

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره دوازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۳، بهار و تابستان ۱۴۰۱

صفحه‌های ۲۰۶-۲۳۶

تبیین الگوی جاری تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی

کلاسی: نظریه‌ای داده‌بنیاد^۱

سیما قرآنی سیرجانی^۲، محسن آیتی^۳، حسن قدسی‌پور^۴، محمدعلی رستمی‌نژاد^۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی الگوی جاری تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی در سطح کلاس درس است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده‌بنیاد انجام گرفت. جامعه آماری در تحقیق کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند بودند که ۲۱ نفر از اساتید از طریق نمونه‌گیری هدفمند و به شیوه ملاک‌محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته جمع‌آوری و به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. برای تأمین روایی و پایایی از معیارهای لینکن و گوبا استفاده شد. نتایج مطالعه حاضر نشان‌دهنده سی و دو مفهوم محوری و سیزده مقوله منتخب است که در قالب مدل پارادیمی شامل فقدان جهت‌گیری علمی در تصمیم‌گیری-های کلاسی به‌عنوان مقوله‌ی محوری و شرایط علی (عوامل فراسازمانی، محیطی و انگیزش)، عوامل زمینه‌ای (مشمول بر محورهای عوامل رفتاری، عوامل برنامه‌ای و پشتیبانی)، شرایط مداخله‌ای تسهیل‌گر (عوامل مدیریتی، ساختاری و رفتاری)، شرایط مداخله‌گر محدودکننده (چالش‌های سازمانی-محیطی و موانع اجرایی)، راهبردها (تصمیم‌گیری مبتنی بر ساختار پیشین، تصمیم‌گیری موقعیتی، تصمیم‌گیری مبتنی بر تفکر محافظه‌کارانه و تصمیم‌گیری تعاملی) و پیامد (کاهش اثربخشی و کارایی) سازمان یافت.

واژه‌های کلیدی: اعضای هیأت علمی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی درسی، داده‌بنیاد.

۱. این مقاله از پایان‌نامه دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند مستخرج شده است.

۲. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه بیرجند (نویسنده مسئول) simaghorani@birjand.ac.ir

۳. دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه بیرجند mayati@birjand.ac.ir

۴. استاد دانشکده مهندسی صنایع دانشگاه صنعتی امیرکبیر، تهران ghodsypo@aut.ac.ir

۵. دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه بیرجند marostami@birjand.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۶/۸

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۵/۱۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۱۹

مقدمه

مؤسسات آموزش عالی از بزرگترین نظام‌های درون جامعه بوده و نقش مهمی را در توسعه پایدار ایفا می‌کنند (Kurkovsky, ۲۰۱۶) از طرفی، جامعه قرن بیست و یکم چالش‌های مهمی را از قبیل سرعت تغییرات، افزایش پیچیدگی و ابهام، جهانی‌شدن، چگونگی برقراری ارتباط با یکدیگر از طریق فناوری‌های در حال تغییر و مشکلات بزرگ فیزیکی و اجتماعی برای این‌گونه مؤسسات بوجود آورده است که نیازمند راه‌کارهای چندجانبه و جهانی هستند (Brew, ۲۰۱۳). باتوجه به این شرایط اگر جوامع بخواهند از عهده چالش‌های احتمالی برآیند باید نیازهای جامعه خود را در آینده پیش‌بینی کرده و برای رسیدن به آن بسترسازی مناسب را انجام دهند (Jarvis, ۲۰۰۸). بدیهی است که در تحقق این جامعه، نظام‌های آموزش عالی نقش مهمی داشته و برنامه درسی یکی از مهم‌ترین ابزارهای آموزش عالی در این عرصه است.

برنامه‌درسی، محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی است. برنامه‌ریزی درسی خود شامل سازماندهی یک سری از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری با هدف ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرندگان و ارزیابی میزان تحقق این تغییرات است (یارمحمدیان، ۲۰۱۱). نکته‌ای که در این‌جا مطرح می‌گردد این است که وقتی پرسیده می‌شود سازندگان برنامه‌درسی با کدام نوع از مشکلات مواجهند یا محققان برنامه‌ریزی درسی چه مسائلی را مطالعه می‌کنند، می‌توان به یک طیف از گسترده‌ترین سیاست‌های آموزشی تا آن‌دسته از تصمیماتی که در ارتباط با جنبه‌های بسیار خاص و کاملاً متمرکز یک برنامه ویژه می‌باشند، اشاره نمود. بنابراین تصمیمات در حوزه برنامه‌ریزی درسی طیف وسیعی از تصمیم‌های عینی و جزئی تا انتزاعی و کلان را شامل می‌شود. این تصمیمات بوسیله افراد و گروه‌های مختلف، در محیط‌های متغیر و متنوع آموزشی و در ابعاد و سطوح چندگانه اتخاذ می‌شوند (Livingston, Hayward, Higgins, & Wyse, ۲۰۱۵) و باتوجه به نظام‌های برنامه‌ریزی متفاوت در حوزه برنامه‌درسی و تعیین سهم عناصر و عوامل گوناگون مؤثر در برنامه‌ریزی درسی، نیاز به تصمیم‌گیری به‌عنوان یک فرایند مستمر، باتوجه به الگوها، کیفیت و روش‌های آن از چالش‌های مهم متخصصان این حوزه است. از میان عوامل متعدد مؤثر بر تصمیم‌گیری در برنامه درسی و اجرای آن، اعضای هیأت علمی بیشترین تاثیرگذاری را روی برنامه درسی و به تبع آن کیفیت نظام آموزش عالی دارند (قنبری و سلطان‌زاده، ۲۰۱۸؛ شاهجوان و مؤمنی مهمویی، ۲۰۲۰).

اعضای هیأت علمی افراد متخصصی هستند که به‌طور روزانه تصمیمات متعددی را در کلاس و دانشگاه محل خدمت‌شان می‌گیرند (Siuty, Leko & Knackstedt, ۲۰۱۶). مدرسان باید منابع موجود در مؤسسات آموزشی را سازماندهی و کنترل کنند تا بتوانند به‌صورت بهینه استفاده نمایند و درباره پشتیبانی از فراگیران، ارتباط با والدین و بررسی امکانات تصمیم بگیرند.

از طرفی تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی همزمان و هنگامی که درس خود را برنامه‌ریزی می‌کنند آغاز می‌شود، زمانی که آن‌ها تصمیم می‌گیرند چه چیزی را آموزش دهند و یا چگونه آن را آموزش دهند. هم‌چنین اعضای هیأت علمی باید از تصمیمات خود، همکاران و سایر افراد درگیر با محیط آموزشی (فراگیران، والدین، کارمندان و...) مطلع باشند. چراکه فرایندهای تصمیم‌گیری فردی ارتباط نزدیکی با تصمیمات گروه همکاران و سایر بازیگرانی دارد که با محیط آموزشی مرتبط هستند (Parmigiani, ۲۰۱۲).

اما بدون توجه به موارد ذکر شده و درنظر گرفتن قابلیت‌ها و مهارت‌های تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی، استادان پس از کسب مدرک تحصیلی دکتری و براساس دستاوردهای پژوهشی، وارد عرصه تدریس در آموزش عالی می‌شوند و اغلب توجه اندکی به وضعیت توانایی‌های برنامه‌ریزی درسی (محسن‌پور کبریایی، ۲۰۱۷) و عوامل تاثیرگذار بر تصمیم‌گیری‌های آنان در سطح کلاس می‌شود.

به‌طور کلی بررسی تحلیلی تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده ازجمله تأثیر شبکه‌های اجتماعی (Ho, Higson & Dey, ۲۰۰۷)؛ سیاست‌های حکومتی (Panova, ۲۰۰۸؛ Wilkins, Shams & Huisman, ۲۰۱۳)؛ مشارکت (Sukirno & Siengthai, ۲۰۱۰؛ Mehta, Gardia, & Rathore, ۲۰۱۰)؛ شهرت دانشگاه (Nafria, Cendon, & Alonso, ۲۰۱۵)؛ دانش علمی (Rudd, Djafarova, ۲۰۱۲)؛ دوره‌های عملی (Li, ۲۰۱۷؛ Adeyemo, Cueno, Sehoole, ۲۰۱۵)؛ اخلاق (Jho, Yoon, & Kim, ۲۰۱۴)؛ شبیه‌سازی (Scherpereer, ۲۰۱۵)؛ مسائل بودجه، امکانات، منابع طبیعی و انرژی (Oliveira, Giannetti, Cueno, & Sehoole, ۲۰۱۵)؛ پیشرفت فناوری، تقاضای دانشجویان، جهانی شدن، انتظارات جامعه و رقابت بین نهادها (Primrose & Alexander, ۲۰۱۳) نشان می‌دهد که هر کدام یک یا چند عامل را در سطوح مختلف تصمیم‌گیری‌های نظام آموزش عالی دانشگاهی مؤثر دانسته‌اند. به‌عنوان نمونه پوش‌من، مک‌کنی و ووگت

(Boschman, McKenney & Voogt, ۲۰۱۷) مطالعه‌ای را با هدف دستیابی به درک بهتری از تصمیمات شهودی مدرسان و این‌که چه عواملی اعم از اولویت‌های بیرونی، جهت‌گیری‌های موجود یا نگرانی‌های عملی بر تعاملات طراحی تیم‌های مربیان تأثیر می‌گذارد، انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که استدلال توضیح داده شده مدرسان، بیشتر تحت تأثیر نگرانی‌های عملی است، با این حال دانش و اعتقادات آن‌ها نقش مهمی در آغاز فرایند طراحی دارد.

مک‌کارتی، ردمن و پیل (McCarty, Redmon & Peel, ۲۰۲۱) بیان نمودند که در موقعیت‌های کلاسی روزمره، تصمیمات مدرسان تحت تأثیر عملکرد و تأثیرات شناختی قرار می‌گیرد و بهبود

آگاهی در انتخاب‌های موجود در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس منجر به محیط‌های کلاس درس مثبت می‌شود.

پیترسون (Peterson, ۲۰۱۸) در پژوهشی به مطالعه تغییر باورهای معرفتی و فرایندهای تصمیم‌گیری ۱۹۳ عضو هیأت علمی پرداخت. نتایج نشان داد که ویژگی‌های نوآوری در پیش تصمیم‌گیری‌ها و اعتقادات معرفتی هم در پیش تصمیم‌گیری‌ها و هم در تصمیم‌گیری‌ها نقش دارند. سادلر (Sadler, ۲۰۱۲) دریافت که اطلاعات حاصل از «تعاملات انتقادی» اعضای هیأت علمی با دانشجویان در کلاس درس در فرایندهای تصمیم‌گیری بعدی آنان موثر است. میهو و گرونوالد (Mayhew & Grunwald, ۲۰۰۶) در پژوهشی عوامل تعیین‌کننده بالقوه تصمیمات اعضای هیأت علمی را برای ترکیب تنوع در محتوای دوره خود بررسی کردند و بیان نمودند که نژاد و جنسیت به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده تصمیمات اعضای هیأت علمی عمل می‌کنند. مازولی (Mazzoli, ۲۰۰۰) مطالعه‌ای را در زمینه درک اعضای هیأت علمی از تأثیر خود بر برنامه درسی و تأثیر عوامل بیرونی بر برنامه‌ریزی درسی انجام داد. نتایج، تأثیر متوسط گروه‌های بیرونی و تأثیر حداکثری اعضای هیأت علمی بر برنامه‌های درسی را نشان داد. راپر، گافنی و دیموند (Ruppar, Gaffney & Dymond, ۲۰۱۵) نشان دادند که تصمیمات سوادآموزی مربیان تحت تأثیر چهار فاکتور اصلی زمینه، باورها در مورد فراگیران، آموزش و یادگیری، خودکارآمدی و انتظارات می‌باشند.

بات، کپوشپالاتا و کولکارنی (Bhat, Pushpalatha & Kulkarni, ۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی چالش‌ها و عوامل موثر بر برنامه‌ریزی و بازنگری برنامه درسی از دیدگاه اساتید پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که آموزش اساتید، کار تیمی، ساختار محتوا، فرهنگ و ساختار سازمانی از عوامل تأثیرگذار بر برنامه‌ریزی درسی اساتید است. لاتوکا (Lattuca, ۲۰۱۱) بیان می‌دارد که فرهنگ‌های سازمانی ارزش‌های خاصی را برای آموزش و تحقیق بیان می‌کنند که بر تصمیمات حرفه‌ای اعضای هیأت علمی تأثیر می‌گذارد. فرهنگ‌های سازمانی که در آن‌ها آموزش و یادگیری در اولویت هستند، نه تنها به اساتید برای بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان پاداش می‌دهند، بلکه عوامل بازدارنده برای چنین فعالیت‌هایی را حذف می‌کنند.

نیاز آذری (۲۰۱۴) پژوهشی را با هدف بررسی عوامل مؤثر بر تصمیمات اساتید در تنظیم طرح درس به‌عنوان جزئی از برنامه‌ریزی درسی انجام داد. یافته‌ها نشان داد که عوامل شناختی، انگیزشی و مدیریتی بر تمایل اساتید به تنظیم طرح درس در فرایند تدریس مؤثرند.

