

## بررسی محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی واحد اسلامشهر)

امیرحسین مهدی‌زاده<sup>۱</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر شکل گرفته است. در این راستا، دیدگاه نسبت به عناصر مطرح در برنامه‌ریزی (شامل نیازسنجی، شیوه انتخاب اهداف آموزشی، انتخاب محتوا، سازمان‌دهی محتوا، ارائه محتوا، تنظیم زمان، بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی، ارزشیابی) و همچنین فرایند تدوین برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت. روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامع آماری شامل کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد واحد اسلامشهر و تعداد آنها ۲۶۸ نفر بوده است. پس از تعیین جامعه آماری براساس فرمول حجم نمونه کوکران، ۱۶۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب گردیدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته است که توسط زین الدینی (۱۳۸۹) طراحی و اعتباریابی شده و روایی ۰/۹۱، بر اساس امید ریاضی و پایایی ۰/۹۶، بر اساس آلفای کرونباخ بدست آمده است. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون t تک گروهی مورد بررسی قرار گرفته و یافته‌های پژوهش نشان داده است که طبق دیدگاه اعضای هیئت علمی، میزان اهمیت عناصر مختلف نیازسنجی، شیوه انتخاب اهداف آموزشی، انتخاب محتوا، سازمان‌دهی محتوا، ارائه محتوا، تنظیم زمان، بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی، ارزشیابی و نیز فرایند تدوین برنامه درسی در حد "بسیار بالا" است.

**کلید واژه‌ها: اعضای هیئت علمی، برنامه‌ریزی درسی، تدوین برنامه درسی.**

پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۳/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۱۴

### مقدمه

تربیت فارغ‌التحصیلانی با تخصص مطلوب، ایجاد فضای آزاد برای فراگیری در تمام زندگی، ارتقا و نشر دانش، حفظ و ارتقا فرهنگ‌های ملی و منطقه‌ای از ضرورت‌های اساسی در هر جامعه هستند که در اهداف و وظایف دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی مد نظر قرار گرفته‌اند. بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که آموزش عالی، به صورت تنها ویژگی برجسته ساختارهای در حال توسعه جوامع مدرن درآمده و کلید درک جهان جدید است (پرداختچی، ۱۳۸۱). بنابراین، توجه به دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزی جهت بهبود فعالیت آنها از الزامات نیل به رشد برای هر جامعه-ای محسوب می‌شود. رویکردهای سیستمی در مباحث مدیریتی قائل بر این هستند که جهت رشد یک سازمان، می‌بایست به عناصر مختلف درون و بیرون از سازمان توجه نمود و آنها را در جهت تحقق اهداف تنظیم کرد. با این وجود، برخی عناصر موجود در سازمان از اهمیت بیشتری نسبت به سایر عناصر برخوردارند. فعالان و صاحب‌نظران در حوزه آموزش معتقدند که هسته مرکزی هر نوع سیستم آموزشی بودجه و اعتبارات نیست، بلکه برنامه درسی است (زین‌الدینی میمند، ۱۳۸۵، ۱۲۱).

طرح‌ریزی در راستای نیل به اهداف ارزشمند ذکر شده، ضرورت توجه و بازنگری نسبت به برنامه‌های درسی و چگونگی طراحی و اهتمام جدی نسبت به بازسازی همه عناصر برنامه درسی اعم از محتوا، معلم، روشهای تدریس و... را آشکار می‌سازد. توجه به کیفیت برنامه‌های درسی و تعقل و تدبیر در این خصوص در شرایط کنونی بیش از گذشته احساس می‌شود و چنانچه کیفیت برنامه‌های درسی مرتباً با توجه به شرایط متغیر بازنگری و تعدیل گردد، کاستی‌ها کمتر از گذشته رخ می‌نمایند. برنامه غنی درس، کیفیت کل نظام آموزشی را تضمین می‌کند. این امر به معنی استفاده از همه روشهای تربیتی برتر و تلقی نقش مدرس به عنوان محرک و پویاساز<sup>۱</sup> است. موفقیت دانشگاه‌ها تحقق نمی‌یابد مگر اینکه برنامه‌ریزی جزء فرهنگ دانشگاه در آید، همچنان که آموزش به صورت جزء لاینفک دانشگاه درآمده است (زین‌الدینی میمند، ۱۳۸۵: ۳). بوشامپ<sup>۲</sup> (۱۹۸۱، ۶۰) تئوری برنامه درسی را مجموعه‌ای از بیانات مرتبط به هم می‌داند که

<sup>۱</sup> -Animator

<sup>۲</sup> -Beaushamp

از طریق مشخص کردن ارتباط میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرآیند تدوین، استفاده و ارزشیابی از آن، به برنامه درسی یک مؤسسه آموزشی، معنا می‌بخشد. لاندگرین<sup>۱</sup> (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، ۵۱) تئوری برنامه درسی را با توجه به اتصال و ارتباط نظام‌دار بین آموزش و برنامه درسی تعریف نموده است. در این دیدگاه، تحقیق در فرآیند آموزش به عنوان یک منبع مهم برای تئوری برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شود و برنامه درسی در پی تشریح ارتباط محتوا با روشهای تدریس است. گیل مک‌چین<sup>۲</sup> تئوری برنامه درسی را مجموعه‌ای در هم تنیده از تجزیه و تحلیل‌ها، تفسیرها و یافته‌ها درباره پدیده‌های برنامه درسی، تعریف می‌کند. وی در تبیین مفهوم تئوری برنامه درسی، مشخصات تئوریهای برنامه درسی را به شرح زیر بر می‌شمارد:

۱- تئوری برنامه درسی باید چالش‌پذیر باشد.

۲- تئوری باید از یک اساس و زیر بنای ارزشی قوی برخوردار باشد.

۳- تئوری برنامه درسی باید از مجموعه‌ای از رشته‌ها نظیر روانشناسی، جامعه‌شناسی و... استخراج شود و در عین حال متمرکز بر مطالعات برنامه درسی باشد (فتحی و اجارگاه، همان منبع، ۵۱-۵۲).

منظور از برنامه درسی دانشگاهی، تجربیات آکادمیک رسمی شده‌ای است که دانشجویان دارای درجه دیپلم متوسطه بایستی آنها را در دانشگاه فراگیرند. این برنامه‌ها که به همراه دوره‌ها یا برنامه‌های مطالعاتی، تدوین شده‌اند، شامل کارگاههای آموزشی، سمینارها، مجموعه سخنرانی-ها، کار آزمایشگاهی و تجربیات نیز می‌شوند. این برنامه پاسخگویی خردمندانهای است که یک عضو هیئت علمی به عوامل بیرونی، انتظارات اجتماع، تغییرات دانش و عوامل درونی از قبیل نیازهای دانشجویان، می‌دهد (تومبزوترنی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲، ۱). در مجموع آموزشهای مبتنی بر برنامه-ریزی و طراحی برنامه درسی اقدامات آموزشی را با تفکر، تصمیم‌گیری، آینده‌نگری و حل مشکل مبتنی بر اصول و روشهای علمی همراه می‌سازد، کلیه فعالیت‌ها را در مسیر اهداف از پیش تعیین شده سوق می‌دهد و در نهایت انجام صحیح آن موجب افزایش کارایی و اثربخشی

<sup>1</sup> -Landgreen

<sup>2</sup> -Mecutcheon

<sup>3</sup> -Toombs & Tierney.

