

## شناسایی و رتبه‌بندی مولفه‌های اساسی برنامه‌درسی دانشجویان از نگاه متخصصان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه تهران<sup>۱</sup>

فاطمه ابدی<sup>۲\*</sup>، محمد جوادی پور<sup>۳</sup>، رضوان حکیم‌زاده<sup>۴</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۳۱

### چکیده

هدف مطالعه حاضر معرفی برنامه‌درسی جدیدی به نام برنامه‌درسی دانشجویان می‌باشد. این مطالعه از حیث نوع بنیادی از حیث رویکرد توصیفی-تحلیلی و از نوع طرح‌های آمیخته اکتشافی است. ابزار در بخش کیفی مصاحبه بازپاسخ و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. جامعه در بخش کیفی هشت نفر از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و در بخش کمی ۱۰۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش سیستماتیک در تئوری داده بنیاد و در بخش کمی از آزمون فریدمن استفاده شد. در مجموع چهار مولفه محوری از مصاحبه‌های انجام گرفته بدست آمدند: ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشجویان؛ عناصر اصلی آن شامل دانشجویان، استاد و سازمان؛ گام‌های موثر در شکل‌گیری؛ و موانع و چالش‌های شکل‌گیری این برنامه‌درسی. کد‌گزینی بدست آمده عبارتست از: عناصر اصلی این برنامه-درسی. همچنین رتبه‌بندی مولفه‌های مربوط به دانشجویان به ترتیب نزولی عبارتند از: مولفه‌های روان‌شناختی و-انگیزشی، فراشناختی، اجتماعی و مهارتی. نتایج نهایی بدست آمده وجه متمایزکننده این برنامه‌درسی را نقش آفرینی فعال دانشجویان در جهت‌گیری و هدفگذاری مستمر برای خود دانسته که در این مسیر از دو

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران است.

۲. \* دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. پست الکترونیکی: abadi.fm@ut.ac.ir

۳. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، ایران.

۴. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، ایران.

عنصر اصلی دیگر یعنی استاد و دانشگاه استفاده لازم را می‌برد. در تعریفی مقدماتی برنامه‌درسی دانشجوی فرآیند منظم و هدفمند تصمیم‌گیری، هدفگذاری و آینده‌نگری دغدغه‌مند دانشجویست که در آن از ویژگی‌های اساتید برتر و دانشگاه‌ها استفاده می‌کند و عنصر کیفیت در همه عناصر اصلی و جزئی آن شرطی اساسی می‌باشد. این برنامه‌درسی با فارغ‌التحصیل شدن دانشجو و خروج او از دانشگاه پایان نمی‌پذیرد بلکه ادامه داشته و با تثبیت آن در فرد، به نوعی یادگیری خود-راهبر و هدفدار تبدیل می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، برنامه‌درسی دانشجو، دانشجو، برنامه‌درسی.

## مقدمه

تنها یک آینده وجود ندارد. بلکه اشکال مختلفی از آن قابل ترسیم و دستیابی هستند. آنچه که روی خواهد داد بسته به نوع عمل امروز ماست. آموزش و پرورش دو کلمه کلیدی و اساسی در تعیین آنچه که ما به عنوان آینده می‌سازیم می‌باشند. "آموزش" می‌دهیم تا یادگیری هدفمند صورت گیرد و "پرورش" می‌دهیم تا یادگیری‌ها نهادینه شده و به نسل‌های آتی منتقل شوند. آموزش عالی یکی از بازوان پرتوان این امر خطیر است. یکی از تفاوت‌های آموزش عالی با آموزش عمومی، علاوه بر نوع ویژه تعاملات بین یاددهنده-یادگیرنده، نقش حساس و تعیین‌کننده سازمان، فرهنگ حاکم و سیاست‌های آن در انتخاب استاد، دانشجو و برنامه‌های درسی می‌باشد. اما همانطور که دانشجویان مشتریان و ذی‌نفعان اصلی آموزش عالی هستند، آموزش عالی نیز با فراهم کردن کیفیت، امکانات و انتخاب اساتید؛ خود را در معرض انتخاب مشتریان اصلی‌اش قرار می‌دهد. یعنی، این دانشگاه است که در نهایت با تمام اقدامات و برنامه‌ریزی‌هایی که انجام می‌دهد، در انتظار انتخاب شدن توسط دانشجویان است. دانشجویانی که برای جهت‌دهی به آینده تحصیلی، جایگاه علمی و شغلی خود برنامه‌ای دارند و دانشگاه‌ها به عنوان مراکز اصلی پرورش نخبگان، باید ویژگی‌هایی را در خود ایجاد کنند که در این برنامه‌درسی جای گرفته و در تحقق یافتن اهداف دانشجویان شریک باشند. از آموزش عالی در قرن بیست و یکم انتظار می‌رود به سه هدف دست یابد: ۱- توسعه تسلط تخصصی یادگیرندگان بر دانش رشته خود؛ ۲- ترویج و توسعه صلاحیت‌های عمومی و ضروری در یادگیرندگان قرن بیست و

یک؛ و ۳- برانگیختن یادگیرنده به تطبیق یافتن به تناسب تغییرات روز، در رشته تخصصی خود (شنخبرگ و الرز و آدلربرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در بیانیه جهانی آموزش عالی تصویب شده توسط کنفرانس جهانی آموزش عالی در سال ۱۹۹۸، آموزش عالی اینگونه تعریف شده است: تمام انواع مطالعات، آموزش یا آموزش‌هایی جهت تحقیق، در سطحی بالاتر از متوسطه، ارائه شده توسط دانشگاه‌ها یا دیگر موسسات آموزشی که به عنوان موسسات آموزش عالی از سوی مقامات دولتی تایید شده اند<sup>۲</sup>. یکی از وظایف دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تلاش در ایجاد محیط‌های مناسب و برانگیزاننده برای دانشجویان و سایر افراد دست اندرکار می‌باشد و برنامه‌های درسی در این رابطه نقش اساسی و ابزاری در هدایت فرآیند یادگیری و فراهم ساختن فرصت‌های لازم برای توسعه و تقویت آگاهی‌ها و مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای متعدد از قبیل ریسک‌پذیری، آگاهی محیطی، قابلیت‌های زبانی، ارتباطی، عقلانی دانشجویان ایفا می‌نمایند (هووارد<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از عارفی، ۱۳۸۴، ۱۳۸۴، ص ۱۳۹).

بنابر تعریف استارک<sup>۴</sup> (۲۰۰۰)، طراحی برنامه‌درسی، نوعی طراحی علمی است که می‌تواند برای یک دوره، یک برنامه و یا یک دانشکده انجام شود. برنامه‌ریزی درسی برای یک دوره یا یک درس شامل تصمیماتی است که استاد، محتوایی را جهت تدریس انتخاب می‌کند، عوامل موثر بر فرآیند آموزش و یادگیری را در نظر می‌گیرد و از میان استراتژی‌های مختلف، جایگزین‌های گوناگونی را جهت هرچه بیشتر درگیر کردن دانشجویان با محتوا انتخاب می‌کند.

آنچه که در این پژوهش مدنظر است، عبارتست از معرفی گامی فراتر از طراحی درس توسط اساتید. موضوع آن در ابتدای مسیر، برگرفته از انواع برنامه درسی است که استارک (۲۰۰۰) در مقاله خود به نام *برنامه‌ریزی مقدماتی دوره‌های کالج: محتوا، بافت و فرم‌ها*؛ و سپس فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۳، ص ۵۵) در کتاب خود به نام *برنامه‌ریزی درسی در آموزش*-

<sup>1</sup> Schneckenberg & Ehlers & Adelsberger

<sup>2</sup> www.siteresources.worldbank.org/EDUCATION

<sup>3</sup> Howard

<sup>4</sup> Stark

عالی، معرفی کرده‌اند. این سطوح عبارتند از برنامه‌ریزی درسی درس<sup>۱</sup>، برنامه‌ریزی درسی دوره یا برنامه، و برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشکده. در این اسناد، برنامه‌ریزی درسی درس در معنایی متقارن با آن نوع برنامه‌ریزی‌ای که توسط استاد انجام می‌شود معرفی شده است. اما آنچه مسلم است فرآیند آموزش و یادگیری تحت تاثیر هر دو عنصر کلیدی خود یعنی معلم و شاگرد می‌باشد که البته، این موضوع در آموزش عالی به دلیل پرننگتر بودن نقش دانشجو و بلوغ او در تشخیص و درک مسائل، نیازمند توجه بیشتر است.

یکی از بارزترین وجوه تمایز آموزش عالی و آموزش عمومی وجود تعامل دو طرفه و پویا میان استاد و دانشجو است که می‌توان از آن به عنوان "قلب" آموزش عالی نام برد. بنابراین همانطور که برنامه‌درسی معلم-محور با برنامه‌درسی دانش آموز-محور قابل مقایسه است، جایگاه برنامه‌درسی دانشجو در مقابل برنامه‌درسی استاد نیز، قابل تامل و توجه است. البته به کاربردن واژه "در مقابل" به معنی ضد بودن و عدم وجود داشتن نیست، بلکه بدین معنی است که همانطور که استاد اختیارات خاص خود در انتخاب محتوا، فعالیت‌ها و ارزشیابی و موارد دیگر دارد، دانشجو نیز می‌تواند ادراک، جهت‌دهی و آینده-نگری خاص خود را داشته باشد و آینده تحصیلی و حتی شغلی خود را در بستر این نوع برنامه‌درسی، برنامه‌ریزی و نظارت کند.

هدف کلی این پژوهش شناسایی و رتبه‌بندی مولفه‌های اساسی برنامه‌درسی دانشجو است که در آن مجموعه‌ای از داده‌ها نقش ثانوی به عنوان پیش درآمدی بر صحت مولفه‌های بدست آمده از مصاحبه‌های انجام شده و ادبیات بررسی شده، که به صورت پرسشنامه محقق ساخته بر روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی اجرا شده را ایفا می‌کنند.

### مرور پیشینه:

با توجه به اینکه نام برنامه‌درسی دانشجو برای اولین بار مطرح شده است لذا مباحثی که بطور مستقیم با این مبحث در ارتباط باشند، چه در قسمت مبانی نظری و چه در قسمت

<sup>1</sup> Course Planning

پیشینه مطالعاتی یافت نشد. لذا سعی شده‌است مباحثی که ارتباط بیشتری با مفاهیم این برنامه‌درسی دارند در این بخش ذکر شوند.