بنابراین از آن‌جا که آموزش عالی یکی از مهم‌ترین و اثرگذارترین سازوکارها برای مقابله با چالش‌های عصر حاضر بوده، باید توجه ویژه‌ای به تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های این بخش بخصوص در زمینه برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد. نظام آموزش عالی برای دستیابی به اهداف و مأموریت‌های مطرح شده، باید خط مشی‌ها و سیاست‌های مناسبی را در

زمینه‌های آموزش، پژوهش، فرهنگ و ... در عرصه دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزشی اتخاذ کند (هادی پیکانی، ۲۰۰۹). سیاست‌گذاری در آموزش عالی در کشور ما در دو سطح مراجع عالی و فرابخشی مانند مجلس شورای اسلامی و شورای عالی انقلاب فرهنگی و سطح درون بخشی مانند شورای عالی برنامه‌ریزی، شورای گسترش آموزش عالی و بویژه کمیسیون‌های تخصصی ذی‌ربط صورت می‌گیرد. علاوه بر این هیأت‌های ممیزه دانشگاه‌ها، شوراهای آموزشی دانشگاه و دانشکده و بویژه اعضای هیات علمی از عوامل مهم و تاثیرگذار در زمینه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی کشور و در سطح دانشگاه می‌باشند. بدیهی است به دلیل تکرر و تعدد مقامات سیاست‌گذار و تصمیم‌گیر در نظام آموزش عالی کشور (فتحی و اجارگاه و ملکی، ۲۰۱۲) که منجر به اختلال در نظام آموزش عالی فعلی شده است (اصغری، ۲۰۱۶)، انتخاب بهترین و متناسب‌ترین سیاست‌ها و ترکیب بهینه‌ای از عوامل تاثیرگذار در زمینه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی می‌تواند راهنمای بهتری برای جهت دادن به تصمیمات عملی در نظام آموزش عالی کشور باشد. درپیش گرفتن چنین سیاست‌هایی مستلزم این است که نظام آموزش عالی، به بررسی و شناخت دقیق وضعیت گذشته و موجود و عوامل و نیروهای درونی و بیرونی تاثیرگذار در فرآیند توسعه (یمنی‌دوزی سرخابی، صالحی‌عمران و گرابی‌نژاد، ۲۰۱۲) و ایجاد شیوه‌ها و الگوهای مناسب برای سیاست‌گذاری در سطوح عالی تصمیم‌گیری باشد، به گونه‌ای که هم استانداردهای علمی و عقلانیت و هم شرایط سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه را مورد توجه قرار دهد (امیری‌فرح‌آبادی، ۲۰۱۶).

در این راستا از آن‌جا که در یک محیط آموزشی، عملکرد استاد نقش استراتژیک دارد و عامل اصلی تعیین کننده عملکرد دانشجو و در نتیجه عملکرد دانشگاه است (Sukirno & Siengthai، ۲۰۱۱). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد مدرسان در آموزش عالی نه تنها برای غنی‌سازی و اصلاح نظریه‌ها، بلکه برای ارائه توصیه‌های معقول برای افزایش کیفیت مؤسسات آموزش عالی بسیار مفید است.

مطالعات یافت شده در سراسر ادبیات فاقد شواهد منسجم و قطعی در مورد درجه پیچیدگی است که در واقعیت، تصمیم‌گیری مدرسان را در محیط‌های کلاس درس تحت تاثیر قرار می‌دهد. خلاء موجود در مورد عدم اطلاع از عوامل مؤثر تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی و تفاوت در زمینه و بافت، نیاز به پژوهش‌های علمی برای شناسایی این عوامل را دوچندان می‌کند و مطالعات استقرایی بیشتری با استفاده از داده‌های تجربی برای ساختن نظریه‌هایی مفید، مرتبط و به روز مورد نیاز است. همچنین با توجه به تغییرات جهانی و تغییر نقش دانشگاه در جامعه و اقتصاد، مبهم بودن این عوامل برای برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی عملاً باعث می‌شود دانشگاه توانایی لازم برای پاسخ به نیازهای به روز جامعه را از دست بدهد.

بنابراین با توجه به محدودیت‌های برخی از تحقیقات دانشگاهی در ارائه راهکارهای عملی (Makri & Neely, ۲۰۲۱) و باتوجه به این‌که در ارزیابی پژوهش‌ها و طرح‌های تحقیقاتی که به صورت‌های مختلف در کشور انجام شده است، چارچوب‌های مرجع غالباً منطبق با روش‌شناسی کمی است (اسدی، سواری، شوکتی امغانی، رضایی، رنجبر و زارعی، ۲۰۱۸) در این پژوهش از نظریه داده بنیاد جهت کشف و تبیین الگوی ذهنی اعضای هیأت علمی دانشگاه در تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی درسی در کلاس و شناسایی عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری آنان استفاده شده است تا با در نظر گرفتن واقعیت‌های اجرایی برنامه‌ریزی درسی در بافت و بستر دانشگاه بیرجند و بررسی وضع موجود، الگوی حاکم بر تصمیمات برنامه‌ریزی درسی اساتید دانشگاه بیرجند را شناسایی و صورت‌بندی کند. لذا هدف اصلی پاسخ به این سؤال پژوهش است که فعالیت‌های جاری تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند در برنامه‌ریزی درسی در کلاس دارای چه الگویی است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و از لحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده بنیاد می‌باشد. این روش که به‌عنوان یک رویکرد تحقیقاتی رایج در زمینه‌های مختلف علوم اجتماعی و پیشرو در رشته‌های مختلف تبدیل شده است (Makri & Neely, ۲۰۲۱) زمانی مناسب است که هدف توضیح "رویدادهای اجتماعی آن گونه که افراد در زمینه طبیعی خود تجربه می‌کنند" باشد. نظریه داده بنیاد که ریشه در مجموعه داده‌های تجربی مربوطه دارد، به‌عنوان یک روش انعطاف‌پذیر برای توسعه الگوهای نظری در نظر گرفته می‌شود، (Yu & Smith, ۲۰۲۱) و به محقق این امکان را می‌دهد تا به جای اتکاء به تئوری‌های موجود و از پیش تدوین شده، خود برای تدوین تئوری و گزاره اقدام نماید (امیریان، چیرانی، قلی‌زاده و میربرگگار، ۲۰۲۱).

در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتروس و کوربین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش کلیه اساتید دانشگاه بیرجند در مرتبه و سطوح مختلف بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور (ملاک ورود سابقه بالای ۵ سال و تدریس در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. از این‌رو مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۲۱ نفر از اساتید در رشته‌های مختلف (علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم پایه، ادبیات و مهندسی) بودند. جهت رعایت محرمانگی هر کدام از شرکت‌کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هرکدام از آن‌ها یک کد اختصاص داده شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته می‌باشد. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام و اطلاعات گردآوری شده

ابتدا دسته‌بندی و سپس به شیوه مقوله‌بندی تجزیه و تحلیل شد. چهار معیار «قابلیت اعتبار (Credibility)، قابلیت انتقال (Transferability)، قابلیت اتکا (Dependability) و قابلیت تأیید (Conformability)» به منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت‌کننده استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه‌ی قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه‌ی قابلیت تأیید مرور و بازخورد هم‌تایان بکار برده شد.

یافته‌ها

الگوی بدست آمده شامل ۶ محور به شرح ذیل است:

۱. شرایط محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (Strauss & Corbin, ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر مقوله مرکزی الگوی جاری برنامه‌ریزی اساتید دانشگاهی فقدان جهت‌گیری علمی در تصمیم‌گیری‌های کلاسی می‌باشد. در این زمینه تحلیل مصاحبه‌ها چهار مقوله محوری؛ ضعف نگرش اساتید نسبت به اهمیت تصمیمات کلاسی، تصمیم‌گیری بداهه، تصمیم‌گیری در پرتو چالش‌های آموزشی و ضعف فرهنگ آکادمیک در تصمیم‌گیری‌های آموزشی شناسایی کرد. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- شرایط محوری تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی کلاسی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
فقدان جهت‌گیری علمی در تصمیم‌گیری‌های کلاسی	ضعف نگرش اساتید نسبت به اهمیت تصمیمات کلاسی	من روال خاصی برای تصمیم‌گیری کلاسی ندارم؛ تصمیم‌گیری برای کلاس به امر معمول هست که اتفاق می‌افتد (استاد، ۱۴)
		وقتی سرفصل هست و همه چیز رو مشخص کرده، اینجا دیگه لزومی به تصمیمات خاص استاد نیست (استاد، ۱۲)
		تصمیم‌گیری استاد به امر تخصصی نیست که بخواهد راجع بهش آموزشی ببینه. تجربه، شرایط کلاس و تخصص آکادمیک به من بیش لازم برای تصمیم‌گیری درست رو میده (استاد، ۱۳)
	تصمیم‌گیری بداهه	راستش من تصمیم‌گیری برنامه کلاسی به اون صورت برای تدریس ندارم و هر جلسه طبق شرایط پیش می‌روم. البته سرفصل رو هم در نظر می‌گیرم (استاد، ۳)
		تصمیم‌گیری به اون صورت که منظور شماست نه، ولی سعی می‌کنم در هر جلسه شرایط روحی کلاس و سرفصل رو ببینم و تدریس داشته باشم (استاد، ۱۵)
	تصمیم‌گیری در پرتو چالش‌های آموزشی	من اگه خودم بخواهم تصمیم بگیرم که کلاس رو به صورت فعال اداره کنم به دلیل امکانات کم آزمایشگاهی و کارگاهی نمی‌تونم (استاد، ۸)
		من برای یه اردو ساده در درس "زمین‌شناسی ایران" باید از هزار جا مجوز بگیرم و آخر هم باز یه جای کار می‌لنگه (استاد، ۴)
		خیلی موانع از قبل آیین‌نامه‌های آموزشی، سرفصل‌های مصوب و هزار چالش دیگه مانع میشه من تصمیمات خودم را بگیرم (استاد، ۸)
	ضعف فرهنگ آکادمیک در تصمیم‌گیری‌های آموزشی	در ایران استاد باید در تصمیمات خودش خیلی دقت کنه، راستش علاوه بر آموزش باید فرهنگ، عرف اجتماعی، مسائل سیاسی و هزار چیز دیگه رو هم در نظر بگیره، من الان بیشتر جوری کار می‌کنم که مواخذه نشوم (استاد، ۶).
		من به دلیل اینکه برداشت بد و فضولی محسوب نشود نمی‌تونم از کلاس همکارانم بویژه افراد با سابقه‌تر استفاده کنم (استاد، ۱)
		مشکلی که ما داریم یک مقدار مشکل فرهنگی است، یعنی خیلی علاقه‌ای به حرف زدن و کار کردن بایکدیگر را نداریم و این چالش بزرگی در تصمیمات من ایجاد می‌کند (استاد، ۱۰)

ضعف نگرش اساتید نسبت به اهمیت تصمیمات کلاسی: طراحی آموزشی به نوعی تصمیم-

گیری برای چگونگی وقوع یادگیری و چینش فعالیت‌های مربوط به آن است و مدرسان همواره در جایگاه تصمیم‌گیری قرار دارند (Sepasy, ۲۰۲۱). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش ضعف نگرش اساتید نسبت به اهمیت تصمیمات کلاسی یکی از محورهای برنامه‌ریزی کلاسی اساتید می‌باشد.

به‌عنوان نمونه استاد (۱۳) بیان داشت: "تصمیم‌گیری استاد به امر تخصصی نیست که بخواهد راجع بهش آموزشی ببینه. تجربه، شرایط کلاس و تخصص آکادمیک به من بیش لازم رو برای تصمیم‌گیری درست میده"

تصمیم‌گیری بداهه: برخی تصمیمات بدون توسل به منطق یا برنامه‌های از پیش تدوین شده "خود به خود" اتفاق می‌افتد (Hayes, ۱۹۹۹). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش تصمیم‌گیری بداهه اساتید در تدریس و برنامه‌ریزی کلاسی مبتنی بر آن از محورهای موجود می‌باشد. در این زمینه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود: "ملاک تصمیم‌گیری من کلاس هست. خب این کتابهای تصمیم‌گیری خوب هستند ولی ما نباید براساس یکسری دستورالعمل‌ها عمل کنیم هیچ‌کس بهتر از یک مدرس نمی‌دونه با توجه به شرایط کلاس تصمیم درست چی هست"

تصمیم‌گیری در پرتو چالش‌های آموزشی: اعضای هیات علمی در مراحل مختلف فعالیت‌های حرفه‌ای خود با دغدغه‌ها و چالش‌هایی مواجه می‌شوند و در هر مرحله باید برنامه‌ها و امکانات ارائه شده متناسب با نیازها و دغدغه‌های آنان باشد (جمالی زواره، نصرافهانی و نیلی، ۲۰۱۹). در این زمینه استاد (۸) بیان داشت:

"من بعنوان یک عضو هیات علمی باید تا جایی که ممکن است درس بگیرم و از طرف دیگر یک کار پژوهشی هم انجام بدهم که بعد از ۴ یا ۵ سال حداقل امتیازات لازم را بدست آورم تا بتوانم از پیمانی به رسمی-آزمایشی و... تبدیل وضعیت بشم. یعنی دوره‌های ارتقاء را بگذرانم و اینها همه چالش‌های اساسی هستند که کسی توجه نمی‌کند."

