

بررسی رابطه توسعه حرفه‌ای با نوآوری آموزشی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران^۱

سید محمد میرکمالی^۲

جواد پورکریمی^۳

اکرم حجری^۴

چکیده

زمینه: رسالت امروز دانشگاه‌ها برای ادامه حیات و پرورش هر چه بهتر نیروی انسانی افزایش کمیت و کیفیت خدمات و به تبع آن نوآوری‌های آموزشی است. در این میان توسعه حرفه‌ای نقش سازنده‌ای در ارتقاء دانش و مهارت اعضای هیئت علمی برای دست‌یابی به این اهداف بازی می‌کند. هدف: این پژوهش با هدف بررسی رابطه توسعه حرفه‌ای با نوآوری آموزشی در میان اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انجام شده است. روش: جامعه آماری پژوهش را کلیه اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران تشکیل داده‌اند که تعداد آنان ۲۳۲ نفر بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی با انتصاب متناسب استفاده شد. حجم نمونه بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران ۱۰۲ نفر برآورد شد. ابزار گردآوری داده‌ها دو نوع پرسشنامه محقق ساخته توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی بوده است. روش تحقیق توصیفی، از نوع همبستگی بود و برای تجربه و تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام و آزمون دو جمله‌ای استفاده شد.

۱. برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

۲. استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران mkamali@ut.ac.ir

۳. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران Jpkarimi@ut.ac.ir

۴. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) akramhejri@ut.ac.ir

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که تمامی شش مؤلفه توسعه حرفه‌ای (توسعه فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی، اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی) با نوآوری آموزشی همبستگی مثبت و معناداری در سطح آلفای $p < 0.05$ داشته‌اند. ضمناً نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد ۶۶ درصد تغییرات نوآوری آموزشی به وسیله سه مؤلفه آموزشی، پژوهشی و فرهنگی پیش بینی شدنی است. بحث و نتیجه‌گیری: توجه به رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی زمینه را برای بروز نوآوری‌های آموزشی مهیا می‌کند و دانشگاه‌ها در این زمینه نقشی حیاتی دارند.

کلیدواژه‌ها: اعضای هیئت علمی، توسعه حرفه‌ای، تغییر، نوآوری، نوآوری آموزشی.

مقدمه

با آغاز قرن بیستم زندگی اجتماعی انسان‌ها در عرصه‌های مختلف دست خوش تغییر و تحول شد. چالش‌هایی مانند انفجار اطلاعات، توسعه ارتباطات، تحولات نظام‌های اداری جوامع و مدیریت آن‌ها، تحولات عمیق و سترگ فرهنگی و به هم پیوستگی جوامع در نتیجه فرایند جهانی شدن ... از جمله تغییراتی بودند که نقش دانشگاه‌ها را پررنگ‌تر ساختند. به نحوی که امروزه پرورش هر چه بهتر نیروی انسانی، افزایش کمیت و کیفیت خدمات و به تبع آن نوآوری‌های آموزشی جزء رسالت‌های دانشگاه است (Quinn, 2006).

توسعه حرفه‌ای که نقش پررنگی در بروز خلاقیت‌ها و نوآوری‌های شغلی دارد در زمینه‌های مختلف به صورت متفاوتی تعریف می‌شود. به عنوان مثال، توسعه حرفه‌ای در دنیای تجارت طراحی برنامه‌هایی برای کمک به سازمان‌ها به منظور افزایش اثربخشی و بهره‌وری نیروی کار معنا می‌دهد. در آموزش عالی توسعه حرفه‌ای به فرایندها و فعالیت‌های طراحی شده به منظور ارتقاء دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای آموزش دهندگان اشاره دارد؛ به طوری که این امر به نوبه خود بهبود یادگیری دانشجویان را در پی خواهد داشت (Serumola, 2008, 19). ضمناً برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید با زمینه کاری اعضای هیئت علمی مرتبط باشد و بستر ارائه شیوه‌های جدید را فراهم کند (Sparks, 2002). توسعه حرفه‌ای در قرن نوزدهم

