

ارزشیابی برنامه درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز بر اساس رویکرد آموزش مادام العمر^۱

سیروس حدادنیا^۲، مهدی محمدی^۳، رحمت اله مرزوقی^۴، جعفر ترک زاده^۵، قاسم سلیمی^۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزشیابی عناصر برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز بر اساس رویکرد آموزش مادام العمر بود. روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی تعداد ۳۴۴ دانشجو انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مقیاس برنامه درسی آموزش مادام العمر محمدی و همکاران (۱۳۹۵)، بود که روایی آن با استفاده از روش تحلیل گویه و تحلیل عامل تاییدی انجام شد. جهت تعیین پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده در عناصر نه گانه برنامه درسی ۰/۹۲ و در ابعاد هجده گانه عناصر ۰/۹۴ می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی، آزمون تی تک نمونه‌ای، و از نرم افزارهای SPSS 21 و LISREL 8.8 استفاده شد. نتایج نشان داد که: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، بالاترین میزان گرایش به مادام العمر بودن در عنصر هدف برنامه درسی و پایین‌ترین میزان در گرایش به عنصر ارزشیابی برنامه درسی می‌باشد. بین میزان گرایش به مادام العمری دو بعد ماهیت و جهت‌گیری عناصر هدف و ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده تفاوت معناداری وجود دارد. دانشجویان گروه هنر و معماری بالاترین میزان گرایش به مادام العمری را به عنصر هدف و پایین‌ترین میزان را به عنصر محتوا اختصاص داده‌اند. و از دیدگاه دانشجویان ارشد و دکتری دانشگاه شیراز، بین میزان گرایش عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده به مادام العمر بودن، تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی، آموزش مادام العمر، برنامه درسی، تحصیلات تکمیلی

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۶/۱۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۲/۲۵

^۱. بر گرفته شده از رساله دکتری

^۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز، S_hadadnia@Yahoo.com

^۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، (نویسنده مسئول) m48r52@gmail.com

^۴. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir

^۵. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، djt2891@gmail.com

^۶. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، salimi.shu@gmail.com

مقدمه

امروزه با توجه به تغییر و تحول در ابعاد مختلف زندگی، انسان‌ها با حجم انبوهی از اطلاعات مورد نیاز برای ادامه حیات مواجه‌اند. لذا در چنین محیطی، تاکید از نظام آموزش رسمی به آموزش مادام‌العمر^۱، یعنی در کل چرخه زندگی فرد از گهواره تا گور، تغییر یافته است (افضل نیا، اشکوه و ککلوی، ۱۳۸۹). آموزش مادام‌العمر تعقیب‌کننده اهداف عمومی مانند عمومی سازی آموزش تسهیل‌کننده توسعه و پیشرفت از تحصیل به کار است (محمدی مهر و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲). با توجه به اینکه اجرای واقعی آموزش مادام‌العمر هنوز در مراحل اولیه خود باقی مانده است و نقش برنامه درسی در ایجاد و توسعه این نوع یادگیری چندان روشن نگردیده است (پتی جم، دی گرایتر و لوین^۲، ۲۰۰۸)، بنابراین نیازمند تلاش بسیاری از ذینفعان از جمله آموزش عالی به عنوان یکی از ذینفع اصلی در این فرآیند، می‌باشیم. این مهم میسر نخواهد شد جز از طریق ارزیابی وضع موجود برنامه‌های درسی مراکز آموزشی از جمله مراکز آموزش عالی بر اساس مؤلفه‌های آموزش مادام‌العمر. با توجه به اینکه آموزش مجموعه‌ای از رویدادهایی است که یادگیری را تسهیل می‌کند (کناپر و کروپلی^۳، ۲۰۰۷)، و یادگیری نیز فرآیند تغییرات نسبتاً دائم در رفتار است که در نتیجه تجربه به دست می‌آید (سیف، ۱۳۹۰). طیف وسیعی از روش‌های یادگیری در آموزش وجود دارد (کوچکی، ۱۳۹۱). اما آنچه قابل تأمل است، این است که اتکا به انباشته‌های دانش و اطلاعات دوره مشخصی از زندگی با عنوان دوره آموزشی رسمی برای گذراندن مابقی عمر کافی نیست. از این جهت، نیازمند نوعی از آموزش می‌باشیم که تمام انواع یادگیری را در برگیرد و به آنها عمق بخشد تا میزان ماندگاری آن افزایش یابد (احمدی توانا و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۴). بنابراین پاسخ‌گویی به نیازهای اصلی و اساسی دوران زندگی انسان منوط به داشتن نظام‌های آموزشی ایده آل در مراکز آموزشی به ویژه مراکز آموزش عالی می‌باشد، و از جمله ضروریات مراکز آموزش عالی، تدوین برنامه درسی کارآمد است (کریستنسن و ارینگ^۴، ۲۰۱۱). چالشی که انسان امروزی با آن روبرو است، پدیده‌ای است

1. lifelong education

2. Jam & Gerayter & Leovin

3. Kenaper & Kroupli

4. Christensen & Eyring

که از آن تحت عنوان انفجار اطلاعات^۱ نام برده می‌شود که از جمله آثار عمده‌ی این تحولات می‌توان به نابهنگامی توسعه دانش^۲، پدیده به روز شدگی^۳، عدم تناسب^۴ اشاره نمود (کینگ و اشنایدر^۵، ۱۳۷۴: ۲۴۸). به بیان تافلر^۶ (۱۳۷۲)، دنیای آینده به افراد کم سواد یا بی سواد نیاز ندارد که کارهای تکراری انجام دهند، به افرادی نیازمند است که بتوانند راه خویش را در محیط‌های تازه پیدا کنند. از این رو آموزش مادام‌العمر از جمله کلیدهای ورود به قرن بیست و یکم تلقی شده و ضرورتی اجتناب‌ناپذیر جهت حل مشکلات فوق است (ملاحسینی و برخوردار، ۱۳۸۶). درک و فهم اهداف آموزش مادام‌العمر، از اهمیت زیادی برخوردار بوده و بر ایده‌های "یادگیری برای بودن" و "جامعه یادگیرنده" مبتنی می‌باشد (اکوبال^۷، ۲۰۱۴: ۱۰۷-۱۱۷). "یادگیری برای بودن" در برگیرنده فرآیند خودیابی و آگاهی از استعدادها و قابلیت‌ها و نیز کاستی‌ها و نقاط ضعف است که افراد باید در مورد خود و دنیای خود بیشتر بدانند. جامعه یادگیرنده که در آن یادگیرندگان در کارهای مختلف و یادگیری مشارکت می‌کنند نیز یک جامعه پویای مداوم است (کریستنسن و ارینگ، ۲۰۱۱). لذا آموزش عالی نیازمند الگویی خاصی از برنامه درسی می‌باشد که در تمامی عناصر خود رویکردی مبتنی بر آموزش مادام‌العمر داشته باشد. از این رو پژوهش حاضر به دنبال ارزیابی و تبیین وضعیت موجود برنامه‌های درسی اجرا شده در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز می‌باشد.