ضعف فرهنگ آکادمیک در تصمیم‌گیری‌های آموزشی: فرهنگ دانشگاهی الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها، و تمامی مقولات معناداری است که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند (احمدی، پسندیده و دهقان‌زاده، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر نیز مشارکت‌کنندگان از محورهای اصلی تصمیم‌گیری کلاسی و برنامه‌ریزی مبتنی بر آن را ضعف فرهنگ آکادمیک اساتید بیان داشتند. در این زمینه استاد (۱۰) بیان داشت:

"در ایران رغبتی به همکاری و کار گروهی وجود ندارد. مثلاً من ترم گذشته می‌خواستم پروژه‌ای را انجام بدم و نیاز به تخصص همکارم داشتم و اگر یک قسمت کار را ایشان به عهده می‌گرفت قطعاً خروجی بهتری بدست می‌آمد که این طور نشد. متأسفانه ما ایرانی‌ها فرهنگش را نداریم" (استاد، ۱۰)

۲. شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثر گذارند (Strauss & Corbin, ۲۰۱۱).

جدول ۲- عوامل علی تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی کلاسی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
عوامل فرا سازمانی	برنامه درسی کلان	میزانی که برنامه‌های درسی دست استاد رو در اجرا باز می‌گذارد در تصمیمات اساتید نقش دارد (استاد، ۱۸)
		نیازسنجی در سطح برنامه‌های درسی کلان نقش مهمی در تصمیمات کلاسی استاد دارد که خیلی کم مورد توجه است و من خودم مباحث را بر اساس نیاز دانشجو و جامعه جهت می‌دهم (استاد، ۱۳)
	حمایت فرا سازمانی	همکاری بخش‌های صنعتی با دانشگاه و بالعکس خودش تأثیر مهمی در تصمیمات کلاسی من دارن. وقتی من می‌گویم معدن زیرزمینی هست یا رویاز، این فقط در اثر بازدید از معادن برای دانشجویان قابل فهم است (استاد، ۹)
		وقتی مسئولان و افرادی که صاحب قدرت اجرایی هستند به صحبت‌های ما گوش نمی‌کنند ما هم رغبتی برای اظهارنظر و تصمیم‌گیری اصلاحی نداریم (استاد، ۶)
عوامل محیطی	زمینه دانشگاهی	نوع دانشگاه از نظر دولتی، آزاد و غیر انتفاعی نقش مهمی در تصمیمات استاد برای کلاس دارد. امکانات، تواناییها، ذکاوت و هوش دانشجویان در کار و تصمیمات من بسیار موثر است (استاد، ۲)
		اگر من در دانشگاه تهران تدریس می‌کردم قطعاً برنامه‌ریزی قوی‌تری انجام می‌دادم و تصمیمات متفاوت‌تری می‌گرفتم (استاد، ۱۰)
		فرهنگ و نگرش غالب دانشگاه اینکه پژوهش محور باشد یا آموزش محور، نقش مؤثری در تصمیم من برای کلاس داره (استاد، ۲)
	فرهنگی - اجتماعی	مسلماً من با توجه به فرهنگ اجتماعی حاکم بر کشور نمی‌تونم هر برنامه‌ای را برای دانشجویان با توجه به وضعیت مختلط بودن کلاس انجام بدم (استاد، ۱).
		الان چیزی که برام در تصمیمات کلاسیم مهمه، بازار کار رشته برای دانشجو هست (استاد، ۹)
		مقبولیت اجتماعی رشته خیلی در برنامه‌ریزی و تصمیمات کلاسی من برای نحوه تدریس مهم هست (استاد، ۸)
عوامل انگیزشی	انگیزش	سطح انگیزش استاد مثل اعطاء پایه‌های تشویقی نقش مهمی در تصمیم‌گیری‌هاش و نوع برنامه‌ریزی که می‌کنه، داره و برای من مهم هست (استاد، ۱۱).
		انگیزه دانشجو به جوری بیشتر تصمیم‌های من رو تحت الشعاع قرار می‌دهد (استاد، ۱۸).
	احساس حمایت	من گاهی سعی کردم که یکسری آزمایشاتی را برای فهم بهتر دانشجویان به کلاس بیارم بعد دیدم ای بابا آخر ترم از سرفصل مطالب جا موندم و در آخر خود سیستم ما را مواخذه می‌کند که چرا سرفصل تمام نشده است (استاد، ۶).
		حمایت مدیریت از برنامه‌های اجرایی که داریم، در تصمیم‌گیری کلاسی ما نقش دارد (استاد، ۱۱).

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علی الگوی تصمیم‌گیری اساتید در برنامه‌ریزی درسی کلاسی ذیل سه بُعد اصلی، عوامل فرا سازمانی، عوامل محیطی و عوامل انگیزشی سازمان می‌یابد.

عوامل فراسازمانی: در این بُعد عواملی که خارج از بستر آموزشی دانشگاه در زمینه‌سازی برنامه‌ریزی کلاسی اساتید نقش دارد مورد توجه است. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در این بُعد دو محور برنامه‌درسی کلان (مشمول بر مؤلفه‌های سبک طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و نیازسنجی در برنامه‌های درسی در سطح کلان) و حمایت فراسازمانی (مشمول بر مؤلفه‌های همکاری بخش صنعت با دانشگاه و حمایت فرانهادی از دانشگاه) مورد تأکید بود. در این زمینه استاد (۱۰) بیان داشت "در خارج از کشور همه پایان نامه‌ها جهت دارد و نیازهای صنعت را دانشگاه برطرف می‌سازد، بنابراین گپ بین دانشگاه و صنعت رفع شده است."

عوامل محیطی: طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش عوامل محیطی از مؤلفه‌های اصلی زمینه‌ساز تصمیمات درسی اساتید در کلاس هستند. در این زمینه به محورهایی چون، زمینه دانشگاهی (مشمول بر مؤلفه‌های نوع دانشگاه، سطح دانشگاه و فرهنگ و نگرش غالب دانشگاه)، ابعاد فرهنگی - اجتماعی (مشمول بر مؤلفه‌های فرهنگ و بافت جامعه، بازار کار، مقبولیت اجتماعی رشته) مورد توجه بود.

عوامل انگیزشی: در این بُعد مؤلفه‌های مرتبط با انگیزش انسانی که در تصمیمات برنامه‌ریزی درسی اساتید زمینه‌ساز هستند مورد توجه قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش دو محور انگیزش (مشمول بر مؤلفه‌های سطح انگیزش استاد و دانشجو) و احساس حمایت (مشمول بر مؤلفه‌های پشتیبانی دانشگاه و وزارت از استاد و حمایت مدیریت از برنامه‌های اجرایی اساتید) مورد تأکید می‌باشد. در این زمینه استاد (۱۱) بیان داشت: "ما متأسفانه با یکسری دانشجوی ضعیف و بی‌انگیزه روبرو هستیم که در واقع مجبوریم خیلی «کج‌دار و مریض» و «دست به عصا» رفتار کنیم."

۳. شرایط راهبردی

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که با هدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده موردنظر صورت می‌پذیرد (Strauss & Corbin, ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر تحلیل مصاحبه‌ها نشان‌دهنده چهار دسته راهبرد در زمینه تصمیم‌گیری اساتید در برنامه‌ریزی کلاسی‌شان شد. نتایج حاصل از تحلیل این بخش در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳- راهبردهای تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی کلاسی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
راهبردهای اساتید در تصمیمات برنامه‌ریزی کلاسی	تصمیم‌گیری مبتنی بر ساختار پیشین (تجربه‌گرایی)	من طبق روال تدریسی که در طی این چند سال داشتم برای تدریس کلاس تصمیم‌گیری می‌کنم (استاد، ۱۶)
		استادی که مثل من بیش از ده سال به واحد رو تدریس کرده دیگه روال تدریس اون رو می‌دونه (استاد، ۱۴)
		من براساس تجربه‌ای که در کلاس‌هام کسب کردم کلاس رو پیش می‌برم و تصمیم‌گیری می‌کنم (استاد، ۴).
	تصمیم‌گیری موقعیتی	راستش هر موقعیتی تصمیم خاص خودش رو داره، نمی‌شه گفت به استاد سبک تصمیم‌گیری کلاسی ثابتی داره، شرایط مشخص می‌کنه چطور عمل کنیم (استاد، ۳)
		من شرایط اون روز کلاس رو نگاه می‌کنم بعدش متناسب با اون تصمیم می‌گیرم (استاد، ۲)
	تصمیم‌گیری مبتنی بر تفکر محافظه‌کارانه	داخل نظام آموزشی ما اساتید خیلی در تصمیم‌گیری دستشون باز نیست، من باید فکر هزار چیز رو بکنم مثلاً اینکه از این حرکت برداشت غلط نشه و هزار چیز دیگه (استاد، ۶)
		سعی می‌کنم در تصمیمات خودم چالشی برای خودم و کلاس ایجاد نکنم چون واقعاً جو دانشگاه اون طوری‌که باید باز و پذیرا نیست (استاد، ۱۵)
	تصمیم‌گیری تعاملی	در تصمیمات کلاسی سعی می‌کنم نظر دانشجویها رو هم ببینم (استاد، ۷)
		همیشه اول سال با سایر اساتید گروه هماهنگی انجام میدم تا از موازی کاری خودداری کنم (استاد، ۵)
		من در تصمیماتم تا جایی‌که به برنامه زمان‌بندی شده لطمه وارد نکند نظرات دانشجویان رو اجرا می‌کنم (استاد، ۱)

تصمیم‌گیری مبتنی بر ساختار پیشین (تجربه‌گرایی): یکی از عوامل مؤثر در موفقیت شغلی هر فرد، تجارب موفق و باور او نسبت به توانایی و نقاط قوت خود است (فرهادی‌راد، هاشمی و رحمتی، ۲۰۱۸). توجه به تجربه‌های قبلی و پیش بردن برنامه طبق آن از جمله اقداماتی بود که در شرایط موجود اساتید مورد استفاده قرار می‌دادند. در این زمینه استاد (۴) بیان داشت: "راستش من تصمیم‌گیری خاصی برای کلاس ندارم فقط اول ترم با توجه به سرفصل به برنامه کلی به دانشجویانم میدم".

تصمیم‌گیری موقعیتی: تأکید بر موقعیت‌های عملی و آموزش عینی و تجربه‌های اصیل به‌عنوان مؤلفه‌های آموزش در تدریس اهمیت زیادی دارد. به‌همین جهت است که یادگیری موقعیتی اساساً برای فعالیت‌های دانشگاه‌ها یک نیاز مبرم است (عابدینی، منصوری، اسدیان و میرزآقایی، ۲۰۱۵). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، توجه به شرایط و موقعیت کلاس از مؤلفه‌های اصلی زمینه‌ساز تصمیمات درسی اساتید هستند. در این زمینه استاد ۱۳ بیان داشت "من شرایط کلاس و خودم رو

در اون جلسه می‌بینم و تصمیم می‌گیرم، یه مواقعی شاید اصلاً اون جلسه رو تدریس نکنم یا مبحث اصلی رو دنبال نکنم. طبق موقعیتیم پیش می‌روم."

تصمیم‌گیری مبتنی بر تفکر محافظه کارانه: هنگام تصمیم‌گیری، اکثر افراد تمایل دارند از نتایج یا خطرات نامشخص اجتناب کنند (Ship, ۲۰۱۹). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های میدانی محقق یکی دیگر از راهبردهای بکار گرفته شده توسط اساتید عدم خطرپذیری و انجام امور طبق روال معمول می‌باشد. به‌عنوان نمونه:

"جدیداً به دلایلی که ساختار آموزش و پرورش و دانشگاه‌های ما این موضوع را تقویت کرده است عضو هیات علمی ترسیده است که حرف خودش را بزند، این یک اشکال اساسی است که در دانشگاه‌های ما وجود دارد و در تصمیم‌گیری‌های ما موثر است. من و دیگر همکاران نه حق سوال کردن داریم و نه حق اینکه بتونیم خواسته خودمون را بیان کنیم و در این سیستم هیچ کس پاسخگو نیست."

تصمیم‌گیری تعاملی: در تعامل افراد با یک‌دیگر و تصمیم‌گیری به‌صورت گروهی نسبت به تصمیم‌گیری فردی تصمیمات برتری اتخاذ می‌شود (Franklin, ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر در زمینه تصمیمات کلاسی یکی از عوامل مؤثر همکاری و تعامل اعضای هیات علمی با یکدیگر در مقاطع و ابعاد مختلف می‌باشد. به‌عنوان نمونه استاد (۷) بیان داشت "من سعی می‌کنم در تصمیمات کلاسی خودم نظر تک‌تک دانشجویان رو بررسی کنم، آخه اونا هم قسمتی از برنامه هستند."

