



ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی

دانشگاه فرهنگیان از منظر رویکرد یادگیری مادام‌العمر

**Assessment of the Status of the Content Element in the Curriculum
Implemented in the Undergraduate Course: Lifelong Learning Approach**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۲۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۱۷

P. Roshan Ghiyas **M.J. Liyaghatdar (Ph.D)**
B. Zamani (Ph.D) **F. Sharifiyan (Ph.D)**

پروین روشن قیاس^۱ محمد جواد لیاقتدار^۲
بی بی عشرت زمانی^۳ فریدون شریفیان^۴

Abstract: The present study aims at assessing the status quo of the content of the curriculum implemented in the BA course of primary education at Teacher Training University via the lifelong learning approach. The study employed a descriptive-survey research method. The research population consisted of all professors of the department of educational sciences, Teacher Training University, campuses of Isfahan province including 242 individuals. Using the proportionate-to-the-size stratified sampling method and observing the principle of randomness, 145 professors were selected as participants and data were collected through a researcher-made questionnaire. Finally, 103 copies of it were returned as the basis for analysis. The reliability of the instrument was obtained by calculating Cronbach's alpha coefficient as 0.94. Its validity was reviewed and confirmed by the experts and findings of factor analysis. Results indicated that the status quo of content of the BA elementary education curriculum is in a relatively desirable situation. Among the indicators, presenting learner-centered learning activities and emphasizing deep learning (problem-oriented) approaches have more desirable places than other indicators.

Keywords: assessment, content, curriculum, lifelong learning, Teacher Training University

چکیده: هدف از مقاله حاضر؛ ارزیابی وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجراشده دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر رویکرد یادگیری مادام‌العمر بود که به روش توصیفی - پیمایشی انجام شد. جامعه آماری پژوهش اساتید گروه علوم تربیتی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان به تعداد ۲۴۲ نفر بود که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و متناسب با حجم طبقات و با رعایت اصل تصادفی بودن، ۱۴۵ استاد به عنوان نمونه انتخاب و جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته صورت گرفت که در نهایت ۱۰۳ پرسشنامه مبنای تحلیل قرار گرفت. پایایی ابزار با محاسبه ضریب الفای کرونباخ ۰،۹۴ به دست آمد. روایی ابزار با نظر صاحب‌نظران و یافته‌های تحلیل عاملی بررسی و تایید شد. یافته‌های پژوهش نشان داد وضعیت محتوا در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد. از بین شاخص‌ها، ارائه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده محور و تأکید بر رویکردهای یادگیری عمیق (مساله محوری) نسبت به سایر شاخص‌ها از جایگاه بهتری برخوردار بوده و در وضعیت مطلوبی دارد.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، محتوا، برنامه درسی، یادگیری مادام‌العمر، دانشگاه فرهنگیان

proshanghias@gmail.com

javad@edu.ui.ac.ir

bzamani@edu.ui.ac.ir

f.sharifiyan@edu.ui.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۴. استادیار علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

در جهان سیاسی، اقتصادی و اجتماعی امروز که به سرعت در حال تغییر است، انطباق سریع با دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها، ضروری است و کسی می‌تواند با آنها انطباق یابد که یادگیرنده‌ای مادام‌العمر باشد، لذا یادگیری مادام‌العمر^۱، برای افراد به یک ضرورت تبدیل شده‌است که در عصر جدید توسط فعالان در حوزه تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود (تاشچی و تیتراک^۲، ۲۰۱۹).

این مفهوم به عنوان اصطلاحی علمی، برای اولین بار در دهه‌ی ۱۹۶۰ از سوی یونسکو مطرح شد. این سازمان ضمن تأکید بر آموزش به عنوان یک حق و عامل اصلی توسعه کامل ظرفیت‌های انسانی، به این مطلب اشاره کرد که یادگیری مادام‌العمر تمام فعالیت‌های یادگیری در سرتاسر زندگی انسان را با هدف بهبود دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌ها، در یک چشم‌انداز فردی، مدنی، اجتماعی یا شغلی در بر می‌گیرد (یونسکو، ۲۰۱۳). به همین دلیل توسعه یادگیری مادام‌العمر به عنوان یک موضوع آموزشی در تمام جنبه‌های زندگی گسترش یافته (محمدی‌مهر، ملکی، خوشدل و عباس‌پور، ۱۳۹۱) و یکی از مهم‌ترین توانمندی‌های موردنیاز در جامعه اطلاعاتی امروزی است (کالینز^۳، ۲۰۰۹) و به عنوان هدف یادگیری در آموزش، جامعه و دولت مورد توجه قرار می‌گیرد (کربی، کناپر، لومن و ایگناتوف^۴، ۲۰۱۰).

یادگیری مادام‌العمر دارای کلیتی است که همه سطوح و مراحل سنی را در بر می‌گیرد و در پی آن است که محیط‌های یادگیری خارج از مدرسه را با محیط یادگیری درون مدرسه ارتباط دهد و مرزهای تصنعی یادگیری را از بین ببرد. یادگیری مادام‌العمر بیانگر این است که هر محیطی، بالقوه یک محیط یادگیری است و در نتیجه مدرسه دیگر جایگاه انحصاری تعلیم و تربیت نیست (عظیم‌زاده تبریز، ۱۳۹۰).

-
1. Lifelong Learning
 2. Tasçı & Titrek
 3. Collins
 4. Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

در فرآیند یادگیری مادام‌العمر توسعه دانش، مهارت‌ها، علائق و فرصت‌های یادگیری در زندگی توسط افراد حفظ می‌شود (پترسون^۱، ۲۰۰۴). شخص در این نوع یادگیری، چگونگی یادگیری را می‌آموزد و پیوسته در حال یادگیری است و مسئولیت مدیریت یادگیری را بر عهده دارد (کروثر^۲، ۲۰۰۴)، همچنین فرد به طور پیوسته دانش، مهارت‌ها و علائق خویش را افزایش می‌دهد (ریچاردسون و ولف^۳، ۲۰۰۱).

این نوع یادگیری در واقع فرآیندی از کسب دانش از گهواره تا گور بدون محدود کردن آن به دوره زمانی مشخص یا به مدرسه یا سازمان معینی است (کالاکلو^۴، ۲۰۰۲) و در بسیاری از محیط‌ها، مانند خانه، مدرسه، محیط کار و جامعه، نیازمند ایجاد فرصت‌های آموزشی موثر است (سونی^۵، ۲۰۱۲).

در قرن ۲۱ بسیاری از دولت‌ها، سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان به این نتیجه رسیده‌اند که رویکرد یادگیری مادام‌العمر برای حل مشکلات عمده اقتصادی و اجتماعی مورد نیاز است (اوالوس^۶، ۲۰۱۱) و یک ابزار فوق‌العاده قدرتمند برای تغییر و رشد است (نوردستروم و مرز^۷، به نقل از لعل، ۲۰۱۲).

اهمیت مسئله پرداختن به موضوع یادگیری مادام‌العمر در این است که به دلایل مختلف از جمله تغییرات روزافزون محیط بیرونی انسان‌ها و تبدیل جهان ملموس به جهان ناشناخته، پیچیده، غیرخطی و البته آشوبناک و پیش‌بینی‌ناپذیر، سبب شده است تا نظام‌های تعلیم و تربیت کنونی نتوانند به نیازهای آموزشی جوامع در حال رشد فزاینده پاسخ مناسب دهند و همچنان با چالش‌هایی برای همگام شدن با این پیشرفت‌ها روبه‌رو هستند (زندلی و معصومی-فرد، ۱۳۹۷).

توجه به موضوع یادگیری مادام‌العمر در معلمان به عنوان عناصر اصلی نظام تعلیم و تربیت موجب می‌شود تا ایشان همواره ملزم به کسب و حفظ دانش به روز جامعه بوده و ناگزیر باشند در سطوح مختلف از دوره‌های آموزشی ضمن خدمت تا مطالعات فردی، در جهت

-
1. Petterson
 2. Crowther
 3. Richardson & Wolfe
 4. Colakoglu
 5. Soni
 6. Avalos
 7. Nordstrom & Merz

افزایش آگاهی خود تلاش کرده تا بتواند سطح مناسبی از دانش را به فراگیران خود انتقال دهند (حسینی لرگانی و امانی، ۱۳۹۸).

