



تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۳  
تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۲۷

## « بررسی مقایسه‌ای کیفیت برنامه درسی برخی دانشگاه‌های دولتی بر مبنای دیدگاه اعضای هیأت علمی »

دکتر اباصلت خراسانی \*

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی و مقایسه کیفیت برنامه درسی ارائه شده در دانشگاه‌های دولتی ایران از دیدگاه اعضای هیات علمی پرداخته است. این تحقیق از نوع توصیفی کاربردی و در زمره پژوهش‌های زمینه‌یابی می‌باشد. جامعه مورد مطالعه اعضای هیات علمی دانشگاه‌های صنعتی امیرکبیر، شهید بهشتی، سهند تبریز، صنعتی همدان، صنعتی شاهرود و کردستان به تعداد ۱۶۰۵ نفر بودند که بر اساس روش طبقه‌بندی نسبی نمونه‌ای برابر با ۸۶۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. دانشگاه‌های دولتی ایران براساس دو عامل تقسیم‌بندی دانشگاه‌ها در ۳ گروه (برخوردار - نیمه برخوردار - غیر برخوردار) و نیز تقسیم‌بندی صنعتی و غیر صنعتی دانشگاه‌ها، انتخاب گردیدند. پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات به کمک نرم‌افزار SPSS, Excel و پارامترهای آمار توصیفی و استنباطی این نتیجه حاصل شد که دانشگاه‌های برخوردار در پژوهش از نظر ارزیابی اساتید خود دارای برنامه درسی با کیفیت بالاتری نسبت به دانشگاه‌های نیمه برخوردار و غیربرخوردار دارا هستند؛ اما در ارزیابی اساتید گرایش به میانگین مشهود است که در تحلیل این امر نیز خلاء یک سیستم ارزیابی مکانیزه و معیاری منسجم جهت ارزیابی بی طرفانه و دقیق در قالب یک استاندارد ملی مورد قبول همگان و یا ایجاد واحد خبرگان در هر دانشگاه جهت ارزیابی کیفیت در همه ابعاد دانشگاهی بخصوص بعد برنامه درسی احساس می‌شود.

واژگان کلیدی: کیفیت، برنامه درسی، دانشگاه، عضو هیأت علمی

## مقدمه

یکی از مهمترین مباحث مربوط به آموزش عالی بازنگری در کیفیت آموزش عالی و نهاد دانشگاه و تبیین رابطه میان آموزش عالی با نیازهای جامعه است. این رهیافت جهانی نمایانگر آن است که توجه به کیفیت نقش کلیدی و راهبردی در توسعه آموزش عالی و جامعه خواهد داشت. ضرورتی که بسیاری از کشورها از جمله ایران از مدتی پیش به اهمیت آن پی برده و در فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی به آن پرداخته است. از این رو از موسسات آموزش عالی خواسته می‌شود که خود را به صورت شفاف در معرض ارزیابی ذی نفعان قرار دهند و اطلاعات متنوعی درباره منابع، فرایندها، بروندها و پیامدهای خود در اختیار آنها بگذارند و پاسخگویانه گزارش دهند که چگونه عمل می‌کنند، چگونه هزینه می‌کنند، اثربخشی هزینه‌هایشان چگونه است و مهمتر از همه آیا ارزش افزوده ایجاد می‌کنند و چطور؟ ( یمنی، ۱۳۸۲، ص ۵۲).

در کنار توجه به بحث آموزش عالی و ارزیابی کیفیت آن؛ توجه به حیطه‌های موثر کیفیت آن در سطحی خردتر حائز اهمیت است. از جمله این حیطه‌های موثر در جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی، برنامه درسی و ابعاد تشکیل دهنده آن می‌باشد. با توجه به موضوع پژوهش و مقدمه‌ای که شرح مختصر آن رفت، ضرورت ارزیابی کیفیت ابتدا در آموزش عالی و سپس ارزیابی در حیطه برنامه درسی و ابعاد موجود و تاثیرگذار در کیفیت برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد.

## ضرورت ارزیابی کیفیت آموزش عالی

اندیشیدن درباره تجربه گذشته آموزش عالی در ایران، سنجش کیفیت و ظرفیت سازی برای بهبود و ارتقای کیفیت آن ضروری است. زیرا اهمیت این امر از آن جهت است که سازمان‌ها همانند افراد، از طریق اندیشیدن درباره تجربه‌هایشان به یادگیری دست می‌یابند. فرایند و محصول این اندیشیدن هم، تغییر رفتار سازمانی به سوی مطلوب است. در این راستا، دانشگاه به عنوان سازمان یادگیرنده، باید به اندیشیدن درباره تجربه‌های گذشته، خود تنظیمی آموزش برای دستیابی به کیفیت مطلوب بپردازد. (حاجی، سامرند، ۱۳۸۷، ص ۶۸) در دو دهه گذشته، افزایش جمعیت و سایر عوامل، موجب افزایش تقاضا برای آموزش عالی

شد. به دنبال این تغییرات و بوجود آمدن تکنولوژی‌های مختلف در اشکال مختلف زندگی بشر و لزوم بهره‌مندی تحصیلات دانشگاهی اکثریت افراد اقشار مختلف جامعه، بحث کیفیت در ابعاد مختلف نظام دانشگاهی، جهت تربیت نیروی انسانی کارآمدتر و بکارگیری آنها در پست‌های مختلف سازمانی بوجود آمد. (یزدانی، حمیده؛ به نقل از یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۸، ص ۷۶) دلایل فراگیر شدن پارادایم تضمین کیفیت در نظام‌های آموزش عالی را می‌توان به موارد زیر نسبت داد:

۱. گسترش بازار جذب و پذیرش دانشجو در عرصه‌های خارج از مرزهای ملی؛
۲. لزوم هرچه بیشتر توجه دریافت کمک‌ها و منابع مالی از جانب دولت؛
۳. گسترش بخش آموزش عالی و توجه دولت به ایجاد مکانیزم‌هایی برای کنترل کیفیت در این موسسات؛
۴. تاکید بر مشارکت اعضای نظام دانشگاهی در ارزیابی از عملکرد خود؛
۵. اهمیت یافتن فرایند یادگیری<sup>۱</sup> به جای یاد دادن<sup>۲</sup>؛
۶. حرکت از آموزش عالی نخبه‌پرور به سمت آموزش عالی توده‌ای و فراگیر (نورشاهی، ۱۳۸۴، ص ۶۴).

با وجود تعاریف مختلفی که در مورد کیفیت آموزش عالی وجود دارد، ساده‌ترین تعریفی که از کیفیت در آموزش عالی در بعد برنامه درسی مطرح می‌شود؛ «تناسب برنامه درسی ارائه شده متناسب با اهداف ویژه واحد آموزشی» می‌باشد. (امیدی، ۱۳۸۳، ص ۸۲) پس با توجه به مطالب گفته شده، بنظر می‌رسد برای مشخص کردن کیفیت یک واحد آموزشی آموزش عالی لازمست شواهدی عرضه شود که نمایان‌کننده برنامه‌ها و فعالیت‌های آن واحد متناسب با هدف‌های آن است. در این میان لزوم تشریح عناصر مورد توجه برنامه درسی در نظام دانشگاهی بوجود می‌آید.

