

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هشتم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۲

ص ۴۷-۸۸

## دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه‌ریزی درسی

فریدون شریفیان\*، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

f.sharifian@edu.ui.ac.ir

سید ابراهیم میرشاه جعفری، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

سید مصطفی شریف، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

نعمت‌اله موسی‌پور، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی دیدگاه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره مشارکت موجود و مطلوب آنان در برنامه‌ریزی درسی و مقایسه این دیدگاه‌ها با نظرات صاحب‌نظران برنامه‌درسی است. پژوهش، توصیفی-تحلیلی است که در انجام آن، از دو روش کمی و کیفی استفاده شده است. جامعه آماری شامل دو گروه صاحب‌نظران برنامه‌درسی دانشگاه‌های کشور و اعضای ستاد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی دانشگاه اصفهان و نیز دانشجویان دکتری و کارشناسی‌ارشد دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان است. روش نمونه‌گیری صاحب‌نظران برنامه‌درسی و اعضای ستاد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی روش هدفمند و شبکه‌ای بوده و برای انتخاب دانشجویان از روش طبقه‌ای تصادفی استفاده شده است. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته بوده است. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شده است. یافته‌های کیفی بر اساس مارپیچ تحلیل یافته‌های کیفی و یافته‌های کمی با آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان داده است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی معتقدند در وضعیت موجود در برنامه‌ریزی درسی مشارکت حداکثری ندارند و برای برخی از آنان تنها مشارکت حداقلی آگاه شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده مطرح است. در وضعیت مطلوب دانشجویان به مشارکت خود در برنامه‌ریزی درسی معتقدند. با وجود این، آنان ایده مشارکت غیرمستقیم از طریق نماینده دانشجویان و دانش‌آموختگان برجسته را دنبال می‌کنند و خواستار مشارکت حداکثری تک‌تک دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی نیستند. در وضع مطلوب، مقایسه دیدگاه‌های صاحب‌نظران و اعضای ستاد سیاست‌گذاری با دانشجویان نشان دهنده همسویی‌های زیاد و در مواردی ناهمسویی‌هایی است.

**واژه‌های کلیدی:** دانشگاه، مشارکت، برنامه‌ریزی درسی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، صاحب‌نظران

برنامه‌درسی.

\*- نویسنده مسئول

## مقدمه

پاسخ‌گویی به این سؤال که مشارکت‌کنندگان در برنامه‌ریزی درسی چه کسانی هستند، مستلزم پرداختن به این مساله است که چه کسانی از برنامه‌های درسی تأثیر می‌پذیرند و به این دلیل می‌توان حق مشارکت برای آنان قائل شد. برای تبیین این موضوع می‌توان از نظریه افراد ذی‌نفع<sup>۱</sup> استفاده کرد (رینولدز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ باکولز<sup>۳</sup> و روزنتال<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ کوروزوم<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۵؛ آنتوناکاپولو<sup>۶</sup> و مریک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ پرت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). فریمن<sup>۹</sup> نخستین صاحب‌نظری است که مفهوم افراد ذی‌نفع را به عنوان نقش‌آفرینانی که بر سازمان تأثیر می‌گذارند مطرح و در سال‌های بعد آن را بازننگری کرد (فریمن، ۲۰۰۴؛ فریمن و رد<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۶). او به دو برداشت وسیع<sup>۱۱</sup> و محدود<sup>۱۲</sup> از افراد و گروه‌های ذی‌نفع اشاره کرده است. در برداشت وسیع، ذی‌نفع فرد یا گروهی است که می‌تواند تحقق هدف‌های یک سازمان را تحت تأثیر قرار دهد یا شخصی است که از طریق تحقق هدف‌های یک سازمان تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در برداشت محدود، ذی‌نفع فرد یا گروهی را شامل می‌شود که سازمان برای بقای خویش به وجود آنها تکیه دارد.

به نظر فریمن، در تصمیم‌گیری‌ها باید منافع همه افراد ذی‌نفع را در نظر گرفت. بنابراین، نظریه ذی‌نفعان، حق تصمیم‌گیری را در اختیار افرادی می‌داند که به گونه‌ای از تصمیم‌ها تأثیر می‌پذیرند (رهنورد، ۱۳۸۰: ۱-۲). در بین افراد و گروه‌هایی که می‌توان در آموزش عالی، آنان را در زمره افراد ذی‌نفع قرار داد، دانشجویان تحصیلات تکمیلی هستند. البته، در کشور به غیر از مقاله‌ها و کتاب‌های معدود برنامه‌درسی در آموزش عالی که در آنها به

1- stakeholder theory

2- Reynolds

3- Bachholz

4- Rosenthal

5- Kuruzum

6- Antonacopoulou

7- Meric

8- Pretre

9- Freeman

10- Reed

11- wide sense of stakeholder

12- narrow sense of stakeholder

جنبه‌هایی از مشارکت دانشجویان در سطوح مختلف برنامه‌درسی و برنامه‌ریزی درسی اشاره شده (نوروززاده و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۷؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ نصر و همکاران، ۱۳۸۶؛ دیاموند<sup>۱</sup>، ترجمه فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۵)، نقش این گروه چندان مورد توجه قرار نگرفته است. به نظر صاحب‌نظران، دانشجویان مشتری اصلی نظام آموزش عالی به حساب می‌آیند (پترسن پرلمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۹: ۲۵۳؛ کونراد<sup>۳</sup>، ۱۹۷۴: ۵۱۱). نقش فراگیر در برنامه‌ریزی درسی - چه در جایگاه دانش‌آموز و چه در مقام دانشجو - دارای اهمیت است. چنین اهمیتی را می‌توان از اندیشه‌های صاحب‌نظران برنامه‌درسی، به ویژه شواب<sup>۴</sup> استخراج کرد.

شواب (۱۹۸۳: ۲۴۸-۲۴۹) به نمایندگی فراگیر در گروه برنامه‌ریزی درسی توجه کرده و اظهار داشته است که پیشنهاد برای مشارکت این گروه بر پایه دو دلیل آموزشی است: اول اینکه فراگیران قادرند مواردی را درباره تدریس اظهار نمایند که از عهده دیگران بر نمی‌آید؛ دوم اینکه مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی می‌تواند حس مالکیت را در زندگی درون مؤسسه آموزشی ایجاد نماید. بنابراین، فراگیران متوجه می‌شوند که یادگیری بیش از تحمیل است و آنچه می‌خواهند بیاموزند، فراتر از نتیجه احساسات و تمایلات بزرگسالان است.

شواب برای مشارکت فراگیران در برنامه‌ریزی درسی نکاتی را مورد توجه قرار داده است. به نظر او نمایندگی فراگیران بر مبنای سطح و موقعیت، متفاوت است. این تفاوت در تعداد نمایندگان، افرادی که دارای حق رای و اظهار نظر هستند و نیز در روش انتخاب آنان دیده می‌شود. ارنشتاین<sup>۵</sup> و هانکینز<sup>۶</sup> (ترجمه احقر، ۱۳۸۴: ۲۳۷-۲۳۸) با دفاع از مشارکت فراگیران در برنامه‌ریزی درسی می‌گویند اگر پذیرفته شود که همه افراد متأثر از

---

1- Diamond  
2- Petersen-Perlman  
3- Conrad  
4- Schwab  
5- Ornstein  
6- Hunkins

برنامه‌درسی باید در طراحی و برنامه‌ریزی مشارکت داشته باشند، نمی‌توان فراگیران را نادیده گرفت. توجه به این نکته که چند دهه پیش، شواب و صاحب‌نظران دیگر، نقش فراگیر و حضور او در کمیته برنامه‌ریزی درسی را مطرح نموده و از آن دفاع کرده‌اند، دلالت‌هایی برای مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی دارد.

در آثاری که در سال‌های اخیر در زمینه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی و نیز تدریس در دانشگاه‌ها منتشر شده، به گونه‌های مختلف به نقش مشارکتی دانشجویان توجه شده است. از میان این آثار، ویرایش دوم کتاب لاتوکا<sup>۱</sup> و استارک<sup>۲</sup> است که در سال ۲۰۰۹ منتشر شده است. در این کتاب، برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در یک بستر فرهنگی اجتماعی<sup>۳</sup> مورد بحث قرار گرفته و در آن یک فصل به نقش دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی اختصاص یافته است (صص ۱۴۵-۱۸۲). به اعتقاد این دو، توانایی‌ها، آمادگی، انگیزه، کوشش و اهداف دانشجویان بر چگونگی طراحی برنامه‌درسی توسط استادان تأثیر می‌گذارد؛ اما در عمل، معدودی از اعضای هیات علمی به هنگام برنامه‌ریزی و طراحی درس به صورت نظام‌مند توانایی‌ها و اهداف دانشجویان را موردنظر قرار می‌دهند (ص ۱۴۵). این نویسندگان، برنامه‌درسی را «طرح علمی»<sup>۴</sup> تعریف کرده‌اند. در این طرح‌های علمی به تأثیرگذاری نیروهای درونی و بیرونی توجه شده است. یکی از نیروهای تأثیرگذار درونی دانشجویان هستند که در کنار نیروهای دیگر بر طرح‌های علمی تأثیر می‌گذارند.

البته، درباره اینکه دانشجویان امکان ورود به عرصه تصمیم‌گیری‌های برنامه در کدام زمینه‌ها را دارا هستند، می‌توان از زاویه‌های مختلف بحث کرد و ممکن است ایده‌های متفاوتی قابل طرح و پی‌گیری باشد، اما آنچه مسلم است، این ورود در چارچوب نگاه حداقلی یا محتوا محور به برنامه‌درسی که تا کنون بر فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی غلبه

---

1- Lattuca

2- Stark

3- sociocultural

4- academic plan

داشته است، اتفاق نمی افتد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۱۲). چن<sup>۱</sup>، لاتوکا و همیلتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی که به مشارکت دانشجویان در رشته مهندسی اختصاص داشته، به این نتیجه رسیده اند که اگر چه مفهوم مشارکت دانشجویان دارای تاریخچه ای طولانی است، اما این موضوع تنها در سال های اخیر توجه مدیران دانشگاه و دانشکده ها را در رشته مهندسی و دیگر رشته ها به خود جلب کرده است. آنان در این پژوهش بر نقش حیاتی اعضای هیات علمی در طراحی و اجرای تجربه های آموزشی که دانشجویان را به طور کامل مشارکت دهد، تمرکز داشته اند. به نظر این نویسندگان، مشارکت دانشجویان یک مسؤلیت مشترک است که بر نگرش ها و رفتارهای آنان و اعضای هیات علمی متکی است.

