

Research in Curriculum Planning

Vol 9.No 7 (continus 34)

Autumn 2012

Review of the perspectives of faculty members and curriculum specialists toward good conditions of the structure of optimal decision making in designing higher education curriculum

Morteza Karami, Somayeh Bahman Abadi, Arezoo Esmaili

¹Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

²Graduate Student, Department of Educational Sciences, Ferdowsi Mashhad University, Mashhad, Iran

³Graduate Student, Department of Educational Sciences, Ferdowsi Mashhad University, Mashhad, Iran

Abstract

The main goal of this study was to review the perspectives of faculty and curriculum specialists toward good conditions of the structure of optimal decision making in designing higher education curriculum in terms of nine elements of curriculum (goals, content, Learning activities, teaching strategies, evaluation, grouping, learning resources and tools, time and space). The statistical population of this research was the faculty members of Ferdowsi University of Mashhad and curriculum specialists of the country which the sample size of 100 were chosen using Morgan table and 30 curriculum specialists from six universities of the country were chosen using Non-probability sampling methods with Convenience Sampling. Method of this research was descriptive and the survey type and the research instrument was a researcher-made questionnaire. The result of descriptive statistics (components mean) showed that the faculty members demanded the semi-centralized status in decision-making on the components of goals, content, evaluation, time and space. They also wanted decentralization status in decision-making on four components of learning, teaching methods, grouping, learning resources and tools. Mean scores of curriculum specialists' opinions showed that they asked for semi-centralized status in decision-making on the components of goal, evaluation and time. They also wanted decentralization status in components of learning activities and teaching methods, grouping, learning resources, tools and the space. The results of inferential statistics (multiple – variation variance method) also showed that there was no significant difference between the perspectives of the faculty members of different universities with different academic rankings. The t-test result was showed that there was significant difference between the perspectives of the curriculum specialists and those of the faculty members, in such a way that the specialists and the Ph.D. students of curriculum demanded more decentralization status in decision-making. It was also suggested that more authority should be given to the universities on curriculum design.

Keywords: Higher education, Curriculum design, Decision making, Semi-centralized

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال نهم، دوره دوم، شماره ۷ (پیاپی ۳۴)

پاییز ۱۳۹۱

ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی

مرتضی کرمی، سمیه بهمن‌آبادی^{*}، آرزو اسماعیلی

^۱استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^۲دانشجوی کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^۳دانشجوی کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی نسبت به وضعیت مطلوب ساختار تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی آموزش عالی به تفکیک نه عنصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، منابع و ابزار یادگیری، زمان و فضا) بود. جامعه آماری پژوهش، اعضای هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد و متخصصان برنامه درسی کشور هستند. به کمک روش نمونه‌گیری طبقه‌ای ۱۱۰ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد با استفاده از جدول مورگان و تعداد ۳۰ نفر از متخصصان برنامه درسی از ۶ دانشگاه کشور به روش نمونه‌گیری غیر احتمالی به شیوه در دسترس (سهل‌الوصول) انتخاب شدند. روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع پیمایشی و ابزار پژوهش نیز پرسشنامه محقق ساخته است. یافته‌های مربوط به آمار توصیفی (میانگین مؤلفه‌ها) نشان می‌دهد که استادان خواستار وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مولفه‌های محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضا هستند. همچنین آنان وضعیت عدم تمرکز تصمیم‌گیری در چهار مولفه یادگیری، روش‌های تدریس، گروه بندی، منابع و ابزار یادگیری را می‌طلبند. میانگین نمرات نظرات متخصصان برنامه درسی نشان می‌دهد که آنها خواهان وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم‌گیری در مؤلفه هدف و محتوا، ارزشیابی و زمان و خواستار وضعیت عدم تمرکز در مولفه‌های فعالیت‌های یادگیری و روش تدریس، گروه بندی، منابع و ابزار و فضا بودند. همچنین نتایج مربوط به آمار استنباطی (روش آنالیز واریانس چند متغیره) نشان داد که میان نظرات استادان دانشکده‌های مختلف و استادان با مرتبه علمی متفاوت از لحاظ دیدگاه نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج مربوط به آزمون t نمایانگر این است که بین نظرات متخصصان برنامه درسی و اعضای هیأت علمی تفاوت معناداری مشاهده شد؛ بدین صورت که متخصصان برنامه درسی خواهان وضعیت عدم تمرکز بیشتری در تصمیم‌گیری‌ها بودند. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا اختیارات بیشتری به دانشگاه‌ها پیرامون طراحی برنامه درسی، داده شود.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، طراحی برنامه درسی، تصمیم‌گیری، نیمه متمرکز

* نویسنده مسؤول: سمیه بهمن‌آبادی sbahmanabadi@gmail.com

پذیرش: ۹۱/۶/۴

وصول: ۹۰/۱۲/۱۴

مقدمه

طراحی برنامه درسی بر این تمرکز می‌کند که چه دانش، مهارت و ارزش‌هایی را دانش‌آموزان باید در مدارس بیاموزند، چه تجارب یادگیری باید در رابطه با نتایج یادگیری در نظر گرفته شده ارائه شود، آموزش و یادگیری در مدارس یا سیستم آموزشی چگونه می‌تواند برنامه ریزی، اندازه‌گیری و ارزشیابی شود (آیمینی، ۲۰۱۱). اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی از این امر ناشی می‌شود که آن عاملی مهم در ارتقای کیفیت آموزش عالی به شمار می‌رود (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۱). لذا تصمیم‌گیری در مورد چگونگی اجرای عناصر برنامه درسی در سطح دانشگاه‌ها باید به درستی انجام شود. تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی، افراد یا گروه‌هایی هستند که با توجه به تخصص و مهارت خود می‌توانند تصمیمات مهمی را درباره عناصر برنامه درسی اتخاذ نمایند، ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه ریزی درسی، به نظام سیاسی کشورها بستگی دارد (سراجی، ۱۳۸۶) و هر کشوری باید با توجه به شرایط خود مشخص کند که کدام وضعیت تمرکز یا عدم تمرکز را در تصمیم‌گیری‌های خود مناسب می‌داند (تموکنگ، ۲۰۰۴). از نیمه دوم قرن بیستم با توجه به تحولات سریع سیاسی، اقتصادی و اجتماعی ضرورت برخورداری از برنامه درسی منعطف و سازگار با تغییرات اجتماعی و فرهنگی و مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌های آموزشی احساس شده است (ایزدی، ۱۳۸۵) و از حدود ۱۰۰ سال پیش، همواره این سوال در حوزه نظام آموزشی کشورها مطرح بوده است که تصمیمات مربوط به برنامه درسی در کجا و توسط چه کسی باید اتخاذ گردد (موسی پور، ۱۳۸۵). بنابراین از همان زمان دو رویکرد تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی مورد توجه کشورهای قرار گرفته و حوزه پر تلاطمی را به وجود آورده است. نحوه ترکیب تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی و توانایی‌های معلمان و اعضای هیأت علمی در استفاده از این انعطاف برنامه درسی، درجه تمرکز یا عدم تمرکز این گونه برنامه‌ها را تعیین می‌کند (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). با توجه به نظر آیزنر می‌توان برای توزیع ساختار قدرت و تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاه‌ها سه حالت در نظر گرفت: ۱- متمرکز، که تصمیم‌گیری‌ها در رده‌های بالا اتخاذ