بهبود مداوم و ارتقای کیفیت برنامه درسی<sup>۳</sup> در آموزش عالی یکی از مباحث عمده و حساس

1. learning
2. Teaching
3. Quality of curriculum

در فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی عبارت است از تغییر برنامه‌های درسی. تعریف تغییر برنامه درسی تابعی است از تعریفی که از برنامه درسی پذیرفته می‌شود. در صورتیکه برنامه درسی در آموزش عالی را به عنوان یک طرح علمی تعریف کنیم که دارای عناصر هشتگانه فوق‌الذکر است، تغییر برنامه درسی عبارت است از کلیه تحولاتی که در مؤلفه‌های مربوط به هدف، محتوا، توالی دروس، ماهیت یادگیرندگان، روشهای تدریس و یادگیری، منابع آموزشی، نحوه ارزشیابی و اصلاح برنامه‌های درسی اتفاق می‌افتد (Teichler, ۱۹۹۹).

پژوهش‌ها و مطالعات نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی در ایران در بسیاری از رشته‌های علمی در حال تغییر است این تغییرات شامل بهسازی و نوسازی دروس، گنجاندن دروس جدید، حذف برخی دروس، ایجاد گرایش‌ها و رشته‌های جدید بویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی است. اگرچه این تغییرات بندرت بصورت نظام‌دار و در قالب یک چرخه علمی صورت می‌پذیرد، اما بررسی‌ها و مطالعات انجام شده بیانگر نوعی بیداری نسبت به ضرورت و اهمیت تغییر و بهسازی مداوم برنامه‌های درسی دانشگاهی است. (فتحی و نوروز زاده، ۱۳۸۶، ص ۱۲۴).

عناصر برنامه درسی در آموزش عالی برنامه درسی آموزش عالی دارای عناصر و مؤلفه‌هایی است، به عبارت روشنتر، فهم دقیق تر برنامه درسی در آموزش عالی مستلزم تعریف عملیاتی آن در قالب اجزاء و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن است. اگرچه در این زمینه که عناصر اصلی و عمده برنامه درسی در دانشگاه کدام است، اختلاف نظر وجود دارد اما بطور کلی دست کم ۸ عنصر را می‌توان برای هر برنامه درسی آموزش عالی برشمرد (Stark and Luttca, ۱۹۹۷):

۱. هدف: عبارت است از مجموعه‌ای از اهداف کلی و ویژه یا صلاحیت‌های ضروری که دانشجویان باید کسب کنند.

۲. محتوا: عبارت است از تجربیات یادگیری که دانشجویان می‌آموزند.

۳. توالی: ترتیب تقدم و تأخر موضوعات درسی بمنظور هدایت دانشجویان به سمت نتایج آموزشی خاص

۴. یادگیرندگان: اطلاعات مرتبط با یادگیرندگانی که طرح یا برنامه علمی برای آنها طراحی شده است.

۵. فرایندهای یادگیری: فعالیت‌های آموزشی که به یادگیری منجر خواهد شد.
  ۶. منابع آموزشی: مواد و محیط‌هایی که در فرایند یادگیری بکار گرفته می‌شوند.
  ۷. ارزشیابی: راهبردهایی است که مهارت‌ها، دانش، گرایش‌ها و رفتار ناشی از یادگیری را مورد سنجش قرار می‌دهد.
  ۸. اصلاح و تعدیل: تغییراتی در طرح برای افزایش یادگیری براساس نتایج حاصل ارزشیابی.
- (فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۸۸، ص ۹۳)
- در میان عناصر نامبرده، برخی در پژوهش حاضر بنا به ارتباط بیشتر با اعضای هیات علمی از اهمیت بیشتری برخوردار بوده؛ ولذا در روند پژوهش به بررسی آنها پرداخته شده است که به توضیح مختصر هر یک از آنها می‌پردازیم. اما قبل از پرداختن به شرح هر یک از این عناصر لازم است که به جدول زیر توجه شود.

▼ جدول ۱: نظرات جمعی از صاحب‌نظران در مورد عناصر برنامه درسی

عناصر صاحب‌نظر	نیازها	اهداف	محتوا	سازماندهی محتوا	فعالیت‌های یادگیری	روش‌های تدریس	مواد و منابع یادگیری	زمان	فضا	گروه بندی	ارزشیابی	منطق
واکر												
تایلر												
اش												
تابا												
آیزنر												
کلاین												
اکر												

با توجه به جدول بالا مشهود است که هر یک از صاحب‌نظران نظرات متفاوتی در مورد تعداد عناصر برنامه درسی دارند. (فتحی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۴) با اینهمه رایجترین دیدگاه در این زمینه معرفی ۴ جزء شامل اهداف آموزشی، محتوا، روش و ارزشیابی است. (گودلد<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵) در اینجا لازم است به توضیحی مختصر باب ۴ عنصری که در فرایند پژوهش مورد نظر است پرداخته شود:

### اهداف آموزشی، محتوا، روش یاددهی - یادگیری و ارزشیابی

#### اهداف آموزشی<sup>۲</sup>

آمال و آرزوهایی که در جهت رسیدن به آنها کلیه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با هم همکاری می‌کنند، هدف نام دارد. «در واقع موضوعات انتخابی هستند که مورد ارزیابی و داوری مسئولان آموزشی قرار می‌گیرند.» (تایلر، ۱۳۷۶، ص ۶۵) برای هدف در برنامه درسی فوایدی را برشمرده‌اند که مهمترین آنها عبارتند از:

۱. کمک به برنامه‌ریز در جهت تعیین محتوای آموزشی
  ۲. فرصت دادن به برنامه‌ریز جهت هماهنگ کردن قسمتهای مختلف برنامه
  ۳. فراهم آوری امکان جهت ارزشیابی مطالب آموخته شده (فرجاد، ۱۳۷۵، ص ۴۳)
- جهت تعیین اهداف برنامه درسی، بایستی چندین منبع را برای کسب اطلاعات مورد مطالعه و بررسی قرار دهیم. این منابع هر مقدار بهتر مورد مطالعه قرار گیرند، دسترسی به اهداف آسان تر صورت می‌پذیرد. (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۳۹)

#### محتوا<sup>۳</sup>

«منظور از محتوای یک ماده درسی عبارت است از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روشها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است.» (فتحی، ۱۳۸۸، ص ۹۵)

1. Goodlad
2. Instructional objects
3. Content

جهت تحقق بخشیدن به اهداف، انتخاب محتوای آموزشی لازم و ضروری است. یعنی محتوا در ارتباط با اهداف، انتخاب و سازماندهی می‌شود. به عبارت بهتر «محتوا عبارتست از مجموعه مفاهیم، اصول، مهارتها، ارزشها و گرایش‌هایی که از سوی برنامه‌ریزان و به قصد تحقق اهداف انتخاب و سازماندهی می‌شود.» (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۴۰)

### روش‌های یاددهی - یادگیری<sup>۱</sup>

«مشخص کردن جزئیات اقدامات و فعالیت‌های معلم در ارتباط با برنامه درسی در کلاس درس است.» (فتحی، ۱۳۸۱، ص ۸۹) اگر هدفها و محتوای برنامه درسی به نحو مطلوب طراحی و تدوین شود، سودمندی آنها به نحوه اجرا، فعالیت‌های مدرس و فراگیر بستگی دارد. روش‌های یاددهی - یادگیری، مشخص کردن جزئیات فعالیت‌های مدرس و فراگیر در ارتباط با فراگیری محتوای تدوین شده برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده است. (سلیمانی مطلق، خدایار، ۱۳۸۵، به نقل از فتحی و اجارگاه)

