعی، شغل، همسر و فرزند دارند تعادل برقرارکنند.»

رفعت‌جاه و رضایی (۱۳۹۷) تأثیرات مثبت و منفی زندگی خوابگاهی بر هویت فرهنگی دانشجویان را بررسی کردند. در نظریه یادگیری دگرگون‌ساز^۱، زندگی در خوابگاه با وجود سختی‌ها و چالش‌ها، می‌تواند فرصتی برای رشد باشد. صدها پژوهش مسائل مهمی مانند تحصیل، مهاجرت تحصیلی، بازگشت به تحصیل، ازدواج، طلاق، مادر شدن، یافتن یا از دست دادن شغل و از این دست را بررسی کرده‌اند، اما در رویکرد یادگیری دگرگون‌ساز، نگاه متفاوتی به انسان در شرایط دشوار وجود دارد. اینجا چالش‌ها، دشواری‌ها و تغییرات مهم زندگی فرصتی برای رشد و تعالی هستند.

در حوزه زنان پژوهش‌های خوبی انجام شده که در برخی تحول و دگرگونی در زنان دیده می‌شود. عرب خراسانی (۱۳۹۸) به تغییری مهم و تدریجی در زنان اشاره می‌کند. در گذشته، زنان ازدواج‌های اشتباه را تحمل می‌کردند و اغلب مردها خواستار طلاق بودند. امروزه، بسیاری از تقاضاهای طلاق از سوی زنان مطرح می‌شود که این خود نشان از برابری خواهی زنان است. زنانی که به حقوق انسانی و توانمندی‌های خود آگاه‌تر شده‌اند، جرات و توان تقاضای طلاق را برای خروج از ازدواج اشتباه پیدا می‌کنند.

ترکمانی، قاسمی و آقابابایی (۱۳۹۷) نشان دادند آموزش مهارت‌های زندگی و توانمندسازی تأثیر شگرفی دارد بر استقلال و هویت زنانی که در موقعیت سرپرست خانوار قرار گرفته بودند اما شغلی نداشتند یا حتی گروهی از آنان که افراد منفعلی بودند. زنانی که از نظر مالی وابسته به کمک خیریه‌ها بودند، بعد از پایان دوره با فروش محصولات خانگی‌شان صاحب کسب و کاری برای تأمین معیشت پایدار خود و افراد تحت سرپرستی‌شان شدند.

^۱ Transformative Learning Theory

فیروزکوهی و همکاران (۱۳۹۸) نقش حمایت اجتماعی ادراک شده را در افسردگی پس از زایمان در زنان شهر تهران از طریق راهبردهای مقابله‌ای مسئله محور و هیجان محور بررسی کردند و نقش حمایت و آموزش را برای داشتن فردیتی رشدیافته در شرایط دشوار نشان دادند. زنان دانشجو با چالش‌های متنوعی مواجه‌اند. جای تامل و بررسی دارد که در فرهنگ ما رخداد یادگیری دگرگون‌ساز برای این دانشجویان در اثر چه عواملی صورت می‌گیرد. چه تجاربی افراد را به ارزیابی پیش‌فرض‌ها و انتظاراتشان سوق می‌دهد. در چه شرایطی درستی باورهایشان را می‌آزمایند و چقدر در این سنجش موفق هستند. چگونه با مشکلاتشان روبرو می‌شوند و دست و پنجه نرم کردن با مشکلاتشان چه تاثیری بر آن‌ها دارد. نظریه یادگیری دگرگون‌ساز ادعا می‌کند که مسائل سخت و حتی دردناک زندگی می‌تواند تاثیر مثبتی در بعد فردی و اجتماعی افراد داشته باشد. با سنجش یادگیری دگرگون‌ساز در زنان دانشجو می‌توان عواملی را که در این جامعه زمینه‌ساز تجربه‌ی یادگیری دگرگون‌ساز هستند را بهتر شناسایی کرد و با آگاهی از پیامدهای مثبت و منفی احتمالی آن، برنامه‌ریزی‌های مناسب‌تری در حوزه‌های آموزش و پرورش، آموزش عالی و به‌ویژه در توانمندسازی زنان داشت.

مفهوم "یادگیری دگرگون‌ساز"^۱ در سال ۱۹۷۸ توسط مزیرو^۲، استاد دانشگاه کلمبیا و با الهام از فریره^۳ و هابرماس^۴ مطرح شد. در بررسی زنان بازگشته به تحصیل، مزیرو نوعی یادگیری گسترده را کشف کرد که به تغییر در هویت می‌انجامد (ایلریس^۵، ۲۰۰۹).

تئوری یادگیری دگرگون‌ساز مبتنی بر مفهومی است که ما تجربیات خود را به شیوه خودمان تفسیر می‌کنیم و اینکه چگونه ما جهان را می‌بینیم نتیجه‌ی ادراک ما از تجربیاتمان است. یادگیری دگرگون‌ساز فرآیند بررسی، پرسشگری و بازنگری این ادراکات است (مزیرو، ۱۹۹۱). براساس

¹ Transformative Learning

² Mezirow

³ Ferire

⁴ Habermas

⁵ Illeris

نظریه یادگیری دگرگون‌ساز مزینو (۱۹۷۸)، یادگیری در کودکی به صورت شکل گرفتن^۱ و ناشی از اجتماعی شدن است، اما از آنجا که بزرگسالان قادر به دیدن تحریف‌ها در باورها، احساسات و نگرش‌هایشان هستند، یادگیری در بزرگسالی به شکل دگرگونی است. از نظر مزینو (۲۰۱۲) ظرفیت یادگیری بزرگسالان با یادگیری نوجوانان هم تفاوت دارد. اگرچه نوجوانان می‌توانند تامل انتقادی به مفروضات دیگران را یاد بگیرند، به نظر می‌رسد که تامل انتقادی به مفروضات خود بیشتر در بزرگسالان رخ می‌دهد. بر پایه‌ی پژوهش‌های سیگل‌من و رایدر^۲ (۲۰۱۳) در رشد شناختی، بزرگسالانی که به سطوح تفکر نسبی^۳ (یعنی درک اینکه دانش وابسته به دیدگاه ذهنی داننده است) و تفکر دیالکتیکی^۴ (یعنی تشخیص و تطبیق ایده‌های متناقض) دست می‌یابند، عملکرد خوبی در تکالیف شناختی دارند. این نوع تفکر ویژه‌ی دوره پس از نوجوانی است که دوره رشدی "پسا‌صوری" شناخته می‌شود و همسو با نظریه‌ی مزینو است. مزینو (۱۹۹۰) بیان می‌کند: "در بزرگسالی می‌توانیم مفروضات سال‌های کودکی و نوجوانی‌مان را که گاهی با تحریف واقعیت همراه بوده مورد ارزیابی قرار دهیم". کگان^۵ (۲۰۰۹) در مورد تفاوت یادگیری بزرگسالان می‌نویسد: «بزرگسالان نه به اطلاعات بلکه به دگرگونی نیاز دارند. به جای اینکه ذهن یادگیرندگان را از اطلاعات پر کنیم، باید این ذهن‌ها را یاری دهیم تا آگاه شوند که چگونه معنا را می‌سازند». او یادگیری اطلاعات را از یادگیری دگرگون‌ساز متفاوت می‌داند. در یادگیری دگرگون‌ساز علاوه بر تغییر اطلاعات، افزایش ظرفیت هم رخ می‌دهد. یادگیری اطلاعات شامل تسلط بر واقعیت‌ها، وقایع، شخصیت‌ها و نتایج است اما یادگیری دگرگون‌ساز شامل ایجاد ظرفیتی برای تفکر انتزاعی است.

