

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانش‌گاہ اصفهان
سالششمشماره دوشماره پیاپی ۱۴ ایلویز و زمستان ۱۳۹۰
ص ۱۱۷-۱۳۹

تحلیل وضعی ت پذیرش نوآوری برنامه درسی اذی دگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان

ستاره م‌س‌وی، دانشجوئی ک‌تری نامہ ریزی و س‌ی ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان*
Mail: setarehmousavi@gmail.com
مصطفی شی‌ف، دل‌شیار گروه علوم تربیتی ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان
سعی د‌جای تب‌و‌رامت ادیار گروه علوم تربیتی ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان

چک‌یده

ه‌د ف‌نپ ژوه ش‌حاض ر‌م‌حلی ل‌وضعی تب‌ذی‌رش نو‌آوری تب‌نامه درسی از د‌دگ‌ا‌ه اعضا‌ی هیأت علمی ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان بود‌س‌ت. س‌ؤال ه‌ای تب‌حقی تب‌ا در‌ن‌ت‌و‌گ‌ی‌ف‌ت‌ن الگوه‌ای نو‌آوری تب‌نامه درسی (ه‌د‌د‌ف‌ها، م‌حتوا، ا‌ه‌ب‌ر‌ده‌ای یاد‌دهی، ی‌ا‌گ‌ی‌ری و روش‌ه‌ای ا‌ز‌ش‌ی‌ابی ب‌ک‌ت‌و‌ی‌ن پ‌ر‌ر‌س‌ی‌ش‌ده‌س‌ت. ج‌امعه آم‌اریش‌ام‌ل ۵۰۳ عضو هیأت علمی در ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان بوده که ۱۲۶ عضو هیأت علمی در ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان از ط‌ی‌ق‌ن‌م‌ونه گ‌ی‌ری تصادفی ط‌بقه‌ای تم‌اس‌ب‌ب‌ا‌حجم به عنوان نم‌ونه آم‌اری ب‌ک‌خ‌اب‌ش‌ده‌ل‌د. داده‌ه‌ای مورفی ا‌ن‌ب‌ژوه‌ش‌از د‌ی‌ل‌ن‌ن، ر‌ا‌ده‌ا، م‌درک‌ه‌ا و پ‌وس‌ش‌ن‌امه‌م‌حق‌ق‌س‌ا‌خت‌ت‌گ‌ر‌د‌آوری‌ش‌ده‌س‌ت‌ض‌ری‌ب‌پ‌ای‌پ‌وس‌ش‌ن‌امه‌ا‌ا‌ست‌ف‌اده‌ا‌ض‌ری‌ب‌آ‌ف‌ای‌ک‌ر‌ا‌ن‌ب‌ا‌خ ۹۵/ به د‌س‌ت‌آ‌م‌د. روایی صوری و م‌حتوایی به وسیله ۱۰ نفر از م‌ت‌خ‌ص‌ص‌ان و ک‌ا‌ش‌راس‌اف‌ن‌امه‌ریزی درسی و ه‌دی‌ت‌آموزشی تأیید‌ش‌دی‌اف‌ته‌ه‌ا‌ش‌ان‌داد‌که‌ا‌ز‌ن‌ظ‌ر‌پ‌اس‌خ‌گو‌ی‌ان، میزان پ‌ذ‌ی‌رش‌نو‌آوری در ه‌د‌د‌ف‌ها، م‌حتوا، ا‌ه‌ب‌ر‌ده‌ای یاد‌دهی و ی‌ا‌گ‌ی‌ری، و شیوه‌ه‌ای ارزشی‌ابی تب‌نامه درسی ب‌ای‌ش‌ا‌ز‌س‌ط‌ح‌متوسط تب‌نامه درسی م‌دن‌ظ‌ر‌ق‌رار‌گ‌یر‌د‌ب‌ی‌ن‌د‌ی‌ع‌گ‌له‌اعض‌ای‌هیأت‌علمی‌م‌رد‌و‌زن‌ه‌لگ‌ا‌ه اصفهان ه‌وار‌وضعی تب‌ذی‌رش‌نو‌آوری تب‌نامه درسی‌ت‌عی‌ز‌ا‌ن‌ب‌ذ‌ی‌رش‌و‌ج‌ود‌ن‌دار‌د‌ب‌ی‌اعض‌ای‌هیأت‌علمی‌ه‌لگ‌ا‌ه‌ای‌م‌خ‌ت‌ل‌ف‌ب‌م‌رتبه‌ه‌ای علمی م‌خ‌ت‌ل‌ف‌در م‌ور‌وضعی تب‌ذی‌رش‌نو‌آوری تب‌نامه درسی تب‌ی‌ب‌ی‌ن‌رتبه علمی م‌ر‌ب‌ی‌ل‌س‌ت‌د‌ای‌ا‌ب‌رتبه علمی ه‌شی‌ار و استاد ا‌ز‌ن‌ظ‌ر‌میزان می‌ل‌گ‌ی‌ن‌پ‌ذ‌ی‌رش‌نو‌آوری تب‌نامه‌ری‌ت‌ف‌ا‌وت‌معناداری وجود دارد.

واژه‌های کلیدی بن‌نامه درسی، نوآوری، آموزش‌الو اعضاء هی ات علمی.

مقدمه

امروزه نوآوری برنامه درسی، به یکی از مه‌ترین وگس-ترمدت-ریرف-علی-ت مای‌دانش-گاه ت بهل شده‌س‌لت. طی دهه ۸۰دانش‌گاه‌ها برح‌ب‌ویژگی گروه‌های تحت آموزش و نیازهای محلی، منطقه ای و ملی برنامه‌های آموزشی متعددی را برای سازمان‌های خ‌روص‌ی و ع‌م‌ومی طراحی‌ن‌مودند. دانش‌گاه‌های کشور‌های‌پی‌شرفته‌ن‌په‌م‌نظور تسهیل نوآوری برنامه‌های دوس‌ی به کوشش‌های‌س‌یاری‌س‌ت زده‌اند. این تلاش‌س‌لام‌ل نوآوری در مدف (تقی-تفک‌ر ان‌تقادی)، نوآوری در ح‌ت‌و‌اگفت‌گ‌و‌س‌ب‌ب‌ت‌مدن‌س‌)، نوآوری در ف‌علی-ت مای یاددهی - یادگیری (مونولوگ)، نوآوری در سبک‌های نظارت (مه‌نس‌ی مچ‌مدد فرین‌س‌دهای آموزش‌ی)، نوآوری در روش‌های ارزش‌یابی (خ‌برگی آموزش‌ی) در دانش‌گاه‌س‌لت (کوشی‌نز^۱، ۲۰۰۷: ۱۰). نوآوری در عناصر برنامه درسی نه تنها جای خود را دپس‌تر درس‌های‌دانش‌گاهی و رشته‌های مختلف بازنموده‌بل که در دوره‌های مختلف تحصیلی‌ال‌ب‌تدایی تا آموزش عالی نیز مورد توجه قرار گرفته‌س‌لت. هدف اولیه از نوآوری برنامه درسی ه‌فلاتوبی‌ت نمودن افراد نوآور و خلاق و آگاه ب‌فوص‌ت‌ها پ‌ه طور کلی افرادی‌س‌لت تکف‌ت‌ه‌لب‌ش‌تری به ایج‌اب‌ل‌ده مای‌ن‌وین و ه‌رتقل دارند. هدف‌های نوآوری برنامه درسی رهلی‌ت‌وان‌کس‌ب‌دانش‌مرب‌وسط به نوآوری آموزشی‌تعی‌ین و تقی‌ت‌ظفی‌ت، استعداد و مهارت نوآوری، لقی‌ای مخ‌اطر پ‌ذیری، تقی‌ت‌نگرش‌ها در جه‌ت پذیرش‌تغی‌یر و غ‌یرمدان‌س‌لت. باید توجه‌ه‌لت که هدف‌های م‌تخص‌سان از تقی‌ت و تسهیل نوآوری برنامه درسی با توجه بی‌ف‌ت و فرهنگ سازمان می‌تواند م‌تفاوت باشد کیران‌بان‌گا^۲، ۲۰۱۰: ۵).

