

## شرایط و زمینه های مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی<sup>۱</sup>

کوروش فتحی واجارگاه<sup>۲</sup>،

محبوبه عارفی<sup>۳</sup>

زینب شرف<sup>۴</sup>،

تاریخ دریافت: ۱۳۸۷/۳/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۸/۳/۳۰

### چکیده

در این مقاله، امکان مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی مورد بررسی قرار گرفته است. هدف تحقیق یافتن پاسخ این سؤال است که اعضای هیأت علمی تا چه اندازه در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی مشارکت می کنند. در پرتو این پرسش اصلی، پاسخگویی به سؤالات دیگری نیز مد نظر بوده است. این سؤالات فرعی مرتبط با دیدگاههای موجود در باره مشارکت، زمینه های مشارکت، منابع و شرایط ضروری مشارکت، راهکارهای مشارکت، پیامدهای مثبت و منفی مشارکت و موانع احتمالی مشارکت می باشند. محقق برای یافتن پاسخ این پرسشها از یک پرسشنامه ۶۲ سؤالی بر مبنای مقیاس لیکرت در ارتباط با شش موضوع اصلی مندرج در سؤالات فرعی استفاده کرده است، این پژوهش از نوع توصیفی است و آزمون های آماری مورد استفاده این پژوهش آتک نمونه ای، t مستقل و تحلیل

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه ریزی درسی از دانشگاه شهید بهشتی می باشد.

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی – Email: K-Fathi@cc.sbu.ac.ir

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی – Email: M-arefi@sbu.ac.ir

۴. کارشناس ارشد رشته برنامه ریزی درسی – Email: z\_sharaf24@yahoo.com

واریانس یک طرفه و آزمون فردمن می باشد. آن طور که نتایج این تحقیق نشان می دهد بین پاسخهای ارائه شده اغلب هماهنگی وجود دارد و بعضاً تفاوتی هم مشاهده می شود. یافته های تحقیق بیانگر آن است که اعضای هیأت علمی قائل به دیدگاههای موجود در باره مشارکت در برنامه ریزی درسی، زمینه های مشارکت، منابع و شرایط ضروری مشارکت، راهکارهای افزایش مشارکت، پیامدهای مثبت مشارکت و موانع احتمالی مشارکت می باشند، ولی برای پیامدهای منفی ارزشی قائل نیستند.

همچنین تجزیه و تحلیل داده ها در قالب آزمون همستقل بر اساس جنسیت و محل اخذ مدرک نشان داد که جنسیت بر پیامدهای مثبت مشارکت اثر گذار است. و محل اخذ مدرک نیز بر زمینه های مشارکت، راهکارهای مشارکت و موانع مشارکت اثر می گذارد. و تجزیه تحلیل داده ها در قالب آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس نوع دانشکده، رتبه دانشگاهی و سابقه تدریس نشان داد که نوع دانشکده بر هیچکدام از متغیرهای تحقیق اثری ندارد و لی رتبه دانشگاهی و سابقه تدریس بر زمینه های مشارکت تأثیر دارد.

**واژه های کلیدی:** اعضای هیأت علمی، برنامه ریزی درسی، برنامه ریزی درسی

دانشگاهی، مشارکت در برنامه ریزی درسی

## مقدمه

یکی از مهمترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاهها برنامه های درسی هستند که نقش تعیین کننده و غیر قابل انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالتهای آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳).

برنامه ریزی درسی آموزش عالی به عنوان یک طرح علمی که در برگیرنده هشت عنصر متفاوت از جمله هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل بوده (استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷) و هدف آن رشد و پرورش دانشجویان است حاکی از فرایند مشارکت غیر رسمی تعداد زیادی از اعضای هیأت علمی دانشکده هاست که در زمینه تحقیقات وسیع در خصوص رشته ها و طراحی برنامه های دروس مختلف با برنامه ریزان همکاری می کنند (تومبز و تیرنی، ۱۹۹۱؛ تابا، ۱۹۹۶؛ آیزنر، ۱۹۹۷؛ لیت وود، ۱۹۷۹).

۱. اگرچه تعاریف متعددی برای برنامه ریزی درسی در بستر آموزش عالی وجود دارد، به عنوان مثال: برنامه درسی به عنوان فرایند تدوین یک طرح علمی (stark, 1997)، برنامه درسی به عنوان یک نظام (Beaushamb, 1988) و برنامه

---

شرایط و زمینه های مشارکت اعضای... / ۱۴۷

---

اعضای هیأت علمی به دلیل آشنایی شان با عوامل مؤثر بر برنامه های درسی از جمله منابع مهم مشارکت کننده در برنامه های درسی می باشند و می توانند در طراحی دوره های آموزشی، تهیه برنامه های درسی، تدوین و اصلاح برنامه های درسی، سازماندهی و ارزشیابی برنامه های درسی نقش مهمی ایفا کنند (بهمنی مهمویی، ۱۳۸۴).

عوامل مؤثری بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی تأثیر گذارند (بنیاد کارنگی، ۱۹۹۷) از جمله عوامل خارجی، عوامل سازمانی و عوامل داخلی (استارک، لاوتر و همکاران، ۱۹۸۸) را می توان نام برد. عوامل بیرونی از جامعه و سازمانهایی که بیرون از محیط دانشگاه و یا دانشکده فعالیت می کنند برمی خیزند، اما عوامل درونی و سازمانی ریشه در خود مؤسسه و دانشکده دارند با وجود این عوامل درونی از ویژگی ها، نظرات و تقاضا های آنهايي که به فرایند تصمیم گیری نزدیکتر هستند (نظیر اساتید و دانشجویان) بر می خیزد، در حالی که عوامل سازمانی در برگیرنده افرادی چون کارکنان دفاتر مرکزی بوده و از سطح فوری برنامه ریزی دورتر هستند، از آنجا که اعضای هیأت علمی برنامه ریزان اصلی را تشکیل می دهند عوامل درونی تأثیر بسیار زیادی بر برنامه ریزی درسی دارند (نوروززاده، ۱۳۸۵، ص ۱۷۵).

از آنجا که این مقاله بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی تأکید دارد و برنامه ریزی درسی یکی از نقشهای مهم و اصلی اعضای هیأت علمی محسوب می شود، لذا به بررسی جایگاه و نقشی که این گروه در برنامه ریزی می تواند داشته باشد پرداخته می شود.

باید دانست که فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی دانشگاهی فرایندی بسیار حساس، ظریف و پیچیده است و پرداختن به برنامه ریزی درسی دانشگاهی مستلزم آن است که فرد یا افراد درگیر نسبت به مجموعه علمی که قرار است پروژه در آن اجرا شود بسیار حساس باشد، از ظرفیتهای و توانمندیها، علایق و اولویت های دانشجویانی که برنامه برای آنها اجرا می شود آگاه باشد و از دانش و تحولات روز رشته مورد نظر آگاهی داشته باشد و منابع و اطلاعاتی را که در اختیار آنهاست بشناسد و توان و دانش علمی در زمینه نحوه پژوهش در تدریس، یادگیری و سنجش را داشته باشد، از این رو آن الگوی برنامه ریزی درسی در آموزش عالی موفقیت آمیز خواهد بود که این عناصر در افراد

---

درسی به عنوان یک رشته دانشگاهی و... در این مقاله برنامه ریزی درسی ناظر بر فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی آموزش عالی یا آنچه یک طرح علمی برای یادگیری دانشجویان خوانده می شود مدنظر است.

شرکت کننده در فرایند برنامه ریزی درسی وجود داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵، ص ۱۵). در این پروژه، علاوه بر اعضای هیأت علمی، مدیران (رئیس دانشکده و مدیر گروه)، ارزشیابان، دانشجویان تحصیلات تکمیلی به عنوان دستیار (برای ایفای نقش اداری) و تسهیل کنندگان (رؤسای نشست ها) نیز در فرایند برنامه ریزی درسی بایستی مشارکت داشته باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵، ص ۲۰).

دیدگاههای موجود دربارهٔ مشارکت بیانگر برداشتها و نظراتی است که اعضای هیأت علمی از مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی دارند و قلمروهای مشارکت در برنامه ریزی درسی بیانگر حوزه هایی است که آموزش دهندگان (معلمان و اعضای هیأت علمی) می توانند در برنامه ریزی درسی شرکت کنند. متخصصان حوزه های متنوعی را برای مشارکت در برنامه ریزی درسی معرفی کرده اند، به نظر الباز معلمان به عنوان تدوین کنندگان برنامه های درسی باید در پنج زمینه یعنی رئوس مطالب مواد آموزشی، روشهای تدریس، اجرای برنامه های درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه مشارکت داده شوند (گویا و ایزدی، ۱۳۸۱، ص ۲۱). در حالی که سابقاً چهار سطح را برای مشارکت و تصمیم گیری معرفی می کند که عبارت از پذیرش برنامه های درسی (استفاده وفادارانه از برنامه های درسی)، تجدید نظر و بازنگری برنامه های درسی، انتخاب برنامه های درسی و طراحی و برنامه ریزی تکمیلی (مهر محمدی، ۱۳۸۳). بطور کلی، مهمترین قلمروهای مشارکت در برنامه ریزی درسی را می توان در عرصه هایی چون انتخاب برنامه یا کتاب درسی، سازگاری و تعدیل برنامه های درسی، تلفیق برنامه درسی، تکمیل و بهسازی برنامه درسی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی جستجو کرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲).

