

## ارزیابی رویکرد مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (مطالعه کیفی)

### آیت سعادت‌طلب\*

#### چکیده

این پژوهش با هدف ارزیابی رویکرد مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با استفاده از روش پژوهش کیفی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل سه گروه مدیران دانشگاهی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذاران در سطح کلان آموزش عالی بود که بر مبنای نمونه‌گیری نظری با ۱۷ نفر از آنها مصاحبه شد. به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش کیفی گرانیم و لوندمن استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد چهار رویکرد کلی در مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها وجود دارد. در رویکرد اول (حمایتی)، مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی باور داشته و علاوه بر تأمین منابع و امکانات خود نیز در این فرایند مشارکت دارند. در رویکرد دوم (غیرحمایتی)، مدیران دانشگاهی نه‌تنها به تغییر برنامه‌های درسی اعتقادی ندارند بلکه در عمل نیز هیچ‌گونه مشارکتی در زمینه تغییر برنامه‌های درسی ندارند. در رویکرد سوم (خستگی)، مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها بی‌تفاوت بوده و تمایلی به مشارکت در فرایند تغییر برنامه‌های درسی از خود نشان نمی‌دهند. در رویکرد چهارم (اقتضایی)، مدیران دانشگاهی نسبت به تغییرات برنامه‌های درسی باور عمیق دارند. این گروه از مدیران دانشگاهی علاوه بر تأمین منابع و امکانات برای تغییر برنامه‌های درسی، خود نیز در این فرایند مشارکت فعال دارند.

**واژگان کلیدی:** ارزیابی، آموزش عالی، تغییر برنامه‌های درسی، رویکرد مدیران دانشگاهی

## مقدمه

در دنیای متلاطم کنونی، تغییرات محیطی، رشدی شتاب یافته دارد و تحولات علم و فناوری بر این تغییرات به شدت دامن زده است. مهم‌ترین مشخصه دنیای امروز تغییرات مستمر است (نولان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ گانیسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). این تغییرات چالش‌هایی را برای دانشگاه‌ها به وجود آورده است. برنامه درسی آموزش عالی در سراسر جهان شاهد تغییرات قابل توجهی برای پاسخگویی به چالش‌های فوری و بلندمدت توسعه پایدار است (کوراشا و چابایا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). در واقع برنامه‌های درسی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها هستند که نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکاری را در جهت تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. از این‌رو، برنامه‌های درسی از بحث‌های مهم و چالش‌برانگیز دانش بشری است ضمن آنکه بسترهای فراوانی برای توسعه و گسترش مطالعات برنامه درسی وجود دارد؛ برنامه درسی آموزش عالی یکی از آن بسترهاست (فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۶؛ لاتوکا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). به‌زعم بارنت و کوآته<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) برنامه درسی مهم‌ترین موضوع در آموزش عالی است. در واقع برنامه‌های درسی قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند که آینه نقش‌ها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند (آلتباخ، ۱۹۸۸). توسعه برنامه‌های درسی به دلیل عواملی نظیر رقابت میان مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، انتظارات دولت‌ها، استخدام‌کنندگان و دانشجویان، ضروری است (رووفی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). در اغلب دانشگاه‌ها، دانشکده و مدیران در مسئولیت مدیریت برنامه‌های درسی با یکدیگر سهیم‌اند و در واقع وظیفه آنها به‌طور اخص، ایجاد و ابقای محیط آموزشی است که در آن برنامه‌ریزی‌های درسی دانشگاهی و طرح‌های علمی به‌طور مداوم اصلاح و بهبود می‌یابند (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). مدیران دانشگاهی در مقایسه با دیگر ذی‌نفعان دانشگاهی دارای نقش قدرتمندتری هستند (جانسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵)، آنها در اجرای مؤثر و کارآمد و نظارت بر رویه‌ها و خط‌مشی‌های

1. Nolan
2. Ganesun
3. Kurasha & Chabaya
4. Lattuca
5. Barnett & Coate
6. Roffe
7. Johnson

از پیش تعیین شده برنامه‌های درسی تأثیرگذار هستند (هومفریز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). به‌زعم استارک و لاتوکا<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) مدیران دانشگاهی علاوه بر اصلاح، تعدیل و طراحی برنامه‌های درسی به اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی نیز اقدام می‌کنند و در این زمینه، مسئولیتی مشترک و مرتبط دارند. برنامه‌های درسی جزء مهمی از برنامه‌های علمی دانشکده/ دانشگاه هستند که برخی از جنبه‌های سازمانی نظیر مأموریت، ثبات مالی و نحوه ساختار دانشگاه می‌تواند تأثیر زیادی بر برنامه‌های درسی بگذارد. در واقع این عوامل بر طراحی و اجرای برنامه‌های علمی تأثیر زیادی دارند اما بسته به میزان اهمیت و در کانون توجه بودن برنامه‌های درسی می‌تواند جنبه حمایتی و یا غیرحمایتی داشته باشد و در نتیجه بر برنامه‌های درسی آموزش عالی اثرگذار باشد (فتیحی و اجارگاه، ۲۰۰۶). لاجپور و تادیف<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) وجود رهبری قوی در سطح دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی را عامل مهمی برای تغییر برنامه‌های درسی می‌دانند. به‌زعم کلارک (۲۰۰۱) دانشگاه‌ها به‌منظور اطمینان از اینکه محتوای تدریس‌شان بیانگر پیشبرد مرزهای دانش اطلاعاتی و علمی است، نیاز دارند که هر دو یا سه سال برنامه‌های درسی‌شان را تغییر دهند. در این راستا مدیران آموزش عالی باید منابع کافی را برای بازنگری و تغییر برنامه درسی در نظر بگیرند. تأمین منابع مالی و تشویق اعضای هیئت علمی در فرایند تغییر آموزشی امری حیاتی است (واکینگتون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲ و ایننز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). رهبری مؤثر به‌عنوان یک ضرورت برای ایجاد تغییر در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در نظر گرفته شده است و رهبرانی که یک محیط انعطاف‌پذیر و توأم با پاسخگویی و تعهد را هدایت می‌کنند، نقش کاتالیزور را برای تغییر برنامه درسی موفق ایفا می‌کنند (کوری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰ و پائولسن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). اعتماد، نخستین و مهم ترین عنصر فرهنگی است که برای تغییر ضروری است. مدیران و اعضای هیئت علمی باید با هم در فرایند تغییر همکاری کنند. حس اعتماد، تمایل به مشارکت در

