

## شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی دانشجویان از نگاه متخصصان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه تهران<sup>۱</sup>

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

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۳۱

### چکیده

هدف مطالعه حاضر معرفی برنامه درسی جدیدی به نام برنامه درسی دانشجوی می‌باشد. این مطالعه از حیث نوع بنیادی، از حیث رویکرد توصیفی-تحلیلی و از نوع طرح‌های آمیخته اکتشافی است. ابزار در بخش کیفی مصاحبه بازپاسخ و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. جامعه در بخش کیفی هشت نفر از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و در بخش کمی ۱۰۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش سیستماتیک در تئوری داده‌بنیاد و در بخش کمی از آزمون فریدمن استفاده شد. در مجموع چهار مؤلفه محوری از مصاحبه‌های انجام گرفته بدست آمدند: ویژگی‌های برنامه درسی دانشجوی؛ عناصر اصلی آن شامل دانشجوی، استاد و سازمان؛ گام‌های مؤثر در شکل‌گیری؛ و موانع و چالش‌های شکل‌گیری این برنامه درسی. کدگزینی بدست آمده عبارتست از: عناصر اصلی این برنامه درسی. همچنین رتبه‌بندی مؤلفه‌های مربوط به دانشجوی به ترتیب نزولی عبارتند از: مؤلفه‌های روان‌شناختی و انگیزشی، فراشناختی، اجتماعی و مهارتی. نتایج نهایی بدست آمده وجه تمایزکننده این برنامه درسی را نقش آفرینی فعال دانشجوی در جهت‌گیری و هدف‌گذاری مستمر برای خود دانسته که در این مسیر از دو عنصر اصلی دیگر یعنی استاد و دانشگاه استفاده لازم را می‌برد. در تعریفی مقدماتی برنامه درسی دانشجوی فرایند منظم و هدفمند تصمیم‌گیری، هدف‌گذاری و آینده‌نگری دغدغه‌مند دانشجویست که در آن از ویژگی‌های اساتید برتر و دانشگاه‌ها استفاده می‌کند و عنصر کیفیت در همه عناصر اصلی و جزئی آن شرطی اساسی می‌باشد. این برنامه درسی با فارغ‌التحصیل شدن دانشجوی و خروج او از دانشگاه پایان نمی‌پذیرد بلکه ادامه داشته و با تثبیت آن در فرد، به نوعی یادگیری خود-راهبر و هدفدار تبدیل می‌شود.

**واژگان کلیدی:** آموزش عالی، برنامه درسی دانشجوی، دانشجوی، برنامه درسی

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

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

۳. استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، ایمیل: javadipour@ut.ac.ir

۴. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، ایمیل: hakimzadeh@ut.ac.ir

## مقدمه

تنها یک آینده وجود ندارد. بلکه اشکال مختلفی از آن قابل ترسیم و دستیابی هستند. آنچه که روی خواهد داد بسته به نوع عمل امروز ماست. آموزش و پرورش دو کلمه کلیدی و اساسی در تعیین آنچه که ما به عنوان آینده می‌سازیم می‌باشند. "آموزش" می‌دهیم تا یادگیری هدفمند صورت گیرد و "پرورش" می‌دهیم تا یادگیری‌ها نهادینه شده و به نسل‌های آتی منتقل شوند. آموزش عالی یکی از بازوان پرتوان این امر خطیر است. یکی از تفاوت‌های آموزش عالی با آموزش عمومی، علاوه بر نوع ویژه تعاملات بین یاددهنده-یادگیرنده، نقش حساس و تعیین‌کننده سازمان، فرهنگ حاکم و سیاست‌های آن در انتخاب استاد، دانشجو و برنامه‌های درسی می‌باشد. اما همانطور که دانشجویان مشتریان و ذی‌نفعان اصلی آموزش عالی هستند، آموزش عالی نیز با فراهم کردن کیفیت، امکانات و انتخاب اساتید؛ خود را در معرض انتخاب مشتریان اصلی‌اش قرار می‌دهد. یعنی، این دانشگاه است که در نهایت با تمام اقدامات و برنامه‌ریزی‌هایی که انجام می‌دهد، در انتظار انتخاب شدن توسط دانشجویان است. دانشجویانی که برای جهت‌دهی به آینده تحصیلی، جایگاه علمی و شغلی خود برنامه‌ای دارند و دانشگاه‌ها به عنوان مراکز اصلی پرورش نخبگان، باید ویژگی‌هایی را در خود ایجاد کنند که در این برنامه درسی جای گرفته و در تحقق یافتن اهداف دانشجویان شریک باشند. از آموزش عالی در قرن بیست و یکم انتظار می‌رود به سه هدف دست یابد: ۱- توسعه تسلط تخصصی یادگیرندگان بر دانش رشته خود؛ ۲- ترویج و توسعه صلاحیت‌های عمومی و ضروری در یادگیرندگان قرن بیست و یکم؛ و ۳- برانگیختن یادگیرنده به تطبیق یافتن به تناسب تغییرات روز، در رشته تخصصی خود (شنخبرگ و الرز و آدلرزبرگ، ۲۰۱۱). در بیانیه جهانی آموزش عالی تصویب شده توسط کنفرانس جهانی آموزش عالی در سال ۱۹۹۸، آموزش عالی اینگونه تعریف شده است: تمام انواع مطالعات، آموزش یا آموزش‌هایی جهت تحقیق، در سطحی بالاتر از متوسطه، ارائه شده توسط دانشگاه‌ها یا دیگر مؤسسات آموزشی که به عنوان مؤسسات

آموزش عالی از سوی مقامات دولتی تأیید شده‌اند.<sup>۱</sup> یکی از وظایف دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تلاش در ایجاد محیط‌های مناسب و برانگیزاننده برای دانشجویان و سایر افراد دست‌اندرکار می‌باشد و برنامه‌های درسی در این رابطه نقش اساسی و ابزاری در هدایت فرایند یادگیری و فراهم ساختن فرصت‌های لازم برای توسعه و تقویت آگاهی‌ها و مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای متعدد از قبیل ریسک‌پذیری، آگاهی محیطی، قابلیت‌های زبانی، ارتباطی، عقلانی دانشجویان ایفا می‌نمایند (هووارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از عارفی، ۱۳۸۴، ۱۳۸۴، ص ۱۳۹).

بنابر تعریف استارک<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، طراحی برنامه‌درسی، نوعی طراحی علمی است که می‌تواند برای یک دوره، یک برنامه و یا یک دانشکده انجام شود. برنامه‌ریزی درسی برای یک دوره یا یک درس شامل تصمیماتی است که استاد، محتوایی را جهت تدریس انتخاب می‌کند، عوامل مؤثر بر فرایند آموزش و یادگیری را در نظر می‌گیرد و از میان استراتژی‌های مختلف، جایگزین‌های گوناگونی را جهت هر چه بیشتر درگیر کردن دانشجو با محتوا انتخاب می‌کند.

آنچه که در این پژوهش مدنظر است، عبارتست از معرفی گامی فراتر از طراحی درس توسط اساتید. موضوع آن در ابتدای مسیر، برگرفته از انواع برنامه‌درسی است که استارک (۲۰۰۰) در مقاله خود به نام برنامه‌ریزی مقدماتی دوره‌های کالج: محتوا، بافت و فرم‌ها؛ و سپس فتحی و اجارگاه (۱۳۹۳، ص ۵۵) در کتاب خود به نام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، معرفی کرده‌اند. این سطوح عبارتند از برنامه‌ریزی درسی درس<sup>۴</sup>، برنامه‌ریزی درسی دوره یا برنامه، و برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشکده. در این اسناد، برنامه‌ریزی درسی درس در معنایی متقارن با آن نوع برنامه‌ریزی‌ای که توسط استاد انجام می‌شود معرفی شده است. اما آنچه مسلم است فرایند آموزش و یادگیری تحت تأثیر هر دو عنصر کلیدی خود

1. [www.siteresources.worldbank.org/EDUCATION](http://www.siteresources.worldbank.org/EDUCATION)

2. Howard

3. Stark

4. Course Planning

یعنی معلم و شاگرد می‌باشد که البته، این موضوع در آموزش عالی به دلیل پررنگ‌تر بودن نقش دانشجو و بلوغ او در تشخیص و درک مسائل، نیازمند توجه بیشتر است. یکی از بارزترین وجوه تمایز آموزش عالی و آموزش عمومی وجود تعامل دو طرفه و پویا میان استاد و دانشجو است که می‌توان از آن به عنوان "قلب" آموزش عالی نام برد. بنابراین همانطور که برنامه درسی معلم-محور با برنامه درسی دانش‌آموز-محور قابل مقایسه است، جایگاه برنامه درسی دانشجو در مقابل برنامه درسی استاد نیز، قابل تأمل و توجه است. البته بکار بردن واژه "در مقابل" به معنی ضد بودن و عدم وجود داشتن نیست، بلکه بدین معنی است که همانطور که استاد اختیارات خاص خود در انتخاب محتوا، فعالیت‌ها و ارزشیابی و موارد دیگر دارد، دانشجو نیز می‌تواند ادراک، جهت‌دهی و آینده‌نگری خاص خود را داشته باشد و آینده تحصیلی و حتی شغلی خود را در بستر این نوع برنامه درسی، برنامه‌ریزی و نظارت کند.