آموزش عالی از مهمترین مراحل آموزش رسمی به شمار می‌آید که دارای وظایف و رسالت‌های متعددی در جهت رشد و پیشرفت نیروی انسانی جوامع است (عراقبه و همکاران، ۱۳۸۸). بالدرستون (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که «آموزش عالی به عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه دهنده منابع انسانی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن، نقش حساسی را بر عهده دارد» (دوماس و هنجانس، ۲۰۱۰). لذا تحقق این وظایف و رسالت‌ها نیازمند ابزارهایی همچون برنامه درسی متناسب است. برنامه درسی اصلی‌ترین عنصر نظام آموزش عالی و بنیادی‌ترین ابزار برای فراهم‌آوری دانش، تجربه و مهارت دانشجویان برای عرضه خدمات به جامعه است (نیلی و همکاران، ۱۳۸۹) و به عنوان قلب این نظام، نقش مهمی در تحقق اهداف این نهاد و ترسیم‌کننده نقشه‌ها و اهداف آن ایفا می‌کند (آلتباخ، ۱۹۸۸). برای برنامه درسی عناصر متفاوتی را بیان کرده‌اند؛ از جمله تایلر (۱۹۴۹) که چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد کرده است. زایس (۱۹۷۶) از صاحب نظران سرشناسی و حامی دیدگاه چهار عنصری برنامه درسی است. آیزنر (۱۹۹۴) نیز عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان دهی محتوا و ارزشیابی می‌داند. اما معروف‌ترین و جامع‌ترین برداشت از عناصر برنامه درسی، الگوی کلاین است که در قالب نه عنصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی مطرح کرده است (فتحی واجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). از نظر کلاین (۱۹۹۱) طراحی برنامه درسی عبارت است از شکل مدون یا ساختار برنامه درسی. ساختار برنامه درسی به در پی دو نوع تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تشکیل برنامه صورت می‌گیرد. سطح فراگیر یا وسیع، ناظر بر تصمیم‌گیری پیرامون مبانی ارزشی است و سطح خاص بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی پیرامون برنامه ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه نظارت دارد. در سطح فراگیر یا وسیع طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع و یا منابع اطلاعات که توسط برنامه ریز انتخاب می‌شود، تاثیر می‌پذیرد.

کشمکش‌ها، سیاست عدم تمرکز بهتر توانسته خودی نشان دهد. زیرا در برخی کشورها همچون کشور ما تمایل زیادی به سمت عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها ایجاد شده است و کارشناسان ناکارآمدی نظام آموزشی را معلول نظام متمرکز دانسته، خواهان تغییر نظام تصمیم‌گیری بوده‌اند و اظهار کرده‌اند که با تمرکز زدایی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی می‌توان بر مشکلات تعلیم و تربیت فائق آمد. بنابراین امروزه سعی بر آن است تا با مشارکت بیشتر معلمان و اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌ها از رویکرد عدم تمرکز پیروی شود (امین خندقی و دهقان، ۱۳۸۹). باربر و همکاران (۱۹۸۶) دلیل توجه به تمرکز زدایی را عواملی چون افزایش منابع مالی آموزش و پرورش، اثربخشی و بهره‌وری اعضای هیأت علمی می‌دانند (به نقل از چیکوگو، ۲۰۰۹). لذا در برنامه ریزی درسی دانشگاه‌ها توافق بر این است که اعضای هیأت علمی مهمترین عنصر در موفقیت برنامه درسی هستند و باید در تمام برنامه ریزی‌های درسی دانشگاه مشارکت نمایند. با توجه به این نکته تایلر (۱۹۷۵) تأکید می‌کند که اعضای هیأت علمی می‌توانند در پیش بینی و تهیه فرصت‌های یادگیری و سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی برنامه‌های درسی فعالیت داشته باشند، همچنین در اهمیت این مسأله لوپن (۱۹۸۷)، راتکلیف (۱۹۹۰) و ویسی (۱۹۶۵) می‌گویند: «اعضای هیأت علمی می‌توانند در طراحی و تدریس دوره‌ها و نیز سازماندهی و هدایت و کنترل یک دوره آموزشی اعم از هدف، روش و محتوا و ارزشیابی فعالیت داشته، مشارکت نمایند» (به نقل از فتحی واجارگاه و مؤمنی، ۱۳۸۷). بنابراین سال‌های زیادی است که ادعا می‌شود مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌ها برنامه‌های آموزشی را بهبود خواهد بخشید (ویلز، ۱۹۵۸). لوننبرگ و ارنستین (۱۹۹۶) اشاره می‌کنند که کارآمدی برنامه درسی به عنوان مسأله افزایش یادگیری تنها با بسته برنامه درسی امکان پذیر نمی‌شود، بلکه مشارکت و همکاری مدرسان را نیز می‌طلبد (به نقل از رحیمی و همکاران ۲۰۱۰). کشور ما نیز از سال ۱۳۷۹ اختیارات برنامه ریزی درسی را با اهداف انطباق هر چه بیشتر برنامه درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاه‌ها، تناسب بیشتر برنامه درسی با

و به رده‌های پایین اعلام می‌گردد. ۲- عدم تمرکز، که می‌توان آن را به عنوان انتقال تصمیم‌گیری، مسئولیت‌ها و وظایف از سطوح بالاتر به سطوح پایین‌تر سازمان تعریف کرد (هنسون، ۱۹۸۸). ۳- نیمه متمرکز، که تصمیم‌گیری‌ها در آن معطوف به آینده‌اند و در طی زمان برای کاربرد در محیط‌های مختلف اعتبار می‌یابند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵).

طرفداران دو رویکر تمرکز و عدم تمرکز در دفاع از مواضع خود دلایل مهمی ارائه می‌کنند که توجه بدان‌ها می‌تواند نشان دهنده اهمیت هر دو رویکرد برای برنامه درسی دانشگاهی باشد (جاویدی کلاته جعفرآبادی، ۱۳۸۵). مدافعان نظام برنامه ریزی متمرکز وحدت کارکرد این نظام را در جامعه‌ای که از اقوام و فرهنگ‌های گوناگون تشکیل شده است مورد توجه قرار می‌دهند و با توجه به کمبود نیروی متخصص در کشور موضوع صرفه جویی‌های اقتصادی اجرای این نظام را یادآور می‌شوند و بر مبحث برابری کیفیت آموزش برای همه افراد تأکید می‌کنند (موسی پور، ۱۳۸۵). با این وجود، عده‌ای همچون اقدسی (۱۳۸۱) معتقدند که سیاست تمرکز در برنامه ریزی در کنار مزایایش، معایبی نیز مانند جلوگیری از رقابت سالم و زنده در میان دانشگاه‌ها در امر برنامه ریزی درسی، ایجاد مقاومت در تعدادی از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در مقابل برنامه‌های مصوب ابلاغ شده، عدم نوآوری و ابتکار در برنامه ریزی درسی، عدم انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای بازار کار، از بین رفتن آمادگی و توانایی و تجربه‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در امر برنامه ریزی درسی را در پی داشته است (به نقل از فتحی واجارگاه و مؤمنی ۱۳۸۷). در مقابل، مدافعان نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز ضرورت توجه به خرده فرهنگ‌ها، اهمیت نقش مشارکت در برنامه ریزی‌ها و ضرورت توجه به نیازهای محلی و بومی را مطرح می‌کنند (موسی پور ۱۳۸۵، ایزدی، ۱۳۸۵). بنابراین هنوز هم بر سر این دو رویکرد اختلاف نظرهای فراوانی وجود دارد، اما مروری بر ادبیات و پژوهش‌ها نشان داده است که در سال‌های اخیر توجه به سمت تمرکز زدایی در برنامه ریزی‌ها و به ویژه برنامه ریزی در حوزه برنامه درسی دانشگاه‌ها مطرح بوده است، گویا در میان این