1. Humphreys

2. Stark & Lattuca

3. Lachiver & Tardif

4. Walkington

5. Innes

6. Curee

7. Paulsen

تغییر برنامه‌های درسی را ایجاد می‌کند (جونز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). بر این اساس، باید توجه جدی از سوی رهبری به اعتماد در سطح بالا میان هیئت امنا، مدیران و اعضای هیئت علمی وجود داشته باشد. مشروعیت حاکمیت دانشگاهی مبتنی بر اعتماد متقابل و همکاری میان مشارکت‌کنندگان است (مورتیمر و سادری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). تعهد دومین نقش اساسی است که مدیران باید در فرایند تغییر برنامه‌های درسی نسبت به دیگر اعضای مشارکت‌کننده داشته باشند. اگرچه مدیران، فرایند بررسی برنامه درسی را رهبری نمی‌کنند اما باید حمایت خود را از فرایند تغییر نشان دهند. برخی از اعضای هیئت علمی تصور می‌کنند که تغییر برنامه درسی صرفاً مسئولیت اعضای هیئت علمی است. در حالی که ارتباط حمایتی و همکارانه میان اعضای هیئت علمی و مدیران است که به بازنگری برنامه درسی کمک می‌کند (جونز، ۲۰۰۲ و کوری، ۲۰۱۰). تعهد رهبری همچنین اطمینان برای تأمین منابع سازمانی را در فرایند تدوین و اجرای برنامه‌های درسی به دنبال دارد (هوبال و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷ و واکینگتون، ۲۰۰۲). با توجه به لزوم تغییر و تحول در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای پاسخگویی به چالش‌های پیش روی دانشگاه‌ها، نیازهای در حال تغییر متقاضیان دانشگاهی و تحولات اجتماعی، آنچه در این میان حائز اهمیت بسیار است، نحوه رویارویی مدیران دانشگاهی با این موضوع است. چنانچه مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها بی‌تفاوت بوده یا حمایت جدی از این موضوع نداشته باشند، بدون شک فرایند تغییر و اصلاح برنامه درسی با چالش جدی روبرو خواهد شد. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی این موضوع است که نحوه رویارویی مدیران دانشگاهی با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها چگونه است؟ آیا مدیران دانشگاهی از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها حمایت می‌کنند؟ میزان حمایت یا مقاومت مدیران دانشگاهی در مقابل تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها چقدر است؟

---

1. Jones

2. Mortimer & Sathre

3. Hubball et al

### پیشینه پژوهش

فتحی و اجارگاہ (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر تغییر برنامه‌های درسی رشته علوم سیاسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی»، عوامل و فشارهای مالی، رهبری و مدیریت مؤثر در دانشگاه‌ها، مشکلات ساختاری دانشکده‌ها و سیاست‌ها و خط‌مشی داخلی دانشگاه‌ها، نهادینه نشدن تفکر مشارکت در بین مدیران، قوانین دست و پاگیر و بروکراسی حاکم بر دانشگاه، فقدان برنامه مشخص و تعریف شده برای بهسازی ادواری برنامه‌های درسی، برگزار نکردن سمینارها و کارگاه‌های آموزشی از طرف دانشگاه برای طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی و جو سازمانی حاکم را از عوامل مؤثر بر تغییر برنامه درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برشمرده است.

نتایج پژوهش دهقانی، پاکمهر و جعفری ثانی (۲۰۱۱) با عنوان «بررسی چالش‌های مدیریتی اجرای برنامه‌های درسی در آموزش عالی ایران»، نشان داد که انتصاب مدیران دانشگاهی در سطوح مختلف دانشگاه‌ها بر اساس شایسته‌سالاری نبوده و شایستگی و کفایت مدیران دانشگاهی مورد پذیرش نیست؛ این امر بر اجرای برنامه‌های درسی نیز تأثیر گذاشته است و مشکلاتی که در این زمینه وجود دارد ارتباطی به قوانین و مقررات حاکم بر دانشگاه ندارد. همچنین بین تدوین و اجرای برنامه‌های درسی تعادل و تطابق وجود ندارد.

در پژوهشی که الیور<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) با عنوان «اصلاح برنامه درسی جامع به‌عنوان تلاش مشترک اعضای هیئت علمی و مدیران در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی» اجرا کرد، نتایج پژوهش وی بیانگر آن بود که الف- وجود چشم‌انداز هدایت‌گر مشترک یک بنیان اساسی در فرایند بررسی برنامه درسی جامع است؛ ب- استقبال از برنامه درسی به‌عنوان یک مسئولیت مشترک میان مدیران و اعضای هیئت علمی موجب پذیرش و مشارکت گسترده می‌شود؛ ج- مشارکت گسترده در فرایند بازنگری برنامه درسی تغییرات سازمانی واقعی را بهبود می‌بخشد؛ د- ارتباط و احساس جمعی گروه‌های برنامه درسی به فرایند بازنگری برنامه درسی قوت بیشتری می‌بخشد.

