

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۶/۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۵/۲۶

بررسی رابطه بین بُعدهای جوّ سازمانی و کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه درسی مطالعه موردی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

محمدرضا نیلی^۱

ستاره موسوی^۲

چکیده

زمینه: از نگاه بیشتر متخصصان آموزشی، جوّ سازمانی مهم‌ترین منبع کاربست شاخص‌های نوآوری‌های آموزشی و برنامه درسی و در نتیجه پرورش دانش‌آموختگانی خلاق است.

هدف: پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه بین شش بُعد جوّ سازمانی (تصور سازمانی، هدف‌های کلی، امکانات اجتماعی و فرهنگی، نظم و قانون و مردم‌سالاری)، با میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی شامل نوآوری هدف‌ها، نوآوری محتوا، نوآوری فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و نوآوری روش‌های ارزش‌یابی است.

روش: این تحقیق از نوع کاربردی و توصیفی همبستگی است. جامعه آماری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان بودند که ۱۲۶ عضو هیئت علمی در دانشگاه اصفهان، ۱۷۴ عضو هیئت علمی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری این پژوهش پرسشنامه جوّ سازمانی گل (۲۰۰۸) و پرسشنامه میزان کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه درسی محقق ساخته است.

یافته‌ها: تحلیل یافته‌ها نشان داد که (۱) بین بُعدهای جوّ سازمانی و میزان کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه درسی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. (۲) بین بُعدهای جوّ سازمانی و میزان کاربست

۱. دانشگاه اصفهان، استادیار گروه برنامه ریزی درسی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول) m.nili.a@edu.ui.ac.ir

۲. دانشگاه اصفهان، گروه برنامه ریزی درسی، اصفهان، ایران، دانشجوی دکتری setarehmousavi@gmail.com

شاخص‌های نوآوری در هدف‌های برنامه‌دستی، محتوای برنامه‌دستی، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزش‌یابی برنامه‌دستی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. (۳) بین میانگین جو سازمانی و میزان کاربرد شاخص‌های نوآوری در برنامه‌دستی با توجه به متغیرهای دموگرافیک (سابقه خدمت، نوع دانشگاه، نوع دانشکده، مرتبه علمی و سفرهای علمی) تفاوت معنادار وجود دارد و (۴) بین میانگین جو سازمانی و میزان کاربرد شاخص‌های نوآوری در برنامه‌دستی با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت) تفاوت معنادار وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند با کاربرد سبک‌ها و رویکردهای مناسب اجرایی و اداری زمینه تسهیل هر چه بیشتر شاخص‌های نوآوری برنامه‌های درسی را برای اعضای هیئت علمی فراهم کنند.

کلیدواژه‌ها: جو سازمانی، نوآوری، نوآوری برنامه‌های درسی، شاخص‌ها، آموزش عالی.

مقدمه

جو سازمانی^۱ مراکز آموزشی به‌ویژه کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر محیط‌های آموزشی از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری نوآوری است (Eisner, 2005: 45). آموزش عالی یکی از مهم‌ترین نظام‌های اجتماعی است؛ دانشگاه‌ها به دلیل نقش مهمی که در تولید و اشاعه دانش و اطلاعات دارند، از حوزه‌هایی هستند که به شدت تحت تأثیر بدهای جو سازمانی حاکم قرار دارند (Paulson, 2008: 10). با ظهور نوآوری‌های جدید آموزشی به‌ویژه نوآوری برنامه‌دستی تردیدی باقی نمانده است که دنیا شاهد تحولی گسترده در آموزش و پژوهش خواهد بود. لازمه همگام و همساز شدن با تغییرات و نوآوری‌های آموزشی، ایجاد بستر و محیطی مطلوب و مناسب برای بروز افکار تازه خلاقیت و نوآوری در سازمان‌هاست (مؤمنی، ۱۳۸۷). تازمانی که جو مناسب و خلاق مطلوب حاکم بر سازمان آموزشی فراهم نشده باشد، آموزش عالی در پرورش دانش‌آموختگانی نوآور ناتوان خواهند بود (Oliver,

1. organizational climate

(3: 2008). بنابراین، برای ایجاد نوآوری برنامه‌درسی در آموزش عالی توجه به جو سازمانی امری ضروری است. به همین علت، پژوهش حاضر به این موضوع پرداخته است. هوی و تارتر واژه جو سازمانی را برای اولین بار در سال ۱۹۵۰ برای توصیف محیط کاری افراد به کار برده‌اند (به نقل از: Huba, M. E. & Freed, 2000).

جو یا اقلیم سازمانی اصطلاح وسیعی است که به ادراک کارکنان از محیط عمومی کار اطلاق می‌شود و متأثر از سازمان رسمی، غیر رسمی، شخصیت افراد و رهبری سازمانی است. در واقع، ادراکاتی که فرد از نوع سازمانی که در آن کار می‌کند دارد و احساس او به سازمان جو سازمان به شمار می‌آید (Burton, 1999: 25). استرینگر، جو سازمان را ابزاری می‌داند که برای ارزیابی، تشخیص و تغییر رفتار در محیط کاری به کار می‌رود (Stringer, 2002: 20).

های^۱ (2001)، جو سازمان را به دو نوع سالم و ناسالم تقسیم می‌کند و بعدهای جو سازمانی را صداقت، استاندارد، مسئولیت، انعطاف‌پذیری، پاداش و تعهد گروهی می‌داند (به نقل از گودرزی و گمینان، ۱۳۸۱).

هارتل^۲ (2000)، جو سازمانی را متشکل از ابعاد زیر می‌داند: تمجید^۳، بازشناسی^۴، تطابق باهدف^۵، وضوح نقش^۶، رهبری حمایتی^۷، تصمیم‌گیری مشارکتی^۸، و رشد حرفه‌ای^۹. محققان، در تحقیقی راجع به بعدهای جو سازمانی در دانشگاه این بعدها را در ۸ طبقه زیر قرار می‌دهد: پذیرش و مقبولیت در میان همکاران، آزادی کارکنان، تصمیم‌گیری مشارکتی، نوآوری، نگرش‌های کارکنان درباره رضایت شغلی، و فشارهای روانی محیط کاری (Borne,

-
1. Hay
 2. Hartel
 3. appraisal
 4. recognition
 5. goal congruency
 6. role clarity
 7. supportive leadership
 8. participative decision making
 9. professional growth

