

The study of prevailing curriculum approach of Shahed University faculty with regards to the nature of specialized courses and their educational level

Shahrbano Amery, Mehdi Sobhani nejad, Akbar Rahnama

¹ MA Curriculum, Shahed University, Tehran, Iran

² Associate professor, Educational Science Department Shahed University, Tehran, Iran

³ Assistant professor, Educational Science Department Shahed University, Tehran, Iran

بررسی رویکرد برنامه درسی غالب اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد با عنایت به ماهیت رشته‌های تخصصی و سطح تحصیلات آنان

شهربانو عامری، مهدی سبحانی‌نژاد^{*}، اکبر رهنما

^۱ کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران

Abstract

The aim of present research was to consider the prevailing curriculum approach of Shahed University faculty with regards to the nature of specialized courses and their educational level (focus, adaptation, and differentiation). The research was done by using descriptive-analytical method in the survey type. A researcher-made questionnaire has been used based on Saad Shaver's view (Saad Shaver, 2010). Statistical population was 279 faculties of 8 departments of Shahed University, by using stratified random sampling, 161 people were chosen after computing the population size in subgroups of eight departments and two genders. Face and content validity of instrument has been confirmed by the experts and its reliability was 0.71 (cronbach's alpha coefficient). The statistical analysis of data has been done by indicators like mean, standard deviation, and also inferential tests: Independent-Sample T test, ANOVA, HSD (Tukey test), and Friedman. The findings showed that type of the nature of the scientific courses, updating the educational chapters, and the type of curriculum content performed in PhD level for the faculties have effected on forming their prevailing curriculum approach and places in a spectrum from the careful observer of the educational chapters (focus) to the active in the curriculum field in university (differentiation).

Keywords: Shahed University faculty, curriculum approach, differentiation approach, focus approach, adaptation approach

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رویکرد برنامه درسی غالب اعضای هیأت علمی (تمرکزی، مصالحه جویانه و تمایزی) دانشگاه شاهد بوده است. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و از نوع پیمایشی و از ابزار، پرسشنامه محقق ساخته متناسب سازی شده، حسب دیدگاه سعد شاور (Sad Shaver, 2010) استفاده شده است. از جامعه آماری اعضای هیأت علمی دانشکده‌های هشت گانه دانشگاه با حجم ۲۷۹ نفر، نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی پس از محاسبه حجم جمعیت در زیرگروه‌های هشت دانشکده و دو گروه جنسی، تعداد ۱۶۱ نفر نمونه برآورد شدند. روایی صوری و محتوایی ابزار مورد تأیید صاحب نظران و پایایی آن نیز در آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بوده است. تحلیل آماری داده‌های به کمک، شاخص‌های: میانگین، انحراف معیار و نیز آزمون‌های استنباطی؛ «t» تی تک متغیره و دو گروه مستقل، «F» تحلیل واریانس یک راهه، «آزمون تعقیبی توکی» و فریدمن، انجام شده است. یافته‌ها نشان داد که نوع ماهیت رشته‌های علمی، میزان به روز بودن سرفصل‌های آموزشی و نوع محتوای برنامه درسی دوره‌های آموزشی دکتری اجرا شده برای اعضای هیأت علمی در فرایند تحصیلات آنها، بر شکل‌گیری رویکرد برنامه درسی غالب آنان، مؤثر واقع شده و در طیفی از؛ مراعات کننده دقیق سرفصل‌های آموزشی (تمرکزی) تا فعال در عرصه برنامه‌ریزی درسی کلاسی دانشگاهی (تمایزی) قرار می‌گیرند.

واژگان کلیدی: اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد، رویکرد برنامه درسی، رویکرد تمایزی، رویکرد تمرکزی، رویکرد مصالحه جویانه

مقدمه

برنامه درسی، جوهره هر نوع آموزش دانشگاهی است که در ترکیب با روش‌های موثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزش دانشگاهی را تضمین می‌کند و از اجزای مهم نظام آموزش عالی و دانشگاه محسوب می‌شود. از این رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه ریزی درسی آموزش عالی و انتخاب و سازماندهی محتوی از دل مشغولی‌های، سیاست گذران نظام‌های آموزش عالی بوده است (Fathi Vajargah & Momeni, 2008).

برنامه ریزی درسی به تمام جنبه‌های فرایند برنامه درسی رسمی از جمله بررسی وضعیت فعلی، توسعه اهداف کلی و اهداف جزئی، تصمیم‌گیری در مورد محتوی و ساختار، جزئیات یادگیری فعالیت‌ها و روش‌های تدریس، ارزیابی، اشاره دارد (Margaret, Kiley, 1994). منظور از برنامه ریزی درسی دانشگاهی، طرح و سر فصلی است که ملاک عمل اعضای هیأت علمی در تدریس دانشگاهی قرار می‌گیرد و شامل بیان اهداف، محتوا و منابع و روش‌های تدریس و ارزشیابی است (Norooz Zadeh & Ibrahim, 2011). اشتغال عملی و درگیری اعضای هیأت علمی در تدوین و طراحی برنامه درسی تابع شرایط و ساختار نظام برنامه ریزی درسی دانشگاهی است.