این مرحله هر اندازه مطلوب و دقیق تر انجام شود، برنامه درسی شرایط بهتری را به خود می‌گیرد. در اینجا نقش مدرس پررنگ تر و بااهمیت تر می‌شود و از طرفی فراگیر نیز در رسیدن به اهداف دخالت می‌کند. (لطیفی، بردیده، ۱۳۸۲، ص ۱۱۸)

### ارزشیابی<sup>۲</sup>

گام بعدی در تاثیر گذاری بر کیفیت برنامه درسی، ارزشیابی است. ارزشیابی را به طور کلی «فرایند تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز و به طور اخص تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس و... در دستیابی به اهداف آن است.» (فتحی، ۱۳۸۱، ص ۹۱) منظور از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی «سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدفهای آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره است که آیا فعالیت‌های آموزشی مدرس و کوشش‌های یادگیری دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند؟ و به چه میزانی؟» (سیف، ۱۳۸۰، ص ۱۴۶)

1. Methods of teaching & learning

2. Evaluation

- چرا ارزشیابی؟ ارزشیابی را جهت پاسخ به پرسشهای زیر انجام می‌دهیم:
- آیا این برنامه یا فعالیت به هدفهای مورد نظر دست یافته است؟
  - آیا از آنچه که در گذشته انجام شده، بهتر است؟
  - آیا این برنامه از سایر برنامه‌ها بهتر است و به هزینه‌ای که صرف آن می‌شود، می‌ارزد؟
- (شریفیان، ۱۳۸۱)

آنچه که از این گفته‌ها در مورد ارزشیابی می‌توان استخراج کرد، عبارتست از اینکه: ارزشیابی به صورت فرایندی است که با جمع‌آوری اطلاعات در مورد موضوع معینی شروع می‌شود و دارای هدف‌های مشخصی است و نتایج آن در یادگیری‌های بعدی فراگیر موثر است. (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۴۵)

### پیشینه پژوهش

- در ارتباط با مطالعه و بررسی تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور؛ در ارتباط با موضوع حاضر، شامل موارد ذیل می‌باشند:
- جان استارک<sup>۱</sup> و همکارانش (۱۹۹۳) در پژوهشی تحت عنوان شناخت نگرش اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و مراکز علمی و خصوصیات و ویژگی‌های آنها درباره برنامه‌ریزی درسی انجام داده‌اند. هدف اصلی این پژوهش توصیف و تعیین عواملی است که اعضای هیات علمی را در فرایند برنامه‌ریزی درسی تحت تاثیر قرار می‌دهند، بوده است. (Stark, Johns, 1997).
  - سانگ مویانگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی جنبه کیفی برنامه‌های درسی آموزش عالی با تاکید بر رشته نساجی و پوشاک در کشور کره جنوبی» انجام داده است. هدف اصلی این تحقیق بررسی و مقایسه برنامه درسی رشته نساجی و تغییرات محیطی و فنی است. او می‌گوید ماهیت بین رشته‌ای بودن حیطه رشته نساجی و پوشاک مستلزم داشتن یک برنامه درسی منعطف نسبت به تغییرات پویا همچون تکنولوژی اطلاعات است.
  - نانسی ام. لونبرگ<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) پژوهشی «تحت عنوان ارائه یک الگو برای برنامه‌ریزی درسی

1. - Joans.stark

2. - Sang Moo Jung

3. - Nancy M. Leven burg



موثر و تجدید نظر در برنامه‌های درسی» به صورت مطالعه موردی انجام داده است. او در این پژوهش ضمن اینکه جهت‌گیریهای کلی صنعت و تجارت را بیان می‌کند، نیاز روز افزون بازننگری برنامه‌های درسی و اصلاح روشهای تدریس در آموزش عالی را گوشزد می‌نماید.

• آمنه ملامحمدی، (۱۳۷۹) پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی آموزشی مقطع کارشناسی ارشد» انجام داده است. در این تحقیق پس از بررسی وضعیت موجود برنامه‌های درسی دوره کارشناسی ارشد، به نتایج زیر دست یافته است:

• فرایند تدریس و امکانات آموزشی دوره مورد نظر نامطلوب است.  
 • برنامه درسی دوره با نیازها و علایق دانشجویان همسو نیست، به عبارت دیگر بین برنامه درسی با نیازها و علایق دانشجویان هماهنگی وجود ندارد.

• محتوای برنامه درسی دوره پویایی لازم را برای دستیابی فراگیران به دانش روز ندارد.  
 • محبوبه عارفی، (۱۳۸۳) پژوهشی با عنوان «بررسی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهایی برای بهبود آن (مطالعه موردی گرایش برنامه مدیریت آموزشی) انجام داده است. براساس این تحقیق وضع موجود برنامه‌های درسی از بعد اهداف کلی مبتنی بر دیدگاه دیسپلینی و از بعد محتوا و روش آموزش مبتنی بر دیدگاه موضوعی است. در یک جمع بندی کلی می‌توان بیان کرد که علی‌رغم فراوانی تحقیقات انجام شده پیرامون برنامه درسی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در داخل و خارج از کشور و ارزیابی این موضوع از جنبه‌های مختلف و نگرانی و دغدغه متخصصان به ویژه برنامه ریزان درسی در کشور برای ایجاد تحول و پویایی در دانشگاه‌ها، اما در خصوص ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی تحقیقات بسیار کمی صورت گرفته است. لذا پژوهش حاضر لازم شمرده می‌شود.

### هدف پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر را «بررسی و مقایسه کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های دولتی ایران از دیدگاه اعضای هیات علمی» تشکیل میدهد تا بر اساس این بررسی بتوان به نتایج مطلوب دست پیدا کرده و آنها را در عمل پیاده‌سازی کرد.

### فرضیه‌های پژوهش

- فرضیه‌های مورد بررسی در این پژوهش، جهت بررسی دقیق و برآورد نتایج مطلوب عبارتند از:
- دانشگاه‌های برخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی امیر کبیر و دانشگاه شهید بهشتی) دارای برنامه درسی با کیفیت تری نسبت به دانشگاه‌های نیمه برخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی سهند تبریز و دانشگاه همدان) هستند.
  - دانشگاه‌های نیمه برخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی سهند تبریز و دانشگاه همدان) دارای برنامه درسی با کیفیت تری نسبت به دانشگاه‌های غیربرخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی شاهرود و دانشگاه کردستان) هستند.
  - اساتید مرد دانشگاه‌های دولتی ایران در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی نگرش مثبت تری را نسبت به اساتید زن دانشگاه‌های دولتی ایران دارند.

### جامعه آماری پژوهش و نمونه آماری مورد مطالعه

چنانچه در گزینش گروه نمونه به جز قوانین احتمالات، عامل دیگری دخالت نداشته باشد، آن گروه را نمونه تصادفی جامعه و روش گزینش آن را نمونه برداری تصادفی ساده می‌خوانیم. براساس این تعریف، شانس گزینش همه واحدها در همه مراحل نمونه برداری، باید ثابت بماند. (دلاور، علی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۸) متناسب با ماهیت پژوهش حاضر و بنا به بررسی وضعیت کیفیت برنامه درسی داشگاهی، مرتبط ترین جامعه جهت بررسی مورد مطرح شده، اعضای هیات علمی؛ به لحاظ مشارکت شان در طراحی، بکارگیری و ارزیابی از برنامه درسی می‌باشند.