58: 2008). نسیم لی، گلکیم، زمود و وبادی^۱ (2005)، جو سازمانی را شامل مؤلفه‌های عدالت، پذیرش و صمیمیت، نوآوری می‌دانند (به نقل از Glisson & James, 2005). گل^۲ (2008)، برای جو سازمانی مدلی تدوین کرد تا از طریق آن چگونگی واکنش افراد سازمان را نسبت به تغییرات جو سازمانی نشان دهد. او جو سازمانی را به پنج بُعد تقسیم کرد، این بعدها شامل قوانین، نظم، دموکراسی، عامل‌های اجتماعی و فرهنگی، تصور سازمانی و هدف‌های کلی است (Gul, 2008:40-42). قوانین^۳: حقوق، وظایف و موازین مربوط به هر منصب و مقام را تعیین می‌کند و با نظم دادن به رفتار و فعالیت‌های افراد در سازمان سلسله مراتب هماهنگی را ایجاد می‌کند. در واقع، قوانین تداوم عملیات سازمان را تضمین می‌کند. نظم^۴: در نظر گرفتن «جایی برای هر چیز و هر کس» و قرار دادن «هر چیز یا هر کس در جای مناسب خود» به بُعد نظم مربوط می‌شود. دموکراسی^۵: میزان فرصت‌هایی که کارکنان یک سازمان در اختیار دارند تا بدون مداخله قوانین، حجم کاری وظایف و فعالیت خود را انجام دهند. عامل‌های اجتماعی و فرهنگی^۶: عامل‌های فرهنگی شامل احساسات، هنجارها و تعاملات و انتظارات و فرضیات و باورها و نگرش‌ها و ارزش‌های مشترک اعضای سازمان در مورد سازمان است. منظور از عامل‌های اجتماعی و فرهنگی امتیازهای مادی و غیر مادی سازمان است که افراد بر طبق سلسله مراتب از این مزایا سود می‌برند. مانند، فعالیت‌های فرهنگی و حمایتی و غیره. تصور سازمانی^۷: وجهه سازمان، اعتبار و شأنی که آن سازمان در جامعه دارد؛ بدین صورت که اگر سازمان یک وجهه خوب داشته باشد، وجهه کارکنان سازمان نیز افزایش می‌یابد. هدف‌های کلی: نتایج کلی‌اند که سازمان به دنبال تحقق آن‌هاست و همه فعالیت‌های سازمان در راستای این نتایج جهت‌گیری می‌شود.

1. Nam lee & Gulkim & Zmud & Woobody
2. Gul
3. rules
4. discipline
5. democracy
6. social and cultural factors
7. organizational image

برنامه‌ی درسی را می‌توان دستور کار آموزش دانست. برنامه‌ی درسی طرح کلی و کلان فعالیت آموزشی است که محتوای دوره، انتظارات یا خواسته‌های فراگیران، روش تدریس محتوا، روش‌های تسهیل فرایند یادگیری، نحوه‌ی ارزش‌یابی میزان یادگیری و حتی چارچوب زمانی فعالیت‌های آموزش را مشخص می‌کند (Dall, 2005). نوآوری در آموزش عالی موارد ابتکاری و خلاقیتی هستند که سبب تحول در نظام آموزشی عالی سنتی، بهینه‌سازی و ارتقای کیفی آن می‌شود و ناظر بر محتوای آموزشی، روش‌های مورد استفاده، بهره‌گیری از فناوری‌های جدید و پذیرش تغییرات توسط مؤسسه‌های آموزش عالی است (منطقی، ۱۳۸۴، ۴۰).

نوآوری برنامه‌ی درسی، رویکردهای جدید به تدریس و یادگیری است که اغلب با فناوری‌های جدید در قالب برنامه‌ی درسی ادغام می‌شوند (Ajibola, 2008: 52). از آنجا که جو سازمان یکی از عوامل پویایی و خلاقیت در سازمان محسوب می‌شود، مخصوصاً سازمان‌های آموزشی که با انسان سروکار دارند، در نتیجه زمانی که در سازمان جو مناسبی حاکم باشد افراد با انگیزه بیشتری به نوآوری رو می‌آورند. مورنو (2010)، در پژوهشی به این نتیجه رسید که برنامه‌ی درسی باید این اطمینان را بدهد که در پایان دوره‌ی آموزش، یادگیرندگان به هدف‌های زیردست می‌یابند: ۱- استفاده از فناوری ۲- تفکر خلاق ۳- توسعه و ارتباط عقاید و چشم انداز دنیای خود ۴- دستیابی به موفقیت در حیطه‌های مختلف فعالیت و عمل ۵- توسعه دانش و درک و فهم ۶- ایجاد انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه ۷- ارتباط به شیوه‌های مختلف در زمینه‌های گوناگون ۸- کار به شکل مشارکتی و گروهی (Moreno, 2010). یافته‌های تحقیق نیلی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که میزان آگاهی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های اصفهان و صنعتی اصفهان در خصوص نوآوری در انتخاب محتوا، روش‌های نوآورانه تدریس و شیوه‌های نوین ارزش‌یابی در سطح «زیاد»، میزان آگاهی آنان از انتخاب هدف‌های نوآورانه، شیوه‌های نوین تنظیم تجربه‌های یادگیری در سطح «متوسط» و میزان آگاهی آنان از کاربست نوآوری برنامه‌ریزی درسی کمتر از سطح متوسط است. موسوی و

همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند، بین بعدهای جوّ سازمانی و میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین بعدهای جوّ سازمانی (تصویر سازمانی، مردم سالاری، نظم و قانون، تحقق هدف‌های کلی سازمان، عامل‌های فرهنگی - اجتماعی و میزان پذیرش نوآوری در هدف‌های برنامه درسی در محتوای برنامه درسی، در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، در روش‌های ارزیابی برنامه درسی برنامۀ درسی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین میانگین جوّ سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی با توجه به متغیرهای دموگرافیک تفاوت معنادار وجود دارد و بین میانگین جوّ سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت) تفاوت معنادار وجود ندارد.

نتایج پژوهش ضرغامی و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که ارتباط معنادار قوی و مثبتی بین میزان خلاقیت و انگیزه به کارگیری نوآوری در افراد وجود دارد. همچنین ارتباط این دو عامل با ویژگی‌های فردی، میزان مشارکت در پروژه‌های نوآورانه و تعداد جلسه‌های شرکت در کارگاه آموزشی تفکر خلاق برگزار شده در پژوهشکده سنجیده شده است.

مسئله اساسی این پژوهش بررسی رابطه بین شش بعد جوّ سازمانی نظم، قانون‌ها، دموکراسی، عامل‌های فرهنگی و اجتماعی، تصور سازمانی و هدف‌های کلی سازمان با میزان پذیرش نوآوری در مفهوم برنامه درسی، هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی و یادگیری و روش‌های ارزش‌یابی برنامه درسی است.

