

Validating the basic components of the College student's curriculum By using structural confirmation analysis

Fatemeh Abadi, Mohammad Javadipour, Rezvan Hakimzadeh, Reza Sajady

¹ PhD Student of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Tehran University, Tehran, Iran.

² Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Tehran University, Tehran, Iran.

³ Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Tehran University, Tehran, Iran.

⁴ PhD Student of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to determine the validation of the components obtained about the College student's curriculum. The present research has been accomplished in both practical and analytic approaches. The study type is basic research, in terms of approach it is analytical and also an exploratory mixed-type projects in which one qualitative and one quantitative techniques were utilized. Performing open-ended interviews with some experts in the field of "Education & Learning Programming" at university of Tehran, the 3-stages Strauss and Corbin method was used in qualitative part based on grounded Theory method. In the quantitative part, an analysis of the confirmatory structure and Friedman test was used. Based on 100 observation points, the theoretical framework was tested using AMOS software. Four main criteria obtained: (1) Features of the curriculum (overt and covert); (2) The main components (college student, faculty and university as an organization); (3) Stages of formation (basic factors and motivating factors, i.e. triggers); and (4) The obstacles and challenges through the formation and Confirmatory structure analysis results confirmed these components.

Keywords: Higher Education, Curriculum, College Student's Curriculum, Structural Approach Analysis.

اعتباریابی مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی دانشجو با استفاده از تحلیل ساختاری تأییدی

فاطمه ابدی^۱، محمد جوادپور^۲، رضوان حکیم‌زاده^۳، رضا

سجادی^۴

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۲ عضو هیات علمی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۳ عضو هیات علمی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۴ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین قدرت تبیین مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در برنامه درسی دانشجو می‌باشد. این مطالعه از حیث نوع بنیادی، از حیث رویکرد، توصیفی و از نوع طرح‌های آمیخته اکتشافی است. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش مصاحبه بازپاسخ با هشت نفر از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران در بخش کیفی؛ و پرسشنامه استخراج شده از نتایج مصاحبه در بخش کمی است که در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌منظور تأیید و رتبه‌بندی مؤلفه‌های مربوط به ویژگی‌های دانشجویان اجرا شد. در بخش کیفی به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربن (۱۹۹۰) و در بخش کمی از تحلیل ساختار تأییدی و آزمون فریدمن استفاده شد. بر اساس ۱۰۰ مشاهده جمع‌آوری شده، چارچوب نظری با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد آزمون قرار گرفت. با توجه به نرمال نبودن داده‌ها، از روش GLS جهت برآورد پارامترها استفاده گردید. در مجموع چهار مؤلفه محوری از مصاحبه‌های انجام گرفته به دست آمدند که عبارت‌اند از: ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشجو؛ عناصر اصلی آن شامل دانشجو، استاد و سازمان؛ مراحل شکل‌گیری شامل عوامل زمینه‌ای و عوامل محرک؛ و موانع و چالش‌های شکل‌گیری این برنامه‌درسی.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، دانشجو، برنامه‌درسی، برنامه‌درسی دانشجو، تحلیل ساختاری تأییدی.

مقدمه

یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی در سراسر دنیا، تربیت نیروی کارآموده، خلاق و بانشاطی است که بتوانند مدیریت اقتصادی و علمی آن کشور را در دست گیرد و آینده آن کشور را تضمین کند. رسیدن به این هدف به پیش‌نیازها و برنامه‌های کوتاه یا بلندمدت بسیار دقیقی نیازمند است. باید برنامه‌هایی تعبیه شوند تا فراگیران بتوانند به چنین مقاصد دست یابند؛ اما نکته مهم در این مسیر این است که یادگیرندگان نیز برای خود اهداف و انتظاراتی داشته و با خود به کلاس‌های درس می‌آورند. کیفیت خدمت‌رسانی سیستم‌های آموزش عالی، به توجه به این انتظارات وابسته است؛ یعنی باید بتوانند هم نیازهای فعلی و آتی جامعه را مد نظر قرار دهند و هم زمینه و بستر مناسب و باکیفیتی را برای فراگیران با توجه به تنوع فردی فراهم کند. آنچه در اینجا مد نظر است طراحی برنامه‌های درسی فراگیر-محور و باز است. طراحی برنامه‌درسی یکی از وظایف مهم اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌هاست که نیازمند فرآیند تصمیم‌گیری به‌طور تخصصی و مؤثر است. به‌طوری‌که می‌توان طراحی برنامه‌درسی را مساوی با عمل تصمیم‌گیری دانست. تصمیم‌گیری پیرامون منابع، نحوه اجرای فعالیت‌ها، ارزشیابی‌ها و موارد دیگر. بنا بر تعریف استارک (Stark, 2000)، 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 فرآیند 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. هدف این پژوهش عبارت است از معرفی گامی فراتر از طراحی درس توسط اساتید. موضوع آن در ابتدای مسیر، برگرفته از سطوحی است

