

بررسی چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دید اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های دارای هیئت ممیزه شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸

مهدی سبحانی نژاد^۱، اکبر رهنما^۲ و نجیبه شاه حسینی^{۳*}

چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی بود. روش پژوهش آمیخته‌ای از شیوه‌های تحلیل اسنادی و زمینه‌یابی پرسشنامه‌ی (پیمایش) بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۳۴ نفر از اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های شهر تهران بود که از این میان ۱۰۱ نفر به‌طور تصادفی انتخاب شدند. همچنین، از پرسشنامه‌ای محقق ساخته برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش به ترتیب چالش‌های زیر را شناسایی کرد: نبود ساختار تشکیلاتی متناسب دانشگاهی، نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور، نبود باور باطنی اعضای هیئت علمی به اهمیت برنامه‌ریزی درسی استاد محور، نبود انگیزش شخصی، وجود نداشتن سازکار تأمین مالی و اعتباری متناسب دانشگاهی، نبود نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی، نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی اعضای هیئت علمی و وجود نداشتن سازکار قانونی متناسب.

کلید واژگان: برنامه‌ریزی درسی، نظام مصوب، تمرکززدایی، اعضای هیئت علمی.

مقدمه

امروزه، مفهوم برنامه‌ریزی وسیع‌تر از تهیه و تدوین رؤس مطالب درسی و شامل تسهیل کلیه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در جهت هدف‌های رشد دهنده است (Taghipour Zahir, 2005: 40). نظام برنامه‌ریزی درسی تلاشی به‌منظور تصمیم‌گیری و عمل طی سه کارکرد طراحی، اجرا و ارزشیابی است (Vaziri, 1999). در باره برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی تعریف واحدی وجود ندارد. لوین (۱۹۷۸)،

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران: sobhaninejad@shahed.ac.ir

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران: akbar_rahnama43@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

*. مسئول مکاتبات: shahhosseini14@yahoo.com

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۷/۱۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۲/۱۲

رادلف (۱۹۷۷)، جی بی لون به نقل از رادولف (۱۹۹۱) و پیترز (۱۹۹۴) خاطر نشان ساخته‌اند که توافق اندکی بین استادان، دانشجویان و سازمانهای مربوط در باره آنچه باید به دانشجویان آموخته شود، وجود دارد (Mazzoli, 2000: 33).

تمرکز زدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی موجب ساختن نظام آموزشی «انعطاف‌پذیر» و «پاسخگوی» به نیازهای واقعی از طریق واگذاری اختیارات به معلمان و مؤسسات آموزشی برای تصمیم‌گیری در باره مسائل آموزشی می‌شود. بسیاری از کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی (بلژیک، دانمارک، فنلاند، آلمان، ایرلند، نیوزلند، نروژ، انگلستان و آمریکا) تصمیم‌گیری در خصوص دانشگاه را از حوزه تمرکز آموزشی خارج ساخته‌اند (Rees Dana, 2005: 316). کشور ژاپن بعد از سال ۱۹۹۱ در برنامه درسی آموزش عالی تجدید نظر کرد، به طوری که با استفاده از آزادی ایجاد شده دانشگاهها می‌توانند بیشتر به برنامه‌های درسی متناسب با توانایی، استعداد و نیاز دانشجویان بپردازند (Muta, 2000: 463). تغییرات ظاهری تمرکز زدایی در کشور چین نیز رخ داده است و با این حال، نظام آموزش عالی این کشور همچنان بیشترین مسئولیت را در نظام آموزشی بر عهده دارد (Liu, 2000).

در نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز دانشگاهی معمولاً فعالیت برنامه‌ریزی درسی به صورت انحصاری در وزارت یا در مؤسسات اختصاصی وابسته به آن انجام می‌شود. دخالت یا مشارکت ناچیز اعضای هیئت‌علمی در این فعالیت از طریق شرکت در کمیسیونها یا گروههای برنامه‌ریزی درسی است. گرایش غالب در برنامه‌ریزی درسی متمرکز این است که اعضای هیئت علمی انتقال دهنده و مجری برنامه‌ها باشند، در حالی که اعضای هیئت‌علمی می‌توانند نقش حیاتی در تغییرات مرتبط با برنامه درسی ایفا کنند. انجمن بین‌المللی تعلیم و تربیت در گزارش خود اعلام کرده است که کنار گذاشتن آموزش‌دهندگان (معلمان یا اعضای هیئت‌علمی) از جریان طراحی و ایجاد تغییرات در برنامه‌ریزی درسی نتیجه‌ای نخواهد داشت، زیرا تغییرات واقعی با مشارکت آموزش‌دهندگان امکان‌پذیرتر است (Norouzzadeh and Fathi Vakargaj, 2008: 111).

برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی با ساختار متمرکز از ویژگیهای زیر برخوردار است:

۱. برنامه‌ریزی درسی برای کل دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی به وسیله یک دستگاه مرکزی تهیه و نظارت می‌شود؛
۲. اختیار و مسئولیت نهایی تصمیم‌گیری بر عهده بالاترین شورا در سلسله مراتب نظام آموزش عالی است؛
۳. دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی به صورت جداگانه و منفرد حق برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری در این زمینه را ندارند؛
۴. دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی طبق قانون موظف به اجرای برنامه‌های درسی هستند که در سطح وزارتخانه تهیه شده است؛

۵. تصمیمات احتمالی که در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی راجع به برنامه درسی اتخاذ می شود، مشروط به بازنگری و تأیید وزارت مربوط است و امکان دارد که تأیید و تصویب نشود (Norouzzadeh and Fathi Vajargha, 2008: 111-112).

معایب نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز ضرورت حرکت به سمت عدم تمرکز را روشن ساخته و در این زمینه اقداماتی صورت پذیرفته است. تاریخچه و سیر تحول نظام متمرکز عموماً به قرن ۱۹ و ۲۰ نسبت داده می‌شود. رشد جمعیت، رشد شهرها، رشد حکومتها و به دنبال آن جستجوی استانداردها برای نظام آموزشی در همه عناصر آن از جمله اهداف، محتوا، مکان، منابع مالی، افزایش کیفیت و غیره از دلایل توجیهی نظام برنامه‌ریزی غیرمتمرکز است. تمرکززدایی در بهبود کیفیت یادگیری شامل درونداها (معلمان، کتب درسی و میزان کارآموزی معلم)، فرایندها (میزان زمان مستقیم آموزشی، میزان یادگیری فعال)، برونداها (نمرات آزمون، میزان دانش‌آموختگی) و پیامدها (عملکرد در شغل آتی) مؤثر است (Asian Development Bank, 2001).

محاسن نظام برنامه درسی غیر متمرکز دانشگاهی را می‌توان فراهم‌سازی زمینه مشارکت فعال اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، زمینه‌سازی توجه به نیازهای ملی، منطقه‌ای و محلی از سوی دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی، زمینه‌سازی بروز قابلیت‌ها و توانمندیهای اعضای هیئت‌علمی دانشگاهی، فراهم آوردن شرایط تصمیم‌گیری اجرایی سریع و رضایت ذی‌نفعان، انعطاف‌پذیری برنامه‌ریزی درسی، فراهم ساختن امکان رقابت دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی در زمینه برنامه‌ریزی درسی، زمینه‌سازی مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، جذاب سازی محیط کار برای اعضای هیئت علمی، رشد جایگاه منزلت و مقام اعضای هیئت‌علمی و نیز بهبود شرایط رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان دانست (Norouzzadeh et al., 2005: 607).

