

شناسایی مؤلفه‌های ساختار مطلوب دانشگاه: بسترسازی برای یادگیری پویا^۱

فرهاد احمدی اصل* سکینه شاهی** یداله مهرعلیزاده*** مقصود فراستخواه****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های ساختار مطلوب دانشگاه در راستای بسترسازی برای یادگیری پویا انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات کیفی به روش پدیدارشناسی است. مشارکت‌کنندگان پژوهش به روش هدفمند انتخاب شدند و با ۱۶ متخصص حوزه آموزش عالی مصاحبه عمیق انجام شد. در این پژوهش، از رویکرد پدیدارشناسی موستاکاس برای گردآوری و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. قابلیت اعتماد مصاحبه‌ها از طریق باورپذیری و انتقال‌پذیری به دست آمد. داده‌های حاصل از مصاحبه و تحلیل اسناد و مدارک به صورت تحلیل محتوا به روش کدگذاری استقرایی، تجزیه و تحلیل شد. نتایج تحلیل مضمونی، چهار خوشه معانی و ۳۲ مضمون را برای یادگیری پویا و سه خوشه معانی اصلی؛ ۱۱ خوشه معانی فرعی و ۳۸ مضمون را برای ساختار دانشگاه نشان می‌دهد. مؤلفه‌های یادگیری پویا در چهار محور: یادگیری برای یادگرفتن، یادگیری برای انجام‌دادن، یادگیری برای باهم‌زیستن و یادگیری برای زیستن دسته‌بندی شده است. در زمینه ساختار مطلوب سازمانی، سه نوع ساختار رسمی، غیررسمی و نامرئی در دانشگاه شناسایی شده است. ساختار رسمی شامل تمرکز، پیچیدگی و رسمیت؛ ساختار غیررسمی شامل روابط غیررسمی، روابط مبتنی بر اعتماد، روابط تعاملی برون‌گرا و روابط عاطفی فراگیر است. ساختار نامرئی دانشگاه حول محورهای سیاسی، اجتماعی، رفتاری و علمی شکل می‌گیرد. تحقق یادگیری پویا در دانشگاه نیازمند اصلاح ساختارها و حذف موانع موجود ساختاری از طریق ایجاد ساختارهای منعطف و پویا، تقویت ساختارهای غیررسمی و ایجاد بستر مناسب برای فعالیت ساختارهای نامرئی دانشگاه است.

واژه‌های کلیدی: یادگیری پویا، ساختار رسمی، ساختار غیررسمی، ساختار نامرئی، دانشگاه.

^۱ این مقاله بر گرفته از پایان نامه دکتری مدیریت آموزشی است؛ همچنین با حمایت معنوی و مالی قطب آموزش مداوم دانشگاه شهید چمران اهواز تهیه و چاپ گردیده است.

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ahmadif985@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول) sshahi@scu.ac.ir

*** استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ymehralizadeh@gmail.com

**** دانشیار گروه برنامه ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. m_farasatkah@yahoo.com

مقدمه

دانش و تجارب افراد در طول فرایند یادگیری در شکل مهارت‌ها، گرایش‌ها، انگیزش‌ها و باورهای فرد ظهور می‌کند (جارویس^۱، ۲۰۱۶). یادگیری می‌تواند در نتیجه تعاملات رسمی و نیمه‌رسمی یا غیررسمی شکل بگیرد (دوک و هنزن^۲، ۲۰۱۰). از آن‌جا که یادگیری در هر مکان، زمان و در طول زندگی فرد اتفاق می‌افتد (لنا و لیو^۳، ۲۰۰۶)، اصطلاحات گوناگونی هم چون یادگیری در طول زندگی، یادگیری مداوم، یادگیری عمیق به ادبیات وارد شده است (بل^۴، ۲۰۱۲). طبق گزارش بین‌المللی مؤسسه یادگیری پیرسون «شغل‌هایی برای آینده (JFF)»^۵ از سال ۲۰۱۸، جهان با بحران رو به افزایش بی‌ارتباطی آموزش عالی با مهارت‌های مورد نیاز افراد برای تصدی شغل‌های آینده و نقش‌آفرینی در جامعه روبه‌رو است (دگان و مارتین^۶، ۲۰۱۸). آینده، نیازمند ساختار آموزشی پویا، انعطاف‌پذیر و عادلانه است که تدریس و یادگیری مهارت‌های خاص را طلب می‌کند. در گزارش بالا اذعان می‌شود که مهارت‌های امروز در آینده منسوخ خواهد شد و افراد به تطبیق مهارت‌ها با شرایط جدید در طول دوران زندگی خود نیازمند هستند. این مهارت‌ها در قالب یادگیری پویا^۷ شکل می‌گیرند. در ایران، این ترکیب واژه با عناوینی چون یادگیری مادام‌العمر، یادگیری مداوم، آموزش مداوم به‌کارگرفته می‌شوند. در این پژوهش با مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی بیش از ده کتاب فرهنگ لغت اوستایی، پهلوی و باستانی و نظرخواهی از استادان دانشکده‌های ادبیات دانشگاه‌های تهران، بیش از بیست واژه و ترکیب واژه پیشنهاد شد که از این بین، ترکیبی از واژه‌های پوینده و پاینده، با عنوان **یادگیری پویا** انتخاب شد. پویندگی و پایندگی در یادگیری و تربیت افراد کنجکاو و جوینده دانش می‌تواند به عنوان یک اصل در یادگیری لحاظ شود. توجه به پاینده‌بودن یادگیری در طول زندگی فرد به طوری که تمام ابعاد و طول زندگی فرد را دربربگیرد، از دلایل اصلی انتخاب این ترکیب واژه است. در حقیقت رویکرد ما در این پژوهش بر این اصل استوار است که سیستم‌های آموزش تمام امکانات خود را به کار گیرند تا یادگیرندگان پویا تربیت کنند. از منظر تاریخی، یادگیری پویا از پژوهش لیندمن و یکسل^۸ (۱۹۲۰) ریشه گرفته است (لاتچم^۹، ۲۰۰۷) و از اواسط دهه ۱۹۷۰ تا اوایل دهه ۱۹۹۰ در ادبیات جهانی به عنوان یک اصطلاح مورد توجه، مطرح بوده است (دهمل^{۱۰}، ۲۰۰۶). یادگیری پویا از منظر ادبیات نظری، رویکردهای مختلفی را به همراه

1. Jarvis

2. Duke and Hinzen

3. Lena and Liv

4. Bell

5. Jobs for Future

6. Deegan and Martin

7. Lifelong Learning

8. Lindeman and Yeaxlee

9. Latchem

10. Dehmel

دارد؛ مثلاً به عنوان فرایندی شخصی و اجتماعی (بیلت^۱، ۲۰۱۰)؛ به عنوان شانس دوباره برای آموزش عالی (مارکس^۲، ۲۰۰۴)؛ و به عنوان فرایندی مداوم در زندگی (احمد^۳، ۲۰۱۴) مطرح شده است. یادگیری پویا، توسعه پتانسیل‌های انسانی بر اساس روند حمایتی مداوم است که افراد را به کسب دانش، ارزش‌ها، مهارت‌ها و درک آن‌ها در طول زندگی تحریک و توانمند می‌سازد و آن‌ها را در نقش‌ها و موقعیت‌ها و محیط با خودباوری، خلاقیت و لذت به‌کارمی‌گیرد (لانگ ورت^۴، ۲۰۰۰)؛ این نوع یادگیری، شامل تمام فعالیت‌های یادگیری در طول زندگی، با هدف بهبود دانش، مهارت و شایستگی بر اساس رویکرد شخصی، مدنی، اجتماعی و اشتغال است (اتحادیه اروپا^۵، ۲۰۰۱). یادگیری پویا شامل هر نوع یادگیری است که دانش و مهارت‌ها و توانایی تفکر انتقادی را برای تعامل مناسب بین فرد و محیط گسترش می‌دهد (احمد، ۲۰۱۴؛ لوت^۶، ۲۰۱۷)؛ این رویکرد ترکیبی از همه فرایندهای یادگیری در طول حیات یک فرد است (جارویس، ۲۰۱۶). یادگیری پویا بر اساس چهار اصل بنیادی ۱. یادگیری برای دانستن^۷؛ ۲. یادگیری برای انجام‌دادن^۸؛ ۳. یادگیری برای باهم‌زیستن^۹؛ و ۴. یادگیری برای زیستن^{۱۰} بنا شده است. رشد توجه به یادگیری پویا از دو منظر کمی و کیفی چشم‌گیر است. در بعد کمی، این نوع یادگیری در دو بعد عمودی (در طول زندگی فرد) و افقی (یادگیری به صورت رسمی و غیررسمی و آزاد) اتفاق می‌افتد و در بعد کیفی - که کمتر به آن توجه می‌شود - ارتباط یادگیری با نیازهای روبه‌رشد آینده در نظر است؛ به شکلی که دانش جامع کسب‌شده در حال، پاسخ‌گوی نیازهای آینده نخواهد بود و مدام باید پیوند بین این دو حفظ شود (سو، فنگ، یانگ و چن^{۱۱}، ۲۰۱۲).