آموزش عالی در قرن بیست و یکم با شرایط و تحولات جدیدی روبه‌رو گشته است. در عصر حاضر دیگر نمی‌توان به تربیت افراد برای مشاغل پرداخت که ممکن است در آینده وجود نداشته باشند. با توجه به نیازها و شرایط فعلی باید رشد قابلیت‌ها و مهارت‌هایی در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد که بتوان در نهایت آن‌ها را از حیث فردی و اجتماعی، برون داده‌های موثر نامید. برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها راهنمایی هستند که نقشه‌ها، محتواها و راهکارهای آموزشی مورد استفاده در یک دوره مطالعاتی را توصیف می‌کند (زیمیتات<sup>۱</sup> و فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۸). شاید بتوان گفت از بین نگاه‌های مختلف به برنامه‌درسی، برنامه‌درسی آموزش عالی به عنوان طرح و نقشه علمی که هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان از طریق فرایند مشارکت بخش وسیعی از اعضای هیأت علمی دانشکده‌هاست، بهترین چارچوب برای تعریف برنامه‌درسی آموزش عالی باشد (استارک و لاتوکا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۳۲).

درس به عنصر هدف یا منظور، توجه ویژه‌ای داشت. او بر این باور است که هدف اصلی و اولیه آموزش عالی عبارت از ارتقا رشد شناختی است. به علاوه، هدف اولیه تاکید رشد شناختی نیز عبارت از اینست که یادگیرندگان را به اندیشمندان خودکفا و فراگیران مداوم<sup>۳</sup> مبدل کند (همان، ص ۸۰). همانطور که پیشتر ذکر شد عمل برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی در سطوح گوناگونی انجام شود که عبارتند از: درس، دانشکده و برنامه/ دوره. که در هر یک از آن‌ها ایفاگران نقش اصلی، فرآیندها و نیز میزان تاثیر عوامل مختلف درونی و بیرونی متفاوت هستند (همان، ص ۵۵-۵۷). برنامه‌ریزی درس اساساً بر عهده استاد می‌باشد. در این سطح، برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرآیند تصمیم‌گیری درباره انتخاب، سازماندهی و توالی بخشیدن و نهایتاً سازگارسازی و تعدیل کردن محتوا نامیده

<sup>1</sup> Zimimtat

<sup>2</sup> Stark & Lattuca

<sup>3</sup> Continuing Learners

می‌شود. برنامه‌ریزی دوره یا برنامه علمی عبارتست از مجموعه‌ای از دروس یا تجربیات برنامه‌ریزی شده توسط اساتید که برای پیگیری و مطالعه توسط گروه خاصی از دانشجویان مناسب باشد. این مجموعه دروس نوعاً دارای منطقی قوی بوده که گروهی از اعضای هیئت علمی آن را تدوین کرده، توالی دروس را برنامه‌ریزی می‌کنند و مسئولیت اجرای آن را بر عهده می‌گیرند. برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشکده، معمولاً تعداد بسیار زیاد دانشکده‌ها عملاً امکان ارائه الگوی واحد تدوین برنامه‌های درسی را که برای تمام آن‌ها قابل تعمیم و کاربرد باشد غیر ممکن می‌کند. یک دانشکده یک واحد رسمی کوچک است که آموزش‌های بسیار عمومی نظیر علوم انسانی و یا بسیار تخصصی نظیر آموزش‌های مذهبی و فنی را ارائه کرده و در حقیقت دارای هویتی تخصصی و حرفه‌ای در چارچوب مجموعه وسیع دانشگاه‌هاست (همان، ص ۵۵).

فرآیند تولید خدمات آموزش عالی از نظر فراگیران یا دریافت کنندگان خدمات به عنوان مهمترین عامل، شرایط خاص و ویژه‌ای دارد. شایستگی‌ها و ویژگی‌های متقاضیان قبل از ورود به فرآیند آموزش و میزان تلاش موثر در چارچوب روش‌ها و راهبردهای مطالعه و یادگیری مناسب نیز در دست آوردهای آموزشی بسیار تعیین کننده هستند؛ به عبارت دیگر، عوامل آموزشی از ناحیه واحدهای دانشگاهی، از جمله کیفیت تدریس اساتید، به تنهایی تعیین کننده میزان و کیفیت ستانده‌های آموزشی نیستند. انگیزه و تلاش موثر فراگیران همراه با روش‌ها و راهبردهای مطالعه و کیفیت حضور در دانشگاه و کلاس-های درس نیز اثر گذارند (نادری، ۲۰۰۷، ص ۵). داشتن انگیزه، اثر بخشی مثبتی بر انتخاب استراتژی‌های مطالعه کردن، عملکرد تحصیلی و ایجاد نظم و سامان بخشیدن به فعالیت‌های فراگیران دارد (وانسفتنکیست، زو، لنس و سوننس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

در اینجا می‌توان تعریفی از آندراگوژی<sup>۲</sup> که توسط مالکوم نولز<sup>۱</sup> (۱۹۸۴)، به نقل از عارفی، (۱۳۸۴، ص ۱۹۸) ارائه شده است را مورد توجه قرار داد. تعریف او از آندراگوژی، هنر و علم کمک به بزرگسالان برای یادگیری است که شامل ویژگی‌های زیر می‌باشد:

<sup>1</sup> Vansteenkiste & Zhou & Lens & Soenens

<sup>2</sup> Andragogy

- افراد بالغ مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند و خودراهربر<sup>۲</sup> هستند.
- آنان تجربیاتی دارند که در واقع منابع غنی برای یادگیری خود و دیگران محسوب می‌گردند.
- وقتی که آنان نیاز به داشتن اطلاعات و بطور کلی نیاز به یادگیری نسبت به چیزی را احساس نمایند، برای یادگیری آماده هستند.
- برای بزرگسالان، یادگیری خود زندگی است، آنان بیشتر مسئله محور یا مسئله مدار<sup>۳</sup> هستند تا موضوع مدار<sup>۴</sup>.
- برای آنان بیشتر انگیزه‌ها یا محرک‌های یادگیری درونی است و در واقع توسط عوامل درونی تقویت می‌شوند.
- یکی دیگر از مباحث بسیار مهم درباره دانشجویان، درگیری تحصیلی است که می‌توان آن را به عنوان یکی از پایه‌های اصلی یادگیری دانشجویان دانست. واژه درگیری اشاره دارد به شدت رفتاری و کیفیت عاطفی دخالت فعال فرد در طول انجام کاری (روه، جانگ، کارل، جوآن و بارچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). در واقع درگیری یک ساختار بسیار گسترده است که منعکس کننده مشارکت مشتاقانه فرد در یک کار است و با بسیاری از عبارات انگیزشی مرتبط است؛ مانند رفتار با انگیزه ذاتی، خود تعیین‌گری بوسیله انگیزه بیرونی، جهت‌دهی به کار و انگیزه تسلط‌یابی (فرر و اسکینر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). درگیری رفتاری<sup>۷</sup> (میه، میه و دراگوس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵)، مشارکت کردن در محیط یادگیری، از نظر جنبه‌های معطوف به تلاش و تداوم در مشارکت در فعالیت‌های آموزشی است. همچنین تلاش، که مقدار انرژی مصرف شده در

---

<sup>1</sup> Malcom Knowles

<sup>2</sup> Self\_directed

<sup>3</sup> Problem center

<sup>4</sup> Subject center

<sup>5</sup> Reeve & Jang & Carrell & Jeon & Jeon

<sup>6</sup> Furrer & Skinner

<sup>7</sup> Behavioral engagement

<sup>8</sup> MIH & MIH & Dragoes

یک فرآیند یادگیری است؛ در واقع اشاره می‌کند به تلاش مستمر در یادگیری بویژه زمانی که فراگیران با موانع روبرو می‌شوند (میه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

دانشگاه‌ها نقش بسیار مهمی در شکل دادن جامعه جهانی تحت عنوان توسعه پایدار، جهت تولید دانش جدید، توسعه و بالا بردن صلاحیت‌ها و آگاهی پایدار ایفا می‌کنند. در سال‌های اخیر بسیاری از دانشگاه‌ها اقداماتی در راستای اهداف توسعه پایدار انجام می‌دهند. سوال اصلی آن‌ها اینست که چه صلاحیت‌هایی باید در افرادی که به توسعه پایدار کمک می‌کنند ایجاد شود؟ زیرا آنچه مسلم است تحول از شرایط فعلی به توسعه پایدار نیاز به تغییری گسترده در آگاهی‌های افراد و در نتیجه توسعه شایستگی‌ها به منظور داشتن آینده‌ای پایدار دارد؛ که این امر با آموزش و یادگیری محقق می‌شود. در این راستا از آموزش و پرورش انجام دو امر انتظار می‌رود: اول اینکه مردم را جهت پذیرفتن مسئولیت توسعه آینده و شکل دادن به آن آماده کند و دوم آگاهی آن‌ها را نسبت به مسائلی که با توسعه پایدار و برآورد نوآورانه در اقتصاد، محیط اجتماعی و فرهنگی دارد افزایش دهد (ریکمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در پژوهشی با عنوان تاملی بر فعل و انفعالات بین پیشرفت تحصیلی و هویت آموزشی که توسط پاپ، ستیرینا، کروستی، اپر و میموس<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، نتایج نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین پیشرفت تحصیلی و هویت تحصیلی<sup>۴</sup> وجود دارد. بدین معنی که پیشرفت تحصیلی بالا منجر به ایجاد سطوح بالایی از تعهد (انسجام هویتی<sup>۵</sup>) شده ولی در مقابل پیشرفت تحصیلی پایین منجر به ایجاد سطوح بالایی از سردرگمی هویت<sup>۶</sup> می‌شود. پیشرفت تحصیلی بر روشی که جوانان در مسائل مربوط به هویت خود در زمینه علمی برخورد می‌کنند موثر است.