معلمان به عنوان یادگیرندگان مادام‌العمر ملزم هستند همواره دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را ارتقا داده و تغییرات و شایستگی‌های لازم را به صورت پویا در خود ایجاد نمایند (فتحی و همکاران، ۱۳۹۷). تحقق یادگیری مادام‌العمر در معلمان نیازمند وجود صلاحیت‌هایی در معلمان می‌باشد که از جمله آن‌ها می‌توان به شایستگی‌های زبانی (اوتن و او‌هانان^۱، ۲۰۰۹) شایستگی‌های ارتباطی (بی‌تس^۲، ۲۰۱۵؛ فالکنر و لاثم^۳، ۲۰۱۶؛ کرلیویک و همکاران^۴، ۲۰۱۳؛ بالکار^۵، ۲۰۱۵؛ سوگومار^۶، ۲۰۰۹؛ ویو و لین^۷، ۲۰۱۱؛ سلوی^۸، ۲۰۱۰؛ چو و همکاران^۹، ۲۰۱۷؛ گوروا و زلوا^{۱۰}، ۲۰۱۷)، شایستگی دیجیتال (اوزداملی و اوزدال^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ آلاماتکا، پونه و ردمر^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ ژائو، کوه و کرنی^{۱۳}، ۲۰۱۳؛ نویسین و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۸؛ شاو^{۱۵}، ۲۰۱۵؛ فالکنر و لاثم، ۲۰۱۵؛ کرلیویک و همکاران، ۲۰۱۳؛ چو و همکاران، ۲۰۱۷؛ گوروا و زلوا، ۲۰۱۷؛ راتنولو^{۱۶}، ۲۰۱۸؛ بی‌تس، ۲۰۱۵؛ سوگومار، ۲۰۰۹). شایستگی پژوهشی (اوزون بویلو و هرسن، ۲۰۰۹؛ سلوی، ۲۰۱۰)؛ شایستگی فرهنگی (فالکنر و لاثم، ۲۰۱۶؛ کرلیویک و همکاران، ۲۰۱۳؛ لوریندا، میشررا و گرال‌دین^{۱۷}، ۲۰۰۶؛ رنیو^{۱۸}، ۲۰۱۳؛ مو^{۱۹}، ۲۰۰۹؛ دمیر و اوزدون^{۱۹}، ۲۰۱۴؛ سیرگ و مینینگ، ۲۰۱۲) شایستگی یادگیری خودراهبر (اوزون بویلو

-
1. Otten & Ohana
 2. Bates
 3. Faulkner & Latham
 4. Kereluik, Mishra, Fahnoe & Terry
 5. Balkar
 6. Sugumar
 7. Wu & Lin
 8. Chu, Reynolds, Tavares, Notari & Lee
 9. Gyurova & Zeleeva
 10. Ozdamli & Ozdal
 11. Ala-Mutka, Punie & Redecker
 12. Zhao, Kuh & Carini
 13. Nousiainen, Kangas, Marjaana, Rikala & Vesisenaho
 14. Shaw
 15. Wrahatnolo
 16. Lorinda, Michael & Geraldine
 17. Reneau,
 18. Mo
 19. Demir & Özden

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

و هرسن، ۲۰۱۱؛ نیچ ولت و همکاران، ۲۰۰۵) شایستگی فراشناخت و خودتنظیمی (اوزداملی و اوزدال، ۲۰۱۵؛ دمیرل، ۲۰۰۹؛ اوزون بویلو و هرسن، ۲۰۱۱؛ نیچ ولت و همکاران، ۲۰۰۵) شایستگی مدیریت دانش (شاو، ۲۰۱۵؛ بیتس، ۲۰۱۵) شایستگی خلاقیت و نوآوری (فالكتر و لاثم، ۲۰۱۶؛ کرلیویک و همکاران ۲۰۱۳؛ چو و همکاران؛ گوروا و زلوا؛ بیتس ۲۰۱۵)؛ شایستگی ابتکار و کارآفرینی (راتنولو، ۲۰۱۸؛ رودی و همکاران، ۱۳۹۶؛ محمدی زاده و همکاران، ۱۳۸۸) شایستگی تفکر (شاو، ۲۰۱۵؛ فالكتر و لاثم، ۲۰۱۶؛ کرلیویک و همکاران، ۲۰۱۳؛ چو و همکاران ۲۰۱۷؛ گوروا و زلوا، ۲۰۱۷؛ راتنولو، ۲۰۱۸؛ بالکار، ۲۰۱۵؛ بیتس، ۲۰۱۵) شایستگی اجتماعی (راتنولو، ۲۰۱۸ و محمدی ۱۳۹۵) اشاره کرد.

این صلاحیت‌های معلمان به بهبود دانش، نگرش و مهارت‌های آنان کمک می‌کند و زمینه را برای اثربخشی بیشتر آنان در نظام آموزشی فراهم می‌کند. چرا که معلمان در عصر حاضر، مسئول مستقیم انتقال دانش به دانش‌آموزان هستند و ارتقای مهارت‌ها و توانمندی‌های ایشان موجب انجام دادن بهتر کارها و وظایف توسط ایشان و متعاقباً افزایش کارایی و اثربخشی محیط آموزشی و در مجموع ارتقای بهره‌وری مدرسه می‌گردد (فاروق، ۲۰۱۸).

دانشگاه فرهنگیان به عنوان یکی از اصلی‌ترین منابع تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش راهبردهایی همچون نوآوری و تحول در رشته‌ها، ساختار و محتوای برنامه‌های درسی با رعایت الزامات اسناد فرادستی مانند سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، سند برنامه درسی ملی، نقشه جامع علمی کشور و سند دانشگاه اسلامی را نیز دنبال می‌کند (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). این درحالی است که برخی تحقیقات انجام شده (عابدی، ۱۳۷۷؛ لیاقت دار، ۱۳۸۰؛ آفازاده، ۱۳۸۳؛ درکی، ۱۳۸۴؛ فراهانی، نصراففهرانی و شریف، ۱۳۸۹؛ مرعشی، اربابی و صفایی مقدم، ۱۳۸۹؛ امین خندقی و وفائی، ۱۳۹۰؛ دهقان، مهram و کرمی، ۱۳۹۵؛ به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم، صفات لازم برای حرفه‌ی معلمی را در دانشجو معلمان به وجود نیاورده است. برنامه درسی، متمرکز و انعطاف ناپذیر، بی توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی، مقاوم در برابر مشارکت معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی و آموزش معلمان پیش از خدمت بوده- است. بنابراین برنامه‌های تربیت معلم نیازمند نگاه تحولی و نوآورانه است. این نگاه می‌تواند

زمینه‌های کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در بسترهای نوین آموزش و یادگیری فراهم کند و کیفیت و مطلوبیت را به ارمغان آورد (میرعارفین؛ مهرمحمدی، علی عسگری و حاجی حسین نژاد، ۱۳۹۸).

بر این اساس لزوم توجه به رویکرد یادگیری مادام‌العمر در دانشگاه فرهنگیان از اهمیت زیادی برخوردار است زیرا یکی از وظایف و ماموریت‌های راهبردی دانشگاه فرهنگیان، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق آموزش‌های کوتاه مدت و تحصیلات تکمیلی است (اعظم و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس رویکرد مذکور، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

ارزشیابی برنامه درسی فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی است. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود (خروشی، نصر و میرشاه جعفری، ۱۳۹۷).

از آنجا که برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند، از این رو برنامه‌های درسی قلب مراکز دانشگاهی به‌شمار می‌آیند و آیینه نقش‌ها و اهداف آموزش عالی می‌باشند که شایسته توجه دقیق هستند (شبیری و شمسی پاپکیاده، ۱۳۹۴).

با توجه به این که از جمله ضروریات مراکز آموزش عالی، تدوین برنامه درسی کارآمد است (چریستنسن و ارینگ، ۲۰۱۱) و برنامه‌های درسی در موفقیت یا عدم موفقیت موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها نقش موثری داشته و سنجه‌ای برای بررسی وضعیت پیشرفت این سازمان‌ها است (محمدی، مرزوقی، ترکزاده، سلیمی و حدادنیا، ۱۳۹۵). بنابراین آموزش عالی برای تحقق هدف یادگیری مادام‌العمر، نیاز به تغییراتی اساسی در عناصر برنامه درسی دارد (سراجی، ۱۳۹۱) به گونه‌ای که افراد بتوانند صلاحیت‌های موردنیاز برای تقویت و تثبیت یادگیری مادام‌العمر را ارتقا دهند.

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

با این حال گرچه در برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان رویکردهای مختلفی به وجود آمده که هدف آن‌ها پرورش معلمان شایسته‌ای بوده که تمایل داشته باشند در مورد آنچه تدریس می‌کنند، تصمیمات هوشمندانه بگیرند؛ با این همه، بسته به این‌که این برنامه‌ها چه هدفی برای تربیت معلم در نظر گرفته‌اند، چه نقش و مسئولیتی برای معلم قائل شده باشند، و به عبارتی دیگر چه ایدئولوژی بر برنامه درسی حاکم باشد، رویکردهای متفاوت، دلالت‌های گوناگونی را برای ساماندهی و طراحی دوره‌ها و برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان ارائه نموده‌اند (خروشی، میرشاه جعفری، نصر، ۱۳۹۷).