آموزش خواهد گردید (گانینگهام، به نقل از میرزا بیگی، ۱۳۸۱، ۳۲). این امر محقق نمی‌شود مگر اینکه همه بخشها و عناصر درگیر در فرایند تدریس و یادگیری فعالانه در برنامه ریزی درسی شرکت داشته باشند (تومبز و ترنی، ۱۹۹۲).

برنامه درسی آموزش عالی به طور قاطع، انعکاس دهنده نیازهای جامعه، روشهای کسب دانش و علایق دانشجویان، توانایی‌ها و یادگیری پیشین آنهاست. طراحان برنامه درسی، نیازمند به تهیه اشکال چندگانه نیازهای متنوع، علایق و توانایی‌های دانشجویان و اساتید برای برنامه‌ریزی درسی هستند. برنامه درسی، همه بخش‌های درگیر مؤسسه را با فرآیند تدریس و یادگیری، در بر می‌گیرد و همچنین هدف، طراحی، هدایت و ارزشیابی تجربیات آموزشی را شامل می‌شود.

توجه به نیازهای دانشجویان و اساتید در تدوین برنامه درسی و اهداف آن از الزامات یک برنامه موفق است. کرک گوز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) برنامه‌ای را موثر می‌خواند که بر مبنای نیازهای دانشجویی و هیأت علمی و مبتنی بر تحلیل نیازهای دانشجویی و هیأت علمی است؛ همچنین به تحلیل نیازهای چند بعدی متعهد است و در پرتو تحقیقات جاری مربوط به طراحی برنامه درسی، ارزیابی سیستماتیک برنامه، شرکت پرسنل تدریس در تصمیم‌گیری و مکانیزم بازخورد مداوم تلفیق شده با این سیستم، تولید شده است. گروهی از محققین این فرایند را در تولید برنامه درسی ویژه‌ای در یکی از دانشگاه‌ها به اجرا گذاشته‌اند و به دنبال نیل به تجربه‌ای موفق، شرکت و حمایت مجریان تأثیرگذار بر برنامه برای تولید برنامه درسی، جهت دستیابی به انسجام میان اجزای آن، ضروری دانسته و همکاری و مشارکت مدرسان را از ابتدای مراحل اولیه فرایند طراحی برنامه درسی تا مراحل پایانی و ارائه برنامه درسی به مخاطبان را از عوامل موثر بر یک برنامه موفق می‌دانند.

این امر جز در سایه تمرکززدایی در نظام آموزش عالی و جلب مشارکت اساتید و دانشجویان به عنوان فعال‌ترین عناصر برنامه درسی، محقق نخواهد شد. مرور فعالیت‌های آموزش عالی در ایران از آغاز تاکنون حاکی از نیل به تمرکزگرایی آشکار در این بخش است، مدرسین و دانشجویان شش گروه عمده آموزشی (پزشکی، علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی، کشاورزی، دامپزشکی و هنر) برنامه‌های درسی گروه خود را از نظر هماهنگی با پیشرفت‌های

<sup>۱</sup> -yasemin kirkgoz

علمی و هدفهای توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و توجه به کیفیت نهایی بروندهای آموزش عالی، مناسب نمی‌دانند و این تمایل وجود دارد که از تمرکزگرایی کنونی فاصله گرفته و با جلب مشارکت مدرسین و حتی دانشجویان در کنار شورای عالی برنامه‌ریزی، به پاسخگویی بیشتر به نیازهای جامعه در حال توسعه نزدیک شود (وزیری، ۱۳۷۸). بنابراین، جایگاه درک و دانش اعضای هیأت علمی، به عنوان یکی از حلقه‌های زنجیر برنامه درسی، نسبت به مهارت حرفه‌ای تدوین و اجرای برنامه درسی و شناخت سطوح برنامه درسی، از اهمیت خطیری برخوردار است و یکی از حوزه‌های صلاحیت حرفه‌ای مدرس به توانایی او در شناخت عناصر برنامه درسی، اهمیت هریک از عناصر و توانمندی در برنامه‌ریزی درسی می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ گرانولد و پترسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳، ۱۷۸).

علاوه بر نقش قابل توجه اساتید به عنوان شرکت کنندگان در طراحی برنامه درسی، می‌بایست به نفوذ و قدرت آنها در اعمال تغییر در اجرای هریک از عناصر برنامه نیز، اشاره نمود. یک برنامه درسی هر چند که به شکل اصولی و بی‌کم و کاست طراحی شده باشد، بی‌تأثیر از دخل و تصرف مدرس نیست. با توجه به اینکه آموزش و تدریس و برنامه‌ریزی درسی مقولات منفک و جدا از هم نمی‌باشند و یک مدرس، با توجه به اقتضات محیطی و پیرامون خود، نیاز به جرح و تعدیل برنامه‌ها در اجرا و در نتیجه حداقل دستکاری عناصر برنامه درسی و در پاره‌ای موارد تغییر کامل برنامه‌ها (بنا به شرایط) دارد. نقش برنامه‌ریز درسی، یکی از نقشهای اصلی و کلیدی مدرس محسوب می‌شود. گرچه ممکن است خود مدرسین بر این نقش واقف نباشند و یا اصول علمی حاکم بر این حوزه تخصصی را مدنظر نداشته باشند (مهرمحمدی، همان منبع، ۲۵۷).

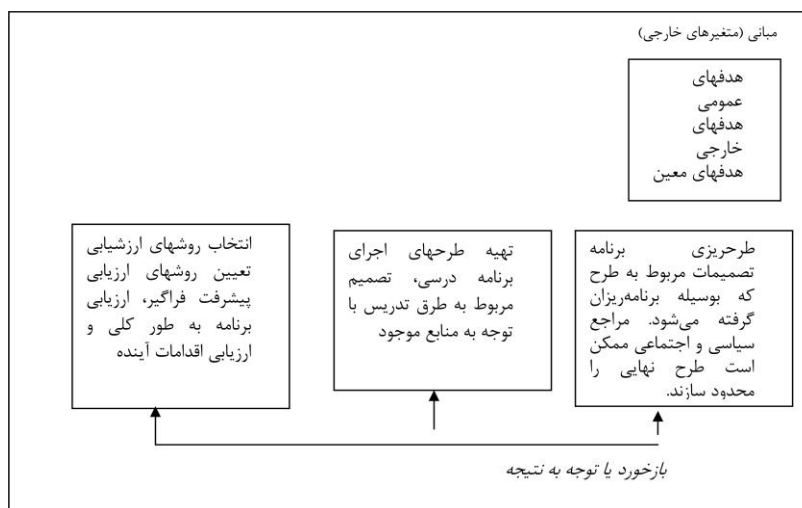
آنچه در آموزش عالی اتفاق می‌افتد، حاکی از اثر متقابل مدرس و برنامه درسی روی یکدیگر است، به عبارت دیگر نه برنامه درسی به طور وفادارانه به مورد اجرا گذاشته شده و نه دخل و تصرف و تغییرات از ناحیه مجری، در حدی بوده است که بتوان برنامه را مصنوع معلم دانست؛ بلکه برنامه درسی در مدرس (باورها، ذهنیات و رفتارهای او) و معلم نیز در برنامه تأثیر گذاشته، موجب پیدایش وضعیت انطباق متقابل شده است. شاید بتوان گفت پدیده انطباق متقابل واقع بینانه‌ترین دیدگاه می‌باشد. آیزنر<sup>۲</sup> گوشزد می‌کند کم توجهی به سطح کلاس درس و طراحی

<sup>۱</sup> -Grunwald & Peterson

<sup>۲</sup> - Eizner

برنامه‌ها در این سطح، اهداف متعالی سیستم آموزشی را محکوم به شکست نموده است (مهرمحمدی، همان منبع، ۲۶۱). در حوزه برنامه‌ریزی درسی، الگوهای متعددی ارائه شده است که در برخی مولفه‌های اساسی نظیر نیازسنجی، هدف‌گذاری، تعیین محتوا و ارزشیابی مشترک هستند. در ابتدا برخی از الگوهای مشهور برنامه‌ریزی درسی تشریح و در نهایت الگوی مدنظر در این تحقیق مورد بررسی دقیق قرار می‌گیرد.