اگرچه راجع به رابطه بین جوّ سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی بحث‌های مختلفی انجام شده است، در رابطه با بعدهای جوّ سازمانی و رابطه آن‌ها با میزان کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه درسی در دانشگاه فعالیت‌چندانی در داخل و خارج کشور انجام نشده است و بیشتر تحقیقات خارجی هر یک از متغیرها را به طور مستقل بررسی کرده‌اند و در تحقیقات داخلی نیز به نوآوری برنامه درسی، رابطه شاخص‌های نوآوری برنامه درسی و جوّ سازمانی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی‌کننده پژوهش توجه چندانی نشده است. در واقع، به ارتباط بین نوآوری و جوّ سازمانی به طور کلی توجه شده است و از سویی توجه به رابطه این دو

مؤلفه به خصوص در نظام‌های آموزشی متمرکز نیاز به توجه بیشتری دارد؛ در واقع، این تحقیقات تلنگری برای مسئولان است که آزادی عمل و استقلال بهینه‌تری را به اعضای هیئت علمی در مراحل تدوین، اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌های درسی اعطا کند. بنابر این، در این قسمت پژوهش‌هایی ذکر می‌شوند که به موضوع مورد نظر نزدیک‌ترند. ریدر، بنر و هومر^۱ (2014) در یک مطالعه طولی، تجربه‌های استادان از اصلاحات برنامه‌های درسی ملی علوم انگلستان را بررسی کردند و نشان دادند که نوآوری و اصلاح به مؤلفه‌ای چون هدف‌های شخصی، سبک زندگی، ویژگی‌های درونی محیط‌کاری (مثل رشد اعتبار و رشد دانشکده) و ویژگی‌های بیرونی محیط‌کاری (مثل سیاست‌های آموزشی) بستگی دارد.

رنا ادوارد^۲ (2010) در پایان‌نامه خود نشان می‌دهد، در زمانی که جو سازمان‌پذیرنده و تسهیل‌کننده تغییر باشد و رهبری خلاق و نوآور و حامی سازمان را اداره کند، کارکنان سازمان به میزان بیشتری پذیرای نوآوری هستند و خود نیز شخصاً به تغییر و خلاقیت روی می‌آورند. باراس^۳ (2010) در پژوهش خود نشان می‌دهند که بین جو سازمانی و نوآوری و فعالیت‌های نظام یافته و جهت‌دار و مشارکت در سازمان ارتباطی معنادار و خطی وجود دارد؛ در واقع، باراس در این تحقیق با دیدی کل‌نگرانه عامل‌های سازمانی را به عامل‌های فردی مرتبط کرد.

سالوانا^۴ (2010) در تحقیقی نشان داد که جو کلاس، روش تدریس معلم، انگیزه دانشجو و روحیه پژوهشگری از عوامل بسیار مهم بروز نوآوری برنامه‌درسی و در نتیجه تولید تفکر و علم است.

-
1. Ryder, Banner and Homer
 2. Renea edwards
 3. Barrasa
 4. Salvana

تاتیل^۱ (2010) در تحقیقی دریافت که مهارت‌های نوآورانه از طریق پروژه‌های توسعه زندگی واقعی و عملی یاد گرفته می‌شود و چرخه یادگیری نوآورانه، صلاحیت‌های نوآورانه را تقویت می‌کند و مورد حمایت قرار می‌دهد.

سیمپسون و فلین^۲ (2007) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که جو سازمانی تعدیل کننده و تنظیم کننده ارتباط بین نگرش‌های اعضای هیئت علمی به نوآوری و کاربست این نوآوری توسط آنان است. همچنین نشان دادند اعضای هیئت علمی که در کارگاه‌های آموزشی مربوط به نوآوری‌های آموزشی شرکت کرده بودند در مقایسه با دیگران، به میزان بیشتری نوآوری‌های آموزشی را در جریان آموزش خود به کار می‌بستند. اگر جو سازمانی پذیرنده نوآوری نباشد اعضای هیئت علمی در کاربست نوآوری‌های آموزشی انگیزش کمتری خواهند داشتند. وانگ و چنگ^۳ (2008) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که شکست برنامه درسی‌های جدید ناشی از مشارکت ناکافی اعضای هیئت علمی و دانش جویان در اجرای برنامه، نپذیرفتن نوآوری توسط اعضای هیئت علمی، اجرای متمرکز و رویکرد بالا به پایین در اجرای برنامه درسی بود. بدین صورت، اگر نظرات آنان برای تدوین برنامه درسی نوآورانه دریافت و پیاده شود، نوآوری برنامه درسی به طور اثربخش محقق خواهد شد. حاکم شدن جو غیر پویا زمانی که با حقایقی چون شناخت ناچیز گروه وسیعی از اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزان درسی با بعدهای جو سازمانی و ارتباط آن‌ها با نوآوری برنامه درسی و حتی در برخی موارد نداشتن باور اساسی نسبت به ضرورت توجه به پژوهش در این حیطه‌ها پیوند می‌خورد، اهمیت انجام چنین پژوهشی را بیش از پیش روشن می‌کند. پژوهش حاضر مبتنی بر مدل گل (2008) اجرا شده است. او برای جو سازمانی مدلی خلق کرد و این مدل را در پژوهش خود اعمال کرد تا از طریق آن چگونگی واکنش افراد سازمان (اعضای هیئت علمی) را نسبت به تغییرات جو سازمانی (جو دانشگاه) نشان دهد. او جو سازمانی را به پنج بعد

1. Tatila
2. Simpson & Flynn
3. Cheng & Wang

تقسیم کرد که این بعدها شامل: قوانین، نظم، دموکراسی، عامل‌های اجتماعی و فرهنگی، تصور سازمانی و هدف‌های کلی‌اند. محقق به این سبب این مدل را مبنای کار خود انتخاب کرده است که گل نیز در مدل پژوهش خود دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی را مبنای کار قرار داده بود؛ از طرفی از آنجا که این مدل به‌طور همه‌جانبه بعدهای مادی و انسانی را یک‌جا آورده است در نوع خود مدلی جامع است؛ از سوی دیگر تازگی این مدل یکی دیگر از علل مبنای قرار گرفتن است و نکته آخر این که در راستای ارتباط نوآوری برنامه درسی و جو دانشگاه به‌طور مستقیم تحقیق‌چندانی به چشم نخورد و این خود ضرورت این پژوهش را روشن می‌کند.

مرور ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که بیشتر تحقیقات انجام شده جو سازمانی و نوآوری برنامه درسی را در آموزش عالی به‌طور مجزا مطالعه کرده‌اند. بیشتر تحقیقات داخلی نیز به نوآوری آموزشی به‌طور مجزا توجه کرده است. منطقی (۱۳۸۴) خسروی و همکاران (۱۳۹۲)، یوسف زاده (۱۳۹۲)، لطف آبادی و نوروزی (۱۳۸۵) ارتباط بین جو و نوآوری فردی و سازمانی را لحاظ نموده‌اند. اگرچه درباره تغییر و اصلاح برنامه درسی بحث‌های مختلفی انجام شده است، در رابطه با نوآوری‌های برنامه درسی و شاخص‌های آن در آموزش عالی پژوهش مهمی در داخل کشور و خارج از کشور انجام نشده است. این در حالی است که دانشگاه‌ها به‌ویژه دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در نوآوری برنامه‌های درسی مسئولیتی اصلی بر عهده دارند (شرفی، ۱۳۸۷؛ حسینی خواه، ۱۳۸۵؛ Borne, 2008; Paulson, 2008; Brown, 2002).