برای اولین بار در دانشگاه هاروارد کلید خورد. این دانشگاه به منظور حمایت از اعضای هیئت علمی، فرصت‌های مطالعاتی را در اختیار آنان قرار می‌داد تا در رشته‌شان مهارت کسب کنند (لاولر و کینگ^۱، ۲۰۰۰ به نقل از مک گریگور^۲، ۲۰۰۶: ۱۶). در سال ۱۹۷۰ رویکردهای جدیدی نسبت به توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با تأکید بر نقش آموزشی آنان به وجود آمد (گف و سیمپسون^۳، ۱۹۹۴ و لاولر و کینگ، ۲۰۰۰ به نقل از مک گریگور، ۲۰۰۶: ۱۶). فرایند توسعه حرفه‌ای در سال ۱۹۸۰ سه مرحله را پشت سر گذاشت که در نهایت این برنامه‌ها به اعضای هیئت علمی کمک‌های فردی را ارائه می‌داد. این برنامه‌ها شامل تدریس حرفه‌ای، مهارت‌های آموزشی، بازخورد از نحوه تدریس و بحث‌های مرتبط با ارزش و احساس آنان نسبت به تدریس می‌شد (گف و سیمپسون، ۱۹۹۴ به نقل از مک گریگور، ۲۰۰۶: ۱۷). امروزه توسعه حرفه‌ای به شکلی گسترده در تمام زمینه‌ها به صورت کارگاه‌ها، کنفرانس‌ها، گروه‌های مطالعه^۴، شبکه‌های حرفه‌ای، نیروهای کاری^۵، مربی‌گری همالان، مشاهدات برنامه^۶، یادداشت‌های روزانه، توسعه برنامه درسی، برنامه‌ها و سیستم‌های گواهی نامه‌ای مانند آموزش عالی (Porter et al, 2003) و نظارت و هدایت روابط و منابع رسمی مانند خبرنگارها، بحث‌های آنلاین (Bouffard & Little, 2004) ارائه می‌شود. تمام این تلاش‌ها برای تحقق کیفیتی بهتر از طریق نوآوری است. اما در آموزش نوآوری به منزله خلق پدیده‌ای بی سابقه و کاملاً جدید عملاً وجود ندارد. زیرا ممکن نیست یک آموزش دهنده در خلاء^۷ کار کند (Koh, 2009). به عبارت دیگر، نوآوری آموزشی آن نیست که هر چه را قدیمی است دور بریزیم و هر چه را مدرن است بپذیریم؛ بلکه بدین معنا است که هر چه را محکم و مثبت است، چه قدیمی و چه جدید، در ترکیبی پویا و خلاقانه قرار دهیم و این خلاقیت را در پژوهش‌ها،

1. Lowler& King
2. McGregor
3. Gaff& Simpson
4. Stidy Groups
5. Task Forces
6. Program Observation
7. Vacuum

برنامه‌ها و عملکردهای آموزشی و تربیتی متجلی سازیم (لطف آبادی و نوروزی، ۱۳۸۵). در حقیقت نوآوری آموزشی عبارت است از پاسخ به تغییرات، انتظارات و تجربه‌های دانشجویان و پاسخ به دنیای اطلاعات به‌ویژه پیشرفت‌های فناوری توسط دانش‌آموختگان حرفه‌ای (Koh, 2009). نوآوری آموزشی محصولات و فرایندهای مفیدی است که باعث افزایش کیفیت و نتایج حاصل از فرایند یادگیری می‌شود (Messmann & Mulder, 2011).

تا سال ۱۹۶۲، تنها ۴۰۵ اثر درباره نوآوری نگاشته شده بود و نوآوری‌های آموزشی سهمی در این آثار نداشتند. اما تا سال ۱۹۹۵ تعداد این آثار به بیش از ۴۰۰۰ رسید و ادبیات نوآوری‌های آموزشی ۱۰ درصد این آثار را به خود اختصاص داد. به طور کلی می‌توان گفت که دهه ۱۹۵۰، نقطه آغاز توجه به نوآوری‌های آموزشی بود و این اقدام توسط موسسه منطقه‌ای یونسکو صورت گرفت (حسینی خواه، ۱۳۸۷). در سال ۱۹۸۰ نوآوری و تغییر اغلب به‌جای هم به‌عنوان کلید واژگان فعالیت‌ها و سیاست‌های آموزشی به کار می‌رفت (Silver & Hannan, 2000: 10).