برنامه ریزی درسی معمولاً با توجه به چگونگی سه بخش؛ طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌تواند در قالب؛ نظام متمرکز، نیمه متمرکز و غیرمتمرکز انجام شود. در نظام برنامه ریزی درسی متمرکز، تمام مراحل تهیه و تدوین هدف، سرفصل، محتوا، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی از قبل تعیین شده و کار اعضای هیأت علمی فقط اجرای برنامه‌های درسی مرکزی است (Goya & Izadi, 2003). در نظام نیمه متمرکز، اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط داده شده است (ShahHosseini, 2009) (به طور نمونه در ایران، دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری). اعضای هیأت علمی می‌توانند در برنامه‌های از پیش تعیین شده و سرفصل‌های مصوب، مطابق شرایط موجود، تغییرات جزئی ایجاد کنند. لذا، اعضای هیأت علمی در این نظام به عنوان یک مجری فعال در عرصه برنامه ریزی درسی، ایفای نقش

می‌کند. در نظام برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، برنامه درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تهیه می‌شود. اعضای هیأت علمی برحسب مسؤلیت و وظیفه خود در فرایند برنامه ریزی درسی نقش ایفا می‌کنند (Norooz Zadeh et al., 2005). در این نظام، برای هر برنامه درسی، سرفصل‌ها و حتی محتوی، منابع متعددی تهیه و تدوین می‌شود. فرایند اجرا از انعطاف برخوردار است (Akrami & Hosseini, 2005).

مبحث مهم در برنامه ریزی درسی، ترکیب افراد و عناصر دست‌اندر کار تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی است. این افراد نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌گیری و کیفیت محصول یا برنامه درسی دارند. عضو هیأت علمی یکی از پایه‌های مهم برنامه ریزی درسی است، چرا که از نیازها و علایق دانشجویان به خوبی آگاه است و همچنین دانش جامعی درباره روش‌های یاددهی - یادگیری دارد (Grunwald, Peterson, 2003). از نظر لوین (Loiyn, 1987)، اعضای هیأت علمی می‌توانند در طراحی و تدوین دوره‌ها و همچنین سازماندهی، هدایت و کنترل یک دوره اعم از هدف، روش، محتوا و ارزشیابی فعالیت داشته باشند (Ibrahim, 2011).

چرخه برنامه ریزی درسی، می‌تواند در دیدگاه‌های مختلف متفاوت باشد. از این رو، نه تنها درک و فهم این دیدگاه‌ها اهمیتی خاص دارد بلکه مهمتر از آن، این ضرورت است که موضع خود را در طیف دیدگاه‌های تربیتی مشخص سازیم (Mehr mohamdy, 2009). تعیین رویکردهای برنامه درسی چارچوب نظری و مفهوم برنامه درسی را پی‌ریزی می‌کند. از جمله دیدگاه شاور که، حسب آن می‌توان سه رویکرد؛ تمرکزی، مصالحه جویانه، تمایزی در برنامه درسی دنبال کرد:

در رویکرد تمرکزی، هدف‌های برنامه درسی از پیش به دقت تعیین شده و سرفصل‌ها و روش‌ها و فرایند اجرا نیز از قبل تعریف و طراحی شده است. برنامه درسی در این رویکرد، شامل یک دوره مشخص به همراه مجموعه‌ای از کتاب‌های درسی و کتب راهنما، است. اجرای برنامه درسی به صورت خطی، سیستماتیک، هدایت شده و متمرکز است

در رویکرد مصالحه جویانه، هدف‌های برنامه درسی به صورت کلی، و نه خاص و رفتاری، از پیش تعیین شده است و معرف چارچوب برنامه درسی ملی است. روش‌های اجرا یا آموزش، از پیش تعریف نشده است و انعطاف دارد (Mehr mohamdy, 2009). مجری می‌تواند تا اندازه‌ای برنامه‌ها را با شرایط کلاس سازگار نماید و همچنین تا حد زیادی خود و موقعیت خود و موقعیت آموزشی را با برنامه درسی منطبق سازد (برنامه تغییر می‌کند، مجری تغییر می‌کند)، به این رویکرد، معلم در مقام مجری فعال و رویکرد سازگاری متقابل گفته می‌شود (Fathi Vajargah, 2009). اعضای هیأت علمی و برنامه ریزان درسی برای معرفی سازگاری‌های ضروری در تطبیق برنامه درسی با مفاهیم محلی با هم مشورت می‌کنند (Shawer, 2010). برنامه ریزان درسی تصمیمات کلی و کلان را در مورد گویه‌های مختلف اتخاذ می‌کنند و در عین حال اعضای هیأت علمی، همان تصمیمات را بر اساس موقعیت‌ها و شرایط محیطی به تصمیم‌های آنی، عینی تبدیل می‌کنند. همچنین می‌توان گفت، مجریان، برنامه ریزان درسی هستند که برنامه درسی تجویز شده را با معرفی مواد و موضوعات جدید سازگار می‌کنند (Tucker, 2011). نقش اعضای هیأت علمی از طریق برنامه درسی تعدیلی برای مطابقت با متون کلاسی، فعال‌تر است. دال (Doyle) تأکید می‌کند که اعضای هیأت علمی برنامه درسی را از سطح وضعی (برنامه درسی تصویب شده) به سطح آموزشی (برنامه درسی اجرا شده) تغییر می‌دهند (Shawer, 2010). با استفاده از این رویکرد، اعضای هیأت علمی می‌توانند برنامه درسی را مطابق مفاهیم خودشان شکل دهند (Snyder et al., 1991).

در رویکرد تمایزی، هدف‌های برنامه درسی و فرایندهای اجرا و آموزش، هیچ کدام از پیش تعیین نشده‌اند. برنامه درسی به اصطلاح «برآوردی» است. بدین ترتیب در چهارچوب این رویکرد، برنامه ریزی به عنوان فعالیتی برای اتخاذ تصمیم پیش از اجرا و آموزش، معنا و مفهوم خود را از دست می‌دهد (Mehr mohamdy, 2009). با توجه به این رویکرد، اعضای هیأت علمی بیشتر ایجاد کنندگان برنامه ریزی درسی هستند تا دریافت کنندگان آن