۴. عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌ها دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (Strauss & Corbin, ۲۰۱۱). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴- عوامل زمینه‌ای تصمیم‌گیری اعضای هیات علمی در برنامه‌ریزی کلاسی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
عوامل رفتاری	عوامل مدیریتی	سبک مدیریتی بسیار تأثیرگذار است، نحوه تعاملات مدیران با اعضا هیات علمی بر انگیزه و رغبت من در کلاس مؤثر هست (استاد، ۱۱).
		تصمیمات سطح مدیریت خیلی مهمه، مثلاً این فرم پر کردن‌ها از انرژی و تمرکز من برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در کلاس کم کرده؛ استاد باید با فراغ بال کار کند (استاد، ۲)
		اینکه من چقدر خودم را مسئول و پاسخگو بدانم در رفتار من با دانشجو، در انتقال مطالب و تصمیم‌گیری‌های کلاس نقش داره (استاد، ۶)

	عوامل مربوط به استاد	مهارت‌های اداری و ارتباطی خیلی مهم هستند و نود درصد تصمیم‌گیری‌ها، فکر کردن‌ها، ترفندها و روش‌های من در راستای این هدف است که دانشجویان در کلاس فعال و متوجه باشند (استاد، ۵).
		من خودم زمانی که مسئولیت اداری داشتم هر چند تلاش می‌کردم به آموزش و کلاس لطمه نخوره، ولی بازم بی‌تأثیر نبود (استاد، ۱۷).
		دیدگاه معنوی و اون جهان‌بینی که من دارم در برنامه‌ریزی و تصمیماتم اثر داره (استاد، ۹).
		شاید اون چیزی که بیشتر از هر چیزی تصمیمات من را تحت تأثیر قرار می‌دهد همین تغییرات تکنولوژیکی است که باید خودم را باهاش هماهنگ کنم (استاد، ۱۸).
	عوامل مربوط به دانشجو	سطح عملکرد دانشجو در تصمیمات من نقش مهمی داره، دانشجویی که در مفاهیم پایه ریاضی ضعف داره، من نمی‌تونم پیام معادلات درجه چند رو بهش آموزش بدم (استاد، ۳)
		برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیشتر پژوهش محور هستم و بیشتر از تصمیم‌گیری‌های جمعی استفاده می‌کنم ولی برای مقطع کارشناسی بیشتر بعد آموزشی را در نظر می‌گیرم (استاد، ۱۲).
		من در تصمیمات کلاسی خودم ابعاد فرهنگی و اجتماعی و حتی اقتصادی دانشجویان رو در نظر می‌گیرم (استاد، ۱۴).
		من در تصمیمات کلاسیم سطح شناختی، احساسات و عواطف دانشجویان را در نظر می‌گیرم (استاد، ۵)
	عوامل برنامه‌ای و پشتیبانی	حجم سرفصل واحد درسی، مهمترین عامل در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی من هست (استاد، ۶).
		من نگاه می‌کنم برای درس چند واحد در نظر گرفته شده (دو واحدی هست یا سه واحدی) بعد به فکر اجرای درس می‌افتم (استاد، ۱)
		من در تصمیمات کلاسیم به اینکه درس تخصصی هست یا عمومی و پیش نیاز کدوم درس‌هاست توجه می‌کنم (استاد، ۷)
		در هر مقطعی سرفصلی که وزارت علوم مشخص می‌کند درواقع تعیین‌کننده چارت درسی من هست (استاد، ۱۰)
		شامل محتوای سرفصل در تصمیم من مؤثر هست یعنی سرفصل کامل ارائه شده است یا نه و آیا باید بهش اضافه کنم (استاد، ۲۰).
		من در خارج از کشور برای کلاس ۸۵ نفره ۴ نفر دستیار آموزشی داشتم بنابراین من ۲ تا میان ترم از دانشجو می‌گرفتم و هر هفته تکلیف می‌دادم که در اینجا امکان‌پذیر نیست و این فوق العاده برای تصمیم‌گیری‌های کلاسی مهم است (استاد، ۱۷)
		آزمایشگاه و امکانات زمینه‌ساز تصمیمات من هستند (استاد، ۸).
		امکانات کلاسی خیلی کم است مثلاً در رشته من (شیمی) که مسائل نیاز به اثبات دارند باید تعداد تابلوها زیاد باشد تا نیازی نباشد تخته را پاک کنی و بتونی به مراحل قبلی برگردی (استاد، ۲)
		دانشگاه من و اساتید این گروه را با اساتیدی که امکانات و دانشجویان دکتری دارند مقایسه می‌کند. و این در تصمیم من برای انجام کار آموزشی یا کارهای پژوهشی بسیار مؤثر است (استاد، ۸)

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل زمینه‌ای الگوی تصمیم‌گیری اساتید در برنامه‌ریزی درسی کلاسی ذیل دو بُعد اصلی عوامل رفتاری و عوامل برنامه‌ای و پشتیبانی، سازمان می‌یابد.

عوامل رفتاری: منظور از بعد رفتاری، همان رفتار انسان‌ها است. بنابراین بعد رفتاری؛ رفتار و روابط انسانی، ارتباطات و الگوهای خاص به هم پیوسته می‌باشد (Al-Fadhli, ۲۰۰۸). در این بُعد متغیرها و عوامل انسانی مؤثر بر فرآیند تصمیم‌گیری اساتید در برنامه‌ریزی کلاسی سازمان می‌یابد. اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش سه محور، عوامل مدیریتی (مشمول بر مؤلفه‌های سبک مدیریتی، تعاملات و سطح انتظارات)، عوامل مربوط به اساتید در برنامه‌ریزی (مشمول بر مؤلفه‌های تعهد، سطح مهارت حرفه‌ای، مسئولیت و پست سازمانی، ویژگی اخلاقی - نگرشی، دیدگاه معنوی و مهارت‌های فناوری) و عوامل مربوط به دانشجویان در برنامه‌ریزی کلاسی اساتید (مشمول بر مؤلفه‌های، سطح عملکرد، مقطع تحصیلی، ابعاد فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دانشجو، سطح عاطفی و شناختی دانشجویان) را بیان داشتند. به عنوان نمونه استاد (۹) بیان داشت: "ویژگی‌های اخلاقی و نگرشی استاد نسبت به آموزش و دانشجوی خودش، در تصمیم‌گیری و نحوه آموزش استاد نقش دارد"

عوامل برنامه‌ای و پشتیبانی: اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش در این بُعد، دو محور برنامه درسی رسمی (مشمول بر مؤلفه‌های حجم سرفصل، تعداد واحد درس، ماهیت درس و شمول محتوایی) و پشتیبانی (مشمول بر مؤلفه‌های، تجهیزات کلاسی، امکانات آزمایشگاهی، امکانات کارگاهی و سطح پشتیبانی دانشگاه از برنامه‌های آموزشی) را در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌های خود مؤثر دانستند. در این زمینه استاد (۲) بیان داشت: "امکانات کلاسی و کارگاه‌های دانشگاه در تصمیمات استاد برای کلاسش خیلی مؤثر هست. گاهی اوقات ما تا پایان حذف و اضافه یا یکی دو هفته بعدتر مکانی برای کلاس‌هایمان نداریم"

۵. عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده) و (محدود کننده)

۱-۵. عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده): شرایط میانجی / تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (Strauss & Corbin, ۲۰۱۱).

جدول ۵- عوامل تسهیل‌کننده تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی کلاسی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
مدیریتی	آیین‌نامه آموزشی	بعضی از آیین‌نامه‌ها بسیار مفید است. مثلاً اگر ارزشیابی شما ۵ سال پشت سر هم ۱۹ بشود به شما یک پایه میدن و این برای من خیلی تاثیرگذار بوده (استاد، ۹).
		خیلی از آیین‌نامه‌ها خوب هستند و اجازه میدن که سرفصل رو عوض کنیم و یا اینکه چند درصد درس رو مجازی ارائه کنیم (استاد، ۷).
	ارزیابی و رمزگشایی پایه	من هر ترم ارزشیابی‌های خودم را در اکسل می‌کشم. اینکه نمودار کجا بالا و کجا پایین است و الان هم می‌دانم که در کدام سبدها ضعف دارم و در کدام سبدها قوی هستم (استاد، ۱۸).
		من خودم قبلاً جدولی تهیه کرده بودم و هر ترم برای دانشجویان مقاطع مختلف روند کار و معدل هر ترمشان را می‌نوشتم که ببینم در طی شش ترم چگونه عمل می‌کنند (استاد، ۴).
	توسعه حرفه‌ای اساتید	در سال ۸۵ به استرالیا رفته بودم و از اون جا بود که من این مفهوم اثرزایی‌های تجدیدپذیر را شروع کردم چون من تخصصم در دوره فوق لیسانس و دکتری چیز دیگری بود (استاد، ۱۷).
		کارگاهی که در حیطه روان‌شناسی بود در تصمیمات کلاسی خیلی به من کمک کرد (استاد، ۸)
		دوره‌های آموزشی بدو استخدام در همه رشته‌ها اثربخش است تجربه من در این زمینه بسیار در تصمیماتم موثر بوده (استاد، ۴)
	دافتار برنامه‌ریزی دانشگاه	در تعامل با دفتار برنامه‌ریزی دانشگاه تغییر مثبتی در سرفصل یکی از دروس ایجاد شد که علاوه بر افزایش کیفیت علمی در تصمیم‌گیری برای ارایه مطالب علمی منطبق بر شرایط بومی استان و امکانات دانشگاه خیلی مثرتر بود (استاد، ۱۴)
		کارگروه‌های بین رشته‌ای در دفتار برنامه‌ریزی دانشگاه می‌تونه تصمیم‌گیری‌های آموزشی اساتید و آموزش اون‌ها رو ارتقاء بده (استاد، ۱۰)
	دیدگاه شبکه‌ای معاونت آموزشی	در جلسه‌ای مربوط به حوزه آموزش دانشگاه که روز معلم برگزار شد، اطلاعاتی مربوط به کارآفرینی در مورد دروسی که ارائه می‌دادم دریافت کردم که مستقیماً در تصمیمات من در کلاس تاثیر گذاشت.
		در انتصاب‌ها اگر به مرتبه علمی توجه شود باعث می‌شه عملکردها بهبود پیدا کند. الان کسی که دانشجوی من بوده مدیرگروه است (استاد، ۴)
رفتاری	اساتید	اصل کار من در کلاس است اما سمت مدیرگروه بودنم هم خیلی وقت‌ها تاثیر مثبت در تصمیمات کلاسی من داشته (استاد، ۵)
		مدیریت زمان برای برنامه‌ریزی‌های من مهم هست و همواره تعطیلات را در نظر می‌گیرم (استاد، ۱۷).
		ارتباطات علمی، بسیار مفید است من یک ترم با اینکه هیچ اجباری نداشتم در کلاس‌های یکی از اساتیدم در خارج از کشور شرکت کردم و دیدم در آن زمینه ما بد نیستیم (استاد، ۴).
	دانشجویان	اگر دانشجو علاقه‌مند باشد به او اجازه می‌دهم که تجربه کند و عواقب کار را هم می‌پذیرم (استاد، ۷).
		در ترم‌هایی که دانشجوی من از نظر علمی قوی هست و انگیزه دارد، خودم مطالعه بیشتری دارم (استاد، ۲)
		گاهی وقتها که دانشجویان مستعدی دارم بعضی قسمت‌ها را به‌صورت شبیه‌سازی به آن‌ها می‌گویم (استاد، ۱۷)

در میان نظرات مشارکت‌کنندگان وجود برخی عوامل موجب تسهیل فرآیند تصمیم‌گیری‌های اساتید برای برنامه‌ریزی‌های کلاسی می‌شود؛ در این میان باتوجه به نظرات مشارکت‌کنندگان سه عامل منتخب مدیریتی، ساختاری و رفتاری منجر به تسهیل این امر می‌شود.

مدیریتی: اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش سه عامل محوری آیین‌نامه‌های آموزشی (مشمول بر مؤلفه‌هایی چون، کاهش بوروکراسی موجود و متناسب‌سازی آیین‌نامه‌های آموزشی)، ارزیابی و رمزگشایی پایه (مشمول بر مؤلفه‌هایی چون توجه به عملکرد واقعی اساتید، توجه به بازدهی و اثربخشی، توجه به گرایش و رشته استاد در ارزیابی) و توسعه حرفه‌ای اساتید (مشمول بر مؤلفه‌هایی چون فرصت مطالعاتی و گرنت پژوهشی، کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزشی بدو استخدام) را مورد تأکید قرار می‌دادند. به‌عنوان نمونه استاد (۴) بیان داشت: "دوره‌های آموزشی که بدو/استخدام برای اساتید گذاشته می‌شود در زمینه راهنمایی تصمیمات آموزشی خیلی مفید هست".