**الگوی سیلور و الکساندر:** سیلور و الکساندر (ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۸۰، ۷۱) با رویکردی سیستماتیک به برنامه‌ریزی درسی، مراحل را از قبیل تدوین هدفهای کلی و جزئی، انتخاب و تهیه طرح برنامه درسی، تهیه طرحهای آموزشی و انتخاب روشهای ارزشیابی در مدل خود مدنظر قرار دادند:



نمودار شماره ۱: مدل برنامه‌ریزی درسی سیلور الکساندر (شریعتمداری، ۱۳۸۶: ۱۹).

سیلور و الکساندر (۱۹۷۶) یک رویکرد نظام‌مند به تدوین برنامه درسی ارائه کردند که شامل موارد زیر است (ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۸۰: ۸۵-۷۱) و (شریعتمداری، ۱۳۸۶: ۱۹).

**۱- هدفهای آرمانی، هدفهای عینی و قلمروها:** تدوین کنندگان برنامه درسی کار خود را با مشخص ساختن هدفهای آرمانی و هدفهای عینی آغاز می‌کنند. هدفهای عینی در محدوده قلمرو برنامه درسی، سازمان داده می‌شود. چهار قلمرو عمده وجود دارند که باید مورد توجه قرار گیرند: رشد فردی، روابط انسانی، مهارت‌های یادگیری مستمر و تخصص کردن هدفهای آرمانی و هدفهای عینی. قلمروهای برگزیده شده از توجه دقیق به دیدگاه‌ها و

خواسته‌های جامعه، شرایط و مقتضیان قانونی استانی، یافته‌های پژوهشی و دیدگاه‌های فلسفی متخصصان برنامه درسی شکل گرفته‌اند.

**۲- طرح برنامه درسی:** به محض آن که نخستین گام اصلی تحقق یافت، طراحان برنامه درسی در مورد محتوا و سازماندهی آن و فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری تصمیم‌گیری می‌کنند. در این میان، روش ارائه فرصت‌های یادگیری و پیوند دادن آن با یک قلمرو خاص و نیز دیدگاه‌های فلسفی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ آیا برنامه درسی با تأکید بر رشته علمی، نیازهای جامعه یا فراگیر طرح‌ریزی خواهد شد.

**۳- اجرای برنامه درسی:** هنگامی که در طرح برنامه درسی تصمیم گرفته شد، مدرسان طرح‌های آموزشی را به وجود می‌آورند، یعنی برنامه درسی را اجرا می‌کنند. مدرسان روش‌ها و مواردی را به فراگیران در یادگیری محتوا کمک می‌نمایند، برای کاربرد انتخاب می‌کنند.

**۴- ارزشیابی برنامه درسی:** در این مرحله پایانی، برنامه‌ریزان درسی و مدرسان از میان تعداد زیادی از فنون ارزشیابی، آنهایی را که تصویر دقیقی از ارزشیابی و موفقیت برنامه درسی و اجرای آن فراهم می‌کنند، بر می‌گزینند. ارزشیابی باید بر طرح برنامه درسی کیفیت آموزشی و رفتارهای یادگیری فراگیران متمرکز باشد. از طریق چنین ارزشیابی جامعی، تدوین کنندگان برنامه درسی تعیین می‌کنند که آیا برنامه را ادامه دهند، اصلاح کنند یا آن را متوقف سازند. (ارنشتاین وهانکینز، ترجمه احقر، ۱۳۸۴، ۱۸۶-۱۸۵)

**الگوی بابیت<sup>۱</sup>:** بابیت (۱۹۲۴) به نقل از ملکی علاقه‌مند بود برنامه درسی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روش‌های جدید مواد آموزشی تازه و شیوه‌های نو به کار گیرد. او معتقد بود که با استفاده از علم می‌توان به هدف‌هایی که از طریق تجربه زندگی به دست نیامده نایل گشت. به همین دلیل او استفاده از هدف‌ها را به گونه‌ای که عملکرد فراگیر را معین کند مورد ملاحظه قرار داد. در واقع، او نخست وظایف یا تحلیل فعالیت‌ها را شرح می‌دهد و هدف‌ها را از آن وظایف استخراج می‌کند. سپس هدف‌هایی را که مفید و کارآمد تشخیص می‌دهد بیان می‌کند. «طبق نظر بابیت از هدف‌های مبهم و خیلی سطح بالا مانند «ساختن منش فرد» «فرهنگ و

<sup>1</sup>.Bobbitt

خودشناسی» باید پرهیز شود، زیرا تنها هدف‌های ویژه هستند که در تهیه «برنامه درسی» و «اصول تدریس» همانند راهنمای روشن ادامه مسیر را میسر می‌سازند» (ملکی، ۱۳۸۵، ۸۵).  
 «از نظر بابت، اولین وظیفه در تدوین برنامه درسی کشف فعالیت‌هایی است که باید زندگی فراگیر را بسازد و نیز توانایی‌ها و کیفیت‌های فردی که برای عملکرد مناسب لازم است، فراهم آورد» (ارنشتاین وهانکینز، ترجمه احقر، ۱۳۸۴، ۱۷۹) او خاطر نشان کرد که برنامه درسی دارای چهار مرحله است:

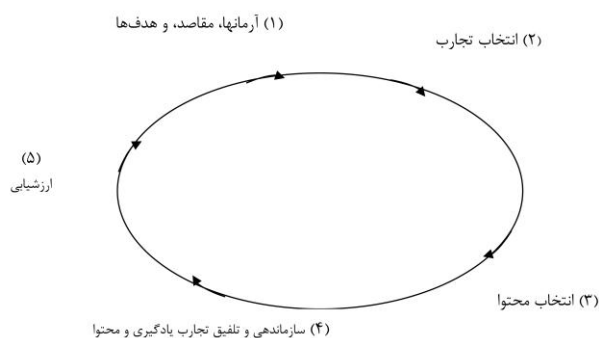
۱- انتخاب هدف‌های عینی

۲- تقسیم این هدف‌ها به آرمان‌ها و فعالیت‌ها

۳- تحلیل کردن آنها به حدود کاری واحدها

۴- جمع‌آوری روش‌های پیشرفته

**الگوی برنامه‌ریزی درسی ویلر<sup>۱</sup>:** ویلر (۱۹۶۷) یک الگوی برنامه‌ریزی درسی ارائه کرد که در آن مراحل برنامه‌ریزی برخلاف الگوهای هدف - مدار داخل در یک چرخه قرار می‌گیرد. در این الگو، ابتدا و انتهای فرایند برنامه‌ریزی کاملاً مشخص است. اما ارزشیابی به عنوان مرحله پایانی فرایند برنامه‌ریزی در نظر گرفته نمی‌شود بلکه بازخورد حاصل از آن، برنامه‌ریزی را به امری مداوم و مستمر تبدیل می‌کند. به علاوه، در این الگو محتوا و تجارب یادگیری به صورت در هم تنیده ارائه می‌شود. نمودار زیر الگوی چرخه‌ای ویلر را نشان می‌دهد. (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ۱۷۸).