1- Kushins

2- Kiran Banga

در جامعه ما اگر چه در مقاصد خن در اب‌طه با امیت نوآوری آموزشی صحبت‌های فراوانی وجود دارد، لکن در عمل مؤسسه‌های آموزشی‌ف‌ط‌ت‌های خود ربا روش‌های سنتی اجرامی‌کنند و ت‌لاشی به عمل‌ن‌می‌آورند که به‌گون‌های این مؤسسه‌ها را م‌ت‌ی‌ت و ره‌بری‌کنند که نوآوری را دف‌ط‌ت‌های آموزشی و اجرایی سازمان‌های آموزشی نهادینه سازند و به‌عنوان دانش‌افزوده برای همه‌اع‌ضای‌هی‌ات‌عل می‌م‌ط‌رح‌ن‌ط‌ند، به‌خ‌صوص در سازمان‌های آموزشی کف‌ر‌ار‌س‌ل‌ت‌ان‌س‌ان‌هایی را به‌جامعه‌ت‌ح‌ول‌دهد، این‌م‌آله‌ای‌ت‌ب‌یش‌تر‌ی‌ب‌یدا‌م‌ی‌ک‌ند (آزاد و ارشدی، ۱۳۸۸: ۱۱؛ آن‌ج‌ل، ۲۰۱۰: ۲۰؛ الی‌ور، ۲۰۰۸: ۴۱ ص‌م‌دی و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۸).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌ها و عملکردهای آموزشی و پرورشی مدرسه‌ها و دانش‌گاه‌ها در وضعی‌ت‌م‌ط‌ل‌وب‌ی‌ن‌ی‌ست‌ند و ت‌ح‌ول و نوآوری‌م‌ن‌ل‌-ب‌ی‌در آن‌ها ص‌ورت‌ن‌می‌گی‌ر‌د. برنامه‌ها و عمل‌کردهای‌ک‌ن‌ونی‌آموزشی به‌گونه‌ای‌س‌ل‌ت‌که‌م‌وج‌ب‌نا‌خ‌ب‌ر‌ن‌دی‌م‌ت‌خ‌ص‌ص‌ان‌و افراد و گروه‌های فرهنگی، اجتماعی، ل‌قت‌ص‌ادی‌را‌که‌م‌ن‌ت‌ق‌ی‌م‌و‌غ‌ی‌ر‌م‌ن‌ت‌ق‌ی‌ب‌ها‌آموزش‌و پرورش‌س‌ر‌و‌کار‌دارند، فراهم‌کرده‌س‌ل‌ت‌. این‌پژوهش‌ها‌ع‌م‌وما‌بر‌ضرورت‌اص‌لاح‌و‌نوآوری‌های آموزشی و ت‌ب‌ی‌ت‌ن‌ی‌ت‌اک‌ید‌می‌کن‌ند (نوآوری‌در‌برنامه‌درسی)، (ع‌ری‌ضی‌و‌ع‌ابدی، ۱۳۸۲؛ اورنگی، ۱۳۸۲؛ دانش‌پژوه، ۱۳۸۲؛ ک‌ی‌ام‌ن‌ش، ۱۳۸۳؛ م‌ن‌ط‌قی، ۱۳۸۳؛ ع‌اب‌دی، ۱۳۸۲؛ شواخی، ۱۳۸۴؛ ل‌ط‌ف‌آ‌بادی، نوروزی، ۱۳۸۵).

اک‌ث‌ر‌ت‌ح‌قیق‌های‌دا‌خلی‌و‌خ‌ارجی‌فری‌ند نوآوری‌برنامه‌درسی‌ر‌ب‌ه‌طور‌کلی‌م‌ورد‌ت‌وج‌ه‌قرار‌داده‌و‌به‌م‌یزان‌پذیرش‌نوآوری‌در‌ع‌ن‌اص‌ر‌برنامه‌درسی‌ا‌ش‌ار‌م‌چ‌ن‌دانی‌ن‌کرده‌اند‌بن‌-اب‌راین، رشد‌ب‌یش‌رف‌ت‌های‌ن‌وین‌آموزشی‌و‌ن‌ی‌از‌م‌بر‌م‌ن‌ظ‌ام‌آموزشی‌و‌آموزش‌عالی‌ک‌ش‌ور‌به‌نوآوری‌های آموزشی، ضرورت‌این‌پژوهش‌را‌ن‌شان‌می‌دهد. د‌پ‌ژوهش‌ح‌اض‌ر، م‌ا‌دل‌ی‌ت‌د‌اض‌-م‌ن‌ت‌عی‌ف‌نوآوری‌های آموزشی و نوآوری‌برنامه‌درسی‌ضرورت‌نوآوری‌برنامه‌درسی‌را‌روشن‌کرده‌و‌با‌ا‌ش‌اره‌به‌ت‌ح‌قیق‌هایی‌و‌ضعی‌ت‌پذیرش‌نوآوری‌برنامه‌های‌درسی‌را‌در‌ن‌ظ‌ام

های آموزشی و به خصوص آموزش عالی مورد توجه قرار داده ایم و در پایانی تیغافت-ه های مربوط به وضعی ت پذیرش نوآوری برنامه درسی را در هر کدام از اجزای آفبفت صویرکش-یده و راه کارهایی را برای تسهیل و تریج نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی ایران ذکر نموده ایم.

نوآوری های آموزشی موردهای ابتکاری و خلاقیت سمت ند که سبب تحول در نظام آموزش سنتی، بهینه سازی و ارتقای کیفیت آن می-شوند. در واقع، نوآوری های آموزشی ناظر بر محتوای آموزشی، روش های مورد سل تفاده، بهره گیری از فناوری های جدید و پذیرش تیغفات مؤسسه های آموزشی سل-ت. محتوای آموزشی خلاق و نوآورانه، محتوایی سل-تکتمض-من افزایشان عطف پذیریت فکری دان شج و یان سبب ارائه ایده ها و فطلت هاجب-دیع از سوی آنها می شود و تولیدات فکری آنها را فزایش می دهد. نوآوری در روش های ت دریس نیز به معنی؛ ارائه و ابداع روش های ت دریس جذاب و پویا و توجه به مئله های مانند: پی ساد ن نظام آموزشی تب سل-تادها ازی-ک نبع اطلاع-تیب-معن-وان از هن م-ایب ژوهش، ارائه دستاوردهای دیع، نو و کاربرد ی بسات ید و..سلت. نوآوری در عرض-روش های یاددهی و یادگیری شتم ل بر بهره گیری از فناوری های جدید، به کارگیری رایانه، و سل لچن در سانه ای و موردهای همان ند آنها در نظام آموزش عالی سل تدرک ل تیغفات و نوآوری های مؤسسه های آموزش عالی می شود (منطق قی، ۱۳۸۴: ۱۵).

طبق نتیج پژوهش نیکخواه، شی ف و طلبی (۱۳۹۰)، میانگین مره لگ-شرف-راد به وضعی ت موجود شاخص های مربوط به ارزشیابی اع ضای هی اتعل می در حد متوسط و دانش جویان و ام کانات کم تر از متوسط بوده سل ت صورتی که میانگین مره نگرش آنان به ام کان سل-تفاده از همه شاخص ها، در حد زیاد بوده سل تیغنی گرچه امکان سل-تفاده از شاخص های مورد بررسی زیاد سل ت، اما در وضعی ت موجود در حد متوسط و کفتر از آنها سل-تفاده می-شود

ب‌ن‌ا‌بر‌این‌،‌س‌ل‌ت‌ف‌ا‌ده‌از‌ت‌م‌ام‌ی‌این‌ش‌ا‌خ‌ص‌ه‌ا‌،‌در‌ار‌ز‌ش‌ی‌ا‌ی‌ب‌ی‌از‌س‌ه‌م‌ؤ‌لف‌ه‌م‌و‌ر‌ب‌ر‌ر‌س‌ی‌پ‌و‌ش‌ن‌ه‌ن‌ا‌ده‌م‌ی‌ش‌و‌د.

ر‌ئ‌ی‌س‌ان‌ج‌م‌ن‌آ‌م‌وز‌ش‌آ‌م‌ی‌ک‌ا^۱،‌از‌ق‌ر‌ا‌ر‌گ‌ن‌ف‌ت‌ن‌ن‌و‌آ‌وری‌ه‌ای‌آ‌م‌و‌ش‌ی‌در‌م‌ح‌و‌ر‌م‌ر‌م‌ؤ‌س‌س‌ه‌آ‌م‌وز‌ش‌ع‌ا‌لی‌ح‌ق‌ل‌ت‌و‌ت‌ق‌ل‌ی‌د‌ک‌ر‌ده‌س‌ل‌ت‌ک‌ه‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌ر‌ی‌ز‌ی‌ه‌ای‌ر‌ا‌ه‌ب‌ر‌دی‌و‌ان‌ع‌ط‌ا‌ف‌پ‌ذ‌ی‌ر‌،‌م‌ؤ‌س‌س‌ه‌ه‌ای‌آ‌م‌وز‌ش‌ع‌ا‌لی‌ر‌ا‌ب‌ه‌س‌و‌ی‌ت‌ح‌و‌ل‌ه‌ای‌ق‌ر‌ن‌ج‌د‌ی‌د‌ه‌ل‌ت‌خ‌و‌ا‌ه‌ن‌ل‌ک‌ر‌د‌و‌ا‌ن‌ت‌س‌ت‌ا‌د^۲،‌۲۰۰۰:

(۲۸). ن‌و‌آ‌وری‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌در‌۱۹۹۷‌بر‌ای‌ن‌خ‌ت‌ی‌ن‌ب‌ار‌ا‌ج‌را‌ش‌د‌و‌در‌ای‌ر‌س‌ال‌ن‌ت‌ص‌م‌ی‌م‌گ‌ر‌ف‌ت‌ه‌ش‌ده‌ب‌و‌د‌ک‌ه‌ن‌و‌آ‌وری‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌د‌و‌س‌ی‌در‌ق‌ل‌ب‌ت‌ج‌ی‌د‌ن‌ظ‌ر‌در‌م‌د‌ف‌م‌ای‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌د‌و‌س‌ی‌در‌س‌ز‌ب‌ان‌ن‌گ‌ل‌ی‌س‌ی‌اع‌م‌ال‌ش‌و‌د‌و‌در‌این‌ر‌ا‌س‌ت‌ا‌،‌ه‌د‌ف‌ه‌ای‌این‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ن‌و‌ی‌ن‌ا‌ی‌ج‌ا‌د‌ن‌گ‌ر‌ش‌م‌ای‌ن‌و‌ی‌ن‌و‌ک‌ا‌ر‌ب‌ر‌دی‌ن‌س‌ب‌ت‌ب‌ه‌در‌س‌ز‌ب‌ان‌ن‌گ‌ل‌ی‌س‌ی‌ب‌ت‌ن‌ی‌ب‌ر‌ن‌ی‌از‌ه‌ای‌و‌ا‌ق‌ع‌ف‌ی‌و‌ا‌گ‌ی‌ر‌ا‌ن‌ب‌و‌د‌و‌ا‌ن‌ت‌س‌ن‌ف‌و‌ت‌ا‌د‌،‌۲۰۰۰: ۲۲، ۲۰۱۰: ۱۲). ن‌و‌آ‌وری‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌،‌ر‌ی‌ک‌ر‌د‌ه‌ای‌ج‌د‌ی‌د‌ب‌ت‌د‌ر‌ی‌س‌و‌ی‌ا‌د‌گ‌پ‌ری‌س‌م‌ت‌ن‌د‌ک‌ه‌ع‌ل‌ب‌ب‌ا‌ت‌ک‌ن‌و‌ل‌و‌ژ‌ی‌ه‌ای‌ج‌ی‌د‌در‌ق‌ل‌ب‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ا‌د‌خ‌ام‌م‌ی‌ش‌و‌ن‌د‌آ‌ج‌ی‌ب‌و‌ل‌ا^۳،‌۲۰۰۸: ۱). در‌و‌ا‌ق‌ع‌ن‌و‌آ‌وری‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ب‌ا‌ز‌ب‌ی‌ن‌و‌ت‌ج‌د‌ی‌د‌ن‌ظ‌ر‌س‌م‌ت‌م‌ر‌و‌ج‌ام‌ع‌ف‌ظ‌ل‌ت‌ه‌ا‌و‌ت‌ل‌ا‌ش‌م‌ای‌م‌ؤ‌س‌س‌ه‌ه‌ای‌آ‌م‌وز‌ش‌ی‌س‌ل‌ت‌ک‌ه‌ش‌م‌ت‌م‌ل‌ب‌ر‌ه‌م‌ه‌ب‌خ‌ش‌ه‌ای‌ت‌ن‌گ‌پ‌ر‌گ‌-ذ‌ار‌در‌ف‌ی‌ل‌ن‌س‌د‌ه‌ای‌ت‌س‌د‌و‌ی‌ن‌،‌ا‌ج‌-ر‌ا‌و‌ار‌ز‌ش‌ی‌ا‌ی‌ب‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌ه‌ای‌در‌سی‌س‌ل‌ت‌(ال‌ی‌و‌ر^۴،‌۲۰۰۸). د‌ر‌ک‌-ل‌،‌م‌ی‌ت‌و‌ا‌ن‌گ‌ف‌ت‌ن‌و‌آ‌وری‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ه‌ر‌ن‌و‌خ‌ت‌غ‌ی‌ر‌و‌ن‌و‌آ‌وری‌غ‌ی‌ر‌س‌ا‌خ‌ت‌اری‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌ه‌ای‌در‌سی‌و‌ی‌ا‌ز‌ب‌ی‌ن‌ی‌ر‌ی‌ک‌ر‌د‌ل‌ی‌ت‌س‌د‌و‌ی‌ن‌ه‌د‌ف‌ی‌ا‌د‌گ‌پ‌ری‌ت‌د‌ر‌ی‌س‌و‌ار‌ز‌ش‌ی‌ا‌ی‌ب‌ی‌س‌ل‌ت‌(ی‌ان‌گ^۵،‌۲۰۰۹)‌ث‌ب‌ا‌پ‌پ‌ر‌و^۶ (۲۰۰۹)‌ا‌ز‌ن‌م‌ون‌ه‌ن‌و‌آ‌وری‌ه‌ای‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌م‌د‌ی‌ت‌م‌د‌ر‌س‌ه‌م‌ح‌و‌ر‌،‌ث‌ب‌ا‌ر‌ک‌ت‌م‌ر‌د‌م‌ر‌ت‌ص‌-م‌ی‌گ‌ی‌ری‌م‌ای‌م‌د‌ر‌س‌ه‌و‌د‌ا‌ش‌-گ‌ا‌ه‌ت‌ف‌ی‌-ر‌در‌ر‌ی‌ک‌د‌ر‌ت‌ع‌ل‌-ی‌م‌ن‌ت‌و‌ب‌ی‌-ت‌ا‌ز‌س‌ل‌ت‌ا‌د‌م‌ح‌و‌ب‌ف‌ی‌و‌ا‌گ‌ی‌-م‌ح‌و‌ر‌و‌ت‌ل‌ف‌ی‌ت‌ف‌ن‌-ا‌و‌ری‌اط‌ل‌اع‌ا‌ت‌و‌ا‌ر‌ت‌ب‌ا‌ط‌ا‌ت‌در‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ر‌ا‌ن‌ام‌ب‌ر‌د‌.

1- American of council on education.

2- Watson Todd

3- Ajibola

4- Oliver

5- Young

6- Shapiro

می زانی که اعضای هیأت عمل می، مدیران آموزش عالی، برنامه ی-زان دوسی و کارشناسان آموزش عالی جهانی بی بند، تخیلات و ایده های قوی در مورد غاصر برنامه دوسی هم در مرحله تدوین وهم اجرا داشته بل نند، روش های نوین فعال ت دریس و ری کردهای ارزش یابی جدید را به سهیل تب پی رند، زمان ونیروی زیادی را صرف پرورش و خلق اشیاء و ایده های جدید و دانش آموخت گانی خلاق کن نند و راه را برای دیگران ه موار می س-از نلب یانگرمی-زان پذیرش نوآوری برنامه درسی توسط آن همل ت. پذیرش نوآوری برنامه دوسی همت لم لب-ینج شاخص مل ت کار بست ت نوآوری در تدوین هدف های برنامه دوسی کار بست فن-آوری های آموزشی نوین، ان عطا ف پذیر ی دفعلی-ت های یاددهی و یادگیری، روش های ت-دریس و ری کردهای ارزش یابی، توالی پذیرش نوآوری و کاربرد آن در گی-ری فعال بودلف-راد در تریج نوآوری ها و ایده های پویا و نوآور (وایدانا^۱، ۲۰۰۷) ریلی^۲، نقش آموزش عالی را در افکاش میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی عبارت می داند از:

➤ درگ یسزای نوآوران در برنامه های درسی و برنامه های آموزشی و فرایندهای آموزشی؛

➤ است خدام 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 تب تأیر می گ دارند. اعضای هیأت عمل می یکی از مهم ترین عام-ل های شکس-تی-ا موفقیت نوآوری های برنامه درسی سمت نند (ویلسون^۳، ۲۰۱۰). مطالعات تبس یار نشان داده مل ت که اگر اعضا ی هی-أت عمل می آم-ادگی پذیرش نوآوری آموزش ی را نلش-ته بل نند، نوآوری آموزشی شکس ت خواهد خورد (اوس تن^۴، ۲۰۰۷؛ ولری و لرد، ۲۰۰۰).

پژوهش گ رانی دیگر یادآور شده اند که بررسی های انجامش ده نشان داده ان د میان خدمات گس ترده داش گاه ی کھوص تیمادگ ری ری-بخت ری را برای فرگنیران شان فراهم می آورند ووفقی تی

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

که‌دان‌ش‌ج‌وی‌ای‌به‌ه‌ت‌م‌ی‌آ‌ور‌ن‌د‌و‌اب‌ط‌ه‌ث‌ب‌ت‌و‌ج‌ود‌د‌ارد‌(‌راج‌رز،‌۲۰۰۳: ۲۲،‌و‌گ‌وب‌ان^۱،‌۱۹۹۹: ۱۴؛‌گ‌وب‌ان‌و‌ی‌وس‌دن^۲،‌۲۰۰۳: ۳۰).‌م‌ار‌زان‌و^۳(۲۰۰۹)‌ب‌ر‌این‌ب‌اور‌ب‌ود‌ک‌ه‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌د‌و‌ی‌ی‌ب‌ی‌ش‌ت‌ر‌ین‌ن‌ت‌ی‌ر‌را‌ب‌ر‌ی‌ا‌ک‌گ‌ی‌ری‌د‌ان‌ش‌ج‌و‌ی‌ان‌د‌ار‌د‌ف‌و‌ص‌ت‌ی‌ب‌رای‌ی‌ا‌گ‌ی‌ری‌ب‌ه‌ت‌ر‌و‌ن‌و‌آ‌ور‌ب‌ود‌ن‌آ‌نها‌ف‌ر‌ا‌ه‌م‌م‌ی‌ک‌ک‌ن‌د‌.