که استارک، در مقاله خود به نام *برنامه‌ریزی مقدماتی دوره‌های کالج: محتوا، بافت و فرم‌ها*؛ و سپس فتحی‌واجارگاه (Fathi Vajargah, 2014) در کتاب خود به نام *برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی*، معرفی کرده‌اند. این سطوح عبارت‌اند از برنامه‌ریزی درسی درس، در سطح دوره یا برنامه و برنامه‌درسی در سطح دانشکده. در این اسناد، برنامه‌ریزی درسی در سطح درس در معنایی متقارن با آن نوع برنامه‌ریزی‌ای که توسط استاد انجام می‌شود معرفی شده است. در انواع برنامه‌های درسی که ذکر شد می‌توان عنصر طراح یا برنامه‌ریز را به‌طور مشخص احساس کرد؛ یعنی فردی که توانایی تعیین تمام اجزای یک برنامه را دارد؛ که در اینجا می‌تواند استاد مورد نظر یا اعضای هیئت‌علمی باشند؛ اما این نکته غیرقابل‌انکار است که تعامل دوطرفه و پویا میان استاد و دانشجوست که می‌توان از آن به‌عنوان «قلب» آموزش عالی نام برد. در این تعامل دوطرفه دانشجو می‌تواند انتظارات و خواسته‌های خود را در کنار یا فراتر از برنامه تعریف شده از طرف استاد یا دانشگاه مطرح کرده و در انجام آن‌ها راهنمایی‌هایی را دریافت کند و درنهایت می‌تواند به برنامه‌ای به نام خود، یعنی برنامه درسی دانشجو دست یابد. بدین معنی 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 برنامه‌درسی، برنامه‌ریزی و نظارت کند. درواقع اگر تعریفی که از برنامه‌درسی ارائه می‌دهیم شامل مجموعه‌ای از دروسی باشد که یک دانشجو از تعدادی دروس پیشنهاد شده انتخاب می‌کند، نتایج مطلوب را به دست خواهد آورد. تعریف مورد نظر برای برنامه‌درسی باید بر بهبود یادگیری تأکید نماید و نظم و ترتیب متفاوتی را پدید آورد. تعریف مناسب برای برنامه‌درسی باید سطح گسترده‌ای از فعالیت‌های اصلاحی را مجاز بشمارد.

جهت‌گیری آینده‌اش نقش داشته باشد. کرمین (Cremin, 1961/1964) (Mahrmohammadi, 2002) نیز با مطالعه هشت‌ساله خود مطلب مهم‌تری یافته است و آن این است که دانش‌آموزانی که در مدارس نوآور درس خوانده‌اند، انگیزه و کنجکاوی ذهنی بیشتری داشته‌اند و از درایت خوبی برای مواجهه با موقعیت‌های جدید برخوردار بوده‌اند و نقش فعال‌تری نسبت به اوضاع ملی و بین‌المللی به عهده گرفته‌اند. در واقع مدارس که رویکردی غیرمرسوم اتخاذ کرده بودند مواد انسانی بهتری به دانشگاه‌ها می‌فرستند و دانش‌آموزان این‌گونه مدارس موفق هستند.

تفسیرهای بی‌شماری از برنامه‌درسی در مباحث آموزش‌عالی وجود دارد. برنامه‌های درسی از جمله مهم‌ترین عناصر آموزش‌عالی هستند که بایستی تناسب لازم را در راستای دستیابی به اهداف وظایف و تحولات مربوطه برخوردار بوده تا بتواند نقش مؤثر خود را ایفا نمایند.

مفاهیم مرتبط با برنامه‌درسی دانشجو

براون^۲ (Seif, 2009) فراشناخت را به دو صورت زیر معرفی کرده است: آگاهی فرد از فعالیت‌ها یا فرآیندهای شناختی خود و روش‌های مورد استفاده فرد برای تنظیم فرآیندهای شناختی خود. به بیان دیگر فراشناخت از یکسو شامل دانش روش‌ها و فرآیندهای شناختی یادگیری و از سوی دیگر شامل روش‌های کنترل و نظارت بر یادگیری است. در اینجا می‌توان تعریفی از آندراگوژی^۳ که توسط مالکوم نولز (Knowles, 1982) (Arefi, 2005) 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^۴ هستند.