^۱ Formative Learning

^۲ Sigelman & Rider

^۳ Relative

^۴ Dialectical

^۵ Kegan

تامل انتقادی^۱ بر پیش‌فرض‌ها و مشارکت آزادانه در گفتمان دیالکتیکی^۲ برای اعتبارسنجی بهترین قضاوت انعکاسی^۳، دو عنصر کلیدی یادگیری دگرگون‌ساز هستند (مزیرو، ۲۰۰۹). بر اساس دیدگاه مزیرو (۲۰۰۹) یادگیری دگرگون‌ساز هم به شکل آگاهانه و هم در سطح ناخودآگاه رخ می‌دهد. یادگیری دگرگون‌ساز هم در بستر آموزشی با پرورش مهارت تفکر انتقادی و مشارکت آزادانه در گفتمان دیالکتیکال رخ می‌دهد و هم در اثر برخی تجارب زندگی که معضل گم‌گشتگی^۴ می‌نامیم. دگرگونی دیدگاه در واکنش به وضعیت دشواری مثل طلاق، مرگ یکی از عزیزان، تغییر وضعیت شغلی و یا موارد دیگر رخ می‌دهد. علاوه بر این‌ها دگرگونی دیدگاه ممکن است به وسیله بحث و گفتگو، کتاب، شعر یا نقاشی که پیش‌فرض‌های فرد به چالش کشیده می‌شود، رخ دهد. معضلاتی که روش‌های قدیمی شناخت نمی‌توانند در درک کمک کنند تبدیل به کاتالیزور یا «رویدادهای راه‌انداز» می‌شوند که باعث تأمل انتقادی و دگرگونی در فرد می‌شود (مزیرو، ۱۹۹۰).

از نظر بروکفیلد^۵ نقصان نظریه دگرگون‌ساز مزیرو عدم تأکید آن بر عمل اجتماعی است (مزیرو، ۲۰۰۹). در نظریه انتقادی، دگرگونی مورد نظر تغییر از اخلاق رقابتی و فردگرایانه به اخلاق جمعی، همبستگی و همکاری است. شناخت اساساً دارای کارکردی برای سازماندهی و موقعیت اجتماعی است (بروکفیلد، ۲۰۱۲). کرانتون^۶ و تیلور^۷ (۲۰۱۲) بیان می‌کنند «در یادگیری دگرگون‌ساز مبتنی بر نظریه انتقادی بروکفیلد تمرکز بر انتقاد از ساختارهای اجتماعی مبتنی بر نابرابری و ستم است. این محتوای یادگیری متفاوت است که در دنیای خارج از خود و موقعیت فرد در آن وارد شده است. در این دیدگاه، یادگیری آن‌چیزی است که افراد می‌توانند و باید انجام دهند تا آگاهی خود را از شرایط اجتماعی افزایش دهند. نظریه یادگیری دگرگون‌ساز صرفاً تغییر

¹ critical reflection

² dialectical discourse

³ reflective

⁴ disorienting dilemma

⁵ Brookfield

⁶ Cranton

⁷ Taylor



فردی یا تغییر اجتماعی نیست بلکه هر دو را در بر می‌گیرد. «نوعی یادگیری دگرگون‌ساز که بر تئوری انتقادی مبتنی است، یادگرفتن نحوه‌ی ایجاد ساختارها، سیستم‌ها و فرآیندهای تعاونی و جمعی لازم برای جامعه‌ی دموکراتیک است (بروکفیلد و هولست، ۲۰۱۰، در بروکفیلد، ۲۰۱۲). استوکی^۱، تیلور و کرانتون (۲۰۱۳) اشاره می‌کنند که دیدگاه شناختی مزیرو (۱۹۹۱) بر عقلانیت، تفکر انتقادی و شرایط ایده‌آل برای مباحثه تأکید دارد. این نگاهی ساختن‌گرا و جهانی به یادگیری است، یعنی فرآیند ساخت تفسیر جدید (یا اصلاح تفسیر قبلی) معنای تجربه شخصی با هدف استقلال و خودمختاری بیشتر فرد است. رویکرد دیگر، دیدگاه انتقادی-اجتماعی بروکفیلد (۲۰۱۲) است که بر نقد ایدئولوژیک، آشکارسازی ستم و اقدامات اجتماعی در متن یادگیری دگرگون‌ساز تأکید دارد. این دیدگاه فرد را به عنوان کنشگر می‌بیند که دائماً تفکر می‌کند و برای تحول جهان خود کاری می‌کند، طوری که این جهان برای همه تبدیل به یک مکان عادلانه‌تری برای زندگی شود.

به نظر می‌رسد عوامل (آموزشی) مانند تفکر انتقادی، خواندن، تجربه آزمایشگاهی، بحث در کلاس درس، مشاوره و (عوامل غیرآموزشی) جابجایی، از دست دادن شغل، یادگیری زبان و همچنین عوامل دیگر مانند تجربیات مذهبی، تجربیات زندگی، مشکلات مالی و تفاوت‌های فرهنگی تأثیر عمده‌ای بر تجارب یادگیری دگرگون‌ساز دانشجویان داشته باشد (کامی یبوا^۲ و جیمز^۳، ۲۰۱۴). لاوریش^۴ (۲۰۱۵) بیان می‌کند یادگیری دگرگون‌ساز یک روش آموزشی فعال و توسعه یافته در دانشگاه‌های کانادا است. در کانادا، الگوی یادگیری دگرگون‌ساز در آموزش بزرگسالان با رویکردی جامع به یادگیری مادام‌العمر مبنای فن‌آوری‌های آموزشی و بهینه‌سازی روش‌ها شده است. از سال ۱۹۹۰، یادگیری دگرگون‌ساز توجه محققان علاقمند به آموزش بزرگسالان را به خود جلب کرده است.

¹ stukey

² Kumi-Yeboah

³ James

⁴ Lavrish

گلیان در دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پرورش با مقاله یادگیری بزرگسالان مبتنی بر تئوری دگرگونی مزبرو نظریه یادگیری دگرگون‌ساز را به‌عنوان یک دیدگاه جدید و کارآمد در امر آموزش دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی معرفی می‌کند. او در ادامه می‌افزاید ایجاد دیدگاه تحول‌گرا در آموزش عالی می‌تواند آغازگر دگرگونی‌های گسترده علمی در نظام آموزش عالی باشد. از سویی یادگیری دگرگون‌ساز به ساخت جامعه‌ای بهتر کمک خواهد کرد (۱۳۹۶).

بافت شامل بافت فرهنگی-اجتماعی (نژاد، طبقه، جنسیت و فرهنگ)، بافت بین فردی (مانند تأثیر حمایت و برچسب)، بافت زمانی (به‌عنوان مثال، مراحل تکاملی در زندگی فردی یا زمانی اجتماعی، دوره‌ی تاریخی، ترتیب زمان‌بندی و دوره‌ی گذار) و بافت موقعیتی (شرایطی خاص به تجربه فردی مانند حاملگی) است (بوم‌گارتنر^۱، ۲۰۱۲).