نظام برنامه‌ریزی درسی با ساختار غیرمتمرکز از ویژگیهای زیر برخوردار است:

۱. برای کنترل نظام برنامه‌ریزی درسی دستگاه متمرکزی موجود نیست؛
 ۲. هر دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی حق برنامه‌ریزی درسی را دارد؛
 ۳. نظامهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی از نظر سازمان و تشکیلات و اختیارات تصمیم‌گیری با یکدیگر تعامل ندارند (Norouzzadeh et al., 2005: 605).
- بر اساس سیاستهای برنامه سوم و چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و به‌منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاهها در مدیریت آموزش عالی و تمرکززدایی و ارتقای کیفیت آموزش عالی، از سال ۱۳۷۹ اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاههای واجد شرایط (دارای هیئت ممیزه) وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تفویض شده است. اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی در دانشگاهها به دلیل آماده نبودن زیر ساختهای لازم، کمبود نیروهای متخصص و منابع علمی، وجود نداشتن الگوی مشخص برای برنامه‌ریزی درسی، بی‌انگیزگی و بعضاً

مقاومت اعضای هیئت‌علمی و نبود سازکارهای لازم برای نظارت و ارزیابی با مشکلات و چالشهایی مواجه بوده است (Khaleghe, 1999: 25).

استارک و همکاران (1997) در پژوهشی نگرش اعضای هیئت‌علمی در باره برنامه‌ریزی درسی را بررسی کردند. این مطالعه برای روشن ساختن عواملی بود که مشارکت اعضای هیئت‌علمی را در فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی تحت تأثیر قرار می‌داد.

مؤمنی و فتحی و اجارگاه (Momei and Fathi Vajargah, 2004) در پژوهش خود با عنوان «بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی» عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در دانشگاه شهید بهشتی را به ترتیب شامل عوامل انگیزشی بیرونی، عوامل انگیزشی درونی، عوامل حرفه‌ای، عوامل درون سازمانی، عوامل برون سازمانی و عوامل علمی دانسته‌اند.

نوروززاده و همکاران (Norouzzadeh et al., 2005) در پژوهشی با عنوان «تفویض اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها گامی در جهت تمرکززدایی از برنامه درسی در نظام آموزش عالی کشور» به تعاریف، مفاهیم، محاسن و معایب برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز و تحولات برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران با تأکید بر تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها پرداخته‌اند.

فتحی و اجارگاه و همکاران (Fathi Vajargah et al., 2009) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش و بهسازی اعضای هیئت‌علمی تازه‌کار در زمینه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (چالشها و چشم اندازها)» یکی از مهم‌ترین مسئولیتهای اعضای هیئت‌علمی را طراحی برنامه درسی، توانایی و مهارت استادان در تعیین نیازها و اهداف برنامه‌ریزی درسی دانسته‌اند.

زین‌الدینی میمند و همکاران (Zeinoddini Meyamnd et al., 2005) در مقاله‌ای با عنوان «آمدگی اعضای هیئت‌علمی برای پذیرش برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز در آموزش عالی ایران» نشان دادند که اعضای هیئت‌علمی آیین‌نامه تفویض اختیار را تا حدی قابل اجرا دانسته‌اند.

نوروززاده و همکاران (Norouzzadeh et al., 2005) در پژوهشی با عنوان «وضعیت سهم مشارکت دانشگاهها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی» در خصوص وضعیت سهم بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاهها طی برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور (۱۳۷۹-۱۳۸۳) بررسی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش آنان نشان می‌دهد که سهم واگذاری بازنگری برنامه درسی در دانشگاههای دارای هیئت ممیزه بیشتر است و همچنین، بیشترین سهم واگذاری بازنگری برنامه درسی به گروه علوم انسانی و کمترین سهم به گروه هنر تعلق دارد.

با توجه به مطالب مذکور، مسئله اساسی در پژوهش حاضر شناسایی چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی بوده است و لذا، ده سوال زیر طرح و بررسی شده است:

۱. به چه میزان نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۲. به چه میزان نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۳. به چه میزان نبود ساختار تشکیلاتی مناسب دانشگاهی بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۴. به چه میزان نبود سازکار قانونی مناسب دانشگاهی بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۵. به چه میزان نبود سازکار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۶. به چه میزان وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۷. به چه میزان نبودن انگیزش شخصی استادان بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۸. به چه میزان وجود نداشتن باور باطنی اعضای هیئت‌علمی به اهمیت و تأثیر برنامه‌ریزی درسی استاد محور بر تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی مؤثر است؟
۹. رتبه‌بندی چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشگاههای شهر تهران به ترتیب اولویت چگونه است؟
۱۰. آیا بین اظهارات پاسخگویان (اعضای هیئت‌علمی رشته علوم تربیتی دانشگاههای دارای هیئت ممیزه شهر تهران) در خصوص میزان تأثیر هر یک از انواع چالشهای مورد بررسی تحقق نیافتن نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی برحسب متغیرهای تعدیل کننده چون جنسیت اعضای هیئت‌علمی، سابقه دانشگاهی، سن، مرتبه دانشگاهی، پایه ترفیع، سطح تحصیلات، تعداد رشته‌های دایر در گروه آموزشی و میزان شرکت در دوره های ضمن خدمت و کارگاههای آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش آمیخته‌ای از تحلیل اسنادی و زمینه‌یابی پرسشنامه‌ای (پیمایش) بوده است، چرا که در خلال پژوهش ضمن مطالعه کتابخانه‌ای (اسناد و مدارک مرتبط) به‌منظور سنجش دیدگاه اعضای هیئت‌علمی از پیمایش پرسشنامه‌ای نیز استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی رشته علوم تربیتی دانشگاههای دارای هیئت ممیزه شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۹

است. تعداد کل جامعه شامل ۱۳۴ نفر از دانشگاه‌های الزهرا، تهران، تربیت معلم، تربیت مدرس، شهید بهشتی و علامه طباطبایی بوده است. از جدول کرجسی و مورگان در سطح اطمینان ۹۵ درصد، ۱۰۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. از نمونه مذکور ۹۰ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند. در جدول ۱ تعداد نمونه بر حسب دانشگاه و در جدول ۲ برحسب جنسیت تفکیک شده است. نمونه‌گیری با روش طبقه‌ای تصادفی صورت گرفته است.

