

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال ششم، شماره دو، شماره پیاپی ۱۴، پانیز و زمستان ۱۳۹۰

ص ۱۱۷-۱۳۹

تحلیل وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی از دیدگاه

اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان

ستاره موسوی، دانشجوی دکتری نامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان*

Mail: setarehmousavi@gmail.com

مصطفی شریف، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

سعید رجایی پور، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

چکیده

هدف پژوهش حاضر "تحلیل وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان بوده است. سؤال‌های تحقیق با در نظر گرفتن الگوهای نوآوری برنامه درسی (هدف‌ها، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزش‌یابی) تدوین و بررسی شده است. جامعه آماری شامل ۵۰۳ عضو هیأت علمی در دانشگاه اصفهان بوده که ۱۲۶ عضو هیأت علمی در دانشگاه اصفهان از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. داده‌های مورد نیاز پژوهش از دو ابزار، سندها، مدرک‌ها و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شده است. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۵ به دست آمد. روایی صوری و محتوایی به وسیله ۱۰ نفر از متخصصان و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی تأیید شد. یافته‌ها نشان داد که از نظر پاسخ‌گویان، میزان پذیرش نوآوری در هدف‌ها، محتوا، راهبردهای یاددهی و یادگیری، و شیوه‌های ارزش‌یابی برنامه درسی باید بیش از سطح متوسط در برنامه درسی مدنظر قرار گیرد. بین دیدگاه اعضای هیأت علمی مرد و زن دانشگاه اصفهان درباره وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد. بین اعضای هیأت علمی دانشکده‌های مختلف با مرتبه‌های علمی مختلف در مورد وضعیت میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی و بین رتبه علمی مربی و استادیار با رتبه علمی دانشیار و استاد از نظر میزان میانگین پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد.

* نویسنده مسئول

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، نوآوری، آموزش عالی و اعضای هیات علمی.

مقدمه

امروزه نوآوری برنامه درسی، به یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین فعالیت‌های دانشگاه تبدیل شده است. طی دهه ۸۰، دانشگاه‌ها برحسب ویژگی گروه‌های تحت آموزش و نیازهای محلی، منطقه‌ای و ملی برنامه‌های آموزشی متعددی را برای سازمان‌های خصوصی و عمومی طراحی نمودند. دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته نیز به منظور تسهیل نوآوری برنامه‌های درسی به کوشش‌های بسیاری دست زده‌اند. این تلاش‌ها شامل نوآوری در هدف (تقویت تفکر انتقادی)، نوآوری در محتوا (گفتگوی بین‌تمدن‌ها)، نوآوری در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری (مونولوگ)، نوآوری در سبک‌های نظارت (مهندسی مجدد فرایندهای آموزشی)، نوآوری در روش‌های ارزش‌یابی (خبرگی آموزشی) در دانشگاه‌ها ست (کوشینز^۱، ۲۰۰۷: ۱۰). نوآوری در عناصر برنامه درسی نه تنها جای خود را در بستر درس‌های دانشگاهی و رشته‌های مختلف باز نموده، بلکه در دوره‌های مختلف تحصیلی از ابتدایی تا آموزش عالی نیز مورد توجه قرار گرفته است. هدف اولیه از نوآوری برنامه درسی همانا تربیت نمودن افراد نوآور و خلاق و آگاه به فرصت‌ها و به طور کلی افرادی است که تمایل بیشتری به ایجاد ایده‌های نوین و مستقل دارند. هدف‌های نوآوری برنامه درسی را می‌توان کسب دانش مربوط به نوآوری آموزشی، تعیین و تقویت ظرفیت، استعداد و مهارت نوآوری، القای مخاطره‌پذیری، تقویت نگرش‌ها در جهت پذیرش تغییر و غیره دانست. باید توجه داشت که هدف‌های متخصصان از تقویت و تسهیل نوآوری برنامه درسی با توجه به بافت و فرهنگ سازمان می‌تواند متفاوت باشد (کیران‌بंगा^۲، ۲۰۱۰: ۵).

1- Kushins

2- Kiran Banga

در جامعه ما اگر چه در مقام سخن در رابطه با اهمیت نوآوری آموزشی صحبت‌های فراوانی وجود دارد، لکن در عمل مؤسسه‌های آموزشی فعالیت‌های خود را با روش‌های سنتی اجرا می‌کنند و تلاشی به عمل نمی‌آورند که به گونه‌ای این مؤسسه‌ها را مدیریت و رهبری کنند که نوآوری را در فعالیت‌های آموزشی و اجرایی سازمان‌های آموزشی نهادینه سازند و به عنوان دانش افزوده برای همه اعضای هیأت علمی مطرح نمایند، به خصوص در سازمان‌های آموزشی که قرار است انسان‌هایی را به جامعه تحویل دهد، این مسأله اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (آزاد و ارشدی، ۱۳۸۸: ۱۱؛ آنجل، ۲۰۱۰: ۲۰؛ اولیور، ۲۰۰۸: ۲۱؛ صمدی و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۸).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌ها و عملکردهای آموزشی و پرورشی مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها در وضعیت مطلوبی نیستند و تحول و نوآوری مناسبی در آنها صورت نمی‌گیرد. برنامه‌ها و عملکردهای کنونی آموزشی به گونه‌ای است که موجب ناخرسندی متخصصان و افراد و گروه‌های فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی را که مستقیم و غیر مستقیم با آموزش و پرورش سروکار دارند، فراهم کرده است. این پژوهش‌ها عموماً بر ضرورت اصلاح و نوآوری‌های آموزشی و تربیتی نیز تاکید می‌کنند (نوآوری در برنامه‌درسی)، (عریضی و عابدی، ۱۳۸۲؛ اورنگی، ۱۳۸۲؛ دانش پژوه، ۱۳۸۲؛ کیامنش، ۱۳۸۳؛ منطقی، ۱۳۸۳؛ عابدی، عریضی و شواخی، ۱۳۸۴؛ لطف آبادی، نوروزی، ۱۳۸۵).

