

بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با روشها و راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان^۱

مهدی محمدی^{۲*}، رحمت اله مرزوقی^۳، جعفر ترک زاده^۴ و ندا ناظم نژاد^۵

چکیده

رویکردهای اعضای هیئت علمی به برنامه‌ریزی درسی مبنای به‌کارگیری روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی آنهاست. هدف کلی این پژوهش بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با روشها و راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان بود. روش تحقیق توصیفی - پیمایشی از نوع تبیینی و جامعه تحقیق شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز شامل ۶۶۱ نفر در سال ۹۰-۱۳۸۹ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۷۱ عضو هیئت علمی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس محقق ساخته مدل برنامه‌ریزی درسی و پرسشنامه بررسی عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند یاددهی و یادگیری بود که پس از محاسبه روایی و پایایی توزیع و جمع‌آوری شد. داده‌ها با استفاده از آزمون فریدمن و تحلیل واریانس چندمتغیره تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز مدل مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز است، رابطه معناداری بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با روشها و راهبردهای تدریس آنان وجود دارد، تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و سابقه تدریس اعضای هیئت علمی با روشها، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی آنان رابطه معنادار دارد و تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح با مرتبه علمی اعضای هیئت علمی با روشها و راهبردها و فنون ارزشیابی آنان رابطه معنادار ندارد.

کلیدواژه‌گان: مدل برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای تدریس، روشهای تدریس، فنون ارزشیابی.

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز است.

۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

* مسئول مکاتبات: m48r52@gmail.com

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران: rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران: djt3779@yahoo.com

۵. کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران: neda.nazemi1363@gmail.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۲/۱۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۶/۱۹

مقدمه

یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاهها برنامه درسی است که نقش تعیین کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد. در واقع، برنامه‌های درسی به‌عنوان کانون آموزش در مراکز دانشگاهی (Lanenburg & Ornstein, ۲۰۰۴) در موفقیت یا شکست آنها نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده دارند. بر این اساس، برنامه‌های درسی نشان‌دهنده میزان پیشرفت و پاسخگو بودن دانشگاهها به نیازهای در حال تغییر جوامع هستند (Fathi Vajargah & Shafiea, ۲۰۰۷) و از مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش به‌شمار می‌آیند و از این رو، شایسته توجه بسیار دقیق هستند. برنامه درسی جوهره هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند (Lambert & Parker & Neary, ۲۰۰۷)؛ از این رو، تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازماندهی محتوا از جمله دلمشغولیهای سیاستگذاران نظامهای آموزشی بوده است (Sharif, ۲۰۰۱).

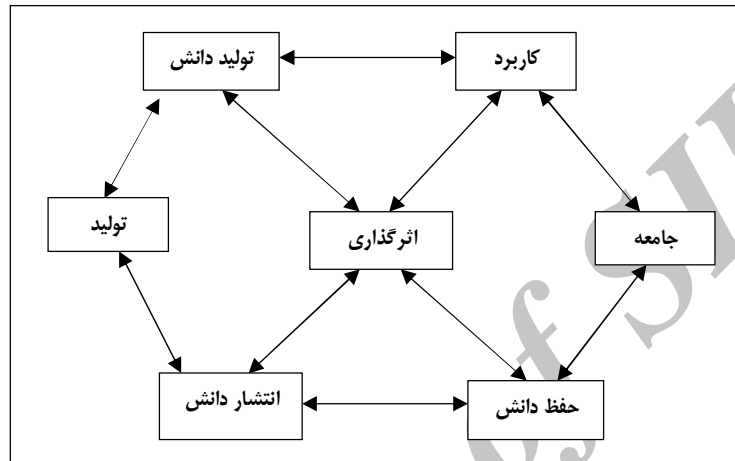
مبانی نظری و پیشینه

نهادینه کردن برنامه‌ریزی درسی کارآمد در دانشگاهها در گرو فراهم‌سازی زمینه فرهنگی لازم در این خصوص است و لذا، دقت نظر خاصی را در زمینه توجه به عناصر و اجزای نظام آموزشی و تأثیر یکایک آنها بر برنامه‌ریزی مطلوب به شیوه نامتمرکز و مختص هر دانشگاه دارد. در نظام نامتمرکز دانشگاهی لزوم مشارکت و فعالیت اعضای هیئت‌علمی در فرایند تولید برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی بیش از پیش احساس می‌شود (Saketi, ۲۰۰۲; Fathi Vajargah & Shafiea, ۲۰۰۷). تمرکززدایی یکی از جلوه‌های بنیادین مدرن سازی تدریجی و مداوم و نیز اصلاح برنامه‌های آموزشی در بخش عمومی است (Aghazadeh, ۲۰۰۵).

برگستروک و همکاران (Bargerstock, Zimmerman, Fitzgerald, Emire, ۲۰۰۷) مدلی از مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه درسی یک دوره ارائه و در آن شاخصهای کمی مشارکت را عرضه کرده‌اند. این مدل از سه بعد مسئولیتهای تدریس، تحقیق و خدمات اجتماعی اعضای هیئت‌علمی تشکیل شده و شامل تولید، انتقال، کاربرد، حفظ و انتشار دانش هماهنگ با رسالت و چشم‌اندازهای دانشگاه برای مخاطبان بیرونی است (شکل ۱).

یک مدل برنامه‌ریزی درسی چارچوبی برای طراحی برنامه‌ریزی درسی است که به‌منظور برآوردن نیازها، تهیه مطالب درسی و رسیدن به اهداف طرح‌ریزی شده است. از این رو، به‌منظور نیل به این اهداف، طراحان برنامه‌ریزی درسی یکی یا اجزای بیشتری از برنامه درسی را طراحی یا دوباره تنظیم و سازماندهی می‌کنند (Tomlinson, ۲۰۰۲). مدل‌های برنامه‌ریزی درسی به برنامه‌ریزان و طراحان

برنامه درسی کمک می‌کند تا به‌طور نظام‌مند و واضح اساس و اصول استفاده از رویکردهای تدریس، فراگیری و ارزشیابی مورد نظر خود را برنامه‌ریزی کنند (O'Neill, ۲۰۱۰).



شکل ۱- مدل مشارکت اعضای هیئت علمی (Bargerstock et al., ۲۰۰۷)

بین سالامه (Bin Salamah, ۲۰۰۱) سه مدل برنامه‌ریزی درسی را در مدارس پیشنهاد کرده که در جدول ۱ ویژگی‌های هر یک از مراحل مختلف هر مدل آورده شده است. در مدل اول که ویژه برنامه‌ریزی درسی به شیوه متمرکز است، پنج فرایند تعیین هدف کلی، تجارب آموزشی، سازماندهی فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی از برنامه‌ریزی درسی را برنامه‌ریزان وزارتی به‌طور متمرکز اجرا می‌کنند. در مدل دوم که ویژه برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز است، پنج فرایند برنامه‌ریزی درسی را معلمان و سایر کارکنان متخصص به‌عنوان برنامه‌ریزان درسی اجرا می‌کنند و در مدل سوم که ویژه برنامه‌ریزی درسی به شیوه نامتمرکز است، پنج فرایند برنامه‌ریزی درسی را گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در مدارس (معلمان، معاونان، مدیران و هماهنگ‌کننده‌های برنامه درسی) و با در نظر گرفتن شرایط محیطی و محلی از طریق مصاحبه و مشاهده و ... اجرا می‌کنند.

