

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال نهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۹، بهار و تابستان ۱۳۹۳

ص ۱۴۲-۱۰۷

چالش‌های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه‌یادگیری

صدیقه کریمی*، دکتری برنامه‌ریزی درسی و مدرس دانشگاه پیام نور

skarimi929@gmail.com

مرحوم مصطفی شریف، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

m.sharif@edu.ui.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر در صدد بررسی ملاحظات تدوین محتوا با رویکرد جامعه‌یادگیری و چالش‌های آموزش عالی در این خصوص است. در این تحقیق کمی- کیفی دیدگاه‌های ۲۴ نفر از صاحب‌نظران و مدیران دانشگاه‌های دولتی، از طریق مصاحبه و دیدگاه ۱۵۳ عضو هیأت علمی آن دانشگاه‌ها از طریق پرسشنامه بررسی شده است. روایی محتوایی ابزار توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی تأیید و پایایی آن به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۹۶ برآورد گردید. طبق یافته‌ها، در تدوین محتوا با رویکرد جامعه‌یادگیری به ترتیب اولویت، رعایت معیارهایی، مانند: تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن، ارائه محتوای منعطف و متنوع، تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، تناسب محتوا با نیازهای جامعه، حمایت از استاد برای تغییر محتوا، استفاده از سایر منابع یادگیری در کنار کتاب درسی و مشارکت دادن دانشجو در انتخاب محتوا ضروری است. یافته‌ها حاکی است آموزش عالی کشور در رعایت این ملاحظات با چالش روبه‌روست. میان دیدگاه اعضای هیأت علمی بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی درباره این چالش‌ها در سطح $0/05 =$ تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: تدوین محتوای برنامه درسی، جامعه‌یادگیری، چالش، آموزش عالی.

* نویسنده مسئول

۱ - زنده یاد مرحوم دکتر شریف که مشاوره پایان‌نامه دکتری نویسنده اول را بر عهده داشتند، پس از صرف عمر گران‌بهای خود در راستای اعتلای علم و دانش در پاییز سال ۱۳۹۱ به دیار باقی شتافت. روحش شاد و یادش گرامی باد!

مقدمه

تغییر و تحولات سریع جهانی، از دهه های پایانی قرن بیستم به بعد به زندگی انسان چهره‌ای تازه بخشیده است. با مشاهده این شرایط، اکثر اندیشمندان اظهار داشته‌اند بهترین مسیر پیشرفت جوامع، حرکت در مسیر توسعه دانش محور است و نخستین گام برای این حرکت تلاش برای تبدیل شدن به جامعه یادگیری است. جامعه ای که افراد آن پیوسته در حال یادگیری باشند و قابلیت رقابت پذیری و سازگاری خود را افزایش دهند (دوهمن^۱، ۱۹۹۶؛ سیلور^۲ و همکاران، ۱۳۷۷: ۳۰۶). جوامع بشری با انتخاب یادگیری مادام‌العمر به عنوان بهترین راه توسعه، نظام‌های آموزشی؛ به ویژه آموزش عالی را با چالش‌های جدیدی مواجه ساخته و خواستار توجه آنها به اهداف و به کارگیری راهبردهای جدیدی هستند که رفع نیاز به ادامه یادگیری را برای هر فرد امکان پذیر و تحقق جامعه یادگیری را ممکن سازند. علاوه بر چالش جامعه یادگیری، آموزش عالی بر اثر عواملی مانند کاهش کیفیت آموزش و عدم تناسب آنها با نیازهای دانشجو و جامعه با چالش‌های زیادی روبرو بوده است (دیو^۳، ۱۹۷۶: ۸). لذا بسیاری از صاحب‌نظران اعلام داشته‌اند، در پاسخ به این چالش‌ها آموزش عالی برای ارتقای کیفیت فرصت‌های یادگیری، باید در برنامه‌های درسی جهت‌گیری نوینی را دنبال کند. کندی^۴ و همکاری (۱۹۹۴: ۱۳)، کناپر و کروپلی^۵ (۲۰۰۰: ۴۲) و وان درزی (۲۰۰۶: ۳۲۹) نتیجه گرفته‌اند اکنون اصلاح و تغییر همه عناصر برنامه درسی آموزش عالی با هدف ایجاد جامعه یادگیری یک ضرورت است. بخشی از این تغییر، مربوط به عنصر محتواست. واگنر^۶ (۱۳۸۱: ۲۴۴)، بانک جهانی (۱۳۸۷: ۱۳) و کناپرور کروپلی (۲۰۰۰: ۱۷۵) توصیه کرده‌اند تدوین محتوایی با رویکرد جامعه یادگیری، مستلزم وجود بعضی از شرایط و رعایت بعضی از معیارها در برنامه درسی است. لذا بسیاری از متفکران و محققان در مطالعات کمی و کیفی به بررسی ملاحظات پرداخته‌اند که برای

1-Dohman

2-Saylor

3- Dave

4- Candy

5- Knapper and Cropley

6- Wagner

تدوین چنین محتوایی باید مورد توجه قرار گیرد. یافته‌های این پژوهش‌ها حاکی است آموزش عالی در این خصوص، با موانع و چالش‌های بسیاری روبه‌رو است (کناپرو کروپلی، ۲۰۰۰، ص ۱۸۴؛ کندی و همکاران، ۱۹۹۴: ۱۳).

در سال‌های اخیر، تحولات جهانی که سایر کشورها را با ضرورت حرکت به سمت جامعه یادگیری مواجه ساخته، کشور ما را نیز تحت تأثیر قرار داده است. از سوی دیگر، وجود پشتوانه‌های فرهنگی و دینی موجب شده است تا بسیاری از صاحب‌نظران کشور ما نیز بر ضرورت تلاش برای تحقق جامعه یادگیری لزوم پیش قدمی آموزش عالی در این زمینه تأکید کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۲، ص ۱۳؛ فراستخواه، ۱۳۸۷: ۹۷). شواهد حاکی است آموزش عالی کشور تاکنون در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی خود با برخی مشکلات روبه‌رو بوده است. بدیهی است، اکنون که این نهاد باید برای زمینه‌سازی تحقق جامعه یادگیری برنامه‌های درسی‌اش را با هدف پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر بازنگری کند، بیش از گذشته نیاز به شناسایی و رفع این مشکلات و موانع دارد. با توجه به این نیاز، پژوهش حاضر در صدد است به دو سؤال پاسخ دهد:

- ۱- هنگام تدوین محتوای برنامه‌های درسی چه ملاحظاتی باید مد نظر قرار گیرند؟
 - ۲- آموزش عالی کشور در رعایت این ملاحظات با چه چالش‌هایی روبه‌رو است؟
- در ادامه، ابتدا مباحث نظری و پیشینه موضوع بررسی شده و سپس، دیدگاه‌های صاحب‌نظران کشورمان که در پژوهش حاضر شرکت داشته‌اند، مرور خواهد شد.

ملاحظات اساسی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری

در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، انتخاب محتوا همواره از حساسیت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا نخستین گام در تلاش برای زمینه‌سازی تحقق هدف‌هاست (ملکی، ۱۳۸۴: ۶۱). علاوه بر این، تصمیم‌گیری درباره محتوا باید با توجه به غایات و وسایل در دسترس انجام گیرد و جنبه‌های مختلف آن منطقی و مدلل انتخاب شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۶۸). برای محتوا، تعریف‌های گوناگونی ارائه شده است. از منظر یادگیری مادام‌العمر، همان‌طور که برنامه‌درسی، مفهومی وسیع شامل تمام تجارب یادگیرنده در

درون و بیرون از مؤسسه آموزشی را دربرمی‌گیرد، محتوا نیز مفهومی وسیع داشته، آنچه مربی برای تدریس تدارک می‌بیند و آنچه خود او نیز پیش‌بینی ننموده؛ ولی در ضمن تدریس بروز می‌کند، همچنین، آنچه از تعامل یادگیرندگان با یکدیگر و با مربی حاصل می‌شود، همه بخشی از محتوا را تشکیل می‌دهد. آنچه برنامه‌ریزان برای آموزش تعیین و طراحی می‌کنند، تنها بخشی از آن است که می‌تواند هنگام آموزش؛ اصلاح، یا تکمیل گردد (دی‌های نیوت، ۱۹۸۷: ۱۰۳؛ ملکی، ۱۳۸۴: ۵۶-۵۵). با توجه به این مفهوم، برای انتخاب محتوایی که توانایی تداوم یادگیری را در اختیار دانشجویان قرار دهد، وجود شرایط و رعایت معیارهای ویژه‌ای به شرح زیر ضروری است:

- ۱- تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن؛
- ۲- ارائه محتوای منعطف و متنوع؛
- ۳- تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر؛
- ۴- تأکید بر تناسب محتوا با نیازهای جامعه؛
- ۵- حمایت از استاد برای تغییر محتوا و مشارکت دادن دانشجو؛
- ۶- استفاده از سایر منابع یادگیری در کنار کتاب درسی. در ادامه توضیحاتی درباره هر کدام ارائه می‌گردد:

۱- **تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن:** وجود برخی از عقاید و گسترش روز افزون دانش بشری در تمام شاخه‌های علوم، طراحان برنامه درسی را با مشکل تعیین حجم مناسب دانشی که باید در برنامه درسی گنجانده شود، مواجه ساخته است. از یک طرف، طرفداران ایده «سواد فرهنگی»، انتقال حجم قابل ملاحظه‌ای از دانش و اطلاعات فرهنگی به فراگیران را لازم می‌دانند، زیرا پیش شرط برقراری ارتباط و مشارکت همسنگ در گفتگوی بزرگ^۱ در سطح جامعه است (مهر محمدی، ۱۳۸۴: ۲۴۶). از طرف دیگر، رشد علم موجب شده تا کتاب‌های حجیم و مطالب آموختنی زیادی در اختیار دانشجویان قرار داده شده و از ایشان خواسته شود به حفظ کردن آنها و آماده شدن برای امتحان بپردازند

1- great conversation

(کندی و همکاران، ۱۹۹۴: ۹۷). در نتیجه، گنجاندن سر فصل‌های گسترده و محدودیت‌های زمانی دوره‌ها در بسیاری از مواقع باعث سهل انگاری و کنار آمدن دانشجویان و اساتید برای حذف برخی از مطالب، روی آوردن دانشجویان به یادگیری سطحی و کاهش انگیزه ادامه دادن به یادگیری می‌شود. بسیاری از صاحب‌نظران، از جمله ویگینز^۱ (۱۹۸۹) تصریح نموده‌اند، این گرایش ناشی از بی‌توجهی طراحان برنامه درسی درباره دو واقعیت است: اول آنکه، با مطالعه حجم وسیعی از دانش الزاما یادگیری پایدار و عمیق اتفاق نمی‌افتد؛ دوم آنکه، در عصر انفجار اطلاعات، مفهوم منبع محتوا برای یادگیری به طور کلی دگرگون شده است. علاوه بر این، با توجه به سرعت رشد دانش هیچ کس نمی‌تواند بر همه آنها تسلط پیدا کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۴: ۲۶۷).