اخوان تفتی و رجب‌پور عزیزی (۱۳۹۸) طی یک پژوهش کیفی عوامل و پیامدهای یادگیری دگرگون‌ساز را به‌عنوان عوامل بازگشت زنان به تحصیل در ۱۵ دانشجوی زن بزرگسال بررسی کردند. یافته‌های پژوهش عواملی چون: احساس خلأ، از دست دادن یک عزیز، درگیر شدن در یک رابطه، طلاق و از دست دادن شغل را به‌عنوان مهم‌ترین دلایل بازگشت زنان به تحصیل و شکل‌گیری یادگیری دگرگون‌ساز برشمردند. چهار زمینه رشد تفکر انتقادی، دگرگونی فرهنگی، عواطف و معنویت به‌عنوان پیامدهای یادگیری دگرگون‌ساز در این پژوهش شناسایی شدند. در ادامه بیان شد «با توجه به مرور پیشینه‌های پژوهشی در پایگاه‌های اطلاعاتی علمی و گسترده‌ی مطالعات انجام شده در خارج، انجام مطالعات علمی که مطابق با فرهنگ و بافت جامعه ما باشد ضروری به نظر می‌رسد تا این شکاف عمیق علمی تا حدودی کاسته شود.»

از نظر متخصصان یادگیری دگرگون‌ساز این نوع یادگیری به بافت فرهنگی-اجتماعی وابسته است و شناخت رخدادهای آن در جامعه و فرهنگ ما ضرورت دارد. به عبارتی آگاهی یافتن جامعه دانشگاهی در مورد یادگیری دگرگون‌ساز می‌تواند عامل تاثیرگذار و انگیزه‌بخشی برای توسعه‌ی

¹ Baumgartner



آن باشد. از آنجاکه پژوهش‌های زیادی در سراسر دنیا با محوریت یادگیری دگرگون‌ساز انجام شده است و با روند افزایشی تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی در آموزش عالی، شناخت رخداد یادگیری دگرگون‌ساز، رویداد راه‌انداز آن در دانشجویان و پیامدهایی که این نوع یادگیری می‌تواند داشته باشد عوامل ترغیب پژوهشگر به انجام این پژوهش بود. دلیل انتخاب این موضوع، اهمیت آموزش عالی، پرداختن به کاستی‌های غیردرسی در آموزش عالی، کمبود پژوهش در زمینه یادگیری دگرگون‌ساز و علاقه پژوهشگر بود.

تا سال ۲۰۰۹، بیش از ۵ کنفرانس بین‌المللی، ۳۰۰ مقاله و ۱۵۰ پایان‌نامه دکتری و بیش از ۱۲ کتاب در مورد یادگیری دگرگون‌ساز در حوزه آموزش بزرگسالان و بهداشت اجتماعی ارائه شد (مزیرو، ۲۰۰۹).

سازه یادگیری دگرگون‌ساز شامل مؤلفه‌های فرآیند شناختی (تفکر انتقادی، عمل، تجربه، معضل گم‌گشتگی و گفتمان)، فرآیند انتقادی-اجتماعی (نقد ایدئولوژیک، آشکارسازی ستم، آزادی و اختیار و اقدام اجتماعی) و پیامد یادگیری دگرگون‌ساز (متفاوت عمل کردن، خودآگاهی عمیق‌تر، دیدگاه بازتر و تغییر عمیق در جهان‌بینی) است (استوکی و همکاران، ۲۰۱۳). هدف پژوهش، توصیف و تحلیل مؤلفه‌های یادگیری دگرگون‌ساز و پیامد آن براساس نظریه شناختی مزیرو (۱۹۹۱) و نظریه انتقادی-اجتماعی بروکفیلد (۲۰۱۲) در بین دانشجویان به‌منظور ارائه تصویری از وضعیت یادگیری دگرگون‌ساز در آنهاست.

روش پژوهش

روش پژوهش این مقاله توصیفی-پیمایشی است. این پژوهش یک مطالعه مقدماتی برای بومی‌سازی پرسشنامه استوکی، تیلور و کرانتون (۲۰۱۳) است.

زنان دانشجوی تهرانی صرف نظر از سن، رشته و دانشگاه جامعه پژوهش را تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و در دسترس است و نتایج این تحقیق قابل تعمیم به جامعه پژوهشی نیست.

شرکت در این پژوهش به شکل داوطلبانه بوده است. شرکت‌کنندگان ۱۱۰ زن هستند که در دانشگاه‌های تهران مشغول به تحصیل بوده و به فراخوان این پژوهش در شبکه‌های اجتماعی مجازی دانشجویی به صورت آنلاین پاسخ دادند.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه استوکی، تیلور و کرانتون (۲۰۱۳) با ۷۱ سوال است و شامل سوالات باز-پاسخ و بسته-پاسخ است. ۳ سوال ابتدایی پرسشنامه شامل سن، جنس و دوره‌ی تحصیلی دانشجویان است. سوال چهارم در مورد تاثیر تحصیل بر رخداد یادگیری دگرگون‌ساز در دانشجویان است. ۵ سوال کیفی به منظور متمرکز شدن ذهن پاسخ‌دهندگان و کسب اطلاعات توصیفی در مورد چگونگی رخداد یادگیری دگرگون‌ساز و پیامد آن در پرسشنامه قرار داده شده است. ۲۰ سوال بعدی پیامد یادگیری دگرگون‌ساز را می‌سنجد. ۲۲ سوال فرآیندهای شناختی و ۲۰ سوال فرآیند انتقادی-اجتماعی یادگیری دگرگون‌ساز را مورد پرسش قرار می‌دهد. سوالات با مقیاس ۴ نقطه‌ای طیف لیکرت (از کاملاً مخالف=۰ تا کاملاً موافق=۳) است که پرسش‌های بخش پیامد و بخش فرآیندها به شکل تصادفی مرتب شده‌اند. پرسشنامه یادگیری دگرگون‌ساز (استوکی و همکاران، ۲۰۱۳) یک پرسشنامه معتبر کمی است که نتایج تجربیات یادگیری دگرگون‌ساز در بزرگسالان دارای تحصیلات دانشگاهی را ارزیابی می‌کند. پرسشنامه را پژوهشگر به فارسی برگردانده است و برای تایید روایی محتوایی و اطمینان از مفهوم و رسا بودن، مجدداً از سوی استاد راهنما به انگلیسی ترجمه شده است. به اصلاحات ضروری و ویرایشی و مضامین فرهنگ-وابسته پرداخته شد، تا از نظر معنا و منظور شناسی فرهنگی^۱ ویژگی‌های لازم را داشته باشد. در گام بعدی، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از نظر زبانی-فرهنگی از سوی سه تن از استادان دانشگاه از رشته‌های روانشناسی، مشاوره و جامعه‌شناسی تایید شد. ساخت پرسشنامه شامل بررسی جامع ادبیات، بررسی بیرونی توسط متخصصان آموزش بزرگسالان، گروه‌های متمرکز برای شفاف‌سازی موارد، محاسبه همبستگی‌های بین دوره‌ای برای هر همبستگی مقیاس و محاسبه ضرایب پایایی آلفای کرونباخ است (استوکی و همکاران، ۲۰۱۳).