نمودار ۲. الگوی بریزی ویلر

<sup>۱</sup> Miler and Seller



**الگوی هیلدا تابا<sup>۱</sup>:** الگوی مورد نظر و قابل استفاده در این تحقیق «الگوی هیلدا تابا» است. او معتقد بود "کسانی که برنامه درسی را اجرا می‌کنند، باید در برنامه‌ریزی شرکت نمایند." او از رویکرد از پایین به بالا<sup>۲</sup>، حمایت نمود. به اعتقاد وی معلمان باید از طریق واحدهای ویژه یاددهی - یادگیری برای فراگیران، فرآیند برنامه‌ریزی درسی را شروع کنند؛ یعنی با یک روش استقرایی از امور جزئی، به طرح کلی برسند. در واقع مدل هفت مرحله‌ای تابا، بسط چهار سؤال تایلر<sup>۳</sup> بود. مولنار و زاهوریک<sup>۴</sup> بر این باور بودند که قدرت و اثر مدل تایلر نمی‌تواند اغراق‌آمیز باشد و قرار گرفتن در خارج از چارچوب برنامه‌ریزی تایلر، دور ماندن از فرض‌های مسلط جامعه است (سیلور الکساندر و لوئیس، ۱۳۸۰، ۴۶).

تابا هفت مرحله اصلی را در مدل خود برشمرد (میرزا بیگی، ۱۳۸۱، ۷۱):

- ۱- تشخیص نیاز<sup>۵</sup>
- ۲- تعیین هدف<sup>۶</sup>
- ۳- انتخاب محتوا<sup>۷</sup>
- ۴- سازماندهی محتوا<sup>۸</sup>
- ۵- انتخاب تجربه‌های یادگیری<sup>۹</sup>
- ۶- سازماندهی فعالیت‌های یادگیری<sup>۱۰</sup>
- ۷- ارزشیابی.

---

1. Taba  
 2. Top - Down  
 3. Tyler  
 4. Molnar & Zahoric  
 5. Diagnosis of needs  
 6. Formation of Objectives  
 7. Selection of Content  
 8. Organization of Content  
 9. Selection of learning Activities  
 10. Evaluation



نمودار ۱.۳ الگوی برنامه ریزی درسی هیلدا تا با (۱۹۶۲)

پژوهشی توسط پارسا (۱۳۸۵) با عنوان «بررسی عوامل موثر بر برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی آموخته شده در دوره های کارشناسی دانشگاه شیراز بر اساس الگوی سه عاملی بیگز»، انجام شد. نتایج این پژوهش حاکی از این است که دانشجویانی که کلاسهای درس خود را بیشتر ساخت و سازگرا می دانند و انگیزه عمقی دارند، ادراک مثبت تر و رضایت بیشتری از دوره تحصیلی دارند و مهارتهایی را که آموخته اند قویتر ارزیابی می کنند؛ همچنین دانشجویانی که استادان خود را تدریس مدار ادارک می کنند، گرایش بیشتری به استفاده از رویکرد یادگیری سطحی و نتایج یادگیری ضعیف تری دارند. اما دانشجویانی که رویکرد تدریس استادان خود را یادگیری معنی دار، ادراک می کنند کلاسهای درس خود را نیز ساخت و سازگرا دانسته و بیشتر از رویکرد یادگیری عمقی استفاده می کنند. استادانی که به ساخت و سازگرایی در کلاس، رویکرد یادگیری مدار و رویکرد ارزیابی سازماندهی و کاربرد دانش گرایش بیشتری دارند، کلاسهای موفقتر و دانشجویانی با معدل بالاتر دارند، اما استادانی که تدریس مدارند و بیشتر از رویکردهای ارزیابی باز تولید دانش استفاده می کنند، کلاسهای ناموفق تری دارند و دانشجویان آنها معدل پائین تری دارند.

پژوهشی توسط امام جمعه (۱۳۸۵) با عنوان «نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم

ایران انجام شد. از جمله نتایج این پژوهش بدین شرح می‌باشد که نقطه تمایز رویکردهای گوناگون در تدریس فکورانه، به کیفیت ادراک فرد از موقعیت مسأله‌دار و به تبع آن به چارچوب‌بندی‌های گوناگونی که از مسأله به عمل می‌آورد بر می‌گردد. بنابراین با پذیرش کیفیت ادراک به عنوان یک قابلیت اساسی و عام در افراد فکور، می‌توان با ارائه یک الگوی عام و فراگیر، زمینه پرورش معلمان فکور را به نحوی فراهم ساخت که بتوانند با استعانت از ادراک رشد یافته خوش و با درک دقیق و همه‌جانبه از موقعیت با ارائه چارچوب‌بندیهای گوناگون مسأله، موضوعات گوناگون را برای تأمل انتخاب نموده و سطوح گوناگون تدریس فکورانه را طی نمایند. با توجه به بررسی انجام شده، روانشناسی وجود‌گرای ادراکی، رویکرد یادگیری ساخت و سازگرا، کارورزی فکورانه و توجه به تربیت هنری، بعنوان چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم تعیین شد. نتایج پژوهش در خصوص درس کارورزی در دوره تربیت معلم از طریق اجرای پرسشنامه و مصاحبه با استادان و دانشجویان، نشان داد که به علت مشکلات عدیده این درس در هدایت دانشجویان به تأمل، نتوانسته است به نحو مطلوب عمل نماید.

پژوهشی در سال (۱۳۸۳) توسط مؤمنی مهموئی انجام شد که به «بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی» پرداخته شد. جامعه آماری این تحقیق را کلیه اعضای هیأت علمی که در سال ۱۳۸۲-۸۳ به صورت تمام وقت، عضو هیأت علمی دانشگاه‌های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی بودند، تشکیل داد. نتایج پژوهش بیانگر این است که عوامل علمی، حرفه-ایی، درون سازمانی، برون‌سازمانی، انگیزشی بیرونی و انگیزشی درونی، بر مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه، در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، تأثیر دارد.

عارفی (۱۳۸۳) پژوهشی با عنوان «بررسی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهایی برای بهبود آن (مطالعه موردی برنامه مدیریت آموزشی) انجام داده است. بر اساس این تحقیق وضع موجود برنامه‌های درسی از بعد اهداف کلی مبتنی بر دیدگاه دیسیپلینی و از بعد محتوا و روش آموزش مبتنی بر دیدگاه موضوعی است و از حیث توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی و تقویت مهارت‌های عمومی، مهارت‌های تحقیقی، مهارت‌های ویژه و تخصصی و کاربرد روشهای آموزشی و ارزشیابی منعطف و چندجانبه پاسخگوی نیازهای موجود نیست و در جهت بهبود آن بایستی با رویکردی تلفیقی دیسیپلینی، شهروندی دموکراتیک، انسان‌گرایانه، تغییر

اجتماعی و فرایند شناختی در همه ابعاد برنامه از جمله محتوا، روش آموزش و ارزشیابی، متناسب با نیازهای فعلی اقدام نمود.

اقدسی (۱۳۸۱) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی توصیفی انجام داد به این نتایج دست یافت که مشکلات ساختاری، مشکلات فرایند انتخاب و اعمال مدیریت، مشکلات فرهنگی و نگرش اعضای هیأت علمی، مشکلات قانونی مشارکت، مشکلات مربوط به فقدان نظام نظارت و ارزشیابی، مهمترین موانع مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی می‌باشد.

