

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره دهم، شماره دوم، پیاپی ۲۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

صفحه‌های ۸۴-۱۰۹

## فهم پدیدارشناسانه پذیرش نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان

سهراب نجفی<sup>۱</sup> دکتر یحیی معروفی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر فهم پدیدارشناسانه پذیرش نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان است.

سؤالات پژوهش:

۱- چه تغییرات و نوآوری‌هایی در دانشگاه فرهنگیان و برنامه‌های درسی آن پس از تأسیس ایجاد شده است؟

۲- واکنش مدرسان و دانشجومعلم‌ان نسبت به نوآوری برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش را، مدرسان و دانشجومعلم‌ان پردیس‌های منطقه ده تشکیل می‌دهند که با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ترکیبی بر اساس قاعده اشباع نظری ۲۶ مشارکت‌کننده از میان آنها به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. داده‌های پژوهش نیز با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با روش هفت مرحله‌ای کلابزی تحلیل گردید.

براساس تجارب مشارکت‌کنندگان، عمده‌ترین زمینه‌های نوآوری در برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان را می‌توان در قالب یک مضمون فراگیر، سه مضمون سازمان‌دهنده نوآوری در نظام آموزشی، نوآوری در نظام پذیرش دانشجو و نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه‌های درسی و همچنین ۱۵ مضمون پایه دسته‌بندی کرد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که واکنش مدرسان و دانشجومعلم‌ان به نوآوری در برنامه‌های درسی در این دانشگاه را می‌توان به دو طیف مجزا تقسیم کرد که از یک‌سو نگاه ستایش‌گرانه و پذیرش کامل و از سوی دیگر نگاه منتقدانه و مقاومت صریح قرار دارد. دانشگاه فرهنگیان با اتخاذ تدابیر مناسب می‌تواند زمینه را برای پذیرش بیشتر برنامه‌های درسی نوآرانه و کاهش مقاومت در برابر آن فراهم نماید.

**واژه‌های کلیدی:** پدیدارشناسی، پذیرش نوآوری، برنامه‌های درسی، دانشگاه فرهنگیان.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان [Sohrab95@ymail.com](mailto:Sohrab95@ymail.com)

<sup>۲</sup> دانشیار مطالعات برنامه‌های درسی، دانشگاه کردستان، سنندج (نویسنده مسئول) [y.marooifi2007@gmail.com](mailto:y.marooifi2007@gmail.com)

### مقدمه

تحولات سریع دانش و فناوری در جنبه‌های گوناگون زندگی بشری و لزوم هماهنگی نظام‌های آموزشی با نیازهای حال و تحولات آینده، نوآوری در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم را تبدیل به یک ضرورت کرده است. (lew,2013) معتقد است مراکز تربیت‌معلم از عهده‌ی تربیت معلمانی که دارای توانایی علمی، انواع مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم برای تدریس، مدیریت کلاس درس، آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش‌آموزان باشند، بر نمی‌آیند. برای مواجهه با این تغییر و تحولات، تعلیم و تربیت یگانه راهی است که بشر پیش‌رو دارد. حال اگر این امر پذیرفته شود که نهاد تعلیم و تربیت اولویت و اهمیت بیشتری دارد، این پرسش مطرح می‌شود که در میان عناصر تشکیل‌دهنده این نهاد، کدام یک اهمیت و تأثیرگذاری بیشتری دارد، بی‌هیچ تردیدی می‌توان گفت که مراکز تربیت‌معلم در رأس ارکان و عناصر نظام تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند؛ زیرا کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید و اهداف متعالی تعلیم و تربیت، با حضور و با واسطه این مراکز تحقق می‌پذیرند.

در بسیاری از کشورهای جهان، نقش تأثیرگذار مراکز تربیت‌معلم در پرورش معلمانی کارآمد و اثربخش، نظام تربیت‌معلم را به کانون توجه تبدیل کرده است. نمونه بارز این توجه، برنامه نوآوری آموزشی برای توسعه آسیا \_ پاسیفیک ( Asia-Pacific Program of Educational Innovation for Development,2014 ) است. این برنامه‌ها، هدف اولین پروژه میان کشوری خود را بهبود کیفیت آموزش و پرورش از طریق نوآوری آموزشی قرار داده و یکی از موارد برجسته‌ای که در این راستا بر آن تأکید دارد، تربیت‌معلم است. کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نیست و چون از دیرباز وظیفه تأمین، تربیت و بهسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش بر عهده مراکز تربیت‌معلم گذاشته شده است؛ با پیروزی انقلاب در اساسنامه‌ها و آئین‌نامه و برنامه‌های مراکز تربیت‌معلم و تربیت دبیر دانشگاه‌ها تغییراتی به وجود آمد و در مورد کارآموزان این مراکز آموزشی و استخدام آنها قوانین جدیدی وضع گردید. در طی سال‌های اخیر، پیشرفت سریع علوم و تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و جایگاه نظام آموزش و پرورش ایران در افق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور، تغییر کارکرد دانشگاه‌های تربیت‌معلم کشور مانند دانشگاه قدیمی تربیت‌معلم تهران، آذربایجان و ... تعطیلی دوره‌های تربیت دبیر در سایر دانشگاه‌های کشور، ضرورت تأسیس یک دانشگاه به نام فرهنگیان را مطرح ساخت. از این رو، در سال ۱۳۹۰ برای همراهی، هماهنگی

و همگامی با تغییرات و تحولات روز، با تجمیع کلیه مراکز تربیت‌معلم، به استناد مصوبه هفتصد و چهارمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۹۰/۱۰/۶ دانشگاه فرهنگیان تأسیس گردید (Statute of the University of Farhangian, 2012:6).

در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، مسئولیت بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم کشور با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقاء شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش، به دانشگاه فرهنگیان واگذار شده است (Document of the fundamental transformation of education, 2012:46).  
 تحول و نوآوری در نظام تربیت‌معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقاء روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت‌معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، از اهداف اصلی دانشگاه فرهنگیان به شمار می‌رود (Statute of the University of Farhangian, 2012:7). یکی از حوزه‌هایی که می‌تواند هدف‌های دانشگاه فرهنگیان را محقق سازد، برنامه‌های درسی این دانشگاه است (Norouzadeh, 2008:5, Fathi Vajargah). برنامه‌های درسی این ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها را دارا هستند که نیروی انسانی فرهیخته و مورد نیاز جامعه را از لحاظ اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ... تأمین نمایند و به پیشرفت و توسعه جامعه یاری رساند، از این رو، دانشگاه فرهنگیان دو تحول در برنامه درسی خود ایجاد کرد که شامل طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم (برنامه درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران) و بازآرایی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی شانزده‌گانه دانشگاه بود. هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت را مورد تأکید قرار داده است (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011: 38). از این رو، دانشگاه فرهنگیان دو تحول در برنامه درسی خود ایجاد کرد که شامل طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم (برنامه درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران) و بازآرایی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی شانزده‌گانه دانشگاه بود. بنابراین، می‌توان گفت تحول و

نوآوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک راهبرد ضروری در جهت بهبود تربیت معلم مدنظر قرار گرفته است.

نوآوری، یک ایده، عمل یا شیء است که توسط فردی یا مجموعه‌ای از افراد به‌صورت جدید و نو درک و مورد پذیرش قرار می‌گیرد (Edison Bin Ali & Torkar, 2013)، به‌عبارت‌دیگر نوآوری، خلاقیت متجلی شده و اندیشه خلاق تحقق‌یافته و به‌کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید است (Kirkgoz, 2009). یکی از زمینه‌های نوآوری، نوآوری در برنامه درسی است. نوآوری با تغییر برنامه درسی متفاوت است. تغییر برنامه درسی، مفهومی بسیار کلی است که به هر نوع تغییری که در آموزش یا محیط آموزشی به وجود آید، اشاره می‌کند، درحالی‌که نوآوری به آن نوع تغییر برنامه درسی اطلاق می‌شود که بدیع و بی‌سابقه باشد (Fathi Vajargah, 2008)، از این‌رو، انتظار می‌رود نوآوری در برنامه درسی به تحولی شگرف در جریان آموزش منجر شود. نوآوری برنامه درسی نقطه آغاز روندی طولانی به‌سوی تغییرات آموزشی است (Mata, 2012).

(Altrichter, 2005) براین باور است، نوآوری در برنامه درسی را می‌توان بر اساس سه رویکرد متفاوت خطی بالا به پایین، خطی پایین به بالا و غیرخطی\_ مشارکتی به اجرا درآورد. در رویکرد بالا به پایین که دارای ماهیتی خطی است؛ فرض براین است که معلمان و مدارس نوآوری را پذیرفته و نسبت به اجرای صادقانه آن تلاش می‌کنند. در این رویکرد، تمام مراحل برنامه‌های درسی از طراحی و تولید گرفته تا اجرا و ارزشیابی توسط نظام آموزشی متمرکز کنترل می‌شود و معلمان وظیفه‌ای جز اجرای وفادارانه برنامه درسی تجویزی را ندارند (Salsbili, 2007). محصول این رویکرد یک بسته مقاوم در برابر معلم است. در رویکرد خطی پایین به بالا، بر تدوین برنامه‌های درسی در سطح محلی بر اساس راهنمایی‌های مقامات مرکزی تأکید می‌شود (Healy, 2011). براساس رویکرد مشارکتی، نوآوری اثربخش برنامه‌های درسی، از طریق برقراری تعادل بین قدرت مرکزی و منابع حرفه‌ای (معلمان و مدارس) و ایجاد رابطه‌ای مستقیم بین سیاست و هدف نوآوری، با عمل و مشکلات معلمان در فرایند یاددهی\_یادگیری یا ترکیب تغییرات بالا به پایین و پایین به بالا میسر می‌شود (Elmor, 2007; Fullan, 2008). برای تغییر تصمیمات عملکردی معلمان باید تغییر در باورها، ادراکات و نیز گرایش‌ها و عواطف آنها را مدنظر قرار داد (Zarghani,

(Amin Khandaghi and Shabanieh Varki, 2017: 46).