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد اعضای هیئت علمی پاسخ داده نهایی به ابزار برحسب دانشگاه

دانشگاه	فراوانی	درصد
الزهرا	۷	۸/۷
بهشتی	۷	۷/۸
تربیت مدرس	۳	۳/۳
تربیت معلم	۲۷	۳۰
تهران	۱۸	۲۰
علامه طباطبایی	۲۸	۳۱/۱
کل	۹۰	۱۰۰

جدول ۲- توزیع فراوانی اعضای هیئت علمی برحسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
زن	۲۵	۲۷/۸
مرد	۶۵	۷۲/۲
کل	۹۰	۱۰۰

به‌منظور تهیه پرسشنامه محقق ساخته، سنجش چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی، مجموعه آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، بخشنامه‌های صادر شده و طرح‌های مرتبط با نظام مذکور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و نیز مباحث مندرج در متون علمی و سوابق پژوهشی پیشین مطالعه و ضمن مشورت با کارشناسان، مجموعه‌ای از گویه‌ها در هشت سؤال اصلی پژوهش طراحی شده و بر این اساس، گویه‌های مرتبط با هشت سؤال اصلی پژوهش برای ساخت فرم اولیه ابزار پژوهش به دست آمده است. در این فرم هشت سؤال بسته پاسخ در خصوص متغیرهای تعدیل کننده بررسی و سپس، گویه‌های اصلی مرتبط با هشت دسته از چالش‌های مورد بررسی در باره سؤال‌های اصلی یک تا هشت پژوهش گنجانده شده است. طیف مورد استفاده برای پاسخگویی پنج مرتبه‌ای لیکرت بوده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مذکور را صاحب‌نظران حوزه مربوط تأیید و پایایی آن نیز طی محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ بوده است. به‌منظور تحلیل داده‌های پژوهش طی برنامه

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 با توجه به مقیاس داده‌ها از آزمونهای پارامتریک همچون آزمون «T» تی تک متغیره، آزمون «T» تی دو گروه مستقل، آزمون «F» تحلیل واریانس یک راهه و آزمونهای تعقیبی مربوط استفاده شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون تی تک نمونه ای سؤالهای پژوهش

محورها	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها	۳/۹۷	۰/۸۲	۰/۰۸	۱۰/۸۰	۰/۰۰۰
نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت علمی دانشگاهها	۳/۸۲	۰/۶۲	۰/۰۶	۱۲/۴۳	۰/۰۰۰
وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها	۴/۰۴	۰/۴۸	۰/۰۵	۲۰/۵۰	۰/۰۰۰
نبود ساز کار قانونی مناسب در دانشگاهها	۳/۸۱	۰/۷۲	۰/۰۵	۱۰/۳۴	۰/۰۰۰
نبود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی	۳/۹۰	۰/۷۲	۰/۰۷	۱۱/۷۹	۰/۰۰۰
وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی	۳/۹۶	۰/۳۱	۰/۰۳	۲۸/۳۲	۰/۰۰۰
نبود انگیزش شخصی استادان	۳/۹۰	۰/۷۸	۰/۰۸	۱۰/۵۹	۰/۰۰۰
وجود نداشتن باور باطنی اعضای هیئت علمی دانشگاه	۳/۹۲	۰/۶۳	۰/۰۶	۱۳/۴۷	۰/۰۰۰

یافته‌های پژوهش^۴

بررسی نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای (جدول ۳) حاکی از آن است که در مؤلفه‌های نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها، نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها، وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها، نبود ساز کار قانونی مناسب در دانشگاهها، نبود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی، وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی، نبود انگیزش شخصی استادان و وجود نداشتن باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به عنوان چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی،

۴. به منظور پرهیز از طولانی شدن مقاله فقط نتایج تحلیلهای معنادار ارائه شده است.

تفاوت معناداری بین میانگین نمونه و میانگین فرضی جامعه در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر مؤلفه‌های مذکور به‌عنوان چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است.

بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه (جدول ۴) حاکی از آن است که در مؤلفه میزان تأثیر نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها بر حسب متغیر تعدیل کننده سن ($F=۳/۰۱$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۳۵ تا ۴۵ سال با ۴۶ تا ۵۵ سال و اعضای هیئت‌علمی بالاتر از ۵۵ سال با اعضای هیئت‌علمی ۲۵ تا ۳۵ سال و ۴۶ تا ۵۵ سال نشان داده است.

در مؤلفه میزان تأثیر نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها بر حسب متغیرهای تعدیل کننده سن ($F=۵/۵۵$)، پایه ترفیع ($F=۵/۱۶$) و مرتبه دانشگاهی ($F=۳/۲۴$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) تفاوت مذکور را بر حسب متغیر تعدیل کننده سن بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۲۵ تا ۳۵ سال با اعضای هیئت‌علمی ۴۶ تا ۵۵ سال و اعضای هیئت‌علمی ۳۵ تا ۴۵ سال با ۴۶ تا ۵۵ سال نشان داده است. بر حسب متغیر تعدیل کننده مرتبه دانشگاهی تفاوت مذکور بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی مربی با دانشیار و استادیار با دانشیار نشان داده شده است. بر حسب متغیر تعدیل کننده پایه ترفیع، تفاوت مذکور بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی با پایه ترفیع ۰ تا ۵ و ۵ تا ۱۵ با اعضای هیئت‌علمی ۱۵ تا ۲۵ نشان داده شده است.

در مؤلفه میزان تأثیر وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها بر حسب متغیر تعدیل کننده سابقه خدمت ($F=۴/۱۴$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۵ تا ۱۵ سال با ۱۵ تا ۲۵ سال نشان داده است.

در مؤلفه میزان تأثیر نبود ساز کار قانونی مناسب در دانشگاهها بر حسب متغیرهای تعدیل کننده مرتبه دانشگاهی ($F=۱۰/۰۷$) و تعداد رشته‌های دایر در گروه آموزشی ($F=۳/۵۴$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) بر حسب متغیر تعدیل کننده مرتبه دانشگاهی تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی استادیار با دانشیار و نیز بر حسب متغیر تعدیل کننده تعداد رشته‌های دایر در گروه تفاوت مذکور بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی دانشگاههایی را که ۰ تا ۴ یا ۷ تا ۱۰ و ۴ تا ۷ یا ۷ تا ۱۰ رشته دارند، نشان داده است.

در مؤلفه میزان تأثیر نبود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی بر حسب متغیرهای تعدیل کننده سن ($F=۳/۹۹$) و میزان شرکت در دوره های ضمن خدمت ($F=۲/۷۴$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) بر حسب متغیر

سن تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۳۵ تا ۴۵ سال و بالاتر از ۵۵ سال با ۴۶ تا ۵۵ سال نشان داده است و برحسب متغیر تعدیل‌کننده میزان شرکت در دوره‌های ضمن خدمت تفاوت بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی که یک تا سه بار و شش تا نه بار در این دوره‌ها شرکت داشته با آنهایی که اصلاً شرکت نداشته‌اند، وجود دارد.

در مؤلفه میزان تأثیر وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی بر حسب متغیرهای تعدیل‌کننده مرتبه دانشگاهی ($F=4/12$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی استادیار با دانشیار نشان می‌دهد.

