

ارزیابی میزان دستیابی به مولفه های آموزش مادام العمر در برنامه درسی

اجرا شده از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز

مهدی محمدی^{۱*}، رحمت اله مرزوقی^۲، جعفر ترک زاده^۳، قاسم سلیمی^۴، سیروس

حدادنیا^۵

تاریخ دریافت: ۹۷/۷/۲۹ صص ۳۴۴-۳۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزیابی میزان دستیابی به مولفه های آموزش مادام العمر در عناصر برنامه درسی اجرا شده ی دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز بود. روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی و جامعه آماری شامل همه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی تعداد ۳۴۴ دانشجو انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مقیاس برنامه درسی آموزش مادام العمر (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵)، بود. و روایی آن با استفاده از روش تحلیل گویه و تحلیل عامل تاییدی انجام شد. پایایی آن نیز با استفاده از آلفای کرونباخ تایید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار استنباطی تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی، آزمون تی تک نمونه ای، و از نرم افزارهای SPSS 21 و LISREL 8.8 استفاده شد. نتایج نشان داد که از دیدگاه دانشجویان بین جهت گیری و ماهیت عناصر برنامه درسی در مورد گرایش به مادام العمر بودن ارزشیابی، تفاوت معناداری وجود دارد. بین میزان گرایش به مادام العمر بودن عنصر هدف، محتوا و راهبرد یاددهی - یادگیری با برخی از عناصر، تفاوت معنادار وجود دارد. در مورد میزان گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی دوره های دکتری و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین در مورد میزان گرایش به مادام العمر بودن برنامه های درسی، تفاوت معناداری وجود ندارد و در مورد میزان گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد.

واژه های کلیدی: آموزش مادام العمر، برنامه درسی اجرا شده، آموزش عالی.

^۱. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

*نویسنده مسئول: تلفن ۰۹۱۷۷۳۸۴۰۳۷ m48r52@gmail.com

^۲. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

^۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

^۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

^۵. گروه علوم تربیتی، واحد نورآباد ممسنی، دانشگاه آزاد اسلامی، نورآباد ممسنی، ایران.

مقدمه

چالشی که انسان امروزی با آن روبه روست، پدیده ای است که از آن تحت عنوان انفجار اطلاعات^۱ نام برده می شود که از جمله آثار عمده ی این تحولات می توان به نابهنگامی توسعه دانش^۲، پدیده به روز شدگی^۳، عدم تناسب^۴ اشاره کرد (King & Eshnayder, 1995, p. 248). بنابراین انسان ها با حجم زیادی از اطلاعات مورد نیاز خود برای ادامه حیات مواجه اند. لذا در چنین شرایطی، نظام آموزشی از آموزش رسمی به آموزش مادام العمر^۵ یعنی در کل چرخه زندگی فرد (از تولد تا زمان مرگ)، تغییر یافته است (Afzalnia, et al., 2010). آموزش مادام العمر تعقیب کننده اهدافی چون، عمومی سازی آموزش و تسهیل کننده توسعه و پیشرفت می باشد (Mehrmohamadi, et al., 2011, p 12). با توجه به این که اجرای واقعی آموزش مادام العمر هنوز در مراحل اولیه خود باقی مانده است و نقش برنامه درسی در ایجاد و توسعه این نوع یادگیری چندان روشن نگردیده است (پتی جم، دی گرایتر و لوین، ۲۰۰۸)، بنابراین نیازمند تلاش بسیاری از ذی نفعان از جمله آموزش عالی، هستیم. این مهم جز از طریق ارزیابی وضع موجود برنامه های درسی مراکز آموزش عالی با توجه به مولفه های آموزش مادام العمر، میسر نخواهد شد. با توجه به این که آموزش مجموعه ای از رویدادهایی است که یادگیری را تسهیل می کند (Kenaper & Kroupli, 2007). و یادگیری نیز فرآیند تغییرات نسبتاً دائم در رفتار است که در نتیجه تجربه به دست می آید (سیف، ۱۳۹۰). طیف وسیعی از روش های یادگیری در آموزش وجود دارد (Kouchaki, 2012). اما آنچه قابل تأمل است، این است که اتکا به انباشته های دانش و اطلاعات دوره مشخصی از زندگی با عنوان دوره آموزشی رسمی برای گذراندن مابقی عمر کافی نیست. از این جهت، نیازمند نوعی از آموزش می باشیم که تمام انواع یادگیری را در برگیرد و به آن ها عمق بخشد تا میزان ماندگاری آن افزایش یابد (Ahmaditavana, et al. 2013, P 44). بنابراین پاسخ گویی به نیازهای اصلی و اساسی دوران زندگی انسان منوط به داشتن نظام های آموزشی ایده آل در مراکز آموزشی به ویژه مراکز آموزش عالی می باشد، و از جمله ضروریات مراکز آموزش عالی، تدوین برنامه درسی کارآمد است (Christensen & Eyring, 2011).