اکثر تحقیق‌های داخلی و خارجی فرایند نوآوری برنامه‌درسی را به طور کلی مورد توجه قرار داده و به میزان پذیرش نوآوری در عناصر برنامه درسی اشاره چندانی نکرده‌اند. بنابراین، رشد و پیشرفت‌های نوین آموزشی و نیاز مبرم نظام آموزشی و آموزش عالی کشور به نوآوری‌های آموزشی، ضرورت این پژوهش را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، ما در ابتدا ضمن تعریف نوآوری‌های آموزشی و نوآوری برنامه درسی، ضرورت نوآوری برنامه درسی را روشن کرده و با اشاره به تحقیق‌هایی وضعیت پذیرش نوآوری برنامه‌های درسی را در نظام

های آموزشی و به خصوص آموزش عالی مورد توجه قرار داده ایم و در پایان نیز یافته‌های مربوط به وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی را در هر کدام از اجزای آن به تصویر کشیده و راهکارهایی را برای تسهیل و ترویج نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی ایران ذکر نموده ایم.

نوآوری‌های آموزشی موردهای ابتکاری و خلاقیتی هستند که سبب تحول در نظام آموزش سنتی، بهینه‌سازی و ارتقای کیفی آن می‌شوند. در واقع، نوآوری‌های آموزشی ناظر بر محتوای آموزشی، روش‌های مورد استفاده، بهره‌گیری از فناوری‌های جدید و پذیرش تغییرات مؤسسه‌های آموزشی است. محتوای آموزشی خلاق و نوآورانه، محتوایی است که ضمن افزایش انعطاف‌پذیری فکری دانشجویان، سبب ارائه ایده‌ها و فعالیت‌های بدیع از سوی آنها می‌شود و تولیدات فکری آنها را افزایش می‌دهد. نوآوری در روش‌های تدریس نیز به معنی؛ ارائه و ابداع روش‌های تدریس جذاب و پویا و توجه به مؤلفه‌هایی مانند: پویا دیدن نظام آموزشی، تبدیل کردن استادها از یک منبع اطلاعاتی به عنوان راهنمای پژوهش، ارائه دستاوردهای بدیع، نو و کاربردی به اساتید و.. است. نوآوری در عنصر روش‌های یاددهی و یادگیری مشتمل بر بهره‌گیری از فناوری‌های جدید، به کارگیری رایانه، وسایل چندرسانه‌ای و موردهای همانند آنها در نظام آموزش عالی است. در کل، تغییرات و نوآوری‌های مؤسسه‌های آموزش عالی سبب افزایش مشارکت فراگیران و در نتیجه، افزایش کارایی مراکز آموزش عالی می‌شود (منطقی، ۱۳۸۴: ۱۵).

طبق نتایج پژوهش نیکخواه، شریف و طالبی (۱۳۹۰)، میانگین نمره نگرش افراد به وضعیت موجود شاخص‌های مربوط به ارزشیابی اعضای هیأت علمی در حد متوسط و دانشجویان و امکانات کمتر از متوسط بوده است صورتی که میانگین نمره نگرش آنان به امکان استفاده از همه شاخص‌ها، در حد زیاد بوده است یعنی گرچه امکان استفاده از شاخص‌های مورد بررسی زیاد است، اما در وضعیت موجود در حد متوسط و کمتر از آنها استفاده می‌شود.

بنابراین، استفاده از تمامی این شاخص‌ها، در ارزشیابی از سه مؤلفه مورد بررسی پیشنهاد می‌شود.

رئیس انجمن آموزش آمریکا^۱، از قرار گرفتن نوآوری‌های آموزشی در محور هر مؤسسه آموزش عالی حمایت و تایید کرده است که برنامه ریزی‌های راهبردی و انعطاف پذیر، مؤسسه های آموزش عالی را به سوی تحول های قرن جدید هدایت خواهند کرد (واتسون تاد^۲، ۲۰۰۰: ۲۸). نوآوری برنامه درسی در ۱۹۹۷ برای نخستین بار اجرا شد و در این سال تصمیم گرفته شده بود که نوآوری برنامه درسی در قالب تجدید نظر در هدف‌های برنامه‌درسی درس زبان انگلیسی اعمال شود و در این راستا، هدف های این برنامه درسی نوین ایجاد نگرش‌های نوین و کاربردی نسبت به درس زبان انگلیسی مبتنی بر نیازهای واقعی فراگیران بود (واتسون تاد، ۲۰۰۰: ۲۲، ۲۰۱۰: ۱۲). نوآوری برنامه درسی، رویکردهای جدید به تدریس و یادگیری هستند که اغلب با تکنولوژی‌های جدید در قالب برنامه درسی ادغام می‌شوند (آجیبولا^۳، ۲۰۰۸: ۱). در واقع نوآوری برنامه‌درسی، بازبینی و تجدیدنظر مستمر و جامع فعالیت‌ها و تلاش‌های مؤسسه های آموزشی است که مشتمل بر همه بخش‌های تأثیر گذار در فرایندهای تدوین، اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌های درسی است (اولیور^۴، ۲۰۰۸). در کل، می‌توان گفت نوآوری برنامه درسی هر نوع تغییر و نوآوری غیر ساختاری برنامه های درسی و بازبینی رویکرد های تدوین هدف، یادگیری، تدریس و ارزش‌یابی است (یانگ^۵، ۲۰۰۹). شاپیرو^۶ (۲۰۰۹) از نمونه نوآوری های برنامه درسی مدیریت مدرسه محور، مشارکت مردم در تصمیم‌گیری های مدرسه و دانشگاه، تغییر در رویکرد تعلیم و تربیت از استادمحور به فراگیر محور و تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی را نام برد.

1- American of council on education.