در مؤلفه میزان تأثیر نبود انگیزش شخصی استادان بر حسب متغیرهای تعدیل‌کننده سابقه خدمت ($F=11/42$) و سن ($F=5/82$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) برحسب متغیر سابقه خدمت تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۵ تا ۱۵ سال با ۰ تا ۵ سال و ۱۵ تا ۲۵ سال سابقه دارند، نشان داده است و بر حسب متغیر تعدیل‌کننده سن تفاوت بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۳۵ تا ۴۵ سال با ۴۶ تا ۵۵ سال است.

در مؤلفه میزان تأثیر وجود نداشتن باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها بر حسب متغیرهای تعدیل‌کننده سابقه خدمت ($F=11/22$)، سن ($F=6/60$)، پایه ترفیع ($F=3/09$)، مرتبه دانشگاهی ($F=9/37$) و تعداد رشته‌های دایر در گروه آموزشی ($F=4/01$) تفاوت معناداری بین میانگین گروهها در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی (جدول ۵) برحسب متغیر سابقه خدمت تفاوت مذکور را بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۵ تا ۱۵ سال با ۰ تا ۵ سال و بالاتر از ۲۵ سال و همچنین بین اعضای هیئت‌علمی ۱۵ تا ۲۵ سال با بالاتر از ۲۵ سال نشان داده است. برحسب متغیر تعدیل‌کننده سن تفاوت بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۳۶ تا ۴۵ سال با ۲۵ تا ۳۵ سال و بالاتر از ۵۵ سال نشان داده شده است و برحسب متغیر پایه ترفیع تفاوت بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی ۵ تا ۱۵ سال با ۰ تا ۵ سال و ۱۵ تا ۲۵ سال وجود دارد و برحسب متغیر تعدیل‌کننده مرتبه دانشگاهی تفاوت موجود بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی استادیار و دانشیار با مربی نشان داده شده است. برحسب متغیر تعدیل‌کننده تعداد رشته‌های دایر در گروه تفاوت موجود بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی دانشگاههایی که ۴ تا ۷ رشته دارند با اعضای هیئت‌علمی دانشگاههایی که ۰ تا ۴ رشته دارند، نشان داده شده است.

جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه

سؤال	سؤالهای پژوهش	نام متغیر تعدیل کننده	میانگین	انحراف معیار	F	سطح معناداری
۱	نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها به تفکیک	سن	۲۵ تا ۳۵ سال	۳/۷۱	۰/۹۴	۳/۰۱
			۳۶ تا ۴۵ سال	۴/۱۱	۰/۷۶	
			۴۶ تا ۵۵ سال	۲/۵۳	۰/۹۰	
			بالتر از ۵۵ سال	۴/۳۳	۰/۳۲	
۲	نیود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به تفکیک	سن	۲۵ تا ۳۵ سال	۲/۹۱	۰/۴۳	۵/۵۵
			۳۶ تا ۴۵ سال	۳/۹۷	۰/۶۸	
			۴۶ تا ۵۵ سال	۳/۱۹	۰/۴۵	
			بالتر از ۵۵ سال	۳/۷۱	۰/۵۱	
۳	وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها به تفکیک	مرتبۀ دانشگاهی	مریی	۴/۰۲	۰/۴۴	۳/۲۴
			استادیار	۳/۸۸	۰/۶۹	
			دانشیار	۳/۵۰	۰/۲۵	
			پایه ترفیع	۰ تا ۵ سال	۳/۹۱	
۴	نیود ساز کار قانونی مناسب در دانشگاهها به تفکیک	پایه ترفیع	۵ تا ۱۵ سال	۴/۰۱	۰/۶۲	۵/۱۶
			۱۵ تا ۲۵ سال	۳/۴۷	۰/۳۱	
			بیشتر از ۲۵ سال	۲/۳۳	۰/۹۲	
			سابقه خدمت	۰ تا ۵ سال	۲/۹۴	
۵	نیود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی به تفکیک	مرتبۀ دانشگاهی	۵ تا ۱۵ سال	۴/۲۱	۰/۳۶	۴/۱۴
			۱۵ تا ۲۵ سال	۳/۷۹	۰/۴۱	
			بیشتر از ۲۵ سال	۴/۱۵	۰/۳۶	
			تعداد رشته	مریی	۳/۶۷	
۶	نیود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی به تفکیک	تعداد رشته	۴ تا ۷	۴/۰۲	۰/۷۷	۱۰/۰۷
			۷ تا ۱۰	۳/۲۰	۰/۴۹	
			۱۰ تا ۱۴	۳/۱۴	۰/۸۳	
			۱۴ تا ۱۷	۳/۸۵	۰/۷۵	
۷	نیود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی به تفکیک	سن	۲۵ تا ۳۵ سال	۳/۸۹	۰/۹۲	۳/۹۹
			۳۶ تا ۴۵ سال	۲/۹۸	۰/۴۳	
			۴۶ تا ۵۵ سال	۳/۲۸	۰/۹۸	
			بالتر از ۵۵ سال	۴/۲۳	۰/۵۱	
۸	نیود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی به تفکیک	دوره ضمن خدمت	۳ تا ۶ بار	۳/۹۲	۰/۷۴	۲/۷۴
			۶ تا ۹ بار	۴/۵۰	۰/۵۷	
			۹ تا ۱۲ بار	۳/۳۵	۱/۰۳	
			اصلاً شرکت نداشته‌اند	۳/۳۵	۱/۰۳	

ادامه جدول ۴

۰/۰۲۰	۴/۱۲	۰/۳۱	۳/۹۸	مریی	مرتبه دانشگاهی	وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی به تفکیک	۶
		۰/۳۳	۴/۰۲	استادیار			
		۰/۱۵	۳/۷۷	دانشیار			
۰/۰۰۰	۱۱/۴۲	۰/۹۶	۳/۶۹	۰ تا ۵ سال	سابقه خدمت	نیود انگیزش شخصی استادان به تفکیک سابقه خدمت	۷
		۰/۴۰	۴/۳۷	۵ تا ۱۵ سال			
		۰/۶۵	۳/۳۱	۱۵ تا ۲۵ سال			
۰/۰۰۱	۵/۸۲	۰/۶۵	۳/۷۲	بیشتر از ۲۵ سال	سن		
		۰/۹۴	۳/۷۴	۲۵ تا ۳۵ سال			
		۰/۵۸	۴/۱۵	۳۶ تا ۴۵ سال			
۰/۰۰۰	۱۱/۲۲	۰/۷۵	۳/۱۶	۴۶ تا ۵۵ سال	سابقه خدمت	وجود نداشتن باور باطنی اعضای هیئت علمی دانشگاهها به تفکیک	۸
		۰/۷۵	۳/۹۴	بالاتر از ۵۵ سال			
		۰/۵۳	۳/۶۴	۰ تا ۵ سال			
۰/۰۰۰	۶/۶۰	۰/۵۷	۴/۲۱	۵ تا ۱۵ سال	سن		
		۰/۴۳	۴/۰۴	۱۵ تا ۲۵ سال			
		۰/۶۴	۳/۱۵	بیشتر از ۲۵ سال			
۰/۰۰۰	۳/۰۹	۰/۶۳	۳/۶۷	۲۵ تا ۳۵ سال	پایه ترفیع		
		۰/۴۲	۴/۱۸	۳۶ تا ۴۵ سال			
		۰/۸۵	۳/۸۳	۴۶ تا ۵۵ سال			
۰/۰۲۲	۹/۳۷	۰/۵۸	۳/۷۲	۰ تا ۵ سال	مرتبه دانشگاهی		
		۰/۴۹	۴/۱۴	۵ تا ۱۵ سال			
		۰/۸۴	۳/۷۱	۱۵ تا ۲۵ سال			
۰/۰۰۰	۴/۰۱	۰/۵۲	۴/۱۶	بیشتر از ۲۵ سال	تعدادرشته		
		۰/۴۷	۳/۳۲	مریی			
		۰/۶۶	۳/۹۴	دانشیار			
۰/۰۲۲	۴/۰۱	۰/۶۶	۳/۸۱	۴ تا ۰			
		۰/۴۷	۴/۲۳	۴ تا ۷			
		۰/۲۵	۴/۲۵	۷ تا ۱۰			