جدول ۱- مدل‌های متمرکز، نیمه متمرکز و نامتمرکز برنامه‌ریزی درسی در مدارس

(Bin Salamah, ۲۰۰۱)

مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز	مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز	مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز
برنامه‌ریزی درسی (متخصصان دانشگاهی و متخصصان برنامه درسی) در وزارت آموزش و پرورش مشخص کننده اهداف کلی برنامه درسی هستند. این اهداف از سه منبع جمع‌آوری می‌شوند: الف) ماده درسی (ب) ماهیت فراگیران (ج) جامعه.	برنامه‌ریزان درسی (معلمان و دیگر کارمندان مدرسه) باید علایق و نیازهای فوری دانش‌آموزان را کشف کنند (مسافرت فضایی، کشاورزی، غذا، دوستی، مسافرت و تعطیلات).	گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در مدارس (معلمان، معاونان، مدیران و هماهنگ کننده‌های برنامه درسی) باید وقایع را در جوامع محلی بررسی کنند. برای نمونه بحث و گفت‌وگو، مقالات، مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ها، مشاهدات داده‌ای، گزارش‌ها، روزنامه‌ها و مقالات مجله‌ای.
برنامه‌ریزان درسی برای بهبود اهداف کلی آنها را از دو فیلتر خط‌مشی‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش و روانشناسی یادگیری عبور می‌دهند.	طراحان برنامه درسی (معلمان و دیگران) با تحقیق در باره پیشینه فراگیران و توانایی موجود آنها و با شنیدن آمال و آرزوهای آنها شایستگی‌های آنان را بررسی می‌کنند.	گروه‌های برنامه‌ریزی درسی داده‌ها را جمع‌آوری و تجزیه تحلیل می‌کنند تا اینکه مسائل واقعی و مهم اجتماعی را شناسایی کنند.
برنامه‌ریزان درسی مجموعه‌ای از تجارب آموزشی را انتخاب می‌کنند که به‌وسیله آنها بتوان به اهداف دقیق و از پیش تعیین شده دست یافت. در این مرحله برنامه‌ریزان درسی تجارب یادگیری را مطابق با میزان شناخت خود از رشد انسان و تجارب پیشین دانش‌آموزان طراحی می‌کنند.	عناوین ساخته شده بر محور علایق دانش‌آموزان باید طیف وسیعی از تجارب و پیامدها را تشویق کند.	گروه‌های برنامه‌ریزی درسی مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که مطابق با تعهد خاص و دوره زمانی مشخص باشد (برای مثال، تربیت، آلودگی امنیت و اقتصاد).
برنامه‌ریزان درسی تجارب یادگیری را سازماندهی و مرتب می‌کنند.	عناوین باید بر مبنای روانشناختی و مطابق با دیدگاه‌های فراگیران مرتب شوند.	گروه‌های برنامه‌ریزی درسی جنبه‌های مختلف محتوایی را در حول یک طرح اصلی سازماندهی می‌کنند.
برنامه‌ریزان درسی به دنبال ارزشیابی میزان تحقق نتایج قصد شده به‌وسیله تجارب یادگیری و میزان اثربخش یا ناثربخش بودن این تجارب در خصوص اهداف هستند.	برنامه‌ریزان درسی مجموعه‌ای از فعالیتها را بر مبنای یک عنوان ایجاد می‌کنند. این فعالیتها به‌عنوان مجموعه‌ای از منابع استفاده می‌شود.	معلمان با دانش‌آموزان کار می‌کنند تا پاسخ سؤالهای اساسی را پیدا کنند و بتوانند با به‌کارگیری مهارت‌های مختلف و طیف وسیعی از منابع حوزه موضوعی را کشف کنند.
معلمان تمرینهایی را طراحی می‌کنند که نیازمند کاربرد دانش‌های جدید در موقعیتهای جدید یا مشکلات واقعی دانش‌آموزان است.	ارزشیابی برنامه درسی را معلمان، اولیا و دانش‌آموزان انجام می‌دهند و برای مشخص شدن میزان موفقیت برنامه از شیوه‌های مشاهده معلم، گزارش‌های توصیفی والدین و شخصی دانش‌آموزان استفاده خواهد شد.	

یافته‌ها حاکی از آن است که عقاید اعضای هیئت‌علمی در باره شیوه برنامه‌ریزی درسی یا مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان می‌تواند بر عملکرد آنها در فرایند یاددهی-یادگیری شامل روشها و راهبردهای تدریس و فنون مورد استفاده آنان در ارزشیابی تأثیر بگذارد (Connolly & Elbaz, ۱۹۹۵; Gutek, ۱۹۸۰). با وجود آنکه مقدمه ارتباط و عملکرد اثربخش اعضای هیئت علمی توانایی آنان برای ایجاد جو پویا در کلاس، کنترل رفتارهای فراگیران و کنترل فرایند تدریس و یادگیری است، تدریس همواره هدف اصلی جامعه دانشگاهی بوده است (Hardy & Laanan, ۲۰۰۶). بنابراین، هر فعالیتی را که به قصد تحقق یادگیری و به هر صورتی که انجام شود، می‌توان تدریس نامید (Jarvis, ۲۰۰۷). انتخاب روش تدریس از سوی استاد، توجه به عوامل عاطفی فراگیران و توفیق در ایجاد روابط انسانی و احترام متقابل به آنها می‌تواند نقش چشمگیری در ایجاد انگیزه در فراگیران داشته باشد (Hardy & Laanan, ۲۰۰۶). از سوی دیگر، مسئولیت نمره‌دهی شکلی واقعی از قدرت است که مدرسان بر فراگیران اعمال می‌کنند. صرف نظر از میزان علمی بودن فرایند نمره‌دهی، نمره‌ها در بهترین حالت فقط تخمینی از پیشرفت فراگیران هستند. هر نمره‌ای که مدرسان به فراگیران می‌دهند، نشان‌دهنده قضاوت است که گاهی بر اساس شواهد محدودی صورت می‌گیرد. متأسفانه، اهمیت دادن بیش از حد به نمره‌ها موجب شده است که خود این نمادها مهم‌تر از میزان پیشرفتی باشند که نشان‌دهنده آن هستند (Zipp, ۲۰۰۷). به علاوه، تمام نظام‌های نمره‌دهی مشکلات اصلی معینی دارند که برخی از آنها را می‌توان در مناقشه‌های میان مدرسان و همچنین، بین مدرسان و دانشجویان جست‌وجو کرد. اگر ناظر بتواند مدرسان را به سوی اتفاق نظر در باره فعالیت‌های مشخصی سوق دهد که آنها در اجرای نظام نمره‌دهی مدرسه‌اشان دنبال می‌کنند، پرارزش‌ترین فعالیت ضمن خدمت را انجام داده است (Renaud & Murray, ۲۰۰۵). نیاز است که در باره موضوعاتی توافق صورت گیرد، مانند انواع مختلف ارزشیابی مدرسان از فراگیران که شامل آزمونهای انشایی، سؤالهای کوتاه پاسخ و دارای محاسبه ساده، آزمونهای عینی، مشاهده مستقیم، آزمونهای شفاهی، ارزشیابی عملی ساختار، ارزشیابی اسناد پیشرفت فراگیر یا کارنما و خود ارزشیابی است.

هدف از تحقیق حاضر بررسی رابطه بین مدل برنامه درسی مرجح اعضای هیئت‌علمی (متمرکز، نیمه‌متمرکز یا نامتمرکز) با عملکرد آنان در فرایند یاددهی - یادگیری شامل روش تدریس غالب آنان، تأکید بر فراگیر محوری یا معلم محوری در راهبرد تدریس و فنون غالب آنان در ارزشیابی دانشجویان بود.