^۱ Cultural semantics and pragmatics

حتی اگر ابزارهای آینده بتوانند به کمیت نزدیک‌تری از نتیجه تحصیلات تکمیلی و ارزیابی روند تجارب یا فعالیت‌های یادگیری دگرگون‌ساز برسند، این پرسشنامه دقیق‌ترین تلاش برای عملیاتی ساختن یادگیری دگرگون‌ساز را نشان می‌دهد. مزیت این ابزار این است که می‌تواند یادگیری دگرگون‌ساز را هم در ابعاد فردی و هم اجتماعی تعیین کند (رومانو^۱، ۲۰۱۸) استوکی و همکاران (۲۰۱۳) بیان می‌کنند این پرسشنامه سه مفهوم در یادگیری دگرگون‌ساز را در بر می‌گیرد:

۱. دیدگاه شناختی (مزیرو، ۱۹۹۱) که بر عقلانیت، تفکرات انتقادی و شرایط ایده‌آل برای گفت‌وگو بر اساس دیدگاهی ساختن‌گرا و جهانی برای یادگیری تأکید می‌کند؛
 ۲. دیدگاه انتقادی-اجتماعی (بروکفیلد، ۲۰۱۲؛ فریره، ۱۹۷۰) که بر نقد ایدئولوژیک، آشکارسازی ظلم و ستم، و اقدام اجتماعی در زمینه تحولات تأکید دارد.
 ۳. پیامد یادگیری دگرگون‌ساز تغییر، در عملکرد، تغییر در جهان‌بینی، بازتر شدن دیدگاه و کسب خودآگاهی عمیق‌تر است. هر یک از این پیامدها را می‌توان در هر دو دیدگاه نظری (شناختی مزیرو و انتقادی-اجتماعی بروکفیلد) یافت.
- پایایی ابزار با استفاده از همبستگی پیرسون تایید شد. همبستگی بین پیامد و فرآیند شناختی و فرآیند انتقادی-اجتماعی یادگیری دگرگون‌ساز از ۰/۴۹ تا ۰/۹۲ ($P \leq 0.01$) بود. به علاوه، برای پایایی ابزار α کرونباخ مؤلفه‌های فرآیند و پیامد، ۰/۸۵۶ به دست آمد.
- داده‌های کیفی حاصل از پرسش‌های باز-پاسخ با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد ارزیابی قرار گرفت و داده‌های کمی با استفاده از آمار توصیفی تحلیل شد.
- هر یک از شرکت‌کنندگان نمره‌ای در پیامد یادگیری، فرآیند شناختی و فرآیند انتقادی-اجتماعی دریافت کردند. نمره پیامد نشان‌دهنده درجه‌ی دستیابی فرد به یادگیری دگرگون‌ساز به‌طور کلی است؛ نمرات فرآیند نشان‌دهنده فرآیندهای احتمالی‌ای است که فرد طی بازبینی

¹ Romano

دیدگاه‌ها تحت تاثیر آن قرار می‌گیرد. نمره میانگین هر زیرمؤلفه به‌عنوان نقطه برش در نظر گرفته شد. افراد با نمره بالاتر از نقطه برش، در دسته دستیابی به یادگیری دگرگون ساز جای گرفتند. اطلاعات بخش کیفی که از سوالات باز-پاسخ به‌دست آمد با استفاده از روش تحلیل محتوا کدگذاری و دسته‌بندی شد.

جدول ۱. نتایج و فرآیندهای یادگیری دگرگون‌ساز در ساخت پرسشنامه استوکی و همکاران (۲۰۱۳)

فرآیند	پیامد
فرآیند شناختی/عقلانی	متفاوت عمل کردن
تفکر انتقادی	داشتن خودآگاهی عمیق‌تر
عمل	داشتن دیدگاه بازتر
تجربه	تجربه‌ی تغییر عمیق در جهان‌بینی
معضل گم‌گشتگی	
گفتمان	
فرآیند انتقادی-اجتماعی	
نقد ایدئولوژیک	
آشکار کردن ظلم و ستم	
توانمندسازی	
اقدام اجتماعی	

یافته‌های پژوهش

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۱۰ زن دانشجوی در بازه‌ی سنی ۱۸ تا ۴۴ سال بودند. ۴۱٪ در دوره‌ی کارشناسی، ۴۲٪ در دوره کارشناسی ارشد و ۱۷٪ در دوره دکتری مشغول به تحصیل بودند.

رویداد دگرگون‌ساز

پاسخ‌های افراد در مورد تجربه‌ای که برایشان بسیار تاثیر گذار بود و منجر به تغییری گسترده و عمیق در آنان گردید پیاده و بارها مطالعه شد، در نهایت به تم‌هایی برخورد کردیم که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم. رویدادهای عنوان شده‌ی شرکت‌کنندگان در چهار طبقه‌ی تحصیلی-دانشگاهی، خانوادگی-عاطفی، شغلی-اقتصادی و مذهبی به ترتیب با ۴۷٪، ۳۶٪، ۱۰٪ و ۷٪ درصد فراوانی دسته‌بندی شدند. فراوان‌ترین رویداد دگرگون‌ساز برای همه بازه‌های سنی و همه دوره‌های تحصیلی، ابتدا در زمینه تحصیلی-دانشگاهی و پس از آن در حوزه خانوادگی-عاطفی بود.

پیامد یادگیری دگرگون‌ساز

پاسخ به این سوال هم در بخش اطلاعات کیفی قرار دارد و هم در بخش اطلاعات کمی. اینک بخش کیفی پاسخ:

نمونه‌ای از پاسخ‌ها به پرسش باز-پاسخ پرسشنامه (پیامد این رخداد در زندگی شما چه بود؟):

کد(۵): "صبورتر شدم"، کد(۱۱): "کمتر عصبانی می‌شوم"، کد(۱۵) "پر تلاش شدم"، کد(۱۷): "دیگر مطلق‌نگر نیستم"، کد(۲۲): "جسورتر شدم"، کد(۲۷): "به خدا نزدیک‌تر شدم"، کد(۳۱): "محکم‌تر و قوی‌تر شدم"، کد(۳۷): "اراده‌ام دوصلد چندان شد"، کد(۴۶): "کم‌تر دیگران را قضاوت می‌کنم"، کد(۵۲): "نوع اراده‌ام تغییر کرد میتونم بدون کمک هم به فرزندم برسم هم به کارم"، کد(۶۴): "تا قبل از اون اتفاق سهم بقیه رو تو زندگیم بیشتر می‌دیدم اما از بعدش مسئولیت بیشتر کارهامو خودم به عهده گرفتم."

در بخش کمی پرسشنامه، در مؤلفه پیامد یادگیری، زیر مؤلفه‌های "داشتن خودآگاهی عمیق-تر" و "دیدگاه بازتر" دارای بیشترین همبستگی (۰,۷۰۷) و زیر مؤلفه‌های "متفاوت عمل کردن" و "تغییر عمیق در جهان‌بینی" دارای کمترین همبستگی (۰,۴۸۱) بودند. پیامد یادگیری دگرگون-ساز بیشترین همبستگی (۰,۸۷۳) را با زیر مؤلفه‌ی "دیدگاه بازتر" و کمترین همبستگی (۰,۸۰۶) را با زیر مؤلفه‌ی "تغییر عمیق در جهان‌بینی" داشت. با توجه به حداقل و حداکثر نمرات و انحراف معیار زیر مؤلفه «متفاوت عمل کردن» دارای بیشترین پراکندگی بود. به عبارتی تفاوت موجود در پاسخ‌ها نشان می‌دهد افراد نظرات متفاوتی در این بخش داشتند. زیر مؤلفه‌های "داشتن دیدگاه بازتر" و "داشتن خودآگاهی عمیق‌تر" قوی‌ترین رابطه و زیر مؤلفه‌ی "تغییر عمیق در جهان‌بینی" ضعیف‌ترین رابطه را با پیامد یادگیری دگرگون‌ساز داشت.