از جمله قدیمی‌ترین پژوهش‌هایی که در زمینه آموزش مادام‌العمر صورت پذیرفته، پژوهشی است، با عنوان مقایسه آموزش سنتی و آموزش مادام‌العمر. زاکی (۱۹۷۵: ۵۹)، در این پژوهش نشان داد که آموزش مادام‌العمر از آموزش رسمی معمولی، متفاوت است، بطوریکه این نوع آموزش از انعطاف پذیری بیشتری برخوردار است و فرصت‌های آموزشی از طریق خواندن، مطالعه و آموزش را توسعه می‌دهد. کلی و همکاران (۲۰۰۱: ۱۲۳)، نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانشگاه یادگیرنده مادام‌العمر، می‌داند که دانشجویان امروزی، بندرت

¹. Information Explosion

². Anachronism

³. Up-to-Date

⁴. Inappropriate

⁵. King & Eshnayder

⁶. Tafler

⁷. Iqbal. M.j

دانشجویان تمام وقتی هستند که تنها بر روی آموزش تمرکز دارند. بارلت و چاز (۲۰۰۴: ۳) در پژوهشی با رویکرد پیامدهای ناشی از آموزش مادام‌العمر در مراکز آموزش عالی، نشان دادند که آموزش مادام‌العمر در ایجاد توسعه پایدار تأثیر به‌سزایی دارد. همچنین فارست (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که آموزش مادام‌العمر در صورتی تکامل می‌یابد که دانشجویان بدانند چگونه بایستی یاد گیرند و آن را بکار بندند. فادیوا و ماچیزوکی (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان دادند که در اقتصاد و جامعه دانش‌محور، توجیه آموزش مادام‌العمر شامل تقویت تربیت شهروندی فعال است. نانگنافت و همکاران (۲۰۱۲: ۳۰۲)، در پژوهشی نشان دادند که دانشکده‌ها به‌طور آشکار و از طریق اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و غیره، یادگیری مادام‌العمر را در فلسفه آموزشی خود لحاظ کنند. بحاک (۲۰۱۲: ۸۵)، در پژوهشی نشان داد که یادگیری با استفاده از رویکرد چند سوادی به دانشجویان کمک کرده است تا چند مهارت یادگیری مادام‌العمر را توسعه دهند. هاسکینز و فردریکسون (۲۰۱۳)، در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که از جمله عوامل مؤثر بر یادگیری مادام‌العمر در مدارس، مقوله "آموختن چگونه آموختن" می‌باشد. هید و فیلیپسن (۲۰۱۴: ۵) در مطالعات خود نشان دادند که تغییرات جمعیت‌شناسی، اقتصادی و اجتماعی صورت گرفته، افراد را وادار می‌کند تا بیش از پیش به یادگیری و توسعه مهارت‌های خود در طول دوران زندگی ادامه دهند. هاریگان (۲۰۱۶: ۶)، در پژوهشی نشان داد که بزرگسالانی که تحصیلات بیشتر، درآمد بالاتر و دسترسی بیشتری به فناوری‌های اینترنتی دارند، بیشتر در اکوسیستم آموزش مادام‌العمر و استفاده از فناوری اطلاعات برای هدایت دنیا، مشارکت دارند (هاریگان، ۲۰۱۶: ۶). نتایج حاصل از این پژوهش کریمی و همکاران (۱۳۸۵: ۱۶۳-۱۸۴)، نشان می‌دهد که مراکز مشاوره برنامه درسی باید خدمات خود را با رویکرد یادگیری مادام‌العمر ارائه نمایند. حیدری همت آبادی، موسی پور و حری (۱۳۸۶)، در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان از سال‌های اول تحصیل باید به مهارت سواد اطلاعاتی در راستای رسیدن به یادگیری مادام‌العمر مجهز شوند. حسینی خواه (۱۳۸۷)، در پژوهشی نشان داد که مراکز آموزشی جهت دستیابی به یادگیری مادام‌العمر، باید هم‌راستا با تغییرات سریع دنیای حاضر که عصر تکنولوژی و پیشرفت است، گام بردارد. پورشافعی (۱۳۸۹: ۷)، نیز در پژوهشی مشابه نشان داد که تحول در روش‌های تدریس، از اهم راهکارهایی است که می‌تواند، یادگیری مادام‌العمر را توسعه و تعمیق بخشد. محمدی مهر و همکاران (۱۳۹۰: ب:

۱۲)، در پژوهش خود نشان دادند که آگاهی و نگرش به پویایی علم و مهارت یادگیری خود راهبر، به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز برای فراگیران عمومی جهت یادگیری مادام‌العمر می‌باشند. ملکی و همکاران (۱۳۹۱: ۲۷)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش مادام‌العمر ذیل یادگیری مساله محور، تحقق می‌یابد. همچنین نصیری، جعفری و خزائی (۱۳۹۲)، در پژوهشی دریافتند که یادگیری مادام‌العمر بر یادگیری تمرکز دارد که فرد از گهواره تا گور از طریق تجاربی سازمان یافته یا اتفاقی، رسمی یا غیررسمی به دست می‌آورد. پورهادی و محب حسینی (۱۳۹۴)، در تهیه گزارشی از “کرسی یونسکو، دریافتند که اگر فرهنگ جامعه پذیرای یادگیری مادام‌العمر نباشد، اقدامات در این زمینه به نتیجه نخواهد رسید.

پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد که برنامه درسی با رویکرد آموزش مادام‌العمر در حوزه تعلیم و تربیت، نه تنها در جامعه ما بلکه در سایر جوامع، نادیده گرفته شده است. لذا آموزش عالی نیازمند الگویی خاص و ویژه از برنامه درسی می‌باشد که در تمامی عناصر خود (اهداف، محتوا، راهبردهای یادهمی- یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فعالیت‌های یادگیری فراگیر، زمان آموزش، فضای آموزشی، گروه بندی فراگیران و ارزشیابی (ملکی، کافوری، خسروی بابایی، به نقل از کلاین، ۱۳۹۴: ۵۱-۵۳)، رویکردی مبتنی بر آموزش مادام‌العمر داشته باشد. یعنی بتواند یادگیرندگان مادام‌العمر تربیت کند. صاحب‌نظران ارائه تعریف برای برنامه درسی را بسیار مشکل می‌دانند، اما برای ارائه تعریف تلاش می‌نمایند و برنامه درسی را در قالب‌های گوناگونی معرفی می‌کنند. می‌توان به نمونه‌هایی از برنامه‌های درسی از جمله برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده^۱، برنامه درسی سنجیده شده، برنامه درسی کسب شده، برنامه درسی حمایت شده و برنامه درسی تعهد شده، اشاره نمود (مرزوقی، ۲۰۱۵، مکرزن^۲، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر منظور از برنامه‌های درسی اجرا شده، برنامه‌های درسی می‌باشد که دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در رشته‌های گروه‌های پنجگانه ی فنی و مهندسی، علوم انسانی، علوم پایه، هنر و معماری و کشاورزی و دامپزشکی در مراکز آموزش عالی، گذرانده‌اند و با آن آشنایی دارند. باید اذعان نمود تاکنون پژوهشی با این مضمون که تا چه میزان عناصر برنامه‌های درسی اجرا شده‌ی رشته‌های گروه‌های پنجگانه ی فنی و مهندسی، علوم انسانی، علوم پایه، هنر و معماری و

1. Implemented

2. McKernan. J

کشاورزی و دامپزشکی تحصیلات تکمیلی مراکز آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام العمر می‌باشد، انجام نگرفته است. لذا از این رو پژوهش حاضر به دنبال ارزیابی و تبیین وضعیت موجود برنامه‌های درسی اجرا شده در دوره‌های تحصیلات تکمیلی (دکتری و کارشناسی ارشد) دانشگاه شیراز می‌باشد.

سؤالات تحقیق

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

روش تحقیق

جهت ارزیابی وضعیت موجود آموزش مادام العمر در مراکز آموزش عالی از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده گردید. جامعه آماری شامل حدود ۳۰۶۶ نفر از دانشجویان گروه‌های پنجگانه آموزشی یعنی علوم انسانی، علوم پایه، فنی مهندسی، هنر و معماری و کشاورزی و دامپزشکی در دوره‌های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه شیراز بودند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی ۳۴۴ نفر از دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. جهت جمع آوری داده‌ها، از مقیاس آموزش مادام العمر محمدی و همکاران (۱۳۹۵)، که بر اساس یک پژوهش کیفی توسط خود محققین ساخته شده بود و روایی آن با استفاده از روش تحلیل گویه و تحلیل عامل تاییدی انجام شد، استفاده گردید. این مقیاس محقق ساخته شامل ۹ زیر مقیاس برنامه درسی (عناصر نه گانه)، ۱۸ بعد (ماهیت و جهت گیری) و ۱۱۸ گویه از طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت بود که از بسیار کم = ۱، تا بسیار زیاد = ۵، طبقه بندی شده بودند. روایی این مقیاس با استفاده از روش تحلیل گویه

در نمونه‌ای ۳۰ نفره انجام گرفت، که نشان داد کلیه گویه‌ها (ضریب روایی = ۰/۱ و سطح معناداری = ۰/۵) از روایی مطلوبی برخوردارند. جهت تعیین پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده در عناصر نه گانه برنامه درسی ۰/۹۲ و در ابعاد هجده گانه عناصر ۰/۹۴ می‌باشد. ضرایب مسیر حاصل از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و دوم حاکی از روایی این مقیاس می‌باشد که با توجه به نتایج، می‌توان گفت چارچوب برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد آموزش مادام‌العمر، از برآزش خوبی برخوردار است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی مانند آزمون کرویت ماچلی^۱، تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر^۲، آزمون تعقیبی بونفرونی^۳، آزمون تی تست^۴ (تی تک نمونه‌ای)، و از نرم افزارهای SPSS-21 و LISREL 8.8 استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: آیا تفاوتی بین گرایش عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده به مادام‌العمر بودن، از دیدگاه دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، وجود دارد؟ بالاترین میزان گرایش به مادام‌العمری متعلق به عنصر هدف (۳/۳۶) و پایین‌ترین میزان متعلق به عنصر ارزشیابی (۳/۱۰) می‌باشد. جدول شماره (۱).

جدول ۱. آماره‌های توصیفی مربوط به اثر عناصر برنامه درسی مادام‌العمر

| عناصر برنامه درسی | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|-----------------------|-------|---------|------------------|
| هدف | ۳۴۴ | ۳/۳۶ | ۰/۲۹ |
| محتوا | ۳۴۴ | ۳/۳۴ | ۰/۳۱ |
| راهبرد یاددهی-یادگیری | ۳۴۴ | ۳/۲۹ | ۰/۳۰ |
| گروه بندی | ۳۴۴ | ۳/۲۱ | ۰/۳۱ |
| فعالیت یادگیرنده | ۳۴۴ | ۳/۲۰ | ۰/۳۲ |
| مواد کمک آموزشی | ۳۴۴ | ۳/۱۹ | ۰/۳۲ |
| زمان آموزش | ۳۴۴ | ۳/۱۶ | ۰/۳۳ |
| فضا آموزش | ۳۴۴ | ۳/۱۳ | ۰/۳۳ |
| ارزشیابی | ۳۴۴ | ۳/۱۰ | ۰/۳۷ |

با توجه به این که مقدار ماچلی (۰/۲۶۴) با درجه آزادی ۳۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست

^۱ Mauchly's test of sphericity

^۲ repeated measures analysis of variance (anova)

^۳ Bonferroni post-hoc test

^۴ T test

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

جدول ۲. تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر-شاخص‌های معناداری تفاوت عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده در