برنامه درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند یادگیرنده، پیش‌بینی شده است (تاندر، ونبراک، ارتمر، اوتنبریت-لفتویچ^۱، ۲۰۱۷). صاحب‌نظران در فرآیند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی به طور معمول عناصر مختلفی را در نظر می‌گیرند و طراحی یک برنامه درسی را در سطوح مختلفی انجام می‌دهند. سطح اول عناوین مطروحه در برنامه درسی و سطح دوم محتوایی است که مدرسان در عمل آموزش می‌دهند و با آن که متکی بر سطح اول است، اما به اقتضای تجارب مدرسان و شرایط واقعی کلاس درس شکل می‌گیرد و ممکن است با طراحی اولیه و اصلی یکسان باشد یا نباشد (جانکر، مارزو و ووگت^۲، ۲۰۲۰). یکی از عناصر اصلی و مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی و تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها با آخرین دستاوردهای علمی، محتوای دروس ارائه شده به ایشان است. محتوا عبارت است از مجموعه مفاهیم، اصول، مهارت‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌هایی که از سوی برنامه‌ریزان و به قصد تحقق اهداف، انتخاب و سازماندهی می‌شود. محتوا وسیله‌ای برای تحقق اهداف به شمار می‌آید و بدین سبب ضروری است با اهداف مورد انتظار تناسب داشته باشد (اسچریر^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

چگونگی تنظیم محتوای کتب درسی دانشگاهی عامل مهمی در تعیین چگونگی یادگیری است. گاهی عدم کارایی و نامناسب بودن محتوا و عدم تناسب آن با توانایی درک و فهم فراگیران، یادگیری را مشکل می‌کند و یا نتیجه‌ای کمتر از انتظار به بار می‌آورد. معیارهایی در

1. Tondeur, Van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich

2. Jonker, März & Voogt

3. Schreier

دستیابی به بهترین سازمان‌دهی محتوا باید رعایت شود که از جمله اساسی‌ترین آنها می‌توان به توالی، استمرار، تعادل، وسعت و وحدت اشاره داشت. توالی و استمرار، ناظر بر شیوه‌های سازمان‌دهی عمودی محتوا، و وسعت مربوط به سازمان‌دهی افقی است (ورنر، ۲۰۲۰). به این ترتیب در ساماندهی محتوا، بسیار ضروری است که مواد و موضوعات درسی با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و دستیابی به اهداف میسر شود. محتوای دروس و نحوه ساماندهی آن و برقراری ارتباط افقی و عمودی بین مطالب نقش بسیار موثری در کارآیی برنامه درسی دارد (ویس‌مرادی و اسنلگرو، ۲۰۱۹).

طراحی و تدوین برنامه‌های درسی جدید تربیت معلم ایران که از سال ۱۳۹۳ به اجرا گذاشته شده‌اند، متکی بر ۵ رویکرد شایستگی‌محوری، تربیت‌محوری، تلفیقی‌بودن، انعطاف‌پذیری و عملی‌گرایی و ۴ نوع شایستگی با عناوین دانش‌موضوعی، دانش‌تربیتی، عمل‌تربیتی - موضوعی و دانش‌عمومی است (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵) و برای تحقق هر یک از شایستگی‌ها، مجموعه‌ای از دروس نظری، عملی و کارگاهی لحاظ شده و رویکرد تلفیقی در طراحی و تدوین برنامه درسی استفاده شده و فرصت‌های گسترده عملی تدارک دیده شده - است.

امروزه در انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان توجه به رویکردهای جدید روان‌شناسی، اجتماعی و فرهنگی ضروری است. یکی از این رویکردها یادگیری مادام‌العمر به عنوان یک راهبرد آموزشی است (دورن، ۲۰۱۲)؛ چرا که تقویت برنامه‌های درسی معلمان به عنوان هدف اصلی رویکرد مادام‌العمر در برنامه‌های آموزش معلمان مورد توجه قرار گرفته است (چریستنسن و ارینگ، ۲۰۱۱).

توجه به رویکرد یادگیری مادام‌العمر در آموزش عالی در پژوهش‌هایی مدنظر قرار گرفته و براین اساس ویژگی‌هایی برای عناصر و جهت‌گیری برنامه درسی بیان شده است. تاشچی و تیتراک (۲۰۱۹)، بیان کردند که باید در موسسات آموزشی تغییرات اساسی به منظور آموزش و تربیت دانشجویان با رویکرد مادام‌العمر صورت پذیرد. آنها آموزش پایدار را مهمترین عامل در

-
1. Werner
 2. Vaismoradi, Mojtaba & Snelgrove
 3. Thorn
 4. Christensen & Eyring

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

توسعه و پیشرفت جوامع عنوان کردند. فاروق و همکاران (۲۰۱۷)، آموزش پایدار و یادگیری مادام‌العمر را به عنوان یک عنصر مهم در تربیت و عاملی اثرگذار بر مدیریت مؤسسات آموزشی همچون دانشگاه‌ها و ایجاد سلامت علمی عنوان کردند. همچنین بیان کردند که این رویکرد باید توانایی حل مساله، روحیه کاوشگری، یادگیری خودراهبر و توانایی تفکر و خلاقیت را در دانشجویان پرورش دهد.

کامیابی، فروغی ابری و یارمحمدیان (۱۳۹۵) چهارطبقه اصلی تحت عناوین «ایجاد فرصت‌های یادگیری برابر و مداوم»؛ «انعطاف‌پذیری در پذیرش بازماندگان آموزش عالی»؛ «تنوع برنامه‌های آموزش» و «فراگیرمحوری» را به عنوان برخی سیاست‌های اساسی آموزش-عالی در زمینه یادگیری مادام‌العمر معرفی کردند که نیازمند بازنگری هستند.

محمدی، مرزوقی، ترک‌زاده، سلیمی و حدادنیا (۱۳۹۵) بیان می‌کنند که عنصر محتوا در برنامه درسی آموزش مادام‌العمر باید از ویژگی‌هایی چون نیازمحور بودن، انسجام داشتن، انعطاف‌پذیری، جذابیت داشتن، نظام‌مند بودن، متنوع بودن، روشن‌گرایانه بودن، تناسب داشتن، جامعیت داشتن، تخصصی بودن، ماریچی بودن، برانگیزاننده بودن برخوردار باشد.

براساس دیدگاه، مشهدی؛ شریفیان، لیاقتدار و رستگارپور (۱۳۹۶) محتوای برنامه درسی باید به‌گونه‌ای باشد که فراگیران بتوانند براساس مهارت‌های مورد علاقه خود و با توجه به تفاوت‌های فردی به تسهیل و کسب دانش بپردازند. محتوای برنامه درسی که در آن انواعی از امکانات به گونه‌ای استفاده شود که باعث افزایش انگیزه و توانایی فراگیران شود، بسیار مهم است. ارائه محتوا با این مشخصه از انعطاف‌پذیری مناسب برخوردار بوده و می‌تواند انگیزه و توجه تمام فراگیران را جهت یادگیری محتوای مورد آموزش جلب نمایند.

کریمی، نصر و شریف (۱۳۹۵) کاربردی نبودن آموخته‌ها، عدم آشنایی با روش تحقیق در رشته تحصیلی، بی‌توجهی به آموزش یک زبان بین‌المللی، عدم استفاده از محتوای میان رشته-ای، تأکید کم بر توانایی‌های عمومی و بی‌توجهی به کیفیت کار پژوهشی را چالش‌های دانشگاه هنگام انتخاب و سازماندهی محتوا می‌دانند.

نصیری، جعفری و خزایی (۱۳۹۲) بیان می‌کنند محتوای برنامه درسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر باید اقدامی در جهت یادگیری چگونگی یادگیری، کاربردی بودن محتوا، تناسب محتوا با نیازهای جامعه، سوادآموزی اطلاعاتی و آموزش شهروندی باشد. به جای تأکید بر

حجم محتوا باید بر کیفیت محتوا توجه شود. در سازماندهی محتوا نیز به شیوه میان‌رشته‌ای توجه گردد تا یادگیرنده دیدگاه جامع‌تری از موضوع کسب کند.

این پژوهش‌ها گرچه به شکل‌های مختلف به بررسی وضعیت محتوای برنامه‌های درسی و آموزش مادام‌العمر پرداخته‌اند اما تا کنون پژوهشی در زمینه‌ی توجه به یادگیری مادام‌العمر در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان صورت نگرفته است؛ لذا در این پژوهش، پژوهشگر به ارزیابی وضعیت موجود محتوای برنامه درسی اجرا شده رشته کارشناسی آموزش ابتدایی از منظر رویکرد یادگیری مادام‌العمر از دیدگاه اساتید پرداخته و به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر است:

- ۱- از دیدگاه اساتید، وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر چگونه است؟
- ۲- آیا بین دیدگاه اساتید با رشته‌های تحصیلی مختلف، در مورد وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش ابتدایی به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر تفاوت وجود دارد؟

روش شناسی

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری اطلاعات از نوع توصیفی - پیمایشی می‌باشد. در این پژوهش، پژوهشگران به دنبال ارزیابی وضعیت موجود محتوای برنامه درسی اجرا شده دوره‌ی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی (خاص دانشگاه فرهنگیان) هستند که از سال ۱۳۹۵ در این دانشگاه به اجرا درآمده است. در برنامه درسی مذکور، محتوای اجرا شده در کلیه دروس این رشته در بررسی وضعیت موجود مد نظر قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس‌های استان اصفهان (اعم از اعضای هیات‌علمی، مدرسان تمام‌وقت، پاره‌وقت و حق‌التدریس) است که به تدریس یکی از دروس رشته کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی (خاص دانشگاه فرهنگیان) مشغول تدریس بودند، به تعداد ۲۴۲ نفر می‌باشد.