در پژوهش حاضر دو محور مورد توجه واقع شده است: در محور اول بر اساس مصاحبه های انجام شده با صاحب نظران برنامه درسی و اعضای ستاد سیاست گذاری برنامه های درسی دانشگاه اصفهان وضعیت موجود و مطلوب مشارکت دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی در برنامه ریزی درسی تعیین شده است. در ادامه با ابزار پرسشنامه، دیدگاه های دانشجویان تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان درباره مشارکت در برنامه ریزی درسی در دو وضعیت موجود (واقعیت) و مطلوب (مقبولیت) بررسی شده است. برای تعیین مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری چهار شیوه شامل: آگاه شدن از تصمیم های اتخاذ شده توسط دیگران (سطح کاملاً حداقلی)، حضور دانش آموختگان برجسته در کمیته برنامه ریزی درسی گروه، حضور نماینده دانشجویان در کمیته برنامه ریزی درسی گروه و حضور حداکثری خود در این کمیته در نظر گرفته شده است.

در این پژوهش در راستای بررسی وضعیت موجود و مطلوب مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برنامه ریزی درسی سه سوال زیر بررسی شده است.

---

1- Chen

2- Hamilton

- ۱- متخصصان برنامه درسی پیرامون مشارکت موجود و مطلوب دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گام‌های برنامه‌ریزی درسی برای دوره تحصیلات تکمیلی (تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها، تعیین هدف‌ها، انتخاب و تدوین محتوا، اجرای برنامه‌درسی، ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی) و روش‌های تحقق این مشارکت چه دیدگاه‌هایی دارند؟
- ۲- دانشجویان تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان پیرامون مشارکت موجود و مطلوب خود در گام‌های برنامه‌ریزی درسی برای دوره تحصیلات تکمیلی (تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها، تعیین هدف‌ها، انتخاب و تدوین محتوا، اجرای برنامه‌درسی، ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی) و روش‌های تحقق این مشارکت چه دیدگاه‌هایی دارند؟
- ۳- چه همسویی‌ها و ناهمسویی‌هایی بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه‌درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره مشارکت این گروه دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی وجود دارد؟

## روش پژوهش

**نوع پژوهش:** پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی است. در انجام بخش‌های مختلف این پژوهش به تناسب، دو رویکرد کمی<sup>۱</sup> و کیفی<sup>۲</sup> به کار رفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات از متخصصان برنامه‌درسی و اعضای ستاد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی دانشگاه روش کیفی و به منظور جمع‌آوری اطلاعات از دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری، روش کمی به کار گرفته شده است. از یافته‌های بخش کیفی مصاحبه با صاحب‌نظران علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش برای ساخت ابزار بخش کمی پژوهش استفاده گردیده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده کردن متن مصاحبه‌ها، با محور قرار دادن گام‌های ششگانه برنامه‌ریزی درسی (تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها،

---

1- quantitative

2- qualitative

تعیین اهداف، انتخاب و تدوین محتوا، اجرا، ارزشیابی و تغییر برنامه درسی) گویه‌های اساسی مربوط به مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی از مصاحبه‌ها استخراج شد و در حیطه‌های ششگانه پرسشنامه قرار داده شد. با این توضیح، در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی<sup>۱</sup> نیز به کار رفته است (پلانو کلارک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۷۲؛ کرسول<sup>۳</sup> و پلانو کلارک، ۲۰۰۷: ۶۲-۷۲).

**جامعه آماری:** جامعه آماری شامل دو بخش است: صاحب‌نظران برنامه درسی در دانشگاه‌های کشور و اعضای ستاد سیاستگذاری برنامه‌های درسی دانشگاه اصفهان یک بخش از جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. دانشجویان زن و مرد دوره تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان جامعه دوم این پژوهش را تشکیل می‌دهند. توزیع فراوانی دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی دانشجویان تحصیلات تکمیلی

جامعه	دانشگاه	اصفهان	صنعتی اصفهان	جمع
دانشجویان دکتری	۷۶۰	۵۲۸	۱۲۸۸	
دانشجویان کارشناسی ارشد	۳۴۸۸	۳۵۵۲	۷۰۴۰	
جمع	۴۲۴۸	۴۰۸۰	۸۳۲۸	

**روش نمونه‌گیری و حجم نمونه:** روش نمونه‌گیری اولیه برای انتخاب صاحب‌نظران برنامه درسی و اعضای ستاد سیاستگذاری برنامه درسی دانشگاه اصفهان، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷)؛ بدین معنا که افرادی انتخاب شده‌اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه‌های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار باشند

1- exploratory  
2- Plano Clark  
3- Creswell

(ویلیامز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۷۹). علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند، در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری شبکه‌ای<sup>۲</sup> استفاده شده است (نوی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸: ۳۳۰). در این شیوه، از اولین مصاحبه‌شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری را که برای انجام مصاحبه پیرامون موضوع پژوهش مناسب می‌دانند، معرفی نمایند. در مورد صاحب‌نظران برنامه‌درسی و اعضای ستاد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی دانشگاه اصفهان، حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است. برای پژوهش کیفی نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده‌ها<sup>۴</sup> و تکرار اطلاعات<sup>۵</sup> کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (آنیگ‌بازی<sup>۶</sup> و لیچ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷: ۲۴۲؛ گست<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۶: ۵۹). در این پژوهش پژوهش با ۱۷ نفر از صاحب‌نظران برنامه‌درسی و اعضای ستاد سیاست‌گذاری برنامه‌درسی دانشگاه اصفهان مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام شده است.

برای انتخاب دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای یا لایه‌ای<sup>۹</sup> استفاده شده و دانشجویان از تمام دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان انتخاب شده‌اند. همچنین، برای تخصیص نمونه از روش تخصیص بهینه<sup>۱۰</sup> استفاده شده که سهم هر طبقه بر اساس اندازه جمعیت آن تعیین شده است. بنابراین، انتخاب دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی بر اساس تعداد آنان در هر دانشکده و گروه آموزشی و با رعایت نسبت بین زن و مرد و دوره‌های روزانه و شبانه انجام شده است. نمونه بخش کمی این پژوهش در مجموع ۲۹۲ نفر شامل ۹۳ دانشجوی دوره دکتری و ۱۹۹ دانشجوی کارشناسی ارشد بوده است. حجم نمونه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی به چند صورت محاسبه شده است: در روش اول با

---

1- Williams

2- network sampling

3- Noy

4- data saturation

5- informational redundancy

6- Onwuegbuzie

7- Leech

8- Guest

9- stratified random sampling

10- optimum allocation



استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، تعداد دانشجویان مورد نیاز برای نمونه پژوهش مشخص گردید. علاوه بر این، پس از انجام پژوهش، توان آماری آزمون محاسبه و با توجه به اینکه توان آماری برابر با ۱ بود، کفایت حجم نمونه تایید شد.

**ابزار گردآوری اطلاعات:** در این پژوهش، از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه‌درسی و اعضای ستاد سیاستگذاری برنامه‌درسی با آنان مصاحبه انجام داده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت، برای جمع‌آوری اطلاعات از دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی یا اعتبار دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا<sup>۱</sup> و برای برآورد پایایی پرسشنامه از آلفای کراباخ استفاده شده است. پس از انجام مطالعه مقدماتی و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها مشخص گردید که پایایی گام مشارکت در تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها ۰/۸۰، تعیین هدف‌های برنامه‌درسی ۰/۸۶، انتخاب و تدوین محتوای برنامه‌درسی ۰/۸۹، اجرای برنامه‌درسی ۰/۸۱، ارزشیابی برنامه‌درسی ۰/۸۸ و پایایی گام تغییر برنامه‌درسی ۰/۹۱ است.

در این پژوهش، برای بررسی دیدگاه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، در هر حیطه و سؤال‌های پرسشنامه دو جنبه مورد توجه واقع شده است: جنبه اول، تعیین دیدگاه پاسخگویان پیرامون وضعیت موجود و مطلوب مشارکت آنان در برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی است؛ جنبه دوم، معرف این نکته است که پاسخگویان در هر دو وضع موجود و مطلوب، روش مشارکت خود را از میان روش‌های چهارگانه و میزان مشارکت خود را با دادن نمره در هر یک از گام‌های برنامه‌ریزی درسی و فعالیت‌های مربوط به هر یک از گام‌ها تعیین کنند. با این توضیح، از پاسخگویان خواسته شده است که در هر سؤال ضمن انتخاب روش مشارکت خود در دو وضعیت موجود و مطلوب، میزان واقعیت روش

(وضع موجود) و میزان مقبولیت روش (وضع مطلوب) را با دادن نمره‌ای بین ۰ تا ۱۰ مشخص سازند. در پژوهش حاضر، از یک سو فراوانی افرادی که یک روش را انتخاب نموده‌اند و از سوی دیگر، میزان واقعیت و مقبولیت آن روش که با اختصاص نمره ۰ تا ۱۰ مشخص شده، در تحلیل‌ها مورد توجه واقع شده است.

به منظور اینکه بتوان تاثیر این دو عامل را در کنار یکدیگر بررسی نمود، دو نمره با عنوان نمره «واقعیت روش» در وضع موجود و نمره «مقبولیت روش» در وضع مطلوب تعریف شده است. شیوه محاسبه این نمره به این صورت بوده است که فراوانی افراد انتخاب کننده یک روش در هر یک از گویه‌ها، بر تعداد کل نمونه تقسیم و حاصل در میانگین آن روش ضرب شده است. این فرایند به حصول نمره واقعیت و مقبولیت هر روش در تک تک سؤال‌ها انجامیده است. با محاسبه میانگین این نمره‌ها در هر یک از گام‌های برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی، میانگین نمره واقعیت و مقبولیت آن روش مشارکت در هر یک از شش گام برنامه‌ریزی درسی به دست آمده است.

### **روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:** برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها

روش‌هایی ارائه شده است که می‌توان با استفاده از آنها، گزاره‌ها و دیدگاه‌های مصاحبه شوندگان را تحلیل کرد (کرسول، ۲۰۰۷: ۱۴۷-۱۷۷؛ کمبل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴: ۱۲۵-۱۴۵؛ ماسون<sup>۲</sup>: ۹۱-۹۶). در این پژوهش، برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از چند گام پیروی شده که عبارتند از: فراهم‌سازی داده‌ها<sup>۳</sup>، سازماندهی داده‌ها<sup>۴</sup>، تقلیل و تلخیص داده‌ها<sup>۵</sup> در قالب مقوله‌ها از طریق کدگذاری و متمرکز و ترکیب کردن<sup>۶</sup> کدها و در نهایت، ارائه داده‌ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷: ۱۴۸).

---

1- Campbell  
2- Mason  
3- preparing  
4- organizing  
5- reducing  
6- condensing

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی، آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح توصیفی، میانگین و فراوانی محاسبه گردیده است. در سطح استنباطی، ابتدا داده‌ها از نظر دو ویژگی نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها بررسی شده است. در مواردی که داده‌ها از این دو ویژگی برخوردار بوده‌اند، از آزمون پارامتریک و در غیر این صورت از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده شده است. آزمون‌های مورد استفاده در این پژوهش، شامل: آزمون کالموگروف اسمیرنوف، آزمون بررسی همگنی واریانس‌ها (لوین)، تحلیل واریانس یک راهه، کوروسکال والیس، من ویتنی و آزمون تعقیبی شفه است.

### یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌های پژوهش ارائه شده است. سوال اول با یافته‌های کیفی، سؤال دوم با یافته‌های کمی و سؤال سوم پژوهش با مقایسه این دو نوع یافته پاسخ داده شده است.

### سؤال اول: متخصصان برنامه‌درسی پیرامون مشارکت موجود و مطلوب دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گام‌های برنامه‌ریزی درسی برای دوره تحصیلات تکمیلی و روش‌های تحقق این مشارکت چه دیدگاه‌هایی دارند؟

در مورد وضع موجود، مصاحبه شوندگان معتقدند دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برنامه‌ریزی درسی نقش مؤثری ندارند. البته، برخی از آنان متذکر شده‌اند که دانشجویان، به ویژه در دوره دکتری در گام اجرای برنامه‌درسی نقش قابل توجهی دارند. همچنین، از نظر این گروه، دانشجویان در برخی موارد در رابطه با کیفیت محتوا، منابع و شیوه اجرای برنامه درسی در سطح کلاس بازخوردهایی را در ارزشیابی‌های پایان ترم به دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه ارائه می‌دهند که می‌تواند به بهبود برنامه‌درسی به ویژه در گام اجرا کمک کند. یکی از صاحب‌نظران برنامه‌درسی به نقش محدود دانشجویان اشاره کرده، می‌گوید:

مشارکت موجود دانشجویان مطلوب نیست و باید در راستای افزایش مشارکت چاره اندیشی کرد. دانشجویان تحصیلات تکمیلی نقش تعریف شده‌ای در این زمینه ندارند و بیشتر در ارزشیابی که در مورد جنبه‌هایی از برنامه درسی به ویژه اجرای آن انجام می‌شود، به عنوان پاسخگو مشارکت می‌نمایند. در وضعیت مطلوب، بررسی دیدگاه‌های مصاحبه شوندگان نشان می‌دهد که بین آنان همگرایی کاملی در مورد مراحل، چگونگی و ضوابط مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برنامه‌ریزی درسی وجود ندارد. یکی از صاحب‌نظران، بیان کرده است که مشارکت نکردن دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برنامه‌ریزی درسی این دوره باعث می‌شود تا آنان نسبت به برنامه‌های تدوین شده تعلق خاطر چندانی نداشته باشند. صاحب‌نظری به دلیل خود برای مشارکت دانشجویان اشاره کرده، می‌گوید، دانشجویان باید در بیشتر مراحل برنامه‌ریزی درسی مشارکت داشته باشند، زیرا آنان مخاطب و مشتری اصلی آموزش عالی و برنامه‌درسی هستند و چون در این دوره تحصیلی به رشد اجتماعی و علمی بیشتری رسیده‌اند، می‌توان آنان را در برنامه‌ریزی درسی مشارکت داد. البته، شیوه و نسبت این مشارکت نکته دیگری است که باید پیرامون آن اندیشید.

با اینکه مصاحبه شوندگان عموماً به مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی معتقد هستند، ولی در برخی گام‌های برنامه‌ریزی درسی بین آنان اتفاق نظر کمتری وجود دارد. هشت نفر (۴۷ درصد) از مصاحبه‌شوندگان با مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دو گام تعیین هدف‌های برنامه‌درسی و انتخاب و تدوین محتوای برنامه‌درسی موافق نیستند. دلیل اصلی این گروه، عدم اشراف دانشجو بر ماهیت برنامه‌درسی دوره تحصیلی و به طور خاص هدف‌ها و محتوای برنامه‌درسی است. صاحب‌نظران معتقدند چون دانشجویان در حال گذراندن دوره تحصیلی هستند کمتر می‌توان از دیدگاه‌های آنان در برنامه‌ریزی درسی استفاده کرد.

اجرای برنامه‌درسی، گامی است که تمام مصاحبه‌شوندگان (۱۷ نفر) به مشارکت دانشجویان در آن اعتقاد دارند و البته در این مرحله نیز معتقدند مشارکت دانشجویان دکتری می‌تواند پررنگ‌تر و عمیق‌تر از دانشجویان کارشناسی ارشد باشد. یکی از صاحب‌نظران درباره مشارکت دانشجویان در زمینه اجرای برنامه‌درسی می‌گوید:

در دوره تحصیلات تکمیلی بخشی از اجرای برنامه‌درسی باید به عهده دانشجو باشد. مزیت مشارکت دانشجو در اجرای برنامه‌درسی این است که او می‌تواند حوزه‌های مورد علاقه خود را که شاید در برنامه‌درسی رسمی کمتر مورد توجه قرار گرفته باشد، شناسایی و پی‌گیری کند.

گام ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی نیز از گام‌هایی است که دوازده نفر (۷۰ درصد) از مصاحبه‌شوندگان نقش مشارکتی دانشجو را مهم دانسته‌اند. آنان بر این باورند که دانشجویان باید در ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی اجرا شده مشارکت داده شوند. برخی تاکید کرده‌اند دانشجویانی باید در ارزشیابی برنامه‌درسی مشارکت نمایند که درس‌های خود را به پایان رسانده‌اند و می‌توانند نظرات صائب‌تری ارائه نمایند. همچنین، این اعتقاد وجود دارد که دانشجویان می‌توانند زمینه‌های مورد نیاز برای تغییر را از دیدگاه خود مشخص سازند.

بخش دیگری از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در راستای پاسخگویی به این سؤال است که کدام گروه از دانشجویان تحصیلات تکمیلی از امکان مشارکت بیشتری برخوردارند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان (۲۴ درصد) بین ضرورت مشارکت دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد تفاوت قائل شده‌اند. مصاحبه‌شونده‌ای در این مورد می‌گوید:

دانشجویان تحصیلات تکمیلی با یکدیگر تفاوت دارند. نمی‌توان وزنی را که برای دانشجوی دکتری قائلیم، برای دانشجوی کارشناسی ارشد هم در نظر بگیریم. دلیل این امر آن است که دانشجویان دکتری به هویت علمی و پژوهشی قوی‌تری دست یافته‌اند.

بنابراین، نقش مشارکتی که می‌توان برای آنان قائل شد، بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد است.

مصاحبه‌شونده‌ای که در زمینه برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی تجاربی دارد، می‌گوید مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی باید به دو دلیل در سطح گروه یا حداکثر دانشکده باشد: دلیل اول اینکه در مراحل بالاتر چنین مشارکتی چندان مورد پذیرش نیست و دلیل مهمتر اینکه بحث‌های محتوایی در مورد برنامه‌درسی در سطح گروه انجام می‌شود و در سطح دانشکده و دانشگاه بحث‌ها بیشتر شکلی است تا محتوایی. بنابراین، اگر قرار است مشارکت دانشجویان اثرگذار باشد، این مشارکت باید در سطح گروه تحقق یابد.

یکی از مصاحبه‌شوندگان تلقی خاصی از مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی را مطرح کرده، می‌گوید: مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی به معنای شناخت نیازهای آنان و تدوین برنامه‌درسی است که پاسخگوی این نیازها باشد. به نظر ایشان، مشارکت مستقیم دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برنامه‌ریزی درسی ضرورتی ندارد. مصاحبه‌شونده‌ای دست‌کم وجود یک حلقه مشورتی با دانشجویان تحصیلات تکمیلی در زمینه برنامه‌ریزی درسی و دریافت دیدگاه‌های دانشجویان را ضروری دانسته است.

این مصاحبه‌شونده اشاره کرده است که گروه‌ها باید یک حلقه مشورتی با دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشته باشند. وی افزوده است، باید توجه داشت که نقش دانشجویان، نفی و اثبات نیست که برنامه‌درسی و درس‌ها را به صورت مطلق رد یا تایید نمایند؛ باید از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به ویژه دانشجویان دوره دکتری ایده‌ها را گرفت. نکته‌ای که مورد توجه این مصاحبه‌شونده قرار گرفته، اینکه در بسیاری موارد نارضایتی دانشجویان از برنامه‌درسی و درس‌ها به شیوه اجرا بر می‌گردد، نه ماهیت درس؛ بنابراین، این دو مساله را باید از یکدیگر تفکیک نمود.

پیرامون چگونگی مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گام‌های برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی چند روش توسط مصاحبه شونده‌گان ارائه شده است. این روش‌ها عبارتند از:

- دعوت از دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری و کارشناسی ارشد رشته‌های مختلف برای حضور در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه و استفاده از دیدگاه‌های کلی آنان پیرامون برنامه‌درسی اجرا شده به منظور تدوین برنامه‌درسی جدید یا اصلاح و تغییر برنامه‌درسی موجود؛

- دعوت از نماینده یا نمایندگان دانشجویان که درس‌های خود را گذرانده‌اند، در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه و دریافت نظرات کلی آنان در مورد برنامه‌درسی موجود رشته و درس‌ها؛

- تشکیل جلسه‌های غیررسمی با دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره کیفیت برنامه‌درسی رشته و درس‌ها؛

- استفاده از ابزارهایی مانند مصاحبه و پرسشنامه برای جمع‌آوری دیدگاه‌های دانشجویان درباره برنامه درسی و درس‌های یک رشته در جریان ترم و پس از اتمام دوره تحصیلی و استفاده از این دیدگاه‌ها برای تدوین برنامه‌درسی یا اصلاح و بهبود برنامه‌درسی در دوره‌های بعد.

در مجموع، صاحب‌نظران در برخی گام‌های برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی شامل اجرا، ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی به مشارکت جدی و دریافت دیدگاه‌های دانشجویان معتقد هستند. در بین گام‌های مختلف، بیشترین تأکید بر مشارکت دانشجویان در گام اجرای برنامه درسی قرار دارد. در مورد مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گام‌های تعیین هدف‌های برنامه‌درسی و انتخاب محتوا توافق چندانی وجود ندارد. افزون بر این، مصاحبه شونده‌گان برای دانشجویان دکتری نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد، مشارکت جدی‌تری را در نظر دارند.