هدف کلی این پژوهش شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی دانشجو است که در آن مجموعه‌ای از داده‌ها نقش ثانوی به عنوان پیش‌درآمدی بر صحت مؤلفه‌های بدست آمده از مصاحبه‌های انجام شده و ادبیات بررسی شده، که به صورت پرسشنامه محقق ساخته بر روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی اجرا شده را ایفا می‌کنند. با توجه به اینکه نام برنامه درسی دانشجو برای اولین بار مطرح شده است لذا مباحثی که بطور مستقیم با این مبحث در ارتباط باشند، چه در قسمت مبانی نظری و چه در قسمت پیشینه مطالعاتی یافت نشد. لذا سعی شده است مباحثی که ارتباط بیشتری با مفاهیم این برنامه درسی دارند در این بخش ذکر شوند.

آموزش عالی در قرن بیست و یکم با شرایط و تحولات جدیدی روبه‌رو گشته است. در عصر حاضر دیگر نمی‌توان به تربیت افراد برای مشاغل پرداخت که ممکن است در آینده وجود نداشته باشند. با توجه به نیازها و شرایط فعلی باید رشد قابلیت‌ها و مهارت‌هایی در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد که بتوان در نهایت آن‌ها را از حیث فردی و اجتماعی، برون‌داده‌های مؤثر نامید. برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها راهنمایی هستند که نقشه‌ها، محتواها و راهکارهای آموزشی مورد استفاده در یک دوره مطالعاتی را توصیف می‌کنند

(زیمیتات<sup>۱</sup> و فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۸). شاید بتوان گفت از بین نگاه‌های مختلف به برنامه درسی، برنامه درسی آموزش عالی به عنوان طرح و نقشه علمی که هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان از طریق فرایند مشارکت بخش وسیعی از اعضای هیئت علمی دانشکده‌هاست، بهترین چارچوب برای تعریف برنامه درسی آموزش عالی باشد (استارک و لاتوکا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۳۲).

درس‌ها به عنصر هدف یا منظور، توجه ویژه‌ای داشت. او بر این باور است که هدف اصلی و اولیه آموزش عالی عبارت از ارتقاء رشد شناختی است. به علاوه، هدف اولیه تأکید رشد شناختی نیز عبارت از اینست که یادگیرندگان را به اندیشمندان خودکفا و فراگیران مداوم<sup>۳</sup> مبدل کند (همان، ص ۸۰). همانطور که پیشتر ذکر شد عمل برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی در سطوح گوناگونی انجام می‌شود که عبارتند از: درس، دانشکده و برنامه/ دوره. که در هر یک از آن‌ها ایفاگران نقش اصلی، فرایندها و نیز میزان تأثیر عوامل مختلف درونی و بیرونی متفاوت هستند (همان، ص ۵۵-۵۷). برنامه‌ریزی درسی اساساً بر عهده استاد می‌باشد. در این سطح، برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایند تصمیم‌گیری درباره انتخاب، سازماندهی و توالی‌بخشیدن و نهایتاً سازگارسازی و تعدیل کردن محتوا نامیده می‌شود. برنامه‌ریزی دوره یا برنامه علمی عبارتست از مجموعه‌ای از دروس یا تجربیات برنامه‌ریزی شده توسط اساتید که برای پیگیری و مطالعه توسط گروه خاصی از دانشجویان مناسب باشد. این مجموعه دروس نوعاً دارای منطقی قوی بوده که گروهی از اعضای هیئت علمی آن را تدوین کرده، توالی دروس را برنامه‌ریزی می‌کنند و مسئولیت اجرای آن را بر عهده می‌گیرند. برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشکده، معمولاً تعداد بسیار زیاد دانشکده‌ها عملاً امکان ارائه الگوی واحد تدوین برنامه‌های درسی را که برای تمام آن‌ها قابل تعمیم و کاربرد باشد را غیر ممکن می‌کند. یک دانشکده یک واحد رسمی کوچک است که آموزش‌های بسیار عمومی نظیر علوم انسانی و یا بسیار تخصصی نظیر

1. Zimimtat
2. Stark & Lattuca
3. Continuing Learners

آموزش‌های مذهبی و فنی را ارائه کرده و در حقیقت دارای هویتی تخصصی و حرفه‌ای در چارچوب مجموعه وسیع دانشگاه‌هاست (همان، ص ۵۵).

فرایند تولید خدمات آموزش عالی از نظر فراگیران یا دریافت‌کنندگان خدمات به عنوان مهمترین عامل، شرایط خاص و ویژه‌ای دارد. شایستگی‌ها و ویژگی‌های متقاضیان قبل از ورود به فرایند آموزش و میزان تلاش مؤثر در چارچوب روش‌ها و راهبردهای مطالعه و یادگیری مناسب نیز در دستاوردهای آموزشی بسیار تعیین‌کننده هستند؛ به عبارت دیگر، عوامل آموزشی از ناحیه واحدهای دانشگاهی، از جمله کیفیت تدریس اساتید، به تنهایی تعیین‌کننده میزان و کیفیت ستانده‌های آموزشی نیستند. انگیزه و تلاش مؤثر فراگیران همراه با روش‌ها و راهبردهای مطالعه و کیفیت حضور در دانشگاه و کلاس‌های درس نیز اثرگذارند (نادری، ۲۰۰۷، ص ۵). داشتن انگیزه، اثربخشی مثبتی بر انتخاب استراتژی‌های مطالعه کردن، عملکرد تحصیلی و ایجاد نظم و سامان‌بخشیدن به فعالیت‌های فراگیران دارد (وانسفتنکیست، زو، لنس و سوننس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

در اینجا می‌توان تعریفی از آندراگوژی<sup>۲</sup> که توسط مالکوم نولز<sup>۳</sup> (۱۹۸۴)، به نقل از عارفی، (۱۳۸۴، ص ۱۹۸) ارائه شده است را مورد توجه قرار داد. تعریف او از آندراگوژی، هنر و علم کمک به بزرگسالان برای یادگیری است که شامل ویژگی‌های زیر می‌باشد:

- افراد بالغ مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند و خودراهر<sup>۴</sup> هستند.
- آنان تجربیاتی دارند که در واقع منابع غنی برای یادگیری خود و دیگران محسوب می‌گردند.
- وقتی که آنان نیاز به داشتن اطلاعات و بطور کلی نیاز به یادگیری نسبت به چیزی را احساس نمایند، برای یادگیری آماده هستند.

- برای بزرگسالان، یادگیری خود زندگی است، آنان بیشتر مسئله‌محور یا مسئله‌مدار<sup>۵</sup> هستند تا موضوع‌مدار<sup>۶</sup>.

---

1. Vansteenkiste, Zho, & Lens & Soenens  
2. andragogy  
3. Malcom Knowles  
4. self \_directed  
5. problem center  
6. subject center

- برای آنان بیشتر انگیزه‌ها یا محرک‌های یادگیری درونی است و در واقع توسط عوامل درونی تقویت می‌شوند.

یکی دیگر از مباحث بسیار مهم درباره دانشجویان، درگیری تحصیلی است که می‌توان آن را به عنوان یکی از پایه‌های اصلی یادگیری دانشجویان دانست. واژه درگیری اشاره دارد به شدت رفتاری و کیفیت عاطفی دخالت فعال فرد در طول انجام کاری (روه، جانگ، کارل، جوآن و بارچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). در واقع درگیری یک ساختار بسیار گسترده است که منعکس‌کننده مشارکت مشتاقانه فرد در یک کار است و با بسیاری از عبارات انگیزشی مرتبط است؛ مانند رفتار با انگیزه ذاتی، خودتعیین‌گری بوسیله انگیزه بیرونی، جهت‌دهی به کار و انگیزه تسلط‌یابی (فرر و اسکینر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). درگیری رفتاری<sup>۳</sup> (میه، میه و دراگوس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)، مشارکت کردن در محیط یادگیری، از نظر جنبه‌های معطوف به تلاش و تداوم در مشارکت در فعالیت‌های آموزشی است. همچنین تلاش، که مقدار انرژی مصرف شده در یک فرایند یادگیری است؛ در واقع اشاره می‌کند به تلاش مستمر در یادگیری بویژه زمانی که فراگیران با موانع روبرو می‌شوند (میه<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳).