آنچه مسلم است سطوح ذکر شده شامل سطوح دانشکده، برنامه یا دوره و سطح درس، برای دانشجویان و پیرامون رشد و تعالی آنان است؛ اما دلیلی که در اصل، ضرورت معرفی و تبیین این برنامه‌درسی جدید را معنادار می‌سازد این است که علاوه بر تمام برنامه‌ریزی‌های موجود از سطوح خرد گرفته تا کلان، دانشجو نیز می‌تواند با توجه به جهان‌بینی و هدف‌گذاری خویش، یک یا چند برنامه‌درسی برای خود داشته باشد که در ایده‌آل‌ترین شکل، برنامه‌درسی او تناسبی کامل با برنامه‌ریزی‌های انجام شده خواهد داشت؛ بنابراین پژوهش پیش رو به معرفی نوع جدیدی از برنامه‌درسی، به نام برنامه‌درسی دانشجو پرداخته است.

یکی از مفاهیم اساسی و مبنایی در حوزه برنامه‌درسی، برنامه درسی به‌عنوان Currere است. نومفهوم‌پردازانی چون پاینار و گرومت با طرح مفهوم Currere به‌عنوان ریشه برنامه‌درسی، تعریف جدیدی از آن ارائه کرده‌اند که عبارت است از اینکه برنامه‌درسی نه از ریشه لاتین race course به معنای میدان مسابقه، بلکه از Currere به معنای تمام فعالیت‌هایی است که یک فرد در مسیر مسابقه با توجه به شرایط، انجام می‌دهد، آمده است. نکته حائز اهمیت که پاینار^۱ به آن اشاره کرده این است که گرچه ممکن است اوضاع و احوال پیرامونی اجباری باشند، اما حرکاتی که دونده برای طی این مسیر استفاده می‌کند در اختیار خود اوست؛ و این دقیقاً همان نگاه دیویی است که می‌گفت برنامه‌درسی نباید به‌عنوان عمل از پیش تعیین‌شده با اهداف مشخص باشد (Pinar, 2000) به نقل از فتحی‌واجارگاه، (۱۳۹۳، ص ۲۶). همچنین شوبرت (Schubert, 1986) می‌گوید روح و درون ما منبع فعالیت‌های بیرونی ما و نیز مرکز هماهنگ‌کننده‌ای است که تجربیات پنهان ما را به صورت اعتقاداتمان نشان می‌دهد؛ بنابراین شخص می‌تواند در چرخه حوادث بسیار مؤثر بوده و در

1. pinar
3. Andragogy

2. Brown
4. Self_directed

دانشجویان که توسط مدرانو، فلورنس کانتر، مورتی و پرنو (Medrano, Flores-Kanter, Moretti, & Pereno, 2016) انجام شد، متغیرهای اصلی، مشکلات دانشجویان در تنظیم هیجانات آن‌ها به‌عنوان یک شرکت‌کننده بود. نتایج نشان داد القای خلق‌وخوی مثبت و منفی، به ترتیب باعث افزایش و کاهش سطح خودکارآمدی در دانشجویان و سپس مؤثر بر سطح علمی آن‌ها خواهد بود. همچنین در پژوهشی با عنوان بررسی اهداف پیشرفت و خودکارآمدی^۱ (یک متاآنالیز) که توسط هووانگ (Huang, 2016) 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 است.

در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی و ارتباط دریافت بازخورد در آموزش عالی که توسط پریا، آسانکا، وورگاسیمارو و باروس (Pereira, Flores, Margarida, 2016) انجام شد، نتایج نشان داد دریافت بازخورد به‌عنوان مناسب‌ترین راه برای دستیابی به یادگیری خودتنظیمی^۹ برای دانشجویانی است که به روش دانشجوی-محوری مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

در پژوهشی با عنوان آیا محیط یادگیری خودراهبر^{۱۰} کیفیت زندگی را بهبود می‌بخشد؟ که توسط دین، هرون و رشید (Din, Haron, & Rashid, 2016) انجام شده است، شاخص^{۱۱} SeDLE (محیط یادگیری خود راهبر) برای اندازه‌گیری قدرت و توانایی محیط یادگیری به‌منظور تسهیل یادگیری خودراهبر اجرا شد. نتایج نشان داد که یک محیط یادگیری خود راهبر، یک فرد یادگیرنده که خود-راهبر بوده و می‌تواند

- آنان تجربیاتی دارند که درواقع منابع غنی برای یادگیری خود و دیگران محسوب می‌گردند.