(Snyder et al., 1991; Fathi Vajargah, 2009). مجری موظف به پیروی از رهنمودهایی است که ممکن است با ارزش‌های مورد نظر او مغایر باشد. پس چنین رویه‌ای باعث از بین رفتن استقلال او می‌شود (Mola, 2001). این نوع برنامه‌ها، دارای نشان «تغییر ممنوع» هستند (برنامه درسی تغییر نمی‌کند، مجری تغییر می‌کند)، به این رویکرد، وفادارانه یا برنامه ریزی شده نیز می‌گویند (Fathi Vajargah, 2009). وفاداری در این جا به معنای استفاده کامل از مواد آموزشی و همچنین تحقق همه راهکارهای مربوط آموزشی است که توسط تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی خارج از محیط دانشگاهی تدوین یافته است. این نوع برنامه درسی مقاوم در برابر معلم، برنامه‌ای است که برای کلیه عناصر و شؤون برنامه، اعم از هدف، محتوا، روش تدریس، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی به شکل قطعی، تصمیم‌گیری شده، مجری از نفوذ و دخالت در برنامه یا تصمیم‌گیری‌های مغایر و متفاوت در حین اجرای برنامه نهی می‌شود (Mehr mohamdy, 2009). این شیوه، مدل کلاسیک و منطقی تایلر (Tayler, 1949) را که از یک سری اهداف، ابزارها و ارزیابی‌های از قبل تعیین شده، پیروی می‌کند، انعکاس می‌دهد (Kiley, 1992; Shawer, 2010). رویکرد سنتی تمرکزی، برنامه درسی را به عنوان یک سند مکتوب و به مثابه یک جریان فنی یا تکنولوژیک می‌داند، سعی دارد تمام اجزا و مراحل تدریس را به صورت مجموعه تصمیمات از پیش تعیین شده به مورد اجرا گذارد (Momeni et al., 2010) همچنین به جای آن که به درک و فهم بهتر عناصر پیچیده در تعلیم و تربیت بپردازد و در جهت به حداکثر رساندن اثربخشی آن تلاش نماید، و به افزایش حوزه‌های نظارت و کنترل بر یادگیرنده و جریان تعلیم و تربیت اقدام می‌نماید (Mehr mohamdy, 2009). متخصصان، برنامه درسی را، با تعیین آن چه اعضای هیأت علمی باید یاد بدهند، تعریف می‌کنند (Shawer, 2010). همچنین، اعضای هیأت علمی مجریانی هستند که از انسان‌گرایی کلاسیک، مبتنی بر انتقال اطلاعات ثابت، بین گذشته و حال پیروی می‌کنند (Skilbeck, 1982; Clark, 1987; Shawer, 2010). به نقل از

آموزش عالی در قالب نظام‌های نیمه متمرکز قرار می‌گیرد و دانشگاه‌ها می‌توانند سرفصل رشته‌ها را تا حدی تغییر دهند و نحوه اجرای برنامه‌های درسی را برعهده بگیرند. فتحی و اجارگاه و محبت (2008, Fathi Vajargah & Mohebat) در مقاله‌ای با عنوان آموزش و به سازی اعضای هیأت علمی تازه کار در زمینه برنامه ریزی درسی آموزش عالی (چالش‌ها و چشم اندازها) آورده‌اند: اکثر اعضای هیأت علمی تازه کار، مسؤولیت برنامه ریزی درسی را متوجه اساتید مجرب و متخصصان برنامه ریزی درسی می‌دانند و خاطر نشان کردند، سایرین، مجربان برنامه‌های مصوبه هستند. زین الدینی میمند و همکاران (Zeinodini & Meyamnd, 2005) در مقاله آمادگی اعضای هیأت علمی برای پذیرش برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز در آموزش عالی ایران؛ به این نتیجه دست یافتند که اعضای هیأت علمی خواستار ایفای نقش فعال در برنامه ریزی درسی هستند و تمایل اندکی، به بسنده کردن وظایف خود به عنوان مجری برنامه دارند. زین الدینی میمند (Zeinodini Meyamnd, 2005) پژوهشی تحت عنوان نقش اعضای هیأت علمی دانشگاه باهنر کرمان در تولید برنامه انجام داده است و نشان داد نقش اعضای هیأت علمی در تولید برنامه درسی، بیانگر این موضوع است که در مورد تمامی عناصر برنامه درسی در وضعیت موجود نوعی تعهد بر برنامه درسی و ایفای نقش در چارچوب برنامه مصوب و سرفصل ارائه شده مشاهده می‌شود و اعضای هیأت علمی از آزادی عمل کمی برخوردار هستند.

مازولی ((Mazzoli, 2000) در رساله دکتری خود ادراکات هیأت علمی دانشکده‌ها و اثرات آن بر برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی را بررسی کرده و به این نتایج دست یافته است که: اعضای هیأت علمی تأثیر زیادی بر برنامه‌ریزی‌های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی دارند. براون (Brown, 2001) در تحقیقی با عنوان مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری دانشگاه و اثرات آن در کارایی دانشگاه» اذعان داشتند که با توجه به نوع تصمیم‌گیری در دانشکده اثرات مشارکت اعضای هیأت علمی متفاوت است. در این تحقیق بر اهمیت مشارکت اعضای

(Shawer, 2010). الباز (Elbaz) این رویکرد را همتراز با شیوه سقراطی می‌داند. در شیوه سقراطی، تمایزی ما بین مدرس و برنامه ریز درسی وجود ندارد، همان گونه که سقراط در حین تولید دانش، راه‌هایی برای عرضه آن به دانشجویان ابداع می‌کرد و به آنها در کسب آن دانش یاری می‌نمود. مجربان موظفند در طی جریان آموزش و در کلاس درس، درخصوص برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری کنند (برنامه تغییر می‌کند، مجری تغییر نمی‌کند). استراتژی‌های پایین - بالا برای عملی کردن این رویکرد استفاده می‌شود (Kelly, 1992; Stenhouse, 1975; Snyder et al., 1991). اعضای هیأت علمی که در فعالیتهای برنامه ریزی درسی درگیر می‌شوند، مهارت‌های حرفه‌ای پیشرفته‌تری را به دست می‌آورند و آن فرایندی برای رشد اعضای هیأت علمی و دانشجویان است، تغییری در تفکر و عمل (Snyder et al., 1991). رویکرد توسعه‌ای، نقاط قوت و پیشرفت برنامه درسی را با مخاطب قرار دادن نیازهای یادگیرندگان، علائق و رشد شخصی آنها، انعکاس می‌دهد (Skilbeck, 1982).