<sup>1</sup> Mih

<sup>2</sup> Rieckmann

<sup>3</sup> Pop & Negru-Subtirica & Crocetti & Opre & Meeus

<sup>4</sup> Educational identity

<sup>5</sup> Identity synthesis

<sup>6</sup> Identity confusion



در پژوهشی با عنوان بررسی قابلیت اطمینان و اعتماد به نتایج مقیاس یادگیری خود راهبر<sup>۱</sup> با یادگیری و تفاوت‌های فردی که توسط زوک و چن<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، نتایج، ارتباط مثبت بین هوش هیجانی با خودراهبری و تفاوت‌های فردی را بر اساس خروجی‌های اجتماعی، شناختی و رضایت از خود نشان داد.

در پژوهشی با عنوان اثر القاء حالات هیجانی مثبت و منفی بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی<sup>۳</sup> در دانشجویان که توسط مدرانو، فلورنس کانترو، مورتی و پرنو<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، متغیرهای اصلی، مشکلات دانشجویان در تنظیم هیجان‌ات آنها به عنوان یک شرکت-کننده بود. نتایج نشان داد القای خلق و خوی مثبت و منفی، به ترتیب باعث افزایش و کاهش سطح خودکارآمدی در دانشجویان و سپس موثر بر سطح علمی آنها خواهد بود.

در پژوهشی با عنوان بررسی اهداف پیشرفت و خودکارآمدی<sup>۵</sup> (یک متا آنالیز) که توسط هووانگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، ۱۲۵ مطالعه جهت بررسی روابط بین اهداف پیشرفت تحصیلی و دانشگاهی با خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که همبستگی بین تسلط و رویکرد نسبت به اهداف پیشرفت با خودکارآمدی قوی ولی همبستگی بین اجتناب از عملکرد از هدف‌گزینی با خودکارآمدی پایین می‌باشد.

در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی و ارتباط دریافت بازخورد در آموزش عالی که توسط پرریا، آسانکا، ورگاسیمارو و باروس<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، نتایج نشان داد دریافت بازخورد به عنوان مناسب‌ترین راه برای دستیابی به یادگیری خود تنظیمی<sup>۸</sup> برای دانشجویانی است که به روش دانشجوی-محوری مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

<sup>1</sup> Self-Directed Learning Scale (SDLS)

<sup>2</sup> Zhoc & Chen

<sup>3</sup> Academic self-efficacy beliefs

<sup>4</sup> Medrano & Flores-Kanter & Moretti & Pereno

<sup>5</sup> Self-efficacy

<sup>6</sup> Huang

<sup>7</sup> Pereira & Assunção & Veiga Simão & Barrosd

<sup>8</sup> Self-regulation

در پژوهشی با عنوان آیا محیط یادگیری خودراهبر<sup>۱</sup> کیفیت زندگی را بهبود می‌بخشد؟ که توسط دین، هرون و رشید<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) انجام شده است، شاخص<sup>۳</sup> SeDLE (محیط یادگیری خود راهبر) برای اندازه‌گیری قدرت و توانایی محیط یادگیری به منظور تسهیل یادگیری خودراهبر اجرا شد. نتایج نشان داد که یک محیط یادگیری خود راهبر، یک فرد یادگیرنده که خود-راهبر بوده و می‌تواند به عنوان یک عامل کمک کننده به بالا بردن کیفیت زندگی فردی و اجتماعی او بیانجامد، را تربیت می‌کند.

در پژوهشی با عنوان تجربیاتی از ابتکار در یادگیری شخصی برای درگیری تحصیلی<sup>۴</sup> که توسط چیونگ کونگ و سونگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) انجام شد، هدف، تاکید بر توسعه یادگیری انعکاسی (تاملی) در میان یادگیرندگان بود. هدف از این کار درگیر کردن یادگیرندگان با یادگیری فعال جهت ساخت و ساز دانش بوسیله خود بازتابی<sup>۶</sup> در فرآیندهای یادگیری بود. نتایج نشان داد که فراگیران توسط یادگیری خود-راهبر می‌توانند به ابتکار عمل بیشتری دست یابند. همچنین به اشتراک گذاری تجربیات با همسالان، معلمان و متخصصان در این زمینه می‌تواند به پیشرفت دانش آن‌ها کمک کند.

در پژوهشی با عنوان مدلی از مهارت‌های خود-آموزی<sup>۷</sup> در نظام آموزش عالی که توسط امیرخانوو، دولتکالیوا، مولداشوا، ساتیگلیوا و آرنهانووا<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) انجام شد، سوال اصلی این بود که ساختار خودآموزی برای یادگیری خودآموزی حرفه‌ای<sup>۹</sup> چیست؟ آزمون اجرا شده شامل پنج مقیاس اصلی استقلال، آگاهی اطلاعاتی، تصمیم‌گیری، برنامه-ریزی و نگرش عاطفی بود. نتایج نشان داد که نمرات بالاتر متعلق به سه مقیاس استقلال،

<sup>1</sup> Self-directed learning

<sup>2</sup> Din & Haron & Rashid

<sup>3</sup> Self-directed Learning Environment

<sup>4</sup> Reflective engagement

<sup>5</sup> Cheung Kong & Song

<sup>6</sup> Self-reflection

<sup>7</sup> Self-education Skills

<sup>8</sup> Amirkhanova & Davletkalieva & Muldasheva & Kibataeva & Satyglyieva & Arynhanova

<sup>9</sup> readiness for professional self-education

تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی بودند و افرادی که بالاترین نمرات را در این مقیاس‌ها بدست آوردند خود را مسئول هر چیزی که در زندگی آن‌ها اتفاق می‌افتد می‌دانند. یعنی آن‌ها قادرند اهداف خود در آینده را با موفقیت دنبال کنند.

در پژوهشی با عنوان بررسی جنبه‌های انگیزشی و مفهومی خودتحقیقی<sup>۱</sup> در دانشجویان که توسط شوتنکو<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) انجام شد، خودتحقیقی هسته فعالیت‌های اساسی دانشجویان به سوی موفقیت معرفی شده‌است. در واقع آموزش عالی پربار باید از محقق شدن فرآیند خودتحقیقی دانشجویان در امر آموزش و فعالیت‌های حرفه‌ای اطمینان حاصل کند. از جمله ویژگی‌هایی که دانشجویان می‌توانند در فرآیند خودتحقیقی به آن‌ها دست یابند مواردی مانند درگیر شدن به طور شخصی با مطالب و فرآیندهای علمی و یکپارچگی اجتماعی آن‌ها در اجتماعات دانشجویی است. ویژگی‌های شخصیتی، نگرش‌ها، هدفمندی در زندگی و جاه‌طلبی در یادگیری عواملی هستند که در خودتحقیقی دانشجویان موثرند.

در پژوهشی با عنوان آینده‌پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور که توسط امین بیدختی، رستگار و نامنی (۱۳۹۴، ص ۴۱) انجام شد، توانمندی‌های کلیدی سرمایه انسانی برای افق ۱۴۱۰ در این موارد شناسایی شدند:

۱- تفکر برتر (تفکر غالب به جای تفکر خنثی یا مغلوب)،

۲- توان بالا در تشخیص صحیح مسائل (قوه مسئله‌بینی)،

۳- و توان بالا در برقراری ارتباطات و کارگروهی در ابعاد فراسازمانی.

در پژوهشی که با عنوان بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های برنامه‌درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی آن‌ها که توسط طاطاری، مه‌رام و کارشکی (۱۳۹۳) انجام شد، نتایج نشان داد که میان ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی به صورت کلی و انگیزش پژوهشی همبستگی وجود دارد. به صورت کلی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه‌درسی قابلیت پیش‌بینی انگیزش پژوهشی را داراست، این یافته‌ها مؤید

<sup>1</sup> Self-fulfillment

<sup>2</sup> Shutenko

رویکرد خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> است که بیان می‌کند ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تأثیر می‌گذارد.

در پژوهشی با عنوان ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان که توسط تمنایی فر و منصورینیک (۱۳۹۳) انجام شد، هدف بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی بود. نتایج نشان داد که بین دو صفت روان رنجورخویی و با وجدان بودن با عملکرد تحصیلی ارتباط معنادار وجود دارد. در مجموع یافته‌ها مؤید آن بود که عملکرد تحصیلی با ویژگی‌ها و صفات پایدار فردی دانشجویان و با رضایتمندی آنان از موقعیت‌های زندگی رابطه دارد. بنابراین، توجه به عوامل فردی و محیطی مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و شناسایی عوامل مؤثر در رضایتمندی آنان می‌تواند حایز اهمیت باشد.

در پژوهشی با عنوان بررسی مهارت‌های دانشجویان در عصر جهانی شدن که توسط عبدالوهابی، رومیانی و ظریف (۱۳۹۲)، انجام شده‌است، بیشترین میانگین مهارت‌ها متعلق به مهارت‌های کارگروهي و به دنبال آن مسئولیت‌پذیری، و کمترین متعلق به مهارت‌های سواد رایانه‌ای است. همچنین مهارت‌هایی مانند ایجاد ارتباط، حل مسئله، انعطاف‌پذیری و سواد رایانه‌ای از میانگین کمتر بوده‌اند.

همچنان که ملاحظه شد در این بخش، تلاش شد به معرفی و تبیین نوع جدیدی از برنامه‌درسی به نام برنامه‌درسی دانشجو پرداخته شود. پژوهش‌های ذکر شده در قسمت پیشینه شامل متغیرها و مفاهیمی هستند که در این برنامه درسی نقشی کلیدی و فعال دارند و دارا بودن این ویژگی‌ها برای دانشجو جهت رسیدن به این برنامه درسی لازم است. شاهد این ادعا نیز مولفه‌ها و ویژگی‌های بدست آمده از مصاحبه با صاحب‌نظران می‌باشد. در واقع آنچه که این پژوهش را از پژوهش‌های ذکر شده متمایز می‌کند بیان این نکته است که جدا از سهمی که آموزش عالی و اساتید در فراهم کردن امکانات و برنامه ریزی‌ها

<sup>1</sup> Self-determination

دارند، این برنامه درسی به نقش مهم، اثرگذار و حساس و در عین حال بسیار آسیب پذیر دانشجو در ساختن آینده خود تاکید داشته و عوامل موثر در موفقیت یا عدم موفقیت دانشجو را در رسیدن به آن شناسایی کرده است.