دانشگاه‌ها نقش بسیار مهمی در شکل دادن جامعه جهانی تحت عنوان توسعه پایدار، جهت تولید دانش جدید، توسعه و بالا بردن صلاحیت‌ها و آگاهی پایدار ایفا می‌کنند. در سال‌های اخیر بسیاری از دانشگاه‌ها اقداماتی در راستای اهداف توسعه پایدار انجام می‌دهند. سؤال اصلی آن‌ها اینست که چه صلاحیت‌هایی باید در افرادی که به توسعه پایدار کمک می‌کنند ایجاد شود؟ زیرا آنچه مسلم است تحول از شرایط فعلی به توسعه پایدار نیاز به تغییری گسترده در آگاهی‌های افراد و در نتیجه توسعه شایستگی‌ها به منظور داشتن آینده‌ای پایدار دارد؛ که این امر با آموزش و یادگیری محقق می‌شود. در این راستا از آموزش و پرورش انجام دو امر انتظار می‌رود: اول اینکه مردم را جهت پذیرفتن

1. Reeve, Jang, Carrell & Jeon
2. Furrer & Skinner
3. behavioral engagement
4. Mih, Mih & Dragoes
5. Mih

مسئولیت توسعه آینده و شکل دادن به آن آماده کند و دوم آگاهی آن‌ها را نسبت به مسائلی که با توسعه پایدار و برآورد نوآورانه در اقتصاد، محیط اجتماعی و فرهنگی دارد افزایش دهد (ریکمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در پژوهشی با عنوان تأملی بر فعل و انفعالات بین پیشرفت تحصیلی و هویت آموزشی که توسط پاپ، ستیرینا، کروستی، اپر و میموس<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، نتایج نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین پیشرفت تحصیلی و هویت تحصیلی<sup>۳</sup> وجود دارد. بدین معنی که پیشرفت تحصیلی بالا منجر به ایجاد سطوح بالایی از تعهد (انسجام هویتی)<sup>۴</sup> شده ولی در مقابل پیشرفت تحصیلی پایین منجر به ایجاد سطوح بالایی از سردرگمی هویت<sup>۵</sup> می‌شود. پیشرفت تحصیلی بر روشی که جوانان در مسائل مربوط به هویت خود در زمینه علمی برخورد می‌کنند مؤثر است.

در پژوهشی با عنوان بررسی قابلیت اطمینان و اعتماد به نتایج مقیاس یادگیری خودراهبر<sup>۶</sup> با یادگیری و تفاوت‌های فردی که توسط زوک و چن<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، نتایج، ارتباط مثبت بین هوش هیجانی با خودراهبری و تفاوت‌های فردی را بر اساس خروجی‌های اجتماعی، شناختی و رضایت از خود نشان داد.

در پژوهشی با عنوان اثر القاء حالات هیجانی مثبت و منفی بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی<sup>۸</sup> در دانشجویان که توسط مدرانو، فلورنس کاتر، مورتی و پرنو<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، متغیرهای اصلی، مشکلات دانشجویان در تنظیم هیجان‌ات آن‌ها به عنوان یک شرکت‌کننده بود. نتایج نشان داد القای خلق و خوی مثبت و منفی، به ترتیب باعث افزایش و کاهش سطح خودکارآمدی در دانشجویان و سپس مؤثر بر سطح علمی آن‌ها خواهد بود.

- 
1. Rieckmann
  2. Pop, Negru-Subtirica, Crocetti, Opre & Meeus
  3. educational identity
  4. identity synthesis
  5. identity confusion
  6. Self-Directed Learning Scale (SDLS)
  7. Zhoc & Chen
  8. academic self-efficacy beliefs
  9. Medrano, Flores-Kanter, Moretti & Pereno



در پژوهشی با عنوان بررسی اهداف پیشرفت و خودکارآمدی<sup>۱</sup> (یک متاآنالیز) که توسط هووانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، ۱۲۵ مطالعه جهت بررسی روابط بین اهداف پیشرفت تحصیلی و دانشگاهی با خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که همبستگی بین تسلط و رویکرد نسبت به اهداف پیشرفت با خودکارآمدی قوی ولی همبستگی بین اجتناب از عملکرد از هدف‌گزینی با خودکارآمدی پایین می‌باشد.

در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی و ارتباط دریافت بازخورد در آموزش عالی که توسط پرریا، آسانکا، ورگاسیمارو و باروس<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) انجام شد، نتایج نشان داد دریافت بازخورد به عنوان مناسب‌ترین راه برای دستیابی به یادگیری خودتنظیمی<sup>۴</sup> برای دانشجویانی است که به روش دانشجو-محوری مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

در پژوهشی با عنوان آیا محیط یادگیری خودراهر<sup>۵</sup> کیفیت زندگی را بهبود می‌بخشد؟ که توسط دین، هرون و رشید<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) انجام شده است، شاخص SeDLE<sup>۷</sup> (محیط یادگیری خودراهر) برای اندازه‌گیری قدرت و توانایی محیط یادگیری به منظور تسهیل یادگیری خودراهر اجرا شد. نتایج نشان داد که یک محیط یادگیری خودراهر، یک فرد یادگیرنده که خودراهر بوده و می‌تواند به عنوان یک عامل کمک‌کننده به بالا بردن کیفیت زندگی فردی و اجتماعی او بیانجامد، را تربیت می‌کند.

در پژوهشی با عنوان تجربیاتی از ابتکار در یادگیری شخصی برای درگیری تحصیلی<sup>۸</sup> که توسط چیونگ کونگ و سونگ<sup>۹</sup> (۲۰۱۵) انجام شد، هدف، تأکید بر توسعه یادگیری انعکاسی (تأملی) در میان یادگیرندگان بود. هدف از این کار درگیر کردن یادگیرندگان با یادگیری فعال جهت ساخت و ساز دانش بوسیله خودبازتابی<sup>۱۰</sup> در فرایندهای یادگیری بود.

1. self-efficacy
2. Huang
3. Pereira, Assunção, Veiga Simão & Barrosd
4. self-regulation
5. self-directed learning
6. Din, Haron & Rashid
7. Self-directed Learning Environment
8. reflective engagement
9. Cheung Kong & Song
10. self-reflection

نتایج نشان داد که فراگیران توسط یادگیری خودراهبر می‌توانند به ابتکار عمل بیشتری دست یابند. همچنین به اشتراک‌گذاری تجربیات با همسالان، معلمان و متخصصان در این زمینه می‌تواند به پیشرفت دانش آن‌ها کمک کند.

در پژوهشی با عنوان مدلی از مهارت‌های خودآموزی<sup>۱</sup> در نظام آموزش عالی که توسط امیرخانوو، داوالتکالیوا، مولداشوا، ساتیگلیوا و آرینهانوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) انجام شد، سؤال اصلی این بود که ساختار خودآموزی برای یادگیری خودآموزی حرفه‌ای<sup>۳</sup> چیست؟ آزمون اجراشده شامل پنج مقیاس اصلی استقلال، آگاهی اطلاعاتی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و نگرش عاطفی بود. نتایج نشان داد که نمرات بالاتر متعلق به سه مقیاس استقلال، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی بودند و افرادی که بالاترین نمرات را در این مقیاس‌ها بدست آوردند خود را مسئول هر چیزی که در زندگی آن‌ها اتفاق می‌افتد می‌دانند. یعنی آن‌ها قادرند اهداف خود در آینده را با موفقیت دنبال کنند.

در پژوهشی با عنوان بررسی جنبه‌های انگیزی و مفهومی خودتحقیقی<sup>۴</sup> در دانشجویان که توسط شوتنکو<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) انجام شد، خودتحقیقی هسته فعالیت‌های اساسی دانشجویان به سوی موفقیت معرفی شده است. در واقع آموزش عالی پربار باید از محقق شدن فرایند خودتحقیقی دانشجویان در امر آموزش و فعالیت‌های حرفه‌ای اطمینان حاصل کند. از جمله ویژگی‌هایی که دانشجویان می‌توانند در فرایند خودتحقیقی به آن‌ها دست یابند مواردی مانند درگیر شدن به‌طور شخصی با مطالب و فرایندهای علمی و یکپارچگی اجتماعی آن‌ها در اجتماعات دانشجویی است. ویژگی‌های شخصیتی، نگرش‌ها، هدفمندی در زندگی و جاه‌طلبی در یادگیری عواملی هستند که در خودتحقیقی دانشجویان مؤثرند.