^۱ . Information Explosion

^۲ . Anachronism

^۳ . Up-to-Date

^۴ . Inappropriate

^۵ . lifelong education

به بیان تافلر (Tafler, 1993)، دنیای آینده به افراد کم سواد یا بی سواد نیاز ندارد که کارهای تکراری انجام دهند، به افرادی نیازمند است که بتوانند راه خویش را در محیط های تازه پیدا کنند. از این رو آموزش مادام العمر از جمله کلیدهای ورود به قرن بیست و یکم تلقی شده و ضرورتی اجتناب ناپذیر جهت حل مشکلات فوق است (Molahosini & Barkhordari, 2007). درک و فهم اهداف آموزش مادام العمر، از اهمیت زیادی برخوردار بوده و بر ایده های "یادگیری برای زیستن" و "جامعه یادگیرنده" مبتنی است (Iqbal, 2014, PP 107-117). "یادگیری برای زیستن" در برگیرنده فرآیند خودیابی و آگاهی از استعدادها و قابلیت ها و نیز کاستی ها و نقاط ضعف است که افراد باید در مورد خود و دنیای خود بیشتر بدانند. جامعه یادگیرنده که در آن یادگیرندگان در کارهای مختلف و یادگیری مشارکت می کنند نیز یک جامعه پویای مداوم است (Christensen & Eyring, 2011). فرآیند یاددهی یادگیری از روش های مستقیم و غیر مستقیم بهره می گیرد (Mohamadjani, et al, 2016, p 19). که این از ویژگی های اصلی آموزش مادام العمر است.

تعداد پژوهش هایی که در زمینه آموزش مادام العمر صورت پذیرفته کم و ارتباط آن ها با موضوع برنامه درسی سطحی و ناچیز است که از آن جمله می توان به موارد زیر اشاره کرد. کلی و همکاران (Kely, et al, 2001, p 123). در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانشگاه یادگیرنده مادام العمر، می داند که دانشجویان امروزی، به ندرت دانشجویان تمام وقتی هستند که تنها بر روی آموزش تمرکز دارند. بارلت و چاز (Barlet & Chaz, p 3)، در پژوهشی با رویکرد پیامد های ناشی از آموزش مادام العمر در مراکز آموزش عالی، نشان دادند که آموزش مادام العمر در ایجاد توسعه پایدار تاثیر به سزایی دارد. همچنین فارست (Favest, 2007)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که آموزش مادام العمر در صورتی تکامل می یابد که دانشجویان بدانند چگونه بایستی یاد گیرند و آن را به کار بندند. فادیوا و ماچیزوکی (Fadiva & Machizouki, 2010) در پژوهشی نشان دادند که در اقتصاد و جامعه دانش محور، توجیه آموزش مادام العمر شامل تقویت تربیت شهروندی فعال است. نانگنافت و همکاران (Nangnaft, et al, 2012, p 302). در پژوهشی نشان دادند که دانشکده ها به طور آشکار و از طریق اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و غیره، یادگیری مادام العمر را در فلسفه آموزشی خود لحاظ کنند. بحاک (Behak, 2012, p 85). در پژوهشی

۱ . Learning to live

۲ . Learner community

نشان داد که یادگیری با استفاده از رویکرد چند سوادى به دانشجویان کمک کرده است تا چند مهارت یادگیری مادام العمر را توسعه دهند. هاسکینز و فردریکسون، (Haskinz & Fvedriksoun, 2013). در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که از جمله عوامل موثر بر یادگیری مادام العمر در مدارس، مقوله "آموختن چگونه آموختن" است. هید و فیلیپسن (Heyd & Filipsen, 2014, p 5)، در مطالعات خود نشان دادند که تغییرات جمعیت شناسی، اقتصادی و اجتماعی صورت گرفته، افراد را وادار می کند تا بیش از پیش به یادگیری و توسعه مهارت های خود در طول دوران زندگی ادامه دهند. هاریگان (Harigan, 2016, p 6)، در پژوهشی نشان داد که بزرگسالانی که تحصیلات بیشتر، درآمد بالاتر و دسترسی بیشتری به فناوری های اینترنتی دارند، بیشتر در اکوسیستم آموزش مادام العمر و استفاده از فناوری اطلاعات برای هدایت دنیا، مشارکت دارند. محمدی مهر و همکاران (Mehrmohamadi, et al, 2011)، در پژوهش خود نشان دادند که آگاهی و نگرش به پویایی علم و مهارت یادگیری خود راهبر، به عنوان شایستگی های مورد نیاز برای فراگیران عمومی جهت یادگیری مادام العمر هستند. همچنین نصیری و همکاران (Nasiri, et al, 2013)، در پژوهشی دریافتند که یادگیری مادام العمر بر یادگیری تمرکز دارد که فرد از گهواره تا گور از طریق تجاربی سازمان یافته یا اتفاقی، رسمی یا غیررسمی به دست می آورد. پورهادی و محب حسینی (Pourhadi & Mohebhosini, 2015)، در تهیه گزارشی از "کرسی یونسکو، دریافتند که اگر فرهنگ جامعه پذیرای یادگیری مادام العمر نباشد، اقدامات در این زمینه به نتیجه نخواهد رسید.

به نظر می رسد که برنامه درسی با رویکرد آموزش مادام العمر در حوزه تعلیم و تربیت، نه تنها در جامعه ما بلکه در سایر جوامع، تا حدودی نادیده گرفته شده است. لذا آموزش عالی نیازمند الگویی خاص و ویژه از برنامه درسی می باشد که در تمامی عناصر خود (اهداف، محتوا، راهبردهای یادهی - یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فعالیت های یادگیری فراگیر، زمان آموزش، فضای آموزشی، گروه بندی فراگیران و ارزشیابی (Maleki, et al, 2015, pp 51-53)، رویکردی مبتنی بر آموزش مادام العمر داشته باشد. یعنی بتواند یادگیرندگان مادام العمر تربیت کند. صاحب نظران ارائه تعریف برای برنامه درسی را بسیار مشکل می داند، اما برای ارائه تعریف تلاش کرده و برنامه درسی را در قالب های گوناگونی معرفی می کنند. می توان به نمونه هایی از برنامه های درسی از جمله برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی سنجیده شده، برنامه درسی کسب شده،

برنامه درسی حمایت شده^۳ و برنامه درسی تعهد شده^۴ اشاره نمود (Marzougi, 2015). (McKernan, 2008). در پژوهش حاضر منظور از برنامه های درسی اجرا شده، برنامه های درسی می باشد که دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در رشته های گروه های پنجگانه ی فنی و مهندسی، علوم انسانی، علوم پایه، هنر و معماری و کشاورزی و دامپزشکی در مراکز آموزش عالی، گذرانده اند و با آن آشنایی دارند. لذا پژوهش حاضر ضمن تبیین وضعیت موجود برنامه های درسی اجرا شده در دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، به دنبال ارزیابی میزان عناصر برنامه های درسی اجرا شده ی رشته فوق مبتنی بر رویکرد آموزش مادام العمر، بوده است.