### روش‌شناسی

این پژوهش از حیث نوع، بنیادی، از حیث رویکرد، توصیفی-تحلیلی و از حیث طرح بکارگرفته شده، از نوع طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی می‌باشد. بنابر آنچه که در این طرح پژوهشی در هدف کلی مطرح شده است و طبق آنچه که بازرگان (۱۳۸۷، ص ۱۶۶) بیان کرده در این طرح‌ها پژوهشگر درصدد زمینه‌یابی درباره موقعیت نامعین می‌باشد که این موقعیت نامعین در این پژوهش مربوط به چیستی مولفه‌های اساسی این برنامه‌درسی می‌باشد. به این منظور ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد. با استفاده از این شناسایی اولیه، امکان صورت بندی فرضیه‌هایی درباره پدیده فراهم خواهد شد که در مرحله بعدی، پژوهشگر می‌تواند از طریق گردآوری داده‌های کمی، فرضیه‌ها را مورد آزمون قرار دهد. در پژوهش‌های کیفی، چهار نوع اصلی داده‌ها را می‌توان مورد نظر قرار داد؛ شامل: داده‌های مصاحبه‌ای، داده‌های مشاهده‌ای، داده‌های اسنادی و داده‌های حاصلی از ابزار دیداری- شنیداری (ابوالعالی، ۱۳۹۱). مصاحبه رایج‌ترین تکنیک جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش کیفی است و می‌تواند با انواع موقعیت‌های پژوهشی سازگار شود. به تعبیری مصاحبه مکالمه‌ای هدفمند است که توسط پژوهشگر جهت داده می‌شود. در این پژوهش نیز از مصاحبه بدون ساختار جهت بدست آوردن ادراکات، معانی، تعاریف و دیدگاه‌های صاحب‌نظران برای ترسیم چارچوب کلی و دریافت اطلاعات پیرامون این برنامه‌درسی استفاده شده است. این تحقیق از نوع تحقیقات بنیادی تجربی است که در آن داده‌ها و اطلاعات اولیه با استفاده از مصاحبه باز پاسخ با صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران و پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری شده‌اند. در پژوهش کیفی هدف تعمیم یافته‌ها از نمونه به جامعه بزرگتر دنبال نمی‌شود و انتخاب تصادفی شرکت‌کنندگان تناسبی با پژوهش کیفی ندارد؛ در مطالعه حاضر باید افرادی مورد مصاحبه قرار می‌گرفتند که پیرامون آن نظر تخصصی و ارجاعی می‌داشتند. از این رو راهبرد نمونه‌گیری هدفمند

مورد استفاده قرار گرفت و افرادی انتخاب شده‌اند که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه باشند. از میان صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، اساتید و صاحب‌نظرانی که در دانشگاه تهران مشغول هستند به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند و دارای حداقل ۸ سال سابقه تدریس و تحصیلات دانشگاهی در مقطع دکتری در رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، تحقیقات آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت به تعداد ۸ نفر می‌باشند. در بخش کمی نیز جامعه مورد بررسی کلیه دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری در دو نوبت روزانه و نوبت دوم به تعداد ۵۶۰ نفر می‌باشند. لیکن جهت اجرای آزمون فریدمن تعداد ۱۰۰ پرسشنامه به صورت در دسترس جمع آوری شد که این تعداد جهت اجرای این آزمون کافی بود. در بخش کیفی این پژوهش، جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختار نیافته استفاده شده‌است. مراحل انجام مصاحبه‌ها طبق روش سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربن در این پژوهش به شرح زیر است:

- انجام مصاحبه‌های رسمی با اطلاع رسان‌ها (مصاحبه‌ها توسط تلفن همراه ضبط شده‌اند)؛
- پیاده نمودن مصاحبه‌ها روی کاغذ؛
- کدگذاری باز (شامل: خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه)؛
- کدگذاری محوری (شامل: طبقه بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیر مقوله‌ها، تشکیل طبقات نهایی)؛
- یافتن و نهایی کردن کدگزینی که شامل تبیین نظری از فرآیندی است که مورد پژوهش قرار گرفته است و از طریق نگارش حکایت گونه رابطه میان مقوله‌ها بوسیله یادداشت‌های فنی شخصی پژوهشگر حاصل می‌شود. زمان صرف شده برای مصاحبه‌ها بین سی و پنج دقیقه تا یک ساعت و سی و هشت دقیقه است. همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام، پیاده و تحلیل شده‌اند. پژوهشگر در طول مصاحبه با روشی تعاملی و در قالب گفتگو، به جستجوی پاسخ‌های سوالات تحقیق می‌پرداخت. گفتگو با ارائه توضیحی پیرامون موضوع تحقیق و سوال باز

پاسخ آغاز می‌شد سپس در مورد مسائل تاثیرگذار در پدیده مورد نظر گفتگو صورت می‌گرفت.

در بخش کمی نیز از پرسشنامه محقق ساخته که شامل ۲۷ گویه با مقیاس ۵ درجه‌ای شامل درجات کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد، با ارزش ۵ تا ۱، استفاده شد. این پرسشنامه یک ابزار پژوهشگر ساخته است که برای تعیین روایی آن از نظر ۴ نفر از استادان حوزه برنامه‌درسی، سنجش و اندازه‌گیری و فلسفه تعلیم و تربیت استفاده شده است. برای محاسبه ضریب پایایی ابزار اندازه‌گیری از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ابتدا به صورت آزمایشی ۳۰ پرسشنامه به صورت تصادفی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی توزیع گردید و سپس با استفاده از نرم افزار آماری SPSS۲۲ ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۹۱ بدست آمد و بر مبنای آن پایایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت. در این پرسشنامه چهار مولفه مورد نظر بود که عبارتند از مولفه‌های روانشناختی و انگیزشی، فراشناختی (تشخیصی)، محیطی (فرهنگی، اجتماعی، انتظارات بازارکار) و مهارتی و صلاحیتی. ۴ گویه اول این پرسشنامه برای سنجش مولفه اول (روانشناختی و انگیزشی) می‌باشد که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۶۳ است. گویه‌های ۵ تا ۱۳ این پرسشنامه به سنجش مولفه‌های فراشناختی اختصاص دارند که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۳؛ گویه‌های ۱۴ تا ۱۷ این پرسشنامه به سنجش مولفه‌های اجتماعی اختصاص دارند که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۵۳؛ و گویه‌های ۱۸ تا ۲۷ این پرسشنامه به سنجش مولفه‌های مهارتی اختصاص دارند که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۸ می‌باشد. آیزنر، از سردمداران ابعاد توسعه کیفی تحقیق و ارزشیابی آموزشی نیز است. او تأثیر زیادی را بر آموزش معلمان و اصلاح مدرسه داشته و معتقد است، رسالت و وظیفه مدرسه بسیار وسیع‌تر از آن است که به دانش‌آموزان یاد دهد چگونه برای امر معاش، کسب درآمد کنند، بلکه مدرسه مکانی است که به دانش‌آموزان یاد دهند چگونه یک زندگی را بسازند.

در بخش کیفی با هدف بازنمایی ادراک صاحب‌نظران از معرفی این برنامه‌درسی به تحلیل متون مصاحبه‌های انجام شده با صاحب‌نظران پرداخته شد. با مصاحبه‌های انجام شده

سعی بر این بوده که تجربیات افراد شرکت کننده در پژوهش در زمینه موضوع تحقیق به صورت عمیق واکاوی شود تا ادراکات آنان و سپس مولفه‌های اساسی بدست آیند. مولفه‌ها و تعاریفی که توسط مصاحبه شونده‌گان ارائه شد، از لحاظ مفهومی قرابت بسیاری داشتند و بنابر اطلاعات داده شده، شکل بندی چارچوب اولیه این برنامه‌درسی امکانپذیر شد. اطلاعات در مصاحبه هفتم به اشباع رسید و مصاحبه بعدی جهت تایید این چارچوب اولیه انجام گرفت.

با بررسی کلید واژه‌ها، مقوله‌های فرعی به چهار دسته کلی تقسیم شده‌اند که عبارتند از: ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشجو، اجزای اصلی این برنامه‌درسی، گام‌های موثر در شکل‌گیری این برنامه‌درسی و موانع و چالش‌های شکل‌گیری آن.

به طور کلی ۳۴۶ کلید واژه در تمام مصاحبه‌ها یافت شد. از این تعداد ۷۸ کلید واژه مربوط به ویژگی‌ها، ۱۲۳ کلید واژه مربوط به اجزای اصلی، ۶۴ کلید واژه مربوط به گام‌های موثر در شکل‌گیری و ۶۹ کلید واژه متعلق به موانع و چالش‌ها می‌باشد. همچنین ۱۲ کلید واژه پراکنده وجود دارد که در تمام مصاحبه‌ها اشتراکی بین آن‌ها وجود نداشت. جدول شماره ۱: اطلاعات مربوط به مولفه‌های شناسایی شده پیرامون برنامه‌درسی دانشجو، از

#### مصاحبه با صاحب‌نظران (سوال اول)

کدهای محوری (مقوله های اصلی)	کدهای باز (مقوله های فرعی)	زیر مقوله ها
ویژگی‌های برنامه درسی	ویژگی‌های آشکار	برنامه درسی آینده به سمت آن در حال حرکت است و حرکتی است به سوی آینده، این برنامه درسی مضمون ویژه‌ای دارد، از اجزاء مهم آن تعاملات متنوع و رو به جلوی استاد و دانشجوست،
دانشجو	ویژگی‌های پنهان	هر دانشجو یک تجربه جدید برای استاد است و در او موجب رشد می‌شود، این برنامه‌درسی شامل <i>outside curriculum</i> (یا برنامه درسی بیرونی) نیز می‌شود. یعنی صرفاً همان چیزی نیست که آموزش عالی برای آن برنامه‌ریزی کرده‌است،