جامعه مورد بررسی شامل ۱۶۰۵ نفر از اعضای هیات علمی دانشگاه‌های دولتی است که از این میان نمونه‌ای شامل حدود ۸۶۰ نفر از اعضاء هیات علمی با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه ای نسبی از جامعه دانشگاه‌های دولتی ایران انتخاب گردیدند، بطوری که هر یک از اعضای جامعه، شانس مساوی برای انتخاب داشتند. بدین ترتیب حجم نمونه در حدود ۸۶۰ نفر گردید که این تعداد همگی مورد مشاهده آماری قرار گرفتند و داده‌های لازم پیرامون آنها گردآوری و تحلیل شد.

در یک تقسیم بندی دانشگاه‌ها به دانشگاه‌های برخوردار، نیمه برخوردار و غیر برخوردار در تقسیم بندی دیگری بر اساس ماهیت؛ به دانشگاه‌های صنعتی، جامع و علوم انسانی به صورت ماتریسی تقسیم گردیدند و به صورت تصادفی دانشگاه‌های ذیل جهت نمونه‌گیری انتخاب شدند.

بنابراین با توجه به انتخاب ۶ دانشگاه مورد بررسی بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از گروه دانشگاه‌های صنعتی ۳ دانشگاه در ۳ سطح برخوردار، نیمه برخوردار و غیر برخوردار به ترتیب شامل: دانشگاه صنعتی امیر کبیر، دانشگاه صنعتی سهند تبریز و دانشگاه صنعتی شاهرود و از گروه دانشگاه‌های غیرصنعتی ۳ دانشگاه در سطوح نامبرده به شرح: دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه همدان و دانشگاه کردستان، نمونه‌های مورد بررسی به صورت زیر می‌باشند:

▼ جدول ۲: تفکیک اعضای جامعه و نمونه انتخابی به تفکیک دانشگاه‌های مورد مطالعه

تعداد نمونه انتخابی از اعضای هیات علمی هر دانشگاه			تعداد کل اعضای هیات علمی هر دانشگاه	دانشگاه‌های مورد بررسی در پژوهش
مردان	زنان	جمع		
۱۲۰	۷۳	۱۹۳	۳۹۰	دانشگاه صنعتی امیر کبیر
۱۲۹	۹۵	۲۲۴	۵۷۵	دانشگاه شهید بهشتی
۷۵	۳۶	۱۱۱	۱۶۰	دانشگاه صنعتی سهند تبریز
۷۸	۵۶	۱۳۴	۲۱۰	دانشگاه همدان
۵۹	۳۳	۹۲	۱۲۰	دانشگاه صنعتی شاهرود
۶۷	۳۹	۱۰۶	۱۵۰	دانشگاه کردستان
۵۲۸	۳۳۲	۸۶۰	۱۶۰۵	جمع کل

## روش

این تحقیق از آنجائیکه در دانشگاه‌های دولتی ایران و در موقعیت‌های واقعی و زنده‌ای مانند آموزش، پژوهش و خدمات به بررسی کیفیت دانشگاه‌های ایران پرداخته است، از نوع توصیفی کاربردی می‌باشد و در زمره پژوهش زمینه‌یابی قرار می‌گیرد و هدفش کشف و تبیین روابط بین متغیرها است (دلاور، علی، ۱۳۸۸).

در این پژوهش روش‌های ذیل برای جمع آوری اطلاعات وجود دارد:

۱. جمع آوری اطلاعات از طریق مطالعات کتابخانه‌ای

بررسی کتب، مقالات و پایان نامه‌ها و منابع انگلیسی و ارتباط با شبکه اینترنت، صورت گرفته است.

۲. جمع آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه

به منظور فراهم آوردن اطلاعات لازم پرسشنامه محقق ساخته متشکل از سوالات عمومی و سوالات تخصصی تدوین، جمع آوری و با روشهای آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شد.

۱-۲ پرسشنامه اعضای هیات علمی:

این پرسشنامه حاوی ۵۸ سوال بسته پاسخ است که سوالات بسته پاسخ بصورت پنج گزینه‌ای با طیف لیکرت می‌باشد و توسط محقق؛ ساخته شده و جهت بررسی نظرات اعضای هیات علمی در خصوص تاثیر برخی عوامل آموزشی موثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی طراحی و ارائه گردیده است و میزان پایایی آن نیز بررسی شده و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی (۰,۹۳۷) حاصل شده است که نشانگر ضریب پایایی بالای پرسشنامه است.

## یافته‌ها

آنچه در پی می‌آید تحلیل‌هایی است که در راستای هدف پژوهش و در جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش به هدف رد و یا تأیید آنها؛ انجام گرفته است. اما لازم است قبل از پرداختن به هر یک از فرضیه‌های پژوهش، نکات کلی را که حاصل تحلیل از این پژوهش می‌باشد، عنوان کنیم؛ لذا اطلاعات حاصل از پرسشنامه به تفکیک دانشگاه‌ها به جهت پرهیز از چندباره گویی در اینجا ذکر می‌شود:

▼ جدول ۳: سطح امتیازات حاصل از پرسشنامه برنامه درسی به تفکیک دانشگاه‌ها

سطح امتیاز	امیر کبیر		شهید بهشتی		سهند تبریز		همدان		شاهرود		کردستان	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
خیلی ضعیف	۰	۰	۴	۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
ضعیف	۱۹	۱۹	۸٫۹	۱۶	۱۴٫۸	۱۱	۸٫۵	۷	۷٫۴	۱۵	۱۲٫۸	۱۵
متوسط	۱۰۸	۱۲۵	۵۶٫۹	۵۵	۵۰٫۶	۷۸	۵۸٫۵	۵۰	۵۴٫۹	۵۶	۵۲٫۶	۵۶
خوب	۵۸	۳۰٫۳	۳۱٫۳	۷۱	۳۰	۳۷	۲۹٫۳	۴۱	۲۹٫۹	۳۲	۳۰	۳۲
خیلی خوب	۸	۲٫۹	۱٫۵	۲	۱٫۷	۳	۱٫۷	۴	۲٫۳	۳	۱٫۴	۳

برنامه درسی

همانگونه که در جدول شماره ۳ نشان داده شد، میانگین امتیازات دانشگاه‌ها در عامل برنامه درسی در حد متوسط قرار دارد و میان دانشگاه‌ها نیز تفاوت اندکی مشاهده می‌شود. وضعیت کیفیت کلیه دانشگاه‌ها بنابر بالاترین درصد سطوح امتیازات، در سطح متوسط قرار دارد. بدین معنا که اعضای هیأت علمی سطح کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌ها را متوسط ارزیابی کرده‌اند. همچنین در مرتبه دوم پس از سطح متوسط، بیشترین درصد امتیازات در سطح خوب قرار دارد، و این مورد برای تمامی عامل‌ها مصداق دارد.

نکته قابل توجه این است که هیچ یک از دانشگاه‌ها در امتیاز کل پرسشنامه در سطح خیلی ضعیف قرار ندارند. بیشترین درصد سطح خوب یا خیلی خوب برای امتیاز پرسشنامه متعلق به دانشگاه امیرکبیر (۳۳٫۲٪) است. پس از دانشگاه امیرکبیر، به ترتیب دانشگاه‌های شهید بهشتی (۳۲٫۸٪)، شاهرود (۳۲٫۲٪)، سهند تبریز (۳۱٫۷٪)، کردستان (۳۱٫۴٪) و همدان (۳۱٪) قرار دارند.