ا‌ف‌-‌ر‌اد‌ی‌ش‌-‌ل‌پ‌ل‌س‌ون^۴(۲۰۰۸: ۵)،‌ب‌ی‌م‌ج‌ن‌د‌ا^۵(۲۰۰۷: ۲۸)‌م‌-‌و‌ین^۶(۲۰۰۱: ۱۱۶)‌ه‌ی‌ا‌ر‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌در‌آ‌م‌وز‌ش‌ع‌ال‌ی‌ب‌ه‌م‌ط‌ل‌اع‌ه‌ب‌ر‌ر‌س‌ی‌ر‌د‌ا‌خ‌ت‌ن‌د‌و‌م‌ت‌ح‌ق‌د‌ند‌که‌آ‌م‌وز‌ش‌و‌ب‌ه‌خ‌ص‌وص‌آ‌م‌وز‌ش‌ع‌ال‌ی‌ن‌ق‌ش‌ی‌م‌ه‌م‌ی‌را‌در‌ت‌ری‌ج‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌آ‌م‌وز‌ش‌ی‌و‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ای‌ف‌ا‌م‌ی‌ک‌ن‌د‌.‌ه‌چ‌ن‌ب‌ن‌ب‌ج‌ر‌ب‌ه‌ها‌و‌س‌ای‌ر‌م‌ط‌ل‌اع‌ه‌ها‌ن‌ش‌ان‌م‌ی‌د‌هد‌که‌ه‌ن‌ج‌ار‌ه‌ای‌د‌اش‌-‌گ‌اه‌و‌خ‌و‌د‌د‌اش‌-‌گ‌اه‌(از‌ل‌ح‌اظ‌ت‌ای‌خ‌،‌م‌د‌ی‌ت‌و‌ه‌ی‌ت‌د‌اش‌گ‌اه)‌در‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌آ‌م‌وز‌ش‌ی‌و‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ن‌ق‌ش‌ب‌س‌ز‌ای‌ی‌د‌ار‌ن‌د‌.

ت‌ز‌و‌م‌ی‌ن^۷(۲۰۰۹)،‌د‌ی‌ر‌ر‌س‌ی‌های‌ان‌ج‌ام‌ش‌ده‌ب‌ه‌ای‌ن‌ت‌ی‌ج‌ه‌و‌ی‌د‌که‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌د‌و‌ی‌ی‌در‌س‌ط‌ح‌م‌ح‌د‌ود‌و‌پ‌ل‌ی‌ن‌ی‌اع‌مال‌م‌ی‌ش‌ود‌و‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌ز‌ب‌ان‌ن‌گ‌ل‌ی‌سی‌ب‌ه:‌۱-‌اف‌-‌ز‌ای‌ش‌د‌ادن‌اع‌ت‌ب‌ار‌های‌مال‌ی‌و‌س‌اع‌ت‌های‌آ‌م‌وز‌ش‌ی‌در‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه‌در‌سی‌آ‌م‌وز‌ش‌ز‌ب‌ان‌ن‌گ‌ل‌ی‌سی؛‌۲-‌ت‌م‌ر‌ک‌ن‌ب‌ر‌م‌ه‌ار‌ت‌های‌خ‌ل‌اق‌ان‌ه‌و‌ر‌گ‌ی‌ری‌د‌ان‌ش‌ج‌و‌در‌ک‌لاس‌های‌ع‌اد‌ی‌ی‌-‌ت‌ق‌ی‌ت‌ی؛‌۳-‌ت‌گ‌ی‌ب‌ل‌ب‌ر‌ر‌وی‌م‌ه‌ار‌ت‌های‌س‌و‌د‌م‌ن‌د‌و‌م‌ول‌د‌در‌ک‌لاس‌های‌ب‌ی‌ش‌رف‌ت‌ه‌و‌۴-‌ح‌ط‌ات‌از‌آ‌م‌وز‌ش‌س‌ین‌ت‌ی‌در‌ت‌ل‌ف‌ی‌ق‌ی‌ب‌ا‌آ‌م‌وز‌ش‌ب‌ر‌خ‌ط‌ب‌ه‌م‌ن‌ظ‌ور‌ت‌س‌ه‌ی‌ل‌ن‌م‌ود‌ن‌ک‌ش‌ب‌م‌ه‌ار‌ت‌های‌ب‌ان‌ی‌گ‌ر‌ای‌ش‌ه‌ل‌-‌ت‌در‌ک‌-‌ل‌،‌م‌ح‌ق‌در‌پ‌ای‌ان‌ب‌ه‌ای‌ن‌ک‌ت‌ه‌ا‌ش‌ار‌ن‌م‌ود‌که‌ج‌ه‌ان‌ی‌ش‌دن‌ی‌ک‌ی‌ا‌پ‌ب‌ی‌ش‌ن‌ی‌از‌ه‌ای‌ن‌و‌آ‌ور‌ی‌ب‌ر‌ن‌ام‌ه

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

درسی در بین ۱۰۰ دانش‌گانه‌تر دنیل-ت و مح-یطی-اددهی و یادگ-یری-بهرت-ترین فی نس-از نوآوری برنامه درسی تل قی می شود .

وانگ^۱ و چنگ^۲ (۲۰۰۸) در تعقی قی به منظور بررسی نوآوری برنامه‌ای درسی در دانش-گاه های معروف چین به این نتیجه‌رسی دند که عدم پذیرش نوآوری برنامه درسی تل-زلت-ل و آمادگی ناکافی اعضای هی‌اتعل می ، اجرائت مرکز و رویکرد بالا بپ-لین در اج-رای برنامه درسی و شمارکت ناکافی هی‌اتعل می ودان شج ویان در اجرای نوآوری های آموزشی بود . سالوانا^۳ (۲۰۱۰) در تعقی قی بپ-رسی می-زاکار بس-ت نوآوری های برنامه دوی-ی و تعی-ین مؤلفه های تل-یگ-دار بر آن نشان داده سل-ت؛ در مقایسه بامیزان روبه افزونیش-رف-ت ای آموزش-ی در عرصه برنامه های درسی ، اعضای هی‌اتعل می بکار بس-ت آموزه های نوآوری ، برنامه می-ی در مرحله های تدوین هدف، تنظیم وس-ازماندهی حت-وواف-ظلی-ت های یاددهی یادگ-یری و طراحی ری کردهای ارزش یابی توجه چن دانین می-ن مودند وس یاری از آنها باروش های سین-تی و از پیش-تعی-ین شده ب دونان عطا فبه تدوین و اجرای برنامه های دوی-ی خود می پرداختند . ع-لاوه بر این ، از م-له مؤلفه های تل-یگ-دار بومی-زانی پذیرش نوآوری برنامه دوی-ی ع-بائین-د-از: شرایط فی-زیکی ، ابطه های عاط فی-ین افراد ، ام-کاناتعل می و آموزشی ، انگ-یزه کار سل-تادان و طراحی فضای کلاس مان-د طرز ش-س-تن .

مورنو^۴ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان نوآوری های طرح و تدوین برنامه درسی به این نتیجه می-د که برنامه درسی باید این اطم-ینان را بدهد که در پایان دوره آموزش-ی یادگ-یرندگان به هدف های زیره-ت می-ب-ند: ۱- سل-تفاده از تکنل-ی-وزی؛ ۲- تفک-ر خلاق؛ ۳- توس-عه و ثب-اط عقاید و چشم-ل-داز دنیای خود؛ ۴- ه-س-ت یابی ب هوفقی-ت درحی-طه های مختل-ف-ظلی-ت و ع-م-ل؛ ۵- توس-عه دانش و درک و فهم؛ ۶- ایج-ادان تخاب ه-ا-تص-م-یم-یری های آگاهانه؛ ۷- ارتب-اط به شیوه های مختل-ف در زمینه های گوناگون؛ ۸- ک-ار-ب-ش-ک-ل ش-ارک-تی و گروه-ی-در-تحقیق-ی دیگر ادوارد (۲۰۱۰) نشان می-دهد، در زمانی که جو سازمان بپ-ر-نده و تسهی-ل-کن-ند قعی-یر باشد

1- Wang
2- Cheng
3- Salvana
4- Moreno

و ره‌بری‌خلاق و نو‌آور و حامی‌سازمان‌را‌اداره‌ک‌ند، کارکنان‌سازمان‌به‌میزان‌پیش‌تری‌پذیری‌نو‌آوری‌در‌سازمان‌سمت‌ند و خودن‌یز‌شخ‌ص‌اب‌تغی‌یر‌و‌خلاقیت‌روی‌می‌آورند.

م‌ت‌لی^۱ (۲۰۰۸) در‌پایان‌نامه‌خود "رونپ‌پذیرش‌نو‌آوری‌برنامه‌دو‌سی‌در‌میان‌اغص‌ای‌هی‌-‌أت‌عل‌می‌دانش‌کده‌های‌عل‌وم‌انص‌سانی" ر‌ب‌رو‌سی‌ک‌ر‌ده‌مل‌ت‌نت‌ع‌ل‌ج‌آزم‌ون‌ه‌های‌کلی‌موگروف‌-‌سل‌میرنوف‌و‌شپی‌یر‌ویل‌کاکسون‌حاکمی‌از‌آن‌مل‌ت‌ک‌ه‌منح‌نی‌آه‌نگ‌پ‌پذیرش‌نو‌آوری‌در‌می‌ان‌نمون‌ه‌م‌ورد‌ت‌ع‌ی‌ق‌ن‌رم‌ال‌ب‌بوده، لکش‌ک‌لفی‌س‌ت‌در‌ل‌ب‌اط‌با‌م‌راح‌ل‌پذیرش‌، اع‌ضای‌هیات‌عل‌می‌در‌م‌راح‌ل‌ب‌ت‌دایی‌در‌م‌ی‌دن‌ب‌پذیرش‌نو‌آوری‌برنامه‌دو‌سی‌سمت‌ند. همچن‌ین‌نتیج‌آزمون‌های‌کروم‌کال‌-‌والیس‌و‌یومان‌-‌یوت‌نی‌ن‌شان‌دادن‌د‌که‌اغص‌ای‌هیات‌عل‌می‌در‌دانشکده‌ها، جنسی‌ت‌و‌رشته‌های‌تحصیلی‌مختل‌ف‌از‌لح‌ظمی‌زاین‌پذیرش‌تفاوت‌مع‌نی‌داری‌نداشته، ولی‌از‌نظر‌سابق‌ت‌-‌دریس‌دارای‌اخت‌لاف‌مع‌نی‌داری‌می‌ش‌ند. در‌رابطه‌با‌سال‌پذیرش‌نو‌آوری‌برنامه‌درسی، آزمون‌آن‌وان‌شان‌دهن‌ده‌ی‌آن‌مل‌ت‌که‌اغص‌ای‌هیات‌عل‌می‌از‌لح‌اظ‌جنسی‌ت‌با‌هم‌تفاوت‌نداشت‌ند ولی‌از‌لح‌اظ‌دانش‌کده‌حل‌ت‌دریس، و‌ش‌ته‌تحصیلی‌و‌سابق‌ت‌دریس‌دارای‌تفاوت‌مع‌نی‌دار‌ب‌ک‌دیگر‌بودند.