ساختاری: ساختارهای آموزشی موجود در دانشگاه از عوامل مؤثر بر برنامه‌ریزی درسی اساتید می‌باشند. در این زمینه دو محور دفاتر برنامه‌ریزی دانشگاه (مشمول بر مؤلفه‌های تعامل دفاتر برنامه‌ریزی با اساتید گروه‌های مختلف و ایجاد کارگروه بین رشته‌ای در دفاتر برنامه‌ریزی) و دیدگاه شبکه‌ای معاونت آموزشی (مشمول بر مؤلفه‌هایی چون، نظرخواهی از گروه‌ها و توجه به مرتبه علمی در انتصاب‌ها) تسهیل‌کننده فرآیند برنامه‌ریزی درسی اساتید هستند.

رفتاری: اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش نقش عواملی چون اساتید و دانشجویان را در تسهیل تصمیمات مورد تأکید قرار دادند. در این زمینه عواملی چون برقراری تعادل بین مسئولیت اداری و آموزشی (استاد، ۱۹ و ۱۴)، مدیریت زمان استاد (استاد ۸، ۹، ۱۱، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۸) تسهیل‌کننده فرآیند برنامه‌ریزی درسی اساتید شناخته شد. به‌عنوان نمونه استاد (۱۰) بیان داشت: "ارتباطات علمی، حالا از انواع ارتباط‌های درون دانشگاهی، بین دانشگاهی و بین‌المللی در امر برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری اساتید خیلی خوب است".

۲-۵. عوامل مداخله‌گر (محدودکننده): نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که موانع و چالش‌های سازمانی و محیطی و موانع اجرایی از جمله عوامل محدودکننده در تصمیم‌گیری‌های اساتید در برنامه‌ریزی درسی کلاسی هستند.

جدول ۶- عوامل محدودکننده تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی کلاسی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کد باز)
چالش‌های سازمانی و محیطی	چالش‌های منابعی	کلاس‌ها تجهیزات و فضای مناسب ندارد، یکی از مشکلات دانشکده علوم همین رنگ خاکستری خسته کننده هست (استاد، ۱۹)
		امکانات و مواد آزمایشگاهی کم هست و بعضاً پیدا نمی‌شه به‌همین خاطر اکثر اوقات من نتونستم تصمیماتم را عملی کنم (استاد، ۸)
		اول باید امکانات یک چیز را فراهم کنیم بعداً دنبال تغییر باشیم، مثلاً وقتی ماژیک وسط کلاس من تموم می‌شود ده دقیقه از زمان کلاس هدر می‌شود و تمرکز خودم و دانشجو به هم میریزه (استاد، ۲۰)
		اگر بشود کلاس‌ها را از لحاظ امکانات آموزشی (حتی در حد یک جدول تناوبی) تجهیز کرد خیلی خوب می‌شد (استاد، ۱۹)
		الان آزمایشگاه‌های ما دچار کمبود مسئول هستند، این خودش یه چالش برای من هست که آیا دانشجو رو بفرستم محیط آزمایشگاه و مسئولیت عواقب کارم رو بپذیرم یا از تصمیم خودم منصرف بشم (استاد، ۶)
		کارشناسان آموزش در گروه‌ها کم هستند و مناسب توزیع نشدن، این امر باعث شده وقت زیادی از من برای مسائل هدایت آموزشی و سایر موارد گرفته بشه (استاد، ۱۴)
	موانع مدیریتی	من با دانشجوی خودم کلی صحبت می‌کنم تا تابستان این جا بماند، اون وقت رییس دانشگاه کلا برعکس من صحبت می‌کند، به‌خاطر اینکه در هزینه‌ها صرفه‌جویی شود (استاد، ۳)
		متأسفانه در زمینه آموزش از تصمیمات آموزشی استاد حمایت لازم صورت نمی‌گیره. وقتی من عملاً برنامه بازدید علمی مربوط به درس را سازماندهی می‌کنم چیزی در اختیار من قرار نمی‌گیرد یا آنقدر ناچیز است که منصرف می‌شوم (استاد، ۴)
		گروه‌های آموزشی در تهیه مواد و تجهیزات لازم آزمایشگاهی یا تنظیم ساعات کلاسی عملکرد ضعیفی دارند. مثلاً بالاجبار ساعت‌هایی را برایم برنامه‌ریزی کرده‌اند که آمادگی جسمی و روحی لازم را نداشتم (استاد، ۲)
		بد اجرا شدن آیین‌نامه‌های آموزشی، چالش بزرگی برای تصمیم‌گیری‌های کلاسی ما ایجاد می‌کنه، این تغییرات سریع آیین‌نامه‌ها امکان هرگونه تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی را از من می‌گیرد (استاد، ۷)
موانع اجرایی	چالش‌های رفتاری	تعارض منافعی که بین امور اداری و آموزشی من به‌وجود می‌آید بیشتر مواقع به زیان برنامه کلاسی تموم می‌شود (استاد، ۸)
		بین اساتید در گروه آموزشی هماهنگی زیادی وجود نداره (استاد، ۱۲)
	عوامل برنامه‌ای	دوره کارشناسی از نظر تعداد واحد درسی خیلی زیاده و به روز نیست و این مانع اجرای مطلوب برنامه‌ها و تصمیمات مؤثر برای کلاس‌هایم شده (استاد، ۱۷). بین برنامه‌های درسی ارتباط مناسبی وجود ندارد منبعی که من در کلاس معرفی می‌کنم پر از اصول و قواعد است ولی وقتی کتاب شیمی دبیرستان را بررسی می‌کنم می‌بینم مباحثی مثل شیمی و پخت و پز داره که باعث شده سطح اطلاعات اولیه دانشجویان پایین بیاید (استاد، ۱۹).

چالش‌های سازمانی و محیطی: ازجمله چالش‌هایی که اساتید در تصمیمات کلاسی خود مؤثر می‌دانستند چالش‌های محیطی سازمانی شامل دو محور چالش‌های منابعی (مشمول بر مؤلفه‌های تجهیزات سخت افزاری و نرم‌افزاری دانشگاه، کمبود منابع مالی و انسانی) و چالش‌های مدیریتی

(مشمول بر مؤلفه‌های ضعف هماهنگی بین سازمانی، ضعف حمایتی از اساتید در زمینه آموزش، ضعف ارتباط بین نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش، ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی و اجرایی نشدن آیین‌نامه‌های آموزشی) می‌باشد. در این زمینه استاد (۱۸) بیان داشت: "بین آموزش و پرورش و آموزش عالی هیچ ارتباط مناسبی وجود ندارد، این ضعف بزرگی در کار آموزش اساتید ایجاد می‌کند".

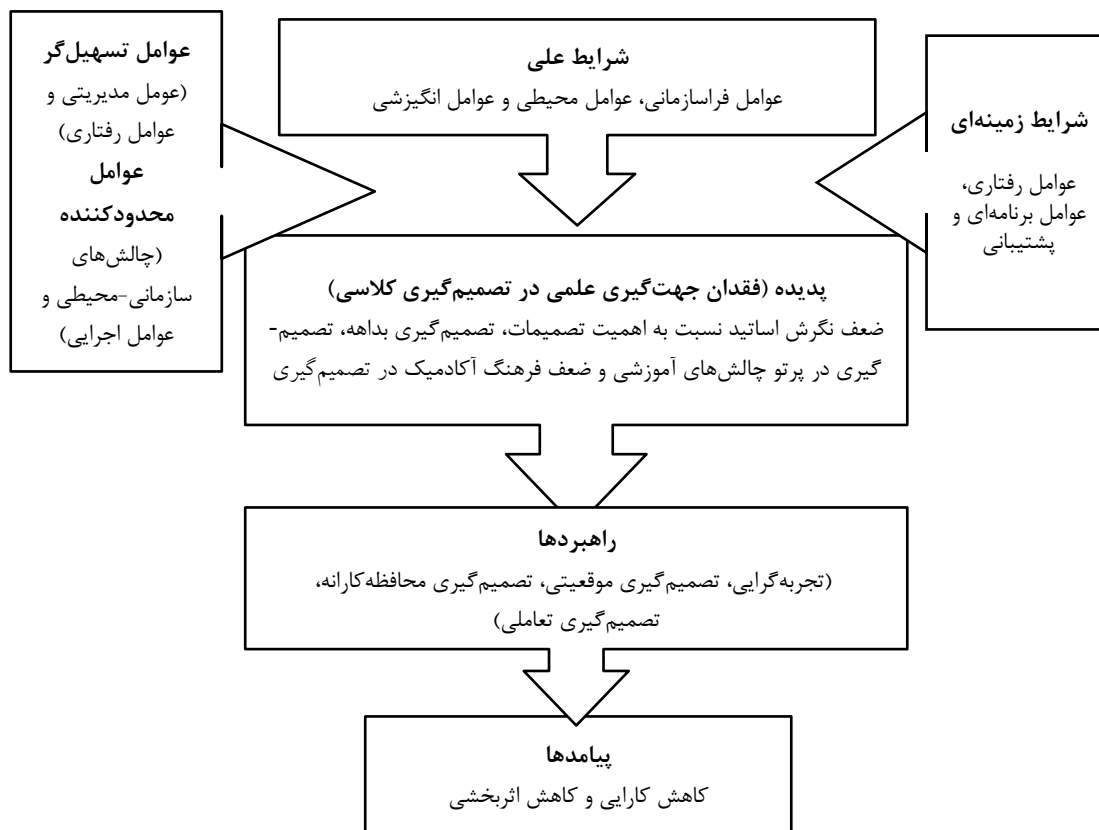
موانع اجرایی: از دیگر چالش‌ها و موانعی که اساتید بیان داشتند موانع اجرایی در تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. در این بُعد اساتید به دو محور چالش‌های رفتاری (مشمول بر مؤلفه‌های تعارض منافع آموزشی و پست اداری استاد و عدم وجود هماهنگی بین اساتید در گروه‌های آموزشی) و چالش‌های برنامه‌ای (مشمول بر مؤلفه‌های تعدد واحدهای درسی دانشجویان و عدم انسجام و ارتباط بین واحدهای درسی) را بیان داشتند.

۶. پیامدها

پیامدهای این نوع برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در امر آموزش موجب اتلاف منابع مالی و انسانی، کاهش انگیزش اساتید و دانشجویان و ضعف عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود که در نهایت سبب کاهش اثربخشی و کارایی نظام آموزش عالی کشور خواهد شد.

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ مدل پارادایمی الگوی جاری تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در زمینه برنامه‌ریزی درسی کلاسی در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل ۱- الگوی پارادیمی تصمیم‌گیری کلاسی اساتید بر اساس طرح نظام‌بند داده بنیاد

بحث و نتیجه‌گیری

اساتید دانشگاه مهم‌ترین کارگزاران آموزشی در نظام آموزش عالی شناخته می‌شوند که بواسطه حرفه‌شان همواره با شرایط دشواری مواجه شده که نیاز به تصمیم‌گیری دارند (Aho, Haverinen, Juuso, Laukka & Sutinen, ۲۰۱۰). موفقیت هر برنامه‌ای در تدریس و یادگیری به برنامه‌ریزی دقیق برنامه درسی بستگی دارد. اعضای هیأت علمی به‌منظور عملکرد بهتر در فرایند برنامه‌ریزی باید تنوع عواملی را که بر تصمیمات آنان تأثیر می‌گذارند را در نظر بگیرند. بنابراین باتوجه به اهمیت برنامه‌ریزی درسی اساتید در سطح کلاس در پژوهش حاضر تلاش شد تا چهارچوب نظری الگوی جاری تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی کلاسی ارائه گردد.

در این پژوهش، باتوجه به روش‌شناسی پژوهش یافته‌ها در مدل اشتروس و کوربین بازنمایی شد. نتایج نشان داد که شرایط محوری با توجه به مسئله اصلی پژوهش حول محور برنامه‌ریزی

کلاسی اساتید دانشگاه قرار دارد. در این میان تحلیل و بررسی مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی نشان-دهنده فقدان جهت‌گیری علمی در تصمیم‌گیری‌های کلاسی با محوریت ضعف نگرش اساتید نسبت به اهمیت تصمیمات کلاسی، تصمیم‌گیری بداهه، تصمیم‌گیری در پرتو چالش‌ها و ضعف فرهنگ آکادمیک در تصمیم‌گیری‌های آموزشی می‌باشد. به عبارتی باتوجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش، اساتید احساس نیاز به تصمیم‌گیری به صورت علمی و تخصصی در حیطه برنامه‌ریزی درسی نمی‌کنند و متأسفانه بسیاری از اساتید در زمینه فرآیند تصمیم‌گیری علمی مهارت‌های لازم را ندارند. این فقدان مهارت، اغلب منجر به تلاش‌های تصادفی همچون به تعویق انداختن تصمیم‌گیری، یافتن راه‌حل‌های عجولانه و انتخاب اولین راه‌حل صرفاً به دلیل "رفع" مشکل، در مورد تصمیمات کلیدی در برنامه‌ریزی درسی در کلاس می‌شود که بدیهی است تأثیرات منفی زیادی بر این فرایند حساس بجا خواهد گذاشت. بنابراین از آن‌جا که به‌ندرت به اساتید، راهبردهای رسمی برای حل مشکلات کلاسی و تصمیم‌گیری مؤثر آموزش داده می‌شود، به‌نظر می‌رسد یک مدل رهبری موقعیتی که می‌تواند روش سیستماتیک تصمیم‌گیری را به اعضای هیأت علمی آموزش دهد، در این زمینه بسیار مفید باشد.