باید توجه داشت، شرکت در گفتگو و دستیابی به وفاق فرهنگی بیش از اتکاء به دانش مشترک، به برخورداری از عادات ذهنی و اخلاقی مثل پرسشگری متکی است (مهرمحمدی، ۲۴۶؛ ویگینز، ۴۴). همچنین، با تداوم یادگیری می‌توان افزایش حجم دانش را جبران نمود (لنگراند، ۱۹۸۹: ۶۰). بنابراین، مهمترین کار، تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن است. تلاش برای تدریس مطالب کمتر که با تعمق بیشتری یاد گرفته شوند، موجب می‌شود یادگیرندگان راهبردها و ابزارهای متنوعی برای یافتن، به کارگیری یا انتقال دانش و آموخته‌های خود به شرایط و موقعیت‌های جدید در اختیار داشته باشند (بانک جهانی، ۱۳۸۷: ۸۸؛ کندی و همکاران، ۱۹۹۴: ۹۸). واضح است تأکید بر این اصل، به منزله عدم تأکید بر محتوای علمی مربوط به رشته تحصیلی یا کاهش بیش از حد آن نیست، زیرا این کار باعث می‌شود دانشجو در چارچوب رشته تحصیلی خود قرار نگیرد. اگرچه تداوم یادگیری می‌تواند افزایش حجم را جبران کند، اما برای یادگیری عمیق و غنی حدّ معینی از دانش علمی مربوط به رشته علمی باید آموزش داده شود (بانک جهانی، ۱۳۸۷: ۸۹). آنگاه راه و رسم یادگیرنده مادام‌العمر بودن را با مثال‌هایی از همان محتوا به دانشجو یاد داد (کندی و همکاران، ۱۹۹۴: ۹۸).

1- Wiggins

۲- **ارائه محتوای منعطف و متنوع:** بسیاری از صاحبان نظران در بحث درباره برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر بر انتخاب و سازماندهی محتوای انعطاف‌پذیر و متنوع تأکید کرده‌اند تا دانشجو بتواند درباره برنامه مطالعاتی و ارضای منعطف نیازهای آموزشی خود تصمیم بگیرد و برای استاد نیز، این توانایی وجود داشته باشد که محتوا و روش‌های یاددهی- یادگیری را تغییر دهد تا به مناسب‌ترین شکل با گروه‌های دانشجویان و تک تک آنها تطابق پیدا کنند. ایجاد انعطاف و تنوع در محتوا، نه تنها به دلیل افزایش الزام‌های زندگی روزمره و زندگی شغلی، بلکه به دلیل ضرورت توجه به شخصیت، علائق، تجارب و ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانشجو برای تقویت انگیزش یادگیری ضروری است (جاک و یسین و کارنوسکات، ۲۰۰۴: ۲۴؛ تیلور^۱، ۲۰۰۱: ۴). لانگ ورت (۲۰۰۴)، وارن (۲۰۰۰)، دیویس (۲۰۰۳)، اکانور (۲۰۰۶)، دیاموند (۲۰۱۰) و کاریا (۲۰۰۷) در تحقیق‌هایشان دریافته‌اند در تلاش برای توسعه یادگیری مادام‌العمر، آنچه آموزش عالی به آن نیاز دارد، پاسخ‌دهی به تنوع نیازهای دانشجویان به علت حضور طیف متنوعی از دانشجویان بزرگسال و غیرسنتی است.

علی‌رغم این ضرورت، هنوز مطابق رویکرد سنتی، محتوا در یک رشته علمی، مطابق با اصل «همه متناسب با یک مدل» طراحی شده و به طور یکسان در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد. آنها دروس را از فهرست تهیه شده و زمان‌بندی شده‌ای انتخاب می‌کنند که در آن گروهی از دروس مرتبط با یکدیگر وجود دارد. این برنامه‌ها عموماً از لحاظ گستره و عمق محدودند، در آن حق انتخاب کمی وجود دارد و تفاوت در نتایج یادگیری دانشجویان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. آنها بیشتر جهت‌دهی شغلی دارند و جستجوگری مطابق با رشته علمی را تشویق نمی‌کنند (گاردنیر، ۲۰۰۳: ۵). چنین نگاهی برخاسته از آن است که نظام آموزشی باید به نیازهای اقتصادی جامعه براساس تولید انبوه و یکسان نیروی انسانی مورد نیاز بازار کار پاسخ دهد (آیزنر، ۱۹۹۴: ۵؛ هانان^۲، ۲۰۰۱: ۳۶؛

1- Tylore

2- Hannan

دی هاگت و همکاران^۱، ۱۹۹۹: ۲۳). طرفداران جامعه یادگیری، با اشاره به پیامدهای منفی این رویکرد، تذکر داده‌اند، دست اندرکاران آموزش عالی باید تنوع در برنامه درسی را مد نظر قرار دهند تا تنوع در تجربه یادگیری در دانشگاه و در نتیجه، افزایش انگیزه یادگیری در سراسر دوران زندگی را فراهم سازند (دی هاگت و همکاران، ۱۹۹۹، ص ۲۳).

بدیهی است به کارگیری این اصل به معنای نادیده گرفتن این ضرورت نیست که دانشجویان باید برخی از مهارت‌ها و دانش‌های مشترک را که برای ارتباطات انسانی و انسجام اجتماعی مورد نیاز است، فرا بگیرند (تافلر، ۱۳۷۴: ۴۲۳). تجربه یادگیری مشترک، بهترین فرصت را برای تحقق جامعه یادگیری فراهم می‌کند (دی هاگت و همکاران، ۱۹۹۹: ۲۵). بنابراین، ضمن آنکه یک مجموعه برنامه‌های درسی متنوع طراحی می‌شود، باید درصدد جستجوی تعادل میان استاندارد کردن و متنوع ساختن برنامه بود. ایجاد انعطاف در دو بعد زمان و مکان، به شکل برگزاری کلاس‌ها در فرصت‌های زمانی مناسب مثل پایان هفته و تابستان، در مکان‌های مختلف مانند کلاس درس، خانه و کتابخانه، امکان‌پذیر است (تیلور، ۲۰۰۱: ۳؛ دیو، ۱۹۷۶: ۱۰۲؛ کاریا، ۲۰۰۷: ۱۳۳). برای تسهیل یادگیری دانشجویان شاغل، تلفیق آموزش حضوری با آموزش مجازی همزمان با پودمانی شدن محتوا و به رسمیت شناختن یادگیری‌های قبلی و اعتبار قایل شدن برای آنها راهکاری مناسب است (اکانور، ۲۰۰۶، به نقل از گراد و سلوین: ۴؛ کاریا، ۲۰۰۷: ۳۲؛ دوهمن، ۱۹۹۹: ۱۲۰؛ کناپر و کروپلی؛ ۲۰۰۰: ۸۵).

۳- تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر: یکی از ملاحظات اساسی برنامه‌ریزی درسی، ایجاد ارتباط منطقی و صحیح بین اهداف، محتوای درس و حتی روش یاددهی- یادگیری و ارزیابی یادگیری دانشجویان است (سیلور و همکاران، ۱۳۷۷: ۴۳۲؛ کانن و نیوبل، ۱۳۸۵: ۱۶۳). از این رو، در برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر، محتوا باید زمینه لازم را برای پرورش شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان فراهم سازد. همان‌طور که نتایج پژوهش گنتل (۲۰۰۱) نشان می‌دهد، چنین محتوایی

فرهنگ یادگیری قوی را رواج و گسترش داده، نگرش‌هایی مانند علاقه و انگیزه یادگیری، احساس مسئولیت در برابر خود و جامعه و مهارت‌هایی مانند: شهروندی فعال، خلاقیت و نوآوری، سواد اطلاعاتی و آمادگی اشتغال را در دانشجویان پرورش می‌دهد (ص ۱۲).

طبق شواهد و نتایج تحقیق‌ها، چنین تناسبی هنوز به وضوح در بسیاری از دوره‌های رسمی آموزش عالی به چشم نمی‌خورد. در نتیجه، محتوای برنامه‌ها قدرت تغییر نگرش‌ها و ایجاد نگرش جدید و جامع‌نگر را در دانش‌آموختگان ندارد (کانن و نیوبل، ۱۳۸۵: ۱۶۳، سیلور و همکاران، ۱۳۷۷: ۴۳۱؛ چارلتون و همکاران، ۲۰۰۵: ۴؛ تونیتون، ۲۰۰۸: ۱۰۸).

همواره تأکید می‌شود آموزش عالی باید مهارت‌هایی مانند خود رهبری، کار گروهی و حل مسأله را رشد دهد، ولی بر اساس مطالعه دیویس (۲۰۰۳: ۲۷۴) و بورکل^۱ و همکاران (۲۰۰۵: ۱۳۲) در محتوا و فرایندهای یادگیری پرورش این مهارت‌ها فراموش شده‌اند. مثال دیگر، تأکید صاحب‌نظران بر یادگیری چگونه یاد گرفتن و آموختن سواد اطلاعاتی است، اما تونیتون (۲۰۰۵: ۱۰۸)، راوسون (۲۰۰۰: ۲۲۸) و فروید (۲۰۰۹: ۱۸) اظهار داشته‌اند بسیاری از استادان به جای آنکه تدریس این مهارت‌ها را بخش حیاتی از کارشان بدانند، آن را کاری تدارکاتی و جنبی تلقی می‌کنند. علاوه بر این، بیشتر دانشجویان نمی‌دانند که چگونه یاد می‌گیرند. آنها به راحتی رویکردهای جستجو شده و آزموده‌ای را که در مدارس متوسطه به دست آورده‌اند، به دانشگاه انتقال می‌دهند. آنها هنگامی که استاد از راهکارهایی مانند همراه کردن سخنرانی با کار پژوهشی یا نوشتن مقاله توسط دانشجویان برای آموزش سواد اطلاعاتی استفاده می‌نماید، به اطلاعاتی که به آسانی در دسترس آنهاست، اکتفا کرده، تنها از تعداد محدودی از منابع که استاد معرفی می‌کند، استفاده می‌نمایند.

از جمله راه‌های آموزش مهارت‌های یادگیری چگونه یاد گرفتن و سواد اطلاعاتی، آموزش آنها به صورت واحدهایی جداگانه با استفاده از شیوه‌هایی مانند افزودن درس اضافی و انتخابی به کل برنامه درسی رسمی، با اهدافی مانند سازگاری با متون خودآموز، کار روی پروژه و نوشتن پایان‌نامه است. با مطالعه نوآوری‌های اجرا شده در این زمینه، وان

1- Burkel

درزی (۲۰۰۶)، کانن و نیوبل (۱۳۸۵: ۲۹)، کناپر و کروپلی (۲۰۰۰) و کندی و همکاران (۱۹۹۴)، راوسون (۲۰۰۰) و یونسکو (۱۳۸۸) تأکید نموده‌اند مؤثرترین راه آن است که در اهداف برنامه درسی، تعهد نسبت به کمک به دانشجویان برای یادگیری چگونه یاد گرفتن و آموختن سواد اطلاعاتی ذکر شود و محتوای برنامه شامل دو بخش باشد: مجموعه‌ای از ساختار دانشی که به دلیل داشتن ارزش ذاتی و آنکه پایه‌ای برای کسب دانش جدید فراهم می‌کند، تعیین شده است و مجموعه‌ای از مهارت‌های یادشده که باید در محتوا گنجانده شود. تهیه و ارائه چنین محتوایی، مستلزم تغییر نگرش اعضای هیأت علمی، دانشجویان و سایر افراد مؤثر در اجرای برنامه درسی و همکاری آنها در فراهم کردن بستری مناسب برای یادگیری این مهارت‌هاست.

