

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری Curriculum design requirements and challenges of the learning society approach

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۵/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۲/۹/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

Sedighe Karimi – Dr.Ahmad Reza Nasr- Dr. Mostafa Sharif

Abstract: Facing the twenty-first century with the development of communities, people are faced with the necessity of moving towards a learning society. University must extend the learning opportunities and improve their quality with curriculum design through applying learning society approach to be able to respond to that necessity. Researchers believe that some conditions are needed for the above curriculum to succeed. The present article attempts to answer the following question: "Which requirements and challenges does a university face with to design a curriculum with learning society approach?" In order to answer the above question a qualitative-quantitative research was carried out wherein the viewpoints of 24 higher education experts were collected through interview; in the same way the comments of 153 faculty members were taken by administering a questionnaire, the results of both were finally evaluated. The content validity of the questionnaire was confirmed by experts and the reliability was estimated via Cronbach's alpha (0.96). The results indicated that the university faces with following challenges: The non-substitution of learning instead of education; Incomplete identification of real needs of the students and society and non-revision of the curriculum to suit the changing needs; Poor communication between levels of higher education curriculum and the previous degrees; Centralization in curriculum planning; Lack of flexibility in curriculum; Inadequate use of curriculum experts and disregarding role of faculty and student to develop the curricula.

Statistical analysis of the survey findings also proved that there is no significant difference among the viewpoints of faculty members about these challenges, in terms of gender, education, academic ranking, type of university and experience in teaching and management.

Keywords: curriculum requirements, challenge, higher education, learning society, lifelong learning .

صدیقه کریمی^۱، دکتر احمد رضا نصر^۲، زنده یاد دکتر مصطفی شریف^۳

چکیده: این مقاله در صدد است به این سوال پاسخ دهد که اگر آموزش عالی بخواهد در انجام وظیفه خود در زمینه سازی برای تحقق جامعه یادگیری در ایران، فرصتهای یادگیری عالی را گسترش دهد و برای ارتقای کیفی آنها برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر طراحی کند، با چه چالشهایی روبروست؟ برای پاسخ به آن در این تحقیق کمی- کیفی با روش توصیفی - پیمایشی دیدگاههای ۲۴ نفر از صاحب نظران مشغول به کار در مؤسسات تحقیقاتی وابسته به دانشگاه و مدیران دانشگاه های دولتی، از طریق مصاحبه و دیدگاه ۱۵۳ نفر از اعضای هیات علمی این دانشگاهها از طریق پرسشنامه محقق ساخته بررسی شده است. یافته های پژوهش حاکی است آموزش عالی با چالشهای عدم شناسایی نیازهای واقعی دانشجوی و جامعه و بازنگری برنامه درسی متناسب با تحول در این نیازها، پیش بینی نکردن امکان انعطاف در برنامه درسی، عدم پذیرش تغییر در فلسفه و مفاهیم زیربنایی آموزش در آموزش عالی، عدم بهره گیری از متخصصان حوزه برنامه درسی برای تدوین برنامه ها، استفاده نکردن از برنامه درسی دانشگاه های معتبر جهان متناسب با شرایط و نیازهای کشور، تمایل به تمرکزگرایی در تدوین برنامه های درسی، وجود برخی مشکلات در کمیته های برنامه ریزی درسی درون وزارتخانه و دانشگاه ها و عدم وجود ارتباط درونی میان برنامه درسی آموزش عالی و مقاطع قبل از آن روبروست. میان دیدگاه های اعضای هیات علمی درباره این چالشها بر حسب متغیرهای جنس، تحصیلات، مرتبه علمی، نوع دانشگاه و سابقه تدریس و مدیریت تفاوتی وجود ندارد. آنان در مورد وجود چالشهای مذکور اتفاق نظر دارند.

کلمات کلیدی: الزامات برنامه درسی، چالش، آموزش عالی، جامعه یادگیری، یادگیری مادام العمر

۱- دکتری برنامه ریزی درسی و مدرس دانشگاه پیام نور اصفهان، skarimi929@gmail.com

۲- استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، Anasr@edu.ui.ac.ir

۳- دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

مقدمه

اواخر قرن بیستم، تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فناوری بسیاری در جوامع پدیدار شد (مورگان و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۲). با نگاه به این شرایط، متفکران تذکر داده اند، جوامع اگر بخواهند از فرصت های ناشی از تحولات به نفع خود سود جویند و از عهده چالش های احتمالی برآیند، باید جامعه آینده مطلوب خود را پیش بینی کرده و برای رسیدن به آن بستر سازی کنند (جارویس، ۲۰۰۸، به نقل از فریره، ص ۱۰۲). اکثر این متفکران تشکیل جامعه یادگیری را پیشنهاد نموده اند، زیرا اگر به مردم فرصت هایی برای پرداختن به یادگیری در سراسر دوران زندگی داده شود و آنها یادگیرنده مادام العمر باشند، می توانند از عهده چالش های ذکر شده برآیند (ادواردز^۱، ۲۰۰۲، ص ۱؛ جارویس، ۲۰۰۸، ص ۱۰۳). بدیهی است در تحقق این جامعه، نظام های آموزشی به ویژه آموزش عالی و در میان موسسات آن، دانشگاه نقش مهمی دارد (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۳۰؛ ایکسیا از هو^۲، ۲۰۰۱، ص ۱؛ تیچلر^۳، ۲۰۰۶، ص ۹؛ کاستلز^۴، ۱۳۸۰، ص ۸۰؛ اسکات^۵، ۲۰۰۱، ص ۳۰۲). یکی از مهمترین ابزار های آموزش عالی، در این عرصه، برنامه درسی است (لوننبرگ و اورنشتاین^۶، ۲۰۰۴، ص ۲۵). بسیاری از محققان با بررسی وضعیت کنونی جوامع، نتیجه گرفته اند اکنون اصلاح و تغییر برنامه درسی یک ضرورت است و اصلاح این برنامه باید با هدف ایجاد جامعه یادگیری انجام گیرد. بر اساس این هدف، آموزش عالی از یک سو، باید فرصت های یادگیری را گسترش دهد و از سوی دیگر، برای ارتقای کیفیت آنها، به تدوین برنامه درسی مطابق با اصول یادگیری مادام العمر بپردازد. آنان تاکید کرده اند شرط موفقیت این برنامه وجود برخی از شرایط، رعایت بعضی ملاحظات و انجام اقدام های لازم است. بعضی از محققان از جمله لانگ ورث (۲۰۰۴، ص ۳۷)، کندی و همکاران (۱۹۹۴، ص ۸۴)، واگنر (۱۳۸۱، ص ۲۴۴) و بانک جهانی (۱۳۸۷، ص ۱۳) این الزامها را از منظر برنامه ریزی درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر بررسی کرده و دریافته اند، اگر چه نظام های آموزش عالی این الزامها را در مقیاس وسیع پذیرفته اند اما در عمل، اغلب تلاش کمی برای اجرای آنها وجود دارد. لذا آموزش عالی در رعایت الزام های برنامه ریزی درسی با رویکرد جامعه یادگیری با موانع و چالش های بسیاری روبروست.

- 1- Edwards
- 2- Xiaozahu
- 3- Tichler
- 4- Kastelz
- 5 - Scotte
- 6- Lonenbarg and Ornstein

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

در این مقاله، با توجه به اینکه تحولاتی که جهان را با ضرورت حرکت به سمت جامعه یادگیری مواجه ساخته به سرعت کشور ما را نیز تحت تاثیر قرار می دهد و تلاش برای تحقق آن را به یک ضرورت اجتناب ناپذیر تبدیل ساخته، درصدد است به این سوال پاسخ دهد که اگر آموزش عالی بخواهد در انجام وظیفه خود در زمینه سازی برای تحقق جامعه یادگیری در ایران، فرصتهای یادگیری عالی را گسترش دهد و برای ارتقای کیفی آنها برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر طراحی کند با چه چالش‌هایی روبرو است؟. برای پاسخ به این سوال، ابتدا دیدگاههای صاحب‌نظران سایر کشورها در زمینه الزامهای طراحی برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر به طور مختصر بررسی شده، سپس، دیدگاه‌های صاحب‌نظران، مدیران و اعضای هیات علمی دانشگاه‌های دولتی کشورمان بررسی می گردد.

از نظر محققان و حامیان برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر الزامهای طراحی برنامه درسی به منظور تحقق جامعه یادگیری شامل شش محور بشرح زیر می باشد:

- ۱- شناسایی نیازهای واقعی جامعه و دانشجو،
- ۲- پیش بینی انعطاف پذیری در برنامه درسی ملی و استاندارد،
- ۳- تغییر رویکرد آموزش، از تدریس به یادگیری،
- ۴- مشارکت عضو هیات علمی و دانشجو در فرآیند برنامه ریزی درسی
- ۵- کاهش تمرکز گرایی در نظام برنامه ریزی درسی و
- ۶- برقراری ارتباط درونی میان برنامه درسی آموزش عالی با برنامه درسی مقاطع قبل. در ادامه چگونگی اجرای آنها بررسی می شود.

۱- **شناسایی نیازهای واقعی دانشجو و جامعه:** متخصصان برنامه درسی مانند بابیت، تایلر، تابا، استافل بیم و کافمن نیاز سنجی را یکی از مولفه‌های مهم برنامه‌ریزی درس تلقی کرده‌اند(فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۴۲). این فرایند، اطلاعات مورد نیاز برای کل فرآیند برنامه‌ریزی درسی را فراهم می کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۴۵-۱۴۱). برای تشخیص نیازها سیلور و همکاران(۱۳۷۷) معتقدند سه منبع دانش، جامعه و فراگیر باید مطالعه شوند. در برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری، دانش همچنان تعیین کننده محتوای برنامه درسی است (سیلور و همکاران، ۱۳۷۷، ص ۲۴۱). در پاسخ به این سوال که برای تحقق جامعه یادگیری، تا چه حد باید بر جامعه یا یادگیرنده تأکید داشت؟ اکثر صاحب نظران اظهار داشته اند، رشد توانایی های بالقوه و علائق و نیازهای یادگیرندگان باید کانون توجه قرار گیرد (لانگ و ورث، ۲۰۰۴، به نقل از انجمن اروپا، ص ۲۵).

دلیل این ضرورت از نظر سیلور و همکاران (۱۳۷۷، ص ۶۳) و تافلر (۱۳۷۴، ص ۱۸۵) آن است که در دنیایی با تغییرهای سریع، تربیت افراد برای موقعیت موجود، در واقع تربیت آنها برای کهنگی است. از طرف دیگر، نمی توان به انسان ها، مهارت ها، دانش ها و نگرش هایی را آموخت که گمان می رود در آینده مورد نیازند. با وجود این، اگر بتوان به آنها کمک کرد تا یادگیرنده خود رهبر شوند می توان به آنها توانایی نوسازی خویش و کمک به جامعه را داد. دوهمن (۱۹۹۶) نیز تأکید دارد رشد فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب ایجاد روشهای جدیدی از آموزش و یادگیری و منجر به گسترش فرصت های یادگیری شده است. بنابراین، به عنوان یک تعهد، موسسات آموزشی باید یادگیرندگان خود را با چگونگی انتخاب و ترکیب فرایندهای یادگیری و ایجاد تعادل صحیح میان مسیرهای قابل دسترس برای یادگیری آشنا سازند تا بتوانند نیازهای خاص خود را رفع کنند و مسئولیت هدایت یادگیری خود را بر عهده بگیرند (ص ۳۵).

البته یادگیرنده محور شدن برنامه درسی به عقیده دی های نیوت (۱۹۸۷، ص ۷۱)، یونسکو (۱۳۸۸، ص ۱۳۳)، لانگ ورث (۲۰۰۴، ص ۱۵) و نوآش (۱۳۸۱، ص ۲۵۷) به معنی نادیده گرفتن نیازهای جامعه نیست. در مقابل، باید نسبت به نیازهای جامعه و یادگیرنده نگاه تلفیقی داشت. یونسکو (۱۳۸۸) در گزارش «به سوی جامعه دانایی محور» تأکید کرده است یادگیرندگان به دلیل علایق، آرمان ها و آرزوی شان برای عدالت، خلاقیت و دیدگاهشان درباره آینده، در جامعه جایگاه کلیدی دارند. در واقع، بسیاری از نیازهای آنها منطبق با نیازهای جامعه است. بنابر این، نیازهای دانشجو باید مطالعه شده و زیربنای تغییرات آموزشی قرار گیرد. به این ترتیب، شخصیت در حال تکامل یادگیرنده محور اصلی است، اما نه فرد فدای جامعه می شود و نه جامعه فدای فرد، زیرا بین هدف تحقق فردی و پیشرفت اجتماعی همپوشانی به وجود می آورد (یونسکو، ۱۳۸۸، ص ۱۳۳).

بسیاری از محققان معتقدند آموزش عالی در زمینه نیاز سنجی ناکارآمد و دارای نواقصی است. لانگ ورث (۲۰۰۴) و کافیلد (۲۰۰۸) تأکید صرف بر نیازهای اقتصادی و شغلی جامعه و عدم مشارکت افراد علاقه مند به ویژه دانشجویان را در شناسایی نیازها مورد انتقاد قرار داده اند. از نظر این محققان اگر چه در نیمه دوم قرن بیستم هدف عمده برنامه، کمک به اشتغال تمام وقت و تقویت رشد اقتصادی بوده است ولی چنین گرایشی در نیاز سنجی و هدف گذاری با شرایط کنونی جامعه هماهنگی ندارد، زیرا به گفته لانگ ورث، تعداد زیادی از افراد، نه به دلیل کمبود دانش و مهارتهای شغلی، بلکه بیشتر به دلیل ضعف در آگاهی ها و انگیزش لازم برای حضور در جامعه نیاز به ادامه یادگیری در دانشگاه دارند (ص ۱۵). از نظر کافیلد نیز باید توجه

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

داشت پرورش مهارت‌ها به این امید که روزی دانشجویان دربخش صنعت یا تجارت شغلی پیدا کنند و این مهارت‌ها را به کار گیرند، امروزه با ماهیت بازار کار همخوانی ندارد. در این خصوص اگر با یادگیرندگان درباره اولویت های آنها مشورت می شد، احتمال زیادی داشت آنها به جای تأکید بر مهارت‌ها و شایستگی‌ها استخدام در مشاغلی که به زودی از رده خارج می شوند، انتظارات خود را براساس چشم اندازی از زندگی شغلی متناسب با مشاغل آینده بیان می کردند. بنابراین، به توصیه کافیلد (۲۰۰۸، ص ۴۸) و لانگ ورث (۲۰۰۴، ص ۱۶) اهداف اقتصادی آموزش باید با اهداف اجتماعی ترکیب شده و بر مجموعه کامل از اطلاعات مربوط به جامعه، بنیانگذاری شود (ص ۱۳۳-۱۳۴). به اعتقاد لانگ ورث (۲۰۰۴، ص ۱۵)، داندریا و گوسلینگ^۱ (۲۰۰۱، ص ۷۱) و لاولی و همکاران (۱۳۸۳، ص ۳۸۴) مهمترین مساله در زمینه نیاز سنجی، تأکید بر حدس و گمان دست اندکاران برنامه‌ریزی و عدم توجه به لزوم نیاز سنجی با روش علمی است. این محققان معتقدند تاکنون برنامه درسی براساس داده‌های حدس زده شده درباره نیازهای دانشجویان و جامعه تدوین شده اند. این کار موجب شده تا پیشنهادات، راهبردها و تصمیم گیریهایشان غیر واقع بینانه و فاقد یک تئوری زیربنایی باشد و به اعتقاد لاولی و همکاران (۱۳۸۳، ص ۳۸۴) موجب جدایی آموزش عالی از جامعه شده است.