دوره‌های تحصیلات تکمیلی

| شاخص منابع تغییرات | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F | Sig |
|--------------------|---------------|-------|-----------------|--------|--------|
| کرویت فرض شده | ۲۲/۵۸۹ | ۸ | ۲/۸۲۴ | ۱۳/۵۶۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| گرین‌هاوس-گیسر | ۲۲/۵۸۹ | ۵/۶۵۴ | ۳/۹۹۵ | ۱۳/۵۶۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| هوین-فلت | ۲۲/۵۸۹ | ۵/۷۶۰ | ۳/۹۲۲ | ۱۳/۵۶۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| باند پایین | ۲۲/۵۸۹ | ۱ | ۲۲/۵۸۹ | ۱۳/۵۶۱ | ۰/۰۰۰۱ |

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

سؤال دوم پژوهش: آیا تفاوتی بین گرایش به مادام‌العمری بعد ماهیت و بعد جهت‌گیری عناصر نه گانه برنامه درسی اجرا شده، از دیدگاه دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، وجود دارد؟

جدول ۳. آزمون تی بر اساس گروه‌های وابسته برای مقایسه ماهیت و جهت گیری عناصر نه گانه برنامه درسی بر گرایش به مادام العمر بودن آموزش

| sig | T | df | تفاوت بین زوج‌ها | | ابعاد | عناصر برنامه درسی |
|--------------|--------|-----|------------------|------------------|----------|----------------------------|
| | | | میانگین | انحراف استاندارد | | |
| ۰/۰۱ | ۲/۵۳۳ | ۳۴۳ | ۰/۶۲۸۷ | ۳/۳۲ | ماهیت | هدف |
| | | | ۰/۶۰۸۰ | ۳/۴۰ | جهت گیری | |
| ۰/۲۷ (NS) | ۱/۰۸۴ | ۳۴۴ | ۰/۶۲۰۹ | ۳/۳۵ | ماهیت | محتوا |
| | | | ۰/۶۵۸۸ | ۳/۳۲ | جهت گیری | |
| ۰/۳۲ (NS) | ۰/۹۹۴ | ۳۴۴ | ۰/۵۹۵۱ | ۳/۳۰ | ماهیت | راهبرد یاددهی - یادگیری |
| | | | ۰/۶۹۴۴ | ۳/۲۷ | جهت گیری | |
| ۰/۷۸ (NS) | -۰/۲۶۹ | ۳۴۴ | ۰/۵۳۶۲ | ۳/۲۰ | ماهیت | مواد کمک آموزشی |
| | | | ۰/۷۳۳۶ | ۳/۲۰ | جهت گیری | |
| ۰/۵۹ (NS) | -۰/۵۳۸ | ۳۴۴ | ۰/۶۲۴۲ | ۳/۲۰ | ماهیت | فعالیت یادگیرنده |
| | | | ۰/۷۸۵۷ | ۳/۲۲ | جهت گیری | |
| ۰/۳۷ (NS) | ۰/۸۹۸ | ۳۴۴ | ۰/۶۶۹۵ | ۳/۱۷ | ماهیت | زمان آموزش |
| | | | ۰/۸۰۲۶ | ۳/۱۳ | جهت گیری | |
| ۰/۸۵ (NS) | -۱/۸۸ | ۳۴۴ | ۰/۶۸۰۴ | ۳/۱۳ | ماهیت | فضای آموزش |
| | | | ۰/۶۶۵۹ | ۳/۱۴ | جهت گیری | |
| ۰/۴۳ (NS) | ۰/۷۸۳ | ۳۴۴ | ۰/۷۱۵۲ | ۳/۲۲ | ماهیت | گروه بندی |
| | | | ۰/۶۳۱۰ | ۳/۱۹ | جهت گیری | |
| ۰/۰۰۲ | -۳/۰۷۱ | ۳۴۴ | ۰/۸۴۳۴ | ۳/۰۲ | ماهیت | ارزشیابی |
| | | | ۰/۸۳۸۸ | ۳/۱۵ | جهت گیری | |

چنانکه در جدول شماره (۳)، مشاهده می‌شود در برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، میزان جهت گیری هدف بر گرایش به مادام العمر بودن آموزش (۳/۴۰) بیشتر از ماهیت آن (۳/۳۲)، می‌باشد و بر اساس t بدست آمده (۲/۵۳۳)، در درجه آزادی (۳۴۳)، تفاوت معناداری در سطح (۰/۰۱)، بین جهت گیری و ماهیت مادام العمر هدف برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز وجود دارد. همچنین میزان جهت گیری ارزشیابی بر گرایش به مادام العمر بودن آموزش (۳/۱۵)، بیشتر از ماهیت مادام العمری آن (۳/۰۲)، می‌باشد و بر اساس t بدست آمده (۳/۰۷۱)، در درجه آزادی (۳۴۳)، تفاوت معناداری در سطح (۰/۰۰۲)، بین جهت گیری و ماهیت مادام العمر ارزشیابی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز وجود دارد. اما بین جهت گیری و ماهیت عناصر سایر برنامه درسی بر گرایش به مادام العمر بودن تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز تفاوت معناداری مشاهده نگردید.

سؤال سوم پژوهش: آیا تفاوتی بین ادراک دانشجویان گروه‌های پنجگانه دوره‌های تحصیلات تکمیلی، در مورد گرایش به مادام العمر بودن عناصر نگاهانه برنامه درسی اجرا شده

در دانشگاه شیراز، وجود دارد؟

بر اساس جدول شماره (۴)، در عناصر نه گانه ی برنامه درسی اجرا شده، دانشجویان گروه هنر و معماری بالاترین میانگین (۳/۵۵) گرایش به مادام العمر بودن را به عنصر هدف و همین گروه پایین‌ترین میانگین (۲/۳۵)، گرایش به مادام العمر بودن را به عنصر محتوا اختصاص داده‌اند.