امکانات و توانایی‌های دانشگاه‌ها و روزآمد کردن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری به دانشگاه‌ها تفویض کرده است (آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها، ۱۳۷۹). با وجود این تصمیم‌گیری که برنامه درسی دانشگاه‌ها به صورت غیر متمرکز باشد، هنوز هم ابهامات فراوانی بر سر کارایی و نتیجه دهی برنامه وجود دارد.

پژوهش‌های بسیاری پیرامون برنامه درسی دانشگاه‌ها و به ویژه وضعیت تمرکز و عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌های این حوزه انجام شده است. برای مثال می‌توان به پژوهشی که قهرمانی (۱۳۸۴) با ۹۰ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران و و مدیران ستادی آموزش و پرورش انجام داد و نظرات آنها را در مورد مسائل و مشکلات تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش سنجید، اشاره کرد که یافته‌ها نمایانگر این است که اکثر آنها تمرکززدایی از نظام تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش را ضروری دانسته و استقرار نظام نیمه متمرکز را پیشنهاد کرده‌اند. کیرک‌گاز (۲۰۰۹) در پژوهش با نظر سنجی از ۶۵۰ دانش‌آموز که در دوره‌های زبان انگلیسی ثبت نام کرده بودند و ۱۲۰ دانشجو که یک سال برنامه درسی زبان را گذرانده بودند و مصاحبه با ۸۲ دانشجو در ترکیه در مورد وضعیت برنامه درسی زبان، نیازها و اثربخشی آن با توجه به اهداف و محتوای آنها، به این نتیجه رسید که برنامه درسی فعلی برای نیاز دانشجویان ناکافی است و نیاز به تغییر اساسی در برنامه درسی وجود دارد. همچنین پژوهش وزیری (۱۳۸۷) نشان داد که اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشکده‌های مختلف برنامه درسی را از نظر هماهنگی با پیشرفت‌های علمی و توجه به کیفیت بروندهای آموزش عالی مناسب نمی‌دانند و برای نیل به اهداف مطلوب باید از مشارکت اعضای هیأت علمی و حتی دانشجویان استفاده کرد و برای پاسخ‌گویی بیشتر به نیازهای جامعه در حال رشد از تمرکز گرایی فاصله گرفت. لونبرگ (۱۹۹۵) نیز با مطالعه موردی «الگوی برای برنامه ریزی درسی مؤثر و تجدید نظر در برنامه درسی» با بیان جهت‌گیری‌های کلی صنعت و تجارت، نیاز روزافزون به بازسازی برنامه‌های درسی و اصلاح روش‌های تدریس در

آموزش عالی را مورد تأکید قرار داد (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش گویا و قدکساز خسروشاهی (۱۳۸۵) حاکی از این بود که بین اعضای هیأت علمی دانشکده‌های مختلف، رتبه دانشگاهی و سابقه خدمت آنها در میزان مشارکت در تصمیم‌گیری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد. در این پژوهش تمامی اعضای هیأت علمی به پیامدهای مثبت مشارکت اشاره کردند و به پیامدهای منفی کاری نداشتند. همچنین بین دانشکده‌های مختلف و سابقه تدریس آنها از لحاظ نظرشان نسبت به پیامدهای مثبت مشارکت تفاوت معناداری مشاهده نشد. فتحی واجارگاه و شفیع (۱۳۸۶) پژوهشی را به منظور ارزیابی برنامه درسی دانشگاهی با ۶۰ نفر از دانش‌آموختگان رشته آموزش بزرگسالان و ۳۴ دانشجوی این رشته و ۱۰ عضو هیأت علمی این رشته و ۶۰ مدیر از سازمان‌هایی که دانش‌آموختگان این رشته در آن سازمان کار می‌کردند، انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مطلوبیت برنامه درسی آموزش بزرگسالان در سطح متوسط است.

با نظر به پیشینه پژوهشی مشخص می‌شود که پژوهش‌های انجام شده در این زمینه تأکید بر ضرورت تغییر و بازسازی برنامه درسی داشته و در این امر نقش اعضای هیأت علمی بسیار مهم نمایان شده است. نکته قابل توجه اینکه در پژوهش‌های داخلی تنها به بررسی وضع موجود برنامه درسی دانشگاهی پرداخته شده و هیچ پژوهشی به مشخص کردن وضعیت مطلوب از دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی صورت نگرفته است. لذا لزوم انجام پژوهشی که بتواند تصویری از وضعیت مطلوب برنامه درسی آموزش عالی در اختیار سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان قرار دهد، احساس می‌شود. بنابراین، در این پژوهش بر آن شدیم تا نظر دو گروه از مهمترین ذی‌نفعان در برنامه درسی دانشگاهی یعنی اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی را پیرامون وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی آموزش عالی جويا شويم تا دريابيم که آیا اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی وضعیت عدم تمرکز را

گونه که در نمودار ملاحظه می‌شود، از بین ۱۱۰ نفر اعضای هیأت علمی ۸۶/۴ درصد آنها مرد و ۱۳/۶ درصد آنها زن بودند. همچنین از میان همه دانشکده‌ها به نسبت متناسب تعدادی از استادان انتخاب شدند و از بین ۱۱۰ استاد نمونه ۶۴/۵ درصد آنها استادیار، ۲۴/۵ درصد دانشیار و ۱۰/۹ درصد استاد بودند.