برای ایجاد بستر مناسب، توسعه و رونق یادگیری پویا، دانشگاه‌ها نقش حیاتی بازی می‌کنند (هریسون و تورک^{۱۲}، ۲۰۱۷) و بسیاری از دانشگاه‌ها در برنامه‌های آموزشی خود بر نیازهای یادگیری افراد متمرکز شده‌اند (آویس^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ فیلد^{۱۴}، ۲۰۰۵، آزبورن، هوستون و تومن^{۱۵}، ۲۰۰۷؛ آزبورن و توماس^{۱۶}، ۲۰۰۳). به این دلیل که سیستم سنتی نمی‌تواند اصول یادگیری پویا را مستقر کند، در

1. Billett

2. Marks

3. Ahmed

4. Longworth

5. European Commission

6. Lu

7. Learning to Know

8. Learning to Do

9. Learning to Live Together

10. Learning to Be

11. Su, Feng, Yang and Chen

12. Harrison and Turok

13. Avis

14. Field

15. Osborne, Houston and Toman

16. Osborne and Thomas

تحقیقات بسیاری محققان بر تبدیل سیستم‌های آموزش عالی به نهادهای یادگیری پویا تأکید داشته‌اند (داکه^۱، ۲۰۰۲) و به تأثیرات متقابل یادگیری پویا و آموزش عالی پرداخته‌اند (کندی، کریبرت و لری^۲، ۱۹۹۴؛ چاپمن و اسپین^۳، ۱۹۹۷؛ آزبورن و توماس^۴، ۲۰۰۳؛ والترز و والترز^۴، ۲۰۰۱). به عقیده یانگ، اسچنلر و راج^۵ (۲۰۱۵)، مهم‌ترین هدف کنونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی، حرکت به سمت یادگیری پویا است.

امروزه بعضی دانشگاه‌ها برنامه‌هایی برای حرکت به سمت یادگیری پویا طراحی کرده‌اند (اسمیت و سارسوک^۶، ۲۰۱۱)، برای نمونه می‌توان از دانشگاه‌های لفانا^۷، کمترینو^۸، گلاسکو^۹، راکلاو^{۱۰}، کاتالونیا^{۱۱}، اورهوس^{۱۲} و دانشگاه ایالتی مسکو^{۱۳} به عنوان دانشگاه‌هایی نام برد که در جهت یادگیری پویا به اصلاح ساختارهای خود دست زده‌اند. به نظر می‌رسد سیستم‌های مبتنی بر تمرکزگرایی، رسمیت شدید، ارتباط‌های رسمی و مبتنی بر بروکراسی زیاد، تأکید بر آموزش افراد بدون توجه به نیازهای فرد و محیط بیرونی و کانالیزه کردن آموزش در یک مسیر خاص، نه تنها بستر لازم را فراهم نمی‌کند، بلکه در مقابل یادگیری پویا مانع ایجاد می‌کند؛ از این رو دانشگاه‌ها به مرور زمان دستخوش تغییر شده‌اند. این تغییر در نتیجه بروز فناوری‌های جدید و در حال تحول، جهانی شدن، تغییرات دموگرافیک، حرکت به سوی پایداری محیطی، شهرنشینی، تغییرات اجتماعی و فرهنگی، تغییر در بازار کار و چالش‌های اقتصادی و سیاسی است (دگان و مارتین^{۱۴}، ۲۰۱۸).

پژوهش‌هایی چون «آینده آموزش و مهارت‌آموزی ۲۰۳۰» (OECD^{۱۵}، ۲۰۱۸)، «آینده‌ای در حاشیه: نقش تکنولوژی در اصلاحات آموزشی» (میر و رز^{۱۶}، ۲۰۱۷)، «آینده آموزش در دوره کارشناسی» (آکادمی علم و هنر آمریکا، ۲۰۱۷) و «آینده مهارت‌ها: استخدام در ۲۰۳۰» (پیرسون، نستا و آکسفورد^{۱۷}، ۲۰۱۷)، درباره آموزش نسل آینده برای نقش‌آفرینی در جامعه، به وجود مسئله‌ای روبه‌رشد در مؤسسات آموزشی اشاره می‌کنند. بر اساس نتایج این مطالعات، آموزش عالی

1. Duke

2. Candy, Crebert and Leary

3. Chapman and Aspin

4. Walters and Watters

5. Yang, Schneller and Roche

6. Smidt and Sursock

7. Leuphana

8. Camerino

9. Glasgow

10. Wroclaw

11. Catalonia

12. Aarhus

13. Moscow State University

14. Deegan and Martin

15. The Organization for Economic Co-Operation and Development

16. Meyer and Rose

17. Pearson, Nesta and Oxford

از تغییرات محیط بیرونی متأثر می‌شود؛ از این رو دانشگاه‌ها با حفظ ساختارهای موجود نمی‌توانند به صورت مؤثر به سوی یادگیری پوی^۱ گام بردارند (کرنفورد^۲، ۲۰۰۲؛ کناپر و کروپلی^۳، ۲۰۰۰)؛ در این راستا، دانشگاه‌ها در جست‌وجوی نظامی مؤثرتر برای حل مشکل افزایش نارضایتی از عملکرد آموزش عالی هستند (مامگان و پاراشار^۴، ۲۰۰۰) و در گذر زمان، محققان به دنبال ارائه مفهومی ایده‌آل از دانشگاه بودند؛ از این رو، اصطلاحاتی چون کارآفرین (کلارک^۵، ۱۹۹۸)، موفق (شاتوک^۶، ۲۰۱۰)، سازنده (مارگینسون و کونسیداین^۷، ۲۰۰۰)، سازگار (اسپورن^۸، ۱۹۹۹) و یادگیرنده (باودن و مارتون^۹، ۲۰۰۳) برای توصیف کارکرد دانشگاه خلق شده است.

دیدگاه‌های مطرح‌شده درباره دانشگاه، تلاشی برای ایجاد مدل‌های دانشگاهی بهینه در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای محیط بیرونی دانشگاه بود. این مدل‌ها ابعاد ساختاری و محتوایی دانشگاه‌ها را متحول کردند و ویژگی‌ها و عناصر جدیدی را در دانشگاه‌ها معرفی کردند. بعد ساختاری به عنوان یکی از ابعاد کلیدی دانشگاه می‌تواند نقش مهمی در پاسخ به نیازها و پیچیدگی‌های محیط بیرونی بازی کند. در حوزه ساختار رسمی دانشگاه، بیشتر نظریه‌پردازان بر تمرکز، رسمیت و پیچیدگی به عنوان سه رکن اصلی اتفاق نظر دارند. بعد تمرکز، به میزان اختیارات رسمی افراد، واحدها یا سطوح سازمانی برای انتخاب راهکارهای تصمیم‌گیری خود اشاره می‌کند؛ بعد پیچیدگی با مؤلفه‌هایی چون تقسیم کار، عناوین شغلی، تقسیمات و واحدها و سطوح سلسله‌مراتبی شناخته می‌شود. رسمیت، به میزان استانداردشدن مشاغل سازمانی اشاره می‌کند و تمرکز به سطوح سلسله‌مراتب اختیار گفته می‌شود (رابینز^{۱۰}، ۱۹۹۰). در کنار ساختار رسمی تعریف‌شده در سازمان‌های دانش‌بنیان مانند دانشگاه، ساختار غیررسمی از اهمیت فراوانی برخوردار است. این ساختار از روابط غیررسمی، روابط مبتنی بر اعتماد، روابط تعاملی برون‌گرا و روابط عاطفی فراگیر تشکیل شده است (وانگ و احمد^{۱۱}، ۲۰۰۳). در حقیقت، وجود روابط غیررسمی قوی از مشخصه‌های سازمان‌های ارگانیک است. ساختارهای ارگانیک با ویژگی‌هایی همچون هوشمندی^{۱۲}، مدیریت دانش، شبکه‌سازی^{۱۳}،

1. Lifelong Learning

2. Cornford

3. Knapper and Cropley

4. Mamgain and Parashar

5. Clark

6. Shattock

7. Marginson and Considine

8. Sporn

9. Bowden and Marton

10. Robbins

11. Wang and Ahmed

12. Sagacity

13. Networking

هم‌افزایی، ارتباط پویا و غیرخطی، تنوع و انعطاف‌پذیری^۱، کارکردها و مؤلفه‌های چندگانه^۲، آزادی^۳ و استقلال، ظرفیت‌های یادگیری^۴ (خودسازمانی و یک‌پارچگی) شناخته می‌شوند.