جدول ۴. جدول توصیفی ادراک دانشجویان گروه‌های پنجگانه از گرایش به مادام العمر بودن عناصر برنامه درسی

| عناصر | گروه آموزشی | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|-------|--------------------|-------|---------|------------------|
| هدف | علوم انسانی | ۱۰۹ | ۳/۳۲ | ۰/۶۲۹۷۹ |
| | علوم پایه | ۶۷ | ۳/۳۳ | ۰/۴۹۰۷۲ |
| | فنی مهندسی | ۸۳ | ۳/۴۱ | ۰/۴۸۱۴۳ |
| | هنر و معماری | ۹ | ۳/۵۵ | ۰/۷۲۹۶۸ |
| | کشاورزی و دامپزشکی | ۷۶ | ۳/۳۶ | ۰/۴۹۵۵۱ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۳۶ | ۰/۵۴۳۲۶ |
| محتوا | علوم انسانی | ۱۰۹ | ۳/۳۱ | ۰/۶۵۲۷۰ |
| | علوم پایه | ۶۷ | ۳/۲۷ | ۰/۵۷۰۸۷ |
| | فنی مهندسی | ۸۳ | ۲/۴۳ | ۰/۴۶۸۹۶ |
| | هنر و معماری | ۹ | ۲/۳۵ | ۰/۴۷۸۲۹ |
| | کشاورزی و دامپزشکی | ۷۶ | ۳/۳۵ | ۰/۵۵۳۸۲ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۳۴ | ۰/۵۶۹۹۲ |

با توجه به این که مقدار ماچلی (۰/۲۶۱) با درجه آزادی ۳۵ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار به دست آمده است پس مفروضه کرویت برقرار نیست. بنابراین از آزمون درون گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است. در جدول شماره (۵)، بر اساس آزمون گرین هاوس - گیسر، مقدار $F(۱/۷۷۵)$ در درجه آزادی (۲۲/۵۲۷ و ۳۲) در سطح ۰/۰۱۶ معنادار می‌باشد و در آزمون هوین - فلت نیز مقدار $F(۱/۷۷۵)$ در درجه آزادی (۲۳/۲۲۱ و ۳۲) در سطح ۰/۰۱۴ معنادار است. بنابراین بین میزان گرایش به مادام العمر بودن عناصر نه گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵. تحلیل واریانس اندازه گیری‌های مکرر - شاخص‌های معناداری تفاوت گرایش به مادام العمری عناصر برنامه

| شاخص منابع تغییرات | درسی | | | | | |
|------------------------|------------------|--------|-----------------|-------|-------|-------|
| | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F | sig | |
| تفاوت در عناصر گروه‌ها | کرویت فرض شده | ۱۱/۵۹۱ | ۳۲ | ۰/۳۶۲ | ۱/۷۷۵ | ۰/۰۰۶ |
| | گرین هاوس - گیسر | ۱۱/۵۹۱ | ۲۲/۵۲۷ | ۰/۵۱۵ | ۱/۷۷۵ | ۰/۰۱۶ |
| | هوین - فلت | ۱۱/۵۹۱ | ۲۳/۲۲۱ | ۰/۴۹۹ | ۱/۷۷۵ | ۰/۰۱۴ |
| | باند پایین | ۱۱/۵۹۱ | ۴ | ۲/۸۹۸ | ۱/۷۷۵ | ۰/۱۳۸ |

در جدول شماره (۶)، مقایسه دیدگاه دانشجویان گروه‌های پنجگانه در مورد گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز نشان داد که با وجود آن که دانشجویان گروه هنر و معماری بالاترین میانگین (۳/۳۳)، را به گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی دوره خود و دانشجویان علوم انسانی پایین‌ترین میانگین (۳/۱۵)، اختصاص داده‌اند، اما بر اساس F بدست آمده (۱/۴۳)، در درجه آزادی (۴ و ۳۴۰)، تفاوت معناداری بین میزان گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان گروه‌های پنجگانه آموزشی، مشاهده نگردید.

جدول ۶. مقایسه بین گروهی در مورد گرایش به مادام العمر بودن برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان گروه‌های پنجگانه

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

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

بر اساس جدول شماره (۷)، در عناصر نه گانه ی برنامه درسی اجرا شده، دانشجویان دکتری بالاترین میانگین گرایش به مادام العمر بودن (۳/۴۰)، را به محتوای برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه و همین دوره پایین‌ترین میانگین گرایش به مادام العمری (۳/۰۶)، را به عنصر ارزشیابی اختصاص داده‌اند.

جدول ۷. جدول توصیفی ادراک دانشجویان ارشد و دکتری از گرایش به مادام العمر بودن عناصر برنامه درسی

| عناصر | دوره تحصیلی | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|--------------------------|-------------|-------|---------|------------------|
| هدف | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۳۴ | ۰/۵۶۶۴۶ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۴۰ | ۰/۴۸۳۵۸ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۳۶ | ۰/۵۴۳۲۶ |
| محتوا | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۳۱ | ۰/۵۶۵۰۱ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۴۰ | ۰/۵۷۸۹۷ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۳۴ | ۰/۵۶۹۹۲ |
| راهبرد یاددهی-یادگیری | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۲۷ | ۰/۵۵۴۶۲ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۳۴ | ۰/۵۷۶۱۴ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۲۹ | ۰/۵۶۱۴۹ |
| مواد کمک آموزشی | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۱۷ | ۰/۵۹۰۶۵ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۲۴ | ۰/۶۰۷۲۵ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۱۹ | ۰/۵۹۵۷۱ |
| فعالیت یادگیرنده | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۱۷ | ۰/۶۱۳۷۰ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۲۷ | ۰/۵۶۸۳۴ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۲۰ | ۰/۶۰۱۱۲ |
| زمان آموزش | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۱۲ | ۰/۶۲۱۱۵ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۲۵ | ۰/۵۲۶۵۷ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۱۶ | ۰/۶۱۵۶۳ |
| فضای آموزش | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۱۰ | ۰/۶۲۴۹۴ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۲۱ | ۰/۵۷۰۴۵ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۱۳ | ۰/۶۱۰۱۳ |
| گروه بندی | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۱۹ | ۰/۵۸۰۲۵ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۲۵ | ۰/۵۵۴۶۷ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۲۱ | ۰/۵۷۲۴۱ |
| ارزشیابی | ارشد | ۲۳۹ | ۳/۱۲ | ۰/۶۸۹۲۳ |
| | دکتری | ۱۰۵ | ۳/۰۶ | ۰/۷۰۶۲۵ |
| | کل | ۳۴۴ | ۳/۱۰ | ۰/۶۹۳۹۸ |

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

وجود ندارد.