نقش مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی درسی در تحقیقات متعددی در خارج از کشور بررسی شده است (Al-Hathele, ۱۹۹۷; Al-Qahtani, ۱۹۹۲; Al-Roele, ۱۹۹۰; Mc Neil, ۱۹۹۰; Al-Dehan, ۱۹۹۴; Marsh, ۲۰۰۴; Klein, ۱۹۹۱; Hong, ۱۹۹۶). یافته‌ها حاکی از آن است که اعضای هیئت‌علمی می‌توانند در پیش‌بینی و تهیه فرصتهای یادگیری و سازماندهی تجربه‌های یادگیری و ارزشیابی برنامه‌های درسی مشارکت داشته باشند. را تکلیف (Ratcliff, ۱۹۹۶)

معتقد است که اعضای هیئت‌علمی می‌توانند در کمیته‌های وابسته به برنامه‌ریزی درسی مثل کمیته‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی و همچنین، در تنظیم، احیا یا تغییر برنامه‌های درسی آموزش عالی نقش مؤثری ایفا کنند (Gaff, ۲۰۰۷). استارک و لاتوکا (Stark & Lattuca, ۱۹۹۷) نیز تأکید می‌کنند که عضو هیئت‌علمی می‌تواند در تهیه طرح، هدفگذاری، تهیه محتوا، روشهای تدریس و اجرای برنامه و همچنین، ارزشیابی و بازنگری برنامه‌ریزی درسی فعالیت کند. از نظر هیلتن (Helton, ۲۰۰۰) استادانی که در برنامه‌ریزی درسی و تغییر برنامه درسی مشارکت می‌کنند، از نظر چالش عقلانی، رضایت از تدریس و اثربخشی تدریس تجارب مثبتی دارند.

برخی از پژوهشگران (Waskow, ۲۰۰۶; Hajduk, ۲۰۰۰) در تحقیقی در باره کاربرد روشهای تدریس فراگیر محور بین اعضای هیئت‌علمی با مرتبه‌های مختلف علمی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که بین اعضای هیئت‌علمی با مرتبه‌های مختلف علمی از رشته‌های مختلف هیچ تفاوتی وجود ندارد. همچنین، آنان دریافته‌اند که روش تدریس معلم محور هنوز به میزانی بیشتر از دو سوم به کار می‌رود. تانگ (Tang, ۱۹۹۱) در تحقیقی در خصوص رابطه بین سابقه تدریس اعضای هیئت‌علمی با فن ارزشیابی مرجع آنان بررسی کرد و به این نتیجه رسید که رابطه مثبت و معناداری بین سابقه تدریس و روش مورد استفاده آنان در ارزشیابی دانشجویان وجود دارد. برخی از پژوهشگران (Applefield, Huber & Moallem, ۲۰۰۰; Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino, ۲۰۰۰; Easton, ۲۰۰۰; Becker & Watts, ۲۰۰۱; Finkelstein, Seal & Schuster, ۱۹۹۸; Newman & Scurr, ۲۰۰۱; National Center for Education Statistic, ۲۰۰۲; Ho, Watkins & Kelly, ۲۰۰۱; Conti, ۱۹۸۹; Brown, ۲۰۰۳; Hayes & Allinson, ۱۹۹۷; Simonson, Schlosser & Hanson, ۱۹۹۹; Sheppard & Gilbert, ۱۹۹۱; Trigwell & Prosser, ۲۰۰۴; Wilson, ۱۹۹۸) تأثیر مثبتی را بین تغییر در ادراکات استادان از تدریس و مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع آنان با تغییر در روش تدریس آنان و تأثیر بر رویکرد یادگیری دانشجویان بیان کردند. آنان دریافته‌اند که ادراک و برداشتها و نگرشهای مدرسان بر شیوه تدریس آنها مؤثر است.

هاول (Howell, ۲۰۰۲) و کلیک و همکاران (Colbeck, Cabrera & Marine, ۲۰۰۲) مدلهای برنامه‌ریزی درسی را به‌عنوان عامل تأثیرگذار بر روشهای تدریس مد نظر قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که اعضای هیئت علمی روشهای سنتی سخنرانی را برای ارائه اطلاعاتی که فکر می‌کنند فراگیران بدان نیاز دارند، به کار می‌برند. همچنان که بارینگتون (Barrington, ۲۰۰۴) در مطالعات خود دریافت که مدل برنامه‌ریزی درسی بر روشهای تدریس تأثیر دارد. برخی از پژوهشگران (National Center for Education Statistic, ۲۰۰۲; Schaefer & Zygmunt, ۲۰۰۳; Ramsden, Martin & Bowden, ۱۹۸۹; Waskow, ۲۰۰۶; Trigwell & Prosser, ۲۰۰۴; Hajduk, ۲۰۰۰; Becker & Watts, ۲۰۰۱) بر این باورند که رابطه

معناداری بین مدل‌های برنامه‌ریزی درسی با راهبردهای تدریس اعضای هیئت‌علمی وجود دارد. در این باره کمبر و مک‌کی (Kember & McKay, ۱۹۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که راهبردهای تدریس متأثر از مدل برنامه‌ریزی درسی، محیط تدریس و یادگیری است. سؤالهای پژوهش حاضر به قرار زیر است:

۱. مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز کدام است؟
۲. آیا بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز با راهبردها و روشهای تدریس و فنون ارزشیابی آنان در فرایند یاددهی - یادگیری بر اساس ویژگیهای جمعیت شناختی آنان رابطه معنادار وجود دارد؟
۳. آیا بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف و روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی آنان وجود رابطه معنادار دارد؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت‌علمی با عملکرد آنان در فرایند یاددهی - یادگیری بود، روش تحقیق توصیفی - پیمایشی از نوع تبیینی انتخاب شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز از گروههای علوم انسانی، علوم پایه و کشاورزی، فنی و مهندسی و هنر و معماری در سال ۹۰-۱۳۸۹ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۰/۳۰ از بخشهای دانشگاه شیراز از گروههای علوم انسانی، علوم پایه و کشاورزی، فنی و مهندسی و هنر و معماری انتخاب و اطلاعات لازم از کلیه اعضای هیئت علمی بخشها به‌عنوان نمونه جمع‌آوری شد. ابزار تحقیق یک سیاهه و یک پرسشنامه بود. سیاهه محقق ساخته بر اساس سه مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز، نیمه متمرکز و متمرکز (Bin Salamah, ۲۰۰۱) طراحی شد. در هر یک از سه مدل پنج فرایند تعیین هدف کلی، تجارب آموزشی، سازماندهی فرصتهای یادگیری و ارزشیابی توضیح داده شده است؛ در پایین هر مدل از هر یک از اعضای هیئت علمی خواسته شد تا بر اساس تمایزشان به مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی، با یک گویه پنج گزینه‌ای از نوع لیکرت (از بسیار مخالفم تا بسیار موافقم) به هر یک از این سه مدل یک رتبه را اختصاص دهند و مدلی که بیشترین رتبه را اخذ کند، به‌عنوان مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان محسوب می‌شود. پرسشنامه بررسی عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند یاددهی - یادگیری نیز شامل سه زیرمقیاس روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی (Lester & Bishop, ۲۰۰۰) بود. زیرمقیاس کاربرد روشهای تدریس دارای ۷ گویه ۵ گزینه‌ای شامل هرگز، ۲۵ - ۱۰ درصد، ۵۰-۲۶ درصد، ۷۵-۵۱ درصد و ۱۰۰-۷۶ درصد، زیرمقیاس کاربرد راهبردهای تدریس دارای ۹ گویه ۵ گزینه‌ای از نوع لیکرت از

هرگز تا همیشه و زیرمقیاس کاربرد فنون ارزشیابی دارای ۹ گویه شامل هرگز، ۲۵ - ۱۰ درصد، ۲۶-۵۰ درصد، ۷۵-۵۱ درصد و ۱۰۰-۷۶ درصد بود.