روش‌ت‌حقیق

با‌دنظر‌گرف‌تن‌هدف‌پژوهش‌حاضر‌ک‌ب‌ررسی‌میزان‌پذیرش‌نو‌آوری‌برنامه‌دو‌سی‌در‌دانش‌گاه‌ل‌ف‌هان‌بوده، پژوهش‌از‌نوع‌توصی‌ف‌ی‌ط‌شی‌و‌جام‌عه‌آمار‌ی‌پ‌ژوهش‌م‌ب‌ت‌م‌ل‌ب‌ر‌کلیه‌اع‌ضای‌هی‌أت‌عل‌می‌دانش‌گاه‌ل‌ف‌هان‌در‌سال‌تحصیلی‌۸۹-۹۰ به‌تعداد‌۵۰۳‌ف‌ر‌ب‌وده‌مل‌ت‌. برای‌ان‌تخابن‌مونه‌آمار‌ی‌پژوهش، از‌روشن‌مونگی‌ری‌طبق‌بن‌دی‌م‌تنل‌-‌ب‌ب‌با‌حج‌م‌مل‌-‌تفاده‌شده‌مل‌ت‌که‌باسل‌تفاده‌از‌جدول‌مورگان‌و‌فرمول‌ک‌و‌کران‌۲۶‌ن‌ف‌-‌ب‌ر‌آورد‌گری‌ده‌مل‌ت‌. داده‌های‌موردن‌ی‌ان‌پ‌ژوهش‌از‌طریق‌دلب‌زار‌مل‌ن‌اد‌و‌مدارک‌و‌پرسش‌نامه‌م‌حق‌وق‌س‌اخته‌گرد‌آوری‌شده‌مل‌ت‌. پرسش‌نامه‌برای‌ب‌ررسی‌دیدگاه‌های‌اع‌ضای‌هی‌أت‌عل‌می‌مل‌تفاده‌شد.

الف: پرسشنامه نوآوری برنامه درسی: پرسشنامه محقق ساخته نوآوری برنامه درسی در قالب ۴۰ سوال بر حسب بطنی فینچ درجه ای لیکرت بوده است. در این تحقیق برای مشخص نمودن پایایی پرسشنامه ها از ضریب آلفای کرونباخ^۱ استفاده شده است. نتایج از یک به سه - خص شب یی برخی سوالها همسانی کافی وجود دارد. بعد از اصلاحات لازم، پرسشنامه اصلی برای اجرا و توزیع در بین نمونه آماری آماده شد که ضریب پایایی پرسشنامه نوآوری برنامه درسی ۰.۹۲٪ و در آورد گردید و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه گیری است و به همین صورت نیز آلفای مؤلفه های پرسشنامه عبارت بودند از: ۰.۹۵ درصد نوآوری در هدفها، ۰.۹۴ درصد نوآوری در محتوا، ۰.۹۶ درصد نوآوری در فرآیند، ۰.۹۳ درصد نوآوری در روشهای ارزشیابی. جهت سنجش روایی پرسشنامه ها از روشهای محتوایی و صوری استفاده گردیده است. به منظور تعیین روایی صوری و محتوایی این تحقیق، پرسشنامه دلختر یار^۲ از متخصصان و کارشناسان قرار گرفته است و پس از دریافت نظرهای آنان اصلاحات ضروری در پرسشنامه ها انجامشده است. نتایج حاصل داده ها از نرم افزارهای آماری SPSS16^۲ استفاده شد. پس از جمع آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل اطلاعات در دو سطح توصیفی و سلیتی باطنی صورت گرفته است. در سطح توصیفی با استفاده از شاخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد میانگین، انحراف معیاری، تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته شد و در سطح سلیتی باطنی متغیر باسطح 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

فصل‌ها

در این‌قسمت ب‌بررسی یافته‌ها بر اساس سؤال‌های پژوهش در جداولش‌ماره ۱ تا ۵ پرداخته شده‌است.

۱- وضعی‌ت میزان پذیرش نوآوری هدف‌ها، مح‌توف‌علی‌ت‌های یاددهی یادگ‌یری و ارش‌یابی در برنامه درسی اعضای‌هی‌ات‌عل می‌دانش‌گاه‌ک‌لف‌هان‌چق در است؟

ج‌دول ۱: مق‌اسه م‌یگ‌ین‌مره وضعی‌ت‌پذیری‌رشن‌و‌آوری در‌ع‌نصر‌های

ب‌رنامه درسی بام‌یگ‌یرف‌رضی ۴

م‌تغی‌ر	میانگ‌ن	ان‌حراف‌م‌عیار	Sig.	t	وص‌د
هدف‌های‌برنامه‌د‌ویی	۴/۴۶	۰/۲۲۰	۰/۰۳۳	۱۰/۷۰	۸۷
مح‌توابع‌برنامه‌د‌ویی	۴/۴۶	۰/۳۰۰	۰/۰۳۳	۹/۲۳	۸۳
فعالیت‌های‌یاددهی-یادگ‌یری	۴/۴۶	۰/۲۶۵	۰/۰۳۳	۸/۸۰	۸۰
ش‌یوه‌های‌ارزش‌پ‌ی‌ای	۴/۵۷	۰/۳۲۰	۰/۰۳۰	۱۳/۲۱	۹۱

بر اساس یافته‌های جدول (۱) از نظر پاسخ‌گویان، میزان پذیرش نوآوری هدف‌های‌ب‌یش از سطح مورد نظر باید مدنظر قرارگ‌یرد و ۸۷ درصد پ‌ل‌خ‌گ‌ویان بر این باور بودند که نوآوری هدف‌های برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر، مدنظر قرارگ‌یرد ($P=۰/۰۳$).

بر اساس یافته‌های جدول (۱) میزان پذیرش نوآوری مح‌توای برنامه درسی بیش از سطح مورد نظر باید مدنظر قرارگ‌یرد ۸۳ درصد پ‌ل‌خ‌گ‌ویان بر این باور بودند که نوآوری مح‌توای برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر باید مدنظر قرارگ‌یرد ($P=۰/۰۳$).

بر اساس یافته‌های جدول (۱) میزان پذیرش نوآوری‌ت‌های یاددهی یادگ‌یرب‌یش از سطح مورد نظر باید مدنظر قرارگ‌یرد. ۸۰ درصد پ‌ل‌خ‌گ‌ویان بر این باور بودند که نوآوری‌ت‌های یاددهی یادگ‌یری برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر ب‌لد مدنظر قرارگ‌یرد ($P=۰/۰۳$).

براساس یافته های جدول (۱) میزان پذیرش نوآوری شیوه های ارزش یابی بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرارگ یرد. ۹۱ درصد پل خگ ویان بر این باور بودند که نوآوری شیوه های ارزش یابی برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر باید مد نظر قرارگ یرد ($P=0/03$).

۲- آیلین میاگگین میزان پذیرش نوآوری دبرنامه درسی با توجه متغیرهای دم و گنای ک (جیسی ت، سابقه خدمت، نوع دانشکده و مرتبعل می) تفاوت مع ناداری وجود دارد؟

جدول ۲: مقاسه میزان متغیرهای پژوهش رد بین افردن مونه بر حسب متغیر جیسی ت

مع ناداری	درجه آزادی	t	آزمون لوی ن		شخص های آماری متغیرهای پژوهش می زانپذیری نوآوری در برنامه دوسی
			مع ناداری	F	
0/36	298	0/9	0/47	0/52	

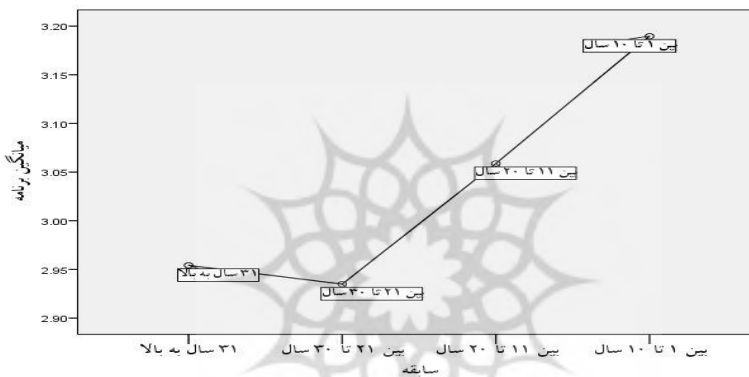
چنان که در جدول (۲) مشاهده می شود پپی ش فرض تساوی واریانس های دو گروه جیسی ت در دستغیر پژوهش ($\alpha < 0/05$) کتاید شده سل ت. نتاج نشان می دهد که بین دیدگاه های اغس ای هیاتعل می مرد و زندایش گاهلف هان درباروضعی ت پذیرش نوآوری برنامه رسی ت تفاوت مع ناداری وجودن دارد.