ایجاد بستر مناسب برای یادگیری افراد (دانشجویان، کارمندان، اعضای هیئت علمی، مدیران و...)، هدف ایجاد ساختاری منعطف در دانشگاه‌ها است. فراگیران تربیت‌شده در دانشگاه باید توان تعامل با تغییرات پیچیده محیطی را داشته باشند؛ بنابراین، رویکرد ما در این پژوهش بر مبنای یادگیری پویا شکل گرفته، هدف از شکل‌گیری نهاد دانشگاه بسترسازی لازم برای تحقق این نوع از یادگیری است. در نتیجه، می‌توان گفت دانشگاه با رویکرد یادگیری پویا، متضمن گسترش تمایل به یادگیری^۵ و همچنین بالابردن مهارت‌های یادگیری است. این نوع دانشگاه، در درجه اول به نیازهای فراگیران در بافت یادگیری آن‌ها توجه و هر جا که لازم باشد، با ذی‌نفعان و بازیگران خارجی دانشگاه همکاری و تعامل ایجاد می‌کند (اسمیت و سارسوک^۶، ۲۰۱۱). با توجه به این رویکرد و تلقی یادگیری پویا به عنوان فلسفه وجودی دانشگاه‌ها، وجود سیستمی پویا و انعطاف‌پذیر در جهت یادگیری پویا ضروری و مهم به نظر می‌رسد. اهمیت و ضرورت تمرکز بر ساختار دانشگاه به عنوان یک عنصر کلیدی در راستای عملیاتی‌شدن یادگیری پویا در آن است که ساختارهای نامنعطف و ایستا در دانشگاه، باعث ایجاد موانع بر سر گردش اطلاعات، ارتباطات پویا و سازنده می‌شوند و بی‌توجهی به این موضوع، باعث اخلال در ارتباط‌گرفتن مناسب با محیط بیرونی و پاسخ به نیازهای آن می‌شود. ساختار دانشگاه متناسب با یادگیری مداوم و بهره‌مندی از ویژگی‌ها و عناصر آن به افراد و ذی‌نفعان مختلف کمک می‌کند به سمت یادگیری دائمی حرکت کنند و از مزایای نهفته در آن بهره‌مند شوند. مسئله اساسی در این پژوهش وجود ساختارهای نامنعطف و موانع زیاد بر سر بسترسازی مناسب برای یادگیری پویا در دانشگاه است. ساختار فعلی دانشگاه با تمرکز زیاد و وابستگی به دولت، رسمیت غیرمنعطف و پیچیدگی موجود، پاسخ مناسبی برای خواسته‌های محیط بیرونی ارائه نمی‌دهد؛ البته این ارتباط نامناسب محصول عملکرد دوسویه بین دانشگاه و محیط است. با توجه به موارد یادشده، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال است که مؤلفه‌های اثرگذار ساختار مطلوب دانشگاه برای بسترسازی یادگیری پویا چیست؟

1. Variety and Flexibility

2. Multiple Functions and Components

3. Freedom

4. Learning Capability

5. Want-To-Learn

6. Smidt and Sursoc

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از رویکرد پدیدارشناسی موستاکاس^۱ (۱۹۹۴) برای گردآوری و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. مراحل این روش کیفی عبارتند از: کشف و تعیین پدیده مورد مطالعه، جداسازی تجارب شخصی و گردآوری داده از چندین نفر که پدیده را تجربه کرده‌اند، تقلیل اطلاعات به اظهارات یا نقل قول‌های مهم و ترکیب آن‌ها در قالب مضامین، که به ادامه روند پژوهش منجر می‌شود؛ سپس توصیف زمینه‌ای از تجارب افراد (آنچه تجربه کرده‌اند) و توصیف ساختاری (چگونگی تجربه آن‌ها بر اساس شرایط) و ترکیبی از این توصیفات متنی و ساختاری توسط پژوهشگر که به دستیابی به ذات فراگیر آن تجربه در نزد افراد می‌انجامد (کرسول^۲، ۲۰۰۷). محققان برای انجام مصاحبه‌ها ابتدا پروتکل مصاحبه را طراحی کردند و سپس مصاحبه‌ها را بر اساس آن پیش بردند.

شرکت‌کنندگان پژوهش

در این پژوهش به دلیل جست‌وجو برای شناخت حقایق موجود در حوزه یادگیری پویا و ساختار مطلوب آموزش عالی، افرادی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند که با کارکردهای آموزشی دانشگاه آشنا بودند و تجربه زیسته‌ای در زمینه مدیریت دانشگاه داشتند. یافته‌های این پژوهش حاصل مصاحبه نیمه‌ساختارمند با ۱۶ متخصص حوزه آموزش عالی در کشورهای ایران و آمریکا و بررسی اسناد و مدارک موجود در این حوزه است. در جدول زیر نمونه آماری مربوط به متخصصان مشارکت‌کننده آمده است.

جدول ۱: توصیف مشارکت‌کنندگان پژوهش

۱. استاد گروه ریاضی و رییس دانشکده ریاضی دانشگاه شهید چمران اهواز	۲. دانشیار مدیریت آموزشی و معاون آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان
۳. استاد و رییس سابق دانشگاه تبریز	۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران
۵. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز	۶. استاد گروه آموزش عالی و رئیس سابق دانشکده آموزش دانشگاه ایالتی آیووا
۷. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه	۸. دانشیار گروه آموزش دانشگاه ایالتی آیووا
۹. استاد و سرپرست سابق دانشگاه شهید چمران	۱۰. دانشیار گروه آموزش عالی دانشگاه ایالتی آیووا
۱۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه تبریز	۱۲. استادیار گروه آموزش دانشگاه ایالتی آیووا
۱۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز	۱۴. استادیار گروه آموزش عالی دانشگاه ایالتی آیووا
۱۵. دانشیار مدیریت آموزشی و سرپرست دانشگاه فرهنگیان تبریز	۱۶. استاد بازنشسته مرکز یادگیری مداوم اتحادیه اروپا

اسناد تحلیل شده در این پژوهش، حاصل جست‌وجوی محققان در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی با واژگانی چون «یادگیری مداوم (مادام‌العمر) و آموزش عالی»؛ «یادگیری مداوم در دانشگاه»؛ «یادگیری مداوم در سیستم‌های آموزشی» و در پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی با واژگانی چون

^۱. Moustakas

^۲. Creswell

«Lifelong Learning»، «Lifelong Learning in Universities»، «Lifelong Learning» و «Learning Strategies» و گروه‌های واژگانی از این دست بوده است. جست‌وجوی محققان در این پایگاه‌ها ۹۳ سند مرتبط را گرد هم آورده است. بعد از بررسی اسناد با توجه به میزان جامعیت، تمرکز بر یادگیری پویا در دانشگاه و استراتژی‌های مورد توجه در این زمینه، ۱۱ سند استخراج و تحلیل محتوا شد. در جدول زیر اسناد و گزارش‌های تحلیل‌شده در این پژوهش آمده است.