نمونه آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم طبقات و با رعایت اصل تصادفی بودن و بر اساس نتایج جدول کرجسی و مورگان ۱۴۵ استاد به عنوان نمونه

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

آماري پژوهش انتخاب شدند. پس از توزیع ابزار در بین اساتید، ۱۰۳ مورد از پرسشنامه‌ها در تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفتند.

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته است. برای تهیه ابزار از ۱۴ نفر از صاحب‌نظران حوزه یادگیری مادام‌العمر که در این حوزه دارای تالیف و یا پژوهش معتبر بودند؛ ۱۰ نفر متخصصانی که در حوزه برنامه درسی دارای تسلط علمی و سوابق اجرایی و عملی بودند، و همچنین ۹ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان که ضمن داشتن سابقه قابل توجه در زمینه تدریس، در زمینه تحولات برنامه درسی این دانشگاه در طول چند سال اخیر، از اطلاعات کافی برخوردار بودند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد. پس از تحلیل داده‌های مصاحبه‌ای، ابزار در ۴ مقوله اصلی (اهداف، محتوا و چگونگی سازماندهی آن، روش‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی) و با ۶۹ مولفه فرعی در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شد.^۱ برای بررسی روایی ظاهری، پرسشنامه در اختیار برخی از افراد جامعه پژوهش قرار گرفت و برای بررسی روایی محتوایی از نظر متخصصان در مورد میزان هماهنگی محتوای ابزار و هدف پژوهش، استفاده شد. بدین منظور از ۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان خواسته شد تا مشخص کنند که آیا سؤال‌های پرسشنامه معرف ویژگی‌ها و مهارت‌هایی که محقق قصد اندازه‌گیری آنها را دارد هستند یا خیر (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۱: ۱۷۱). برای بررسی اعتبار عناصر برنامه درسی و مولفه‌های مرتبط با هر عنصر از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و به منظور بررسی دقیق روایی و پایایی ابزار از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار Smart-PLS3 استفاده شد.

برای ارزیابی پایایی و روایی ابزار اندازه‌گیری با رویکرد PLS-SEM، از پایایی ترکیبی^۲ و آلفای کرونباخ برای ارزیابی سازگاری درونی^۳؛ پایایی معرف^۴ جهت سنجش بارهای عاملی و میانگین واریانس استخراج شده^۵ (AVE) برای ارزیابی روایی همگرا^۱ استفاده شده است (هیر، ریشتر، سرستد و رینگل، ۲۰۱۹).

۱. در این مقاله به دلیل جلوگیری از طولانی شدن بحث و تجاوز مقاله از تعداد صفحات مجاز به ذکر نتایج مربوط به یک مولفه از ابزار (عناصر محتوا) بسنده شده است.

2. Composite Reliability
3. Internal Consistency
4. Indicator Reliability
5. Average Variance Extracted

از این رو، نقطه برش تأیید بارهای عاملی برای حفظ شاخص‌ها ($\leq 0,708$)؛ آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ($\leq 0,70$)؛ و مقدار واریانس تبیین شده ($\leq 0,50$) لحاظ شده است. نتایج مربوط به ابزار تهیه شده، معطوف به چهار عنصر اهداف، محتوا و شیوه سازماندهی آن، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی در برنامه درسی معطوف به پرورش یادگیرنده مادام‌العمر بود که در این پژوهش، صرفاً ارزیابی عنصر محتوا مدنظر می‌باشد و از قسمت محتوا در ابزار استفاده شده است. بارهای عاملی و سطح معناداری مربوط به مقوله محتوا و زیرموفه‌های آن در برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر در قسمت یافته‌ها گزارش می‌شود.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از طریق ابزار اندازه‌گیری و تبدیل پاسخ‌ها به مقادیر کمی، از روش آزمون‌های آماری پارامتریک تی تک نمونه‌ای و تحلیل واریانس استفاده می‌شود.

یافته‌ها

نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در مقوله محتوا و زیر موفه‌های آن، ضرایب بارهای عاملی، مقادیر واریانس تبیین شده و سطح معناداری آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- بارهای عاملی و سطح معناداری عنصر محتوا در برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر

مقوله	زیر مولفه		عناصر			سطح معناداری
	بارعاملی	T-Values				
محتوا و سازماندهی آن	۰,۷۹	۱۸,۷۵	۰,۹۵۵	۰,۹۱۱	۱۰۳,۴۰	۰,۰۰۱
	۰,۶۰	۶,۵۴				
	۰,۵۴	۵,۷۰				

1. Convergent Validity
2. Hair, Risher, Sarstedt & Ringle

سطح معناداری	عناصر			زیر مولفه		زیر مولفه	مقوله
				T- Values	بارعاملی		
				۶,۹۱	۰,۶۴	توجه محتوا به کاربست دانش نظری در موقعیت‌های عملی	
				۱۰,۰۱	۰,۶۹	داشتن نگاه میان‌رشته‌ای و تلفیقی در سازماندهی محتوا	
				۱۹,۸۲	۰,۶۴	نقش‌آفرینی محتوا در تقویت مهارت‌های مختلف تفکر (استدلال، حل مساله، تفکر خلق و تفکر انتقادی)	
				۸,۳۱	۰,۶۷	استفاده محتوا از تجارب گذشته دانشجویان در جهت کسب یادگیری در موقعیت‌های جدید	
				۵,۷۴	۰,۶۳	کاربست فناوری‌های نوین در رسیدن به یادگیری معنی‌دار در برخورد با محتوا	
				۲۳,۸۰	۰,۷۶	تقویت مهارت‌های نوآوری و خلاقیت در دانشجویان	
				۲۰,۳۹	۰,۶۸	فراهم کردن زمینه یادگیری مستقل و مداوم به وسیله محتوا	
				۱۲,۶۴	۰,۷۰	توجه به پرورش نگرش چندفرهنگی در دانشجویان	
				۲۱,۶۸	۰,۷۶	تقویت مهارت‌های پژوهشی از طریق فراهم‌سازی فرصت‌های مناسب در محتوا	
				۲۰,۳۳	۰,۷۵	تلفیق دانش بنیادی و دانش روز در محتوا	
				۱۳۳,۰۱	۰,۹۴	ارائه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده‌محور در محتوا	

مقوله	زیر مولفه	زیر مولفه			سطح معناداری
		T-Values	بارعاملی	عناصر	
	تأکید بر رویکردهای یادگیری عمیق (مساله محوری) در محتوا	۱۴,۳۱	۰,۷۸		
	تقویت مهارت‌های ارتباطی (شنیدن، سخن گفتن، بازخورد) در دانشجویان	۱۶,۵۴	۰,۶۸		
	ارائه محتوا جهت آموزش شهروندی به دانشجویان	۵۴,۷۸	۰,۸۷		
	آموزش زبان دوم (انگلیسی) به صورت کاربردی جهت گسترش فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان	۶,۱۱	۰,۶۳		

عنصر محتوای برنامه درسی دارای بارعاملی بالاتر از ۰,۷۰۸ است و در سطح خطای ۰,۰۵ معنادار می‌باشد ($P < 0.05$). ضرایب بارهای عاملی مربوط به عناصر برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر حاکی از آن است که عنصر «محتوا و شیوه سازماندهی» با بار عاملی ۰,۹۵ دارای بیشترین مقدار در تعریف و ارزیابی برنامه درسی می‌باشد و حدود ۹۱,۱ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کند. همچنین، نتایج مرتبط با زیرمولفه‌های عنصر محتوا در برنامه درسی نشان می‌دهد کلیه زیرمولفه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰,۴۰ و در سطح خطای ۰,۰۵ معنادار هستند. براساس این نتیجه می‌توان گفت پایایی معرف‌ها بر اساس بارهای عاملی مورد تأیید می‌باشد؛ بنابراین، این عنصر و مؤلفه‌های مربوط به آن به درستی الگوی برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر را مورد سنجش قرار می‌دهند.

در ادامه شاخص‌های ارزیابی روایی و پایایی عنصر محتوا در برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر در جدول شماره ۲ ارائه می‌گردد.

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

جدول ۲- شاخص‌های ارزیابی پایایی و روایی عنصر محتوا در برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر

عناصر برنامه درسی	بار عاملی	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
محتوا و شیوه سازماندهی	۰,۹۵	۰,۹۴	۰,۹۵

نتایج شاخص‌های ارزیابی پایایی محتوای برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر در جدول ۲ نشان می‌دهد که بار عاملی عنصر محتوا برنامه درسی در حد قابل قبول قرار دارد ($\leq 0,708$) ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی عنصر محتوای برنامه درسی در حد قابل قبول و بالاتر از $0,70$ می‌باشد که بیانگر سازگاری درونی ابزار اندازه‌گیری جهت سنجش الگوی برنامه درسی معطوف به یادگیری مادام‌العمر می‌باشد.