در جدول (۳) تحلی ل وریان س متغیرهای پژوهش با توجه به سابقه، ارائه شده سل ت.

جدول ۳: تحلی ل واریانس متغیرهای پژوهش با توجه به سابقه

مع ناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات	متغیرهای پژوهش
0/00	9/4	0/86	3	22/6	بین گروه ها	میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی
-	-	0/09	296	27/07	درون گروه ها	
-	-	-	299	29/67	کل	

چنانکه در جدول (۳) نشان داده شده است تبیین دیدگاه گروه‌های سه‌گانه سابقه خدمت اعضای هیأت‌اعلی می‌درباره وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی گروه‌های متفاوت دوغیرم‌ذکور آزمونت‌قی بی‌شفه انجام شده است. نتایج آزمون شفه نشان می‌دهد اعضای نمونه که دارای سابقه خدمت بالاتر از ۳۰ سال و بین ۲۱ تا ۳۰ سال سمت‌ند با دو گروه دیگر اعضای هیأت‌اعلی می‌با سابقه خدمت کم‌تر از ۲۱ سال معناداری در میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی دارند.



شکل ۱: اختلاف میانگین نمره نطبقات سابقه برحسب میانگین میزان پذیرش نوآوری در برنامه درسی

همان‌گونه که در جدول ۳ و شکل ۱ نشان می‌دهد؛ اعضای نمونه که دارای سابقه خدمت بالاتر از ۳۰ سال و بین ۲۱ تا ۳۰ سال سمت‌ند با دو گروه دیگر سابقه خدمت کم‌تر از ۲۱ سال معناداری در میزان میانگین پذیرش نوآوری در برنامه درسی دارند. اعضای هیأت‌اعلی می‌که دارای سابقه خدمت بین ۲۱ تا ۳۰ سال می‌باشند نسبت به اعضای هیأت‌اعلی می‌که بالاتر از ۳۰ سال سابقه دارند وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی را در سطح پائین‌تر و کم‌تری برآورد می‌کردند.

ج دولش ماره ۴تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش بتوجه به نوع دلش کده

معناداری	F	میگن م جذورات	درجه آزادی	مجموع م جذورات	منبع تغییرات	متغیره ای پژوهش
۰/۰۰	۹/۷	۰/۶۸	۱۴	۹/۶	بین گروه ها	میزانپذیرش
-	-	۰/۰۷	۲۸۵	۲۰/۰۴	هادران گروه	نوآوری در برنامه
-	-	-	۲۹۹	۲۹/۶	کل	دوسی

چنان که در جدول (۴) نشان دادمشده سل-تب-ین-دان-شکده هادر متغیرمی-زانی-پذیرش نوآوری در برنامه درستی تفاوت معناداری وجود دارد ($\alpha < 0.05$) براینپروسی-گروه های متفاوت دوتغیرم ذکوراز آزموناتقیبی شفهل تفاده شده سل ت. اعضای هیات عمل می-دان-شکده های مه ندرسی-اقتصاد و علوم اداری و زبان های خارجی در مقلسبب اعراض ای-های-اتعمل می دانشکده های علوم توبی تی و روان شناسی، علوم پایه ادبیات و علوم انسانی، وضعی-تمی-زان پذیرش نوآوری برنامه درسی را در دانش گلبه میزانی-پیلن تری ارزیابی نمودند.

ج دول ۵تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش بتوجه به نتیجه عمل می

معناداری	F	میانگن م جذورات	درجه آزادی	مجموع م جذورات	نوع تغییرات	متغیرهای پژوهش
۰/۰۰	۴/۰۹	۰/۳۹	۳	۱/۱۸	بین گروه ها	می زانیپذیرش
-	-	۰/۰۹	۲۹۶	۲۸/۴۶	درون گروه ها	نوآوری در برنامه
-	-	-	۲۹۹	۲۹/۶۷	کل	دوسی

چنان که در جدول (۵) نشان دادمشده سل-تب-یرت-بعمل می-در متغیر وضعی-تب-پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد ($\alpha < 0.05$). نتلج آزمون شفهل نیزشان می دهلبین رتبعل می مری و استادیار با رتبعل می دانش یار و استاد از نظرمی-زان-هانگ-یر-پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد، به این صورت که اعراض ای-های-اتعمل می دارای رتبعل می استادیار و مری-بغبت به سل تادانی که دارای رتبعل می سل تاد و دانش-یاری سمت ندر وضعی ت نوآوری پذیرش نوآوری برنامه درسی را در حلك م ترو ضعیف تری تخمین می

زندان. نتایج نشان می‌دهد ۲۰ درصد پل‌خنگ‌ویان زن و ۸۰ درصد م‌رب‌بوده‌اند، ۱۳/۸ درصد پل‌خنگ‌ویان دارای سابقه‌خ‌دم‌تک‌م‌تر از ۱۰ سال، ۳۸/۵ درصد بین ۲۰-۱۱ سال و ۴۷/۷ درصد دارای سابقه ۲۱ سال به بالا بوده‌اند و وضعی‌ت ۱۸ درصد پاسخ‌گ‌ویان در ق‌به‌م‌ربی، ۴۰/۳ درصد در م‌رتبه‌استادیاری و ۲۷/۷ درصد در م‌رتبه‌دانش‌یار و ۱۴ درصد پل‌خنگ‌ویان در م‌رتبه‌سل‌تادی‌ق‌را‌داشت‌ند، ۲۰/۷ درصد از پاسخ‌گ‌ویان پذیرای نو‌آوری برنامه درسی را م‌ن‌ل‌ب‌تلقی‌کرد‌ند و ۷۳/۳ درصد بر این باور بودند که نو‌آوری برنامه درسی بایله‌م‌یزانی‌ش‌تری م‌ور‌پ‌پذیرش‌ق‌رار‌گ‌یرد، ۳۲/۳ درصد از پاسخ‌گ‌ویان دارای ت‌ج‌ربه‌س‌فر‌های‌عل‌می و م‌ط‌ل‌ع‌ات‌خ‌ارج‌کش‌ور بوده و ۶۷/۷ درصد دارای پ‌ل‌ت‌ج‌ربه‌نبوده‌اند. اع‌ضای هیات‌عل‌می که دارای ت‌ج‌ربه‌س‌فر‌های‌عل‌می‌خ‌ارج‌کش‌ور بودند، در م‌قایسه‌با‌اع‌ضایی که فاقد این‌ت‌ج‌ارب بودند، وضعی‌ت‌پذیرش‌نو‌آوری برنامه درسی را م‌ن‌ت‌ل‌زم‌ت‌وج‌یه‌ش‌تری م‌ی‌دان‌ت‌ند.

ب‌ح‌ث‌و‌نتیج‌گی‌ری

براساس یافته‌های پژوهش، از نظر پل‌خنگ‌ویان، نو‌آوری هدف‌های برنامه‌درسی باید بیش از سطح م‌ور‌د‌نظر م‌ور‌د‌پذیرش‌ق‌رار‌گ‌یرد. از ج‌مله‌هدف‌هایی که پ‌ل‌د‌در نو‌آوری برنامه درسی م‌ور‌د‌پذیرش‌ق‌رار‌گ‌یرد، پ‌ه‌رت‌ند‌از: ایجاد و ارتقای‌قابلی‌ت‌آی‌نده‌نگ‌ری؛ تقی‌ت‌ت‌ف‌ک‌ر‌خ‌لاق‌دانش‌ج‌ویان؛ ایجاد و ارتقای توان‌دق‌ت‌سن‌جی‌پ‌رورش‌خود‌پن‌د‌اره‌ث‌ب‌ت‌دانش‌ج‌ویان؛ تقی‌ت‌س‌واد‌اط‌ل‌ع‌اتی‌دانش‌ج‌ویان؛ تقی‌ت‌س‌ب‌انی‌ت‌وس‌ع‌ائش‌انی‌وس‌از‌گ‌اری‌ج‌ت‌م‌اعی‌دانش‌ج‌ویان؛ تقی‌ت‌ت‌وان‌م‌ندی‌نو‌آوری‌دانش‌ج‌ویان؛ ایجاد و ارتقای‌ظ‌وفی‌ت‌پ‌رداخ‌تن‌به‌عل‌ده‌های‌خ‌لاق و شخصی؛ ایجاد پ‌رورش‌روحیه‌خ‌طر‌پذیری‌دانش‌ج‌ویان؛ توجه‌ب‌ع‌اد‌گی‌ری‌م‌ادام‌ل‌ع‌م‌ر‌به‌م‌ن‌ظ‌ور‌به‌روز‌بودن‌دانش‌ج‌ویان؛ پ‌رورش‌م‌هارت‌های‌م‌ی‌اه‌ف‌ردی‌دانش‌ج‌ویان‌م‌خصوص‌ت‌پ‌رداخ‌تن‌ب‌ف‌ظ‌لی‌ت‌های‌نو؛ پ‌رورش‌روحیه‌پ‌ژوهش‌گری‌و‌ک‌لت‌ش‌اف‌دردانش‌ج‌ویان؛ ایجاد و ارتقای‌ظ‌وفی‌ت‌ای‌ج‌اد‌ت‌غی‌ری؛ ایجاد و ارتقای توان‌غلبه‌بر‌ت‌رس‌ازش‌ک‌س‌ت‌ف‌اک‌م‌ی‌ف‌ته‌های‌پ‌ژوهش‌حاضر‌با‌یافته‌های‌پ‌ژوهش‌سال‌وانا (۲۰۱۰)، م‌ت‌لی (۲۰۰۸) و وانگ و چ‌نگ (۲۰۰۸) م‌س‌وس‌ت. در این ت‌ح‌قیق‌هان‌یز نو‌آوری برنامه درسی در م‌را‌ج‌ل‌ت‌د‌وین‌هدف‌ج‌دی‌گ‌ی‌ف‌ته

ن می شد و عمل تبش-تری-ن ه-وی، ساخ تاپس ته آموزش عالی و تم کز گری، دری-ن تحقیقات سلت.