از سویی دیگر با توجه به یافته‌های تحقیق، وجود چالش‌ها و موانعی در زمینه آموزش و فرهنگ دانشگاهی موجب اختلال در فرآیند تصمیم‌گیری کلاسی اساتید دانشگاه می‌شود. این چالش‌ها می‌تواند با توجه به ساختار تصمیم‌گیری در کشور که بیش‌تر به سوی نظام متمرکز تمایل دارد (محسن-پور کبریایی، فتحی و اجارگاه، عارفی و خراسانی، ۲۰۱۷) مورد توجه قرار گیرد. این نظام همراه این فرهنگ است که افراد در موقعیت‌های بالاتر اقتدار می‌خواهند زیردستان خود را با هم هماهنگ کنند؛ در نتیجه فضای تصمیم‌گیری و اختیارات مدرسان در برنامه‌ریزی درسی برای پاسخگویی به نیازهای کلاسی و نوآوری در سطح کلاس محدود می‌شود و تقریباً در همه زمینه‌ها قدرت عمدتاً در دست مدیریت (در سطوح مختلف) دانشگاه قرار دارد. در چنین فضایی، از تصمیمات، ایده‌ها و فعالیت‌های منطبق با سیاست‌ها و اهداف دانشگاه حمایت شده و در مقابل سایر ابتکارات و فعالیت‌ها بویژه در سطح کلاس، از اولویت پایین‌تری برخوردار بوده و یا نادیده گرفته می‌شوند.

همچنین با بررسی دقیق و تحلیلی یافته‌ها، ارزش‌هایی مانند رعایت اصول اخلاقی و الگو بودن اعضای هیأت علمی برای دانشجویان، پیروی از نظم سلسله مراتبی در ارتباطات، دارا بودن دانش حرفه‌ای و پیروی از قوانین و مقررات به‌عنوان جوهر فرهنگ سازمانی در دانشگاه بیرجند قابل استنباط است. به‌عنوان مثال نوعی تقسیم سلسله مراتبی در محیط دانشگاه مشاهده می‌شود که به گفته آلوسون (Alvesson, ۲۰۰۴) می‌تواند بر اساس فرهنگ نهادهای شرقی (متفاوت از فرهنگ غرب) تفسیر شود. در چنین فرهنگ‌هایی از مدرسان موسسات آموزش عالی انتظار می‌رود هنگام برقراری ارتباطات دوستانه یا ارتباطات کاری سلسله مراتبی را رعایت کنند که بر اساس آن نه تنها

موقعیت اعضای هیأت علمی در دانشگاه، بلکه سن افراد هنگام برقراری ارتباط مورد توجه قرار می‌گیرد. این فرهنگ سازمانی نیز می‌تواند چالش‌هایی را در زمان تصمیم‌گیری اساتید، بویژه هنگامی که نظرات افراد در تعارض بایکدیگر باشند، ایجاد کند که در نهایت منجر به تصمیم‌گیری موثر نخواهد شد.

یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های پژوهش لاتوکا (Lattuca, ۲۰۱۱) که بیان می‌دارد فرهنگ‌های سازمانی ارزش‌های خاصی را برای آموزش و تحقیق در نظر می‌گیرند که بر تصمیمات حرفه‌ای اعضای هیأت علمی تأثیر می‌گذارد و یافته‌های پژوهش الیور (Oliver, ۲۰۱۱) که مسائل فرهنگی و ساختار سازمانی را موانعی در روند همکاری بین اعضای هیأت علمی و مدیریت معرفی می‌کند، قابل تبیین است.

موجبات علی نیز که مستقیماً به مقوله کانونی تصمیم‌گیری اساتید در زمینه برنامه‌ریزی کلاسی می‌انجامد همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود از سه مقوله اصلی تشکیل می‌شوند که شامل؛ عوامل فراسازمانی، محیطی و انگیزشی است. در پژوهش حاضر مشارکت‌کنندگان به محورهای چون برنامه درسی کلان، حمایت فراسازمانی، زمینه دانشگاهی، عوامل فرهنگی-اجتماعی، انگیزش و احساس حمایت را زمینه‌ساز تصمیم‌گیری‌های کلاسی خود بیان داشتند. در این زمینه نیز با توجه به جست و جوی محقق پژوهشی در داخل و خارج از کشور هم راستای این پژوهش انجام نگرفته بود ولی یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش فتحی و اجارگاه و مؤمنی و مهمویی (۲۰۰۹) که عوامل درون و بیرون سازمان را بر مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی موثر می‌دانستند و یافته‌های پژوهش دینی بوتون، کوزی و دینک (Dinibutun, Kuzey & Dinc, ۲۰۲۰) که بیان نمودند ویژگی‌های فردی، سازمانی و محیطی ازجمله شایستگی مدیریتی، حجم کار متعادل، وضوح تکلیف، انسجام بین همکاران، اخلاق و مشارکت بر رفتار اعضای هیأت علمی تأثیر می‌گذارد، قابل تبیین است.

عوامل رفتاری و عوامل برنامه‌ای و پشتیبانی به‌عنوان عامل زمینه‌ای تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی کلاسی شناخته شد. عوامل زمینه‌ای به‌عنوان عوامل همبافتی و بی‌واسطه در فرایند برنامه‌ریزی کلاسی استاد و تصمیمات وی نقش دارند. به عبارت دیگر انسان جزئی از محیط و زمینه اطراف خود است که در عین تأثیرگذاری بر آن، از آن تأثیر مستقیم می‌گیرد. و می‌توان بیان داشت که توانایی برای انطباق یا تغییر مطلوب خواسته‌های ایجاد شده توسط زمینه خاص تصمیم‌گیری، از پیش‌نیازهای مهم اثربخشی تصمیمات اساتید می‌باشد. عوامل رفتاری خود مشتمل بر محورهایی چون، عوامل مدیریتی، عوامل مربوط به اساتید در برنامه‌ریزی درسی کلاسی و عوامل مربوط به دانشجو در برنامه‌ریزی درسی کلاسی می‌باشد. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش عوامل برنامه‌ای و پشتیبانی نیز که شامل ویژگی‌های برنامه‌های درسی رسمی و مؤلفه‌های پشتیبانی لازم برای اجرای آن توسط اساتید

می‌باشد؛ از عوامل زمینه‌ای دیگر در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی اساتید دانشگاه است. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش اولتر و اولابیگی (Olateru-Olagbgi, ۲۰۱۶) که عوامل کلیدی همچون باورها و ارزش‌های اساتید، خلأهای استفاده از فناوری اطلاعات، عدم همکاری بین اساتید و پشتیبانی ناکافی را مانع مهارت استاد در طراحی برنامه درسی معرفی می‌کند و یافته‌های پژوهش مازولی (Mazzoli, ۲۰۰۰) قابل تبیین می‌باشد. در این راستا توجه به بهبود عوامل رفتاری، طراحی برنامه‌های درسی منعطف‌تر و مشارکتی و پشتیبانی مناسب‌تر از آموزش کلاسی و فراهم آوردن امکانات مورد نیاز ضروری است.

از نظر مشارکت‌کنندگان هر چند تصمیمات برنامه‌ریزی کلاسی اساتید ناشی از موجبات علمی و تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای می‌باشد ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. راهبردهایی که در مواجهه با شرایط مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود را می‌توان در چهار دسته؛ تصمیم‌گیری مبتنی بر ساختار پیشین، تصمیم‌گیری موقعیتی، تصمیم‌گیری مبتنی بر تفکر محافظه کارانه و تصمیم‌گیری تعاملی سازمان داد. اتخاذ مجموعه‌ای از راهبردهای تصمیم‌گیری بیان شده توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه برای اطمینان از برنامه‌ریزی درسی صحیح و تحقق یادگیری در کلاس نشان می‌دهد که شرح فرایندهایی که در جریان زندگی کلاسی اتفاق می‌افتد به راحتی قابل توصیف نیست. مدرسان نه تنها باید از دانش پایه در مورد استراتژی‌های مناسب تصمیم‌گیری مؤثر برخوردار باشند، بلکه برای بهبود مهارت‌های خود تا رسیدن به سطح شایستگی مطلوب می‌بایست پشتکار قابل توجهی داشته باشند و به آن‌ها کمک شود تا تشخیص دهند که تسلط لازم را در این زمینه بدست آورده‌اند.

به عنوان مثال تنها توانایی تفکر و استدلال و بررسی دقیق و سنجیده گزینه‌ها (تصمیم‌گیری منطقی) نیست که موجب اتخاذ تصمیمات مطلوب می‌شود بلکه پاسخ به عوامل مختلفی که گاهی تحت کنترل مدرس است (مانند محتوای درس) و گاهی غیرقابل کنترل (مانند تجربیات قبلی یادگیری دانشجویان)، فوریت‌های مورد نیاز موقعیتی را در کلاس درس ایجاد می‌کند و مدرسان را ملزم می‌سازد برای پیشبرد درس و واکنش به الزامات یادگیری و رفتار دانشجویان تصمیماتی را اتخاذ نمایند.

همچنین تصمیم‌گیری تعاملی شامل تصمیمات در "زمان عمل" است. به عبارت دیگر، مدرسان در زمان اتخاذ این گونه تصمیمات، زمانی برای فکرکردن به گزینه‌های اضافی ندارند (Karaman & Ciman, ۲۰۱۴). اما علی‌رغم اهمیت این گونه تصمیمات مشاهده می‌شود که مؤسسات آموزش عالی هیچ گونه برنامه‌ای را در خصوص حمایت از اجتماعی شدن اعضای هیأت ارائه نمی‌دهند و اعضای هیأت علمی باید از طریق کار با دیگران در بخش خود، فعالانه اجتماعی شوند. همچنین دانشگاه فاقد یک سیستم یا فرایند مدیریت مؤثر برای شناسایی میزان مشارکت اساتید در حوزه فعالیت‌های

آموزشی، پژوهشی و خدماتی آنان است. مدرسان باید از طریق ارائه آموزش‌های قبل و ضمن خدمت در ارتباط با غلبه بر کاهش مشکل ارتباطات توانمند شوند و ایجاد محیط‌هایی که احساس مسئولیت-پذیری، روابط قوی با همکاران و فرهنگ پژوهشی تیمی را ارتقاء دهند از نیازهای ضروری است که در این زمینه احساس می‌شود.

از طرفی مطابق با شواهد روان‌شناختی افراد تمایل دارند خصوصیات رفتاری خود را حفظ کنند (Kudryavtsev & Pavlodsky, ۲۰۱۲) بنابراین از انتخاب‌های یک فرد در یک فعالیت تصمیم‌گیری ممکن است بتوان انتخاب‌های او را در سایر وظایف مشابه پیش‌بینی کرد. تصمیمات مبتنی بر ساختار پیشین یا تصمیمات مبتنی بر تجربه، تصمیماتی تکرار شونده هستند و تصمیم‌گیرندگان با اتخاذ این نوع تصمیم‌گیری فرصتی برای یادگیری از تجربه پیدا می‌کنند. این راهبرد تصمیم‌گیری که کاهش ریسک‌پذیری و افزایش سرعت تصمیم‌گیری را بدنبال دارد (نیکوفکری و دانایی، ۲۰۱۸) باعث می‌شود مدرسان از تجربیات خود بهره‌مند شده و اطمینان حاصل کنند که اشتباهات گذشته تکرار نمی‌شوند. این قسمت از یافته‌های پژوهش هم‌راستای یافته پژوهش‌های مک‌کارتی (McCarty, ۲۰۲۱) و پیترسون (Peterson, ۲۰۱۸) می‌باشد.

باتوجه به تحلیل مصاحبه‌ها دو عامل مدیریتی و رفتاری تسهیل‌کننده فرآیند تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی اساتید می‌باشند. به عبارت دیگر آیین‌نامه‌های آموزشی مناسب، ارزیابی عملکرد متناسب اساتید، توجه به توسعه حرفه‌ای اساتید، تعامل دفاتر برنامه‌ریزی دانشگاه با اساتید، دیدگاه شبکه‌ای معاونت آموزشی، برنامه‌ریزی بین مسئولیت‌ها و مدیریت زمان اساتید و علاقه و انگیزه دانشجویان تسهیل‌کننده برنامه‌ریزی درسی مناسب اساتید در کلاس درس هستند. اثبات این مهم را می‌توان این‌گونه بیان کرد که تصمیمات استاد در کلاس تحت تأثیر عوامل فردی، دانشگاهی و ساختار آموزشی می‌باشد. در میان عوامل فوق‌الذکر، از آن‌جا که کمبود نیروی انسانی ماهر از چالش‌های نوع سوم پیش‌روی برنامه‌ریزی درسی شناخته شده است (Jadhav & Patankar, ۲۰۱۳) توسعه حرفه‌ای اساتید نیاز به تامل بیشتری دارد. در این خصوص مدیران می‌توانند از طریق نظارت آموزشی بر رشد حرفه‌ای مدرسان تأثیر مثبت بگذارند. این مهم با میانجیگری رفتارهای مدیریت دانش، تحقق می‌یابد (Chen, ۲۰۱۸). مدیران از طریق اقداماتی نظیر کمک مستقیم، توسعه گروهی، توسعه برنامه درسی، اقدام پژوهی و... می‌توانند رفتارهای مدیریت دانش مدرسان را تقویت نمایند. این رفتارها در اصلاح و بهبود برنامه‌ریزی اساتید و آمادگی آن‌ها در مدیریت و ارزیابی کلاس به‌منظور بهبود اثربخشی و نوآوری آنان تأثیر می‌گذارد و به‌عبارتی انجام وظایف مدرسان را به‌صورت مؤثرتری تسهیل می‌کند که نتیجه آن افزایش سرمایه انسانی ماهر می‌باشد.