در همین راستا، با توجه به پژوهش‌های حاضر بین میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی و جو سازمانی در آموزش عالی خلا دیده می‌شود و ضرورت پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. شاخص‌های نوآوری برنامه درسی ابزاری اجتناب‌ناپذیر در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی به شمار می‌رود چرا که علمی‌ترین و نوآورترین دانش‌آموختگان را پرورش خواهد و از طرفی جو سازمانی آموزش عالی مؤلفه‌ای اساسی در تسهیل نوآوری برنامه درسی از جانب اعضای

هیئت علمی تلقی می‌شود. در نتیجه جوّ سازمانی مناسب و نوآور بخش اعظم نوآوری‌های آموزشی دانشگاه را توجیه می‌کند. نوع و میزان پذیرش نوآوری برنامه‌های درسی توسط اعضای هیئت علمی تحت تأثیر مؤلفه‌هایی همچون سن، سابقه کار، جنسیت، رشته علمی و دانشکده و دانشگاه محل فعالیت آنان است که در میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. در عین حال، برای اعضای هیئت علمی وجود موانعی نهادینه کردن نوآوری برنامه درسی در دانشگاه را با دشواری‌هایی مواجه می‌کند. این موانع شامل کمبود زمان، ناکافی بودن تجهیزات، کمبود حمایت‌های مدیریتی و آموزش‌های مناسب است. در جامعه ما اگرچه در مقام سخن در رابطه با اهمیت نوآوری و جوّ سازمانی پویا و نوآور صحبت‌های فراوانی وجود دارد، اما در عمل مؤسسه‌ها فعالیت‌های خود را با روش‌های سنتی اجرا می‌کنند. این مسئله، به خصوص سازمان‌های آموزشی که قرار است انسان‌هایی به جامعه تحویل دهد، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند چراکه آمادگی اعضای هیئت علمی، در مقام یکی از اصلی‌ترین نقش آفرینان در شاخص نوآوری برنامه درسی، از مهم‌ترین عواملی است که باید به آن توجه کرد. به‌طور خلاصه، پژوهش حاضر در راستای ارتباط میزان کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه درسی و بعدهای جوّ سازمانی، پذیرش نوآوری برنامه درسی توسط هیئت علمی، بهبود سبک رهبری و مدیریت آموزشی و ایجاد جوّی پذیرنده تغییر بینش ارائه می‌دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است و برای اجرای آن از روش توصیفی^۱ - پیمایشی^۲ استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بوده است. از آنجا که دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مقایسه با دانشگاه اصفهان از جایگاه بهتر و بالاتری به لحاظ امکانات، توان

1. descriptive research
2. survey

علمی و نوآوری‌های آموزشی قرار دارد، به‌منظور توجه به مؤلفه‌های تأثیرگذار در کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه‌داری در دو دانشگاه و بررسی تطبیقی آن‌ها نسبت به دو دانشگاه (با رشته‌های مختلف و جو متفاوت) دید روشنگرانه‌تری به‌دست خواهد آمد. جامعه آماری شامل ۱۱۹۰ اعضای هیئت علمی بودند که ۵۰۳ نفر متعلق به دانشگاه اصفهان و ۶۸۷ عضو هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی بودند. از آنجا که در تحقیق حاضر واریانس جامعه آماری نامعلوم بود، انجام مطالعه‌ای مقدماتی^۱ بر روی گروهی از افراد جامعه به‌منظور تعیین واریانس جامعه ضرورت داشت. به همین منظور، از اعضای هیئت علمی دو دانشگاه اصفهان (۲۰ نفر) و دانشگاه علوم پزشکی (۲۰ نفر) گروهی چهار نفره به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس پرسشنامه جو سازمانی و میزان پذیرش نوآوری برنامه‌داری، در بین آنان توزیع شد. پس از استخراج داده‌های هر گروه و برآورد واریانس، حجم نمونه آماری با استفاده از فرمول کوکران ۳۰۰ نفر به‌دست آمد. در تحقیق حاضر با توجه به اینکه تعداد اعضای هیئت علمی دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان متفاوت بودند از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جامعه آماری بر اساس دانشگاه و دانشکده استفاده شد. بدین صورت که ۱۲۶ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان و ۱۷۴ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش به فرضیه‌های زیر پاسخ داده می‌شود:

- بین جو سازمانی و میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه‌داری رابطه وجود دارد.
- بین بعدهای جو سازمانی و میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در هدف‌های برنامه‌داری رابطه وجود دارد.
- بین بعدهای جو سازمانی و میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در محتوای برنامه‌داری رابطه وجود دارد.

1. pilot study

- بین بعدهای جوّ سازمانی و میزان کاربرست شاخص‌های نوآوری در فعالیتهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی رابطه وجود دارد.
- بین بعدهای جوّ سازمانی و میزان کاربرست شاخص‌های نوآوری در روش‌های ارزش‌یابی برنامه درسی رابطه وجود دارد.
- بین میانگین جوّ سازمانی و میزان کاربرست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت، نوع دانشکده و مرتبه علمی) تفاوت معنادار وجود دارد.

یافته‌های پژوهش

اعضای هیئت علمی مرد در نمونه به تعداد ۱۸۶ نفر است که ۷۵/۳٪ اعضای نمونه را تشکیل داد. تعداد اعضای هیئت علمی زن نیز ۵۴ نفر بود که ۲۴/۷٪ اعضای نمونه را تشکیل دادند. نیمی از اعضای هیئت علمی حاضر در نمونه دارای سابقه کار بین ۱۱ تا ۲۰ سال هستند. اعضای هیئت علمی که سابقه آنان بین ۱ تا ۱۰ سال بود تعداد ۴۹ نفر و ۱۹/۳۳٪ نمونه را تشکیل دادند. نیمی از اعضای هیئت علمی حاضر در نمونه دارای رتبه علمی استادیار هستند. مدرسان با رتبه علمی مربی ۹٪ اعضای نمونه را به خود اختصاص دادند و اعضای هیئت علمی با رتبه علمی دانشیار ۴۳/۳۳٪ اعضای نمونه را تشکیل دادند؛ همچنین اعضای هیئت علمی با رتبه علمی استاد ۷/۳٪ نمونه بودند.

فرضیه کلی: بین جوّ سازمانی و میزان کاربرست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی رابطه وجود دارد.

$$H_0 = \beta = 0$$

$$H_1 = \beta \neq 0$$

جدول ۱. تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی از طریق

متغیرهای پیش بین

شاخص‌های آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	معناداری
رگرسیون	۰/۸۱	۱	۰/۸۱	۸/۴۶	۰/۰۰۴
باقی مانده	۲۸/۵۸	۲۹۸	۰/۰۹	-	-
کل	۲۹/۶۷	۲۹۹	-	-	-

$R^2 = 0/16$ و $R = 0/4$

تحلیل رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب تعیین اصلاح شده ۰/۱۶ است؛ به عبارت دیگر، ۱۶ درصد تغییرات و واریانس نمره‌ها پذیرش نوآوری در برنامه درسی را به وسیله جو سازمانی تبیین می‌کند. همچنین مقدار F مشاهده شده در جدول با ۱ و ۲۹۸ درجه آزادی در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار است؛ بنابراین، می‌توان ضریب تعیین به دست آمده را به جامعه تعمیم داد.