جدول ۲: اسناد و گزارش‌های تحلیل‌شده در این پژوهش

سال	مؤسسه انتشار دهنده	نام سند
۱۳۹۵	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (پنل تخصصی) با مشارکت دکتر نسرین نورشاهی (رئیس مؤسسه)، دکتر رضا منیعی (معاون پژوهشی مؤسسه)، دکتر فریده مشایخ (پژوهشگر مستقل در حوزه پداگوژی)، دکتر غلامرضا ذاکر صالحی (مشاور رئیس مؤسسه)، دکتر حمید جاودانی (عضو هیئت علمی مؤسسه)، دکتر مریم حسینی (مدیر گروه نوآوری آموزشی و درسی مؤسسه)، دکتر زهرا گویا (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)، دکتر مهتاب پورآتشی (عضو هیئت علمی مؤسسه)، دکتر زهرا رشیدی (عضو هیئت علمی مؤسسه)، دکتر مقصود فراستخواه (دبیر میز)، حسین سمیعی (کارشناس مسئول میز آینده‌پژوهی).	آینده برنامه ملی ایران برای یادگیری مداوم
2018	Pearson	Demand Driven Education Merging work & learning to develop the human skills
2018	The Organization for Economic Co-operation and Development	The future of education and skills Education 2030
2016	Government Office for Science.UK	Future of Skills And Lifelong Learning
2015	UNESCO Institute for Lifelong Learning	Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore
2015	European University Continuing Education Network	From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning Universities (LLLU)
2015	UNESCO Institute for Lifelong Learning	The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning
2011	European University Association	Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies
2008	European University Association	European Universities Charter on Lifelong Learning
2003	World Bank	Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: <i>Challenges for Developing Countries</i>
2002	European Commission	European Report on Quality Indicators Of Lifelong Learning

روش نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، به دلیل نیاز به منابع اطلاعاتی کلیدی در این حوزه از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی (پاتون^۱، ۲۰۰۲) استفاده شده است. مصاحبه با مشارکت‌کنندگان یادشده تا مرحله اشباع^۲ داده‌ها ادامه

^۱. Patton

^۲. Data Saturation

یافت. اشباع نظری به عنوان مهم ترین شاخص در مشخص کردن تعداد نمونه در مطالعات کیفی مطرح است (هنک، کیزر و مارچونی^۱، ۲۰۱۶). قابلیت اعتماد در پژوهش های کیفی از طریق باورپذیری^۲، انتقال پذیری^۳، اطمینان پذیری^۴ و تأییدپذیری^۵ حاصل می شود (اوککه و وایک^۶، ۲۰۱۵). در این پژوهش، قابلیت اعتماد یافته ها از طریق بررسی داده ها و ثبت و ضبط جزئیات پژوهش، تشریح انبوه و غنی داده ها یا پرمایگی اطلاعات و طولانی کردن فرایند مصاحبه ها برای فهم عمیق موضوع، هدایت دقیق جریان مصاحبه و مشارکت اعضا در کدگذاری داده ها به دست آمد. داده های حاصل از مصاحبه و تحلیل اسناد و مدارک به صورت تحلیل محتوا با کمک نرم افزار *MAXQDA* به روش کدگذاری استقرایی، تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها

با توجه به گستردگی موضوع، یافته های این پژوهش در دو بخش شناسایی مؤلفه های یادگیری پوی پا و ساختار مطلوب دانشگاه برای بسترسازی این نوع از یادگیری آمده است. در بخش اول یافته های این پژوهش پایه انتخاب خوشه های معانی بر اساس چهار ستون یادگیری پوی پا که توسط یونسکو معرفی شده است، بنا نهاده شده است. نتایج تحلیل مضمونی، چهار خوشه معانی و ۳۲ مضمون را برای یادگیری پوی پا در دانشگاه و سه خوشه معانی اصلی، ۱۱ خوشه معانی فرعی و ۳۸ مضمون را برای ساختار مطلوب دانشگاه نشان می دهد. در جداول زیر، خوشه های معنایی و مضامین و اظهارات مهم مصاحبه شونده گان و بررسی اسناد و مدارک ارائه شده است.

¹. Hennink, Kaiser, and Marconi

². Credibility

³. Transferability

⁴. Dependability

⁵. Confirmability

⁶. Okeke and Wyk

جدول ۳: خوشه‌های معنایی و مضامین مستخرج در رابطه با یادگیری پویا

فراوانی اظهارات	مضامین	خوشه‌های معنایی
۶	تربیت فراگیران پویانده و کنجکاو	یادگیری برای یادگرفتن
۸	توسعه ظرفیت‌های یادگیری	
۱۱	آشنایی با راهبردهای یادگیری	
۹	تقویت مهارت خودراهبری در یادگیری	
۱۲	آشنایی با روش‌های مسئله‌گشایی	
۸	توسعه مهارت‌های شناسایی منابع یادگیری و جست‌وجوی اطلاعات	یادگیری برای انجام‌دادن
۴	ایجاد و توسعه آگاهی از ماهیت فرایندی یادگیری	
۵	تقویت مهارت‌های شناسایی نیازهای یادگیری خود	
۹	یادگیری مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه	
۱۳	توسعه حرفه‌ای فرد در مسیر شغلی	
۱۱	یادگیری اخلاق حرفه‌ای برای تصدی حرفه	یادگیری برای باهم‌زیستن
۱۴	کسب مهارت‌های خلاقیت و نوآوری	
۱۲	یادگیری مهارت‌های کارآفرینی	
۹	کسب سواد تجاری	
۷	کسب مهارت‌های مدیریت زمان، پول و منابع انسانی	
۱۳	تقویت احترام به تمام قومیت‌ها، تنوع فرهنگی، ارزش‌ها و باورهای فردی	یادگیری برای زیستن
۱۱	تقویت عدالت جنسیتی	
۸	تقویت اخلاق اجتماعی	
۱۰	توسعه هوش اجتماعی	
۱۴	آگاهی از حقوق شهروندی	
۱۰	تقویت ظرفیت‌های اجتماعی	یادگیری برای زیستن
۱۲	تقویت احساس مسئولیت نسبت به محیط زیست	
۱۱	احترام‌گذاشتن و توجه به حیات دیگر مخلوقات	
۱۵	مهارت‌های بین‌فردی و تیمی	
۱۳	تقویت مهارت‌های ارتباطی	
۱۴	توسعه فردی و مهارت‌های شخصی	یادگیری برای زیستن
۱۲	توسعه تفکر نقادانه	
۱۳	به‌دست‌آوردن مهارت‌های استفاده مناسب از فضای مجازی	
۷	توسعه اخلاق شخصی	
۶	یادگیری و توسعه بهداشت شخصی و جمعی	
۹	توسعه مسئولیت فردی و اجتماعی	یادگیری برای زیستن
۱۱	توسعه سواد رسانه‌ای، اطلاعاتی و تکنولوژیکی	

جدول ۴: خوشه‌های معنایی و مضامین مستخرج در رابطه با ساختار مطلوب دانشگاه

فراوانی اظهارات	مضامین	خوشه‌های معنایی فرعی	خوشه‌های معنایی اصلی
۱۱	آزادی عمل گروه‌های آموزشی		
۱۰	خودسازمانی واحدها		
۹	ارتباط چندگانه شبکه‌ای	عدم تمرکز	
۶	مشارکت اعضای سازمان در طراحی فرایندها و تصمیم‌گیری‌ها		
۷	کاهش سطوح مدیریتی		رسمی
۱۰	توسعه خودکنترلی و خودارزیابی		
۱۳	تصریح‌نکردن بیش از حد وظایف	رسمیت منطف	
۱۱	روشن بودن چهارچوب و خطوط کلی وظایف		
۵	وجود ضوابط و مقررات حداقلی برای تسهیل امور		
۶	نبود قوانین و مقررات زیاد		
۸	هماهنگی و ارتباطات پویا بین افراد و واحدهای سازمان		
۱۱	توسعه حرفه‌ای افراد	پهچیدگی	
۱۳	فعال‌کردن دانشجویان در فرایندهای اداری و یادگیری		
۶	گردش سریع اطلاعات		
۱۱	تقویت کار گروهی و تیم محوری و تشکیل گروه‌های تحقیق		
۱۴	ارتباطات غیررسمی بین افراد در مکان‌هایی مانند سالن‌های همایش، راهروها، محوطه دانشگاه، خوابگاه‌ها و ...	روابط غیررسمی	
۶	اعتمادسازی بین افراد	ارتباطات مبتنی بر اعتماد	
۳	اعتماد افراد به چشم‌انداز، مأموریت و خط مشی‌های دانشگاه برای کسب موفقیت		
۶	وجود حس اطمینان در بین افراد	پرواز گرا	ساختار غیررسمی
۷	سیستم‌های آموزشی انعطاف‌پذیر برای تداوم یادگیری و آموزش	ارتباطات تعاملی	
۷	انعطاف‌پذیری سازمانی برای شناخت و کسب فرصت‌ها		
۹	ایجاد روابط دوسویه بین دانشگاه و محیط بیرونی فراتر از ارتباطات رسمی		
۶	ایجاد بینش مشترک در دانشگاه از طریق هم‌افزایی عواطف سازمانی		
۸	بهبود فرایندهای یادگیری از طریق همدلی، احساس یگانگی، غمخواری و ...	روابط عاطفی فراگرا	
۱۱	وجود جو عاطفی مثبت برای تقویت فرایندهای یادگیری		
۷	داشتن تعلق خاطر و دلبستگی اعضای سازمان نسبت به ویژگی‌ها و مشخصات سازمانی دانشگاه، از جمله ارزش‌های بنیادین، باورها، اسطوره‌ها، رهبران و ...		
۱۲	همسوس کردن عواطف فردی برای رسیدن به اهداف مشترک دانشگاه		
۹	جلوگیری از ایجاد و گسترش ساختارهای مخرب سیاسی		
۴	شفافیت نقش افراد کلیدی فعال در دانشگاه	سیاسی	
۶	کنترل ائتلاف دانشگاه‌های مشهور در جهت تدوین قوانین برای جذب حداکثر منابع		
۵	مدیریت و کنترل فشارهای سیاسی گروه‌های فشار		