---

1. Oliver

چامبرز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در پژوهش خود نقش مدیران میانی برنامه‌های درسی در کالج‌های دانشگاهی انگلستان را بررسی کرد. در این پژوهش از روش ترکیبی شامل پرسشنامه و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شد. نتایج پژوهش وی نشان داد که نقش مدیر میانی برنامه‌های درسی در کالج‌های دانشگاهی پیچیده بوده و نیاز است با تمرکز بر تغییر در کالج‌های دانشگاهی توسعه یابد. در حقیقت، این پژوهش تأثیری که مدیریت ارشد می‌تواند در تثبیت نقش مدیران برنامه‌های درسی داشته باشد را برجسته کرد.

رودهومبو<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود رهبری تغییر برنامه‌های درسی در آموزش عالی را بررسی کرد. نتایج پژوهش وی نشان داد کاربرد سبک‌های رهبری مشارکتی مانند رهبری توزیعی در برنامه‌ریزی موفق و اجرای تغییرات برنامه‌های درسی از سوی مدیران دانشگاهی در آموزش عالی، اهمیت بسیاری دارد.

در مطالعه دیگری رودهومبو و مافوسا<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) فهم مدیران میانی دانشگاهی از نقش‌شان در برنامه‌ریزی برای تغییر برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی غیردولتی را بررسی کردند. آنها به دنبال پاسخگویی به این پرسش بودند که آیا مدیران دانشگاهی باور دارند که آنها در برنامه‌ریزی تغییر برنامه درسی مؤثر هستند. در این مطالعه از رویکرد پژوهش ترکیبی استفاده شد و با استفاده از پرسشنامه ساختاریافته و مصاحبه نیمه ساختاریافته داده‌ها گردآوری شدند. بر اساس نتایج مطالعه آنها مدیران میانی بر این باور بودند که نقش آنها در تغییر برنامه درسی مؤثر است؛ به‌ویژه در زمینه گفتگو با گروه‌ها در خصوص مزایای تغییر برنامه درسی برای دانشجویان، دنبال کردن دیدگاه‌های صنعت در مورد نیاز به بررسی برنامه درسی و همراهی با گروه‌ها برای ارزیابی مهارت‌هایی که آنها می‌خواهند دانشجویان از طریق تغییر برنامه درسی توسعه دهند.

بر این اساس، هدف از اجرای این پژوهش، ارزیابی نحوه رویارویی مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه مدیران دانشگاهی، سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی است.

1. Chambers

2. Rudhumbu

3. Rudhumbu & Maphosa

### روش اجرای پژوهش

به منظور دستیابی به توصیفی غنی از تجارب، نگرش‌ها و ادراک مصاحبه‌شوندگان نسبت به ابعاد رویارویی مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها از روش پژوهش کیفی با رویکرد تحلیل محتوا استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل مدیران دانشگاهی (رؤسا و معاونان دانشگاه‌ها، رؤسا و معاونان دانشکده‌ها و مدیران گروه‌ها)، متخصصان برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذاران در سطح کلان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بود که بر مبنای نمونه‌گیری نظری، نمونه مورد نظر (تعداد ۱۷ نفر) از بین آنها انتخاب شد. مبنای انتخاب افراد در بین مدیران دانشگاهی، افراد دارای تجربه در زمینه تغییر و تحولات برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها بودند. از بین متخصصان برنامه‌ریزی درسی، افرادی که در این زمینه صاحب نظر بودند یا تألیفاتی در خصوص برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی داشتند به عنوان نمونه انتخاب شدند. مبنای انتخاب نمونه در بین سیاست‌گذاران، افرادی در سطح معاون آموزشی و وزیران با سابقه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند که مستقیماً در خصوص سیاست‌ها و تغییرات برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها دارای تجربیاتی بودند. لازم به ذکر است علاوه بر نمونه‌گیری هدفمند از نمونه‌گیری گلوله برفی نیز استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه با افراد در گروه‌های یاد شده، در زمینه تحقیق گردآوری شد. نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت؛ مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیاید و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است (اشتراس و کوربین<sup>۱</sup>، ۱۳۸۵، ترجمه محمدی). در این پژوهش به منظور اطمینان از اشباع نظری از روش مقایسه مداوم مقوله‌ها، ابعاد و ویژگی‌های پدیده مورد مطالعه استفاده شد. پرسش‌های مصاحبه از نوع بازپاسخ بود و شامل مواردی مانند مقوله‌های (ابعاد) اصلی و فرعی پدیده رویارویی مدیران دانشگاهی با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، ابعاد و ویژگی‌های هر یک از رویکردهای مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها بود. داده‌های به دست آمده از مصاحبه با روش تحلیل محتوا و با رویکرد کیفی گرانهم و لوندمن<sup>۲</sup> تحلیل شد. بر اساس رویکرد کیفی گرانهم و

1. Strauss & Corbin

2. Graneheim & Lundman

لوندمن، نخست مصاحبه‌های انجام شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه پیاده‌سازی شدند. پس از خواندن متن و درک کلی محتوا، واحدهای معنی و کدهای اولیه که شامل مفاهیم (کلمه‌ها و عبارات‌های منعکس‌کننده تجربه‌های مصاحبه‌شوندگان و ایده ایده‌های آنها در خصوص چگونگی رویارویی مدیران دانشگاهی با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها) بود، استخراج شدند. در مرحله بعد کدهای اولیه مشابه در طبقات جامع‌تر طبقه‌بندی شدند و در پایان، مقوله کلی تعیین شد (گرانهیم و لوندمن، ۲۰۰۴). همچنین بر اساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول برای حصول اطمینان از روایی پژوهش اقدامات زیر انجام گرفت (کرسول و میلر، ۲۰۰۰):

- تطبیق توسط اعضا: دو نفر از مصاحبه‌شوندگان گزارش نهایی مرحله نخست فرایند تحلیل و مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کردند. پیشنهادهای آنها در کدگذاری‌های باز و محوری اعمال شد.