فرآیند شناختی یادگیری دگرگون‌ساز

یادگیری دگرگون‌ساز از طریق "فرآیند شناختی" در بازه‌های خیلی کم و کم برای ۳۲٪ شرکت‌کنندگان و در بازه‌های متوسط و زیاد برای ۶۸٪ آن‌ها رخ داده است. زیر مؤلفه‌های "عمل" و "تجربه" با ۶۰٪ نمره در بازه متوسط و زیاد دارای بالاترین نمره‌ها و "معضل‌گم-گشتگی" با ۳۶٪ نمره در بازه‌های متوسط و زیاد دارای پایین‌ترین نمره بودند. با توجه به حداقل و حداکثر نمرات و انحراف معیار زیرمؤلفه «گفتمان» دارای بیشترین پراکندگی بود. در فرآیند شناختی زیر مؤلفه‌های تجربه و تفکر انتقادی بالاترین همبستگی (۰,۶۶۵) و «معضل‌گم‌گشتگی» و «گفتمان» کمترین همبستگی (۰,۲۸۶) را به هم داشتند. بیشترین همبستگی فرآیند شناختی یادگیری دگرگون‌ساز (۰,۸۴۰) با زیرمؤلفه‌ی «تفکر انتقادی» و کمترین همبستگی آن با زیرمؤلفه‌ی «گفتمان» (۰,۶۳۳) بود.

فرآیند اجتماعی-انتقادی یادگیری دگرگون‌ساز

یادگیری دگرگون‌ساز از طریق "فرآیند انتقادی-اجتماعی" در بازه‌های خیلی کم و کم برای ۱۹٪ شرکت‌کنندگان و در بازه‌های متوسط و زیاد برای ۸۱٪ آن‌ها رخ داده است. آشکارسازی ظلم و ستم با کسب ۷۴٪ نمره در بازه‌های متوسط و زیاد، بالاترین نمره‌ها و اقدام اجتماعی با کسب ۵۵٪ نمره در بازه‌های متوسط و زیاد، پایین‌ترین نمره‌ها را کسب کردند. با توجه به



حداقل و حداکثر نمرات و انحراف معیار زیرمؤلفه «اقدام اجتماعی» دارای بیشترین پراکندگی بود. در فرآیند انتقادی-اجتماعی زیرمؤلفه های «نقد ایدئولوژیک» و «آشکارسازی ستم» دارای بیشترین همبستگی (۰,۶۸۹) و «آزادی و اختیار» و «اقدام اجتماعی» دارای کمترین همبستگی (۰,۳۳۸) بودند. فرآیند انتقادی-اجتماعی بیشترین همبستگی (۰,۸۶۷) را با زیرمؤلفه های «نقد ایدئولوژیک» و «آشکارسازی ستم» و کمترین همبستگی (۰,۶۶۹) را با زیرمؤلفه های «آزادی و اختیار» داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش، توصیف و تحلیل مؤلفه‌های یادگیری دگرگون‌ساز براساس نظریه شناختی مزبرو (۱۹۹۱) و نظریه انتقادی-اجتماعی بروکفیلد (۲۰۱۲) در بین دانشجویان به‌منظور ارائه تصویری از وضعیت یادگیری دگرگون‌ساز در آنهاست. در این پژوهش یادگیری دگرگون‌ساز هم در اثر تجارب محیط تحصیلی-دانشگاهی و هم در اثر تجارب غیرتحصیلی از جمله رویدادهای زندگی شخصی-عاطفی، شغلی و مذهبی دانشجویان رخ داده است که با پژوهش‌های پیشین (مزبرو، ۱۹۹۱؛ کامی یبوا، ۲۰۱۲؛ تیسدل^۱، ۲۰۱۲؛ کامی یبوا و همکار، ۲۰۱۴ و اخوان تفتی و همکار، ۱۳۹۸) هم‌خوانی دارد. تجارب محیط تحصیلی-دانشگاهی که شرکت‌کنندگان این پژوهش عنوان کردند شامل ماهیت تحصیل و دانشگاه، فرصتی برای آشنایی با افراد با دیدگاه‌های متفاوت که به واسطه تحصیل در دانشگاه فراهم شده، مسائلی که با مهاجرت تحصیلی پیش روی دانشجویان است و تمرین استقلال در مواجهه با زندگی خوابگاهی دانشجویی است. رویدادهای شخصی-عاطفی شامل ازدواج، طلاق، شکست عشقی، بچه‌دار شدن و بیماری یا مرگ یک عزیز است. بر پایه‌ی اظهارات شرکت‌کنندگان در این پژوهش، در تجارب تحصیلی-دانشگاهی صرفاً آموزش دانشگاهی به عنوان رویداد راه‌انداز یادگیری دگرگون‌ساز ۱۸ درصد بود که بیشتر آنها (۱۵ درصد) دانشجویان ارشد و دکتری بودند. به عبارتی برای دانشجویان دوره‌ی کارشناسی تعاملات غیردرسی در محیط دانشگاه و خوابگاه (آشنایی با افراد متفاوت، تجربه زندگی مستقل

^۱ Tisdell

به دور از خانواده و چالش‌ها و تعارض‌های پیش‌آمده) بسیار تاثیرگذارتر از صرف تحصیل ذکر شده بود، اما در دانشجویان دکتری جایگاه اجتماعی ناشی از تحصیل بسیار مهم بود.

از دیگر مؤلفه‌هایی که در موقعیت‌های دگرگون‌ساز به آن اشاره شده، فرصت گفتگو و آشنایی با افراد گوناگون و نقش آن در گسترده شدن دیدگاه، کم شدن تعصبات و نگاه پذیراتر نسبت به افراد متفاوت بود که با پژوهش‌های مزینو هم‌خوانی دارد. بنابر نظر مزینو (۱۹۹۰) گفت‌مان راهی برای جستجوی درکی مشترک و ارزیابی یک باور است. برای پرورش یادگیری دگرگون‌ساز باید در گفتگو از تفکر بازنده/برنده و یا سیاه/سفید دوری کرد، پاسخ درست می‌تواند در یک طیف رخ دهد و این جایی است که افراد درمی‌یابند که تعصباتشان کمتر شده است.

نکته قابل توجه دیگر در این پژوهش سهم رویدادهای شخصی-عاطفی در بین زنان دانشجوی بود که بیانگر اهمیت بعد عاطفی زندگی آنان است و همسو با نظر مزینو (۱۹۹۰) است که بیان می‌کند دگرگونی دیدگاه دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است.

در این پژوهش، دانشجویان پیامد یادگیری دگرگون‌ساز را استقلال بیشتر در فکر و عمل، دیدگاه بازتر و پذیراتر، کم شدن تعصبات، عزت نفس بالاتر و تلاش و پشتکار بیشتر عنوان کردند. برای بررسی منتقدانه‌ی پیش‌فرض‌ها، باید انتظاراتی که مسلم و عادی هستند یعنی دیدگاه معنایی^۱ که از طریق آن جهان و خود ادراک می‌شود را به چالش کشید. بررسی اعتبار یک دیدگاه معنایی می‌تواند نفی ارزش‌هایی را شامل شود که بسیار نزدیک به مرکز خودپنداره فرد است. چالش‌های خودارزیابی همواره با تهدید و احساسات سنگین همراه است (مزینو، ۱۹۹۰).

نقش پررنگ رویدادهای تحصیلی و عاطفی نشان می‌دهد که در این دو بعد به توجه از طرف برنامه‌ریزان آموزشی نیاز است. نکته مهم دیگر اینکه، در دانشجویان کارشناسی جنبه غیرتحصیلی دانشگاه بسیار مهم‌تر از جنبه تحصیلی آن بود، درحالی‌که در دانشجویان ارشد و دکتری صرف تحصیل بسیار مهم بود، که می‌تواند بیانگر تاثیر سن و مقطع تحصیلی باشد، به عبارتی اهمیت و

¹ Meaning Schemes



تاثیر مدرک تحصیل در مقطع دکتری را در شکل‌گیری جایگاه اجتماعی بالاتر و درآمد بیشتر برای شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد.