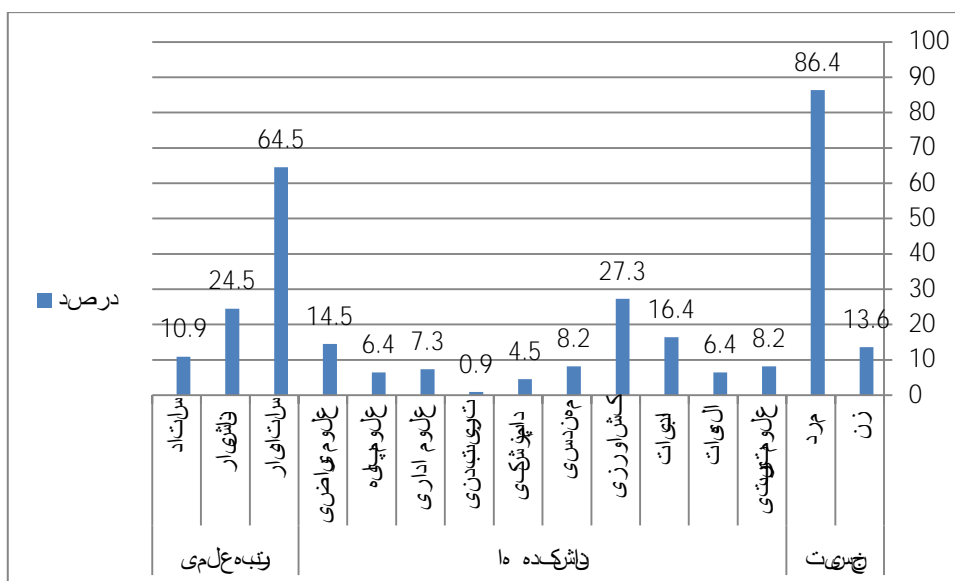
برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. گویه‌های پرسشنامه به این صورت بود که با مطالعه مبانی نظری برنامه درسی تعداد ۳۴ گویه با توجه به عناصر نه گانه الگوی کلاین در برنامه درسی تدوین شد که هر گویه دیدگاه اعضای هیأت علمی را به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در ۷ طیف به شرح جدول شماره ۱ زیر مورد سنجش قرار می‌داد. مشخص کردن وضعیت تمرکز برای هر نمره با استفاده از نظر متخصصان حوزه برنامه درسی و متخصصان آمار و روش تحقیق تعیین شده است. هر سؤال پرسشنامه ۷ طیف (از ۱ وضعیت تمرکز کامل تا ۷ وضعیت عدم تمرکز) دارد که این ۷ طیف به ۳ طیف تمرکز کامل، نیمه متمرکز و عدم تمرکز تبدیل می‌شوند. در جدول شماره ۱ تمامی اعداد طیف‌ها همراه با گویه‌ها آمده است.

مطلوب دانسته یا خواستار تمرکز گرایي در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی نظام آموزش عالی هستند.

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی و از لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آن کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۸۹ - ۹۰ و نیز متخصصان برنامه درسی کشور را در بر می‌گیرد. تعداد جامعه اعضای هیأت علمی ۷۰۰ نفر است که طبق جدول مورگان تعداد ۲۰۰ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند که ۱۱۰ پرسشنامه تکمیل و دریافت گردید و تعداد ۳۰ نفر از متخصصان برنامه درسی (شامل خود متخصصان و دانشجویان دکتری درحال انجام رساله در رشته برنامه درسی) از دانشگاه‌های فردوسی مشهد، تربیت معلم تهران، اصفهان، زاهدان، تبریز و دانشگاه آزاد اسلامی که در دوره کارشناسی ارشد یا دکتری دانشجوی رشته برنامه ریزی درسی داشتند و متخصصان برنامه درسی بیشتری در این دانشگاه‌ها بودند، به روش نمونه‌گیری غیر احتمالی به شیوه در دسترس (سهل الوصول) انتخاب شدند. در نمودار شماره ۱ ویژگی اعضای هیأت علمی در نمونه آمده است. همان

نموار ۱ - توصیف ویژگی‌های اعضای هیأت علمی



خواستار وضعیت عدم تمرکز در زیرمؤلفه‌هایی همچون نوع سازماندهی محتوا، تعیین وسعت (حجم) مطالب و تعیین مطالب مرتبط با سرفصل بوده‌اند. بنابراین در این ۳ گویه وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری را وضعیت عدم تمرکز دانسته‌اند. همچنین در ۴ مؤلفه فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، گروه‌بندی، منابع و ابزار یادگیری میانگین مربوط به نمرات دیدگاه استادان به وضعیت مطلوب این دروس به ترتیب ۶/۳۱، ۶/۳۶، ۶/۱۷، ۶/۲۹ است که بنابر تعریف طیف‌ها، میانگین ۶ و ۷ در مقوله عدم تمرکز قرار می‌گیرند. یعنی دیدگاه استادان نسبت به وضعیت مطلوب این ۴ مؤلفه این بوده است که تصمیم‌گیری‌ها در این ۴ مؤلفه به صورت عدم تمرکز یعنی به وسیله دانشگاه اتخاذ گردد. همچنین در مؤلفه‌های ارزشیابی، زمان و فضا میانگین نمرات به ترتیب ۵/۷۰، ۵/۱۰ و ۵/۷۸ است که این میانگین‌ها بیان می‌کند که اعضای هیأت علمی وضعیت مطلوب در تصمیم‌گیری در این ۳ مؤلفه را نیمه متمرکز یعنی تصمیم‌گیری با وزارت علوم و همکاری دانشگاه باشد، می‌دانند.

جهت احراز روایی محتوای سؤالات، پرسشنامه در اختیار ۶ تن از متخصصان برنامه درسی قرار گرفت و هر ۶ نفر روایی محتوایی پرسشنامه را تأیید کردند. جهت احراز پایایی از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد که ضریب آلفا ۰/۹۲ در حد مطلوب و قابل قبولی بود.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش که دیدگاه اعضای هیأت علمی نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی دانشگاهی چگونه است؟ از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد. این شاخص‌ها در جدول شماره ۲ آمده است.

در این پژوهش دیدگاه استادان نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه درسی آموزش عالی در ۷ طیف سنجیده شد. با توجه به جدول شماره ۲، یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات نظرات اعضای هیأت علمی در مورد تصمیم‌گیری در مؤلفه هدف ۵/۰۶ و محتوا ۵/۷۹ است. یعنی اعضای هیأت علمی وضعیت نیمه متمرکز را در تصمیم‌گیری این مؤلفه‌ها مطلوب دانسته و در مؤلفه محتوا

جدول ۱ - طیف‌ها و گویه‌های پرسشنامه

ارزش	گویه‌ها	وضعیت تمرکز
۱	تصمیم‌گیری کامل با وزارت علوم باشد.	تمرکز کامل
۲	وزارت علوم تصمیمات را اتخاذ کند و به دانشگاه بقبولاند.	
۳	وزارت علوم پیرامون هر گویه تصمیمات را پیشنهاد و از استادان دعوت به اظهار نظر نماید.	نیمه متمرکز
۴	وزارت علوم در مورد هر گویه تصمیم موقتی را که قابل تغییر است به دانشگاه پیشنهاد کند.	
۵	وزارت علوم پیشنهاد دانشگاه را دریافت نماید و تصمیم اتخاذ کند.	
۶	وزارت علوم حدود کلی را مشخص کند و از دانشگاه بخواهد تصمیم‌گیری نماید.	عدم تمرکز
۷	تصمیم‌گیری کامل پیرامون هر گویه برنامه درسی با دانشگاه باشد.	