اهداف پژوهش

هدف کلی از انجام این پژوهش کمی، ارزیابی برنامه درسی اجرا شده دوره های تحصیلات تکمیلی (دکتری و کارشناسی ارشد) دانشگاه شیراز بر اساس گرایش عناصر آن به رویکرد آموزش مادام العمر بود.

پرسش های پژوهش

- ۱- آیا از دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، در مورد گرایش به مادام العمر بودن بعد ماهیت و بعد جهت گیری عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده، تفاوتی وجود دارد؟
- ۲- آیا از دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، در مورد گرایش عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده به مادام العمر بودن، تفاوتی وجود دارد؟
- ۳- آیا تفاوتی بین ادراک دانشجویان دوره های دکتری و ارشد تحصیلات تکمیلی، در مورد گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه شیراز، وجود دارد.

۱ . Curriculum assessed
 ۲ . Curriculum gained
 ۳ . Supported curriculum
 ۴ . Commitment curriculum

۴- آیا تفاوتی بین ادراک دانشجویان گروه های پنجگانه دوره های تحصیلات تکمیلی، در مورد گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه شیراز، وجود دارد؟

روش پژوهش

جهت ارزیابی وضعیت موجود آموزش مادام العمر در مراکز آموزش عالی از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده گردید. جامعه آماری شامل حدود ۳۰۶۶ نفر از دانشجویان گروه های پنجگانه آموزشی یعنی علوم انسانی، علوم پایه، فنی مهندسی، هنر و معماری و کشاورزی و دامپزشکی در دوره های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه شیراز بودند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی ۳۴۴ نفر از دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد با استفاده از جدول مورگان به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. جهت جمع آوری داده ها، از مقیاس محقق ساخته آموزش مادام العمر (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵)، که بر اساس یک پژوهش کیفی توسط خود محققین ساخته شده بود و روایی آن با استفاده از روش تحلیل گویه و تحلیل عامل تاییدی انجام شد، استفاده گردید. این مقیاس محقق ساخته شامل ۹ زیر مقیاس برنامه درسی (عناصر نه گانه)، ۱۸ یعد (ماهیت و جهت گیری) و ۱۱۸ گویه از طیف ۵ گزینه ای لیکرت بود که از بسیار کم = ۱، تا بسیار زیاد = ۵، طبقه بندی شده بودند. روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل گویه در نمونه ای ۳۰ نفره انجام گرفت، که نشان داد کلیه گویه ها (ضریب روایی = ۰/۱ و سطح معناداری = ۰/۵) از روایی مطلوبی برخوردارند. جهت تعیین پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده در عناصر نه گانه برنامه درسی ۰/۹۲ و در ابعاد هجده گانه عناصر ۰/۹۴ می باشد. ضرایب مسیر حاصل از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و دوم حاکی از روایی این مقیاس می باشد که با توجه به نتایج، می توان گفت چارچوب برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد آموزش مادام العمر، از برآزش خوبی برخوردار است. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار استنباطی مانند آزمون کرویت ماچلی^۱، تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر^۲، آزمون تعقیبی بونفرونی^۳، آزمون تی تست^۱ (تی تک نمونه ای)، و از نرم افزارهای SPSS- 21 و LISREL 8.8 استفاده شد.

۱ . Mauchly's test of sphericity

۲ . repeated measures analysis of variance (anova)

۳ . Bonferroni post-hoc test

یافته ها

سوال اول پژوهش: آیا از دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، در مورد گرایش به مادام العمر بودن بعد ماهیت و بعد جهت گیری عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده، تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای بررسی این سوال از آزمون t بر اساس گروه های وابسته استفاده شده است، جدول شماره (۱)، نشان می دهد در برنامه های درسی دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، میزان جهت گیری هدف بر گرایش به مادام العمر بودن آموزش (۳/۴۰) بیشتر از ماهیت آن (۳/۳۲)، می باشد و بر اساس t بدست آمده (۲/۵۳۳)، در درجه آزادی (۳۴۳)، تفاوت معناداری در سطح (۰/۰۱)، بین جهت گیری و ماهیت مادام العمر هدف برنامه های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز وجود دارد. همچنین میزان جهت گیری ارزشیابی بر گرایش به مادام العمر بودن آموزش (۳/۱۵)، بیشتر از ماهیت مادام العمری آن (۳/۰۲)، می باشد و بر اساس t بدست آمده (۳/۰۷۱)، در درجه آزادی (۳۴۳)، تفاوت معناداری در سطح (۰/۰۰۲)، بین جهت گیری و ماهیت عناصر برنامه درسی در مورد گرایش به مادام العمر بودن ارزشیابی، وجود دارد. اما بین جهت گیری و ماهیت عناصر سایر برنامه درسی در مورد گرایش به مادام العمر بودن تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز تفاوت معناداری مشاهده نگردید.