به نظر پژوهشگر کسی که صبورتر شده یعنی احتمالاً متفاوت از گذشته عمل می‌کند، نگاهش به جهان عوض شده، دارای دیدگاه بازتر و پذیراتری است و خودآگاهی عمیق‌تری کسب کرده است. به بیان خود شرکت‌کنندگان، با وجود اینکه اغلب رویدادهای دگرگون‌ساز در یکی از حوزه‌های زندگی افراد (تحصیلی، خانوادگی و یا شغلی) قرار داشت ولی تاثیر آنها بر تمام ابعاد شخصیت فرد و تمام حوزه‌های زندگی فردی و اجتماعی به چشم می‌خورد که می‌تواند به نوعی به یکپارچگی روان اشاره داشته باشد. هنگامی که دیدگاه فرد پذیراتر می‌شود جهان‌بینی‌اش گسترش می‌یابد، در نتیجه، این تغییر بر کل زندگی فرد اثر می‌گذارد. از دیگر نکاتی که در پاسخ‌ها عنوان شده بود گستره‌ی وسیع سنی برای وقوع رویداد دگرگون‌ساز بود. در پاسخ‌ها سن شرکت‌کنندگان از سال ورود به دانشگاه در ۱۸ سالگی تا ۴۴ سال ذکر شده بود و در تمام این سنین یادگیری دگرگون‌ساز رخ داده بود. کگان (۲۰۰۹) بیان می‌کند که یادگیری دگرگون‌ساز یک یادگیری در تمام طول عمر است و هر بار که یادگیری دگرگون‌ساز جدیدی رخ می‌دهد، به دگرگونی‌های قبلی اضافه می‌شود.

بر پایه‌ی اطلاعات بخش کمی، تقریباً برای دوسوم دانشجویان (۶۸٪) یادگیری دگرگون‌ساز از طریق فرآیند شناختی در حد متوسط و زیاد رخ داده است، برای ۸۱٪ دانشجویان یادگیری دگرگون‌ساز از طریق فرآیند انتقادی-اجتماعی در حد متوسط و زیاد رخ داده، در مؤلفه «پیامد» نمره ۸۸٪ آنها در بازه‌ی متوسط و زیاد قرار گرفت که همسویی بخش کمی و کیفی را نشان می‌دهد.

به بیان استوکی و همکاران (۲۰۱۳) پیامد یادگیری دگرگون‌ساز، تغییر در عملکرد، تغییر در جهان‌بینی، بازتر شدن دیدگاه و کسب خودآگاهی عمیق‌تر است. هر یک از این پیامدها را می‌توان در هر دو دیدگاه نظری یافت. در دیدگاه شناختی مزبرو (۲۰۰۳)، یادگیری دگرگون‌ساز یادگیری‌ای است که چارچوب مرجع‌های مشکل‌ساز را دگرگون می‌کند یعنی آنها را فراگیرتر، گلچین شده‌تر، پذیراتر، عاقلانه‌تر و از لحاظ عاطفی پذیراتر برای تغییر می‌سازد. او می‌گوید که چارچوب مرجع‌های دگرگون شده، راهنمای اقدامات هستند. بروکفیلد (۲۰۱۲) یادگیری

دگرگون‌ساز را یادگیری برای مبارزه با ایدئولوژی غالب، کشف قدرت و رقابت با هژمونی بیان می‌کند. نتیجه این دیدگاه همچنین یک تغییر عمیق در جهان بینی است، همان‌طور که در دیدگاه شناختی هم هست.

یادگیری دگرگون‌ساز پتانسیل بزرگی دارد و مبتنی بر تغییرهای اجتماعی مداوم است که دانشجویان را قادر می‌سازد مهارت‌ها و استراتژی‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند، از فرضیات قبلی آگاه شوند، بر این فرضیات تأمل کنند و رهبران واقعی قرن بیست و یکم شوند (لاواریش، ۲۰۱۵).

همبستگی قوی (۸۱٪ تا ۸۷٪) بین پیامد یادگیری دگرگون‌ساز و زیر مؤلفه‌هایش در این پژوهش بیانگر این است که افراد در بیان توانمندی‌هایشان و عمل بر اساس باورها و ارزش‌هایشان احساس اطمینان بیشتری دارند. واقع‌گراتر از قبل شده‌اند و به شباهت‌ها و تفاوت‌های میان خودشان و دیگران آگاه‌اند. همدلانه‌تر از قبل با موقعیت‌های دیگران برخورد می‌کنند و می‌دانند که دیدگاه بازتر و پذیراتری کسب کرده‌اند. تغییری عمیق در جهان‌بینی داشته و با تغییرات بهتر کنار می‌آیند.

در پژوهش حاضر در بین زیر مؤلفه‌های پیامد یادگیری، افراد پایین‌ترین نمرات را در زیر مؤلفه‌ی "تفاوت عمل کردن" کسب کردند. که بیانگر این مطلب است که تغییر در فکر، باور و دیدگاه بیشتر از تغییر در عملکرد صورت گرفته است. این تفاوت ۲۰ تا ۳۰ درصدی می‌تواند بیانگر این نکته باشد که با وجود ایجاد تغییر در ذهن افراد، تغییر در عملکرد به همان اندازه صورت نگرفته است که منطقی به نظر می‌رسد، برای اینکه گاهی تغییرات در عملکرد دیرتر از تغییرات در تفکر رخ می‌دهند.

در پژوهش حاضر برای ۶۸٪ افراد در حد متوسط و زیاد یادگیری دگرگون‌ساز با فرآیند شناختی رخ داده است. در پژوهشی که کومی‌یوه (۲۰۱۱) انجام داد بیش از سه چهارم دانشجویان سطح بین‌المللی یادگیری دگرگون‌ساز را تجربه کردند.

دیدگاه شناختی/منطقی (مزبرو، ۱۹۹۱) بر عقلانیت، تفکر انتقادی و شرایط ایده‌آل برای گفتمان تأکید دارد. این یک دیدگاه سازنده‌گرایی و جهانی برای یادگیری است، یعنی با هدف



استقلال و خودمختاری بیشتر، برای تجربه‌های شخصی تفسیر جدید (با اصلاح شده) ساخته شود (استوکی و همکاران، ۲۰۱۳).

همبستگی قوی (۶۴٪ تا ۸۴٪) بین یادگیری دگرگون‌ساز در بعد شناختی و زیر مؤلفه‌هایش در این پژوهش بیانگر این است که شرکت‌کنندگان هنگام مواجهه با نظرات متفاوت می‌توانند باورهای خود را با نگاه انتقادی به چالش کشیده و مورد ارزیابی قرار دهند. به این موضوع آگاه اند که با تغییر دیدگاه و تفکراتشان، رفتار و کنش‌هایشان تغییر می‌کند. به نقش مهم تجارب گذشته‌شان واقف اند و در مواجهه با شرایط سخت قادرند نقش و سهم خود را در حل مسئله ببینند. بحث‌های سازنده را ارزشمند دانسته و به آن می‌پردازند.