جدول ۸. تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر- شاخص‌های معناداری تفاوت‌گرایش به مادام‌العمری عناصر برنامه درسی

| شاخص منابع تغییرات | مجموع مجذورات | df مجذورات | میانگین مجذورات | F | Sig |
|--------------------|---------------|------------|-----------------|-------|-------|
| کرویت فرض شده | ۱/۷۰۹ | ۸ | ۰/۲۱۴ | ۱/۰۲۶ | ۰/۴۱۴ |
| گرین‌هاوس-گیسر | ۱/۷۰۹ | ۵/۶۷۱ | ۰/۳۰۱ | ۱/۰۲۶ | ۰/۴۰۵ |
| هوین-فلت | ۱/۷۰۹ | ۵/۷۹۴ | ۰/۲۹۵ | ۱/۰۲۶ | ۰/۴۰۵ |
| باند پایین | ۱/۷۰۹ | ۱ | ۱/۷۰۹ | ۱/۰۲۶ | ۰/۳۱۲ |

مقایسه دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در مورد گرایش به مادام‌العمر بودن برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز نشان داد که با وجود آن که دانشجویان دکتری میانگین بالاتری را به گرایش به مادام‌العمر بودن برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز (۳/۲۷)، در مقایسه با دانشجویان کارشناسی ارشد (۳/۲۰)، اختصاص داده‌اند، اما بر اساس F بدست آمده (۳۴۷)، در درجه آزادی (۳۴۳)، تفاوت معناداری بین میزان گرایش به مادام‌العمر بودن برنامه درسی دوره‌های دکتری و کارشناسی ارشد وجود ندارد.

جدول ۹. مقایسه بین گروهی در مورد گرایش به مادام‌العمر بودن برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد

| دوره تحصیلی | تعداد | میانگین | F | df | sig |
|-------------|-------|---------|-----|---------|-------|
| دکتری | ۲۴۰ | ۳/۲۷ | ۳۴۷ | ۱ و ۳۴۳ | ۰/۱۴۷ |
| ارشد | ۱۰۵ | ۳/۲۰ | | | |

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد از دیدگاه دانشجویان، بالاترین میانگین متعلق به هدف‌ها در عناصر برنامه درسی آموزش عالی می‌باشد. این بدان معنا است که سیاست‌های کلی نظام آموزش عالی در جهت مادام‌العمر کردن برنامه درسی بوده و آنها نسبت به این موضوع آگاهی و برنامه‌ریزی‌های لازم را دارند، اما در اجرا و تحقق این اهداف تدوین شده در مراحل بعدی برنامه درسی مشکلات و موانعی وجود دارد. این یافته همسو می‌باشد با پژوهش ملکی و همکاران (۱۳۹۱). عنصر هدف به شکل فزاینده‌ای بر دیگر عناصر برنامه درسی اثر گذاشته و فعالیت‌ها را در این عناصر مشخص و هدایت می‌کند. بدون توجه به اهداف، مربی در استفاده از مواد و منابع کمک آموزشی مؤثر دچار مشکل می‌شود و مترقی نیز در فعالیت‌های خود دچار ابهام و سردرگمی خواهد شد. اهداف با زمان و فضای آموزشی ارتباط تنگاتنگ دارد و

هدایتگر فعالیت‌های دانشجویان در گروه‌ها علمی و تخصصی می‌باشد. نتایج فوق همسو است با پژوهش‌های محمدی مهر (۱۳۹۰)، سیف (۱۳۹۰)، و ملکی و همکاران (۱۳۹۱). از دیگر نتایج به دست آمده، اختصاص بالاترین میانگین مادام‌العمری به بعد جهت گیری هدف بوده است. دانشجویان به خوبی می‌دانند که تدوین و اجرای درست اهداف تا چه اندازه در زندگی و جامعه‌ای آنها نقش اساسی دارد و تاکید بر این عنصر می‌تواند ادامه زندگی و بقای آنها را تضمین نماید و موجبات حرکت به سمت تربیت شهروندی، رشد توانایی‌ها و استعدادها، یادگیری مستمر، رشد عقلانی دانشجویان، کاربردی شدن دانش، اثربخشی، تقویت خود رهبری در دانشجویان، معرفت‌افزایی در حوزه تخصصی، فهم و درک پایدار، اصلاح و توسعه رفتار، تقویت مهارت‌های سطح برتر (تفکر خلاق، تفکر انتقادی و...) را فراهم سازد. اختصاص بالاترین میانگین گرایش به مادام‌العمر بودن عنصر هدف توسط دانشجویان گروه هنر و معماری نیز شاید به دلیل ویژگی‌های منحصر به فرد این گروه تحصیلی می‌باشد. در این گروه خلاقیت و نوآوری و تنوع، بیشتر دیده می‌شود و دانشجویان بهتر می‌توانند خود را در اجتماع ابراز نمایند. مثلاً آن‌ها می‌دانند که اگر در رشته سینما یا عکاسی تحصیل می‌کنند، می‌توانند در بازار کار و جامعه وارد شوند. بر خلاف گروه‌های علوم انسانی که کمترین میانگین به مادام‌العمر بودن را به عنصر هدف داده‌اند، این بدان معنا می‌باشد که در عنصر هدف آندگری که گروه‌های هنر و معماری می‌دانند که هدفشان در نهایت منجر به چه نتایج و پیامدهایی خواهد شد، گروه‌های علوم انسانی نمی‌دانند. هرچند نتایج بخش کیفی حاکی از عدم توجه خاص به عنصر هدف‌ها در دیدگاه دانشجویان دوره‌های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری به گرایش به مادام‌العمر بودن این عنصر می‌باشد، اما تعامل در نتایج تأثیر این عنصر بر محتواهای در نظر گرفته شده در مراکز آموزش عالی به خوبی آشکار می‌سازد. اختصاص بالاترین میانگین دانشجویان دکتری به میزان گرایش به مادام‌العمری محتوای برنامه درسی، می‌تواند مبین این موضوع باشد.