**سوال دوم:** دانشجویان تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه اصفهان و صنعتی اصفهان پیرامون مشارکت موجود و مطلوب خود در گام‌های برنامه‌ریزی درسی برای دوره تحصیلات تکمیلی و روش‌های تحقق این مشارکت چه دیدگاه‌هایی دارند؟  
در این قسمت، یافته‌های کمی مربوط به دیدگاه‌های دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در مورد وضعیت موجود و مطلوب مشارکت خود در گام‌های ششگانه برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی ارائه می‌شود.

### گام اول: تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها

جدول ۲: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام تعیین ساختار کلی

رشته و درس‌ها از نظر دانشجویان دکتری

P	H	P	F	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		وضعیت	مجموع دو دانشگاه
				میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	تفاوت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	تفاوت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	تفاوت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	تفاوت		
۰/۰۰۱	۲۳/۴۹			۰/۱۵	۰/۸۰	۰/۲۷	۳/۱۵	۰/۴۴	۳/۳۸	۰/۲۱	۲/۴۹	موجود مطلوب	
		۰/۰۰۱	۱۰/۱۹۱	۰/۳۳	۱/۱۱	۰/۳۳	۲/۴۲	۰/۵۰	۳/۰۸	۰/۲۴	۲/۶۸	موجود مطلوب	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۸۴/۹۴	۰/۲۶	۰/۴۸	۰/۲۸	۲/۸۸	۰/۷۲	۳/۷۱	۰/۲۱	۲/۳۰	موجود مطلوب	دانشگاه صنعتی

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که در وضع موجود، تنها روش مشارکت دانشجویان دکتری در گام تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها، «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» است. این شیوه مشارکت در دانشگاه اصفهان دارای نمره ۲/۶۸ و در دانشگاه صنعتی دارای نمره ۲/۳۰ است.



در وضع مطلوب، H مشاهده شده در سطح  $P \leq 0/05$  نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان دکتری بین چهار روش مشارکت در این گام تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها به تفکیک نظر دانشجویان هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. دانشجویان دکتری در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، دو روش «حضور نماینده دانشجویان دکتری» و «حضور دانش‌آموختگان دوره دکتری» را بر دو روش دیگر ترجیح داده‌اند. در حالی که در دانشگاه اصفهان، وضعیت روش‌های مرجح دانشجویان با نظر مجموع دانشجویان دو دانشگاه همسوست، در دانشگاه صنعتی، دانشجویان روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» را بر سه روش دیگر ترجیح داده‌اند. همچنین، در این دانشگاه، روش «حضور نماینده دانشجویان دوره دکتری» در مرتبه بعد، بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده است<sup>۱</sup>.

جدول ۳: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام تعیین ساختار کلی رشته و

درس‌ها از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد

P	H	P	F	حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		روش	دانشگاه	
				حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه	حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه	حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه	حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه	مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران	مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران			
۰/۰۰۱	۱۶/۷۰			۰/۰۷	۰/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۱۷	۲/۴۴	مجموع
۰/۰۰۱	۲۵/۳۳			۰/۳۲	۱/۳۶	۰/۳۷	۲/۹۱	۰/۱۹	۲/۶۴	۰/۱۹	۰/۹۹	دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۱۹/۴۵			۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۲۱	۰/۰۶	۰/۱۹	۰/۲۶	۲/۲۳	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۲۰/۷۲	۰/۵۱	۲	۰/۴۳	۲/۴۴	۰/۲۳	۲/۲۷	۰/۲۱	۱/۱۰	مطلوب
۰/۰۰۴	۱۳/۳۵			۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۱۷	۲/۶۸	دانشگاه صنعتی
۰/۰۰۱	۲۵/۴۷			۰/۳۳	۰/۶۵	۰/۳۶	۳/۴۳	۰/۲۸	۳/۰۴	۰/۲۲	۰/۸۸	مطلوب

۱- برای تعیین معناداری تفاوت‌های مشاهده شده بین روش‌های مشارکت در برنامه‌ریزی درسی، از آزمون‌های تعقیبی استفاده شده که برای اجتناب از افزایش حجم مقاله و تعداد جدول‌ها فقط به ارائه نتایج آنها اکتفا شده است.

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود و مطلوب، H مشاهده شده در سطح  $P \leq 0/05$  معنادار بوده است، بنابراین در مجموع، از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه بین چهار روش مشارکت در گام تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها در وضع موجود و مطلوب به تفکیک نظر دانشجویان کارشناسی ارشد هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، در وضع موجود مشارکت در گام تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها، روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» بر سه روش دیگر برتری دارد. بررسی نظر دانشجویان کارشناسی ارشد به تفکیک نیز نشان داده است که در هر دو دانشگاه، همین روند وجود دارد. دانشجویان کارشناسی ارشد در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد» را بر دو روش دیگر ترجیح داده‌اند و «حضور خود» تنها بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است.

مشاهده نتایج به تفکیک دانشگاه تفاوتی را در جهت‌گیری دانشجویان دو دانشگاه نشان می‌دهد. در دانشگاه اصفهان، سه روش دیگر مشارکت بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده، در حالی که در دانشگاه صنعتی، گرایش به سوی اعمال مشارکت غیرمستقیم بیش از دانشگاه اصفهان بوده و روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» بر سه روش دیگر مرجح دانسته شده است، ضمن اینکه در این دانشگاه «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی ارشد» نیز بر دو روش دیگر ترجیح داده شده است.

### گام دوم: تعیین هدف‌های برنامه‌درسی

جدول ۴: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام تعیین هدف‌های برنامه‌درسی

از نظر دانشجویان دکتری

P	H	P	F	حضور نماینده دانشجویان دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه				حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه				مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران	وضعیت روش	دانشگاه		
				میانگین روش	میانگین واقعیت	میانگین روش	میانگین واقعیت	میانگین روش	میانگین واقعیت	میانگین روش	میانگین واقعیت					
													۱/۱۶	۱/۸۰	موجود	مجموع دو دانشگاه
		۰/۰۰۱	۸۷/۶۹	۰/۳۹	۰/۸۳	۰/۴۳	۲/۷۹	۰/۴۹	۳/۳۳	۰/۳۶	۱/۱۸	مطلوب				
													۰/۱۴	۱/۹۵	موجود	دانشگاه اصفهان
۰/۰۰۱	۳۲/۹۶			۰/۴۲	۰/۹۰	۰/۵۷	۲/۹۰	۰/۶۲	۲/۸۲	۰/۲۸	۱/۱۲	مطلوب				
		۰/۰۰۱	۹۸/۰۶	۰/۴۴	۰/۷۷	۰/۴۵	۲/۶۳	۰/۵۲	۳/۷۹	۰/۴۵	۱/۶۷	موجود	۱/۱۲		مطلوب	دانشگاه صنعتی

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که در وضع موجود، تنها روش مشارکت دانشجویان دکتری در گام تعیین هدف‌های برنامه‌درسی، «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» است. این شیوه مشارکت در دانشگاه اصفهان دارای نمره ۱/۹۵ و در دانشگاه صنعتی دارای نمره ۱/۶۷ است. در وضع مطلوب، F مشاهده شده در سطح  $P \leq ۰/۰۵$  نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان دکتری بین چهار روش مشارکت در این گام تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها به تفکیک نظر دانشجویان هر دانشگاه نیز مشاهده شده است.

دانشجویان در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» را بر سه روش دیگر ترجیح داده‌اند. همچنین، پس از این روش، «حضور نماینده دانشجویان دکتری» بر دو روش دیگر ترجیح داده شده است. نتایج به

تفکیک دو دانشگاه نشان می‌دهد، در حالی که در دانشگاه اصفهان، دو روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» و «حضور نماینده دانشجویان دکتری» بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده، در دانشگاه صنعتی، اولویت روش‌ها منطبق با نتایج کل است.

جدول ۵: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام تعیین هدف‌های برنامه‌درسی از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد

P	H	P	F	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		رضیتم	دانشگاه
				میانگین روش واقعیت	میانگین روش مقبولیت	میانگین روش واقعیت	میانگین روش مقبولیت	میانگین روش واقعیت	میانگین روش مقبولیت	میانگین روش واقعیت	میانگین روش مقبولیت		
۰/۰۰۱	۲۳/۲۷					۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۰۴	۰/۱۴	۰/۲۹	۱/۹۵	موجود	مجموع
		۰/۰۰۱	۷۴/۳۰	۰/۴۴	۱/۶۶	۰/۲۵	۲/۲۴	۰/۲۰	۲/۹۸	۰/۲۶	۱/۱۵	مطلوب	دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۳۰/۳۵					۰/۰۴	۰/۲۶	۰/۰۶	۰/۲۵	۰/۳۰	۱/۸۳	موجود	دانشگاه
		۰/۰۰۱	۲۷/۲۹	۰/۵۷	۲/۱۸	۰/۲۳	۱/۹۹	۰/۲۵	۲/۵۶	۰/۳۲	۱/۱۷	مطلوب	اصفهان
۰/۰۰۱	۱۷/۴۵					۰	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۳۴	۲/۰۷	موجود	دانشگاه
		۰/۰۰۱	۱۰۸/۷۳	۰/۳۷	۱/۰۲	۰/۴۴	۲/۶۱	۰/۳۴	۳/۴۴	۰/۳۲	۱/۱۱	مطلوب	صنعتی

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود H مشاهده شده و در وضع مطلوب F مشاهده شده در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار بوده است، بنابراین، در مجموع از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه بین چهار روش مشارکت در گام تعیین هدف‌های برنامه‌درسی تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها در وضع موجود و مطلوب به تفکیک نظر دانشجویان کارشناسی ارشد هر دانشگاه نیز مشاهده شده است.

از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، در وضع موجود مشارکت در گام تعیین هدف‌های برنامه‌درسی، «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» بر دو روش «حضور نماینده دانشجویان

کارشناسی ارشد» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد» برتری دارد. بررسی نظر دانشجویان کارشناسی ارشد به تفکیک نیز نشان داده است که در هر دو دانشگاه، نتایج همسو با کل است.