برای محاسبه روایی صوری سیاهه محقق ساخته مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی، از نظرهای اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران استفاده و روایی آن تأیید شد. همچنین، با استفاده از روش بازآزمایی، پایایی سیاهه سنجش شد که ضریب همبستگی ۰/۴۹ با سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ را نشان داد و پایایی این ابزار را تأیید کرد. برای محاسبه روایی پرسشنامه بررسی عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند یاددهی - یادگیری و زیرمقیاسهای آن شامل روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و روشهای ارزشیابی (Lester & Bishop, ۲۰۰۰)، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که کلیه گویه‌ها از بار عامل مناسبی در عوامل مربوط برخوردار بودند و هیچ‌یک از گویه‌ها حذف نشدند (جدول ۲، ۳ و ۴). برای محاسبه پایایی زیرمقیاسهای این پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده شد. بر این اساس، ضریب بازآزمایی در روشهای تدریس ۰/۶۱، راهبردهای تدریس ۰/۴۶ و فنون ارزشیابی ۰/۷۷ و در سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ به‌دست آمد. برای گردآوری اطلاعات پس از اخذ معرفی‌نامه از معاونت پژوهشی دانشگاه، پرسشنامه بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های مختلف توزیع و پس از تکمیل و جمع‌آوری تجزیه و تحلیل شد. برای تحلیل سؤالهای ۱، ۲، ۳ و ۴ از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

۱. مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز کدام است؟

بر اساس آنچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بالاترین میانگین رتبه متعلق به مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز با میانگین رتبه ۲/۱۵ و پایین‌ترین میانگین رتبه متعلق به مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز با میانگین رتبه ۱/۷۱ است و بر اساس مقدار خی به‌دست آمده در درجه آزادی ۲، تفاوت معناداری بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز وجود دارد. آزمون تعقیبی کروسکال والیس نشان داد که بین تمایل اعضای هیئت علمی به مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز و نامتمرکز با تمایل آنان به مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز تفاوت وجود دارد.

جدول ۲- مقایسه میانگین رتبه مدل‌های سه‌گانه برنامه‌ریزی درسی

sig	df	χ^2	میانگین رتبه	مدلها
۰/۰۰۰۱	۲	۲۸/۶۶	۱/۷۱	مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز
			۲/۱۵	مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز
			۲/۱۴	مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز

۲. آیا بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز با راهبردها و روشهای تدریس و فنون ارزشیابی آنان در فرایند یاددهی - یادگیری بر اساس ویژگیهای جمعیت شناختی آنان رابطه معنادار وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال از تحلیل واریانس چند متغیره 3×3 استفاده شد که نتایج نشان داد (جدول ۳):

۱. مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد روشهای تدریس مختلف آنان رابطه معنادار دارد ($F_{(2, 162)} = 4/73, p < 0/001, \lambda = 0/68$). اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی متمرکز بیشتر از روشهای تدریس سخنرانی و تعیین دانشجو به‌عنوان تهیه کننده اخبار و اطلاعات استفاده می‌کنند. اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز بیشتر از روشهای تدریس سخنرانی، فعالیتهای گروهی، تدریس آزمایشگاهی، ویدئو / دی وی دی و ارائه زنده و برخط استفاده می‌کنند و اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز نیز بیشتر از روشهای تدریس سخنرانی، بحث و گفت‌وگو، فعالیتهای گروهی، ارائه زنده و برخط استفاده می‌کنند.

۲. سابقه خدمت اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد روشهای تدریس مختلف آنان رابطه معنادار دارد ($F_{(2, 162)} = 1/73, p < 0/04, \lambda = 0/86$). اعضای هیئت علمی کم سابقه بیشتر از روشهای تدریس سخنرانی و بحث و گفت‌وگو و ارائه زنده و برخط استفاده می‌کنند. اعضای هیئت علمی با سابقه ۲۰-۱۱ سال بیشتر از روشهای سخنرانی، فعالیتهای گروهی و ارائه زنده و برخط استفاده می‌کنند و اعضای هیئت علمی با سابقه زیاد نیز بیشتر از روشهای تدریس سخنرانی استفاده می‌کنند.

۳. تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و سابقه خدمت اعضای هیئت علمی با روشهای تدریس آنان رابطه معنادار دارد ($F_{(4, 162)} = 1/68, p < 0/01, \lambda = 0/74$). موارد ستاره دار در هر روش تدریس، تفاوت بین بیشترین و کمترین میزان استفاده اعضای هیئت علمی بر اساس مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح و سابقه خدمت آنان نشان است.

برای بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با سوابق خدمت مختلف و راهبردهای تدریس آنها از تحلیل واریانس چند متغیره 3×3 استفاده شد (جدول ۴) که نتایج نشان داد:

۱. مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد راهبردهای تدریس مختلف آنان رابطه معنادار دارد ($F_{(2, 162)} = 3/95, p < 0/001, \lambda = 0/66$). اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی متمرکز بیشتر از راهبردهای تدریس ارائه مطالب با استفاده از روش سخنرانی و استفاده از یک روش تدریس اصلی استفاده می‌کنند. اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز بیشتر از راهبردهای تدریس ارائه مطالب با استفاده از روش سخنرانی، استفاده از راهبردهای مختلف تدریس، استفاده از فنون آموزشی مختلف، پذیرفتن اشتباهات به‌عنوان قسمت طبیعی یادگیری، در نظر گرفتن دلها، علایق یا پیش‌زمینه‌های یادگیری دانشجویان و بازنگری رئوس محتوایی دروس در ابتدای هر ترم

استفاده می‌کنند و اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز بیشتر از راهبردهای تدریس استفاده از استراتژیهای مختلف تدریس، مشارکت دادن دانشجویان در تصمیم‌گیری، استفاده از فنون آموزشی مختلف، تشویق دانشجویان به بحث و گفت‌وگو با یکدیگر، پذیرفتن اشتباهات به‌عنوان قسمت طبیعی یادگیری، در نظر گرفتن مدلها، علایق یا پیش‌زمینه‌های یادگیری دانشجویان و بازنگری رئوس محتوایی دروس در ابتدای هر ترم استفاده می‌کنند.

جدول ۳- میانگین روشهای تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس سابقه خدمت و

مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع

روشهای تدریس	مدل	مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز			مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز			مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز		
		۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰
سابقه خدمت	۱-۱۰	۱۲	۲۸	۳۴	۵	۲۵	۲۷	۷	۲۱	۲۶-۳۰
تعداد	۱۲	۲۸	۳۴	۵	۲۵	۲۷	۷	۲۱	۲۶-۳۰	
سخنرانی	۴/۲۵	۳/۳۹	۲/۹۷	۳/۶۰	۳/۸۰	۳/۰۳	*۴/۷۱	۳/۰۳	*۲/۸۳	
بحث و گفت‌وگو	۳/۲۵	۳/۱۷	۳/۴۱	*۲	۳/۳۲	۳/۴۴	۲/۸۵	*۳/۶۱	۳	
تعیین دانشجو به-عنوان تهیه کننده اخبار و اطلاعات	۲/۱۶	۳/۱۴	*۳/۲۶	۱/۸۰	۲/۵۶	۳/۲۵	*۱/۴۲	۲/۹۵	۳/۰۸	
فعالتهای گروهی	۲/۵۸	۳/۱۴	۳/۱۴	*۲/۴۰	۲/۴۴	*۳/۳۳	۲/۴۲	۳/۱۹	۲/۷۵	
تدریس آزمایشگاهی	۲/۵۰	۲/۴۲	۲/۰۸	*۲/۶۰	۲	۲/۱۱	*۱/۸۵	۱/۹۵	۲/۳۳	
ویدئو / دی وی دی	۱/۸۳	۲/۶۰	۲/۳۵	*۳	۱/۹۲	۲/۴۸	*۱/۱۴	۱/۸۵	۲/۰۸	
ارائه زنده و برخط	۲/۸۳	۲/۹۲	۳/۶۴	*۲/۴۰	۲/۶۰	*۳/۸۵	۳/۵۷	۲/۹۵	۳/۵۸	

۲. سابقه خدمت اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد راهبردهای تدریس مختلف آنان رابطه معنادار دارد ($\lambda = 0/76, F_{(3,162)} = 2/44, p < 0/001$). اعضای هیئت علمی کم سابقه بیشتر از راهبردهای تدریس ارائه مطالب با استفاده از روش سخنرانی، استفاده از یک روش تدریس اصلی، در نظر گرفتن مدلها، علایق یا پیش‌زمینه‌های یادگیری دانشجویان و بازنگری رئوس محتوایی دروس در ابتدای هر ترم استفاده می‌کنند. اعضای هیئت علمی با سابقه ۱۱-۲۰ سال بیشتر از راهبردهای تدریس استفاده از استراتژیهای مختلف تدریس، استفاده از فنون آموزشی مختلف، تشویق دانشجویان به بحث و گفت‌وگو با یکدیگر، پذیرفتن اشتباهات به‌عنوان قسمت طبیعی یادگیری، در نظر گرفتن مدلها، علایق یا پیش‌زمینه‌های یادگیری دانشجویان و بازنگری رئوس محتوایی دروس در ابتدای هر ترم استفاده می‌کنند و اعضای هیئت علمی با سابقه بیشتر از راهبردهای تدریس ارائه مطالب با استفاده از روش سخنرانی، استفاده از یک روش تدریس اصلی، تشویق دانشجویان به بحث و گفت‌وگو با یکدیگر، پذیرفتن اشتباهات به‌عنوان قسمت طبیعی یادگیری و در نظر گرفتن مدلها، علایق یا پیش‌زمینه‌های یادگیری دانشجویان استفاده می‌کنند.