پژوهشی تحت عنوان «نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ویژگیها و جهت‌گیریها»، توسط وزیری، در سال ۱۳۷۸ صورت پذیرفت. کانون توجه رساله حاصل بر مؤلفه نظام برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که برم حمل نظام آموزش عالی، در دوران یکصد و پنجاه ساله عمر خود از چهار دوره: ۱۳۱۳-۱۲۲۸، دوره ۱۳۴۶-۱۳۱۳، دوره ۱۳۵۹-۱۳۴۶ و دوره پس از ۱۳۵۹، گذر کرده و آشکارا به سمت تمرکزگرایی مفرط سیر نموده است. این رساله با استفاده از روش مثلث‌سازی در پژوهش، برای مطالعه جوانب مختلف این نظام، علاوه بر مراجعه به مدارک و اسناد (تحقیق تاریخی) به یک تحقیق توصیفی (پیمایشی) اقدام نموده است و سعی در شناسایی ویژگی‌ها و جهت‌گیریهای نظام برنامه‌ریزی درسی داشته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که مدرسین و دانشجویان شش گروه عمده آموزشی (پزشکی، علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی، کشاورزی، دامپزشکی و هنر) برنامه‌های درسی گروه خود را از نظر هماهنگی با پیشرفت‌های علمی و هدفهای توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و توجه به کیفیت نهایی بروندهای آموزش عالی، مناسب نمی‌دانند و جهت نیل به اهداف مطلوب، باید از تمرکزگرایی کنونی فاصله گرفته و با جلب مشارکت مدرسین و حتی دانشجویان در کنار شورای عالی برنامه‌ریزی، به پاسخگویی بیشتر به نیازهای جامعه در حال توسعه نزدیک شود. این پژوهش یک الگوی مناسب برنامه‌ریزی درسی برای آموزش عالی در ایران، پیشنهاد داده است.

پژوهشی توسط کرک گوز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) با عنوان «چالش تولید و حفظ نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی»، انجام پذیرفت. این پروژه منجر به ایجاد برنامه‌ای موثرتر و پویاتر در یک دانشگاه ترکی شد. فرایند تجدید برنامه درسی، در این تحقیق به این دلیل موثر و پویا تشخیص داده شد که بر مبنای نیازهای دانشجویی و هیأت علمی است؛ به تحلیل نیازهای دانشجویی و هیأت علمی است؛ به تحلیل نیازهای چند بعدی متعهد است و در پرتو تحقیقات جاری مربوط به طراحی برنامه درسی، ارزیابی سیستماتیک برنامه، شرکت پرسنل تدریس در تصمیم‌گیری و مکانیزم بازخورد مداوم تلفیق شده با این سیستم، تولید شده است. از جمله پیشنهادات این پژوهش برای پیشبرد نوآوری در برنامه درسی، بدین شرح می‌باشد: نوآوری تدریجاً به روشی سیستماتیک عرضه شود. لازم است تمام شرکت کنندگان در اجرا، در تصمیم‌گیری شرکت کنند و بیشترین قوانین برای پیشرفت توافق عمومی، تعهد و انگیزه وجود داشته باشد. شرکت و حمایت مجریان تأثیرگذار بر برنامه، برای تولید برنامه درسی، جهت دستیابی به انسجام میان اجزای آن، ضروری می‌باشد. لازم است مدرسان به عنوان نقش آفرینان کلیدی، حمایت اجرایی و اداری کافی را نه تنها در طی مراحل اولیه فرایند تجدید برنامه درسی، بلکه در سراسر دوره‌های تدریس دریافت کنند تا بتوانند اجازه دهند تغییرات در تدریس آنها رخ دهد.

پژوهشی توسط اسپرونکن و هارلند<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) با عنوان «یادگیری برای تدریس با استفاده از روش یادگیری مسئله محور» انجام شد. این پژوهش تجربیات یک گروه آموزشی را در تدریس با استفاده از روش یادگیری مسئله محور و چگونگی حمایت از این تغییر را توضیح می‌دهد. یک یافته کلیدی در این پژوهش این مطلب می‌باشد که تدریس بر مبنای یادگیری مسئله محور ضوابطی را در خود دارد که همگرایی فعالیتهای تدریس و کیفیت شرایط برای دانشجویان را تضمین می‌کند و همچنین برای تسهیل آموزش حرفه‌ای مفید است. تدریس با استفاده از روش یادگیری مسئله محور کمکی است برای مدرسان که از تدریس مدرس - مدار به تدریس دانشجو - مدار سوق داده می‌شود.

<sup>۱</sup>. yasemin kirkgoz

<sup>۲</sup>. Rachel Spronken – Smith & tony harland

پژوهشی توسط گیلچریست و گیلچریست<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) با عنوان «یک رویکرد برنامه درسی پایه مشترک، برای پیشرفت رهبری دانشجویی» در دانشگاه ترومن، انجام شد. یکی از مسئولیتهای این دانشگاه، به عنوان دانشگاه علوم و هنر لیبرال برای ایالت میسوری، ترویج تمایل و توانایی تمرین رهبری فردی و فکری دانشجویان در رشته انتخابی آنهاست. در یک برنامه پیشرفت رهبری چهارساله ارکان مربوط به یک برنامه درسی برنامه درسی پایه مشترک را با هم تلفیق می‌شود و دانشجویان یک پروژه پیشرفت فردی و یک پروژه رهبری عمومی را تولید و اجرا می‌نمایند. در طی این فرایند دانشجویان مهارتهای رهبری و پیشرفت فردی خود را نشان می‌دهند و نیز به انجمن دانشگاه ایالت ترومن کمک می‌کنند. اظهارنظر محصلان این برنامه نشان دهنده موفقیت آن است. دانشجویان اعلام می‌دارند که در مهارت‌های روابط فردی و ورهبری خود، موفق‌تر و مطمئن‌تر شده‌اند و آموخته‌اند که چگونه در موقعیت‌های خاص، بهتر واکنش نشان دهند و اینکه به عنوان یک رهبر خود آگاه‌تر شده‌اند و اهداف شخصی در کنار اهداف سازمانی متحقق می‌گردد.

پژوهشی توسط هین و مادوکس<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، «با عنوان درک و نظرات دانشجو از فرایند ارزشیابی درسی هیأت علمی»، انجام شد. نکته مهم تمرکز روی دو زمینه است: اولین زمینه به صحت درک دانشجویان در مورد عملکرد مدرسشان در کلاس درس مربوط می‌گردد و زمینه دوم تمرکز روی پرده برداشتن از منشأ نظرات دانشجویان در مورد کیفیت و تأثیرگذاری تدریس، می‌باشد. پرسشنامه مورد استفاده، فرمی ساده و دارای شش پرسش مربوط به اهداف درس، محیط یادگیری، سبک برقراری ارتباط و غیره است و دو سؤال کلی در مورد یک درجه‌بندی جهانی از درس و استاد و بقیه سؤالات را سؤالات باز پاسخ تشکیل می‌دهد مانند اینکه چه چیزی را دانشجویان بیشتر یا کمتر از همه دوست دارند و پیشنهادهایی برای پیشرفت و بهبود. در خصوص تفاوت‌های جنسیتی، مشخص شد که دانشجویان مونث نسبت به مذکر فرایند ارزشیابی را جدی‌تر می‌گیرند. علاوه بر این گزارش شد که دانشجویان مونث بیشتر از مذکر بر این باورند که فرایند ارزشیابی مهم است. دانشجویان مذکری که نظر منفی درباره فرایند ارزشیابی کلاسی داشتند نظرشان این است که هر چه نمره درسی آنها بالاتر باشد، ارزشیابی آنها از استاد بالاتر و

<sup>1</sup>. Neil Gilchrist & Lou Ann Gilchrisst

<sup>2</sup>. Reter Heine & Nick Maddox

بهتر است. در خصوص فرم ارزشیابی استاد مشخص شد چنانچه فرم به حد کافی کلی باشد که بتوان از آن در همه رشته‌ها استفاده کرد؛ همچنین وقتی یک فرم برای تمام رشته‌ها استفاده شود، دانشجویان آن را جدی‌تر می‌گیرند و قادر خواهند بود بهتر استادان را با یکدیگر مقایسه کنند و در نمره منفی دادن به استادان راحت‌تر باشند.