فراوانی اظهارات	مضامین	خوشه‌های معانی فرعی	خوشه‌های معانی اصلی
۵	ساختارهای مدنی مبتنی بر هنجارهای مشترک و مبتنی بر و تکرار اندیشه نگارانه	اجتماعی	
۶	هدایت ساختارهای موقت متأثر از تحولات اجتماعی		
۴	هدایت ساختارهای مجازی متأثر از واقعیت مجازی		
۵	ترویج ساختارهای اخلاقی برای به حداقل رساندن انحرافات اجتماعی و هنجاری	رفتاری	
۳	ترویج ساختارهای فکری و رفتاری همسو بین افراد		
۵	ایجاد ساختار شبکه‌ای برای استفاده از حداکثر فرصت‌ها توسط همه افراد در دانشگاه	سیاستی	
۸	ایجاد ساختار دسترسی و توزیع عادلانه فرصت‌های علمی در بین همه افراد		

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار ساختار مطلوب دانشگاه برای بسترسازی یادگیری پویا بود. نتایج تحلیل داده‌های کیفی پژوهش نشان می‌دهد مؤلفه‌های اصلی یادگیری پویا در دانشگاه عبارت‌اند از: یادگیری برای یادگرفتن، یادگیری برای انجام‌دادن، یادگیری برای باهم‌زیستن و یادگیری برای زیستن. در ادامه، نتایج تحلیل کیفی نشان داد در بُعد ساختار، مؤلفه‌های اثرگذار ساختار مطلوب دانشگاه شامل ساختار رسمی، غیررسمی و نامرئی می‌شود. مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در زمینه یادگیری برای یادگرفتن، همچون تربیت فراگیران پویانده و کنجکاو، توسعه ظرفیت‌های یادگیری و آشنایی با راهبردهای یادگیری می‌تواند حس کنجکاوی و جست‌وجوگری را در بین دانشجویان به عنوان مؤلفه‌ای ارزشمند در یادگیری ایجاد کرده، پرورش دهد. یافته‌های این پژوهش در زمینه یادگیری برای یادگرفتن با استناد به یافته‌های تحقیقاتی چون کرنفورد (۲۰۰۲)، فینک^۱ (۲۰۱۳)، جارویس، (۲۰۱۶) و ورث و پرکینز^۲ (۲۰۰۸) و بهره‌گیری از آن‌ها قابل اتکا است. توسعه ظرفیت‌های یادگیری در دانشگاه به واسطه فرایندهای گفت‌وگو، مشارکت و ایجاد دانش مشترک در بستر ساختار غیررسمی دانشگاه خلق می‌شود و باعث ایجاد شبکه یادگیری در بین دانشجویان می‌شود؛ در این بین، در کنار این توسعه، باید به جنبه‌های منفی شبکه‌ای شدن حالتی از رفتارها که اغلب با شکل «تمسخر یادگیری» خود را نشان می‌دهد، توجه شود (باقری، یمنی دوزی سرخابی، فراستخواه و خراسانی، ۱۳۹۷). از نمودهای این جریان می‌توان به شکل‌گیری تمسخر یادگیری در خوابگاه‌های دانشجویی اشاره کرد. در این حالت، افرادی که به یادگیری

^۱. Fink

^۲. Wirth and Perkins

خودراهبر گرایش دارند و به دنبال یادگیری هستند، در معرض تمسخر دیگران قرار می‌گیرند. خودراهبری می‌تواند با مجذوب شدن دانشجو به یادگیری ایجاد شود؛ دانشجو با انگیزه بیشتری در پی یادگیری می‌رود و باعث افزایش ظرفیت‌های یادگیری خود می‌شود. فراگیران خودراهبر می‌توانند ایده‌های جدیدی را برای خود پیدا کنند که این ایده‌ها بر ایده‌های دیگران برتری دارند (ایبرل، ۲۰۰۹).

ماهیت فرایندی یادگیری یکی از مؤلفه‌های به‌دست آمده در حوزه یادگیری برای یادگرفتن در دانشگاه بود. ماهیت فرایندی یادگیری از نگاه نظریه پیچیدگی، ماهیتی نوپدید و روبه‌رشد است و افراد در فرایندهای یادگیری به یک واحد دانشی پیچیده‌تر دست می‌یابند که این لحظه با عنوان «لحظه آموزش‌پذیری»^۱ در پارادایم پیچیدگی معرفی می‌شود؛ این لحظه به تعاملات یادگیری و نحوه شکل‌گیری یک واحد یادگیری جمعی اشاره می‌کند (چابکی، بازقندی و ضرغامی، ۱۳۹۶). فرایندهای یادگیری در این رویکرد، فراگیرمحور است و یادگیرنده، روش یادگیری، طراحی و پیشرفت نقشه یادگیری را از برنامه درسی تا ارزشیابی روشن می‌کند. از آنجا که نیازمحور بودن فرایند یادگیری در مطالعات بین‌المللی به راهکاری برای نقش‌آفرینی بهتر افراد در جامعه معرفی شده است (دگان و مارتین، ۲۰۱۸)، تقویت مهارت‌های شناسایی نیازهای یادگیری افراد می‌تواند در عملیاتی‌شدن یادگیری پوی با نقش مهمی ایفا کند.

یادگیری برای انجام‌دادن به عنوان دومین ستون یادگیری مداوم ارائه شده است. در این سازه، مؤلفه‌هایی چون یادگیری مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای تصدی یک حرفه، توسعه حرفه‌ای فرد در مسیر شغلی، یادگیری اخلاق حرفه‌ای برای تصدی حرفه و کسب مهارت‌های خلاقیت و نوآوری شناسایی شده است. ماکیلا^۲ (۲۰۰۴)، داگلاس (۲۰۱۱) و لوت (۲۰۱۷) در تحقیقات تجربی خود موارد یادشده را برای رویارویی با شرایط زندگی حال و آینده ضروری می‌دانند و در حقیقت، این نگاه به یادگیری سرمنشأ ایجاد دانشگاه‌های کارآفرین در جهان شده است؛ بنابراین یادگیری برای انجام‌دادن می‌تواند فراگیران کارآفرین را در دانشگاه تربیت کند. ریشه کارآفرینی سیستم آموزش عالی را می‌توان در روش‌های تدریس، الگوهای ترویج اندیشه (تفکر واگرا و خلاق) و سبک‌های یادگیری جست‌وجو کرد (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۳۵۲). توسعه مهارت‌های کارآفرینی یکی از نشانه‌های یادگیری مداوم است (ماوای کوکیسیا^۳، ۲۰۱۴). در کنار آموزش مهارت‌های کارآفرینی، مهارت‌هایی چون سواد اقتصادی و تجاری می‌تواند در اشتغال‌زایی دانش‌آموختگان نقش مهمی بازی کند. با استناد به گزارش‌های بین‌المللی که در بخش‌هایی از این تحقیق به آن اشاره شده است، آموزش و

1. The Teachable Moment

2. Miclea

3. Mwaikokesya

یادگیری در سازمان‌های آموزشی باید نیازمحور، و همیشه به دنبال مرتفع کردن نیازهای افراد باشد (دگان و مارتین، ۲۰۱۸). در ایران، طرح‌های مختلفی مانند «طرح کاد» به دنبال عملیاتی‌شدن یادگیری برای انجام‌دادن بود. بعد از ورود فرد به بازار کار، نیازهای آموزشی جدیدی هویدا می‌شود که دانشگاه‌ها می‌توانند با ایجاد فرایند آموزش مجدد در قالب برنامه‌هایی چون «بازگشت مجدد» و «شانسی دوباره برای یادگیری» - که در حال حاضر در کشورهای توسعه‌یافته اجرا می‌شود - به ایفای نقش در این زمینه بپردازند. این آموزش در قالب مهارت‌های کارآفرینی و مدیریت زمان و پول می‌تواند به نیازهای فرد پاسخ دهد.