مروری بر پژوهش‌های انجام شده در زمینه نوآوری‌های برنامه‌درسی نیز نشان می‌دهد معلمان می‌توانند عکس‌العمل‌های متفاوتی در مواجهه با تغییرات داشته باشند. آنها می‌توانند برنامه جدید را بپذیرند، موضع بی‌تفاوتی اتخاذ کنند و یا با آن مخالفت کرده و در برابر آن مقاومت کنند (Dadashi, Mosapur, & Safaei Movahed, 2016: 141). (Parsa, 2007) درباره نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در ارتباط با پیشبرد برنامه‌های جدید درسی بر این باور است که نگرانی و چالش واقعی امروز ما تمرکز یا عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی نیست، بلکه مهم‌تر از آن، نوع اصلاحاتی است که باید صورت بگیرد و انتظاراتی است که در نتیجه تلاش برای آن اصلاحات ایجاد می‌شود. (Ketabdard, 2004) دریافت که با وجود ارائه روش‌های جدید به معلمان ریاضی، آنها به تغییر تمایل نداشتند و اغلب به همان روش قدیمی خود عمل کرده‌اند. او دلیل مقاومت را صدور حکم تغییر از بالادست می‌داند و معتقد است چنین تغییراتی برنامه‌های مقاوم در برابر معلم نامیده می‌شود. (Eisner, 1994) نیز معتقد است تغییر سیاست‌های آموزشی و عملکرد معلمان کار دشواری است. وی سه دلیل اصلی این امر را تصورات درونی شده معلمان از تدریس که از زمانی که خودشان در مدرسه تحصیل کرده‌اند، شکل گرفته است، دومین دلیل عادت کردن به روش‌هایی که بر اثر تجربه کسب کرده‌اند و تصورشان بر این است که این روش‌ها مؤثرند و سومین عامل را سازمان مدرسه اعم از فضا و معماری، ساختار برنامه‌های درسی و فرهنگ حاکم بر مدرسه می‌داند. وی بر این باور است، بسیاری از معلمان کهنه‌کار که اصلاحات آموزشی را بارها دیده‌اند، به اصلاحات آموزشی جدید بدبین هستند و با مقاومت منفعلانه به آن پاسخ می‌دهند (Mirarab, 2014).

(Dadashi, Mosapur., & Safaei Movahed, 2016) نیز در پژوهشی که با عنوان نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه درسی ریاضیات پایه هفتم در شهر قائم‌شهر انجام دادند به این نتیجه رسیده‌اند که باورهای معلمان نسبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم به دو دسته نگاه مثبت و نگاه منتقدانه به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم تقسیم می‌شود. همچنین آنان در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم دو طیف از رفتار را شامل پذیرش کامل و مقاومت و عدم پذیرش به نمایش گذارده‌اند: به‌طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد درک فرهنگ معلمی عاملی ضروری برای آغاز هرگونه اصلاح است؛ زیرا نگرش مثبت معلم نسبت به تغییر سبب تمایل او برای پیشبرد برنامه‌های درسی جدید می‌شود.

یافته‌های پژوهش (Mousavi, Sharif & Rajaeipour, 2011) در مورد وضعیت پذیرش

نوآوری در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان نشان داده است که از نظر پاسخ‌گویان، میزان پذیرش نوآوری در هدف‌ها، محتوا، راهبردهای یاددهی و یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی باید بیش از سطح متوسط در برنامه درسی مدنظر قرار گیرد. بر اساس یافته‌های این پژوهشگران، بین دیدگاه اعضای هیأت علمی مرد و زن دانشگاه اصفهان درباره وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما بین اعضای هیأت علمی دانشکده‌های مختلف با مرتبه‌های علمی مختلف در مورد وضعیت میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی و بین رتبه‌های علمی مربی و استادیار با رتبه علمی دانشیار و استاد از نظر میزان میانگین پذیرش نوآوری در برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد. (Nevenkosky, 2018) نیز که به بررسی موانع اجرای برنامه درسی نوآورانه پرداخته است، دریافت که معلمان قبل از به‌کارگیری برنامه درسی جدید نیاز به اطلاعات بیشتر و دسترسی به منابع جدید درباره برنامه درسی دارند و یکی از دلایل مقاومت آنها در برابر برنامه درسی جدید، نداشتن آمادگی و عدم آگاهی است. اخیراً نیز در زمینه ایجاد و اجرای نوآوری در دانشگاه فرهنگیان، (Attaran, et, al, 2019) با توجه به واقعیت تغییر و نوآوری در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم، به طراحی و اعتباربخشی الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت‌معلم در ایران پرداخته‌اند. در الگوی پیشنهادی آنها، تربیت‌معلم، به‌عنوان نظامی دانشگاهی و در سطح آموزش عالی قلمداد و ادعا شده است الگوی ارائه شده، الگویی جامع، کاربردی و دانشگاه‌محور است که با لحاظ کردن مطالبات نهادهای اجتماعی در حوزه تربیت‌معلم، رخدادهای فراسیستمی را نادیده نگرفته است.

دانشگاه فرهنگیان، مسئولیت تربیت و پرورش معلمان را به‌عنوان کانون تحولات و نوآوری‌های آموزشی و درسی بر عهده دارد و بر اساس الزامات اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و نیز اساسنامه خود، ملزم به استقرار نظام ملی تربیت‌معلم، بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم شده است. این دانشگاه، پس از تأسیس، برای انجام مأموریت محوله و پاسخ‌گویی به انتظارات و چالش‌های برآمده از آن، اقدام به نوآوری در نظام پذیرش، ساختار و محتوای برنامه‌های درسی از جمله طراحی معماری کلان برنامه درسی برای دوره تربیت‌معلم نمود. اما آنچه بیش از هر چیز اهمیت دارد، ناظر بر انطباق فنی و اجتماعی نوآوری به‌گونه‌ای است که در بدنه نظام تربیت‌معلم نفوذ کرده و توسط کارگزاران پذیرفته و به‌کار رفته شود. به سخنی دیگر، آنچه در این میان مغفول مانده است؛ چگونگی استقرار برنامه درسی نوآورانه در بدنه دانشگاه فرهنگیان و راه‌یابی آن به

کلاس‌های درس است. ساختار متمرکز سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، طراحی و تولید برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان باعث شده است، بیشتر نوآوری‌های برنامه درسی در سطح سازمان مرکزی دانشگاه صورت گیرد و تغییرات و نوآوری‌ها در برنامه درسی بر اساس رویکردی خطی از بالا به پایین و متمرکز انجام شود و از مدرسان و اعضای هیأت علمی انتظار می‌رود به اجرای وفادارانه و بدون کم‌وکاست برنامه‌های درسی مصوب بپردازند.

تجارب جهانی حاکی از آن است که موفقیت یک برنامه درسی نوآورانه تنها در طراحی و تولید آن خلاصه نمی‌شود، بلکه به‌کارگیری و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های نوآورانه در تربیت معلم، مستلزم مشارکت، همکاری و پذیرش و اشاعه آن توسط مدرسان در مرحله اجرای برنامه‌های درسی است. زیرا چنانچه، مجریان برنامه‌های درسی در مراحل طراحی و تولید برنامه نقشی نداشته باشند، نسبت به موفقیت برنامه احساس تعلق خاطر نداشته و در زمان اجرا در برابر آن مقاومت نشان می‌دهند و از پذیرش آن خودداری می‌کنند (Zimmerman, 2006; Hunkins & Ornstein, 2013).

Ornstein, 2013) پذیرش، ناظر بر فرایندی است که مبنای آن تصمیم به همراهی با یک برنامه درسی یا جهت‌گیری خاص در برنامه‌های درسی است (Mehr Mohammadi, 2008). پذیرش نوآوری دارای مراحل همچون آگاهی، علاقه‌مندی، ارزیابی، آزمایش و تصمیم در پذیرش یا عدم پذیرش است (Hosseiniikhah, 2008). بدون پذیرش نوآوری، گام‌های بعدی عملاً محکوم به شکست خواهند بود. از این رو، روند نوآوری در برنامه درسی، حداقل در دو مرحله متمایز قابل تشخیص است؛ مرحله اول طراحی نوآوری و مرحله دوم جایگزین کردن نوآوری‌های تولید شده، یعنی اشاعه و اجرای آن است. در مرحله نخست انطباق فنی نوآوری و در مرحله دوم انطباق اجتماعی صورت می‌گیرد، یعنی نوآوری باید به‌گونه‌ای انتشار یابد که در بدنه نظام تربیت معلم نفوذ کند و توسط کارگزاران پذیرفته و به‌کار گرفته شود. زمانی می‌توان گفت برنامه درسی نوآورانه به ثمر نشسته است که در کلاس درس و فرایند یاددهی\_ یادگیری نفوذ کرده باشد. در بسیاری موارد برنامه‌های درسی نوآورانه به واقعیت نمی‌پیوندند و علت‌های مختلفی برای عقیم ماندن آنها مطرح می‌شود که شاید مهم‌ترین آنها شیوه اجرا، انتشار و پذیرش برنامه‌ها باشد که معمولاً بدون فراهم کردن زمینه‌های لازم و همراه ساختن مجریان و مخاطبان برنامه به‌صورت بخشنامه‌ای و از بالا به پایین به آنها تحمیل می‌شود، از این رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که بر اساس تجربیات مدرسان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه‌های نوآورانه و دانشجویان به‌عنوان دریافت‌کنندگان آن، چه تغییرات و نوآوری‌هایی در دانشگاه فرهنگیان بعد از تأسیس ایجاد شده است و واکنش آنان نسبت

به این نوآوری‌ها چیست؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش شامل اعضای هیأت علمی، مدرسان و دانشجومعلمان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان‌های منطقه ده کشوری شامل: همدان، کرمانشاه، کردستان و ایلام بود. جامعه در روش پدیدارشناسی شامل گروهی از افراد است که دارای تجربه‌های مشترک در زمینه پدیده مورد نظر تحقیق هستند. از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ترکیبی و بر اساس قاعده اشباع نظری ۲۶ مشارکت‌کننده که نوآوری‌های برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان را به‌عنوان مدرس یا دانشجومعلم تجربه کرده بودند، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. نمونه منتخب متشکل از چهارده عضو هیأت علمی و مدرس و دوازده دانشجومعلم بود که به ترتیب شامل پنج نفر از دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، چهار نفر کردستان، سه نفر همدان و دو نفر از ایلام بودند. محدوده سابقه تدریس آنها بین پنج تا بیست‌وپنج سال و مدرک تحصیلی آنها دکتری یا دانشجوی دکتری در رشته‌های تخصصی علوم تربیتی، زبان انگلیسی، الهیات، علوم پایه و ادبیات بود.

۱۲ دانشجومعلم دوره کارشناسی (شش نفر کرمانشاه، سه نفر کردستان، دو نفر همدان، یک نفر ایلام) از بین پردیس‌های دختران و پسران با حداقل چهار نیمسال تجربه تحصیل در دانشگاه در رشته‌های آموزش ابتدایی، راهنمایی و مشاوره، شیمی، زیست‌شناسی، الهیات، ادبیات فارسی و عربی انتخاب شد. داده‌های مطالعه نیز از طریق روش مصاحبه نیمه‌ساختمند جمع‌آوری شد، در ابتدای هر مصاحبه، ضمن جلب توجه و علاقه‌مند کردن مشارکت‌کننده به موضوع، در مورد هدف‌های پژوهش توضیحاتی داده شد، به‌طور کلی هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه به طول انجامید. داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس روش تحلیل مضمون در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر کدگذاری و تحلیل شد. در ابتدا اظهار نظرات و تجربیات مصاحبه‌شوندگان، ثبت و یادداشت شد، واژه‌های کلیدی مربوط به موضوع پژوهش استخراج گردید و سپس برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از تحلیل مضمون استفاده شد. لازم به ذکر است که تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام گرفت. در مرحله اول؛ مصاحبه‌های پیاده شده (یادداشت‌ها) توسط پژوهشگران مورد مطالعه قرار گرفت و با مقایسه مستمر داده‌ها، مفاهیم، واژه‌ها، عبارات و کلمه‌های کلیدی مرتبط با موضوع به‌عنوان کدهای معنایی انتخاب شدند. در مرحله بعد بر مبنای کدهای معنایی برآمده از مرحله قبل؛ حول سه محور مضامین پایه،



مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر، طبقه‌بندی شد (Mohammadi, Abedini Baltrak and Mansouri, 2019). در این مطالعه برای اعتباریابی داده‌های کیفی از دو معیار انتقال‌پذیری و اعتماد‌پذیری استفاده شد. به این ترتیب که عناصر به تأیید متخصصان برنامه‌درسی و حوزه تربیت‌معلم رسید. منظور از انتقال‌پذیری، قابلیت تعمیم نتایج به دست آمده از نمونه مورد مصاحبه به کل جمعیت است. در این مطالعه سعی شد تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به طور کامل شرح داده شود تا در مورد انتقال‌پذیری نقطه مبهمی باقی نماند. قابلیت اطمینان نیز در مطالعه کیفی به اعتبار پژوهش وابسته است. اگر مطالعه از اعتبار کامل برخوردار باشد، قابل اطمینان نیز خواهد بود. برای دستیابی به پایایی یا اطمینان‌پذیری، تلاش شد که فرایند مصاحبه به طور صحیح هدایت گردد، بدین معنا که سعی بر آن بود تا در فرایند مصاحبه بر روی اهداف و سؤالات پژوهش تمرکز شود و مصاحبه‌شوندگان پاسخ شفاف و روشنی به پرسش‌ها دهند. سپس مطالب ضبط شده تفسیر گردید. پس از انجام دو مرحله اول تجزیه و تحلیل، برای اطمینان از صحت تفسیر و برداشت پژوهشگران از اظهارات هر شرکت‌کننده، مجدداً به وی مراجعه، صحت تفسیرها با نظر وی بررسی و در صورت نیاز تغییرات لازم انجام شد. همچنین برای تأمین اطمینان، از مسیر ممیزی نیز استفاده شد، در مسیر ممیزی، افراد خارج از پژوهش که به پژوهش‌های کیفی آشنا هستند به عنوان چک‌کننده و ناظر، عمل می‌کنند. در مطالعه حاضر، از یک ناظر خارجی باتجربه نیز در پژوهش کیفی استفاده شد که زیربنای تئوریک فرایند جمع‌آوری داده‌ها و فرایند تحلیل را بررسی و تأیید نمود و در نتیجه قابلیت اطمینان مطالعه حاصل گردید.

### یافته‌ها

#### ۱- چه تغییرات و نوآوری‌هایی در دانشگاه فرهنگیان و برنامه‌درسی آن پس از تأسیس ایجاد

شده است؟

برای پاسخ به این سؤال، دو راه وجود داشت یکی پرسش از مشارکت‌کنندگان در خصوص تغییرات و نوآوری‌های ایجاد شده و دیگری مراجعه به اسناد و مدارک موجود درباره تغییرات و نوآوری‌هایی که عملاً اتفاق افتاده بود. چون پاسخ مشارکت‌کنندگان به سؤالات بعدی وابسته به تجربیات آنها از تغییرات و نوآوری‌هایی بود که تجربه کرده و از آن مطلع بودند، بنابراین، در این بخش از مطالعه ترجیح داده شد، داده‌ها مبتنی بر ادراک و تجربه مشارکت‌کنندگان باشد. از این رو، پس از گردآوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها، یک مضمون فراگیر، سه مضمون سازمان‌دهنده شامل:

نوآوری در نظام ارائه آموزش، نوآوری در نظام پذیرش دانشجو و نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی و ۱۵ مضمون پایه استخراج شدند. در جدول شماره ۱ مضمون فراگیر، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه به‌طور خلاصه ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج شده از سؤال اول پژوهش

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
نوآوری‌های ایجاد شده در دانشگاه فرهنگیان بعد از تأسیس	نوآوری در نظام ارائه آموزش	تبدیل مراکز تربیت‌معلم به دانشگاه فرهنگیان
		نوآوری در ساختار اداری پردیس‌ها و مراکز (تمرکززدایی)
		طراحی طرح توسعه آموزش یا آمایش رشته‌های تحصیلی
	نوآوری در نظام پذیرش دانشجو	تدوین شیوه‌نامه منشور کیفیت آموزش
		پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته (دانشجومعلم)
		پذیرش دانشجوی کارشناسی ناپیوسته (معلم دانشجو)
		مهارت آموز بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه
	نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی	پذیرش در دوره‌های ارشد و دکتری (تحصیلات تکمیلی)
		تغییر در سرفصل‌ها و عناوین دروس
		افزودن دروس تعلیم و تربیت اسلامی به برنامه درسی
		افزایش دروس عملی و کارگاهی و تأکید مهارت‌های حرفه‌ای
		تطبیق و معادل‌سازی واحدهای درسی
		تغییر در نحوه ارائه و کیفیت دوره کارورزی
		افزوده شدن واحد درسی پروژه یا کارنمای معلمی
		تولید برنامه‌های درسی دوره مهارت‌آموزی (ماده ۲۸)

### الف) نوآوری در نظام ارائه آموزش

بیشتر مشارکت‌کنندگان به تغییر کارکردهای تربیت‌معلم و نوآوری در نظام ارائه آموزش در دانشگاه فرهنگیان اشاره کرده و معتقد بودند تربیت‌معلم دوره چهارساله یا کارشناسی پیوسته وجه ممیزه دانشگاه فرهنگیان با مراکز تربیت‌معلم سابق است. مضامین سازمان‌دهنده مورد اشاره شرکت‌کنندگان که به نوعی بیانگر ابعاد نوآوری در ساختار و نظام ارائه آموزش بود؛ اظهارات تجربه‌های مشارکت‌کنندگان عمدتاً بر مهم‌ترین تفاوت‌های نهاد تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان متمرکز شده بود. برای نمونه شرکت‌کننده کد ۳ بیان می‌کند: «دانشگاه فرهنگیان همان مراکز تربیت‌معلم قبلی بود که به‌جای تربیت‌معلم در دوره‌های کاردانی و یا ضمن خدمت معلمان، حالا از طریق کنکور دانشجو می‌گیرد و بعد از چهار سال آموزش آنها، تحویل آموزش و پرورش می‌دهد». شرکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید: «من خودم فارغ‌التحصیل همین مرکز تربیت‌معلم بودم و بعداً ادامه تحصیل دادم و به‌عنوان مدرس در تربیت‌معلم تدریس می‌کنم. قبلاً مراکز تربیت‌معلم زیر نظر

آموزش و پرورش اداره می‌شد، ولی بعد از تبدیل به دانشگاه فرهنگیان، ساختاری جدید دارد، حالا در هر استان یک مدیریت استانی ایجاد شده و به مراکز تربیت معلم، پردیس می‌گویند و زیر نظر مدیریت استانی، کار می‌کنند، البته هنوز پردیس‌های دخترانه و پسرانه جدا هستند».

### ب) نوآوری در نظام پذیرش دانشجو

پیش از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، مراکز تربیت معلم زیر نظر وزارت آموزش و پرورش به تربیت معلم در سطح دوره‌های کردانی در رشته‌های مختلف برای دوره‌های ابتدایی و راهنمایی می‌پرداختند و تربیت دبیر فنی یا دبیر متوسطه در سطح سایر دانشگاه‌ها صورت می‌گرفت. اما با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، نظام پذیرش دانشجو تغییر کرد. اکنون به چهار شیوه مختلف مانند: دانشجوی کارشناسی پیوسته (دانشجومعلم)؛ دانشجوی کارشناسی ناپیوسته (معلم‌دانشجو)؛ دوره مهارت‌آموزی بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه و دوره‌های تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد و دکتری دانشجو پذیرش می‌شود. شرکت‌کننده کد ۷ می‌گوید: «قبلاً مراکز تربیت معلم فقط در سطح فوق‌دیپلم دانشجو جذب می‌کردند ولی حالا در سطح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشجو می‌گیرند». شرکت‌کننده کد ۱۰ می‌گوید: «امکان استفاده از تحصیل‌کرده‌های سایر دانشگاه‌ها، موفقیت بسیار بزرگی است که نصیب آموزش و پرورش شده؛ چراکه دستت باز است و هر میوه‌ای که بهتر رسیده، بدون هزینه برای خودت می‌چینی».

### ج) نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی

مضمون سازمان‌دهنده نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان هفت مضمون پایه را دربر داشت. این مضامین عبارت بودند از: تغییر در سرفصل‌ها و عناوین دروس؛ افزودن دروس تعلیم و تربیت اسلامی به برنامه‌های درسی؛ افزایش دروس عملی و کارگاهی و تأکید مهارت‌های حرفه‌ای، تطبیق و معادل‌سازی واحدهای درسی؛ تغییر در نحوه ارائه و کیفیت دوره کارورزی؛ افزوده شدن واحد درسی پروژه یا کارنمای معلمی و تولید برنامه‌های درسی دوره مهارت‌آموزی (ماده ۲۸). نمونه‌هایی از نظرات و تجربیات مشارکت‌کنندگان در این پژوهش عبارتند از: شرکت‌کننده کد ۷ می‌گوید: «قبلاً مدارک دوره کردانی را وزارت آموزش و پرورش صادر می‌کرد و نیازی به تأیید وزارت علوم نبود». شرکت‌کننده کد ۱۰ می‌گوید: «با تبدیل تربیت معلم به دانشگاه، باید سرفصل‌های درسی تغییر می‌کرد و برای این کار باید دروس و عناوین جدید تهیه می‌شد که این تغییرات در چند سال اول موجب تغییر پی‌درپی عناوین دروس و تعداد واحدهای درسی شد و

در موارد زیادی سردرگمی مدرسان و دانشجویان را در پی داشت». شرکت‌کننده کد ۱۴ می‌گوید: «دروس تعلیم و تربیت اسلامی خیلی شبیه درس‌های معارف اسلامی یا درس‌های تربیتی است و این باعث شده مدرسان معارف اسلامی این درس‌ها را در حوزه تخصصی خودشان و متخصصان تربیتی آن را در حوزه تخصصی خودشان بدانند». شرکت‌کننده کد ۵ می‌گوید: «در دانشگاه فرهنگیان روی تربیت حرفه‌ای زیاد تأکید می‌شود و به این خاطر تعداد زیادی از درس‌های عملی و کارگاهی به درس‌های دانشجوی معلمان اضافه شد». دانشگاه برای ایجاد هماهنگی و جلوگیری از تشتت عناوین درسی در بین دانشجویان ورودی سال‌های مختلف ناگزیر از صدور بخشنامه‌های تطبیق واحد بود. درس کارورزی یکی دیگر از دروسی است که صراحتاً در اساسنامه بر آن تأکید شده است. شرکت‌کننده کد ۱۲ می‌گوید: «قبلاً کارورزی در تربیت معلم خیلی اهمیت داده نمی‌شد و بیشتر فرمالیته بود. ولی حالا دانشجوی معلمان ۴ درس کارورزی (۱ تا ۴) دارند و در طول ترم، یک روز کامل به کارورزی اختصاص دارد».

**سؤال دوم : واکنش مدرسان و دانشجوی معلمان نسبت به نوآوری برنامه درسی در دانشگاه**

**فرهنگیان چگونه است؟**

یافته‌های پژوهش نشان داد واکنش مشارکت‌کنندگان در پژوهش به نوآوری‌های موجود در دانشگاه را می‌توان به دو نوع نگاه کاملاً متفاوت در نظر گرفت که در یک سو نگاه ستایش‌گرانه و پذیرش کامل و در سوی دیگر نگاه منتقدانه و مقاومت صریح قرار دارد.

**الف) نگاه ستایش‌گرانه همراه با پذیرش نوآوری**

در این طیف دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در قالب سه مضمون فراگیر، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۳۶ مضمون پایه همراه با نقل مصادیقی از این نظرات در جدول ۱-۲ ارائه شده است.

جدول ۱-۲. نگاه ستایش‌گراانه و پذیرش کامل نوآوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق
نوآوری در نظام ارائه آموزش	تبدیل مراکز تربیت‌معلم به دانشگاه فرهنگیان	انتظار جامعه فرهنگی - همگامی با تحولات - تربیت تخصصی‌تر	م.ش_کد_۱۳: فرهنگیان همیشه آرزوی داشتن یک دانشگاه مخصوص به خود را داشتند. م.ش_کد_۷: تأسیس دانشگاه فرهنگیان، همگامی با تغییرات دنیا بود. م.ش_کد_۱۶: به نظرم دانشگاه فرهنگیان نسبت به مراکز تربیت‌معلم بهتر است چراکه یک مرکز علمی است و فارغ‌التحصیلان آن مدرک کارشناسی دریافت می‌کنند درحالی‌که در مراکز تربیت‌معلم، تنها مدرک کاردانی صادر می‌شد.
	نوآوری در ساختار اداری پردیس‌ها	- تمرکززدایی - تفویض اختیار - توجه به شرایط محیطی	م.ش_کد: افزایش آزادی و اختیارات دانشگاه به‌طور کلی زدایی کمک کرده در نتیجه مجریان نوآوری برنامه درسی را بهتر اجرا می‌کنند. م.ش_کد ۵ : به‌عنوان کسی که چند سالی پست‌های مدیریتی داشته‌ام؛ بارها شاهد بوده‌ام که هر چه اختیارات بیشتری به مراکز استانی داده شده، مدیران مراکز استانی با توجه به شرایط محیطی و امکانات، تصمیمات بهتری برای ارتقاء دانشگاه گرفته‌اند.
	طرح توسعه آموزش یا آمایش رشته‌های تحصیلی	- توجه به امکانات محیطی - توجه به ویژگی‌های فرهنگی - ارتقاء کیفیت آموزش	م.ش_کد_۱۰: طرح توسعه آموزش یکی از بهترین برنامه‌هایی است که در حال اجراست. کمک می‌کند تا هر رشته با توجه به امکانات، فضا، هیأت علمی و... در دانشگاه‌ها مستقر شود. م.ش_کد ۱۵: به نظرم چون در طرح توسعه آموزش استان‌هایی که باهم دارای اشتراکات فرهنگی هستند در یک‌قطب قرار گرفته‌اند، طرح خوبی است. م.ش_کد ۲: طرح باعث افزایش کیفیت آموزش می‌شود چون بعضی استان‌ها در بعضی رشته‌ها حتی یک هیأت‌علمی ندارد.
شیوه‌نامه منشور کیفیت آموزش	- ایجاد نظم در فعالیت‌ها - تعیین محتوای آموزش - تعیین ضوابط تدریس	م.ش_کد ۵: تنظیم آیین‌نامه آموزش به فعالیت‌های آموزشی سروسامان داده است. م.ش_کد ۷: منشور کیفیت تکلیف محتوای آموزش و منابع یادگیری سازمان‌دهی دروس را تعیین کرد. م.ش_ک ۱۰: تعیین ضوابط تدریس استاد و انتخاب واحد دانشجو در منشور کیفیت، کار مثبتی بود.	
نوآوری در نظام پذیرش دانشجو	تربیت دانشجوی کارشناسی پیوسته (دانشجو معلم):	- مدارج تحصیلی بالا - ارتقاء سطح مهارت معلم	م.ش_کد ۲۰: تربیت دانشجو در سطح کارشناسی یکی از نقاط قوت دانشگاه فرهنگیان است. م.ش_کد ۱۵: تربیت دانشجوی لیسانس برای دوره ابتدایی باعث افزایش کیفیت معلمان شد است.
	تربیت دانشجوی کارشناسی ناپیوسته (معلم دانشجو):	- فرصت توسعه حرفه‌ای - افزایش کار آیی	م.ش_کد ۱۴: این دوره فرصتی برای ادامه تحصیل معلمان دارای مدرک فوق‌دیپلم بود. م.ش_کد ۲۱: افزایش سطح سواد معلمان به کار آیی آنها کمک کرده است.
	جذب مهارت آموز بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه	- فرصت استفاده از تربیت‌شدگان سایر مراکز علمی - صرفه اقتصادی	م.ش_کد ۶: به نظرم گزینش بر اساس این روش حرکت بسیار مثبتی بود که اتفاقاً خیلی از کسانی که برای حرفه معلمی بنا به دلایلی از طریق کنکور جذب نشده بودند از این راه وارد چرخه تعلیم و تربیت شدند. م.ش_کد ۸: استفاده از نیروی کار حرفه‌ای بدون آنکه هزینه‌ای برای آن پرداخت شده باشد، از لحاظ اقتصادی به‌صرفه است.
	پذیرش دانشجو در دوره‌های	- افزایش شانس قبولی - حل مشکل	م.ش_کد ۷: پذیرش در دوره‌های ارشد و دکتری شانس قبولی معلمان را افزایش داده و کار خوبی است. م.ش_کد ۹: معلمان برای ادامه تحصیل

نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی	تحصیلات تکمیلی	ادامه تحصیل معلمان شاغل	مشکل داشتند. این روش به آنها کمک می‌کند. م.ش: ۱۷. توان ادامه تحصیل به پویایی و جلوگیری از رکود در آموزش و پرورش کمک می‌کند.
	نوآوری در سرفصل‌ها و عناوین دروس	-بازنگری در سرفصل‌ها - هم‌گامی با تغییرات - کهنگی سرفصل‌های قبلی	م.ش: ۱۱. بسیاری از سرفصل‌ها مربوط به سال‌های اولیه تأسیس مراکز تربیت‌معلم بودند و نیاز به بازنگری داشتند. م.ش: ۱۷. نوآوری و تغییرات دروس بسیار خوب بودند و به کشور در جهت همگامی و به‌روز شدن با تغییرات جهانی کمک خواهد کرد. م.ش: ۱۲. باید مطابق با روز پیشرفت و دست از کهنه‌پرستی برداشت من که به‌شخصه سال‌ها بود که از این سرفصل‌ها خسته شده بودم.
	افزودن دروس تعلیم و تربیت اسلامی	-توجه به الزامات اسناد بالادستی انتظارات جامعه	م.ش: ۶. مطابق سند تحول معلم باید مؤمن و معتقد به مبانی و ارزش‌های اسلامی باشد، گنجاندن این دروس ضروری بود. م.ش: ۱۵. نظام ما اسلامی است بنابراین معلم هم باید مطابق ارزش‌های اسلامی تربیت شود.
	افزایش دروس عملی کارگاهی تأکید بر مهارت‌های حرفه‌ای	-تأکید بر عمل -تمرین آموخته‌های نظری	م.ش: ۱۸. به نظرم معلمی فقط با خواندن دروس نظری، معلم خوبی نمی‌شود، باید در عمل تمرین بکند. م.ش: ۵. سرفصل‌های جدید فرصت اجرای عملی روش‌های تدریس را در کلاس ایجاد کرده و درس‌های عملی و کارگاهی اضافه شده. م.ش: ۱۱. یک درس دو واحدی، گاهی چهار ساعت بخش عملی دارد، این یعنی تأکید زیاد بر عمل.
	تطبیق و معادلسازی واحدهای درسی	-حل مشکلات اجرایی	م.ش: ۲. باید تغییر مکرر عنوان درس‌ها و سرفصل‌ها، برای جلوگیری از مشکل برای دانشجویان، باید واحدهای قبلی تطبیق داده شود.
	نوآوری در نحوه ارائه و کیفیت دوره کارورزی	-هدف‌دار شدن کارورزی -کاهش دوره زمانی -تناسب زمان اجرا	م.ش: ۳. کاهش دوره کارورزی و تفکیک عنوان به هر دوره کار بسیار جالبی بود و باعث هدف‌دار شدن کارورزی گردید. م.ش: ۷. کاهش مدت کارورزی از ۶ به ۴ ترم کار مثبتی بود چراکه داشتن ۶ ترم کارورزی مخصوصاً در ترم‌های آخر خسته‌کننده بود. م.ش: ۲۳. شروع کارورزی از ترم دوم برای دانشجویان کار مشکلی بود.
	افزوده شدن واحد درسی پروژه یا کارنمای معلمی	-تقویت روحیه پژوهش - تأمل در یادگیری -روایت نگاری معلمی	م.ش: ۹. واحد پروژه اتفاق جالبی بود که افتاد چراکه روحیه پژوهش و نویسندگی را در میان ما دانشجویان تقویت کرد. م.ش: ۷. نگارش واحد پروژه همچون سایر دانشگاه‌ها نیست که مطالبی گردآوری شود و سپس نتیجه‌گیری کنند، بلکه پروژه فرصتی فراهم می‌آورد برای گذر از گذشته و استقرار در آینده چون هرکدام از دانشجویان با ده‌ها خاطره قابل روایت از معلمی وارد دانشگاه شده‌اند که به آنچه که در آن واقع شده‌اند معنا داده و مفهوم جایگاه کنونی آنها را بوجود آورده است.
	تولید برنامه‌های درسی دوره مهارت آموزی (ماده ۲۸)	-افزایش طول دوره آموزش -کاربردی بودن آموزش - زمان کافی اجرای دوره	م.ش: ۶. من قبلاً دوره‌های قبل از خدمت معلمان جدیدالاستخدام تدریس کردم، چند درس تربیتی در زمان کم و فشرده تدریس می‌شد، خیلی اثرگذار نبود. ولی حالا این‌ها یک سال کلاس می‌روند. برنامه درسی دو ترم پیش‌بینی شده است. م.ش: ۱. برنامه درسی این دوره خیلی کاربردی است اگر زمان کافی برای اجرا داشته باشد، چون دانشجویان نخبه هستند خیلی مؤثر است.

این گروه از مشارکت‌کنندگان با بیان تجربیات و دلایل خود، نوآوری‌های موجود را مثبت تلقی کرده و آن را کاری لازم دانسته‌اند. آنان در ارتباط با مقوله تبدیل مراکز تربیت‌معلم به فرهنگیان به‌عنوان یکی از مضامین سازمان‌دهنده نوآوری در نظام ارائه آموزش، پاسخ به انتظارات جامعه فرهنگی کشور، همگامی با تغییرات و تحولات جهانی و تخصصی‌تر شدن تربیت‌معلم را دلیل نگرش مثبت به نوآوری‌ها و پذیرش آن عنوان کرده‌اند. در راستای همین مضمون، تمرکززدایی، تفویض اختیار و توجه به شرایط محیطی در نتیجه مضمون نوآوری در ساختار دانشگاه را مثبت ارزیابی کرده‌اند. در خصوص دو مضمون سازمان‌دهنده طرح توسعه آموزش یا آمایش رشته‌های تحصیلی و شیوه‌نامه منشور کیفیت مرتبط با مضمون فراگیر نوآوری در نظام ارائه آموزش نیز به ترتیب، توجه به امکانات محیطی، ویژگی‌های فرهنگی استان‌ها، ارتقاء کیفیت آموزش و ایجاد انضباط در فعالیت‌ها، انتخاب محتوای مناسب آموزش و تعیین ضوابط تدریس را به‌عنوان دلایل مثبت بودن نوآوری‌ها مطرح کرده‌اند.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش در ارتباط با مضمون فراگیر نوآوری در نظام پذیرش دانشجوی، کسب مدارج علمی بالاتر توسط معلمان و ارتقاء سطح مهارت‌های حرفه‌ای آنان در نتیجه تربیت دانشجو معلم در سطح کارشناسی پیوسته؛ ایجاد فرصت توسعه حرفه‌ای، افزایش کارآیی معلمان در دوره‌های دوساله ضمن خدمت در نتیجه تربیت دانشجوی کاردانی و کارشناسی ناپیوسته؛ ایجاد فرصت جذب دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مراکز علمی و صرفه اقتصادی در نتیجه جذب مهارت‌آموز یک‌ساله بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه؛ افزایش شانس قبولی معلمان و حل مشکل ادامه تحصیل معلمان شاغل در نتیجه پذیرش دانشجو در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان را دلیل نگاه مثبت به نوآوری‌ها و پذیرش آن عنوان کرده‌اند.

در ارتباط با مضمون فراگیر نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی، مشارکت‌کنندگان در پژوهش، بازنگری در سرفصل‌های قبلی، همگامی با تغییرات و کهنگی سرفصل‌های قبلی را در نتیجه مقوله سازمان‌دهنده نوآوری در سرفصل‌ها و عناوین دروس؛ توجه به الزامات اسناد بالادستی و انتظارات جامعه در اسلامی شدن تربیت‌معلم در نتیجه افزودن دروس تعلیم و تربیت اسلامی؛ تأکید بیشتر بر عمل و تمرین آموخته‌های نظری در نتیجه افزایش دروس عملی و کارگاهی؛ حل مشکلات اجرایی برنامه درسی در نتیجه تطبیق و معادل‌سازی واحدهای درسی؛ هدف‌دار شدن کارورزی، افزایش کیفیت و متناسب‌سازی زمان اجرای دوره کارورزی در نتیجه نوآوری در نحوه ارائه دوره کارورزی؛ تقویت روحیه پژوهش، ایجاد فرصت تأمل در یادگیری و تأکید بر مهارت روایت‌نگاری

در میان معلمان؛ افزایش طول دوره‌های پیش از خدمت معلمان به یک سال کامل، کاربردی شدن دوره پیش از خدمت و زمان کافی اجرای دوره در نتیجه تولید برنامه‌های درسی دوره مهارت‌آموزی (ماده ۲۸) را دلیل نگاه مثبت به نوآوری‌ها و پذیرش آن عنوان کرده‌اند.

### ب) نگاه منتقدانه و مقاومت در مقابل نوآوری

در مقابل نگاه خوش‌بینانه مشارکت‌کنندگان به نوآوری‌های برنامه درسی، گروه دیگری با انتقاد از این نوآوری‌ها پرداخته و به مقاومت در مقابل آن دست زده‌اند. تجربیات این مشارکت‌کنندگان در قالب سه مضمون فراگیر، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۳۶ مضمون پایه همراه با نقل مصادیقی از این نظرات در جدول ۲-۲ ارائه شده است.

جدول ۲-۲. نگاه منتقدانه و مقاومت در مقابل نوآوری در برنامه درسی دانشگاه

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق
نوآوری در نظام ارائه آموزش	تبدیل مراکز تربیت‌معلم به دانشگاه فرهنگیان	-ناکارآمدی مدرسان -تغییر در عنوان بدون تغییر در محتوا -فقدان بسترهای لازم برای تاسیس دانشگاه	م.ش_کد۹: مراکز تربیت‌معلم بهتر از دانشگاه فرهنگیان معلم تربیت می‌کردند. دارای کادری بود که تخصص لازم و کافی را برای تربیت نیروی انسانی داشت، حالا تعدادی از مدرسان دانشگاه فرهنگیان سواد لازم را برای این کار ندارند. م.ش_کد۸: با تغییر عنوان یک مدرسه نمی‌تواند دانشگاه شود، باید خیلی چیزها تغییر می‌کرد که فقط تابلو عوض شده. م.ش_کد۲۰: دانشگاه فرهنگیان برخلاف ظاهر که دارای شعارهای زیبا و اهداف خوبی است ولی بستر لازم برای آن فراهم نشده است و فاقد کارایی لازم است.
	نوآوری در ساختار اداری پردیس‌ها	-عدم شایستگی مدیران -تعدد سطوح تصمیم‌سیاست‌زدگی دانشگاه	م.ش_کد۴: به نظرم مرز اختیارات داده شده دقیق نیست و کسانی تصمیم‌گیری می‌کنند که شایستگی لازم را ندارند. تغییرات باید بر اساس امکانات نیروی‌های بومی و نه فامیلی و حزبی باشد. م.ش_کد۱۱: قبلاً هر مرکز مستقل اداره می‌شد ولی حالا یک سطح جدید درست شده به نام مدیریت استانی. م.ش_کد۲۰: دانشگاه فرهنگیان نباید مانند دیگر دانشگاه‌ها دچار سیاست‌زدگی شود.
	طرح توسعه آموزش و آمایش رشته‌های تحصیلی	-بی‌توجهی به بومی‌گزینی -اجبار مدرسان به مهاجرت -تحمیل هزینه به خانواده‌ها	م.ش_کد۱۱: با این طرح علی‌رغم فوایدش مخالفم، این طرح بومی‌گزینی را از مدار خارج می‌کند و دانشجوی معلمان و مدرسان دروس تخصصی می‌بایست به استان‌هایی که دارای آن رشته تخصصی هستند، مهاجرت کنند. م.ش_کد۲۵: با این طرح مخالفم چراکه هزینه‌هایی برای خانواده‌ها و دانشجویان دارد. چون بسیاری خانواده‌ها به خاطر این طرح، خانه و کاشانه خود را رها کرده و به محل تحصیل فرزندشان مهاجرت کرده‌اند.
	تدوین شیوه‌نامه منشور کیفیت آموزش	-تبعیض بین مدرسان دانشگاه با مأموران آموزشی	م.ش_کد۷: آیین‌نامه‌ای برای آموزش نوشتند معلوم نیست بر چه اساسی برای مأموران آموزشی دکتری ۱۸ تا ۲۰ واحد تدریس در نظر گرفتند درحالی‌که برای فوق‌لیسانس‌های خود دانشگاه ۱۲ واحد موظفی هست.



فراگیری در تربیت دانشجویان	تربیت دانشجوی کارشناسی پیوسته	-عدم امکان ادامه تحصیل -عدم ارتباط بین دروس کارشناسی و ارشد	م.ش_کد۱۷: از دانشجوی کارشناسی تعهد می‌گیرند ادامه تحصیل ندهد، انگیزه ندارند. م.ش_کد۲۴: خیلی از درس‌هایی که اینجا تدریس می‌شود ربطی به درس‌های دوره ارشد ندارد.
	تربیت دانشجوی کارشناسی ناپیوسته	- هدف کسب مدرک - کیفیت نازل دوره‌ها	م.ش_کد۱۴: این دوره‌ها کیفیت ندارد. معلم‌ها فقط می‌خواهند مدرک بگیرند دو ریال به حقوقشان اضافه شود.
	پذیرش مهارت آموز بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه	-عدم کسب هویت معلمی -معلمی از روی ناچاری -فقدان انگیزه کافی -جذب رشته‌های غیرمربوط	م.ش_کد۱۴: جذب فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها برای معلمی کار اشتباهی است. با یک دوره یک یا دو ماهه هویت معلمی نمی‌شود ایجاد کرد. م.ش_کد۲: این دانشجویان همه درها را زدند کار پیدا نکردند بعد از روی ناچاری آمدند معلم بشوند. م.ش_کد۷: این‌ها فاقد انگیزه هستند و دنبال فرصت هستند از آموزش و پرورش برند چه کسی با دکترا می‌رود روستاها تدریس کند برای آموزش و پرورش. م.ش_کد۱۳: متأسفانه در این نوع گزینش بعضی از افراد از رشته‌های غیر آموزشی جذب شدند.
	پذیرش دانشجوی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی	-کمبود هیأت علمی متخصص در این دوره‌ها	م.ش_کد۱۶: دانشگاه در مقایسه با دیگر دانشگاه‌های کشور هیأت علمی و امکانات ناچیزی دارد چطور می‌تواند دانشجوی دکتری و فوق‌لیسانس جذب کند با کدام نیرو؟
فراگیری در ماهرین و محترمانه برنامه‌دو	نوآوری در سرفصل‌ها و عناوین دروس	-حذف بعضی دروس مهم -عدم تناسب سرفصل‌های جدید با تربیت معلم	م.ش_کد۲۶: سرفصل‌ها و عناوین دروس قدیمی همچون بررسی کتب در رشته آموزش ابتدایی برای معلم به‌عنوان یک متخصص لازم بود که بر اساس برنامه جدید حذف شده، این فاجعه است. م.ش_کد۱۳: سرفصل‌ها و عناوین جدید زیاد مناسبی با برنامه تربیت معلم ندارند و بود نبود آنها برای تربیت معلم فرقی ندارد.
	افزودن دروس تعلیم و تربیت اسلامی	-کاهش دروس تخصصی -تداخل محتوای دروس اسلامی با علوم تربیتی	م.ش_کد۱۱: به نظر حذف سرفصل‌های تخصصی تنها از مهارت معلمان آینده کم می‌کند و نباید به نام نوگرایی به آینده کشور لطمه زد. م.ش_کد۱۴: خیلی از درس‌های تعلیم و تربیت اسلامی با درس‌های علوم تربیتی یکی است فقط اسمش فرق کرده است.
	افزایش دروس عملی کارگاهی تأکید بر مهارت‌های حرفه‌ای	-آموزش غلط دروس عملی -آموزش با روش‌های غیرفعال	م.ش_کد۱۶: استادها بخش عملی را هم تئوری درس می‌دهند. م.ش_کد۲۱: مدرس روش و فنون تدریس، روش‌های فعال تدریس را خودش با سخنرانی می‌گوید.
	تطبیق و معادل‌سازی واحدهای درسی	-عدم دقت در تطبیق -افزایش طول تحصیل	م.ش_کد۲۰: من چند درس را گذراندم، اسمش عوض شده مجبور شدم دوباره آن را بگذرانم با همان استاد و همان محتوا. م.ش_کد۱۵: اگر این واحدهای تطبیقی را درست حساب می‌کردند من یک ترم درسم زودتر تمام می‌شد ولی یک ترم اضافه شد.

<p>م.ش_کد۶: کارورزی پیوند نظریه و عمل است، کاهش آن باعث افزایش گسستگی میان آنهاست. م.ش_کد ۱۹: مدرس هیچ نظارتی بر کارورزی ندارد و در مدرسه هم معلم راهنما کلاس را به ما می‌سپارد و چیزی یاد نمی‌دهد البته چیزی بلد نیست. م.ش_کد ۹: کارورزی جدید خیلی پیچیده است که بعضی از استادان خودشان از آن سردر نمی‌آورند و آخرش ما یک چیزی می‌نویسیم و نمره می‌گیریم.</p>	<p>-گسستگی نظر و عمل -عدم نظارت بر فرایند -عدم آشنایی مدرسان با فرایند کارورزی -پیچیدگی فعالیت‌ها</p>	<p>نوآوری در نحوه ارائه و کیفیت دوره کارورزی</p>	
<p>م.ش_کد۶: نگارش پروژه طبق دستورالعمل آن اصلاً علمی نیست و هیچ‌گونه اسناد علمی در آن به کار نمی‌رود. م.ش_کد ۷: واحد پروژه لازم نیست، طبق آنچه که در دستورالعمل آن آمده نگارش آن بسیار شبیه به گزارش کارورزی است، باید دروس تخصصی دیگری را جایگزین کرد.</p>	<p>-علمی نبودن فرایند نگارش -شباهت فعالیت‌های پروژه با درس کارورزی</p>	<p>واحد درسی پروژه یا کارنمای معلمی</p>	
<p>م.ش_کد ۱۰: اصلاً خوب طراحی نشده، چند تا درس تحلیل محتوا دارد. م.ش_کد ۲۶: سرفصل‌ها و عناوین دروس قدیمی همچون بررسی کتب برای رشته آموزش ابتدایی و معلم به‌عنوان یک متخصص لازم بود که بر اساس برنامه جدید حذف شده است.</p>	<p>-تکرار برخی عنوان -عدم پیش‌بینی دروس ضروری معلمان</p>	<p>تولید برنامه‌های درسی دوره مهارت‌آموزی</p>	

در ارتباط با مضمون نوآوری در نظام ارائه آموزش، مشارکت‌کنندگان در پژوهش، ناکارآمدی مدرسان فعلی، تغییر در عنوان تربیت‌معلم و تبدیل به دانشگاه بدون تغییر در محتوا و فقدان بسترهای لازم برای تأسیس دانشگاه، در نتیجه تبدیل مراکز تربیت‌معلم به دانشگاه فرهنگیان؛ عدم شایستگی و تخصص، تعدد سطوح تصمیم‌گیری و سیاست‌زدگی در دانشگاه در نتیجه نوآوری در ساختار اداری پردیس‌ها؛ بی‌توجهی به بومی‌گزینی دانشجویان، اجبار برخی از مدرسان فعلی به مهاجرت از محل اشتغال فعلی، تحمیل هزینه اضافی به خانواده‌ها در نتیجه طرح توسعه آموزش و آمایش رشته‌های تحصیلی و تبعیض بین مدرسان دانشگاه با مأموران آموزشی در زمینه ساعات تدریس هفتگی در نتیجه تدوین شیوه‌نامه منشور کیفیت آموزش از جمله دلایل انتقاد از نوآوری در این زمینه عنوان کرده‌اند.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش، عدم امکان ادامه تحصیل متعهدین خدمت، بی‌ارتباط بودن دروس دوره کارشناسی با کارشناسی ارشد در نتیجه پذیرش دانشجوی کارشناسی در تربیت‌معلم؛ تحصیل با هدف کسب مدرک و کیفیت نازل دوره‌ها در نتیجه پذیرش دانشجوی کاردانی و کارشناسی ناپیوسته؛ عدم کسب هویت معلمی، روی آوردن به معلمی از روی ناچاری، فقدان انگیزه کافی

متقاضیان، جذب رشته‌های غیر مربوط با شغل معلمی در نتیجه پذیرش مهارت‌آموز بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه و کمبود هیأت علمی متخصص در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه را به‌عنوان دلایل انتقاد از نوآوری‌های دانشگاه در بعد نوآوری در نظام پذیرش دانشجو اعلام داشته‌اند. در ارتباط با مضمون فراگیر نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی، مشارکت‌کنندگان در پژوهش، حذف بعضی دروس مهم از عناوین دروس تربیت‌معلم، عدم تناسب سرفصل‌های جدید با مهارت‌های مورد نیاز معلمی در نتیجه نوآوری در سرفصل‌ها و عناوین برنامه درسی؛ کاهش دروس تخصصی، تداخل و همپوشانی محتوای دروس تعلیم و تربیت اسلامی با علوم تربیتی در نتیجه افزوده شدن دروس تعلیم و تربیت اسلامی؛ آموزش دروس عملی با شیوه نظری آموزش دروس عملی با روش‌های غیرفعال در نتیجه افزایش دروس عملی و کارگاهی با وجود تأکید بر مهارت‌های حرفه‌ای؛ عدم دقت در تطبیق واحدهای درسی و افزایش بی‌دلیل طول تحصیل دانشجویان در نتیجه تطبیق و معادل‌سازی واحدهای درسی؛ گسستگی پیوند بین نظر و عمل، عدم نظارت دقیق بر فرایند دوره کارورزی، آشنایی ناکافی مدرسان با فرایند کارورزی و پیچیدگی فعالیت‌ها در نتیجه نوآوری در نحوه ارائه و کیفیت دوره کارورزی؛ علمی نبودن فرایند نگارش درس پروژه و شباهت فعالیت‌های آن با درس کارورزی در نتیجه افزوده شدن واحد پروژه یا کارنمای معلمی و سرانجام تکرار برخی عنوان درسی و عدم پیش‌بینی دروس ضروری معلمی در تولید برنامه درسی دوره مهارت‌آموزی (ماده ۲۸) را از جمله دلایل انتقاد و مقاومت در مقابل نوآوری‌های دانشگاه فرهنگیان اعلام کرده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، فهم پدیدارشناسانه پذیرش نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بود. در این پژوهش ابتدا، تجربه مشارکت‌کنندگان از چیستی و ماهیت نوآوری‌های برنامه درسی از ابتدای تأسیس تا سال ۹۷ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد براساس تجربه مشارکت‌کنندگان، نوآوری‌هایی در دانشگاه فرهنگیان ایجاد شده است که این نوآوری‌ها را می‌توان در قالب یک مضمون فراگیر، سه مضمون سازمان‌دهنده؛ نوآوری در نظام ارائه آموزش، نوآوری در نظام پذیرش دانشجو و نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی و پانزده مضمون پایه دسته‌بندی کرد. از تحلیل تجربیات مشارکت‌کنندگان در زمینه نوآوری در نظام ارائه آموزش، چهار مضمون، تبدیل مراکز تربیت‌معلم به دانشگاه فرهنگیان، نوآوری در ساختار اداری پردیس‌ها و مراکز آموزشی، طرح توسعه آموزش یا آمایش رشته‌های تحصیلی و تدوین شیوه‌نامه منشور کیفیت آموزش به‌عنوان

مهم‌ترین مضامین پایه استخراج شد. پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته (دانشجومعلم)، دانشجوی کاردانی و کارشناسی ناپیوسته (معلم‌دانشجو)، پذیرش مهارت‌آموز بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه از بین دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و پذیرش دانشجو در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، چهار مضمون پایه مرتبط با نوآوری در نظام پذیرش دانشجو را تشکیل می‌داد. سرانجام از تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان در ارتباط با مضمون سازمان‌دهنده نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی هفت مضمون پایه شامل تغییر در سرفصل‌ها و عناوین دروس، افزودن دروس تعلیم و تربیت اسلامی به برنامه درسی، افزایش دروس عملی و کارگاهی و تأکید بر مهارت‌های حرفه‌ای، تطبیق و معادل‌سازی واحدهای درسی، تغییر در نحوه ارائه و کیفیت دوره کارورزی، افزوده شدن واحد درسی پروژه یا کارنمای معلمی و تولید برنامه درسی دوره مهارت‌آموزی (ماده ۲۸) استخراج گردید. نگاهی به اسناد منتشر شده از سوی دانشگاه فرهنگیان نیز وقوع این نوآوری‌ها را در این دانشگاه مورد تأیید قرار داد (Farhangian University, 2017; Musaipour et al., 2017; Musaipour and Ahmadi, 2015).

مطابق سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش که دانشگاه فرهنگیان، مکلف به باز مهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم کشور با تأکید بر کارورزی و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش شده است (Document of the fundamental transformation of education, 2012:46) و همچنین بر اساس مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی که تحول و نوآوری در نظام تربیت‌معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت‌معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، از اهداف اصلی دانشگاه فرهنگیان به شمار می‌رود (Statute of the University of Farhangian, 2012:7). می‌توان گفت که این نوآوری‌ها در راستای وظایفی است که مطابق اسناد بالادستی به این دانشگاه محول شده است.

گام بعدی در پژوهش حاضر، فهم نگاه مشارکت‌کنندگان در خصوص تغییرات و نوآوری‌های جدید در دانشگاه بود. در این مرحله تلاش پژوهشگر به تحلیل تجربیات و دلایل توجیهی آنان برای اتخاذ موضع مشخص در قبال این نوآوری‌ها معطوف شد. یافته‌های پژوهش نشان داد واکنش‌سازی در پژوهش، به نوآوری‌های برنامه درسی در دانشگاه را می‌توان به صورت طیفی از نظرات که در یک‌سو نگاه ستایش‌گرانه و پذیرش کامل و در سوی دیگر نگاه منتقدانه و مقاومت صریح قرار داد،

تقسیم کرد.

تجربیات موافقان این نوآوری‌ها در مضمون سازمان‌دهنده نوآوری در نظام ارائه آموزش، حاکی از آن است مشارکت‌کنندگان تأسیس دانشگاه فرهنگیان را جهت همگامی با تغییرات جهانی و فراهم شدن زمینه تربیت تخصصی‌تر معلم می‌دانند، آنان با ستایش از آمایش رشته‌های تحصیلی به‌عنوان یکی از بهترین نوآوری‌های دانشگاه، مزیت اصلی آن را توزیع رشته‌های تحصیلی برحسب امکانات، فضا و هیأت علمی دانسته و آن را نشانه توجه به کیفیت قلمداد می‌کنند. سرانجام تعیین محتوای آموزش و منابع یادگیری، نحوه سازمان‌دهی دروس و تعیین ضوابط تدریس و انتخاب واحد را بر اساس منشور کیفیت کار مثبتی ارزیابی کرده‌اند.

مشارکت‌کنندگان در ارتباط با مضمون نوآوری در نظام پذیرش دانشجوی، تربیت دانشجوی لیسانس برای دوره ابتدایی را باعث افزایش کیفیت معلمان این دوره ارزیابی کرده و جذب مهارت‌آموز ماده ۲۸ را نیز از لحاظ اقتصادی به‌صرفه می‌دانند، همچنین آنها معتقد بودند که پذیرش در دوره‌های ارشد و دکتری باعث پویایی نظام آموزشی و جلوگیری از رکود در آن می‌شود.

تجربیات موافقان نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی نشان داد که تغییر بسیاری از سرفصل‌ها به دلیل به‌روز نبودن آنها ضروری است و آن را درجهت همگامی با تغییرات جهانی مثبت ارزیابی کرده و گنجانیدن دروس مبتنی بر مبانی و ارزش‌های اسلامی را مطابق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دانسته‌اند و افزایش دروس عملی و کارگاهی را برای تربیت معلم حرفه‌ای ضروری تلقی کرده و آن را نشانه تأکید بر عمل به‌جای تئوری می‌دانستند. همچنین، به دلیل تغییر سرفصل‌ها، دستورالعمل تطبیق را لازم دانسته و هدف‌دار شدن کارورزی و کاهش مدت کارورزی از ۶ به ۴ ترم را مثبت ارزیابی نموده‌اند. علاوه بر این، آنها پیش‌بینی درس پروژه را در پایان دوره برای تقویت روحیه پژوهش و نویسندگی، فراهم کردن فرصتی برای گذر از گذشته و استقرار در آینده و روایت خاطرات تلخ و شیرین از دوره تربیت‌معلم را، اقدامی لازم دانسته و دوره‌های کوتاه‌مدت را نیز برای دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها کافی تلقی کرده‌اند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت اگرچه همه مشارکت‌کنندگان وجود تغییر و تحول را مثبت ارزیابی کرده‌اند، اما این گروه از مشارکت‌کنندگان عمدتاً جنبه‌های مثبت را برجسته ساخته‌اند. به‌عبارتی دیگر، هر فردی بر اساس تجربیات زیسته و معیارهای خاص خود، پدیده‌های اطراف را مورد تفسیر قرار می‌دهد و بیشتر بر ابعاد خاصی از آن تأکید می‌ورزد. از این‌رو، موافقان نوآوری در مجموع بر روی مزیت‌ها و پیامدهای مثبت معطوف شده و بر همین اساس تغییرات حاصل را تفسیر

کرده‌اند. این بخش از نتایج پژوهش با نتایج پژوهش‌های (Zarghani et al., 2017) که نشان دادند برای تغییر تصمیمات عملکردی معلمان باید تغییر در باورها، ادراکات و نیز گرایش‌ها و عواطف آنها را مطمح نظر قرارداد، (Dadshi et al., 2016) که درک فرهنگ معلمی را عاملی ضروری برای آغاز هرگونه اصلاح دانسته‌اند؛ زیرا نگرش مثبت معلم به تغییر، سبب تمایل او برای پیشبرد برنامه‌های درسی جدید می‌شود، و (Ketabdar, 2004; Hassani, 2006) و (Kirkgoz, 2009) که در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند اگر مجریان، نوآوری و تغییر را مفید و ضروری بدانند، با تعهد و پایبندی بیشتری نسبت به اجرای آن اقدام می‌کنند، همخوانی دارد. بنابراین، اگر قبل از اعمال تغییرات، بسترهای لازم برای تغییر فراهم شود و معلمان از منطبق تغییرات اطلاع کافی داشته باشند، می‌توان امیدوار بود خود را با تغییرات همسو سازند.

در مقابل نگاه خوش‌بینانه موافقان نوآوری، گروه دیگری از مشارکت‌کنندگان از این نوآوری‌ها انتقاد کرده و با نامطلوب خواندن آنها، به مقاومت در مقابل تغییرات پرداخته‌اند. بر اساس تحلیل تجربیات این گروه از مشارکت‌کنندگان می‌توان دریافت که آنان نسبت به این نوآوری نگاه انتقادی دارند و عمده دلایل آنان برای انتقاد و عدم پذیرش در هر مقوله مبتنی بر جنبه‌ها و پیامدهای منفی تغییرات متمرکز شده است.

تحلیل تجربه مشارکت‌کنندگان در مضمون نوآوری در نظام ارائه آموزش نشان داد که از نگاه آنان، مراکز تربیت‌معلم قبلی بهتر از دانشگاه فرهنگیان، به تربیت معلم می‌پرداخت، چون به باور آنان مدرسان از تجربه و دانش کافی برای تربیت معلم برخوردار بودند، همچنین آنها معتقدند با تغییر عنوان، نمی‌توان یک مدرسه را به دانشگاه تبدیل کرد بلکه باید خیلی چیزها تغییر می‌کرد، درحالی‌که فقط تابلو عوض شده است. از این‌رو، دانشگاه فرهنگیان را به دلیل فراهم نکردن استلزامات یک دانشگاه، فاقد کارایی لازم می‌دانند. آنها ضمن انتقاد به توانایی و شایستگی تصمیم‌گیران، آنان را به نگاه فامیلی و حزبی در اداره دانشگاه متهم می‌سازند و معتقدند قبلاً هر مرکزی مستقل اداره می‌شد؛ ولی حالا سطح جدیدی به نام مدیریت استانی، موجب تعدد سطح تصمیم‌گیری شده و دانشگاه را دچار سیاست‌زدگی ساخته است به گونه‌ای که با آمدن هر گروهی کل ارکان آن دچار تزلزل می‌گردد. همچنین مشارکت‌کنندگان با انتقاد از طرح توسعه آموزش، آن را مغایر با طرح بومی‌گزینی دانسته و این طرح را موجب مهاجرت دانشجویان به دیگر استان‌ها و تحمیل هزینه‌های اضافی به خانواده‌های آنان می‌دانند. سرانجام، مشارکت‌کنندگان با نقد آیین‌نامه آموزشی و مقایسه ساعات موظفی اعضای هیأت علمی مربی دانشگاه با مأموران آموزشی، آن را نمونه بارز تبعیض غیرمنطقی بین مدرسان

ارزیابی می‌کنند.

در خصوص مضمون نوآوری در نظام پذیرش دانشجو نیز، تحلیل تجربیات نشان داد، مشارکت‌کنندگان اخذ تعهد برای عدم ادامه تحصیل از دانشجو معلمان را عامل بی‌انگیزگی آنان دانسته‌اند، همچنین آنها دروس کارشناسی را بی‌ارتباط با دوره‌های ارشد ارزیابی کرده و دوره‌های کاردانی به کارشناسی را نیز فاقد کیفیت و صرفاً تلاش برای کسب مدرک ارزیابی نموده‌اند، علاوه براین، آنان جذب دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها برای معلمی را اشتباه دانسته و معتقدند با دوره‌های کوتاه‌مدت هویت معلمی شکل نمی‌گیرد. همچنین آنها معتقدند این دانشجویان از روی ناچاری به معلمی روی آورده‌اند و به دنبال فرصتی برای رفتن از آموزش و پرورش هستند.

تجربیات منتقدان نوآوری در ماهیت و محتوای برنامه درسی نشان داد آنها به حذف برخی سرفصل‌ها و عناوین دروس قدیمی مثل بررسی کتب در رشته آموزش ابتدایی انتقاد دارند. آنها معتقدند برخی عناوین جدید تناسبی با برنامه‌دروسی تربیت‌معلم ندارد و خیلی از دروس تعلیم و تربیت اسلامی را مشابه دروس علوم تربیتی با عناوین متفاوت می‌دانند، همچنین مشارکت‌کنندگان به استفاده از روش‌های فعال تدریس به جای روش‌های غیرفعال، توسط استادان ایراد گرفته‌اند و تغییر عناوین دروس را موجب تکرار برخی از آنها می‌دانند. علاوه براین، آنان عدم تسلط برخی استادان به محتوا و روش کارورزی، نظارت نکردن بر فرایند کارورزی و ارزشیابی غیردقیق را عامل کاهش کیفیت آن تصور می‌کنند. سرانجام آنها نگرارش پروژه را به دلیل نداشتن استنادات علمی و شباهت آن با کارورزی غیرضروری دانسته و فکر می‌کنند جایگزینی آن با یک درس تخصصی می‌تواند مفید باشد.

به‌طورکلی مخالفان نوآوری در برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان نیز همانند موافقان، فقط بر جنبه‌های خاصی از پیامدهای آن متمرکز شده و عمدتاً معایب و کاستی‌ها را برجسته ساخته و آن را به‌عنوان دلایل مخالفت خود بیان کرده‌اند. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت شکل‌گیری نگرش منفی، نگاه انتقادی و عدم همراهی با تغییر می‌تواند به دلایلی چون تصورات درونی شده از تدریس، عادت به روش‌های تجربه شده خود، سازمان و ساختار فیزیکی و فرهنگی دانشگاه، عدم تناسب شرایط جدید با باورها و اعمال تربیتی آنان، رویکرد از بالا به پایین و عدم مشارکت آنان در برنامه‌ها، نگرانی از تغییر وضع موجود، درک یا شناخت ناکافی از فلسفه نوآوری‌ها و همسو نبودن اهداف فردی و سازمانی باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Oloruntegbe, 2011, ketabdar, 2004, Eisner, 1994, Mir Arab, 2013 & Dadashi et al., 2016) همخوان است.

به‌طور کلی می‌توان گفت که گرچه نقدهایی بر نوآوری‌ها و تغییرات ایجاد شده وجود دارد، اما این نوآوری‌ها نویدبخش حرکت به سمت جلو و همگامی با تغییرات روز و جهانی است و دانشگاه فرهنگیان نیازمند این تغییر و تحولات می‌باشد، هرچند این تغییرات هنوز به‌طور کامل پذیرش و اجرا نشده و تا رسیدن به هدف و تربیت معلمان آرمانی همچنان فاصله وجود دارد، اما دانشگاه می‌تواند با اتخاذ تدابیر مناسب مانند افزایش سطح آگاهی مجریان از ماهیت و فلسفه نوآوری‌ها، مشارکت آنان در فرایند طراحی برنامه‌ها، پایش مستمر نگرش‌ها و انتظارات مجریان و نظارت کافی بر اجرای درست برنامه‌ها به پذیرش بیشتر آن و کاهش سطح مقاومت مجریان اقدام نماید.

### منابع

- Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development (APEID). (2014). The powerhouses of education: Teachers for the future we want. 17th APEID Conference, 29-31 October, Bangkok. Available at: [www.unescobkk.org](http://www.unescobkk.org).
- Attaran. A., Mousapour. N., Attaran. M. & Hosseinikhah. (2019) Designing and Validation of "Revision of Teacher Education Curriculum in Iran" Model. Isfahan. Research in Curriculum Planning. Vol. 16. No. 34. [PERSIAN].
- Dadashi. B., Mosapur. N. & SafaeiMovahed. S. (2016). The Role of Teachers' Culture Confronting with Curriculum Changes of 7th Grade Math. Tehran. Journal of Theory & Practice in Curriculum Vol.7 (4). [PERSIAN].
- Document of Fundamental Reform of education. (2011). Secretariat of Supreme Council of the Cultural Revolution, Tehran. [PERSIAN].
- Edison. H., Bin Ali. N. & Torkar. R. (2013). Towards innovation measurement in the software industry. Journal of Systems and Software, 86(5), 1390-1407.
- Eisner, E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered. New York. Teacher College Press.
- Elmore, R. F. (2007). School reform from the inside out: Policy, practice, and performance. Harvard Educational Pub Group.
- Fathi Vajargah. K. (2009). Principles and Concepts of Curriculum Planning, Tehran: Bal Publishing. [PERSIAN].
- Fathi Vajargah. K. & Norouzadeh. R. (2008). The introduction to the universities' curriculum development. Institute for Research and Higher Education Planning, First Edition. Tehran. Institute for Research and Planning in Higher Education. [PERSIAN].
- Fullan. M. (2008). The six secrets of change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran (2011). Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran (In Persian). Available at: <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- Hassani. M. (2006). A model for disseminating innovation in the Iranian education system. Journal of Educational Innovation, 5 (15) 176-151. [PERSIAN].
- Healy. H. (2011). Factors that enhance the implmentation of curriculum framework for



- religious education. *Religious education Journal of Australia*, 27(1), 30-36.
- Hosseinihah. A. (2008). Investigation the diffusion of innovation. *Journal of Educational Innovations*, 7 (26): 151-178. [PERSIAN].
- Ketabdard. Zohreh. (2004). A program for reducing teacher's resistance to changes in curriculum in centralized education systems. An experience on changes of mathematics text books in Iran based on distinction results. *Third International Mathematics and Science Study*.
- Kirkgoz. Y. (2009). Challenge of developing and maintaining curriculum Innovation at higher education. in [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). (2009-10-19).
- Lew. L. Y. (2013). National Science Education standards and preservice programs in the USA. *Journal of Curriculum studies (J.C.S)*. 7 (27), 21-44.
- Mata. L. (2012). Key Factors of Curriculum Innovation in Language Teacher Education. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*. 6(6).1222-1230.
- Nevennglosky. E. (2018). Barriers to Effective Curriculum Implementation. PhD dissertation of Doctor of Education. Available at: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6514&context=dissertations>
- Oloruntegbe. K. O. (2011). Teachers' Involvement, Commitment and Innovativeness in Curriculum Development and Implementation, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 2 (6): 443-449.
- Ornstein. A. C. & Hunkins. F. P. (2013). *Curriculum: foundations, principles, and Issues* (4th ed.), New York: Pearson Education, Inc.
- Mehrmohammdi. M. (2008). *Curriculum, views, approaches and perspectives*. 2ed Ed. Tehran: Samt. [PERSIAN].
- Mohammadi. M., Abedini Blatter. M. & Mansouri. C. (1398). Building and validating the scale of constructivist programming in higher education, two quarterly journals of higher education curriculum studies. 10 (19) 148-123. [PERSIAN].
- Mousavi. S., Sharif. M. & Rajaeipour. S. (2013). Relationship between Organizational Dimensions Climate and acceptance rate of curriculum innovation. *Isfahan. Research in Curriculum Planning*. Vol.10.No.12. [PERSIAN].
- Musapour. N. & Ahmadi. A. (2015). *Macro Design of Iranian Teacher Training Program*, Tehran. Farhangian University. [PERSIAN].
- Musapour. N. et al. (1396). *Forty-Four Months Effort for the Quality of Education: A Report on the Founding Activities in the Field of Education*, Farhangian University, 2014-2016, Tehran. farhangian University.
- Mir Arab. R. (2013). Explaining the role of teacher culture in the face of change and innovation in curricula. Doctoral dissertation of Tarbiat Modares University. Tehran. [PERSIAN].
- Parsa. A. (2007). Investigating Teachers' Attitudes and Behavioral Attitudes Towards the Advancement of New Curricula, *Quarterly Journal of Curriculum Studies* 1 (4) 118-103. [PERSIAN].
- Salisbury. N. (2007). The transition of the Iranian curriculum planning system to the lack of focus on the design and development of the curriculum, the emphasis on school-based curriculum planning, *curriculum studies*, 1 (4) 49-6. [PERSIAN].
- Statute of the Farhangian University. (2012). Deputy of Educational and Research of Farhangian University. Available at: [https://sccr.ir/UserFiles/%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%DB%8C%D8%A7%D9%86\\_opt.pdf](https://sccr.ir/UserFiles/%D9%81%D8%B1%D9%87%D9%86%DA%AF%DB%8C%D8%A7%D9%86_opt.pdf)

- Zarqani. A., Amin Khandaghi. M. & Shabani Varki. B. (1396). Change as a human phenomenon: the desired change in the process of implementing new curricula from the perspective of teachers. *Quarterly Journal of Qualitative Research in Curriculum*.2 (9) 81-44. [PERSIAN].
- Zimmerman. J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.

**Extended Abstract**

**A Phenomenological Analysis of Acceptance of Curriculum Innovation in Farhangian University**

**Sohrab Najafi<sup>1</sup>    Yahya Maroofi<sup>2\*</sup>**

**Introduction**

Based on the previous experiences, success of any innovative curriculum depends not only on the way it is designed and developed, but also on the way it is implemented. Accordingly, successful implementation of any innovative curriculum entails teachers' participation, collaboration and acceptance, and dissemination of curriculum during the curriculum implementation process. If curriculum implementers do not play any role in the design and development process of curriculum, they will probably not feel a sense of belonging, necessary to guarantee the success of any curriculum, may resist curriculum changes, and therefore, may refuse to accept the innovative curriculum. Curriculum acceptance refers to a process which is based on the decision to follow a curriculum or a specific curriculum orientation. The process of acceptance consists of five stages, namely awareness, interest, evaluation, testing, and making decision about acceptance or non-acceptance. Therefore, the present study is an attempt to phenomenologically analyze experiences of university lecturers, as the main implementers of innovative curriculums, and student-teachers, as recipients of innovative curriculums, about the changes and innovations which have been made in Farhangian University curriculums and their responses to such innovations?

**Research questions**

- 1- What changes have been made occurred in Farhangian University after introducing innovations in its curriculums?
- 2- How have lecturers and student-teachers responded to innovative curriculums in Farhangian University?

**Materials and methods**

The objective of this research is to phenomenologically analyze the experiences of Farhangian University's lecturers and student-teachers regarding their acceptance or nonacceptance of innovative curriculums. To this end, the study benefits from a qualitative approach to, and more specifically a phenomenological method of, research.

---

<sup>1</sup> PhD student of Curriculum Studies, Bu Ali Sina University

<sup>2</sup> Associate Professor (Corresponding Author). Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran. Email: y.maroofi2007@gmail.com

The study population were all the lecturers and student-teachers of ten zones campuses of Hamadan, Ilam, Kermanshah, and Kurdistan provinces. The study sample consists of 26 lecturers and student-teachers who had experienced innovative curriculums. They were selected based on purposive sampling strategy and by considering the theoretical saturation principle. Data were collected through conducting semi-structured interviews with participants and analyzed through benefitting from Colaizzi's seven-step method for data analysis and thematic analysis. The data were then coded and a number of basic, organizing and comprehensive themes were identified. Furthermore, the two criteria of transferability and credibility were used to assess the validity of the qualitative data. Concerning transferability of the qualitative data, the whole process, from sampling to data collection and analysis, was described in great detail. In order to ensure credibility, the researchers tried to navigate the interview process accurately, i.e. they tried to focus on questions and objectives during the interview process and asked the interviewees to give clear answers to interview questions when necessary. The obtained data was then transcribed and interpreted. After following the first two steps of the analysis, the researches checked the accuracy of interpretations, made based on participants' answers, through calling back to them and making other different valid interpretations if necessary. Concerning confirmability of the data, an experienced external observer reviewed the theoretical basis for data collection and analysis, and confirmed it.

### **Results**

Based on participants' experiences, major domains of innovation in the programs of the Farhangian University can be divided into fifteen basic themes and three predominant themes of innovation in educational system, innovation in student admission system, and innovation in the nature and content of curriculum.

1. The four identified themes concerning innovation in the education system were transfer of teacher training centers into Farhangian University, innovation in administrative structure of campuses and educational centers, development plan of education, arrangement of academic disciplines and compilation of instruction for improving quality of education.

2. The four basic themes in relation to innovation in student admission system were admission of undergraduate students (teacher- students), associate and bachelor students (student teachers), admission of interns, according to Article 28 of the University Statute, from graduates of other universities, and admission of students in graduate courses.

3. Concerning innovation in nature and content of the curriculum, seven basic themes, namely changing course topics and titles, introducing Islamic education courses into the curriculum, introducing practical and workshop courses into the curriculum and emphasizing professional adaptation and transfer credit for courses, changing presentation and quality of the training course, and introducing project course or teacher workbook into the curriculum, were identified.

The findings further indicated that responses of lecturers and student-teachers to curriculum innovation at Farhangian University were different. On the one hand, the curriculum was completely accepted by the participants and on the other, they looked at it critically and were resistant to change. Participants' reasons for their different viewpoints were presented in three predominant themes, 15 organizer themes and 36 basic themes. Finally, a number of suggestions were made for how to gain greater

acceptance of curriculum innovation.

### **Discussion**

Although innovations and changes are usually followed by criticisms, the importance of moving forward and keeping pace with changes in this complex world cannot be ignored. Farhangian University is no exception in this regard and needs innovation in developing its curriculums. Although there is still a long way to go to educate ideal teachers, the university can take appropriate action to facilitate innovation in curriculum and overcome resistance against it. This can be done through increasing implementers' awareness of the essence and philosophy of innovation, participation in the curriculum development process, continuous monitoring of attitudes and expectations of executives, and monitoring of the proper implementation of innovative programs.

**Keywords:** phenomenology; acceptance of innovation; curriculum; Farhangian University