جدول ۱- آزمون تی بر اساس گروه های وابسته برای مقایسه ماهیت و جهت گیری عناصر نه

گانه برنامه درسی در مورد گرایش به مادام العمر بودن آموزش

sig	T	df	تفاوت بین زوج ها		ابعاد	عناصر برنامه درسی
			میانگین	انحراف استاندارد		
۰/۰۱	۲/۵۳۳	۳۴۴	۰/۶۲۸۷	۳/۳۲	ماهیت	هدف
			۰/۶۰۸۰	۳/۴۰	جهت گیری	
۰/۲۷	۱/۰۸۴	۳۴۴	۰/۶۲۰۹	۳/۳۵	ماهیت	محتوا

(NS)			۰/۶۵۸۸	۳/۳۲	جهت گیری	
۰/۳۲	۰/۹۹۴	۳۴۴	۰/۵۹۵۱	۳/۳۰	ماهیت	راهبرد
(NS)			۰/۶۹۴۴	۳/۲۷	جهت گیری	یاددهی - یادگیری
۰/۷۸	-۰/۲۶۹	۳۴۴	۰/۵۳۶۲	۳/۲۰	ماهیت	مواد
(NS)			۰/۷۳۳۶	۳/۲۰	جهت گیری	کمک آموزشی
۰/۵۹	-۰/۵۳۸	۳۴۴	۰/۶۲۴۲	۳/۲۰	ماهیت	فعالیت
(NS)			۰/۷۸۵۷	۳/۲۲	جهت گیری	یادگیرنده
۰/۳۷	۰/۸۹۸	۳۴۴	۰/۶۶۹۵	۳/۱۷	ماهیت	زمان
(NS)			۰/۸۰۲۶	۳/۱۳	جهت گیری	آموزش
۰/۸۵	-۱/۸۸	۳۴۴	۰/۶۸۰۴	۳/۱۳	ماهیت	فضای
(NS)			۰/۶۶۵۹	۳/۱۴	جهت گیری	آموزش
۰/۴۳	۰/۷۸۳	۳۴۴	۰/۷۱۵۲	۳/۲۲	ماهیت	گروه بندی
(NS)			۰/۶۳۱۰	۳/۱۹	جهت گیری	
۰/۰۰۲	-۳/۰۷۱	۳۴۴	۰/۸۴۳۴	۳/۰۲	ماهیت	ارزشیابی
			۰/۸۳۸۸	۳/۱۵	جهت گیری	

سوال دوم پژوهش: آیا از دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، در مورد گرایش عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده به مادام العمر بودن، تفاوتی وجود دارد؟

برای بررسی این سوال از تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی، استفاده شده است جدول شماره (۲)، نشان می‌دهد که مقدار گرایش به مادام العمری متعلق به عنصر هدف (۳/۳۶) و پایین‌ترین میزان متعلق به عنصر ارزشیابی (۳/۱۰) می‌باشد. همچنین مقدار ماچلی (۰/۲۶۴) با درجه آزادی ۳۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمده

است؛ پس مفروضه کرویت برقرار نیست. بنابراین از آزمون درون گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است. در جدول شماره (۲)، آزمون گرین-هاوس - گیسر، مقدار $F(۱۳/۵۶۱)$ در درجه آزادی $(۵/۶۵۴)$ و (۸) در سطح $۰/۰۰۰۱$ معنادار به دست آمده است و در آزمون هوین-فلت نیز مقدار $F(۱۳/۵۶۱)$ در درجه آزادی $(۵/۷۶۰)$ و (۲) در سطح $۰/۰۰۰۱$ معنادار به دست آمده است. بنابراین بین میزان گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده در دوره های تحصیلات تکمیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر- شاخص های معناداری تفاوت عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده در دوره های تحصیلات تکمیلی

Sig	F	میانگین مجدورات	df	مجموع مجدورات	شاخص منابع تغییرات	برنامه درسی عناصر نه گانه
۰/۰۰۰۱	۱۳/۵۶۱	۲/۸۲۴	۸	۲۲/۵۸۹	کرویت فرض شده	
۰/۰۰۰۱	۱۳/۵۶۱	۳/۹۹۵	۵/۶۵۴	۲۲/۵۸۹	گرین-هاوس - گیسر	
۰/۰۰۰۱	۱۳/۵۶۱	۳/۹۲۲	۵/۷۶۰	۲۲/۵۸۹	هوین-فلت	
۰/۰۰۰۱	۱۳/۵۶۱	۲۲/۵۸۹	۱	۲۲/۵۸۹	باند پایین	

آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که بین میزان گرایش به مادام العمر بودن عنصر هدف و محتوا با عناصر مواد کمک آموزشی، فعالیت یادگیرنده، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه بندی و ارزشیابی و همچنین بین میزان گرایش به مادام العمری عنصر راهبرد یاددهی-یادگیری با عناصر زمان آموزش، فضای آموزش و ارزشیابی تفاوت معنادار وجود دارد، اما بین دیگر عناصر از نظر میزان گرایش به مادام العمر بودن تفاوت معناداری وجود ندارد.

سوال سوم پژوهش: آیا تفاوتی بین ادراک دانشجویان دوره های دکتری و ارشد تحصیلات تکمیلی، در مورد گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه شیراز، وجود دارد.

برای بررسی این سوال از جدول توصیفی، تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر و آزمون ماچلی استفاده شده است. جدول شماره (۳)، نشان می دهد که در عناصر نه گانه ی برنامه درسی اجرا شده، دانشجویان دکتری بالاترین میانگین گرایش به مادام العمر بودن $(۳/۴۰)$ ، را

به محتوای برنامه های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه و همین دوره پایین ترین میانگین گرایش به مادام العمری (۳/۰۶)، را به عنصر ارزشیابی اختصاص داده اند.