کرمی و بهمن‌آبادی، اسماعیلی Karami & Bahman (2012, Abadi & Ismaili) (در مقاله خود با عنوان ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی و دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی، به این نتایج دست یافتند که: اعضای هیأت علمی خواستار وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم‌گیری‌های مربوط به گویه‌های محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضا هستند. فتحی و اجارگاه و همکاران (Fathi Vajargah & et al., 2011) پژوهشی تحت عنوان «موانع تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی» انجام داده‌اند، قوانین و مقررات حاکم بر نظام آموزش عالی و ساختار متمرکز تصمیم‌گیری در خصوص برنامه‌های درسی دانشگاهی را به عنوان عمده‌ترین موانع درون دانشگاهی تغییر بیان کرده‌اند. مهرا م و شکوهی فرد (Mahram & Shokohi Fard, 2009) در پژوهش تمرکز و عدم تمرکز در برنامه ریزی درسی آموزش عالی اذعان داشتند که نظام برنامه ریزی درسی

بازبینی و سپس گویه‌های نهایی مرتبط با سؤال‌های اصلی پژوهش در سه دسته قرار داده شد. در این پرسشنامه پس از ارائه توضیحات کلی در خصوص چگونگی تکمیل فرم توسط اعضای هیأت علمی، سؤال‌هایی از پیش ساخته و از نوع بسته پاسخ پیرامون متغیرهای جمعیت شناختی و سازمانی اعضای هیأت علمی ارائه و سپس گویه‌های مربوط با سؤال‌های اصلی ارائه شد. طیف مورد استفاده برای پاسخ‌گویی، پنج مرتبه‌ای لیکرت بوده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مذکور را صاحب نظران حوزه مربوطه تأیید و پایایی آن نیز طی محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۱ بوده است. به منظور تحلیل داده‌های پژوهش طی برنامه ۱۶ spss و در تحلیل توصیفی، پس از ارائه فراوانی نتایج اظهارات پاسخ‌گویان، میانگین پاسخ به گویه‌های هر یک از سؤال‌های اصلی و همچنین، میانگین کل گویه‌های هر سؤال به علاوه، انحراف معیار و انواع جداول برای تبیین توصیفی داده‌های به دست آمده، آورده شده است. در تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش نیز حسب مقیاس داده‌ها، از آزمون‌های «t تی تک متغیره»، «t تی دو گروه مستقل»، «F تحلیل واریانس یک راهه»، آزمون تعقیبی توکی و فریدمن، استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج آزمون تی گروه‌های مستقل مربوط به مقایسه میزان استفاده اعضای هیأت علمی زن و مرد دانشگاه شاهد از سه رویکرد (تمرکزی و مصالحه جویانه و تمایزی) در برنامه درسی خود - به صورت جداگانه - مبین عدم وجود تفاوت معنادار بین میزان استفاده اعضای هیأت علمی زن و مرد دانشگاه شاهد از این سه رویکرد در برنامه درسی خود است.

سؤال ۱. به چه میزان اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد تمرکزی در برنامه درسی خود استفاده می‌کنند؟

آزمون تحلیل واریانس یک راهه (جدول شماره ۲) نشان داد که بین میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد تمرکزی در برنامه درسی خود بر حسب متغیرهای تعدیل کننده؛

هیأت علمی در تصمیم گیری برنامه درسی تأکید شده است.

جیمز. ام. آندره (James.m. Andreh, 1998) پژوهشی تحت عنوان برنامه‌ریزی درسی برای سال دو هزار: مطالعه موردی از فرایند بازنگری برنامه درسی انجام داده است. او معتقد است که مشارکت فعال اعضای هیأت علمی و کلیه گروه‌های ذیربط از جمله دانشجویان، مدیران و کار فرمایان و حمایت مدیریتی و داشتن رویکرد سیستمی در برنامه‌ریزی از عوامل بسیار مهم در این رابطه هستند (Shah Hosseini, 2009).

با توجه به مطالب فوق، بدیهی است که لزوم توجه به برنامه ریزی درسی و دقت در اجزاء تشکیل دهنده آن خیلی مهم است. مرور تحقیقات نشان می‌دهد که حضور اعضای هیأت علمی در طراحی و تولید و اجرای برنامه درسی می‌تواند تعیین کننده رویکرد برنامه درسی دانشگاهی باشد. این رویکردها، دیدگاه و نگرش افراد را درباره دانشگاه و جامعه منعکس می‌کند. سؤال اصلی پژوهش این است که، رویکرد برنامه درسی غالب اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد چیست؟

روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ هستند. تعداد کل افراد ۲۷۹ نفر بوده که (۲۲۱ نفر مرد، ۵۸ نفر زن) و در هشت دانشکده؛ پرستاری - مامایی، پزشکی، دندان پزشکی، هنر، علوم پایه، فنی - مهندسی، کشاورزی و علوم انسانی، اشتغال داشته‌اند.

حسب مفاد جدول کرجسی و مورگان در سطح اطمینان ۹۵ درصد، ۱۶۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. از نمونه مذکور ۱۳۴ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند. در جدول شماره ۱، تعداد نمونه بر حسب دانشکده و جنسیت تفکیک شده است. نمونه‌گیری با روش طبقه‌ای تصادفی صورت گرفته است.