۱ - ویژگی‌های روان‌شناختی و انگیزشی (تحمل ابهام، ریسک‌پذیری، جاه‌طلبی و بلندپروازی، پشتکار، ذهنیت خلاق، انگیزه، امید، دغدغه‌هوشیار، لذت بردن از یادگیری، عامل بودن) ۲- ویژگی‌های مهارتی (توان صورت‌بندی کارهای پژوهشی، توانایی اولویت‌بندی، توانایی خودراهبری پروژه، قدرت خودتعیین‌گری و خودتنظیمی، توانایی در احصاء مسئله، مهارت انتخابگری، استفاده از دانش بروز و کاربردی) ۳- مهارت‌های اجتماعی (بیان انتظارات، استفاده مداوم از منابعی مانند همگان، استاد، بازارکار، داشتن ارتباط دائم، سیال و پویا با اساتید) ۴- مهارت‌های فراشناختی (پردازش ذهنی، آگاه بودن به آنچه که می‌گذرد، قدرت شناسایی و تشخیص مسائل مهم از غیر مهم، وجود ذهنیت خلاق، اکتشاف مسئله)

دانشجو

اجزای اصلی

۱- توانمندی‌ها (بکارگیری محرک‌ها در زمان مناسب، تسلط محتوایی، توانمندی روشی و تسلط به رویکردهای چندگانه هم در پژوهش و هم در تدریس، توانمندی مدیریت رابطه سیال (کلاس و رابطه فردی با دانشجو)) ۲- ویژگی‌های نگرشی (انعطاف‌پذیری، خودسانسوری، داشتن ایده‌یادگیرندگی)

استاد

انتخاب دانشجو، انتخاب استاد، سازوکار برنامه درسی

دانشگاه (سازمان)

ویژگی‌های دانشجو: (ذهن خلاق، انگیزه، امید به آینده، اعتماد به نفس، لذت بردن از یادگیری) و ویژگی‌های استاد، ویژگی‌های محیطی

عوامل زمینه‌ای

گام‌های موثر در شکل

دانشجو، استاد، ویژگی‌های محیطی و سازمانی

عوامل محرک

گیری

جدول شماره ۲: اطلاعات مربوط به چالش‌ها و موانع شکل‌گیری و پیاده‌سازی برنامه درسی

دانشجو از دیدگاه صاحب‌نظران (سوال دوم)

زیر مقوله‌ها	کدهای باز (مقوله‌های فرعی)	کدهای محوری (مقوله‌های اصلی)
--------------	-------------------------------	---------------------------------

<p>نگرشی: فقدان تحمل ابهامات موجود در مسیر پژوهشی، فقدان مهارت ریسک پذیری، عدم پشتکار</p> <p>توانمندی: فقدان توانمندی مطالعه کردن به صورت مستقل، فقدان صورت‌بندی کارهای پژوهشی به صورت مستقل، فقدان خودراهبری و مدیریت پروژه پایان نامه یا رساله</p>	<p>دانشجو</p>
<p>نگرشی: عدم انعطاف‌پذیری نسبت به شرایط دانشجو، عدم خودسانسوری و ارائه اطلاعات به محض درخواست دانشجو، فقدان ایده‌یادگیرندگی، دیدگاه کمی - گرایانه به دانشجو</p> <p>توانمندی: فقدان تسلط محتوایی، فقدان توانمندی روشی و تسلط به رویکردهای چندگانه هم در پژوهش و هم در تدریس، فقدان توان مدیریت رابطه سیال در کلاس و رابطه فردی با دانشجو</p>	<p>استاد</p>
<p>برنامه ریزی: نظام آموزشی برنامه‌ای برای تربیت افراد با ذهن خلاق ندارد، عدم تناسب تعداد اساتید با تعداد دانشجویان، عدم انجام آموزش‌های لازم به اساتید قبل از ورود به کلاس، سازوکارهای برنامه‌ریزی که جهت اجرای برنامه‌درسی مناسب نمی‌باشند، فاصله بسیاری از وضع موجود تا مطلوب وجود دارد</p>	<p>موانع و چالش‌های شکل‌گیری</p> <p>دانشگاه (سازمان)</p>
<p>پدیدارشناختی کاملاً مغفول است، استیلای رویکرد کمی‌گرایی</p>	<p>رویکردی</p>

طبق آنچه که در بخش کیفی پژوهش حاضر انجام گرفت، مولفه‌هایی که به عنوان ویژگی‌های دانشجو بدست آمدند، در بخش کمی به صورت یک پرسشنامه محقق ساخته، جهت رتبه‌بندی آن‌ها، توسط دانشجویان (بدون در نظر گرفتن رشته تحصیلی)، مورد اجرا قرار گرفت. جهت پاسخ به پرسش سوم شاخص‌های توصیفی هر مولفه مورد بررسی قرار گرفت. از آنجا که تعداد گویه‌ها در هر مولفه برابر نبود، جمع کل نمرات مربوط به یک مولفه بر تعداد گویه‌ها تقسیم شد تا به این وسیله مقیاس‌ها قابل مقایسه باشند. علاوه بر شاخص‌های توصیفی آزمون تی‌تک‌نمونه‌ای با هدف مقایسه میانگین نمره مولفه‌ها با میانگین مفروض انجام شد. با توجه به طیف پاسخ‌ها (از ۱ تا ۵) میانگین مفروض ۳ در نظر گرفته شد. هر یک از مولفه‌ها شامل، مولفه روان‌شناختی و انگیزشی (میانگین = ۴/۱۹،  $t_{99} = 20/45$ ،  $P < 0/01$ )، مولفه فراشناختی (میانگین = ۳/۹۴،  $t_{99} = 17/13$ ،  $P < 0/01$ )،

مولفه اجتماعی (میانگین = ۳/۸۹،  $t_{99} = ۱۵/۱۹$ ،  $P < ۰/۰۱$ ) و مولفه مهارتی (میانگین = ۳/۸۱،  $t_{99} = ۱۲/۳۵$ ،  $P < ۰/۰۱$ ) دارای میانگینی بیش از میانگین فرضی بودند. این اختلاف به لحاظ آماری معنی‌دار بود و نشان می‌دهد که این مولفه‌ها از اهمیت قابل توجهی برخوردار هستند. به منظور مقایسه اهمیت مولفه‌ها، آزمون رتبه‌بندی فریدمن به کار گرفته شد. این آزمون در واقع رتبه اختصاص یافته به هر مولفه توسط پاسخ‌دهندگان را مقایسه می‌کند و امکان رتبه‌بندی نهایی را فراهم می‌آورد. همسو با نتایج آزمون تی، رتبه‌بندی مولفه‌ها به ترتیب اهمیت شامل مولفه روان‌شناختی و انگیزشی، فراشناختی، اجتماعی و مهارتی می‌باشد. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که میزان اختلاف رتبه بین چهار مولفه مورد سنجش توسط دانشجویان در برنامه‌درسی دانشجو به لحاظ آماری معنی‌دار است ( $\chi^2_3 = ۵۳/۱۷$ )،  $(P < ۰/۰۱)$ .

جدول شماره ۳: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مولفه‌های سنجش شده

از نظر دانشجویان

مولفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره	اختلاف میانگین	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
روان‌شناختی و انگیزشی	۴/۱۹	۰/۵۸	۲/۷۵	۵	۱/۱۹	۲۰/۴۵	۹۹	$P < ۰/۰۱$
فراشناختی	۳/۹۴	۰/۵۵	۲/۴۴	۴/۸۹	۰/۹۴	۱۷/۱۳	۹۹	$P < ۰/۰۱$
اجتماعی	۳/۸۹	۰/۵۹	۲/۲۵	۵	۰/۸۹	۱۵/۱۹	۹۹	$P < ۰/۰۱$
مهارتی	۳/۸۱	۰/۶۵	۲	۵	۰/۸۱	۱۲/۳۵	۹۹	$P < ۰/۰۱$

جدول شماره ۴: اطلاعات مربوط به رتبه‌بندی دانشجویان پیرامون مولفه‌های بدست آمده از مصاحبه‌های انجام گرفته (سوال سوم)

رتبه بندی به ترتیب صعودی	مولفه ها
۹۷/۱	مهارتی
۳۹/۲	اجتماعی
۴۱/۲	فراشناختی
۲۴/۳	روان شناختی و انگیزشی

### بحث و نتیجه گیری:

از آنجاییکه موضوع این پژوهش مشخص نمودن مولفه‌های اساسی برنامه‌درسی دانشجویان بود، و از آنجا که ویژگی‌های دانشجویان مهمتر از مولفه‌های دیگر می‌باشد، ابتدا مباحث مطرح شده پیرامون این ویژگی‌ها در این بخش مورد بحث قرار می‌گیرد. پیش از آنکه به تبیین مولفه‌های بدست آمده پرداخته شود، بیان این نکته ضروری است که رویکرد پژوهشگر دانشجویان - محوری نمی‌باشد، دلیل آن اینست که فراگیر - محوری یا دانشجوی - محوری رویکرد یا روشی است که اساتید جهت انجام فعالیت‌ها و اجرای طرح درس و شیوه کلاس داری اعمال می‌کنند (ویمر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). در واقع آموزش یادگیرنده - محور در کلاس بر یادگیری فردی متمرکز می‌شود. ولی طبق آنچه که در این پژوهش مطرح شد مفاهیم مربوط به برنامه‌درسی دانشجویان به کلاس و فعالیت‌ها و رویدادهای کلاسی و درسی محدود نمی‌شود. اما در عین حال نیز نمی‌توان منکر تاثیر مثبت این رویکرد بر شکل‌گیری بهتر و سریعتر این برنامه‌درسی شد. بدین معنی که دانشجویان - محوری با تسهیل فعالیت‌های آموزشی، کلاسی و درسی دانشجویان، هم وقت کمتری از او گرفته و هم در ایجاد دیدگاه مثبت تر نسبت به رشته خود و آینده تحصیلی‌اش ایجاد می‌کند. به اعتقاد چانگک و چو<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، حتی ابراز پاسخ مثبت به نگرانی‌ها و دغدغه‌های دانشجویان، می‌تواند منجر به

<sup>1</sup> Weimer

<sup>2</sup> Chung & Chow

ایجاد کلاسی فراتر از کلاس دانشجو- محور شود. بنابراین اگر برنامه‌های درسی در کلاس و دوره تحصیلی که از پیش برنامه‌ریزی شده‌اند در این راستا باشند، یکی از موانع ایجاد این برنامه‌درسی را رفع کرده‌اند؛ کما اینکه اگر این رویکرد نیز وجود نداشته باشد، دانشجویی که به برنامه‌درسی خود دست یافته باشد، خود را به کلاس محصور نکرده و بیرون از آن در تلاش برای جبران بر می‌آید.<sup>۱</sup>