سوال اول: از دیدگاه اساتید، وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر چگونه است؟

جهت پاسخگویی به این سوال، ابزار محقق‌ساخته در اختیار اساتید گروه علوم تربیتی قرار گرفت و سپس از آن‌ها خواسته شد براساس وضعیت موجود محتوا در تمام واحدهای برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش ابتدایی از بین مقیاس‌های خیلی زیاد، زیاد، تاحدودی، کم و خیلی کم دست به انتخاب بزنند.

در جدول ۳، آماره توصیفی عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه فرهنگیان بر اساس میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی^۱ براساس دیدگاه اساتید ارائه شده است. با توجه به این‌که از طیف پنج مقیاسی لیکرت (خیلی کم، کم، تا حدودی، زیاد و خیلی زیاد) برای پرسشنامه‌ها استفاده شده است، حداقل نمره برابر با (۱) و حداکثر نمره برابر با (۵) لحاظ شده است. بر این اساس، حد متوسط میانگین برابر با نمره (۳) انتخاب شده است. شاخص چولگی و کشیدگی نیز برای بررسی پیش فرض توزیع نرمال داده‌ها ارائه شده است که حد مطلوب این ضریب برای شاخص چولگی و کشیدگی بین -1 و $+1$ قرار دارد (پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۹۵).

جدول ۳- آماره توصیفی عنصر محتوا و چگونگی سازماندهی آن در برنامه درسی

شماره	متغیر / گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۱	جهت‌دهی دانشجویان به مطالعه منابع مختلف	۳,۲۳	۰,۵۲	۰,۱۹	-۰,۱۶
۲	جذاب و برانگیزاننده بودن محتوا	۳,۰۷	۰,۴۷	-۰,۳۱	۰,۰۸
۳	توجه متناسب به سبک‌های مختلف یادگیری در ارائه محتوای دروس مختلف	۳,۱۳	۰,۶۱	-۰,۳۴	۰,۷۸
۴	توجه محتوا به کاربست دانش نظری در موقعیت‌های عملی	۳,۳۴	۰,۵۸	-۰,۲۷	-۰,۶۵
۵	داشتن نگاه میان‌رشته‌ای و تلفیقی در سازماندهی محتوا	۳,۳۱	۰,۶۴	-۰,۸۴	۰,۷۰
۶	نقش‌آفرینی محتوا در تقویت مهارت‌های مختلف تفکر (استدلال، حل‌مساله، تفکر خلاق و تفکر انتقادی)	۲,۸۰	۰,۶۲	۰,۱۶	-۰,۵۳
۷	استفاده محتوا از تجارب گذشته دانشجویان در جهت کسب یادگیری در موقعیت‌های جدید	۳,۴۶	۰,۵۹	-۰,۵۹	-۰,۵۷
۸	کاربست فناوری‌های نوین در رسیدن به یادگیری معنی‌دار در برخورد با محتوا	۳,۳۹	۰,۷۸	-۰,۴۶	۰,۰۱
۹	تقویت مهارت‌های نوآوری و خلاقیت در دانشجویان	۲,۹۷	۰,۷۷	۰,۰۵	-۰,۳۱
۱۰	فراهم کردن زمینه یادگیری مستقل و مداوم به وسیله محتوا	۲,۹۶	۰,۸۰	۰,۰۷	-۰,۴۴
۱۱	توجه به پرورش نگرش چندفرهنگی در دانشجویان	۳,۱۸	۱,۱۱	۰,۰۵	-۰,۸۳
۱۲	تقویت مهارت‌های پژوهشی از طریق فراهم‌سازی فرصت‌های مناسب در محتوا	۳,۳۳	۱,۱۲	۰,۲۰	-۰,۳۳
۱۳	تلفیق دانش بنیادی و دانش روز در محتوا	۲,۸۳	۰,۶۵	۰,۱۸	-۰,۶۹

شماره	متغیر / گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۱۴	ارائه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده محور در محتوا	۳,۶۵	۰,۷۸	۰,۱۰	-۰,۵۴
۱۵	تأکید بر رویکردهای یادگیری عمیق (مساله‌محوری) در محتوا	۳,۳۶	۰,۵۷	-۰,۲۴	-۰,۷۱
۱۶	تقویت مهارت‌های ارتباطی (شنیدن، سخن‌گفتن، بازخورد) در دانشجویان	۳,۱۳	۰,۸۰	-۰,۲۵	-۰,۴۱
۱۷	ارائه محتوا جهت آموزش شهروندی به دانشجویان	۲,۷۶	۱,۰۴	۰,۲۱	-۰,۶۴
۱۸	آموزش زبان دوم (انگلیسی) به صورت کاربردی جهت گسترش فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان	۲,۷۲	۰,۴۵	۰,۹۱	۰,۷۷
	کل	۳,۱۵	۰,۵۲	-۰,۶۶	۰,۵۱

نتایج نشان می‌دهد که میانگین عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده با انحراف معیار ۵۲.۰ برابر با ۳,۱۵ می‌باشد. بررسی گویه‌های مربوط به عنصر محتوا در برنامه درسی نیز نشان می‌دهد که از نظر استادان «ارائه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده محور در محتوا» دارای بیشترین میانگین (۳,۶۵)، و «آموزش زبان دوم (انگلیسی) به صورت کاربردی جهت گسترش فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان» دارای کمترین میانگین (۲,۷۲) می‌باشد. چولگی و کشیدگی گویه‌های آن بین -۱ و +۱ قرار دارند که نشان‌دهنده توزیع نرمال داده‌ها است. به منظور تعیین وضعیت موجود عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه فرهنگیان، از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد که یافته‌های آن در زیر گزارش می‌شود (جدول ۴). به منظور اجرای این آزمون، مقدار پیش فرض برابر ۳ (گزینه متوسط در طیف لیکرت) در نظر گرفته شده است.

جدول ۴- وضعیت موجود عنصر «محتوا و شیوه سازماندهی» در برنامه درسی اجرا شده

حد متوسط میانگین = ۳				
گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	t	سطح معناداری
۱	۳,۲۳	۰,۵۲	۴,۴۸	۰,۰۰۱
۲	۳,۰۷	۰,۴۷	۱,۶۴	۰,۱۰۳
۳	۳,۱۳	۰,۶۱	۲,۲۵	۰,۰۲۶
۴	۳,۳۴	۰,۵۸	۶,۰۲	۰,۰۰۱
۵	۳,۳۱	۰,۶۴	۴,۹۱	۰,۰۰۱
۶	۲,۸۰	۰,۶۲	-۳,۱۴	۰,۰۰۲
۷	۳,۴۶	۰,۵۹	۸,۰۰	۰,۰۰۱
۸	۳,۳۹	۰,۷۸	۵,۱۵	۰,۰۰۱
۹	۲,۹۷	۰,۷۷	-۰,۳۸	۰,۷۰۳
۱۰	۲,۹۶	۰,۸۰	-۰,۴۹	۰,۶۲۵
۱۱	۳,۱۸	۱,۱۱	۱,۶۷	۰,۰۹۷
۱۲	۳,۳۳	۱,۱۲	۲,۹۸	۰,۰۰۴
۱۳	۲,۸۳	۰,۶۵	-۲,۵۴	۰,۰۱۲
۱۴	۳,۶۵	۰,۷۸	۸,۳۷	۰,۰۰۱
۱۵	۳,۳۶	۰,۵۷	۶,۴۸	۰,۰۰۱
۱۶	۳,۱۳	۰,۸۰	۱,۷۱	۰,۰۹۰
۱۷	۲,۷۶	۱,۰۴	-۲,۲۷	۰,۰۲۵
۱۸	۲,۷۲	۰,۴۵	-۵,۰۵	۰,۰۰۱
محتوا و شیوه سازماندهی	۳,۱۵	۰,۵۲	۲,۹۰	۰,۰۰۵

معیار قضاوت بر اساس مقیاس نانلی (۱۹۶۷): مطلوب ۵-۴؛ نسبتاً مطلوب ۳-۳,۹۹؛ نسبتاً نامطلوب ۲-۲,۹۹ و نامطلوب (محمدی مهر، ۱۳۹۰)

نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان‌دهنده آن است که وضعیت موجود عنصر محتوا و چگونگی سازماندهی آن، در برنامه درسی از دیدگاه اساتید با میانگین ۳,۱۵ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط (۳) می‌باشد ($M= 3.15; p < 0.05$). همچنین بنابر یافته‌های به دست آمده،

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

وضعیت عنصر محتوا در گویه‌های ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۷ و ۱۸ از حد متوسط پایین‌تر است، اما براساس معیار قضاوت نامبرده، در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد.

سوال دوم: آیا بین دیدگاه اساتید با رشته‌های تحصیلی مختلف، در مورد وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش ابتدایی به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر تفاوت وجود دارد؟

با توجه به اینکه اساتید مشغول به تدریس در گروه علوم تربیتی پردیس‌های استان اصفهان دارای رشته‌های تحصیلی مختلفی هستند، به منظور بررسی اختلاف دیدگاه آنان درباره وضعیت موجود برنامه درسی از آزمون تحلیل واریانس یک راه استفاده شده است که نتایج آن در زیر گزارش می‌شود.