جدول ۵- نتایج آزمون توکی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب سن	نتایج آزمون توکی نهادینه نشدن فرهنگ برنامه ریزی درسی استاد محور در دانشگاه بر حسب متغیر سن
۰/۰۴۰	٪۵۸	۳۵ تا ۴۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
٪۰۰۳۷	٪۶۲	بالتر از ۴۵ سال بیشتر از ۳۵ تا ۵۵ سال	
٪۰۰۲۴	۰/۸۰	بالتر از ۵۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب سن	نتایج آزمون توکی نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها بر حسب متغیرهای سن، مرتبه دانشگاهی و پایه ترفیع
۰/۰۰۵	٪۷۲	۲۵ تا ۳۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
۰/۰۰۱	۰/۷۷	۳۶ تا ۴۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب مرتبه دانشگاهی	
۰/۰۲۶	۰/۵۱	مرئی بیشتر از دانشیار	
۰/۰۲۷	۰/۳۷	استادیار بیشتر از دانشیار	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب پایه ترفیع	
۰/۰۴۷	۰/۴۴	۰ تا ۵ بیشتر از ۱۵ تا ۲۵	
۰/۰۰۴	۰/۵۴	۵ تا ۱۵ بیشتر از ۱۵ تا ۲۵	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب سابقه خدمت	نتایج آزمون توکی وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها بر حسب متغیر سابقه خدمت
۰/۰۰۹	۰/۴۲	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از ۱۵ تا ۲۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب مرتبه دانشگاهی	نتایج آزمون توکی نبود سازکار قانونی مناسب در دانشگاهها بر حسب متغیرهای مرتبه دانشگاهی و تعداد رشته‌های دایر در گروه
۰/۰۰۰	۰/۸۲	استادیار بیشتر از دانشیار	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب تعداد رشته‌های دایر در گروه	
۰/۰۳۴	۰/۷۱	۰ تا ۴ بیشتر از ۷ تا ۱۰	
۰/۰۳۹	۰/۷۹	۴ تا ۷ بیشتر از ۷ تا ۱۰	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب سن	نتایج آزمون توکی نبود سازکار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی بر حسب متغیرهای سن و میزان شرکت در دوره های ضمن خدمت
۰/۰۱۹	۰/۶۹	۳۶ تا ۴۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
۰/۰۰۹	۰/۹۴	بالتر از ۵۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها بر حسب میزان شرکت در دوره های ضمن خدمت	
۰/۰۲۷	۰/۵۸	تا سه بار بیشتر از اصلاً شرکت نداشتند	
۰/۰۱۱	۱/۱۴	۶ تا ۹ بار بیشتر از اصلاً شرکت نداشتند	

ادامه جدول ۵

سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب مرتبه دانشگاهی	نتایج آزمون توکی وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی برحسب متغیر مرتبه دانشگاهی
۰/۰۱۴	۰/۲۴	استادیار بیشتر از دانشیار	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب سابقه خدمت	نتایج آزمون توکی نبود انگیزش شخصی استادان بر حسب متغیرهای سابقه خدمت و سن
۰/۰۰۱	۰/۲۸	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از ۰ تا ۵ سال	
۰/۰۰۰	۱/۰۶	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از ۱۵ تا ۲۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب سن	
۰/۰۰۱	۰/۹۸	۳۶ تا ۴۵ سال بیشتر از ۴۶ تا ۵۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب سابقه خدمت	نتایج آزمون توکی وجود نداشتن باور باطنی اعضای هیئت علمی دانشگاهها به تفکیک سابقه خدمت، سن، پایه ترفیع، مرتبه دانشگاهی و تعداد رشته‌های دایر در گروه
۰/۰۰۱	۰/۵۷	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از ۰ تا ۵ سال	
۰/۰۰۰	۱/۰۶	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از بالاتر از ۲۵ سال	
۰/۰۰۲	۰/۸۹	۱۵ تا ۲۵ سال بیشتر از بالاتر از ۲۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب مرتبه سن	
۰/۰۰۶	۰/۵۱	۳۶ تا ۴۵ سال بیشتر از ۲۵ تا ۳۵ سال	
۰/۰۰۳	۰/۷۱	۳۶ تا ۴۵ سال بیشتر از بالاتر از ۵۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب پایه ترفیع	
۰/۰۱۶	۰/۴۱	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از ۰ تا ۵ سال	
۰/۰۱۶	۰/۴۲	۵ تا ۱۵ سال بیشتر از ۱۵ تا ۲۵ سال	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب مرتبه دانشگاهی	
۰/۰۰۰	۰/۷۵	استادیار بیشتر از مربی	
۰/۰۱۲	۰/۶۱	دانشیار بیشتر از مربی	
سطح معناداری	اختلاف میانگین	تفاوت معنادار بین گروهها برحسب مرتبه تعداد رشته های دایر در گروه	
۰/۰۴۴	۰/۴۲	۴ تا ۷ بیشتر از ۰ تا ۴	

بررسی نتایج آزمون تی گروههای مستقل (جدول ۶) برحسب متغیر تعدیل کننده جنسیت حاکی از آن است که در مؤلفه وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها بر حسب متغیر تعدیل کننده جنسیت ($t = ۲/۴۰۷$) تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه نمونه در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت علمی زن در مقایسه با اعضای هیئت علمی مرد میزان

تأثیر وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی بیشتر است؛ به عبارت دیگر، اعضای هیئت‌علمی زن جهت حرکت به سمت نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی و ایجاد ساختار تشکیلاتی مناسب دانشگاهی را ضرورتی اساسی دانسته و اذعان داشته‌اند که حرکت در این عرصه نیازمند ساختارهای منظم و برنامه‌ریزی شده است. بدیهی است در فرهنگ‌سازی هر فعالیت جدید ملاحظه ساختار شخصیتی جمعیت مخاطب ضرورتی انکار ناپذیر است و در این میان، بنا بر یافته‌ها، اعضای هیئت‌علمی زن آشکارا تحقق این ساختارها را از شروط قابل توجه دانسته‌اند.