- 
1. Self-education Skills
  2. Amirkhanova, Davletkalieva, Muldasheva, Kibataeva, Satygliyeva & Arynhanova
  3. readiness for professional self-education
  4. self-fulfillment
  5. Shutenko

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

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

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

۳- و توان بالا در برقراری ارتباطات و کار گروهی در ابعاد فراسازمانی.

در پژوهشی که با عنوان بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی آن‌ها که توسط طاطاری، مهram و کارشکی (۱۳۹۳) انجام شد، نتایج نشان داد که میان ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی به صورت کلی و انگیزش پژوهشی همبستگی وجود دارد. به صورت کلی ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های برنامه درسی قابلیت پیش‌بینی انگیزش پژوهشی را داراست، این یافته‌ها مؤید رویکرد خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> است که بیان می‌کند ادراکات حاصل از محیط بر انگیزش تأثیر می‌گذارد.

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

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

همچنان که ملاحظه شد در این بخش، تلاش شد به معرفی و تبیین نوع جدیدی از برنامه درسی به نام برنامه درسی دانشجو پرداخته شود. پژوهش‌های ذکر شده در قسمت پیشینه شامل متغیرها و مفاهیمی هستند که در این برنامه درسی نقشی کلیدی و فعال دارند و دارا بودن این ویژگی‌ها برای دانشجو جهت رسیدن به این برنامه درسی لازم است. شاهد این ادعا نیز مؤلفه‌ها و ویژگی‌های بدست آمده از مصاحبه با صاحب‌نظران می‌باشد. در واقع آنچه که این پژوهش را از پژوهش‌های ذکر شده متمایز می‌کند بیان این نکته است که جدا از سهمی که آموزش عالی و اساتید در فراهم کردن امکانات و برنامه‌ریزی‌ها دارند، این برنامه درسی به نقش مهم، اثرگذار و حساس و در عین حال بسیار آسیب‌پذیر دانشجو در ساختن آینده خود تأکید داشته و عوامل مؤثر در موفقیت یا عدم موفقیت دانشجو را در رسیدن به آن شناسایی کرده است.

### روش‌شناسی

این پژوهش از حیث نوع، بنیادی، از حیث رویکرد، توصیفی-تحلیلی و از حیث طرح بکارگرفته شده، از نوع طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی می‌باشد. بنابر آنچه که در این طرح پژوهشی در هدف کلی مطرح شده است و طبق آنچه که بازرگان (۱۳۸۷، ص ۱۶۶) بیان کرده در این طرح‌ها پژوهشگر در صدد زمینه‌یابی درباره موقعیت نامعین می‌باشد که این موقعیت نامعین در این پژوهش مربوط به چیستی مؤلفه‌های اساسی این برنامه درسی می‌باشد. به این منظور ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد. با استفاده از این شناسایی اولیه، امکان صورت‌بندی فرضیه‌هایی درباره پدیده فراهم خواهد شد که در مرحله بعدی، پژوهشگر می‌تواند از طریق گردآوری داده‌های کمی، فرضیه‌ها را مورد

آزمون قرار دهد. در پژوهش‌های کیفی، چهار نوع اصلی داده‌ها را می‌توان مورد نظر قرار داد؛ شامل: داده‌های مصاحبه‌ای، داده‌های مشاهده‌ای، داده‌های اسنادی و داده‌های حاصلی از ابزار دیداری- شنیداری (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). مصاحبه رایج‌ترین تکنیک جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش کیفی است و می‌تواند با انواع موقعیت‌های پژوهشی سازگار شود. به تعبیری مصاحبه مکالمه‌ای هدفمند است که توسط پژوهشگر جهت داده می‌شود. در این پژوهش نیز از مصاحبه بدون ساختار جهت بدست آوردن ادراکات، معانی، تعاریف و دیدگاه‌های صاحب‌نظران برای ترسیم چارچوب کلی و دریافت اطلاعات پیرامون این برنامه درسی استفاده شده است. این تحقیق از نوع تحقیقات بنیادی- تجربی است که در آن داده‌ها و اطلاعات اولیه با استفاده از مصاحبه بازپاسخ با صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران و پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری شده‌اند. در پژوهش کیفی هدف تعمیم یافته‌ها از نمونه به جامعه بزرگتر دنبال نمی‌شود و انتخاب تصادفی شرکت‌کنندگان تناسبی با پژوهش کیفی ندارد؛ در مطالعه حاضر باید افرادی مورد مصاحبه قرار می‌گرفتند که پیرامون آن نظر تخصصی و ارجاعی می‌داشتند. از این رو راهبرد نمونه‌گیری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت و افرادی انتخاب شده‌اند که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه باشند. از میان صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، اساتید و صاحب‌نظرانی که در دانشگاه تهران مشغول هستند به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند و دارای حداقل ۸ سال سابقه تدریس و تحصیلات دانشگاهی در مقطع دکتری در رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، تحقیقات آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت به تعداد ۸ نفر می‌باشند. در بخش کمی نیز جامعه مورد بررسی کلیه دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری در دو نوبت روزانه و نوبت دوم به تعداد ۵۶۰ نفر می‌باشند. لیکن جهت اجرای آزمون فریدمن تعداد ۱۰۰ پرسشنامه به صورت در دسترس جمع‌آوری شد که این تعداد جهت اجرای این آزمون کافی بود.

در بخش کیفی این پژوهش، جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختارنیافته استفاده شده است. مراحل انجام مصاحبه‌ها طبق روش سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربن در این پژوهش به شرح زیر است:

- انجام مصاحبه‌های رسمی با اطلاع‌رسان‌ها (مصاحبه‌ها توسط تلفن همراه ضبط شده‌اند)؛
- پیاده نمودن مصاحبه‌ها روی کاغذ؛
- کدگذاری باز (شامل: خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه)؛
- کدگذاری محوری (شامل: طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیرمقوله‌ها، تشکیل طبقات نهایی)؛
- یافتن و نهایی کردن کدگزینی که شامل تبیین نظری از فرایندی است که مورد پژوهش قرار گرفته است و از طریق نگارش حکایت‌گونه رابطه میان مقوله‌ها بوسیله یادداشت‌های فنی- شخصی پژوهشگر حاصل می‌شود. زمان صرف‌شده برای مصاحبه‌ها بین سی و پنج دقیقه تا یک ساعت و سی و هشت دقیقه است. همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام، پیاده و تحلیل شده‌اند. پژوهشگر در طول مصاحبه با روشی تعاملی و در قالب گفتگو، به جستجوی پاسخ‌های سؤالات تحقیق می‌پرداخت. گفتگو با ارائه توضیحی پیرامون موضوع تحقیق و سؤال بازپاسخ آغاز می‌شد سپس در مورد مسائل تاثیرگذار در پدیده مورد نظر گفتگو صورت می‌گرفت.
- در بخش کمی نیز از پرسشنامه محقق‌ساخته که شامل ۲۷ گویه با مقیاس ۵ درجه‌ای شامل درجات کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد، با ارزش ۵ تا ۱، استفاده شد. این پرسشنامه یک ابزار پژوهشگرساخته است که برای تعیین روایی آن از نظر ۴ نفر از استادان حوزه برنامه درسی، سنجش و اندازه‌گیری و فلسفه تعلیم و تربیت استفاده شده است. برای محاسبه ضریب پایایی ابزار اندازه‌گیری از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ابتدا به صورت آزمایشی ۳۰ پرسشنامه به صورت تصادفی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی توزیع گردید و سپس با استفاده از نرم افزار آماری SPSS۲۲ ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۹۱ بدست آمد و بر مبنای آن پایایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در این پرسشنامه چهار مؤلفه مورد نظر بود که عبارتند از مؤلفه‌های روانشناختی و انگیزشی، فراشناختی (تشخیصی)، محیطی (فرهنگی، اجتماعی، انتظارات بازار کار) و مهارتی و صلاحیتی. ۴ گویه اول این پرسشنامه برای سنجش مؤلفه اول

(روانشناختی و انگیزشی) می‌باشد که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۶۳ است. گویه‌های ۵ تا ۱۳ این پرسشنامه به سنجش مؤلفه‌های فراشناختی اختصاص دارند که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۳؛ گویه‌های ۱۴ تا ۱۷ این پرسشنامه به سنجش مؤلفه‌های اجتماعی اختصاص دارند که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۵۳؛ و گویه‌های ۱۸ تا ۲۷ این پرسشنامه به سنجش مؤلفه‌های مهارتی اختصاص دارند که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۸ می‌باشد.