آنچه قویاً بر برنامه ریزی درسی اعضای هیأت علمی تأثیر می گذارد عبارت است از: رشته تحصیلی عضو هیأت علمی، ویژگیهای دانشجویان، حجم کاری، گرایشهای اعضای هیأت علمی نسبت به اهداف برنامه، بودجه دانشگاه، گزارشهای تحقیقی در رشته تحصیلی، عقاید عضو هیأت علمی در باره یادگیری و آموزش دانشجو، اهداف دانشجو، کار آموزی اعضای هیأت علمی، موقعیت مکانی و محتوای کتاب (استارک، ۱۹۹۰). و عواملی که بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی اثر می گذارد به ترتیب اولویت عبارت است از: عوامل انگیزشی، عوامل حرفه ای، عوامل سازمانی و عوامل علمی (مؤمنی مهموئی،

۱۳۸۳)؛ اقدسی؛ (۱۳۸۱، ص ۷۵) عدم برنامه مشخص و تعریف شده برای شرکت در برنامه ریزی درسی، بوروکراسی و قوانین دست و پاگیر، موانع اداری، نبودن ضمانت اجرایی برای نظارت اعضاء هیأت علمی و بی انگیزگی اعضاء نسبت به امر مشارکت، عدم وجود امکانات و فضا های آموزشی لازم، عدم حمایت مالی و نیز طولانی بودن فرایند پرداخت حق الزحمه و مشکلات اقتصادی اعضای هیأت علمی را از جمله مواردی می داند که به طور مستقیم در فرایند مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی تأثیر دارند.

در زمینه پیامدها و نتایج حاصل از مشارکت در تصمیم گیریهای برنامه ریزی درسی نیز مطالعاتی انجام شده است که هر یک برخی از نتایج مثبت حاصل از شرکت در برنامه ریزی درسی را برشمرده اند، که از آن جمله کاهش مقاومت در برابر تغییر، افزایش تعهد و دلبستگی به اجرای موفقیت آمیز برنامه های درسی، مقبولیت بیشتر تصمیمات و ارتقای کیفیت تصمیمات را می توان نام برد (فتحی اجارگاه ۱۳۸۲). ولی بررسیهای مقدماتی شواهدی دال بر پیامدهای منفی نشان نداده اند.

مروری بر تاریخچه برنامه ریزی درسی در ایران نشان می دهد که برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران تاکنون فراز و نشیبهای زیادی را پشت سر نهاده است. تجربه ای که از دوره های برنامه ریزی درسی دانشگاهی قبل و بعد از انقلاب اسلامی حاصل می شود، گذر از یک نظام برنامه ریزی درسی نسبتاً مستقل دانشگاهی (دوره قبل از انقلاب) به نظام متمرکز افراطی (از ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۲) و سرانجام به سمت واگذاری اختیارات نسبی برای برنامه ریزی درسی دانشگاهی (از ۱۳۷۲ تا ۱۳۷۹) و بر اساس مصوبه ۱۳۷۹/۲/۱۰ واگذاری اختیارات کامل برنامه ریزی درسی دانشگاهی به دانشگاهها ی دارای هیأت ممیزه است (نوروزاده، ۱۳۸۵، ص ۱۱۵). تمرکز زدایی و حرکت به سمت استقلال دانشگاهها و در نتیجه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاهها به طور فزاینده ای بر اهمیت و نقش اعضای هیأت علمی افزوده است. سوال اصلی که در این تحقیق مطرح می شود این است که امکان مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی در چه زمینه هایی و تا چه حدودی است<sup>۱</sup>؟

۱. اساساً به منظور امکان سنجی مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی بر اساس چارچوب ارائه شده توسط (Novom Cfre, 2005) و تعدیل یافته های آن در نظام آموزشی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴) می توان پرسشهای اصلی جهت دهنده مطالعه را حول محورهای زیر سازماندهی کرد.

براساس این پرسش سوالات فرعی تحقیق به شرح زیر تعیین شده است:

- ۱- دیدگاه‌های موجود در باره مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی کدامند؟
- ۲- زمینه های مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟
- ۳- منابع و شرایط ضروری برای مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟
- ۴- راهکارهای افزایش مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟
- ۵- پیامدهای مثبت و منفی مشارکت در برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟
- ۶- موانع احتمالی مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟
- ۷- آیا بین نظر اعضای هیأت علمی در باره هر یک از مؤلفه های فوق مندرج در سؤال (۶-۱) بر اساس جنسیت، محل اخذ مدرک، دانشکده، عناوین دانشگاهی، سابقه تدریس تفاوت معنی داری وجود دارد؟

### روش شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی است. یک مطالعه توصیفی چگونگی وضع موجود را توصیف می کند. جمعیت آماری پژوهش حاضر مشتمل بر اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز می باشد. حجم جامعه آماری ۵۲۱ نفر می باشد. برای بررسی پایایی ابزار سی نفر شرکت داشتند. برای نمونه گیری از جمعیت آماری از روش نمونه گیری طبقه ای استفاده شد تا زیر گروهها به همان نسبتی که در جمعیت اصلی هستند به همان نسبت نیز در نمونه آماری حضور داشته باشند. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. بدین ترتیب دویست و بیست و یک نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسش نامه محقق ساخته مبتنی بر مقیاس پنج درجه ای لیکرت استفاده شد<sup>۱</sup> که حاوی ۶۲ سؤال در ارتباط با شش موضوع اصلی مندرج در سوالات فرعی است از مجموع ۲۲۱ پرسشنامه توزیع شده ۱۸۲ پرسشنامه بازگردانده شد. آزمون مورد استفاده این پژوهش علاوه بر آمار توصیفی t تک نمونه ای مستقل و تحلیل واریانس یک طرفه می باشد.

۱. نقطه برش یا میانگین مقایسه به این صورت محاسبه شد:  $1+2+3+4+5=15$  و از تقسیم عدد ۱۵ بر عدد ۵ عدد ۳ به دست آمد.

## نتایج پژوهش

نتایج پژوهش حول محورهای شش گانه (دیدگاههای موجود در باره مشارکت، زمینه های مشارکت، منابع و شرایط ضروری برای مشارکت، راهکارهای مشارکت، پیامدهای مثبت و منفی مشارکت و موانع احتمالی مشارکت) به شرح زیر است:

### ۱- دیدگاههای موجود در باره مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی کدامند؟

به منظور شناسایی دیدگاههای موجود در باره مشارکت اعضای هیأت علمی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه های مرتبط آزمون  $t$  تک متغیره انجام می گردد. از ۱۱ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی، تمام گویه ها (به استثنای گویه شماره (۱۱) میانگینی بالاتر از ۳/۰۰ دارند و فرض صفر هیچ گویه ای پذیرفته نمی شود. یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه دارد، بنابر این می توان گفت تمام گویه های مطرح شده از نظر اعضای هیأت علمی جزء دیدگاههای موجود در باره مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند. همچنین آزمون  $t$  تک نمونه ای مشاهده شده برای کل گویه ها در سطح ۰/۰۱. معنادار است ( $t = ۴۸/۶۸, df = ۱۵۹$ ). به عبارتی می توان گفت، از نظر نمونه های تحقیق دیدگاههای مطرح شده حائز اهمیت هستند.

جدول ۱- آزمون  $t$  برای بررسی دیدگاههای موجود در باره مشارکت

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین رتبه	میانگین رتبه	مقیاسه رتبه	آماره (t)	آزادی درجه	معنی داری سطح
۱- فرایند برنامه ریزی درسی مشتمل بر چهار مرحله اساسی انتخاب هدف، انتخاب تجارب و فعالیتهای یادگیری، سازماندهی و ارزشیابی از آنهاست	۱۷۴	۴.۲۴	۰.۷۱۹	۳	۰.۶۸۱ ۰.۰۲۲	۱۷۳	۰.۰۰۰
۲- اعضای هیأت علمی به لحاظ آشنایی با نیازها و علائق دانشجویان یکی از پایه های مهم مشارکت در برنامه ریزی محسوب می شوند.	۱۸۱	۴.۶۲	۰.۷۶۹	۳	۰.۴۱۶ ۰.۰۲۸	۱۸۰	۰.۰۰۰

معنی داری سطح	درجه آزادی	آماره (t)	مقایسه	معمول ترین	تفاوت	تعداد	متن گویه و شماره آن در پرسشنامه
.۰۰۰	۱۷۹	.۱۹۶ ۲۰	۳	.۸۷۵	۴.۳۲	۱۸۰	۳- مشارکت در برنامه ریزی درسی مستلزم داشتن اطلاعات وسیع و تخصص های چند گانه است.
.۰۰۰	۱۸۰	.۱۰۳ ۳۴	۳	.۶۰۲	۴.۵۲	۱۸۱	۴- اعضای هیأت علمی باید در انتخاب و تنظیم هدف برنامه های درسی مشارکت کنند
.۰۰۰	۱۷۹	.۱۲۴ ۲۷	۳	.۶۷۶	۴.۳۷	۱۸۰	۵- اعضای هیئت علمی باید در انتخاب تجارب و فعالیتهای یادگیری مشارکت کنند.
.۰۰۰	۱۷۸	.۰۸۸ ۳۰	۳	.۶۰۶	۴.۳۶	۱۷۹	۶- اعضای هیأت علمی باید در سازماندهی فعالیتهای یادگیری مشارکت کنند
.۰۰۰	۱۷۶	.۲۳۵ ۲۸	۳	.۶۸۱	۴.۴۵	۱۷۷	۷- اعضای هیأت علمی باید در ارزشیابی از فعالیتهای یادگیری مشارکت کنند
.۰۰۰	۱۷۷	.۱۹۷ ۲۸	۳	.۷۰۷	۴.۴۹	۱۷۸	۸- مشارکت در برنامه ریزی درسی سبب بروز خلاقیت و نوآوری در برنامه های درسی می شود.
.۰۰۰	۱۷۷	.۲۹۹ ۲۵	۳	.۷۲۹	۴.۳۸	۱۷۸	۹- مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی سبب بازدهی بیشتر فرایند یاددهی یادگیری می شود.
.۰۰۰	۱۷۵	.۰۰۳ ۱۹	۳	.۸۳۳	۴.۱۹	۱۷۶	۱۰- مشارکت در برنامه ریزی درسی سبب انعطاف پذیری بیشتر برنامه های درسی می شود.
.۳۶۵	۱۷۹	.۹۰۸	۳	۱.۳۱۳	۳.۰۹	۱۸۰	۱۱- مشارکت در برنامه ریزی درسی در حاشیه کار اعضای هیأت علمی قرار دارد.
.۰۰۰	۱۵۹	.۵۵۵ ۳۹	۳۳	۴.۵۰۲	.۰۸۱ ۴۷	۱۶۰	کل