بخشی از این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش گلشا، شیخ‌الاسلامی، چارنایی و سفرنژاد (۲۰۲۰) که به اهمیت مطالعات ارزیابی و بازخورد به اساتید اشاره دارد و یافته‌های پژوهش آل‌عشقر (Al-

Ashqar, ۲۰۱۷) که بیان می‌دارد ارزیابی از عملکرد اساتید در حد متوسط است و به صورت عینی انجام نمی‌پذیرد، هم‌راستا می‌باشد.

از سویی دیگر در بین تجارب و بیانات مشارکت‌کنندگان در زمینه عوامل مُخل و محدودکننده تصمیمات اساتید در برنامه‌ریزی کلاسی دو عامل چالش‌های سازمانی و محیطی و موانع اجرایی قابل شناسایی بودند. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز با یافته‌های پژوهش‌های جوزف (Joseph, ۲۰۱۵) که به نقش سیاست در تصمیم‌گیری برنامه درسی اشاره نموده و حاکی از این است که مدرسان باید راه‌هایی را برای عملکرد بهینه در هر زمینه سیاسی بیابند، و پژوهش بات، پوشپالاتا و کولکارنی (Bhat, Pushpalatha, & Kulkarni, ۲۰۱۷) و داروسا، اسکف، فریدلند و کابورن (Darosa, Skeff, Friedland & Coburn, ۲۰۱۱) که عوامل پیچیده فرهنگی، محیطی و مالی را مانع تلاش اعضای هیات علمی می‌دانند، هم‌راستا می‌باشد. در پایان مشارکت‌کنندگان در پژوهش وجود چنین سیمایی از تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی اساتید را منجر به کاهش کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی می‌دانستند و این مهم مانند دور باطلی تمام جامعه را تحت تأثیر قرار خواهد داد.

به اعتقاد محقق تصمیمات برنامه‌ریزی درسی اساتید در کلاس درس مهم‌ترین و شاید شالوده آموزش‌های آن‌ها را تشکیل دهد. این برنامه‌ها به همان میزان که می‌تواند زمینه‌ساز تحول در تربیت دانشجویان باشد به همان میزان نیز در خطر سهل انگاری و مسامحه قرار دارد. مسامحه و سهل انگاری که تنها با توجه به سطوح مختلف برنامه درسی و ضعف‌های موجود در آن در میدان عمل قابل لمس و مشهود می‌باشد. در این پژوهش سعی کردیم هرچند به مقدار کم با به تصویر کشیدن الگوی تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی اساتید در کلاس‌های درس در میدان و بافت دانشگاه از منظر کارگزاران اصلی برنامه‌های آموزشی دانشگاه یعنی اساتید پرداخته شود تا نقاط کور (نقاط سخت) برنامه‌ریزی درسی اساتید شناخته شود. لازم به ذکر است هرچند عواملی که از درون و بیرون بر تصمیمات اساتید در برنامه‌ریزی درسی کلاسی تأثیر می‌گذارد را می‌توان بصورت جداگانه مورد تجزیه و تحلیل و بررسی قرار داد، اما پیچیدگی و غنای واقعی در تعامل سیال آن‌ها نهفته است که باید مدنظر محققین قرار گیرد تا بتوان فرایند شخصی‌سازی برنامه‌ریزی درسی اعضای هیأت علمی را تسهیل نمود و خودکارآمدی آنان را افزایش داد.

پیشنهادهای کاربردی

۱. با توجه به فقدان جهت‌گیری علمی اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، جهت‌آشنایی و آموزش اعضای هیأت علمی با تئوری‌ها و الگوهای تصمیم‌گیری، آموزش‌های پیش از خدمت و یا برگزاری کارگاه‌های تخصصی در حین خدمت یک نیاز مبرم است.
۲. از آن‌جا که با توجه به یافته‌ها، تنوع راهبردهای تصمیم‌گیری که توسط اعضای هیأت علمی در کلاس‌های درس اتخاذ می‌گردد بسیار زیاد است، دانشگاه‌ها باید با اتخاذ برنامه‌ای مناسب، چارچوبی را برای آموزش "عملی" فرایند تصمیم‌گیری با فراهم کردن فرصت انجام یک "تمرین" قبل از مواجهه با موقعیت واقعی ایجاد نمایند و آگاهی و درک اعضای هیأت علمی را از مسائلی همچون تعداد انتخاب‌هایی که هر روز به طور صریح و ضمنی با آن روبرو هستند، طیف وسیعی از راهبردهای تصمیم‌گیری، درک ویژگی‌های تعیین‌کننده هر راهبرد و ارتباط آن‌ها با پیامدهای احتمالی کوتاه مدت و بلندمدت آن افزایش دهند تا امکان بکارگیری صحیح راهبردها در موقعیت مناسب خود حاصل شود.
۳. مطالعه حاضر کمبود قابل توجه آموزش اسانید در زمینه برنامه‌ریزی درسی را به‌عنوان یک یافته ضمنی آشکار ساخت. بنابراین به‌منظور ارتقاء دانش و مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی اعضای هیأت علمی در عمل، اتخاذ برنامه‌های آموزشی کافی و دقیق در این زمینه و کاربرد تکنیک‌های ارزیابی مبتنی بر عملکرد برای ارزیابی عملکرد اساتید در کلاس درس، مثمرتر خواهد بود.

پیشنهادهای پژوهشی

۱. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی در زمینه ارائه و اعتبار سنجی الگوی تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی کلاسی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در مناطق و استان‌های دیگر کشور و مطالعه تطبیقی داده‌ها صورت گیرد تا امکان تعمیم نتایج بوجود آید.
۲. از آن‌جا که یافته‌ها نشان می‌دهد برداشت استاد از وضعیت موجود دانشجوی و یا سایر ذینفعان از قبیل صاحبان مشاغل در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی نقش مؤثری ایفا می‌کند؛ دستیابی به تصمیمات هرچه درست‌تر مستلزم برداشت صحیح از وضعیت موجود است؛ از این‌رو انجام پیمایش‌های میدانی در مورد وضعیت دانشجویان، از قبیل انتظارات و دیدگاه‌های آنان و همچنین انتظارات صاحبان مشاغل ضرورت می‌یابد تا اطلاعات صحیح در اختیار استادان قرار گیرد. در این زمینه حتی آینده پژوهی نیز جایگاه بسیار قابل توجهی خواهد داشت.
۳. پیشنهاد می‌شود پژوهشی در زمینه درک فرهنگ سازمانی از دیدگاه اعضای هیأت علمی، به‌عنوان یکی از عوامل اصلی تاثیرگذار در تصمیم‌گیری اساتید، انجام شود. همچنین کاوش فرهنگی

از دیدگاه مدیران، کارکنان اداری و دانشجویان برای ایجاد تصویری جامع‌تر از فرهنگ سازمانی مؤسسات آموزش عالی صورت گیرد. با درک بهتر فرهنگ سازمانی، مدیران و اعضای هیأت علمی ممکن است از تغییرات و تصمیمات اتخاذ شده به صورت مؤثرتری حمایت کنند که در نهایت تاثیر مطلوب‌تری بر برنامه‌ریزی درسی کلاسی خواهد داشت.

۴. از آنجا که با توجه به یافته‌ها تمرکز در فرآیند تصمیم‌گیری در کشور به مدرسان انعطاف لازم را برای برنامه‌ریزی درسی متناسب با شرایط کلاس و اتخاذ تصمیمات مطلوب را نمی‌دهد، وزارت آموزش عالی به تدریج باید یک استراتژی "مدیریت مبتنی بر زمینه" را به منظور بهبود اثربخشی مؤسسات آموزش عالی ایجاد کند تا اعضای هیأت علمی این امکان را داشته باشند تصمیمات و ایده‌های جدید برنامه‌ریزی درسی را در گروه‌ها ارائه دهند، حتی اگر بقیه دانشگاه‌ها از ایده‌های قدیمی پیروی کنند.

محدودیت‌ها

۱. شیوع بیماری کووید-۱۹ و تعطیل شدن دانشگاه‌ها، مشکلات و چالش‌های بسیاری را برای انجام پژوهش در محیط واقعی ایجاد کرد و باعث محدود شدن دسترسی به نمونه‌های پژوهشی شد. در این خصوص محقق تلاش نمود با برقراری تماس‌های مکرر و آماده‌ساختن مکانی مناسب برای انجام مصاحبه با حفظ پروتکل‌های بهداشتی بر این مشکل غلبه نماید.

۲. آشنایی محدود اعضای هیأت علمی با سواد تخصصی در زمینه مطالعات برنامه درسی در میان اساتید دانشگاه بیرجند مشهود بود. عده زیادی از استادان به‌ویژه در رشته‌های غیر علوم تربیتی، دانش لازم درباره ادبیات و اصطلاحات مربوط به گرایش برنامه‌ریزی درسی نداشته و چنین فرایند با اهمیتی را بسیار ساده تلقی می‌کردند که در این زمینه ارائه توضیحات محقق باعث آشنایی اعضای هیأت علمی با موضوع شد.

۳. با توجه به این که پژوهش‌های بسیار اندک و انگشت شماری به‌ویژه در داخل کشور به بررسی وضعیت تصمیم‌گیری در حیطه برنامه‌ریزی درسی پرداخته‌اند، محقق با محدودیت دسترسی به اطلاعات حاصل از پژوهش‌های علمی در این خصوص روبرو بوده است؛ در نتیجه بخش عمده‌ای از اطلاعات از پژوهش‌های خارج از کشور اخذ شده و تلاش شده است با جستجو و مراجعه جامع به سطح وسیعی از منابع، با این محدودیت مقابله شود.

منابع

- Abedini, M., Mansouri, S., Asadnia, M., Mirzaghaie, M. (2015). Teaching Approaches Based on Constructivism an Appropriate Teaching Approach in Medical Sciences. *Research in Medical Education. RME*, 7 (1), 73-78.[Persian]
- Aho, E., Haverinen, H. L., Juuso, H., Laukka, S. J. & Sutinen, A (2010). Teachers' principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 395-402.
- Alvesson, M. (2004). Knowledge Work and Knowledge-Intensive Firms. Oxford: Oxford University Press.
- Asadi, A., Savari, M., Shokati amghani, M., Rezaie, A., Ranjbar, A. & zarie, M. (2018). Challenges of Qualitative Researches in Agricultural Extension and Development Studies from the Viewpoint of Professors and Ph.D. Students of the Faculty of Economics and Agricultural Development of Tehran University, *Agricultural Education Administration Research*, 10(45), 98-115.[Persian]
- Ayub Khan, M. & Smith Law, L. (2015). An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework. *International Education Studies*, 8(3), 66-76.
- Al-Fadhli, S. (2008). Students' Perceptions of E-learning in Arab Society: Kuwait University as a case study. *E-Learning and Digital Media*, 5(4), 418-428.
- Al-Ashqar, W. M. A. (2017). Faculty Members' Attitudes towards the Performance Appraisal Process in the Public Universities in Light of Some Variables. *International Education Studies*, 10(6), 135-149.
- Binesh, M., Bakhtiari Fayendari, M. & Navidbakhsh, S. (2016). Examining university curriculum, decision makers and influencing factors, *Journal of Management Studies and Accounting*, 2(3), 157-164.
- Boschman, F., McKenney, S. & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62, 393-416.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research a framework for curricular and pedagogical decision-making. *High Educ*, 66, 603-618.
- Bhat, D., Pushpalatha, K. & Kulkarni, P. (2017). Study of Faculty Viewpoints on Challenges and Factors Influencing Curriculum Development/Revision. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(10): JC01-JC04.
- Corbin, J. & Strauss, AL. (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 3rd ed. Washington DC: Sage Publications, Inc.
- Chen, Ch. Ch. (2018). Facilitation of Teachers' Professional Development through Principals' Instructional Supervision and Teachers' Knowledge-Management Behaviors. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.77978>.
- Darosa, D. A., Skeff, K. M., Friedland, J. A., & Coburn, M. (2011). Barriers to Effective Teaching. *Academic Medicine*, 86(4), 1-7.
- Dinibutun, S.R., Kuzey, C. & Dinc, Muhammet Sait. (2020). The Effect of oganizational Climate on Faculty Burnout at State and Private Universities: A Comparative Analysis, *SAGE Open*, 1-19. DOI: [10.1177/2158244020979175](https://doi.org/10.1177/2158244020979175)
- Fathi Vajargah, K. & Moumeni Mahmoudi, H. (2009). Study Of Affecting Factors On Participation Of The Members Of The Department In Designing Curriculum Study, *Iranian Of Higher Education*, 1(1), 139-165. [Persian]
- Franklin Carter L. (2013). Developing Expertise in Management Decision-Making. *Academy of Strategic Management Journal*, 12(1), 21-38.
- Farhadi Rad, H., Hashemi, J., & Rahmati, F. (2018). Common Pattern of "Teaching Best Practices": Causes, Contextual Factors and Strategies, *Journal of Education and Evaluation*, 11(42), 91-115. [Persian]