مازوللیج (۲۰۰۰) در پژوهش خود با عنوان «ادراکات هیأت علمی دانشکده‌ها و اثرات آن برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی»، به این نتیجه دست یافت که اعضای هیأت علمی تأثیر زیادی بر برنامه‌ریزی‌های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی دارند. تأثیر گروه‌های بیرونی بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در حد متوسط است و بیشترین تأثیر را بر برنامه‌ریزی درسی دارند.

### سوال‌های پژوهش

۱. میزان اهمیت «نیازسنجی آموزشی» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۲. میزان اهمیت «چگونگی انتخاب اهداف آموزشی» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۳. میزان اهمیت «چگونگی انتخاب محتوا» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۴. میزان اهمیت «شیوه‌های سازماندهی محتوا» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۵. میزان اهمیت «شیوه‌های ارائه محتوا» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۶. میزان اهمیت «شیوه‌های تنظیم زمان» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۷. میزان اهمیت «بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟
۸. میزان اهمیت «روشهای ارزشیابی» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟

۹. میزان اهمیت «فرایند تدوین برنامه درسی» در فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اسلامشهر) چقدر است؟

### روش پژوهش

از آنجا که پژوهش حاضر به بررسی وضعیت موجود در موضوعی خاص پراخته (دیدگاه اساتید در خصوص اهمیت هریک از عناصر برنامه درسی دانشگاه) از حیث اهداف در زمره تحقیقات کاربردی و از حیث نحوه گردآوری داده‌ها در زمره اهداف توصیفی و از نوع تحقیقات پیمایشی می‌باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۸). جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر می‌باشد که تعداد آنها ۲۶۸ نفر است که در شش دانشکده و گروه آموزشی فعالیت می‌کنند. از میان جامعه مذکور، تعداد ۱۶۵ نفر از اساتید با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران برای جامعه محدود و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی به عنوان نمونه انتخاب گردیده‌اند. در راستای بررسی دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی، از ابزار محقق ساخته توسط زین الدینی میمند (۱۳۸۹) بهره گرفته شده است. این پرسشنامه شامل ۵۷ گویه مشتمل بر عناصر برنامه درسی (نیازسنجی، هدف، انتخاب محتوا، سازماندهی محتوا، ارائه محتوا، زمان، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی) و نیز فرایند برنامه‌ریزی درسی براساس الگوها و نظریه‌های برنامه درسی می‌باشد که نظرات اساتید را در طیفی از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف مورد بررسی قرار داده است. زین الدینی میمند (۱۳۸۹) جهت بررسی میزان روایی محتوای پرسشنامه، از نظرات پنج نفر از متخصصین برنامه‌ریزی درسی به عنوان داور استفاده نموده، بدین طریق که فرم تعیین روایی با گزینه‌های کاملاً مناسب، مناسب، تاحدی مناسب و نا مناسب و کاملاً نامناسب به انضمام پرسشنامه، در اختیار صاحب‌نظران قرار گرفته و از آنها خواسته شده تا قابلیت هر گویه را در سنجش متغیر مورد نظر مشخص کنند. پس از جمع‌آوری نظرات این گروه، ضریب روایی پرسشنامه با استفاده از روش امید ریاضی (سیگمای شمارشی) ۰/۹۱ بدست آمده است. در راستای بررسی میزان پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که این ضریب به میزان ۰/۹۶ تعیین گردید (زین الدینی میمند، ۱۳۸۹).



**یافته‌ها**

به منظور بررسی میزان اهمیت هریک از عناصر برنامه درسی از دیدگاه اساتید از آزمون  $t$  تک گروهی استفاده شده است که نتایج حاصل در جداول ذیل ارائه شده است.

**سوال اول پژوهش: دیده گاه اعضای هیات علمی نسبت به نیازسنجی آموزشی چگونه است؟**

جدول ۱.۱ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «نیازسنجی آموزشی»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان $t$	درجه آزادی	سطح معنی داری
۴/۰۶	۳۳/۵۱	۱۶۴	۰/۰۰۱	۳

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار  $t$  به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می‌باشد. این امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱۰/۰۶ از میانگین نظری بالاتر می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه اعضای هیات علمی، میزان اهمیت «نیازسنجی آموزشی» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می‌باشد.

**سوال دوم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به چگونگی انتخاب اهداف آموزشی چگونه است؟**

جدول ۱.۲ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «چگونگی انتخاب اهداف آموزشی»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان $t$	درجه آزادی	سطح معنی داری
۴/۰۴	۲۹/۶۷	۱۶۴	۰/۰۰۱	۳

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار  $t$  به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می‌باشد. این امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱۰/۰۴ از میانگین نظری بالاتر می‌باشد، می‌توان گفت که از دیدگاه اعضای هیات علمی، میزان اهمیت «چگونگی انتخاب اهداف آموزشی» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می‌باشد.

**سوال سوم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به چگونگی انتخاب محتوا چگونه است؟**

جدول ۱.۳ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «چگونگی انتخاب محتوا»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان $t$	درجه آزادی	سطح معنی داری
۴/۰۵	۹۰/۳۶	۱۶۴	۰/۰۰۱	۳

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار  $t$  به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می‌باشد. این

امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱.۰۵ از میانگین نظری بالاتر می باشد، عنوان می شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «چگونگی انتخاب محتوا» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می باشد.

### سوال چهارم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به شیوه سازماندهی محتوا چگونه است؟

جدول ۴.۴ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «شیوه های سازماندهی محتوا»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی داری
۳	۴/۰۱	۲۶/۹۹	۱۶۴	۰/۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار t به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می باشد. این امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱.۰۱ از میانگین نظری بالاتر می باشد، عنوان می شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «شیوه سازماندهی محتوا» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می باشد.

### سوال پنجم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به شیوه های ارائه محتوا چگونه است؟

جدول ۵.۵ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «شیوه های ارائه محتوا»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی داری
۳	۴/۰۷	۲۷/۷۱	۱۶۴	۰/۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار t به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می باشد. این امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱.۰۷ از میانگین نظری بالاتر می باشد، عنوان می شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «شیوه ارائه محتوا» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می باشد.

### سوال ششم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به شیوه های تنظیم زمان چگونه است؟

جدول ۶.۶ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «شیوه های تنظیم زمان»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی داری
۳	۴/۰۷	۲۶/۳۷	۱۶۴	۰/۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار t به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می باشد. این

امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱.۰۷ از میانگین نظری بالاتر می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «شیوه تنظیم زمان» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می‌باشد.

### سوال هفتم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس چگونه است؟

جدول ۷.۷ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۳	۴/۰۸	۲۷/۴۱	۱۶۴	۰/۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار t به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می‌باشد. این امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱.۰۸ از میانگین نظری بالاتر می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «بهره‌گیری از تکنولوژی تدریس» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می‌باشد.