اما بررسی ترتیب قرار گرفتن دانشگاه‌ها در سطوح خوب / خیلی خوب و ضعیف / خیلی ضعیف نیز می‌تواند جهت بررسی وضعیت کیفیت دانشگاه‌ها در زمینه برنامه درسی مؤثر باشد؛ به همین دلیل این رتبه‌بندی در قالب جدولی در ادامه ارائه می‌گردد.

▼ جدول ۴: رتبه دانشگاه‌ها نسبت به هم در عامل برنامه درسی در رابط با طیف لیکرت

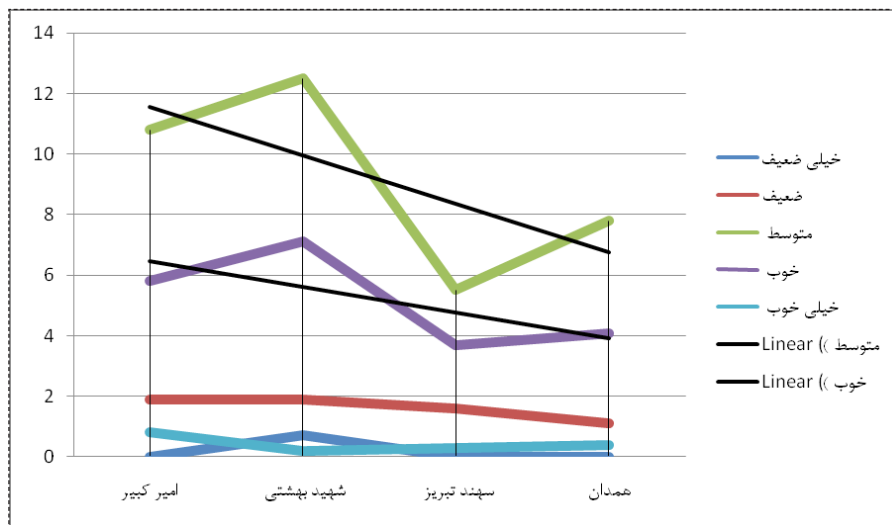
رتبه	امیرکبیر		شهید بهشتی		سهند تبریز		همدان		شاهرود		کردستان		سطوح	رتبه درسی
	رتبه	درصد	رتبه	درصد	رتبه	درصد	رتبه	درصد	رتبه	درصد	رتبه	درصد		
۳	۹,۸٪	۴	۱۲,۹٪	۲	۱۴,۸٪	۱	۸,۵٪	۵	۸٪	۶	۱۲,۸٪	۳	خیلی ضعیف / ضعیف	
۵	۳۳,۲٪	۱	۳۲,۸٪	۲	۳۱,۷٪	۴	۳۱٪	۶	۳۲,۲٪	۳	۳۱,۴٪	۵	خوب / خیلی خوب	

با توجه به جدول بالا، دانشگاه امیر کبیر در سطوح خوب / خیلی خوب بهترین رتبه و ضعیف / خیلی ضعیف رتبه نسبتاً خوبی را دارد و دانشگاه همدان در سطح خوب / خیلی خوب، آخرین رتبه را داراست ولی در سطح ضعیف / خیلی ضعیف در رتبه نسبتاً مناسبی قرار دارد (۵). قابل توجه است که دانشگاه شاهرود در سطح ضعیف / خیلی ضعیف رتبه آخر را دارد. و در سطح خوب / خیلی خوب رتبه ۳ را دارد که می‌توان گفت این تعادل در سطوح، نشانگر متوسط بودن ارزیابی کیفیت برنامه درسی در این دانشگاه است.

با توجه به اینکه در روند تقسیم بندی دانشگاه‌ها، جهت انتخاب نمونه مورد مطالعه؛ به ۳ دسته بندی کلی اشاره شد که طی آن دانشگاه‌ها به دانشگاه‌های برخوردار، نیمه برخوردار و غیربرخوردار تقسیم شدند. لذا با توجه به این تقسیم بندی به تحلیل و بررسی فرضیه‌های مربوطه می‌پردازیم.

فرضیه اول: دانشگاه‌های برخوردار دولتی کشور ( دانشگاه صنعتی امیر کبیر و دانشگاه شهید بهشتی ) دارای برنامه درسی با کیفیت تری نسبت به دانشگاه‌های نیمه برخوردار دولتی کشور ( دانشگاه صنعتی سهند تبریز و دانشگاه همدان ) هستند.

با توجه به اینکه قبل از وارد شدن به بخش فرضیه‌ها، توضیحاتی جهت تشریح وضعیت دانشگاه‌های مورد بررسی بطور کلی ارائه شد، لازم است جهت تحلیل وضعیت دانشگاه‌ها برای تأیید یا رد فرضیه حاضر به ترسیم وضعیت دانشگاه‌ها در قالب یک نمودار، پرداخته شود.



▲ نمودار ۱: سطح کیفیت برنامه درسی ۴ دانشگاه دولتی کشور در ۵ طیف تأیید شده از نظر اعضای هیات علمی

با توجه به نمودار بالا و فرضیه مذکور، در تحلیل وضعیت کیفی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه، باید گفت، تفاوت آشکاری در سطوح کیفیت و رتبه بندی دانشگاه‌ها در ارائه برنامه درسی مشهود است، که البته این تفاوت با توجه به خط رگرسیونی که در دو حالت متوسط و خوب ترسیم شده است، نشانگر کیفی تر ارزیابی کردن برنامه درسی در سطح متوسط و خوب در دو دانشگاه امیر کبیر و شهید بهشتی به نسبت دو دانشگاه نیمه برخوردار یعنی سپند تبریز و همدان می‌باشد. لازم به ذکر این نکات می‌باشد که اولاً سطح متوسط نسبت به سطوح دیگر، در ارزیابی اساتید از برنامه درسی در تمامی دانشگاه‌ها در اولویت است؛ پس باید گفت که به طور کلی اکثریت اساتید سطح برنامه درسی خود را در سطح متوسط ارزیابی می‌کنند. دوماً، سطح خوب در اولویت بعدی نظر اساتید دانشگاه‌ها در ارزیابی از برنامه درسی می‌باشد. سوماً باید به این نکته نیز توجه کرد که خط رگرسیونی نزولی در ارتباط با دو سطح بالاتر ( سطح متوسط و سطح خوب ) نشانگر تفاوت در ارائه میزان کیفیت برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران در تقسیم بندی از دانشگاه‌های برخوردار و نیمه برخوردار می‌باشد به این معنی که دانشگاه‌های دولتی برخوردار کشور دارای برنامه درسی با کیفیت

بالاتری نسبت به دانشگاه‌های دولتی نیمه برخوردار کشور هستند. در ارتباط با خط رگرسیونی که در دو سطح متوسط و خوب ترسیم شده است، باید اذعان داشت که دانشگاه شهید بهشتی (برخوردار) و دانشگاه همدان (نیمه برخوردار) در بالاتر از سطح رگرسیونی قرار دارند این بدان معناست که دانشگاه‌های نامبرده در درون تقسیم بندی خود از برخوردار و نیمه برخوردار نیز دارای نوسانات تحلیلی و حتی تفاوت‌هایی می‌باشند.