جدول ۳- جدول توصیفی ادراک دانشجویان ارشد و دکتری از گرایش به مادام العمر بودن عناصر برنامه درسی.

عناصر	دوره تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
هدف	ارشد	۲۳۹	۳/۳۴	۰/۵۶۶۴۶
	دکتری	۱۰۵	۳/۴۰	۰/۴۸۳۵۸
	کل	۳۴۴	۳/۳۶	۰/۵۴۳۲۶
محتوا	ارشد	۲۳۹	۳/۳۱	۰/۵۶۵۰۱
	دکتری	۱۰۵	۳/۴۰	۰/۵۷۸۹۷
	کل	۳۴۴	۳/۳۴	۰/۵۶۹۹۲
راهبرد یاددهی - یادگیری	ارشد	۲۳۹	۳/۲۷	۰/۵۵۴۶۲
	دکتری	۱۰۵	۳/۳۴	۰/۵۷۶۱۴
	کل	۳۴۴	۳/۲۹	۰/۵۶۱۴۹
مواد کمک آموزشی	ارشد	۲۳۹	۳/۱۷	۰/۵۹۰۶۵
	دکتری	۱۰۵	۳/۲۴	۰/۶۰۷۲۵
	کل	۳۴۴	۳/۱۹	۰/۵۹۵۷۱
فعالیت یادگیرنده	ارشد	۲۳۹	۳/۱۷	۰/۶۱۳۷۰
	دکتری	۱۰۵	۳/۲۷	۰/۵۶۸۳۴
	کل	۳۴۴	۳/۲۰	۰/۶۰۱۱۲
زمان آموزش	ارشد	۲۳۹	۳/۱۲	۰/۶۲۱۱۵
	دکتری	۱۰۵	۳/۲۵	۰/۵۲۶۵۷
	کل	۳۴۴	۳/۱۶	۰/۶۱۵۶۳
فضای آموزش	ارشد	۲۳۹	۳/۱۰	۰/۶۲۴۹۴
	دکتری	۱۰۵	۳/۲۱	۰/۵۷۰۴۵
	کل	۳۴۴	۳/۱۳	۰/۶۱۰۱۳
گروه بندی	ارشد	۲۳۹	۳/۱۹	۰/۵۸۰۲۵
	دکتری	۱۰۵	۳/۲۵	۰/۵۵۴۶۷
	کل	۳۴۴	۳/۲۱	۰/۵۷۲۴۱
ارزشیابی	ارشد	۲۳۹	۳/۱۲	۰/۶۸۹۲۳
	دکتری	۱۰۵	۳/۰۶	۰/۷۰۶۲۵

۰/۶۹۳۹۸	۳/۱۰	۳۴۴	کل	
---------	------	-----	----	--

با توجه به این که مقدار ماچلی (۰/۲۶۷) با درجه آزادی ۳۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دس آمده است. پس مفروضه کرویت برقرار نیست. بنابراین از آزمون درون گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است. در جدول شماره (۴)، بر اساس آزمون گرین-هاوس-گیسر، مقدار $F(۱/۰۲۶)$ در درجه آزادی (۵/۶۷۱ و ۸) معنادار نیست و در آزمون هوین-فلت نیز مقدار $F(۱/۰۲۶)$ در درجه آزادی (۵/۷۹۴ و ۸) نیز معنادار نیست. بنابراین از دیدگاه دانشجویان ارشد و دکتری، در مورد گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر- شاخص های معناداری تفاوت گرایش به مادام العمری عناصر برنامه درسی

Sig	F	میانگین مجدورات	df	مجموع مجدورات	شاخص	منابع تغییرات
۰/۴۱۴	۱/۰۲۶	۰/۲۱۴	۸	۱/۷۰۹	کرویت فرض شده	تغییرات دوره تحصیل و عناصر
۰/۴۰۵	۱/۰۲۶	۰/۳۰۱	۵/۶۷۱	۱/۷۰۹	گرین-هاوس-گیسر	
۰/۴۰۵	۱/۰۲۶	۰/۲۹۵	۵/۷۹۴	۱/۷۰۹	هوین-فلت	
۰/۳۱۲	۱/۰۲۶	۱/۷۰۹	۱	۱/۷۰۹	باند پایین	

مقایسه دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در مورد گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز نشان داد که با وجود آن که دانشجویان دکتری میانگین بالاتری را به گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز (۳/۲۷)، در مقایسه با دانشجویان کارشناسی ارشد (۳/۲۰)، اختصاص داده اند، اما بر اساس F به دست آمده (۳۴۷)، در درجه آزادی (۳۴۳)، تفاوت معناداری بین دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در مورد میزان گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی دوره های دکتری و کارشناسی ارشد وجود ندارد. جدول شماره (۵).

جدول ۵- مقایسه بین گروهی در مورد گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد

دوره تحصیلی	تعداد	میانگین	F	Df	sig
-------------	-------	---------	---	----	-----

۰/۱۴۷	۱ و ۳۴۳	۳۴۷	۳/۲۷	۲۴۰	دکتری
			۳/۲۰	۱۰۵	ارشد

سوال چهارم پژوهش: آیا تفاوتی بین ادراک دانشجویان گروه های پنجگانه دوره های تحصیلات تکمیلی، در مورد گرایش به مادام العمر بودن عناصر نهگانه برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه شیراز، وجود دارد؟

جهت بررسی این سوال از آزمون ماچلی و تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر استفاده شده است. جدول شماره (۶)، نشان می دهد که در عناصر نه گانه ی برنامه درسی اجرا شده، دانشجویان گروه هنر و معماری بالاترین میانگین (۳/۵۵) گرایش به مادام العمر بودن را به عنصر هدف و همین گروه پایین ترین میانگین (۲/۳۵)، گرایش به مادام العمر بودن را به عنصر محتوا اختصاص داده اند.