بر اساس یافته های سؤال دوم، نوآوری مح توای برنامه درسی باید بیش از سطح مورد نظر مورد پذیرش قرارگ یرد. از جمله مواردی که باید در نوآوری مح توای برنامه درسی مورد پذیرش قرارگ یند، بگرت ند از: فریلند مسألایابی؛ فریلند جس-تجوی راه-ل های-وناب؛ آموزش مباحث رشد مهارت های فرا شناختی دانش جی ان بیغی یرحت-وای آموزش-ت نل-ببب-با نیازهای م تحول دنیای کار؛ فریلند کاوشگری؛ سلتق رارس-امانه به روزکردن فرصت-ل های موجود؛ کاربرد بودن مح توای ارائه شده؛ آموزش ه-مراه با پژوهش مبتل فیق آموزش نظری و عملی؛ فریلنت بیل ایده ها به طرح های عملیاتی؛ توجه به رشته ها و موضوع عملی تلفیقی و هم-گرا. یافته های پژوهش حاضر با یافته های پژوهش سالوانا (۲۰۱۰) ه-سولت-وی در تحقیق خود نشان داده سلت در مقایسه با میزان روبه افزونیشفت های آموزشی در عرصه برنامه های درسی، اعضای هی ات عمل می بکار بست آموزه های نوآوری برنامه درسی در مراحل تدوین هدف، تنظیم وسازماندهی محتوای عملی-ت های داددهی یادگیری و طراحی رویکردهای ارزشیابی توجه چندان می نمودند و س یاری از آنها با روش های سنتی و از پیش تعیین شده و بدون اعطای به تدوین و اجرای برنامه های درسی خود می پردازند.

بر اساس یافته های پژوهش، نوآوری راهبردهای یاددهی و یادگیری بلب بیش از سطح مورد نظر مورد پذیرش قرارگ یرد. از جمله مهم ترین نوآوری های عملی-ت های یاددهی و یادگیری که باید در برنامه درسی مورد پذیرش قرارگ یند، ع بازنند از: توجه به دیدگاه های جدیدان شجی ان؛ ایجاد شرایط برای آموزش گروهی دانش جی ان؛ تعیف و انجام پروژه های فردی؛ اقدام پژوهی، مطالعه موردی؛ سلتفاده از روش های یادگیری خود اهدب-دانش جی و یان از راه مواج هه با تهدیدها و بحران هامت بیل ایده هه به طرح های عملیاتی؛ توجه به تفاوت های فردی دانش جی و یان سلتک ید بر فریلندهای سلتک لگش ایی خلاق دانش جی-ان؛ و از واتس لطر مهارت ها و تکنیک های عملی، آموزشی و پژوهشی یاف ته های پژوهش حاضر بیاف ته های

پژوهش سالوانا (۲۰۱۰)، تزومین (۲۰۰۹) هم‌سوس-تت‌زو‌م-مین‌نی‌زن‌شان‌داد‌ک‌ه‌رون‌لمی‌زان‌پذیرش‌نوآوری‌برنامه‌دستی‌در‌سطح‌م‌حدودی‌قرار‌دارد.

بر اساس یافته‌ها، نوآوری در شیوه‌های ارزشی‌ابی‌ب‌لب‌ب‌یش‌از‌سطح‌م‌ورد‌نظر‌م‌ورد‌پذیرش‌ق‌رارگی‌رد. از‌جمله‌ن‌نوآوری‌در‌روش‌های‌ارزشی‌ابی‌که‌به‌ب‌لد‌د‌پ‌رنامه‌دوسی‌م‌ورد‌پذیرش‌ق‌رارگی‌ین‌د،‌ب‌هرت‌ند‌از:‌فراهم‌ساخت‌تفویض‌طراحی‌یک‌سی‌س-تم‌ب‌ر‌بخش‌ب‌رای‌ارزشیابی‌ف‌علی‌ت‌ها؛‌ارزش‌گ‌ذاری‌بر‌انجام‌کارهای‌پژوهشی‌دانش‌جویان؛‌فراهم‌ساخت‌تفویض‌ارزشی‌ابی‌نقل‌ج‌برنامه‌در‌سطح‌فردی؛‌فراهم‌ساخت‌تفویض‌ارزشی‌ابی‌ت‌هی‌جه‌های‌برنامه‌در‌سطح‌اجتماعی؛‌سنجش‌تس‌ل‌ط‌ب‌ر‌مه‌ارت‌م‌ا‌ب‌ف‌ر‌ا‌ش‌ن‌ا‌خ‌ت‌د‌ا‌ش‌ج‌ویان‌ب‌س‌ن‌ج‌ش‌ت‌س‌ل‌ط‌ب‌ر‌م‌هارت‌های‌ف‌را‌ش‌ن‌ا‌خ‌ت‌د‌ا‌ش‌ج‌بی‌ان،‌توجه‌ت‌وازن‌به‌مه‌ارت‌های‌ش‌ن‌ا‌خ‌تی،‌عاطفی‌وروانی-‌ج‌ک‌تی‌در‌ارزشی‌ابی‌دانش‌جویان‌یافت‌ته‌های‌پژوهش‌حاضر‌ب‌یافت‌ته‌های‌وانگ‌و‌چ‌نگ‌(۲۰۰۸)،‌سالوانا(۲۰۱۰) هم‌سوس‌ت.‌وانگ‌چ‌نگ‌نشان‌داده‌س‌ل‌ت؛‌نوآوری‌های‌برنامه‌دستی‌به‌طور‌کامل‌و‌وفقی‌ت‌آمیز‌اجران‌شده‌س‌ل‌ت‌و‌از‌جمله‌عل‌ت‌های‌اصلی‌می‌زانی‌علی‌ر‌پ‌پذیرش‌نوآوری‌برنامه‌دستی‌ب‌هرت‌ند‌از:‌عدم‌گ‌رایش‌اعضای‌هیات‌عل‌می‌ب‌ت‌به‌کاربست‌نوآوری‌های‌آموزشی،‌اجرا‌ب‌ت‌مرکز‌و‌رویکرد‌بالا‌به‌پ‌ل‌ین‌در‌اج‌رای‌برنامه‌دوسی‌و‌م‌ب‌ارک‌ت‌ناکافی‌هی‌أت‌عل‌می‌ودان‌ش‌ج‌ویان‌در‌اجرای‌این‌برنامه.

علاوه بر این، نقل‌ج‌نشان‌می‌دهد‌که‌ب‌ین‌ت‌د‌گاه‌های‌ا‌خ‌س‌ای‌هی‌-أت‌عل‌می‌م‌رد‌و‌زن‌دانش‌گاه‌ه‌ان‌دربار‌ه‌وضعی‌ت‌پذیرش‌نوآوری‌برنامه‌دستی‌ت‌فاوت‌معن‌اداری‌وج‌ودن‌دارد‌(۰/۰۵ < α). این‌امر‌شاید‌برخاسته‌از‌وظیفه‌های‌یک‌سانی‌س‌ل‌ت‌که‌در‌محیط‌های‌علمی‌برای‌هر‌دو‌جنس‌تعریف‌می‌شود‌و‌ین‌که‌در‌دنیا‌ی‌امروز‌کاربست‌نوآوری‌های‌آموزشی‌و‌نوآوری‌های‌برنامه‌دستی،‌مه‌ارت‌ض‌روری‌برای‌هر‌استاد‌و‌م‌علم‌به‌دور‌از‌تفاوت‌های‌جنسی‌تی،‌قومی‌و‌نژادی‌س‌ل‌ت،‌پس‌درن‌ت‌ب‌ح‌ق‌درت‌ریسک‌پذیری‌زن‌الف‌زایش‌ب‌ف‌ل‌ت‌س‌ل‌ت.‌ا‌خ‌س‌ای‌نمون‌ه‌که‌سابقه‌خ‌دم‌ت‌بالا‌تر‌از‌۳۰‌سال‌ب‌ین‌۲۱‌تا‌۳۰‌سال‌داشت‌ند،‌با‌دوگ‌روه‌ت‌گ‌ر‌سابقه،‌ا‌خ‌ت‌لاف‌مع‌ناداری‌در‌میزان‌میانگین‌وضعی‌ت‌پذیرش‌نوآوری‌در‌برنامه‌دوسی‌ه‌ل‌ت‌ند،‌ا‌خ‌س‌ای‌هی‌-أت‌عل‌می‌جوان‌به‌لی‌ل‌دارا‌بودن‌مه‌ارت‌های‌رایانه‌ای‌بالا‌تر‌و‌ح‌ص‌ل‌ب‌ش‌تر‌و‌آشنایی‌کامل‌ت‌ری