- بررسی همکار<sup>۳</sup>: سه تن از استادان و دو تن از دانشجویان دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، پارادایم کدگذاری باز و محوری را بررسی کردند و از نظرات آنها استفاده شد.

- مشارکتی بودن پژوهش: به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

همچنین برای بررسی پایایی از روش بازآزمون که برای بررسی ثبات کدگذاری در پژوهش کیفی به کار می‌رود، استفاده شد. نتایج بررسی نشان داد که میزان توافق در کدهای مشاهده شده در سطح مطلوبی است.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های به دست آمده از کدگذاری، در قالب مقوله کلی و مقوله فرعی به شرح جدول (۱) ارائه شده‌اند. سپس هر یک از مفاهیم و سازه‌های به دست آمده و سیر پژوهش توصیف و تشریح شده است.

1. Creswell & Miller  
2. Member Checking  
3. Peer debriefing



جدول (۱) چهارچوب کدگذاری در تحلیل مصاحبه‌ها (نتایج کدگذاری باز)

مقوله کلی	مقوله فرعی	زیر مقوله‌ها
رویکرد مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	۱. رویکرد حمایتی	- پذیرش و باور به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- حمایت آگاهانه یا ناآگاهانه از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- فراهم آوردن امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- مشارکت در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
	۲. رویکرد غیرحمایتی (مقاومتی)	- نپذیرفتن و باور منفی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- تأمین نکردن امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- مخالفت آگاهانه یا ناآگاهانه با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- مشارکت نکردن در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
	۳. رویکرد خنثی	- بی تفاوت بودن نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- باور نداشتن به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- بی تفاوت بودن نسبت به تأمین امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
		- مخالفت آگاهانه یا ناآگاهانه با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها
۴. رویکرد اقتضایی	- مشارکت نکردن در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
	- پذیرش و باور مثبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
	- حمایت آگاهانه یا ناآگاهانه از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
	- تأمین امکانات و منابع متناسب با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
		- مشارکت فعال در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها

**- رویکرد حمایتی**

به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش یکی از رویکردهای مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، رویکرد حمایتی است. به باور آنها مدیران با رویکرد حمایتی لزوم تغییر برنامه‌های درسی را برای پاسخگویی به چالش‌های پیش روی دانشگاه‌ها قبول داشته و به ضرورت این موضوع باور دارند. مدیران با این رویکرد به‌طور آگاهانه یا ناآگاهانه از تغییر برنامه‌های درسی حمایت می‌کنند و به صورت جدی‌تر امکانات و منابع لازم را برای این تغییر فراهم می‌کنند. همچنین در سطح بالاتر خود آنها نیز در فرایند تغییر برنامه‌های درسی مشارکت دارند.

جدول (۲) رویکرد حمایتی مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها

- پذیرش و باور به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	- رویکرد حمایتی
- حمایت آگاهانه یا ناآگاهانه از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- فراهم آوردن امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- مشارکت در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	

از مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد حمایتی مدیران دانشگاهی، پذیرش و باور به تغییر برنامه‌های درسی است. بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش این ویژگی را مهم‌ترین ویژگی مدیرانی می‌دانند که از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه حمایت می‌کنند. چنانچه یکی از آگاهان کلیدی در این زمینه عنوان کرد:

«پذیرش و باور رؤسای دانشگاه‌ها در تغییر برنامه‌های درسی، خیلی مهم است. اینکه آیا برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها به تغییر و اصلاح نیاز دارد یا نه؟ لذا مدیرانی که از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه حمایت می‌کنند، باوری عمیق و فراگیر نسبت به بهبود برنامه‌های درسی دارند. وقتی این باور و تلقی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی باشد، مدیران دانشگاهی برای آن برنامه‌ریزی می‌کنند».

باور به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها از سوی مدیران دانشگاهی تأثیر مهمی در تصمیم‌گیری و جهت‌گیری آنها نسبت به فراهم آوردن امکانات، منابع مادی

و مالی لازم برای تغییر برنامه‌های درسی دارد. به‌زعم یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش:

«برخی از مدیران، تغییر برنامه‌های درسی را برای همگام بودن با تغییرات و پاسخگویی به نیازهای جامعه یک ضرورت تلقی می‌کنند و باورشان این است که شرایط لازم را چه از حیث منابع مالی و چه از حیث منابع مادی برای تغییر برنامه‌های درسی باید ایجاد نمود».

مدیرانی که از تغییر برنامه‌های درسی حمایت می‌کنند در فرایند بازنگری و تغییر برنامه‌های درسی نیز مشارکت دارند. در واقع، در تمام مراحل بازنگری، طراحی و اجرای برنامه‌های درسی، ارتباط حمایتی و همکاری با اعضای هیئت علمی و دست‌اندرکاران تغییر برنامه‌های درسی دارند. به باور یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش:

«اگر رئیس دانشگاهی بخواهد از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه حمایت کند باید این حمایت را در عمل نشان دهد. لذا بایستی در تمام مراحل تغییر برنامه‌های درسی نقش پیشگام را ایفا نماید تا دیگر مدیران و اعضاء هیئت علمی به مشارکت در تغییر برنامه‌های درسی ترغیب و تشویق شوند».

با تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش دومین رویکردی که بین مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها وجود دارد، رویکرد غیرحمایتی است. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مدیران با رویکرد غیرحمایتی با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها مخالف بوده و تمایلی به تغییر شرایط موجود ندارند و نسبت به تغییر برنامه‌های درسی باور ندارند. مقاومت مدیران در برابر تغییر برنامه‌های درسی و به عبارتی عدم حمایت آنها از این مسئله ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه باشد. مدیران دانشگاهی به دنبال این مقاومت از تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی هیچ‌گونه پشتیبانی نمی‌کنند. درنهایت نیز در فرایند تغییر برنامه‌های درسی هیچ‌گونه مشارکتی ندارند.

## - رویکرد غیر حمایتی (مقاومتی)

جدول (۳) رویکرد غیر حمایتی مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها

- پذیرفتن و باور منفی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	- رویکرد مقاومتی (غیر حمایتی)
- تأمین نکردن امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- مخالفت آگاهانه یا ناآگاهانه با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- مشارکت نکردن در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	

به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش یکی از ویژگی‌های رویکرد غیر حمایتی، نپذیرفتن و باور منفی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها است. در واقع، مدیرانی که اعتقاد و باوری به توسعه دانشگاه ندارند در مقابل برنامه‌های توسعه دانشگاه نظیر برنامه‌های درسی نیز مقاومت نشان می‌دهند. در همین زمینه یکی از متخصصان حوزه برنامه درسی چنین عنوان کرد:

«برخی از مدیران دانشگاهی نگاه تک‌بعدی به توسعه دانشگاه دارند و صرفاً به توسعه کمی باور دارند و از توسعه کیفی دانشگاه‌ها نظیر توسعه برنامه‌های درسی است، غفلت می‌کنند. در حالی که برای رقابت با سایر بازارها و سایر اقتصادها قطعاً باید به تغییر برنامه‌های درسی که مهم‌ترین رکن برنامه‌های توسعه دانشگاه هستند توجه جدی داشته باشند».

مدیران دانشگاهی که باوری به توسعه برنامه‌های دانشگاه از طریق تغییر برنامه‌های درسی ندارند، تمایل به مشارکت، حمایت مالی و مادی از تغییر برنامه‌های درسی ندارند و در برابر آن مقاومت نشان می‌دهند. به باور یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش:

«وقتی یک رئیس دانشگاه به تغییر برنامه‌های درسی به‌عنوان یک اقدام توسعه‌ای اعتقاد ندارد، بنابراین هیچ‌گونه حمایتی از این تغییر نمی‌کند. نه تنها اعتباری بودجه‌ای و تسهیلاتی برای آن در نظر نمی‌گیرد بلکه در گفتار نیز مخالف اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها است و در عمل نیز هیچ‌گونه مشارکتی در تغییر برنامه‌های درسی ندارد».

## - رویکرد خنثی

به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش، سومین رویکردی که در بین مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها وجود دارد، رویکرد خنثی است. به باور آنها مدیران دانشگاهی با رویکرد خنثی به دلیل مشغله‌های روزانه مدیریتی و دیگر مسائل دانشگاهی، توجهی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ندارند. آنها به این مسئله باور ندارند که تغییر برنامه‌های درسی برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر ذی‌نفعان آموزش عالی، ضروری است. بی‌تفاوتی مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ممکن است از روی آگاهی یا ناآگاهانه باشد. مدیران با چنین رویکردی نسبت به تأمین منابع و امکانات و همچنین مشارکت در فرایند تغییر برنامه‌های درسی نیز بی‌تفاوت هستند.

جدول (۴) رویکرد خنثی مدیران دانشگاهی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها

- بی‌تفاوت بودن نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	- رویکرد خنثی
- باور نداشتن به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- بی‌تفاوت بودن نسبت به تأمین امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- مخالفت آگاهانه یا ناآگاهانه با تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- مشارکت نکردن در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	

از مهم‌ترین ویژگی‌های مدیران دانشگاهی دارای رویکرد خنثی، بی‌تفاوتی آنها به تغییر در دانشگاه‌ها است. بر همین اساس، به تغییر برنامه‌های درسی به‌عنوان ابزاری برای توسعه دانشگاه نیز بی‌تفاوت بوده و اساساً واکنشی نشان نمی‌دهند. چنانچه یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این زمینه چنین عنوان کرد:

«در پاره‌ای از موارد افرادی که به‌عنوان رؤسای دانشگاه‌ها منصوب می‌شوند، نسبت به مسئله تغییر و توسعه به معنای کلی و بهبود برنامه‌های درسی به معنای اخص بی‌توجه هستند. حتی آگاهی‌بخشی به این افراد نیز صورت نمی‌گیرد. لذا زمانی که یک رئیس دانشگاه انتخاب می‌شود به این مسئله که مدیریت یک تخصص است توجه نمی‌شود و خیلی به این [موضوع] اهمیت داده نمی‌شود که این فرد به چه میزان با دانشگاه،

دوره‌های مدیریت و اهمیت مباحثی نظیر تغییر و بهبود برنامه‌های درسی آشناست».

بی‌تفاوت بودن و باور نداشتن به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها از سوی رؤسای دانشگاه‌ها در جهت‌گیری آنها نسبت به این موضوع نیز تأثیرگذار است و باعث می‌شود در زمینه فراهم‌سازی شرایط و امکانات برای تغییر برنامه‌های درسی اقدامی نکنند و حتی تمایلی به مشارکت در این زمینه از خود نشان ندهند. به‌زعم یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش:

«برخی از مدیران آن‌قدر درگیر فعالیت‌ها و اقدامات عادی و معمول در دانشگاه‌ها می‌شوند که دچار روزمرگی شده و نسبت به تغییر و تحولات پیرامون دانشگاه نیز بی‌توجه هستند. در درون دانشگاه نیز اقدامی برای مواجهه با تغییر و تحولات محیط دانشگاه نیز نمی‌کنند تا چه برسد به تغییر برنامه‌های درسی».