همچنین آزمون t مستقل در خصوص دیدگاههای موجود در باره مشارکت بر اساس جنسیت و محل اخذ مدرک نشان داد که بین گروهها در این متغیر تفاوت معنی داری وجود ندارد و گروهها با یکدیگرتوافق دارند. همچنین آزمون تحلیل واریانس یک طرفه در خصوص نظرات اعضای هیئت علمی در مورد دیدگاههای موجود در باره مشارکت بر اساس دانشکده های مختلف، رتبه های دانشگاهی و سابقه تدریس بیانگر آن است که بین گروهها تفاوت معنی داری وجود ندارد و گروهها با یکدیگر توافق دارند. برای رتبه بندی گویه های فوق از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج جدول بیانگر آن است که میانگین رتبه ۱۱ گویه مرتبط با این متغیر در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ارقام ۳/۳۴ تا ۷/۴۷ را در برمی گیرد، و اولویت یک تا پنج این گویه ها عبارتند از:

۲- اعضای هیأت علمی به لحاظ آشنایی با نیازها و علایق دانشجویان یکی از پایه های مهم مشارکت در برنامه ریزی محسوب می شوند. اولویت اول

۸- مشارکت در برنامه ریزی درسی سبب بروز خلاقیت و نوآوری در برنامه های

درسی می شود. اولویت دوم

۴- اعضای هیأت علمی باید در انتخاب و تنظیم هدف مشارکت کنند. اولویت سوم

۷- اعضای هیأت علمی باید در ارزشیابی از فعالیتهای یادگیری مشارکت کنند.

اولویت چهارم

۳- مشارکت در برنامه ریزی درسی مستلزم داشتن اطلاعات وسیع و تخصص های

چند گانه است. اولویت پنجم

۲- زمینه های مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی کدامند؟

به منظور شناسایی زمینه های مشارکت<sup>۱</sup> اعضای هیأت علمی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه های مرتبط آزمون t تک متغیره انجام می گردد. از ۴ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی سه گویه میانگینی بالاتر از ۳ دارند و تنها یک گویه میانگینی کمتر از ۳/۰۰ دارند، ولی فرض صفر این گویه نیز پذیرفته نمی شود. یعنی پایین تر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه دارد. لذا می توان گفت تمام گویه های

۱. در این پژوهش زمینه های مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی بر اساس دیدگاه زابار مد نظر بوده است.

مطرح شده از نظر اعضای هیأت علمی جزء زمینه های مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند. همچنین  $t$  تک نمونه ای مشاهده شده برای کل گویه ها در سطح ۰/۰۱. معنی دار است ( $t = ۲۲/۶۱$ ,  $df=۱۷۰$ ). به عبارتی می توان گفت از نظر نمونه های تحقیق زمینه های مطرح شده جزء زمینه های مشارکت اعضای هیأت علمی محسوب می شود.

جدول ۲ - آزمون تی برای بررسی زمینه های مشارکت

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (t)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۱۲- طراحی و برنامه ریزی تکمیلی	۱۷۴	۴.۳۲	۰.۷۸۱	۳	۲۲.۲۱۹	۱۷۳	۰.۰۰۰
۱۳- تجدیدنظر و بازنگری برنامه های درسی	۱۷۹	۴.۶۰	۰.۵۴۵	۳	۳۹.۳۷۲	۱۷۸	۰.۰۰۰
۱۴- انتخاب برنامه های درسی	۱۷۷	۴.۲۱	۰.۸۵۷	۳	۱۸.۷۶۹	۱۷۶	۰.۰۰۰
۱۵- استفاده وفادارانه (بدون تغییر) برنامه های درسی	۱۷۸	۲.۶۶	۱.۲۲۵	۳	-۳.۶۷۰	۱۷۷	۰.۰۰۰
کل	۱۷۱	۱۵.۸۴۲۱	۲.۲۲۱۲	۱۲	۲۲.۶۱۹	۱۷۰	۰.۰۰۰

$t$  مستقل کلی مشاهده شده برای کل گویه ها بر اساس جنسیت در خصوص زمینه های مشارکت برابر با ۱/۴۴ با درجه آزادی ۱۶۹ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود دارد.

$t$  مستقل کلی مشاهده شده بر اساس محل اخذ مدرک، در خصوص زمینه های مشارکت برابر با ۲/۶۵۱ با درجه آزادی ۱۶۹ در سطح ۰/۰۵. معنی دار است. لذا می توان گفت در این متغیر گروهها با هم اختلاف نظر دارند. مقایسه میانگین های دو گروه نشان می دهد که اعضای هیأت علمی که مدرک خود را از خارج از ایران دریافت کرده اند بیشتر از اعضای هیأت علمی که مدرک خود را از ایران دریافت کرده اند زمینه های مطرح شده را به عنوان قلمروهای مشارکت در برنامه ریزی درسی قلمداد می کنند و نقش مهمتری برای خود قائل هستند.

جدول ۳ - آزمون تی برای بررسی پرسش دوم بر اساس محل اخذ مدرک

متغیر	محل اخذ مدرک	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
زمینه ها	خارج از ایران	۹۳	۱۶/۲۴۷	۲/۲۲۹	۲/۶۵۱	۱۶۹	/۰۰۹
	داخل ایران	۷۸	۱۵/۳۵۹	۲/۱۲۵			

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف در خصوص زمینه های مشارکت F کلی به دست آمده برابر با ۱/۵۸ با درجه آزادی ۸، ۱۶۲، ۱۷۰ در سطح ۰/۰۵ معنی دار نیست، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس رتبه دانشگاهی در خصوص زمینه های مشارکت F کلی به دست آمده برابر با ۴/۷۴۹ با درجات آزادی ۳، ۱۶۷ و ۱۷۰ در سطح ۰/۰۵ معنی دار است لذا می توان گفت در این متغیر بین گروهها تفاوت وجود دارد و گروهها با یکدیگر اختلاف نظر دارند.

جدول ۴: - آزمون F برای بررسی پرسش دوم بر اساس عناوین دانشگاهی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
زمینه ها	بین گروهها	۶۵/۹۳۲	۳	۲۱/۹۷۷	۴/۷۴۹	/۰۰۳
	درون گروهها	۷۷۲/۸۰۵	۱۶۷	۴/۶۲۸		
	جمع	۸۳۸/۷۳۷	۱۷۰			

با توجه به معنی دار بودن تفاوت میانگین ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آزمون نشان داد که مریدان کمتر از استادان به مشارکت در زمینه های مطرح شده فرایند برنامه ریزی درسی اعتقاد دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس سابقه خدمت در خصوص زمینه های مشارکت F کلی به دست آمده برابر با ۴/۷۱۷ با درجات آزادی ۲، ۱۶۶، ۱۶۸ در سطح ۰/۰۵ معنی دار است، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود دارد و گروهها با یکدیگر اختلاف نظر دارند.

جدول ۵- آزمون F برای بررسی پرسش دوم بر اساس سابقه تدریس

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه ازادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
زمینه ها	بین گروهها	۴۴/۵۹۲	۲	۲۲/۲۹۶	۴/۷۱۷	/۰۱
	درون گروهها	۷۹۴/۱۴۵	۱۶۶	۴/۷۲۷		
	جمع	۸۳۸/۷۳۷	۱۶۸			

با توجه به معنی دار بودن تفاوت میانگین ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آزمون نشان داد که اعضای هیأت علمی با سابقه ۰-۱۰ سال کمتر اعضای هیأت علمی با سابقه بالاتر از ۲۱ در حوزه های مطرح شده برای مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی مشارکت دارند. برای رتبه بندی گویه های فوق از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج آزمون بیانگر آن است که میانگین رتبه ۴ گویه مرتبط با این متغیر در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ارقام ۱/۳۷ تا ۳/۱۶ را در برمی گیرد. با این حال رتبه بندی این عوامل به عنوان زمینه های مشارکت به ترتیب زیر است:

۱۳- تجدید نظر و بازنگری برنامه های درسی. اولویت اول

۱۲- طراحی و برنامه ریزی تکمیلی. اولویت دوم

۱۴- انتخاب برنامه های درسی. اولویت سوم

۱۵- استفاده وفادارانه (بدون تغییر) از برنامه های درسی. اولویت چهارم

۳- منابع و شرایط ضروری مشارکت برای مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟

به منظور شناسایی منابع و شرایط ضروری مشارکت<sup>۱</sup> در برنامه ریزی درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه های مرتبط آزمون t تک متغیره انجام می گردد از ۱۶ گویه مطرح

۱. منابع و شرایط ضروری: ماده یا کیفیتی انتزاعی است که یک شخص یا یک سازمان برای کارکردن از آن استفاده میکند؛ مانند ابزار، موجودی، زمان، کارکنان و غیره (آزاد منش، ۱۳۸۴). منابع و شرایط ضروری برای مشارکت در این تحقیق عبارتند از: **منابع انسانی**: نیروی انسانی لازم برای امکان پذیر کردن مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی آموزش عالی است که شامل برنامه ریزان درسی، اعضای هیأت علمی هر گروه، مدیران دانشگاهها، سیاستگذاران دولتی، والدین، دانشجویان است. **منابع کالبدی و فنی**: منظور کلیه امکانات و تجهیزات لازم برای مشارکت در برنامه ریزی درسی آموزش عالی همانند کارگاههای ویژه، امکانات ساختمانی، دسترسی به پایگاههای اطلاعاتی و... است. **منابع مالی و زمانی**: منظور اعتبارات مالی لازم و فرصتهای زمانی لازم برای مشارکت است.