در مؤلفه نبود باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه بر حسب متغیر تعدیل کننده جنسیت ($t=2/0.09$) نیز تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه نمونه در سطح معناداری 0.05 وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی زن در مقایسه با اعضای هیئت‌علمی مرد میزان تأثیر نبود باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی بیشتر است.

جدول ۶- نتایج آزمون تی گروههای مستقل براساس متغیر تعدیل کننده جنسیت

سطح معناداری	T	زن		مرد		
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۱۸	۲/۴۰۷	۰/۴۷	۴/۲۴	۰/۴۷	۳/۶۷	وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها
۰/۰۴۸	۲/۰۰۹	۰/۵۷	۴/۱۵	۰/۶۴	۳/۸۴	نبود باور باطنی اعضای هیئت علمی دانشگاه

بررسی نتایج آزمون تی گروههای مستقل (جدول ۷) بر حسب متغیر تعدیل کننده سطح تحصیلات حاکی از آن است که در مؤلفه میزان تأثیر نبود انگیزش شخصی استادان به عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی بر حسب متغیر تعدیل کننده سطح تحصیلات ($t=2/293$) تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه نمونه در سطح معناداری 0.05 وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی با مدرک کارشناسی‌ارشد در مقایسه با اعضای هیئت‌علمی با مدرک دکتری میزان تأثیر نبود انگیزش شخصی استادان به عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی بیشتر است.

جدول ۷- نتایج آزمون تی گروههای مستقل بر اساس متغیر تعدیل کننده سطح تحصیلات

سطح معناداری	T	دکتری		کارشناسی‌ارشد		
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۲۴	۲/۲۹۳	۰/۸۱	۳/۸۲	۰/۳۳	۴/۴۰	وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها

جدول ۸- شاخصهای توصیفی مربوط به چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی

میانگین رتبه ای	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۵/۰۱	۰/۶۷	۴/۱۱	۸۵	چالش نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور
۴/۰۳	۰/۶۴	۳/۸۶	۸۵	چالش نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت علمی
۵/۱۵	۰/۴۸	۴/۰۶	۸۵	چالش وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب دانشگاهی
۴/۰۳	۰/۷۱	۳/۷۸	۸۵	چالش نبود ساز کار قانونی مناسب دانشگاهی
۴/۲۸	۰/۴۴	۳/۹۹	۸۵	چالش نبود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی
۴/۱۷	۰/۳۷	۳/۹۶	۸۵	چالش وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی
۴/۵۱	۰/۶۶	۳/۹۵	۸۵	چالش نبود انگیزش شخصی استادان
۴/۸۲	۰/۵۹	۴/۰۰	۸۵	چالش نبود باور باطنی اعضای هیئت علمی به اهمیت برنامه‌ریزی درسی استاد محور

جدول ۹- نتایج آزمون فریدمن چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی

سطح معناداری	df	Chi-Square	تعداد	
۰/۰۱۶	۷	۱۷/۲۷	۷۴	چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی

بررسی نتایج آزمون فریدمن (جدول ۸) حاکی از آن است که بین چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی تفاوت معناداری در ترتیب اولویت در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد ($\text{Chi-Square}=17/27$). بررسی نتایج حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت علمی چالشهای وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب دانشگاهی، نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور، نبود باور باطنی اعضای هیئت علمی به اهمیت برنامه‌ریزی درسی استاد محور، نبود انگیزش شخصی استادان، نبود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی، وجود نداشتن نظام آموزش و هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی، نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی اعضای هیئت علمی و نبود ساز کار قانونی مناسب دانشگاهی به ترتیب با میانگین رتبه‌های ۵/۱۵، ۴/۸۲، ۴/۵۱، ۴/۲۸، ۴/۱۷، ۴/۰۳ و ۴/۰۳ مهم‌ترین چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده در باره سؤال اول پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. همچنین، بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که فقط بر حسب متغیر تعدیل کننده سن تفاوت معناداری بین میانگین گروهها وجود دارد. اعضای هیئت‌علمی بالاتر از ۵۵ سال با چالش نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور موافق‌ترند، بنابراین، با توجه به سوابق تجربی، آموزشی و دیدگاه علمی این گروه، توجه به مولفه نهادینه‌سازی فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور در دانشگاهها چالشی اساسی، حداقل برای این گروه، بوده و لذا، تلاش برای رفع آن شایسته توجه بیشتر است. یافته مذکور با نتایج تحقیقات استارک (Stark, 1997)، اقدسی (Aghdasei, 2002)، زین‌الدینی میمند و همکاران (Zeinoddinei Meymand et al., 2005) و شرف (Sharaf, 2008) در زمینه ضرورت زمینه‌سازی فرهنگی برای مشارکت اعضای هیئت‌علمی و تحقق برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی و نیز نوروززاده و همکاران (Norouzzadeh et al., 2005) در زمینه احاطه فرهنگ حداقلی از برنامه درسی همسویی دارد.

بررسی نتایج به‌دست آمده در باره سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیرهای تعدیل کننده سن، پایه ترفیع و مرتبه دانشگاهی تفاوت معناداری بین میانگین گروهها وجود دارد. در جمع‌بندی کلی، اعضای هیئت‌علمی جوان‌تر و دارای پایه ترفیع و مرتبه علمی پایین‌تر، مؤلفه نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی را به‌عنوان چالش اساسی دانسته‌اند و با توجه به این مقوله، ایجاد تمهیدات لازم برای ارتقای توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی در اعضای هیئت‌علمی جوان ضروری تر به نظر می‌رسد. یافته مذکور با نتایج تحقیقات اقدسی (Aghdasei, 2002) در زمینه نبود توانمندی اعضای هیئت‌علمی در رعایت اصول علمی برنامه‌ریزی درسی و با یافته‌های پژوهش ایمانی طالب‌آزاد (Eimani Taleb Azad, 2003)، مؤمنی (Momeni, 2004) و زین‌الدینی میمند و همکاران (Zeinoddinei Meymand et al., 2005) در زمینه عدم کارایی و تخصص اعضای هیئت‌علمی همسویی دارد.

بررسی نتایج به‌دست آمده در خصوص سؤال سوم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج

آزمون تی گروههای مستقل حاکی از آن است که بر حسب متغیر تعدیل کننده جنسیت، تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه نمونه وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی زن در مقایسه با اعضای هیئت‌علمی مرد میزان تأثیر وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب در دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی بیشتر است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیر تعدیل کننده سابقه خدمت، تفاوت معناداری بین میانگین گروهها وجود دارد و نتیجه این آزمون نشان می‌دهد که زنان و اعضای هیئت‌علمی کم سابقه‌تر با چالش وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی موافق‌ترند و به عبارت دیگر، نیاز به ایجاد ساختار یاد شده برای آنان مبرم‌تر است. یافته مذکور با نتایج تحقیقات استارک (Stark, 1997)، جینگ ونگ (۱۹۹۴)، جیمز آندره (۱۹۹۸) و لی سوئینگ (۱۹۹۸) به نقل از عارفی (As Cited in Arefe, 2004)، مک کلنی (۱۹۹۸) به نقل از اقدسی (Aghdasei, 2002)، زین الدینی میمند و همکاران (Zeinoddinei Meymand et al., 2005)، مؤمنی (Momeni, 2004)، فتیحی و اجارگاه (Fathi Vajargah, 2009) و عبداللهی و همکاران (Abdullahi et al. 2009) در زمینه وجود نداشتن ساختار سازمانی مناسب و با تحقیق اقدسی (Aghdasei, 2002) در زمینه نبودن ضمانت اجرایی نظرهای مشارکتی اعضای هیئت‌علمی همسویی دارد.