#### - رویکرد اقتضایی

با تحلیل مصاحبه‌ها، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، چهارمین رویکرد به تغییر برنامه‌های درسی در بین مدیران دانشگاهی در دانشگاه‌ها، رویکرد اقتضایی است. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مدیران با رویکرد اقتضایی به تغییرات پیش‌آمده پیرامون دانشگاه‌ها بی‌تفاوت نیستند و به‌طور مداوم تغییر و تحولات دیگر بخش‌های جامعه را در سطح ملی و بین‌المللی رصد می‌کنند. آنها با توجه به اقتضای زمانی و موضوعی نسبت به تغییر برنامه‌های درسی برای رویارویی با تغییر و تحولات پیرامونی که دانشگاه‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد، واکنش مثبت نشان می‌دهند و به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها باور عمیق دارند. به‌زعم مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، حمایت مدیران دانشگاهی با این رویکرد نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها آگاهانه بوده و مدیران با چنین رویکردی علاوه بر تأمین منابع و امکانات برای تغییر برنامه‌های درسی خود نیز در فرایند تغییر برنامه‌های درسی مشارکت فعال دارند.

جدول (۵) رویکرد اقتضایی مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها

- پذیرش و باور مثبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	- رویکرد اقتضایی
- حمایت آگاهانه یا ناآگاهانه از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- تأمین امکانات و منابع برای تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	
- مشارکت فعال در تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	

به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش یکی از ویژگی‌های رویکرد اقتضایی، پذیرش و باور مثبت نسبت به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها است. مدیرانی که به تعالی و توسعه دانشگاه می‌اندیشند، برنامه‌های درسی را یکی از عناصر و ارکان اصلی دانشگاه تلقی می‌کنند که موجب تحقق هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه می‌شود. در این خصوص یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین عنوان کرد:

«دانشگاه‌های ما برای اینکه در سطح بین‌المللی و جهانی رقابت کنند باید بتوانند همگام و متناسب با تغییرات و تحولات روز رشد و توسعه پیدا کنند و نباید حالت سکون پیدا کنند. مدیران دانشگاهی که اقتضایی می‌اندیشند بر این باورند برای همگام شدن با تغییر و تحولات باید به‌طور مداوم به اصلاح و بهبود برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها پرداخت.»

از آنجایی که مدیران دانشگاهی با رویکرد اقتضایی باور عمیق به توسعه کیفی دانشگاه از طریق متناسب کردن برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه دارند، اصلاح برنامه‌های درسی برای آنها در کانون توجه قرار دارد. از این‌رو، با توجه به شرایط و اقتضائات زمانی و موضوعی خود را متعهد به تأمین منابع سازمانی برای تدوین و اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه می‌دانند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بر این باور بود:

«مدیران دانشگاهی با رویکرد اقتضایی دارای تفکر استراتژیک نسبت به توسعه دانشگاه هستند. تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها را به‌عنوان استراتژی می‌بینند که در برنامه‌های استراتژیک دانشگاه تجلی پیدا می‌کند. به نظر من مدیران عالی دانشگاه با رویکرد اقتضایی متناسب با اهداف استراتژیک دانشگاه اقدام به تهیه برنامه و تأمین منابع سازمانی جهت تغییر مطلوب برنامه‌های درسی می‌نمایند.»

درنهایت به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مدیران دانشگاهی با رویکرد

اقتضایی زمینه لازم را برای مشارکت همه ذی‌نفعان درونی و بیرونی در بازنگری و اصلاح برنامه درسی در دانشگاه‌ها فراهم کرده و خودشان نیز در تمام مراحل فرایند تغییر برنامه‌های درسی مشارکت فعال دارند. چنانچه یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین عنوان کرد:

«یک رئیس دانشگاه با رویکرد اقتضایی ارتباط پویا و مؤثری را با اعضای هیئت علمی، رؤسای دانشکده‌ها و دیگر کارکنان دانشگاه برای پیشبرد و راهبری مسئولیت‌هایشان دارد. لذا در تغییر برنامه‌های درسی با مشارکت فعال خود در تمام مراحل تغییر برنامه‌های درسی، جوی مبتنی بر اعتماد متقابل و همکاری را در بین همکاران دانشگاهی ایجاد می‌کند که این موضوع تعهد و انگیزه آنها را برای مشارکت مؤثر در تغییر برنامه‌های درسی به همراه دارد.»

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت نقش مدیران دانشگاهی در تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، در این پژوهش نحوه رویارویی مدیران دانشگاهی با تغییر برنامه‌های درسی بررسی شد. برنامه‌های درسی، از مهم‌ترین عناصر کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی محسوب می‌شود که نقشی تعیین‌کننده در تحقق هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه‌ها ایفا می‌کند. با توجه به تغییراتی که به‌طور مداوم در محیط پیرامونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی رخ می‌دهد، ضرورت بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها را برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر جوامع و به چالش‌های پیش روی دانشگاه‌ها بیش‌ازپیش ایجاب کرده است. در این میان مدیران دانشگاهی در سطوح مختلف سازمانی نقشی تعیین‌کننده در پیشبرد و اجرای برنامه‌های توسعه در دانشگاه دارند. از آنجایی که برنامه‌های درسی، هسته اصلی برنامه‌های علمی در دانشگاه‌ها تلقی می‌شوند از حساسیت بسیار بالایی برخوردار بوده و نحوه برخورد مدیران دانشگاه‌ها با این موضوع حساسیت آن را نیز دوچندان کرده است. درواقع، نوع رویکرد مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، نقش مهم و اساسی در موفقیت یا شکست فرایند تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ایفا می‌کند. تحلیل یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده در این پژوهش نشان داد که رویکردهای متفاوتی به تغییر