- وقتی که آنان نیاز به داشتن اطلاعات و به‌طور کلی نیاز به یادگیری نسبت به چیزی را احساس نمایند، برای یادگیری آماده هستند.

- برای بزرگسالان، یادگیری خود زندگی است، آنان بیشتر مسئله محور یا مسئله مدار^۱ هستند تا موضوع مدار^۲.

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

در پژوهشی با عنوان تأملی بر فعل‌وانفعالات بین پیشرفت تحصیلی و هویت آموزشی که توسط پاپ، ستیرینا، کروسیتی، اپر و میموس (Pop, Negru, 2016) انجام شد، نتایج نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین پیشرفت تحصیلی و هویت تحصیلی^۳ وجود دارد. بدین معنی که پیشرفت تحصیلی بالا منجر به ایجاد سطوح بالایی از تعهد (انسجام هویتی^۴) شده ولی در مقابل پیشرفت تحصیلی پایین منجر به ایجاد سطوح بالایی از سردرگمی هویت^۵ می‌شود. پیشرفت تحصیلی بر روشی که جوانان در مسائل مربوط به هویت خود درزمینه علمی برخورد می‌کنند مؤثر است.

در پژوهشی با عنوان بررسی قابلیت اطمینان و اعتماد به نتایج مقیاس یادگیری خود راهبر^۶ با یادگیری و تفاوت‌های فردی که توسط زوک و چن (Zhoc & Chen, 2016) 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^۷ در

1. Problem center
3. Educational identity
5. Identity confusion
7. Academic self-efficacy beliefs
9. Self-regulation
11. Self-directed Learning Environment

2. Subject center
4. Identity synthesis
6. Self-Directed Learning Scale (SDLS)
8. Self-efficacy
10. self-directed learning

مصاحبه به اشباع رسید. 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 که تعداد ۱۰۰ نفر به‌عنوان گروه نمونه جهت انجام تحلیل ساختاری تأییدی و رتبه‌بندی مؤلفه‌ها به‌وسیله آزمون فریدمن به‌صورت تصادفی انتخاب شده‌اند.

در بخش کیفی این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه ساختار نیافته استفاده شده است. پس از آن، پرسشنامه‌ای که بر اساس یافته‌های مؤلفه نخست مصاحبه در بخش کمی تدوین گردید شامل ۲۷ گویه با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت شامل درجات کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد، با ارزش ۵ تا ۱، استفاده شد. برای تعیین روایی آن، مجدداً از نظر استادان حوزه برنامه‌درسی و سنجش و اندازه‌گیری و فلسفه تعلیم و تربیت استفاده شده است. برای محاسبه ضریب پایایی ابزار اندازه‌گیری از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین‌صورت که ابتدا ۳۰ پرسشنامه به‌صورت تصادفی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی توزیع گردید و سپس با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۹۱ به دست آمد و بر مبنای آن پایایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در این پرسشنامه چهار مؤلفه مورد نظر بود که عبارت‌اند از مؤلفه‌های روان‌شناختی و انگیزشی، فراشناختی (تشخیصی)، اجتماعی (فرهنگی، محیطی، انتظارات بازار کار) و مهارتی-صلاحیتی. در جدول زیر گویه‌های مربوط به هر مؤلفه مشخص شده است. لازم به ذکر است که این تقسیم‌بندی پس از آنکه از نتایج کدگذاری استخراج گردید، بر اساس تحلیل ساختاری نیز به تأیید رسید و مجدداً بار دیگر تحت نظر متخصصین، روایی آن تأیید گردید.

به‌عنوان یک عامل کمک‌کننده به بالا بردن کیفیت زندگی فردی و اجتماعی او بیانجامد را تربیت می‌کند. در پژوهشی با عنوان آینده‌پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور که توسط امین بیدختی، رستگار و نامنی (Aminbeidokhti, Rastgar, & Nameni, 2015) انجام شد، توانمندی‌های کلیدی سرمایه انسانی برای افق ۱۴۱۰ در این موارد شناسایی شدند:

۱. تفکر برتر (تفکر غالب به‌جای تفکر خنثی یا مغلوب)،
۲. توان بالا در تشخیص صحیح مسائل (قوه مسئله بینی)،
۳. و توان بالا در برقراری ارتباطات و کارگروهی در ابعاد فراسازمانی.