بررسی نتایج به دست آمده در خصوص سؤال چهارم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر نبود ساز کار قانونی مناسب در دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیرهای تعدیل کننده مرتبه دانشگاهی و تعداد رشته‌های دایر در گروه آموزشی، تفاوت معناداری بین میانگین گروهها وجود دارد و بنابراین، اعضای هیئت‌علمی با مرتبه پایین‌تر و گروههای آموزشی با تعداد رشته کمتر (گروههای جوان‌تر نیازمند حمایت ساختاری، قانونی، تخصصی) با چالش نبود ساز کار قانونی موافق‌ترند و لذا، با توجه به چالش انگیزی مؤلفه مذکور برای اعضای هیئت‌علمی با تجربه کمتر، تلاش متولیان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای مرتفع ساختن این چالش یاد شده شایسته توجه ویژه است. یافته مذکور با نتایج تحقیقات شرف (Sharaf, 2008) و اقدسی (Aghdasei, 2002) در زمینه نبود آیین نامه مشخص و مدون همسویی دارد.

بررسی نتایج به دست آمده در خصوص سؤال پنجم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر نبود ساز کار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیرهای تعدیل کننده سن و میزان شرکت در دوره‌های ضمن خدمت تفاوت معناداری بین میانگین گروهها وجود دارد و نتایج آزمون نشان می‌دهد که اعضای هیئت‌علمی شرکت کرده در دوره‌های ضمن خدمت این مؤلفه را به‌عنوان چالشی

جدی قبول داشته‌اند؛ به عبارت دیگر، اعضای هیئت‌علمی شرکت کرده در دوره‌های آموزشی مرتبط از بار مالی این اقدام و ضرورت حمایت مالی مورد نیاز آگاه بوده و در اینجا به این ضرورت بیش از سایرین اشاره کرده‌اند. یافته مذکور با نتایج تحقیق اقدسی (Aghdasei, 2002) در زمینه نبود تسهیلات و منابع لازم و با یافته‌های پژوهش شرف (Sharaf, 2008) در زمینه عدم پرداخت حق الزحمه همسویی دارد.

بررسی نتایج به دست آمده در خصوص سؤال ششم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی به‌عنوان یکی از چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیر تعدیل‌کننده مرتبه دانشگاهی تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌ها وجود دارد. اعضای هیئت‌علمی با مرتبه علمی پایین‌تر با چالشی بودن مؤلفه وجود نداشتن نظام آموزش، حمایت و هدایت موافق‌ترند، زیرا آنها جوان‌تر هستند و لذا، دانشگاه باید با ایجاد مراکز حمایت و هدایت این گروه را در زمینه یاد شده هدایت و از آنها بیشتر حمایت کنند. یافته مذکور با نتایج پژوهش‌های نوروززاده و همکاران (Norouzzadeh et al., 2005) در زمینه نظارت و ارزیابی و با نتایج تحقیق اقدسی (Aghdasei, 2002) در زمینه برگزار نشدن سمینارها و کارگاه‌ها آموزشی لازم برای اعضای هیئت‌علمی همسویی دارد.

بررسی نتایج به دست آمده در خصوص سؤال هفتم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر نبودن انگیزش شخصی استادان به‌عنوان یکی از چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج آزمون تی گروه‌های مستقل حاکی از آن است که در مؤلفه میزان تأثیر نبودن انگیزش شخصی بر حسب متغیر تعدیل‌کننده سطح تحصیلات تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه نمونه وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی با مدرک کارشناسی‌ارشد در مقایسه با اعضای هیئت‌علمی با مدرک دکتری میزان تأثیر نبودن انگیزش شخصی استادان به‌عنوان یکی از چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی بیشتر است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیرهای تعدیل‌کننده سابقه خدمت و سن تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌ها وجود دارد. با توجه به نتیجه آزمون، اعضای هیئت‌علمی با سابقه ۵ تا ۱۵ سال و اعضای هیئت‌علمی جوان‌تر با چالشی بودن نبودن انگیزش شخصی موافق‌ترند، پس باید مسئولان مربوط به ایجاد عوامل انگیزشی برای رفع این چالش توجه کافی مبذول کنند. علت این امر، اشتغالات و درگیریهای سازمانی اعضای هیئت‌علمی تازه کار است که می‌تواند فرصت پرداختن به این امور را از آنها بگیرد، در حالی که اعضای هیئت‌علمی باسابقه فرایندهای استخدامی را گذرانده‌اند و در شرایط با ثباتی برای اقدام به این دسته امور جدید قرار دارند. یافته مذکور با نتایج تحقیقات ایمانی طالب آزاد (Eimani Taleb, 2003) و شرف (Sharaf, 2008) و عبداللہی و همکاران (Abdullahi et al., 2008) همسویی دارد.

2009) در زمینه مقاومت اعضا در مقابل تغییر، مؤمنی (Momeni, 2004)، نوروززاده (Norouzzadeh, 2005)، اقدسی (Aghdasei, 2002)، فتحی و اجارگاه (Fathi Vajargah, 2009) و عبداللهی و همکاران (Abdullahi et al., 2009) در زمینه نبود عوامل انگیزشی همسویی دارد.

بررسی نتایج به‌دست آمده در باره سؤال هشتم پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی میزان تأثیر نبود باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی در حد بالایی بوده است. بررسی نتایج آزمون تی گروههای مستقل حاکی از آن است که در مؤلفه میزان تأثیر نبود باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی بر حسب متغیر تعدیل‌کننده جنسیت تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه نمونه وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی زن در مقایسه با اعضای هیئت‌علمی مرد میزان تأثیر نبود باور باطنی اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها به‌عنوان یکی از چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی بیشتر است. بررسی نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راه نیز حاکی از آن است که بر حسب متغیرهای تعدیل‌کننده سابقه خدمت، سن و پایه ترفیع، مرتبه دانشگاهی و تعداد رشته‌های دایر در گروه آموزشی تفاوت معناداری بین میانگین گروهها وجود دارد. یافته مذکور با نتایج تحقیقات استارک (Stark, 1997) و اقدسی (Aghdasei, 2002) در زمینه وجود نداشتن باور و اعتقاد اعضای هیئت‌علمی به برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز و در زمینه پایین بودن قابلیت اجرایی آیین‌نامه‌های مدون با تحقیق اقدسی (Aghdasei, 2002) همسویی دارد.