در بخش کیفی با هدف بازنمایی ادراک صاحب‌نظران از معرفی این برنامه درسی به تحلیل متون مصاحبه‌های انجام‌شده با صاحب‌نظران پرداخته شد. با مصاحبه‌های انجام‌شده سعی بر این بوده که تجربیات افراد شرکت‌کننده در پژوهش در زمینه موضوع تحقیق به صورت عمیق و اکاوی شود تا ادراکات آنان و سپس مؤلفه‌های اساسی بدست آیند. مؤلفه‌ها و تعاریفی که توسط مصاحبه‌شوندگان ارائه شد، از لحاظ مفهومی قرابت بسیاری داشتند و بنابر اطلاعات داده شده، شکل‌بندی چارچوب اولیه این برنامه درسی امکان‌پذیر شد. اطلاعات در مصاحبه هفتم به اشباع رسید و مصاحبه بعدی جهت تأیید این چارچوب اولیه انجام گرفت.

با بررسی کلیدواژه‌ها، مقوله‌های فرعی به چهار دسته کلی تقسیم شده‌اند که عبارتند از: ویژگی‌های برنامه درسی دانشجو، اجزای اصلی این برنامه درسی، گام‌های مؤثر در شکل‌گیری این برنامه درسی و موانع و چالش‌های شکل‌گیری آن.

به‌طور کلی ۳۴۶ کلیدواژه در تمام مصاحبه‌ها یافت شد. از این تعداد ۷۸ کلیدواژه مربوط به ویژگی‌ها، ۱۲۳ کلیدواژه مربوط به اجزای اصلی، ۶۴ کلیدواژه مربوط به گام‌های مؤثر در شکل‌گیری و ۶۹ کلیدواژه متعلق به موانع و چالش‌ها می‌باشد. همچنین ۱۲ کلیدواژه پراکنده وجود دارد که در تمام مصاحبه‌ها اشتراکی بین آن‌ها وجود نداشت.

جدول ۱. اطلاعات مربوط به مؤلفه‌های شناسایی شده پیرامون برنامه درسی دانشجو،  
از مصاحبه با صاحب‌نظران (سؤال اول)

کدهای محوری (مقوله‌های اصلی)	کدهای باز (مقوله‌های فرعی)	زیرمقوله‌ها
ویژگی‌های	ویژگی‌های آشکار	برنامه درسی آینده به سمت آن در حال حرکت است و حرکتی است به سوی آینده، این برنامه درسی مضمون ویژه‌ای دارد، از اجزاء مهم آن تعاملات متنوع و رو به جلوی استاد و دانشجو است،
برنامه درسی دانشجو	ویژگی‌های پنهان	هر دانشجو یک تجربه جدید برای استاد است و در او موجب رشد می‌شود، این برنامه درسی شامل <i>outside curriculum</i> (یا برنامه درسی بیرونی) نیز می‌شود. یعنی صرفاً همان چیزی نیست که آموزش عالی برای آن برنامه‌ریزی کرده است،
اجزای اصلی	دانشجو	۱- ویژگی‌های روان‌شناختی و انگیزشی (تحمل ابهام، ریسک‌پذیری، جاه‌طلبی و بلندپروازی، پشتکار، ذهنیت خلاق، انگیزه، امید، دغدغه هوشیار، لذت بردن از یادگیری، عامل بودن) ۲- ویژگی‌های مهارتی (توان صورت‌بندی کارهای پژوهشی، توانایی اولویت‌بندی، توانایی خودراهبری پروژه، قدرت خودتعیین‌گری و خودتنظیمی، توانایی در احصاء مسئله، مهارت انتخاب‌گری، استفاده از دانش بروز و کاربردی) ۳- مهارت‌های اجتماعی (بیان انتظارات، استفاده مداوم از منابعی مانند همگنان، استاد، بازار کار، داشتن ارتباط دائم، سیال و پویا با اساتید)
	استاد	۴- مهارت‌های فراشناختی (پردازش ذهنی، آگاه بودن به آنچه که می‌گذرد، قدرت شناسایی و تشخیص مسائل مهم از غیر مهم، وجود ذهنیت خلاق، اکتشاف مسئله)
	دانشگاه (سازمان)	۱- توانمندی‌ها (بکارگیری محرک‌ها در زمان مناسب، تسلط محتوایی، توانمندی روشی و تسلط به رویکردهای چندگانه هم در پژوهش و هم در تدریس، توانمندی مدیریت رابطه سیال (کلاس و رابطه فردی با دانشجو)) ۲- ویژگی‌های نگرشی (انعطاف‌پذیری، خودسانسوری، داشتن ایده یادگیرندگی)
گام‌های مؤثر در شکل‌گیری	عوامل زمینه‌ای	انتخاب دانشجو، انتخاب استاد، ساز و کار برنامه درسی
	عوامل محرک	ویژگی‌های دانشجو: (ذهن خلاق، انگیزه، امید به آینده، اعتماد به نفس، لذت بردن از یادگیری) و ویژگی‌های استاد، ویژگی‌های محیطی دانشجو، استاد، ویژگی‌های محیطی و سازمانی



جدول ۲. اطلاعات مربوط به چالش‌ها و موانع شکل‌گیری و پیاده‌سازی برنامه درسی دانشجو از دیدگاه صاحب‌نظران (سؤال دوم)

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

طبق آنچه که در بخش کیفی پژوهش حاضر انجام گرفت، مؤلفه‌هایی که به عنوان ویژگی‌های دانشجو بدست آمدند، در بخش کمی به صورت یک پرسشنامه محقق ساخته، جهت رتبه‌بندی آن‌ها، توسط دانشجویان (بدون در نظر گرفتن رشته تحصیلی)، مورد اجرا قرار گرفت. جهت پاسخ به پرسش سوم شاخص‌های توصیفی هر مؤلفه مورد بررسی قرار گرفت. از آنجا که تعداد گویه‌ها در هر مؤلفه برابر نبود، جمع کل نمرات مربوط به یک مؤلفه بر تعداد گویه‌ها تقسیم شد تا به این وسیله مقیاس‌ها قابل مقایسه باشند. علاوه بر شاخص‌های توصیفی آزمون تی‌تک‌نمونه‌ای با هدف مقایسه میانگین نمره مؤلفه‌ها با میانگین مفروض انجام شد. با توجه به طیف پاسخ‌ها (از ۱ تا ۵) میانگین مفروض ۳ در نظر

گرفته شد. هر یک از مؤلفه‌ها شامل مؤلفه روان‌شناختی و انگیزشی (میانگین = ۴/۱۹،  $t_{99} = 20/45$ ،  $P < 0/01$ )، مؤلفه فراشناختی (میانگین = ۳/۹۴،  $t_{99} = 17/13$ ،  $P < 0/01$ )، مؤلفه اجتماعی (میانگین = ۳/۸۹،  $t_{99} = 15/19$ ،  $P < 0/01$ ) و مؤلفه مهارتی (میانگین = ۳/۸۱،  $t_{99} = 12/35$ ،  $P < 0/01$ ) دارای میانگینی بیش از میانگین فرضی بودند. این اختلاف به لحاظ آماری معنی‌دار بود و نشان می‌دهد که این مؤلفه‌ها از اهمیت قابل توجهی برخوردار هستند. به منظور مقایسه اهمیت مؤلفه‌ها، آزمون رتبه‌بندی فریدمن به کار گرفته شد. این آزمون در واقع رتبه اختصاص یافته به هر مؤلفه توسط پاسخ‌دهندگان را مقایسه می‌کند و امکان رتبه‌بندی نهایی را فراهم می‌آورد. همسو با نتایج آزمون تی، رتبه‌بندی مؤلفه‌ها به ترتیب اهمیت شامل مؤلفه روان‌شناختی و انگیزشی، فراشناختی، اجتماعی و مهارتی می‌باشد. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که میزان اختلاف رتبه بین چهار مؤلفه مورد سنجش توسط دانشجویان در برنامه درسی دانشجو به لحاظ آماری معنی‌دار است ( $\chi^2_3 = P < 0/01$ ).