که از روش های جدید آموزشی و ارزش یابی و ری کردهای جدید ساختاردهی مح تولارند، به آسانی از نوآوری های برنامه درسی دوفعلی ت های آموزشی خود بهره می پرنند؛ چنانکه در جدول ۸ نشان داده شده سلسل تبین دیدگاه اع ضای هی اتعل می دانشکده مای مختل-فدر باره متغیر میزان پذیرش نوآوری در برنامه رسی ت فاوت معن اداری وجود دارد ($\alpha < 0.05$) نت عل ج نشان می دهد تبین دان شکده مای مهنسی، زبان و سلس ل ایدان شکده مای در میانگین وضعی ت پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت وجود دارد شاید مهنترین لی-لهوب و طبه ماهی-ت رشته های م ذکور سلس ت؛ بعب سار تی فقیدان مهارت ماین بانی و رایانه ای، عدم ح طت-ت های م سئولان مربوطه از اع ضای هی اتعل می کلن شسته مای کفب و سسخت افزار مای و نرم افزار مای موجود رت بط با رشته، از جمله ل های مهم کار بست نوآوری های آموزشی توسط اغس ای هی اتعل می سلس ت، در حالی که مای ت رشته هائنی و مهنسی سلس-تفاد میش-تری راز فن واری های نوین آموزشی و روش های جلیت-دریس راطل ب می کنند، فی-را هم اککلنات سسخت افزار ی و نراف زاری بالاتری دلخت یار آنان قرار گرفته و هم مهارت های رایانه ای قویتری را داراست ندع لاهو براین تبین رتبعل می مربی و استاد یار، با رتبعل می دانش یار و سلس تاد از نظر میزان میانگین وضعی ت پذیرش نوآوری در برنامه درسی ت فاوت معن اداری وجود دارد. به کلن صورت که اع ضای هی اتعل می دارای رتبعل می استاد یار و مربی سلس ت بسات یدی که دارای م رتبعل می استاد و دانش یاری سمت ند وضعی ت پذیرش نوآوری برنامه درسی را در ح لکفت-ر وضعی ف تری تخمین می زدند. یافته های پژوهش حاضر با یافته های متلی (۲۰۰۸) هم سوس-ت، زیرا اع ضای هی اتعل می کفب ۱ تا ۱۰ سال سابقه دارند، مع مولاً جوان تب بوده، به دانش و فناوری های روز و نوآوری های آموزشی سلس ت بس این سلس ل طیبش-تری دارند و فی-ز آنها مع مولاً در مرتبه استاد یاری و مربی بوده و به همین عل ت، کوششش تری می کنند که با اع مال نوآوری های برنامه درسی در ج ریاضی و عل ت های آموزشی مرتبه خود را ارتقا ده ند. کلن نت عل ج با نتل ج پژوهش های الیور (۲۰۰۸) هم سوس ت. الیور نیز نشان داد که سلس تادان جوان تر و دارای م رتبعل می پلین تر، به میزانش تری در مقایسه با سایر سلس تادان پلینده نوآوری مای برنامه درسی سمت ند.

با توجه به میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی در این پژوهش به منظور شویق و گفش-ترش فرهنگ نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی پیشنهادهایی ارائه شده است:

۱- دعوت از اساتید تادان به عنوان مهمان شرکت کن‌نده در کنفرانس‌های مجازی به منظور بررسی چگونگی کاربست نوآوری‌های آموزشی و نوآوری‌های برنامه‌دوسی در نظام آموزشی و آموزش عالی کشورمان؛

۲- نشان دادن قدرت و کفیت نوآوری‌های برنامه‌دوسی به منظور رفع شک و تردید اعضای هیأت‌اعلی می از طریق برگزاری ه‌مایش‌ها و س‌می‌نارهایی که نتایج نوآوری‌های آموزشی د‌ف‌علی‌ت‌های آموزشی‌عل می و پژوهشی را نشان می‌دهد؛

۳- شاخص‌رار دادن ارایه نوآوری‌های برنامه درسی اس تادان برای ارزیابی توان‌عل می اساتید با کمک نظر خواهی از دانش‌ج‌ویان و مدیران گروه‌ها و مدیران دانشکده؛

۴- تهیه مثال‌های موردی از مؤس‌سات عالی آموزش‌موفق در فی‌نکاربست نوآوری‌های برنامه درسی د‌ف‌علی‌ت‌های‌عل می و پژوهشی؛

۵- برگزاری س‌مینارها و برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی که نقش کاربست نوآوری برنامه درسی و دانش‌س‌تفاده از آن را در توسعه حرفه‌ایی اس تادان نشان می‌دهد؛

۶- در نظر گرفتن پاداش‌هایی از سوی م‌نولان مربوطه برای کاربست نوآوری‌های برنامه درسی توسط اعضای هیأت‌اعلی می؛

۷- فراهم آوردن سخت‌افزارها و امکانات‌جان‌بی به روز در فی‌نکاربرد تکنی‌ل‌وژی م‌تلل ب‌لن‌یاز اعضای هیأت‌اعلی می.

منابع

آزاد، ناصر، وارشدی، ایمان. (۱۳۸۸) بررسی تنذیر فرهنگسازمانی بردر ح هلت از نوآوری (مورد کاوی شرکت مادر تخصی بازرگانی دلیتی ایران)، **بررسی سائبازرگانی**، ۳۶: ۲۶-۳۸.

پروین تگیل برت. (۲۰۰۰). **میری ت دانش**؛ ترجمه: علی حنی نی خواه. (۱۳۸۵). تهران: نت شار ت یس طرون.

تورانی، ح سن. (۱۳۸۷) **ب** بررسی دلالت های نظریه ها و سبک های مدییت در بروز نوآوری، " **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۱۱۳-۸۵: (۱۵)۵.

حنی نی خواه، علی. (۱۳۸۷). **ب** بررسی نظریت شار نوآوری در حوزه آموزش " **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، ۲۶ (۷): ۱۷۸-۱۵۱.

شرفی، مح مد. (۱۳۸۷). نوآوری در آموزش عالی (بر پایه مدل بلا دی ج)، **مجل مدی ر**، ۱۹۱: ۲۰-۳۵.

ص مدی، پروین و شوی رازی اصفهانی، ه ما. (۱۳۸۶). **ب** بررسی اب طه جو سازمانی م درسه با روحیه کار آفینی در دانش آموزان " **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۱۸۷-۱۶۴: (۱۶)۵.

لطف آبادی، حین؛ نوروزی و حی ده. (۱۳۸۵). "خرد منوی، دانش عینی و شلی افتگی شخصی تعل می محقق به عنوان مبنای نوآوری آموزشی قریبتی" **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۸۴-۴۷: (۱۵)۵.

عابدی، اح مد؛ عریضی، ح مید رضا و شواخی علی رضا. (۱۳۸۴) **ا** **ق** تحلیل عوام ل موثر بلف زایش کاربست یافته های پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش " **فصلنامه نوآوری های آموزشی**، ۴(۱۲): ۷۲-۵۰.

عریضی، ح مید؛ و عابدی، اح مد. (۱۳۸۲) **ب** تحلیل مح توای کتابهای درسی دوراب تدایی بر ح ب سازه لگک یزیمیشفت " **فصلنامه نوآوری های آموزشی**. ۲۰: (۵)۲: ۳۶-۲۰.

علوی، سید حنی وض ل، و خسر ی، مه مدی بوقزل ایاغ، مح مد. (۱۳۸۲). "رابطب بین خلاقیت کارکنان با جو سازمانی " **پ پیام میری ت**، ۷ و ۸: ۱۳۳-۱۶۰.

ک‌یام‌ن‌ش‌علی‌رضا. (۱۳۸۳). "آموزش همه‌جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی: دستاوردها و چالش‌ها"

اندازه‌ها "فصلنامه نوآوری‌های آموزشی"، ۳(۱۰): ۱۳-۲۰.

م‌ن‌ط‌ق‌س‌ی‌، ر‌م‌ت‌ص‌س‌ی‌. (۱۳۸۴). "ب‌ر‌و‌س‌ی‌ن‌و‌آوری‌های آموزشی در م‌د‌ار‌س‌ی‌-ر‌ان "فصلنامه"

نوآوری‌های آموزشی"، ۴(۱۲): ۵۷-۶۴.

نیکخواه، مح‌مد؛ ش‌ی‌ف‌، م‌ص‌ط‌ف‌ی‌؛ ط‌ل‌اب‌ی‌، ه‌وش‌ن‌گ‌. (۱۳۹۰) بررسی وضعی‌ت موجود و ممکن

کاربرد شاخص‌های ارزش‌یابی از درون‌دادهای برنامه‌درسی دوره تحصیلات تکمیلی

دانشگاه‌های ص‌ل‌ف‌ه‌ان‌ص‌ن‌ع‌ت‌ی‌ط‌ل‌ف‌ه‌ان‌و‌ش‌ه‌ر‌ک‌رد‌، ر‌و‌ی‌ک‌ر‌د‌ه‌ای‌ن‌-و‌ی‌ن‌آم‌وز‌ش‌ی‌س‌ال

ش‌ش‌م‌ش‌م‌ار‌ة‌ا‌ش‌م‌ار‌ة‌پ‌ی‌ا‌پ‌ی‌ 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.

- 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.