فرضیه اول: بین بعدهای جو سازمانی و میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در

هدف‌های برنامه درسی رابطه وجود دارد.

$H_0 = \beta = 0$

$H_1 = \beta \neq 0$

جدول ۲. تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در هدف‌های برنامه

درسی

شاخص‌های آماری منبع تغییرات	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	معناداری
رگرسیون	۲/۲۸	۵	۰/۴۵	۲/۸۳	۰/۰۳
باقی مانده	۵۶/۲۷	۲۹۴	۰/۱۹	-	-
کل	۵۸/۵۵	۲۹۹	-	-	-

$R^2 = 0/25$ و $R = 0/5$

تحلیل رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب تعیین اصلاح شده $0/25$ است؛ به عبارت بهتر، 25 درصد تغییرات و واریانس نمره‌ها مربوط به پذیرش نوآوری در برنامه درسی به وسیله ترکیبی از متغیرهای پیش بین یعنی (تصویر سازمانی، مردم سالاری، نظم و قانون، تحقق هدف کلی سازمان، عامل‌های فرهنگی - اجتماعی) قابل توضیح و تبیین است. همچنین مقدار F مشاهده شده در جدول با 5 و 294 درجه آزادی در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است، بنابراین، می‌توان ضریب تعیین به دست آمده را به جامعه تعمیم داد.

فرضیه دوم: بین بعدهاى جوّ سازمانی و میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در محتوای برنامه درسی رابطه وجود دارد.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در محتوای برنامه

درسی

معناداری	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورها	شاخص‌های آماری منبع تغییرات	\bar{R}^2
0/00	3/38	0/82	5	4/1	رگرسیون	0/25
-	-	0/24	294	71/7	باقی مانده	0/75
-	-	-	299	75/8	کل	

$$R^2=0/05 \text{ و } R=0/23$$

تحلیل رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب تعیین اصلاح شده $0/23$ است. به عبارت بهتر 23 درصد تغییرات و واریانس نمره‌ها به پذیرش نوآوری در برنامه درسی مربوط است که به وسیله ترکیبی از متغیرهای پیش بین یعنی (تصویر سازمانی، مردم سالاری، نظم و قانون، تحقق هدف کلی سازمان، عامل‌های فرهنگی - اجتماعی) قابل توضیح و تبیین است. همچنین مقدار F مشاهده شده در جدول با 5 و 294 درجه آزادی در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است. بنابراین، ضریب تعیین به دست آمده را می‌توان به جامعه تعمیم داد.

فرضیه سوم: بین بعدهای جو سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در فعالیت های

یاددهی - یادگیری برنامه درسی رابطه وجود دارد.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی میزان کاربست شاخص های نوآوری در فعالیت های یاددهی- یادگیری

\bar{Y}_i	شاخص های آماری منبع تغییرات	مجموع مجزورها	درجه آزادی	میانگین مجزورها	F	معناداری
۹	رگرسیون	۶/۵	۵	۱/۳	۴/۹۳	۰/۰۰
۳	باقی مانده	۷۷/۵	۲۹۴	۰/۲۶	-	-
	کل	۸۴/۰۶	۲۹۹	-	-	-

$$R^2=0/16 \text{ و } R=0/4$$

تحلیل رگرسیون چندگانه نشان می دهد که ضریب تعیین اصلاح شده ۰/۱۶ است. به عبارت بهتر ۱۶ درصد تغییرات و واریانس نمره ها به میزان شاخص های نوآوری در برنامه درسی مربوط می شود که به وسیله ترکیبی از متغیرهای پیش بین یعنی (تصویر سازمانی، مردم سالاری، نظم و قانون، تحقق هدف کلی سازمان، عامل های فرهنگی - اجتماعی) قابل توضیح و تبیین است. همچنین مقدار F مشاهده شده در جدول با ۵ و ۲۹۴ درجه آزادی در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است؛ بنابراین، ضریب تعیین به دست آمده را می توان به جامعه تعمیم داد.

فرضیه چهارم: بین بعدهای جو سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در روش های ارزیابی برنامه

درسی رابطه وجود دارد.

$$H_0=\beta=0$$

$$H_1=\beta\neq 0$$

جدول ۵. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون هم‌زمان برای پیش بینی شاخص‌های نوآوری در روش‌های ارزش‌یابی

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد β	ضرایب غیر استاندارد		شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش
			خطای استاندارد	β	
۰/۰۰	۱۱/۲۷		۰/۲۷	۳/۰۹	مقدار ثابت
۰/۶۵	۰/۴۵	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۲	تصویر سازمانی
۰/۸۲	۰/۲۲	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۱	مردم سالاری
۰/۴۷	-۰/۷۱	-۰/۰۴	۰/۰۸	-۰/۰۶	نظم و قانون
۰/۸۵	-۰/۱۸	-۰/۰۱	۰/۰۶	-۰/۰۱	تحقق هدف کلی سازمان
۰/۶۷	۰/۴۱	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۲	عامل‌های فرهنگی - اجتماعی

چنان‌که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود از بین پنج متغیر پیش‌بین وارد شده در معادله رگرسیون هم‌زمان، هیچ کدام از متغیرهای پیش‌بین دارای توان پیش‌بین معناداری برای پذیرش نوآوری در روش‌های ارزش‌یابی برنامه درسی نبودند.

فرضیه‌های پنجم و ششم: بین میانگین جوّ سازمانی و میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت، نوع دانشگاه، نوع دانشکده، مرتبه علمی و سفرهای علمی خارج از کشور) تفاوت معناداری وجود دارد.

جنسیت: در نتایج مشاهده شد، پیش فرض تساوی واریانس‌های دو گروه جنسیت در دو متغیر پژوهش ($\alpha < 0/05$) تأیید شده است. در نتیجه به آماره تی با فرض تساوی واریانس‌ها رجوع می‌شود. بین میانگین جوّ سازمانی و کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی با توجه به متغیر جنسیت تفاوت وجود ندارد ($\alpha < 0/05$). بین اعضای هیئت علمی مرد و زن در میزان کاربست شاخص‌های نوآوری برنامه درسی تفاوتی دیده نشده است.