برنامه‌های درسی در بین مدیران دانشگاهی در دانشگاه‌ها وجود دارد که می‌تواند فرایند تغییر برنامه‌های درسی را تسهیل یا اینکه آن را با شکست مواجه کند. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، چهار رویکرد کلی به تغییر برنامه‌های درسی وجود دارد که هرکدام دارای ابعاد و ویژگی‌هایی هستند. با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها، اولین رویکرد در مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی، رویکرد حمایتی است. از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، مدیران دانشگاهی با رویکرد حمایتی لزوم تغییر برنامه‌های درسی را قبول داشته و به آن باور دارند و ممکن است حمایت آنها از این تغییر آگاهانه یا ناآگاهانه باشد. مدیران دانشگاهی با رویکرد حمایتی در عمل نیز نقش تسهیلگری دارند به‌گونه‌ای که در فرایند تغییر برنامه‌های درسی، امکانات و منابع لازم را برای تغییر فراهم کرده و خود آنها نیز در این فرایند مشارکت دارند. یافته‌های این بخش از پژوهش با مطالعات الیور (۲۰۰۸) و چامبرز (۲۰۰۹) که بر نقش حمایتی مدیران دانشگاهی از تغییر برنامه‌های درسی تأکید داشتند، همسو بود. دومین رویکرد به تغییر برنامه‌های درسی و نقطه مقابل رویکرد حمایتی، رویکرد غیرحمایتی یا مقاومتی است. مدیران با رویکرد غیرحمایتی، مدیرانی هستند که در مقابل تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها مقاومت می‌کنند. در واقع این گروه از مدیران باور و اعتقادی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ندارند و تغییر برنامه‌های درسی را ضروری نمی‌دانند. مخالفت مدیران با رویکرد مقاومتی ممکن است از روی آگاهی یا ناآگاهانه باشد. مدیران با چنین رویکردی نه تنها در تغییر برنامه‌های درسی مشارکت ندارند بلکه در عمل نیز به تأمین منابع و شرایط لازم برای این فرایند از خود مقاومت نشان می‌دهند. نتایج مطالعات فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶) و دهقانی و همکاران (۲۰۱۱) نیز بر حمایت نکردن مدیران دانشگاه به‌عنوان متغیر تأثیرگذار در تغییر برنامه‌های درسی، تأکید داشتند. سومین رویکردی که به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها شناسایی شد، رویکرد خنثی بود. به‌زعم مشارکت‌کنندگان در پژوهش، مدیران با چنین رویکردی به دلیل درگیر بودن در فعالیت‌های روزانه مدیریتی و دیگر مسائل دانشگاهی توجهی به توسعه و تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ندارند. در واقع به ضرورت تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر ذی‌نفعان آموزش عالی بی‌تفاوت هستند. بی‌تفاوتی مدیران دانشگاهی به تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ممکن است از روی آگاهی یا ناآگاهانه باشد. مدیران با چنین رویکردی به تأمین منابع و امکانات و همچنین مشارکت در فرایند تغییر

برنامه‌های درسی نیز بی‌تفاوت هستند. این بخش از یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶) و دهقانی و همکاران (۲۰۱۱) همسو بود. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، آخرین رویکرد به تغییر برنامه‌های درسی در بین مدیران دانشگاهی، رویکرد اقتضایی است. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، مدیران با رویکرد اقتضایی به تغییرات پیش آمده پیرامون دانشگاه‌ها بی‌تفاوت نیستند و به تغییر برنامه‌های درسی باور عمیق دارند. مدیران دانشگاهی با چنین رویکردی، باور عمیق به توسعه کیفی دانشگاه از طریق متناسب کردن برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه دارند، بنابراین اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی برای آنها در کانون توجه قرار دارد. از این‌رو، با توجه به شرایط و اقتضات زمانی و موضوعی خود را متعهد به تأمین منابع سازمانی برای تغییر و اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه می‌دانند. این گروه از مدیران دانشگاهی حمایت آگاهانه از تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها دارند و در فرایند تغییر برنامه‌های درسی مشارکت فعال دارند. این بخش از یافته‌های پژوهش نیز با نتایج مطالعات رودهمبو (۲۰۱۵)، الیور (۲۰۰۸) و رودهمبو و مافوسا (۲۰۱۵) هم‌راستا بود.

از آنجایی که تغییر و بهبود برنامه‌های درسی، نقش مهمی در تحقق هدف‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارد و از سوی دیگر برای پاسخگویی به تحولات و نیازهای در حال تغییر جامعه حائز اهمیت بسیار است، نیازمند پذیرش و حمایت جامع مدیران دانشگاهی در تمامی سطوح مدیریت در دانشگاه از تغییر برنامه‌های درسی است. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱- هر نوع تغییر در دانشگاه به‌ویژه تغییر برنامه‌های درسی نیازمند حمایت مدیران دانشگاهی در همه سطوح مدیریتی است. با توجه به اینکه تغییر برنامه‌های درسی نیازمند پذیرش از سوی اعضای هیئت علمی، دانشجویان و دیگر ذی‌نفعان است، شایسته است مدیران دانشگاهی ضرورت این تغییر را درک کرده و به آن باور داشته باشند تا بتوانند دیگر ذی‌نفعان را متقاعد کنند که این تغییر برای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های دانشگاه امری حیاتی است.