بررسی نتایج به دست آمده در باره سؤال نهم پژوهش حاکی از آن است که بین چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی تفاوت معناداری در ترتیب اولویت وجود دارد. از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی چالشهای وجود نداشتن ساختار تشکیلاتی مناسب دانشگاهی، نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور، نبود باور باطنی اعضای هیئت‌علمی به اهمیت برنامه‌ریزی درسی استاد محور، نبود انگیزش شخصی استادان، نبود سازکار تأمین مالی و اعتباری مناسب دانشگاهی، وجود نداشتن نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی، نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی اعضای هیئت‌علمی و نبود ساز کار قانونی مناسب دانشگاهی به ترتیب مهم‌ترین تا کم اهمیت‌ترین چالشهای تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی هستند.

پیشنهادها

۱. با توجه به نتایج پژوهش، توصیه می‌شود گروهی از صاحب‌نظران، کارشناسان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تحولات و پیشرفتهای تکنولوژیکی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، که بر

آموزش عالی و عناصر آن از جمله برنامه‌های درسی تأثیر می‌گذارند، به‌طور نظام‌مند شناسایی و بررسی کنند و آگاهی مورد نیاز از نوع و میزان تأثیرات و مسائل و چالش‌های ناشی از آنها در هر یک از عناصر آموزش عالی را در اختیار اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های قرار دهند. آگاهی‌هایی از این دست به اعضای هیئت‌علمی و برنامه‌ریزان درسی دانشگاهی دیدگاهی روشن از آنچه پیش روی آنان قرار دارد، می‌دهد. حاصل این بینش روشن تقویت بنیه اقدامات خاص برای برنامه‌ریزی و تجدید نظر در برنامه‌های درسی دانشگاهی است.

۲. بنابر نتایج پژوهش، نظام برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی برای حرکت به سمت تمرکززدایی و تحقق نظام مصوب نیازمند فرهنگ‌سازی در این زمینه است. نهادینه کردن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استاد محور، فرهنگ بهره‌مندی از خلاقیت استادان، نهادینه کردن فرهنگ برنامه‌ریزی استاد محور در مسئولان دانشگاهی از راهکارهای عملی تحقق نظام مشارکتی در دانشگاه‌هاست.

۳. توجه به افزایش توانمندیها و صلاحیتهای حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌منظور تدارک زمینه مشارکت آنها در فرایند بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی شایسته توجه دقیق متولیان امر در وزارت علوم و دانشگاه‌هاست و برگزاری کارگاه آموزشی در این زمینه بسیار مفید و مؤثر است. ایجاد یک سیستم جذب بر اساس توانمندیها و تخصص اعضا در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تلاش برای استخدام و به‌کارگیری نیروی متخصص و کارآمد است که می‌تواند اثربخش باشد.

۴. تغییرات ساختاری و کاهش بوروکراتیک در دانشگاه‌ها متناسب با حوزه برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی و افزایش بودجه دانشگاه‌ها به‌منظور ارتقای سطح تجهیزات دانشگاه‌ها مانند کتابخانه‌ها، ایجاد زیرساختهای اداری، فناوری و... از جمله اقدامات مؤثر برای تحقق نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی است.

References

1. Abdullahi, M. et al. (2009); "Presented a Conceptual Model for Anxiety and Major Factors Inhibiting the Participation of University Professors the Education Virtual E-learning"; Conference International E-learning, Tehran University (in Persian).
2. Aghdasei, M. (2002); Review Strategies for Participation by Members of the Humanities Faculty at Tehran Universities and Educational Curricula; MA. Thesis, Tehran: Allameh Tabatabai University (in Persian).
3. Arefy, M. (2004); *Review the Curriculum of Higher Education Vrahkarhay Improve its Science Education, Case Study: Trends in Management Education*; Tehran University, Faculty of Humanities (in Persian).

4. Asian Development Bank (2001); *Education and National Development in Asia: Trends, Issues, Policies and Strategies*.
5. Eimani Taleb Azad, L. (2003); "How Law Enforcement Authority Transfer to the University Curriculum Planning"; MA Thesis, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
6. Fathi Vajargah, K. (2009); "The Pattern of Reform and Revision of Curricula of Universities and Higher Education Institutions in Iran"; Conference Curriculum of Higher Education in Iran, Challenges and Prospects, Tabriz University (in Persian).
7. Fathi Vajargah, K. et al. (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 (in Persian).
8. Khaleghe (1999); *National Conference on Education Development Academic Curriculum Planning, Teaching Deputy Managing Development Planning and Review*, Publishers, Tehran: Center Publishing Scientific Works of Tarbiat Modarres University (in Persian).
9. Liu, N. R. (2009); "Decentralization and Marketisation of Adult and Continuing Education: A Chinese Case Study"; *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, pp. 212–218.
10. Mazzoli, J. A. (2000); *Faculty Perceptions of Influence on the Curriculum in Higher Education*; Submitted in Partial Filament of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. University of South Carolina.
11. Momeni, 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 (in Persian).
12. Momeni, H. and Fathi Vajargah, K. (2005); "Review Factors Affecting Participation of Faculty in Higher Education Curricula Step toward Decentralization"; Conference Proceedings of Centralization and Decentralization in the Process of Curriculum Planning, University of Kerman, pp. 546-571 (in Persian).

13. Muta, H. (2000); "Deregulation and Decentralization of Education in Japan"; *Journal of Educational, Tokyo Institute of Technology*, Tokyo, Japan Administration, Vol. 38, No. 5, pp. 455-467.
14. Norouzzadeh, R. and Fathi Vajargah, K. (2008); *College Tuition Income in Curriculum Planning in Higher Education*; Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).
15. Norouzzadeh, R. et al. (2005); "Part Participation Status in the University Curriculum Revision Plan Adopted by the Supreme Council"; (in Persian) Available at: www.sid.ir.
16. Norouzzadeh, R., Mahmoudi, R., Naweh Ibrahim, A. and Fathi Vagargah, K. (2005); "The Powers Delegated to the University Curriculum, a Step toward Decentralization of Curricula in Higher Education System"; Conference Proceedings of Centralization and Decentralization in the Process of Curriculum Planning, University of Kerman, P. 601 (in Persian).
17. Rees Dana, F. L. and Talkhab, M. (2005); "Decentralized Planning Requirements and Necessity"; *Conference Proceedings of Centralization and Decentralization in the Process of Curriculum Planning, University of Kerman* (in Persian).
18. Sharaf, Z. (2008); "Feasibility of Faculty Participation in Academic Curricula from the Perspective of Faculty Shiraz"; MA Thesis, Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
19. Stark, J. (1997); "Program Level Curriculum Planning"; *Journal Research in Higher Education*, Vol. 1.
20. Taghipour Zahir, A. (2005); *Introduction to Educational Planning and Curriculum*; Tehran: Publications Agah (in Persian).
21. Vaziri, M. (1999); *The Curricula of Higher Education System of Iran, Characteristics and Orientation*, PhD Thesis, Tarbiat Modarres University (in Persian).
22. Zeinoddinei Meymand, Z., Musapour, N. and Yadollah, J. (2005); "Ready to Accept Faculty Curricula Decentralized in Higher Education Iran"; Conference Proceedings of Centralization and Decentralization in the Process of Curriculum Planning, University of Kerman (in Persian).

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.