در زیر مؤلفه «گفتمان» پرسشنامه، استفاده از گفتگو و مذاکره در شرایطی که با تجربه‌ای دشوار روبرو هستند، مورد سنجش قرار می‌گیرد، به عبارتی استفاده‌ی فرد از گفتگو را در شرایط دشوار بررسی می‌کند. مزیرو (۲۰۰۹) دو عنصر «تفکر انتقادی» و «گفتمان» را کلیدی‌ترین عوامل رخداد یادگیری دگرگون‌ساز برشمرده است، در این پژوهش زیر مؤلفه‌های «تفکر انتقادی» و «تجربه» قوی‌ترین و «گفتمان» ضعیف‌ترین رابطه را با فرآیند شناختی یادگیری دگرگون‌ساز داشتند. زیر مؤلفه‌ی «گفتمان» بیشترین پراکندگی را داشت که نشان می‌دهد افراد در دو سر مقیاس پاسخ داده‌اند. به عبارت دیگر در شرایط دشوار، افراد یا خیلی خوب به اصول گفتمان آگاهی داشتند و آن را به کار می‌گرفتند و یا خیلی ضعیف عمل می‌کردند. از آنجا که مؤلفه‌های «گفتمان» و «معضل گم‌گشتگی» کم‌ترین همبستگی بودند (۲۹٪)، می‌توان گفت که استفاده از گفتمان در شرایط سخت در افراد شرکت‌کننده ضعیف بوده و می‌تواند پرورش یابد. همبستگی قوی (۶۷٪) بین مؤلفه‌های «تفکر انتقادی» و «تجربه» نشان می‌دهد که شرکت‌کننده‌ها نسبت به اهمیت تجارب گذشته‌شان در شکل‌گیری تفکر انتقادی نسبت به افکارشان آگاهی خوبی دارند. صاحب‌نظران یادگیری دگرگون‌ساز معتقدند که وقوع این یادگیری به بافت و زمینه‌ای که در آن رخ می‌دهد وابسته است.

دیدگاه انتقادی-اجتماعی (بروکفیلد، ۲۰۱۲؛ فریره، ۱۹۷۰) بر نقد ایدئولوژیک، آشکارسازی ظلم و ستم، و عمل اجتماعی در متن یادگیری تحول آمیز تأکید دارد. این دیدگاه افراد را به عنوان فاعل (نه مفعول) می‌بیند. فردی که دائماً تفکر می‌کند و برای دگرگونی جهان اقدام می‌کند تا جهان به مکان عادلانه‌تری برای زندگی همه تبدیل شود. هدف او تحول اجتماعی است که در آن ستم‌دیدگان، آگاهی انتقادی را توسعه می‌دهند (استوکی و همکاران، ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر برای ۸۱٪ افراد در حد متوسط و زیاد یادگیری دگرگون‌ساز با فرآیند انتقادی-اجتماعی رخ داده است. به عبارتی رخداد یادگیری دگرگون‌ساز از طریق فرآیند انتقادی-اجتماعی بیشتر از فرآیند شناختی می‌رو بوده است.

بروکفیلد (۲۰۱۲) معتقد است که تغییر باوری که می‌رو از آن سخن می‌گوید را قبول دارد ولی به این نکته هم توجه دارد که بسیاری از باورهای ما در بافتی که از آن می‌آیم ریشه دارد و اگر باورهای اکثریت افراد در یک بافتی دچار دگرگونی و تحول شود، ماهیت باورهای آن بافت را هم تغییر می‌دهند. به عبارتی تغییر اکثریت افراد یک جامعه باعث تغییر آن جامعه می‌شود. افراد جامعه در ابتدا باید قادر به دیدن بی‌عدالتی‌ها بشوند، سپس بتوانند باورهای تقویت‌کننده‌ی این وضعیت را بشناسند، آن باورها را به چالش بکشند، برای تغییر این باورها تلاش کنند، برای دسترسی همه افراد جامعه به منابع و امکانات تلاش کنند و برای برقراری عدالت اقدام کنند. بیش از سه چهارم شرکت‌کنندگان در حد متوسط و زیاد قادر به شناسایی نابرابری‌ها و ظلم و ستم در جامعه بودند و به آشکارسازی ستم تمایل داشتند. اکثریت افراد قادر به نقد ایدئولوژی، حمایت و توانمندسازی افراد ضعیف جامعه و اقدام اجتماعی بودند.

در بعد اجتماعی، کنش‌گری و آگاهی نسبت به آن در افراد شرکت‌کننده در پژوهش افزایش یافته است. همبستگی قوی (۶۷٪ تا ۸۷٪) یادگیری دگرگون‌ساز در بعد انتقادی-اجتماعی و زیرمؤلفه‌هایش در این پژوهش بیانگر این است که شرکت‌کنندگان به خوبی با هرآنچه که از طریق رسانه‌ها، صاحبان قدرت و سیاستمداران مواجه می‌شوند با نگاه انتقادی به چالش می‌پردازند. در برابر بی‌عدالتی‌ها بی‌تفاوت نبوده، خواستار جامعه‌ای با فرصت‌های برابر و عاری از تبعیض برای همه‌ی افراد هستند. ضمن اینکه نسبت به انتظارات کلیشه‌ای جامعه بی‌تفاوت

شده‌اند و باورهای خرافی را به چالش می‌کشند، می‌خواهند فرد موثری بوده و جهان را به مکان بهتری برای زیستن همگان تبدیل کنند. حاضر به شرکت در جنبش‌های اجتماعی بوده و برای حفظ و تامین برابری برای همه فرهنگ‌ها و طبقات جامعه تلاش می‌کنند. این تغییرات شگرف بدون اینکه مستقیماً آموزشی صورت گرفته باشد و صرفاً با تجارب تحصیلی و غیر تحصیلی زندگی دانشجویی برای این زنان رخ داده است.

براساس داده‌های بخش کمی رخداد یادگیری از طریق فرآیند انتقادی-اجتماعی ۸۱٪ شرکت‌کنندگان نمره بالای میانگین داشتند، اما در پاسخ‌های کیفی اشاره‌ای به توجه به بی‌عدالتی و نابرابری در سطح جامعه و یا توجه به وضعیت و مشکلات دیگران نشد و پاسخ‌ها حول محور فردی و متمرکز بر خود بود.

تجارب تحصیلی یک وسیله بسیار عالی برای رخداد یادگیری دگرگون‌ساز است. با این حال، به اجرای مداخله کنترل شده نیاز است تا اطمینان حاصل شود که یادگیرنده درگیر خوداندیشی است، در گفتگوهای عمیق با دانشجویان دیگر مشارکت می‌کند، دیدگاه‌های خود را به اشتراک می‌گذارد و بینش جدیدی را در مورد یادگیری خود کسب می‌کند (انختر و یاماموتو^۱، ۲۰۱۷).

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت در این پژوهش، روش نمونه‌گیری در دسترس و غیرتصادفی بود. محدودیت دیگر، روش نمونه‌گیری به شکل فراخوان مجازی بود.

پیشنهاد پژوهشی

گرفتن اطلاعات تکمیلی با استفاده از روش مشاهده و مصاحبه در پژوهش‌های بعدی می‌تواند کمک کند تا در مورد ابعاد رشد و دگرگونی آزمون‌دهنده به بینش درست‌تری دست یافت. این پژوهش یک مطالعه مقدماتی برای هنجاریابی پرسشنامه استوکی و همکاران بود، امید است تا

¹ Enkhtur & Yamamoto

در پژوهش‌های بعدی به اطلاعات کامل‌تری در این زمینه رسید. در این پژوهش به تجربیات دگرگون‌ساز دانشجویان پرداخته شده بود که می‌توان برای تجارب افراد از گروه‌های دیگر مانند کادر درمانی، معلمان، کسانی که مشاغل سخت دارند و یا کسانی که تجربه سختی مانند طلاق یا بیماری سخت دارند نیز اجرا کرد. پیشنهاد می‌شود از روش‌های دیگر مانند مصاحبه و مشاهده در تکمیل پرسشنامه استفاده شود. با توجه به ادعای نظریه‌پردازان مبنی بر ماهیت مادام‌العمری یادگیری دگرگون‌ساز، در پژوهش‌های آتی می‌توان به نمونه‌هایی با سنین بالاتر پرداخت. مزیرو (۲۰۰۹) و بروکفیلد (۲۰۱۲) پرورش تفکر انتقادی، گفتمان، خودشناسی، طرحواره درمانی و هنر را به‌عنوان راه‌هایی برای پرورش یادگیری دگرگون‌ساز ذکر کرده‌اند. با توجه به مزیرو (۱۹۹۱) و (۲۰۰۰) و انختر و همکارش (۲۰۱۷)، توجه به بخش غیرتحصیلی زندگی دانشجویان ارزشمند است.