۲- در تغییر رویکرد مدیران دانشگاهی از رویکرد غیرحمایتی و خشی به رویکرد حمایتی و اقتضایی پیشنهاد می‌شود، لزوم توجه به تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر جامعه به‌عنوان یکی از شاخص‌های

عملکرد مدیران در نظر گرفته شود تا مدیران دانشگاهی خود را متعهد کنند که به توسعه کیفی دانشگاه‌ها توجه و اهتمام بیشتری داشته باشند.

۳- سیاست‌گذاران و مدیران آموزش عالی در سطح کلان اختیارات بیشتری را به مدیران دانشگاهی در خصوص تغییر برنامه‌های درسی واگذار کرده و آنها را ملزم به پاسخگویی کنند. همچنین به‌طور مداوم فعالیت‌ها و اقدامات آنها را در زمینه تغییر برنامه‌های درسی، بررسی و ارزیابی کنند.

۴- در انتخاب مدیران دانشگاهی باید صلاحیت‌های حرفه‌ای آنها مدنظر قرار گیرد و از مدیرانی استفاده شود که در حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تخصص کافی دارند یا اینکه زمینه لازم برای کسب دانش و مهارت‌های لازم از جمله دانش برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی برای مدیریت دانشگاه‌ها فراهم شود.

۵- با توجه به یافته‌های پژوهش، ضروری است مدیران دانشگاهی رویکرد اقتضائی داشته و متناسب با شرایط و اقتضائات زمانی و موضوعی تغییر و بهبود برنامه‌های درسی را برای پاسخگویی به تغییر و تحولات در حوزه‌ها و بخش‌های مختلف جامعه در کانون توجه قرار داده و خود را متعهد به تأمین منابع سازمانی برای بازنگری، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها کنند.

## منابع:

- اشتراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبانی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها*؛ ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فتحی واجارگاه، کورش و مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. *آموزش عالی ایران*، ۱ (۱)، ۱۳۹ - ۱۶۵.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر تغییر برنامه درسی علوم سیاسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران، همایش انجمن علوم سیاسی و روابط بین‌الملل ایران - دانشگاه تهران.
- نوروززاده، رضا و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). *درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی*. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- Altabach, P. G. (1988). *Comparative Studies in Higher Education, in Postlethwaite in (ed.) the Encyclopedia of comparative education and national system of education.*
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Chambers, N.N. (2009). *Changing Times: The Role of the Curriculum Middle Manager within Colleges of Further Education*. Doctoral Thesis submitted to the University of Birmingham. Birmingham.
- Clark, B. (2001). The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy and achievement. *Higher Education Management*, 13 (2), 9-24.
- Creswell, J. W.; & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39 (3), 124-130.
- Curee (2010). *Effective Curriculum Innovation: How can school leaders manage curriculum change effectively?* Coventry: Center for the use of research and evidence in education.
- Dehghani, M., & Pakmehr, H.; & Jafari Sani. Hossein (2011). Managerial Challenges of Curriculum Implementation in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2003-2006.
- Fathi Vajargah, K. (2006). *A Model of Experimental Curriculum in Higher Education*, Sothern Cross University.
- Ganesun, R. (2011). Knowledge management for Expansion of HRMS, *International Conference on Technology and Business Management*, P. 650-651.

- Graneheim, U. H.: & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24 (2), 105-112.
- Hubball, H.; Gold, N.; Mighty, J.; & Britnell, J. (2007). Supporting the implementation of externally generated learning outcomes and learning-centered curriculum development: An integrated framework. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007 (112), 93-105.
- Innes, R. (2004). *Reconstructing undergraduate education: Using learning science to design effective course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, B. (2005). *Towards post managerialism in higher education: the case of management change at the University of the Witwatersrand*. 1999-2004, Education. PhD Thesis, Wits University.
- Jones, E. A. (2002). *Transforming the curriculum: Preparing students for a changing world*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurasha, P.; & Chabaya, R. A. (2013). *Curriculum development and implementation: factors contributing towards curriculum development in Zimbabwe higher education system*.
- Lachiver, G. & Tardif, J. (2002). Fostering and managing curriculum change and innovation, in 'Proc. *Thirty-Second ASEE/IEEE Frontiers in Education Conf.*', Vol. 2, Boston, MA, pp. F2F7-12.
- Lattuca, L. R. (2007). Curricula in International Perspective. In *International Handbook of Higher Education* (pp.39-64)
- Mortimer, K. P. & Sathre, C. O. (2007). *The art and politics of academic governance: Relations among boards, presidents, and faculty*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Nolan, C. (2002). Human resource development in the Irish hotel industry: the case of the small firm. *Journal of European Industrial Training*, 26 (2/3/4), 88-99.
- Oliver, S. L. (2008). *Comprehensive curriculum reform as a collaborative effort of faculty and administrators in a higher education institution: A case study based on grounded theory* (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Paulsen, J.M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. A dissertation submitted to BI Norwegian School of management for the degree of Doctor Oecon.
- Roffe, I. (2010). Sustainability of curriculum development for enterprise education: Observations on cases from Wales. *Education+ Training*, 52 (2), 140-164
- Rudhumbu, N. (2015). Leading Curriculum change in Higher education in Botswana: Issues and challenges for academic middle managers. *Indian Journal of Commerce and Management Studies*, 6 (3), 1.

- Rudhumbu, N.; & Maphosa, C. (2015). Academic Middle Managers' Perceptions of their Role in the Planning of Curriculum Change in Private Higher Education Institutions in Botswana. *J Soc Sci*, 45 (3), 182-189.
- Stark, J. S.; & Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Walkington, J. (2002). A process for curriculum change in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 27 (2), 133-148.