یادگیری برای باهم‌زیستن در این پژوهش با مؤلفه‌هایی چون تقویت احترام به تمام قومیت‌ها، تنوع فرهنگی، ارزش‌ها و باورهای فردی، تقویت عدالت جنسیتی، تقویت اخلاق اجتماعی، توسعه هوش اجتماعی، آگاهی از حقوق شهروندی، تقویت ظرفیت‌های اجتماعی، تقویت احساس مسئولیت نسبت به محیط زیست، احترام گذاشتن و توجه به حیات دیگر مخلوقات و... شکل یافته است. این مؤلفه‌ها نشان از توجه به مهارت‌ها و دانشی دارد که به تقویت ظرفیت اجتماعی فرد کمک می‌کند. در سازمان‌های دانش‌بنیان (مانند دانشگاه) ارتباطات بین فردی و تیمی نقش مهمی در چرخش اطلاعات و به‌اشتراک‌گذاری دانش دارد و از این منظر، می‌توان گفت تقویت مهارت‌های ارتباطی ظرفیت یادگیری را بین افراد بالا می‌برد و بستر مناسبی را برای یادگیری جمعی فراهم می‌کند. دگان و مارتین (۲۰۱۸)، جارویس (۲۰۱۶)، هریسون و تورک (۲۰۱۷) در پژوهش‌های خود بر مؤلفه‌های یادگیری برای باهم‌زیستن تأکید کردند. در جوامعی با فرهنگ‌های مختلف توجه به یادگیری برای باهم‌زیستن می‌تواند هم‌افزایی زیادی را در بین افرادی از فرهنگ‌های مختلف ایجاد کند. این مقوله به افراد اجازه می‌دهد تا تشخیص دهند دیگران چگونه فکر می‌کنند و چگونه به الگوهای رفتاری پاسخ می‌دهند؛ همچنین، به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی می‌دهد. برای نمونه، در خوابگاه‌ها که یک جامعه یادگیری محسوب می‌شود، افراد از فرهنگ‌های مختلف اغلب به صورت جزیره‌ای عمل می‌کنند و عنصر فرهنگ و نژاد باعث ایجاد جزیره‌های جداازهم شده است؛ در نتیجه، هم‌افزایی و یادگیری جمعی چالش‌انگیز می‌نماید. دانشگاه می‌تواند با تقویت تعاملات اجتماعی، فواصل ایجادشده را پر کند. تبادلات اجتماعی شامل ارتباط بین فردی است که بر پایه اعتماد شکل می‌گیرند؛ نه اجبارهای قانونی. تبادلات اجتماعی منعطف‌تر هستند و نیروی هدایتگر در ارتباطات بین فردی باعث دستیابی به منافع فردی هر دو طرف می‌شود (یانگ، یو، لیو، ایکسایو و لیو^۱، ۲۰۱۸). یکی از جنبه‌های مهم یادگیری برای باهم‌زیستن، تقویت احساس مسئولیت به محیط زیست و احترام گذاشتن و توجه به حیات دیگر مخلوقات است. در سال‌های اخیر، مسائل زیست محیطی به دغدغه بسیاری

^۱. Yang, Yu, Liu, Xie and Liu

از کشورها تبدیل شده است و نقش انسان در ایجاد بسیاری مخاطرات زیست محیطی مشهود است. در حقیقت، مهارت‌هایی که از طریق یادگیری برای باهم‌زیستن ایجاد می‌شود، انسان را از حالت توجه صرف به خود خارج می‌کند و توجه به زندگی هم‌نوعان و دیگر مخلوقات را اشاعه می‌دهد. در سیستم آموزش عالی بحث‌هایی چون برابری جنسیتی، برخورد‌های بین‌فرهنگی و سرلوحه قرار دادن اخلاقیات به مسائل مهمی تبدیل شده‌اند.

درباره یادگیری برای زیستن به عنوان چهارمین بعد از یادگیری پوی‌پا، مؤلفه‌هایی چون توسعه فردی و مهارت‌های شخصی، توسعه تفکر نقادانه، به‌دست‌آوردن مهارت‌های استفاده مناسب از فضای مجازی، توسعه اخلاق شخصی و... استخراج شده است. توسعه مهارت‌های شخصی و تفکر انتقادی در جامعه، افراد را از حالت انفعالی بیرون می‌آورد و به آن‌ها مهارت‌ها و توانایی‌هایی می‌بخشد تا به جای تقلید کورکورانه از الگوها و پذیرش بی‌چون و چرا، بتوانند با تمسک به تفکر و اندیشه انتقادی در جست‌وجوی حقیقت و دانایی باشند و هرگز از جست‌وجوی حقیقت و کوشش برای درک پدیده‌های اجتماعی غفلت نوزند. گسترش دامنه نابسامانی‌های اخلاقی همگی نشان از شکاف و یک مسئله مهم به نام تربیت اخلاقی دارد. بر این اساس، شواهد حاکی از آن است که جامعه ایران در حال حاضر بیش از هر چیزی نیازمند توجه به پرورش انسان‌های مجهز به ارزش‌های اخلاقی است (عباسی، ۱۳۹۶). در حقیقت، یادگیری برای زیستن، راه را برای رسیدن انسان به کمال و تعالی هموار می‌کند. نتایج به‌دست‌آمده در این بخش از پژوهش یافته‌های پژوهش‌های چیتیب^۱ (۲۰۱۲)، لانگ ورث (۲۰۰۰) و آزبورن و توماس، (۲۰۰۳) را درباره یادگیری برای زیستن تکمیل می‌کند.

برای تحقق این چهارستون یادگیری پوی‌پا، نیازمند ایجاد سیستم‌های مناسب آموزشی هستیم. یادگیری پوی‌پا باید به عنوان یادگیری پایان‌ناپذیری تلقی شود که در تار و پود سیستم‌های آموزشی نفوذ می‌کند و این چهار اصل، به عنوان ارکان مهم و حیاتی به شمار آیند. یادگیری پوی‌پا بر یادگیری نیازمحور تأکید دارد و از این رو، سیستم‌های آموزشی متناسب با این قرائت از یادگیری را طلب می‌کند. این نوع از یادگیری می‌تواند به شکل یادگیری رسمی، غیررسمی و آزاد در سیستم آموزش عالی عملیاتی شود. یکی از ابعاد مهم سازمان ساختار است و نقش مهمی در انعطاف‌پذیری سازمان در مقابل تعاملات و خواسته‌های محیطی دارد. نتایج پژوهش‌هایی چون کوک و بنینگ^۲ (۲۰۰۹)، دینگرینگ^۳ (۲۰۰۱)، نسبایت، دانلوب و گییسون (۲۰۰۷) و مامگان و پاراشار (۲۰۰۰) نقش ساختار سازمانی دانشگاه را به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر فرایند یادگیری عنوان کردند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که سه نوع ساختار رسمی، غیررسمی و ساختار نامرئی در دانشگاه‌ها

1. Chiřiba

2. Kuk and Bannin

3. Dengerink

فعال هستند. این ساختارها با توجه به روح فلسفی و فکری حاکم بر دانشگاه‌ها شکل می‌گیرند. در ساختار مطلوب پیشنهادی این پژوهش ساختار رسمی، عدم تمرکز، پیچیدگی و رسمیت منعطف را شامل می‌شود. هال^۱ (۲۰۰۲)، تیلوس^۲ (۲۰۰۹)، هوی و میسکل^۳ (۲۰۰۸) و کلایتون، فیشر، هریس، بتمن و براون^۴ (۲۰۰۸) در پژوهش‌های خود به اهمیت موارد بالا در انعطاف‌پذیری و سازگاری سازمان با محیط بیرونی پرداختند. با تأمل بیشتر بر این یافته‌ها، می‌توان دریافت اگر سیستم آموزش عالی بتواند ساختار رسمی منعطفی داشته باشد، می‌تواند بستر مناسبی را برای یادگیری پویا ایجاد کند.