تحقیقات حاکی از این است که روش‌های توسعه حرفه‌ای به اشکال مختلف می‌تواند نوآوری آموزشی را افزایش دهد (Boyden, 2000; Stanley, 2001; Mundry, 2005). زرین سبب، ۱۳۹۰؛ هاشمی و ملائی نژاد، ۱۳۸۹؛ معطوفی و همکاران، ۱۳۸۹؛ ایروانی و همکاران، ۱۳۸۵). به عنوان مثال، یادگیری مشارکتی نقش پررنگی در نوآوری آموزشی ایفا می‌کند. چرا که نوآوری با یادگیری تجربی، تغییر، آزمایش و خطا مرتبط است (Marlow et al, 2008). شیوه دیگری که بر آن تأکید می‌شود، تشکیل دوره‌های توسعه حرفه‌ای به صورت سمینار است. اعضای هیئت علمی از طریق سمینارها زندگی حرفه‌ای خود را بازتاب می‌دهند و نقاط قوت خود را به اشتراک می‌گذارند. آنان در این حالت به فراگیرانی تبدیل می‌شوند که در مقابل ایده‌ها و نوآوری‌های جدید قرار خواهند گرفت (Dee & Daly, 2009). برگزاری سمینارها علاوه بر موارد ذکر شده به یادگیری غیررسمی و تمرکززدایی در بروز نوآوری‌ها نیز منجر می‌شود (هاشمی و ملائی نژاد، ۱۳۸۹). این امر به ارتقای کار تخصصی آنان در جایگاه

محققان و اعضای هیئت علمی کمک خواهد کرد. حتی پیشنهاد می‌شود اگر دانشکده‌ها قادر نیستند فرصت‌هایی را برای برگزاری سمینارها اختصاص دهند، بهتر است مرکزی را برای آموزش فراهم سازند تا از اعضای هیئت علمی در زمینه نوآوری‌های آموزشی در سراسر سازمان حمایت کند (Dee & Daly, 2009). گارسیا و روبلین^۱ (2008) در تحقیقی با عنوان نوآوری، پژوهش و توسعه حرفه‌ای در آموزش عالی بیان می‌کنند برای حمایت از نوآوری بهتر است از راهکارهای زیر سود جست: حمایت از فرایند یادگیری و تدریس؛ اختصاص زمان و فضایی فراتر از کلاس درس؛ بهره‌گیری از برخورد رو در رو برای اشتراک و ساختن دانشی جدید؛ قرار دادن دانشجویان در محیط یادگیری فعال و مستقل؛ گسترش فرصت‌ها برای همکاری از طریق استفاده از ابزارهای تسهیل و تبادل گفتگو؛ گسترش فرصت‌ها برای بازخوردهای فردی و مشترک فراتر از کلاس درس. لزوم توسعه حرفه‌ای و به تبع آن افزایش نوآوری‌های آموزشی، منجر به تحقیق پژوهشگران بسیاری در این زمینه شده است. کافارلا و زین (۱۹۹۹)، به نقل از نوه ابراهیم و پور کریمی، (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای با عنوان به‌سازی حرفه‌ای هیئت علمی به ارائه چارچوبی برای نوآوری در آموزش عالی پرداخته‌اند. آنان معتقدند بهتر است برنامه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بر روی عواملی مانند ارتباطات میان فردی، ساختار سازمانی، ویژگی‌های فردی، ذهنی و روانی متمرکز شود. نای و همکاران^۲ (2012) عقیده دارند اگر سیاست‌گذاران باور اثربخش بودن مربیان را بهبود دهند آنان می‌تواند به صورت اثربخش آموزش نوآوری را اجرا کنند.