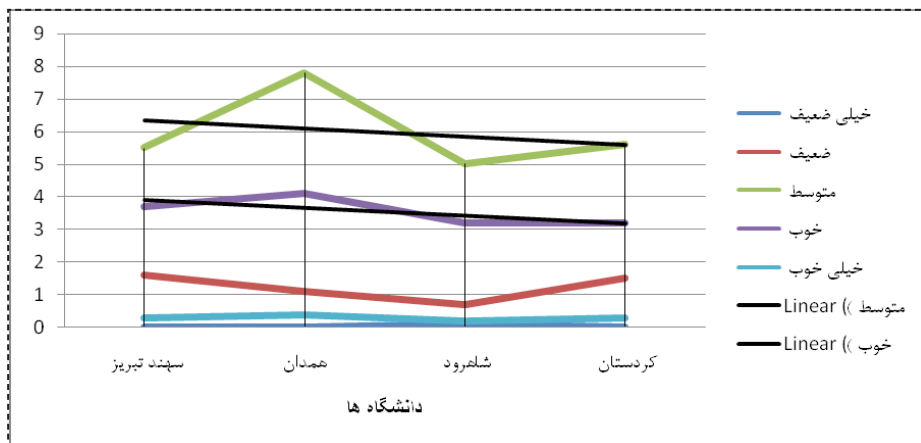
در توضیح تقسیم بندی دانشگاه‌ها در دو گروه صنعتی و غیر صنعتی نیز، قابل توجه است که در دو سطح متوسط و خوب؛ با توجه به ترسیم خط رگرسیونی، دانشگاه‌های صنعتی در پایین تر از خط رگرسیون و دانشگاه‌های غیرصنعتی در بالاتر از خط رگرسیونی قرار دارند. این بدان معناست که اساتید دانشگاه‌های غیرصنعتی در ارزیابی برنامه درسی؛ ارزیابی کیفی تری را نسبت به دانشگاه‌های صنعتی دارند.

در ارتباط با نکته آخر نیز باید خاطر نشان کرد که اساتید دانشگاه‌های نامبرده در بررسی فرضیه حاضر، وضعیت برنامه درسی خود را در سطح خیلی خوب و یا خیلی ضعیف در سطح بسیار پایینی ارزیابی کرده‌اند (دو خط پایینی نمودار) و این مساله مجدداً این نکته را که اساتید ارزیابی خود از برنامه درسی بیشتر در سطح متوسط و خوب ارزیابی کرده‌اند، پرننگ می‌کند. بنابراین با تجزیه و تحلیل اطلاعات موجود و نمودار ترسیم شده می‌توان گفت که فرضیه حاضر تأیید می‌شود؛ بدین معنا که دانشگاه‌های برخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی امیر کبیر و دانشگاه شهید بهشتی) دارای برنامه درسی با کیفیت تری نسبت به دانشگاه‌های نیمه برخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی سهند تبریز و دانشگاه همدان) هستند.

فرضیه دوم: دانشگاه‌های نیمه برخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی سهند تبریز و دانشگاه همدان) دارای برنامه درسی با کیفیت تری نسبت به دانشگاه‌های غیربرخوردار دولتی کشور (دانشگاه صنعتی شاهرود و دانشگاه کردستان) هستند.

همانگونه که در مورد فرضیه قبل گفته شد، لزوم بررسی فرضیه حاضر در قالب یک نمودار و ترسیم وضعیت دانشگاه‌های مورد مطالعه در این حالت نیز احساس می‌شود.





▲ نمودار ۲: سطح کیفیت برنامه درسی ۴ دانشگاه دولتی کشور در ۵ طیف تأیید شده از نظر اعضای هیات علمی

با توجه به نمودار بالا و فرضیه مذکور، در تحلیل وضعیت کیفی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه باید گفت، تفاوت در سطوح کیفیت و رتبه بندی دانشگاه‌ها در ارائه برنامه درسی مشهود است، که البته این تفاوت با توجه به خط رگرسیونی که در دو حالت متوسط و خوب ترسیم شده است، نشانگر کیفی تر ارزیابی کردن برنامه درسی در سطح متوسط و خوب در دو دانشگاه سپند تبریز و همدان به نسبت دو دانشگاه غیربرخوردار یعنی کردستان و شاهرود می‌باشد. لازم به ذکر این نکات می‌باشد که اولاً سطح متوسط نسبت به سطوح دیگر، در ارزیابی اساتید از برنامه درسی در تمامی دانشگاه‌ها در اولویت است؛ پس باید گفت که به طور کلی اکثریت اساتید سطح برنامه درسی خود را در سطح متوسط ارزیابی می‌کنند. دوماً، سطح خوب در اولویت بعدی نظر اساتید دانشگاه‌ها در ارزیابی از برنامه درسی می‌باشد. سوماً باید به این نکته نیز توجه کرد که خط رگرسیونی نزولی در ارتباط با دو سطح بالاتر (سطح متوسط و سطح خوب) نشانگر تفاوت در ارائه میزان کیفیت برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران در تقسیم بندی از دانشگاه‌های نیمه برخوردار و غیر برخوردار می‌باشد به این معنی که دانشگاه‌های دولتی نیمه برخوردار کشور دارای برنامه درسی با کیفیت بالاتری نسبت به دانشگاه‌های دولتی غیر برخوردار کشور هستند. اما این تفاوت به نسبت فرضیه

قبل و در مقایسه دو دسته دانشگاه برخوردار و نیمه برخوردار متعادل تر و در واقع کمتر می‌باشد؛ که این امر نیز از خطوط رگرسیونی نزولی اما با شیب بسیار کمتر از نمودار قبلی قابل اثبات است.

در ارتباط با خط رگرسیونی که در دو سطح متوسط و خوب ترسیم شده است، باید اذعان داشت که دانشگاه همدان (نیمه برخوردار) و دانشگاه کردستان (غیر برخوردار) به ترتیب در بالاتر و هم سطح با خط رگرسیونی قرار دارند این بدان معناست که دانشگاه‌های نامبرده در درون تقسیم بندی خود از برخورداری و نیمه برخورداری نیز دارای نوسانات تحلیلی و حتی تفاوت‌هایی می‌باشند. اما با توجه به اینکه فرضیه حاضر به دنبال رد و یا تأیید این مساله نمی‌باشد، از توضیح و بررسی بیشتر آن خودداری می‌کنیم.