روش شناسی

این پژوهش از نوع بنیادی است. هدف اساسی این نوع تحقیقات آزمون نظریه‌ها، تبیین روابط بین پدیده‌ها و افزودن به مجموعه دانش موجود در یک زمینه خاص است. حوزه پژوهشی مورد نظر در بخش کیفی صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران می‌باشند. 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 این‌رو 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 صاحب‌نظران دانشگاه تهران هستند که دارای حداقل ۸ سال سابقه تدریس و تحصیلات دانشگاهی در مقطع دکتری می‌باشند. داده‌های حاصل از مصاحبه، پس از ۸

مؤلفه	روان‌شناختی	فراشناختی	اجتماعی	مهارتی
شماره گویه	۲۷-۲۰-۵-۴-۳-۲-۱	۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷	۱۷-۱۶-۱۵-۱۴	۲۶-۲۵-۲۴-۲۳-۲۲-۲۱-۱۹-۱۸-۱۷-۱۶-۱۵-۱۴

یافته‌ها

در بخش کیفی با هدف بازنمایی ادراکات صاحب‌نظران از معرفی این برنامه‌درسی به تحلیل متون مصاحبه‌های انجام شده با صاحب‌نظران پرداخته شد. با مصاحبه‌های انجام شده سعی بر این بوده که تجربیات افراد شرکت‌کننده در پژوهش در زمینه موضوع تحقیق به صورت عمیق واکاوی شود تا ادراکات آنان و سپس مؤلفه‌های اساسی به دست آیند. مؤلفه‌ها و تعاریفی که توسط مصاحبه‌شوندگان ارائه شد، از لحاظ مفهومی قرابت بسیاری داشتند و بنا بر اطلاعات داده شده، شکل‌بندی چارچوب اولیه این برنامه‌درسی امکان‌پذیر شد.

جهت تحلیل مصاحبه‌ها از طرح سیستماتیک اشتراس و کوربن (Strauss & Corbin, 1990) استفاده شده است. بدین منظور ابتدا تمام جملات مهم به صورت کلیدواژه و واحدهای معنایی استخراج، سپس جملات مهم مقوله‌بندی شده و در انتها، عامل‌های اصلی مشخص شده‌اند.

با بررسی کلیدواژه‌ها، مقوله‌های فرعی به چهار دسته کلی تقسیم شده‌اند که عبارت‌اند از: ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشجوی، اجزای اصلی این برنامه‌درسی، مراحل شکل‌گیری این برنامه‌درسی و موانع و چالش‌های شکل‌گیری آن.

به طور 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 مراحل 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.

ویژگی‌ها شامل ویژگی‌های آشکار و ویژگی‌های پنهان. اجزای اصلی شامل دانشجوی: ۱- ویژگی‌های روان‌شناختی و انگیزشی (بیان انتظارات، تحمل ابهام، ریسک‌پذیری، جاه‌طلبی و بلندپروازی، پشتکار دارد،

ذهنیت خلاق، انگیزه، امید، دغدغه‌هوشیار، عامل بودن) ۲- ویژگی‌های مهارتی (توان صورت‌بندی کارهای پژوهشی را دارد، توانایی اولویت‌بندی، توانایی خودراهبری پروژه، قدرت خود تعیین‌گری و خودتنظیمی، توانایی در احصاء مسئله، مهارت انتخاب‌گری) ۳- مهارت‌های اجتماعی (استفاده مداوم از منابعی مانند همگنان، استاد، بازارکار، داشتن ارتباط دائم، سیال و پویا با اساتید) ۴- مهارت‌های فراشناختی (پردازش ذهنی، آگاه بودن به آنچه می‌گذرد، قدرت شناسایی و تشخیص مسائل مهم از غیر مهم، فرد خاصی از لحاظ دقت نظر است، وجود ذهنیت خلاق، اکتشاف مسئله، لذت بردن از یادگیری)

استاد: ۱- ویژگی‌های نگرشی (انعطاف‌پذیری، خودسانسوری، داشتن ایده‌یادگیرندگی، توانمندی در مدیریت رابطه سیال) ۲- توانمندی‌ها (به‌کارگیری محرک‌ها در زمان مناسب آگاه باشد، 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) و سازمان:

انتخاب دانشجو، انتخاب استاد، سازوکار برنامه‌درسی
مراحل شکل‌گیری شامل ۱- عوامل زمینه‌ای (ویژگی‌های دانشجوی: ذهن خلاق، انگیزه، امید به آینده، اعتمادبه‌نفس، لذت بردن از یادگیری)، ویژگی‌های استاد، ویژگی‌های محیطی؛ ۲- عوامل محرک: دانشجوی، استاد، ویژگی‌های محیطی و سازمانی

موانع و چالش‌های شکل‌گیری شامل ۱- دانشجوی: (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) ۲- استاد: (نگرشی: عدم انعطاف‌پذیری نسبت به شرایط دانشجوی، عدم خودسانسوری و ارائه اطلاعات به محض درخواست دانشجوی، فقدان ایده‌یادگیرندگی،

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 آزمونتی، رتبه‌بندی مؤلفه‌ها به ترتیب اهمیت شامل مؤلفه روان‌شناختی و انگیزشی، فراشناختی، اجتماعی و مهارتی است. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که میزان اختلاف رتبه بین چهار مؤلفه مورد سنجش توسط دانشجویان در برنامه‌درسی دانشجویان به لحاظ آماری معنی‌دار است ($\chi^2_3 = 53/17$ ، $P < 0/01$).