شده برای این پرسش پژوهشی چهارده گویه میانگینی بالاتر از ۳ دارند و فرض صفر هر چهارده گویه پذیرفته نمی شود یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی دار با میانگین مورد مقایسه دارد. ولی برای دو گویه (۱۶ و ۱۷) فرض صفر پذیرفته می شود یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه ندارد. لذا چون آماره  $t$  در سطح آلفای ۰۰۵/ برای هر ۱۴ گویه در منطقه بحرانی قرار می گیرد می توان گفت منابع و شرایط ضروری مطرح شده برای مشارکت از نظر هیأت علمی حائز اهمیت است.

$t$  مشاهده شده برای کل گویه هادر سطح ۰۱/ معنی دار است ( $df=163$ ,  $t = 32/042$ ). به عبارتی می توان گفت از نظر نمونه های تحقیق تمامی منابع و شرایط مطرح شده جزء منابع و شرایط ضروری مشارکت محسوب می شوند.

جدول ۶ - آزمون  $t$  برای بررسی منابع و شرایط ضروری مشارکت

معنی داری سطح	آزادی درجه	آماره (t)	فرض صفر	پایین	بالا	مقدار	متن گویه و شماره آن در پرسشنامه
۰۰۸۶	۱۷۶	۱۰۷۲۹	۳	۱۰۰۰۰	۳۰۱۳	۱۷۷	۱۶- به کارگیری نظرات سیاستگذاران دولتی در فرایند مشارکت
۰۰۸۳	۱۷۴	۱۰۷۴۲	۳	۰۹۱۱	۳۰۱۲	۱۷۵	۱۷- به کارگیری نظرات رهبران دینی در فرایند مشارکت
۰۰۰۰	۱۷۴	۶۰۵۱۴	۳	۰۹۵۲	۳۰۴۷	۱۷۵	۱۸- به کارگیری نظرات مدیران دانشگاهها در فرایند مشارکت
۰۰۰۰	۱۷۵	۳۶۰۶۹۷	۳	۰۵۶۳	۴۰۵۶	۱۷۶	۱۹- به کارگیری نظرات متخصصین برنامه ریزی درسی در فرایند مشارکت
۰۰۰۰	۱۷۴	۳۴۰۰۵۹	۳	۰۵۸۶	۴۰۵۱	۱۷۵	۲۰- به کارگیری نظرات متخصصان موضوعی در فرایند مشارکت
۰۰۰۰	۱۷۵	۱۴۰۵۵۷	۳	۰۷۹۳	۳۰۸۷	۱۷۶	۲۱- بکارگیری نظرات جامعه شناسان در فرایند مشارکت

معنی داری سطح	درجه آزادی	آماره (t)	مقایسه میانگین	معیار انحراف	میانگین	تعداد	متن گویه و شماره آن در پرسشنامه
.۰۰۰	۱۷۵	۱۷.۷۱۰	۳	.۷۴۱	۳.۹۹	۱۷۶	۲۲- به کارگیری نظرات روانشناسان تربیتی در فرایند مشارکت
.۰۰۰	۱۷۴	۲۳.۳۶۸	۳	.۶۷۳	۴.۱۹	۱۷۵	۲۳- به کارگیری نظرات تکنولوژیست های آموزشی در فرایند مشارکت
.۰۰۰	۱۷۶	۱۰.۳۵۹	۳	.۸۸۵	۳.۶۹	۱۷۷	۲۴- به کارگیری نظرات صاحبان مشاغل و سرمایه در فرایند مشارکت
.۰۰۰	۱۷۷	۱۰.۸۷۰	۳	.۹۷۲	۳.۷۹	۱۷۸	۲۵- به کارگیری نظرات دانشجویان در فرایند مشارکت
.۰۰۰	۱۷۶	۱۶.۸۹۳	۳	.۸۲۸	۴.۰۵	۱۷۷	۲۶- تخصیص بودجه و اعتبارات ریالی به امر مشارکت
.۰۰۰	۱۷۶	۲۸.۱۱۷	۳	.۶۲۳	۴.۳۲	۱۷۷	۲۷- فراهم آوردن فرصت های زمانی مناسب جهت مشارکت
.۰۰۰	۱۷۷	۲۳.۹۷۲	۳	.۷۱۳	۴.۲۸	۱۷۸	۲۸- برگزاری کارگاههای ویژه در زمینه مشارکت و اهمیت آن
.۰۰۰	۱۷۸	۲۰.۵۱۲	۳	.۷۲۹	۴.۱۲	۱۷۹	۲۹- تخصیص فضا و مکان مناسب جهت مشارکت
.۰۰۰	۱۷۷	۳۰.۰۳۲	۳	.۶۳۶	۴.۴۳	۱۷۸	۳۰- امکان استفاده از ابزار دیداری، شنیداری، پایگاههای اطلاعاتی و تجهیزات الکترونیک جهت مشارکت
.۰۰۰	۱۷۸	۵۲.۲۴۸	۳	.۴۴۸	۴.۷۵	۱۷۹	۳۱- امکان تبادل نظر با اساتید هم رشته در دانشگاههای مختلف در مورد برنامه و محتوای درس
.۰۰۰	۱۶۳	۳۲.۰۴۲	۴۸	۶.۵۱۹	۶۴.۳۱۱	۱۶۴	کل

آزمون t مستقل در خصوص نظرات اعضای هیأت علمی در مورد شرایط و منابع ضروری برای مشارکت بر اساس جنسیت برابر با  $1/443$  با درجه آزادی ۱۶۲ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود نداد و بین گروهها اتفاق نظر وجود دارد.

آزمون t مستقل در خصوص نظرات اعضای هیأت علمی در مورد شرایط و منابع ضروری برای مشارکت بر اساس محل اخذ مدرک برابر با  $1/898$  - با درجه آزادی ۱۶۲ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود نداد و بین گروهها اتفاق نظر وجود دارد.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف F کلی به دست آمده برابر با  $1/312$  با درجات آزادی ۸، ۱۵۵ و ۱۶۳ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس رتبه های دانشگاهی F کلی به دست آمده برابر با  $1/544$  با درجات آزادی ۳، ۱۶۰ و ۱۶۳ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس سابقه تدریس F کلی به دست آمده برابر با  $1/235$  با درجات آزادی ۲، ۱۶۱ و ۱۶۳ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

برای رتبه بندی گویه های فوق از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج آزمون بیانگر آن است که میانگین رتبه ۱۶ گویه مرتبط با این متغیر در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ارقام  $3/93$  تا  $12/45$  را در برمی گیرد، و اولویت یک تا پنج این گویهها عبارتند از:

۳۱- امکان تبادل نظر با اساتید هم رشته در دانشگاههای مختلف در مورد برنامه و

محتوای دروس. اولویت اول

۱۹- به کارگیری نظرات متخصصان برنامه ریزی درسی در فرایند مشارکت. اولویت دوم

۲۰- به کارگیری نظرات متخصصان موضوعی در فرایند مشارکت. اولویت سوم

۳۰- امکان استفاده از ابزار دیداری، شنیداری، پایگاههای اطلاعاتی و تجهیزات

الکترونیک جهت مشارکت. اولویت چهارم

۲۷- فراهم آوردن فرصت های زمانی مناسب جهت مشارکت. اولویت پنجم

#### ۴- راهکارهای افزایش مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟

به منظور شناسایی راهکارهای افزایش مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه های مرتبط آزمون t تک متغیره انجام می گردد. از ۱۰ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی تمام گویه ها میانگینی بالاتر از ۳/۰۰ دارند و فرض صفر هیچ گویه ای پذیرفته نمی شود. یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه دارد. لذا می توان گفت تمام گویه های مطرح شده از نظر اعضای هیأت علمی جزء راهکارهای افزایش مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند.

t مشاهده شده برای کل گویه هادر سطح ۰/۰۱. معنی دار است ( $t = ۲۷/۷۳$ ،  $df=۱۷۳$ ).

به عبارتی می توان گفت از نظر نمونه های تحقیق تمامی راهکارهای مطرح شده برای مشارکت مهم محسوب می شوند.