جدول ۲ - میانگین نمرات دیدگاه اعضای هیأت علمی نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در عناصر برنامه درسی دانشگاهی

عناصر برنامه درسی	گونه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین کل مؤلفه‌ها
هدف	۱- تعیین اهداف کلی دوره (کارشناسی، کارشناسی ارشد، ...)	۱۱۰	۴/۶۵	۱/۷۰	۵/۰۶
	۲- تعیین اهداف هر رشته	۱۱۰	۴/۹۰	۱/۶۳	
	۳- تعیین اهداف کلی دروس	۱۰۹	۵/۲۲	۱/۶۱	
	۴- تعیین اهداف رفتاری دروس	۱۰۸	۵/۴۶	۱/۶۴	
محتوا	۱- تعیین دروس هر رشته	۱۱۰	۵/۳۹	۱/۶۲	۵/۷۹
	۲- تعیین تعداد واحد دروس	۱۱۰	۵/۳۶	۱/۶۰	
	۳- تعیین تعداد سرفصل‌های دروس	۱۰۹	۵/۶۱	۱/۵۹	
	۴- نوع سازماندهی محتوا	۱۰۹	۶/۲۱	۱/۱۶	
	۵- تعیین وسعت (حجم) مطالب	۱۰۹	۶	۱/۴۵	
	۶- تعیین مطالب مرتبط با سرفصل	۱۰۹	۶/۲۲	۱/۱۶	
فعالیت‌ها	۱- نوع و میزان فعالیت‌های دانشجویان در خارج از کلاس	۱۱۰	۶/۳۳	۱/۳۲	۶/۳۱
	۲- نوع و میزان فعالیت‌های دانشجویان در داخل کلاس	۱۱۰	۶/۴۲	۱/۳۲	
	۳- طراحی فعالیت‌های یادگیری	۱۱۰	۶/۱۹	۱/۴۳	
روشهای تدریس	۱- تعیین نوع روش‌های تدریس	۱۱۰	۶/۳۲	۱/۱۷	۶/۳۶
	۲- مراحل اجرای روش‌های مختلف تدریس	۱۱۰	۶/۴۰	۱/۰۶	
ارزشیابی	۱- تعیین زمان ارزشیابی	۱۱۰	۵/۶۰	۱/۵۸	۵/۸۰
	۲- نحوه امتیازدهی	۱۱۰	۵/۷۵	۱/۵۲	
	۳- تعیین نوع ارزشیابی (تستی، تشریحی و ...)	۱۰۸	۵/۹۷	۱/۴۸	
	۴- تعیین ابزار ارزشیابی (آزمون، سنجش عملکرد و ...)	۱۰۷	۵/۹	۱/۳	
گروه‌بندی	۱- روش گروه‌بندی	۱۰۸	۶/۳	۱/۲۹	۶/۱۷
	۲- تعداد گروه‌ها و اعضای آن	۱۰۶	۶/۳۶	۳/۷۴	
	۳- اساس گروه‌بندی (براساس نیاز و علائق دانشجوی، روش تدریس و ...)	۱۰۷	۶/۱۵	۱/۲۶	
	۴- تعیین میزان استفاده از روش‌های گروه‌بندی	۱۰۶	۶/۱۹	۱/۳۴	
منابع و ابزار یادگیری	۱- تعیین ابزار یادگیری (شامل: کامپیوتر، اوورهد، وسایل آزمایشگاهی و ...)	۱۰۸	۶/۲۹	۱/۱۷	۶/۲۹
	۲- تعیین منبع اصلی (کتاب، جزوه و ...)	۱۰۹	۶/۲۱	۱/۳۷	
	۳- کتاب درسی	۱۰۸	۶/۳۰	۱/۳۲	
	۴- تعیین نوع مواد کمک آموزشی	۱۰۷	۶/۳۹	۱/۱۷	
زمان	۱- طول مدت دوره تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و ...)	۱۰۸	۴/۲۷	۱/۷۷	۵/۱۰
	۲- طول ترم تحصیلی	۱۰۸	۴/۰۷	۱/۸۱	
	۳- زمان ارائه هر درس در طول دوره تحصیلی	۱۰۶	۵/۱۳	۱/۷۳	
	۴- زمان بندی هر جلسه کلاس درس	۱۰۷	۵/۷۸	۱/۷۹	
	۵- زمان بندی فعالیت‌های یادگیری دانشجویان	۱۰۸	۶/۲۸	۱/۲۹	
فضا	۱- نوع فضای آموزشی (کلاس، آزمایشگاه و ...)	۱۰۷	۵/۸۱	۱/۵۱	۵/۷۸
	۲- شکل فضای آموزشی (نوع چیدمان کلاس)	۱۰۵	۵/۷۶	۱/۴۷	

مورد بررسی در پژوهش از لحاظ هیچ یک از متغیر وابسته تفاوت معناداری یافت نمی‌شود.

همچنین برای بررسی سؤال چهارم پژوهش که آیا بین مرتبه علمی استادان از نظر دیدگاه نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی تفاوتی وجود دارد، از روش آنالیز واریانس چند متغیره استفاده شد (جدول شماره ۴). در این آزمون ۹ مؤلفه برنامه درسی یعنی (هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، منابع و ابزار یادگیری، زمان و فضا) به عنوان متغیر وابسته و یک عامل مرتبه علمی وارد تحلیل شدند. نتایج مربوط به تی هاتلینگ نشان داد که بین میانگین خطی ۹ مؤلفه برنامه درسی در میان استادان با مرتبه علمی مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد ($22/1=F, p>0/05$). این به این معنی است که بین نظرات استادان دانشکده‌های مختلف مورد بررسی در پژوهش از لحاظ هیچ یک از متغیر وابسته تفاوت معناداری یافت نمی‌شود.

برای بررسی این سؤال که آیا بین دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی در زمینه مطلوب بودن تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی تفاوت وجود دارد، از آزمون تی مستقل استفاده شد. یافته‌ها در جدول شماره ۶ آمده است.

در جدول شماره ۵، میانگین نمرات اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی در مطلوب بودن تصمیم‌گیری پیرامون برنامه درسی دانشگاهی مورد مقایسه قرار گرفته است. با توجه به یافته‌های جدول فوق، از آنجا که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، بین دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی از لحاظ مطلوب بودن وضعیت تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به بیشتر بودن میانگین نظرات متخصصان برنامه درسی، آنها خواستار مشارکت بیشتر اعضای هیأت علمی و وضعیت عدم تمرکز بیشتری در تصمیم‌گیری‌ها نسبت به اعضای هیأت علمی هستند.