۳. تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و سابقه خدمت اعضای هیئت علمی با راهبردهای تدریس آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/78, F_{(4,162)} = 1/08, p = NS$)؛ به عبارتی، بین راهبردهای تدریس اعضای هیئت علمی دارای سوابق خدمت مختلف بر اساس مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان تفاوت معناداری مشاهده نشد.

جدول ۴- میانگین راهبردهای تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس سابقه خدمت و مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح

راهبردهای تدریس	مدل	مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز			مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز			مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز		
		۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰
تعداد	۱۲	۵	۷	۲۸	۲۵	۲۱	۳۴	۲۷	۱۲	
ارائه مطالب یا استفاده از روش سخنرانی	۴/۰۸	۴	*۴/۴۲	۳/۵۵	۳/۷۶	۳/۷۶	۳/۱۷	*۳/۱۶	۳/۷۰	
استفاده از استراتژیهای مختلف تدریس	۳/۶۶	*۲/۸۰	۲/۸۵	۳/۷۵	۳/۳۶	۳/۶۶	۳/۷۳	*۳/۸۸	۳/۳۳	
مشارکت دادن دانشجویان در تصمیم‌گیری	۲/۹۱	*۱/۸۰	۲/۲۸	۳/۸۲	۳/۴۰	۳/۶۱	۳/۶۷	*۴	۳/۶۱	
استفاده از یک روش تدریس اصلی	۳/۴۱	۳	*۳/۸۵	۲/۳۵	۲/۹۲	۳/۶۱	۳/۲۰	*۲/۸۱	۳/۱۶	
استفاده از فنون آموزشی مختلف	۳/۳۳	۳/۲۰	۳	۲/۸۵	۳/۶۴	۳/۵۲	۳/۷۹	*۳/۸۵	۳/۵۰	
تشویق دانشجویان به بحث و گفت‌وگو یا یکدیگر	۳/۵۰	۳/۴۰	*۳	۳/۸۵	۳/۵۲	۳/۶۶	۴/۱۷	*۴/۲۹	۴	
پذیرفتن اشتباهات به‌عنوان قسمت طبیعی یادگیری	۳/۷۵	*۳/۲۰	۳/۷۱	۴/۰۳	۴	۳/۸۰	۴/۲۹	۴/۳۷	*۴/۴۱	
در نظر گرفتن مدلها، علایق یا پیش‌زمینه‌های یادگیری دانشجویان	۳/۸۳	۳/۶۰	*۳/۱۴	۴/۰۷	۳/۸۰	۳/۷۶	۴	۴	*۴/۰۸	
بازنگری رئوس محتوایی دروس در ابتدای هر ترم	۴/۴۱	۴/۴۰	*۳/۲۸	۴/۳۵	۴/۳۶	۳/۹۵	۴/۲۶	*۴/۴۴	۳/۷۵	

برای بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی سوابق خدمت مختلف و فنون ارزشیابی آنها از تحلیل واریانس چند متغیره 3×3 استفاده شد که نتایج نشان داد (جدول ۵):

۱. مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد فنون ارزشیابی مختلف آنان رابطه معنادار دارد ($\lambda = 0/83, F_{(2,162)} = 2/66, p < 0/04$)؛ اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی متمرکز بیشتر از فنون ارزشیابی کوئیز و امتحان استفاده می‌کنند. اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی نیمه‌متمرکز بیشتر از فنون ارزشیابی کوئیز و امتحان و آزمایشگاه استفاده می‌کنند و

اعضای هیئت علمی طرفدار برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز بیشتر از فنون ارزشیابی امتحان مشارکتی، پوشه کار دانشجوی، کارورزی و کارآموزی، پروژه‌های تیمی و گروهی و تمرینهای تحقیقی استفاده می‌کنند.

۲. سابقه خدمت اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد فنون ارزشیابی مختلف آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/87, F_{(3, 162)} = 1/21, p = NS$)؛ بدین معنا که از نظر نوع فنون ارزشیابی و امتحان‌گیری از دانشجویان تفاوتی بین اعضای هیئت علمی با سوابق خدمت مختلف وجود ندارد.

۳. تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و سابقه خدمت اعضای هیئت علمی با فنون ارزشیابی آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/80, F_{(4, 162)} = 0/98, p = NS$)؛ به عبارتی، بین فنون ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیئت علمی دارای سوابق خدمت مختلف بر اساس مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع آنان تفاوت معناداری مشاهده نشد.

جدول ۵- میانگین فنون ارزشیابی اعضای هیئت علمی بر اساس سوابق خدمت مختلف و مدل برنامه‌ریزی درسی آنان

روشهای ارزشیابی	مدل برنامه‌ریزی درسی متمرکز			مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز			مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز		
	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰	۱-۱۰	۱۱-۲۰	۲۱-۳۰
سابقه	۱۲	۵	۷	۲۸	۲۵	۲۱	۱۱	۲۰	۲۱-۳۰
تعداد	۱۲	۵	۷	۲۸	۲۵	۲۱	۱۱	۲۰	۲۱-۳۰
امتحان مشارکتی	۱/۵۰	۱	۰/۵	۲/۲۸	۱/۷۶	۱/۰۴	۰/۲/۵۵	۲	۲/۰۸
کوئیز	۳/۶۶	۳/۲۰	۳/۲۸	۳/۰۷	۳/۲۰	۳/۱۹	۲/۹۴	۳/۰۷	۲/۹۱
امتحان	۴/۱۶	۳/۸۰	۴/۱۴	۴/۰۷	۳/۹۲	۴/۰۷	۳/۹۱	۳/۷۷	۳/۷۵
آزمایشگاه	۲/۳۳	۲/۲۰	۱/۴۲	۲/۶۰	۲/۰۴	۱/۶۱	۲/۰۵	۲/۰۳	۲/۰۸
ارائه شفاهی	۱/۲۵	۱/۶۰	۰/۲۸	۲/۴۲	۱/۵۲	۱/۱۹	۱/۹۴	۲/۴۰	۲/۰۸
تمرینهای تحقیقی	۲/۹۱	۳	۲/۵۷	۳/۲۸	۲/۶۰	۳/۰۹	۳/۲۳	۳/۸۸	۳/۴۱
پروژه‌های تیمی و گروهی	۲/۵۰	۲/۴۰	۲/۲۸	۳/۰۷	۲/۸۴	۲/۹۵	۳/۱۷	۳/۶۲	۳/۲۵
کارورزی/ کارآموزی	۲/۳۳	۱/۶۰	۱/۵۷	۲/۹۶	۲/۱۶	۲/۲۸	۲/۵۰	۳/۴۸	۲/۷۵
پوشه کار دانشجوی	۱/۵۰	۱	۱/۲۸	۲/۶۷	۱/۶۴	۱/۱۹	۲/۱۷	۱/۹۶	۱/۹۱

۳. آیا بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف و روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی آنان رابطه معنادار وجود دارد؟
برای بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف و روشهای تدریس آنها از تحلیل واریانس چند متغیره 3×3 استفاده شد. با توجه به اینکه رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی با روشهای تدریس در پرسش ۲ مطرح شد، به همین دلیل در این قسمت به آن پرداخته نمی‌شود. نتایج تحلیل نشان داد که مرتبه اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد روشهای تدریس

مختلف آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/91$, $F_{(3,165)} = 1/05$, $p=NS$)؛ بدین معنا که از نظر روشهای تدریس مورد استفاده تفاوتی بین اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف وجود ندارد. تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و مرتبه اعضای هیئت علمی با روشهای تدریس آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/84$, $F_{(4,165)} = 0/94$, $p=NS$)؛ به عبارتی، بین روشهای تدریس مورد استفاده اعضای هیئت علمی دارای مرتبه‌های مختلف بر اساس مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان تفاوت معنادار مشاهده نشد.