2- Watson Todd

3- Ajibola

4- Oliver

5- Young

6- Shapiro

میزانی که اعضای هیأت علمی، مدیران آموزش عالی، برنامه ریزان درسی و کارشناسان آموزش عالی جهانی ببینند، تخیلات و ایده های قوی در مورد عناصر برنامه درسی هم در مرحله تدوین وهم اجرا داشته باشند، روش های نوین و فعال تدریس و رویکردهای ارزش یابی جدید را به سهولت بپذیرند، زمان و نیروی زیادی را صرف پرورش و خلق اشیاء و ایده های جدید و دانش آموختگانی خلاق کنند و راه را برای دیگران هموار می سازند، بیانگر میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی توسط آنهاست. پذیرش نوآوری برنامه درسی مشتمل بر پنج شاخص است: کاربست نوآوری در تدوین هدف های برنامه درسی، کاربست فناوری های آموزشی نوین، انعطاف پذیری در فعالیت های یاددهی و یادگیری، روش های تدریس و رویکردهای ارزش یابی، توالی پذیرش نوآوری و کاربرد آن، درگیری و فعال بودن افراد در ترویج نوآوری ها و ایده های پویا و نوآور (وایدانا^۱، ۲۰۰۷). ریلی^۲، نقش آموزش عالی را در افزایش میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی عبارت می دانست از:

➤ درگیرسازی نوآوران در برنامه های درسی و برنامه های آموزشی و فرایندهای آموزشی؛

➤ استخدام و آموزش نوآوران به عنوان برنامه ریزان و مربیان آموزشی (۲۰۰۵: ۱۵)؛
در آموزش عالی، عامل های انسانی متعددی وجود دارند که بر فرآیند پذیرش نوآوری های برنامه درسی تأثیر می گذارند. اعضای هیأت علمی یکی از مهم ترین عامل های شکست یا موفقیت نوآوری های برنامه درسی هستند (ویلسون^۳، ۲۰۱۰). مطالعات بسیار نشان داده است که اگر اعضای هیأت علمی آمادگی پذیرش نوآوری آموزشی را نداشته باشند، نوآوری آموزشی شکست خواهد خورد (اوستن^۴، ۲۰۰۷؛ ولری و لرد، ۲۰۰۰).

پژوهش گرانی دیگر یادآور شده اند که بررسی های انجام شده نشان داده اند میان خدمات گسترده دانشگاهی که فرصت یادگیری بیشتری را برای فراگیرانشان فراهم می آورند و موفقیتی

1-Yidana
2- Reilly
3-Wilson
4- Owston

که دانشجویان به دست می‌آورند، رابطه مثبت وجود دارد (راجرز، ۲۰۰۳: ۲۲، و گوبان^۱، ۱۹۹۹: ۱۴؛ گوبان و یوسدن^۲، ۲۰۰۳: ۳۰). مارزانو^۳ (۲۰۰۹) بر این باور بود که نوآوری برنامه درسی بیشترین تاثیر را بر یادگیری دانش جویان دارد و فرصتی برای یادگیری بهتر و نوآور بودن آنها فراهم می‌کند.

افرادی مثل پالسون^۴ (۲۰۰۸: ۵)، ایمجیندا^۵ (۲۰۰۷: ۲۸)، لوین^۶ (۲۰۰۱: ۱۱۶) درباره نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی به مطالعه و بررسی پرداختند و معتقدند که آموزش و به خصوص آموزش عالی نقشی مهمی را در ترویج نوآوری آموزشی و نوآوری برنامه درسی ایفا می‌کند. همچنین، تجربه‌ها و سایر مطالعه‌ها نشان می‌دهد که هنجارهای دانشگاه و خود دانشگاه (از لحاظ تاریخ، مدیریت و هویت دانشگاه) در نوآوری آموزشی و نوآوری برنامه درسی نقش بسزایی دارند.

تزو مین^۷ (۲۰۰۹)، در بررسی‌های انجام شده به این نتیجه رسید که نوآوری برنامه درسی در سطح محدود و پایینی اعمال می‌شود و برنامه درسی زبان انگلیسی به: ۱- افزایش دادن اعتبارهای مالی و ساعت‌های آموزشی در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی؛ ۲- تمرکز بر مهارت‌های خلاقانه و درگیری دانشجو در کلاس‌های عادی یا تقویتی؛ ۳- تأکید بر روی مهارت‌های سودمند و مولد در کلاس‌های پیشرفته و ۴- حمایت از آموزش سنتی در تلفیقی با آموزش بر خط به منظور تسهیل نمودن کسب مهارت‌های زبانی، گرایش داشت. در کل، محقق در پایان به این نکته اشاره نمود که جهانی شدن یکی از پیش‌نیازهای نوآوری برنامه

1- Cuban
2- Guban & Usdan
3- Marzano
4- Paulson
5- Iemjinda.
6- Levin
7- Tzu Min

درسی در بین ۱۰۰ دانشگاه برتر دنیا است و محیط یاددهی و یادگیری بهترین زمینه ساز نوآوری برنامه درسی تلقی می شود.

وانگ^۱ و چنگ^۲ (۲۰۰۸) در تحقیقی به منظور بررسی نوآوری برنامه‌ای درسی در دانشگاه های معروف چین به این نتیجه رسیدند که عدم پذیرش نوآوری برنامه درسی ناشی از تمایل و آمادگی ناکافی اعضای هیأت علمی، اجرای متمرکز و رویکرد بالا به پایین در اجرای برنامه درسی و و مشارکت ناکافی هیأت علمی و دانشجویان در اجرای نوآوری های آموزشی بود.

سالوانا^۳ (۲۰۱۰) در تحقیقی به بررسی میزان کاربست نوآوری های برنامه درسی و تعیین مؤلفه های تاثیرگذار بر آن نشان داده است؛ در مقایسه با میزان روبه افزون پیشرفت ای آموزشی در عرصه برنامه های درسی، اعضای هیأت علمی به کاربست آموزه های نوآوری، برنامه رسی در مرحله های تدوین هدف، تنظیم و سازماندهی محتوا، فعالیت های یاددهی - یادگیری و طراحی رویکردهای ارزشیابی توجه چندانی نمی نمودند و بسیاری از آنها با روش های سنتی و از پیش تعیین شده و بدون انعطاف به تدوین و اجرای برنامه های درسی خود می پرداختند. علاوه بر این، از مله مؤلفه های تاثیرگذار بر میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی عبارتند از: شرایط فیزیکی، رابطه های عاطفی بین افراد، امکانات علمی و آموزشی، انگیزه کار استادان و طراحی فضای کلاس مانند طرز نشستن.

مورنو^۴ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان نوآوری های طرح و تدوین برنامه درسی به این نتیجه رسید که برنامه درسی باید این اطمینان را بدهد که در پایان دوره آموزش، یادگیرندگان به هدف های زیر دست می یابند: ۱- استفاده از تکنولوژی؛ ۲- تفکر خلاق؛ ۳- توسعه و ارتباط عقاید و چشم انداز دنیای خود؛ ۴- دستیابی به موفقیت در حیطه های مختلف فعالیت و عمل؛ ۵- توسعه دانش و درک و فهم؛ ۶- ایجاد انتخاب ها و تصمیم گیری های آگاهانه؛ ۷- ارتباط به شیوه های مختلف در زمینه های گوناگون؛ ۸- کار به شکل مشارکتی و گروهی. تحقیقی دیگر ادوارد (۲۰۱۰) نشان می دهد، در زمانی که جو سازمان پذیرنده و تسهیل کننده تغییر باشد

1- Wang

2- Cheng

3- Salvana

4- Moreno

و رهبری خلاق و نوآور و حامی سازمان را اداره کند، کارکنان سازمان به میزان بیشتری پذیرای نوآوری در سازمان هستند و خود نیز شخصاً به تغییر و خلاقیت روی می آورند.

مت لی^۱ (۲۰۰۸) در پایان نامه خود "روند پذیرش نوآوری برنامه درسی در میان اعضای هیأت علمی دانشکده های علوم انسانی" را بررسی کرده است. نتایج آزمون های کولموگروف-اسمیرنوف و شپیر-ویلکاکسون حاکی از آن است که منحنی آهنگ پذیرش نوآوری در میان نمونه مورد تحقیق نرمال نبوده، S شکل نیست. در ارتباط با مراحل پذیرش، اعضای هیأت علمی در مراحل ابتدایی در رسیدن به پذیرش نوآوری برنامه درسی هستند. هم چنین نتایج آزمون های کروسکال-والیس و یومان-ویتنی نشان دادند که اعضای هیأت علمی در دانشکده ها، جنسیت و رشته های تحصیلی مختلف از لحاظ میزان پذیرش تفاوت معنی داری نداشته، ولی از نظر سابقه تدریس دارای اختلاف معنی داری می باشند. در رابطه با سال پذیرش نوآوری برنامه درسی، آزمون آنوا نشان دهنده ی آن است که اعضای هیأت علمی از لحاظ جنسیت با هم تفاوت نداشتند ولی از لحاظ دانشکده محل تدریس، رشته تحصیلی و سابقه تدریس دارای تفاوت معنی دار با یکدیگر بودند.

روش تحقیق

با در نظر گرفتن هدف پژوهش حاضر که بررسی میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی در دانشگاه اصفهان بوده، پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی و جامعه آماری پژوهش مشتمل بر کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ به تعداد ۵۰۳ نفر بوده است. برای انتخاب نمونه آماری پژوهش، از روش نمونه گیری طبقه بندی متناسب با حجم استفاده شده است که با استفاده از جدول مورگان و فرمول کوکران ۱۲۶ نفر برآورد گردیده است. داده های مورد نیاز پژوهش از طریق دو ابزار اسناد و مدارک و پرسش نامه محقق ساخته گردآوری شده است. پرسش نامه برای بررسی دیدگاه های اعضای هیأت علمی استفاده شد.

1- Matlay

الف: پرسش نامه نوآوری برنامه درسی: پرسش نامه محقق ساخته نوآوری برنامه درسی در قالب ۴۰ سوال بر حسب طیف پنج درجه ای لیکرت بوده است. در این تحقیق برای مشخص نمودن پایایی پرسشنامه ها از ضریب آلفای کراباخ^۱ استفاده شده است. بعد از اینکه مشخص شد بین برخی سؤال ها همسانی کافی وجود ندارد، بعد از اصلاحات لازم، پرسش نامه اصلی برای اجرا و توزیع در بین نمونه آماری آماده شد که ضریب پایایی پرسش نامه نوآوری برنامه درسی ۰.۹۲ درصد برآورد گردید و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه گیری است و به همین صورت نیز آلفای مؤلفه های پرسش نامه عبارت بودند از: ۰.۹۵ درصد نوآوری در هدف ها، ۰.۹۴ درصد نوآوری در محتوا، ۰.۹۶ درصد نوآوری در فعالیت های یاددهی - یادگیری، ۰.۹۳ درصد نوآوری در روش های ارزش یابی. جهت سنجش روایی پرسش نامه ها از روایی محتوایی و صوری استفاده گردیده است. به منظور تعیین روایی صوری و محتوایی این تحقیق، پرسش نامه در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان و کارشناسان قرار گرفت و پس از دریافت نظرهای آنان اصلاحات ضروری در پرسشنامه ها انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزارهای آماری SPSS16^۲ استفاده شد. پس از جمع آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل اطلاعات در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار به تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته شد و در سطح استنباطی متناسب با سطح سنجش داده ها و مفروضه های اساسی آزمون های آماری از آزمون های زیر استفاده شد:.

1- Cronbach Alpha Coefficient

2- Statistical Package for Social Science

یافته‌ها

در این قسمت به بررسی یافته‌ها بر اساس سؤال‌های پژوهش در جداول شماره ۱ تا ۵ پرداخته شده است.

۱- وضعیت میزان پذیرش نوآوری هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی در برنامه درسی اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان چقدر است؟

جدول ۱: مقایسه میانگین نمره وضعیت پذیرش نوآوری در عنصرهای

برنامه درسی با میانگین فرضی ۴

متغیر	میانگین	انحراف معیار	Sig.	t	درصد
هدف‌های برنامه درسی	۴/۴۶	۰/۲۲۰	۰/۰۳۳	۱۰/۷۰	۸۷
محتوای برنامه درسی	۴/۴۶	۰/۳۰۰	۰/۰۳۳	۹/۲۳	۸۳
فعالیت‌های یاددهی - یادگیری	۴/۴۶	۰/۲۶۵	۰/۰۳۳	۸/۸۰	۸۰
شیوه‌های ارزشیابی	۴/۵۷	۰/۳۲۰	۰/۰۳۰	۱۳/۲۱	۹۱

بر اساس یافته‌های جدول (۱) از نظر پاسخگویان، میزان پذیرش نوآوری هدف‌ها بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد و ۸۷ درصد پاسخ‌گویان بر این باور بودند که نوآوری هدف‌های برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر، مد نظر قرار گیرد ($P=0/03$).

بر اساس یافته‌های جدول (۱) میزان پذیرش نوآوری محتوای برنامه درسی بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد ۸۳ درصد پاسخ‌گویان بر این باور بودند که نوآوری محتوای برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد ($P=0/03$).

بر اساس یافته‌های جدول (۱) میزان پذیرش نوآوری فعالیت‌های یاددهی - یادگیری بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد. ۸۰ درصد پاسخ‌گویان بر این باور بودند که نوآوری فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد ($P=0/03$).

براساس یافته های جدول (۱) میزان پذیرش نوآوری شیوه های ارزشیابی بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد. ۹۱ درصد پاسخ گویان بر این باور بودند که نوآوری شیوه های ارزشیابی برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرار گیرد ($P=0/03$).

۲- آیا بین میانگین میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت، نوع دانشکده و مرتبه علمی) تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۲: مقایسه میزان متغیرهای پژوهش در بین افراد نمونه بر حسب متغیر جنسیت

معناداری	درجه آزادی	t	آزمون لوین		شاخصهای آماری متغیرهای پژوهش
			معناداری	F	
۰/۳۶	۲۹۸	۰/۹	۰/۴۷	۰/۵۲	میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی

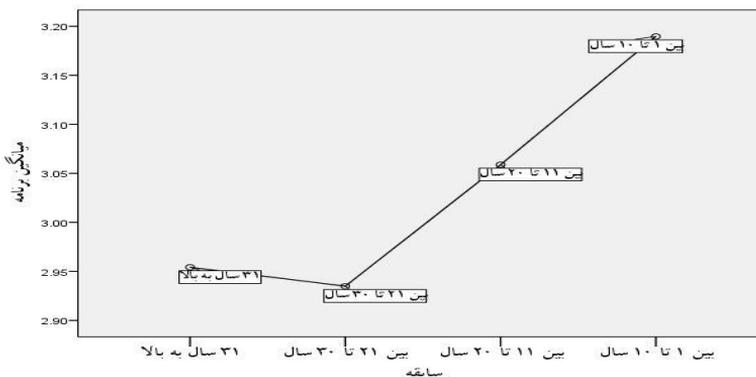
چنانکه در جدول (۲) مشاهده می شود، پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه جنسیت در دو متغیر پژوهش ($\alpha < 0/05$) تأیید شده است. نتایج نشان می دهد که بین دیدگاه های اعضای هیات علمی مرد و زن دانشگاه اصفهان درباره وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

در جدول (۳)، تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش با توجه به سابقه، ارائه شده است.

جدول ۳: تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش با توجه به سابقه

معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	منبع تغییرات	متغیرهای پژوهش
۰/۰۰	۹/۴	۰/۸۶	۳	۲۲/۶	بین گروه ها	میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی
-	-	۰/۰۹	۲۹۶	۲۷/۰۷	درون گروه ها	
-	-	-	۲۹۹	۲۹/۶۷	کل	

چنانکه در جدول (۳) نشان داده شده است، بین دیدگاه گروه های سه گانه سابقه خدمت اعضای هیأت علمی درباره وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی گروه های متفاوت در متغیر مذکور آزمون تعقیبی شفه انجام شده است. نتایج آزمون شفه نشان می دهد اعضای نمونه که دارای سابقه خدمت بالاتر از ۳۰ سال و بین ۲۱ تا ۳۰ سال هستند با دو گروه دیگر اعضای هیات علمی با سابقه خدمت کمتر اختلاف معناداری در میزان میانگین پذیرش نوآوری در برنامه درسی دارند.



شکل ۱: اختلاف میانگین بین طبقات سابقه بر حسب میانگین میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی

همان گونه که جدول ۳ و شکل ۱ نشان می دهد؛ اعضای نمونه که دارای سابقه خدمت بالاتر از ۳۰ سال و بین ۲۱ تا ۳۰ سال هستند با دو گروه دیگر سابقه اختلاف معناداری در میزان میانگین پذیرش نوآوری در برنامه درسی دارند. اعضای هیات علمی که دارای سابقه خدمت بین ۲۱ تا ۳۰ سال می باشند نسبت به اعضای هیات علمی که بالاتر از ۳۰ سال سابقه دارند، وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی را در سطح پایین تر و کمتری برآورد می کردند.

جدول شماره ۴: تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش با توجه به نوع دانشکده

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
میزان پذیرش	بین گروه ها	۹/۶	۱۴	۰/۶۸	۹/۷	۰/۰۰
نوآوری در برنامه	هادران گروه	۲۰/۰۴	۲۸۵	۰/۰۷	-	-
درسی	کل	۲۹/۶	۲۹۹	-	-	-

چنانکه در جدول (۴) نشان داده شده است، بین دانشکده ها، در متغیر میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد ($\alpha < 0.05$). برای بررسی گروه های متفاوت در متغیر مذکور از آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است. اعضای هیات علمی دانشکده های مهندسی، اقتصاد و علوم اداری و زبان های خارجی در مقایسه با اعضای هیات علمی دانشکده های علوم تربیتی و روان شناسی، علوم پایه، ادبیات و علوم انسانی، وضعیت میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی را در دانشگاه به میزان پایین تری ارزیابی نمودند.

جدول ۵: تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش با توجه به رتبه علمی

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
میزان پذیرش	بین گروه ها	۱/۱۸	۳	۰/۳۹	۴/۰۹	۰/۰۰
نوآوری در برنامه	درون گروه ها	۲۸/۴۶	۲۹۶	۰/۰۹	-	-
درسی	کل	۲۹/۶۷	۲۹۹	-	-	-

چنانکه در جدول (۵) نشان داده شده است، بین رتبه علمی، در متغیر وضعیت پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد ($\alpha < 0.05$). نتایج آزمون شفه نیز نشان می دهد بین رتبه علمی مربی و استادیار با رتبه علمی دانشیار و استاد از نظر میزان میانگین پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد، به این صورت که اعضای هیات علمی دارای رتبه علمی استادیار و مربی، نسبت به استادانی که دارای مرتبه علمی استاد و دانشیاری هستند، وضعیت نوآوری پذیرش نوآوری در برنامه درسی را در حد کمتر و ضعیفتری تخمین می

زدند. نتایج نشان می دهد ۲۰ درصد پاسخگویان زن و ۸۰ درصد مرد بوده اند، ۱۳/۸ درصد پاسخ گویان دارای سابقه خدمت کمتر از ۱۰ سال، ۳۸/۵ درصد بین ۱۱-۲۰ سال و ۴۷/۷ درصد دارای سابقه ۲۱ سال به بالا بوده اند، وضعیت ۱۸ درصد پاسخگویان در مرتبه مربی، ۴۰/۳ درصد در مرتبه استادیاری و ۲۷/۷ درصد در مرتبه دانشیار و ۱۴ درصد پاسخ گویان در مرتبه استادی قرار داشتند، ۲۰/۷ درصد از پاسخگویان پذیرای نوآوری برنامه درسی را مناسب تلقی کردند و ۷۳/۳ درصد بر این باور بودند که نوآوری برنامه درسی باید به میزان بیشتری مورد پذیرش قرار گیرد، ۳۲/۳ درصد از پاسخگویان دارای تجربه سفرهای علمی و مطالعات خارج کشور بوده و ۶۷/۷ درصد دارای این تجربه نبوده اند. اعضای هیات علمی که دارای تجربه سفرهای علمی خارج کشور بودند، در مقایسه با اعضای که فاقد این تجارب بودند، وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی را مستلزم توجه بیشتری می دانستند.

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های پژوهش، از نظر پاسخ گویان، نوآوری هدف های برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر مورد پذیرش قرار گیرد. از جمله هدف هایی که باید در نوآوری برنامه درسی مورد پذیرش قرار گیرد، عبارتند از: ایجاد و ارتقای قابلیت آینده نگری؛ تقویت تفکر خلاق دانشجویان؛ ایجاد و ارتقای توان دقت سنجی؛ پرورش خودپنداره مثبت دانشجویان؛ تقویت سواد اطلاعاتی دانشجویان؛ تقویت مبانی توسعه انسانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان؛ تقویت توانمندی نوآوری دانشجویان؛ ایجاد و ارتقای ظرفیت پرداختن به ایده های خلاق و شخصی؛ ایجاد پرورش روحیه خطرپذیری دانشجویان؛ توجه به یادگیری مادام العمر به منظور به روز بودن دانشجویان؛ پرورش مهارت های میان فردی دانشجویان؛ فرصت پرداختن به فعالیت های نو؛ پرورش روحیه پژوهشگری و اکتشاف در دانشجویان؛ ایجاد ارتقای ظرفیت ایجاد تغییر؛ ایجاد و ارتقای توان غلبه بر ترس از شکست و ناکامی. یافته های پژوهش حاضر با یافته های پژوهش سالوانا (۲۰۱۰)، مت لی (۲۰۰۸) و وانگ و چنگ (۲۰۰۸) همسو است. در این تحقیق ها نیز نوآوری برنامه درسی در مراحل تدوین هدف جدی گرفته

نمی شد و علت بیشتر این همسویی، ساختار بسته آموزش عالی و تمرکز گرایی، در این تحقیقات است.

بر اساس یافته های سؤال دوم، نوآوری محتوای برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر مورد پذیرش قرار گیرد. از جمله مواردی که باید در نوآوری محتوای برنامه درسی مورد پذیرش قرار گیرند، عبارتند از: فرایند مسأله یابی؛ فرایند جستجوی راه حل های نو و ناب؛ آموزش مباحث رشد مهارت های فرا شناختی دانشجویان؛ تغییر محتوای آموزشی متناسب با نیازهای متحول دنیای کار؛ فرایند کاوش گری؛ استقرار سامانه به روز کردن سرفصل های موجود؛ کاربرد بودن محتوای ارائه شده؛ آموزش همراه با پژوهش؛ تلفیق آموزش نظری و عملی؛ فرایند تبدیل ایده ها به طرح های عملیاتی؛ توجه به رشته ها و موضوع های تلفیقی و هم گرا. یافته های پژوهش حاضر با یافته های پژوهش سالوانا (۲۰۱۰) همسو است؛ وی در تحقیق خود نشان داده است در مقایسه با میزان روبه افزون پیشرفت های آموزشی در عرصه برنامه های درسی، اعضای هیأت علمی به کاربرت آموزه های نوآوری برنامه درسی در مراحل تدوین هدف، تنظیم و سازماندهی محتوا، فعالیت های یاددهی - یادگیری و طراحی رویکردهای ارزش یابی توجه چندانی نمی نمودند و بسیاری از آنها با روش های سنتی و از پیش تعیین شده و بدون انعطاف به تدوین و اجرای برنامه های درسی خود می پردازند.

بر اساس یافته های پژوهش، نوآوری راهبردهای یاد دهی و یادگیری باید بیش از سطح مورد نظر مورد پذیرش قرار گیرد. از جمله مهمترین نوآوری های فعالیت های یاددهی و یادگیری که باید در برنامه درسی مورد پذیرش قرار گیرند، عبارتند از: توجه به دیدگاه های جدید دانشجویان؛ ایجاد شرایط برای آموزش گروهی دانشجویان؛ تعریف و انجام پروژه های فردی؛ اقدام پژوهی، مطالعه موردی؛ استفاده از روش های یادگیری خود راهبر دانشجویان از راه مواجهه با تهدیدها و بحران ها؛ تبدیل ایده ها به طرح های عملیاتی؛ توجه به تفاوت های فردی دانشجویان، تأکید بر فرایندهای مشکل گشایی خلاق دانش جویان؛ و از راه تسلط بر مهارت ها و تکنیک های علمی، آموزشی و پژوهشی. یافته های پژوهش حاضر با یافته های

پژوهش سالوانا (۲۰۱۰)، تزو مین (۲۰۰۹) همسو است. تزو مین نیز نشان داد که روند میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی در سطح محدودی قرار دارد.

بر اساس یافته‌ها، نوآوری در شیوه‌های ارزش‌یابی باید بیش از سطح مورد نظر مورد پذیرش قرار گیرد. از جمله نوآوری در روش‌های ارزش‌یابی که باید در برنامه درسی مورد پذیرش قرار گیرند، عبارتند از: فراهم ساختن فرصت طراحی یک سیستم اثربخش برای ارزشیابی فعالیت‌ها؛ ارزش‌گذاری بر انجام کارهای پژوهشی دانشجویان؛ فراهم ساختن فرصت ارزش‌یابی نتایج برنامه در سطح فردی؛ فراهم ساختن فرصت ارزش‌یابی نتیجه‌های برنامه در سطح اجتماعی؛ سنجش تسلط بر مهارت‌های فرا شناخت دانشجویان؛ سنجش تسلط بر مهارت‌های فرا شناخت دانشجویان، توجه متوازن به مهارت‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی در ارزش‌یابی دانشجویان. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های وانگ و چنگ (۲۰۰۸)، سالونا (۲۰۱۰) همسو است. وانگ چنگ نشان داده است؛ نوآوری‌های برنامه درسی به طور کامل و موفقیت‌آمیز اجرا نشده است و از جمله علت‌های اصلی میزان پایین پذیرش نوآوری برنامه درسی عبارتند از: عدم گرایش اعضای هیات علمی نسبت به کاربرد نوآوری‌های آموزشی، اجرای متمرکز و رویکرد بالا به پایین در اجرای برنامه درسی و مشارکت ناکافی هیأت علمی و دانشجویان در اجرای این برنامه.

علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که بین دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی مرد و زن دانشگاه اصفهان درباره وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد ($\alpha < 0.05$). این امر شاید برخاسته از وظیفه‌های یکسانی است که در محیط‌های علمی برای هر دو جنس تعریف می‌شود و اینکه در دنیای امروز کاربرد نوآوری‌های آموزشی و نوآوری‌های برنامه درسی، مهارت ضروری برای هر استاد و معلم به دور از تفاوت‌های جنسیتی، قومی و نژادی است، پس در نتیجه قدرت ریسک‌پذیری زنان افزایش یافته است. اعضای نمونه که سابقه خدمت بالاتر از ۳۰ سال و بین ۲۱ تا ۳۰ سال داشتند، با دو گروه دیگر سابقه، اختلاف معناداری در میزان میانگین وضعیت پذیرش نوآوری در برنامه درسی داشتند، اعضای هیأت علمی جوان به دلیل دارا بودن مهارت‌های رایانه‌ای بالاتر و حوصله بیشتر و آشنایی کامل‌تری

که از روش های جدید آموزشی و ارزش یابی و رویکردهای جدید ساختاردهی محتوا دارند، به آسانی از نوآوری های برنامه درسی در فعالیتهای آموزشی خود بهره می برند؛ چنانکه در جدول ۸ نشان داده شده است، بین دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشکده های مختلف، درباره متغیر میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد ($\alpha < 0/05$). نتایج نشان می دهد بین دانشکده های مهندسی، زبان و با سایر دانشکده ها در میانگین وضعیت پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت وجود دارد. شاید مهم ترین دلیل مربوط به ماهیت رشته های مذکور است؛ به عبارتی فقدان مهارت های زبانی و رایانه ای، عدم حمایت های مسئولان مربوطه از اعضای هیأت علمی این رشته ها، کمبود سخت افزارها و نرم افزارهای موجود مرتبط با رشته، از جمله مشکل های مهم کاربست نوآوری های آموزشی توسط اعضای هیأت علمی است، در حالی که ماهیت رشته های فنی و مهندسی استفاده بیشتری را از فناوری های نوین آموزشی و روش های جدید تدریس را طلب می کند، زیرا هم امکانات سخت افزاری و نرم افزاری بالاتری در اختیار آنان قرار گرفته و هم مهارت های رایانه ای قوی تری را دارا هستند. علاوه بر این، بین رتبه علمی مربی و استادیار، با رتبه علمی دانشیار و استاد از نظر میزان میانگین وضعیت پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که اعضای هیأت علمی دارای رتبه علمی استادیار و مربی، نسبت به اساتیدی که دارای رتبه علمی استاد و دانشیاری هستند، وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی را در حد کمتر و ضعیف تری تخمین می زدند. یافته های پژوهش حاضر با یافته های مت لی (۲۰۰۸) همسوست، زیرا اعضای هیأت علمی که بین ۱ تا ۱۰ سال سابقه دارند، معمولاً جوانتر بوده، به دانش و فناوری های روز و نوآوری های آموزشی نسبت به سایرین تسلط بیشتری دارند و نیز آنها معمولاً در مرتبه استادیاری و مربی بوده و به همین علت، کوشش بیشتری می کنند که با اعمال نوآوری های برنامه درسی در جریان فعالیتهای آموزشی مرتبه خود را ارتقا دهند. این نتایج با نتایج پژوهش های اولیور (۲۰۰۸) همسو است. اولیور نیز نشان داد که استادان جوانتر و دارای مرتبه علمی پایین تر، به میزان بیشتری در مقایسه با سایر استادان پذیرنده نوآوری های برنامه درسی هستند.

- با توجه به میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی در این پژوهش به منظور تشویق و گسترش فرهنگ نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی پیشنهادهایی ارائه شده است:
- ۱- دعوت از استادان به عنوان مهمان شرکت کننده در کنفرانس‌های مجازی به منظور بررسی چگونگی کاربست نوآوری‌های آموزشی و نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزشی و آموزش عالی کشورمان؛
 - ۲- نشان دادن قدرت و کیفیت نوآوری‌های برنامه‌درسی به منظور رفع شک و تردید اعضای هیأت علمی از طریق برگزاری همایش‌ها و سمینارهایی که تاثیر نوآوری‌های آموزشی در فعالیت‌های آموزشی، علمی و پژوهشی را نشان می‌دهد؛
 - ۳- شاخص قرار دادن ارایه نوآوری‌های برنامه درسی استادان برای ارزیابی توان علمی اساتید با کمک نظر خواهی از دانشجویان و مدیران گروه‌ها و مدیران دانشکده؛
 - ۴- تهیه مثال‌های موردی از مؤسسات عالی آموزشی موفق در زمینه کاربست نوآوری‌های برنامه درسی در فعالیت‌های علمی و پژوهشی؛
 - ۵- برگزاری نشست‌ها و برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی که نقش کاربست نوآوری برنامه درسی و دانش استفاده از آن را در توسعه حرفه‌ای استادان نشان می‌دهد؛
 - ۶- در نظر گرفتن پاداش‌هایی از سوی مسئولان مربوطه برای کاربست نوآوری‌های برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی؛
 - ۷- فراهم آوردن سخت افزارها و امکانات جانبی به روز در زمینه کاربرد تکنولوژی متناسب با نیاز اعضای هیأت علمی.

منابع

- آزاد، ناصر، وارشدی، ایمان. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر فرهنگ سازمانی بر حمایت از نوآوری (مورد کاوی شرکت مادر تخصصی بازرگانی دولتی ایران)، **بررسی های بازرگانی**، ۳۶: ۲۶-۳۸.
- پروست، گیلبرت. (۲۰۰۰). **مدیریت دانش**؛ ترجمه: علی حسینی خواه. (۱۳۸۵). تهران: انتشارت یسپرون.
- تورانی، حسن. (۱۳۸۷). "بررسی دلالت های نظریه ها و سبک های مدیریت در بروز نوآوری"، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۵(۱۵): ۸۵-۱۱۳.
- حسینی خواه، علی. (۱۳۸۷). "بررسی نظریه انتشار نوآوری در حوزه آموزش"، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، ۲۶ (۷): ۱۷۸-۱۵۱.
- شرفی، محمد. (۱۳۸۷). نوآوری در آموزش عالی (بر پایه مدل بالدريج)، **مجله تدبیر**، ۱۹۱: ۲۰-۳۵.
- صمدی، پروین، و شیرازی اصفهانی، هما. (۱۳۸۶). "بررسی رابطه جو سازمانی مدرسه با روحیه کارآفرینی در دانش آموزان"، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۵(۱۶): ۱۶۴-۱۸۷.
- لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده. (۱۳۸۵). "خرد مینوی، دانش عینی و رشد یافتگی شخصیت علمی محقق به عنوان مبنای نوآوری آموزشی و تربیتی"، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۵(۱۵): ۴۷-۸۴.
- عابدی، احمد؛ عریضی، حمید رضا و شواخی، علیرضا. (۱۳۸۴). "فرا تحلیل عوامل موثر بر افزایش کاربست یافته های پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش"، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، ۴(۱۲): ۵۰-۷۲.
- عریضی، حمید؛ و عابدی، احمد. (۱۳۸۲). "تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی بر حسب سازه انگیزه پیشرفت"، **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۲(۵): ۲۰-۳۶.
- علوی، سید حمیدرضا، و خصری، مهدی، و قزل ایاغ، محمد. (۱۳۸۲). "رابطه بین خلاقیت کارکنان با جو سازمانی"، **پیام مدیریت**، ۷ و ۸: ۱۳۳-۱۶۰.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۳). "آموزش همه جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی: دستاوردها و چشم اندازها". فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳(۱۰): ۱۳-۲۰.

منطقى، مرتضى. (۱۳۸۴). "بررسی نوآوری‌های آموزشی در مدارس ایران"، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱۲): ۵۷-۶۴.

نیکخواه، محمد؛ شریف، مصطفی؛ طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت موجود و ممکن کار برد شاخص های ارزش یابی از درون‌دادهای برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه های اصفهان، صنعتی اصفهان و شهرکرد، رویکردهای نوین آموزشی. سال ششم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۳، ۷۵-۱۰۲.

Ajibola, M. A. (2008). Innovations and curriculum development for basic education in Nigeria: Policy priorities and challenges of practice and implementation, *Research*. 5(5):20-38.

Barrasa A. (2010). Integrating leadership behavior and climate perceptive team work and innovation curriculum: antecedents, structure, and influence and effectiveness in university. Madrid University, *Journal of International Studies*, 8: 51-58.

Carneiro, A. (2001). The role of intelligent resources in knowledge management", *Journal of Management*, 5,(4): 21-45.

Gerry , J. (2011). The transition Year programmed in Ireland. Embracing and resisting a curriculum innovation, *The Curriculum Journal*. 22 (1): 61-76.

Guban, L. (1999). Change without radical change. *American Educational Research Journal*. 34(1): 83-122.

Guban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. New York: Teacher's College Press.

Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Virginia: ASCD.

- Kiran Banga, C. (2010). Higher education and curriculum innovation for sustainable development in India, *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11(2): 141-152.
- Kirkgoz, Y. (2008). A case study of teacher's implementation of curriculum innovations, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2(5): 1859-1875.
- Kushins, J. (2007). *Case portraits of innovation in undergraduate studio art foundations curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio University.
- Levin. B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. New York: Routledge Falmer.
- Matlay, H (2008). The impact of educational innovation on. *Journal of Small Business and Enterprise*, 2(15):382 -396.
- Oliver, Shawn L. (2008). *Comprehensive curriculum reform as a collaborative effort of faculty and administrators in a higher education institution: A higher a case study based on grounded theory*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University.
- Paulson, C. (2008). *Faculty teaching experiences in innovative nursing curriculum, an interpretive phenomenological study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Phoenix.
- Proust, G (2000). *Knowledge management*, translation, Ali Hosseini khah (1385). Tehran: Ystrvn.
- Reilly, A. (2005). *The perceptions of undergraduate student nurses of high fidelity simulation as a teaching and learning strategy: a case report from the University of Tasmania*. Unpublished Master Thesis, Charles Stuart University, Wagga Wagga.
- Iemjinda, M. (2007). Curriculum innovation and English as a foreign language (EFL) teacher development, *Educational Journal of Thailand*. 1(1): 9- 40.
- Rogers. Everett. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Archive of SID

- Rogers, E. M. (2003), *Diffusion of innovations*, 5th ed., the Free Press, New York, NY.
- Salvana, H (2010), " The concept of innovation curriculum: should we need to focus?" *European Journal of Innovation Management*, 7(1):33-44.
- Shapiro, D. F. (2009). Facilitating innovative curriculum development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4): 423-434.
- Tzu Min, Hui. (2011). *Renovations and innovations of curriculum design of English for general purposes*. Unpublished Doctoral Dissertation. Department of Literature and Foreign Languages, Taiwan, ROC.
- Wang, Hong , Cheng, Liying. (2008). The Impact of Curriculum innovation on the cultures of teaching. *Chinese EFL Journal*. 1(1): 20-36.
- Watson Todd, R.,(2000). On course for change: Self-reliant curriculum renewal. *Elections* 2: 1–20.
- Wilson, B. (2010). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary curriculum, and the impossibility of mapping the content of education. *Studies in Education*, 44(3): 214-229.
- Yidana, I. (2007). *Faculty perceptions of innovation curriculum: A survey of two Ghanaian universities*. Unpublished doctoral dissertation. The Department of Educational Studies and the College of Education
- Yeong, H. (2009). Can Japan Become A Society Attractive to Immigrants?" *International Journal of Japanese Sociology*, 13(2): 53-68.