#### جدول ۷- آزمون t برای بررسی راهکارهای افزایش مشارکت

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (t)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۳۲- تغییر ساختار متمرکز آموزش عالی و کاهش مراجع تصمیم گیری در سطوح بالای سازمان	۱۸۱	۴.۲۸	۰.۹۰۱	۳	۱۹.۰۵۳	۱۸۰	۰.۰۰۰
۳۳- برقراری نظام انتخابی به جای نظام انتصابی در مورد رؤسای دانشگاهها و دانشکده ها	۱۷۹	۴.۱۶	۰.۹۷۸	۳	۱۵.۸۹۴	۱۷۸	۰.۰۰۰
۳۴- در نظر گرفتن امتیاز در آیین نامه ارتقاء، برای مشارکت اعضای هیات علمی در فرایند برنامه ریزی درسی	۱۸۲	۳.۸۰	۱.۱۰۱	۳	۹.۶۷۱	۱۸۱	۰.۰۰۰



متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (f)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۳۵- بازنگری آیین نامه و دستور عملهای موجود و پررنگ کردن این وظیفه در آنها جهت مشارکت فعال اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی	۱۸۱	۴.۱۲	۰.۹۰۲	۳	۱۶.۶۳۹	۱۸۰	۰.۰۰۰
۳۶- برگزاری سمینارها و کارگاههای آموزشی برای ارتقاء سطح دانش و مهارت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی	۱۸۱	۴.۲۹	۰.۷۲۷	۳	۲۳.۸۳۲	۱۸۰	۰.۰۰۰
۳۷- کم کردن ساعات تدریس موظف اساتید به منظور فراهم آوردن شرایط مناسب جهت مشارکت	۱۸۰	۴.۳۵	۰.۸۲۲	۳	۲۲.۰۳۴	۱۷۹	۰.۰۰۰
۳۸- ارزیابی جامع وزارت علوم تحقیقات و فناوری از اقدامهای انجام شده در زمینه تغییر و طراحی برنامه ریزی درسی در دانشگاهها و امتیاز بندی دانشگاهها بر این اساس	۱۷۹	۴.۲۰	۰.۷۸۰	۳	۲۰.۵۲۰	۱۷۸	۰.۰۰۰
۳۹- بکارگیری کمیته های متشکل از متخصصین برنامه ریزی درسی، تکنولوژیست های آموزشی، جامعه شناسان و روان شناسان در کنار اعضای هیأت علمی هرگروه آموزشی	۱۸۰	۴.۲۵	۰.۸۳۸	۳	۲۰.۰۰۹	۱۷۹	۰.۰۰۰
۴۰- مشارکت دادن دانشجویان در فرایند برنامه ریزی درسی	۱۸۰	۳.۴۳	۱.۰۹۹	۳	۵.۲۹۰	۱۷۹	۰.۰۰۰
۴۱- برطرف کردن مشغله اقتصادی اعضای هیأت علمی از طریق پرداخت حق جلسه جهت مشارکت	۱۸۱	۳.۷۲	۱.۱۸۰	۳	۸.۱۸۹	۱۸۰	۰.۰۰۰
کل	۱۷۰	۴۰.۹۸۸	۵.۱۴۶	۳۰	۲۷.۸۳۹	۱۶۹	۰.۰۰۰

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص راهکارهای افزایش مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس جنسیت برابر با ۱/۸۲۷ با درجه آزادی ۱۷۲ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص راهکارهای افزایش مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس محل اخذ مدرک برابر با ۳/۰۵۷- با درجه آزادی ۱۷۱/۵۵۷ در سطح ۰/۰۵. معنی دار است لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود دارد و گروهها با یکدیگر اختلاف نظر دارند. مقایسه میانگین ها نشان می دهد که اعضای هیأت علمی که از ایران مدرک خود را گرفته اند بیشتر از اعضای هیأت علمی که مدرک خود را از خارج از ایران گرفته اند این راهکارها را به عنوان راهکار مشارکت مهم قلمداد کرده اند.

جدول ۸- آزمون t مستقل برای بررسی پرسش چهارم بر اساس محل اخذ مدرک

متغیر	محل اخذ مدرک	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
راهکار	خارج از ایران	۹۴	۳۹/۷۰۲	۵/۴۵۳	۳/۰۵۷	۱۷۱/۵۵۷	۰/۰۰۳
	داخل ایران	۸۰	۴۱/۹۸۷	۴/۴۰۵			

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف F کلی به دست آمده برابر با ۲/۸۲۴ با درجات آزادی ۸، ۱۶۵، ۱۷۳ در سطح ۰/۰۵. معنی دار است. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت بین گروهها معنی دار است و گروهها با یکدیگر اختلاف نظر دارند.

جدول ۹- آزمون F برای بررسی پرسش دوم بر اساس دانشکده های مختلف

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
راهکارها	بین گروهها	۵۴۴/۹۰۶	۸	۶۷/۱۱۳	۲/۸۲۴	۰/۰۰۶
	درون گروهها	۳۹۷۹/۴۶۸	۱۶۵	۲۴/۱۱۸		
	جمع	۴۵۲۴/۳۷۴	۱۷۳			

با توجه به معنی دار بودن تفاوت میانگین ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد، ولی در این آزمون هیچکدام از گروهها با یکدیگر تفاوت معنی دار نداشتند. همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس عناوین دانشگاهی F کلی به دست آمده برابر با ۲/۲۵۲ با درجات آزادی ۳، ۱۷۰، ۱۷۳ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس سابقه تدریس F کلی به دست آمده برابر با ۱/۱۶۵. با درجات آزادی ۲، ۱۷۱، ۱۷۳ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

برای رتبه بندی گویه های فوق از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج آزمون بیانگر آن است که میانگین رتبه ۱۰ گویه مرتبط با این متغیر در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ۳/۵۶ تا ۶/۳۵ را در برمی گیرد، با این حال عواملی که رتبه های یک تا پنج را در این لیست دارند و راهکارهای مهمتری نسبت به بقیه تلقی می شوند عبارتند از:

۳۷- کم کردن ساعات تدریس موظف اساتید به منظور فراهم آوردن شرایط مناسب

جهت مشارکت. اولویت اول

۳۲- تغییر ساختار متمرکز آموزش عالی و کاهش مراجع تصمیم گیری در سطوح

بالای سازمان. اولویت دوم

۳۶- برگزاری سمینارها و کارگاههای آموزشی برای ارتقاء سطح دانش و مهارت

اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی. اولویت سوم

۳۹- به کارگیری کمیته های متشکل از متخصصان برنامه ریزی درسی، تکنولوژیست

های آموزشی، جامعه شناسان و روان شناسان در کنار اعضای هیأت علمی هرگروه

آموزشی. اولویت چهارم

۳۳- برقراری نظام انتخابی به جای نظام انتصابی در مورد رؤسای دانشگاهها و

دانشکده ها. اولویت پنجم

## ۵- پیامدهای مثبت و منفی مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟

به منظور شناسایی پیامدهای مثبت و منفی مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه های مرتبط آزمون  $t$  تک متغیره انجام می گردد. از ۸ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی بعنوان پیامدهای مثبت تمام گویه ها میانگینی بالاتر از  $3/00$  دارند و فرض صفر هیچ گویه ای پذیرفته نمی شود. یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه دارد. بنابر این می توان گفت تمام گویه های مطرح شده از نظر اعضای هیأت علمی جزء پیامدهای مثبت مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند.

$t$  مشاهده شده برای کل گویه ها به عنوان پیامد مثبت در سطح  $0.1$  / معنی دار است)  $(t = 34/5, df = 168)$ . به عبارتی می توان گفت تمامی پیامدهای مطرح شده جزء پیامدهای مثبت مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند.

و از ۷ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی به عنوان پیامدهای منفی ۶ گویه میانگینی بالاتر از  $3/00$  دارند و فرض صفر هر ۶ گویه ای پذیرفته می شود. یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه ندارد و ۱ گویه میانگینی کمتر از  $3$  دارد که فرض صفر این گویه نیز پذیرفته می شود. لذا چون آماره  $(t)$  در سطح آلفای  $0.05$  کل در منطقه بحرانی قرار نمی گیرد می توان گفت تمام گویه های مطرح شده از نظر اعضای هیأت علمی جزء پیامدهای منفی مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب نمی شوند.

$t$  مشاهده شده برای کل گویه ها بعنوان پیامدهای منفی در سطح  $0.05$  / معنی دار نیست)  $(t = -14, df = 150)$ . به عبارتی می توان گفت تمامی پیامدهای مطرح شده جزء پیامدهای منفی مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب نمی شوند.

جدول ۱۰- خروجی آزمون t برای بررسی پیامدهای مثبت و منفی مشارکت

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (t)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۴۲- ایجاد فضای کاری برانگیزاننده و جذاب برای هیأت علمی	۱۷۷	۴.۳۱	.۷۶۱	۳	۲۲.۹۱۷	۱۷۶	.۰۰۰
۴۳- افزایش روابط حرفه ای و همکاری گروهی بین اعضای هیأت علمی	۱۸۱	۴.۲۰	.۶۹۵	۳	۲۳.۲۲۲	۱۸۰	.۰۰۰
۴۴- بالا رفتن کیفیت تدریس	۱۸۱	۴.۳۹	.۷۵۰	۳	۲۴.۹۸۷	۱۸۰	.۰۰۰
۴۵- انعطاف پذیری بیشتر برنامه های درسی	۱۷۹	۴.۳۲	.۶۹۰	۳	۲۵.۵۴۹	۱۷۸	.۰۰۰
۴۶- همگام شدن محتوای برنامه های درسی با پیشرفت علم ودانش	۱۷۷	۴.۶۰	.۵۳۵	۳	۳۹.۹۲۴	۱۷۶	.۰۰۰
۴۷- همگام شدن برنامه های درسی با علائق و نیاز دانشجویان	۱۷۹	۳.۶۶	۱.۲۴۹	۳	۷.۱۱۹	۱۷۸	.۰۰۰
۴۸- همگام شدن برنامه های درسی با نیازهای بومی و منطقه ای	۱۸۱	۴.۳۰	.۷۴۵	۳	۲۳.۴۴۸	۱۸۰	.۰۰۰
۴۹- افزایش کیفیت برنامه های درسی در سطح دانشگاه	۱۸۰	۴.۵۴	.۵۹۲	۳	۳۴.۱۷۷	۱۷۹	.۰۰۰
کل	۱۶۹	۳۴.۴۹۷	۳.۹۵۵	۲۴	۳۴.۵۰۱	۱۶۸	.۰۰۰
۵۰- ناهمگون شدن برنامه های درسی در سطح دانشگاههای مختلف	۱۶۳	۳.۱۵	۱.۱۱۸	۳	۱.۶۸۲	۱۶۲	.۰۹۵
۵۱- عدم دستیابی دانشجویان دانشگاههای مختلف به سطح استانداردی از علم ودانش	۱۷۸	۲.۸۵	۱.۰۶۵	۳	-۱.۹۰۰	۱۷۷	.۰۵۹
۵۲- نبودن یک معیار قضاوت در مورد برنامه های درسی در سطح ملی	۱۷۲	۳.۰۸	۱.۱۳۱	۳	.۹۴۴	۱۷۱	.۳۴۷