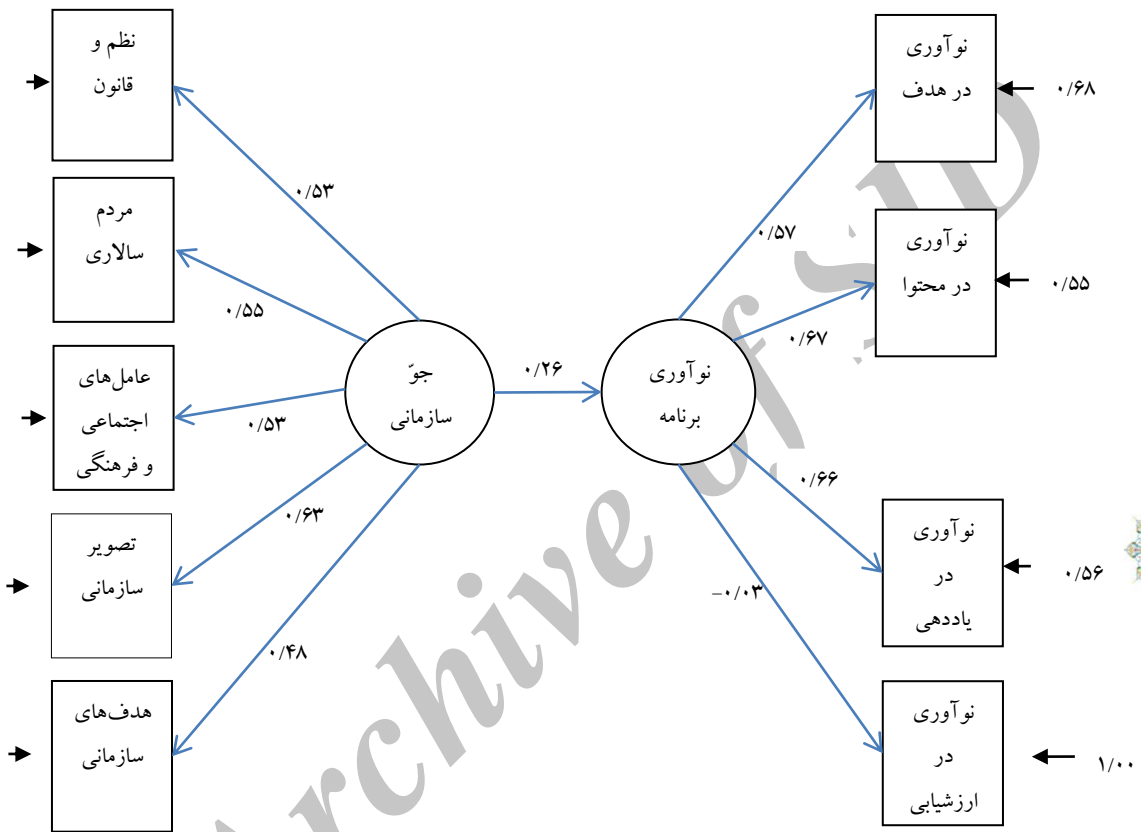
سابقه: نتایج نشان داد بین گروه‌های سه گانه سابقه، در متغیر میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی تفاوت معنادار وجود دارد ($\alpha < 0/05$). نتایج نشان می‌دهد اعضای

نمونه که سابقه خدمتی بالاتر از ۳۰ سال و بین ۲۱ تا ۳۰ سال دارند با دو گروه دیگر در میزان میانگین کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی اختلافی معنادار دارند. اعضای هیئت علمی که سابقه خدمت بین ۲۱ تا ۳۰ سال دارند، در مقایسه با اعضای هیئت علمی که بالاتر از ۳۰ سال سابقه دارند به میزان بیشتری شاخص‌های نوآوری‌های برنامه درسی را به کار می‌برند. چنان که مشاهده شد، پیش فرض تساوی واریانس‌های دو دانشگاه در دو متغیر پژوهش ($\alpha < 0/05$) تأیید شده است. در نتیجه به آماره تی با فرض تساوی واریانس‌ها رجوع می‌شود. بین میزان جو سازمانی و کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی با توجه به متغیر دانشگاه تفاوت وجود دارد ($\alpha < 0/05$). اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مقایسه با اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان نوآوری‌های برنامه درسی را به میزان بیشتری به کار می‌برند.

دانشکده: چنان که نشان داده شده است بین دانشکده‌ها در متغیر میزان شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی تفاوت معنادار وجود دارد ($\alpha < 0/05$). نتایج آزمون‌های اجرا شده نشان می‌دهد، بین دانشکده‌های بهداشت، پرستاری، پزشکی، زبان، مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی و مراکز دیگر با سایر دانشکده‌ها در میانگین میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی تفاوت وجود دارد. دانشکده‌های، پرستاری، پزشکی، زبان و مراکز دیگر در مقایسه با سایر دانشکده‌ها نوآوری برنامه درسی را به میزان کمتری به کار می‌برند.

رتبه علمی: چنان که نشان داده شد بین رتبه علمی در متغیر میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی تفاوت معنادار وجود دارد ($\alpha < 0/05$). بین رتبه علمی مربی و استادیار با رتبه علمی دانشیار و استاد از جنبه میزان میانگین کاربست شاخص‌های نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. اعضای هیئت علمی استادیار و مربی در مقایسه با دانشیاران و استادان نوآوری‌های برنامه درسی را بیشتر به کار می‌برند.

ساختار مفهومی



نمودار ۱. تحلیل ساختار مفهومی ارتباط بین مؤلفه‌های جو سازمانی با میزان کاربرد شاخص‌های نوآوری
برنامه درسی

بار گویه‌های متغیر مشاهده شده در مؤلفه‌های نظم و قانون، مردم سالاری، عامل‌های اجتماعی- فرهنگی، تصویر سازمانی و میزان تحقق هدف‌های سازمانی نشان می‌دهد که بیشترین تأثیر با میانگین ۰/۶۳ به مؤلفه تصویر سازمانی تعلق دارد و کمترین تأثیر با میانگین ۰/۴۸ به مؤلفه هدف‌های سازمانی مربوط است. همچنین، بار گویه‌ها نشان می‌دهد که بیشترین تأثیر جو سازمانی بر روی محتوا و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری است؛ اما این تأثیر برای

مؤلفه‌های ارزش‌یابی معنادار نیست. دانشگاه زمانی اثر بخش عمل می‌کند و به هدف‌های خود دست می‌یابد که ۱- جوّ سازمانی ترویج دهنده روابط آزادمنشانه و مشارکتی باشد ۲- اصول و قوانین سازمان مبهم نباشد ۳- فعالیت در سازمان برای اعضای هیئت علمی از ابتدا روشن باشد و ۴- دانشگاه در جامعه وجهه و تصویر مثبت و بالایی داشته باشد؛ بدین صورت، در چنین جوّی روحیه اعضای هیئت علمی افزایش می‌یابد و انگیزه آنان در راستای فعالیت‌های علمی و پژوهشی در دانشگاه بهبود می‌یابد و همین عنصر انسانی تسهیل کننده نوآوری برنامه درسی است. البته این تأثیر در نوآوری در محتوا و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری بیشتر بوده است؛ زیرا، زمانی که جوّی پویا و منعطف توأم با چارچوب‌های روشن در دانشگاه حاکم باشد اعضای هیئت علمی در زمینه محتوا و مواد درسی و فعالیت‌های کلاسی دانش‌جویان اختیار بیشتری دارند و مواد یادگیری و محتوا به میزان بیشتری متجلی کننده اعتبار و محبوبیت آنان در بین همکاران و دانش‌جویان است. در نتیجه، این تأثیر همان‌طور که در نمودار بالا مشاهده می‌شود در مؤلفه‌های محتوا و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری بیشتر مشهود است. در نمودار بالا دیده می‌شود بعدهای جوّ سازمانی بر مؤلفه ارزش‌یابی برنامه درسی کمترین تأثیر را داشته‌اند؛ مؤلفه ارزش‌یابی در دانشگاه معمولاً مسئله هویت و اعتبار را مطرح می‌کند زیرا بیشتر اعضای هیئت علمی روش ارزش‌یابی خود را بیانگر نمره ارزش‌یابی دانشجویان خود می‌دانند؛ بنابراین، به دلیل مواضع سوگیرانه‌ای که در این عامل مطرح است تأثیر جوّ سازمانی در این عامل کمتر دیده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان می‌دهد ابعاد فردی، آموزشی، پژوهشی و اخلاقی توسعه حرفه‌ای، که رابطه تنگاتنگی با هم دارند، به میزان بیشتری مورد توجه قرار گرفته‌اند. تحقیق حاکی از این است که تنها مؤلفه سازمانی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. اگرچه همان‌گونه که ذکر شد نتایج رگرسیون نشان می‌دهد مؤلفه سازمانی در این تحقیق پیش‌بینی کننده مناسبی برای

نوآوری آموزشی نیست؛ اما همبستگی مثبتی با نوآوری آموزشی دارد. به این معنا که با افزایش حمایت‌های سازمانی میزان نوآوری آموزشی نیز افزایش می‌یابد.

تحقیقات نشان داده تمام مواردی که ذکر خواهد شد، در تسهیل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نقش پررنگی دارند و بدون ایجاد چنین محیطی توسعه حرفه‌ای به سختی انجام می‌شود. وجود سیاست‌های راهبردی و نهادینه شده، فراهم بودن منابع مالی، انسانی و ... وجود رویه‌ها و مقررات تسهیل‌کننده فرایند توسعه حرفه‌ای، ایجاد شرایط و اعطای فرصت‌های مطالعاتی برای اعضای هیئت علمی، اختصاص ردیف خاص به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و صدور گواهی، عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای و تعامل با استادان دانشگاه‌های معتبر جهان، گزارش مستند دستاوردهای آموزشی به صورت سالانه، وجود نظام حمایت فردی در محل کار، ایجاد تشکیلات کارآمد تحقیقاتی نظیر پارک‌های علم و فناوری، برگزاری سمینارها و کارگاه‌های آموزشی اختصاصی در موضوعات نظری و روش تدریس، بازپرداخت حق تدریس برای اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در دوره‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای، تدوین برنامه استراتژیک برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها و فرایند توسعه حرفه‌ای، شایسته‌سالاری در واگذاری مسئولیت‌های آموزشی و پژوهشی به اعضای هیئت علمی، توجه مدیریت دانشکده به نیازهای اعضای هیئت علمی در حال و آینده، ایفای نقش رهبری از سوی مدیر در طراحی و اجرای برنامه‌ها، حمایت و تقدیر مدیریت از اعضای هیئت علمی در فرایند توسعه حرفه‌ای، ایجاد نظام منظم ارزشیابی از فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای توسط مدیریت هر نظام، وجود انعطاف‌پذیری در سیستم مدیریت دانشگاه (Stanley, 2000؛ Boyden, 2001؛ صادقی و همکاران، ۱۳۸۸؛ شاه‌پسند، ۱۳۸۸؛ حجازی و رستمی، ۱۳۸۹؛ شاه‌پسند و همکاران، ۱۳۸۶؛ ایروانی و همکاران، ۱۳۸۵؛ منفرد و زمانی، ۱۳۸۴). از طرفی، وضعیت نامطلوب مؤلفه سازمانی شاید به دلیل ماهیت یادگیری و توسعه حرفه‌ای باشد که بیشتر به صورت فردی انجام می‌گیرد. از آنجا که اعضای هیئت علمی معمولاً انگیزه مناسبی برای یادگیری دارند و با توجه به بازار و نیاز دانشجویان دانش و نوآوری

خود را به‌روز می‌کنند، سازمان از توجه به این مقوله کمی غفلت کرده یا برنامه‌های مدونی برای آن تدارک ندیده است. اما با توجه به این نکته که حمایت‌های سازمانی و بودجه تخصصی می‌تواند در تسهیل امور نقش مهمی ایفا کند، جا دارد دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودجه و زمان بیشتری به این امر اختصاص دهند و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را با جدیت بیشتری پیگیری کنند.

آزمون دو جمله‌ای، نوآوری آموزشی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را در سطح ۰/۰۵ مطلوب ارزیابی می‌کند. نتایج نشان می‌دهد، مؤلفه نوآوری در روش‌های تدریس و فناوری‌های آموزشی در سطح مطلوب و مؤلفه نوآوری در محتوای آموزشی در سطح متوسط ارزیابی شده است. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد نوآوری آموزشی در بین اعضای هیئت علمی در سطح مطلوبی است. از این رو، می‌توان گفت سه ویژگی خردمندی، تسلط بر دانش عینی و شخصیت رشد یافته علمی که به‌طور کلی اعضای هیئت علمی دارای آن هستند از مهم‌ترین عوامل مؤثر در نوآوری آموزشی و تربیتی بوده است (هاشمی و ملائی نژاد، ۱۳۸۹). در بین مقاطع مختلف آموزشی، اعضای هیئت علمی به اقتضای حرفه خود به علوم روز و فناوری‌های جدید آشنایی دارند و در برخی مواقع تسلط بیشتری دارند. این تسلط از نیاز بازار کار اعم از صنعت، خدمات و ... از یک سو و از سوی دیگر ذی‌نفعان آموزش یا همان دانشجویان هستند که برای آموزش هزینه می‌کنند. بنابراین، در مجموع تسلط اعضای هیئت علمی به نوآوری در زمینه فناوری‌های آموزشی و روش‌های تدریس بیشتر است.