- Ganbari, S. & Soltanzadeh, V. (2018). Improving the Quality of Teaching in the Light of the Evaluation of Professors: Reflectively on Students' Perspective, *Journal of Teaching in Research*, 6(2), 15-31. [Persian]
- Golsha, R., Sheykholeslami, A. h., Charnaeci, T., & Safarnezhad, Z. (2020). Educational Performance of Faculty Members from the Students and Faculty Members' Point of View in Golestan University of Medical Sciences. *Journal of Clinical and Basic Research (JCBR)*, 4(1), 7-13.
- Ghaseminejad, A & Bahrami, V. (2020). Designing the Grounded theory model for the use of virtual networks in realizing the education of the illiterate and illiterate in Lorestan province. *Quarterly Journal of Educational innovations*, 19(74), 165-189. [Persian]
- Hayes. D. (1999). Decisions, Decisions, Decisions: the process of 'getting better at teaching'. *Teacher Development*, 3(3), 341-354.
- Hughes, J. Ch. & Gallant, T. B. (2016). Infusing Ethics and Ethical Decision Making into the Curriculum. T. Bretag (ed.), *Handbook of Academic Integrity*, DOI 10.1007/978-981-287-098-8 12.
- Joseph, S. (2015). Curriculum Politics in Higher Education: What Educators need to do to Survive. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 14-20.
- Jarvis, P. (2008). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. London and New York: Rotledge.
- Jadhav, M. S. & Patankar, P. S. (2013). Role of Teachers' In Curriculum Development for Teacher Education. National conference on Challenges in Teacher Education, Physical Education and Sports. Department of Education and Physical Education Mahavir Mahavidyalaya, Kolhapur 18th and 19th of October.
- Jamalizadeh, B., Nasresfahani, & Nili, M. (2019). The model of the career cycle of faculty members and their required competencies in each stage, *Journal of Teaching Reaserch*, 7(3), 159-179. [Persian]
- Justice, Ch., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B., & Jenkins, H. (2009). Inquiry-Based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the Curriculum. *High educjournal*, 58(6), 841-855.
- Kiaee Jamali, M., Fathi Vajargah, K., Mosapoor, N. & Khorasani, A. (2018). Study of Curriculum Orientation in the Concentration Period in Iran's Higher Education System, *Journal of Management and Planning in Educational systems*, 11(1), 159-184. [Persian]
- Kudryavtsev, A. & Pavlodsky, J. (2012). Description-based and experience-based decisions: individual Analysis. *Judgment and Decision Making*, 7(3), 316-331.
- Kurkovsky, A. (2016). A Simulation Approach to the Decision Making Structures Analysis to Support Curriculum Quality for Higher Education Sustainability (WIP). Summer, Sim-SCSC, 24-27, Montreal, Quebec, Canada. Article No, 16, 1-6.
- Lattuca, L. R. (2011). Influences on Engineering Faculty Members' Decisions about Educational Innovations: A Systems View of Curricular and Instructional Change. A White Paper Commissioned for the Characterizing the Impact of Diffusion of Engineering Education Innovations Forum February 7-8.
- Livingston, K., Hayward, L. Higgins, S., & Wyse, D. (2015). Multiple influences on curriculum decisions in a super complex world. *The Curriculum Journal*, 26(4), 515-517.
- Marzeh Hajiaghaee, M. & Zeinabadi, H. (2018). The Role of Heads of the Departments in Establishing and Improving Knowledge Sharing Among Professors Management in The Islamic University, *Journal Of Management in The Islamic University*, 6(14), 281-296. [Persian]

- Mazzolij, A. (2000). Faculty perceptions of influence on the curriculum in higher Education. Submitted in partial full filment of requirement for the Degree of Doctor of philosophy. University of South Carolina.
- Makri, Ch. & Neely, A. (2021). Grounded Theory: A Guide for xploratory Studies in Management Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–14.
- McCarty, C., Redmond, P. & Peel, K. (2021). Teacher decision-making in the classroom: the influence of cognitive load and teacher affect. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 1-14.
- Mohsenpour Kebriyaei. H., Fathi Vajargah. K., Arefi. M. & Khorasani. A. (2017). Developing a model for promotion of curriculum design culture in Iran's higher education based on grounded theory approach, *Research and Planning in Higher Education*, 23 (3) :71-98.[Persian]
- Nadeem, A. M., Imran, Y. M. & Sarwar, M. (2008). Decision Making Practices in Universities of Pakistan. *Journal of Diversity Managemen*, 3(4), 19-26.
- Niaz Azari, K. (2014). The Study Of Effective Factors On Professors Tendency To Arrange Lesson Plan in Teaching: Based On Mazandaran University Of Medical Sciences. *Research in curriculum planning*, 11(15), 80-91. [Persian]
- Olateru-Olagbegi, A. (2016). Teacher Involvement in Curricula Design in Higher Education. *SFU Ed Review*, 1-15.
- Oliver, Sh. L. & Hyun, E. (2011). Comprehensive Curriculum Reform in Higher Education: Collaborative Engagement of Faculty and Administrators. *Journal of Case Studies in Education*, vol, 2.
- Oliveira, J.H. Giannetti, B.F., Agostinho, F., & Almeida, C.M.V.B. (2018). Decision making under the environmental perspective: Choosing between traditional and distance teaching courses. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4303-4313.
- Parmigiani, D. (2012). Teachers and Decision-Making Processes: An Italian Exploratory Study on Individual and Collaborative Decisions, *Canadian Journal OF Education*, 35(1), 171-186.
- Pasandideh, J., Ahmady, G., & Dehghanzadeh, A. (۲۰۱۶) . Academic culture and its changes in Iran. *Journal of Educational Studies*, 7(1), 22-34. [Persian]
- Primrose, K. & Alexander, Ch. R. (2013). Curriculum Development and Implementation: Factors Contributing Towards curriculum Development in Zimbabwe Higher Education System, 1(1).
- Rahimi, A., Madani Borujenib, A., Nasr Esfahanic, A. R., & Liaghatda, M. J. (2010) Curriculum mapping: a strategy for effective participation of faculty members in curriculum development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 2069–2073.
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S. & Dymond, S. K. (2015). Influences on Teachers' Decisions About Literacy for Secondary Students With Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209–226.
- Saadattalab, A., Fathi Vajargah, K., Ferasatkhah, M., & Khorasani, A. (2014). Investigating the Barriers to Faculty Training and Development in the State Universities of Tehran (a Qualitative Study), 4(6), 29-56. [Persian]
- Saifi, I. L., Hussain. M., Salamat, L., & Iftikhar Baht, M. I. (2018). Impact of Classroom Management on Students' Achievement at University Level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences & Humanities (AIJSSH)*, 2 (2), 13-27.
- Sadler, I. (2012). The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education. *Higher Education*, 64(2), 147-160.
- Shahjavan, M. & Momeni mahmouei, H. (2020). Typology of Teachers' Mentality toward Curriculum Requirements Based on the Outcomes from Application of Qi Method in Higher Education, Bi-quarterly Journal Of Higher Educational Curriculum Studies, 10(20), 207-236. [Persian]
- Shipp, C. N. (2019). "Individual Differences in Decision-Making". University Honors Program Theses. 399. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/399>

- Thien, N. H.(2020). Exploring theorganizational cultureof higher education institutions in Vietnam from faculty's perspective– a casestudy. *Journal of International and Comparative Education*, 9(2), 59-76.
- Tirgar, A., Kazemi, F., Babazadeh, S., Aghalari, Z., 7 Gholinia-Ahangar, H. (2018). Assessing the Students' Viewpoint about teaching a course by several lecturer in Babol University of Medical Sciences, *Research in Medical Education. RME*, 10 (1), 38-30. [Persian]
- Verginica Duga, N. (2012). Professional development of the university teacher – inventory of methods necessary for continuing training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 1003 – 1007.
- Wilkins, S., Shams, F., & Huisman, J. (2013). The decision-making and changing behavioral dynamics of potential higher education students: the impacts of increasing tuition fees in England. *Educational Studies*, 39(2), 125–141.
- Yu, M. & Smith, S. M. (2021). Grounded theory: A guide for a new generation of researchers. *Interna-tional Journal of Doctoral Studies*, 16, 553-568.

Extended Abstract

**Developing a Model of Faculty Members' Decision-making
in Curriculum Development: A Grounded Theory
Approach**

**Sima Ghorani Sirjani⁶, Mohsen Ayati⁷, Seyed Hassan Ghodsypour⁸,
and Mohammad Ali Rostaminejad⁹**

An educational setting is a creative and unique place in which students' development and proper orientation take place. Faculty members' daily lives include constant decision-making, which is a complex process of contemplation, evaluation, and analysis. Every instructional action is the outcome of a decision made, either consciously or unconsciously, by teachers following extensive processing of available information. Faculty members make decisions about lesson content, class motivation, resource use, incentives or disincentives, and numerous other issues involved in the daily routine of classrooms. These decisions can, but not necessarily, have far-reaching and profound consequences for the success or failure of the faculty's daily work and future activities. As a result, the attempt to improve the faculty's decision-making in curriculum planning is aimed at offering crucial solutions to improve educational outcomes, student performance, and the higher education system. A complex and interconnected set of internal and external forces, such as historical, ideological, cultural, social, political, economic, individual, and organizational factors, affect the faculty members' curriculum planning decisions. Thus, a deep understanding of these factors can lead to the identification of needs, limitations, and opportunities, which, in turn, can affect faculty members' curriculum development and innovation. As a result, the current study sought to develop a model of the processes involved in Birjand University faculty members' decision-making in curriculum development.

This study used a qualitative approach based on Strauss and Corbin's reformulated grounded theory. Grounded theory, which is based on a set of empirical relevant data, is a method used to gain knowledge about a subject that has not been thoroughly researched before and for which the existing knowledge is limited. In implementing the grounded theory, the researcher must use a specific technique for analysis, use phased coding (open, axial, and selective), and present the results in the same paradigm model. The statistical population of this study included all Birjand University faculty members, of which 21

⁶PhD Student in Curriculum Development, University of Birjand, Birjand, Iran (Corresponding Author) (simaghorani@birjand.ac.ir)

⁷Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran (mayati@birjand.ac.ir)

⁸Professor, Department of Industrial Engineering, Amirkabir University of Technology, Tehran, Iran (ghodsypo@aut.ac.ir)

⁹Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran (marostami@birjand.ac.ir)

were chosen through purposeful sampling. The inclusion criteria were having more than 5 years of experience and teaching at undergraduate and graduate levels. Sampling continued until theoretical saturation was reached. Data were collected through semi-structured interviews with 21 faculty members from various fields (i.e., educational sciences and psychology, basic sciences, literature, and engineering) that had sufficient experience to provide researchers with expert opinions pertinent to the research topic.

Four criteria introduced by Lincoln and Guba (1985) were used to ensure the trustworthiness of the findings. These included credibility, transferability, dependability, and confirmability. Member-checking, or participant validation, was used to ensure credibility. The findings were shared with experts to make them transferable. Concerning dependability, the inter-coder agreement was used. Finally, peer review and feedback were used to enhance the confirmability of the results.

The results revealed 32 core concepts and 13 categories, which were collated to develop a paradigm model. The following themes constituted the model: lack of scientific rigor in classroom decision-making (as the core category), causal conditions (extra-organizational, environmental, and motivational factors), contextual factors (behavioral factors, programmatic factors, and support factors), facilitating intervention conditions (managerial, structural, and behavioral factors), limiting intervention conditions (organizational-environmental challenges and implementation obstacles), strategies (decision-making based on previous structures, situational decision-making, conservative decision-making, and interactive decision-making), and the consequence (decreased effectiveness and efficiency) of the organization.

Based on the findings of this study and the significance of faculty members' decision-making, it is necessary for universities to improve the faculty's level of knowledge and their "scientific" decision-making skills by implementing an educational program and providing them with the necessary support. In this regard, since faculty members' decisions can influence students' educational and business future, it is suggested that the faculty members' decisions concerning curriculum development be considered and analyzed from a cultural, psychological, economic, and sociological standpoint. Furthermore, due to limited research on the intuitive and logical factors driving the faculty members' decision-making, more research is needed to focus on faculty members' curriculum development decisions in relation to students' characteristics, class dynamics, and organizational context. Also, the nature of these decisions, the factors affecting them, and their effect should be examined. The findings of this study can deepen understanding of and shed light on faculty members' and teachers' decision-making in the classroom.

Keywords: faculty members, decision-making, curriculum development, grounded theory