از نتایج دیگر پژوهش حاضر وجود تفاوت معنادار بین میزان مادام‌العمری عنصر محتوا با دیگر عناصر از جمله مواد و منابع کمک آموزشی، فعالیت یادگیرنده، زمان آموزش، فضای آموزشی، گروه بندی و ارزشیابی می‌باشد. این نتیجه بیانگر این نکته است که عنصر هدف و راهبردهای یاددهی-یادگیری، بخش عمده از عنصر محتوا را تشکیل می‌دهد. در واقع محتوا شکل گرفته شده از اهداف بوده و اجرای اهداف توسط اساتید در فضای آموزشی بخش اعظمی از محتوا به

حساب می‌آید. این نتیجه همراستا می‌باشد با پژوهش هاریگان (۲۰۱۶: ۶). همچنین در بین گروه‌های آموزشی، گروه هنر و معماری، پایین‌ترین میانگین میزان گرایش به مادام‌العمری را به‌عنوان محتوا اختصاص داده‌اند. شاید این نتیجه به دلیل عدم محتوا محوری در این گروه آموزشی می‌باشد. با توجه به اینکه برنامه درسی گروه هنر و معماری نوعی خاص و ویژه از برنامه درسی را می‌طلبد تا با اهداف در نظر گرفته شده برای این گروه هم‌راستا شود، به همین دلیل سازماندهی و انتخاب محتوای مناسب بسیار سخت و حتی هزینه‌بر می‌باشد. محتوایی که معمولاً در اختیار این گروه تحصیلی قرار می‌گیرد قدیمی و از طرفی آنها قدرت خرید کتاب‌ها و مواد و منابع کمک آموزشی مصور، رنگی و دیداری شنیداری را ندارند. بنابراین محتواهای موجود نتوانسته به خوبی رضایت علمی و پژوهشی این قشر را برآورده ساخته و رویکردی مبتنی بر آموزش مادام‌العمر را داشته باشد. در بین عناصر برنامه درسی، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد هر دو رویکردشان نسبت به مادام‌العمر بودن محتوا یکسان است. ماهیتش این می‌تواند، باشد که تقریباً همان اعضای هیات علمی و پژوهشی این قشر را برآورده ساخته و رویکردی مبتنی داشته در دوره دکتری نیز همان اساتید به آنها تدریس می‌کند و از طرفی چون رویکرد بومی‌گرایی در نظام آموزش عالی ما باعث گردیده که اکثر دانشجویان، دوره‌های تحصیلات تکمیلی خود، یعنی کارشناسی ارشد و دکتری در یک دانشگاه تحصیل نمایند و در دوره دکتری سر کلاس استادی بنشینند که در دوره کارشناسی ارشد نیز با آن استاد درس‌هایی گذرانده‌اند و رویکرد تدریس، ارزشیابی، محتوا، استفاده از مواد و منابع و غیره... یکسان بوده است.

از دیگر نتایج این پژوهش وجود تفاوت معنادار عنصر راهبردهای یاددهی - یادگیری با زمان آموزش، فضای آموزشی و ارزشیابی می‌باشد. از جمله ابزارهای مؤثر برای یک تدریس موفق، زمان، فضای آموزشی و ارزشیابی می‌باشد. که این ابزار در قالب روش‌های نوین تدریس مانند روش پروژه و تحقیق، بازدید علمی، کار گروهی و ... در نظام آموزشی خودنمایی می‌کند.

همچنین یافته‌های پژوهش بیانگر وجود تفاوت معنادار بین بعد جهت‌گیری و ماهیت عنصر ارزشیابی از دیدگاه دانشجویان، می‌باشد. به نظر می‌رسد دلیل این امر کسب مطلوبیت‌های باشد که از طریق بعد جهت‌گیری عنصر ارزشیابی در یک برنامه درسی با رویکرد آموزش مادام‌العمر، حاصل می‌شود. شاید خود ارزیابی و عدم نظارت و کنترل بیرونی، بهتر بتواند دانشجویان را در تحقق اهداف علمی، فرهنگی، اجتماعی، زیستی و بدنی، سیاسی و ... کمک نماید. این

نتیجه با پژوهش نانگنافت و همکاران (۲۰۱۲: ۳۰۲)، و هاسکینز و فردریکسون (۲۰۱۳)، همراستا می‌باشد. در واقع ارزشیابی‌های قدیمی دیگر پاسخگوی نیازهای حال و آینده دانشجویان نیست. و اعمال و تحمیل تکالیف و برگزاری جلسات پر اضطراب امتحانات متعدد، برای سنجش میزان عملکرد نمی‌تواند مفید و مؤثر واقع شود. اساتید می‌بایست در ارزشیابی‌های خود تجدید نظر نمایند و رفتار، گفتار، بینش، باورها و دانشجو را ملاک گذر از یک مرحله به مرحله دیگر بدانند. از دیگر نتایج این پژوهش اختصاص پایین‌ترین میانگین گرایش به مادام‌العمر بودن عنصر ارزشیابی توسط دانشجویان دکتری دوره‌های تحصیلات تکمیلی می‌باشد. شاید این نتیجه به دلیل وجود تشابه زیاد و سنجش عملکرد دانشجویان دکتری با دوره‌های قبل باشد. بعضاً اساتید در دوره‌های دکتری رویه یکسان و مشابهی با دوره‌ای کارشناسی ارشد و کارشناسی، برای سنجش میزان عملکرد به کار می‌گیرند. به نظر می‌رسد در این دوره تحصیلی بهتر است سنجش‌ها بیشتر پژوهشی باشد تا حضور در جلسه امتحان و پاسخگویی به سؤالات تستی و تشریحی. این نتیجه همسو می‌باشد با پژوهش نانگنافت و همکاران (۲۰۱۲: ۳۰۲)، و هاسکینز و فردریکسون (۲۰۱۳). بنابراین عنصر ارزشیابی سهم بسزای در استفاده بهینه از منابع و مواد کمک آموزشی در مراکز آموزش عالی دارد. و به خدمت گرفتن هرچه بیشتر این مواد و منابع منجر به یادگیری و آموزش اثربختر خواهد شد و آموزش و یادگیری را ساده‌تر و لذت بخش‌تر خواهد نمود.

منابع

- احمدی توانا، بهمن؛ جعفرزاده، محمد رحیم؛ جاهد، حسینعلی. (۱۳۹۲). **یادگیری مادام‌العمر، الزامی برای توسعه پایدار**، اولین کنفرانس ملی راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، تهران.
- افضل‌نیا، محمد رضا؛ اشکوه، حسین؛ ککلوی، ایلاز. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیر رسمی و یادگیری مادام‌العمر در عصر ناپایداری اطلاعات، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال دوازدهم، شماره ۴۵، صص ۶۸-۵۷.
- پورشافعی، هادی. (۱۳۸۹). یادگیری مداوم راهبرد پایدار آموزش و پرورش، **فصلنامه پژوهشگران**، شماره ۱۳، ص ۷.
- پورهادی، پیمان؛ محب‌حسینی، فاطمه. (۱۳۹۵). **گزارش مراسم افتتاح "کرسی یونسکو با عنوان "معلمان به مثابه یادگیرندگان مادام‌العمر"**، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

تافلر، الوین. (۱۳۷۲). **شوکت آینده**، ترجمه حشمت الله کامرانی، تهران: چاپ گلشن، موج سوم، ترجمه شهیندخت خوارزمی، تهران: چاپ مهر.