به منظور تهیه پرسشنامه محقق ساخته، پس از مطالعه اسناد و متون علمی داخلی و خارجی پیشین و مرتبط، و از جمله دیدگاه سعد شاور، مجموعه‌ای از گویه‌ها جمع‌آوری،

بررسی رویکرد برنامه درسی غالب اعضای هیأت... / ۷۵

دانشکده محل خدمت ($F=2/91$) و سطح تحصیلات (همچنین تفاوت معناداری وجود داشته است. $F=4/25$) نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول شماره ۳) نشان دهنده آن است که که اعضای هیأت علمی دانشکده پزشکی با سطح تحصیلات متخصص پزشکی، به طور معناداری بیش از اعضای هیأت علمی دانشکده انسانی و دارای سطح تحصیلات دکتری (Ph.D)، از رویکرد برنامه درسی تمرکزی استفاده نموده‌اند.

جدول ۱ - توزیع فراوانی و درصد مربوط به اعضای هیأت علمی به تفکیک دانشکده و جنسیت

کل	جنسیت		دانشکده								گزینه
	مرد	زن	پرستاری	پزشکی	دندانپزشکی	هنر	فنی مهندسی	کشاورزی	علوم پایه	علوم انسانی	
۱۳۴	۱۰۳	۳۱	۷	۳۱	۱۷	۷	۱۵	۱۰	۱۵	۳۲	فراوانی
۱۰۰/۰	۷۶/۹	۲۳/۱	۵/۲	۲۳/۱	۱۲/۷	۵/۲	۱۱/۲	۷/۵	۱۱/۲	۲۳/۹	درصد

جدول ۲ - نتایج تحلیل واریانس یک راهه مربوط به مقایسه میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد تمرکزی در برنامه درسی خود

Sig	F	انحراف معیار	میانگین	نام متغیر تعدیل کننده	سؤال‌های پژوهش	سؤال
۰/۰۰۸	۲/۹۱**	۰/۴۴	۲/۹۸	علوم انسانی	دانشکده محل خدمت	۱
		۰/۳۸	۳/۲۶	فنی و مهندسی		
		۰/۴۹	۳/۲۶	علوم پایه		
		۰/۶۰	۳/۱۷	کشاورزی		
		۰/۳۸	۲/۸۴	هنر		
		۰/۴۷	۳/۴۵	پزشکی		
		۰/۲۷	۳/۳۴	دندانپزشکی		
		۰/۳۱	۳/۳۲	پرستاری و مامایی		
۰/۰۱۷	۴/۲۵**	۰/۲۷	۳/۲۳	کارشناسی ارشد	سطح تحصیلات	
		۰/۴۸	۳/۱۵	دکتری (Ph.D)		
		۰/۴۳	۳/۴۶	تخصص پزشکی		
		۰/۴۶	۳/۶۳	دکتری (Ph.D)		

سؤال ۲. به چه میزان اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد مصالحه جویانه در برنامه درسی خود استفاده می‌کنند؟

بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه (جدول شماره ۴) حاکی از آن است که بین میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد مصالحه جویانه در برنامه درسی خود بر حسب متغیر تعدیل کننده دانشکده محل خدمت ($F=5/43$)، سطح تحصیلات ($F=5/37$) و سطح رشته‌های دایر در گروه آموزشی ($F=3/25$) تفاوت معناداری وجود داشته است. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول شماره ۳) نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی دانشکده‌های انسانی و هنر بیش از اعضای هیأت علمی دانشکده‌های پزشکی و دندان پزشکی و نیز اعضای هیأت علمی دارای سطح تحصیلات دکتری (Ph.D) بیش از سطح تحصیلات تخصص پزشکی و سایر اعضای هیأت علمی از رویکرد برنامه درسی مصالحه جویانه استفاده نموده‌اند.

جدول ۳- نتایج آزمون توکی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد تمرکزی، مصالحه جویانه و تمایزی

Sig	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروه‌ها بر حسب دانشکده و سطح تحصیلات و رشته‌های دایر	رویکردها
۰/۰۰۳	۰/۴۶	پزشکی بیشتر از علوم انسانی	نتایج آزمون توکی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد تمرکزی بر حسب متغیر دانشکده محل خدمت و سطح تحصیلات
۰/۱۰	۰/۳۱	تخصص پزشکی بیشتر از دکتری (Ph.D)	
۰/۰۰۰ ۰/۰۴۰ ۰/۰۰۰ ۰/۰۴۴ ۰/۰۱۳	۰/۷۳ ۰/۳۷ ۰/۹۶ ۰/۶۰ /۷۴	علوم انسانی بیشتر از دندانپزشکی علوم انسانی بیشتر از پزشکی هنر بیشتر از دندانپزشکی هنر بیشتر از پزشکی پرستاری بیشتر از دندانپزشکی	نتایج آزمون توکی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد مصالحه جویانه بر حسب متغیرهای دانشکده محل خدمت، سطح تحصیلات و رشته‌های دایر در گروه ***
۰/۰۰۵	۰/۳۵	دکتری (Ph.D) بیشتر از تخصص پزشکی	
۰/۰۴۹	۰/۲۲	کارشناسی و کارشناسی ارشد بیشتر از کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	
۰/۰۴۹ ۰/۰۲۳ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۰ /۰۱۶	۰/۴۹ ۰/۴۷ ۰/۹۸ ۰/۹۵ ۰/۶۸	علوم انسانی بیشتر از فنی مهندسی علوم انسانی بیشتر از دندانپزشکی هنر بیشتر از فنی مهندسی هنر بیشتر از دندانپزشکی هنر بیشتر از پزشکی	نتایج آزمون توکی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد تمایزی بر حسب متغیر دانشکده محل خدمت ***

بررسی رویکرد برنامه درسی غالب اعضای هیأت... / ۱۷۱

هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد تمایزی در برنامه درسی خود بر حسب متغیر دانشکده محل خدمت ($F=4/64$) تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول شماره ۳) نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی دانشکده‌های انسانی و هنر بیش از سایر اعضای هیأت علمی از رویکرد برنامه درسی تمایزی استفاده نموده‌اند.