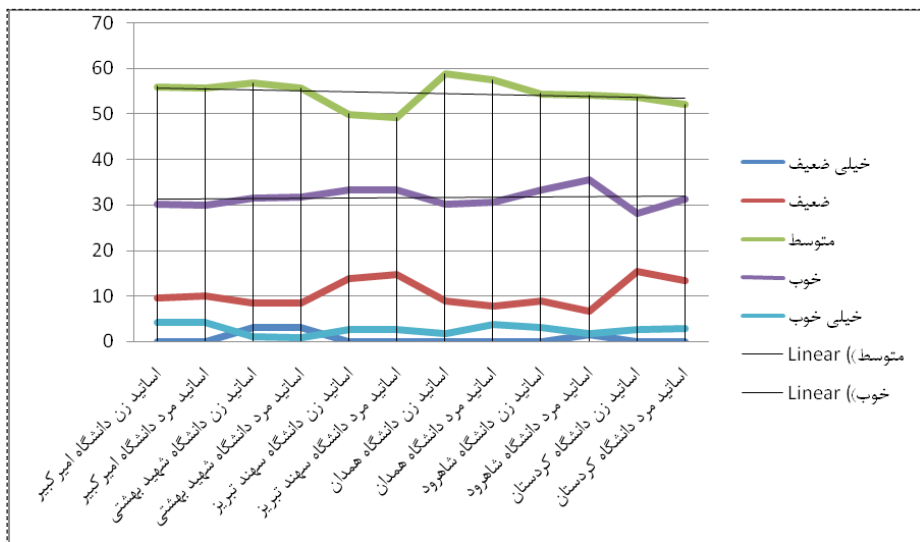
در توضیح تقسیم بندی دانشگاه‌ها در دو گروه صنعتی و غیر صنعتی نیز، قابل توجه است که در دو سطح متوسط و خوب؛ با توجه به ترسیم خط رگرسیونی، دانشگاه‌های صنعتی در پایین تر از خط رگرسیون و دانشگاه‌های غیرصنعتی در بالاتر از خط رگرسیونی قرار دارند. این بدان معناست که اساتید دانشگاه‌های غیرصنعتی در ارزیابی برنامه درسی؛ ارزیابی کیفی تری را نسبت به دانشگاه‌های صنعتی دارند.

در ارتباط با نکته آخر نیز باید خاطر نشان کرد که اساتید دانشگاه‌های نامبرده در بررسی فرضیه حاضر، وضعیت برنامه درسی خود را در سطح خیلی خوب و یا خیلی ضعیف در سطح بسیار پایینی ارزیابی کرده‌اند (دو خط پایینی نمودار) و این مساله مجدداً این نکته را که اساتید ارزیابی خود از برنامه درسی بیشتر در سطح متوسط و خوب ارزیابی کرده‌اند، پرننگ می‌کند.

پس با تجزیه و تحلیل اطلاعات موجود و نمودار ترسیم شده می‌توان گفت که فرضیه حاضر تأیید می‌شود؛ بدین معنا که دانشگاه‌های نیمه برخوردار دولتی کشور (دانشگاه سهند تبریز و دانشگاه همدان) دارای برنامه درسی با کیفیت تری نسبت به دانشگاه‌های غیر برخوردار دولتی کشور (دانشگاه شاهرود و دانشگاه کردستان) هستند.

فرضیه سوم: اساتید مرد دانشگاه‌های دولتی ایران در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی نگرش مثبت تری را نسبت به اساتید زن دانشگاه‌های دولتی ایران دارند.

جهت بررسی فرضیه بالا به بررسی و تحلیل آن در قالب نمودار زیر می‌پردازیم.



▲ نمودار ۳: سطح کیفیت برنامه درسی ۴ دانشگاه دولتی کشور در ۵ طیف تأیید شده از نظر اعضای هیات علمی به تفکیک جنسیت اعضا

در بررسی داده‌ها و ترسیم آنها در نمودار بالا، باید اذعان داشت که هیچگونه تفاوت معناداری با توجه به جنسیت اعضای هیات علمی در مورد ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی وجود ندارد. همانگونه که مشاهده می‌شود با توجه به ترسیم خط رگرسیونی برای سطوح متوسط و خوب به ترتیب اولویت پاس‌خدهی؛ نظر تمامی اساتید (همانگونه که در تحلیل فرضیات قبلی نیز عنوان شد) در مورد برنامه درسی متوسط ارزیابی می‌شود. پس یابد این نکته را خاطر نشان کرد که فرضیه حاضر رد و نتیجه‌گیری کرد که هیچگونه تفاوتی میان نظر اساتید زن و مرد در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی وجود ندارد.

### نتیجه‌گیری

در بحث و بررسی کلی اطلاعات برآمده از پژوهش انجام شده و کنار هم قرار دادن نتایج در برآورد میانگین کلی متوسط در ارزیابی کیفیت برنامه درسی باید اذعان داشت، اعضای هیات علمی دانشگاه‌های مورد بررسی سطح کیفیت برنامه درسی دانشگاه خود را متوسط

ارزیابی کرده و با توجه به ترسیم خطوط رگرسیونی که در بخش قبلی ذکر آنها رفت؛ ارزیابی کیفیت به حالتی نزولی از دانشگاه‌های برخوردار به سمت دانشگاه‌های غیر برخوردار کشیده می‌شد. اما در دید کلی چرایی گرایش به متوسط ارزیابی کردن میانگین اساتید در هریک از دانشگاه‌ها، جای تأمل دارد. در بررسی این مساله باید گرایش ذهنی افراد در ارزیابی را مورد بررسی قرار داد و در تحلیل این مساله باید اذعان داشت که گرایش به مرکز در تحلیل و ارزیابی وضعیت برنامه درسی دانشگاهی؛ نگاهی است که موجبات این امر را فراهم می‌کند. در بحث راجع به مساله فرضیه‌های ۱ و ۲ نیز باید به این امر اشاره داشت که شکاف بین دانشگاه‌های برخوردار و نیمه برخوردار و نیز دانشگاه‌های نیمه برخوردار و غیربرخوردار یکسان نیست. دلیل این امر را نیز باید در بررسی مسائل اقتصادی و سیاسی مربوطه در تخصیص بودجه و امکانات کافی و البته تعریف شده برای دانشگاه‌ها در سطوح مختلف طبقه بندی شده ارزیابی کرد. با تحلیلی که از این وضعیت در حال حاضر می‌توان داشت باید گفت سطح کیفی برنامه درسی دانشگاه‌های نیمه برخوردار و غیربرخوردار نیز در سطح بسیار عمیقی وجود ندارد. پس می‌توان این شکاف را با پیگیری‌های برون سازمانی از سوی مدیران دانشگاهی رفع و اصلاح کرد. از جمله دیگر مسائل مورد تامل در این پژوهش باید به سطح ارزیابی کیفی برنامه درسی در دانشگاه‌های صنعتی و غیرصنعتی پرداخت که البته این مورد جزء اهداف مورد بررسی در پژوهش مطرح نمی‌باشد؛ اما توجه به آن لازم می‌باشد. در تحلیل این مسئله شاهد اختلاف در ارزیابی کیفیت بین دانشگاه‌های صنعتی و غیرصنعتی در گروه‌های یکسان (مثلا برخوردار) هستیم. دلیل این امر را هم می‌توان به توجه بیشتر اعضای هیات علمی دانشگاه‌های غیرصنعتی و انسانی به فرایند یادگیری و بعد انسانی عامل دانشجو در تعدیل برنامه‌ها و کیفیت ارائه آنها می‌باشد. که البته قابل ذکر است که مورد حاضر نیاز به مطالعه و بررسی بیشتر دارد.

اما مهم ترین نکته که هدف اصلی پژوهش حاضر را پررنگ می‌کند، گرایش ذهنی اعضای هیات علمی به میانگین متوسط و ارزیابی میانی کیفیت برنامه درسی در هر یک از دانشگاه‌ها می‌باشد. در مطالعاتی که جهت بررسی چرایی این مساله انجام شد؛ خلایی در آموزش عالی مبنی بر عدم وجود یک استاندارد ثابت کیفیت جهت بررسی عناصر آموزش عالی و

به خصوص برنامه درسی احساس شد. تمایل اساتید در جهت بررسی وضعیت برنامه درسی در حد متوسط یکی از نتایجی است که ناشی از عدم وجود یک استاندارد و یا شاخص مورد قبول جهت ارزیابی کلی دانشگاه‌ها می‌باشد. این خلاء باعث می‌شود که افراد در بررسی و ارزیابی کیفی دانشگاهی نگاهی کلی، شخصی، غرض ورزانه و حتی ذهنی داشته باشند. پس لزوم وجود یک معیار، شاخص و یا استاندارد مورد قبول در سطح ملی و حتی بین المللی جهت ارزیابی کلی دانشگاهی در سطح آموزش عالی نیازی مبرم و غیرقابل چشم پوشی به حساب می‌آید.