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مؤلفه‌های سنجش شده از نظر دانشجویان

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره	اختلاف میانگین	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
روان‌شناختی و انگیزشی	۴/۱۹	۰/۵۸	۲/۷۵	۵	۱/۱۹	۲۰/۴۵	۹۹	$P < 0/01$
فراشناختی	۳/۹۴	۰/۵۵	۲/۴۴	۴/۸۹	۰/۹۴	۱۷/۱۳	۹۹	$P < 0/01$
اجتماعی	۳/۸۹	۰/۵۹	۲/۲۵	۵	۰/۸۹	۱۵/۱۹	۹۹	$P < 0/01$
مهارتی	۳/۸۱	۰/۶۵	۲	۵	۰/۸۱	۱۲/۳۵	۹۹	$P < 0/01$

جدول ۴. اطلاعات مربوط به رتبه‌بندی دانشجویان پیرامون مؤلفه‌های بدست آمده از مصاحبه‌های انجام گرفته (سؤال سوم)

مؤلفه‌ها	رتبه‌بندی به ترتیب صعودی
مهارتی	۹۷/۱
اجتماعی	۳۹/۲
فراشناختی	۴۱/۲
روان‌شناختی و انگیزشی	۲۴/۳

## بحث و نتیجه‌گیری

از آنجاییکه موضوع این پژوهش مشخص نمودن مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی دانشجو بود، و از آنجا که ویژگی‌های دانشجویان مهمتر از مؤلفه‌های دیگر می‌باشد، ابتدا مباحث مطرح شده پیرامون این ویژگی‌ها در این بخش مورد بحث قرار می‌گیرد. پیش از آنکه به تبیین مؤلفه‌های بدست آمده پرداخته شود، بیان این نکته ضروری است که رویکرد پژوهشگر دانشجو-محوری نمی‌باشد، دلیل آن اینست که فراگیر-محوری یا دانشجو-محوری رویکرد یا روشی است که اساتید جهت انجام فعالیت‌ها و اجرای طرح درس و شیوه کلاس‌داری اعمال می‌کنند (ویمر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). در واقع آموزش یادگیرنده‌محور در کلاس بر یادگیری فردی متمرکز می‌شود. ولی طبق آنچه که در این پژوهش مطرح شد مفاهیم مربوط به برنامه درسی دانشجو به کلاس و فعالیت‌ها و رویدادهای کلاسی و درسی محدود نمی‌شود. اما در عین حال نیز نمی‌توان منکر تأثیر مثبت این رویکرد بر شکل‌گیری بهتر و سریعتر این برنامه درسی شد. بدین معنی که دانشجو-محوری با تسهیل فعالیت‌های آموزشی، کلاسی و درسی دانشجو، هم وقت کمتری از او گرفته و هم در ایجاد دیدگاه مثبت‌تر نسبت به رشته خود و آینده تحصیلی‌اش ایجاد می‌کند. به اعتقاد چانگ و چو<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، حتی ابراز پاسخ مثبت به نگرانی‌ها و دغدغه‌های دانشجویان، می‌تواند منجر به ایجاد کلاسی فراتر از کلاس دانشجو-محور شود. بنابراین اگر برنامه‌های درسی در کلاس و دوره تحصیلی که از پیش برنامه‌ریزی شده‌اند در این راستا باشند، یکی از موانع ایجاد این برنامه‌درسی را رفع کرده‌اند؛ کما اینکه اگر این رویکرد نیز وجود نداشته باشد، دانشجویی که به برنامه‌درسی خود دست یافته باشد، خود را به کلاس محصور نکرده و بیرون از آن در تلاش برای جبران برمی‌آید.<sup>۳</sup>

1. Weimer

2. Chung & Chow

۳. هر چند بحث پیرامون جنبه‌های متفاوت این موضوع و واکاوی نقاط متضاد، اشتراکات و یا همپوشانی‌ها بین این دو موضوع نیازمند تحقیقات بیشتری است.

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

جایگاه دوم در رتبه‌بندی مؤلفه‌ها متعلق به ویژگی‌های فراشناختی است. ویژگی‌هایی از جمله پردازش ذهنی، آگاه بودن به آنچه که می‌گذرد، تشخیص مسائل مهم از غیر مهم، خاص بودن از لحاظ دقت نظر، وجود ذهنیت خلاق، اکتشاف مسئله، لذت بردن از یادگیری و غیره. که این موارد با نتایج تحقیق اسلنکر، اسلنکر و اسلنکر<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) که فعالیت‌هایی نظیر درگیری تحصیلی را تابعی از درک روشن، مجموعه‌ای از اهداف که به خوبی تعریف شده باشند و قوانینی برای رسیدن به این اهداف می‌دانند، همسو است. صاحب‌نظر شماره سه می‌گوید: "یک دانشجوی خلاق، توانمند و دغدغه‌محور، دانشجویی

1. Barry R. Schlenker & Patricia A. Schlenker & Kristine A. Schlenker

که اومده واقعاً رشد کنه هست. دانشجویی که نمی‌داند برای چی به دانشگاه آمده، محیط دانشگاه و برنامه درسی خودش رو خراب می‌کنه. پس باید یک سری افراد خاص تربیت بشن."

مؤلفه سوم در رتبه‌بندی عبارتست از مؤلفه‌های اجتماعی که ویژگی‌هایی از جمله استفاده مداوم از منابعی مانند همگنان، استاد، بازار کار، استفاده از تجارب استاد، بیان انتظارات، داشتن ارتباط دائم، سیال و پویا با اساتید. که با آنچه که در تحقیق عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۲) پیرامون مهارت‌های دانشجویان در عصر جهانی شدن از جمله مهارت‌های کار گروهی و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان بالاترین رتبه‌ها، بدست آمد؛ همچنین با نتایج تحقیق فار و ریوردان<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) پیرامون یادگیری انعکاسی که از سه بعد فکری، فردی و اجتماعی تشکیل شده همسو است.

مؤلفه چهارم عبارتست از مؤلفه‌های مهارتی که عبارتند از: توان صورت‌بندی کارهای پژوهشی، توانایی خودراهبری پروژه، قدرت خودتعیین‌گری و خودتنظیمی، توانایی در احصاء مسئله و مهارت انتخاب‌گری می‌باشند، که این موارد با نتایج بدست آمده از تحقیق سیمونا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) که در آن دریافت که صلاحیت‌های زبانی و ارتباطی می‌توانند در بستر روش ارائه کلاسی به دفعات بسیار تمرین شده و بوسیله بازخوردهای گرفته شده بهبود یابد و به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین مهارت‌های دانشجویان معرفی شود، همسو است.

با توجه به آنچه که گذشت می‌توان گفت وجه متمایزکننده برنامه درسی دانشجو، علاوه بر ویژگی‌های استاد و دانشگاه (سازمان)، وجود دانشجویی است طالب و هدفمند، بانگیزه و آماده مهارت‌آموزی، دانشجویی که خود نقطه شروع این مسیر بوده، استاد و دانشگاه را انتخاب کرده و این انتخاب بر اساس پاسخ‌هایی است که برای سؤالاتش جستجو می‌کند. به همین ترتیب نیز دانشجویی که انگیزه بالایی داشته باشد، مورد توجه و استقبال استاد قرار گرفته و از توانایی‌های او حداکثر استفاده را می‌برد. چنین دانشجویی توانایی‌های خود و استاد را نمایان کرده و به آن‌ها شکل عملی می‌بخشد؛ این دانشجو در

---

1. Farr & Riordan

2. Simona

هر موقعیتی یادگیرنده فعال بوده و در خلال این یادگیری‌ها همواره به دنبال یافتن پاسخ سؤال‌اتش است.