جدول ۵- آماره توصیفی عنصر محتوای برنامه درسی بر اساس رشته‌های تحصیلی اساتید

گروه تحصیلی	حجم نمونه	میانگین	سطح اطمینان ۹۵٪	
			حد بالا	حد پایین
علوم انسانی	۵۱	۳,۴۲	۳,۵۵	۳,۲۸
علوم پایه	۳۹	۲,۹۲	۳,۰۷	۲,۷۶
فنی-مهندسی	۱۳	۳,۱۵	۲,۸۵	۲,۶۸

جدول ۶- آزمون ANOVA، مقایسه وضعیت موجود عنصر محتوای برنامه درسی بر اساس رشته‌های تحصیلی اساتید

متغیر	مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
جامعه آماری	مابین گروهی	۷,۵۸	۲	۳,۷۹	۱۸,۳۹	۰,۰۰۱
	درون گروهی	۲۰,۶۱	۱۰۰	۰,۲۱		
	کل	۲۸,۱۹	۱۰۲			

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) نشان می‌دهد F مشاهده شده ($F = 18,39$) در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، بین نگرش اساتید گروه‌های تحصیلی نسبت به محتوا و شیوه سازماندهی برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$). به دلیل آن که آماره

لویین برای عنصر محتوا و شیوه سازماندهی (۳,۱۵) معنادار است ($p < 0.05$) و فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود، جهت مشخص شدن تفاوت بین دیدگاه استادان از آزمون تعقیبی T2 تام‌هین استفاده شده است (پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۵).

جدول ۷- آزمون T2 تام‌هین، مقایسه نگرش اساتید با رشته‌های تحصیلی مختلف نسبت به محتوای برنامه درسی

سطح اطمینان ۹۵٪	سطح معناداری		اختلاف میانگین	گروه ۲	گروه ۱
	حد بالا	حد پایین			
۰,۷۴	۰,۲۴	۰,۰۰۱	۰,۴۹*	علوم پایه	علوم انسانی
۰,۸۳	۰,۴۵	۰,۰۰۱	۰,۶۴*	فنی مهندسی	علوم انسانی
۰,۳۶	-۰,۰۶	۰,۲۳۶	-۰,۱۴	فنی مهندسی	علوم پایه

* $P < 0.05$

جدول ۷ مربوط به آزمون T2 تام‌هین جهت مقایسه نگرش اساتید با رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، فنی مهندسی و علوم پایه نسبت به محتوا و شیوه سازماندهی برنامه درسی می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که نگرش اساتید با رشته تحصیلی علوم انسانی ($M = 3.42$) به طور معناداری مطلوبتر از نگرش اساتید دو گروه علوم پایه ($M = 2.92$) و فنی مهندسی ($M = 3.15$) می‌باشد ($P < 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با هدف ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر رویکرد یادگیری مادام‌العمر انجام شد. در خصوص سوال اول مقاله، نتایج نشان داد که از دیدگاه اساتید وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش ابتدایی به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد که در حد متوسط بوده و با وضعیت مطلوب فاصله دارد. علت این امر می‌تواند، قائل بودن برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به متمرکز بودن باشد. زیرا رویکرد یادگیری مادام‌العمر نیازمند برنامه‌های درسی غیرمتمرکز است تا امکان و شرایط لازم برای پرداختن به شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر فراهم گردد (پترسون، ۲۰۰۴) علاوه بر آن به نظر می‌رسد زیرساخت‌های اجرای برنامه درسی از جمله فضا، تجهیزات و امکانات و آماده‌سازی مدرسان هنوز نیاز به توجهات بیشتری دارد. همچنین بنابر یافته‌های به دست آمده برنامه درسی موجود دانشگاه فرهنگیان از

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

منظر تقویت مهارت‌های پژوهشی به عنوان یکی از مولفه‌های اساسی در پرورش یادگیرنده مادام‌العمر وضعیت مطلوبی دارد. در تبیین این یافته باید اذعان داشت در سال‌های اخیر جهت‌گیری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به سوی پژوهش‌محوری بوده و این دانشگاه در حال تغییرات اساسی در برنامه درسی خود می‌باشد (دهقان، مهram و کرمی، ۱۳۹۵). از جمله این تغییرات، توجه جدی به آموزش پژوهش‌های معلم‌محور در برنامه درسی است. پژوهش در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به دو صورت واحد مستقل درسی و تلفیقی در سایر دروس ارائه شده است. مجموع دروس پژوهشی که به صورت واحد مستقل درسی ارائه شده است، جمعا ۱۳ واحد می‌باشد. در این میان پژوهش‌های معلم‌محور تحت ۴ درس با عناوین تجربه‌های خاص حرفه‌ای در آموزش ابتدایی، پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱: روایت‌پژوهی، پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۲: اقدام‌پژوهی و پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۳: درس‌پژوهی مهم‌ترین آن‌ها می‌باشند. مجموع دروس پژوهشی که به صورت تلفیقی در سایر دروس ارائه شده جمعا ۳۶ واحد از ۱۵۰ واحد درسی می‌باشد (عبدالخانی، ۱۳۹۵). علاوه بر آن گسترش سمینارها و همایش‌های ویژه و تخصصی حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان از جمله دلایل دیگر در این زمینه است. از دیگر مشخصه‌های برنامه درسی مبتنی بر رویکرد یادگیری مادام‌العمر که در وضعیت موجود برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان شرایط مطلوبی کسب نموده، فعالیت‌های یادگیرنده محور و مساله‌محوری در محتواست. دانشجو زمانی به بهترین نحو یاد می‌گیرد و دانش خود را حفظ می‌کند که فرآیند یادگیری‌اش به صورت عملی و مبتنی بر تجربه باشد. در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان اکثر واحدهای درسی به صورت تئوری - عملی و عملی لحاظ شده‌اند. که تبلور کامل آموزش‌های یادگیرنده‌محور و مساله‌محور در دروس کارورزی دیده می‌شود. به طوری که در منطق این درس آمده است که برنامه کارورزی فرصت به تجربه گذاشتن آموخته‌ها و گفتگو برای تعدیل و تعمیق تجربیات و توسعه‌ی شایستگی‌های حرفه‌ای را فراهم می‌کند. این فرآیند از مشاهده تأملی آغاز و به درس پژوهی در سطح مدرسه و کلاس درس جهت کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و قرارگرفتن در چرخه توسعه حرفه‌ای مداوم ختم می‌شود (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی، ۱۳۹۵).

در خصوص سوال دوم پژوهش نیز نتایج نشان داد که در مورد وضعیت موجود محتوا در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر نگرش اساتید

گروه علوم انسانی به طور معناداری مطلوبتر از سایر اساتید است. این مطلب با توجه به جایگاه علوم انسانی قابل تبیین است. چرا که نیازمحور بودن مطالب، انسجام و انعطاف‌پذیری آن، توجه و تأکید بر علوم معنوی و معنویت‌گرایی و دستیابی به اهداف کمال در عین نوآورانه بودن از شروط لازم برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد مادام‌العمر می‌باشد (محمدی، مرزوقی، ترک‌زاده، سلیمی و حدادنیا، ۱۳۹۵) و این در حالی است که این موارد در علوم انسانی با توجه به ماهیت مطالعات و حیطه آنها ملموس‌تر و دست‌یافتنی‌تر است. در چند دهه اخیر برنامه‌ریزان در حیطه علوم انسانی تلاش کرده‌اند تا مفاهیم را بر اساس شرایط جامعه اسلامی ایران و با توجه به توانایی‌های دانشجویان ایرانی مطرح نمایند. همچنین در خصوص برنامه درسی علوم تربیتی مطالعه مساله‌های آموزشی/تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه زمینه‌ساز عمل مستقل حرفه‌ای معتبر و کسب تجربیات دست اول است. فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت‌های واقعی برای یافتن راه حل‌های قابل دفاع (با پشتوانه نظری و پژوهشی) جهت پاسخ به مساله‌های آموزشی و تربیتی تدارک می‌بیند (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی، ۱۳۹۵). بر این اساس مطالب درسی در حیطه علوم انسانی یادگیرنده‌محورتر بوده و لذا نگرش مطلوب‌تر اساتید این حوزه به وضعیت موجود محتوا به لحاظ پرورش یادگیرنده مادام‌العمر قابل تبیین است.