به طور خلاصه با وجود چنین پیشینه‌ای آموزش عالی در دنیا در نشان دادن تعهد واقعی خود به ایده توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بسیار کند و ضعیف عمل کرده است و در بیشتر مواقع اولویت اندک و جایگاه نازلی به آن اختصاص داده است (مک کفری^۳، ۲۰۰۹، به نقل از اجتهادی و همکاران، ۱۳۹۰). اگرچه در کشور ما علاقه‌مندی به موضوع توسعه حرفه‌ای

1. Garcia & Roblin
2. Nie et al
3. Mc Caffery

اعضای هیئت علمی و ارزیابی وضعیت موجود در حال افزایش است، اما پژوهش‌ها نشان داده‌اند برنامه‌های به‌سازی هیئت علمی در ایران به طور عمده انفرادی، پراکنده، غیرمنسجم و پرهزینه بوده است (حسینی، ۱۳۷۳). این برنامه‌ها بعد از سال ۱۳۸۵ با رکود جدی مواجه شده است زیرا وزارت علوم تحقیقات و فناوری در سیاست‌های مدیریتی خود تغییراتی لحاظ کرده است (آراسته، ۱۳۸۵). از دیگر خلاءهایی که هنوز در این زمینه وجود دارد توجه این برنامه‌ها به مسئولیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیئت علمی، با توجه به آشنایی آنان به روش‌های تدریس و فنون پیشرفته پژوهشی و علمی است. ضمن اینکه برنامه‌های به‌سازی در دانشگاه‌های فنی و مهندسی اثربخش‌تر از این برنامه‌ها در دانشگاه‌های علوم انسانی بوده است (سرکانی، ۱۳۸۸). در حال حاضر اعضای هیئت علمی با احساس نارضایتی از وضع موجود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌ها، تاسیس مرکزی را برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی کاملاً ضروری می‌دانند (مرزبان، ۱۳۸۸، به نقل از اجتهادی و همکاران، ۱۳۹۰). با توجه به آنچه گفته شد بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که در کشور ایران دانش ناچیزی در زمینه توسعه حرفه‌ای وجود دارد و از آنجا که هیچ تحقیق میدانی به بررسی رابطه میان توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی نپرداخته است این پژوهش سعی دارد ابعاد مسئله را در این زمینه روشن کند. نتایج پژوهش می‌تواند به مسئولان در زمینه تدوین بهتر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یاری رساند.

اهداف پژوهش

- ۱- تعیین وضعیت توسعه حرفه‌ای در بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران.
- ۲- تعیین وضعیت نوآوری آموزشی در بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران.
- ۳- تعیین رابطه هر یک از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با نوآوری آموزشی.

روش پژوهش

با استناد به هدف‌هایی که در این پژوهش دنبال می‌شود می‌توان آن را از نوع پژوهش‌های کاربردی دانست. با توجه به اینکه تحقیق به بررسی رابطه میان توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی می‌پردازد، روشی که از آن استفاده می‌شود روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی است.

ابزار پژوهش

پرسشنامه توسعه حرفه‌ای

روایی ابزار: از آنجا که پرسشنامه‌های توسعه حرفه‌ای به صورت بومی طراحی شده‌اند و ابزار استاندارد در این زمینه وجود ندارد، محقق به ساخت ابزاری در زمینه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اقدام کرده است. با بررسی پیشینه تحقیق و کارهای انجام شده در این زمینه شش مؤلفه استخراج شده است و پس از نظرسنجی از استادان و صاحب‌نظران پرسشنامه تدوین شد. با توجه به آنچه ذکر شد پرسشنامه از روایی محتوایی برخوردار است.

پایایی ابزار: برای بررسی پایایی ابزار پرسشنامه‌ها بر روی ۱۰۲ نفر از اعضای هیئت علمی اجرا شد و سپس با استفاده از نرم افزار اسپاس اس^۱ میزان آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های فردی، آموزشی، پژوهشی، سازمانی، اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی به ترتیب (۰/۸۴، ۰/۹۲، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۸۱) و برای کل پرسشنامه ۰/۹۶ به دست آمد. این میزان آلفای کرونباخ نشان دهنده پایایی مناسب ابزار است.