برای بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف و راهبردهای تدریس آنها از تحلیل واریانس چند متغیره 3×3 استفاده شد (جدول ۴). با توجه به اینکه رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی با راهبردهای تدریس در پرسش ۲ مطرح شد، به همین دلیل در این قسمت به آن پرداخته نمی‌شود. نتایج تحلیل نشان داد که مرتبه اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد روشهای تدریس مختلف آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/86$, $F_{(3,165)} = 1/24$, $p=NS$)؛ بدین معنا که از نظر راهبردهای تدریس مورد استفاده، تفاوتی بین اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف وجود ندارد. تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و مرتبه اعضای هیئت علمی با روشهای تدریس آنان رابطه معنادار دارد ($\lambda = 0/76$, $F_{(4,165)} = 1/20$, $p=NS$)؛ به عبارتی، بین راهبردهای تدریس مورد استفاده اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف بر اساس مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان تفاوت معناداری مشاهده نشد.

برای بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف و فنون ارزشیابی آنها از تحلیل واریانس چند متغیره 3×3 استفاده شد (جدول ۴). شایان ذکر است که رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی با فنون ارزشیابی در پرسش ۲ مطرح شد و به همین دلیل در این قسمت به آن پرداخته نمی‌شود. نتایج تحلیل نشان داد که مرتبه اعضای هیئت علمی با میزان کاربرد فنون ارزشیابی مختلف آنان رابطه معنادار ندارد ($\lambda = 0/88$, $F_{(3,162)} = 1/04$, $p=NS$)؛ بدین معنا که از نظر فنون ارزشیابی مورد استفاده، تفاوتی بین اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف وجود ندارد. تعامل مدل برنامه‌ریزی درسی و مرتبه اعضای هیئت علمی با فنون ارزشیابی آنان رابطه معنادار دارد ($\lambda = 0/86$, $F_{(4,162)} = 0/15$, $p=NS$)؛ به عبارتی، بین فنون ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیئت علمی با مرتبه‌های مختلف بر اساس مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان تفاوت معناداری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز نشان داد که اولویت مدل‌های برنامه‌ریزی درسی اعضای هیئت علمی به ترتیب شامل مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز، نامتمرکز و متمرکز است؛ این بدان معناست که اعضای هیئت علمی به دلیل آشنایی با مسائل و نیازهای دانشجویان

و دانشگاه و تجربه‌های ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به‌دست می‌آورند، به‌عنوان مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه درسی می‌توانند ایفای نقش کنند و از این رو، به مشارکت در برنامه‌ریزی درسی خود علاقه‌مندند. از طرف دیگر، با توجه به نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز آموزش عالی در برخی از ابعاد برنامه‌ریزی رئوس محتوایی، تعداد واحدها و...، انتخاب مدل برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز در اولویت دوم اعضای هیئت علمی قرار گرفت؛ بدین معنا که اعضای هیئت علمی جایگاه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را، به‌عنوان تصمیم‌گیرنده در برخی حوزه‌های برنامه درسی، مسجل می‌دانند و بر این اساس، با حضور فعال تصمیم‌گیرندگان کلیدی آن وزارتخانه در برخی از حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی موافق هستند. شایان ذکر است که سیاست کاهش تمرکز از فرایند برنامه‌ریزی و تفویض اختیار به دانشگاهها به معنای به رسمیت شناختن هویت تخصصی و حرفه‌ای دانشگاهیان و ظرفیتهای بالقوه آنان است.

در بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی با سوابق خدمت مختلف با روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و روشهای ارزشیابی، نتایج به‌دست آمده از تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که سوابق خدمت مختلف اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز رابطه معناداری با روشهای تدریس و راهبردهای تدریس آنان دارد که این یافته‌ها با مطالعات کنتی (Conti, ۱۹۸۹) همسویی دارد. در توجیه این نتیجه می‌توان گفت که با توجه به اینکه بیشتر اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز افرادی با سابقه تدریس بالا هستند و همچنین، در نظام آموزشی متمرکز پرورش یافته‌اند، در نتیجه این موضوع بر شیوه تفکرشان بسیار تأثیر داشته است و بر اساس پیشینه پژوهش بیشتر مدرسان به همان روشهایی تدریس می‌کنند که خود با آن آموزش دیده‌اند و هر چند که ممکن است این اعضا مدل برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز را به‌عنوان مدل مرجع خود انتخاب کنند، اما از روشها و راهبردهای تدریس معلم محور و اساساً مبتنی بر سخنرانی استفاده می‌کنند. همچنین، ممکن است که اعضای هیئت علمی با سابقه خدمت بیشتر به‌دلیل عدم احساس نیاز به حضور در کارگاههای آموزشی، کمتر از روشها و راهبردهای جدید آگاهی داشته باشند و بنابراین، تمایل کمتری به استفاده از این روشها و راهبردها نشان دهند. به‌طورکلی، می‌توان گفت که سوابق اعضای هیئت علمی به نوعی بر جریان آموزش و یادگیری تأثیر می‌گذارد.

بررسی رابطه بین سوابق خدمت مختلف اعضای هیئت علمی با روشهای ارزشیابی، رابطه معناداری را نشان نداد که این نتایج با مطالعات تانگ (Tang, ۱۹۹۱) همسو نیست. البته، این تناقض می‌تواند به‌دلیل محدودیتهای نظام آموزشی باشد که موجب می‌شود بیشتر اعضای هیئت علمی جوان‌تر، که به خوبی با فنون ارزشیابی جدید آشنا هستند، باز هم ترجیح دهند که از فنون ارزشیابی قدیمی‌تر مانند آزمون کتبی و ... استفاده کنند. از جمله این محدودیتهای می‌توان به دوره تحصیلی تدریس اعضای هیئت علمی جوان اشاره کرد. معمولاً اعضای هیئت علمی جوان‌تر در دوره‌های کاردانی و کارشناسی تدریس می‌کنند و کمتر مجال و امکان تدریس در دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری را دارند که تعداد دانشجویان این دوره‌ها کمتر هستند و زمینه به‌کارگیری سایر فنون ارزشیابی در این دوره‌ها وجود دارد. از

دیگر محدودیتها می‌توان به قدرت ریسک‌پذیری پایین اعضای هیئت علمی کم سابقه‌تر در به‌کارگیری فنون ارزشیابی جدیدتر یا نامتداول اشاره کرد. به دلیل ناشناخته بودن روشهای جدید و پیامدهای ناشی از به‌کارگیری این روشها از جمله نمرات دانشجویان یا رضایت یا نارضایتی آنان از اجرای این فنون ارزشیابی، اعضای هیئت‌علمی با وجود آشنا بودن با این فنون باز هم ترجیح می‌دهند که فنون معمول ارزشیابی را به کار گیرند.