از طرفی، تحقیق حاضر نشان می‌دهد میزان نوآوری آموزشی در محتوا متوسط است. در حقیقت دست‌یابی به تغییرات اساسی در نگرش نسبت به تدریس، برای سازمان دادن برنامه درسی و تدوین محتوای آموزشی، کمی دشوارتر است (Hannan & Silver, 2000: 16). زیرا محتوای آموزشی از جمله مسائلی است که می‌تواند تغییرات بنیادی و انقلابی ایجاد کند؛ از این رو مقاومت‌های بیشتری نیز با آن می‌شود. به ویژه زمانی که شیوه تصمیم‌گیری آموزشی به

صورت متمرکز باشد. به همین دلیل نوآوری در روش‌های تدریس بیشتر مشاهده می‌شود. در آموزش عمومی نوآوری در محتوای آموزشی به نسبت کمتر از آموزش عالی است؛ اما با وجود اینکه برای اعضای هیئت علمی نیز سرفصل‌هایی از قبل تدوین شده است، به دلیل تخصص و خودگردانی، بیشتر از مدارس کشور توانسته‌اند به نوآوری در محتوای آموزشی دست یابند. محتویات این سرفصل‌ها اغلب توسط خود اعضای هیئت علمی تدوین می‌شود و با محتوای آموزشی کتاب‌های درسی مدارس متفاوت است. ضمن اینکه نیاز بازار کار در مقاطع دانشگاهی، توجه به شرایط بومی و تدوین محتوای آموزشی بر اساس آن را بیشتر ساخته است. در نتیجه می‌توان گفت هرچه میزان تمرکززدایی در تصمیم‌های آموزشی افزایش یابد و محتوای آموزشی بر اساس اولویت‌های محلی تدوین شود، میزان نوآوری در محتوای آموزشی نیز افزایش می‌یابد.

اما برای تعیین رابطه میان مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای با نوآوری آموزشی ابتدا از روش همبستگی پیرسون استفاده کردیم. سپس برای تعیین میزان پیش‌بینی نوآوری از طریق هر یک از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای از رگرسیون گام به گام استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد با وجود اینکه امروز توسعه حرفه‌ای طیف گسترده‌ای از زمینه‌ها را در بر می‌گیرد. به نظر می‌رسد مؤلفه‌های آموزشی، پژوهشی و فرهنگی تأثیر بیشتری در بهبود عملکردها و به تبع آن نوآوری آموزشی داشته‌اند. تحقیقات نشان داده است تعهد به یادگیری، تفکر باز و بینش مشترک که از مؤلفه‌های فرهنگی به‌شمار می‌رود بیشترین تأثیر را بر نوآوری آموزشی دارد (معطوفی و همکاران، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر، زمانی که فرهنگ یادگیری‌محوری در سازمان شکل می‌گیرد، توانمندی افراد در ایجاد شرایط جدید افزایش می‌یابد (Mattes, 2008). همان‌گونه که بیان شد نتایج نشان می‌دهد مؤلفه‌های فردی، سازمانی و اخلاقی توان پیش‌بینی تغییرات نوآوری را ندارند. این نتایج با یافته‌های (Scherer et al, 2003؛ Randall, 2008؛ Forbes et al, 2010؛ صادقی و همکاران، ۱۳۸۸) مغایرت دارد.

در مجموع اگرچه نمی‌توان نقش سازمان را در ایجاد فرصت‌های یادگیری، فراهم سازی منابع و امکانات و حمایت از نوآوری‌های آموزشی نادیده گرفت اما می‌توان گفت ایجاد شرایط و حمایت از آن شرط لازم است اما کافی نیست. این حمایت‌ها و دستورالعمل‌ها زمانی نتیجه‌بخش خواهد بود که اعضای هیئت علمی نسبت به آن انگیزه و تعهد لازم را داشته باشند و فرهنگ سازمانی به‌عنوان عاملی هدایت‌گر عمل کند. توسعه حرفه‌ای به میزان بسیاری فردی است. نتایج نیز نشان داده است میان مؤلفه فردی توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی همبستگی معناداری وجود دارد. اینکه چرا نمی‌توان نوآوری را از مؤلفه فردی توسعه حرفه‌ای پیش‌بینی کرد در حالی که انگیزش شغلی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در هر تغییری است و بدون محرک فردی یادگیری اتفاق نمی‌افتد، می‌توان گفت پرسشنامه‌ها طوری طراحی شدند که سؤالات به صورت غیرمستقیم پرسیده می‌شدند. در این حالت اعضای هیئت علمی در پاسخ به سؤالات مؤلفه‌های فردی یا اظهار بی‌اطلاعی می‌کردند یا بسیار محافظه‌کارانه به آن پاسخ می‌دادند. بنابر این، در تفسیر اینکه چرا در اینجا انگیزش و میزان آمادگی افراد نتوانسته است پیش‌بینی‌کننده مؤثری باشد می‌توان به نحوه طراحی سؤال و اطلاعات کم اعضای هیئت علمی از همکارانشان یا محافظه‌کاری اشاره کرد.

منابع

حسینی خواه، علی (۱۳۸۷). بررسی نظریه‌ی انتشار نوآوری در حوزه آموزش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۶، ۷: ۱۷۸-۱۵۱.

خسروی، رحمت‌الله؛ سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۰). تحلیلی بر نظریه انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. پژوهش در برنامه درسی، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۴ (۳۱): ۱-۱۴.

شرفی، محمد. (۱۳۸۷). نوآوری در آموزش عالی (بر پایه مدل بالدريج). مجله تدبیر، ۱۹۱. ضرغامی، حمیدرضا؛ جعفری، مصطفی؛ اخوان، پیمان (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خلاقیت و انگیزه افراد برای نوآوری در سازمان‌های پژوهشی: مطالعه موردی در پژوهشکده پردازش هوشمند علائم. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، بهار ۱۳۹۱، دوره ۱، شماره ۴: ۳۷-۶۳.

Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner-Centred Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning, Allyn& Bacon.

Paulson, Carole. (2008). Faculty teaching experiences in innovative nursing curriculum, an interpretive phenomenological study. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Phoenix.

Peeco, S. (2009). Acceptation of educational innovation. *Journal of vocational behavior*, 48, 275-300.

Renea edwards, Jennifer. (2010). A multilevel of leadership , change – oriented staff, and propensity for innovation adoption. Unpublished Doctoral Dissertation.

Ryder, J. Banner, I. Homer, M. (2014). Teachers' experiences of science curriculum reform. SSR March 2014, 95(352).

Saldana, L., Chapman, J. E., Henggeler, S.W., & Rowland, M. D. (2007). Assessing organizational readiness for change in adolescent treatment programs. *Journal of Substance Abuse Treatment* 33, 159-169.

Stringer, N (2002). Organizational climate, Management, 43, 211-220.

Simpson, D. D., & Flynn, P. M. (2007). Moving innovations into treatment: A stage-based approach to program change. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 33, 111-120.

Sharma, J. (2010). Innovation curriculum in the higher education. *Journal of Vocational Psychology*, Vo1. 12, 304-309.

- Wang, Hong, Cheng, Liying. (2008). The Impact of Curriculum Innovation on the Cultures of Teaching. *Chinese EFL Journal*. Vol. 1 Issue 1. 29-
- Wu, C., Neubert, M., & Yi, X. (2009) Comparative study of relation between innovation and organizational climate in university in India: The mediating role of justice perceptions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 327-351.
- Wang, L., Ertmer, P.A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250.
- Taatila, Vesa P. (2010). Learning innovation in higher education. *the journal of ducation training*, 52(1), 48-61.
- Tzu Min, Hui. (2009). Renovations and Innovations of Curriculum Design of English for General Purposes. In S.-M.Kao, & S.C.-y.Hsieh (Eds.), MDALL Monograph.



Archive of SID