۴- تأکید بر تناسب محتوا با نیازهای جامعه: همواره متخصصان برنامه درسی بر تناسب محتوا با جامعه‌ای که یادگیرنده در آن زندگی می‌کند، تأکید کرده‌اند (میرزاییگی، ۱۳۸۰، به نقل از تابا: ۱۷۱-۱۷۰). این تناسب، از منظر، جامعه یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. در این رویکرد به برنامه درسی، بر تئوری‌های اجتماعی یادگیری تأکید می‌شود. طبق این تئوری‌ها، یادگیرنده عضو فعال جامعه‌های مختلف بوده، دانش خود را درباره جهان، در قلمرو روابط اجتماعی و فرهنگی این جوامع به دست می‌آورد (چارلتون و همکاران، ۲۰۰۵: ۷-۶). به گفته یونسکو (۱۳۸۸: ۴۷) و شعبانی (۱۳۸۴: ۱۰۱) تناسب محتوا با نیازهای جامعه باعث می‌شود به انتظار دانشجویان از تحصیل دانش، مبنی بر یافتن موقعیت اجتماعی بهتر، ورود به بازار کار و کسب درآمد بیشتر پاسخ داده شود. علاوه بر این، اگر دانشجو رابطه میان دانش خود و نیازهای جامعه را درک کند، موقعیت آموزشی جذاب‌تر خواهد شد و رغبت و تلاش دانشجو برای یادگیری افزایش خواهد یافت. جاک و یسین و کارنوسکات (۲۰۰۴) و کناپر و کروپلی (۲۰۰۰) معتقدند تغییرهای سریع و جهانی ناشی از رشد علم و فناوری و مسایلی مانند آسیب‌های محیط زیست و صلح جهانی ایجاب می‌کند، دانش در هر رشته علمی با توجه به شرایط واقعی زندگی انتخاب شود. علاوه بر این، طبق اصل «جامعه‌پذیر کردن» در معنای وسیع آن آموزش عالی باید زمینه‌های لازم برای

آشنایی با نقش‌های خود در جامعه، آموختن میراث فرهنگی جامعه و تحلیل نقاط قوت و ضعف این میراث را فراهم سازد (سیلور و همکاران، ۱۳۷۷: ۵۵۳).

تاکنون این ضرورت به ندرت مورد توجه قرار گرفته و همان طور که جاک و یسین و کارنوسکات (۲۰۰۴) نوشته‌اند، هدف اصلی محتوا، کسب رویکرد شناختی به رشته علمی و تفکر درباره آن بوده است و اهداف دیگر مثل کسب توانایی برقراری ارتباط نزدیک با دیگران کمتر مد نظر بوده است (ص ۲۴) و به مواردی مثل تقاضاهای جامعه جهانی پرداخته نشده است، در حالی که فراموش کردن این هدف، به تربیت دانش آموخته‌ای منجر می‌شود که مسئولیت خود در استفاده مفید از دانش را فراموش کرده است.

با بررسی راه‌های ایجاد تناسب میان محتوا و نیازهای واقعی جامعه، کناپر و کروپلی (۲۰۰۰: ۴۱) و جاک و یسین و کارنوسکات (۲۰۰۴: ۲۳)، معتقدند گنجاندن عنوانهای مربوط به ابعاد اجتماعی رشته علمی در محتوای مطالعه و استفاده از پروژه‌های میان رشته‌ای و روش حل مسأله مهم و ضروری است. مهمترین راهکار از دیدگاه یونسکو (۱۳۷۶، ۱۳۸۸) و کندی و همکاران (۱۹۹۴) مطالعه درباره هویت فرهنگی است. باید دانش علمی مربوط به رشته تحصیلی با دانش درباره فرهنگ جامعه و پیشرفت‌ها و کارهای انجام شده در سطح ملی همراه با یکدیگر آموزش داده شوند. این تلفیق، با اضافه کردن تعدادی موضوع درسی یا قرار دادن نام کشور درون محتوای دروس موجود به دست نمی‌آید، بلکه عضو هیأت علمی باید مطالبی را به آنان بیاموزد که آنها احساس کنند دانش کافی درباره دلایل اعتقادی و عملی فعالیت‌های مردم کشور خود به دست آورده‌اند.

۵- حمایت از استاد برای تغییر محتوا و مشارکت دادن دانشجو: اغلب شورا یا

کمیته‌ای متشکل از افرادی مثل مدیران، برنامه‌ریزان درسی و اعضای هیأت علمی درباره محتوای برنامه، سرفصل‌ها و موضوع‌های درسی تصمیم‌گیری می‌کند. در میان این گروه عضو هیأت علمی به دلیل ارتباط با کلاس و دانشجویان و آشنایی با نیازهای واقعی آنها نقش و جایگاه ویژه‌ای دارد (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۱۱۸). مشارکت عضو هیأت علمی از سطح شورای برنامه‌ریزی دانشگاه تا کلاس درس ادامه دارد. در نظام

آموزش دانشگاهی، اغلب تصمیم‌گیری نهایی به عهده استاد گذاشته می‌شود ولی وجود برخی از عوامل مانند عدم باور و تمایل اعضای هیأت علمی، عدم آگاهی لازم از برنامه‌ریزی درسی، عدم تشکل‌های علمی و حرفه‌ای، ضعف در شایستگی‌های تخصصی و ضعف در اعتماد به نفس مانع انجام این کار می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۲: ۲۶۷). علاوه بر این، مسئولان از طریق اعمال سیاست‌های ارزیابی کیفیت تدریس براساس معیارهای تدریس اثربخش و تدوین مطالب استاندارد شده برای محتوا، استاد را کنترل می‌کنند. به عقیده بورک و جاکسون (۲۰۰۷)، ایون بک و جانسون (۲۰۱۲) و اسمیت (۲۰۰۲) چنین رویکرد سخت‌گیرانه و انعطاف‌ناپذیری به محتوا بر خلاف آموزش اثربخش برای تحقق جامعه یادگیری است. تحقق این جامعه ایجاب می‌کند با افزایش حق ورود، تنوع رو به افزایشی در دانشجویان به وجود آید. هر دانشجوی، براساس هویت، اهداف و تصور و درکش از خود و دیگران، نسبت به موضوع درسی و محتوایی که درباره آن مطالعه می‌کند، هدف و رویکردی داشته و از طریق تجربه یادگیری، دانش و مهارتی متفاوت به دست می‌آورد. بنابراین، استاد از یک سو، با اجبار برای دستیابی به هدف‌های از قبل تعیین شده و از سوی دیگر، فراهم کردن فرصت برای توسعه و حمایت از استقلال و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان روبه‌روست. او به حمایت مدیران و طراحان برنامه درسی نیاز دارد تا به او فرصت دهند و با حفظ اصول و ضوابط تعیین شده، طیفی از شیوه‌های تدوین محتوا را به کارگیرند که بتواند یادگیری فعال و مشارکتی را تشویق کند و موضوع‌های درسی را به تجربه‌های زندگی دانشجویان پیوند دهد.

شایان ذکر است، اگرچه با این رویکرد، استاد درس تا حد زیادی مسؤول تعیین محتواست، ولی برای انجام این وظیفه باید نظر افراد و گروه‌های زیادی مثل اعضای هیأت علمی گروه آموزشی و سایر گروه‌های مرتبط، متخصصان هم رشته استاد در سایر دانشگاه‌ها و دانشجویان را نیز جویا شود (کانن و نیوبل، ۱۳۸۵: ۱۶۳). در میان این گروه، دانشجو نقش مهمی دارد، اما اغلب به آن توجه نمی‌شود، زیرا از یک طرف، از همه یادگیرندگان انتظار می‌رود همراه با میراث فرهنگی کنونی و گذشته، به یادگیری چیزهایی

بپردازند که فعالیت علمی می‌طلبد و در چارچوب نتایج یادگیری بیان شده است. از طرف دیگر، تصور می‌شود یادگیرندگان قادر نیستند خود تعیین کنند می‌خواهند چه چیزی یاد بگیرند (لانگ ورت، ۲۰۰۴: ۸۹؛ بورک و جاکسون، ۲۰۰۷: ۱۶۰). نیازهای دانشجویان باید در عمل مورد توجه قرار گیرد، زیرا محتوایی که تنها توسط استاد یا طراحان برنامه درسی تعیین شود، موجب یادگیری سطحی شده و تأثیر کمی بر شخصیت و رفتار دانشجو می‌گذارد (ملکی، ۱۳۸۱، به نقل از دیویی: ۵۹). افزون بر این، امروزه با گسترش فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، به سرعت اطلاعات موجود نزد دانشجویان گسترش می‌یابد. از این رو، استاد تنها منبع اطلاعات نیست، بلکه او همدوش با دانشجویان باید به جستجوی دانش بپردازد و به آنان کمک کند تا اطلاعات را تفسیر نمایند و به آنها معنا دهند (یونسکو، ۱۳۸۸: ۷۶-۷۳). برای آنکه دانشجویان یادگیرندگان مادام‌العمر باشند و نقش‌های خود در زندگی آینده مثل خود رهبری را تمرین کنند، لازم است اهداف یادگیری را خود و با کمک استاد تعریف و انتخاب نمایند و فعالیت‌های مربوط به اهداف را عملیاتی سازند (بورک و جاکسون، ۲۰۰۷: ۱۶۹). مشارکت دانشجو می‌تواند به شکل ایجاد گروه‌های دانشجویی، نظرسنجی و مشارکت نماینده دانشجویان در گروه برنامه‌ریزی درسی و به صورت مذاکره و مشورت دانشجویان و عضو هیأت علمی درباره عنوان‌های درس و منابع یادگیری انجام شود، یا به صورت غیر مستقیم، به شکل اعلام نظر درباره محتوای دروس انجام گیرد (کانن و نیوبل، ۱۷۰).

۶- استفاده از سایر منابع یادگیری در کنار کتاب درسی: در طراحی برنامه درسی، یکی از انتخاب‌های مهم تصمیم‌گیری درباره منبع یا مواد یادگیری است که از طریق آن، محتوا در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد. منابع یادگیری طیف متنوعی از کتاب و جزوه تا روزنامه، فناوری اطلاعات و ارتباطات، افراد متخصص و هم‌تایان و تجارب یادگیرنده را در بر می‌گیرد (موهانان^۱، ۲۰۰۵: ۳). حامیان ایده جامعه یادگیری تذکر داده‌اند، وجود راه‌های متنوع دسترسی به دانش، یکی از ویژگی‌های اصلی این جامعه است. به همین علت، استفاده

از منابع یادگیری متنوع در برنامه درسی اصلی است که باید همواره مورد توجه قرار گیرد. وجود تنوع در منابع یادگیری به منزله پایان یافتن انحصار کتاب درسی به عنوان تنها منبع محتواست، اما همانطور که یونسکو (۱۳۷۶، ۱۳۸۸) و موهانان (۲۰۰۵) تذکر می‌دهند کتاب همچنان جایگاه اصلی خود را حفظ خواهد کرد، زیرا عده زیادی از استادان و دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری به کتاب وابسته‌اند. همچنان ارزان‌ترین رسانه و آسان‌ترین آنهاست. البته، باید توجه داشت، تاکنون کتاب‌های درسی به شیوه کاملاً خطی طراحی شده و به نحوی فزاینده در بخش‌های منظم و جدا از یکدیگر سازماندهی شده‌اند. این نوع منبع برای پرورش یادگیرنده مادام‌العمر مناسب نیست و با توجه به چند موضوع باید بازنگری شود: اول آنکه، به گفته شعاری‌نژاد (۱۳۷۵) کتاب برای استاد تنها نقش راهنما دارد و فقط یک منبع در میان سایر منابع است. همچنین، کتاب تمام علوم و معارف بشری را در بر نمی‌گیرد، لذا نمی‌تواند جانشین تلاش و کشف شخصی دانشجو شود (ص ۶۱۰-۶۰۹). به علاوه، با رشد سریع دانش، کتاب درسی باید به جای پر کردن ذهن از اطلاعات، توانایی کاوش و تحقیق را پرورش دهد (ملکی، ۱۳۸۴: ۱۵۷).

در کنار کتاب، مجله، جزوه و راهنماهای مطالعه از منابع یادگیری هستند که تاکنون سهم بزرگی در آموزش داشته‌اند و همچنان به آن ادامه می‌دهند. با وجود این، استادان کمتر به استفاده از این منابع توجه دارند؛ در حالی که استاد می‌تواند نرم‌افزارهای مخصوص مثل پاورپوینت و اطلاعات تکمیلی مثل کپی مقاله‌ای را برای تکمیل جزوه خود تهیه کرده و در اختیار دانشجویان قرار دهد و با مطرح کردن خلاصه‌ای از آن یا درخواست تکمیل آن از سوی دانشجویان، توجه آنها را به مطالب جلب نماید (کانن و نیوبل، ۱۳۸۵: ۱۵۵). منبع دیگر یادداشت‌های دانشجو هنگام تدریس است. اگرچه بسیاری از افراد با آن مخالفند؛ اما کانن و نیوبل (۱۳۸۵) تذکر داده‌اند، یادداشت‌برداری باید تشویق شود، زیرا فرآیندی است که مستلزم فعالیت و توجه دانشجوست (ص ۹۵). علاوه بر این، فناوری اطلاعات و ارتباطات دامنه منابع یادگیری را توسعه داده است. این منابع، از قبیل: رادیو، تلویزیون، شبکه گسترده جهانی، دیسک‌های فشرده و دیگر مواد چند رسانه‌ای تبادل

فوری و در میان گذاشتن اطلاعات و دانش را ممکن ساخته‌اند. علاوه بر این، رایانه می‌تواند از طریق شبیه‌سازی، انجام آزمایش به صورت مجازی و موارد مشابه، تجربه‌های یادگیری را غنی کند (راولی و همکاران، ۱۳۸۲: ۲۶). منبع دیگر محتوا، دوستان و همکلاس‌ها، افراد متخصص و سایر افرادی هستند که به طور مستقیم یا غیر مستقیم با فرد تعامل دارند. موهانان (۲۰۰۵) و دیوید و همکاران (۲۰۱۰) دریافته‌اند، یادگیری غیر رسمی که از این طریق روی می‌دهد، باید در آموزش دانشگاهی، مورد توجه قرار گیرد. آنچه دانشجو از طریق تعامل یاد می‌گیرد، عملکرد و آمادگی او را برای ورود به شغل و سایر موقعیت‌های زندگی تقویت می‌کند.

با نگاه به این مجموعه وسیع منابع یادگیری می‌توان گفت، اثربخش‌ترین آموزش، آموزشی است که توانایی یادگیری از تمام منابع؛ به عبارت دیگر، یادگیری منبع محور را در دانشجو تقویت کند، ولی تاکنون کتاب درسی تنها منبع یادگیری بوده است. این انحصار باعث شده تا همان طور که موهانان (۲۰۰۵، ص ۳) و دیوید و همکاران (۲۰۱۰: ۳۸) اظهار داشته‌اند آموزش عالی در کمک به دانشجویان برای یادگیری عمیق دچار شکست شده، نسبت به تجربه دانشجویان و آنچه آنها در این تجربه می‌آموزند، بی‌توجه باشد. در نتیجه، میان آنچه درباره یک موضوع به عنوان دانش تخصصی ارائه می‌شود و تجربه‌ای که در دوره رسمی فراهم می‌گردد و سواد که دانشجو از طریق تجربه‌های زندگی روزمره و محل کار کسب می‌کند، فاصله زیادی وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش کیفی - کمی حاضر برای بررسی دیدگاه‌های صاحب‌نظران داخلی از روش توصیفی - تحلیلی استفاده کرده است. جامعه آماری آن در بخش کیفی کلیه صاحب‌نظران، مدیران و اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی وابسته به آموزش عالی در شهرهای تهران، شیراز و اصفهان هستند که در موضوع‌های مرتبط به موضوع تحقیق مانند: جامعه دانایی محور، اقتصاد دانش، یادگیری مادام‌العمر و سازمان یادگیرنده، تدریس کرده

یا صاحب تحقیق و تألیف هستند. برای شناسایی ایشان، بر اساس راهبرد نمونه‌گیری هدفمند، با بررسی متون فارسی، جستجوی پژوهش‌ها، مراجعه به سوابق علمی اعضای هیأت علمی موجود در سایت دانشگاه‌ها و نظرخواهی از دست‌اندرکاران آموزش عالی (روش زنجیره‌ای^۱)، افراد جامعه پژوهش که ۱۲۶ نفر بودند، شناسایی شدند. سپس، با ارسال دو نامه با فاصله زمانی یک ماه و پیگیری‌های متعدد ۲۴ نفر از آنان برای همکاری داوطلب شدند. دیدگاه‌های این نمونه، با ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته جمع‌آوری گردید. برای این منظور سؤال‌های باز پاسخی تهیه شد و روایی آنها توسط چند تن از استادان دانشکده علوم تربیتی و دانشجویان دکترا تأیید گردید. متن مصاحبه‌ها پیاده شده و برای اطمینان از صحت و اعتبار داده‌های حاصله، به مصاحبه‌شوندگان بازگردانده شدند تا آنها را بازبینی و اصلاحات لازم را ارائه نمایند. تمام ۲۴ متن با روش مقوله‌بندی تجزیه و تحلیل شدند.

در بخش کمی، جامعه آماری کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی (بجز دانشگاه علمی- کاربردی و پیام نور) در شهرهای تهران، اصفهان و شیراز بودند که در باره موضوع تحقیق و موضوع‌های وابسته به آن دارای سابقه پژوهش و تدریس هستند. با بررسی سوابق در سایت دانشگاه‌ها ۲۱۶ نفر شناسایی شدند و همگی آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار تحقیق پرسشنامه محقق ساخته بوده که بر اساس یافته‌های مصاحبه‌ها تهیه شده است. روایی محتوایی آن توسط محققان و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۹۶ برآورد شد. پرسشنامه همراه نامه برای همه افراد ارسال شد که پس از دو بار پیگیری، ۱۵۳ مورد آنها برگشت داده شد. داده‌های آنها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد.

۱ - روش زنجیره‌ای معادل با chain sampling است. برخی آن را روش گلوله برفی یا شبکه‌ای نیز ترجمه کرده‌اند. این روش در تحقیق کیفی، روشی است که در آن محقق با افراد مطلع مشورت می‌کند تا آنها موارد مناسب تحقیق را معرفی نمایند. ممکن است تمام یا برخی از موارد معرفی شده، در نمونه گنجانده شوند (کال و همکاران، ۱۳۸۲: ۳۹۳).

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش یافته‌ها شامل دو دسته کمی و کیفی بوده‌اند که در دو بخش به طور مجزا ارائه می‌شوند. سپس، پیوند داده‌ها در قسمت بحث و نتیجه‌گیری بررسی خواهد شد.

بخش اول: تحلیل مصاحبه‌های صاحب‌نظران و مدیران دانشگاه‌ها: شرکت کنندگان

محتوای برنامه درسی را از دو جهت حجم و نوع بررسی کردند. از نظر ایشان، اگر آموزش عالی بخواهد وظیفه خود را در زمینه‌سازی جامعه یادگیری انجام دهد، از لحاظ حجم محتوا با مشکل چندانی روبه‌رو نیست، اما از لحاظ نوع محتوا و کیفیت آن، هنگام تدوین محتوای برنامه‌های درسی وجود برخی شرایط و رعایت بعضی از معیارها ضروری است که تاکنون نادیده گرفته شده است. از این رو، آموزش عالی به ترتیب اولویت با چالش‌هایی شامل موارد زیر روبه‌روست:

- ۱- توجه نداشتن به لزوم ارائه محتوای متنوع و منعطف؛
 - ۲- متناسب نبودن محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر؛
 - ۳- متناسب نبودن محتوا با شرایط و نیازهای جامعه ایرانی؛
 - ۴- کافی نبودن حمایت از استاد برای تغییر در محتوا؛
 - ۵- بی‌توجهی اعضای هیأت علمی به استفاده از سایر منابع در کنار کتاب درسی و
 - ۶- مشارکت ندادن دانشجو در انتخاب محتوا.
- در ادامه دیدگاه‌های ایشان به طور مختصر بررسی می‌شود.

۱- توجه نداشتن به لزوم ارائه محتوای متنوع و منعطف: از نظر یازده نفر از مصاحبه‌شوندگان (۴۵ درصد) برای پرورش یادگیرندگانی مادام‌العمر، یک مانع، تأکید بر محتوای یکسان، ثابت، استاندارد و بدون انعطاف است. اگرچه در چند سال اخیر اختیار بازنگری برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها و گذار شده، اما هنوز تمایل به تمرکز و گرایش به یکسانی محتوا برای همه دانشجویانی که در یک رشته تحصیلی در دانشگاه‌های مختلف کشور تحصیل می‌کنند، وجود دارد. همه باید در کنکور پاسخ سؤال‌های چند گزینه‌ای

معینی را بدانند، مطالب معینی را حفظ کرده باشند و در آزمون مشخصی موفق باشند تا یک دوره را به پایان برسانند. تبدیل این شیوه تدوین محتوا به شیوه منعطف و متنوع ضروری است، زیرا اول، برنامه درسی باید به تقاضای بازار کار برای نیروی انسانی منعطف و متنوع پاسخ دهد. برنامه‌های کنونی از تنوع در پرورش استعدادها جلوگیری می‌کند و انسانهای یک بعدی پرورش می‌دهد که در حفظ کردن توانا هستند، اما در سایر توانایی‌های ذهنی مثل خلاقیت از توانمندی کمی برخوردارند (فرد شماره ۱۷، تیر ۸۹). مصاحبه‌شونده شماره ۳، با تذکر این مسأله که برای تحقق جامعه یادگیری باید آموزش عالی توسعه کمی پیدا کند، تأکید نموده، می‌گوید رشد آموزش عالی در چند سال اخیر موجب پیدایش بیکاران تحصیل کرده شده است. این بیکاری ناشی از رشد کمی نیست؛ ناشی از این است که آموزش عالی تولید صنعتی انبوه داشته و همه دانش‌آموختگانش یک جور هستند، بنابراین، تعدادی از آنها جذب بازار کار می‌شوند و بقیه باز می‌مانند، اما اگر از لحاظ دانش و مهارت آنها متنوع باشند، می‌توانند متناسب با تخصص خود کارآفرینی کنند. مشکل دیگر، عدم انعطاف در قوانین مربوط به سازماندهی محتواست. هم اکنون، در چارچوب واحد بندی درس‌ها و قوانینی مثل اینکه اگر کمتر از ۱۲ واحد درس بگیری، دانشجوی تلمی نمی‌شوی و گرفتن بیشتر از ۲۰ واحد مجاز نیست، برنامه درسی سازماندهی و اجرا می‌شود (فرد شماره ۸، خرداد ۸۹). دوم اینکه برنامه درسی باید با نیازهای دانشجویان انطباق داشته باشد. بعضی از آنها به دلایلی مانند گذراندن واحدهای درسی در مؤسسات آموزشی دیگر یا به دلیل تجربه و آموزشی که در زندگی شغلی، خانوادگی و اجتماعی کسب کرده‌اند، دیگر نیازی به یادگیری بعضی از واحدهای درسی ندارند. مشکل دیگر محتوای برنامه درسی کنونی، کم رنگ بودن دروس اختیاری و حذف آن در بعضی از مقاطع است (فرد شماره ۲۴، آذر ۸۹).

چهار نفر از مصاحبه‌شوندگان دلیل ضرورت انعطاف پذیری را پرورش شایستگی‌های لازم برای تداوم یادگیری دانسته، اظهار داشتند اگر بخواهیم به جامعه یادگیری وارد شویم که در آن افراد یاد گرفته‌اند چگونه یاد بگیرند و توانایی تنوع بخشیدن به توانمندی‌های

خود را داشته و انعطاف‌پذیر باشند، یعنی بتوانند با اتکاء به توانایی یادگیریشان، رشته تحصیلی و موقعیت خود را در زندگی تغییر دهند، باید محتوای برنامه درسی به آنها اجازه دهد این ویژگی‌ها را تمرین کنند. از این رو، برنامه‌های درسی آموزش عالی باید محتوایی متنوع را که به شکل منعطف سازماندهی شده است، در اختیار دانشجو قرار دهد تا ضمن شکوفایی استعدادها و مختلف آنها و تناسب برنامه با نیازهایشان، انگیزه یادگیری در آنها تقویت شود. امروزه در سطح جهان این ضرورت به عنوان یک اصل پذیرفته شده و در این زمینه تجربه‌های خوبی وجود دارد؛ برای مثال، دانشگاه‌های ایالات متحده، انگلستان و فرانسه، هر دانشگاه در دانشکده علوم انسانی، برنامه درسی خود را با رویکرد خاصی مثل رویکرد چپ یا رویکرد لیبرال ارائه می‌دهد. دانشجویی که می‌خواهد رویکرد چپ را در زمینه علوم انسانی مطالعه کند، به آن دانشگاه خاص می‌رود و رشته‌ای را می‌خواند. او می‌داند که بازار کار او در کجاست، با چه منابع علمی باید ارتباط برقرار کند، چگونه مقاله بنویسد و یا کار پژوهشی انجام دهد (فرد شماره ۱، خرداد ۸۹). در تاریخ تمدن اسلامی نیز نظام آموزشی، باز، متنوع و منعطف بوده است. برنامه درسی نظامیه بغداد، همانی نبود که در نظامیه نیشابور تدریس می‌شد، چون آنجا استاد تعیین می‌کرد که دانشجویها باید چه چیزی را بخوانند. هر نظامیه محلی برای ظهور و رشد یک مکتب و سبک خاصی از تفکر بود. این ویژگی باعث شد تا در آن زمان افرادی برجسته تربیت شوند. بنابر این، باید به این سنت‌های خودمان برگردیم (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹).

۲- متناسب نبودن محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر: یکی از اصول طراحی برنامه درسی، تناسب محتوا با هدف‌های تعیین شده است. در برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر نیز رعایت این اصل از سوی ده نفر از مصاحبه‌شوندگان (۴۲ درصد) تأکید شده است. مصاحبه‌شونده شماره ۳، رعایت این اصل را در آموزش عالی مهمتر از سایر مقاطع آموزشی می‌داند:

برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی نمی‌تواند مثل مدارس ابتدایی باشد. مدرسه باید شخصیت دانش‌آموزان را شکل دهد. بنابراین، می‌توان از یک مجموعه سیاست‌های خاص برای مثال، اعمال فشار و اجبار بر دانش‌آموز استفاده کرد، اما در آموزش عالی شخصیت‌ها شکل گرفته است.

آموزش عالی می‌خواهد تفکر منطقی و تفکر انتقادی را پرورش دهد و این هدف‌ها برای پرورش انگیزه تداوم یادگیری نقش عمده دارد. پرورش این توانایی‌ها با اعمال زور و فشار ممکن نیست، بلکه محتوا، روش‌ها و به ویژه شیوه ارزیابی باید در این جهت باشد. در حال حاضر، این‌طور نیست. دانشگاه‌ها در رقابت با هم، برای اینکه گفته شود فلان دانشگاه در مهندسی الکترونیک رتبه بالایی دارد از روش‌های سخت‌گیرانه استفاده می‌کنند و استادها به دانشجویان سخت می‌گیرند. بنابراین، همه فشارها را بر دانشجو وارد می‌کنند، در نتیجه، مهندس‌هایی پرورش می‌دهند، که اکثر آنها علاقه‌ای به ادامه دادن به یادگیری ندارند. این فشار از دانشجو باید به فشار بر استفاده از روش‌های صحیح پرورش تفکر انتقادی و ایجاد فضای آزاد اندیشه منتقل شود. باید اجازه دهند دانشجو آزادانه فکر کند، تجربه کند، آزمایش کند و خلق نماید (خرداد ۸۹).

مصاحبه‌شونده شماره ۲، اظهار داشت «در اکثر رشته‌ها بخصوص علوم انسانی به شدت با کمبود تکلیف، تمرین و طرح‌هایی که باعث درگیر شدن دانشجو در کار و خلاقیت شود، روبه‌رو هستیم. محتواها امکان کار نو و تازه را نمی‌دهند، در بیشتر درس‌ها محتوای مطالب تکراری است. علاوه بر این، جوّ آموزش عالی و جامعه نیز اجازه پرداختن به این نوع مطالب را به استاد نمی‌دهد. من که در رشته علوم انسانی تدریس می‌کنم، اگر بخواهم خلاّقانه تدریس کنم، باید یک سری از موضوع‌ها را در کلاس مطرح کنم، اما حس می‌کنم به دلیل بعضی ملاحظات و مسائل در کشور نباید آنها را بگویم» (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). مثال دیگر این چالش، به آموزش سواد اطلاعاتی مربوط است. ضرورت این مهارت‌ها به دلیل توسعه این فناوری‌ها در عرصه زندگی هر چه بیشتر نمایان می‌شود، اما در عمل، جای این آموزش‌ها در محتوای بسیاری از رشته‌ها خالی است. اکثر دانشجویان این مهارت‌ها را خودشان در طی سال‌های تحصیلی، از راه‌های مختلف مثل تمرین و تجربه یا گذراندن دوره در خارج از دانشگاه به دست می‌آورند (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹). این مشکل علاوه بر اینکه به محتوای برنامه آموزش عالی باز می‌گردد، بخشی از آن به عقیده مصاحبه‌شونده شماره ۲۰، به محتوای برنامه درسی در مقاطع قبل از آموزش عالی و حتی مطالبی که درون خانواده و در سطح جامعه افراد یاد می‌گیرند، مربوط می‌شود. در آنجا باید این

مهارت‌ها را تا حدودی آموخته باشند، تا وقتی که به عنوان دانشجو وارد آموزش عالی می‌شوند، مؤسسه آموزش عالی بتواند آنها را تقویت کند (فرد شماره ۲۰، مرداد ۸۹).

بنابراین، علاوه بر لزوم تحول در محتوای برنامه‌های درسی مقاطع قبل از آموزش عالی، متناسب با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، هنگام تحول محتوای برنامه درسی آموزش عالی، نیز لازم است در دو جهت اقدام شود: اول، تقویت احساس نیاز به یادگیری در دانشجو؛ تا هر جایی به دنبال کسب آن باشد (فرد شماره ۲۰، مرداد ۸۹)؛ دوم آنکه محتوای متون درسی مطابق با شایستگی‌های تعریف شده برای یادگیرنده مادام‌العمر بازنگری شود (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹).

۳- متناسب نبودن محتوا با شرایط و نیازهای جامعه ایرانی: تناسب محتوا با نیازهای جامعه از دیدگاه ده نفر از مصاحبه‌شوندگان (۴۱ درصد) برای پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر ضروری است. متأسفانه، تاکنون این تناسب در برنامه‌های درسی آموزش عالی وجود نداشته و یا بسیار ضعیف بوده است. در نتیجه، آموزش عالی دانشجویانی پرورش می‌دهد که نسبت به مسایل جامعه خود بیگانه هستند و تشخیص و درک درستی از آنها ندارند (فرد شماره ۱۶، تیر ۸۹). این عدم تناسب باعث شده تا اگرچه آموزش عالی برای مثال، دکترای مدیریت بیمه و کارشناسی ارشد بیمه اکو آموزش می‌دهد اما سازمان بیمه اظهار داشته وقتی دانش‌آموختگان این رشته را استخدام می‌کند، باید چند ماه و گاهی یک یا دو سال آنها را دوباره آموزش دهد، به این دلیل که دانش و مهارت‌هایی که این سازمان انتظار دارد فارغ‌التحصیلان این رشته داشته باشند، در سرفصل‌های برنامه درسی گنجانده نشده است (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹). در بعد فردی نیز، براساس تجربه مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ این جدایی باعث شده تا شاهد آن باشیم که دانشجویان ایرانی چند برابر دانشجویان سایر کشورها اطلاعات دارند، ولی چون نمی‌توانند آنها را با مسایل روز تطبیق دهند، احساس می‌کنند مطالبی که می‌آموزند، بی‌فایده است. بسیاری از آنان احساس تهی بودن و ندانستن می‌کنند و انگیزه یادگیری خود را به تدریج از دست می‌دهند (فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹).

انطباق نداشتن محتوای برنامه‌های درسی بسیاری از رشته‌ها با نیازهای جامعه دلایل مختلفی دارد که از جمله آنها جدایی جامعه به عنوان منبع نیازها و مسایل با دانشگاه به عنوان محلی است که باید از متن جامعه ایرانی-اسلامی برخاسته باشد و به این نیازها پاسخ دهد (فرد شماره ۲۲، مهر ۸۹). دلیل دیگر، مسأله محور نبودن کلاس‌های درس است. اغلب استادها تئوری محورند. آنها در بیرون از کلاس و دانشگاه کار نکرده‌اند و با مشکلات جامعه آشنا نیستند یا نمی‌خواهند آنها را به کلاس بیاورند و حتی گاهی اعتقادی به آموزش مسأله محور ندارند (فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹). دلیل دیگر آن، نگاه جزئی به نیازهای جامعه به جای نگاه فراگیر و جامع است. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ معتقد است، یک مسأله جدی این است که هر مهارتی که تشخیص داده‌ایم برای زیستن در جامعه لازم است، فوری برای آن یک درس مانند آموزش تنظیم خانواده تعریف کرده‌ایم. این نوع جزئی‌نگری با نگاه کلانی که برای جامعه یادگیری، نسبت به نیازها لازم است، فاصله دارد. برای ورود به این جامعه، فرد علاوه بر نیاز به دانش تخصصی و دانش مهارت‌های شهروندی، به مهارت‌های عمومی مثل یاد گرفتن چگونه یاد گرفتن نیاز دارد تا بتواند متناسب با تغییر در نیازهای جامعه و زندگی خود، مهارت و دانش جدید را بیاموزد. به این مجموعه دانش و مهارت باید نگاه کلان داشته باشیم (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹). دلیل دیگری که سه نفر از مصاحبه‌شوندگان تذکر دادند، عدم نگاه نقادانه به منابع و تولیدات علمی غرب و تمایل به پذیرش بی‌چون و چرای آنها در بین برخی از افراد جامعه و اعضای هیأت علمی است. همان طور که مصاحبه‌شونده شماره ۳ (خرداد ۸۹) در این باره توضیح داد:

در جامعه ما اغلب کسانی که در علوم انسانی کار می‌کنند، با ایده‌ها و فلسفه‌های غرب به مراتب بیشتر آشنایی دارند تا آنچه در کشور خود ما، در دین و فرهنگ ما هست؛ در حالی که ما جامعه‌ای هستیم که برای خودمان هویت، اصالت و حرفی برای گفتن داریم. البته، این به معنای نفی آنچه در غرب تولید شده نیست، بلکه به معنی لزوم حفظ هویت خودمان است..

بی‌شک، انتخاب محتوای متناسب با نیازهای جامعه ایرانی ضروری است، زیرا ایجاد این تناسب به اعتقاد مصاحبه‌شونده شماره ۷، مستلزم وجود نگاه نقادانه و هوشمندانه میان استادان است. آنها باید ضمن احترام قایل شدن برای صاحب‌نظران غربی، دیدگاه آنان را هوشمندانه و منصفانه نقد کرده و نقاط قوت و ضعف آنها را با هم ببینند. این شیوه برخورد، به تدریج به دانشجویان انتقال پیدا می‌کند (خرداد ۸۹). به علاوه، بومی کردن محتوای برنامه به دانشجویان این پیام را می‌دهد که در تمام رشته‌های علمی، علاوه بر نقد موضوع یا تئوری از زوایای گوناگون باید به بررسی این مسأله پرداخت که شخصی که این علم را تولید کرده، چه بینش، گرایش و عقیده‌ای داشته و این عقیده چه تأثیری بر آن دانش یا تئوری گذاشته است (فرد شماره ۲۲، مهر ۸۹) و حتی فراتر از این، هر تئوری مبتنی بر فرهنگ جامعه‌ای است که در آن تولید شده است. بنابراین، در پذیرش آن باید مکث کرد. باید این دانش را متناسب با مبانی فرهنگ خود استفاده کنیم و فرضیه‌ها و نظریه‌هایی که برخاسته از فرهنگ و نیازهای جامعه ایرانی باشد، بسازیم (فرد شماره ۲۲، مهر ۸۹). اگر جامعه علمی به این بصیرت برسد، از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۷، انگیزه یادگیری در استاد و دانشجو تقویت شده و راه برای رسیدن به جامعه یادگیری باز می‌شود (خرداد ۸۹).

لازمه برقراری این تناسب آن است که اول، محتوای دروس حول مسایل جامعه سازماندهی شود؛ دوم آنکه اعضای هیأت علمی خود را متعهد بدانند توانایی‌ها و مهارت‌هایی را در دانشجویان تقویت کنند که بتوانند برای مسائل و موضوع‌های جامعه پاسخ و راه‌حل مناسب ارائه دهند. سوم آنکه لازم است نگرش مسئولین آموزش عالی تغییر کند و به جای سهل‌انگاری و گرایش به اقتباس برنامه‌های درسی دانشگاه‌های معتبر جهان، بپذیرند که باید برنامه درسی مبتنی بر نیازهای کشور تهیه شود. لازم است در نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی محلی پیش‌بینی شود که دو وظیفه عمده را بر عهده داشته باشد: اول، مطالعه و ارزیابی تحولاتی که در دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای مشاغل مختلف به وجود آمده؛ دوم، شناسایی ضعف‌های موجود در دانش‌آموختگان دانشگاهی

در محل کار. سپس، مطابق با آن‌ها، بازنگری سرفصل‌ها و دروس انجام گیرد (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹).

۴- کافی نبودن حمایت از استاد برای تغییر محتوا: یکی از مسائل آموزش عالی به روز نبودن محتوای برنامه‌های درسی آن مطابق با تحولات دانش و فناوری و تغییر در ابعاد مختلف زندگی است. نه نفر از مصاحبه‌شوندگان (۳۶ درصد) اشاره کردند که در سی سال پیش کمیته برنامه‌ریزی درسی در شورای عالی برنامه‌ریزی، برنامه‌های درسی را نوشته‌اند. این برنامه‌ها متناسب با تحولات جامعه، دانش و فناوری ارزشیابی و بازنگری نشده‌اند. اغلب برنامه‌های درسی جدید بازنگری شده هم کپی‌برداری از همان برنامه‌های قبلی است که در آنها به جای تحول اساسی، تغییر ظاهری به وجود آمده است. مهمترین عامل مؤثر در این تحول استادان هستند، اما تاکنون به دلایلی این نقش را به خوبی انجام نداده‌اند. یکی از دلایل، تمایل به پیروی از برنامه درسی متمرکز و ملی است که باعث می‌شود بعضی از استادان خود را محدود به رعایت چارچوب تعیین شده بدانند (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹). دلیل دیگر، مقاومت در برابر تغییر از سوی بعضی از استادان است. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ تأکید نمود: «نظام دانشگاهی از ساختاری مسن برخوردار است و من استاد به درس‌های قدیمی و به کتاب‌ها و جزوه‌هایم عادت کرده‌ام. به علاوه، آموزش عالی هم در نهاد برنامه‌ریزی درسی خودش، با جدیت لازم به این موضوع توجه ندارد تا مرا به تدریس سرفصل‌های جدید وادار یا تشویق کند» (تیر ۸۹). البته، در میان استادان، افرادی هستند که این ضرورت را درک کرده و در این خصوص، فعالیت دارند (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹)، ولی وجود برخی از موانع، انگیزه این دسته از استادان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از موانع عدم معیار مناسب برای قضاوت درباره تغییر ایجاد شده در محتوا توسط استاد است (فرد شماره ۲۴، آذر ۸۹). مانع دیگر وجود قوانینی مانند الزام تأیید محتوای جدید به وسیله استادان باسابقه و دارای مدرک مشخص (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹) و عدم سیاست‌های تشویقی است (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). مصاحبه‌شوندگان ضمن تأکید بر لزوم تحول در

محتوا تأکید نمودند، حمایت از استادان و تشویق آنان به این کار، بهترین راهکار برای رفع مشکل عدم تحول اساسی در محتواست (فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹).

۵- بی توجهی اعضای هیأت علمی به استفاده از سایر منابع در کنار کتاب درسی:

گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات، دسترسی به اینترنت و رشد روز افزون مجلات معتبر در سطح جهان، انحصار کتاب و جزوه را به عنوان تنها منبع تعیین محتوا و سازماندهی آن، در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی جهان شکسته است:

پیوسته کتاب‌های به روز بسیاری به بازار می‌آید، انواع مختلف مقاله‌های جدید چاپ می‌شود که باید بازیابی شده، به دانشجویان معرفی شوند، انواع سایت‌ها راه اندازی شده که در آنها مطالب علمی زیادی وجود دارد، انواع بسته‌های نرم‌افزاری در دسترس قرار دارند. دنیای امروز مجموعه وسیعی از منابع یادگیری را در اختیار ما قرار داده است، ولی متأسفانه ما نمی‌توانیم یا نمی‌خواهیم از همه آنها استفاده کنیم یا حتی از درصد کوچکی از آنها بهره ببریم (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹).

متأسفانه، هنوز کتاب درسی و جزوه تنها منبع یا مهمترین منبعی است که در اختیار دانشجو قرار دارد. هشت نفر از مصاحبه‌شوندگان (۳۳ درصد) با نقد این انحصار تأکید نمودند در دوره کارشناسی ارشد و دکتری که هیچ، حتی در دوره کارشناسی هم دادن جزوه به دانشجو توهین به مقام علم و دانشگاه است. این که استاد یک جزوه ۳۰ یا ۴۰ صفحه را به دانشجو می‌دهد و می‌گوید آن را بخوان، یعنی ۲۰ یا ۳۰ کتابی را که شما احتیاج داری، را نخوان و فقط این جزوه را بخوان؛ (خرداد ۸۹). درباره کتاب نیز، برای یکسان کردن محتوا، یک کتاب به عنوان منبع تعیین شده و گفته می‌شود برای مثال ۳۰۰ صفحه آن را باید بخوانید. در پایان هم از همین مقدار تعیین شده، امتحان گرفته می‌شود، در حالی که منبع درس نمی‌تواند تنها یک کتاب باشد، زیرا حتی بهترین کتاب هم آن قدر جامع و کامل نیست که بتوان گفت دانشجو با یاد گرفتن آن، همه چیز را درباره موضوع مورد نظر یاد گرفته است (فرد شماره ۲۰ مرداد ۸۹). محدود شدن منبع درس به کتاب و جزوه باعث شده تا برنامه‌های درسی به طور عمده بر دانش تخصصی تأکید کنند که اغلب اقتباسی و تقلیدی بوده و متناسب با هدف‌ها در حیطه شناختی است (فرد شماره ۹، خرداد

۸۹) و به عقیده چهار نفر از مصاحبه‌شوندگان، متعلق به چند دهه قبل می‌باشد. در نتیجه، بعضی از رشته‌ها مثل علوم تربیتی از کهنگی محتوا رنج می‌برند (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹). پیامد دیگر انحصار کتاب درسی، تقویت این تصور در دانشجویان است که برنامه درسی مساوی با کتاب درسی بوده و علی‌رغم دسترسی مجازی به جهان علم و مجموعه وسیعی از مجلات و سایت‌ها باید خودش را محدود به آن کند (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹).

عوامل مختلفی از جمله کمبود بودجه برای تهیه مجله و خرید اشتراک پایگاه‌های اطلاعات (فرد شماره ۱۶، تیر ۸۹)، عادت کردن دانشجویان به یادداشت‌برداری (فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹) و عدم فشار قانونی به استاد برای استفاده از یک یا چند کتاب به روز (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹) از جمله علل این انحصار است. دلیل دیگر آن، از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱۲، عدم تمایل استاد به استفاده از منابع جدید و متنوع است. بعضی از استادها به دلیل عدم اطلاع از این خدمات، خودشان از کتاب‌های خوب چاپ شده در سایر کشورها، کپی می‌گیرند. در نتیجه، از خدمات پس از خرید این کتاب، استفاده نمی‌کنند (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹).

این گروه از مصاحبه‌شوندگان تأکید نمودند اگر بخواهیم جامعه یادگیری محقق شود، یکی از کارهای لازم، تشویق دانشجو به استفاده از منابع درسی متنوع در کنار کتاب درسی است. علاوه بر این، در زمینه منابع موجود و نحوه استفاده از آنها به استادان آموزش داده و انگیزه استفاده از منابع متعدد در استادان مبتکر، خلاق و متعهد تقویت گردد (فرد شماره ۲۰، مرداد ۸۹). در سال‌های اخیر دانشگاه‌ها امکان دسترسی به روزآمدترین مجلات و انواع و اقسام نرم‌افزارها و پایگاه‌های اطلاعاتی را فراهم آورده‌اند. لازم است این کار بیشتر ادامه یابد تا در مجموع، محتوایی غنی در اختیار دانشجویان قرار گیرد (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹؛ فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹).

۶- عدم مشارکت دانشجو در انتخاب محتوا: از دیدگاه شش نفر از مصاحبه‌شوندگان (۲۴ درصد) مشارکت دانشجو در انتخاب محتوا و تعیین روش مطالعه و شیوه ارزیابی آموخته‌ها از پیش فرض‌های تحقق جامعه یادگیری است. در نظام برنامه‌ریزی

درسی آموزش عالی اگرچه تقریباً در مورد حق مشارکت یادگیرنده توافق وجود دارد، اما در عمل این حق به او داده نمی‌شود تا در تشخیص نیازهای یادگیری خود و اینکه چگونه می‌تواند آنها را بر طرف کند، نقش اساسی ایفا نماید. در نتیجه دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی و استاد، همه دانشجویان را یکسان فرض می‌کنند و برای همه آنها محتوای یکسانی را انتخاب و سازماندهی می‌نمایند که با تعداد کمی از آنها تناسب دارد (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹). علت این بی‌توجهی نداشتن نگاه آزاد منشانه به اراده انسان است. زیربنای فلسفی تدوین برنامه درسی به توصیه مصاحبه‌شونده شماره ۳، باید به دین اسلام باز گردد. از نگاه اسلام، انسان در برابر خداوند مسؤول است و در معاد، نتیجه کار خودش را می‌بیند. بنابراین، در تدوین برنامه درسی هم باید این اصل رعایت شود که دانشجو و استاد هر دو در برابر اعمالشان مسؤولند و مسؤولیت وقتی معنا پیدا می‌کند که آنها اختیار داشته باشند (خرداد ۸۹). علاوه بر این، اصل مشارکت در آموزه‌های اسلام بارها تکرار شده است. از جمله دلالت‌های این آموزه‌ها مشارکت دادن دانشجوست (خرداد ۸۹). البته، مشارکت به معنای واگذاری همه فعالیت‌های یادگیری به عهده دانشجو و به دلخواه عمل کردن نیست، بلکه به این معناست که باید او در تعیین شاخص‌ها و ملاک‌های ارزیابی و روش مطالعه یا تعیین زمان و مکان شرکت داده شود تا در پایان او مسؤولیت نتایج خود را بپذیرد و احساس رضایت کند (فرد شماره ۱۳، تیر ۸۹).

بخش دوم: تحلیل یافته‌های پرسشنامه

در این بخش دیدگاه اعضای هیات علمی درباره میزان رعایت ملاحظات تدوین محتوا با رویکرد جامعه یادگیری و تفاوت میان دیدگاهشان بر حسب عوامل جمعیت شناختی بررسی می‌شود.

جدول ۱: دیدگاه‌های اعضای هیات علمی پیرامون میزان توجه به ملاحظات تدوین محتوای برنامه

ردیف	خیلی زیاد		زیاد		تا حدودی		کم		خیلی کم		بی‌نظر	ملاحظات تدوین محتوا
	۱	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۲		
۲/۵۳	۰	۰	۷/۲	۱۱	۴۸	۷۳	۳۴/۹	۵۳	۹/۹	۱۵	۱	۱- ارائه محتوای متنوع و منعطف
۲/۲۸	۰/۷	۱	۵/۳	۸	۳۱/۶	۴۸	۴۶/۷	۷۱	۱۵/۸	۲۴	۱	۲- تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر
۲/۳۶	۰	۰	۵/۹	۹	۴۴/۴	۶۸	۲۹/۴	۴۵	۲۰/۳	۳۱	۰	۳- تناسب محتوا با شرایط و نیازهای جامعه
۲/۲۵	۰/۷	۱	۴/۷	۷	۳۴/۰	۵۱	۴۰/۰	۶۰	۲۰/۷	۳۱	۳	۴- حمایت از اعضای هیأت علمی برای تحول در محتوا
۲/۷۲	۱/۳	۲	۱۷/۶	۲۷	۴۱/۲	۶۳	۳۱/۴	۴۸	۸/۵	۱۳	۰	۵- تأکید بر استفاده از سایر منابع علمی در کنار کتاب درسی
۱/۸۶	۰	۰	۰/۷	۱	۲۵/۷	۳۹	۳۲/۹	۵۰	۴۰/۸	۶۲	۱	۶- استفاده از نظر دانشجو در تعیین محتوا
۲/۳۳	میانگین کل											

جدول (۱) نشان می‌دهد، با توجه به اینکه میانگین کل (۲/۳۳) از میانگین فرضی (۳) کمتر است، بنابراین، از نظر اعضای هیأت علمی، آموزش عالی نسبت به رعایت ملاحظات تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری توجه کمی دارد. آموزش عالی در رعایت این ملاحظات به ترتیب در استفاده از نظر دانشجو هنگام تعیین محتوا (۷/۷۳٪ افراد، $1/86 < 3$) با بیشترین چالش و در تأکید بر تناسب محتوا با شرایط و نیازهای جامعه ایرانی (۷/۴۹٪ افراد، $2/36 < 3$) با کمترین چالش مواجهند.

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک نمونه ای برای مقایسه میانگین نمره اعضای هیات علمی با میانگین فرضی جامعه

متغیر	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	t	درجه آزادی	معناداری
تدوین محتوا	۲/۳۳	۰/۲۹۱	-۰/۶۶۷	-۵/۶۱۶	۵	۰/۰۰۲

یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد، t محاسبه شده (-۵/۶۱۶) از مقدار بحرانی جدول در سطح $\alpha = 0/05$ بزرگتر بوده، معنادار است ($p < 0/05$). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت از نظر حدود ۹۴ درصد پاسخ دهندگان، آموزش عالی در رعایت ملاحظات مربوط به تدوین محتوا (مندرج در جدول ۱) با چالش روبه‌روست.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار پاسخ‌های استادان بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
جنسیت	زن	۲/۴۲	۳/۴۶
	مرد	۲/۲۸	۲/۹۳
تحصیلات	ارشد	۲/۶۴	۲/۶۴
	دانشجوی دکتری	۲/۳۳	۲/۱۲
مرتب علمی	دکتری	۲/۳۲	۳/۲۸
	استادیار	۲/۲۰	۳/۱
	دانشیار	۲/۴۳	۳/۰۳
نوع دانشگاه	استاد	۲/۳۹	۳/۴۹
	دولتی	۲/۲۸	۲/۸۷
سابقه تدریس و مدیریت	علوم پزشکی	۲/۴۹	۳/۶۹
	کمتر از ۱۰ سال	۲/۲۳	۲/۶۳
	بین ۱۱-۲۰ سال	۲/۲۵	۳/۲۴
	بین ۲۱-۳۰ سال	۲/۵۲	۳/۳۵
بیشتر از ۳۰ سال	۲/۴۲	۲/۰۴	

داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد، در خصوص رعایت ملاحظات تدوین محتوای برنامه درسی، میانگین پاسخ زنان (۲/۴۲) بیش از مردان (۲/۲۸) است. میانگین پاسخ افراد دارای مدک تحصیلی ارشد (۲/۶۴) بیش از سایر افراد است. از لحاظ مرتبه علمی، میانگین نمره دانشیاران (۲/۴۳) بیش از استادان و استادیاران است. اساتید دانشگاه‌های علوم پزشکی میانگینی (۲/۴۹) بیش از اساتید دانشگاه‌های دولتی (۲/۲۸) دارند و از لحاظ سابقه تدریس افراد دارای سابقه بین ۲۱ تا ۳۰ سال بیشترین میانگین (۲/۵۲) و افراد دارای سابقه کمتر از ۱۰ سال کمترین میانگین (۲/۲۳) را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در مورد تفاوت بین دیدگاه اعضای هیات علمی

بر حسب عوامل جمعیت شناختی

متغیر	مجموع مجدورات	درجه آزادی ۱	میانگین مجدورات	F	معناداری	میزان تفاوت	توان آماری
جنسیت	۲۵/۶۸۰	۱	۲۵/۶۸۰	۲/۶۶۶	۰/۱۰۵	۰/۱۰۷	۰/۳۶۸
تحصیلات	۲۳/۸۴۶	۲	۱۱/۹۲۳	۱/۲۱۴	۰/۳۰۰	۰/۱۰۶	۰/۲۶۲
مرتبه علمی	۳۲/۱۵۰	۲	۱۶/۰۷۵	۱/۶۴۶	۰/۱۹۶	۰/۰۲۱	۰/۳۴۳
نوع دانشگاه	۳۸/۳۵۲	۱	۳۸/۳۵۲	۳/۹۷۱	۰/۰۵۰	۰/۰۲۶	۰/۵۰۸
سابقه تدریس و مدیریت	۶۷/۰۱۲	۳	۲۲/۳۳۷	۲/۳۲۸	۰/۰۷۷	۰/۰۴۵	۰/۵۷۶

داده‌های جدول (۴) نشان می‌دهد، میان دیدگاه‌های اعضای هیات علمی زن و مرد شاغل در دانشگاه‌های دولتی و علوم پزشکی، دارای تحصیلات از کارشناسی ارشد تا دکتری و سابقه تدریس و مدیریت کمتر از ده سال تا بیش از سی سال، همچنین، دارای مرتبه علمی از استادیاری تا استاد تمامی، در خصوص رعایت ملاحظات تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری در سطح $0/05 =$ تفاوت معنادار وجود ندارد ($p > 0/05$). آنها اتفاق نظر دارند آموزش عالی برای ایفای نقش در تحقق جامعه یادگیری باید همه ملاحظات ذکر شده در جدول را هنگام تدوین محتوا رعایت کند، اما در این زمینه با چالش روبه‌روست.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هزاره سوم عصر تغییراتی است که سازگاری با آنها مستلزم یادگیری در سراسر دوران زندگی است. با مشاهده این شرایط صاحب‌نظران داخل و خارج به اتفاق اظهار داشته‌اند که جوامع بشری برای رسیدن به بهترین شرایط توسعه باید به جوامع یادگیری، تبدیل شوند. جوامعی که در آن همه شهروندان یادگیرندگان مادام‌العمر باشند. با پذیرش این ایده، نظام آموزش عالی باید به منظور ارتقای کیفیت فرصت‌های یادگیری خود برنامه‌های درسی را تدوین کند که بتوانند شایستگی‌های لازم برای تداوم یادگیری را در دانشجویان پرورش دهند. به عقیده متفکران حامی جامعه یادگیری تدوین محتوای چنین برنامه‌ای مستلزم لحاظ نمودن برخی معیارها مانند تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن، ارائه محتوای منعطف و متنوع، تناسب محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، تناسب محتوا با نیازهای جامعه، حمایت از استاد برای تغییر محتوا و مشارکت دادن دانشجو و استفاده از سایر منابع یادگیری در کنار کتاب درسی است.

یافته‌های پژوهش حاضر در بخش کیفی، نشان می‌دهد صاحب‌نظران و مدیران دانشگاه‌ها مهمترین معیاری را که باید در تدوین محتوا مورد ملاحظه قرار گیرد، ایجاد انعطاف و تنوع در محتوا به منظور ارتقای انگیزه و تنوع در توانایی‌های دانشجویان دانسته و برای مشارکت دانشجو در انتخاب محتوا پایین‌ترین اولویت را قایل شده‌اند، ولی در بخش کمی پژوهش اعضای هیأت علمی برای مشارکت دانشجو در انتخاب محتوا بالاترین اولویت و برای معیار تناسب محتوا با نیازهای جامعه پایین‌ترین اولویت را قایل شده‌اند. علی‌رغم این اختلاف نظر همه آنان اتفاق نظر دارند، آموزش عالی در رعایت ملاحظات (جدول ۱) با چالش روبه‌روست (جدول ۲ و ۴).

با توجه به یافته‌ها، این چالش‌ها شامل تأکید بر کمیت به جای کیفیت محتوا، بی‌توجهی به لزوم وجود تنوع و انعطاف در محتوای برنامه، متناسب نبودن محتوا با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، متناسب نبودن محتوا با نیازهای جامعه، کافی نبودن حمایت از استاد برای تغییر محتوا، بی‌توجهی اعضای هیأت علمی به استفاده از منابع یادگیری در کنار کتاب

درسی و مشارکت نداشتن دانشجویان در انتخاب محتوا و در نتیجه روی آوردن آنها به یادگیری سطحی است.