باید به این نکته توجه کرد که فراگیر، یک هدف<sup>۱</sup> در محیط یادگیری نیست. یک دانشجوی ماهر می‌داند چگونه کاری را به‌طور مؤثر در محیط‌های مختلف و بوسیله استراتژی‌های متفاوت، از طریق تنظیم و منعکس کردن یادگیری‌هایش انجام دهد (هیکیلایا و لونکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). آن‌ها حتی توانایی تبدیل یک وضعیت خارجی یا یک ساختار خارجی به یک محیط ذهنی و خلق تعادل بین خواسته‌ها و منابع را، به خوبی ایجاد تعادل بین خود و محیط دارند (نارتیلا، کتونن و لونکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). از ویژگی‌های این یادگیرندگان اینست که توانایی واقعیت بخشیدن به ایده‌های خود از میان موضوعاتی که یاد گرفته‌اند را دارند. در واقع انجام اینکار آن‌ها را به سمت دوباره‌درونی‌سازی<sup>۴</sup> و دوباره‌بافتن درک و فهم خود در آنچه که توسط این خودبازتابی در محتوا بدست آورده‌اند هدایت می‌کند و در نهایت ایده‌های جدید و بازساخته با محتوای یاد گرفته شده ارتباط پیدا می‌کنند (فار و یوردان، ۲۰۱۲، گبری، سارویان و بریسول<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

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

1. Target
2. Heikkilä & Lonka
3. Nurttila & Ketonen & Lonka
4. Re-internalize
5. Gebre & Saroyan & Bracewell

سطح اول: عاملیت استاد - پیروی دانشجو

سطح دوم: عاملیت استاد - فعالیت و همراهی دانشجو

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

اگر نگاهی غیر از نگاه بخشی و جزء به جزء به این سطوح داشته و آن‌ها را دنباله یکدیگر بدانیم، می‌توانیم نوعی از تفویض اختیار را از استاد به دانشجو ببینیم. بدین معنی که دانشجویان در ابتدا به دلیل دارا نبودن تسلط محتوایی و روشی کامل، بنابر میزان توانایی و پشتکار خود، نیاز به راهنمایی‌های مستقیم‌تر و گاهی اختیارات کمتری هستند تا اینکه تجربیاتی پیدا کرده و در حوزه‌های محتوایی و روشمندی مستقل شوند و سپس فعالیت و همراهی را در کنار استاد تجربه کنند؛ که این مورد بیشتر به صورت دستیاری اساتید دیده می‌شود. اما رسیدن به سطح سوم آن چیزی است که نقطه شروع یا کلید در برنامه درسی دانشجو می‌باشد. زیرا مطمئناً رسیدن به این نوع برنامه درسی علاوه بر داشتن هدف، انگیزه و متغیرهای دیگر، نیازمند دست‌ورزی و تجربه‌اندوزی جهت مجهز شدن به ابزارهای لازم نیز می‌باشد. در نگاهی عمیق‌تر، استاد و دانشجو طبق یک برنامه پیش‌رونده، چرخه‌ای تعاملی از تعویض نقش‌ها را طی خواهند کرد که نقش‌های عاملیت، رهبری، تسهیلگری، پیروی، رهنموددهندگی و غیره در آن در گردش‌اند. برای دانشجو از پیروی تا عاملیت و رهبری؛ و برای استاد از رهبری تا رهنموددهندگی در تغییر خواهند بود. تعریفی که توانستیم پیرامون مبحث ذکر شده بدست آوریم به شرح زیر می‌باشد:

"فرایند منظم، چرخه‌ای و تعاملی تعویض نقش‌های عاملیت، رهبری، فرماندهی، تسهیل‌گری؛ بین استاد و دانشجو به منظور حرکت هوشمندانه به سمت خودشکوفایی و خودتوسعه‌ای در مسیر رسیدن دانشجو به برنامه درسی در سطح خود."

از نکاتی که باید همواره در امر آموزش در تمامی سطوح و انواع آن، خصوصاً در آموزش عالی به آن توجه داشت اینست که تعامل ناهم‌تراز در تعامل بین استاد - دانشجو یا معلم - دانش‌آموز ضروری و لازم است. تعامل، اصل و اساسی است که به آموزش و یادگیری معنی داده و آن را از حالت مکانیکی و مونولوگ خارج می‌کند؛ ناهم‌ترازی نیز بخصوص در تعاملات آموزش عالی بسیار اهمیت دارد، این ناهم‌ترازی علاوه بر دو حوزه

تسلط محتوایی و تسلط روشی که ذکر شد، خود را در حوزه تسلط دیدگاهی و چشم‌اندازی نشان می‌دهد. تسلطی که همه دانشجویان بخصوص در تحصیلات تکمیلی خواهان آن هستند و به واسطه دست‌یابی به آن خواستار تجربه‌اندوزی زیر نظر اساتید برجسته می‌باشند. همه شرکت‌کنندگان نیز، در صحبت‌های خود به طور جدی به موضوع لزوم وجود ارتباط متقابل بین استاد و دانشجو اشاره کرده‌اند و آن را اهرم یا کلید اساسی شکل‌گیری برنامه‌درسی دانشجو می‌دانند.

دو نقش سابق و جدید برای اساتید و معلمان به نام‌های "فرزانه در صحنه" و "راهنما در کنار" (موریسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴، باقری، ۱۳۹۲، شوودورت و واپرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، کینگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳) همواره مطرح بوده و خصوصاً پیرامون نقش راهنمایی تأکید فراوان شده‌است. اما با توجه به آنچه که بیشتر پیرامون نقش‌هایی که برای استاد ذکر شد، اکنون می‌توان گفت که تنها نام بردن از یک نقش برای استاد، دیگر کافی نیست و نمی‌تواند تمام آنچه که اساتید در لحظات مختلف، به تعداد دانشجویان‌شان، به تعداد محتوایی که باید تدریس کنند و انواع نظارتی که باید داشته باشند، را بیان کند؛ بلکه استاد مجموعه‌ای از نقش‌ها را ایفا کرده و به همان نسبت نیز نقش‌های گوناگونی را به دانشجوی خود سپرده و او را در این تجربه‌اندوزی یاری می‌دهد؛ تا اینکه دانشجو بتواند به طور مستقلانه عاملیت اصلی کارهای خود را به عهده گیرد. در واقع در آنچه که در مصاحبه‌ها خصوصاً مصاحبه سوم و پنجم مطرح شد و سپس با تجزیه و تحلیل پژوهشگر و استاد راهنمای محترم، بدست آمد، اینست که استاد با پذیرش نقش راهنمایی یا تسهیل‌گری، فرزانی یا عالم بودن خود را نه تنها از دست نمی‌دهد بلکه به آن معنایی جدید می‌بخشد. بدین معنی که می‌توانیم عالم یا فرزانه بودن استاد را هسته ویژگی‌های او و جزئی از شخصیت و هویت او دانسته و نقش‌هایی مانند راهنمایی، تسهیل‌گری، رهبری و رهنموددهندگی را برای او متصور شویم. بدین معنی که یک عالم می‌تواند عالمی راهنما، تسهیل‌گر، رهنموددهنده و رهبر نیز باشد و

- 
1. Morrison
  2. Schwerdt & Wuppermann
  3. King



نقش‌های مختلف دیگری را نیز بنا به موقعیت و شرایط دانشجوی خود، آنچه که او در طلب آنست و پشتکاری که دارد، ایفا کند (شکل ۱).



شکل ۱. چرخه نقش‌های متنوع استاد

مؤلفه محوری سوم شامل گام‌های مؤثر در شکل‌گیری این برنامه درسی است که مرحله اول آن عبارتست از تأثیر عوامل زمینه‌ای که علاوه بر اینکه شامل ویژگی‌های خاصی در خود دانشجو از جمله داشتن انگیزه، امید، هدف، دغدغه نسبت به رشته تحصیلی، خلاقیت و غیره می‌باشد، تأثیر ویژگی‌های استاد را نیز در این زمینه نشان می‌دهد. ویژگی‌هایی از جمله دارا بودن ایده‌یادگیرندگی، انعطاف‌پذیری، شنونده و پذیرنده بودن که زمینه‌ساز تعامل سازنده و پویا با دانشجو هستند. عوامل محرک نیز عواملی هستند که دانشجو در خود و در محیط کشف کرده و پرورش می‌دهد که آنچه بیشتر در این برنامه درسی مدنظر است، پاداش‌های درونی و پاسخگویی به دغدغه‌های خود است. عوامل محرک نیز در استاد، نقش او را در ایجاد خلاقیت، انگیزه، پاسخگویی و نشان دادن علاقه نسبت به دغدغه‌ها و مسائلی که در ذهن دانشجو وجود دارند، نشان می‌دهند. ویژگی‌های محیطی و سازمانی نیز در عوامل زمینه‌ای و محرک قابل توجه می‌باشند. زیرا از ابتدا محیط که سازمان‌های آموزشی را نیز در بر می‌گیرد، با فراهم ساختن امکانات و برنامه‌ریزی‌های مناسب زمینه ایجاد و شکل‌گیری این برنامه درسی را امکان‌پذیر و خود را آماده ورود

دانشجو می‌کند. که با نتایج تحقیق ردکو، یوزهاکوآوا و یانوشوسکایا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) پیرامون تأثیرات مؤثر شرایط انگیزشی، تعلیمی، ارتباطی و زیربنایی بر توسعه مهارت‌های حرفه‌ای دانشجویان همسو است.