### سوال هشتم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به روشهای ارزشیابی چگونه است؟

جدول ۸.۸ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «روشهای ارزشیابی هدف»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۳	۴/۲۶	۳۳/۱۱	۱۶۴	۰/۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار t به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می‌باشد. این امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه میانگین تجربی به میزان ۱.۲۶ از میانگین نظری بالاتر می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «روشهای ارزشیابی هدف» در برنامه درسی دانشگاه، بسیار بالا می‌باشد.

### سوال نهم پژوهش: دیدگاه اعضای هیات علمی نسبت به فرایند تدوین برنامه درسی چگونه است؟

جدول ۹.۹ تک گروهی جهت بررسی دیدگاه اساتید نسبت به «فرایند تدوین برنامه درسی»

میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۳	۴.۱۴	۷/۸۶	۱۶۴	۰/۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، مقدار t به دست آمده در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار می‌باشد. این

امر به معنای عدم تایید فرض صفر و تایید فرضیه پژوهش می‌باشد. بنابراین، با توجه به این‌که میانگین تجربی به میزان ۱.۱۴ از میانگین نظری بالاتر می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت «فرایند تدوین برنامه درسی» بسیار بالا می‌باشد.

### نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاکی از این است که تفاوت معنی داری در سطح  $P \leq 0/01$  بین میانگین نظری با میانگین تجربی در مولفه‌های نیازسنجی آموزشی، چگونگی انتخاب اهداف آموزشی، چگونگی انتخاب محتوا، شیوه‌های سازماندهی محتوا، شیوه‌های ارائه محتوا، شیوه‌های تنظیم زمان، بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس، روشهای ارزشیابی و فرایند تدوین برنامه درسی وجود دارد. بنابراین عنوان می‌گردد که از دیدگاه اعضای هیأت علمی، میزان اهمیت هر یک از عناصر ذکر شده در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه "بسیار بالا" است. **نیازسنجی آموزشی:** از دیدگاه اعضای هیأت علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با نیازهای آموزشی عبارتند از: نظام ارزشی و فلسفه تربیتی، نظام آموزشی، ماهیت دانشجوی، نیازهای حال و آینده جامعه، تحولات فرهنگی و علمی، انسان مطلوب، روند اشتغال، رویکردهای برنامه درسی، بررسی رویکردها و تجارب گذشته و گردهمایی‌های علمی. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (وزیری ۱۳۷۸) و (کرک گوز ۲۰۰۹) همسویی دارد. **انتخاب اهداف:** از دیدگاه اعضای هیأت علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با نیازهای آموزشی عبارتند از: دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها، تحقق تفکر و حل مسئله، موضوع درس، دانش تخصصی روز، نیازهای جامعه و علائق، نیازها و ویژگی‌های دانشجویان. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (وزیری ۱۳۷۸) و (اسپرونکن و هارلند ۲۰۰۹) همسویی دارد. **چگونگی انتخاب محتوا:** از دیدگاه اعضای هیأت علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با متغیر انتخاب محتوای درسی به ترتیب عبارتند از: معیارهای علمی و دانش تخصصی، معیارهای حرفه‌ای، فرصت دادن به عنوان فعالیت‌های یادگیری، معیارهای مربوط به اجرا، معیارهای روان‌شناختی، همخوانی با مبانی فلسفی و دینی، معیارهای دانشجویی، دیرپایی در استفاده از آن و معیارهای فلسفی. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (مومنی مهمونی ۱۳۸۳)، (زارع ۱۳۸۷) و (مازولج ۲۰۰۰) همسویی دارد. **شیوه‌های سازماندهی محتوا:** از دیدگاه اعضای هیأت علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با متغیر تعیین موضوعات درسی عبارت است از: شناخت و تجربه مدرس، ماهیت موضوع درسی، سرفصل

درس، ویژگی‌های دانشجویان. از دیدگاه اعضای هیات علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با متغیر تنظیم و تاخر موضوعات درسی به ترتیب عبارتند از: حرکت از تجربه‌های غنی به استدلال انتزاعی، مفاهیم یا موضوعات مهم، تدوین منطقی یا تاریخی موضوع و شروع مطالب از موقعیت‌های غیر عادی. نتیجه این پژوهش با پژوهش انجام شده توسط (پارسا ۱۳۸۵) همخوانی دارد.

**شیوه‌های ارائه محتوا:** از دیدگاه اعضای هیات علمی در خصوص اولویت‌بندی عوامل مرتبط با متغیر (تعیین روش تدریس) عبارتند از: علم روز، مدرس یا ماهیت موضوعی دروس، روان‌شناسی تربیتی و یادگیری، هدف‌های وسیع، عملکرد اجتماعی و نیازهای و علائق دانشجویان. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (امام جمعه، ۱۳۸۵) و (اسپرونکن و هارلند ۲۰۰۹) همسویی دارد. **شیوه‌های تنظیم زمان:** از دیدگاه اعضای هیات علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط تنظیم زمان عبارتند از: توجه به جایگاه درس و ارتباط آن با سایر دروس، سرفصل‌های مشخص شده برای هر درس، توجه به شرایط کلاس درس و توجه به میزان آمادگی دانشجویان. نتیجه این پژوهش با پژوهش انجام شده توسط (پارسا ۱۳۸۵) همخوانی دارد. **بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس:** از دیدگاه اعضای هیات علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط عبارتند از: بررسی وضعیت موجود دیدگاه نمونه‌های تحقیق نسبت به (تاثیرگذاری تکنولوژی آموزشی)، میزان اهمیت مقوله برنامه‌های درسی، مقوله‌های مواد و رسانه‌های آموزشی، الگوهای برنامه‌ریزی درسی و طرح درس. **روشهای ارزشیابی:** که از دیدگاه اعضای هیات علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با متغیر (منابع اطلاعاتی ارزشیابی برنامه‌های درسی) عبارتند از: انجمن‌های تخصصی، همکاران هیات علمی، حاصل یادگیری دانشجویان و نتایج ارزشیابی مواد درسی، دانش‌آموختگان، مسئولان دانشگاه، روسای دانشکده، مدیران گروه و دانشجویان. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (عارفی ۱۳۸۳)، (اقدسی ۱۳۸۱) و (هین و مادوکس ۲۰۰۹) همخوانی دارد. **فرایند تدوین برنامه درسی:** از دیدگاه اعضای هیات علمی اولویت‌بندی عوامل مرتبط با متغیر (فرایند تدوین برنامه درسی) عبارتند از: اولین گام در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و انتخاب محتوای مناسب علمی. به طور کلی، نتایج تحقیق حاکی از آن است که طبق نظرات اساتید گروه نمونه، نیازسنجی آموزشی، چگونگی انتخاب اهداف آموزشی، چگونگی انتخاب محتوا دارای درجه اهمیت "حد بسیار زیاد" است و