پرسشنامه نوآوری آموزشی

روایی ابزار: محقق با بررسی پیشینه پژوهش و تحقیقات انجام شده سه مؤلفه را در ۱۳ سؤال تنظیم کرده است. از آنجا که روایی پرسشنامه توسط صاحب‌نظران و متخصصان این امر تأیید شده است پس این پرسشنامه روایی محتوایی دارد.

پایایی ابزار: برای بررسی پایایی از روش همسانی درونی (آلفای کربناخ) استفاده شد. میزان آلفای کرونباخ برای نوآوری در محتوا، روش‌های تدریس و فناوری‌های آموزشی به ترتیب (۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶) و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی (زن و مرد) دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ هستند، که بر اساس بررسی‌های انجام شده حدود ۲۳۲ نفر است. حداقل حجم نمونه با استفاده از فرمول نمونه‌گیری تصادفی ساده کوکران ۱۰۲ نفر محاسبه شد. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب است. دلیل استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای وجود هشت دانشگاه و کسب اطمینان از این مسئله است که نمونه معرف جامعه باشد (دلاور، ۱۳۸۵). به دلیل آنکه از واریانس طبقه‌ها اطلاعی در دست نیست از اختصاص متناسب استفاده شد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۶).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شده است. با توجه به فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری، برای بررسی سؤال‌های اول تا سوم از همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام و آزمون دو جمله‌ای بهره گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل رابطه هر کدام از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای با نوآوری آموزشی همان‌گونه که ذکر شد با توجه به مقیاس فاصله‌ای آن ابتدا از روش همبستگی پیرسون و سپس برای میزان پیش‌بینی نوآوری آموزشی از طریق هر کدام از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای از رگرسیون گام به گام استفاده شد. این نوع تحلیل معمولاً زمانی به کار می‌رود که قصد داشته باشیم یک یا چند متغیر ملاک را از طریق یک یا چند متغیر پیش‌بین انجام دهیم. برای تحلیل سؤال‌اتی که میزان توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی را برآورد می‌کرد از آزمون دو جمله‌ای استفاده شد. در این روش مجموع

پاسخ‌ها به دو گروه بالا و پایین تقسیم می‌شود. این امر کمک می‌کند تا نمره‌های خیلی بزرگ و خیلی کوچک، دقت آزمون را تحت تأثیر قرار ندهند. در ضمن برای بررسی متغیرهای جمعیت شناختی و تک تک سؤالات پرسشنامه‌ها از شاخص‌های توصیفی فراوانی و درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شده است. زیرا متغیرهای اشاره شده همگی متغیرهای مقوله‌ای هستند و بهترین شاخص‌های آماری برای بررسی این نوع متغیرها فراوانی و درصد است.



یافته‌های پژوهش

الف) مشخصات جمعیت شناختی نمونه:

جدول ۱. توزیع نمونه بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	سطح	درصد	متغیر	سطح	درصد	متغیر	سطح	درصد
جنسیت	مرد	۶۲/۴	کمتر از ۶ سال	روان‌شناسی	۲۵/۰	رشته	علوم تربیتی	۱۲/۰
	زن	۳۷/۶	۱۰ تا ۱۵ سال	فلسفه تعلیم و تربیت	۳/۲		تربیت مدرس	۵/۹
دانشگاه	دانشگاه تهران	۲۳/۵	۱۱ تا ۱۵ سال	روان‌شناسی تربیتی	۱۴/۱	مرتبه علمی	الزهرا	۱۴/۷
	شهید بهشتی	۱۲/۷	۱۶ تا ۲۰ سال	مدیریت آموزشی	۲۰/۶		علامه طباطبائی	۲۰/۶
	تربیت مدرس	۵/۹	۲۱ تا ۲۵ سال	مدیریت آموزشی	۱۰/۹		خوارزمی	۱۳/۸
	الزهرا	۱۴/۷	بیشتر از ۲۵ سال	برنامه ریزی آموزشی	۱۰/۹		شاهد	۴/۹
سن	کمتر از ۳۶ سال	۱۸/۶	استادیار	سنجش و اندازه گیری	۱/۱	استاد	تربیت دبیر شهید رجائی	۳/۹
	۳۶ تا ۴۵ سال	۲۸/۹	دانشیار	تکنولوژی آموزشی	۲/۲		رجائی	۳/۹
	۴۶ تا ۵۵ سال	۳۰/۹	استاد	تکنولوژی آموزشی	۲/۲		کمتر از ۳۶ سال	۱۸/۶
	بیشتر از ۵۵ سال	۲۱/۶	استاد	تکنولوژی آموزشی	۲/۲		۳۶ تا ۴۵ سال	۲۸/۹
	بیشتر از ۵۵ سال	۲۱/۶	استاد	تکنولوژی آموزشی	۲/۲		۴۶ تا ۵۵ سال	۳۰/۹