جدول ۶- جدول توصیفی ادراک دانشجویان گروه های پنجگانه از گرایش به

مادام العمر بودن عناصر برنامه درسی

عناصر	گروه آموزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
هدف	علوم انسانی	۱۰۹	۳/۳۲	۰/۶۲۹۷۹
	علوم پایه	۶۷	۳/۳۳	۰/۴۹۰۷۲
	فنی مهندسی	۸۳	۳/۴۱	۰/۴۸۱۴۳
	هنر و معماری	۹	۳/۵۵	۰/۷۲۹۶۸
	کشاورزی و دامپزشکی	۷۶	۳/۳۶	۰/۴۹۵۵۱
	کل	۳۴۴	۳/۳۶	۰/۵۴۳۲۶
محتوا	علوم انسانی	۱۰۹	۳/۳۱	۰/۶۵۳۷۰
	علوم پایه	۶۷	۳/۲۷	۰/۵۷۰۸۷
	فنی مهندسی	۸۳	۲/۴۳	۰/۴۶۸۹۶
	هنر و معماری	۹	۲/۳۵	۰/۴۷۸۲۹
	کشاورزی و دامپزشکی	۷۶	۳/۳۵	۰/۵۵۳۸۲
	کل	۳۴۴	۳/۳۴	۰/۵۶۹۹۲

با توجه به این که مقدار ماچلی (۰/۲۶۱) با درجه آزادی ۳۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمده است پس مفروضه کرویت برقرار نیست. بنابراین از آزمون درون گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است. در جدول شماره (۷)، بر اساس آزمون گرین هاوس -

گیسر، مقدار $F(1/۷۷۵)$ در درجه آزادی $(۲۲/۵۲۷ و ۳۲)$ در سطح $۰/۰۱۶$ معنادار است و در آزمون هوین- فلت نیز مقدار $F(۱/۷۷۵)$ در درجه آزادی $(۲۳/۲۲۱ و ۳۲)$ در سطح $۰/۰۱۴$ معنادار است. بنابراین بین دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در مورد میزان گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۷- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر- شاخص های معناداری تفاوت گرایش

به مادام العمری عناصر برنامه درسی

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	sig
تفاوت و عناصر گروه ها	۱۱/۵۹۱	۳۲	۰/۳۶۲	۱/۷۷۵	۰/۰۰۶
	۱۱/۵۹۱	۲۲/۵۲۷	۰/۵۱۵	۱/۷۷۵	۰/۰۱۶
	۱۱/۵۹۱	۲۳/۲۲۱	۰/۴۹۹	۱/۷۷۵	۰/۰۱۴
	۱۱/۵۹۱	۴	۲/۸۹۸	۱/۷۷۵	۰/۱۳۸

جدول شماره (۸)، بیانگر مقایسه دیدگاه دانشجویان گروه های پنجگانه در مورد گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز است که نشان می دهد با وجود آن که دانشجویان گروه هنر و معماری بالاترین میانگین $(۳/۳۳)$ ، را به گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی دوره خود و دانشجویان علوم انسانی پایین ترین میانگین $(۳/۱۵)$ ، اختصاص داده اند، اما بر اساس F بدست آمده $(۱/۴۳)$ ، در درجه آزادی $(۴ و ۳۴۰)$ ، تفاوت معناداری بین دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در مورد میزان گرایش به مادام العمر بودن برنامه های درسی، مشاهده نگردید.

جدول ۸- مقایسه بین گروهی در مورد گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی

از دیدگاه دانشجویان گروه های پنجگانه.

Sig	Df	F	میانگین	تعداد	گروه آموزشی
۰/۲۲	۴ و ۳۴۰	۱/۴۳	۳/۱۵	۱۰۹	علوم انسانی
			۳/۲۱	۶۷	علوم پایه
			۳/۲۷	۸۴	فنی مهندسی
			۳/۳۳	۹	هنر و معماری
			۳/۲۶	۷۶	کشاورزی و