ساختار رسمی دانشگاه با مؤلفه‌هایی چون عدم تمرکز، پیچیدگی و رسمیت منعطف می‌تواند از طریق حذف بروکراسی‌های اداری زائد، ایجاد ارتباط‌های پویا با محیط بیرونی، دادن استقلال لازم به گروه‌های آموزشی بستر لازم را برای تحقق یادگیری پویا مهیا کند. ساختار غیررسمی، بعد دیگری از ساختار سیستم آموزش عالی است که این پژوهش، چهار بعد روابط غیررسمی، ارتباطات تعاملی برون‌گرا، ارتباطات تعاملی برون‌گرا و روابط عاطفی فراگیر را در این زمینه شناسایی کرده است. برنهام (۲۰۰۶) و وانگ و احمد (۲۰۰۳) بر این باورند که توجه به این مؤلفه‌ها در سازمان‌های دانش‌بنیان همچون دانشگاه، بر پویایی سازمان تأثیر زیادی دارد. گسترش ساختار غیررسمی در سیستم آموزش عالی و فاصله‌گرفتن از ساختارهای سنتی می‌تواند شرایط ساختاری لازم را برای یادگیری پویا فراهم کند. بعد دیگر ساختار سیستم آموزش عالی، ساختار نامرئی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد این نوع از ساختار دارای ابعاد سیاسی، اجتماعی، رفتاری و علمی است. این نوع از ساختارها در سایه شکل می‌گیرند و بر ساختارهای دیگر اثر می‌گذارند. اصطلاح «دانشگاه نامرئی» در ادبیات پژوهش، به تفسیر ساختارهایی می‌پردازد که در ساختارهای غیررسمی و در سایه فعالیت می‌کنند. زوارقی (۱۳۸۸) و ترو و ایمو^۶ (۲۰۰۱) در پژوهش‌های تجربی، توزیع نامناسب فرصت‌ها، بی‌ثباتی، مقاومت در برابر ساختارهای رسمی، انحصارگرایی و به‌حاشیه‌راندن افراد و نهادهای دیگر را از اثرات منفی دانشگاه نامرئی عنوان می‌کنند.

در ساختار مطلوب برای بستر سازی مناسب یادگیری پویا، که بر پایه روابط غیرخطی با محیط بیرونی دانشگاه طراحی می‌شود، ساختار غیررسمی در دل ساختار نامرئی شکل می‌گیرد. این نوع ساختار در سازمان‌های دانش‌بنیان بیشترین نقش را بازی می‌کند (وانگ و احمد، ۲۰۰۳). ساختار

1. Hall

2. Tylus

3. Hoyand Miskel

4. Clayton, Fisher, Harris, Bateman and Brown

5. Invisible College

6. Tuire and Erno

رسمی در این دانشگاه می‌تواند برای جلوگیری از گسستگی در سازمان ایفای نقش کند؛ ولی در درجه پایین‌تری از ساختار غیررسمی قرار دارد. ساختارهای علمی، رفتاری، اجتماعی و سیاسی با عنوان ساختار نامرئی شکل می‌گیرند که نیازمند مدیریت هستند تا بستر مناسبی برای یادگیری پویا ایجاد شود. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت: «یادگیری پویا باید به عنوان یک روح وجودی در کالبد دانشگاه دمیده شود و تمام اجزای دانشگاه برای تحقق این نوع یادگیری بسیج شوند. ایجاد سیستم‌های آموزشی منعطف و مبتنی بر نیازهای فراگیران می‌تواند تغییرات مهمی را در تربیت نسل آینده ایجاد کند؛ ولی مهیا شدن زیرساخت‌های آن به تغییر رویکرد از طرف دانشگاه‌ها، بازار کار و افراد نیاز دارد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود در راستای اصلاح ساختارهای فعلی به گروه‌های آموزشی استقلال و آزادی عمل بیشتری داده شود و ساختارهای غیررسمی در دانشگاه‌ها تقویت شود. درگیر کردن دانشجویان در فعالیت‌های کاری دانشگاه و ایجاد گروه‌های کاری و پژوهشی در دانشگاه با ایجاد ساختارهای رسمی منعطف و مدیریت ساختارهای نامرئی می‌تواند بستری را برای عملیاتی شدن یادگیری پویا فراهم کند. از سوی دیگر ساختار دانشگاه باید به گونه‌ای اصلاح شود که امکان بازگشت فرد به دانشگاه بعد از اتمام دوره تحصیلی فرد فراهم و نیازهای علمی فرد از این طریق تأمین شود.

قدردانی

این پژوهش با حمایت‌های مالی و معنوی قطب آموزش مداوم دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شده است؛ از این رو از مسئولان این قطب بسیار سپاس‌گزاریم.

منابع

- باقری، امین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ فراستخواه، مقصود و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۷). شبکه‌های اجتماعی دانشجویی در فرایند یادگیری-نوآوری: مرور نظام مند مقاله‌های علمی-پژوهشی (۹۵-۱۳۸۵). پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی مشهد): ۱ (۱۵)، ۹۲-۱۱۵.
- زوارقی، رسول. (۱۳۸۸)، بررسی جایگاه دو مفهوم مشارکت و دانشگاه نامرئی در ارتباطات علمی غیررسمی، فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۲۰(۱)، ۷۶-۵۱.
- عباسی، زکیا. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در آموزش عالی بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم بر اساس تفسیر المیزان، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی؛ تهران، نشر نی.

محمدی چابکی، رضا؛ بازقندی، پروین و ضرغامی همراه، سعید. (۱۳۹۶). یادگیری در پارادایم پیچیدگی: ماهیت، قلمرو و فرایند. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۷ (۱)، ۴۷-۶۵.

- Ahmed, M. (2014). 6 Lifelong Learning in a Learning Society: Are Community Learning Centres the Vehicle? In *Education, learning, training* (pp. 102-125). Leiden, Boston: Brill.
- Avis, J. (2009). *Education, Policy and Social Justice: learning and skills*. London: Continuum.
- Bell, P. (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks, Calif; London: SAGE.
- Bennet, M., & Moriarty, B. (2016). Lifelong learning theory and pre-service teachers' development of knowledge and dispositions to work with Australian Aboriginal students. *International Journal of Pedagogies and Learning, 11*(1), 1-9.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education, 29*(4), 401-413.
- Bowden, J., & Marton, F. (2003). *The university of learning: Beyond quality and competence*, London: Routledge.
- Candy, P. C., Crebert, R. G., & O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Australian Government Public Service.
- Chapman, J., & Aspin, D. N. (1998). *School, community and lifelong learning*, London: Bloomsbury Publishing.
- Chitjiba, C. A. (2012). Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia-social and behavioral sciences, 46*, 1943-1947.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Issues in higher education*. New York: Elsevier Science Regional.
- Clayton, B., Fisher, T., Harris, R., Bateman, A., & Brown, M. (2008). *Structures and Cultures: A Review of the Literature*. Support Document 2. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED503353>.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education, 21*(4), 357-368. Doi: 10.1080/02601370210141020.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Deegan, J., & Martin, N. (2018). *Demand Driven Education, merging work & learning to develop the human skills that matter*. Retrieved from <https://www.pearson.com>.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education, 42*(1), 49-62.
- Dengerink, H. A. (2001). Institutional identity and organizational structure in multi-campus universities. *Metropolitan Universities, 12*(2), 20.
- Diamond, R. M. (2002). *Field Guide to Academic Leadership: A Publication of the National Academy for Academic Leadership*. Customer Care Center, Consumer Accounts: Indianapolis, IN.