۲- پیش بینی انعطاف پذیری در برنامه درسی ملی و استاندارد: ویژگی بارز برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر انعطاف پذیری است. برنامه درسی استاندارد شده و یکسان برای همه در سطح ملی که محصول نظام های متمرکز برنامه‌ریزی درسی است، باید کنار گذاشته شود. این انتظار که دانشجو همراه با همکلاسیهایش درون یک جدول واحد بندی شده، مجموعه ای از موضوعات درسی اجباری را با حق انتخاب کم و یک دوره زمانی، شروع و پایان محدود بیاموزد (دیوکی، ۲۰۰۲، ص ۸۱) با الزام های جامعه یادگیری همخوانی ندارد. بنابراین، همان طور که حامیان ایده جامعه یادگیری از جمله تیلور (۲۰۰۰) معتقدند، رویکرد منعطف به برنامه درسی در همه موسسات آموزشی از جمله دانشگاه یک ضرورت است (ص ۴) به این دلیل که امروزه پیشرفت در فناوری اطلاعات و ارتباطات از یک طرف استقلال یادگیرنده و یادگیری خود رهبر را در فرایند آموزش ایجاد می کند. از طرف دیگر، حجم بالا و تنوع اطلاعات در دسترس دانشجویان مستلزم وجود قابلیت های خاصی مثل یادگیری چگونه یادگرفتن است تا بتوانند با این شرایط جدید سازگار شوند و با پدیده کثرت و تنوع اطلاعات به خوبی مواجه گردند. علاوه بر

1. Dandrea& Gosling

این، امروزه یکی از ویژگی‌های برنامه درسی موفق، پرورش دانشجویان متفکر و نقاد است. این تواناییها در شرایطی رشد می‌کند که فضایی حاکی از اعتماد، آزادی برای تبادل نظر و ایده‌ها فراهم باشد. وقتی استاد از آزادی عمل کمی برخوردار است، نمی‌تواند چنین شرایطی را در کلاس فراهم کند (رامفل، ۱۳۸۷، ص ۵۸؛ حسینی نژاد و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۲۲۳). مهمترین عاملی که انعطاف پذیری در برنامه درسی را ایجاد می‌کند به عقیده بتیز و پول (۱۳۸۸، ص ۳۱)، رامفل (۱۳۸۷، ص ۵۷)، دیویس (۲۰۰۳، ص ۲۴۷)، واگنر (۱۳۸۱، ص ۲۴۳)، اسکواتز و اسلوی (۲۰۰۰، ص ۲۰) و بسیاری از صاحب نظران دیگر، نامتناس شدن جمعیت دانشجویی در اثر گسترش آموزش عالی و حضور دانشجویان شاغل و دارای مسوولیت‌های متعدد است. چنین افرادی نیازمند آموزش منعطف و متناسب با شرایط شان هستند.

شواهد و نتایج مطالعات حاکی است، منعطف نمودن برنامه درسی در عمل با مشکلاتی روبرو هست. توسعه کمی فرصت‌های یادگیری در آموزش عالی کشورهای مورد مطالعه در پژوهش اسکواتز و اسلوی (۲۰۰۰) باعث شده تا تعداد دانشجویان غیر سنتی از جمله دانشجویان زن و پاره وقت افزایش یابد، اما در اکثر موارد با تجدید نظر در خط مشی‌ها و برنامه‌ریزی درسی همراه نبوده است (ص ۲۰). اسکواتز و اسلوی (۲۰۰۰، ص ۲۱) دریافتند حتی جایی که معیارهای پذیرش دانشجو باز هستند، هنوز دربهای آموزش عالی به روی بخش بزرگی از جمعیت بسته است، زیرا آموزش در این موسسات مبتنی بر آموزش اجباری و خدمات، تسهیلات و جدول زمانبندی آنها متناسب با دانشجویان جوان و تمام وقت است. این محققان معتقدند آموزش عالی باید انعطاف پذیرتر شده و اقدام‌هایی مثل ایجاد انعطاف در مطالعه از طریق به کارگیری تسهیلات و امکانات یادگیری از راه دور، پودمانی کردن دوره‌ها، اعتبار قایل شدن برای مطالعه پاره وقت، به کارگیری جدی تر فناوری اطلاعات و ارتباطات و تعیین شیوه‌هایی برای ارزیابی و شناخت یادگیری قبلی را انجام دهد.

۳- تغییر رویکرد آموزش از تدریس به یادگیری: بسیاری از محققان با بررسی وضعیت تقاضا برای آموزش عالی، اظهار داشته اند امروزه تقاضا برای آموزش سنتی تکراری کاهش یافته و اکثر متقاضیان خواستار جهت گیری نوین در برنامه‌های درسی سنتی و فرصت‌های یادگیری دارای کیفیت بالا هستند. در پاسخ به این تقاضا، کندی و همکاران (۱۹۹۴، ص ۱۳)، کناپروکروپلی (۲۰۰۰، ص ۴۲)، وان درزی (۲۰۰۶، ص ۳۲۹) نتیجه گرفته اند همزمان با گسترش فرصت‌های یادگیری، تغییر برنامه درسی و شیوه آموزش از تدریس و یادگیری مبتنی بر تئوری‌هایی که بر فردگرایی تأکید دارند به یادگیری مبتنی بر تئوری‌های اجتماعی یک ضرورت

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

است. از نظر کافیلد (۲۰۰۸) آموزش عالی نه تنها لازم است یادگیرندگان را برای وظایف زندگی فردی و انجام متعهدانه شغل آماده کند، بلکه باید آنها را برای شهروند فعال، مشتری نکته سنج بودن و حفظ عزت نفس خود آماده نماید. به عقیده چارلتون و همکاران (۲۰۰۵، ص ۱۳)، رامفل (۱۳۸۷، ص ۵۳) و چامبرز (۲۰۱۰، ص ۶-۷) این ضرورت ناشی از تقاضاهای اقتصاد دانش و جامعه دانایی محور است که بیش از مهارت های فردی بر نیاز به توانایی کار گروهی و فعالیت جمعی تأکید دارد. یادگیری می تواند منجر به رشد ارزش هایی شود که می توانند به رشد اقتصادی، انسجام اجتماعی بیشتر و انتخاب های سیاسی آگاهانه تر کمک کند. بر اساس این دلایل، برنامه درسی آموزش عالی باید به جای تأکید بر رفع نیازهای یادگیری ناشی از رشد بر حسب سن تقویمی، بر یادگیری مبتنی بر تئوریهای اجتماعی و فرهنگی تأکید کند. این تئوریها چگونگی رشد در اثر تجارب اجتماعی و فرهنگی یادگیرنده را مطالعه می کنند. دانش و ارزشها درون موسسه آموزشی و جامعه بزرگتری که موسسه به آن تعلق دارد، کسب شده و تئوری پردازی می شوند (چارلتون و همکاران، ۲۰۰۵، ص ۱۳) و در اثر آنها هویت فرد تغییر کرده و یادگیری روی می دهد (کافیلد، ۲۰۰۸، ص ۱۲؛ جارویس، ۲۰۰۸، ص ۶۵). تئوریهای اجتماعی یادگیری، شیوههای یادگیری متداول در موسسات آموزشی را به چالش کشیده و جایگاه یادگیرنده به عنوان همکار در خلق دانش و مهارت های جدید به وسیله تقسیم تجارب و ساختن دانش با کمک دیگران را خاطر نشان می کنند. آنها گویای این انتظارند که موسسه آموزشی از جمله دانشگاه باید یک جامعه یادگیری باشد که دارای فرهنگ جمعی بوده و در آن، برنامه درسی با رویکرد فعال و مشارکتی، تدریس گروهی و محتوای میان رشته ای طراحی و اجرا می شود. هدف عمده آن، تولید دانش به شکل جمعی از طریق تعامل ذهنی میان دانشجویان و دانشجو با عضو هیأت علمی می باشد (چارلتون، ۲۰۰۵، به نقل از گابلینک و همکاران^۱، ص ۱۵؛ فیلد، ۲۰۰۰، ص ۱۲۶).

واضح است پذیرش چنین تغییری در مفاهیم زیربنایی آموزش کاری مشکل است. بارنز (۲۰۱۱) تذکر داده است، اکنون به طور گسترده ای نظریه ساخت و سازگاری به عنوان یک رویکرد مطلوب به تدریس شناخته شده، اما در عمل تنها دانش تخصصی، جای خود را حفظ کرده است (ص ۲۸). در بعضی کشورها علی رغم پذیرش این دیدگاه که برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری باید بر تئوریهای یادگیری اجتماعی بنیان گذاری شود و تدارکاتی را فراهم کند تا یادگیری به یک مسئولیت مشترک برای تمام افراد تبدیل شود، اما نظام آموزشی هنوز جهت

1- Gabelinck

دهی غلط خود را به سمت فردگرایی ادامه می دهد (بارنز، ۲۰۱۱، ص ۲؛ دی، ۱۹۹۹، ص ۱۹۳؛ کافیلد، ۲۰۰۸، ص ۲۴). این شرایط به عقیده کنایر و کروپلی (۲۰۰۰، ص ۱۸۳) و کندی و همکاران (۱۹۹۴، ص ۸۵) باعث شده تا حتی در دانشگاه‌هایی که یادگیری مادام‌العمر را به عنوان اصل راهنمای برنامه درسی خود پذیرفته اند، تحقق این هدف نهایی با مشکل روبرو شود. بنابراین، اکثر محققان و صاحب نظران توصیه می کنند، پذیرش مفهوم وسیع جدیدی از یادگیری به همراه شدن حرف با عمل و سطح بالایی از توافق نظر بر روی آن چه لازم است انجام گیرد، نیاز دارد (کنایر و کروپلی، ۲۰۰۰، ص ۱۸۹؛ سوپر و همکاران، ص ۱۹۸۷، ص ۲۳۰).

۴- مشارکت عضو هیأت علمی و دانشجو در فرآیند برنامه‌ریزی: برنامه‌ریزی درسی یک فرایند یا نظام اجتماعی است (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۱۲۱). در این فرایند، افراد و گروه‌های متعددی تاثیر گذارند. ترکیب تصمیم گیرندگان و میزان تأثیر گذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه‌ریزی درسی، به نظام سیاسی کشور بستگی دارد (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۶۳). مطالعات افرادی مانند لانگ ورث (۲۰۰۴، ص ۸۵) درباره نظام های متمرکز برنامه‌ریزی درسی نشان می دهد برنامه‌ها در دست یابی به هدف موفقیت چندانی نداشته و مهمترین دلیل شکست آنها، عدم مشارکت همه افراد مرتبط با برنامه درسی به ویژه عضو هیأت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. بر این اساس، پیشنهاد کرده اند مهمترین راه حل، تهیه برنامه درسی مشارکتی است، زیرا وجود فرصت مشارکت برای همه در برنامه‌ریزی درسی باعث می‌شود احساس مسئولیت در قبال برنامه درسی افزایش یابد. برنامه با شرایط، منابع و موانع جامعه محلی متناسب تر شده و انطباقش با شرایط بیشتر گردد.

البته برنامه‌ریزی درسی مشارکتی در آموزش عالی با بعضی از مشکلات مواجه است. گاهی ساختار سلسله مراتبی نظام آموزشی در درون و بیرون آموزش عالی باعث محدود شدن تعامل میان بخش‌ها و در نتیجه کمبود گفت و شنود سازنده میان افراد، فقر جریان اطلاعات، تفسیرهای ناقص و انگیزش پایین می گردد. همان طور که لانگ ورث (۲۰۰۴) تذکر می دهد، تغییر محتوا و روش های موجود در برنامه درسی، اغلب با مخالفت دولت، عموم مردم و مربیان روبرو می شود. انجام این تغییر مستلزم آن است که آموزش عالی به سازمان یادگیری تبدیل شود و برنامه ریزان درسی و سایر دست اندکاران آن همواره درصدد ایفای نقش خود در تهیه برنامه درسی، روش کار و مدیریت سازمان باشند (لانگ ورث، ۲۰۰۴، ص ۳۱). حامیان برنامه‌ریزی درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر، برای نقش و حضور دو عنصر عضو هیأت علمی و دانشجو در فرایند برنامه‌ریزی درسی، اهمیت ویژه ای قایلند. تاکنون بسیاری از صاحب نظران

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

برنامه درسی از جمله شواب (۱۹۹۳)، گودلد^۱ (۱۳۸۲)، تابا^۲ (۱۹۶۲)، همچنین بسیاری از تحقیق‌ها به نقش مهم استاد در تدوین برنامه درسی و اجرا و ارزشیابی آن اذعان کرده اند (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۱۷۸) لوین^۳ (۱۹۷۸)، راتکلیف^۴ (۱۹۹۰) ویشی^۵ (۱۹۶۵) و یونسکو (۱۳۷۶، ص ۸۵) بر این باورند که آنها می توانند و باید در برنامه‌ریزی درسی مشارکت کنند، زیرا به دلیل آشنایی با عوامل موثر بر برنامه درسی و ارتباط با کلاس و دانشجویان، بسیاری از نیازهای واقعی ایشان را شناسایی و آن را به کمیته برنامه‌ریزی منعکس می نمایند. در نتیجه، کمک می کنند تا اهداف، محتوا و روش های آموزشی واقع بینانه ای در برنامه درسی برگزیده شوند. افزون براین، فعالیت عضو هیأت علمی در گروه برنامه‌ریزی درسی سبب جذابیت محیط کار و حمایت کننده و برانگیزنده بودن آن شده و ارتباط میان استادان را تسهیل می کند (ساربا، ۱۹۹۴، ص ۱۲۷). مشارکت استاد در برنامه‌ریزی به او کمک می کند تا نقش موثر خود را در ایجاد فضا و فرهنگ یادگیری در محیط دانشگاه و ارتقای انگیزه یادگیری در دانشجویان انجام دهد. البته برخی از عوامل مانند علاقه به حفظ حیات خلوت کلاس؛ عدم آمادگی عملی و تخصصی برای شرکت در برنامه‌ریزی درسی؛ کمبود اعتماد به نفس و کمبود وقت مانع مشارکت اعضای هیأت علمی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی می شود (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷؛ به نقل از شواب، ص ۱۲۳). عدم حمایت مدیریت و فراهم نبودن شرایط و امکانات در جهت تسهیل همکاری میان استادان در برنامه‌ریزی درسی نیز مشارکت را با مشکل مواجه می سازد (ساربا، ۱۹۹۴، ص ۱۲۸).