در این پژوهش دیدگاه متخصصان برنامه درسی نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه درسی آموزش عالی نیز در ۷ طیف سنجیده شد. با توجه به جدول شماره ۵، یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمرات نظرات متخصصان برنامه درسی در مورد تصمیم‌گیری در مؤلفه هدف ۵/۳۷ و محتوا ۵/۸۱ است. یعنی متخصصان برنامه درسی وضعیت نیمه متمرکز را در تصمیم‌گیری این مؤلفه‌ها مطلوب دانسته‌اند. همچنین در ۲ مؤلفه فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس میانگین مربوط به نمرات دیدگاه متخصصان برنامه درسی به وضعیت مطلوب این دروس به ترتیب ۶/۶۱، ۶/۴۶ است که بنابر تعریف طیف‌ها، میانگین ۶ و ۷ در مقوله عدم تمرکز قرار می‌گیرند. همچنین در مؤلفه‌های ارزشیابی، میانگین نمرات ۵/۴۴ در مؤلفه‌های گروه‌بندی، منابع و ابزارهای یادگیری میانگین نمرات به ترتیب ۶/۷۹ و ۶/۴۶ است که این میانگین‌ها بیان می‌کند که متخصصان برنامه درسی وضعیت مطلوب در تصمیم‌گیری در این ۲ مؤلفه را عدم تمرکز دانسته‌اند. در مؤلفه زمان نیز میانگین نمرات نظرات آنها ۵/۶۵ بود که این میانگین نشان دهنده وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی دانشگاه است. در مؤلفه فضا نیز میانگین نمرات ۶/۰۸ بوده است که مطلوب بودن وضعیت عدم تمرکز در تصمیم‌گیری برنامه درسی دانشگاهی را نشان می‌دهد.

برای بررسی این سؤال که آیا بین دانشکده‌ها از لحاظ دیدگاه استادان نسبت به وضعیت مطلوب برنامه درسی دانشگاه‌ها در ۹ مؤلفه تفاوت وجود دارد یا خیر، از روش آنالیز واریانس چند متغیره استفاده شد (جدول شماره ۴). در این آزمون ۹ مؤلفه برنامه درسی یعنی (هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، منابع و ابزار یادگیری، زمان و فضا) به عنوان متغیر وابسته و یک عامل دانشکده وارد تحلیل شدند. نتایج مربوط به تی هاتلینگ نشان داد که بین میانگین خطی ۹ مؤلفه برنامه درسی در میان استادان دانشکده‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد ($20/1=F, p>0/05$). این به این معنی است که بین نظرات استادان دانشکده‌های مختلف

جدول ۳ - میانگین نمرات دیدگاه متخصصان برنامه درسی این رشته نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در عناصر برنامه درسی دانشگاهی

۱	گویه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین کل مؤلفه‌ها
هدف	۱- تعیین اهداف کلی دوره (کارشناسی، کارشناسی ارشد، ...)	۳۰	۴/۶۰	۱/۷۳	۵/۳۷
	۲- تعیین اهداف هر رشته	۳۰	۵/۱۰	۱/۵۸	
	۳- تعیین اهداف کلی دروس	۳۰	۵/۶۳	۱/۳۲	
	۴- تعیین اهداف رفتاری دروس	۳۰	۶/۱۶	۱/۰۵	
محتوا	۱- تعیین دروس هر رشته	۳۰	۵/۱۳	۱/۴۳	۵/۸۱
	۲- تعیین تعداد واحد دروس	۳۰	۵/۰۶	۱/۲۵	
	۳- تعیین تعداد سرفصل‌های دروس	۳۰	۵/۷۳	۱/۴۳	
	۴- نوع سازماندهی محتوا	۳۰	۶/۱۳	۱/۰۷	
	۵- تعیین وسعت (حجم) مطالب	۳۰	۶/۳۶	۰/۷۶	
	۶- تعیین مطالب مرتبط با سرفصل	۳۰	۶/۵۱	۰/۸۲	
فعالیت‌های یادگیری	۱- نوع و میزان فعالیت‌های دانشجویان در خارج از کلاس	۳۰	۶/۶۰	۰/۹۶	۶/۶۱
	۲- نوع و میزان فعالیت‌های دانشجویان در داخل کلاس	۳۰	۶/۶۰	۰/۸۵	
	۳- طراحی فعالیت‌های یادگیری	۳۰	۶/۶۳	۰/۸۵	
روش‌های تدریس	۱- تعیین نوع روش‌های تدریس	۳۰	۶/۵۳	۰/۹۳	۶/۴۶
	۲- مراحل اجرای روش‌های مختلف تدریس	۳۰	۶/۴۰	۱/۰۳	
ارزشیابی	۱- تعیین زمان ارزشیابی	۳۰	۶/۱۶	۱/۵۱	۵/۴۴
	۲- نحوه امتیازدهی	۳۰	۶/۷۰	۰/۵۳	
	۳- تعیین نوع ارزشیابی (تستی، تشریحی و ...)	۳۰	۶/۴۰	۱/۲۲	
	۴- تعیین ابزار ارزشیابی (آزمون، سنجش عملکرد و ...)	۳۰	۶/۵۰	۰/۷۳	
گروه‌بندی	۱- روش گروه‌بندی	۳۰	۶/۷۳	۰/۵۲	۶/۷۹
	۲- تعداد گروه‌ها و اعضای آن	۳۰	۶/۸۳	۰/۳۷	
	۳- اساس گروه‌بندی (براساس نیاز و علایق دانشجویان، روش تدریس و ...)	۳۰	۶/۸۳	۰/۳۷	
	۴- تعیین میزان استفاده از روش‌های گروه‌بندی	۳۰	۶/۷۵	۰/۵۱	
منابع و ابزار یادگیری	۱- تعیین ابزار یادگیری (شامل: کامپیوتر، اورهد، وسایل آزمایشگاهی و ...)	۳۰	۶/۴۳	۰/۸۹	۶/۴۶
	۲- تعیین منبع اصلی (کتاب، جزوه و ...)	۳۰	۶/۵۰	۰/۵۷	
	۳- کتاب درسی	۳۰	۶/۳۶	۱/۲۴	
	۴- تعیین نوع مواد کمک آموزشی	۳۰	۶/۵۵	۰/۹۴	
زمان	۱- طول مدت دوره تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و ...)	۳۰	۴/۵۶	۱/۶۵	۵/۶۵
	۲- طول ترم تحصیلی	۳۰	۵	۱/۴۸	
	۳- زمان ارائه هر درس در طول دوره تحصیلی	۳۰	۵/۱۶	۱/۷۴	
	۴- زمان بندی هر جلسه کلاس درس	۳۰	۶/۶۶	۰/۷۵	
	۵- زمان بندی فعالیت‌های یادگیری دانشجویان	۳۰	۶/۸۶	۰/۳۴	
فضا	۱- نوع فضای آموزشی (کلاس، آزمایشگاه و ...)	۳۰	۶/۲۶	۰/۹۴	۶/۰۸
	۲- شکل فضای آموزشی (نوع چیدمان کلاس)	۳۰	۵/۹۰	۱/۶۴	

جدول ۴ - تحلیل واریانس چند متغیری تأثیر دانشکده و مرتبه علمی بر نظرات هیأت علمی

تأثیر	ارزش	F	فرضیه df	خطای df	sig
دانشکده	۱/۱۳	۱/۲۰	۸۱	۷۷۶	۰/۱۱۵
مرتبه علمی	۰/۲۳۵	۱/۲۲	۱۸	۱۸۸	۰/۲۴۱

جدول ۵ - مقایسه میانگین دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی در زمینه مطلوب بودن تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره تی	متخصصان برنامه درسی		اعضای هیأت علمی		مطلوب بودن تصمیم‌گیری
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
/۰۳۸	۱۳۸	۲/۱۰	۰/۵۳	۶/۱۲	۰/۸۳	۵/۷۹	