سؤال ۳. به چه میزان اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد تمایزی در برنامه درسی خود استفاده می‌کنند؟

بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه (جدول شماره ۵) حاکی از آن است که بین میزان استفاده اعضای

جدول ۴ - نتایج تحلیل واریانس یک راهه مربوط به مقایسه میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد مصالحه جویانه در برنامه درسی خود

سؤال	سؤال‌های پژوهش	نام متغیر تعدیل کننده	میانگین	انحراف معیار	F	Sig	
	میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد مصالحه جویانه	دانشکده محل خدمت	علوم انسانی	۳/۸۰	۰/۴۵	۵/۴۳**	۰/۰۰۰
			فنی و مهندسی	۳/۵۴	۰/۳۴		
			علوم پایه	۳/۵۴	۰/۳۹		
			کشاورزی	۳/۵۲	۰/۳۳		
			هنر	۴/۰۳	۰/۷۳		
			پزشکی	۳/۴۲	۰/۳۶		
			دندان پزشکی	۳/۰۶	۰/۵۷		
			پرستاری و مامایی	۳/۸۰	۰/۶۵		
۲	میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد مصالحه جویانه	سطح تحصیلات	کارشناسی ارشد	۳/۶۶	۰/۵۰	۵/۳۷**	۰/۰۰۶
			دکتری (Ph.D)	۳/۶۳	۰/۴۶		
			تخصص پزشکی	۳/۲۸	۰/۵۸		
	رشته‌های دایر در گروه		کارشناسی	۳/۷۰	۰/۵۳	۳/۲۵**	۰/۰۴۲
			کارشناسی، کارشناسی ارشد	۳/۶۷	۰/۴۲		
			کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	۳/۴۵	۰/۵۴		

جدول ۵ - نتایج تحلیل واریانس یک راهه مربوط به مقایسه میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از رویکرد تمایزی در برنامه درسی خود

سؤال	سؤال‌های پژوهش	نام متغیر تعدیل کننده	میانگین	انحراف معیار	F	Sig	
۳	میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد تمایزی	دانشکده محل خدمت	علوم انسانی	۳/۵۱	۰/۴۴	۴/۶۴**	۰/۰۰۰
			فنی مهندسی	۳/۰۲	۰/۳۴		
			علوم پایه	۳/۴۰	۰/۳۸		
			کشاورزی	۳/۳۲	۰/۵۳		
			هنر	۴/۰۰	۰/۵۸		
			پزشکی	۳/۳۱	۰/۳۸		
			دندان پزشکی	۳/۰۴	۰/۴۶		
			پرستاری و مامایی	۳/۶۲	۰/۴۸		

جدول ۶ - نتایج آزمون فریدمن در میزان استفاده اعضای هیأت علمی از سه رویکرد برنامه درسی

رویکرد برنامه درسی	میانگین رتبه‌ای	تعداد	Chi-Square	df	Sig
تمرکزی	۱/۸۰	۱۰۳	۱۶/۵۳**	۲	۰/۰۰۰
مصالحه جویانه	۲/۳۲				
تمایزی	۱/۸۸				

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده درباره سؤال اول پژوهش حاکی از آن است که میزان استفاده اعضای هیأت علمی از این رویکرد در راس نبوده است. (اولویت سوم). همچنین، بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیر تعدیل کننده دانشکده محل خدمت و سطح تحصیلات تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌ها وجود دارد. اعضای هیأت علمی دانشکده پزشکی بیشتر از انسانی و اعضای هیأت علمی با تخصص پزشکی بیشتر از اعضای هیأت علمی دکتری (Ph.D)، از این رویکرد استفاده نموده‌اند. در دانشکده علوم انسانی و دانشکده هنر، با توجه به این نتایج، با اینکه تعدادی از اعضای هیأت علمی از رویکرد تمرکزی استفاده می‌کنند؛

سؤال ۴. رتبه بندی میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد از انواع رویکردهای برنامه درسی چگونه است؟

بررسی نتایج آزمون فریدمن (جدول شماره ۶) نشان دهنده وجود تفاوت معنادار در رتبه‌بندی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از انواع رویکردهای برنامه درسی است (sig=۰/۰۰۰؛ Chi-Square =۱۶/۵۳).

نتایج حاکی از آن است که رویکرد غالب اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد در بهره‌گیری از سه رویکرد برنامه درسی مورد بررسی، به ترتیب ذیل بوده است:

۱ - رویکرد مصالحه جویانه ۲ - رویکرد تمایزی ۳ - رویکرد تمرکزی

نیازی به کنترل مقامات عالی نیست. به نظر می‌رسد که غالب بودن این رویکرد حاکی از تأیید این موضوع است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیرهای تعدیل کننده دانشکده محل خدمت، سطح تحصیلات و رشته‌های دایر در گروه آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد. اعضای هیأت علمی دانشکده انسانی و هنر بیشتر از پزشکی و دندان پزشکی، اعضای هیأت علمی دانشکده پرستاری بیشتر از دندان پزشکی، سطح تحصیلات دکتری (Ph.D) بیشتر از تخصص پزشکی و سطح رشته‌های دایر در گروه آموزشی کارشناسی و کارشناسی ارشد بیشتر از کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری، از این رویکرد استفاده نموده‌اند. یافته‌های مذکور در برخی گویه‌ها با نتایج تحقیقات؛ مازولی (Mazzoli, 2000)، براون (William Brown, 2001) در زمینه تأثیر گذار بودن اعضای هیأت علمی بر برنامه ریزی درسی و محتوای درسی، کرمی (Karami, 2012) در زمینه اعتقاد به ضرورت انتخاب محتوای، سازمان دهی فضای کلاس، تصمیم گیری در خصوص زمان مورد نیاز تدریس) همسو است.