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (t)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۵۳- رقابت شدید و نابرابر در جهت جذب امکانات و منابع موجود در سطح دانشگاهها	۱۷۵	۳.۱۲	۱.۰۶۳	۳	۱.۴۹۴	۱۷۴	.۱۳۷
۵۴- افزایش هزینه ها برای تهیه مواد آموزشی و کمک آموزشی	۱۷۵	۳.۰۱	۱.۰۷۲	۳	.۱۴۱	۱۷۴	.۸۸۸
۵۵- به خطر افتادن فرصتهای برابری آموزش برای همگان در مقاطع بالاتر	۱۷۷	۳.۹۹	۱.۹۲۰	۳	-.۰۳۹	۱۷۶	.۹۶۹
۵۶- ایجاد مسائل و مشکلات در جهت برقراری هماهنگی بین دانشگاههای مختلف	۱۷۵	۳.۰۵	۱.۰۴۶	۳	.۶۵۰	۱۷۴	.۵۱۶
کل	۱۵۱	۲۰.۹۹۳	۶.۰۱۶	۱۸	-.۰۱۴	۱۵۰	.۹۸۹

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص پیامدهای مثبت مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس جنسیت برابر با ۲/۲۳۳ با درجه آزادی ۱۶۷ در سطح ۰/۰۵ معنی دار است، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود دارد و گروهها با یکدیگر اختلاف نظر دارند، مقایسه میانگین ها نشان می دهد که زنان بیشتر از مردان این گویه ها را به عنوان پیامدهای مثبت مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی قلمداد می کنند.

جدول ۱۱- آزمون t مستقل برای بررسی پرسش چهارم بر اساس جنسیت

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
پیامدهای مثبت مشارکت	زن	۱۳	۳۶/۹۲۳	۳/۷۵۱	۲/۳۳۲	۱۶۷	.۰۲۱
	مرد	۱۵۶	۳۴/۲۹۴	۳/۹۱۵			

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص پیامدهای منفی مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس جنسیت برابر با ۰/۸۱۵- با درجه آزادی ۱۴۹ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص پیامدهای مثبت مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس محل اخذ مدرک برابر با ۰/۷۶۸- با درجه آزادی ۱۶۷ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص پیامدهای منفی مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس محل اخذ مدرک برابر با ۰/۵۸۵. با درجه آزادی ۱۴۹ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف در خصوص پیامدهای مثبت F کلی به دست آمده برابر با ۱/۹۰۶ با درجات آزادی ۸، ۱۶۰، ۱۶۸ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف در خصوص پیامدهای منفی F کلی به دست آمده برابر با ۱/۹۱۶ با درجات آزادی ۸، ۱۴۲، ۱۵۰ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس عناوین دانشگاهی در خصوص پیامدهای مثبت F کلی به دست آمده برابر با ۱/۶۶۶ با درجات آزادی ۳، ۱۶۵، ۱۶۸ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف در خصوص پیامدهای منفی F کلی به دست آمده برابر با ۱/۱۶۳ با درجات آزادی ۳، ۱۴۷،

۱۵۰ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس سابقه تدریس در خصوص پیامدهای مثبت F کلی بدست آمده برابر با ۲۲۲/. با درجات آزادی ۲، ۱۶۶، ۱۶۸ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

همچنین در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف در خصوص پیامدهای منفی F کلی به دست آمده برابر با ۶۱۳/. با درجات آزادی ۲، ۱۴۸، ۱۵۰ در سطح ۰۵/. معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

برای رتبه بندی گویه های فوق از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج آزمون بیانگر آن است که میانگین رتبه ۸ گویه مرتبط با قسمت اول این سوال (پیامد مثبت) در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ارقام ۳/۲۱ تا ۵/۳۱ را در برمی گیرد، با این حال عواملی که رتبه های یک تا پنج را در این لیست دارند و پیامدهای مهمتری نسبت به بقیه تلقی می شوند عبارتند از:

۴۶- همگام شدن محتوای برنامه های درسی با پیشرفت علم و دانش. اولویت اول

۴۹- افزایش کیفیت برنامه های درسی در سطح دانشگاه. اولویت دوم

۴۴- بالا رفتن کیفیت تدریس. اولویت سوم

۴۲- ایجاد فضای کاری برانگیزاننده و جذاب برای هیأت علمی. اولویت چهارم

۴۵- انعطاف پذیری بیشتر برنامه های درسی. اولویت پنجم

همچنین میانگین رتبه ۷ گویه مرتبط با قسمت دوم این سوال (پیامد منفی) در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ارقام ۳/۶۱ تا ۴/۳۷ را در برمی گیرد، با این حال عواملی که رتبه های یک تا پنج را در این لیست دارند و پیامدهای منفی مهمتری نسبت به بقیه تلقی می شوند عبارتند از:

۵۰- ناهمگون شدن برنامه های درسی در سطح دانشگاههای مختلف. اولویت اول

۵۳- رقابت شدید و نابرابر در جهت جذب امکانات و منابع موجود در سطح

دانشگاهها. اولویت دوم



۵۲- نبودن یک معیار قضاوت در مورد برنامه های درسی در سطح ملی. اولویت سوم

۵۶- ایجاد مسائل و مشکلات در جهت برقراری هماهنگی بین دانشگاههای مختلف.

اولویت چهارم

۵۴- افزایش هزینه ها برای تهیه مواد آموزشی و کمک آموزشی. اولویت پنجم

**۶- موانع احتمالی مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی کدامند؟**

به منظور شناسایی موانع احتمالی مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی و تشخیص معنادار بودن آن برای گویه های مرتبط از آزمون t تک متغیره استفاده شد از ۶ گویه مطرح شده برای این پرسش پژوهشی بعنوان موانع احتمالی مشارکت تمام گویه ها میانگینی بالاتر از ۳/۰۰ دارند و فرض صفر هیچ گویه ای پذیرفته نمی شود. یعنی بالاتر بودن میانگین ها تفاوت معنی داری با میانگین مورد مقایسه دارد بنا براین می توان گفت تمام گویه های مطرح شده از نظر اعضای هیأت علمی جزء موانع احتمالی مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شود.

t مشاهده شده برای کل گویه ها به عنوان موانع در سطح ۰۰۵/ معنی دار است)  $(t = 21/255, df = 176)$ . به عبارتی می توان گفت تمامی موانع مطرح شده جزء موانع احتمالی مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند.

جدول ۱۲- آزمون t برای بررسی موانع احتمالی مشارکت

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (t)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۵۷- مشکلات ساختاری نظام آموزش عالی و دانشگاه (متناسب نبودن ساختار اداری با مفهوم مشارکت، بورکراتیک بودن نظام دانشگاهی و ...)	۱۷۹	۴.۱۵	۰.۸۵۸	۳	۱۷.۹۵۳	۱۷۸	۰.۰۰۰
۵۸- مشکلات نگرشی و فرهنگی مشارکت (قانونمند و نهادینه نشدن فرهنگ مشارکت ، ضمانت اجرای نداشتن نظرات اعضای هیأت علمی، مقاومت برخی از اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات در برنامه های درسی و...)	۱۸۱	۴.۱۸	۰.۸۲۴	۳	۱۹.۲۰۴	۱۸۰	۰.۰۰۰

متن گویه و شماره آن در پرسشنامه	تعداد	میانگین انتخاب	انحراف معیار	میانگین مقایسه	آماره (t)	درجه آزادی	سطح معنی داری
۵۹- محدودیت زمانی اعضای هیأت علمی (فراوانی ساعات تدریس و آموزش، چند شغلی بودن و...)	۱۸۱	۴.۰۷	۱.۰۰۰	۳	۱۴.۴۱۷	۱۸۰	.۰۰۰
۶۰- عدم تخصیص منابع مالی جهت مشارکت اعضای هیأت علمی (عدم پرداخت حق الزحمه در قبال شرکت در جلسات و ...)	۱۸۱	۳.۶۱	۱.۱۲۳	۳	۷.۲۷۸	۱۸۰	.۰۰۰
۶۱- مشکلات مربوط به فقدان نظام نظارت و ارزشیابی (فقدان هسته نظارت و ارزیابی، سلیقه ای بودن سیستم ارزشیابی، بی توجهی نسبت به نتایج ارزشیابی و...)	۱۷۹	۳.۹۶	.۸۴۷	۳	۱۵.۰۹۳	۱۷۸	.۰۰۰
۶۲- مشکلات قانونی مشارکت (نبودن آیین نامه های مدون و روشن در خصوص فرایند و شیوه مشارکت، مقررات دست و پاگیر و...)	۱۸۰	۴.۰۴	.۸۲۸	۳	۱۶.۸۳۳	۱۷۹	.۰۰۰
کل	۱۷۷	۲۴.۰۰۵	۳.۷۵۹	۱۸	۲۱.۲۵۵	۱۷۶	.۰۰۰

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص موانع مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس جنسیت برابر با ۱/۸۴۶ با درجه آزادی ۱۷۵ در سطح ۰/۰۵. معنی دار نیست، لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

t مستقل کلی مشاهده شده در خصوص موانع احتمالی مشارکت در برنامه ریزی درسی بر اساس محل اخذ مدرک برابر با ۲/۴۶۸- با درجه آزادی ۱۷۵ از سطح ۰/۰۵. معنی دار است، لذا می توان گفت در این متغیر گروهها با یکدیگر اختلاف نظر دارند. مقایسه میانگین ها نشان می دهد که اعضای هیأت علمی که مدرک خود را از خارج از ایران

گرفته اند بیش از اعضای هیأت علمی که مدرک خود را از ایران گرفته اند این گویه ها را بعنوان موانع مشارکت قلمداد می کنند.