بحث و نتیجه‌گیری

تصمیم‌گیری با توجه به شرایط هر دانشگاه بوده‌اند. همچنین آنها برای ۴ مؤلفه فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، گروه‌بندی و منابع و ابزار یادگیری وضعیت عدم تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها را مطلوب دانسته‌اند. یعنی خواستار این بوده‌اند که تصمیم‌گیری‌ها در مورد این ۴ مؤلفه به طور کامل به دانشگاه واگذار گردد. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان دکتری این رشته نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی دانشگاهی چگونه است، میانگین نمرات نظرات متخصصان برنامه درسی و دانشجویان دکتری این رشته نشان داد که آنها نیز در مورد تصمیم‌گیری در مؤلفه هدف و محتوا، ارزشیابی و زمان وضعیت نیمه متمرکز و در مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری و روش تدریس، گروه‌بندی، منابع و ابزار و فضا وضعیت عدم تمرکز را مطلوب دانسته‌اند. نکته قابل توجه در نظرات اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی این است که میان نظرات این دو گروه شباهت فراوانی وجود دارد و تفاوت، تنها میان دیدگاه آنها در تصمیم‌گیری عنصر فضا است. به این صورت که اعضای هیأت علمی معتقدند که

هدف از این پژوهش بررسی مطلوب بودن ساختار تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی آموزش عالی بود. ادبیات پژوهش نشان داد که اکثر متخصصان وضعیت عدم تمرکز و مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی را مطلوب دانسته، بر بهبود این برنامه‌ها و اثربخشی بیشتر آن تأکید می‌کردند. از جمله لونبرگ و ارنستین (۱۹۹۶) اشاره می‌کنند که کارآمدی برنامه درسی تنها با بسته برنامه درسی میسر نمی‌شود، بلکه مشارکت و همکاری مدرسان را نیز می‌طلبد. در پاسخ به سؤال اول پژوهش که دیدگاه اعضای هیأت علمی نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی دانشگاهی چگونه است، یافته‌ها نشان داد که اعضای هیأت علمی در طراحی ۵ مؤلفه محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضا وضعیت نیمه متمرکز را در تصمیم‌گیری در مورد این حوزه‌ها مطلوب دانسته و خواستار این بوده‌اند که تصمیم‌گیری در این مؤلفه‌ها از طریق مشارکت دانشگاه و وزارت علوم اتخاذ گردد و با توجه به تعریف نیمه متمرکز، خواهان همفکری متقابل دانشگاه و وزارت علوم پیرامون هر مؤلفه و

سطح مطلوب عملکرد در آن، توجه بیشتر به مشارکت دانشگاه و اعضای هیأت علمی در برنامه‌هاست. چه بسا آنها با تخصص‌های گوناگون بتوانند متناسب با رشته و دانشگاه خود برنامه بهتری تدارک ببینند. همچنین در پاسخ به سؤال پنجم پژوهش که آیا بین دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی در زمینه مطلوب بودن تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی تفاوت وجود دارد، یافته‌ها نشان داد که میان نظرات اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی، تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نظرات اعضای هیأت علمی به طور کلی بیان کرد که وضعیت مطلوب در تصمیم‌گیری برنامه درسی دانشگاهی وضعیت نیمه متمرکز است اما میانگین نظرات متخصصان برنامه درسی حاکی از آن بود که آنها به طور کلی وضعیت عدم تمرکز را مطلوب دانستند. اعضای هیأت علمی با توجه به اینکه در برخی از مؤلفه‌های برنامه درسی تخصص لازم را ندارند بنابراین ترجیح می‌دهند تصمیم‌گیری پیرامون آن مؤلفه‌ها با مشورت وزارت علوم باشد. از سوش دیگر، متخصصان برنامه درسی از آنجا که خودشان در زمینه تمام مؤلفه‌های برنامه درسی تخصص لازم را دارند، ترجیح می‌دهند که تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی به طور کامل به دانشگاه تفویض شود. این موضوع که استادان بیش از اینکه طراح برنامه درسی باشند متخصص محتوای رشته تخصصی خود هستند، تا چه حد صلاحیت و شایستگی این تفویض اختیار را دارند، جای تأمل دارد و پرداختن به آن در این مقال نمی‌گنجد، اما حداقل برگزاری دوره‌های آموزشی لازم برای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در جهت آشنا نمودن آنان با طراحی برنامه درسی ضروری می‌نماید. بنابراین برای دستیابی به سطح مطلوب در برنامه ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- برای تصمیم‌گیری پیرامون محتوای دروس دانشگاهی، از اعضای هیأت علمی رشته‌های مختلف، جهت تنظیم محتوای متناسب با هر دوره و هر رشته استفاده شود.
- برای تصمیم‌گیری در مورد تدوین اهداف کلی و جزئی هر دوره و هر رشته از دانشگاه‌ها نیز نظرخواهی شود

تصمیم‌گیری پیرامون این عنصر به شیوه نیمه متمرکز اتخاذ شود ولی متخصصان برنامه درسی بر این باورند که تصمیم‌گیری در مورد این عنصر باید به شیوه عدم تمرکز باشد. این یافته‌ها با پژوهش‌های قهرمانی (۱۳۸۴)، کیرک‌گاز (۲۰۰۹)، وزیری (۱۳۸۷)، لونبرگ (۱۹۹۵) و مطالعه گویا و قدکسار خسروشاهی (۱۳۸۵) همسو است. بدیهی است که هم اعضای هیأت علمی با توجه به تجارب خود در دانشگاه و متخصصان برنامه درسی با توجه به دانش نظری خود، وضعیت عدم تمرکز و نیمه متمرکز در تصمیم‌گیری‌ها را مطلوب دانسته‌اند. زیرا با اعطای خودمختاری بیشتر به دانشگاه می‌توان از تخصص و انرژی اعضای هیأت علمی و متخصصان رشته‌های مختلف بهره بیشتری برد. بنابراین با در نظر گرفتن وضعیت موجود، تصمیم‌گیری‌ها در برنامه درسی دانشگاهی (به رغم اینکه کشور ما نیز از سال ۱۳۷۹ اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها تفویض شده است)، هنوز هم در برخی از عناصر برنامه درسی دانشگاه‌ها دارای اختیارات تام برای تصمیم‌گیری نیستند و با توجه به وضعیت مطلوب مشخص شده در این پژوهش ضروری است که متخصصان و اعضای هیأت علمی در تمامی امور تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده شوند و با ارائه نظرات خود امکان تبادل نظر با یکدیگر را فراهم آورند. بنابراین تحقق اهداف دانشگاه‌ها در گرو مشارکت صحیح اعضای هیأت علمی در برنامه درسی دانشگاه است. همچنین در پاسخ به سؤال سوم پژوهش که آیا میان دانشکده‌ها از لحاظ دیدگاه استادان نسبت به وضعیت مطلوب برنامه درسی دانشگاه‌ها در ۹ مؤلفه تفاوت وجود دارد، و سؤال چهارم پژوهش که آیا بین مرتبه علمی استادان از نظر دیدگاه نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه درسی دانشگاهی تفاوتی وجود دارد، یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که بین استادان دانشکده‌های مختلف و رتبه‌های علمی متفاوت از لحاظ دیدگاه آنها نسبت به وضعیت مطلوب تصمیم‌گیری در برنامه درسی، تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته نیز با یافته گویا و قدکسار خسروشاهی (۱۳۸۵) همسویی دارد و بیانگر این نکته است که تمامی اعضای هیأت علمی - صرف نظر از رشته و تخصص و مرتبه علمیشان - بر این امر توافق دارند که راه بهبود برنامه ریزی‌های درسی و رسیدن به

ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی ... / ۱۰۳

سراجی، فرهاد (۱۳۸۶). برنامه درسی مبتنی بر وب: گامی به سوی تمرکز زدایی یا تشدید تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۴، ۶۹-۸۴.