بررسی نتایج به دست آمده در خصوص سؤال سوم پژوهش حاکی از آن است که میزان استفاده اعضای هیأت علمی از رویکرد تمایزی در برنامه درسی خود، نسبت به سایر رویکردها، در حد وسط بوده است (اولویت دوم). اعضای هیأت علمی نقش فعال تری در تدوین برنامه‌های درسی از سه طریق انتخاب، انطباق و طراحی برنامه‌های درسی برای خود قایل هستند و تناسب بیشتری با نیاز و علایق فراگیران ایجاد می‌کنند، البته در نظام آموزش عالی کشور ما که برنامه ریزی هنوز با نظام غیر متمرکز، فاصله دارد این رویکرد نیز فراگیر نشده است.

بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که فقط بر حسب متغیر تعدیل کننده دانشکده محل خدمت، تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌ها وجود دارد و نتیجه این آزمون نشان می‌دهد اعضای هیأت علمی دانشکده انسانی بیشتر از فنی مهندسی و دندان پزشکی، هنر بیشتر از فنی مهندسی و دندان پزشکی و پزشکی از این رویکرد استفاده نموده‌اند. یافته مذکور در برخی گویه‌ها

ولی در بعضی از گویه‌ها، آن را (رویکرد تمرکزی) رد می‌کنند؛ برای مثال اعضا از محتوای درسی ثابت در دروس مورد تدریس خود استفاده نمی‌کنند بلکه دوست دارند از مجموعه منابع و محتوا متنوع در برنامه درسی خود استفاده نمایند.

یافته‌های مذکور در برخی گویه‌ها با نتایج تحقیقات؛ فتحی واجارگاه و محبت (Fathi Vajargah, Mohebat, 2009) در زمینه (صلاحیت تخصصی مقامات مرکزی مسؤول تدوین برنامه درسی)، زین الدینی میمند و همکاران (Zeinoddinei Meymand & et al, 2005) و زین الدینی میمند (Zeinoddinei Meymand, 2005) و کرمی (Karami, 2012) در زمینه (پرهیز از هدف گذاری شخصی برای تنظیم محتوا)، همسو است. در نظام آموزشی که، ظاهراً از لحاظ برنامه ای متمرکز عمل می‌کند، در محیط عمل و اجرا به صورت اجتناب ناپذیر و غیرقابل کنترل توسط مجریان دخل و تصرفی در آن صورت می‌گیرد، به نظر اساتید (در این پژوهش)، سرفصل‌ها خیلی قدیمی هستند، در اغلب موارد متناسب با نیاز روز و نیاز دانشجوی، یا متناسب با رشته تحصیلی نیستند و به همین جهت استاد با توجه به تخصص و درک خود، سرفصل‌ها و محتوای دروس را تغییر می‌دهد و این رویکرد (تمرکزی) در عمل جایگاه خود را از دست داده است.

بررسی نتایج به دست آمده درباره سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است که میزان استفاده اعضای هیأت علمی از این رویکرد غالب تر است (اولویت اول). اگر چه فهرست دروس یا همان سرفصل دروس از سوی شورای عالی برنامه ریزی پیشنهاد شده اما این سرفصل، یک برنامه کامل درسی نیست، اعضای هیأت علمی جهت اجرای مناسب و مفید برنامه درسی ناگزیر از طراحی و تدوین یک برنامه درسی مطلوب و کامل و به روز هستند که عناصر مختلف برنامه درسی را در خود داشته باشد، مراحل اجرای برنامه نیز مشخص و روشن باشد. اعضای هیأت علمی بر این موضوع واقف هستند که در سطح کلان و کلی، نظارت مقامات در زمینه هماهنگی و یکپارچه سازی لازم است ولی با این حال به نظر آنها در کلاس درس و در زمان تدریس،

Fathi Vajargah, K. (2009). Principles and concepts of curriculum planning, Tehran, publishing ball. [Persian].

Fathi Vajargah, K. (2007). Principles of curriculum planning, Tehran: Iran. [Persian].

Fathi Vajargah, K, Momeni Mahmvyi, H. (2008). Study of factors affecting participation of faculty in the academic curriculum, Journal of Higher Education, 1. [Persian].

Fathi Vajargah, K., Mohebat, H(2009). Training and Upgrading New Faculty Members Working in Higher Education Curricula (Challenges and Prospects); Conference Curriculum of Higher Education in Iran, Challenges and Prospects, Tabriz University. [Persian].

Fathi Vajargah, K.; Jamali Tazekand, M, Zamani manesh, H., Yozbashi, A. (2011). Barriers to change in academic curricula from the perspective of faculty shahid Beheshti University of Medical Sciences shahid Beheshti, Journal of Medical Education, Volume 11, Number 7. [Persian].

Grunwald. Heidi .Peterson .w. Marvin (2003). Factors that promotor. Faculty involvement in and satisfaction with istitutional and classrooms student assessment. Research in higher education. Vol. 44. No.

Goya, Z, Izadi, S. (2003). "National Curriculum, centralization and decentralization in curriculum planning, in search of the perfect pattern", Tehran, Institute of Education. [Persian].

Karami, Morteza, Bahman Abadi, S, Ismaili Arezo. (2012). The structure of optimal decisions in curriculum design in higher education: the perspective of its faculty and curriculum specialists, Journal of Research on Curriculum, Volume II, No. 7. [Persian].