- Duke, C. (2002). *Universities and knowledge society*. In D. Instance, H. G.
- Duke, C., & Hinzen, H. (2010). Youth and Adult Education within Lifelong Learning: Claims and challenges. *Development*, 53(4), 465-470. doi:10.1057/dev.2010.67
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Union.
- Eberle, J. (2009). Heutagogy: What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning*. 181-188.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hall, R. H. (2002). *Organizations Structure, Processes and Outcomes* (8th Ed.). New Delhi: Prentice Hall of India.
- Harrison, J., & Turok, I. (2017). Universities, knowledge and regional development, *Regional Studies*, 51:7, 977-981.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2016). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Jarvis, P. (2016). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Abingdon, Oxford: Routledge.
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education* (3rd Ed.). London: Kogan Page.
- Kuk, L., & Banning, J. H. (2009). Designing student affairs organizational structures: Perceptions of senior student affairs officers. *NASPA Journal*, 46(1), 94-117.
- Latchem, C. (2008). The concepts and practices of lifelong learning – By Morgan-Klein, Brenda & Osborne, Michael. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 755-757.
- Lena, B., & Liv, M. L. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education & Training*, 48(2/3), 178-189.
- Lewin, R., *Complexity – Life at the Edge of Chaos*, Dent, London, 1993
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming 21st Century Education*. London: Kogan Page.
- Luț, D. M. (2017). The role of lifelong education and training in human capital development. *Quaestus, Timisoara*, (11), 9-18.
- Mangain, R. And Parashar, V. (2000). Enhancing Employability of Youth Through Education and Training, *Indian Journal of Labor Economics*, 43 (4): 757 -780.
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The enterprise university: power, governance, and reinvention in Australia*. New York: Cambridge University Press.
- Mwaikokesya, M. J. (2014). *Undergraduate students' development of lifelong learning attributes in Tanzania* (Doctoral dissertation, University of Glasgow). Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk/5018/>.
- Marks, A. (2002). A 'grown up' university? Towards a manifesto for lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 17(1), 1-11.
- Meek, J. (2010). Complexity Theory for Public Administration and Policy. An International Transdisciplinary, *Journal of Complex Social Systems*,

- 12 (1): 1-4.
- Miclea, M. (2004). "Learning to do" as a pillar of education and its links to entrepreneurial studies in higher education: European contexts and approaches. *Higher Education in Europe*, 29(2), 221-231.
- OECD. (2017). *The future of education and skills Education 2030*, the Organization for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org>
- Okeke, C., & Wyk, M. (2015). *Educational Research: An African Approach* (1^{ed}). South Africa: Oxford University Press.
- Osborne, M., & Thomas, E. (Eds.). (2003). *Lifelong Learning in a Changing Continent: continuing education in the universities of Europe*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Osborne, M., Houston, M., & Toman, N. (Eds.). (2007). *The pedagogy of lifelong learning: understanding effective teaching and learning in diverse contexts*. London: Routledge.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualification research & evaluation methods* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory: Structures, Designs, and Applications*, India: Pearson Education.
- Rose, D., & Meyer, A. (2000). *The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. MA: Center for Applied Special Technology, Peabody.
- Shattock, M. (2010). *Managing successful universities*, New York: McGraw-Hill Education.
- Smidt, H., & Sursock, A. (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*, SIRUS: European University Association.
- Sporn, B. (1999). *Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Su, Y. H., Feng, L. Y., Yang, C. C., & Chen, T. L. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective. *Futures*, 44(2), 158-165.
- Tuire, P., & Erno, L. (2001). Exploring invisible scientific communities: Studying networking relations within an educational research community. A Finnish case. *Higher Education*, 42(4), 493-513.
- Tylus, J. (2009). The impact of enabling school structures on the degree of internal school change as measured by the implementation of professional learning communities. *PhD Dissertation in education*, Virginia Commonwealth University. Retrieved from <https://core.ac.uk>
- Walters, S., & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: from rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 471-478.
- Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2003). Structure and structural dimensions for knowledge-based organizations. *Measuring Business Excellence*, 7(1), 51-62.
- Wirth, K. R., & Perkins, D. (2008). *Learning to learn*. Paper presented at the Scholarship of Teaching and Learning Conference, Northfield, MN. Retrieved from <http://www.maclester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>
- Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (Eds.). (2015). *The role of higher education in*

promoting lifelong learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Yang, J., Yu, G., Liu, M., Xie, H., & Liu, H. (2018). Disentangling the impact of cost transparency on cooperation efficiency in exchange partnerships. *International Journal of Production Economics*, 197, 27-34.

Extended Abstract

**Identifying Desirable Structure Components in Higher Education:
Paving the Way for Lifelong Learning**

Farhad Ahmadias¹ Sakineh Shahi²
Yadullah mehralizadeh³ Maghsoud Farasatkah⁴

Introduction

Researchers and policy makers are challenged to develop effective learning systems that support lifelong learning. Throughout the learning process, human experiences create knowledge and transform it into skills, attitudes, values, emotions, and beliefs (Jarvis, 2001). Learning can result from formal, non-formal or informal interactions (Chris Duke & Hinzen, 2010). Because learning occurs every day and during every period of life (Lena & Liv, 2006), finding appropriate nomenclature for how, where, and why people learn has spawned many new phrases in the literature including life-long, life-wide, and life-deep learning (Bell, 2012). According to a recently released international report through a partnership with the Pearson Learning Company and Jobs for the Future (JFF) (Deegan & Martin, 2018), the world is facing a crisis due to a growing disconnection between higher education and the skills needed for work. In their words, “we are on the cusp of a new wave of postsecondary education reform” (p. 6). Clearly, the future demands a more dynamic, flexible, and equitable educational structure that acknowledges the necessity of teaching specific skills while at the same time recognizing that the skills of today will become obsolete in the future thus requiring learners to adapt to a lifetime of learning. Over time, the concept of the “ideal university” went through phases, sought different identities and nomenclatures such as “entrepreneurial” (Clark, 1998), “successful” (Shattock, 2010), “enterprising” (Marginson & Considine, 2000), “innovative” (Burton Clark), “adaptive” (Sporn, 1999), and “University of Learning” (Bowden & Marton, 2003). Studies of organizations have introduced theories such as Complexity, Chaos and Quantum to explain the dynamically complex milieu in an unpredictable world. These theories lead us to an uncertain future (McDaniel & Walls, 1997). Chaos Theory in organizational development describes educational systems as unclear and chaotic (Murphy, 1996) and existing in a dynamic environment. This system scans and senses the external environment and then makes internal adjustments and developments in order to meet the demands of the changing external environment (Morrison, 2008). Consequently, higher education needs other models of universities that are based on more flexible structures. Higher education has a “business side” (the domain of building, supplies and finance) and an “academic side” (the domain of teaching and research) (Clark, 1986). Responding to subsequent changes in higher education missions, changes in the educational environment and the shifting needs cause higher education to be different from the way it is today and there will be mass adoption of learning styles and methods in universities and colleges (J. Q. Anderson, Boyles, & Rainie, 2012; Lacková & Karkalíková, 2011). Therefore, lifelong learning must be seen as a never-ending quest for learning better ways of living with each other and thus should be the final goal of learning in educational systems. There are different goals in formal, non-formal and informal learning all over world. Based on these differentiations, the universities play different roles in different societies, so there is no unique model for all universities around the

world (Johnsen, Torjesen, & Ennals, 2015).

Research Purpose

The purpose of this paper is to identify the desirable structural components of a higher education system so as to pave the way towards the expansion of lifelong learning.

Method

The study was a phenomenological research that collected data by carrying out semi-structured in-depth interviews with 16 experts in the field of education. Using Moustakas's structured method of inductive data analysis, the interviews were inductively coded and analyzed. The reliability of the interviews was verified through credibility, transferability measures.

Results

Given the broadness of the issue under investigation in the study, the results were divided into two main categories: a) those pertaining to the identification of the life-long learning criteria, and 2) specification of a desirable university structure that can contribute to life-long learning. Concerning the first category, the results of the study revealed four main thematic clusters, and 32 themes for life-long learning. On the other hand, regarding the second category, the results of the study provided three major thematic clusters, 11 subsidiary thematic clusters, and 38 themes for a desirable university structure than can contribute to life-long learning.

Discussion and Conclusion

Lifelong learning components were categorized into four pillars: learning to learn, learning to do, learning to live together, and learning to be. Formal structure, informal structure and invisible structure were the effective factors identified for a desirable university structure. Formal structure involves formalization, complexity and centralization; informal structure, on the other hand, encompasses informal relationships, trust-based relationships, externally-oriented interactive relationships, and emotionally inclusive relationships. The invisible structure of the university is formed around the political, social, behavioral and scientific axes. Higher education is facing massive pressure from dynamically complex milieus. Technological change, globalization, economic and social change, and virtual reality are changing the shape of higher education. Regarding the international reports, there is growing disconnection between higher education and the skills needed for work and life as a whole. Lifelong learning focuses on the individual's demands in his/her life and career and encompasses learner needs in lifetime. Therefore, learning to learn, learning to do, learning to be and learning to live together could solve our current challenges and problems in the world. Change in the environment is inevitable, constant and dynamic. In order to retain vibrancy, organizations must not only acknowledge the need for change but also be willing and able to exchange outdated inefficient structures for more robust adaptable alternatives.

Keywords: lifelong learning, formal, informal, invisible structure, university.

¹ - PHD student of educational administration, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. ahmadif985@gmail.com

² - Assistant professor and Academic member in Education Department, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. *Corresponding Author:* sshahi@scu.ac.ir

³ - Professor and Academic member in Education Department, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. ymehralizadeh@gmail.com

⁴ - Associate professor and Academic member in higher education planning, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran