

## وي پذيرش نوآوري‌هاي برنامه درسي

(مورد مطالعه: آئين‌نامه بازنگري برنامه درسي  
هاي ايران)

محبوبه خسروي<sup>1</sup>  
کورش فتحي و اجارگه<sup>2</sup>  
حسن ملڪي<sup>3</sup>  
داریوش نوروزي<sup>4</sup>

تاریخ وصول: 91/11/28 تاریخ پذیرش: 92/2/10

### چکیده

این مقاله ضمن ارائه مدل منای  
هاي برنامه درسي، به آسيب شناسي نوآوري  
هاي مختلف پذيرش نوآوري در برنامه درسي  
پردازد. هدف پژوهش بررسي و واكاي و ضعيت  
هاي برنامه درسي در مرحله اجرا است. براي  
این منظور پس از بررسي عوامل و عناصر موثر بر  
پذيرش نوآوري در برنامه درسي نظام آموزش عالي  
ايران با استفاده از روش پيمائشي، مدل پذيرش  
نوآوري در برنامه درسي را در میان 179  
اعضاء هیات عد هاي مختلف تهران که در

† دکترای برنامه ریزی درسي، دانشگاه علامه طباطبائي  
khosravi12m@yahoo.com

2 دانشگاه شهيد بهشتي

3 يد گروه برنامه ریزی درسي، دانشگاه علامه

4 دانشيار دانشگاه علامه طباطبائي

اجرای آئین نامه بازنگري برنامه درسي مشارکت داشته‌اند، اجرا شد. تحلیل داده‌ها  
نامه مذکور نشان دهد که آئین‌نامه  
بازنگري برنامه درسي دانشگاه‌هاي  
مورد پذیرش قرار نگرفته است. همچنین نتایج  
پژوهش نشان دهد که نوآوری‌هاي برنامه درسي در  
عالي براي اجرا باید به مولفه‌ها  
توجه داشته باشند.

**واژگان کلیدی:** برنامه ریز ها  
برنامه درسي، مدل پذیرش نوآوری در برنامه درسي،  
آئین نامه بازنگري برنامه درسي.

### مقدمه

موضوع مه که در فرایند نوآوری در برنامه درسي وجود دارد، چگونگی پذیرش نوآوری توسط ذینفعان کلیدی آموزش عالی یعنی دانشجویان و اعضاء هیات علمی است. امروزه به دلیل ماهیت بسیار پویای محیط‌های آموزشی، مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها متعددي در دنیا به دلیل تغییرات گسترده در محیط پیرامون خود، شروع به معرفی و اجرای نوآوری در برنامه درسي خود کرده . هدف اصلي اعمال این تغییرات و نوآوری‌ها، آماده سازی و فراهم سازی کان تحقق فلسفه آموزش براي توسعه پایدار<sup>1</sup> . شواهد و تجربیات واقعي نشان دهد که دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی اندکی توانسته موثر این نوآوری‌ها موفق عمل کنند (دي لاهارپه و 2009). نمونه‌اي از این اقدامات را استراتژی توسعه پایدار نظام آموزش عالی انگلیس و برنامه توسعه پایدار دانشگاه‌هاي ایالات متحده آمریکا براساس بیانیه سازمان ملل متحد در کنفرانس توسعه و محیط اشاره کرد.

زمانی که عدم موفقیت در اجرای نوآوری به شکل عمیق‌تری مورد بررسی قرار می‌گیرد و با تجربیات مشابه مقایسه می‌شود، نکات جالبی برای متصدیان و برنامه‌ریزان تغذیر روشن می‌شود. تجربه نشان دهد (برای مثال تجربه نوآوری در برنامه درسی در استرالیا) که تغذیر و نوآوری در برنامه درسی فرایندی بسیار پیچیده است و غالباً با حوزه‌ها میان رشته‌ای و فرهنگی همراه شود (دی لاهارپه و 2009). از سوی دیگر، گسترش ذینفعان و علائق متعدد آنها در دانشگاهها و لزوم مشارکت اعضاء هیات‌علمی در فرایند تصمیم‌گیری و تصمیم‌ها و مراکز عالی به سازمان‌هایی بسیار پیچیده تبدیل شده و از این رو فرایند طراحی و اجرای نوآوری در چنین سازمان‌هایی نیازمند توجه دقیق به جنبه‌های مختلف و عوامل و پارامترهای متعدد موثر

این پژوهش با هدف بررسی نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران، طراحی و اجرا شده است. براساس این هدف، آئین‌نامه بازنگري برنامه درسی آموزش عالی به عنوان نوآوری برنامه درسی شناخته شده و تلاش شده است تا مشخص شود که آئین‌نامه مذکور براساس مدل نظری پژوهش در چه

### ادبیات پژوهش: مدل پذیرش نوآوری در برنامه

اندیشمندان زیادی تلاش کرده برای اینکه نوآوری بتواند اثربخشی لازم را داشته باشد و مورد پذیرش استفاده‌کنندگان قرارگیرد چه مولفه‌ها و عواملی باید مدنظر قرار گرفته و مدیریت شود. این محققان مدل‌های مختلفی را برای تبیین عوامل موثر بر پذیرش نوآوری در برنامه اجرای نوآوری کلین،

اجرای نوآوری در برنامه  
آموزان بر نوآوری برنامه درسی،  
پژوهش دانشگاه ملبورن در حوزه تغییر برنامه  
(و غیره) . در ادامه برخی از  
عوامل موثر بر پذیرش نوآوری در برنامه درسی  
اشاره خواهد شد:

### عوامل موثر و مبانی پذیرش نوآوری در برنامه

مبانی مدل، عوامل موثر بر فرایند پذیرش نوآوری  
دهد. تحقیقات زیادی از دهه 1970 به  
بعد به منظور شناسایی این عوامل انجام شده است.  
بر اساس تحقیقات متعدد انجام شده در این حوزه،  
یادگیری شناسایی شده است. این عوامل  
بر اساس نوع حوزه ای که نوآور  
گیرد، متفاوت شده است. از این رو ضرورت دارد  
های خاص مجدداً بر روی شناسایی این عوامل

بر اساس نتایج پژوهش انجام شده در نظام آموزش  
عالی ایران 4 دسته عوامل بر پذیرش نوآوری در  
برنامه درسی آموزش عالی تاثیر مستقیم دارند.  
این 4 دسته عبارتند از:

- الف) فرهنگ برنامه درسی
- ب) ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری
- ج) ویژگی‌ها
- د) سیاست‌های محیط کلان پیرامون

#### الف) فرهنگ برنامه درسی

منظور از فرهنگ برنامه درسی به طرز تلقی،  
ها و هنجارهای تخصصی حاکم بر رفتار  
تدوین‌کنندگان و مجریان برنامه درسی  
استانی دیویس معتقد است آنس‌هایی که در یک  
نظام اجتماعی کوچک یا بزرگ زندگی می  
باورها، اعتقادات، ارزش‌ها و هنجارهای

مشترکي هستند که در مجموع فرهنگ اجتماعی را تشکیل می‌دهند (استانلی دیویس، 5: 1373).

گی روشه جامعه کتاب کنش اجتماعی، تعریف نسبتاً جامعی از فرهنگ ارائه می‌کند، وی معتقد است: فرهنگ مجموعه‌ای به هم پیوسته‌ای از شیوه‌های تفکر، احساس و عمل است که کم و بیش مشخص است و توسط تعداد زیادی فرا گرفته می‌شود تا این اشخاص را به جمع خاص متمایز مبدل سازد (گی روشه، 123: 1374).

وندل معتقد است که تغییر در برنامه درسی نیازمند تغییرات فرهنگی عمده است. بدکارگیری نوآوری توسط معلمان با فرهنگ موجود امکان‌پذیر نخواهد بود، بنابراین برنامه‌های مقطعی کوتاه مدت موثر نیست. از این رو باید برنامه مستمر سعه‌ای را برای آنها طراحی کرد (447:2003). به اعتقاد کارلس، یکی از عوامل موثر بر پذیرش نوآوری عوامل فرهنگی است.

های فرهنگی جامعه خصوصاً فرهنگ معلمان تناسب نداشته باشد احتمال پذیرش آن به شدت کاهش یابد. فرهنگ معلمان به عنوان فرهنگی که ها، اعتقادات و های معلمان را شکل در رفتار کلاسی آنها ظهور یابد تعریف (کارلس، 264:2001). یانگولی (1985) نیز فرهنگ آموزشی را در یک پیوستار از فرهنگ انتقالی تا فرهنگ تفسیری مفهوم سازی کردند (به نقل 442:2003). براساس این پیوست

و فرهنگ آموزشی هر دو در یکسوی پیوستار باشند، پذیرش تر و با سرعت بیشتری اتفاق می‌افتد. به اعتقاد هربینیاک نیز عوامل فرهنگی یکی از عوامل تاثیرگذار بر روند پذیرش نوآوری‌ها. مطالعات نشان می‌دهد که برای اجرای ها تغییر فرهنگی یک ضرورت است (بال و

کوهن، 1999؛ کوهن و هیل، 2001؛ اوکس و دیگران، 1999؛ استایلر و هایبرت، 1999؛ تیمبرلی و (2005) فرهنگ برنامه درسی شامل ابعاد زیر

:

1 برداشت مشترک از برنامه درسی

2 های برنامه درسی

3 هویت رشته تحصیلی (یاسمین 2008)

نیتنسون (2005) (2011)، هیرش (2007)

گرانویل (2002) (2009)

#### ب) ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری

به عقیده راجرز تغییر و نوآوری، موجی است که از های متعدد را تحت

تأثیر قرار دهد و ماهیت انکارناپذیر نوآوری ایجاد همین تغییر و تحول در ساختار و هنجار . این نوآوری‌ها براساس ویژگی‌ها

پذیرندگان تعدیل شده و پذیرندگان را به چند دسته تقسیم :

اکثریت اولیه اکثریت ثانویه شکاکان. پژوهش‌ها

که چگونه توان افراد را در این پیوستار به سمت نوآوران، و پذیرندگان اولیه پیش برد. پژوهش‌ها در حوزه‌های مختلف نتایج مختلف را نشان دهد. به اعتقاد خود راجرز این عوامل

به شرح زیر :

- ویژگی‌های اجتماعی / موقعیت اجتماعی بالا، تحرک

- ویژگی‌های شخصی شامل: توانایی برخورد با مفاهیم انتزاعی، نگرش مناسب نسبت به تغییر، ریسک‌پذیری، همدلی بالا، جز اندیشی کمتر از متوسط، اعتقاد به سرنوشت کمتر از متوسط.

- ویژگی‌های ارتباطی شامل: توان بالای رویارویی با عوامل تغییر، تعامل بیشتر با رسانه‌های

ارتباط جمعي، توان بالاي رهبري ايده‌ها  
کننده ارتباط در شبکه‌ها  
انداز جهاني بيشتر داشتن، مشارکت اجتماعي  
بالا تر، گرايش براي جستجوي اطلاعات در مورد  
نوآوري و به تبع آن داشتن دانش بيشتر درباره

بر اساس نتايج اين تحقيق از ميان ويژگي‌ها  
مختلف پذيرندگان، ويژگي‌هاي زير بر پذيرش نوآوري  
در برنامه درسي موثر هستند:

1 سواد اطلاعاتي مجريان

2 انگيزش استفاده کنندگان

3

4 هاي استفاده کنندگان

5

(2009) هربينياک و جويس (1985) ياسمين (2008)

ها (1977) صالح، متيلا و سليمان (2009)

کلين و ثورا (1996)، نيټنسون (2005)

همکاران (2004)

(2004)، هيرش (2007)، گرانويلد (2002) ها

(1983) هارد، جوزف و کوک، (1977)؛ ميگلي و

داولينگ (1978)؛ گودر اسميت (1990)، اي، فيدلر و

پارک (2006) (1968) کارلس (2001)

ويدياناتان (2004)، کيمبرلي و کوک (2008)

(2011) (1968)، هيرش (2007).

### ج) ويژگي‌ها

تحقيقات متعدد نشان دهد که ويژگي‌هاي خود  
نوآوري براحتمال پذيرش يا رد نوآوري تاثير

. اين ويژگي‌ها به 5 دسته تقسيم .

1. مزيت نسبي 2. آزمون پذيري 3. مشاهده پذيري 4.

سادگي استفاده وقابل فهم بودن 5.

اين پژوهش ويژگي‌هاي نوآوري به 6 دسته زير تقسيم

:

- 4 آزمون پذیری
  - 2
  - 3 سهولت نوآوری
  - 4 قابلیت مشاهده
  - 5 مزیت نسبی (شی و فانگ (2004)
  - (1968)،، هیرش(2007)، گرانیلد(2002)
  - (1995)، نیتنسون (2005) (2004)
  - ایگباریا و دیگران (1996)، کلین و ثورا (1996)
  - دیوت، وییتر، ویلیامز (2007)).
- د) سیاست‌های محیط کلان پیرامون**
- اکثر پژوهش‌ها در حوزه تغییرات آموزشی در طول چندین دهه اخیر براساس سه رویکرد فن‌آورانه، سیاسی و فرهنگی انجام شده است (هاوس، 1979 هاوس، 1981). به اعتقاد اکثر محققان فرهنگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی بر پذیرش نوآوری تاثیر دارند. اگرچه برخی از این تغییرات عمدتاً خارج از کنترل عوامل (هربینیاک و جویس 1985: 337)
- در این تحقیق سیاست‌های محیط کلان در 5 زیر شناسایی شده :
- 1 سیاست‌های نظام آموزشی
  - 2 محیط اجتماعی
  - 3 محیط اقتصادی
  - 4 محیط سیاسی
  - 5 محیط فناوری (2009)
- گرانیلد(2002)، هیرش(2007)، هربینیاک و جویس (1985) (1995).

## 2: الگوی برنامه درسی آموزش عالی

برنامه‌ریزان قبل از اینکه به شیوه‌های اجرایی و عملی پردازند باید در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری کنند. در خصوص این که عناصر برنامه



کدامند تا بر مبنای آن بتوان تعادل میان عناصر و تناسب آنها را با انتظارات و آنچه که مطلوب، مشخص کرد، دیدگاه‌های متفاوتی عرضه شده است. کاملترین دیدگاه‌ها در این خصوص دیدگاه کلاین و اکر است. کلاین (1991) عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی را شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی، یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند (مهر محمدی، 1381). اکر<sup>1</sup> بر اساس الگوی فرانسیس کلاین، عناصر برنامه درسی را در 10 عنصر مورد توجه قرار داده است. که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی»<sup>2</sup> برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص ساختن این عناصر، سوالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده وضعیت این عناصر در فرایند تدوین برنامه درسی است. جدول زیر این مهم را نشان می‌دهد:

1. عناصر برنامه درسی از دیدگاه اکر (Akker, 2003)

عناصر برنامه درسی	های جهت دهنده
مقاصد و اهداف	ا فراگیرندگان باید یاد بگیرند؟
فعالیت‌های یادگیری	یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می‌یادگیرندگان چه چیز می‌یادگیرندگان چگونه می‌یادگیری را تسهیل می‌کند؟

1. Akker
2. curriculum rationale

یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می	
گروه بندی	با چه کسانی به یادگیری می
مکان	کجا به یادگیری می
کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟	
سنجش و ارزشیابی	چقدر در یادگیری پیشرفت داشته

با توجه به نقش محوری منطق یا چرایی برنامه درسی، که نقش اصل کلی یا ماموریت اصلی برنامه درسی را ایفا می‌کند و در حکم مولفه ای جهت دهنده در فرایند تصمیم سازی برنامه درسی عمل می‌کند، می‌توان وضعیت آرایش عناصر برنامه درسی را به صورت و یژه‌ای نشان داد که در آن، همه عناصر و مولفه‌ها محور منطق اصلی برنامه درسی به یکدیگر متصل و مربوط هستند. این آرایش یا چینش برنامه درسی را به عنوان «تار عنکبوت برنامه درسی»<sup>1</sup>

در شناسایی عناصر برنامه درسی، استفاده از الگوی تار عنکبوتی دارای محاسن متعددی است:

- این الگو، ارتباطات موجود بین عناصر متفاوت برنامه درسی را به تصویر می‌کشد؛
- نقش محوری منطق و چرایی برنامه درسی را در الگوی تبیین برنامه ریزی روشن می‌کند؛
- نشان می‌دهد که کیفیت پایین هر یک از عناصر، کل و موجودیت برنامه درسی را مورد تردید قرار می‌دهد. از این رو ضروری است برنامه درسی به صورت کاملاً متعادل، مناسب و منسجم طراحی شود.

با توجه به توضیحات فوق می‌توان اذعان داشت که کامل‌ترین و در عین حال کاربردی‌ترین برداشت از

1. curriculum spider web

عناصر برنامه درسي که می‌تواند به عنوان الگوی زیر بنا در برنامه ریزی درسي مورد استفاده قرار گیرد، الگوی تار عنكبوتي اکر است. با عنایت به این مهم در این پژوهش عناصر برنامه درسي در الگوی مفهومی اولیه و همچنین در الگوی نهایی پذیرش نوآوري در برنامه درسي بر اساس الگوی تار عنكبوتي اکر 10 عنصر در نظر گرفته شد.

### 3: عوامل تعديل کننده

تحقيقات متعدد در زمينه پذیرش نوآوري نش د هد که عوامل مرتبط با سازمان و فرهنگ و تواند تسهيل کننده پذیرش نوآوري (بيٲس و اپنهيٲ، 2007). به اعتقاد این پژوهش‌ها ستاد مرکزي توجه کافي به نوآوري داشته و از آن حمايت مي‌کرده است علاوه بر این توجه و سرمايه‌گذاري ستاد مرکزي، ايد تلا هايي براي انتقال تغيير به بخش عملياتي انجام شود، این ها شامل تخصيص بودجه،

فعاليت هاي حمايتي برنامه درسي و برنامه ها (برمن ومکلافين 1977: 20) نتايج ديگران نيز بيانگر این واقعيت بود که متغيرهاي فردي مانند حمايت معلمان از هاي آموزشي به مشابه عوامل تسهيل‌کننده (مورتوکرنل، 1941: 3). کيمبرليوکوک (2008) درپژوهش خود چهار دسته عوامل را به عنوان عوامل موثر بر اجراي نوآوري شناختند این عوامل عبارتند از: ساختارسازماني، فرهنگ سازماني، فرايندهاي داخلي و رهبري.

در این پژوهش عوامل تسهيل برنامه درسي آموزش عالي به شرح زیر شناسايي شد:  
حمايت مديريت ارشد (ايگباريا و ديگران 1996)، نيتنسون (2005)، ديوت، ويٲتر، ويليامز

- (2007) گرانویلد ((2002)).
- 2 رهبری (2009)، کیمبرلی و (2008).
- 3 (کیمبرلی و کوك (2008)، نیتنسون (2005)، دیوت، ویتر، ویلیامز (2007) (2011)، گرانویلد ((2002)).
- 4 کارکنان توسعه یافته (2009) یاسمین (2008)، ایگباریا و دیگران (1996) کیمبرلی و کوك (2008) (2004)، گرانویلد ((2002).
- اگر چه عوامل تسهیل کننده تواند پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی را ممکن و آسان سازد، موانع متعددی نیز تواند این اثربخشی را تعدیل و ناکارآمد سازد. تحقیقات متعددی در حوزه موانع پیش روی انجام شده است. برخی از این تحقیقات عدم وجود عوامل تسهیل کننده را مانع پذیرش نوآوری شناسایی کرده. اما از میان این تحقیقات، چارچوب ارائه شده توسط پردالین در کتاب «توسعه مدارس: راهکارها و راهبردها و روش‌ها» بهترین چارچوب برای تبیین این موانع است. پژوهش حاضر نیز موانع خود را براساس این چارچوب استخراج و شناسایی کرد. این :
- 1 موانع ارزشی (سنتی اندیشیدن)
- 2 احساس تغییر در روابط قدرت)
- 3 (شخصیت و عاداتها)
- 4 موانع عملی ( نیاز) (2009)، نیتنسون (2005)، هیرش (2007)، گرانویلد (2002)، کیمبرلی و کوك (2008)

نیتنسون (2005)، دیوت، ویتر، ویلیامز (2007)  
پرز و همکاران (2004) ها (1980) یاسمین (2008)  
کلین و ثورا (1996) (2004)  
(2004) .

#### 4: پیامدهای پذیرش نوآوري در برنامه درسي

افراد در هنگام مواجهه با نوآوري هاي برنامه درسي وارد فرایند تصمیم‌گیری پیچیده .  
فرایند تصمیم‌گیری شامل آگاهی از نوآوري، نگرش به نوآوري، تصمیم‌گیری برای بکارگیری نوآوري و نهایت پذیرش یا رد نوآوري است. به طور کلی توان از نقطه شروع معرفی نوآوري تا نقطه پایان پذیرش و تثبیت آن پنج سطح را فرض کرد. که این 5 سطح در فرایند تصمیم‌گیری شامل مراحل زیر :

- 1 : گیرند  
نسبت به ویژگی‌ها و چگونگی کارکرد آن اطلاع پیدا کنند.
- 2 ترغیب: افراد نسبت به نوآوري نگرش مطلوب یا نامطلوب پیدا می‌کنند.
- 3 تصمیم‌گیری: افراد در مورد رد یا قبول نوآوري تصمیم می‌گیرند.
- 4 بکارگیری: افرادی که تصمیم به قبول نوآوري گرفته ، بهره‌گیری از آن را به مرحله اجرا در .
- 5 تایید: افرادی که نوآوري را پذیرفته به دنبال آن هستند که با تاکید بر سودمندی و مزیت نوآوري تصمیم خود را توجیه کنند.  
از مدتی درباره نقایص و ناکارآمدی نوآوري، پیام‌های بسیار بشنوند. امکان دارد که از تصمیم (1995 27).

کلین و سورا (1996) چارچوبی را به منظور چگونگی اجرای نوآوري ارائه کردند. به اعتقاد آنها پیامدهای نوآوري به دو دسته کلی اثربخشی اجرا و اثربخشی نوآوري تقسیم .

اجرا به معنای جنبه رفتاری استفاده از نوآوری  
 . اثربخشی نوآوری به معنای مزایایی که  
 نتیجه استفاده از نوآوری به آن  
 (کلین و ثورا 1996: 1073).

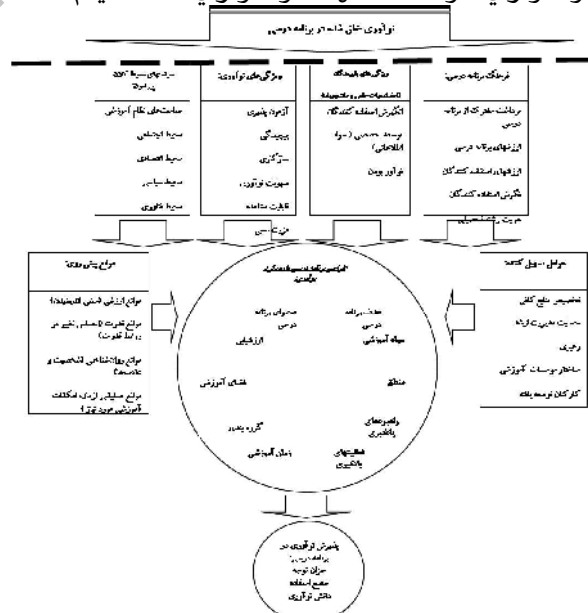
یکی از تئوری‌های دیگر برای بررسی پذیرش نوآوری  
 در برنامه درسی الگویی پذیرش مبتنی بر توجه است.  
 CBAM به عنوان یکی از الگوهای مطرح در حوزه  
 پذیرش نوآوری، فرایندی مشتمل بر سه حوزه مراحل  
 توجه به نوآوری، سطح

. این تئوری توسط تحقیقات متعددی  
 تأیید شده است ( 1973 1983 1995  
 1962 هاویلاک، 1973 هال والاس و دویست، 1973  
 همیلینگ، 1984، پروچاسکا، دیکلمتونورکلاس، 1992  
 1992 (1995).

### چارچوب مفهومی پژوهش

این پژوهش، مدل پذیرش نوآوری در برنامه درسی  
 آموزش عالی که حاصل پژوهش‌ها  
 . این مدل مشتمل بر چهار بخش  
 است: بخش اول مبانی مدل پذیرش نوآوری در برنامه  
 د هد. این مبانی

عوامل موثر بر فرایند پذیرش نوآوری را  
 د هد. بخش دوم خروجی مدل یعنی الگویی برنامه  
 درسی آموزش عالی است که بر اساس مدل اگر مشتمل  
 10 متغیر است. بخش سوم عوامل تسهیل و تحدید  
 کننده مدل است که خود بر دو بخش کلی یعنی عوامل  
 تسهیل‌کننده و موانع پیش روی پذیرش تقسیم  
 بخش چهارم مدل، پیامدهای باشد که بر اساس  
 هال و هورد به سه بخش کلی توجه به نوآوری،  
 استفاده از نوآوری و دانش نوآوری تقسیم



2. پژوهش (فتحي و همکاران، 1391)

براساس مدل فوق، فرضیه های تحقیق به شرح زیر  
:  
فرضیه اول: در آئین نامه بازنگري برنامه درسي  
به سیاست هاي محیط کلان توجه شده است.  
فرضیه دوم: در آئین نامه بازنگري برنامه درسي  
به ویژگی هاي نوآوري توجه شده است.  
فرضیه سوم: در آئین نامه بازنگري برنامه درسي  
به فرهنگ برنامه درسي توجه شده است.  
فرضیه چهارم: در آئین نامه بازنگري برنامه  
به ویژگی هاي پذیرندگان توجه شده است.  
فرضیه پنجم: در آئین نامه بازنگري برنامه  
درسي به عناصر برنامه درسي توجه شده است.  
فرضیه ششم: در آئین نامه بازنگري برنامه درسي  
به عوامل تسهیل کننده توجه شده است.  
فرضیه هفتم: در آئین نامه بازنگري برنامه  
درسي به موانع پیش رو توجه شده است.  
فرضیه هشتم: آئین نامه بازنگري برنامه درسي  
مورد پذیرش قرار گرفته است.

### روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش، روش پیمایشی است. به این  
منظور پرسشنامه اي شامل عوامل موثر بر پذیرش  
نوآوري و میزان نوآوري ها  
مذکور تهیه و در میان اساتید د های تهران  
توزیع گردید. توزیع این پرسشنامه ها از طریق  
اداره کل آموزش، واحد برنامه ریزی درسي یا  
آموزشی این دانشگاه ها انجام گرفت. جامعه آماری

این پژوهش شامل تمام اساتید دانشگاه های شهر تهران هستند که 2 ویژگی زیر را داشته باشند:  
 1- براساس آئین نامه بازنگري و اصلاح برنامه درسي حداقل برنامه درسي يك درس را بازنگري و يا

2- هاي تهران مشغول به تدریس

حجم جامعه پژوهش به دليل عدم وجود اطلاعات كافي نامشخص است. از اين رو مبنای جدول مورگان براي جامعه نامعلوم مقدار 200 نمونه محاسبه گرديد. برای دستیابی به این تعداد نمونه، ابتدا ها به سه دسته دانشگاه های جامع، فني و علوم انسانی تقسیم شدند، سپس از گروه هاي جامع، 2 هاي ديگر

يك دانشگاه به شكل تصادفي انتد درون هر دانشگاه از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. و پرسشنامه‌ها در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه های تهران از طریق اداره آموزش و یا دفتر برنامه‌ریزی درسي توزیع شد که در نهایت تعداد 174 پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل

## 2. آمار توصیفی پژوهش

جنسیت	رتبه علمی										
	( )	بالاتر	استادیار	دانشیار	مربی	دانشیار	مربی	دانشیار	مربی	دانشیار	بالاتر
مرد	15	45	40	30	48	30	86	44	14	14	20
زنان	9	40	35	35	40	30	44	35	14	14	20
انی	15	45	40	30	48	30	86	44	14	14	20
	91	29	31	20	8	8	26	49	17	28	13
	91%	29%	31%	20%	8%	8%	26%	49%	17%	28%	13%

گیری پژوهش حاضر، پرسشنامه 66 سوال است. پرسشنامه به منظور اخذ نظرات اساتید درگیر در نوآوری در برنامه درسي در مورد



میزان اهمیت هریک از شاخصها بر اساس طیف لیکرت  
گزینه ( = بسیار کم ، = کم ،  
= زیاد ، = بسیار زیاد ) طراحی  
است. در بخش دیگر پرسشنامه نیز مشارکت کنندگان  
از میزان نوآوری ایجاد شده و پیامدهای آن در  
گزینه ( = بسیار کم ، = کم ، =  
= زیاد ، = بسیار زیاد ) اظهار نظر  
کردند. در ابتدای پرسشنامه، ویژگی های جمعیت  
حتی پاسخ دهندگان، سؤال شده بود. برای سنجش  
اعتبار پرسشنامه، محتوای این پرسشنامه توسط  
اساتید راهنما و مشاور و نیز، چند نفر از فارغ  
التحصیلان مقاطع دکتری رشته برنامه ریزی درسی  
مورد تأیید قرار گرفت و از اعتبار لازم برخوردار  
گردید. در برآورد پایایی پرسشنامه تحقیق حاضر  
ضریب  
همابستگی درونی کل پرسشنامه (آلفای کرونباخ کلی  
برای همه 66 سؤال پرسشنامه) 0.83 است که با توجه  
به معیار متسامورنن (1385) در وضعیت مطلوبی قرار  
توان به داده ها  
این پرسشنامه، اعتماد کرد.

### روش تجزیه و تحلیل داده ها

در این بخش با استفاده از آزمون های آماری به  
بررسی فرضیات پژوهش و به عبارتی تعمیم نتایج  
آمده از نمونه به جامعه تحقیق پردازیم.  
به منظور بررسی این فرضیات از آزمون T  
شده است. به این منظور از آزمون میانگین یک  
جامعه آماری (One-sample t-test) به بررسی مناسب  
بودن یا نبودن وضعیت متغیرهای موجود در مدل  
تحقیق پردازیم، با توجه به اینکه طیف سوالات  
گزینه 3 به عنوان میانگین و کلیه  
اعداد کوچکتر یا مساوی 3 نامناسب و کلیه اعداد  
3 به عنوان وضعیت مناسب انتخاب

. از این رو آزمون های مربوط به متغیرهای تحقیق به شرح زیر تعریف شده :  
فرض صفر: وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط

$$H_0: \mu = 3$$

$$H_1: \mu \neq 3$$

فرض مقابل: وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط

معیار تصمیم‌گیری: با استفاده از آزمون T (sig) را محاسبه کنیم. سپس با

0.05 مقایسه کنیم. اگر  $sig < 0.05$

آنگاه فرضیه  $H_0$  95% فرضیه  $H_1$

پذیرفته شود. برای تعیین مطلوب یا نامطلوب بودن وضعیت متغیر نیز به آماره T توجه می‌کنیم.

متغیر نامناسب و اگر  $T = 4.96$  باشد، وضعیت  $+1.96$

وضعیت متغیر مناسب و مطلوب است.

فرضیه اول: در آئین نامه بازنگری برنامه درسی به سیاست‌های محیط کلان توجه شده است.

### 3. بررسی فرضیه اول براساس آزمون T

(براساس سطح اطمینان 95%) T	(sig)
4.96	0.05
+1.96	
متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت
45.178	0.00
وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط نیست.	محاسبه شده
H0	نتیجه
در آئین نامه بازنگری برنامه درسی به سیاست‌های محیط کلان توجه نشد.	نتیجه کلی:

بررسي متغير هاي زير مجموعه اين بعد يعني متغير هاي سياست هاي نظام آموزشي، محيط اقتصادي، محيط سياسي، محيط اجتماعي و محيط فناوري نيز دهد كه به عوامل توجه نسبي شده است و به ساير عوامل هيچ توجهي نشده است. رتبه متغير هاي موجود در اين بعد نيز نشد دهد كه توجه به متغير محيط فناوري داراي بالاترين رتبه و متغير محيط اجتماعي داراي پايين ترين رتبه

4. رتبه بندي عوامل براساس آزمون فريدمن

متغير	T	فريدمن	رتبه	نتيجه
سياست هاي	0.04	2.01	3.82	متغير در ضعيت
محيط	0.00	26.57	2.04	متغير در وضعيت
محيط سياسي	0.00	16.01	2.72	متغير در وضعيت
محيط	0.00	17.18	2.39	متغير در وضعيت چهارم
محيط فناوري	0.03	2.49	4.03	متغير در وضعيت

فرضيه دوم: در آئين نامه بازنگري برنامه درسي به ويژگي هاي نوآوري توجه شده است.

5. بررسي فرضيه دوم براساس آزمون T

(براساس سطح اطمينان 95%) T (sig)

متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت	0.05	
+1.96	1.96		
وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط نیست.		9.081	0.00
نتیجه کلی:		H0	محاسبه شده
در آئین نامه بازنگري برنامه درسي به ویژگی‌ها نوآوری توجه نشده است.			نتیجه

بررسی متغیرهای زیر مجموعه این بعد یعنی متغیرهای مشاهده پذیری، آزمون پذیری، سهولت، سازگاری، مزیت نسبی و پیچیدگی نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبی شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیرهای موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر مشاهده پذیری دارای بالاترین رتبه و متغیر آزمون پذیری دارای پایین ترین رتبه است.

6. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
مشاهده پذیری	0.62	4.15	متغیر در وضعیت مطلوبی
پذیری	7.50	3.04	متغیر در وضعیت مطلوبی
سهولت	0.36	3.95	متغیر در وضعیت مطلوبی
	6.00	3.39	متغیر در وضعیت مطلوبی
مزیت نسبی	8.50	3.17	متغیر در وضعیت مطلوبی
پیچیدگی	44.70	3.30	متغیر در وضعیت مطلوبی چهار

فرضیه سوم: در آئین نامه بازنگري برنامه درسي به فرهنگ برنامه درسي توجه شده است.  
 7. بررسی فرضیه سوم براساس آزمون T

T (براساس سطح اطمینان 95%)	(sig)	
+1.96	1.96	
متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت	0.05
	34.084	0.00
وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط نیست.	H0	نتیجه محاسبه شده
در آئین نامه بازنگري برنامه درسي به فرهنگ برنامه درسي توجه نشده است.		نتیجه کلی:

برهاي زیر مجموعه این بعد یعنی متغیرهاي برداشت مشترك از برنامه درسي، ارزش‌هاي برنامه درسي و هویت رشته تحصیلی نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبي شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیرهاي موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر برداشت مشترك از برنامه درسي دارای بالاترین رتبه و متغیر ارزش‌هاي برنامه درسي دارای پایین ترین رتبه است.

8. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
برنامه	48.94	2.24	تغیر در وضعیت
هاي برنامه	43.26	1.77	متغیر در وضعیت
هویت رشته تحصیلی	42.82	1.99	متغیر در وضعیت

فرضیه چهارم: در آئین نامه بازنگري برنامه درسي به ویژگی‌هاي پذیرندگان توجه ش .

### 9. بررسی فرضیه چهارم براساس آزمون T

T (براساس سطح اطمینان 95%)	(sig)
+1.96	1.96
متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت
	0.05
محاسبه	0.00
نتیجه	H0
نتیجه	در آئین نامه بازنگري برنامه درسي به ویژگی‌ها پذیرندگان توجه نشده است.

بررسی متغیرهاي زیر مجموعه این بعد یعنی متغیرهاي ارزش‌های استفاده کنندگان، میزان بودن، نگرش استفاده کنندگان، انگیزه کنندگان و توسعه تخصصی نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبی شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیرهاي موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر توسعه تخصصی دارای بالاترین رتبه و متغیر میزان نوآور بودن دارای پایین ترین رتبه است.

10. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
های	48.51	2.95	متغیر در وضعیت مطلوبی
کنندگان			
میزان	24.84	2.47	متغیر در وضعیت مطلوبی

متغیر در وضعیت مطلوبی	چهارم	2.80	20.95	0.00
متغیر در وضعیت مطلوبی		3.14	22.92	0.00
متغیر در وضعیت مطلوبی		3.64	28.52	0.00

فرضیه پنجم: در آئین نامه بازنگری برنامه درسي به عناصر برنامه درسي توجه شده است.  
11. بررسی فرضیه پنجم براساس آزمون T

T (براساس سطح اطمینان 95%)	(sig)	
+1.96	1.96	
متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت	0.05
	48.644	0.00
وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط	H0	نتیجه
برنامه درسي توجه نشده است.	در آئین نامه بازنگری برنامه درسي به عناصر	نتیجه:

بررسی متغیر های زیر مجموعه این بعد یعنی متغیر های هدف، محتوا، زمان، فضا، منابع آموزشی، راهبردهای یاددهی یادگیری، ارزشیابی، فعالیت های یادگیری فراگیران، منطق و گروه بندی نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبی شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیر های موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر محتوا دارای بالاترین رتبه و متغیر ارزشیابی دارای پایین ترین رتبه است.  
12. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
	فریدمن		

متغیر در وضعیت	هدف	0.00	40.59	6.34
متغیر در یت		0.02	2.30	7.59
متغیر در وضعیت	نهم	0.00	47.55	4.47
متغیر در وضعیت	دهم	0.00	42.98	4.40
متغیر در وضعیت	آموزشی	0.00	20.65	5.95
متغیر در وضعیت	راهبردهای یاددهی یادگیری	0.00	29.14	5.73
متغیر در وضعیت	ارزشیابی	0.00	22.61	5.30
متغیر در وضعیت	فعالیت‌های یادگیری فراگیران	0.00	49.61	5.35
متغیر در وضعیت	هفتم	0.00	20.54	4.95
متغیر در وضعیت	گروه بندی	0.00	24.99	4.93

فرضیه ششم: در آئین نامه بازنگری برنامه درسی به عوامل تسهیل کننده توجه شده است.

13. بررسی فرضیه ششم براساس آزمون T

(براساس سطح اطمینان 95%)	T	(sig)
+1.96	1.96	0.05
متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت	



مقدار محاسبه	0.00	39.938
نتیجه	H0	وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط نیست.
نتیجه کلی:	در آئین نامه بازنگری برنامه درسی به عوامل تسهیل کننده توجه نشده است.	

بررسی متغیر های زیر مجموعه این بعد یعنی متغیر های حمایت مدیریت ارشد، کارکنان توسعه یافته، ساختار موسسات آموزشی و رهبری نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبی شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیر های موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر ساختار موسسات آموزشی دارای بالاترین رتبه و متغیر رهبری دارای پایین ترین رتبه است. 14. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
حمایت مدیریت	44.87	2.57	متغیر در وضعیت
توسعه یافته	34.48	2.37	متغیر در وضعیت
	26.81	3.07	متغیر در وضعیت
رهبری	35.29	1.99	متغیر در وضعیت چهارم

فرضیه هفتم: در آئین نامه بازنگری برنامه درسی به موانع پیش رو توجه شده است.

15. بررسی فرضیه هفتم براساس آزمون T

(براساس سطح اطمینان 95%) T	(sig)
+1.96	0.05

متغیر در وضعیت	متغیر در وضعیت
0.00	19.391
محاسبه شده	
نتیجه	H0
وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط نیست.	
نتیجه کلی: در آئین نامه بازنگری برنامه درسی به موانع پیش رو توجه نشده است.	

بررسی متغیرهای زیر مجموعه این بعد یعنی متغیرهای موانع ارزشی، موانع قدرت، موانع روانشناختی و موانع عملیاتی نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبی شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیرهای موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر موانع ارزشی دارای بالاترین رتبه و متغیر موانع عملیاتی دارای پایین ترین رتبه است.

16. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
ارزشی	7.49	3.53	متغیر در وضعیت
	42.52	2.68	متغیر در وضعیت
شناختی	22.96	1.74	متغیر در وضعیت
عملیاتی	44.46	2.06	متغیر در وضعیت

فرضیه هشتم: آئین نامه بازنگری برنامه درسی مورد پذیرش قرار گرفته است.

17. بررسی فرضیه هشتم براساس آزمون T

(sig)	T	( سطح اطمینان 95%)
0.05	1.96	متغیر در وضعیت
0.00	6.291	متغیر در وضعیت
نتیجه	H0	وضعیت متغیر مربوطه در حد متوسط نیست.
نتیجه		آئین نامه بازنگری برنامه درسی مورد پذیرش قرار نگرفته است.

بررسی متغیرهای زیر مجموعه این بعد یعنی متغیرهای میزان توجه، دانش نوآوری و میزان استفاده نیز نشان دهد که به عوامل توجه نسبی شده است و به سایر عوامل هیچ توجهی نشده است. رتبه بندی متغیرهای موجود در این بعد نیز نشان دهد که توجه به متغیر دانش نوآوری دارای بالاترین رتبه و متغیر میزان استفاده دارای پایین ترین رتبه است.

18. رتبه بندی عوامل براساس آزمون فریدمن

متغیر	T	رتبه	نتیجه
میزان توجه	2.88	2.26	متغیر در وضعیت مطلوبی
	2.04	2.48	متغیر در وضعیت مطلوبی
میزان	21.88	1.26	متغیر در وضعیت مطلوبی

نتیجه گیری

بررسی آماری فرضیه اول نشان دهد که میزان توجه به سیاست‌های محیط کلان در آئین نامه بازنگري برنامه درس

میانگین رتبه‌ها نیز نشان دهد که کمترین رتبه‌ها مربوط به «محیط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی» است. علت این است که در آئین نامه بازنگري برنامه درسی هیچ توجهی به سیاست‌های محیطی نشده است و در اجرا نیز متولیان هیچ دستورالعمل یا آئین نامه‌ای برای شناخت رویه‌ها تأثیرگذاری و تأثیرپذیری از محیط پیرامون در اختیار ندارند. از این رو برنامه‌های درسی تدوین شده براساس آئین نامه هیچ مبنای مشخصی برای در نظر گرفتن این عوامل ندارد و هماهنگی خاصی میان این برنامه‌های تدوین شده و سیاست‌های کلان وجود دارد و هماهنگی‌های احتمالی موجود نیز بیشتر سلیقه‌ای و براساس تجربیات تدوین

بررسی آماری فرضیه دوم نشان دهد که وضعیت بعد ویژگی‌ها

میانگین رتبه‌ها نیز نشان دهد که کمترین رتبه‌ها مربوط به «آزمون‌پذیری، مزیت پیچیدگی و سازگاری» است. دلیل این موضوع این است که در آئین نامه بازنگري برنامه درسی مکانیزم‌های کنترلی برای کنترل پیشرفت کار و ارزیابی مراحل انجام کار طراحی نشده است. از سوی دیگر این آئین نامه هیچ روش مناسب و برتری نسبت به روش‌های پیشین ارائه نداده است و همچنین این آئین نامه تناسب خاصی با موقعیت‌های رشته‌ها خاص ندارد و دستورالعمل اجرایی خاصی نیز ندارد.

بررسی آماری فرضیه سوم نشان دهد که وضعیت بعد فرهنگ برنامه درسی در حد نامطلوبی قرار دارد. میانگین رتبه‌ها نیز نشان دهد که کمترین رتبه‌ها مربوط به «ارزشهای برنامه درسی، هویت رشته تحصیلی، برداشت مشترک از برنامه درسی» است. دلیل این امر این است که در آئین نامه

بازنگري برنامه درسي هيچ توجهي به مفهوم برنامه درسي نشده است. از آنجا که به يك درسيست و سيع به نام يا فعاليت . فرايند برنامه ها محيط بيرون مؤسسه / تأثير تأثير متغيرهاي به درون دادهاي محيطي، متغيرهاي به برنامه ها به آنها بايد به صريح هر گيرند.

واقعيت هاي ميداني اتفاق افتاده در اجراي اين آئين نامه، اغلب کاربران اين آئين نامه اطلاعات دقيقي از برنامه درسي، قلمرو آن، سطوح برنامه درسي و مولفه ها و عناصر آن نداشته . آنها بر اساس تخصص خود فقط به تدوين برنامه درسي

بررسي آماري فرضيه چهارم نشان دهد که وضعيت بعد ويژگي هاي پذيرندگان در حد نامطلوبي قرار دارد. ميانگين رتبه ها نيز نشان دهد که کمترين رتبه ها مربوط به «میزان نوآور بودن، نگرش و ارزشهاي استفاده کنندگان» است. دليل اين نتيجه اين است که در آئين نامه بازنگري برنامه درسي هيچ توجهي به ويژگي افراد درگير در اين آئين نامه نشده است. در هيچ جاي اين آئين نامه از لزوم توسعه و آماده سازي افراد براي اجراي اين آئين نامه صحبتي به ميان نيامده است. به جرات توان گفت که متوليان امر جامعه دانشگاهي هنوز رشته برنامه درسي را به عنوان يك رشته عد و يك حرفه مستقل ندیده است.

بررسي آماري فرضيه پنجم نشان دهد که وضعيت توجه به عناصر برنامه درسي در حد نامطلوبي قرار دارد. ميانگين رتبه ها نيز نشان دهد که کمترين رتبه ها مربوط به »

« است. ریشه این پاسخ به این دلیل است که محیط جدید که به پژوهشی به

اندیشمندان به نیز توجه ییر آنچه که نیست. این حیطة به هیچ وجه ضرورتها، ها که این حیطة نوپا حیات های تردید مهم‌ترین شاید ترین که

توجه به برنامه ریزی فهم پیچیدگی‌ها محیط یافته‌ها مفهو پیگیر یط ها . به نظر آید که مجریان آئین نامه بازنگري برنامه درسي، برنامه درسي پيشنهادي خود را براساس مدل خاصي تدوين نكرده . اين در حالي است كه هاي متعددي مانند دياموند، (1989) (1997) (1983)

(1990) كرك، دنيوبنت (2000) فتحیو اجارگه (2006) وزيري (1378) (1383) ... به تبیین و وضعیت برنامه درسي در آموزش عالي پرداخته .

بررسي آماري فرضيه ششم نشان دهد كه وضعیت بعد عوامل تسهيل کننده در حد نامطلوبي قرار دارد. میانگین رتبه‌ها نیز نشان دهد که کمترین رتبه‌ها مربوط به «رهبري و کارکنان توسعه یافته» است. ریشه این پاسخ به این دلیل است که در آئین نامه بازنگري برنامه درسي هیچ توجهی به

مقوله‌هاي حمايتي و پشتيباني طرح نشده است. اغلب ها هاي اعطاء شده به اين بخش نيز به دليل عدم توجه به تخصيص صحيح آنها اثربخش نبوده است. آئين نامه هاي مهم در حوزه آموزش عالي نيازمنند زيرساخت‌ها و ساختارهاي سازماني و مديریتی مناسب براي اجرا است که اين آئين نامه فاقد تمام آنها است. برخي از شواهد نيز نشان دهد که در برخي از دانشگاه‌ها اقدامات پراکنده مديریتی اتفاق افتاده است که اين اقدامات براساس هاي آموزشي و دانشکده‌هاي مختلف متفاوت بوده و انسجام خاصي که نشان از مديریت اين حرکت در يك دانشگاه داشته باشد، نداشته است. جالب است بدانيم که هنوز اين آئين نامه در برخي از ها اجرايي نشده است.

بررسي آماري فرضيه هفتم نشان دهد که وضعيت توجه به موانع پيش رو در حد نامطلوبي قرار دارد. ميانگين رتبه‌ها نيز نشان دهد که کمترین رتبه‌ها مربوط به «

عملیاتی و موانع قدرت» است. هر تغييری با مقاومت همراه است. ریشه مقاومت‌هاي مختلف را توان به شک‌هاي متفاوتی دسته بندي کرد. در حوزه برنامه درسي 4 دسته موانع عمده در راه ايجاد تغييرات در برنامه درسي باشد. از اين رو ضرورت دارد تا تغييرات در اين حوزه به موانع احتمالي توجه داشته و براي رفع آنها برنامه را پيش‌بيني کند. در آئين نامه بازنگري برنامه سي هيچ توجهي به موانع نشده است و در اجرا نيز متوليان برنامه‌اي براي شناخت و رفع اين موانع پيشهاد نداده .

بررسي آماري فرضيه هشتم نشان دهد که وضعيت اجراي آئين نامه بازنگري برنامه درسي در حد نامطلوبي قرار دارد. ميانگين رتبه‌ها نيز نشان دهد که کمترین رتبه‌ها مربوط به «میزان استفاده، میزان توجه» است. اين نتایج نشان

دهد که آئین نامه بازنگري برنامه درسي در عمل ناموفق بوده است و مورد پذيرش واقع نشده است. اگر پذيرش آئین نامه بازنگري برنامه درسي را در سه بعد دانش، توجه و استفاده (براساس مدل‌ها) در نظر بگیريم، این آئین نامه فقط تا حدودی دانش درباره نوآوری ایجاد کرده است و در ایجاد توجه و یا استفاده از نوآوری ناموفق بوده است. بخشی از این عدم موفقیت را توان به عدم توجه به زیرساختها و مباني پذيرش نوآوری در برنامه درسي نسبت داد. زیرا نتایج تحقیق نشا دهد که هیچ يك از مباني مورد نیاز طراحی برنامه درسي در این آئین نامه بطور کامل در نظر گرفته نشده است. از سوي دیگر این آئین نامه در عمل هیچ عامل تسهیل گر و یا تحدید کننده ای نیز مدنظر قرار نداده است. بنابراین شکست چنین برنامه ای دور از انتظار نیست.

### پیشنهادات

براساس نتایج پژوهش پیشنهاد عالی ایران دستورالعمل چگونگی اجرای نوآوری‌های آموزشی خود را تدوین و به اطلاع دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی برساند. پس از ابلاغ این دستورالعمل، به منظور پیاده سازی نوآوری‌های آموزشی، نیازهای آموزشی هر نوآوری را تعیین و های آموزشی خود را برای پیاده سازی نوآوری تعریف شده اجرا کند.

همچنین پیشنهاد شود نظام آموزش عالی ایران به منظور پذیرش بهتر نوآوری‌های برنامه درسي در میان ذینفعان خود، نوآوری‌های مورد نظر را با توجه به معیارهای زیر تعریف و به جامعه های معرفی کند:

معیار اول) نوآوری مد نظر باید به سیاستها های تدوین شده از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی انقلاب فرهنگی و



سایر حوزه ها تصمیقات کلان اقتصادی، تصمیقات و راهبردهای سیاسی اتخاذ شده، برنامه ها و روندهای اجتماعی، فرهنگی محیط پیرامون، و پیشرفت ها و روندهای تکنولوژیک در محیط پیرامون توجه و با آنها همخوانی داشته باشد.

معیار دوم) نوآوری های مدنظر باید دارای ویژگی های لازم باشد:

الف) نتایج آشکار، عینی و ملموس داشته باشد.

ب) قابلیت آزمون و اصلاح خطاهای احتمالی داشته باشد.

ج) سیستم نظارت بر پیشرفت کار در حین اجرا را داشته باشد.

د) برای اجرا آسان، مفید و متناسب با نیازهای ها و موسسات آموزشی باشد.

ه) های جامعه، ارزشهای دانشگاه و محیط آن سازگاری داشته باشد.

ز) قابل پیاده سازی در رشته های مختلف دانشگاهی (علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی) باشد.

س) نوآوری مدنظر در برنامه درسی جامع باشد و به همه تبعات برنامه درسی توجه کند (تغییر در اهداف رشته ها و دروس آنها، تغییر در محتوای رشته ها و دروس رشته ها، تغییر در برنامه زمانی و محل ها، تغییر در مکان آموزشی و محل تدریس درس ها، تغییر و بازنگری در مواد آموزشی، تغییر و بازنگری در راهبردهای یاددهی و یادگیری و شیوه تدریس، تغییر و بازنگری در شاخص های ارزیابی درس ها و رشته ها، تغییر و بازنگری در فعالیت ها و تکالیف درسی دانشجویان، تغییر و بازنگری در چگونگی باندی دانشجویان برای یادگیری بیشتر)

ش) مکانیزم های حمایتی و پاداش در اجرای نوآوری دیده شود.

ص) امکانات مناسب و نیروی کار کافی برای اجرای نوآوری پیش‌بینی شود. براساس نتایج پژوهش پیشنهاد عالی ایران به منظور نهادینه سازی شناسایی، طراحی، پیاده سازی و پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی برنامه‌های مدونی را به منظور تقویت‌های زیر انجام دهد:

الف) تقویت فرهنگ نوآوری و پذیرش تغییر در نظام آموزش عالی (بررسی‌های این پژوهش نشان می‌دهد میل به ثبات و عدم تغییر از چالش‌های اساسی پیش روی نظام آموزش عالی است. .

های تدریس و محتواهای قدیمی، عدم استقبال از تکنولوژی‌های روز خصوصاً در حوزه تدریس و ارزشیابی در این حوزه به چشم می‌خورد).

ب) تقویت رهبری و مدیریت صحیح تغییرات آموزشی (بررسی‌های پژوهش نشان می‌دهد که یکی از آفت‌های اصلی پیش روی تغییرات آموزشی و برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران موضوع مدیریت دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی است. مدیریت در همه‌ها و بنگاه‌ها ماهیتی حرفه‌ای دارد و این‌های آموزشی به دلیل ماهیت پیچیده و میان‌رشته‌ای آن از حساسیت بیشتری برخوردار است. ز این رو به مسئولان نظام آموزش عالی پیشنهاد می‌شود که تقویت دانش و مهارت‌های مدیریتی روسای دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها موسسه‌های آموزشی را مدنظر قرار دهند. این موضوع در مورد کارکنان این موسسه‌ها نیز صادق است.

### انگلیسی

- Ankem, K. (2004) Adoption of Internet resource-based value-added processes by faculty in LIS education. *Library and Information Science Research*, 26(4), 482-500.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

- Carless D. R. (2003) factors in the implementation of task – based teaching in primary schools system, vol 31, no 4, 485-500
- Carless, D. R. (2001). A case study of curriculum innovation in Hong Kong. In D. R. Hall, & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching* (pp. 263–274). London: Routledge.
- Cohen, D., & Hill, H. (2001). *Learning policy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dewett, Todd., Whittier, N.C. & Williams, S.D. (2007) Internal diffusion: the conceptualizing innovation implementation. *Competitiveness Review*, 17(1–2), 8–25.
- Eckel, P., Hill, B., & Green, M. (1998). *En route to transformation. (On Change: An Occasional Paper Series of the ACE Project on Leadership and Institutional Transformation)*. Washington, DC : American Council on Education . (ERIC Document Reproduction Service No. ED435293)
- Fullan, M. (1985). Change process and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 84(3), 391–420.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, Michael (2007) *New Meaning of Educational Change*, 4th Ed. Teachers College Press, Canada
- Grubay, Paul. Moffaty, Alistair. Søndergaard, Harald & Zobel, Justin (2004) *What Drives Curriculum Change?* Australian Computer Society, Inc. the Sixth Australasian Computing Education Conference, New Zealand
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hall, G. E., & Loucks, F. F. (1975). Levels of use of the innovation. *Journal of Teacher Education*, 26(1), 52-56.
- Hall, G. E., & Loucks, F. F. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14(3), 263-276.
- Hall, G. E., & Loucks, F. F. (1981). The concept of Innovation configurations: An approach to addressing program adaptation. Research on concerns-based adoption. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, CA.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1998). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Hall, G., Loucks, S., Rutherford, W. and Newlove, B. (1975) Levels of Use of the Innovation: A Framework for Analyzing Innovation Adoption, *Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 52-56.

- Hrebiniak , L. G. , & Joyce , W. F. ( 1985 ). Organizational adaptation: Strategic choice and environmental determinism .Administrative Science Quarterly, 30 ( 3 ), 336 – 349 .
- Igbaria, Magid & etal (1996).“Motivational Model of Microcomputer Usage”,Journal of Management Information Systems, Summer, VOL 13, No 1, PP. 127-143.
- Katherine J. Klein and Joann SpeerSorra (1996), The Challenge of Innovation Implementation, The Academy of Management Review, Vol. 21, No. 4 pp. 1055-1080
- Kimberly, John &Cook, Joan M. (2008) Organizational Measurement and the Implementation of Innovations in Mental Health Services, Adm Policy Ment Health , 35:11–20
- Kırkgöz, Y. (2006). Teaching English as a Foreign Language at the primary level in Turkey: An exploratory school-based case study. In M. McCloskey, M. Dolitsky, & J. Orr (Eds.),
- Kirkgoz Yassmani. (2008) A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education Teaching and Teacher Education, 24 (7), pp. 1859-1875.
- Kırkgöz, Yasemin(2008) 'Curriculum innovation in Turkish primary education', Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36: 4, 309 — 322
- Lattuca, Lisa R. and . Stark, Joan S(2009) Shaping the college curriculum : academic plans in context, John Wiley & Sons, Inc, SECOND EDITION, San Francisco
- Newell, S., & Turner, M. (2006) Innovation, Encyclopedia of Management. Ed. Marilyn Helms, D.B.A. 5th ed. Detroit: Gale, 2006. 374-376.
- Nisbet, John.(1975)'Innovation—Bandwagon or Hearse?', in Alan Harris, Martin Lawn, William Prescott.(eds) Curriculum Innovation, London: Croom Helm in association with the Open University Press, pp1-14
- Nitenson, Steve( 2005) Adoption and Implementation of radical innovation, DISSERTATION Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Golden Gate University
- Oakes, J., & Lipton, J. (2002). Struggling for educational equity in diverse communities. Journal of Educational Change, 26, 383–406.
- Oakes, J., Quartz, K., Ryan, S., & Lipton, M. (1999). Becoming good American schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers Everett, M. (1995). Diffusion of Innovations. New York: Free Press
- Stigler, J., &Hiebert, J. (1999). The teaching gap. New York: Free Press.
- Timperley, H., & Parr, J. (2005). Theory competition and the process of change. Journal of Educational Change, 6(3), 227–251.
- Wedell, Martin(2009) Planning for Educational Change Putting people and their contexts first, The Continuum International Publishing Group Ltd, London
- Wedell,Martin (2003). Giving TESOL change a chance: Supporting key players in the curriculum change process. System, 31, 439–456.