به طور کلی می‌توان گفت با توجه به این که معلمان از اصلی‌ترین اجزای نظام آموزشی و به عنوان تعیین‌کننده‌ترین عنصر اثرگذار در این عرصه هستند، نه تنها لازم است با تحولات جامعه هماهنگ باشند، بلکه بایستی تحولات را در جهت ایجاد وضعیتی مطلوب برای آینده‌ای بهتر هدایت کنند و برای عملکرد بهینه، خودشان نیز تحول‌آفرین باشند. در این راستا ضرورت دارد به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر همواره دانش و توانایی تخصصی و حرفه‌ای خود را ارتقا داده و تغییرات و شایستگی‌های لازم را برای ادامه حیات به صورت پویا در خود ایجاد نمایند. بر این اساس و طبق یافته‌های پژوهش پرورش معلمان بمتابه یادگیرندگان مادام‌العمر باید به عنوان یکی از سیاست‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان لحاظ گردد. همچنین از آن جا که برنامه‌های درسی اصلی‌ترین رکن هر نظام آموزشی و پراهمیت‌ترین راه برای رسیدن به اهداف نظام آموزشی هستند (فاروق، ۲۰۱۸)، بنابراین رویکرد یادگیری مادام‌العمر در تدوین برنامه‌های

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

درسی دانشگاه فرهنگیان باید مورد توجه قرار گیرد. علاوه بر این با توجه به این که یکی از عناصر نقش آفرین در برنامه درسی عنصر محتواست؛ بنابراین باید در تدوین و طراحی محتوا بر مقوله‌های کلیدی و بنیادی تمرکز نمود. محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان علاوه بر دارا بودن ویژگی‌های عامی که برای این عنصر در کلیه برنامه‌های درسی لحاظ می‌گردد، در رویکرد یادگیری مادام‌العمر جهت ایجاد انگیزه و نگرش مثبت به یادگیری، باید انعطاف پذیر (کریمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ محمدی مهر و همکاران، ۱۳۹۲) و برانگیزاننده باشند به طوری که دانشجویان بتوانند علایق و نیازهای آموزشی خود را دنبال کرده و فرآیند یادگیری خود را هدایت نمایند. درگیر کردن فعال یادگیرنده در جریان یادگیری به جای حضور صرفاً منفعل در جریان یادگیری و تنها پذیرش محض محتوا به تعمیق یادگیری و در نتیجه کاربست دانش نظری در جریان عمل کمک می‌کند. دانشگاه فرهنگیان در پی پرورش معلمانی است که روش‌های مختلف فکر کردن را بیاموزند و توانایی فرضیه‌سازی و تعقیب آن تا رسیدن به نتیجه مطلوب را کسب نمایند. در بررسی محتوا و ایجاد آن به چالش برانگیزی مطالب و ایجاد زمینه بحث و گفتگو و فرضیه‌سازی باید توجه کرد. در آموزش معلمان محتوای دروس به سمت آموزش روش‌های تفکر پیش می‌رود. علاوه بر آن به منظور فراهم کردن بستر مناسب برای توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان باید به توسعه توانایی‌های آنان برای حضور فعال و موثر در جامعه، شناسایی به هنگام مسائل و حل کردن آن‌ها به شیوه‌ی موثر توجه شود. لذا آموزش مهارت‌های شهروندی، روش‌های حل مساله از جمله نقاط عطف ویژه در تدوین محتوای برنامه درسی براساس رویکرد یادگیری مادام‌العمر است (جانکر و همکاران، ۲۰۲۰). قصد آموزش عالی تربیت نیروی انسانی کارآمد برای نیازهای جامعه‌ای است که بازارکار، موسسات و نهادهایش روز به روز تحت تاثیر جریان‌ات متحول‌کننده ناشی از جهانی شدن قرار دارند. این امر در گرو لحاظ کردن مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های لازم برای پاسخ دادن منطقی و مناسب به این الزامات است. معلم موفق کسی است که مداوماً نقاط ضعف و خلأهای موجود در ساختار دانش خود را شناسایی کرده و به دنبال رفع آن‌ها باشد. در نتیجه محتوای مناسب و کارآمد باید معلمان را به مهارت‌های پژوهشی مجهز کرده و مهارت‌های تفکر از جمله استدلال، تفکر خلاق و فراشناخت را در آن‌ها تقویت کند. سیطره‌ی فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی بر جنبه‌های مختلف جوامع بشری سبب شده است که فرآیند یاددهی-یادگیری نیز

متحول شود و یادگیری خودراهبر به عنوان گونه‌ی جدید یادگیری مطرح نظر قرار گیرد و افراد برای کسب اطلاعات جدید نیازمند استفاده از تکنولوژی پیشرفته باشند؛ لذا ایجاد آمادگی در افراد به منظور استفاده از فناوری‌ها، در محتوا نیز اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس ارزش‌ها و فلسفه جامعه باید به رشد ذهنی، انواع سبک‌های یادگیری و تفاوت‌های فردی و استعدادهای متنوع افراد توجه کند و ارزش‌های فرهنگی و تحولات مداوم اجتماعی را مدنظر قرار دهد. علاوه بر آن مولفه‌های مهمی چون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش و استدلال مورد توجه قرار گیرد تا دانشجو معلمان توانمندی تفسیر، قضاوت و نظریه‌پردازی مجهز شوند. در محتوای موجود برنامه درسی در کنار توجه به مسائل آموزشی، زمینه ابتکار افراد از طریق رویارویی با مسائل و ژرف اندیشی در ارتباط با آن فراهم می‌شود و باعث می‌گردد دانشجو معلمان ضمن تسلط کافی و لازم به فناوری‌های نوین و کاربرد آن، از یادگیرندگان، نیازها، طرز تفکر و نگرش‌هایشان آگاه باشد. علاوه بر آن از خود شناخت مثبت و سازنده کسب کرده و نیروهای درونی خود را به خوبی شناخته و از آن‌ها برای شکوفایی استعدادها بهره ببرند. از موارد مهم در محتوای برنامه درسی، تقویت مهارت عمومی زبان انگلیسی در دانشجو معلمان است. در این راستا تربیت معلم یادگیرنده مادام‌العمر که بتواند به خوبی از منابع اطلاعاتی استفاده نماید و در مجامع علمی و همایش‌های بین‌المللی ارتباط برقرار کند ضروری است، بر زبان انگلیسی به صورت کاربردی و تخصصی مسلط شود. در شکل‌دهی محتوا، استفاده از شیوه‌های تلفیقی و میان‌رشته‌ای با توجه به رشد سریع دانش و فناوری مورد توجه قرار می‌گیرد، این شیوه‌ها موجب می‌شود تا هم عناوین اصلی دروس حفظ شود و هم حجم آنها کم شود (اسچیرر و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین بر اساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود تا در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان به جای تأکید بر حجم محتوا به آموختن مهارت‌هایی مانند روش تفکر، روش حل مساله و چگونگی جستجو در منابع توجه شود چرا که با پرورش این توانایی می‌توان به فراگیران کمک کرد که به دنبال یادگیری بروند و در نتیجه یادگیری مادام‌العمر تقویت گردد. همچنین به مسئولین ذی‌ربط و سیاستگذاران دانشگاه‌های فرهنگیان نیز پیشنهاد می‌گردد با

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

بازنگری اهداف، محتوا، امکانات و تجهیزات آموزشی زمینه‌های تربیت معلم خودراهربر دارای شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر را فراهم آورند.

منابع

اس. میرز، لاورنس؛ گامست، گالن؛ گارینو. ا.جی. (۱۳۹۵). **پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر)**. (ترجمه پاشا شریفی و دیگران). تهران: انتشارات رشد.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی. تهران: نشر دانشگاه فرهنگیان. آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی. تهران: انتشارات روان. امین خندقی، مقصود و وفایی فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان. **مجموعه مقالات همایش تربیت معلم**.

حسینی لرگانی، مریم و امانی، مرتضی (۱۳۹۸). بررسی رابطه یادگیری مادام‌العمر با اثربخشی مدرسه در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران. **فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه**. ۷ (۱). ۲۳-۳۹.

خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، ۱۲ (۵۰)، ۴۴-۵.

درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۲۱ (۸۴)، ۱۵۱-۱۰۹. دهقان، عبدالمجید؛ مهram، بهروز و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر (مورد پردیس‌های شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد). **دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، ۷ (۱۳)، ۷۸-۱۰۰.

رودی، ثریا، آیتی، محسن و رستمی نژاد، محمدعلی. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری ترکیبی بر صلاحیتهای یادگیری مادام‌العمر دانشجویان، دانشگاه بیرجند، **دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی**.

زندگی، بهمین و معصومی فرد، مرجان (۱۳۹۷). اولویت‌های یادگیری مادام‌العمر در قالب سواد‌های عصر حاضر از دیدگاه استادان و دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۳(۳)، ۶۵-۸۰.

سراجی، فرهاد. (۱۳۹۱). محیط‌های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری، راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۲۷-۵۱.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق ۱۴۰۴. (۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان.

شبییری، محمد و شمسی پاکباده، زهرا (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۳(۹)، ۸۳-۹۴.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.

عابدی، لطفعلی. (۱۳۷۷). بررسی و توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم دو ساله ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

عبدالخانی، علی. (۱۳۹۵). جایگاه آموزش و توسعه مهارت‌های پژوهشی دانشجویان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان. چهاردهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

عظیم‌زاده، مریم (۱۳۹۰). بررسی فرآیند آموزش با رویکرد آموزش مادام‌العمر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه پیام نور استان تهران.