عناصر شیوه‌های سازماندهی محتوا، شیوه‌های ارائه محتوا، شیوه‌های تنظیم زمان، بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس، روشهای ارزشیابی و فرایند تدوین برنامه درسی از اهمیت "زیاد" در برنامه برخوردارند. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (عارفی ۱۳۸۳)، (گیلچرست و گیلچرست ۲۰۰۹) و (هین و مادوکس ۲۰۰۹) همخوانی دارد. سخن پایانی اینکه درک اساتید و مدرسین از درجه اهمیت هریک از عناصر برنامه درسی و شناخت دقیق این عناصر، یکی از الزامات برنامه درسی در سطح دانشگاه می‌باشد. تا زمانی که چنین شناختی در مدرسین حاصل نشود، امکان مشارکت آنها در برنامه‌ریزی محقق نخواهد شد. از نظر بسیاری از صاحب‌نظران حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار مدرس دانشگاه را تعیین می‌کنند عبارتند از: صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت در درس مورد آموزش)؛ صلاحیت و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه‌ریزی، ارائه ارزشیابی آموزشی) و صلاحیت شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرآیند تعلیم و تعلم) (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۶، ۵). ضمن اینکه زین الدینی میمند (۱۳۸۷) در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی به تجربه تدریس، استمرار ارتباط با کلاس درس، داشتن انگیزه برای مشارکت در برنامه‌ریزی، آشنایی با برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌کند. باید توجه داشت که ضمن توجه به الزامات مذکور و مزایای این گونه برنامه‌ریزی، عوامل آسیب‌زای احتمالی نظیر ساده‌انگاری امر خطیر برنامه‌ریزی درسی، عدم آشنایی اعضای هیأت علمی، حتی رشته‌های علوم انسانی، با برنامه‌ریزی درسی، توجه بیش از حد به شرایط و نیازهای زمان حال در طراحی برنامه‌های درسی و غفلت از آینده‌نگری عالمانه و محققانه می‌تواند اصل این حرکت امیدوارکننده و سازنده را خدشه‌دار سازند. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان پیشنهادهایی به منظور فراهم کردن بستر مناسب مشارکت ارائه داد:

۱. افزایش آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص مباحث علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی و توجه به صلاحیت مدرسین در این حوزه‌ها در زمان جذب و استخدام آنها.
۲. راه اندازی انجمن‌های علمی - تخصصی در سطح دانشگاه و مشارکت آنها در هم‌اندیشی‌ها و بهره‌گیری از نظریات و نتایج تحقیقات و بررسی‌های مختلف در راستای تدارک برنامه‌های آموزشی و درسی جامع و مفید.

۳. تعامل بیش از پیش دانشگاه از طریق دفتر ارتباط با صنعت در راستای آشنایی هر چه بیشتر دانشگاهیان با دنیای کار و اجتماع و شناخت بهتر نیازها و اولویتها جهت تدارک برنامه‌های درسی مناسب بر اساس مشارکت نمایندگان جامعه به خصوص صاحبان مشاغل از طریق نیازسنجی.
۴. حمایت مناسب مسئولین دانشگاهی از ایده‌ها و نظرات ارزشمند اعضای هیات علمی و نیز فعالیت‌های اعضای هیات علمی و مدرسین دانشگاهی در عرصه طراحی و تدوین برنامه‌های درسی ارزشمند و نوآور.
۵. کنترل کیفی جدی‌تر، کلاسهای درس دانشگاهی و فعالیتهای آموزشی و تربیتی.
۶. اعمال سیستم حمایتی و تشویقی مناسب با هدف تشویق و حمایت اعضای هیات علمی به ایجاد تحول در برنامه‌ریزی‌های درسی مبتنی بر نیازهای متنوع دانشجویان، جامعه و دانش تخصصی روز.
۷. تدارک فرصت‌های مطالعاتی برای اعضای هیات علمی برای روزآمدتر شدن و آشنایی نزدیک و مفید با متون علمی اعضای هیات علمی مراکز مطرح آموزشی خارج از کشور.

### منابع

- اقدسی، مریم. (۱۳۸۱). بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه ارائه چارچوب نظری برنامه‌های درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران (مورد: دانشگاه، تربیت معلم دبیر شهید رجائی). دانشگاه تربیت مدرس تهران، دانشکده علوم انسانی.
- ارنشتاین، الن سی وهانکنیز، فرانسیس پی (۱۳۸۴). مبانی اصول و مسایل برنامه درسی، ترجمه قدسی احقر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.
- تایلر، رالف وینفرد. (۱۳۷۶). اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزش و ترجمه علی تقی پور ظهیر. تهران: آگاه چاپ سوم.
- پارسا، عبدا... (۱۳۸۵). بررسی عوامل موثر بر برنامه درسی اجرا شده و برنامه به درسی آموخته شده در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز بر اساس الگوی سه عاملی بیگز- رساله دکتری دانشگاه شیراز.
- پرداختچی، محمدحسن. (۱۳۸۱). چالش‌های مدیریت در آموزش عالی میزگرد چالشهای آموزش عالی ایران. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- پورتلی، جان پی. (۱۳۸۱). تعریف برنامه درسی، ترجمه غلامرضا خوی نژاد و مهر محمدی، محمود. برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- زین الدینی میمند، زهرا. (۱۳۸۵). اصول و معیارهای تدوین محتوی کتاب درسی دانشگاهی به عنوان راهنمای عمل. در کتاب درسی دانشگاهی - ساختار و ویژگی‌ها - (به مناسبت اولین همایش بین المللی کتاب درسی دانشگاهی) سمت.
- زین الدینی میمند، زهرا؛ موسی پور، نعمت اله، جوادی، ندا (۱۳۸۷). آمادگی اعضای هیات علمی برای پذیرش برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز در نظام آموزشی عالی ایران در تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی. تهران: پژوهشگاه مکالمات آموزش و پرورش.
- زین الدینی میمند، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی و ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی. رساله دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- سیلور، جی گالن؛ ویلیام ام الکساندر و آرتور جی لوئیس. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی، چاپ ششم.
- شریعدمداری، علی. (۱۳۸۶). چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی. تهران انتشارات سمت چاپ دهم.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی تهران: دانشگاه شهید بهشتی. فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۱). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین چاپ سوم.
- میرزا بیگی، علی. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران: انتشارات یسطرون.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: آستان قدس رضوی.
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی، تهران: سمت چاپ دوم.
- مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۳). بررسی محقق عوامل موثر در مشارکت اعضای هیات علمی دانشگاه‌های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی در برنامه‌ریزی درسی. پایان نامه کارشناسی ارشد تهران: دانشگاه شهید بهشتی؛ دانشکده علوم تربیتی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل) تهران پیام اندیشه، چاپ دهم.
- نوروززاده و رضا و فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- وزیری، مژده. (۱۳۷۸). نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ویژگیها و جهت‌گیریها. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

Beaushamp, Georye A. (1981): curriculum theory. Illinois, peacock pub, Inc.  
 Heine, peter , Maddox nick (2009): student perceptions of the faculty course  
 Evaluation process: an exploratory study of gender and class differences. In



- <http://www.aabri.com/rhej.html>. research in higher education journal. vol.3-may.
- Kirkgoz, yasemin (2009): challenge of developing and maintaining curriculum I nnovation at higher education. In [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Gilchrist ,neil, Gilcrest, lou Ann (2009) a curricular co curricular approach to student leadership development. In [www.aabri.com / rhej. Html.re](http://www.aabri.com/rhej.html) search in higher education journal.Vol.3- may.
- Grunwald Iteidi, Peterson , w. marvin (2003): factors that promoter faculty involvement in and satisfaction with institutional and culusroom student assessment. Research in higher education. vol.44. no.20Aprill 2003.
- Mazzolij T Andrew. (2000): FacultyPerceptions of influence on the curriculum in higher education.
- Spronken, Rachel, Harland, smit tong (2009): Learning too teach with problem based learning. in[http://alh. sageub.com](http://alh.sageub.com): active learing in higher education
- Toombs.William. Tierney, William. (1992): Metting the mandate: Renewing the callege and Depart mental curriculum , Eric Digest.