					دامپزشکی
--	--	--	--	--	----------

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان می دهد، که بعد جهت گیری هدف ها، دارای بالاترین میانگین مادام العمر بودن است. دانشجویان به خوبی می دانند که تدوین و اجرای درست اهداف تا چه اندازه در زندگی و جامعه ی آنها نقش اساسی دارد و تاکید بر این عنصر می تواند ادامه زندگی و بقای آن ها را تضمین کنید و موجبات حرکت به سمت تربیت شهروندی، رشد توانایی ها و استعدادها، یادگیری مستمر، رشد عقلانی دانشجویان، کاربردی شدن دانش، اثربخشی، تقویت خود راهبری در دانشجویان، معرفت افزایی در حوزه تخصصی، فهم و درک پایدار، اصلاح و توسعه رفتار، تقویت مهارت های سطح برتر (تفکر خلاق، تفکر انتقادی و...) را فراهم سازد. از دیگر نتایج به دست آمده، اختصاص بالاترین میانگین به هدف ها در عناصر برنامه درسی آموزش عالی است. این بدان معنا است که سیاست های کلی نظام آموزش عالی در جهت مادام العمر کردن برنامه درسی بوده و آن ها در خصوص این موضوع آگاهی و برنامه ریزی های لازم را دارند، اما در اجرا و تحقق این اهداف تدوین شده در مراحل بعدی برنامه درسی مشکلات و موانعی وجود دارد. عنصر هدف به شکل فزاینده ای بر دیگر عناصر برنامه درسی اثر گذاشته و فعالیت ها را در این عناصر مشخص و هدایت می کند. بدون توجه به اهداف، مربی در استفاده از مواد و منابع کمک آموزشی موثر دچار مشکل می شود و مربی نیز در فعالیت های خود دچار ابهام و سردرگمی خواهد شد. اهداف با زمان و فضای آموزشی ارتباط تنگاتنگ دارد و هدایتگر فعالیت های دانشجویان در گروه ها علمی و تخصصی است. اختصاص بالاترین میانگین گرایش به مادام العمر بودن عنصر هدف توسط دانشجویان گروه هنر و معماری نیز شاید به دلیل ویژگی های منحصر به فرد این گروه تحصیلی است. در این گروه خلاقیت و نوآوری و تنوع، بیشتر دیده می شود و دانشجویان بهتر می توانند خود را در اجتماع ابراز کنند. مثلاً آن ها می دانند که اگر در رشته سینما یا عکاسی تحصیل می کنند، می توانند در بازار کار و جامعه وارد شوند. بر خلاف گروه های علوم انسانی که کمترین میانگین به مادام العمر بودن را به عنصر هدف داده اند، این بدان معنا است که در عنصر هدف آنقدری که گروه های هنر و معماری می دانند که هدفشان در نهایت منجر به چه نتایج و پیامدهایی خواهد شد، گروه های علوم انسانی نمی دانند. هرچند نتایج بخش کیفی حاکی از عدم توجه خاص به عنصر هدف ها در دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری به گرایش به مادام العمر بودن این عنصر می باشد،

اما تعامل در نتایج تاثیر این عنصر بر محتوا های در نظر گرفته شده در مراکز آموزش عالی به خوبی آشکار می سازد. اختصاص بالاترین میانگین دانشجویان دکتری به میزان گرایش به مادام العمری محتوای برنامه درسی، می تواند مبین این موضوع باشد.

یافته های پژوهش نشان می دهد که بین میزان مادام العمری عنصر محتوا با دیگر عناصر از جمله مواد و منابع کمک آموزشی، فعالیت یادگیرنده، زمان آموزش، فضای آموزشی، گروه بندی و ارزشیابی، تفاوت معنادار وجود دارد. این نتیجه بیانگر این نکته است که عنصر هدف و راهبردهای یاددهی- یادگیری، بخش عمده از عنصر محتوا را تشکیل می دهد. در واقع محتوا شکل گرفته شده از اهداف بوده و اجرای اهداف توسط اساتید در فضای آموزشی بخش اعظمی از محتوا به حساب می آید. این نتیجه هم سوست با پژوهش Harkan (۲۰۱۶، p6). همچنین در بین گروه های آموزشی، گروه هنر و معماری، پایین ترین میانگین میزان گرایش به مادام العمری را به عنصر محتوا اختصاص داده اند. شاید این نتیجه به دلیل عدم محتوا محوری در این گروه آموزشی است. با توجه به اینکه برنامه درسی گروه هنر و معماری نوعی خاص و ویژه از برنامه درسی را می طلبد تا با اهداف در نظر گرفته شده برای این گروه هم سو شود، به همین دلیل سازماندهی و انتخاب محتوای مناسب بسیار سخت و حتی هزینه بر است. محتوایی که معمولا در اختیار این گروه تحصیلی قرار می گیرد قدیمی و از طرفی آن ها قدرت خرید کتاب ها و مواد و منابع کمک آموزشی مصور، رنگی و دیداری شنیداری را ندارند. بنابراین محتواهای موجود نتوانسته به خوبی رضایت علمی و پژوهشی این قشر را برآورده ساخته و رویکردی مبتنی بر آموزش مادام العمر را داشته باشد. در بین عناصر برنامه درسی، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد هر دو رویکردشان در باره مادام العمر بودن محتوا یکسان است. ماهیتش این می تواند، باشد که تقریبا همان اعضای هیات علمی که در دوره کارشناسی ارشد با آن ها تدریس داشته در دوره دکتری نیز همان استادان به آن ها تدریس می کند و از طرفی چون رویکرد بومی گرایی در نظام آموزش عالی ما باعث گردیده که اکثر دانشجویان، دوره های تحصیلات تکمیلی خود، یعنی کارشناسی ارشد و دکتری در یک دانشگاه تحصیل کنند و در دوره دکتری سر کلاس استادی بنشینند که در دوره کارشناسی ارشد نیز با آن استاد درس هایی گذرانده اند و رویکرد تدریس، ارزشیابی، محتوا، استفاده از مواد و منابع و غیره... یکسان بوده است.

یافته های دیگر پژوهش نشان می دهد که بین عنصر راهبردهای یاددهی- یادگیری با زمان آموزش، فضای آموزشی و ارزشیابی، تفاوت معنادار وجود دارد. از جمله ابزارهای موثر

برای یک تدریس موفق، زمان، فضای آموزشی و ارزشیابی می باشد. که این ابزار در قالب روش های نوین تدریس مانند روش پروژه و تحقیق، بازدید علمی، کار گروهی و ... در نظام آموزشی خودنمایی می کند.