دانشجویان کارشناسی ارشد در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی ارشد» را بر سه روش دیگر ترجیح داده‌اند. پس از این روش، «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» بر دو روش دیگر ترجیح داده شده است. «حضور خود» تنها بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است. مشاهده نتایج به تفکیک هر دانشگاه تفاوتی را در جهت‌گیری دانشجویان دو دانشگاه نشان می‌دهد. در دانشگاه اصفهان، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد» بر دو روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» و «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است. در مرتبه بعد، دانشجویان این دانشگاه «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» و «حضور خود» را بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» مرجح دانسته‌اند. در دانشگاه صنعتی، مانند نتیجه کل، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی ارشد» بر سه روش دیگر ترجیح داده شده و در مرتبه بعد، «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده است.

### گام سوم: انتخاب و تدوین محتوای برنامه‌درسی

جدول ۶: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام انتخاب و تدوین محتوای

برنامه‌درسی از نظر دانشجویان دکتری

P	H	P	F	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان دکتری در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		روش	دانشگاه	
				میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین			
۰/۰۰۱	۴۹/۱۴			۰/۳۱	۰/۷۳	۰/۳۷	۲/۷۷	۰/۵۰	۳/۵۴	۰/۳۹	۱/۹۳	۰/۴۷	موجود	مجموع دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۴۳/۱۹			۰/۵۱	۰/۸۱	۰/۵۴	۳/۲۹	۰/۵۱	۳/۲۴	۰/۴۳	۲/۲۹	۰/۴۹	مطلوب	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۱۴۳/۳۸	۰/۲۵	۰/۷۲	۰/۴۶	۲/۳۴	۰/۵۹	۳/۸۲	۰/۳۸	۱/۶۰	۰/۴۰	مطلوب	دانشگاه صنعتی

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که در وضع موجود، تنها روش مشارکت دانشجویان دکتری در گام انتخاب و تدوین محتوای برنامه‌درسی، «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» است. این شیوه مشارکت در دانشگاه اصفهان دارای نمره ۲/۲۹ و در دانشگاه صنعتی دارای نمره ۱/۶۰ است.

در وضع مطلوب، H مشاهده شده در سطح  $P \leq 0/05$  نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان دکتری بین چهار روش مشارکت در این گام تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها به تفکیک نظر دانشجویان هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. دانشجویان دکتری در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» را بر سه روش دیگر ترجیح داده‌اند. همچنین، پس از این روش، «حضور نماینده دانشجویان دکتری» بر دو روش دیگر ترجیح داده شده است. نتایج به تفکیک دو دانشگاه

دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی ... / ۶۹

نشان می‌دهد، در حالی که در دانشگاه اصفهان، دو روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» و «حضور نماینده دانشجویان دکتری» بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده، در دانشگاه صنعتی، اولویت روش‌ها منطبق با نتایج کل دو دانشگاه است.

جدول ۷: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام انتخاب و تدوین محتوای

برنامه‌درسی از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد

P	H	P	F	حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		وضوح	دانشگاه	
				میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	انحراف معیار	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	انحراف معیار	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	انحراف معیار			
۰/۰۰۱	۳۲/۰۴			۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۳۳	۲/۰۴	مجموع
		۰/۰۰۱	۱۱۷/۵۴	۰/۳۲	۱/۵۳	۰/۲۸	۲/۳۵	۰/۳۷	۳/۰۴	۰/۲۳	۱/۰۷	دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۴۶/۰۷			۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۱۸	۰/۰۹	۰/۲۲	۰/۳۵	۲/۱۳	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۴۴/۵۴	۰/۴۴	۱/۹۹	۰/۳۹	۲/۰۷	۰/۵۱	۲/۸۶	۰/۳۲	۱/۰۳	مطلوب
۰/۰۰۱	۲۲/۹۶			۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۳۴	۱/۹۴	دانشگاه صنعتی
۰/۰۰۱	۴۸/۲۷			۰/۳۰	۰/۹۷	۰/۳۲	۲/۶۶	۰/۴۰	۳/۲۳	۰/۲۶	۱/۱۲	مطلوب

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود H مشاهده شده و در وضع مطلوب، F مشاهده شده در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار بوده است، بنابراین، در مجموع، از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه بین چهار روش مشارکت در گام انتخاب و تدوین محتوای برنامه‌درسی تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها در وضع موجود و مطلوب به تفکیک نظر دانشجویان کارشناسی ارشد هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، در وضع موجود مشارکت در گام انتخاب و تدوین

محتوای برنامه‌درسی، روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» بر سه روش دیگر برتری دارد. بررسی نظر دانشجویان کارشناسی‌ارشد به تفکیک نیز نشان داده است که در هر دو دانشگاه، همین روند وجود دارد.

دانشجویان کارشناسی‌ارشد در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی‌ارشد» را بر سه روش دیگر ترجیح داده‌اند. پس از این روش، «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی‌ارشد» بر دو روش دیگر ترجیح داده شده است. «حضور خود» تنها بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است. مشاهده نتایج به تفکیک دانشگاه تفاوتی را در جهت‌گیری دانشجویان نشان می‌دهد. در دانشگاه اصفهان، ضمن اینکه روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی‌ارشد» بر سه روش دیگر ترجیح داده شده در مرتبه بعد، دو روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی‌ارشد» و «حضور خود» بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است. در دانشگاه صنعتی، اولویت روش‌ها مانند مجموع دو دانشگاه است.

### گام چهارم: اجرای برنامه‌درسی

جدول ۸: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام اجرای

برنامه‌درسی از نظر دانشجویان دکتری

P	H	P	F	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان دکتری در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		توسعه روش
				میانگین و انحراف معیار	پایه و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار	پایه و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار	پایه و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار	پایه و انحراف معیار	
۰/۰۰۱	۱۴/۳۰			۰/۱۴	۰/۱۶					۰/۲۶	۱/۸۵	موجود
		۰/۰۰۱	۳۷/۶۴	۰/۵۰	۱/۴۲	۰/۳۸	۳/۰۹	۰/۴۸	۲/۴۸	۰/۴۸	۱/۲۰	مطلوب
۰/۰۰۱	۲۰/۳۹			۰/۱۸	۰/۱۶					۰/۴۷	۲/۱۰	موجود
۰/۰۰۱	۲۷/۳۵			۰/۶۳	۱/۴۷	۰/۵۲	۲/۸۶	۰/۳۵	۲/۶۶	۰/۴۰	۰/۹۷	مطلوب
		۰/۰۰۱	۱۵۱/۰۲	۰/۱۱	۰/۲۱					۰/۲۱	۱/۶۴	موجود
۰/۰۰۱	۲۴/۰۵			۰/۴۷	۱/۳۸	۰/۲۹	۳/۱۶	۰/۶۹	۲/۲۴	۰/۶۱	۱/۴۱	مطلوب



یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود H مشاهده شده و در وضع مطلوب F مشاهده شده در سطح  $P \leq 0/05$  معنادار بوده است، از نظر دانشجویان دکتری بین چهار روش مشارکت در گام اجرای برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها به تفکیک نظر دانشجویان هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. در وضع موجود، تنها دو روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» و «حضور خود» توسط دانشجویان، انتخاب شده که نمره واقعیت روش اول بر شیوه دوم برتری دارد. دانشجویان دکتری در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، روش «حضور نماینده دانشجویان دوره دکتری» را بر سه روش دیگر ترجیح داده‌اند. همچنین، پس از این روش، «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» بر دو روش دیگر ترجیح داده شده است. نتایج به تفکیک دو دانشگاه نشان می‌دهد، در حالی که در دانشگاه اصفهان، دو روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» و «حضور نماینده دانشجویان دکتری» بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده، در دانشگاه صنعتی، اولویت روش‌ها منطبق با نتایج کل دو دانشگاه است.

جدول ۹: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام اجرای برنامه درسی

از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد

P	H	P	F	حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		وضعیت	دانشگاه		
				میانگین واقعیت	میانگین مقبولیت	میانگین واقعیت	میانگین مقبولیت	میانگین واقعیت	میانگین مقبولیت				
۰/۰۰۱	۲۲/۳۳			۰/۱۱	۰/۱۶	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۳۹	۲/۰۴	موجود	مجموع دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۲۵/۱۵			۰/۵۹	۱/۸۸	۰/۳۵	۲/۷۶	۰/۵۹	۲/۳۵	۰/۳۰	۱/۰۴	مطلوب	
۰/۰۰۱	۲۳/۸۷			۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۰۷	۰/۱۹	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۵۳	۲/۱۶	موجود	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۱۷/۸۱	۰/۸۰	۲/۴۷	۰/۴۹	۲/۵۱	۰/۴۹	۲/۲۲	۰/۳۴	۰/۴۲	مطلوب	
۰/۰۰۱	۲۱/۶۸			۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۱۱	۰/۳۱	۱/۹۱	موجود	دانشگاه صنعتی
۰/۰۰۱	۲۸/۴۲			۰/۴۱	۱/۴۳	۰/۴۰	۳/۰۸	۰/۲۵	۲/۴۹	۰/۲۸	۱/۱۸	مطلوب	

یافته‌های جدول ۹ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود و مطلوب H مشاهده شده در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار بوده است، بنابراین در مجموع، از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه بین چهار روش مشارکت در گام اجرای برنامه‌درسی تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها در وضع موجود و مطلوب به تفکیک نظر دانشجویان کارشناسی ارشد هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، در وضع موجود مشارکت در گام اجرای برنامه‌درسی، روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» بر سه روش دیگر برتری دارد. بررسی نظر دانشجویان کارشناسی ارشد به تفکیک نیز نشان داده است که در هر دو دانشگاه، همین روند وجود دارد. دانشجویان کارشناسی ارشد در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، هر سه روش را بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده‌اند. در مرحله بعد، روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» بر «حضور خود» ترجیح داده شده است. مشاهده نتایج به تفکیک هر دانشگاه تفاوتی را در جهت‌گیری دانشجویان دو دانشگاه نشان می‌دهد. در دانشگاه اصفهان، هر سه روش بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است، اما در دانشگاه صنعتی، دو روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی» بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده است.