بنابر آنچه که شرح داده شد در رتبه‌بندی مولفه‌ها، مولفه‌های روانشناختی و انگیزشی دارای بیشترین میانگین در پرسشنامه بودند. آنچه که صاحب‌نظران پیرامون این مولفه‌ها تاکید داشتند مباحثی از قبیل: تحمل ابهامات موجود در کارهای پژوهشی، طلب دانشجو، ریسک‌پذیری، جاه‌طلبی، دغدغه-محوری، ذهنیت خلاق و غیره را در بر می‌گیرد، که این موضوع با نتایج تحقیقات تمنایی‌فر و منصوری نیک (۱۳۹۳) که در آن مشخص شد عملکرد تحصیلی دانشجویان با ویژگی‌ها و صفات پایدار فردی دانشجویان و با پیشرفت تحصیلی آنان ارتباط دارد، همسو است؛ همچنین با نتایج تحقیق هووانگ (۲۰۱۶) که نشان داد همبستگی مثبتی بین رویکرد دانشجو نسبت به اهداف پیشرفت با خودکارآمدی او وجود دارد؛ همچنین با تحقیق شوتنکو (۲۰۱۵) که عواملی مانند ویژگی‌های شخصیتی، نگرش‌ها، هدفمندی در زندگی و جاه‌طلبی در یادگیری را عوامل موثر در خود تحقیقی دانشجو می‌داند، همسو است. به طور مثال صاحب‌نظر شماره چهار پیرامون تحمل ابهام می‌گوید: "تحمل ابهام یعنی شما هنوز موضوع رو نفهمیدی ولی ادامه میدی. تحمل ابهام یعنی شما بتونید اضطراب‌هاتون رو مدیریت کنید. یعنی ترس‌هاتون رو، یعنی اینکه چی میشه و فضای ابهام رو بتونید تحمل کنید و بتونید دری را بسته ببینید ولی باز هم خسته نشید. در واقع خستگی ناپذیری در دانشجو هست و اینکه چون پشتکار داره، کار رو رها نمی‌کنه."

---

<sup>۱</sup> هر چند بحث پیرامون جنبه‌های متفاوت این موضوع و واکاوی نقاط متضاد، اشتراکات و یا همپوشانی‌ها بین این دو موضوع نیازمند تحقیقات بیشتری است.

جایگاه دوم در رتبه‌بندی مولفه‌ها متعلق به ویژگی‌های فراشناختی است. ویژگی‌هایی از جمله پردازش ذهنی، آگاه بودن به آنچه که می‌گذرد، تشخیص مسائل مهم از غیر مهم، خاص بودن از لحاظ دقت نظر، وجود ذهنیت خلاق، اکتشاف مسئله، لذت بردن از یادگیری و غیره. که این موارد با نتایج تحقیق اسلنکر، اسلنکر و اسلنکر<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) که فعالیت‌هایی نظیر درگیری تحصیلی را تابعی از درک روشن، مجموعه‌ای از اهداف که به خوبی تعریف شده باشند و قوانینی برای رسیدن به این اهداف می‌دانند، همسو است. صاحب‌نظر شماره سه می‌گوید: "یک دانشجوی خلاق، توانمند و دغدغه‌محور، دانشجویی که او مده واقعا رشد کنه هست. دانشجویی که نمی‌داند برای چی به دانشگاه آمده، محیط دانشگاه و برنامه‌درسی خودش رو خراب می‌کنه. پس باید یکسری افراد خاص تربیت بشن."

مولفه سوم در رتبه‌بندی عبارتست از مولفه‌های اجتماعی که ویژگی‌هایی از جمله استفاده مداوم از منابعی مانند همگنان، استاد، بازارکار، استفاده از تجارب استاد، بیان انتظارات، داشتن ارتباط دائم، سیال و پویا با اساتید. که با آنچه که در تحقیق عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۲) پیرامون مهارت‌های دانشجویان در عصر جهانی شدن از جمله مهارت-های کار گروهی و مسئولیت‌پذیری به عنوان بالاترین رتبه‌ها، بدست آمد؛ همچنین با نتایج تحقیق فار و ریوردان<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) پیرامون یادگیری انعکاسی که از سه بعد فکری، فردی و اجتماعی تشکیل شده همسو است.

مولفه چهارم عبارتست از مولفه‌های مهارتی که عبارتند از: توان صورت‌بندی کارهای پژوهشی، توانایی خودراهبری پروژه، قدرت خود تعیین‌گری و خودتنظیمی، توانایی در احصاء مسئله و مهارت انتخابگری می‌باشند، که این موارد با نتایج بدست آمده از تحقیق سیمونا<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) که در آن دریافت که صلاحیت‌های زبانی و ارتباطی می‌توانند در بستر

<sup>1</sup> Barry R. Schlenker & Patricia A. Schlenker & Kristine A. Schlenker

<sup>2</sup> Farr & Riordan

<sup>3</sup> Simona

روش ارائه کلاسی به دفعات بسیار تمرین شده و بوسیله بازخوردهای گرفته شده بهبود یابد و به عنوان یکی از اصلی‌ترین مهارت‌های دانشجویان معرفی شود، همسو است. با توجه به آنچه که گذشت می‌توان گفت وجه متمایز کننده برنامه‌درسی دانشجو، علاوه بر ویژگی‌های استاد و دانشگاه (سازمان)، وجود دانشجویی است طالب و هدفمند، با انگیزه و آماده مهارت‌آموزی، دانشجویی که خود نقطه شروع این مسیر بوده، استاد و دانشگاه را انتخاب کرده و این انتخاب بر اساس پاسخ‌هایی است که برای سوالاتش جستجو می‌کند. به همین ترتیب نیز دانشجویی که انگیزه بالایی داشته باشد، مورد توجه و استقبال استاد قرار گرفته و از توانایی‌های او حداکثر استفاده را می‌برد. چنین دانشجویی توانایی‌های خود و استاد را نمایان کرده و به آن‌ها شکل عملی می‌بخشد؛ این دانشجو در هر موقعیتی یادگیرنده فعال بوده و در خلال این یادگیری‌ها همواره به دنبال یافتن پاسخ سوالاتش است.

باید به این نکته توجه کرد که فراگیر، یک هدف<sup>۱</sup> در محیط یادگیری نیست. یک دانشجوی ماهر می‌داند چگونه کاری را به طور موثر در محیط‌های مختلف و بوسیله استراتژی‌های متفاوت، از طریق تنظیم و منعکس کردن یادگیری‌هایش انجام دهد (هیکیلایا و لونکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). آن‌ها حتی توانایی تبدیل یک وضعیت خارجی یا یک ساختار خارجی به یک محیط ذهنی و خلق تعادل بین خواسته‌ها و منابع را، به خوبی ایجاد تعادل بین خود و محیط دارند (نارتیلا، کتونن و لونکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). از ویژگی‌های این یادگیرندگان اینست که توانایی واقعیت بخشیدن به ایده‌های خود از میان موضوعاتی که یاد گرفته‌اند را دارند. در واقع انجام اینکار آن‌ها را به سمت دوباره درونی سازی<sup>۴</sup> و دوباره بافتن درک و فهم خود در آنچه که توسط این خود بازتابی در محتوا بدست آورده‌اند هدایت می‌کند و در نهایت

---

<sup>1</sup> Target

<sup>2</sup> Heikkilä & Lonka

<sup>3</sup> Nurttila & Ketonen & Lonka

<sup>4</sup> Re-internalize

ایده‌های جدید و بازساخته با محتوای یادگرفته شده ارتباط پیدا می‌کنند (فار و یوردان، ۲۰۱۲، گبری، سارویان و بریسول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

طبق آنچه که گفته شد استاد یکی از مهمترین عناصری است که دانشجو با استفاده از دانش و راهنمایی او می‌تواند به اهداف خود جامه عمل بپوشاند. در مصاحبه‌های انجام شده تمام صاحب‌نظران به نقش‌های گوناگونی که استاد می‌تواند داشته باشد اشاره کردند، اما بیشترین تکرارها پیرامون نقش راهنمایی و تسهیل‌گری (خصوصاً در مقاطع تحصیلات تکمیلی) بود. اما در یکی از مصاحبه‌ها، پژوهشگر توانست با پرسش و پاسخ فراوان با مصاحبه شونده، نقش‌های دیگری را نیز برای استاد مشخص سازد. از جمله نقش مرشدی، رهبری، فرماندهی و رهنموددهندگی. آنچه که در مصاحبه سوم به آن دست یافتیم سه سطح از روابطی است که بین استاد و دانشجو در جریان است:

سطح اول: عاملیت استاد - پیروی دانشجو

سطح دوم: عاملیت استاد - فعالیت و همراهی دانشجو

سطح سوم: عاملیت دانشجو - همراهی استاد (بهترین حالت)

اگر نگاهی غیر از نگاه بخشی و جزء به جزء به این سطوح داشته و آن‌ها را دنباله یکدیگر بدانیم، می‌توانیم نوعی از تفویض اختیار را از استاد به دانشجو ببینیم. بدین معنی که دانشجویان در ابتدا به دلیل دارا نبودن تسلط محتوایی و روشی کامل، بنابر میزان توانایی و پشتکار خود، نیاز به راهنمایی‌های مستقیم‌تر و گاهی اختیارات کمتری هستند تا اینکه تجربیاتی پیدا کرده و در حوزه‌های محتوایی و روشمندی مستقل شوند و سپس فعالیت و همراهی را در کنار استاد تجربه کنند؛ که این مورد بیشتر به صورت دستیاری اساتید دیده می‌شود. اما رسیدن به سطح سوم آنچه‌ی است که نقطه شروع یا کلید در برنامه‌درسی دانشجو می‌باشد. زیرا مطمئناً رسیدن به این نوع برنامه‌درسی علاوه بر داشتن هدف، انگیزه و متغیرهای دیگر، نیازمند دست‌ورزی و تجربه‌اندوزی جهت مجهز شدن به ابزارهای لازم نیز می‌باشد. در نگاهی عمیق‌تر، استاد و دانشجو طبق یک برنامه پیش‌رونده، چرخه‌ای