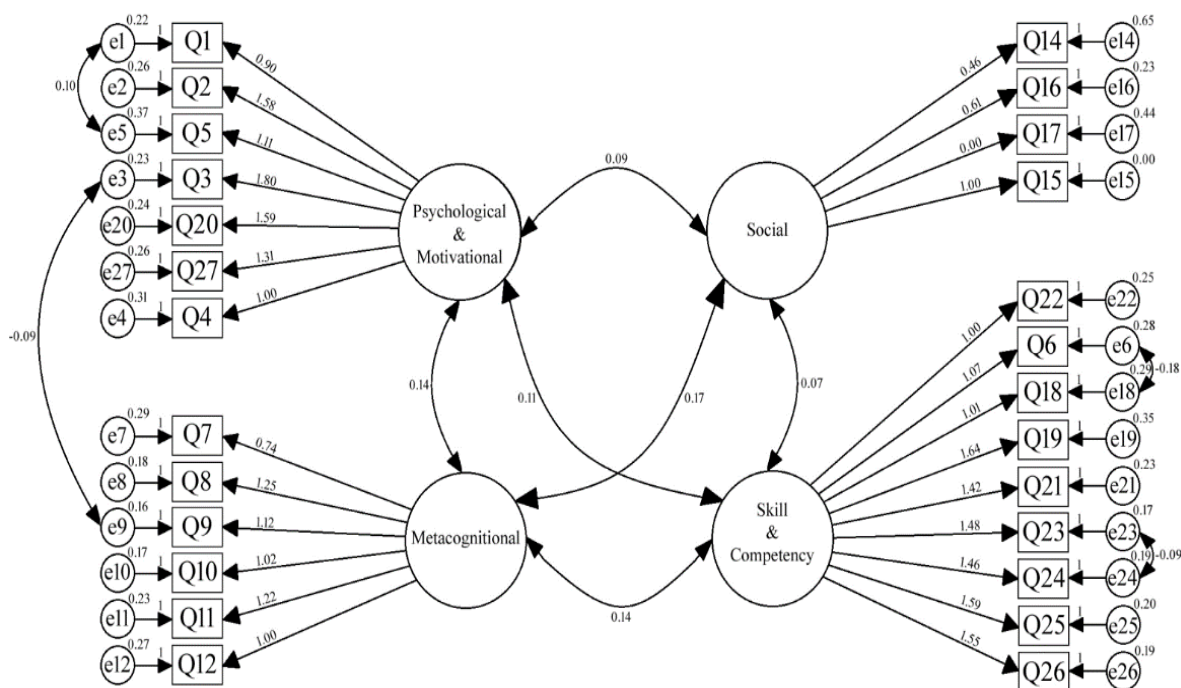
ویژگی‌های برنامه درسی دانشجویان با توجه به نظر اساتید دانشگاه تهران و تحلیل کیفی که بر سخنان آنان در مصاحبه انجام گرفت مشخص گردید و برای تأیید مؤلفه‌ها، پرسشنامه‌ای تدوین و بین دانشجویان توزیع گردید و با استفاده از تحلیل ساختاری، تحلیل عاملی تأییدی اجرا گردید. بر اساس ۱۰۰ مشاهده جمع‌آوری شده، چارچوب نظری با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد آزمون قرار گرفت. با توجه به نرمال نبودن داده‌ها، از روش GLS جهت برآورد پارامترها استفاده گردید. در مدل اولیه نیکویی برازش مدل مورد تأیید قرار نگرفت بنابراین نیاز به بازنگری احساس شد. پس از آزمون و خطاهای مکرر ملاحظه شد در صورت وجود متغیر Q13 بسیاری از ضریب مسیرها معنادار نخواهند شد و فیکس کردن این متغیر نیز مثر ثمر نبود، بنابراین این متغیر حذف گردید و بدین‌وسیله مقدار P -Value به طرز قابل ملاحظه‌ای بالا رفت. سپس با توجه به اینکه ضریب مسیر اجتماعی به Q17 و همچنین e15 معنادار نشد، واریانس آن‌ها برابر با صفر فیکس گردید. همچنین برای بهبود مدل از پیشنهادات نرم‌افزار کمک گرفته شد که بر این اساس بین e1 و e5، همچنین e3 و e9، همچنین e6 و e18 و همچنین e23 و e24 همبستگی تبیین نشده وجود داشت که این همبستگی در مدل لحاظ گردید. در نهایت مدل مناسبی ارائه گردید که مقدار χ^2 دوی آن ۳۲۶/۸۳۹ با درجه آزادی ۲۹۱