جدول ۱۳- آزمون t مستقل برای بررسی پرسش ششم بر اساس محل اخذ مدرک

متغیر	محل اخذ مدرک	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
موانع	خارج از ایران	۹۷	۲۳/۳۸۱	۳/۹۱۱	۲/۴۶۸	۱۷۵	/۰۱۵
	داخل ایران	۸۰	۲۴/۷۶۲	۳/۴۳۹	-		

در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف در خصوص موانع احتمالی مشارکت F کلی به دست آمده برابر با ۱/۵۶۷ با درجات آزادی ۸، ۱۶۸، ۱۷۲ در سطح /۰۵ معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس رتبه های دانشگاهی در خصوص موانع احتمالی مشارکت F کلی به دست آمده برابر با ۱/۰۹۷ با درجات آزادی ۳، ۱۷۶، ۱۷۳ در سطح /۰۵ معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس سابقه تدریس در خصوص موانع احتمالی مشارکت F کلی به دست آمده برابر با ۴۳۰/۰ با درجات آزادی ۲، ۱۷۶، ۱۷۴ در سطح /۰۵ معنی دار نیست. لذا می توان گفت در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد و گروهها با یکدیگر اتفاق نظر دارند.

برای رتبه بندی گویه های فوق از آزمون فریدمن استفاده شده است نتایج آزمون بیانگر آن است که میانگین رتبه ۶ گویه مرتبط با این متغیر در یک طیف قرار دارد و دامنه ای از ارقام ۲/۹۰ تا ۳/۸۲ را در برمی گیرد، با این حال رتبه بندی این عوامل به عنوان موانع مشارکت به ترتیب زیر است:

۵۸- مشکلات نگرشی و فرهنگی مشارکت (قانونمند و نهادینه نشدن فرهنگ مشارکت ، ضمانت اجرای نداشتن نظرات اعضای هیأت علمی، مقاومت برخی از اعضای هیأت علمی در مقابل تغییرات در برنامه های درسی و...). اولویت اول

- ۵۷- مشکلات ساختاری نظام آموزش عالی و دانشگاه (متناسب نبودن ساختار اداری با مفهوم مشارکت، بورکراتیک بودن نظام دانشگاهی و ...). اولویت دوم
- ۵۹- محدودیت زمانی اعضای هیأت علمی (فراوانی ساعات تدریس و آموزش، چند شغلی بودن و ...). اولویت سوم
- ۶۲- مشکلات قانونی مشارکت (نبودن آیین نامه های مدون و روشن درخصوص فرایند و شیوه مشارکت، مقررات دست و پاگیر و ...). اولویت چهارم
- ۶۱- مشکلات مربوط به فقدان نظام نظارت و ارزشیابی (فقدان هسته نظارت و ارزیابی، سلیقه ای بودن سیستم ارزشیابی، بی توجهی نسبت به نتایج ارزشیابی و ...). اولویت پنجم
- ۶۰- عدم تخصیص منابع مالی جهت مشارکت اعضای هیأت علمی (عدم پرداخت حق الزحمه در قبال شرکت در جلسات و ...). اولویت ششم

### بحث و نتیجه گیری

همانطور که یافته های پژوهش نشان داد، همه دیدگاههای مطرح شده در فرایند مشارکت در برنامه ریزی درسی از نظر اعضای هیأت علمی مهم محسوب شده و بین گروههای مختلف به لحاظ این متغیر تفاوت معنی داری وجود ندارد. این یافته ها همسو با نظریه تایلر، کلاین، زابار و الباز می باشد، ایشان نیز بیان داشته اند که آموزش دهندگان می توانند در تمامی عناصر و اجزای برنامه های درسی اعم از انتخاب هدف، انتخاب محتوا، سازماندهی تجارب یادگیری، ارزشیابی و ... مشارکت داشته باشند.

همچنین یافته های پژوهش نشان می دهد که تمامی زمینه های مطرح شده برای مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی از نظر هیأت علمی مهم محسوب می شود و اعضای هیأت علمی می توانند در کلیه زمینه ها مشارکت داشته باشند؛ که مهمترین آنها به ترتیب اولویت تجدید نظر و بازنگری برنامه های درسی، طراحی و برنامه ریزی تکمیلی، انتخاب برنامه های درسی و استفاده وفادارانه (بدون تغییر) از برنامه های درسی می باشد. این یافته تا حد زیادی با یافته های الباز (۱۹۹۱)، سابار (۱۹۸۹) و فتحی (۱۳۸۲)، باقریان (۱۳۸۰) همخوانی دارد. تجزیه و تحلیل داده ها در قالب آزمون های آماری t مستقل بر اساس محل اخذ مدرک نشان داد که بین دو گروه (کسانی که از خارج مدرک خود را اخذ کرده اند و

کسانی که از ایران مدرک خود را اخذ کرده اند) تفاوت معنی داری وجود دارد، بدین معنا که گروهی که مدرک خود را از خارج از ایران گرفته اند نقش مهمتری برای خود در فرایند برنامه ریزی درسی قائلند، که این تفاوت احتمالاً به ساختار متمرکز نظام آموزش عالی ایران بر می گردد چرا که اختیارات برنامه ریزی درسی به تازگی به دانشگاهها محول شده، لذا اعضای هیأت علمی که مدرک خود را از ایران اخذ کرده اند هنوز به ساختار جدید عادت ندارند، این در حالی است که کسانی که از خارج از ایران مدرک خود را اخذ کرده اند از ابتدا در یک ساختار نامتمرکز قرار داشته اند لذا نقش مهمتری در فرایند برنامه ریزی درسی برای خود قائل هستند. در آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس عناوین دانشگاهی و سابقه تدریس بین گروهها اختلاف نظر وجود دارد، بدین معنا که اعضای هیأت علمی با سابقه طولانی نقش فعالتری در تصمیم گیریهای برنامه ریزی درسی دارند و از نظرات اعضای هیأت علمی جوانتر و کسانی که سابقه کمتری دارند چندان استفاده نمی شود، از دلایل احتمالی این تفاوت این است که در شورای برنامه ریزی درسی دانشگاهها بیشتر از استادان و دانشیاران، یا کسانی که سابقه طولانی تری در امر تدریس و پژوهش دارند استفاده می شود و اعضاء هیأت علمی با سابقه استادیاری و مربی و کسانی که سابقه کمتری در امر آموزش و پژوهش دارند صرفاً به فعالیت در زمینه آموزش و پژوهش مشغولند.

همچنین یافته های پژوهش نشان می دهد که تمامی شرایط و منابع مطرح شده به استثنای گزینه ۱۶ و ۱۷ (به کارگیری نظر سیاستگذاران دولتی و نظر رهبران دینی) از نظر اعضای هیأت علمی مهم محسوب می شوند و مهمترین این شرایط و منابع؛ امکان تبادل نظر با اساتید هم رشته در دانشگاههای مختلف در مورد برنامه و محتوای درس؛ به کارگیری نظرات متخصصان برنامه ریزی درسی در فرایند مشارکت؛ به کارگیری نظرات متخصصان موضوعی در فرایند مشارکت؛ امکان استفاده از ابزار دیداری، شنیداری، پایگاههای اطلاعاتی و تجهیزات الکترونیک جهت مشارکت و فراهم آوردن فرصت های زمانی مناسب جهت مشارکت می باشد. این یافته ها تا حد زیادی در جهت نتایج تحقیق ساکی (۱۳۸۰)، فتحی (۱۳۸۲)، هیلتون (۲۰۰۰) و مازولی (۲۰۰۰) می باشد. تجزیه و تحلیل یافته ها در قالب آزمون آماری t مستقل و تحلیل واریانس یک طرفه بیانگر آن است که در این متغیر تفاوت معنی داری بین گروهها وجود ندارد.

همچنین یافته های پژوهش نشان داد که تمامی راهکارهای مطرح شده برای مشارکت از نظر هیأت علمی حائز اهمیت است، ولی کم کردن ساعات تدریس موظف اساتید به منظور فراهم آوردن شرایط مناسب جهت مشارکت، تغییر ساختار متمرکز آموزش عالی و کاهش مراجع تصمیم گیری در سطوح بالای سازمان، برگزاری سمینارها و کارگاههای آموزشی برای ارتقاء سطح دانش و مهارت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی، بکارگیری کمیته های متشکل از متخصصان برنامه ریزی درسی، تکنولوژیست های آموزشی، جامعه شناسان و روان شناسان در کنار اعضای هیأت علمی هرگروه آموزشی، برقراری نظام انتخابی به جای نظام انتصابی در مورد رؤسای دانشگاهها و دانشکده ها، بیشتر مورد حمایت بوده است. این یافته تا حد زیادی با یافته های اقدسی (۱۳۸۱) همخوانی دارد. اقدسی نیز در مصاحبه ای که با اعضای هیأت علمی در خصوص راهکارهای افزایش مشارکت داشته و همچنین در نتایجی که از اجرای پرسشنامه به دست آورده است به این راهکارها به عنوان راهکارهای افزایش مشارکت اشاره داشته است. تجزیه و تحلیل در قالب آزمون آماری  $t$  مستقل نشان داد که گروهها بر اساس محل اخذ مدرک با یکدیگر تفاوت معنی دار دارند، به این معنا که اعضای هیأت علمی که از ایران مدرک خود را گرفته اند اهمیت بیشتری برای این راهکارها قائل هستند که دلیل احتمالی این تفاوت به شرایط فرهنگی و اجتماعی و ساختار بوروکراتیک حاکم بر دانشگاههای ایران و خارج از ایران بر می گردد، از آنجا که اعضای هیأت علمی که از ایران مدرک خود را گرفته اند از ابتدا در این شرایط قرار داشته اند و نسبت به عواملی که سبب خودداری اعضای هیأت علمی از مشارکت در برنامه ریزی درسی می شود آگاهی بیشتری دارند نسبت به اعضای هیأت علمی که از خارج مدرک خود را گرفته اند، اهمیت زیاد تری برای این راهکارها قائلند. تجزیه و تحلیل داده ها در قالب آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس دانشکده های مختلف نشان داد بین گروهها اختلاف نظر وجود دارد ولی آزمون شفه این نتایج را تأیید نکرد.