در صورت وجود چنین معیاری، ارزیابی‌ها منسجم، ساختاریافته و منطقی خواهد بود و نگاه افراد در بررسی جنبه‌های مختلف آموزش عالی نگاهی بدون غرض و بین دانشگاهی خواهد بود. در این حالت اعتماد افراد در مورد ارزیابی دانشگاه‌ها به جهت مقایسه وضعیت خود با سایرین نگاهی توأم با جهت‌گیری علمی و تحلیل منطقی خواهد بود.

### پیشنهادات پژوهشی

باتوجه به نتایج گرفته شده از پژوهش انجام شده، پیشنهادات پژوهشی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

۱. پژوهش حاضر به بررسی شکاف بین تحلیل ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌ها در ۳ طبقه کلی ( برخوردار، نیمه برخوردار و غیربرخوردار ) پرداخته است. لذا لازم است با توجه به شناسایی برخی تفاوت‌ها در طبقه بندی صنعتی و غیرصنعتی دانشگاه‌ها؛ به بررسی چرایی این موضوعات پرداخته و عوامل موثر بر آنها مورد بررسی قرار گیرد.

۲. پژوهش حاضر به بررسی مقایسه‌ای ارزیابی کیفیت برنامه درسی در دانشگاه‌های برخوردار- نیمه برخوردار - غیر برخوردار پرداخته است. لذا لازم است در پژوهشی دیگر سایر ابعاد سیستم دانشگاهی بر اساس این تقسیم بندی مورد بررسی قرار گیرد تا نگاه جامع تری را در تحلیل تفوهای موجود بین دانشگاه‌ها در این تقسیم بندی دیده شود.

۳. پژوهش حاضر به بررسی نظر اعضای هیات علمی دانشگاه‌های مورد نظر پرداخته است. لذا لازم است در پژوهشی دیگر به بررسی نظر سایر گروه‌های کلیدی در سیستم دانشگاهی نظیر مدیران دانشگاه، خبرگان هر رشته تحصیلی و ... مورد بررسی قرار گیرد.

## پیشنهادات اجرایی

باتوجه به نتایج گرفته شده از پژوهش انجام شده، پیشنهادات اجرایی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

۱. لزوم تدوین معیار و شاخصی منسجم در سطح ملی به جهت بررسی کیفیت عناصر آموزش عالی بخصوص فرایند برنامه درسی در تمامی سطوح مدیریتی و آموزشی در قالب استاندارد مدون لازم شمرده می‌شود؛ تا براساس آن بتوان به ارزیابی دانشگاه پرداخته و به استفاده از استاندارد تدوین شده به عنوان مرجعی جهت مقایسه ضمنی دانشگاه‌ها با یکدیگر و سپس طبقه بندی آنها در گروه‌های خاص اقدام کرد.

۲. لزوم وجود هیات خبرگان در هر دانشگاه جهت ارزیابی کیفیت براساس استانداردهای تدوین شده لازم و ضروری می‌باشد. زیرا نظر سنجی از گروه‌های مختلف دانشگاهی به نوعی سوگیری عمدی و یا غیر عمدی در جهت افکار و خط مشی آن گروه در ارزیابی کیفیت دانشگاهی را منجر می‌شود که در واقع ارزش ارزیابی کیفیت و جایگاه آن را زیر سوال می‌برد. پس سازماندهی هیاتی از افراد خبره به نوعی بدون درگیری مستقیم در فرایند یادگیری جهت انجام فرایند ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاهی جهت دستیابی به نتیجه‌ای بدون سوگیری لازم شمرده می‌شود.

## منابع

- امیدی، یزدان ( ۱۳۸۳ ) ضرورت ارزیابی کیفیت آموزش عالی، ماهنامه آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال اول، شماره ۱، بهمن ۱۳۸۳.
- تایلر، رالف ( ۱۳۷۶ ) اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ترجمه علی تقی پورظهیر، چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.
- حاجی، سامرند ( ۱۳۸۷ ) بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهرستان مهاباد در یال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- رشیدی، علیرضا ( ۱۳۷۴ ) بررسی عوامل موثر در بهبود مسائل انضباطی دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر کرمانشاه، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- سلیمانی مطلق، خدایار ( ۱۳۸۵ ) بررسی عوامل آموزشی موثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۳۸۴ - ۸۵، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- سیف نراقی، علی اکبر ( ۱۳۸۰ ) روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، نشر دوران.
- دلاور، علی ( ۱۳۸۸ ) احتمالات و آمار کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: انتشارات رشد.
- ۸- عزیزی، حبیب ا... ( ۱۳۸۶ )، بررسی میزان همخوانی و هماهنگی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده درس دین و زندگی سال سوم دبیرستان‌های پسرانه شهر شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- فتحی واجارگاه، کورش ( ۱۳۸۸ ) اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی، چاپ اول، تهران: انتشارات بال.
- فتحی واجارگاه، کورش و نوروززاده، رضا (۱۳۸۶) درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فرجاد، محمد علی ( ۱۳۷۵ )، اصول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، انتشارات الهام، چاپ دوم.
- قورچیان، نادر؛ تن‌ساز، فروغ ( ۱۳۷۴ ). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز، تهران، موسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۷ و ۸.

لطیفی محمد کریم، بردیده محمد رضا (۱۳۸۲) فنون و روشهای تدریس کارگاهی، انتشارات لطیفی.  
 ملکی، حسن (۱۳۸۴) برنامه‌ریزی درسی؛ راهنمای عمل، انتشارات پیام اندیشه.  
 نورشاهی، نسرین (۱۳۸۴) آموزش عالی و تضمین کیفیت، ماهنامه آموزش عالی، موسسه پژوهش  
 و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال اول، شماره ۱۱ و ۱۲، بهمن ۱۳۸۴.  
 یزدانی، حمیده (۱۳۸۸)، ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی  
 دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.  
 یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲) برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی؛ نظریه‌ها و تجربه‌ها، تهران:  
 انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

Barnett, E. (2005). Conceptualizing Curriculum Change, University of London  
 Institute of Education Teaching in Higher Education, Vol. 6, No.4

Sowell, E. W (1997) Curriculum: an Integrative Introduction. New York:  
 Prentice Hall. ash, M. Y (1991) curriculum components. In: International  
 Encyclopaedia of Curriculum, edited by A. Lowy. Pergamum Press.

Stark, J., Lettuce, L., (1997). Shaping the College Curriculum Academic Plans  
 in Action, London: Ellyn and Bacon.

Stark J., (1997). Program Level Curriculum Planning, Journal of research  
 higher Education. 1997 – vol, 38 – no, 1.

Teichler, V., (1999). Higher Education Policy and the Word of Work Changing  
 Conditions and Challenges, Higher education Policy. N. 12. www.elsevier.  
 com/locate/highedpol.

Woodhouse, D (1999) quality Assurance: International trends, Preoccupations  
 and features. Assessment and Evaluation in Higher Education. 21, 4, pp  
 347-356.