<sup>1</sup> Gebre & Saroyan & Bracewell



تعاملی از تعویض نقش‌ها را طی خواهند کرد که نقش‌های عاملیت، رهبری، تسهیلگری، پیروی، رهنموددهندگی و غیره در آن در گردش‌اند. برای دانشجو از پیروی تا عاملیت و رهبری؛ و برای استاد از رهبری تا رهنموددهندگی در تغییر خواهند بود. تعریفی که توانستیم پیرامون مبحث ذکر شده بدست آوریم به شرح زیر می‌باشد:

" فرآیند منظم، چرخه‌ای و تعاملی تعویض نقش‌های عاملیت، رهبری، فرماندهی، تسهیلگری؛ بین استاد و دانشجو به منظور حرکت هوشمندانه به سمت خودشکوفایی و خود توسعه‌ای در مسیر رسیدن دانشجو به برنامه‌درسی در سطح خود." از نکاتی که باید همواره در امر آموزش در تمامی سطوح و انواع آن، خصوصاً در آموزش عالی به آن توجه داشت اینست که تعامل ناهمتراز در تعامل بین استاد - دانشجو یا معلم - دانش آموز ضروری و لازم است. تعامل، اصل و اساسی است که به آموزش و یادگیری معنی داده و آن را از حالت مکانیکی و مونولوگ خارج می‌کند؛ ناهمترازی نیز بخصوص در تعاملات آموزش عالی بسیار اهمیت دارد، این ناهمترازی علاوه بر دو حوزه تسلط محتوایی و تسلط روشی که ذکر شد، خود را در حوزه تسلط دیدگاهی و چشم اندازی نشان می‌دهد. تسلطی که همه دانشجویان بخصوص در تحصیلات تکمیلی خواهان آن هستند و به واسطه دست‌یابی به آن خواستار تجربه‌اندوژی زیر نظر اساتید برجسته می‌باشند. همه شرکت‌کنندگان نیز، در صحبت‌های خود به طور جدی به موضوع لزوم وجود ارتباط متقابل بین استاد و دانشجو اشاره کرده‌اند و آن را اهرم یا کلید اساسی شکل‌گیری برنامه‌درسی دانشجو می‌دانند.

دو نقش سابق و جدید برای اساتید و معلمان به نام‌های "فرزانه در صحنه" و "راهنما در کنار" (موریسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴، باقری، ۱۳۹۲، شوودورت و واپرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، کینگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳) همواره مطرح بوده و خصوصاً پیرامون نقش راهنمایی تأکید فراوان شده‌است. اما با توجه به آنچه که پیشتر پیرامون نقش‌هایی که برای استاد ذکر شد، اکنون می‌توان گفت که

<sup>1</sup> Morrison

<sup>2</sup> Schwerdt & Wuppermann

<sup>3</sup> King

تنها نام بردن از یک نقش برای استاد، دیگر کافی نیست و نمی‌تواند تمام آنچه که اساتید در لحظات مختلف، به تعداد دانشجویانشان، به تعداد محتوایی که باید تدریس کنند و انواع نظارتی که باید داشته باشند، را بیان کند؛ بلکه استاد مجموعه‌ای از نقش‌ها را ایفا کرده و به همان نسبت نیز نقش‌های گوناگونی را به دانشجوی خود سپرده و او را در این تجربه اندوزی یاری می‌دهد؛ تا اینکه دانشجو بتواند به طور مستقلانه عاملیت اصلی کارهای خود را به عهده گیرد. در واقع در آنچه که در مصاحبه‌ها خصوصاً مصاحبه سوم و پنجم مطرح شد و سپس با تجزیه و تحلیل پژوهشگر و استاد راهنمای محترم، بدست آمد، اینست که استاد با پذیرش نقش راهنمایی یا تسهیل‌گری، فرزاندگی یا عالم بودن خود را نه تنها از دست نمی‌دهد بلکه به آن معنایی جدید می‌بخشد. بدین معنی که می‌توانیم عالم یا فرزانه بودن استاد را هسته ویژگی‌های او و جزوی از شخصیت و هویت او دانسته و نقش‌هایی مانند راهنمایی، تسهیل‌گری، رهبری و رهنموددهندگی را برای او متصور شویم. بدین معنی که یک عالم می‌تواند عالمی راهنما، تسهیل‌گر، رهنموددهنده و رهبر نیز باشد و نقش‌های مختلف دیگری را نیز بنا به موقعیت و شرایط دانشجوی خود، آنچه که او در طلب آنست و پشتکاری که دارد، ایفا کند (شکل ۱).

شکل شماره ۱: چرخه نقش‌های متنوع استاد



مؤلفه محوری سوم شامل گام‌های موثر در شکل‌گیری این برنامه‌درسی است که مرحله اول آن عبارتست از تاثیر عوامل زمینه‌ای که علاوه بر اینکه شامل ویژگی‌های خاصی در خود دانشجو از جمله داشتن انگیزه، امید، هدف، دغدغه نسبت به رشته تحصیلی، خلاقیت

و غیره می‌باشد، تاثیر ویژگی‌های استاد را نیز در این زمینه نشان می‌دهد. ویژگی‌هایی از جمله دارا بودن ایده یادگیرندگی، انعطاف‌پذیری، شنونده و پذیرنده بودن که زمینه‌ساز تعامل سازنده و پویا با دانشجو هستند. عوامل محرک نیز عواملی هستند که دانشجو در خود و در محیط کشف کرده و پرورش می‌دهد که آنچه بیشتر در این برنامه‌درسی مد نظر است، پاداش‌های درونی و پاسخگویی به دغدغه‌های خود است. عوامل محرک نیز در استاد، نقش او را در ایجاد خلاقیت، انگیزه، پاسخگویی و نشان دادن علاقه نسبت به دغدغه‌ها و مسائلی که در ذهن دانشجو وجود دارند، نشان می‌دهند. ویژگی‌های محیطی و سازمانی نیز در عوامل زمینه‌ای و محرک قابل توجه می‌باشند. زیرا از ابتدا محیط که سازمان‌های آموزشی را نیز در بر می‌گیرد، با فراهم ساختن امکانات و برنامه‌ریزی‌های مناسب زمینه ایجاد و شکل‌گیری این برنامه‌درسی را امکان‌پذیر و خود را آماده ورود دانشجو می‌کند. که با نتایج تحقیق ردکو، یوزهاکوآوا و یانوشوسکایا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) پیرامون تاثیرات موثر شرایط انگیزشی، تعلیمی، ارتباطی و زیربنایی بر توسعه مهارت‌های حرفه‌ای دانشجویان همسو است.

البته علاوه بر دو مرحله پیشین می‌توان دو مرحله پیشنهادی دیگر نیز به آن‌ها اضافه کرد: مرحله ایجاد و مرحله تثبیت که برای این دو، شاخص‌هایی بدست نیامدند ولی آنچه که احتمالاً در مرحله تثبیت می‌تواند مشخص باشد اینست که این برنامه‌درسی شامل خروجی‌هایی است که در شخص ثابت شده و او را به تسلط‌هایی در حوزه‌های مختلف مجهز خواهد کرد. تنها یکی از مصاحبه‌شوندگان از یک خروجی احتمالی این برنامه - درسی نام برد که عبارتست از دغدغه‌مندی پژوهشی که جاه‌طلبی<sup>۲</sup> بر آن مسلط بوده و به سوی فرهیختگی<sup>۳</sup> در حرکت می‌باشد.

آخرین مولفه محوری متعلق به موانع و چالش‌های شکل‌گیری این برنامه‌درسی می‌باشند. این موانع در چهار دسته جای می‌گیرند که دانشجوی بدون داشتن تحمل ابهام،

---

<sup>1</sup> Red'ko & Yuzhakova & Yanushevskaya

<sup>2</sup> Educational ambitious

<sup>3</sup> Literacy

بدون مهارت ریسک‌پذیری، مطالعه و صورت‌بندی کارهای پژوهشی، و بدون داشتن انگیزه و پشتکار در اولین دسته جای دارد. همچنین استادی که ایده یادگیرندگی نداشته و نتواند تعاملی پویا و سیال را با دانشجو مدیریت کند؛ همچنین توانایی خود سانسوری نداشته باشد و نتواند از ابهامی که در دانشجو بوجود آمده فرصتی برای رشد او فراهم کرده و پاسخ‌ها را بلافاصله در اختیار او قرار دهد نیز در دسته دوم؛ سپس سازمانی که بدون برنامه‌ریزی تعداد زیادی دانشجو را پذیرش کرده و به سازوکارهای برنامه‌درسی توجه ندارد نیز در دسته سوم قرار می‌گیرد. موانع رویکردی به عنوان آخرین دسته از موانع هستند که موانعی از جمله کمی‌گرایی بر هر سه دسته پیشین غالب بوده و حتی بر نگرش دانشجویان نیز موثر است.

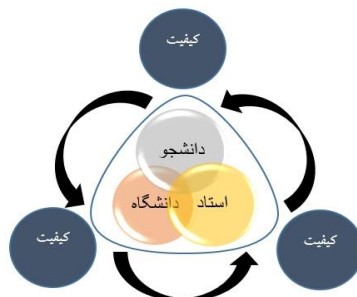
شاید بتوان موانع و چالش‌ها را در سه حالت ترسیم کرد. اولین حالت اینست که دانشگاه و استاد با یکدیگر هماهنگ ولی از دانشجو دور بوده و به آن توجه نمی‌کنند. بطور مثال دانشگاه تنها به جذب اساتید برتر توجه کرده و آن‌ها نیز سعی در جذب شدن در دانشگاه‌های طراز اول دارند؛ اما هیچکدام به دانشجو به عنوان فردی که خواسته‌ها و برنامه‌هایی برای خود دارد، توجهی ندارند و منابع دانشگاه (سازمان) بیشتر صرف مواردی غیر از تامین امکانات برای دانشجویان می‌شود. اما در این حالت نیز ممکن است دانشجو خود را از سازمان و استاد دور کرده و به دنبال مدرک‌گرایی می‌باشد. حالت بعدی هنگامی است که استاد و دانشجو با یکدیگر تعامل خوبی دارند ولی سازمان از آن‌ها حمایت نمی‌کند. یعنی جو حاکم بر سازمان به گونه‌ای است که از استاد و دانشجو می‌خواهد تنها به کارهای روتین و معمولی پرداخته و به اهداف نهایی رسیده و از کارها و ایده‌هایی که احتیاج به منابع بیشتری دارد بپرهیزند. در حالت سوم نیز سازمان از دانشجو و فعالیت‌ها و اهدافش حمایت می‌کند اما استاد حاضر به توجه به آن‌ها و صرف وقت برای دانشجو، در زمانی بیشتر از کلاس نیست. بنابراین بهترین حالت را می‌توان حالتی دانست که این سه عنصر با یکدیگر هماهنگی داشته و اهدافشان، چه به صورت خرد و چه به صورت کلان در یک راستاست.