دیدگاه کمی‌گرایانه به دانشجویان (توانمندی: فقدان تسلط محتوایی، فقدان توانمندی روشی و تسلط به رویکردهای چندگانه هم در پژوهش و هم در تدریس، فقدان توان مدیریت رابطه سیال (کلاس و رابطه فردی با دانشجویان)) ۳- سازمانی (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) ۴- رویکردی: پدیدارشناختی کاملاً مغفول است، استیلای رویکرد کمی‌گرایی می‌باشند.

طبق آنچه در بخش کیفی پژوهش حاضر انجام گرفت، مؤلفه‌هایی که به‌عنوان ویژگی‌های دانشجویان به دست آمدند (مؤلفه نخست)، در بخش کمی به‌صورت یک پرسشنامه، به‌منظور تأیید و 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 تی تک‌نمونه‌ای 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 قابل‌توجهی برخوردار هستند. به‌منظور مقایسه اهمیت مؤلفه‌ها، آزمون رتبه‌بندی

بنابراین با توجه به معیارهای برازش، می‌توان گفت درنهایت مدل مناسبی ارائه گردید. شکل زیر ساختار نهایی این مدل را نشان می‌دهد.

که نسبت خوبی دو به درجه آزادی برابر با ۱/۱۲ و همچنین مقدار P-Value برابر با ۰/۰۷۳ برآورد شد که از ۰/۰۵ بالاتر است. همچنین مقدار RMASE نیز ۰/۰۳۵ برآورد گردید که این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است؛



ChiSquar= 326.839 (df= 291) P-Value= 0.073
RMASE= 0.035 P(RMSEA<0.05)= 0.893

بحث و نتیجه‌گیری

در آنچه تاکنون از نظر گذشت این پژوهش تلاش داشته تا با انجام تکنیک‌های گوناگون پژوهشی، به معرفی، شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های اساسی برنامه‌درسی دانشجو در طبقه‌بندی سطوح برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی بپردازد. به‌گونه‌ای که نتایج این مطالعه بتواند برگی نو در تبیین این برنامه‌درسی گشوده و دیدگاه‌ها و متغیرهای جدیدی را پیرامون اصلی‌ترین عنصر نظام آموزش عالی، جهت تفکر و پژوهش بیشتر فراهم کند. بدین منظور پس از یافتن مؤلفه‌های اساسی، از تحلیل ساختاری تأییدی جهت بررسی اینکه آیا مؤلفه‌های به‌دست آمده، برنامه‌درسی دانشجو را تبیین

به کمک مدل میدانی بالا می‌توان نتیجه گرفت گویه‌های ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۲۰ و ۲۷ مربوط به مؤلفه روان‌شناختی و انگیزشی، گویه‌های ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ مربوط به مؤلفه فراشناختی، گویه‌های ۱۴ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۷ مربوط به مؤلفه اجتماعی و گویه‌های ۶ و ۱۸ و ۱۹ و ۲۱ و ۲۲ و ۲۳ و ۲۴ و ۲۵ و ۲۶ مربوط به مؤلفه مهارتی و صلاحیتی است. همچنین با توجه به ضریب مسیرها می‌توان میزان تأثیر هر گویه بر مؤلفه مربوط به خود را مشخص کرد و با توجه به اینکه سطح معناداری هر مسیر بیشتر از ۰/۰۵ بدست آمده است می‌توان گفت تمام گویه‌ها بر ویژگی‌های برنامه‌درسی دانشجو تاثیرگذارند.

متمايزکننده برنامه‌درسی دانشجویان، علاوه بر وجود ویژگی‌های در استاد و دانشگاه، وجود دانشجویی است طالب و هدفمند، دانشجویی که خود نقطه شروع این مسیر بوده، استادش 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.