در این پژوهش هشت دانشگاه دولتی شهر تهران بررسی شد که در آن‌ها رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی و روان‌شناسی تدریس می‌شود. از مجموع ۱۰۲ نفر نمونه پژوهش ۶۲/۴ درصد مرد و ۳۷/۶ درصد زن هستند که از این میان رشته تحصیلی ۲۵ درصد افراد روان‌شناسی (عمومی/بالینی)، ۳/۲ درصد فلسفه تعلیم و تربیت، ۱۴/۱ درصد روان‌شناسی تربیتی، ۲۰/۶ مدیریت آموزشی، ۱۲ درصد علوم تربیتی، ۱۰/۹ درصد برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۰/۹ درصد کتابداری، ۲/۲ درصد تکنولوژی آموزشی و ۱/۱ درصد سنجش و اندازه‌گیری بوده است. ۴/۹ درصد نمونه را مریبان، ۶۸/۶ درصد را استادیاران، ۱۹/۶ درصد را دانشیاران و ۶/۹ درصد را استادان تشکیل می‌دهند. از جنبه سنی ۱۸/۶ درصد ۳۵ سال و کمتر از آن داشته‌اند، ۲۸/۹ درصد ۳۶ تا ۴۵ ساله بوده‌اند، ۳۰/۹ درصد ۴۶ تا ۵۵ ساله بوده‌اند و ۲۱/۶ درصد نیز بیشتر از ۵۵ سال داشتند. از جنبه سابقه ۱۹/۲ درصد کمتر از ۶ سال، ۳۲/۲ درصد ۶ تا ۱۰ سال، ۱۱/۱ درصد ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۷/۲ درصد ۱۶ تا ۲۰ سال، ۱۰/۱ درصد ۲۱ تا ۲۵ سال و ۱۹/۲ درصد نیز بیشتر از ۲۵ سال سابقه تدریس داشته‌اند.

ب) اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش:

۱. وضعیت توسعه حرفه‌ای در بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران چگونه است؟

جدول ۲. اطلاعات توصیفی وضعیت توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
توسعه حرفه‌ای	۱/۷۵	۵/۰۰	۳/۲۹	۰/۶۰	۰/۳۹۵	-۰/۱۰۶
مؤلفه فردی	۱/۷۵	۵/۰۰	۳/۵۹	۰/۵۹	-۰/۱۷۹	۰/۰۶۸
مؤلفه پژوهشی	۱/۸۶	۵/۰۰	۳/۴۲	۰/۶۰	۰/۲۶۲	۰/۰۶۱
مؤلفه آموزشی	۱/۵۰	۵/۰۰	۳/۴۳	۰/۶۶	۰/۱۲۹	۰/۱۲۵
مؤلفه سازمانی	۱/۴۰	۵/۰۰	۲/۸۵	۰/۸۲	۰/۳۸۳	-۰/۳۴۳
مؤلفه اخلاقی	۱/۸۰	۵/۰۰	۳/۶۶	۰/۶۴	-۰/۱۹۳	-۰/۳۴۵
مؤلفه فرهنگی اجتماعی	۱/۲۵	۵/۰۰	۳/۱۶	۰/۸۵	۰/۱۷۰	-۰/۵۴۲