با توجه به آنچه که تاکنون گفته شد بار دیگر به ذکر مولفه‌های بدست آمده، به ترتیبی دیگر می‌پردازیم:

ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشجو  
عناصر اصلی (دانشجو، استاد، دانشگاه) گام‌های موثر در شکل‌گیری این برنامه  
درسی موانع و چالش‌های شکل‌گیری آن

در واقع با تجمیع مولفه‌های محوری و دست یافتن به یک مولفه اصلی یا همان کدگزینی که مرحله نهایی در تجزیه و تحلیل داده‌ها در روش اشتراوس و کوربن است، می‌توان گفت که عناصر اصلی این برنامه‌درسی سازنده ویژگی‌های آشکار و پنهان آن، گام‌های موثر در شکل‌گیری و تثبیت و در نقطه مقابل نیز ایجاد کننده چالش‌هایی هستند که مانع ایجاد این برنامه‌درسی می‌شوند. اما همانطور که پیشتر گفته شد این عناصر اصلی نمی‌توانند در حالت‌های متفاوتی از یکدیگر باشند. یعنی باید هر سه آن‌ها در بهترین حالت خود بوده تا بتوانند به سوی اهدافی که در یک راستا هستند، حرکت کنند. بنابراین شاید بتوان کلمه کلیدی این برنامه‌درسی را یک کیفیت سه گانه و مسلط بر این برنامه‌درسی دانست. کیفیت در اهداف، هدفگذاری‌ها، دیدگاه‌ها و خواست‌های دانشجو؛ کیفیت در نگرش‌ها و توانمندی‌ها و باورهای استاد و کیفیت در برنامه‌ریزی‌ها و سازوکارهای دانشگاه‌ها. شکل شماره ۲ نشان دهنده مباحث مطرح شده به صورت خلاصه می‌باشد.

شکل شماره ۲: شکل نهایی ارتباط عناصر اصلی برنامه‌درسی دانشجو



بنابر آنچه که گذشت در تعریفی مقدماتی از این برنامه درسی که تا این مرحله از تحقیق پیرامون این موضوع، بدست آمده می‌توان گفت: برنامه‌درسی دانشجوی<sup>۱</sup> فرآیند منظم و هدفمند تصمیم‌گیری، هدفگذاری و آینده‌نگری دغدغه‌مند دانشجویست که در آن از ویژگی‌های اساتید برتر و نخبه‌پرور و دانشگاه‌های مولد و پویا استفاده می‌کند و عنصر کیفیت در همه عناصر اصلی و جزئی آن شرطی اساسی می‌باشد. این برنامه‌درسی با فارغ‌التحصیل شدن دانشجوی و خروج او از دانشگاه پایان نمی‌پذیرد بلکه ادامه داشته و با تثبیت آن در فرد، به نوعی یادگیری خود-راهبر و هدفدار تبدیل خواهد شد. در این برنامه‌درسی دیگر از متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزه و درگیری تحصیلی صحبت نخواهد شد؛ بلکه از آن‌ها بسان پله‌هایی جهت گذر به سوی پژوهش و تفکر پیرامون مباحثی جدیدتر استفاده می‌شود.

در پایان نیز پیشنهاد می‌شود جهت تکمیل مولفه‌های بدست آمده و انسجام بیشتر آن‌ها، نشست‌هایی با تکنیک گروه‌های کانونی<sup>۲</sup> جهت اطلاع‌رسانی به اساتید و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و به دنبال آن جهت تسریع تکامل و مفهوم‌یابی این برنامه‌درسی و دستیابی به نظامی جامع، چند محور در همایش‌های حوزه برنامه‌درسی به این موضوع اختصاص یابد. همچنین از آنجاییکه این موضوع نیاز به پژوهش‌های بیشتر، و در عین حال در ابعاد متنوع تری جهت بررسی تمام جوانب آن دارد، اختصاص دادن چند محور در همایش‌های حوزه برنامه‌درسی به طور کلی و بدون مشخص کردن جزئیات، جهت برانگیختن کنج‌کاوی محققان و عدم تعیین جهت برای آن‌ها پیشنهاد می‌شود. بدیهی است هر محقق دید خاص خود را داراست و مجموع نظرات محققان در زمان و کارهای پژوهشی بیشتر، تبیین کاملتر مفهوم این برنامه درسی را فراهم خواهد کرد.

## منابع

<sup>۱</sup> Curriculum of college students

<sup>۲</sup> Focus group

علی اکبر، امین بیدختی؛ عباسعلی، رستگار؛ و احمد، نامنی (۱۳۹۴). آینده پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل بر افق ۱۴۱۰. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۱، شماره ۳، صص ۳۱-۵۵.

ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل، تهران: انتشارات علم. خسرو، باقری نوع پرست (۱۳۹۲). آموزاندن به، آموختن از: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۳، شماره ۲، صص ۵-۱۶.

بازرگان، عباس (۱۳۸۷). مقدمه ای بر روش های کیفی و آمیخته، تهران: نشر دیدار. ژوزف بولوتین، پاملا و دیگران (۱۳۸۹). فرهنگ های برنامه درسی (نظریه ها). ترجمه مهر محمدی، محمود و دیگران. تهران: انتشارات سمت.

محمد رضا، تمنائی فر؛ اعظم، منصوری نیک (۱۳۹۳). ارتباط ویژگیهای شخصیتی و حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۷۱، صص ۱۶۶-۱۴۹. سرمد، زهرا، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه.

یونس، طاطاری؛ بهروز، مهram؛ و حسین، کارشکی (۱۳۹۳). بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه های برنامه درسی در پیش بینی میزان انگیزش پژوهشی آن ها. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۵، شماره ۱۰، صص ۹۷-۱۱۳.

مرضیه، عبدالوهابی؛ یونس، رومیانی؛ و سکینه، ظریف (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های اساسی دانشجویان در عصر جهانی شدن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷۰، صص ۵۱-۷۴.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی، تهران: انتشارات آگاه.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). برنامه ریزی درسی آموزش عالی، تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات علم استادان.

- Amirkhanova, A., Davletkalieva, E., Muldasheva, B., Kibataeva, N., Satyglyiyeva, G., & Arynhanova, E. (2015). A model of self-education skills in high education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 782 – 789.
- Chung, J. C. C., & Chow, S. M. K. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education & Teaching International*, 41(2), 157-168.
- Cheung Kong, S., & Song, Y. (2015). An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education. *Computers & Education*, 88, 227e240.
- Din, N., Haron, Sh., & Rashid, M. (2016). Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 222, 23 June 2016, Pages 219–227.
- Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Farr, F., & Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: an investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse*, 3(2), 129e146.
- Gebre, E., Saroyan, A., & Bracewell, R. (2014). Students' engagement in technology rich classrooms and its relationship to professors' conceptions of effective teaching. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 83e96.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117.
- Howard, Ph. (1998). Curriculum themes policy, The University's views on curriculum. In: Internet, P. L. Howard@unclan.ac.uk. <http://www.findarticle.com>.
- Huang, CH. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Volume 19, November 2016, Pages 119–137.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*, San Francisco: Jossey Bass.
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, Vol. 41, No. 1, pp. 30-35.
- Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Cognition, Brain, Behavior, An Interdisciplinary journal*, 17(1), 35-60.



- Morrison, Ch. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the Side': A Good Start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Volume 8, Number 1, Article 4.
- MIH, V., MIH, C., & Dragos, C. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209 ( 2015 ) 329 – 336.
- Medrano, L., Flores-Kanter, E., Moretti, L., & Pereno, L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, Available online 11 March 2016.
- Nurttala, S., Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171 ( 2015 ) 1017 – 1026.
- Naderi, A. (2007). Educational evaluation using comparative-efficiency approach: Capabilities and challenges. Proceeding of third Conference on Internal Evaluation of Quality in university system. Tehran: center for Quality Evaluation of Tehran university (in Persian).
- Pop, E., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, February 2016.
- Pereira, D., Floresb, M., Margarida, A., Simão, V., & Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 49 (2016) 7–14.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, Vol. 28, No. 2, June 2004.
- Rickmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *University Learning*, Volume 44, Issue 2, Pages 127–135.
- Red'ko, L., Yuzhakova, M., & Yanushevskaya, M. (2015). Creative Independent Learning for Developing Students' Professional Competencies. Worldwide trends in the development of education and academic research, 15 - 18 June 2015. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214. 319 – 324.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 and competence-oriented design of learning-potentials and implications for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 747e762.
- Schlenker, B. R., Schlenker, P. A., & Schlenker, K. A. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, Volume 27, October 2013, Pages 75–81.
- Schwerdt, G., & Wuppermann, A. C. (2011). Sage on the Stage. *Education Next*, VOL. 11, NO.3.
- Shutenko, E. (2015). Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education. Worldwide trends in the development of

- education and academic research, 15 - 18 June 2015. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214. 325 – 331.
- Stark, J. S. (2000). Planning introductory college courses: Content, context and form. *Instructional Science*. Vol 28, Issue 5, pp 413–438.
- Simona, C. (2015). Developing Presentation Skills in the English Language Courses for the Engineering Students of the 21st Century Knowledge Society: A Methodological Approach. International Conference EDUCATION AND PSYCHOLOGY CHALLENGES - TEACHERS FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY - 3RD EDITION, EPC-TKS 2015. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203. 69 – 74.
- Stark, J. S., & Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Published by Allyn and Bacon.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zhoc, C.H., & Chen, G. (2016). Reliability and validity evidence for the Self-Directed Learning Scale (SDLS). *Learning and Individual Differences*, Volume 49, July 2016, Pages 245–250.
- Zimimat, C., & Fathi-vajargah, K. (2008). Using Conception of Curriculum as a Meta-Evaluation Framework for Medical Education. Paper presented at “Practice, scholarship and research in health professional education”. Annual ANZAME Conference, UNSW. July 10<sup>th</sup>.