علاوه بر استاد، عامل موثر دیگر در برنامه‌ریزی درسی دانشجویان است. ظرفیت، آمادگی، انگیزه، تلاش و اهداف دانشجویان ممکن است تمام دست اندرکاران برنامه درسی را نه تنها هنگام طراحی بلکه در اجرا و ارزشیابی آن تحت تأثیر قرار دهد. این در حالی است که هنوز یادگیرنده، آگاهانه یا ناآگاهانه در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی مورد توجه قرار نمی گیرد. لانگ ورث (۲۰۰۴) معتقد است دلیل آن رواج این عقیده است که بزرگسالان باید یادگیری فرزندانشان را به طور مستقیم کنترل کرده و آن را محدود کنند تا آنها را از خطر دور نگه دارند. اکثریت قابل ملاحظه ای از مربیان به یادگیرنده اعتماد ندارند (سیلور و همکاران، ۱۳۷۷، به نقل از مک دونالد، ص ۶۶).

^۱-Goodlad

^۲-Taba

^۳-Lewin

^۴-Ratcliff

^۵-Vici

در حالیکه نکته کلیدی در یادگیری مادام العمر آن است که یادگیرنده به عنوان دریافت کننده آموزش به وسیله دیگران، به یادگیرنده به عنوان فردی که مالکیت یادگیری خود را در دست دارد، تبدیل شود. نتایج مطالعات حاکی است موفقیت جامعه یادگیری آینده به تغییر گرایش های فراگیران و مربیان نسبت به مشارکت دانشجو متکی است. در این جامعه مسئولیت یادگیری از مربی به فراگیر انتقال می یابد، اما فراگیران تا هنگامی که خود رهبر نشوند نمی توانند برای یادگیری خودشان مسئولیت تقبل کنند (سیلور و همکاران، ۱۳۷۷، ص ۵۷؛ دیوکی، ۲۰۰۲، ص ۱۰۰؛ لانگ ورت، ۲۰۰۴، ص ۲۵).

۵- کاهش تمرکز گرایی در نظام برنامه ریزی درسی: نظام برنامه ریزی درسی در کشورهای مختلف دارای دو گرایش عمده متمرکز و غیر متمرکز است (نوروز زاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۱۱۱). تا کنون نظام غالب، نظام برنامه ریزی متمرکز بوده است، اما از نظر حامیان جامعه یادگیری، تمرکز زدایی در نظام برنامه ریزی درسی به چند دلیل ضرورت دارد. شهروندان آینده نه تنها باید از تاریخ، فرهنگ و زبان خویش آگاه باشند بلکه برای کار در جامعه جهانی نیازمند دانش وسیع درباره تنوع فرهنگ و مردم هستند. به نظر می رسد نظام های متمرکز برنامه ریزی درسی به دلیل ویژگیهایشان، تحقق چنین قابلیت هایی را در شهروندان با مشکل مواجه می کنند. از بعد سیاسی- اجتماعی، اسمیت و اسپورلینگ (۱۹۹۹) توضیح داده اند هر دانشگاه اختیار دارد تا برنامه درسی رسمی خود را ارائه دهد، اما علی رغم واگذاری اختیار، در عمل دانشگاهها مستقل نیستند. دولت از طریق نظامهای اعطای پاداش و ارزیابی کیفیت تدریس براساس معیارهای تدریس اثر بخش آن چه در آموزش عالی باید یادگرفته شود، کنترل می کند. به عقیده ایشان، اینها آفت تدریس اثربخش، برای تحقیق جامعه یادگیری است و تمرکز زدایی در معنای واقعی لازم است. در جامعه یادگیری عضو هیأت علمی از استقلال و جایگاه بالایی برخوردار است، زیرا از آنها انتظار می رود فرهنگ یادگیری مادام العمر را با تمرکز بر تعهد شغلی شان رواج دهند. در این فرهنگ، هدف اصلی هر استاد باید بیدار کردن و پرورش انگیزه یادگیری در تمام طول زندگی در هر یادگیرنده باشد، در حالیکه اکنون مهارتی که استادان در تدریس درون کلاس به کار می گیرند، یا شیوههای ارزشیابی و مجموعه دانش که یاد داده و یادگرفته می شود با این وظیفه همخوانی ندارند. بنابراین، توانایی عضو هیأت علمی در این زمینهها باید رشد یابد و همزمان به تلاش و کار سخت تشویق شوند. شرایط کنونی موسسات آموزش عالی که در عمل، هنوز متمرکز است اجازه چنین کاری را به استاد نمی دهد (ص ۱۳۸).

دلیل دیگر ضرورت تمرکز زدایی از برنامه‌ریزی درسی آن است که انتظارات و نیازهای بازار کار و اقتصاد دانش، موجب شده تا تقاضا برای دسترسی به آموزش عالی افزایش یافته و به طور مداوم تعداد دانشجویان جوان و بزرگسال تمام وقت و پاره وقت افزوده شده و در آینده ادامه یابد. پاسخ به این تقاضا، مستلزم توسعه کمی فرصت‌ها در آموزش عالی و حفظ کیفیت آنهاست (دیرینگ و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۱؛ رامفل، ۱۳۸۷، ص ۶۶). همان طور که بانک جهانی (۱۳۸۷، ص ۴۷)، یونسکو (۲۰۰۰، ص ۱۸) و رامفل (۱۳۸۷، ص ۶۵) خاطر نشان می‌کنند، تاکنون موسسات آموزش عالی، اغلب غیر برنامه‌ریزی شده گسترش پیدا کرده اند. پیامد منفی آن، کاهش کیفیت و بی عدالتی بوده است. به عقیده صاحب نظرانی مانند دودراشتات (۱۳۸۱، ص ۸۳) دیرینگ (۱۹۹۷، ص ۱)، دیو (۱۹۷۶، ص ۳۷۳) و یونسکو (۱۳۷۶، ص ۸۲) یکی از بهترین راه‌های رفع این مشکل، تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی آن است، زیرا امکان برقراری دموکراسی و برابری را مهیا ساخته و به حفظ کیفیت تدریس، تسهیلات و عوامل مشابه منتهی می‌شود.

با وجود این مزایا، واگذاری برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه می‌تواند آسیب‌هایی مانند ساده انگاری امر خطیر برنامه‌ریزی درسی، عدم آشنایی اعضای هیأت علمی با برنامه‌ریزی درسی، توجه بیش از حد به شرایط و نیازهای زمان حال و غفلت از آینده، ایجاد مشکل برای داوطلبان آزمون های سراسری به دلیل ناهماهنگی در محتوا و عدم اجرای مطلوب برنامه درسی توسط عضو هیأت علمی به دلیل مقاومت در برابر تغییر را به دنبال داشته باشد (نصر و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۲۶). مطابق با شواهد موجود، در کشورهای جهان از جمله استرالیا، انگلستان، آمریکا و کانادا، که به دلیل نیازهای اجتماعی و در سال های اخیر به دنبال پذیرفتن ایده یادگیری مادام العمر برای بستر سازی جامعه یادگیری تمرکز زدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی را به اجرا گذاشته اند، گرایشی دوباره به تمرکز مشاهده می‌شود (تیچلر، ۲۰۰۷، ص ۳۴۸؛ امین خندقی و دهقانی، ۱۳۸۹، ص ۱۶۶). لذا، همانگونه که رئیس دانا و تلخابی به نقل از فالان^۱ (۱۹۹۴)، گرگ^۲ (۱۹۹۲) و دلیسیو^۳ (۲۰۰۵)؛ قاسم پور (۱۳۸۴)؛ امین خندقی و دهقانی (۱۳۸۹) به نقل از برمن و همکاران^۴ (۲۰۰۲) و هارگریور^۱ (۱۹۹۴) تأکید می‌کنند، در اقدام های

^۱-Fullan

^۲-Gregg

^۳-Delisio

^۴-Behrman

اصلاحی و تغییر نظام برنامه‌ریزی درسی باید بین اتخاذ راهبردهای متمرکز و غیر متمرکز تعادل برقرار شود. هر کشور باید با توجه به شرایط و زمینه‌های بومی خود مشخص کند چه بخشی از فعالیت‌ها متمرکز و چه بخشی از آنها غیرمتمرکز باشد.

۶- برقراری ارتباط درونی میان برنامه درسی آموزشی عالی و مقاطع قبل: اکنون در بسیاری از کشورها، ساختار نظام آموزشی شامل مقاطع آموزشی پیش دبستانی، دبستانی، متوسطه و عالی است. آنها شکل‌های جداگانه‌ای از آموزش را ارائه می‌دهند و درون یک نظام جامع در کنار هم قرار ندارند. این جدایی منجر به فاصله گرفتن انسان‌ها و گروه‌ها، نخبه‌گرایی، ضعیف شدن درک متقابل میان افراد در مقاطع آموزشی متفاوت و عدم حفظ تداوم علاقه و انگیزه یادگیری می‌شود (یونسکو، ۱۹۸۷، ص ۱۲۷؛ ۱۳۷۶، ص ۱۸۵).

حامیان ایده جامعه یادگیری، جایگزینی نظام‌های کنونی با یک نظام یا یادگیری مادام‌العمر را پیشنهاد کرده‌اند (واترستون، ۲۰۰۱، ص ۵). طبق تعریف والترز و واترز (۲۰۰۱) این سیستم شامل تمام انواع یادگیری اعم از رسمی، غیر رسمی و اتفاقی، صرف نظر از محتوا، شکل یا محل آن است. به علاوه، این سیستم از دوره‌های زمانی خاص فراتر رفته و به نیازهای یادگیری در نقش‌ها و قلمروهای متفاوت زندگی جهت یادگیرنده مادام‌العمر بودن توجه دارد (ص ۶-۷). این مفهوم وسیع نیاز به یادگیری، انسان را با نیاز به تداوم آموزش در سراسر دوران زندگی به عنوان ابزاری برای تسهیل یادگیری مواجه می‌سازد. بنابراین، طبق تذکر، وان‌درزی (۲۰۰۶، ص ۳۳۹) در این جامعه، آموزش یک بعد اساسی و عنصر اصلی فرهنگ بوده و شرط اساسی حیات است. کشورها برای تحقق جامعه یادگیری باید با یک چشم‌انداز وسیع، نظام‌های آموزشی موجود را به یک نظام آموزش مادام‌العمر تبدیل کنند که محور اصلی فعالیت آنها، یادگیری در معنای جامع آن است. دلالت این ایده برای نظام آموزشی، لزوم پیوند نزدیک و انسجام درونی میان برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی است به طوری که یک جهت‌گیری کلی و مشترک داشته و اصل مکمل بودن مراحل و توالی یادگیری تحقق یابد (کناپرو کروپلی، ۲۰۰۰، ص ۱۳؛ یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۱۸۵؛ دی‌های نیوت، ۱۹۸۷، ص ۲۲۵). باید برنامه درسی هر مقطع طوری طراحی شود که اگر چه ماهیت جداگانه‌ای دارد و روش‌ها و فعالیت‌های ویژه‌ای را در بر می‌گیرد، اما فراگیر بوده و دارای زمینه‌هایی مشابه با مراحل قبلی باشد و هدف مشترک پرورش

^۱-Hawgreave

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

یادگیرنده مادام العمر را دنبال کند (سوپر^۱، ۱۹۸۷، ص ۲۳۰، دی های نیوت، ۱۹۸۷، ص ۲۲۵). براساس این دلالت، در جامعه یادگیری آموزش عالی یک مقطع در میان سایر مقاطع آموزشی رسمی درون یک نظام جامع آموزش مادام العمر می باشد. موسسات آموزش عالی نیز یکی از موسسات آموزشی است که در زمینه یادگیری رسمی فعالیت می کنند. همان طور که واترستون (۲۰۰۱)، واگنر (۱۹۹۵) و کناپروکروپلی (۲۰۰۰) یادآوری نموده اند این موسسات باید در حوزه برنامه درسی با مقاطع قبل از خود پیوند و تعاملی درونی مستحکم تری برقرار کند، زیرا در دوره ابتدایی و قبل از آن است که توانایی و انگیزه یادگیری شکل می گیرد و جرقه خلاقیت و نوآوری در زندگی روشن می شود (تایجنمن، ۲۰۰۲، ص ۹؛ یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۱۲۲). آنگاه آموزش عالی می تواند آن را رشد داده و نهادینه کند (نصر و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۳۸۵؛ کناپروکروپلی، ۲۰۰۱، ص ۳۰). واقعیت نشان می دهد تاکنون چنین پیوند محکمی میان برنامه درسی مقاطع آموزشی از پیش دبستانی تا آموزش عالی وجود نداشته است و پیامدهایی مانند افزایش نرخ ترک تحصیل، تاکید بر حفظ مطالب و کسب مهارت های ویژه برای گذراندن آزمون های پذیرش آموزش عالی را به دنبال داشته است (لاولی و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۱؛ رامفل، ۱۳۸۷، ص ۱۰۷؛ بلاسی، ۱۳۸۱، ص ۴۶-۴۵).

روش تحقیق

پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی- کمی است که برای بررسی دیدگاههای صاحب نظران داخلی از روش توصیفی- تحلیلی استفاده کرده است. جامعه آماری آن در بخش کیفی کلیه صاحب نظران، مدیران و اعضای هیات علمی دانشگاه ها و موسسات پژوهشی وابسته به دانشگاه در شهرهای تهران، شیراز و اصفهان می باشند که در موضوعات مرتبط به موضوع تحقیق مانند جامعه دانایی محور، اقتصاد دانش، یادگیری مادام العمر و سازمان یادگیرنده تدریس کرده یا صاحب تحقیق و تالیف می باشند. برای شناسایی ایشان، بر اساس راهبرد نمونه گیری هدفمند، با بررسی متون فارسی، جستجوی پژوهش ها، مراجعه به سوابق علمی اعضای هیات علمی موجود در سایت دانشگاه ها و نظرخواهی از دست اندرکاران آموزش عالی (روش زنجیره ای^۲)، افراد

^۱-Super

^۲- روش زنجیره ای معادل با chain sampling است. بعضی از افراد آن را روش گلوله برفی یا شبکه ای نیز ترجمه کرده اند. این روش در تحقیق کیفی، روشی است که در آن محقق با افراد مطلع مشورت می کند تا آنها موارد

جامعه پژوهش که ۱۲۶ نفر بودند، شناسایی شدند. سپس، با ارسال دو نامه با فاصله زمانی یک ماه، از همه آنان در خواست همکاری شد. سر انجام با پیگیری های متعدد ۲۴ نفر از آنان برای همکاری داوطلب شدند. دیدگاههای این نمونه، با ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته جمع آوری گردید. برای این منظور سوالات باز پاسخی تهیه شد و روایی آنها توسط چند تن از اساتید دانشکده علوم تربیتی و دانشجویان دکترا تایید گردید. متن مصاحبه‌ها پیاده شده و برای اطمینان از صحت و اعتبار داده‌های حاصله، به مصاحبه شونده‌گان باز گردانده شدند تا آنها را بازبینی و اصلاحات لازم را ارائه نمایند. تمام ۲۴ متن با روش مقوله بندی تجزیه و تحلیل شدند. در بخش کمی، جامعه آماری کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه‌های دولتی (بجز دانشگاه علمی- کاربردی و پیام نور و غیر دولتی) در شهر های تهران، اصفهان و شیراز بودند که در باره موضوع تحقیق و موضوع های وابسته به آن دارای سابقه پژوهش و تدریس می باشند. 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 صوری آن توسط محققان و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۹۵/۵ برآورد شد. پرسشنامه همراه نامه برای همه افراد ارسال شد که بعد از دوبار پیگیری، ۱۵۳ مورد آنها برگشت داده شد که داده‌های آنها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش:

در این پژوهش یافته‌ها شامل دو دسته کمی و کیفی بوده اند که در این بخش به طور مجزا ارائه می شوند. سپس پیوند داده‌ها در قسمت بحث و نتیجه گیری بررسی خواهد شد.