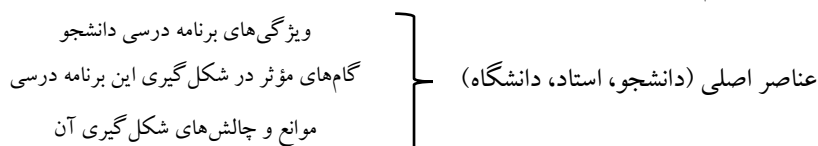
البته علاوه بر دو مرحله پیشین می‌توان دو مرحله پیشنهادی دیگر نیز به آن‌ها اضافه کرد: مرحله ایجاد و مرحله تثبیت که برای این دو، شاخص‌هایی بدست نیامدند ولی آنچه که احتمالاً در مرحله تثبیت می‌تواند مشخص باشد اینست که این برنامه درسی شامل خروجی‌هایی است که در شخص ثابت شده و او را به تسلط‌هایی در حوزه‌های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

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

1. Red'ko & Yuzhakova & Yanushevskaya
2. Educational ambitious
3. Literacy

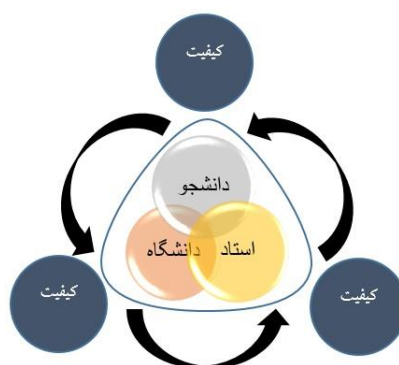
شاید بتوان موانع و چالش‌ها را در سه حالت ترسیم کرد. اولین حالت اینست که دانشگاه و استاد با یکدیگر هماهنگ ولی از دانشجو دور بوده و به آن توجه نمی‌کنند. بطور مثال دانشگاه تنها به جذب اساتید برتر توجه کرده و آن‌ها نیز سعی در جذب شدن در دانشگاه‌های طراز اول دارند؛ اما هیچکدام به دانشجو به عنوان فردی که خواسته‌ها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

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



در واقع با تجمیع مؤلفه‌های محوری و دست یافتن به یک مؤلفه اصلی یا همان کد‌گزینی که مرحله نهایی در تجزیه و تحلیل داده‌ها در روش اشتراوس و کوربن است، می‌توان گفت که عناصر اصلی این برنامه درسی سازنده ویژگی‌های آشکار و پنهان آن، گام‌های مؤثر در شکل‌گیری و تثبیت و در نقطه مقابل نیز ایجادکننده چالش‌هایی هستند که مانع ایجاد این برنامه درسی می‌شوند. اما همانطور که پیشتر گفته شد این عناصر اصلی

نمی‌توانند در حالت‌های متفاوتی از یکدیگر باشند. یعنی باید هر سه آن‌ها در بهترین حالت خود بوده تا بتوانند به سوی اهدافی که در یک راستا هستند، حرکت کنند. بنابراین شاید بتوان کلمه کلیدی این برنامه درسی را یک کیفیت سه گانه و مسلط بر این برنامه درسی دانست. کیفیت در اهداف، هدف‌گذاری‌ها، دیدگاه‌ها و خواست‌های دانشجوی؛ کیفیت در نگرش‌ها و توانمندی‌ها و باورهای استاد و کیفیت در برنامه‌ریزی‌ها و سازوکارهای دانشگاه‌ها. شکل شماره ۲ نشان‌دهنده مباحث مطرح شده به صورت خلاصه می‌باشد.



شکل ۲. شکل نهایی ارتباط عناصر اصلی برنامه درسی دانشجو

بنابر آنچه که گذشت در تعریفی مقدماتی از این برنامه درسی که تا این مرحله از تحقیق پیرامون این موضوع، بدست آمده می‌توان گفت: برنامه‌درسی دانشجوی<sup>۱</sup> فرایند منظم و هدفمندِ تصمیم‌گیری، هدف‌گذاری و آینده‌نگریِ دغدغه‌مند دانشجویست که در آن از ویژگی‌های اساتید برتر و نخبه‌پرور و دانشگاه‌های مولد و پویا استفاده می‌کند و عنصر کیفیت در همه عناصر اصلی و جزئی آن شرطی اساسی می‌باشد. این برنامه درسی با فارغ‌التحصیل شدن دانشجو و خروج او از دانشگاه پایان نمی‌پذیرد بلکه ادامه داشته و با تثبیت آن در فرد، به نوعی یادگیری خودراهبر و هدف‌دار تبدیل خواهد شد. در این برنامه درسی دیگر از متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزه و درگیری

1. Curriculum of college students

تحصیلی صحبت نخواهد شد؛ بلکه از آن‌ها بسان پله‌هایی جهت گذر به سوی پژوهش و تفکر پیرامون مباحثی جدیدتر استفاده می‌شود.

در پایان نیز پیشنهاد می‌شود جهت تکمیل مؤلفه‌های بدست آمده و انسجام بیشتر آن‌ها، نشست‌هایی با تکنیک گروه‌های کانونی<sup>۱</sup> جهت اطلاع رسانی به اساتید و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و به دنبال آن جهت تسریع تکامل و مفهوم‌یابی این برنامه درسی و دستیابی به نظامی جامع، چندمحور در همایش‌های حوزه برنامه درسی به این موضوع اختصاص یابد. همچنین از آنجاییکه این موضوع نیاز به پژوهش‌های بیشتر، و در عین حال در ابعاد متنوع‌تری جهت بررسی تمام جوانب آن دارد، اختصاص دادن چند محور در همایش‌های حوزه برنامه درسی به طور کلی و بدون مشخص کردن جزئیات، جهت برانگیختن کنجکاوی محققان و عدم تعیین جهت برای آن‌ها پیشنهاد می‌شود. بدیهی است هر محققى دید خاص خود را داراست و مجموع نظرات محققان در زمان و کارهای پژوهشی بیشتر، تبیین کامل‌تر مفهوم این برنامه درسی را فراهم خواهد کرد.

#### منابع

ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). *پژوهش کیفی از نظریه تا عمل*، تهران: انتشارات علم.  
امین بیدختی، علی‌اکبر؛ عباسعلی، رستگار؛ و احمد، نامنی (۱۳۹۴). *آینده‌پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل بر افق ۱۴۱۰. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره ۲۱، شماره ۳، صص ۳۱-۵۵.

بازرگان، عباس (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های کیفی و آمیخته*، تهران: نشر دیدار.  
باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۲). *آموزاندن به، آموختن از: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال ۳، شماره ۲، صص ۵-۱۶.

تمنائی فر، محمدرضا؛ اعظم، منصوری نیک (۱۳۹۳). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۷۱، صص ۱۶۶-۱۴۹.

ژوزف بولوتین، پاملا و دیگران (۱۳۸۹). *فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها)*. ترجمه مهرمحمدی، محمود و دیگران. تهران: انتشارات سمت.

سرمد، زهرا، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). *روش تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات آگاه.

طاطاری، یونس؛ بهروز، مهram؛ و حسین، کارشکی (۱۳۹۳). بررسی نقش ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی میزان انگیزش پژوهشی آن‌ها. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، سال ۵، شماره ۱۰، صص ۹۷-۱۱۳.

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

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

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

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی*، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

Amirkhanova, A., Davletkalieva, E., Muldasheva, B., Kibataeva, N., Satyglyyeva, G., & Arynhanova, E. (2015). A model of self-education skills in high education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 782 – 789.

Chung, J. C. C., & Chow, S. M. K. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education & Teaching International*, 41(2), 157-168.

- Cheung Kong, S., & Song, Y. (2015). An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education. *Computers & Education*, 88, 227e240.
- Din, N., Haron, Sh., & Rashid, M. (2016). Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 222, 23 June 2016, Pages 219–227.
- Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Farr, F., & Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: an investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse*, 3(2), 129e146.
- Gebre, E., Saroyan, A., & Bracewell, R. (2014). Students' engagement in technology rich classrooms and its relationship to professors' conceptions of effective teaching. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 83e96.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117.
- Howard, Ph. (1998). Curriculum themes policy, The University's views on curriculum. In: Internet, P. L. Howard@unclan.ac.uk. <http://www.findarticle.com>.
- Huang, CH. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Volume 19, November 2016, Pages 119–137.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*, San Francisco: Jossey Bass.
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, Vol. 41, No. 1, pp. 30-35.
- Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Cognition, Brain, Behavior, an Interdisciplinary journal*, 17(1), 35-60.
- Morrison., Ch. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the Side': A Good Start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Volume 8, Number 1, Article 4.
- MIH, V., MIH, C., & Dragos, C. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209 (2015) 329 – 336.
- Medrano, L., Flores-Kanter, E., Moretti, L., & Pereno, L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-

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



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