عراقبه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۸). تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چند فرهنگی. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۱، ۱۴۹-۱۶۵.

فتحی واجارگاه، کورش، مؤمنی مهمویی، حسین (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه درسی دانشگاهی. مجله آموزش عالی، شماره ۱، ۱۵۴-۱۳۱.

فتحی واجارگاه، کورش و شفیع، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درس دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۵، ۱-۲۶.

قهرمانی، محمد (۱۳۸۴). بهسازی نظام تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران و مدیران و کارشناسان ستادی وزارت آموزش و پرورش، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۱۳، سال چهارم، ۵۷-۳۲.

گویا، زهرا؛ قدکساز خسروشاهی، لیلا (۱۳۸۵). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. مجموعه مقالات همایش فرایند تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی، ۵۰۳-۴۸۹.

مهرمحمدی، محمد (۱۳۸۷). تحلیلی بر کاهش تمرکز در برنامه درسی در آموزش عالی: ضرورت‌ها و فرصت‌ها، مجله آموزش عالی، شماره ۳، ۱۸-۱.

موسی پور، نعمت الله. مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی، کرمان، ۱۳۸۵. سرمقاله.

نوروززاده، رضا؛ محمود، رضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۵). تفویض اختیارات برنامه درسی دانشگاه‌ها، گامی در جهت تمرکز زدایی برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور. مجموعه مقالات

و با همفکری دانشگاه و اعضای هیأت علمی تصمیماتی اتخاذ گردد.

• جهت اتخاذ تصمیمات پیرامون زمان و نوع ارزشیابی در برنامه درسی دانشگاهی مطلوب است، از نظرات و همفکری استادان و اعضای هیأت علمی، بیشتر استفاده شود.

• جهت اتخاذ تصمیمات درباره عناصری مانند فضا و زمان در برنامه درسی دانشگاهی بهتر است با دانشگاه‌ها همفکری شود و متناسب با ویژگی‌های هر دانشگاه تصمیم‌گیری گردد.

• برای تصمیم‌گیری در پیرامون عناصری همچون فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، گروه‌بندی و منابع و ابزار یادگیری مطلوب است اختیار تصمیم‌گیری به طور کامل به دانشگاه تفویض شود.

منابع

آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۲). نقش آموزش عالی در چشم انداز توسعه ایران ۱۴۰۴، رهیافت، شماره ۳۱، ۳۳-۴۲.

امین خندقی، مقصود؛ دهقان، مرضیه (۱۳۸۹). تأملی بر تمرکز گرایی، تمرکز زدایی و بازگشت مجدد به تمرکز گرایی و بررسی دلالت‌های آنها برای نظام برنامه درسی ایران: منظری جدید. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱ (۲)، ۱۶۵-۱۸۴.

ایزدی، صمد (۱۳۸۵). تحلیل گرایش به نظام‌های برنامه ریزی درسی متمرکز و غیر متمرکز در برخی کشورها، مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی، ۱۳۵-۱۱۲.

جاویدی کلاته جعفر آبادی، طاهره (۱۳۸۵). الگوی برنامه درسی مذاکره‌ای، رهیافتی نوین برای تمرکز زدایی از آموزش متوسطه، مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی. انجمن مطالعات برنامه درسی، ۲۱۷-۱۹۸.

ربیعی، مهدی؛ محبی امین، سکینه؛ خواجه لو، صالح رشید (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت در برنامه درسی دوره آموزش مجازی. مجله/فق، دوره ۴، شماره ۱، ۳۶-۲۹.

morocco. International journal of manpower, 31(5):585-602.

Eisner, E(1994).The Educational Imagination on the Design and Evaluation, New York; Macmillan college publishing company.

Hanson, E. Mark(۱۹۹۸). Strategies of educational decentralization : Key questions and core issues. Journal of Educational Administration, 20- 36

Kırkgöz, Y (2009). The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education. Procedia Social and Behavioral Sciences(1), 73-78, Available online at www.sciencedirect.com

Klein, F.M. (1991). Curriculum Design. Encyclopedia of curriculum.

Rahimi, A. , Borujeni, S. A. M., Nasr Esfahani, A. R., Liaghatdar, M. J. (2010). Curriculum mapping: a strategy for effective participation of faculty members in curriculum development. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 2069–2073.

Tamukong, J. A(۲۰۰۴). Towards better management of public education in Cameroon: The case for decentralization. Africa Development, XXIX, 134-157

Tyler, R.)1949(. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wiles, K (1958). Does faculty participation produce curriculum improvement?. educational leadership, 350-347. available at: <http://www.ascd.org>

Zais, R.. S(1976). Curriculum principles and foundations. New York: Thomas. Y. Crowell Company.

همایش فرایند تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی، ۵۹۷ - ۵۷۰.

نوروززاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه ریزی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی درسی و بازنگری برنامه درسی، شماره ۴۲، ۹۳ - ۷۱.

نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، احمدرضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). الزام‌ها و پیامدهای اجتماعی برنامه درسی پاسخ‌گو در آموزش عالی مطالعه موردی: دانشگاه‌های دولتی اصفهان، جامعه شناسی کاربردی، سال ۲۱، شماره پیاپی ۳۸، شماره ۲، ۷۶ - ۵۷.

وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۷۹). آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها به شماره ۱۰۸۹.

وزیری، مزده (۱۳۸۷). نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ویژگی‌ها و جهت گیری‌ها. رساله‌های دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

Aimin, L., Yan, C. (2011). A Case Study of College English Curriculum Design Under the Social Needs Analysis. Studies in Literature and Language, 3(3): 1-5.

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

chikoko;vitallis. (2009). Educational decentralisation in Zimbabwe and Malawi: A study of decisional location and processes. International Journal of Educational Development, 29: 201-211.

Dehghani, M., Pakmehr, H., Jafari sani, H. (2011). Managerial of Challenges Curriculum Implementation in Higher Education. Procedia Social and Behavioral Sciences (15), 2003-2005, Available online at www.sciencedirect.com

Dumas. A, Hanchans. S (2010). How does job-training increase firm performance? The case of