Mahram, B.; Shokohi Fard, H. (2009). Centralization and Decentralization on the higher education curriculum development, Proceedings of the conference on higher education in the curriculum, challenging Hachshm up, Tabriz University, Tabriz. [Persian].

Margaret, Kiley (1994). Guidelines for Curriculum Development and Review. The University Of Adelaide. [Persian].

با نتایج تحقیقات؛ مهram و شکوهی فرد (Mahram , Shokohi Fard, 2009) در زمینه (برعهده گرفتن نحوه اجرای برنامه درسی)، آندره (Andreh, 1998) در زمینه (مشارکت دانشجویان در فرایند برنامه درسی و اصلاح برنامه‌ها)، همسو و با نتیجه تحقیق کرمی (Karami,) (2012) در زمینه (تصمیم‌گیری در خصوص معیار ارزشیابی، تصمیم‌گیری در مورد نحوه عرضه و ارائه محتوای سرفصل) نا همسو است.

بررسی نتایج به دست آمده درباره سؤال چهارم پژوهش حاکی از آن است که بین میزان استفاده اعضای هیأت علمی از سه رویکرد برنامه درسی مورد بررسی، تفاوت معنادار در ترتیب اولویت وجود دارد. در دانشگاه شاهد، برنامه درسی تدوین شده متمرکز وجود ندارد بلکه سرفصل‌های درسی مصوب وزارتی است. در بعضی از موارد، منابع نیز به دنبال رؤوس، مشخص شده است. غالباً سرفصل‌ها از طرف وزارتخانه مشخص و اعضای هیأت علمی در راستای سرفصل‌ها، محتوای درسی خود را تنظیم می‌کنند. با توجه به شواهد در دانشکده‌های دانشگاه شاهد، اعضای هیأت علمی، در نحوه اجرای مجموعه سرفصل‌های مصوب، رویکردهای مختلف اتخاذ می‌کنند و رویکرد غالب برنامه درسی اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد به ترتیب شامل؛ ۱ - رویکرد مصالحه جویانه، ۲ - رویکرد تمایزی و ۳ - رویکرد تمرکزی است.

منابع

Akrami, K., Hosseini, MH (2005). Comparing teachers' role in curriculum planning systems, Proceedings of the Conference of centralization and decentralization in curriculum planning process, Kerman University.[Persian].

Ebrahimi, Z(2011).Assessment literacy curriculum, faculty(case study),Master's thesis, Department of Psychology, shahid Beheshti University. (Persian).

Fathi Azar &, Hatami. (2009). Conference Curriculum of Higher Education in Iran, Challenges and Prospects, Tabriz University . [Persian].

characteristics 89-1388, Tehran, Shahed University, Master's thesis. [Persian].

Sharifian, F, Sharif, Syed Mostafa, Jafari, S. Abraham, Mosapor, Nemat Ullah (2010). Ways faculty members in graduate curricula, Journal of Research and Planning in Higher Education, No. 57. [Persian].

Shawer, S. Deanna Gilmore, and Susan Rae Banks Joseph. (2008). Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-level Curriculum Development. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 8.(1)

Shawer, S. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, Curriculum-makers and curriculum-transmitters. Journal of Teacher Education, 26.

Snyder, J., Bolin, F., Zumwalt, K. (1991). Curriculum implementation. In P.W.

Tucker, T. (2011). What They Want And How They Want It: Students Expectations of ESL Curriculum At The Classroom Level. Journal of College Teaching & Learning. Volume 8, Number 11.

William O. Brown Jr. (2001). Faculty participation in university governance and the effects on university performance. Journal of Economic Behavior & Organization. Vol. 44.

Zeinoddinei Meymand, Z., Musapour, N. and Javadi, y. (2005); "Ready to Accept Faculty Curricula Decentralized in Higher education in Iran, Conference Proceedings of centralization and decentralization in the Curriculum Planning, University of Kerman. [Persian].

Zeinoddinei Meymand Z. (2005), "The role of shahid Bahonar University's faculty of Production Curriculum," Master's thesis, Kerman shahid Bahonar University. [Persian].

Mazzoli j, A. (2000); Faculty Perceptions of Influence on the Curriculum in Higher Education; Submitted in Partial Filament of Requirements for the Digress of Doctor of Philosophy. University of South Carolina.

MehrAliZadeh, Y; Sepasi, H; Omydiyan, F (2005). The relationship between organizational climate and university faculty participation in university decision-making, Quarterly of Research and Planning in Higher Education, No. 36-35. [Persian].

Mehr Mohammadi, M (2009). Curriculum: views, approaches, perspectives (second edition), Mashhad, Razavi Astan Quds Press. [Persian].

Mola, F. (2001). The study Comments of teachers, administrators and school groups about the extent of their willingness to decentralized planning in schools Shiraz University, Shiraz. [Persian].

Momeni Mahmvyi, H. (2004). Study of factors affecting participation of faculty members in Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Shahid Beheshti university curriculum, lasting a martyr Beheshti University Graduate School of Psychology. [Persian].

Momeni, Mahmvyi, H. (2004); "The Role of Factors Affecting Participation of Faculty Members and Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Shahid Beheshti University in Curriculum Planning"; MA thesis, Tehran: Shahid Beheshti University. [Persian].

Momeni Mahmvyi, H., Karami, M; Mashhadi, A. (2010). The Role of reducing the gap between the intended curriculum, implemented, and experienced higher education Journal of Curriculum Studies in Higher Education, First Year, Issue. [Persian].

Norooz Zadeh, R, Mahmoodi R, Fathi Vajargah, K.; Naveh, Ibrahim, A (2005). Devolution of university curricula, a step towards decentralization of curricula in higher education, Proceedings of the Conference of centralization and decentralization in curriculum planning process, Kerman University. [Persian].

Shah Hosseini, Najibah (2009). The challenges of a decentralized system of university curricula approved by the members of the Board of the Faculty of Education, University of Tehran in school