نتایج پژوهش نشان داد که بررسی تعامل سابقه تدریس و مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز با روشهای تدریس آنان رابطه معناداری دارد. در توجیه این امر می‌توان بیان داشت که بر خلاف اعضای هیئت علمی کم سابقه، استادان با سابقه تدریس بالاتر، از آنجا که عمده تدریستان در دوره‌های تحصیلی بالاتر است، ذهنیت و تمایل آنها بیشتر به سمت روشهای تدریس پیشرفته‌تری است که برای دانشجویان دوره کارشناسی‌ارشد و دکتری کاربرد دارد و بنابراین، کمتر از روشهای تدریس معمول استفاده می‌کنند. اما بررسی رابطه بین تعامل سابقه تدریس و مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز با راهبردهای تدریس و روشهای ارزشیابی رابطه معناداری را نشان نداد که در توجیه این امر می‌توان به ساختار برنامه‌ریزی درسی موجود دانشگاه، زمانبندی محدود بر اساس تقویم دانشگاه، تعیین حدود نمره‌دهی برای اعضای هیئت علمی مطابق با نظام اتوماسیون آموزشی و کنترل ورود و خروج و حضور اعضای هیئت علمی در موعد مقرر و زمانهای مشخص شده در برنامه کلاسی و تدریس آنان اشاره کرد که به اعضای هیئت علمی اجازه انعطاف‌پذیری در انتخاب فنون ارزشیابی متنوع یا استفاده از راهبردهای فراگیر محور را که نیازمند خروج از چارچوب معمول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه است، نمی‌دهد.

بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت‌علمی، مرتبه‌های علمی آنان و همچنین، تعامل مرتبه‌های علمی و مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح آنان با روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و روشهای ارزشیابی آنان رابطه معنادار ندارد که این یافته‌ها با مطالعات مرکز بین‌المللی آمار آموزش عالی (National Center for Education Statistic, ۲۰۰۲) همسویی ندارد، ولی با یافته‌های واسکو (Waskow, ۲۰۰۶) و هجاک (Hajduk, ۲۰۰۰) همسویی دارد. در توجیه این نتیجه می‌توان گفت همان‌طور که اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی بالاتر نیز اغلب در نظامهای آموزشی متمرکز تربیت شده‌اند و عمدتاً اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز دارای مرتبه‌های علمی بالایی هستند، بنابراین، آنها تحت تأثیر همان شیوه‌هایی هستند که با آن آموزش دیده‌اند و شاید بتوان گفت که با بالا رفتن مرتبه علمی آنها تغییر چشمگیری در روشها و راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی آنان مشاهده نمی‌شود و همچنان از شیوه‌های معمول استفاده می‌کنند. اگر چه مدل برنامه‌ریزی درسی رابطه معناداری با روشهای تدریس، راهبردهای تدریس و روشهای ارزشیابی نشان داد، اما به دلیل آنکه مرتبه علمی با متغیرهای مورد نظر رابطه معناداری نداشت، تعامل مرتبه با مدل رابطه معنادار مدل را هم بی‌اثر ساخته است. لذا، اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی بالا ممکن است که مدل برنامه‌ریزی درسی

مرجع‌شان مدل نیمه متمرکز باشد، اما هنوز هم از روشهای قدیمی تدریس استفاده کنند که این نشان دهنده تأثیر نداشتن این دو عامل بر روشها و راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی است. همچنین، بررسی پیشینه مربوط به این متغیرها در کتابهای مختلف، اینترنت، مجلات علمی و... تحقیقات مرتبطی با این موضوع یافت نشد.

انتظار می‌رود که دست‌اندرکاران و مسئولان نظام آموزش عالی، به‌ویژه در حوزه برنامه‌ریزی درسی نظام آموزش عالی کشور، زمینه را برای هدایت فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاه هموار سازند و زمینه مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی فراهم شود. در نهایت، نتایج حاصل از این پژوهش بیان‌کننده اهمیت توجه به برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه، توجه به نگرش مدرسان به الگوهای برنامه‌ریزی درسی و تأثیری است که مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع‌شان می‌تواند با عملکرد آنان در فرایند یاددهی-یادگیری داشته باشد. شناخت سازکارهای (قوتها، ضعفها، تهدیدها و فرصتها) فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کمک بسیاری به اثربخشی نظام و ارتقای سطح آموزشی آن خواهد بود. لذا، بخشی از کاستیهای موجود در این زمینه ناشی از شناسایی نشدن چالشها، تنگناها، امکانات و قابلیت‌های نظام آموزش عالی، شناسایی نشدن صلاحیتها و قابلیت‌های حرفه‌ای مدرسان و نبود شرایط مساعد برای مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و در اختیار نداشتن اعتبارات مورد نیاز دانشگاهها برای تدوین، اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی است. برای رفع این مشکل شاید لازم باشد که زیرساختار مناسبی برای فرایند برنامه‌ریزی درسی به‌وجود آید و به تحولات علمی روز در تدوین برنامه‌های درسی و تغییر و تحول در برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای جامعه توجه شود. همچنین، افزایش توانمندیها و صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌عنوان یک سیاست راهبردی برای تدارک زمینه مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاه مدنظر قرار گیرد و به مواردی همچون پیش‌بینی و در اختیار قرار دادن اعتبارات مورد نیاز دانشگاهها، تشکیل کارگاههای آموزشی برای دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی دانشگاهها در خصوص نظام نامتمرکز به‌طور عام، برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز به‌طور خاص و تهیه و ارائه یک الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی به منظور استفاده دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و نظارت بر حسن اجرای برنامه‌ها و مقررات آموزشی توجه شود. امید است که با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش و سایر پژوهشهای مرتبط شاهد ارتقای کیفیت و اثربخشی نظام آموزش عالی کشور باشیم.

پیشنهادها

با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر و پژوهشهای مرتبط دیگر پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. برگزاری کارگاههای آشنایی با شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی و استفاده از محرکهای تشویقی برای اعضای هیئت علمی دانشگاه به منظور افزایش تمایل آنان به شرکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی در

سطوح بخش، دانشکده و دانشگاه؛

۲. برگزاری کارگاه آشنایی اعضای هیئت علمی با راهبردها، روشها و فنون ارزشیابی متنوع دانشجویان؛
۳. مقایسه مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع استادان رشته‌های مختلف؛
۴. مقایسه مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع استادان مقاطع مختلف؛
۵. بررسی میزان تمایل مدیران دانشگاهی به مشارکت دادن استادان در برنامه‌ریزی درسی.

References

۱. Aghazadeh, M. (۲۰۰۵). *Handbook of decentralized curriculum*. Unesco, Tehran, Iran (in Persian).
۲. Al-Dehan, M. (۱۹۹۴). Opinions of secondary teachers in Riyadh city about their participation in curriculum development, *King Saud University Magazine*, V ۶.
۳. Al-Hathele, A. (۱۹۹۷). Studying opinions of male and female teachers of social studies in the Tayaf District in Saudi Arabia regarding their participation in curriculum development. *Arabic Gulf Message*, V ۶۲.
۴. Al-Qahtani, S. (۱۹۹۲). The impact of national/ international contemporary events on social studies curriculum in Saudi Arabia secondary schools. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
۵. Al-Roele, M. (۱۹۹۰). Analytical study to how school curriculum theories deal with the components of the curriculum. *King Saud University Magazine*, V ۲.
۶. Applefield, J., Huber, R., & Moallem, M. (۲۰۰۰). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *High School Journal*, ۸۴(۲), ۳۵.
۷. Bargerstock, B. A., Zimmerman, D. L., Fitzgerald, H. E., & Emire, R.E. (۲۰۰۷, February). Challenges and benefits of identifying and reporting quantitative, indicators of faculty engagement across a discipline. American Association of Colleges of Pharmacy Interim Meeting Arlington, VA February ۶.