### گام پنجم: ارزشیابی برنامه‌درسی

جدول ۱۰: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام ارزشیابی برنامه‌درسی

## از نظر دانشجویان دکتری

P	H	P	F	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان دکتری در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری در کمیته برنامه‌ریزی‌درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		وضعیت	دانشگاه
				میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت		
۰/۰۰۱	۳۵/۹۰			۰/۲۶	۱	۰/۵۲	۲/۹۳	۰/۵۱	۲/۹۹	۰/۱۷	۱/۵۸	موجود	مجموع دو دانشگاه
										۰/۲۹	۱/۲۱	مطلوب	
										۰/۳۳	۱/۹۶	موجود	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۵۴/۴۵	۰/۴۲	۰/۸۷	۰/۵۰	۲/۳۶	۰/۵۲	۳/۲۸	۰/۳۳	۱/۲۲	مطلوب	
										۰/۱۶	۱/۲۳	موجود	دانشگاه صنعتی
		۰/۰۰۱	۶۱/۵۰	۰/۳۳	۱/۰۴	۰/۵۲	۳/۲۲	۰/۶۰	۲/۷۳	۰/۳۸	۱/۲۰	مطلوب	

یافته‌های جدول ۱۰ نشان می‌دهد که در وضع موجود، تنها روش مشارکت دانشجویان دکتری در گام ارزشیابی برنامه‌درسی، «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» است. این شیوه مشارکت در دانشگاه اصفهان دارای نمره واقعیت ۱/۹۶ و در دانشگاه صنعتی دارای نمره واقعیت ۱/۲۳ است.

در وضع مطلوب، H مشاهده شده در سطح  $P \leq ۰/۰۵$  نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان دکتری بین چهار روش مشارکت در این گام تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها به تفکیک نظر دانشجویان هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. دانشجویان دکتری در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، دو روش «حضور نماینده دانشجویان دوره دکتری» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری» را بر دو روش دیگر ترجیح داده‌اند. نتایج به تفکیک دو دانشگاه نشان می‌دهد که در دانشگاه اصفهان، روش «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» بر سه روش دیگر ترجیح داده شده و در مرتبه بعد،

«حضور نماینده دانشجویان دکتری» بر دو روش دیگر مرجح دانسته شده است. در دانشگاه صنعتی، اولویت روش‌ها منطبق با نتایج کل دو دانشگاه است.

جدول ۱۱: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام ارزشیابی برنامه‌درسی از

نظر دانشجویان کارشناسی ارشد

P	H	P	F	حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		تصمیم	دانشگاه	
				میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش	میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش			
۰/۰۰۱	۲۷/۳۵			۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۵۲	۱/۷۵	مجموع
		۰/۰۰۱	۹۱/۶۷	۰/۲۵	۱/۴۸	۰/۳۳	۲/۶۰	۰/۳۷	۲/۷۹	۰/۲۷	۱/۰۱	مطلوب
												دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۲۹/۴۰			۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۹	۰/۱۵	۱/۸۴	مجموع
		۰/۰۰۱	۴۷/۲۸	۰/۳۵	۱/۸۵	۰/۳۹	۲/۲۲	۰/۴۰	۲/۷۴	۰/۲۹	۱/۰۲	مطلوب
												دانشگاه
۰/۰۰۱	۲۶/۵۴			۰	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۱۴	۱/۷۲	مجموع
		۰/۰۰۱	۱۲۰/۹۷	۰/۲۹	۰/۹۷	۰/۴۰	۳/۰۳	۰/۴۱	۲/۸۵	۰/۳۰	۰/۹۹	مطلوب
												دانشگاه صنعتی

یافته‌های جدول ۱۱ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود H مشاهده شده و در وضع مطلوب F مشاهده شده در سطح  $P \leq ۰/۰۵$  معنادار بوده است، بنابراین در مجموع، از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه بین چهار روش مشارکت در گام ارزشیابی برنامه‌درسی تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها در وضع موجود و مطلوب به تفکیک نظر دانشجویان کارشناسی ارشد هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، در وضع موجود مشارکت در گام ارزشیابی برنامه‌درسی، روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» بر سه روش دیگر برتری دارد. بررسی نظر

دانشجویان کارشناسی‌ارشد به تفکیک نیز نشان داده است که در دانشگاه اصفهان و صنعتی، اولویت‌ها با مجموع دو دانشگاه همسو است.

دانشجویان کارشناسی‌ارشد در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، دو روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی‌ارشد» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی‌ارشد» را بر دو روش ترجیح داده‌اند. در مرتبه بعد، «حضور خود» را بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده‌اند. مشاهده نتایج به تفکیک دانشگاه تفاوتی را در جهت‌گیری دانشجویان دو دانشگاه نشان می‌دهد. در دانشگاه اصفهان، «حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی‌ارشد» بر سه روش دیگر ترجیح داده شده و در مرتبه بعد دو روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی‌ارشد» و «حضور خود» بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است. در دانشگاه صنعتی، اولویت‌ها مانند مجموع دو دانشگاه است.

### گام ششم: تغییر برنامه درسی

جدول ۱۲: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام تغییر برنامه درسی

از نظر دانشجویان دکتری

P	H	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان دکتری در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی‌ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		وجود / مطلوب	دانشگاه
		مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش	مطلع شدن از روش		
۰/۰۰۱	۴۹/۴۹	۰/۳۰	۱/۱۶	۰/۴۴	۳/۰۳	۰/۴۱	۳/۱۰	۰/۲۸	۱/۶۷	موجود / مطلوب	مجموع دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۵۱/۳۳	۰/۳۳	۱/۴۳	۰/۶۵	۲/۷۲	۰/۳۳	۳	۰/۳۰	۱/۸۸	موجود / مطلوب	دانشگاه اصفهان
۰/۰۰۱	۴۷/۵۳	۰/۴۰	۰/۹۳	۰/۳۵	۳/۲۲	۰/۵۳	۳/۲۰	۰/۳۱	۱/۴۹	موجود / مطلوب	دانشگاه صنعتی

یافته‌های جدول ۱۲ نشان می‌دهد که در وضع موجود، تنها روش مشارکت دانشجویان دکتری در گام تغییر برنامه‌درسی، «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» است. این شیوه مشارکت در دانشگاه اصفهان دارای نمره واقعیت ۱/۸۸ و در دانشگاه صنعتی دارای نمره واقعیت ۱/۴۹ است.

در وضع مطلوب، H مشاهده شده در سطح  $P \leq 0/05$  نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان دکتری بین چهار روش مشارکت در این گام تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها به تفکیک نظر دانشجویان هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. دانشجویان دکتری در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، دو روش «حضور نماینده دانشجویان دوره دکتری» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری» را بر دو روش دیگر ترجیح داده‌اند. «حضور خود» تنها بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» ترجیح داده شده است. نتایج به تفکیک دانشگاه نشان می‌دهد که در دو دانشگاه اولویت روش‌ها منطبق با نتایج کل است.

جدول ۱۳: مقایسه میانگین نمره واقعیت و مقبولیت روش‌های مشارکت در گام تغییر برنامه‌درسی از نظر

دانشجویان کارشناسی ارشد

P	H	P	F	حضور خود در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		حضور دانش‌آموختگان برجسته کارشناسی ارشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی گروه		مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده توسط دیگران		وضعیت	دانشگاه
				تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین		
۰/۰۰۱	۴۰/۱۷			۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۴۰	۱/۷۱	موجود	مجموع دو دانشگاه
۰/۰۰۱	۵۳/۲۲			۰/۲۶	۱/۴۸	۰/۲۶	۲/۹۵	۰/۳۵	۲/۸۴	۰/۱۴	۰/۶۹	مطلوب	
۰/۰۰۱	۴۰/۳۵			۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۱۸	۰/۰۶	۰/۱۵	۰/۱۷	۲/۰۴	موجود	دانشگاه اصفهان
		۰/۰۰۱	۱۴۶/۵۸	۰/۳۱	۱/۸۷	۰/۲۳	۲/۶۲	۰/۳۹	۲/۷۳	۰/۱۷	۰/۸۰	مطلوب	
۰/۰۰۱	۳۶/۷۱			۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۱۷	۱/۵۳	موجود	دانشگاه صنعتی
۰/۰۰۱	۵۲/۵۴			۰/۲۸	۱/۰۳	۰/۴۱	۳/۳۰	۰/۴۵	۲/۹۷	۰/۱۸	۰/۵۷	مطلوب	

یافته‌های جدول ۱۳ نشان می‌دهد با توجه به اینکه در وضع موجود و مطلوب H مشاهده شده در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار بوده است، بنابراین در مجموع، از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد دو دانشگاه، بین چهار روش مشارکت در گام تغییر برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوت معنادار بین این روش‌ها در وضع موجود و مطلوب به تفکیک نظر دانشجویان کارشناسی ارشد هر دانشگاه نیز مشاهده شده است. از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، در وضع موجود مشارکت در گام تغییر برنامه درسی، روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» بر سه روش دیگر برتری دارد. بررسی نظر دانشجویان کارشناسی ارشد به تفکیک نیز نشان داده است که در دانشگاه اصفهان و دانشگاه صنعتی، اولویت‌ها با مجموع دو دانشگاه همسوست.

دانشجویان کارشناسی ارشد در وضع مطلوب برای مشارکت در این گام، دو روش «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی ارشد» و «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی» را بر دو روش دیگر، ترجیح داده‌اند. در مرتبه بعد «حضور خود» را تنها بر «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» مرجح دانسته‌اند. مشاهده نتایج به تفکیک هر دانشگاه نیز نشان دهنده همسویی اولویت روش‌ها در هر یک از دانشگاه‌ها با مجموع دو دانشگاه است.

### **سؤال سوم: چه همسویی‌ها و ناهمسویی‌هایی بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره مشارکت این گروه دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی وجود دارد؟**

مقایسه دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه درسی درباره گام‌ها و شیوه مشارکت دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد با نظراتی که دانشجویان ارائه داده‌اند، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد که در ادامه توضیح داده شده است. صاحب‌نظران برنامه درسی درباره چگونگی مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری، با وجود برخی تفاوت‌هایی که در ارتباط با مشارکت این دو گروه قائل هستند، تا حد زیادی موضع مشابهی را اتخاذ کرده‌اند.

همچنین، بر اساس یافته‌ها، شیوه‌های مشارکت موجود و مطلوب دانشجویان کارشناسی ارشد تا حد زیادی مشابه دانشجویان دکتری است.

## **همسویی‌ها و ناهمسویی‌های بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه‌درسی و دانشجویان دکتری**

**همسویی‌ها:** موضع صاحب‌نظران برنامه‌درسی و دانشجویان دکتری در ضرورت مشارکت آنان در سه گام اجرا، ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی با یکدیگر منطبق است. صاحب‌نظران معتقدند دانشجویان دکتری در بین گام‌های برنامه‌ریزی درسی می‌توانند بیشترین نقش را در عرصه اجرای برنامه‌درسی داشته باشند. آنان بر ضرورت مشارکت دانشجویان دکتری در این گام بیش از مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد تاکید داشته‌اند. همچنین، صاحب‌نظران در توافق با دیدگاه دانشجویان، مشارکت آنان را در ارزشیابی برنامه‌درسی لازم دانسته‌اند. نکته قابل توجه اینکه در این گام، دانشجویانی از نظر صاحب‌نظران برای ارزشیابی برنامه‌درسی مناسب دانسته شده‌اند که دوره تحصیلی را دست کم در سطح واحدهای آموزشی به پایان رسانده باشند و بتوانند بر اساس کیفیت برنامه‌درسی گذرانده شده در مورد رشته، گرایش و درس‌ها قضاوت کنند. این شیوه مورد تایید دانشجویان نیز قرار گرفته و حضور دانش‌آموختگان برجسته را برای مشارکت در ارزشیابی برنامه‌درسی مناسب دانسته‌اند.