همچنین یافته های پژوهش نشان دادند که تمامی پیامدهای مثبت مطرح شده در فرایند مشارکت در برنامه ریزی درسی از نظر اعضای هیأت علمی مهم محسوب می شوند و مهمترین آنها همگام شدن محتوای برنامه های درسی با پیشرفت علم و دانش،

افزایش کیفیت برنامه های درسی در سطح دانشگاه، بالا رفتن کیفیت تدریس، ایجاد فضای کاری برانگیزاننده و جذاب برای هیأت علمی، انعطاف پذیری بیشتر برنامه های درسی می باشد. این یافته تا حد زیادی با تحقیقی که فتحی (۱۳۸۳) انجام داده است همخوانی دارد. همچنین تجزیه و تحلیل داده ها از طریق t مستقل نشان داد که بین نظرات اعضای هیأت علمی براساس جنسیت در خصوص پیامدهای مثبت تفاوت معنی داری وجود دارد و زنان اهمیت بیشتری برای این پیامدها قائل هستند، دلیل احتمالی این تفاوت میانگین این است که زنان به صورت جزئی تر و تحلیلی تر به نکات ریز مسائل توجه دارند، در حالی که دیدگاه مردان کلی تر است. همچنین تجزیه و تحلیل داده ها در قالب آزمون تحلیل واریانس یک طرفه تفاوت معنی داری بین گروهها نشان نداد.

همچنین یافته های پژوهش بیانگر آن است که تمامی پیامد های منفی مطرح شده در فرایند مشارکت در برنامه ریزی درسی از نظر اعضای هیأت علمی مهم محسوب نمی شوند و در واقع آنها را جزء پیامدهای منفی مشارکت قلمداد نمی کنند. ولی مهمترین گویه های این متغیر نیز عبارت از ناهمگون شدن برنامه های درسی در سطح دانشگاههای مختلف، رقابت شدید و نابرابر در جهت جذب امکانات و منابع موجود در سطح دانشگاهها، نبودن یک معیار قضاوت در مورد برنامه های درسی در سطح ملی، ایجاد مسائل و مشکلات در جهت برقراری هماهنگی بین دانشگاههای مختلف، افزایش هزینه ها برای تهیه مواد آموزشی و کمک آموزشی می باشد.

این یافته تا حد زیادی با آنچه در ادبیات پژوهش آمده است همخوانی دارد، ولی در جهت عکس پژوهشی است که فتحی (۱۳۸۲) انجام داده است. در ادبیات تحقیق آمده است که نامتمرکز شدن فرایند برنامه ریزی درسی با آنکه از بسیاری جهات مطلوب است، ولی پیامدهای منفی نیز در پی دارد که نباید از آنها غافل شد و فتحی نیز در پژوهش خود به برخی از پیامدهای منفی مشارکت اشاره کرده است. همچنین تجزیه و تحلیل داده ها در قالب آزمون های آماری t مستقل و تحلیل واریانس یک طرفه بیانگر آن است که بین گروهها تفاوت معنی داری وجود ندارد.

در پایان، یافته های پژوهش نشان دادند که همه موانع مطرح شده برای مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی از نظر اعضای هیأت علمی مهم محسوب می شوند و مهمترین

آنها مشکلات نگرشی و فرهنگی مشارکت (قانونمند و نهادینه نشدن فرهنگ مشارکت، ضمانت اجرایی نداشتن نظرات اعضای هیأت علمی، مشکلات ساختاری نظام آموزش عالی و دانشگاه (متناسب نبودن ساختار اداری با مفهوم مشارکت، بورکراتیک بودن نظام دانشگاهی و ...)، محدودیت زمانی اعضای هیأت علمی (فراوانی ساعات تدریس و آموزش، چند شغلی بودن و...)، مشکلات قانونی مشارکت (نبودن آیین نامه های مدون و روشن درخصوص فرایند و شیوه مشارکت، مقررات دست و پاگیر و...)، مشکلات مربوط به فقدان نظام نظارت و ارزشیابی (فقدان هسته نظارت و ارزیابی، سلیقه ای بودن سیستم ارزشیابی، بی توجهی نسبت به نتایج ارزشیابی و...)، عدم تخصیص منابع مالی جهت مشارکت اعضای هیأت علمی (عدم پرداخت حق الزحمه در قبال شرکت در جلسات و ...) می باشند. این یافته نیز تا حد زیادی با یافته های پژوهش فتحی (۱۳۸۲) و اقدسی (۱۳۸۱) همخوانی دارد. تجزیه و تحلیل داده ها از طریق آزمون t مستقل براساس محل اخذ مدرک نشان می دهد که بین گروهها تفاوت معنی داری وجود دارد، بدین معنا که اعضای هیأت علمی که از ایران مدرک خود را گرفته اند اهمیت بیشتری برای موانع مطرح شده قائلند، از دلایل احتمالی این تفاوت میانگین آن است که این افراد از نزدیک این موانع را لمس کرده اند و آگاهی بیشتری نسبت به این موانع دارند، در حالی که اعضای هیأت علمی که خارج از ایران مدرک خود را گرفته اند تا این حد با شرایط حاکم بر دانشگاههای ایران و موانع موجود بر سر راه مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی آگاهی ندارند، چه بسا که بعد از مدتی نظرات هر دو گروه همسو شود. همچنین تجزیه و تحلیل داده ها از طریق تحلیل واریانس یک طرفه برای این سؤال تحقیق تفاوت معنی داری را بین گروهها نشان نداد و گروهها در این متغیرها تفاوت معنی داری با هم ندارند.

با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش می توان پیشنهادهایی به منظور فراهم کردن بستر مناسب مشارکت ارائه داد:

- گنجاندن فعالیتهای مربوط به برنامه ریزی درسی دانشگاهی در فرایند ارتقاء اعضای هیأت علمی.
- در نظر گرفتن برنامه ریزی و تغییر برنامه های درسی آموزش عالی به عنوان بخشی از وظایف اعضای هیأت علمی و همتراز تدریس واحدهای درسی.



- آموزش مهارت و فنون طراحی و تغییر برنامه های درسی دانشگاهی به اعضای هیأت علمی.
- تهیه آیین نامه ها و دستورا لعملها ی قانونی، همین طور شرح وظایف روشن و مشخص در خصوص شیوه و چگونگی مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی در زمینه های مطرح شده به عنوان قلمروهای مشارکت.
- فراهم کردن زمینه مناسب جهت مشارکت کلیه اعضای هیأت علمی با هر رتبه دانشگاهی
- توجه به دارابودن دانش، تخصص، تجربه، آگاهی هیأت علمی نسبت به فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی.
- تشکیل شورای گروه علمی با حضور روانشناسان، جامعه شناسان، متخصصان برنامه ریزی درسی و... در کنار اعضای هیأت علمی هر دانشکده.
- نهادینه کردن تفکر مشارکت در میان اعضای هیأت علمی و مدیران ارشد و میانی دانشگاهها.
- فراهم کردن زمینه ارتقاء رضایت شغلی، تعهد سازمانی، مسؤلیت پذیری و اعتماد به نفس اعضای هیأت علمی در دانشگاه به منظور افزایش مشارکت آنان در برنامه ریزی درسی دانشگاهی
- واگذاری اختیارات بیشتری به دانشگاهها و کاستن از ساختار سلسله مراتبی حاکم بر دانشگاهها جهت افزایش مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی.

## منابع

اقدسی، مریم (۱۳۸۱)، «رسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشکده های علوم تربیتی دانشگاههای تهران در برنامه ریزی آموزشی و درسی» پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

دیاموند.رابرت ام (۱۳۸۵)، *برنامه ریزی درسی و تدوین طرح درس در آموزش عالی*، ترجمه کورش فتحی واجارگاه، تهران، موسسه کورش چاپ.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۲)، «امکان سنجی مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی»، نشریه دانشور.  
گویا، زهرا. صمد، ایزدی (۱۳۸۱). «جایگاه معلمان در سطوح تصمیم گیری برنامه ریزی درسی»، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه الزهراء، سال دوازدهم، شماره ۴۲، ص ۲۱  
مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱)، *برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها*، انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.

نوروز زاده، رضا. (۱۳۸۵)، *طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور*، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم، تهران  
مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۳)، *بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

Altbach, P. G. (1988), *Comparative Studies in Higher Education in : Postlethwaite, in (ed) The Encyclopedia of Comparative Education and National System of Education*, pp.6-7.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1977), *Missions of the College Curriculum*, Josssey-Bass.

Eisner. E.W(1979), *The Educational Imagination*, Macmillan.

Lethwood, K.A. (1985), "Curriculum Diffusion", *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press.

Novom CFRE, Martin.L(2005), *The Fundrasing FEASIBILITY: it,s not about the money (afp fund development series)*, the afp Wiley Fund development series , Hardcover.

Sabar.N. (1989). *School Based Curriculum Development*, in T.Husen And T.Postlethwaite (Editors) : *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press Lytard G. F (1993a). *Political Writing trans. But Roding & Kovin pant Geiman*. Minneapolis. University of Minnesota Press.

Stark & Latuca (1997), *Shaping The Colladge Curriculum*. Simon & Schuster

Stark, Lowther etal.(1988), *Reflections on cours planning : Faculty and student consider influences and Goal*, University on Michigan.

Taba,H (1962), *Curriculum Development*. Harcourt Brace and World.

Toombs,Tierney(1991), "Meeting the Mandate: Renewing the College and Depaartmental Curriculum", *Higher Education Report*, No 6.