۸. Barrington, E. (۲۰۰۴). Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*, ۹(۴), ۴۲۱-۴۳۳.
۹. Becker, W. E., & Watts, M. (۲۰۰۱). Teaching methods in U.S. undergraduate economics courses. *Journal of Economic Education*, ۳۲(۳), ۲۶۹-۲۷۹.
۱۰. Bin Salamah, M. A. M. (۲۰۰۱). *An investigation of the relationship between Saudi teachers' curriculum perspectives and their preference of curriculum development models*. Department of Educational Theory and Practice Morgantown, West Virginia.
۱۱. Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S., & Pellegrino, J. W. (Eds.) (۲۰۰۰). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
۱۲. Brown, B.L. (۲۰۰۳). *Teaching style vs. learning style*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Myths and Realities No. ۲۶. Retrieved from the ACVE Website: www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=mr&ID=۱۱۷.
۱۳. Colbeck, C. L., Cabrera, A. F., & Marine, R. J. (۲۰۰۲, April). Faculty motivation to use alternative teaching methods. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April ۱-۵.
۱۴. Connelly, F. M., & Elbaz, F. (۱۹۸۰). Conceptual bases for curriculum thought: A teacher's perspective. In Considered Action for Curriculum Thought, Fashay, A. W., *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA, ASCD.
۱۵. Conti, G. J. (۱۹۸۹). Assessing teaching style in continuing education. *New Directions for Continuing Education*, ۴۳, ۳ - ۱۶.
۱۶. Easton, L. (۲۰۰۰). If standards are absolute. *Education Week*, ۱۹(۳۱), ۵۰ - ۵۳.

۱۷. Fathi Vajargah, K., & Shafiea, N. (۲۰۰۷). Evaluation of quality of university curriculum (adult education). *Quarterly Journal of Curriculum Studies (QJCS)*, (۵), ۱-۲۷ (in Persian).
۱۸. Finkelstein, M. J., Seal, R. K., & Schuster, J. H. (۱۹۹۸). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
۱۹. Gaff, J. (۲۰۰۷). What if the faculty really do assume responsibility for the educational program?. *Liberal Education*, ۹۳ (۴), ۶-۱۳.
۲۰. Gutek, G. (۱۹۹۵). *A history of the western educational experience*. Waverland Press.
۲۱. Hajduk, M.A. (۲۰۰۰). Differences between full and part-time faculties' student centered instructional format as identified by PALS and APALS when teaching adults in academic credit courses in a community college. (Doctoral dissertation). Temple University.
۲۲. Hardy, D. E., & Laanan, F. S. (۲۰۰۶). Characteristics and perspectives of faculty at public ۲-year colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, ۳۰, ۷۸۷-۸۱۱.
۲۳. Hayes, J., & Allinson, C. (۱۹۹۷). Learning styles and training and development in work. *Educational Psychology*, ۱۷(۱/۲), ۱۸۵.
۲۴. Helton, S.P. (۲۰۰۰). Factors that influence Higher Education Faculty involvement in curriculum and instruction. (Doctoral dissertation). University of Virginia.
۲۵. Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (۲۰۰۱). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programmed. *Higher Education*, ۴۲.
۲۶. Hong, H. J. (۱۹۹۶). Possibilities and limitations of teacher participation curriculum development: The case of the Korean primary school. (Unpublished doctoral dissertation). University of Seoul.

۲۷. Howell, C. L. (۲۰۰۲). Reforming higher education curriculum to emphasize student responsibility: Waves of rhetoric but glacial change. *College Teaching*, ۵۰(۳), ۱۱۶-۱۱۸.
۲۸. Jarvis, P.(۲۰۰۷).The theory and practice of teaching. *British Journal of Educational Technology*, ۳۸(۱), ۱۷۹-۱۸۰.
۲۹. Kember, D., & McKay, J. (۱۹۹۶). Action research into the quality of student learning: A paradigm for faculty development. *Journal of Higher Education*, ۶۵(۵), ۵۲۸- ۵۵۴.
۳۰. Klein, F. (۱۹۹۱). *The politics of curriculum decision-making iss, use in Centralizing the Curriculum*. Albany: State University of New York Press.
۳۱. Lambert, C., Parker, A., & Neary, M. (۲۰۰۷): Entrepreneurialism and critical pedagogy. *Reinventing the Higher Education*, ۱۲(۴), ۵۲۵-۵۳۷.
۳۲. Lanenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (۲۰۰۴); *Educational administration, concepts and practices*. Wadsworth Publishing Compaining.
۳۳. Lester, P. E., & Bishop, L. K. (۲۰۰۰). *The handbook of tests and measurements in education and the social sciences (۳rd ed.)*. Lanham, MD: Scare Crow Press/Technomic Books.
۳۴. Marsh, C. (۲۰۰۴). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge Falmer.
۳۵. McNeil, J.D. (۱۹۹۰). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Glenview, IL: Scott, Foresman/Little Brown Higher Education.
۳۶. National Center for Education Statistics (۲۰۰۲). *Teaching with technology: Use of telecommunications technology by postsecondary instructional faculty and staff in fall ۱۹۹۸*. Washington, DC: Author.
۳۷. Newman, F., & Scurry, J. (۲۰۰۱, July). Online technology pushes pedagogy to the forefront. *The Chronicle of Higher Education*, ۳۴(۳۴), B۷.

۳۸. O'Neill, G. (۲۰۱۰). Initiating curriculum revision: Exploring the practices of educational developers. *International Journal for Academic Development*.
۳۹. Ramsden, P., Martin, E., & Bowden, J. (۱۹۸۹). School environment and sixth form pupil's approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, ۵۹, ۱۳۹-۱۴۲.
۴۰. Ratcliff, R. (۱۹۹۶). Connectionist models of recognition memory: Constraints imposed by learning and forgetting functions. *Psychological Review*, ۹۷, ۲۸۵-۳۰۸.
۴۱. Renaud, R. D., & Murray, H. G. (۲۰۰۵). Factorial validity of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, ۴۶, ۹۳۹-۹۵۳.
۴۲. Saketi, P. (۲۰۰۲), *New challenges of curriculum, table roundtable for challenges of higher education in Iran*. Shahid Beheshti University Publications, Tehran, Iran (in Persian).
۴۳. Schaefer, K. M., & Zygmunt, D. (۲۰۰۳). Analyzing the teaching style of nursing faculty. *Nursing Education Perspectives*, ۲۴(۵), ۲۳۸-۲۴۶.
۴۴. Sharif, S.M. (۲۰۰۱). Systemic approach to educational system, curriculum and syllabus. *Magazine of Humanities of Sistan Baloochestan University*, Special issue of Educational Science and Psychology (in Persian).
۴۵. Sheppard, C., & Gilbert, J. (۱۹۹۱). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, ۲۲.
۴۶. Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (۱۹۹۹). Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*, ۱۳(۱), ۶۰-۷۵.
۴۷. Stark, J. S., & Lattuca, L. R. (۱۹۹۷). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

۴۸. Tang, K.C.C. (۱۹۹۱). Effects of different assessment methods on tertiary students' approaches to studying. (Doctoral dissertation). University of Hong Kong.
۴۹. Tomlinson, C. (۲۰۰۲, October). The parallel curriculum: Lenses for contemporary classrooms. A Paper Presented at the Annual Conference of the Gifted Association of Missouri, p. ۱۱.
۵۰. Trigwell, K., & Prosser, M. (۲۰۰۴). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, ۱۶(۲).
۵۱. Waskow, J. (۲۰۰۶). Understanding and application of learner-centeredness among community college faculty. (Doctoral dissertation). Walden University.
۵۲. Wilson, C. (۱۹۹۸). Concerns of instructors delivering distance learning via the WWW. *Online Journal of Distance Learning Administration* ۱(۳), Fall, Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/wilson۱۳.html>
۵۳. Zipp, J. F. (۲۰۰۷). Learning by exams: The impact of two-stage cooperative tests, *Teaching Sociology*, ۳۵, ۶۲.

Archive of SID