بخش اول: تحلیل مصاحبه‌های صاحب‌نظران و مدیران دانشگاه ها

بسیاری از محققان و متخصصان تعلیم و تربیت در سطح جهان، با مرور وضعیت توسعه آموزش عالی در کشورهای مختلف دریافته‌اند که مهمترین عامل مؤثر در موفقیت آموزش عالی برای تحقق جامعه یادگیری، برنامه‌های درسی است. تاکنون، این نهاد، فرصت‌های یادگیری خود را گسترش داده اما برنامه‌های درسی سنتی خود را به منظور ارتقای کیفی فرصت‌ها، بازنگری نکرده است. بنابراین، آموزش عالی برای انجام وظیفه خود در شکل‌گیری جامعه یادگیری، لازم است برنامه درسی اش را بازنگری کرده و برنامه‌ای با رویکرد یادگیری مادام العمر تهیه کند.

مناسب تحقیق را معرفی نمایند. ممکن است تمام یا برخی از موارد معرفی شده، در نمونه گنجانده شوند (بورگ و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۳۹۳).

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

صاحب‌نظران شرکت کننده در پژوهش حاضر نیز همگی (۱۰۰ درصد) ضمن تأیید این مسأله، تأکید نمودند آموزش عالی کشور ما نیز برای انجام وظیفه خود در تحقق جامعه یادگیری، باید برنامه‌های درسی را با توجه به اصول یادگیری مادام‌العمر بازنگری کند. ایشان اظهار داشتند بازنگری برنامه‌های موجود یا طراحی برنامه‌های درسی جدید به منظور فراهم کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری مستلزم اعتقاد به برخی از واقعیات، ملاحظات، فرضیه‌ها و دخالت تعداد زیادی از افراد تصمیم‌گیرنده است. مصاحبه‌شوندگان تأکید نمودند در رعایت این الزامها، آموزش عالی کشورمان با مشکلاتی روبرو است که از جمله آنها هشت مورد زیر است:

۱- عدم شناسایی نیازهای واقعی دانشجویان و جامعه بازنگری برنامه درسی متناسب با تحول در این نیازها، ۲- پیش‌بینی نکردن امکان انعطاف در برنامه درسی، ۳- عدم پذیرش تغییر در فلسفه و مفاهیم زیربنایی آموزش در آموزش عالی، ۴- عدم بهره‌گیری از متخصصان حوزه برنامه درسی برای تدوین برنامه‌ها، ۵- استفاده نکردن از برنامه‌های دانشگاه‌های معتبر جهان متناسب با شرایط و نیازهای کشور، ۶- کاهش تمرکزگرایی در تدوین برنامه‌های درسی، ۷- وجود برخی مشکلات در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی درون وزارتخانه و دانشگاه‌ها و ۸- عدم وجود ارتباط درونی میان برنامه درسی آموزش عالی و مقاطع قبل از آن است. مشکلات مذکور به طور مختصر در ادامه مرور می‌شود.

۱- عدم شناسایی نیازهای واقعی دانشجویان و جامعه: متخصصان برنامه درسی معتقدند تدوین برنامه درسی کار آمد و اثر بخش مستلزم آن است که اطلاعات حاصل از نیازسنجی، زیربنای تصمیم‌گیری‌ها درباره سایر فرایندهای برنامه‌ریزی درسی قرار گیرد. پانزده نفر از متخصصان شرکت کننده در این پژوهش (۶۳ درصد) نیز به اتفاق ضرورت نیازسنجی را یادآوری نمودند علاوه بر دانش، اطلاعات مربوط به نیازهای واقعی دو منبع دانشجویان و جامعه باید شناسایی شده و زیر بنای طراحی برنامه درسی قرار گیرد. از نظر مصاحبه‌شوندگان، آموزش عالی کشور، همواره در زمینه شناسایی نیازهای واقعی جامعه و دانشجویان با مشکلاتی روبرو بوده است. به اعتقاد پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان (۲۰ درصد) از جمله این مشکلات عدم توجه به نیازها، علایق و انتظارات دانشجویان است. این بی‌توجهی پیامدهایی مانند گرایش افراد نخبه به خروج از کشور و تحصیل در دانشگاه‌های سایر کشورها، عدم تناسب رشته تحصیلی با شغل دانش‌آموختگان و کاهش انگیزه و علاقه به یادگیری در دانشجویان را به دنبال داشته است. در حالی که:

در هر نظام آموزشی، مهمترین نقش را شخص یادگیرنده دارد. باید دید یادگیرنده براساس چه انگیزه و هدفی وارد نظام آموزشی می‌شود. تقویت این

انگیزه و هدف باید محور اصلی برنامه درسی باشد، زیرا اگر او علاقه و انگیزه کافی داشته باشد، حتی اگر آموزش نتواند شرایط و امکانات را از لحاظ مدرس، فضای آموزشی، کلاس‌ها و تدریس در اختیارش بگذارد، یا خودش مشکلاتی داشته باشد که نتواند از آنها بهره مند شود، باز هم خود شخص با علاقه و پشتکار و خودآموزی می‌تواند یادگیری لازم را داشته باشد(فرد شماره ۱۹، مرداد ۸۹).

عدم توجه به نیازهای واقعی جامعه، محور دیگر مشکلات آموزش عالی در فرایند نیاز سنجی است:

بحران‌هایی که الان در جامعه درباره دانش‌آموختگان دانشگاه وجود دارد، مربوط به راهبردهایی است که ما به کار برده ایم و با نیازهای واقعی جامعه هماهنگ نبوده است. اقدام‌ها مبتنی بر برنامه‌ریزی صحیح نبوده و این تفکر آینده‌نگر را نداشته ایم که باید جامعه در حال یادگیری شکل دهیم، موفق نبوده ایم. باید نیازهای واقعی جامعه را براساس اینکه می‌خواهیم به این نوع جامعه برسیم، شناسایی کنیم و براساس آن برنامه‌ریزی درسی انجام دهیم(فرد شماره ۳، خرداد ۸۹).

شش نفر از مصاحبه‌شوندگان(۲۵درصد) تسلط نیازهای شغلی و اقتصادی جامعه بر برنامه‌های درسی آموزش عالی را مورد انتقاد قرار دادند. از نظر ایشان، دلیل اصلی آن تعریف غلط از وظیفه آموزش عالی در برابر جامعه است. تأسیس آموزش عالی در کشور ما براساس این تصور بوده که آموزش عالی باید نیروی انسانی لازم برای بازار کار و رشد اقتصادی را فراهم کند(فرد شماره ۸، خرداد ۸۹). مصاحبه‌شوندگان با رد این نگاه به نیازهای جامعه، توجه به دو نکته را خاطر نشان کردند. اول آنکه، تاکنون آموزش عالی در پاسخ به نیازهای بازار کار هم عملکرد موفقیت آمیزی نداشته است. در عمل، بازار کار برای آموزش عالی شناخته شده نیست. بازار کار هم خیلی اعتقادی به آموزش عالی و برنامه‌های درسی آن ندارد(فرد شماره ۱۳، تیر ۸۹). مواجهه مسئولین با این نیازها برخوردی علمی، برنامه‌ریزی شده و مبتنی بر پیش‌بینی و آینده‌نگری نبوده است(فرد شماره ۱۷، تیر ۸۹). شواهد موجود حاکی است افزایش تعداد دانشجو و دانش‌آموختگان دانشگاه‌ی، به دلیل عدم تطابق آنها با نیازهای واقعی بازارکار، از یک طرف، جمع‌زیدی از بیکاران را نصیب جامعه کرده است، از طرف دیگر، در بازار کار برای بعضی از مشاغل نیروی انسانی کافی وجود ندارد(فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹). نکته دوم، لزوم توجه به مجموعه کاملی از نیازهای جامعه است. هر جامعه علاوه بر نیازهای اقتصادی و شغلی، دارای

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

مجموعه ای از نیازها در ابعاد اخلاقی، اعتقادی، فرهنگی، هنری، سیاسی و غیره می باشد که باید شناسایی و هنگام طراحی مد نظر قرار گیرند. بنابراین انتظار می رود دانش آموختگان دانشگاه افرادی باشند که علاوه بر مهارت شغلی، شهروندان فعال، معتقد و پای بند به اصول اخلاقی باشند. این نوع افرادند که به دلیل تعهدشان به جامعه، به یادگیری ادامه می دهند (فرد شماره ۲۲، مهر ۸۹). مصاحبه شوندگان شماره ۲۰ و ۱۶ تذکر دادند در صد زیادی از متقاضیان ورود به دانشگاه به دنبال اشتغال بعدی آن نیستند. آنها برای اینکه سطح آگاهی و فرهنگشان را بالا برند یا در زمینه مورد علاقه شان تحصیل کنند به یادگیری در دانشگاه روی آورده اند. بنابراین، لازم است این فرصت برای آنها ایجاد شود تا از طریق پودمان هایی که در برنامه درسی پیش بینی شده است به هدف خود دست پیدا کند (مصاحبه شونده شماره ۱۸، تیر ۸۹).

مصاحبه شوندگان اظهار داشتند یکی از الزام های آموزش عالی برای ایفای نقش موثر در شکل گیری جامعه یادگیری، نیاز سنجی به منظور شناسایی اطلاعات، دانش و مهارت های مورد نیاز افراد برای زندگی فردی و اجتماعی و شغلی است. تاکنون آموزش عالی چنین نگاه جامع، فراگیر و همه جانبه ای نسبت به نیازهای جامعه و دانشجویان نداشته، زیرا در ساختار نظام آموزش عالی و درون جامعه، جایی که وظیفه نیاز سنجی را برعهده داشته باشد و به بررسی این موضوع بپردازد، وجود نداشته و گروه هایی یا کمیته هایی که وجود داشته اند وظیفه خود را به خوبی انجام نداده اند (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹). دلیل دیگر، عدم وجود تعریف علمی از نیاز است. نیاز در مفهوم اصلی آن عبارت از فاصله بین وضع موجود و مطلوب است. اما طبق تجربه مصاحبه شونده شماره ۲۴، «اغلب چنین تعریفی لحاظ نمی شود، بلکه سعی می شود نیازها طوری تعریف شوند که رفع آنها شدنی و ممکن باشد. سعی نمی شود نیازهای واقعی تعیین شوند» (آذر ۸۹). دلیل دیگر، همکاری نداشتن آموزش عالی با سایر سازمان ها و نهادهای جامعه از قبیل وزارتخانه ها، موسسات بخش صنعت، تجارت و کشاورزی و نهادهای دیگر (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹) و نگاه غیر علمی و غیر کارشناسانه به نیاز سنجی می باشد. اکنون الگوی دقیقی برای نیاز سنجی به کار گرفته نمی شود (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹).

مسئله دیگر در شناسایی نیازها، توجه به تحول آنها به دلیل دگرگونی شرایط اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و فناوری است. چهار نفر از متخصصان حاضر در این پژوهش (۱۷ درصد) با اشاره به این مسئله تأکید نمودند، نیازسنجی باید یک فرآیند مداوم باشد تا متناسب با تحول در نیازهای دانشجویان و جامعه، برنامه درسی بازنگری شود. چنین نگاهی در طراحی و بازنگری برنامه های درسی آموزش عالی، تا کنون در اغلب رشته های تحصیلی وجود نداشته است. با تذکر این واقعیت، مصاحبه شوندگان توجه به دو نکته را لازم دانسته اند. اول اینکه، طراحان

برنامه درسی باید توجه داشته باشند، اتکای به شناخت و تجربه‌های قبلی‌شان از جامعه کافی نیست و لازم است برای شناسایی نیازهای جدید از یادگیرندگان که خود از نزدیک با تحولات ارتباط دارند کمک بگیرند. با این تذکر، مصاحبه شونده شماره ۱۴ (تیر ۸۹)، توضیح داد که:

به دلیل افزایش سن، ما جامعه‌مان و جوانانی را که الان در دانشگاه هستند به خوبی نمی‌شناسیم. ما هنوز در رؤیای خودمان داریم به آن‌ها یاد می‌دهیم، ولی آنچه آن‌ها از ما یاد می‌گیرند این است که چیزی که ما می‌گوییم خیلی ضرورت یادگیری ندارد. این نشان می‌دهد که ما به عنوان جامعه علمی دانشگاه به جای آنکه پیش‌آهنگ تحولات عظیم جامعه باشیم، از آن‌ها فاصله داریم. اگر بخواهیم این فاصله زیادت‌ر نشود، باید از این جامعه بسیار جوان و تحول یافته حاضر در دانشگاه‌ها بخواهیم تا برای ما تعریف کند این جامعه چه نوع جامعه‌ای است و چه نیازهایی دارد.

نکته دوم، لزوم انجام تحقیق‌های بنیادی به منظور شناسایی نیازهای در حال تحول دانشجویان و جامعه و بازنگری برنامه درسی متناسب با آنهاست. مصاحبه شونده شماره ۱۲، معتقد است تحقیق‌ها در دانشگاه و به خصوص برنامه درسی به تحلیل محتوای فلان کتاب، نقش فلان عامل و تأثیر عامل الف بر عامل ب محدود شده است. از این رو، نه تنها دانشجویی انجام دهند آن از تحقیق لذت نمی‌برد، بلکه به دانشگاه در رفع نیازهای جامعه هم کمک نمی‌کند (تیر ۸۹). در صورتی که محققان مسئولیت سنگینی بر عهده دارند. آن‌ها باید جامعه موجود را به خوبی بشناسند، علاوه بر این، باید ایده‌های جامعه یادگیری و جامعه دانایی محور و ویژگی‌های آنها را بررسی کنند تا بتوانند توضیح دهند برای رسیدن به این جامعه‌ها چه نیازهایی وجود دارد و برای رفع آن‌ها، برنامه درسی مطلوب طراحی نمایند (فرد شماره ۸، خرداد ۸۹).

۲- پیش‌بینی نکردن امکان انعطاف در برنامه درسی ملی و استاندارد: در کشور ایران که نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی آن، همواره متمرکز بوده برنامه درسی ملی و استاندارد رواج داشته است و حتی بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و انجام انقلاب فرهنگی، نیز گرایش به تمرکز گرایی باعث شده تا برای رشته‌های تحصیلی در دانشگاه، برنامه‌های درسی جدیدی به صورت یکنواخت تدوین شده و به طور یکسان در تمام دانشگاه‌ها اجرا شود (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). در چند سال اخیر، به منظور تمرکز زدایی، اختیار برنامه‌ریزی و بازنگری برنامه درسی به دانشگاه‌ها واگذار شده است، اما همچنان محور اصلی فعالیت‌ها، همان طرح‌های استاندارد شده برنامه درسی است که تاکنون رواج داشته‌اند. پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان (۲۰ درصد) اظهار داشتند اگر آموزش عالی بخواهد یادگیری مادام‌العمر را اشاعه دهد، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

یکنواخت و استاندارد شده نه عقلانی است و نه ممکن می باشد. لازم است برنامه‌هایی تهیه شود که در آنها انعطاف کافی پیش بینی شده باشد. ایجاد انعطاف می تواند نقاط ضعف برنامه درسی ملی را جبران کند. یکی از نقاط ضعف، غفلت از این واقعیت است که حتی اگر برنامه به خوبی تدوین شده باشد، در اجرا تحت تأثیر نگرش ها، باورها، تجارب و مهارت استاد قرار گرفته و به همان صورت پیش بینی شده در برنامه به اجرا در نمی آید. در واقع همیشه دو نوع برنامه درسی قصد شده و اجرا شده وجود دارد (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹). علاوه بر این، حمایت برنامه درسی استاندارد از یکسانی روش های تدریس به جای تنوع آن، این تصور را در میان دانشجویان و اعضای هیأت علمی تقویت کرده که در تمام دانشگاه‌ها، در یک رشته تحصیلی، یک درس خاص باید با روش تدریس مشابهی آموزش داده شود مصاحبه شونده شماره ۱۴ با رد این نگاه، تأکید کرد استاد در تدریس باید سعه صدر و نگاه وسیع و متناسب با شرایط داشته و از روشهای نوآورانه استفاده کند. وی تأکید نمود: «این چه اصراری است که می خواهیم همه را یکنواخت آموزش دهیم و انتظار داریم یادگیری مطلوب هم اتفاق بیفتد». این نگاه با هدف پرورش یادگیرنده مادام العمر تناسبی ندارد (تیر ۸۹).

محتوای یکسان و از قبل تعیین شده به اعتقاد مصاحبه شونده شماره ۲ و شماره ۳، مانع پرورش خلاقیت و کارآفرینی و در نتیجه بیکاری دانش آموختگان دانشگاه می شود. این برنامه مبتنی بر این رویکرد است که آموزش عالی باید پیش بینی کند چند پزشک، معلم، مهندس و غیره مورد نیاز است و با برنامه درسی خود، دانشجویان را برای این شغل‌ها آماده کند. زمانی که این تعداد نیروی انسانی تأمین شد، نباید در آن رشته دانشجو جذب کرد، زیرا دیگر دانش آموخته دانشگاه ی برای این شغل نیاز نیست. مصاحبه شونده این استدلال را رد کرده و تأکید نمودند این رویکرد با تحقق جامعه یادگیری تناسب ندارد. رسالت اصلی آموزش عالی در این جامعه تولید و توسعه علم و دانش بوده و آموزش و یادگیری حق همه افراد است. بنابراین، کسب علم و دانش را نمی توان متوقف کرد. آنان اظهار داشتند علت بیکاری دانش آموختگان را در برنامه درسی ملی باید جستجو کرد. طبق نظر مصاحبه شونده شماره ۳، علت این مسأله آن است که آموزش عالی نیروی انسانی تربیت کرده که همه یک شکل هستند و تنوعی در میان آنها به چشم نمی خورد. همه آنها یک محتوای معین را آموخته اند. حداکثر، کتاب هایشان متفاوت بوده است ولی در پایان همه آنها استاندارد تعیین شده را دارند. عده ای از آنها در بازار کار مشغول می شوند و عده ای بیکار می مانند، اما اگر محتوای برنامه‌ها انعطاف داشته باشد می توان دانشجویانی پرورش داد که هر کدام در رشته تحصیلی خودشان صاحب تخصصی ویژه باشند. این دانشجویان، می توانند براساس تخصصشان کار آفرینی کنند(خرداد ۸۹).

تحلیل تدریجی تخصص اعضای هیأت علمی، نقطه ضعف دیگر برنامه درس استاندارد شده است که مصاحبه شوندگان شماره ۳، شماره ۶ به آن اشاره داشتند. از نظر ایشان، برنامه ریزان و سیاستگزاران اصلی آموزش عالی به این باور نرسیده اند که باید راه خلاقیت باز شود، به این صورت که اجازه داده شود فلان دانشگاه برای مثال رشته علوم تربیتی دایر کند، اما درباره محتوای آن اعضای هیأت علمی آن رشته متناسب با تخصص خود تصمیم بگیرند. در نتیجه، استاندارد بودن برنامه، باعث می شود در بسیاری از مواقع برای پر شدن ساعات موظف، به استادی بگویند درسی را بدهد که در آن تخصص ندارد. در نتیجه، دانش و مهارت تخصصی او به تدریج تحلیل می رود (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹). البته این تذکر به جاست که انعطاف پذیر کردن برنامه درسی ملی یا استاندارد شده، به این معنا نیست که مبانی فلسفی حاکم بر تعلیم و تربیت و مسلط بر جامعه، همچنین سیاست‌ها و اصول زیر بنای این برنامه کنار گذاشته شود، بلکه آنها باید شاخص‌های اصلی انتخاب باشند (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹).

۳- عدم پذیرش تغییر در فلسفه و مفاهیم زیربنایی آموزش در آموزش عالی: در قرن بیست و یکم، رشد سریع دانش و فناوری که حرکت به سمت جامعه یادگیری را به ضرورتی اجتناب ناپذیر تبدیل کرده است، نه تنها تقاضا برای آموزش عالی را افزایش داده بلکه رسالت آموزشی آموزش عالی را به چالش فراخوانده و خواستار تجدید نظر و باز تعریف مفاهیم زیربنایی آن شده است. هشت نفر از متخصصان در این پژوهش (۳۳ درصد) معتقدند تحقق جامعه یادگیری، مستلزم تغییر جهت از آموزش به یادگیری است: « در جامعه یادگیری، باید تغییر جهتی از آموزش به یادگیری را پیگیری کرد. در این جامعه به جای آموزش، یادگیری مدنظر است. آموزش ابزار، سکو یا خطی مشی برای یادگیری است. باید روی این مسأله تأکید کرد» (فرد شماره ۱۱، تیر ۸۹).

همان طور که مصاحبه شونده شماره ۱۲، یادآوری نمود «استراتژی آموزش ما باید به سمت محور بودن یادگیری تغییر جهت دهد، ولی متأسفانه، خطی مشی آموزش عالی ما این است که آمارهای دانشجویان را زیاد کنیم و نتیجه آن، این شده که از یادگیری منحرف شده‌ایم. یادگیری به آموزش و مدرک گرفتن محدود شده است. ما باید در خطی مشی‌ها و راهبردهای این نظام تجدید نظر کرده و آن‌ها را دوباره تعریف کنیم» (تیر ۸۹). طبق تعریف مصاحبه شونده شماره ۱۲، یادگیری براساس احساس نیاز فرد است، هر فرد خود باید احساس کند که باید به دنبال یاد گرفتن برود، اما در آموزش، دیگران احساس کرده‌اند که باید فلان چیز یاد داده شود، ممکن است بر یادگیرنده تأثیر بگذارد یا نگذارد (تیر ۸۹). به همین دلیل آموزش عالی، علاوه بر گسترش فرصت‌های یادگیری خود، ملزم به پذیرش تعریف جدیدی از یادگیری و دلالت‌های آن

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

برای آموزش عالی است تا کیفیت فرصت‌های یادگیری، متناسب با این ایده ارتقا یابد. علی‌رغم این الزام، دانشگاه‌ها در پذیرش این تحول در خطی مشی و مفاهیم زیر بنایی آموزش به چند دلیل با مشکل روبرو هستند. اول آنکه، رویکرد سنتی در فرآیند آموزش نهادینه شده و بدون چون و چرا پذیرفته شده تلقی می‌شود. مطابق با رویکرد سنتی، آموزش عبارت از انتقال دانش محدود، ثابت و از قبل تعیین شده توسط استاد به دانشجو و هدف آن یادگیری است که براساس نظریه رفتارگرایی و حداکثر نظریه شناختی تعریف می‌شود. این هدف‌ها به سطوح پایین حیطه شناختی در طبقه بندی بلوم، محدود می‌گردد. با حفظ این رویکرد سنتی به برنامه‌ریزی درسی، نمی‌توان به هدف تحقق جامعه یادگیری دست یافت (فرد شماره یک، خرداد ۸۹). دومین دلیل آن است که پذیرش تحول مستلزم وجود خلاقیت و نوآوری در میان دست اندرکاران برنامه درسی و به طور کلی جامعه علمی دانشگاه است. اگرچه با واگذاری اختیار برنامه ریزی درسی، زمینه مناسبی برای این کار فراهم شده است، اما به عقیده شش نفر از مصاحبه شونده‌گان (۲۵ درصد) وجود روحیه تمرکزگرایی که هنوز حاکم است، مانع از تلاش در زمینه تحول اساسی در برنامه درسی شده است. همان طور که مصاحبه شونده شماره یک توضیح داده «آن قدر نظام متمرکز در جامعه علمی رخنه کرده که دیگر خلاقیت و ابتکار رنگ باخته و موجب شده تا بسیاری از آن‌ها این تصور را داشته باشند که هر تحولی باید از مرکز انجام شود، لذا، انگیزه هر گونه تلاش برای تحول را از دست داده‌اند» (خرداد ۸۹). علاوه بر این، تمرکزگرایی موجب گردیده تا استادان با برنامه‌ریزی درسی آشنایی کمی داشته باشند، در نتیجه، پذیرش مفاهیم جدید از آموزش و یادگیری برای آن‌ها مشکل باشد و هنگام تدوین محتوا براساس مفهوم محدودی از دانش عمل نمایند (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹؛ فرد شماره ۸، خرداد ۸۹). سومین دلیل، به اعتقاد پنج نفر از مصاحبه شونده‌گان (۲۰ درصد) ابهام در فلسفه آموزش عالی و نگاه حداقلی به رسالت آن است. این سردرگمی از یک سو، باعث شده تا اعضای هیأت علمی در انجام مسئولیت‌های خود در حوزه‌های مختلف بر مبنای نظام آموزشی کشوری که در آن تحصیل کرده‌اند و براساس تجربیات خود و درکی که از دانشگاه و نقش هیأت علمی و دانشجو دارند، درباره اینکه چه کاری می‌توانند انجام دهند و چه چیزی را نمی‌توانند انجام دهند، تصمیم بگیرند (فرد شماره ۱۸، تیر ماه؛ فرد شماره ۱۱، تیر ۸۹). همچنین، موجب شده تا مسئولین آموزش عالی نیز نتوانند، مسئولیتی که بر عهده آنهاست، به وضوح به ایشان تفهیم کنند، زیرا مسئولین این نظام هم خود سردرگم هستند که آیا فقط می‌خواهند استاد به کلاس درس برود، یک سری محفوظات را منتقل کند یا آنکه سیاست‌هایی مانند تولید دانش و پرورش دانشجویان برای حضور در جامعه یادگیری را دنبال کنند (فرد شماره ۱۰، تیر ۸۹). علاوه بر ابهام در رسالت و فلسفه آموزش

عالی، به عقیده سه نفر از مصاحبه شوندگان (۱۳ درصد) در کشور ما نسبت به آموزش عالی نگاه حداقلی وجود دارد و وظیفه آن به تربیت نیروی انسانی محدود شده است (فرد شماره ۱۸، مرداد ۸۹؛ فرد شماره ۸، تیر ۸۹). این نگاه حداقلی باید کنار گذاشته و به این سؤال که آموزش عالی در جامعه ما چه نقشی دارد؟ پاسخی وسیع تر داده شود. مصاحبه شونده شماره ۷ (خرداد ۸۹)، اظهار داشت:

این نگاه باید تغییر کند به اینکه ما می‌خواهیم کارآفرین و کسی که بخواهد نوآور و خلاق باشد تربیت کنیم. باید این هدف در بیانیه اهداف آموزش عالی گنجانده شود که ما می‌خواهیم همان سهمی که قبلاً با داشتن دانشگاه جندی شاپور و نظامیه‌ها در تولید دانش داشتیم، حال هم داشته باشیم.

همان گونه که مصاحبه شوندگان شماره ۱۲ و شماره ۱۴ تأکید کردند متأسفانه به دلیل عدم اجماع ملی درباره فلسفه آموزش عالی، افراد یا سازمان‌های عضو جامعه به جای همکاری با آموزش عالی، به صورت مستقیم و غیر مستقیم برای آن مانع ایجاد می‌کنند (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹؛ فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹). براساس تأکید مصاحبه شوندگان برای طراحی برنامه درسی متناسب با هدف تحقق جامعه یادگیری باید اندیشمندانی در رشته‌های مختلف از جمله جامعه‌شناسی، روانشناسی، علوم تربیتی و حتی رشته‌های فنی-مهندسی با هم فکری یکدیگر به یک اجماع برسند که آیا می‌خواهیم آموزش عالی یک شهروند مسئول، متعهد، مشارکت‌پذیر و نوآور پرورش دهد یا نیروی انسانی مورد نیاز جامعه را یا هر دو؟ دانشکده‌های علوم انسانی به ویژه گروه‌های آموزشی جامعه‌شناسی و علوم تربیتی در این میان نقش ویژه‌ای دارند.

۴- عدم توجه و امکان بهره‌گیری از متخصصان رشته برنامه درسی برای تدوین

برنامه‌ها: ۸ نفر از مصاحبه شوندگان (۳۳ درصد) با اشاره به این مشکل، اظهار داشتند تدوین برنامه درسی مناسب، زمانی که تدوین کنندگان با دانش موجود در این زمینه آشنا نباشند، امکان‌پذیر نیست (فرد شماره ۶، خرداد ۸۹). در نتیجه، آموزش عالی برای ایفای نقش خود در تحقق جامعه یادگیری، باید در طراحی برنامه درسی نگاه علمی داشته باشد (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). متأسفانه چنین نگاهی وجود ندارد زیرا بعضی از اعضای هیأت علمی دانشگاه با دانش برنامه درسی آشنایی ندارند. در دانش مربوط به حوزه برنامه درسی ابهام و پیچیدگی‌هایی وجود داشته و در تعداد زیادی از متون تخصصی که در کشور چاپ می‌شود، برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و سایر اصطلاحات همه با هم مخلوط شده است. برای مثال بعضی از افراد برنامه درسی را مساوی با محتوای برنامه تعریف می‌کنند (فرد شماره ۷، خرداد ۸۹؛ فرد شماره

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

۱، خرداد ۸۹). در نتیجه، نسبت به برنامه ریزی درسی در آموزش عالی برداشت حداقلی وجود دارد، به این معنا که برنامه درسی مساوی با موضوعات درسی یا سرفصلها در نظر گرفته می شود. در صورتی که از نظر دانش در این حوزه، طراحی این برنامه، بحث درباره هدفها، محتوای درس، فضای کالبدی و غیره را شامل می شود. دلیل دیگر آن، به اعتقاد چهار نفر از مصاحبه شوندگان (۱۷ درصد) ضعفها و مشکلات موجود در برنامه درسی و اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی به ویژه در گروه آموزشی برنامه ریزی درسی آموزش عالی داشته باشند (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). مصاحبه شونده شماره ۱۴ تأکید کرد، «دانشکده علوم تربیتی نتوانسته اند به سایر دانشکده ها کمک کند تا بازنگری برنامه ریزی درسی شان را براساس پژوهش انجام دهند» (تیر ۸۹). این گروه از مصاحبه شوندگان تأکید دارند، از یک طرف، گروه های آموزشی دیگر، توجه و اعتقاد چندانی به کمک گروه برنامه درسی ندارند و از طرف دیگر، صاحب نظران گروه برنامه درسی نیز فاقد تمایل و توانایی لازم برای انجام این کار می باشند. بنابراین، اعضای گروه برنامه ریزی درسی، وظیفه جدی دارند تا برای کمک به سایر گروه ها اقدام نماید (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹).

۵- کپی برداری به جای استفاده از برنامه درسی دانشگاه های معتبر متناسب با شرایط کشور: از نظر یازده نفر از مصاحبه شوندگان (۴۵ درصد) یکی از الزام های برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر طراحی برنامه درسی متناسب با شرایط کشور یا در اصطلاح رایج آن «بومی بودن» برنامه درسی است. در صورتی که یکی از گرایش های رایج در برنامه ریزی درسی آموزش عالی کپی برداری یا اقتباس بی چون و چرا از برنامه های درسی دانشگاه های معتبر جهان است (فرد شماره ۲۳، مرداد ۸۹). این گرایش، به دنبال واگذاری اختیار بازنگری برنامه درسی به دانشگاه ها، به دلیل سهولت دسترسی به برنامه درسی دانشگاه های جهان از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات، تشدید شده است. مصاحبه شوندگان این روند را رد کرده و معتقدند کپی برداری از برنامه های درسی موجب وارد شدن آسیب های جدی به برنامه های درسی مثل رشد نگاه سهل انگارانه به برنامه درسی، نه تنها میان اعضای هیأت علمی، بلکه حتی در سطوح بالاتر برنامه ریزی است (فرد شماره ۲۴، آذر ۸۹). این کپی برداری هم به شکل ناقص و ناکارآمد انجام شده و در همه دوره ها از کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا به اخذ عناوین موضوعات درسی و سر فصل های دروس محدود می گردد. در حالی که براساس تجربه مصاحبه شماره ۲، برنامه های

درسی دانشگاه‌های دیگر، علاوه بر یکی دو صفحه شناسنامه، دارای یک بسته پیوست است که در آن از مرحله نیازسنجی و هدف‌گذاری تا طراحی مواد درسی، چگونگی بازبینی، ویژگی‌های اعضای هیأت علمی و غیره مربوط به آن درس یا برنامه درسی توضیح داده شده است. در حالی که هیچ کدام از این توضیحات در برنامه‌های درسی ما وجود ندارد» (خرداد ۸۹).

آسیب دیگر کپی‌برداری، رواج غرب‌گرایی و فاصله گرفتن از دانش و فرهنگ بومی کشور است. نشانه بارز آن، به عقیده مصاحبه شونده شماره ۲۴، این است که معیار قضاوت درباره برنامه‌های جدید، مقایسه آن با برنامه درسی دانشگاه‌های دیگر می باشد. برای مثال، «امروزه، یک امتیاز و یک جور افتخار است که شما یک درس یا رشته تعریف کنید و بگویید معادل آن برای مثال در دانشگاه هاروارد وجود دارد. وقتی این کار را می‌کنید هیچ کس نمی‌تواند ایرادی به آن بگیرد» (آذر ۸۹).

آسیب دیگر کپی‌برداری، فاصله گرفتن برنامه‌های درسی با دانش روز دنیاست. تاکنون تولیدات علمی جهان غرب، آن هم با یکی دو دهه تأخیر، وارد برنامه‌های درسی آموزش عالی در ایران شده است (فرد شماره ۹، خرداد ۸۹). آسیب جدی‌تر، فاصله گرفتن برنامه‌های درسی از نیازهای جامعه است، زیرا به دلیل تقلید از محتوای برنامه درسی سایر کشورها، خاستگاه نیازهای اجتماعی و خاستگاه پاسخ‌های آموزش عالی به آن‌ها متفاوتند (فرد شماره ۲۲، مهر ۸۹). با توجه به این آسیب‌ها و براساس تأکید مصاحبه شوندگان، آموزش عالی باید به جای دنباله‌روی از غرب، از خود ابتکار داشته و محتوای یادگیری‌اش را برحسب نیازهای جامعه تعریف کرده و برای آن الگو و طرحی را تنظیم کند که دانشجویان را به سمتی که مطلوب این جامعه است و این جامعه با آن آشناساز سوق دهد (فرد شماره ۱۳، تیر ۸۹). شکی نیست، این استقلال در برنامه‌ریزی درسی، به معنی نفی و نادیده گرفتن تجربه‌های دانشگاه‌های دیگر در سراسر جهان نیست (فرد شماره ۱۱، تیر ۸۹). به پیشنهاد مصاحبه شونده شماره ۱۳، باید یک گروه ویژه از کسانی که با فرهنگ شرق و غرب به خوبی آشنا هستند، برنامه‌های درسی دانشگاه‌های معتبر را مطالعه و نقد کرده، نقاط مثبت و منفی آن‌ها را توضیح دهند و جدا نمایند. سپس، طرح جدید و خلاقانه‌ای را برای برنامه درسی و راهبردهای متناسب با شرایط کشور تهیه کنند (خرداد ۸۹).

۶- تمرکزگرایی در تدوین برنامه درسی: در سال‌های اخیر، مسئولین آموزش عالی در جهت واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه، قوانینی را تصویب کرده و اقدام‌هایی را انجام داده‌اند. یازده نفر از مصاحبه شوندگان (۴۵ درصد) ضمن تأیید این تلاش‌ها اظهار داشتند تفویض اختیارات انجام شده کافی نبوده است. برای آنکه آموزش عالی بتواند وظیفه خود را در شکل‌گیری جامعه یادگیری انجام دهد، تمرکز زدایی هر چه بیشتر در نظام

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

برنامه‌ریزی درسی آن، ضرورت دارد، به این دلیل که وظیفه آموزش عالی پرورش خلاقیت و نوآوری در اعضای هیأت علمی، دانشجویان و سایر کارکنان است. در صورتی که محصول نظام برنامه‌ریزی متمرکز، برنامه درسی یکنواختی می باشد که مانع از انجام این وظیفه می‌شود (فرد شماره ۶، خرداد ۸۹؛ فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹؛ فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). دلیل دیگر ضرورت تمرکززدایی، وظیفه آموزش عالی در پرورش احساس مسئولیت در دانشجویان، اعضای هیأت علمی و سایر کارکنان است. به علت وجود تمرکز، اکنون در دانشگاه، اعضای هیأت علمی، علی‌رغم مشکلات و کمبود وقت، در جلسات برنامه‌ریزی درسی و سیاست گذاری شرکت می‌کنند، اما در نهایت معمولاً نظر مسئولین در رده‌های بالاتر اعمال می‌گردد و کمتر نظرهایی که در جمع مطرح شده، اهمیت داده و به کار گرفته می‌شوند. در نتیجه، نه تنها احساس مسئولیت آن‌ها تقویت نمی‌شود، بلکه گاهی، همان مقدار احساس وظیفه موجود را هم از دست می‌دهند (فرد شماره ۱۹، مرداد ۸۹). در مورد دانشجویان نیز، نگرش سنتی و تمرکزگرایی حاکم بر برنامه درسی، باعث می‌شود مسئولیت‌پذیری دانشجو که در بیانیه دانشگاه برای قرن بیست و یکم به آن اشاره شده است، اغلب نادیده گرفته شود (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). این رویکرد به برنامه درسی با فلسفه تربیتی اسلام که باید زیربنای جامعه یادگیری در کشور باشد، مغایرت دارد. همان گونه که مصاحبه شونده شماره ۳ (خرداد ۸۹) شرح داده است:

در رویکرد متمرکز و سنتی به برنامه درسی، نگاهمان به استاد نگاه آزادمنشانه نیست. فلسفه و تئوری ما برای تدوین برنامه درسی باید براساس اراده انسان، مسئولیت انسان در برابر خدا، مسئولیت انسان در برابر اعمالش و دیدن نتایج آن‌ها در معاد، تعریف شود. فلسفه زیربنای تربیت ما این اصول است و تدوین برنامه درسی باید از آن‌ها آغاز شود. در نتیجه تمرکززدایی از برنامه درسی ضرورت دارد. چگونه می‌توانید بگویید شما مسئولید اما هیچ اختیاری به من نداده باشید. تمرین این چیزها در برنامه درسی مشارکتی و غیر متمرکز ممکن است.^۱

دلیل سوم لزوم کاهش تمرکز، ضرورت افزایش کارایی برنامه درسی از طریق مشارکت همه ذی‌نفعان است. با واگذاری هر چه بیشتر اختیار برنامه‌ریزی درسی، این زمینه فراهم می‌شود که در فضای دانشگاه، همه افراد به ویژه اعضای هیأت علمی و حتی دانشجویان در تهیه و اجرای برنامه مشارکت داشته باشند. در مجموع باید توجه داشت:

^۱ - این بحث به طور مفصل تر در پایان نامه دکتری نویسنده اول بررسی شده است. در مقاله «مدل جامعه یادگیری در کشور ایران» نیز به آن پرداخته شده است. این مقاله در مجله جامعه شناسی کاربردی دانشگاه اصفهان (تابستان ۱۳۹۲) چاپ شده است.

تداوم مبهم بودن رابطه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشگاه‌ها در زمینه واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی، یک تهدید است، زیرا نمی‌گذارد دانشگاه وظایفش را به درستی انجام دهد، بسیاری از قابلیت‌های دانشگاهیان در همین فضای مبهم معطل می‌ماند و مانع از آن می‌شود که ما به سمت جامعه یادگیری حرکت کنیم (فرد شماره ۷، خرداد ۸۹).

۷- مشکلات موجود در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در وزارت خانه و دانشگاه‌ها: در سال ۱۳۷۹ با تصویب آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی مسئولیت بازنگری برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها واگذار شده و به دنبال آن کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی به منظور بازنگری برنامه‌های موجود در سطح گروه‌های آموزشی، دانشکده و دانشگاه تشکیل شده اند. یازده نفر از مصاحبه شوندگان (۴۵ درصد)، ضمن قدردانی از کارهای انجام شده توسط این کمیته‌ها به برخی از مشکلات موجود در آنها اشاره کرده و اظهار داشته اند وجود آنها مانع از موفقیت دانشگاه در طراحی برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر است. از جمله این مشکلات، مقاومت در برابر تغییر از سوی بعضی از اعضای کمیته‌هاست. این افراد که معمولاً از افراد با سابقه هستند، طبق نظر سه نفر از مصاحبه شوندگان (۱۳ درصد) جزوه یا کتابی برای خود تهیه و تدریس می نمایند. آنها می خواهند به تدریس این درس با همین منبع ادامه دهند. بنابراین، با پیشنهادهای جدید درباره منابع و سرفصل‌ها مخالفت می کنند، دیگران نیز به احترام سوابق بالای ایشان، در برابر آنها مقاومت نمی کنند. علت دیگر مقاومت، عدم تمایل به صرف وقت، مشغله زیاد و عدم آشنایی و تمایل نداشتن به استفاده از فناوری های اطلاعات و ارتباطات به منظور آشنایی با دانش و تجربیات موجود در زمینه برنامه درسی و استفاده از آنها برای تحول در برنامه‌های درسی موجود است (فرد شماره ۱۲، تیر ۸۹). مشکل دیگر کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، انتخاب اعضای آنها براساس ملاک مدرک و مرتبه علمی است. چهار نفر از مصاحبه شوندگان (۱۷ درصد) تأکید کردند به جای مدرک باید توانمند بهای اعضای هیأت علمی از جمله تجربه، سوابق علمی- پژوهشی و تسلط آنها بردانش و فناوریهای روز، ملاک انتخاب باشد (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۹).

یازده نفر از مصاحبه شوندگان (۴۵ درصد) معتقدند بازنگری عمیق و تدوین برنامه درسی مستلزم استفاده از دانش تخصصی درباره برنامه درسی است. بنابراین، باید در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، متخصصان برنامه درسی حضور داشته باشند، یا حداقل این گروه‌ها متکی به راهنمایی و آموزش های متخصصان برنامه درسی باشند. متأسفانه شواهد نشان می دهد، گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در دانشکده علوم تربیتی فاقد توانایی پاسخگویی به این نیاز هستند.

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

مصاحبه شونده شماره ۱۴ (تیر ۸۹) اظهار داشت، متخصصان حوزه برنامه درسی نتوانسته اند اعتبار و توانمندی علمی خود را به اعضای هیأت علمی سایر رشته‌های علمی به اثبات برسانند تا بتوانند آنها را مجاب کنند در کارگاه‌های آموزشی و جلسات سخنرانی آنها در زمینه آشنایی با برنامه‌ریزی درسی، حضور پیدا کنند. علاوه بر عدم توانمندی متخصصان برنامه درسی، اعضای هیأت علمی در اغلب گروه‌های آموزشی، فاقد دانش و مهارت های لازم در زمینه برنامه‌ریزی درسی می باشند. همان طوریکه مصاحبه شونده شماره یک تذکر داد «استادهای ما به دلیل سالها دور بودن از این کار ویژه (برنامه‌ریزی درسی)، مهارت و یا حتی جسارت این کار را ندارند» (خرداد ۸۹). همچنین، منابع کافی در حوزه برنامه‌ریزی درسی که در آن به وضوح، اطلاعات لازم را در اختیار آنان قرار دهد وجود ندارد. نتیجه آن طبق اظهار نظر مصاحبه شونده شماره ۱۶ (تیر ۸۹) این است که «بسیاری از استادان دانشگاه نمی دانند برنامه درسی چیست؟ چه ویژگی هایی دارد؟ فرایند های آن کدامند؟ چگونه باید طراحی شوند؟ چگونه باید ارزیابی شوند؟». فقدان این توانمندی یکی از عوامل کاهش انگیزه این اعضای هیأت علمی برای شرکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاه است.

عدم اعتقاد به اهمیت برنامه‌ریزی درسی در میان اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی نه تنها در سطح دانشگاه بلکه حتی در سطح وزارت خانه نیز از نظر شش نظر از مصاحبه شوندگان (۲۵ درصد) عاملی است که مانع از طراحی برنامه درسی مطلوب شده و رفع آن ضرورتی اجتناب ناپذیر است. عدم باور اعضای کمیته‌ها نسبت به اهمیت برنامه‌ریزی درسی گاهی باعث سهل انگاری یا سخت گیری بی مورد می‌شود (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). علاوه براین، عدم وجود این باور در دانشگاه و میان اعضای هیأت علمی باعث شده تا برنامه درسی به تعریف سرفصل‌ها و منابع درسی محدود شود (فرد شماره ۲۱، شهریور ۸۹؛ فرد شماره ۱، خرداد ۸۹). حتی در تعیین محتوا، بعضی از اعضای هیأت علمی به ترجمه ناقص آثار بیگانه و یا کپی آثار دیگران روی آورند (فرد شماره ۱، خرداد ۸۹).

۸- عدم ارتباط درونی میان برنامه درسی آموزش عالی و دوره‌های قبل از آن: ده نفر از صاحب نظران مصاحبه شونده (۴۱ درصد) بر لزوم ارتباط میان برنامه درسی آموزش عالی و مقاطع قبل از آن تأکید کرده و اظهار داشتند اگر آموزش عالی بخواهد وظیفه خود برای شکل‌گیری جامعه یادگیری را با موفقیت انجام دهد، باید برنامه درسی خود و مقاطع قبل از آن را بر روی پیوستاری نگاه کند که هر بخش از آن به بخش‌های قبل و بعد از آن وابسته است (فرد شماره ۲۱، شهریور ۸۹). وجود این ارتباط ضروری است، زیرا هدف نهایی برنامه درسی، یادگیری مادام العمر است. برای رسیدن به این هدف باید از بدو تولد تا شش سالگی، خانواده سهم خود را

در پرورش شایستگی‌های لازم برای ادامه دادن به یادگیری ایفا کند، بعد از آن نظام آموزشی جامعه باید تقویت و پرورش این شایستگی‌ها را در یادگیرنده ادامه دهد تا بعد از خروج او از دانشگاه، تا پایان عمر به یادگیری ادامه دهد (فرد شماره ۳، خرداد ۸۹). در این میان مقاطع قبل از آموزش عالی، نقش مهمی دارند، زیرا از منظر روانشناسی، آن مقطع دانش آموزی را از خانواده تحویل می‌گیرد که هنوز ویژگی‌های ذهنی او شکل نگرفته و آماده پذیرش و شکل‌دهی است. پس از آن، آموزش عالی او را در سن ۱۸ سالگی می‌پذیرد که تقریباً نگرش‌ها و باورهای را پذیرفته، عادت‌هایی را کسب کرده و تا حدودی شخصیت او شکل گرفته است. در نتیجه، تغییر دادن او کار سختی است (فرد شماره ۲، خرداد ۸۹). از منظر رویکرد سیستمی نیز، خروجی‌های نظام آموزش و پرورش، ورودی‌های آموزش عالی محسوب می‌شوند. هر چه خروجی‌های آن نظام از مهارت جستجو، مهارت یادگیری و علاقه و انگیزه یادگیری بیشتری برخوردار باشد، آن وقت آموزش عالی می‌تواند با دقت و نظارتی که بر فرآیند آموزش خود دارد، این توانایی‌ها را تقویت کند و ارتقاء بخشد (فرد شماره ۲۰، مرداد ۸۹؛ فرد شماره ۱۵، تیر ۸۹). علاوه بر این، شکل‌گیری جامعه یادگیری مستلزم رواج فرهنگ یادگیری است. رواج این فرهنگ مستلزم آن است که افراد جامعه بعضی از نگرش‌ها و مهارت‌ها مثل روحیه جستجوگری و توانایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات را داشته باشند. پایه و اساس این فرهنگ باید از همان دوره ابتدایی و حتی پیش دبستانی گذاشته شود (فرد شماره ۱۶، تیر ۸۹).

این ارتباط تنگاتنگ در حوزه برنامه درسی، تاکنون در نظام آموزشی کشور ما، وجود نداشته است. در نتیجه، بسیاری از چالش‌هایی که دانشجویان با آن‌ها روبرو هستند به دلیل محتوا و روش‌های تدریس در مقطع قبل می‌باشد (فرد شماره ۱۳، تیر ۸۹). برای مثال، نقص در برنامه‌های درسی آموزش و پرورش موجب شده تا «دانشجویی که وارد آموزش عالی می‌شود، مهارت تحقیق بلد نیست، علاقه و انگیزه یادگیری ندارد، یادگیری را جدی نمی‌داند و فکر می‌کند مطالبی که به او یاد داده می‌شود به درد او نمی‌خورد و تنها به فکر آن است که نمره‌اش بیشتر شود و مدرکی بگیرد» (فرد شماره ۲۰، مرداد ۸۹). بنابراین، برنامه‌ریزان درسی قبل از اینکه به آموزش عالی فکر کنند باید به آموزش‌ها و برنامه‌های درسی قبل از آن فکر کنند (فرد شماره ۱۹، مرداد ۸۹). مصاحبه شوندگان درباره چگونگی برقراری این ارتباط سه پیشنهاد را مطرح کردند:

- دست اندرکاران برنامه درسی در آموزش عالی، برنامه‌های درسی مقاطع قبلی را مطالعه کنند و برای رفع مشکلات آن‌ها رهنمود، پیشنهاد و راهکار دهند. به علاوه، از طریق برقراری ارتباط

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

نزدیک با دست اندرکاران آن نظام، با آنها مشاوره و رایزنی کنند. از این طریق بر آموزش آنها نظارت غیر مستقیم داشته باشند (فرد شماره ۱۵، تیر ۸۹).

- مصاحبه شونده شماره ۱۲ پیشنهاد نمود بدون نیاز به آنکه ساختمان های این وزارتخانه ها را ادغام کنیم، لازم است در ساختار این وزارتخانه ها، شورای مشترکی گنجانده شود که وظیفه آن مطالعه موارد ذکر شده و ایجاد زمینه های همکاری هر چه بیشتر این نظام ها در حوزه برنامه درسی باشد (تیر ۸۹).

- از نظر مصاحبه شونده شماره ۲۲، لازم است یک برنامه درسی جامع و بلند مدت متناسب با هدف نهایی پرورش یادگیرنده مادام العمر و شکل گیری جامعه یادگیری برای کل نظام آموزشی طراحی شود. سپس برنامه های درسی مقاطع مختلف متناسب با این برنامه بلندمدت به شکل پروژه های میان مدت و کوتاه مدت تدوین شوند. به این ترتیب ارتباط درونی میان برنامه های درسی آموزش عالی و مقاطع قبلی ایجاد خواهد شد.

بخش دوم: تحلیل یافته های پرسشنامه

در این بخش دیدگاه اعضای هیات علمی درباره میزان رعایت الزامات طراحی برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری، هنگام توسعه فرصت های یادگیری در آموزش عالی و تفاوت میان دیدگاهشان بر حسب عوامل جمعیت شناختی بررسی می شود.

جدول ۱: توزیع فراوانی، درصد و میانگین نمره اعضای هیات علمی پیرامون میزان توجه به

الزامات طراحی برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری

میانگین	خیلی زیاد		زیاد		تا حدودی		کم		خیلی کم		الزام های برنامه های درسی طراحی
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	
۲/۳	۰/۷	۱	۱/۳	۲	۴۳/۷	۶۶	۳۵/۸	۵۴	۱۸/۵	۲۸	۱-شناسایی نیازهای واقعی دانشجویان
۲/۱۷	۰/۷	۱	۳/۳	۵	۲۹/۸	۴۵	۴۵	۶۸	۲۱/۲	۳۲	۲-شناسایی نیازهای واقعی جامعه
۲/۳۷	۰	۰	۶/۶	۱۰	۳۸/۴	۵۸	۴۰/۴	۶۱	۱۴/۶	۲۲	۳-پیش بینی امکان انعطاف در برنامه درسی ملی و استاندارد
۲/۴۲	۱/۳	۲	۴/۶	۷	۴۱/۷	۶۳	۳۹/۷	۶۰	۱۲/۶	۱۹	۴-بازنگری برنامه درسی متناسب با تحول در نیازها

۲/۰۷	۳۹	۲۶	۶۶	۴۴	۴۱	۲۷/۳	۴	۲/۷	۰	۰	۵-نهادینه کردن خط مشی های متناسب با یادگیری به جای آموزش
۲/۴۱	۲۹	۱۹/۱	۳۹	۲۵/۷	۷۸	۵۱/۳	۵	۳/۳	۱	۰/۷	۶-بهره گیری از متخصصان حوزه برنامه درسی
۲/۵۴	۲۳	۱۵	۴۴	۲۸/۸	۶۹	۴۵/۱	۱۵	۹/۸	۲	۱/۳	۷-استفاده از برنامه درسی دانشگاه های معتبر جهان متناسب با شرایط و نیازهای کشور
۲/۲۰	۳۷	۲۴/۳	۵۸	۳۸/۲	۴۸	۳۱/۶	۸	۵/۳	۱	۰/۷	۸-کاهش تمرکز گرایی در تدوین برنامه های درسی
۲/۲۱	۳۰	۲۰/۱	۶۲	۴۱/۶	۵۲	۳۴/۹	۵	۳/۴	۰	۰	۹-کاهش مشکلات موجود در کمیته های بر نامه ریزی درسی
۲/۱۸	۳۵	۲۲/۹	۶۱	۳۹/۹	۵۲	۳۴	۴	۲/۶	۱	۰/۷	۱۰-ارتباط درونی برنامه درسی آموزش عالی و مقاطع قبل
جمع کل											
۲/۲۹											

جدول ۱ نشان می دهد، با توجه به اینکه میانگین کل (۲/۲۹) از میانگین فرضی (۳) کمتر می باشد، بنابراین از نظر اعضا هیات علمی، آموزش عالی در توسعه فرصت های یادگیری نسبت به الزامات طراحی برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری توجه کمی دارد. از این رو در رعایت این الزامات به ترتیب در زمینه نهادینه کردن خط مشی هایی مانند یادگیری به جای آموزش (۲/۰۷) با بیشترین چالش، و در زمینه استفاده از برنامه درسی دانشگاه های معتبر جهان متناسب با شرایط و نیازهای کشور (۲/۵۴) با کمترین چالش مواجه است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک نمونه ای برای مقایسه میانگین نمره استادان

با میانگین فرضی جامعه (۳).

متغیر	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین ها	t	درجه آزادی	معناداری
طراحی برنامه های درسی	۲/۲۹	۰/۱۴۵	-۰/۷۱	-۱۵/۵۳	۹	۰/۰۰۰

یافته های جدول ۲ نشان می دهد، t محاسبه شده (-۱۵/۵۳) از مقدار بحرانی جدول در سطح $\alpha=۰/۰۵$ بزرگتر بوده و معنادار می باشد ($p<۰/۰۵$). بر این اساس می توان نتیجه گرفت از

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

نظر پاسخ دهندگان، آموزش عالی در رعایت الزامات طراحی برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری مندرج در جدول ۱ با چالش روبرو است.

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

متغیر		تعداد	میانگین	انحراف معیار
جنسیت	زن	۴۷	۲۳/۷	۴/۹
	مرد	۱۰۵	۲۲/۰۲	۵/۰۶
تحصیلات	ارشد	۶	۲۴/۰۰	۲/۸
	دانشجوی دکتری	۲۱	۲۱/۸۱	۳/۵
	دکتری	۱۲۶	۲۲/۶۹	۵/۲
مرتبۀ علمی	استادیار	۸۲	۲۲/۰۱	۵/۰۳
	دانشیار	۵۲	۲۲/۸۶	۴/۷
	استاد	۱۹	۲۴/۵۸	۴/۷
نوع دانشگاه	دولتی	۱۱۳	۲۲/۲۸	۵/۰
	علوم پزشکی	۴۰	۲۳/۵۸	۴/۶
سابقه تدریس و مدیریت	کمتر از ۱۰ سال	۳۶	۲۱/۲۸	۳/۹
	بین ۱۱-۲۰ سال	۶۰	۲۲/۴۰	۴/۸
	بین ۲۱-۳۰ سال	۳۷	۲۴/۰۸	۶/۱
	بیشتر از ۳۰ سال	۲۰	۲۳/۰۰	۳/۹

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، در خصوص رعایت الزامات طراحی برنامه درسی، میانگین پاسخ زنان (۲۳/۷) بیش از مردان (۲۲/۰۲) است. میانگین پاسخ افراد دارای مدک تحصیلی ارشد (۲۴) بیش از سایر افراد است. از لحاظ مرتبۀ علمی میانگین نمره اساتید دارای درجه استادی (۲۴/۵۸) بیش از سایر افراد است. اساتید دانشگاه های علوم پزشکی (۲۳/۵۸) میانگینی بیش از اساتید دانشگاه های دولتی (۲۲/۲۸) دارند و از لحاظ سابقه تدریس افراد دارای سابقه بین ۲۱ تا ۳۰ سال بیشترین میانگین (۲۴/۰۸) و افراد دارای سابقه کمتر از ۱۰ سال کمترین میانگین (۲۱/۲۸) را به خود اختصاص داده اند.

جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در مورد تفاوت بین دیدگاه اعضای هیات علمی بر حسب عوامل جمعیت شناختی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی ۱	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تفاوت	توان آماری
جنسیت	۹۱/۹۷۱	۱	۹۱/۹۷۱	۴/۰۱۸	۰/۰۵۱	۰/۰۲۶	۰/۵۱۳
تحصیلات	۲۵/۸۴۶	۲	۱۲/۹۲۳	۰/۸۶۸	۰/۵۳۰	۰/۰۰۷	۰/۱۳۶
مرتبۀ علمی	۱۰۶/۳۳۶	۲	۵۳/۱۶۸	۲/۲۳۲	۰/۱۱۱	۰/۰۲۹	۰/۴۴۹
نوع دانشگاه	۴۹/۳۰۰	۱	۴۹/۳۰۰	۲/۰۵۰	۰/۱۵۴	۰/۰۱۳	۰/۲۹۶
سابقه تدریس و مدیریت	۱۴۹/۶۳۴	۳	۴۹/۸۷۸	۲/۱۰۵	۰/۱۰۲	۰/۰۴۱	۰/۵۲۹

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد، میان دیدگاه‌های اعضای هیات علمی زن و مرد شاغل در دانشگاه های دولتی و علوم پزشکی، دارای تحصیلات از کارشناسی ارشد تا دکتری و مرتبۀ علمی از استادیاری تا استاد تمامی و سابق تدریس و مدیریت گوناگون، در خصوص رعایت الزامات طراحی برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری در سطح $\alpha=0/05$ تفاوت معنادار وجود ندارد ($p>0/05$). به عبارت دیگر، آنها اتفاق نظر دارند آموزش عالی برای ایفای نقش خود در تحقق جامعه یادگیری باید همه اصول ذکر شده در جدول یک را هنگام طراحی برنامه درسی رعایت کند اما در این زمینه با چالش روبرو است.

بحث و نتیجه گیری

با ورود به قرن بیست و یکم جوامع بشری با تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و رشد روز افزون دانش و فناوری مواجهند. با مرور این تحولات بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان در سطح جهان اظهار داشته اند این تحولات خواستار تبدیل شدن جوامع انسانی به جامعه یادگیری هستند. جوامعی که در آن افراد می‌خواهند و می‌توانند به یادگیری خود در سراسر دوران زندگی ادامه دهند و این فرصت برای آنها مهیاست. بدیهی است در شکل‌گیری این جامعه آموزش عالی نقش مهمی دارد. این نهاد باید از یک سو فرصت‌های یادگیری عالی را گسترش دهد و از سوی دیگر از طریق برنامه‌های درسی متناسب با اصول یادگیری مادام‌العمر کیفیت این فرصتها را تضمین نماید. شرط موفقیت در طراحی این برنامه را وجود برخی از شرایط دانسته اند. این الزامات از نظر ایشان، مواردی مانند تمرکز زدایی از نظام برنامه ریزی

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

درسی، مشارکتی بودن این فرایند، نیازسنجی، پذیرش رویکرد یادگیری به آموزش، پیش بینی انعطاف در برنامه درسی و ارتباط آن با برنامه درسی مقاطع قبلی را شامل می شود.

در سالهای اخیر آثار تحولاتی که سایر جوامع را با ضرورت حرکت به سمت جامعه یادگیری مواجه ساخته در کشور ما نیز به چشم می خورد و آن را با ضرورت تلاش برای رسیدن به جامعه یادگیری مواجه ساخته است. همان طور که صاحب نظران ایرانی شرکت کننده در این پژوهش معتقدند شکی نیست در کشور ما نیز آموزش عالی جایگاه مهمی در تبدیل شدن کشورمان به یک جامعه یادگیری دارد. این نهاد باید علاوه بر توسعه کمی فرصت های یادگیری خود، از طریق برنامه درسی کیفیت آنها را ارتقا دهد. این صاحب نظران صرف نظر از جنس، میزان تحصیلات، مرتبه علمی، سابقه تدریس و مدیریت و دانشگاه محل کارشان اتفاق نظر دارند برنامه های درسی دانشگاه تا کنون مبتنی بر رویکرد سنتی بوده و به جای یادگیری، از پارادایم آموزش تبعیت می کنند. ویژگی بارز آنها عدم مشارکت همه افراد ذی نفع به ویژه عضو هیات علمی و دانشجو در طراحی برنامه، قطع بودن ارتباط آن با برنامه درسی مقاطع قبلی و تمرکز گرایی است. این برنامه ها بر اساس شناخت نیازهای واقعی دانشجویان و جامعه طراحی نشده و متناسب با تحول در این نیازها، بازنگری نشده اند. آنها به شکلی یکنواخت و بدون پیش بینی انعطاف طراحی و اجرا می شوند و اغلب با شرایط دانشجویان همخوانی ندارند. علاوه بر این، برنامه های درسی، اغلب از برنامه های درسی دانشگاه های معتبر جهان اقتباس شده و با شرایط دانشگاه ها و جامعه ایرانی همخوانی ندارند. علاوه بر این، تلاش ها برای انطباق آنها با دانش روز در علم برنامه ریزی درسی کافی نبوده و متخصصان این رشته نتوانسته اند وظیفه خود را به خوبی ایفا کنند. همچنین، اعضای کمیته های برنامه ریزی درسی در دانشگاه و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی نیز به دلایلی مانند عدم شناخت کافی از علم برنامه ریزی درسی و مشغله کاری نتوانسته اند در این حوزه نقش موثری ایفا کنند.

با مرور این مشکلات، اکثر اندیشمندان و صاحب نظرانی که در این پژوهش شرکت داشته اند معتقدند با وجود چنین شرایطی، اگر آموزش عالی بخواهد برای تحقق جامعه یادگیری، کیفیت فرصت های یادگیری خود را ارتقا دهد، در طراحی و اجرای برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام العمر با چالش روبروست. برنامه های آن نیاز به بازنگری دارند و این بازنگری باید مطابق با اصول یادگیری مادام العمر صورت گیرد. برای این منظور توجه به مواردی مانند توصیه های زیر ضروری به نظر می رسد:

- یکی از الزام های آموزش عالی برای ایفای نقش موثر در شکل گیری جامعه یادگیری، نیازسنجی به منظور شناسایی اطلاعات، دانش و مهارت های مورد نیاز افراد برای زندگی فردی و

اجتماعی و شغلی است. بنابر این، لازم است در ساختار نظام آموزش عالی، کمیته‌هایی وظیفه نیازسنجی علمی را برعهده داشته باشند. این کمیته از طریق همکاری و فراخوان از سازمان‌های مختلف مانند وزارت کار، جهاد و کشاورزی، بخش صنعت و مشارکت وزارتخانه‌هایی مانند آموزش و پرورش و بهداشت و درمان و آموزش پزشکی در جهت شناسایی نیازهای واقعی و همه‌جانبه جامعه و دانشجویان اقدام نماید.

- الزام دیگر آموزش عالی برای تحقق جامعه‌ی یادگیری ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی از طریق پودمانی کردن محتوا، تلفیق آموزش حضوری و مجازی با یکدیگر و به کارگیری نظام تعیین اعتبار برای یادگیری‌های قبلی به منظور تناسب بیشتر دوره رسمی با شرایط دانشجویان است.

- یکی از الزام‌های آموزش عالی پذیرش تغییر در تعریف رسالت آن در بعد آموزش، همچنین، مفهوم آموزش و عناصر وابسته به آن بر اساس پارادایم یادگیری است. آموزش عالی اگر بخواهد برنامه درسی متناسب با هدف تحقق جامعه یادگیری طراحی کند باید اندیشمندانی در رشته‌های مختلف با بحث و تبادل نظر به یک اجماع برسند که رسالت آموزش عالی علاوه بر پرورش متخصص و تامین نیروی انسانی ماهر جامعه، تربیت شهروند مسئول، متعهد، مشارکت‌پذیر و نوآور است. افزون بر این، متخصصان علوم انسانی به ویژه در رشته علوم اجتماعی باید جامعه یادگیری را تعریف کنند و الگویی از رفتارهای مناسب در این جامعه، ارائه دهند. سپس، متخصصان رشته علوم تربیتی درباره چگونگی پرورش آن‌ها برنامه درسی مطلوب را تئوری پردازی کرده و برای اجرای آن راهکار ارائه دهند.

- برای طراحی برنامه درسی که بتواند یادگیرندگان مادام‌العمر پرورش دهد، آموزش عالی به دانش این حوزه تخصصی نیاز دارد. از این رو، لازم است گروه‌های آموزشی برنامه ریزی درسی وظیفه خود را در این زمینه جدی بگیرند و برای رفع ضعف‌های خود اقدام نمایند.

- یکی از الزام‌های برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر طراحی برنامه درسی متناسب با شرایط کشور یا برنامه درسی بومی است. تا کنون گرایش زیادی به اقتباس بی‌چون و چرای برنامه‌های درسی دانشگاه‌های معتبر جهان وجود داشته است، در حالی که لازم است به منظور بهره‌گیری از تجربیات جهانی گروهی ویژه از کسانی که با فرهنگ شرق و غرب به خوبی آشنا هستند، برنامه‌های درسی دانشگاه‌های معتبر را مطالعه و نقد کرده، نقاط مثبت و منفی آن‌ها را توضیح دهند و جدا نمایند. سپس، برنامه درسی جدید و خلاقانه‌ای را متناسب با شرایط کشور و نتایج مطالعه این گروه تهیه شود.

الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با ...

- برای آنکه آموزش عالی بتواند وظیفه خود را در شکل گیری جامعه یادگیری انجام دهد، تمرکز زدایی هر چه بیشتر در نظام برنامه ریزی درسی آن و افزایش کارآیی این برنامه از طریق مشارکت همه ذی نفعان به ویژه اعضای هیأت علمی و دانشجویان در تهیه و اجرای برنامه ضروری است.

- لازم است به منظور موفقیت کمیته های برنامه ریزی درسی از سطح گروه آموزشی تا وزارت خانه برای رفع مشکلات آنها از طریق بازنگری در قوانین، برگزاری کارگاههای آموزشی و موارد مشابه اقدام گردد.

- با توجه به ضرورت ارتباط برنامه درسی دانشگاه با برنامه مقاطع قبلی لازم است دست اندرکاران برنامه درسی در آموزش عالی، برنامه های درسی مقاطع قبلی را مطالعه کنند و برای رفع مشکلات آنها رهنمود، پیشنهاد و راهکاری لازم را ارائه دهند و با دست اندرکاران آن نظام مشاوره و رایزنی کنند. به علاوه، در ساختار این وزارتخانه ها، شورای مشترکی گنجانده شود که وظیفه آن مطالعه موارد ذکر شده و ایجاد زمینه های همکاری هر چه بیشتر این نظام ها در حوزه برنامه درسی باشد.

منابع:

- امین خندقی، مقصود؛ دهقانی، مرضیه. (۱۳۸۹). تاملی بر تمرکز گرایی، تمرکز زدایی و بازگشت مجدد به تمرکز گرایی و بررسی دلالت های آن برای برنامه ریزی درسی ایران: منطری جدید. مطالعات تربیتی و روانشناسی ۱۱(۲). ۱۶۵-۱۸۴.
- بانک جهانی. (۱۳۸۷). یادگیری مادام العمر در اقتصاد دانش محور. ترجمه مصطفی عماد زاده و فریماه کسایان. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- بلاسی، پائولو. (۱۳۸۱). وظیفه موسسه های دانشگاه در اروپای جدید. ترجمه محمد قاسمی. مندرج در چالش های فراروی دانشگاه در هزاره سوم، ۳۹-۴۹.
- بیتز، آی دبلیو؛ گاری، پول. (۱۳۸۸). تدریس موثر با استفاده از فناوری در دانشگاه. ترجمه بی بی عشرت زمانی و سید امین عظیمی. تهران: سمت.
- تافلر، الوین. (۱۳۷۴). شوک آینده. ترجمه حشمت الله کامرانی. تهران: سپهر.
- دود راشات، جیمز جی. (۱۳۸۱). دانشگاه در قرن بیست و یکم. ترجمه علی محمد احمدوند و محسن وارثی. مندرج در چالش های فراروی دانشگاه در هزاره سوم، ۸۳-۵۳.
- حسینی نژاد، غلامرضا؛ عظیمی، سید امین. و عطاران، محمد. (۱۳۸۴). شبکه اطلاع رسانی مدارس ایران. مندرج در مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- رامفل؛ مامفلا. (۱۳۸۷). جوامع دانش محور: چالشهای جدید برای دانشگاه. ترجمه مرضیه مختارور و مصطفی عمادزاده. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- رییس دانا، فرخ لقا؛ تلخابی، محمود. (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی غیر متمرکز: ضرورتها و الزامات. مندرج در مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه ریزی درسی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۳۴۰-۳۰۹.
- سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام.؛ لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۷). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات بال.
- قاسم پور، حسین. (۱۳۸۴). چالشهای ناظر بر طراحی و تولید برنامه درسی با رویکرد کاهش تمرکز. مندرج در مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرآیند برنامه ریزی درسی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۵۰۵-۴۸۵.
- 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.
- راولی، دانیل جیمز. لوهان، هرمن دی و دولنس، میکل جی. (۱۳۸۳). تغییر راهبردی در دانشگاهها و مراکز دانشگاه. ترجمه حمید رضا آراسته. تهران: انتشارات دانشگاه امام حسن(ع).
- نواش، یاکوب. (۱۳۸۱). دانشگاه در قرن بیست و یکم: دیدگاهی اروپایی. ترجمه محمد قاسمی. مندرج در چالشهای فراروی دانشگاه در هزاره سوم، ۲۶۳-۲۵۱.
- نصر، احمد رضا؛ کریمی، صدیقه و بقراطیان، کاظم. (۱۳۸۳). ضرورت توجه به یادگیری مادام العمر و نقش دانشگاه در تحقق آن. مندرج در مجموعه مقالات همایش دانشگاه و توسعه پایدار. ج ۲. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و برنامه ریزی دانشگاه.
- واگنر، آلن. (۱۳۸۱). یادگیری مداوم در دانشگاه: ضرورتی جدید؟. ترجمه محمد قاسمی و علی قادری. مندرج در چالشهای فراروی دانشگاه در هزاره سوم، ۲۴۵-۲۲۱.
- یونسکو. (۱۳۷۶). یادگیری گنج درون. ترجمه دفتر همکاریهای علمی بین المللی وزارت آموزش و پرورش. تهران: تزکیه.
- یونسکو. (۱۳۸۸). به سوی جامعه دانایی محور. ترجمه حسن قاسمی و سیروس آزادی. تهران: سمت.
- Burns, J. (2011). Capability of United Kingdom Highways Sector. Retrieved from: www.rechu/seminar6/doc/tavistoc.
- Coffild, F. (2008). Just suppose teaching and learning become the first priority. Retrieved from: www.LSNeducation.org.uk.
- Candy, P. ; Cerbert, G. and Oleary, J.(1994). Developing lifelong learners, through undergraduate education. Canberra: Astralian Government Publishing Service.

- Charlton, S.; Hannan, B.; Herrick, C.; Landy, M. and Mahar, S. (2005). Research on learning. Melbourne University: Department of Education and Training.
- D, Hainaut, L. (1987). Educational needs. In: curricula and lifelong learning. UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Danderea, V. and Gosling, D. (2001). Joining the dots: Reconceptual educational development . Active Learning in higher education;2 (69). 43-55.
- Davis, M. (2003). Barriers to reflective practice: The changing nature of higher education. Active Learning in higher education: 4 (243). 243- 255.
- Dave, R. H. (1976). Foundation of lifelong education. New York: Pergamon Press.
- Day, Ch. (1999). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. London: Flamer Press.
- Dearing, R. (1997). Higher education in the learning society. National Committee of Inquiry into Higher Education. Retrieved from: www.leeds.ac.uk/educol/niche/.
- Dohman, G. (1996). lifelong learning: Guidelines for a modern education policy. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Duke, CH. (2002). Managing the learning university. USA: SRHE and Open University Press.
- Edwards, R., Miller, N., Small, N. and Tait, A. (2002). Supporting lifelong learning. London and New York: The Open University.
- Eisner, E. W. (1994). The educational imagination on designed evaluation of school program. Macmillan Collage Pub Co.
- Jarvis, P. (2008). Globalization, lifelong learning and the learning society. London and New York: Rotledge.
- Knapper, Ch. and Croply, A. (2000). Lifelong learning in higher education. London: Kogan Page.
- Longworth, N. (2004). Lifelong learning in action; transforming education in the 21st century. London and New York: Routledge Flamer.

- Lanenburg, F. C. and Ornstein, A. (2004). Educational administration, concepts and practices. Eadswarth Publishing Compaining.
- Morgan, B., Osborne, K. and Osborne, M. (2007). The concepts and practices of lifelong learning. London and New York: Routledge.
- Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. In: The international encyclopedia of education. 126- 129.
- Schuetze, H. G. and Slowey, M. (2000). Higher education and lifelong learners: international perspectives on change. London and New York: Routledge Flamer.
- Scott, P. (2001). Globalization and the University, CRE action: 3(115).35-46.
- Smith, J. and Spurling, A. (1999). Lifelong learning: Riding the tiger. London and New York: Cassell.
- Super, D. E.; Busshuff, L. and Pellerano, J. and Watts, A. G. (1987). The guidance function of educational contest. In: Curricula and lifelong learning. UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Tuijnman, A. (2002). Themes and questions for a research agenda on lifelong learning. In: Supporting lifelong learning. 6-29.
- Teichler, U. (2006). Changing structures of the higher education systems: The increasing complexity of underlying forces. Higher Education Policy 19. 447-461.
- Unesco. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. New York: Unesco.
- Van Der Zee, H. (2006). The learning society. In: From adult education to the learning society. London and New York: Routledge.
- Watterston, J. (2001). Learning that lasts: Lifelong learning and the knowledge economy. Retrieved from: <http://www.icponline.org/featurearticles/f701.htm>.
- Xiaozhou, Z. (2001). The role of the university in lifelong learning: Perspectives from the People's Republic of China. Retrieved from: www.elsevier.com/locate/highedpol.