همچنین یافته های پژوهش بیانگر وجود تفاوت معنادار بین بعد جهت گیری و ماهیت عنصر ارزشیابی از دیدگاه دانشجویان، می باشد. به نظر می رسد دلیل این امر کسب مطلوبیت های باشد که از طریق بعد جهت گیری عنصر ارزشیابی در یک برنامه درسی با رویکرد آموزش مادام العمر، حاصل می شود. شاید خود ارزیابی و عدم نظارت و کنترل بیرونی، بهتر بتواند دانشجویان را در تحقق اهداف علمی، فرهنگی، اجتماعی، زیستی و بدنی، سیاسی و ... کمک کند. این نتیجه با پژوهش Nangeenet, (2012, p. 302) و (2013) Frederickson هم سوست. در واقع ارزشیابی های قدیمی دیگر پاسخگوی نیازهای حال و آینده دانشجویان نیست. و اعمال و تحمیل تکالیف و برگزاری جلسات پر اضطراب امتحانات متعدد، برای سنجش میزان عملکرد نمی تواند مفید و موثر واقع شود. استادان می بایست در ارزشیابی های خود تجدید نظر نمایند و رفتار، گفتار، بینش، باورها و ... دانشجویان را ملاک گذار از یک مرحله به مرحله دیگر بدانند. از دیگر نتایج این پژوهش اختصاص پایین ترین میانگین گرایش به مادام العمر بودن عنصر ارزشیابی توسط دانشجویان دکتری دوره های تحصیلات تکمیلی است. شاید این نتیجه به دلیل وجود تشابه زیاد و سنجش عملکرد دانشجویان دکتری با دوره های قبل باشد. بعضاً استادان در دوره های دکتری رویه یکسان و مشابهی با دوره ای کارشناسی ارشد و کارشناسی، برای سنجش میزان عملکرد به کار می گیرند. به نظر می رسد در این دوره تحصیلی بهتر است سنجش ها بیشتر پژوهشی باشد تا حضور در جلسه امتحان و پاسخگویی به سوالات تستی و تشریحی. این نتیجه هم سوست با پژوهش Nangeenet, (2012, p. 302) و Frederickson (2013) بنابراین عنصر ارزشیابی سهم بسزای در استفاده بهینه از منابع و مواد کمک آموزشی در مراکز آموزش عالی دارد. و به خدمت گرفتن هرچه بیشتر این مواد و منابع منجر به یادگیری و آموزش اثربختر خواهد شد و آموزش و یادگیری را ساده تر و لذت بخش تر خواهد کرد.

پیشنهادهای کاربردی

۱- دانشجویان گروه علوم انسانی (هدف، مواد و منابع کمک آموزشی، فعالیت یادگیرنده، فضای آموزشی و ارزشیابی) و گروه هنر و معماری (محتوا و راهبردهای یاددهی یادگیری) را www.SID.ir

برنامه های درسی، تجهیز فضای آموزش با مواد کمک آموزشی موثر و انجام ارزشیابی ها با تکنیک های نوین در گروه علوم انسانی و تقویت محتوا و استفاده بیشتر و بهتر از روش های نوین تدریس در گروه هنر و معماری، پرداخته شود.

۲- در این پژوهش هدف بالاترین میزان گرایش و ارزشیابی پایین ترین میزان گرایش به مادام العمر بودن داراست، به نظر می رسد که ارزشیابی ها با توجه به اهداف صورت نمی گیرد. بنابراین ما باید با استفاده از رویکردها و تکنیک های نوین ارزشیابی، ماهیت و جهت گیری ارزشیابی را نیز به سمت مادام العمر بودن هدایت کنیم. مانند ارزشیابی های جامع، جزوه باز، تکلیف در منزل و همچنین برای ماندگاری، پایداری و تعمق یادگیری، از روش های تدریس تلفیقی و ترکیبی استفاده کرد.

References

- Afzal Nia, M; Oshchek, H, Kakluhi, E. (2010). Study of the status of formal, informal and lifelong learning in the era of information instability, Iranian Journal of Engineering Education Quarterly, No. 12, No. 45, pp. 68-57. (in Persian).
- Ahmadi Tavana, B; Jafarzadeh, M; Jahed,. (2013). Lifelong Learning, A Compulsory for Sustainable Development, First National Conference on Sustainable Development Strategies, Tehran. (in Persian).
- Barlett, P. F. & Chase, G. W. (2004). Introduction. Sustainability on campus: Stories and strategies for change. Cambridge, MA: The MIT Pre.
- Behak, F. P. (2012). Developing Lifelong Learning Skills through the Implementation of the Multiliteracies Approach. Lifelong Learning International Conference 2012 (3line'12). P 84.
- Christensen, C. M. and Eyring, H. J. (2011), the Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out, San Francisco. CA; josses bass.
- Cully, M. and Curtain, R. (2001). New apprenticeships: an unheralded labor market program. Australian Bulletin of Labor, ۲۷ (۳), ۲۰۴-۲۱۵.
- Fadeeva, Z. Mochizuki. Y. (2010). Universities as important actors for shaping the future of the world society in terms of sustainable development "by addressing sustainability through their major functions of education, research and outreach" 250.
- Furst Bowe, J. A. & Bauer, R. A. (2007). "Application of the Balding Model for Innovation in Higher Education", New Directions For Higher Education , No. 137, pp. 5-14.
- Horrigan, J. B. (2016). Lifelong Learning and Technology, Pew Research Center, www. Pew Research. Org. p, 6.
- Hoskins. B, Fredriksson. U. (2013). [Learning to Learn: What is it and can - it be measured](#), Joint Research Centre Technical Report JRC 46532.
- Hyde, M. & Phillipson, CH. (2014). How can lifelong learning, including continuous training within the labor market, be enabled and who will pay for this? Looking forward to 2025 and 2040 how might this evolve? Government Office for Science. Pp. 4-5.
- Iqbal. M. J. (2014). Life Long Education: A Conceptual Debate. International Journal of media. Technology & Life Long Learning. Volume 10 - issue 2. Pp. 107-117.