**ناهمسویی‌ها:** در گام‌های حیطه طراحی برنامه‌درسی، تا حدودی تفاوت بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه‌درسی و دانشجویان دکتری به چشم می‌خورد. دلیل اصلی که باعث شده است نیمی از صاحب‌نظران در مورد مشارکت دانشجویان در گام‌های تعیین هدف‌ها و انتخاب محتوای برنامه‌درسی نظر موافق نداشته باشند، عدم تسلط دانشجویان بر رشته، گرایش و درس‌هایی است که باید مطالعه نمایند. آنان بر این باورند، دانشجویانی که هنوز با رشته خود آشنایی ندارند، نمی‌توانند مشارکت چندانی در عرصه طراحی برنامه‌درسی داشته باشند.



دیدگاه‌های دانشجویان نشان داده است که آنان در گام‌های طراحی برنامه‌درسی نیز خواستار مشارکت هستند. با آنکه برخی صاحب‌نظران مشارکت محدودی را برای دانشجویان در سطح گام‌های طراحی مطرح کرده و معتقدند در تعیین جهت‌گیری‌های کلی ساختار رشته و درس‌ها، هدف‌ها و محتوای برنامه‌درسی می‌توان از دیدگاه‌های دانشجویان دکتری استفاده کرد، در مجموع بین موضع صاحب‌نظران و دانشجویان دکتری در مورد گام‌های طراحی تفاوت به چشم می‌خورد.

### **همسویی‌ها و ناهمسویی‌های بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه درسی و**

#### **دانشجویان کارشناسی ارشد**

**همسویی‌ها:** مانند آنچه در مورد دانشجویان دکتری مطرح شد، دیدگاه صاحب‌نظران برنامه‌درسی در مورد امکان مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد در گام‌های اجرا، ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی با موضع دانشجویان در توافق است. البته، اگر چه برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که در تعیین رؤوس کلی هدف‌ها و محتوای برنامه‌درسی می‌توان از دیدگاه‌های دانشجویان استفاده کرد، اما از یک سو توافق درخور توجهی در این مورد وجود ندارد و از سوی دیگر، سطح این مشارکت بسیار کلی است.

**ناهمسویی‌ها:** در وضع موجود بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران در مورد گام‌هایی که دانشجویان می‌توانند مشارکت داشته باشند و پاسخ‌های دانشجویان کارشناسی ارشد ناهمسویی وجود دارد، به این معنا که صاحب‌نظران امکان مشارکت در گام‌های اجرا، ارزشیابی و تغییر برنامه‌درسی را برای دانشجویان در نظر داشته‌اند، اما اظهار کرده‌اند که در وضع موجود در سطح حداقلی تنها از تصمیم‌های اتخاذ شده اطلاع می‌یابند و در این عرصه تاثیر گذار نیستند. در وضع مطلوب نیز در مقابل عدم توافق صاحب‌نظران در مورد مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد در گام‌های طراحی برنامه‌درسی، دانشجویان معتقدند در سه گام تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها، تعیین هدف‌ها و انتخاب و تدوین محتوای

برنامه‌درسی می‌تواند از طریق دانش‌آموختگان برجسته دوره کارشناسی‌ارشد مشارکت خود را اعمال نمایند.

## بحث و نتیجه‌گیری

پیرامون ضرورت و چگونگی مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی آثاری وجود دارد که در هر یک از منظری به این موضوع پرداخته شده است (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹؛ گاستون‌گایلز<sup>۱</sup> و هیو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ چن و همکاران، ۲۰۰۸؛ میر<sup>۳</sup> و بوشنی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ نصر و همکاران، ۱۳۸۶؛ دیاموند، ترجمه فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۵؛ تیلور<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). بر اساس دیدگاه نصر و همکاران (۱۳۸۶) برنامه‌ریزی درسی وظیفه‌ای نیست که یک نفر عضو هیات علمی به تنهایی از عهده آن برآید. افراد و گروه‌های زیادی وجود دارند که باید نظرشان را جویا شد و دانشجویان یکی از این گروه‌ها هستند.

پرداختن به موضوع مشارکت فراگیران در عرصه برنامه‌ریزی درسی از نگاه شواب (۱۹۸۳) نیز مؤید این نکته اساسی است که آنان از یک سو در بستر فرایند یاددهی یادگیری حضور دارند و می‌توانند در سطح اجرا، بازخوردهایی را در مورد برنامه‌درسی ارائه دهند و از سوی دیگر، مشارکت باعث می‌شود تا حس مالکیت و تعلق خاطر نسبت، به برنامه‌درسی در آنان ایجاد شود؛ ضمن تاکید بر ضرورت تفکر پیرامون چگونگی مشارکت دانشجویان و ایده‌های مختلفی که در این عرصه مطرح می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) باید در مورد اصل مشارکت آنان اندیشید و اقدام نمود.

با آنکه بر اساس یافته‌ها در وضع موجود می‌توان برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گام اجرا به وجود مشارکت قایل بود (البته، نمی‌توان مشارکت‌های پراکنده و موردی در دیگر گام‌ها را نیز منتفی دانست)، اما نباید تفاوت بین مشارکت برنامه‌ریزی شده، هدفمند و

---

1- Gaston Gayles

2- Hu

3- Meyer

4- Bushney

5- Taylor

نهادینه شده را با مشارکتی که به صورت گاه و بی‌گاه در فرایند اجرا به وجود می‌آید از نظر دور داشت. به نظر می‌رسد مشارکت کنونی دانشجویان در این گام، تنها حاصل تعاملی است که در عرصه کلاس درس بین دانشجویان و استاد به وقوع می‌پیوندد. اگر چه گام اجرا از گام‌های مهم برنامه‌ریزی درسی است، اما محدود دانستن مشارکت به این گام، نشانه نبود مشارکت جدی در گام‌های دیگر برنامه‌ریزی درسی است که برخی پیشنهاد اجرای اثربخش و بعضی مکمل آن است. زمانی که این نتیجه با مقاله نف<sup>۱</sup> (۱۹۶۸) مقایسه می‌شود که حدود چهار دهه پیش به مشارکت دانشجویان در طراحی برنامه‌درسی توجه کرده، جای تامل دارد و نشان دهنده کم‌توجهی به مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی است.

دانشجویان تحت تأثیر نتایج برنامه‌های درسی قرار می‌گیرند و در آثار بسیاری مشتری اصلی آموزش عالی خوانده شده‌اند (پترسن پرلمن و همکاران، ۱۹۹۹: ۲۵۳) که این نشان دهنده اهمیت این گروه از ذی‌نفعان است. زمانی که دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه‌درسی مصاحبه‌شونده در مورد مشارکت مطلوب دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی بررسی می‌شود به وضوح این نکته جلب توجه می‌نماید که همگرایی بالایی بین نظرات صاحب‌نظران وجود ندارد. با وجود این، نباید از این نکته غفلت کرد که دانشجویان ساعت‌ها، روزها و ماه‌ها با برنامه‌های درسی در ارتباط هستند و هزینه فرصت‌هایی را برای تحصیل در دوره تحصیلات تکمیلی می‌پردازند. بنابراین، فراهم ساختن مشارکت منطقی و معقول برای این گروه در وضع مطلوب، ضروری می‌نماید. این ضرورت در برخی پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است. چن، لاتوکا و همیلتون (۲۰۰۸) به این نتیجه دست یافته‌اند که اعضای هیات علمی باید تجربه‌های آموزشی را طراحی و اجرا کنند که دانشجویان را به‌طور کامل مشارکت دهد. ارنشتاین و هانکینز (ترجمه احقر، ۱۳۸۴) نیز با دفاع از مشارکت فراگیران در برنامه‌ریزی درسی می‌گویند فراگیران به عنوان یکی از

گروه‌هایی که از نتایج برنامه‌درسی متأثر می‌شوند باید در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت نمایند. لاتوکا و استارک (۲۰۰۹) که از نویسندگان مشهور در عرصه برنامه‌درسی آموزش عالی هستند، دانشجویان را یکی از نیروهای تأثیرگذار درونی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی دانسته‌اند. چنین دیدگاه‌هایی مبین ضرورت مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برنامه‌ریزی درسی است.

در پژوهش‌ها، مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی مهم دانسته شده است؛ برای مثال، گاستون گایلز و هیو (۲۰۰۹) به این نتیجه دست یافتند که مشارکت، تاثیرهای مثبت و معناداری روی نتایج تحصیلی دانشجویان ورزشکار دارد. با وجود این، در پژوهش حاضر و در وضع موجود، بررسی میزان عدم مشارکت دانشجویان دکتری در برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد که بیش از دو سوم دانشجویان دو دانشگاه در گام‌های برنامه‌ریزی درسی مشارکت ندارند. در مقابل، مشارکت حدود یک‌سومی دانشجویان در گام‌های مختلف مطرح می‌شود که شیوه مشارکت انتخاب شده توسط آنان نشان می‌دهد که این میزان مشارکت نیز در سطح مشارکت حداقلی و با اتکا به مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده محقق می‌شود. نسبت عدم مشارکت دانشجویان در دو دانشگاه اصفهان و صنعتی در بیشتر گام‌ها به میزان زیادی برابر است.

بررسی شیوه‌های مشارکت در وضع مطلوب مبین این است که دانشجویان دکتری هر دو دانشگاه، مشارکت حداقلی «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» را که در وضع موجود برای حدود یک‌سوم آنان صدق می‌کند، مطلوب ندانسته و خواستار مشارکت فعال‌تر در برنامه‌ریزی درسی هستند. نکته قابل توجه دیگر، تغییر شیوه مشارکتی است که دانشجویان در وضع مطلوب نسبت به وضع موجود اتخاذ کرده‌اند. آنان، در ترسیم شیوه مشارکت مطلوب، مشارکت مستقیم و حداکثری را که مستلزم حضور تمام دانشجویان در فرایند برنامه‌ریزی درسی است، ترجیح داده‌اند. این نکته نشان دهنده برداشت منطقی و منطبق با واقعیت دانشجویان است که برنامه‌ریزی درسی در دوره دکتری را عرصه‌ای به حساب

نیاورده‌اند که بتوان مشارکت مستقیم و حضوری تمام دانشجویان را در آن تأمین کرد. دانشجویان دکتری هر دو دانشگاه در شش گام برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی ترجیح داده‌اند تا مشارکت خود را از طریق دو شیوه «حضور دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری» و «حضور نماینده دانشجویان دکتری» اعمال کنند. این نظر دانشجویان در توافق با دیدگاه شواب (۱۹۸۳) است که از نمایندگان مختلف برنامه‌درسی، از جمله فراگیران سخن گفته است. میزان تأکید بر هر یک از این دو شیوه در گام‌ها و در دو دانشگاه تفاوت‌هایی دارد، اما در هیچ یک از دانشگاه‌ها و در هیچ یک از گام‌های برنامه‌ریزی درسی روش «حضور خود» و «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» توسط دانشجویان ترجیح داده نشده است. در مورد شیوه مشارکت دانش‌آموختگان رشته‌های مختلف باید گفت، از آنجا که آنان دوره تحصیلی خود را به پایان رسانده‌اند و با برنامه‌درسی دوره آشنا هستند، می‌توانند دیدگاه‌های صائب‌تر و واقع‌بینانه‌تری در مورد برنامه‌درسی رشته و درس‌ها ارائه دهند.

در مورد دانشجویان کارشناسی‌ارشد یافته‌ها تا حد زیادی مشابه نتایجی است که برای دانشجویان دکتری حاصل گردیده است. میزان عدم مشارکت دانشجویان کارشناسی‌ارشد دو دانشگاه در تمام گام‌های برنامه‌ریزی درسی تا حد زیادی برابر و بین ۶۰ تا ۷۰ درصد بوده است. بنابراین، در مجموع، حدود یک سوم دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه اصفهان و صنعتی و در بعضی گام‌ها کمی بیش از این میزان در گام‌های ششگانه برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی مشارکت داشته‌اند. علاوه بر بالا بودن میزان عدم مشارکت دانشجویان در وضع موجود، مشارکت ۳۰ تا ۴۰ درصدی دانشجویان نیز با روش «مطلع شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده» تأمین شده است.

در وضع مطلوب، دانشجویان کارشناسی‌ارشد در گام‌های مختلف، دو روش «حضور دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد» و «حضور نماینده دانشجویان کارشناسی‌ارشد» را ترجیح داده‌اند. آنان در ترسیم وضعیت مطلوب مشارکت در برنامه‌ریزی درسی به مشارکت حداقلی که به معنای کسب اطلاع از تصمیم‌های اتخاذ شده است تمایل نشان

نداده و خواستار تاثیرگذاري بر تصميم‌هايي بوده‌اند که در زمينه برنامه‌ريزي درسي اتخاذ مي‌شود. با وجود اين، تحقق اين تأثيرگذاري از سوي دانشجويان با روش حداکثري و مشارکت تمامی دانشجويان دنبال نشده است.

برتری معنادار روش‌هايي که در آنها مشارکت غير مستقيم مورد نظر است، نشان دهنده پذيرش اين واقعيت از سوي دانشجويان است که در برنامه‌ريزي درسي نمی‌توان از حضور فزيکی و مستقيم تمام دانشجويان سخن به میان آورد. در مجموع، بين شيوه‌هاي موجود و مطلوب مشارکت دانشجويان کارشناسي‌ارشد و دکتری شباهت و انطباق بالايی وجود دارد.

در مقام جمع‌بندي بايد به اين نکته اشاره کرد که به منظور ايجاد تعلق خاطر بيشتر در دانشجويان نسبت به برنامه‌هاي درسي، بايد ابتدا زمينه‌ها و پيش‌نيازهاي مشارکت آنان را در برنامه‌ريزي درسي دوره تحصيلات تکميلي فراهم کرد و در مرحله بعد، اقدامات اجرائي لازم را در اين زمينه انجام داد. زمينه‌ها و پيش‌نيازها، ناظر به توسعه فرهنگ مشارکت منطقي اين گروه در برنامه‌ريزي درسي است. نکته ديگر، پرهيز از مشارکت برابر و يکسان دانشجويان در تمام گام‌هاي برنامه‌ريزي درسي است. بعضی از اين گام‌ها اقتضاهايی دارد که ضرورت تسلط اساتيد و متخصصان برنامه‌درسي در آنها احساس مي‌شود. در مقابل، در برخی گام‌ها مانند اجرا بايد به مشارکت جدي و هدفمند دانشجويان دوره تحصيلات تکميلي توجه کرد. در مجموع، بايد در گام‌هاي پنجگانه (به جز اجرائي برنامه درسي)، مشارکت دانشجويان را از سطح حداقلی مطلع شدن از تصميم‌هاي اتخاذ شده به مشارکت غيرمستقيم ارتقا داد و در سطح اجرا نيز به مشارکت مستقيم و حداکثري آنان توجه کرد. در اين راستا، به طور مشخص پيشنهادات زير مطرح مي‌شود:

- افزايش سهم مشارکت دانشجويان در وضع مطلوب و نيز تغيير نوع مشارکت آنان از صرف مطلع شدن از تصميم‌هاي اتخاذ شده به اعمال مشارکت غير مستقيم و کلي در گام

تعیین ساختار کلی رشته و درس‌ها از طریق دانش‌آموختگان برجسته دوره دکتری و کارشناسی ارشد و نماینده دانشجویان دکتری؛

- جایگزینی سهم بالای عدم مشارکت دانشجویان (به ویژه دانشجویان دکتری) در تعیین هدف‌های برنامه‌درسی با اعمال مشارکت غیر مستقیم از طریق دانش‌آموختگان و نماینده دانشجویان تحصیلات تکمیلی با تاکید بر مشارکت آنان در تعیین هدف‌های ناظر به انتظارات فردی و رسالت‌های کارآفرینی و تربیت پژوهشگر در دانشگاه؛

- اعمال مشارکت دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد دو دانشگاه در تعیین جهت‌گیری‌های کلی محتوا از طریق حضور دانش‌آموختگان برجسته دکتری و کارشناسی ارشد و نماینده دانشجویان دکتری که درس‌های دوره تحصیلی را گذرانده‌اند؛

- مشارکت موثر دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد دو دانشگاه در اجرای برنامه‌درسی؛

- گسترش قلمرو مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به ویژه دانشجویان دکتری از صرف ارزشیابی تدریس به ارزشیابی جنبه‌های مختلف برنامه‌درسی و تغییر آن.

## منابع

- ارنشتاین، آلن سی و هانکینز، فرانسس. (۱۳۸۴). **مبانی، اصول و مسائل برنامه‌درسی**، جلد دوم، ترجمه قدسی احقر، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- دیاموند، رابرت. (۱۳۸۵). **برنامه‌ریزی درسی و تدوین طرح درس در آموزش عالی**، ترجمه کورش فتحی واجارگاه، تهران: مؤسسه کورش چاپ.
- رهنورد، فرج‌ا... (۱۳۸۰). تبیین مشارکت در پرتو نظریه افراد ذی‌حق، **مدیریت دولتی**، (۵۱): ۱-۱۷.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان، **فصل‌نامه مطالعات برنامه‌درسی**، (۱): ۴۳-۷۴.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها، *مجله آموزش عالی*، (۳)، ۱۸-۱.

نصر، احمدرضا، اعتمادی‌زاده، هدایت‌ا... و نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۶). *برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی*، اصفهان: جهاد دانشگاهی.

نوروززاده، رضا و فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۷). *درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی*، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

Antonacopoulou, E., & Meric, J. (2005). From power to knowledge relationships: Stakeholder interactions as learning partnerships, In: M. Bonnafous-Boucher & Y. Pesaqueux (Eds.). *Stakeholder theory: A European perspectives*, Australia: Palgrave Macmillan.

Bachholz, R., & Rosenthal, S. (2005). Toward a contemporary conceptual framework for stakeholder theory, *Journal of Business Ethics*, 58, 137-148.

Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*, Paul Chapman Publishing.

Chen, H., Lattuca, L., & Hamilton, E. (2008). Conceptualizing engagement: Contributions of faculty to student engagement in engineering, *Journal of Engineering Education*, 97 (3), 339-353.

Conrad, C. F. (1974). University goals: An operative approach, *The Journal of Higher Education*, 45 (1), 504-516.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage.

Freeman, E. (2004). The stakeholder approach revisited, *ZWU*, 5 (3), 228-241.



- Freeman, E., & Reed, D. (1986). Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate governance, *California Management Review*, 25, 88-106.
- Gaston Gayles, J., & Hu, S. (2009). The influence of student engagement and sport participation on college outcomes among division I student athletes, *The Journal of Higher Education*, 80 (3), 315-333.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability, *Field Methods*, 18, 59-82.
- Kuruuzum, A., Asilkan, O., & Bato Cizel, R. (2005). Student participation in higher education institutions in Turkey, *Higher Education in Europe*, 30 (3-4), 345-355.
- Lattuca, L., & Stark, J. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mason, I. (2002). Linking qualitative and quantitative data analysis, In: A. Bryman & R. Burgess (Eds.). *Analyzing qualitative data*, New York: Routledge.
- Meyer, M. H., & Bushney, M. J. (2008). Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development, *South African Journal of Higher Education*, 22 (6), 1229-1240.
- Neff, C. (1968). The administrative challenge of the new student activism: It is student participation in the planning of curriculum, *The Journal of Higher Education*, 39 (2), 69-76.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), 327-344.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report*, 12 (2), 238-254.

- Petersen-Perlman, D., O'Brien, M., Carlson, H., & Hilson, L. (1999). Choreographing partnership: modeling the improvement of teaching and learning, *Teaching in Higher Education*, 4 (2), 253-265.
- Plano Clark, V., Creswell, J., O'Neil Green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed methods research, In: S. Hesse-Biber & P. Leavy. (Eds.). *Handbook of emergent methods*, New York: The Guilford Press.
- Preter, S. (2004). Stakeholder participation in decision making involving radiation: Exploring processes and implications, In: OECD (2004). *Stakeholder participation in radiological decision making: Processes and implications*, Third Villigen Workshop, Villigen, Switzerland, 21-23 October.
- Reynolds, S., Schultz, F., & Hekman, D. (2006). Stakeholder theory and managerial decision-making: Constraints and implications of balancing stakeholder interests, *Journal of Business Ethics*, 64, 285-301.
- Schwab, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.
- Taylor, P. (2003). *How to design a training course: a guide to participatory curriculum development*, London: Continuum.
- Williams, N. (2006). *Social research methods*, Thousand Oaks: Sage.