با توجه به چالش‌های مذکور برای آن که آموزش عالی هنگام تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه‌یادگیری بتواند ملاحظات یاد شده را رعایت کند، توصیه‌های زیر لازم به نظر می‌رسد:

۱- با توجه به اینکه افزایش حجم دانش با تداوم یادگیری قابل جبران است، لازم است با تأکید بر کیفیت محتوا به جای کمیت آن، استادان به تلاش برای تدریس مطالب کمتر که با تعمق بیشتری یاد گرفته شوند، ترغیب و تشویق شوند.

۲- شرط لازم برای تحقق جامعه‌یادگیری، جایگزینی محتوای یکسان با محتوایی متنوع و منعطف است. انعطاف در زمان، به شکل برگزاری کلاس‌ها در پایان هفته و تابستان، انعطاف در مکان از طریق امکان یاد گرفتن درس در کلاس، خانه و کتابخانه، از جمله تدابیر مناسب برای ایجاد انعطاف است. تلفیق آموزش حضوری با آموزش مجازی همزمان با پودمانی شدن محتوا، طراحی نظامی برای ارزیابی یادگیری‌های قبلی دانشجویان و اعتبار قایل شدن برای آنها نیز از جمله اقداماتی است که برای تطبیق برنامه درسی با نیازهای دانشجویان، به ویژه دانشجویان بزرگسال ضروری است. اتخاذ تدابیری برای آنکه به دانشگاه اجازه داده شود در رشته تحصیلی مشابه، برنامه‌درسی ویژه و متناسب با تخصص اعضای هیأت علمی و متمایز با برنامه دانشگاه‌های دیگر ارائه دهند، نیز راهکار مناسبی است. روشن است ایجاد انعطاف و تنوع در محتوا به معنی این نیست که به دروسی مانند معارف اسلامی یا ادبیات و زبان فارسی که برای ایجاد نقاط مرجع مشترک در میان افراد جامعه، درون برنامه قرار داده شده‌اند، اهمیت کمتری داده شود.

۳- لازم است علاوه بر تحول در محتوای برنامه‌های درسی مقاطع قبل از آموزش عالی متناسب با هدف پرورش یادگیرنده مادام‌العمر، محتوای برنامه درسی آموزش عالی نیز مطابق با شایستگی‌های تعریف شده برای یادگیرنده مادام‌العمر بازنگری شود. مهمترین این ویژگی‌ها، یادگیری چگونه یاد گرفتن و آموختن سواد اطلاعاتی است. آموزش این

مهارت‌ها به صورت واحدهایی جداگانه یا با استفاده از شیوه‌هایی مانند افزودن درس اضافی و انتخابی امکان پذیر است، اما مؤثرترین راه آن است که در اهداف برنامه درسی تعهد نسبت به کمک به دانشجویان برای یادگیری چگونه یاد گرفتن و کسب سواد اطلاعاتی ذکر شود و از طریق فرایند یاددهی و یادگیری دانش و مهارت تخصصی، آموزش داده شوند.

۴- برای ایجاد تناسب میان محتوا و نیازهای جامعه، لازم است محتوای درس حول مسایل جامعه سازماندهی شده و اعضای هیأت علمی خود را متعهد بدانند توانایی‌ها و مهارت‌های لازم برای حل مسائل جامعه را پرورش دهند. لذا در نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی باید محلی پیش‌بینی شود تا به طور مداوم تحولاتی که در دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای مشاغل مختلف به وجود آمده مطالعه و ارزیابی کند و ضعف‌های دانش‌آموختگان آموزش عالی در محل کار را شناسایی نموده، سپس، مطابق با آنها، بازنگری سرفصل‌ها و درس انجام گیرد. راهکار دیگر تأکید بر مطالعه درباره هویت فرهنگ ملی و در عین حال، احترام به تنوع فرهنگی به وسیله شیوه‌هایی مانند گنجاندن بحث‌هایی درباره ابعاد اجتماعی رشته علمی در محتوای مورد مطالعه است.

۵- برای رفع مسأله به روز نبودن محتوای برنامه‌های درسی لازم است به اعضای هیأت علمی اختیار بیشتری داده شده و موانع قانونی موجود برای تغییر در محتوا بر طرف گردد و برای تشویق استادان خلاق و علاقه‌مند سیاست‌های تشویقی به اجرا گذاشته شود.

۶- رفع چالش شرکت نداشتن دانشجو در انتخاب ملاک‌ها، منابع، زمان و مکان ارائه محتوا از طریق نظرخواهی استاد در اولین جلسه کلاس درس یا حضور نمایندگان آنها در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی امکان‌پذیر است. با وجود این، نظرات دانش‌آموختگان از اعتبار و دقت بیشتری برخوردار است.

۷- یکی از کارهای لازم برای تحقق جامعه‌یادگیری، تشویق دانشجو به استفاده از منابع درسی متنوعی از قبیل: وسایل دیداری و شنیداری، مجلات، پایگاه‌های اطلاع‌رسانی و نرم‌افزارها در کنار کتاب درسی است. برای اجرای آن در عمل، باید نحوه استفاده از این

منابع و ابزارها به اعضای هیأت علمی آموزش داده شده و انگیزه استفاده از آنها در استادان مبتکر، خلاق و متعهد تقویت گردد. لازم است تلاش‌ها برای دسترسی به مجلات و پایگاه‌های اطلاعاتی ادامه یابد تا محتوایی غنی در اختیار دانشجویان قرار گیرد.

منابع

- بانک جهانی. (۱۳۸۷). **یادگیری مادام‌العمر در اقتصاد دانش محور**. ترجمه مصطفی عمادزاده و فریماه کسایان. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام؛ لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۷). **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۴). تأثیر رویکرد خود تحولی بر نظام‌های آموزشی و ضرورت تحول در طراحی و اجرای برنامه درسی. مندرج در **مجموعه مقالات نکوداشت استاد دکتر علی محمد کاردان**. تهران: سمت.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران. **مجله آموزش عالی ایران**، ۱(۲): ۹۵-۱۲۲.
- کانن، رابرت؛ نیو بل، دیوید (۱۳۸۵). **راهنمای بهبود تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی**. ترجمه احمدرضا نصر، حسن زارع و محمد جعفر پاک‌سرشت. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان و سمت.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۳). **روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی**. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۴). **برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)**. مشهد: پیام اندیشه.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۴). جامعه دانایی محور و نظریه تعلیم و تربیت سؤال محور. مندرج در **مجموعه مقالات نکوداشت استاد دکتر علی محمد کاردان**. تهران: سمت.

میرزا بیگی، علی. (۱۳۸۰). *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی*. تهران: یسطرون.

واگنر، آلن. (۱۳۸۱). یادگیری مداوم در دانشگاه: ضرورتی جدید؟ ترجمه محمد قاسمی و علی قادری. مندرج در *چالش‌های فراوی آموزش عالی در هزاره سوم*، ۲۲۱-۲۴۵.

یونسکو. (۱۳۷۶). *یادگیری گنج درون*. ترجمه دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش. تهران: تزکیه.

یونسکو. (۱۳۸۸). *به سوی جامعه دانایی محور*. ترجمه حسن قاسمی و سیروس آزادی. تهران: سمت.

Burke, P. J. and Jackson, S. (2007). *Reconceptualising lifelong learning*. London and New York: Routledge Flamer.

Burkel, V.; Jones, I. and Doberty, M. (2005). Analysing student perception of transferrable skills via undergraduate degree programmes. *Active Learning in Higher Education*. 6(2):132-144.

Candy, P.; Cerbert, G. and Oleary, J. (1994). *Developing lifelong learners, through undergraduate education*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Carria, A. M. R. (2007). *Learning in higher education: Strategies to overcome challenges faced by adult student lessons drawn from two case studies in Portugal*. Portugal: ISCAP/IPP and universidade do Minho.

Charlton, S.; Hannan, B.; Herrick, C.; Landy, M. and Mahar, S. (2005). *Research on learning*. Melbourne University: Department of Education and Training.

David, M.; Brennan, J. and Diamond, I. (2010). *Effective learning and teaching in UK higher education*. UK: The economic and social research council.

Davis, M. (2003). Barriers to reflective practice: The changing nature of higher education. *Active Learning in Higher Education*. 4 (2):243- 255.

- Dave, R. H. (1976). *Foundation of lifelong education*. New York: Pergamon Press.
- Dohman, G. (1996). *Lifelong learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Dey Huggett, K.; Smith, N. and Conrand, C. F. (1999). *Higher education curriculum*. Traditional and contemporary national report on the undergraduate curriculum.
- Diamond. I. (2010). *Effective learning and teaching in UK higher education*. UK: the economic and social research council.
- Evenbech, S. and Johnson, K. E. (2012). Student must not become victims of the completion agenda. *Journal of Association of American Colleges and Universities*. 98(1).
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination on designed evaluation of school program*. Macmillan Collage Pub Co.
- Gradiner, L. (2003). *Redesigning higher education: Producing dramatic gains in student learning*. Teams Rhem and Association, LLC. ISSN705-2880.
- Gentle. P. (2001). Course cultures and learning organizations. *Active Learning in Higher Education*. 2(8): 8-30.
- Hainaut, L. (1987). Educational needs. In: *curricula and lifelong learning*. UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Hannan, A. (2001). *Changing higher education: Teaching, learning and institutional culture*. University of Leeds: The annual conference of the British education research association.
- Juceviciene, P. and Karenauskaite, V. (2004). *Learning environment in physics: The content of double paradigm shift*. UK: University of Crete, The European conference on educational research paper: 22-25.
- Knapper, Ch. and Croply, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Kogan Page.

- Lengrand, P. (1989). Lifelong education: Growth of the concept. In: *Lifelong education for adults: An international handbook*. New York: Pergamon Press: 5-9.
- Longworth, N. (2004). *Lifelong learning in action; transforming education in the 21st century*. London and New York: Routledge Flamer.
- Mohanan, K. (2005). *Assessing quality of teaching in higher education*. USA: Center for development of teaching and learning.
- Oconnor, CH. M. (2003). *Implications of mass education on changing Higher Education*. Irland: Dublin institute of technology: Chemistry education. Research team.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn: More than a skill set. *Studies in higher education*. 25(2): 225-237.
- Smith, J. and Spurling, A. (1999). *Lifelong learning: Riding the tiger*. London and New York: Cassel.
- Smith, M. K. (2002). *Learning reflection and change*. Retrived: www.infed.org/thinkers/et-schon.htm.
- Taylor, R. (2001). Lifelong learning in higher education in Western Euroup: Myth or reality?. Retrieved from: <http://www.iizdv.de/englisch/publikationen/Ewb-usgaben/56-001/eng-taylor.thm>.
- Toynton, R. (2005). Degrees of disciplinary in equipping mature students in higher education for engagement and success in lifelong learning. *Active Learning in Higher Education*. 6(1):105-117.
- Van Der Zee, H. (2006). The learning society. In: *From adult education to the learning society*. London and New York: Routledge.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. London: *Arts and Humanities in Higher Education*. 1(1):85-99.
- Wiggins, G. (1989). The furliting of trying to teach every thing of importance. *Educational Leadership*. 1(3):42-56.