حسینی خواه، علی. (۱۳۸۷). بررسی نظریه انتشار نوآوری در آموزش، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، سال هفتم، شماره ۲۶، صص ۱۵۱-۱۵۴.

حیدری همت آبادی، زهرا؛ موسی پور، نعمت اله، حری، عباس. (۱۳۸۶). نظام برنامه ریزی درسی متناسب با توسعه سواد اطلاعاتی، **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال**، اول؛ شماره، ۴؛ بهار ۱۳۸۶، صص ۲۹-۴۸.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). **روانشناسی پرورشی**، تهران: آگاه، چاپ ۹، صص ۲۶-۲۷.
 کریمی، صدیقه؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ بقراطیان، کاظم. (۱۳۸۵). منابع و خدمات علمی - پژوهشی مورد نیاز دانشگاه برای تحقق یادگیری مادام العمر، **مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات**، دوره ۲۲، شماره ۶۵، صص ۱۶۳-۱۸۴.

کوکچی، لاله. (۱۳۹۱). **بررسی رابطه بین عوامل کلیدی دانشگاه نوآور با گرایش دانشجویان به یادگیری مادام العمر**: مطالعه موردی دانشگاه شیراز: پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
 کینگ، الکساندر و برتراند اشنايدر. (۱۳۷۴). **نخستین انقلاب جهانی**، مترجم شهیندخت خوارزمی، تهران: احیاء کتاب، چاپ اول.

محمدی، مهدی؛ مرزوقی، رحمت اله؛ ترکزاده، جعفر؛ سلیمی، قاسم؛ حدادنیا، سیروس. (۱۳۹۵). برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام العمر، **دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، سال ۷، شماره ۱۳.

محمدی مهر، مژگان؛ ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس؛ خوشدل، علی رضا. (۱۳۹۰، الف). نقش آموزش عالی در یادگیری مادام العمر، **فصلنامه راهبردهای آموزشی در پزشکی**، دوره ۴، شماره ۲.
 ملأ حسینی، علی؛ برخوردار، بابک. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین مهارت‌های خود مدیریتی و نوآوری کارکنان در سازمان‌های استان کرمان، **پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی ویژه مدیریت**، شماره ۲۷، سال هفتم، صص ۹۸-۱۱۰.

ملکی، حسن؛ ابراهیم کافوری، کیمیا؛ خسروی بابادی، علی اکبر. (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلاین در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی، **فصلنامه پژوهش در برنامه درسی**، سال ۱۲، دوره ۲، شماره ۱۷، صص ۵۰-۶۳.

ملکی، حسن؛ محمدی مهر، مژگان؛ خوشدل، علی رضا. (۱۳۹۱). تبیین فرایندهای یاددهی - یادگیری در برنامه درسی دوره پزشکی عمومی با رویکرد یادگیری مادام العمر، **نشریه مطالعات آموزشی**، سال اول، پیش شماره ۲، صص ۲۷.

نصیری، مریم؛ شیدا جعفری و زینب خزائی. (۱۳۹۲). **دوره ابتدایی در ایران یادگیری مادام‌العمر مبنایی برای تغییر برنامه درسی، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند: دانشگاه بیرجند.**

- Barlett, P. F. & Chase, G. W. (2004). **Introduction. Sustainability on campus: Stories and strategies for change.** Cambridge, MA: The MIT Pre.
- Behak, F. P. (2012). **Developing Lifelong Learning Skills through the Implementation of the Multiliteracies Approach.** Lifelong Learning International Conference 2012 (3linc'12). P 84.
- Christensen, C. M. and Eyring, H. J. (2011), **the Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out, San Francisco.** CA; josses bass.
- Cully, M. and Curtain, R. (2001). New apprenticeships: an unheralded labor market program. **Australian Bulletin of Labor**, 27 (3), 204-215.
- Fadeeva, Z. Mochizuki. Y. (2010). **Universities as important actors for shaping the future of the world society in terms of sustainable development** "by addressing sustainability through their major functions of education, research and outreach" 250.
- Furst Bowe, J. A. & Bauer, R. A. (2007). "**Application of the Balding Model for Innovation in Higher Education**", *New Directions For Higher Education*, No. 137, pp. 5-14.
- Horrigan, J. B. (2016). **Lifelong Learning and Technology, Pew Research Center**, www. Pew Research. Org. p, 6.
- Hoskins. B, Fredriksson. U. (2013). **Learning to Learn: What is it and can - it be measured**, Joint Research Centre Technical Report JRC 46532.
- Hyde, M. & Phillipson, CH. (2014). **How can lifelong learning, including continuous training within the labor market, be enabled and who will pay for this?** Looking forward to 2025 and 2040 how might this evolve? Government Office for Science. Pp. 4-5.
- Iqbal. M. J. (2014). Life Long Education: A Conceptual Debate. *International Journal of media. Technology & Life Long Learning*. Volume 10 - issue 2. Pp. 107-117.
- Kanaper, S. Croply, A. J. (2007). Lifelong Education: Research Strategies. In: *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. New York: Pergamum Press. Pp. 525-528.
- Marzooghi, Rahmatallah. (2015). **Curriculum Sciences New and Future Development.** Avaya Noor Publication. Tehran, Iran.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*, New York: Rutledge.
- Nongnaphat, R. Junjira S. Jintana T. (2012). **How To Prepare Nursing Student For Transition To Newly Graduate Professional Registered Nurse.** Lifelong Learning International Conference 2012 (3linc'12). P 302.

- petegem w. v. de gruyter, j, & Leuven, K. U. (2008), **university strategy development for lifelong Learning and Innovation**. Editors, European Networking and learning for the future. Pp 95-101.
- Zaki, W.M. (1975). **Education of the People**. Islamabad: Peoples Open University.