منابع

- اکبری ترکمانی، نسرين؛ قاسمی، وحید و آقابابایی، احسان. (۱۳۹۷). توانمندسازی زنان سرپرست خانوار منطقه ۵ شهر اصفهان با تاکید بر مؤلفه اشتغال. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۶ (۳)، ۷-۳۶.
- ابوالقاسم فیروزکوهی، فرزانه؛ شریفی، مسعود؛ پور شهریار، حسین و شکری، امید. (۱۳۹۸). حمایت اجتماعی ادراک شده و افسردگی پس از زایمان با نقش واسطه‌گری راهبردی مقابله‌ای. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۷ (۳)، ۵۷-۸۶.
- اخوان تفتی، مهناز و رجب پور عزیز، زهرا. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل و پیامدهای یادگیری دگرگون‌ساز: عوامل بازگشت زنان به تحصیل. *فصلنامه زن و فرهنگ*، ۱۱ (۴۲)، ۴۷-۶۱.
- اخوان تفتی، مهناز و کدخدایی، محبوبه‌السادات. (۱۳۹۵). *جامعه‌پذیری دانشگاهی (مهارت‌ها و راهبردهایی برای بهبود کیفیت زندگی و موفقیت دانشگاهی)*، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- جارویس، پیتر. (۱۳۸۶). *آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم*، ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: نشر سمت.
- رفعت جاه، مریم و رضایی، مژگان. (۱۳۹۷). تحلیلی بر هویت فرهنگی دانشجویان دختر ساکن خوابگاه. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۶ (۴)، ۱۰۹-۱۴۸.
- عرب خراسانی، سمیه. (۱۳۹۸). جنسیت و جدایی: روایت زنانه. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۷ (۱)، ۳۵-۶۲.
- گلیان، فرشته و کرامتی نوجه ده سادات، مرضیه. (۱۳۹۶). یادگیری بزرگسالان مبتنی بر تئوری دگرگونی مزپرو، دومین کنفرانس ملی رویکرد های نوین در آموزش و پرورش، محمودآباد. گوته، جرالد ال. (۱۳۹۵) *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه‌ی محمد جعفر پاک‌سرشت. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- Abolghasem Firoozkoochi, F., Sharifi, M., Pourshahiar, H., & Shokri, O. (2019). The mediating role of coping strategies in the relationship between perceived social

- support and postpartum depression. *Journal of Women Social and Psychological Studies*, 17(3), 57-86. [Text in Persian]
- Akbari Torkamani, N., Ghasemi, V., & Aqababae, E. (2018). Empowering female heads of households in district 5 of Isfahan with emphasis on the employment factor. *Quarterly Journal of Women's Studies Sociological and Psychological*, 16(3), 7-36. [Text in Persian]
- Akhavantaft, M., & Rajabpour Azizi, Z. (2020). The identification of transformational learning factors and consequences: The women returning to education. *Journal Of Woman And Culture*, 11(42), 47-61. [Text in Persian]
- Akhavantaft, M., & KadKhodaie, M. (2016). *Academic Socialization Strategies to succeed at the University*. Iranian Student Book Agency. [Text in Persian]
- Arab Khorasani, S. (2019) Gender and separation : A female narrative. *Quarterly Journal of Women's Studies Sociological and Psychological*. 17(1), 35-62. [Text in Persian]
- Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, 99-115.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical Theory and Transformative Learning, *Handbook of transformative learning theory: Theory, research and practice* (p. 131-147).
- Enkhtur, A., & Yamamoto, B. A. (2017). Transformative learning theory and its application in higher education settings: A review paper, *Bulletin of Graduate School of Human Sciences, Osaka University*, 43, 193-214.
- Galian, F., Keramatinoje Deh Abad, M. (2016). *Adult learning based on Mezirow transformation theory*, Second National Conference on New Approaches to Education. Mahmoud Abad.
- Gutek, L. G. (1989). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. [Text in Persian]
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists...in their own Words*. Routledge.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. Psychology Press.
- Kegan, R. (2009). What "form" transforms. *A constructive-developmental approach to transformative learning*. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words*. Abingdon: Routledge, 35-54.



- Kumi Yeboah, A. (2012). Factors that Promote Transformative Learning Experiences of International Graduat-Level learners.
- Kumi–Yeboah , A., & James, W. (2014) Transformative learning experiences of international graduate students from Asian countries. *Journal of Transformative Education*, 12(1), 25-53.
- Lavrysh, Y. (2015). Transformative learning as a factor of lifelong learning by the example of Vocational Education in Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(4), 62-67.
- Merriam, S. B., & Kim, S. (2012). Studying transformative learning: What methodology. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, 56-72.
- Mezirow, J., & Marsick, V. (1978). Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3-33.
- Mezirow, J., & Marsick, V. (1978). Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges.
- Paprock, K. E. (1992). Mezirow, Jack.(1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 247 pages. \$29.95. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 195-197.
- Rafatjah, M., & Razavei, M. (2019). An analysis of the cultural identity of female students living in dormitories. *Quarterly Journal of Women's Studies Sociological and Psychological*, 16 (4), 109-148. [Text in Persian]
- Romano, A. (2018). Transformative learning: a review of the assessment tools. *Journal of Transformative Learning*, 5(1).
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2014). *Life-span human development*. Cengage Learning.

- Stuckey, H. L., Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. *Journal of Transformative Education, 11*(4), 211-228.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Tisdell, E. J. (2012). Themes and variations of transformational learning: Interdisciplinary perspectives on forms that transform. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice, 21-36*.



Investigating the Individual and Social Dimensions of Transformative Learning in Female Students

Rahele Barari^{1*}
Mahnaz Akhavan Tafti²
Maryam Mohsenpour³

Abstract

Study at the university is accompanied by major changes in the environment, lifestyle and way of learning that can create a profound learning situation called transformative learning. The aim of this study is to identify the consequences and processes of transformative learning in female students in individual and social dimensions. The study approach is a descriptive survey of female students in Tehran, irrespective of the field and university. The data collection tool was a Transformative Learning questionnaire by Stuke, Taylor & Cranton (2013). The transformative learning theory of Mezuru (1991) was used as a theoretical framework for this research. The study consisted of 110 female students aged 18-44. Quantitative and qualitative data may suggest that a more informed, autonomous and responsible individuality can be developed within the framework of university and student life. The content analysis of the responses showed the importance of learning in the academic, emotional, economic and religious aspects of

¹. PhD Student of Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra university,

* Corresponding Author: bararirahele@gmail.com

². Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University

³. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra university

Submit Date: 2019.12.26

Accept Date: 2020.02.25

DOI: 10.22051JWSPS.2020.30469.2171



student life. Students have experienced highly valued outcomes such as greater independence, easier dealing with others, increased patience, more courage, and a greater sense of closeness to God.

Key words

Transformative Learning, Female Students, University Environment, Lifestyle