فتحی، معصومه؛ سعدی پور، اسماعیل؛ ابراهیمی قوام، صغری و دلاور، علی (۱۳۹۷). موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۲(۵۰)، ۱۳۹-۱۶۶.

ارزیابی وضعیت عنصر محتوا در برنامه درسی اجرا شده دوره ...

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه سلطانی، مصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه فناوری آموزش، ۵(۱)، ۶۱-۷۵.

کامیابی، میترا؛ فروغی ابری، احمدعلی و یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۶). ویژگی‌های مطلوب سیاست‌های آموزش عالی با تأکید بر رویکرد یادگیری مادام‌العمر: از دیدگاه اساتید. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۷(۵)، ۳۷-۴۹.

کریمی، صدیقه؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف، مصطفی. (۱۳۹۵). چالش‌های دانشگاه در تدوین محتوای متناسب با شایستگی‌های یادگیرنده مادام‌العمر. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۳(۲)، ۱۴-۲۶.

لیاقت دار، جواد. (۱۳۸۰). وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۳ و ۱۴.

محمدی مهر، مژگان و خوشدل، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت عناصر برنامه‌ی درسی دوره‌ی پزشکی عمومی دانشگاه علوم پزشکی ارتش با رویکرد یادگیری مادام‌العمر. مجله دانشگاه علوم پزشکی جمهوری اسلامی ایران. ۱۱(۴)، ۲۷۳-۲۸۱.

محمدی مهر، مژگان. (۱۳۹۰). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پزشکی عمومی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبایی. محمدی، مهدی؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ ترک زاده، جعفر، سلیمی، قاسم و حدادنیا، سیروس. (۱۳۹۵). برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام‌العمر- رویکرد کیفی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷(۱۳)، ۳۷-۷۷.

محمدی مهر، مژگان؛ ملکی، حسن؛ خوشدل، علیرضا و عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۱). تبیین نقش اعضای هیات علمی در برنامه آموزش طب نظامی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر: یک مطالعه کیفی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی. ۹(۴)، ۲۶۳-۲۵۶.

مرعشی، منصور؛ اربابی، نظر محمد و صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی تاثیرات جهانی شدن بر تربیت معلم در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مشهدی، حمیدرضا؛ شریفیان، فریدون، لیاقتدار، محمدجواد و رستگارپور، حسن. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت مطلوب و موجود محتوا برای تربیت معلمان فناور از دیدگاه صاحب‌نظران، اعضای هیات علمی و دانشجویان، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. ۱۲(۴۷)، ۳۷-۶۸.

موسی پور، نعمت اله و احمدی، آمنه (۱۳۹۵). معماری کلان (طراحی) برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

میرعارفین، فاطمه سادات؛ مهرمحمدی، محمود، علی عسگری، مجید و حاجی حسین نژاد، غلامرضا (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی برنامه درسی درس «رویکرد زیبایی شناسانه به تدریس» در تربیت معلم. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. ۱۴(۵۴)، ۷۹-۱۱۶.

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

Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). **Digital competence for lifelong learning. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre.** Technical Note: JRC, 48708, 271-282.

Avalos, B. (2011). **Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years.** *Teaching and Teacher Education*, 18 (5): 483-491.

Balkar, B. (2015). **Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions.** *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.

Bates, A. W. (2015). **Teaching in a digital age.** *Open Educational Resources Collection*, Retrieved from <https://ir.library.umd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=oer>.

Bayrakçı, M.; Dindar, H. (2015). **Factors Electing Students' Lifelong Learning in Higher Education.** *International journal of Lifelong Education Leadership*, 1, 11-20.

Christensen, C. M. And Eyring, H. J. (2011). **The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out,** San Francisco. CA; Jossey Bass.

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). **Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps.**

- In 21st Century Skills Development through Inquiry-Based Learning.*** Singapore: Springer.
- Colakoglu, J. (2002). **The importance of motivation to learn life.** *National Education Journal*, 2 (1): 155-156.
- Collins, J. (2009). **Education technique for lifelong learning: lifelong learning in the 21st century and beyond.** *Radio graphics*, 29(2), 613-622.
- Crowther, J. (2004). **In and against lifelong learning: flexibility and the corrosion of character.** *International Journal of lifelong education*, (23)2: 125-136.
- Demir, S., & Özden, S. (2014). **The Evaluation of Multicultural Teaching Design Education Program.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4732-4736.
- Demirel, M. (2009). **Lifelong learning and schools in the twenty-first century.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1) 1709-1716.
- Faulkner, J. & Latham, G. (2016). **Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st Century Learning.** *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 137-150.
- Gyurova, V. & Zeleeva, V. (2017). **The knowledge and skills of the 21 century teachers.** In R. Valeeva (Ed), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Russia, Kazan Federal University: *Future Academy*.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). **When to use and how to report the results of PLS-SEM.** *European Business Review*, 31(1), 2-24.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.4926>
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). **What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning.** *Journal of digital learning in teacher education*, 29(4), 127-140.
- Kirby, J. R., Knapper, CH., Lamon, P. & Egnatoff, W. (2010). **Development of a scale to measure lifelong learning.** *International Journal of lifelong Education* (29)3: 291-302.
- Laal, M. (2012). **Benefits of lifelong learning.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 4268 ° 4272.

- Lorinda, S., Michael, B., Geraldine, J (2006). **Cultural competence of baccalaureate nursing Learning.***Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 137-150.
- Mo, K. (2009). *Effects of a teacher training program for multicultural education (2nd ed)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nijveldt, M., Brekelmans, M., Beijaard, D., Verloop, N., & Wubbels, T. (2005). **Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgment process.** *International Journal of Educational Research*. 43(1 - 2): 89 -102.
- Otten, H., & Ohana, Y. (2009). *The Eight key competencies for lifelong learning: An Appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics*. Bonn, Germany: Institute for Applied Communication Research (IKAB).
- Ozdamli, F., & Ozdal, H. (2015). **Life-long Learning Competence Perceptions of the Teachers and Abilities in Using Information-Communication Technologies.** *4th World Conference on Educational Technology Researches*.
- Petterson, M. C. (2004). *Successful strategies for lifelong learning in mathematics through professional development [dissertation]*. United States: Walden University
- Reneau, M (2013). **Teaching Nurses Sight Unseen: Comparing the Cultural Competency of Online and On-Campus BSN Faculty.** *Journal of Transcultural Nursing*, 24(1): 78-85.
- Richardson, L. D., & M. Wolfe, M. (2001). *Principles and practice of informal Education: learning through life*. London: Routledge.
- Schreier, M.; Janssen, M.; Stamann, C.; Whittal, A. & Dahl, T. (2020). **Qualitative Content Analysis: Disciplinary Perspectives and Relationships between Methods**— Introduction to the FQS Special Issue. "Qualitative Content Analysis II" [33 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 9, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3454>.
- Seeberg, V., & Minick, T. (2012). **Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning.** *International Journal of Multicultural Education*, 14(3).

- Shaw,A.(2015).**21stCenturySchools**.Retrievedfrom<http://www.21stcenturyschools.com/aboutus.html>
- S. Myers, Lawrence; Gamest, Galen; Garino. J.A. (2015). **Applied multivariate research (design and interpretation)**. (Translated by Pasha Sharifi and others). Tehran: Roshd Publications.
- Soni, S. (2012). **Lifelong Learning° Education and Training**. *Learning and Teaching Methodology*, 2(3): 1-14.
- Sugumar, V (2009). **Competency mapping of teachers in tertiary education**. ANNA university
- Selvi, K. (2010). **Teachers Competencies, Faculty of Education**, Anatole University, 26470 Eskisehir,Turkey.
- Taşçı, G. Titrek, O. (2019). **Evaluation of Lifelong Learning Centers in Higher Education: A Sustainable Leadership Perspective**. *Jurnal ofSustainability*. 12 (22).1-18.
- Thorn, R. (2012). **Lifelong Learning and European Higher Education Institutions – the FLLLEX Project**. *European Association for Quality Assurance in Higher Education 2011, Brussels*. Springer: Cham, Germany.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). **Understanding the relationship between teachers’ pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence**. *Educational Technology Research and Development*, 65 (3), 555–575.
- UNESCO World Heritage Centre (2013). **lifelong-learning-system-islamic-republic-iran**.[https://uil.unesco.org/lifelong learning/building](https://uil.unesco.org/lifelong-learning/building)
- Uzunboylu, H., & Hürsen, C. (2011). **lifelong learning competence scale (LLCS): the study of validity and reliability**. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Werner, Melanie (2020). **Qualitative content analysis and historical research**. *Forum Qualitative Sozialforschung*.*Qualitative Social Research*, 21(1), 19-34.
- Wrahatnolo, T. (2018). **21st centuries skill implication on educational system**. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 296, No. 1, p. 012036). IOP Publishing.
- Wu, M,j & Lin, S,c(2011). **Teachers professional growth: study on professional(pedagogical) competency development of teachers in junior colleges**, *Univercities of American Academy of Business*.

Zhao C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2013). **A comparison of international student and American student Engagement in effective educational practices.** *The Journal of Higher Education*, (76)2, 209-231.