پیشنهاد می‌شود جهت تکمیل مؤلفه‌های به‌دست‌آمده و انسجام بیشتر آن‌ها نشست‌هایی با تکنیک گروه‌های کانونی^۱ برای اطلاع‌رسانی به اساتید و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت و به دنبال آن برای تسریع تکامل و مفهوم‌یابی این برنامه‌درسی و دستیابی به نظامی جامع چند محور در همایش‌های حوزه برنامه‌درسی به این موضوع اختصاص یابد.

منابع

- Aminbeidokhti, Ali Akbar, Rastgar, Abbasali, & Nameni, Ahmad. (2015). A future study on higher education approaches in training human capital: A plausible scenario for 2030. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 21(3), 31-55 .
- Arefi, Mhbobeh. (2005). *Strategic curriculum in higher education.*: Agah. [persian]
- Cremin, L.A. (1961/1964). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education*.
- Din, N., Haron, Sh., & Rashid, M. (2016). Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life? *Social and Behavioral Sciences*, 222, 18.
- Fathi Vajargah, kourosh. (2014). *Curriculum Development in Higher Education: Ketabemehraban*. [persian]
- Huang, CH. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 18.
- Knowles, M. S.. (1982). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*: San Francisco: Jossey Bass.
- Mahrmohammadi, Mahmood. (2002). *Curriculum, Theories, Approaches and*

می‌کنند یا خیر و همچنین آیا مؤلفه‌های یافت شده در دسته مناسب خود قرار گرفته‌اند یا نه استفاده شد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مشخص گردید که مؤلفه‌های برنامه درسی دانشجویان توانایی تبیین آن را داشته و بر روند شکل‌گیری آن تأثیرگذار هستند.

در نظام آموزش عالی دانشجویان مهم‌ترین عناصر در آموزش عالی و دانشگاه‌ها هستند. در واقع هدف از انجام هرگونه فعالیت چه به صورت خرد و چه به صورت کلان، رساندن آن‌ها به رشد حرفه‌ای و آماده ساختن آن‌ها برای ورود به دنیای بازار کار یا دنیای علم است. یکی از اصلی‌ترین اجزای این فرایند، استاد است و نحوه تعامل و تدریس او بر نگاه دانشجویان به تحصیل و بر میزان رشد آن‌ها بسیار مؤثر است. توجه به این نکته نیز لازم است که میزان انتظارات او از دانشجویان و باوری که نسبت به توانایی‌های آن‌ها دارد نیز در این مسیر بسیار تأثیرگذار است. پرورش روحیه علمی یکی از مواردی است که هم اساتید و هم دانشجویان باید به آن توجه خاصی داشته باشند تا اساساً زندگی علمی و در طی آن دستیابی به هویت علمی توسط دانشجویان محقق شود. روحیه علمی می‌تواند به ایجاد و گسترش تفکر عمیق و خلاقانه توسط فراگیران منجر شود. دانشجویان باید بتوانند با آگاهی به مسائل گوناگون پیرامون آن‌ها تفکر کرده و آن‌ها را به مسائل پژوهشی تبدیل کنند. برخی از آن‌ها هدف اساسی خود را بر رفع مسائل جامعه از نظر اقتصادی، اجتماعی یا علمی قرار داده و برخی دیگر آمل، علایق و شکوفایی استعدادهای خود را در اولویت قرار می‌دهند. در هر صورتی که آن‌ها مسیر رشد خود را تعیین و برنامه‌ریزی کنند و بتوانند برای آن هدف‌هایی از نوع کوتاه یا بلندمدت تعیین کنند، از خبرگان مشورت گرفته و برای برآوردن اهداف خود با انجام تصمیم‌گیری‌های هدفمند و هوشمندانه به‌سوی یادگیری‌های بیشتر و به‌روزتری قدم بردارند، می‌توان گفت که برنامه درسی دانشجویان را شکل داده و آن را تعریف می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت وجه

Perspectives.: Astane Ghods Razavi.
[persian]

- 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*, 22(2), 6.
- Pereira, D., Flores, M., Margarida, A., Simão, V & Barros, A.. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students., 49, 8.
- Pinar, W. F.. (2000). *What Is Curriculum Theory?*: UK: Routledge.
- 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*, 47, 9.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum*: New York: Macmillan.
- Seif, Aliakbar. (2009). *Modern educational psychology (Psychology of Learning and Teaching)*: Doran Press. [persian]
- Stark, J. S. (2000). Planning introductory college courses: Content, context and form. *Instructional Science*, 28(5), 25.
- Strauss, A., & Corbin, J.. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques.*: Newbury Park, CA: Sage.
- Zhoc, C.H., & Chen, G. (2016). Reliability and validity evidence for the Self-Directed Learning Scale (SDLS). . *Learning and Individual Differences*, 49, 5.