نتایج جدول ۲ گویای آن است که در توسعه حرفه‌ای پایین‌ترین نمره مربوط به مؤلفه فرهنگی اجتماعی (۱/۲۵) بوده و بیشترین نمره برابر ۵ بوده است که در توسعه حرفه‌ای و هر شش مؤلفه آن حاصل شده است. بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه فردی با ۳/۵۹ و کم‌ترین میانگین متعلق به مؤلفه سازمانی با ۲/۸۵ بوده است. مؤلفه فرهنگی اجتماعی بیشترین پراکندگی و مؤلفه فردی کم‌ترین پراکندگی را داراست. مقادیر چولگی در توسعه حرفه‌ای (کل)، مؤلفه پژوهشی، مؤلفه آموزشی، مؤلفه سازمانی و مؤلفه فرهنگی اجتماعی مثبت بوده است (بیشتر افراد نمره‌های بیشتری از میانگین گرفته‌اند) و در مؤلفه فردی و مؤلفه اخلاقی منفی است (بیشتر افراد نمره‌های کمتری از میانگین گرفته‌اند).

۲. وضعیت نوآوری آموزشی در بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم

تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران چگونه است؟

جدول ۳. اطلاعات توصیفی وضعیت نوآوری آموزشی اعضای هیئت علمی

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
نوآوری آموزشی	۱/۱۵	۵/۰۰	۳/۳۵	۰/۶۶	-۰/۱۹۳	۰/۴۹۲
نوآوری در محتوای آموزشی	۱/۴۰	۵/۰۰	۳/۴۱	۰/۷۵	-۰/۰۰۲	-۰/۳۸۰
نوآوری در روش‌ها	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۲۲	۰/۶۸	۰/۰۷۷	۰/۹۳۶
فناوری‌های جدید	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۳۹	۰/۸۲	-۰/۳۲۰	۰/۳۹۸

در جدول ۳ نوآوری آموزشی نیز پایین‌ترین نمره مربوط به مؤلفه‌های نوآوری در روش‌ها و فناوری‌های جدید (۱/۰۰) بوده و بیشترین نمره برابر ۵ بوده است که در نوآوری آموزشی و هر سه مؤلفه آن حاصل شده است. بیشترین میانگین مربوط به نوآوری در محتوای آموزشی با ۳/۴۱ و کم‌ترین میانگین متعلق به نوآوری در روش‌ها با ۳/۲۲ بوده است. فناوری‌های جدید بیشترین پراکندگی و نوآوری آموزشی (کل) کم‌ترین پراکندگی را داراست. مقادیر چولگی در نوآوری آموزشی (کل)، نوآوری در محتوای آموزشی و فناوری‌های جدید منفی بوده

است (بیشتر افراد نمره‌های بیشتری از میانگین گرفته‌اند) و در نوآوری در روش‌ها مثبت است (بیشتر افراد نمره‌های کمتری از میانگین گرفته‌اند). تمامی مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی با چولگی و کشیدگی کمتر از ± 2 انحراف چندان از توزیع نرمال ندارند.

رابطه متغیرهای پژوهش

نتایج جدول شماره ۲ گویای آن است که تمامی مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای با یکدیگر همبستگی مثبت، بالا و معنادار ($P < 0/05$) دارند. در ضمن مؤلفه‌های فردی، پژوهشی، آموزشی، سازمانی، اخلاقی و فرهنگی اجتماعی با نوآوری آموزشی به ترتیب $0/65$ ، $0/67$ ، $0/73$ ، $0/66$ ، $0/71$ و $0/68$ همبستگی مثبت و معنادار ($P < 0/05$) دارند.

جدول ۴. نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. نوآوری آموزشی	۱						
۲. مؤلفه فردی (PD)	$0/67^{**}$	۱					
۳. مؤلفه پژوهشی (PD)	$0/65^{**}$	$0/66^{**}$	۱				
۴. مؤلفه آموزشی (PD)	$0/73^{**}$	$0/66^{**}$	$0/59^{**}$	۱			
۵. مؤلفه سازمانی (PD)	$0/66^{**}$	$0/59^{**}$	$0/69^{**}$	$0/60^{**}$	۱		
۶. مؤلفه اخلاقی (PD)	$0/71^{**}$	$0/68^{**}$	$0/66^{**}$	$0/71^{**}$	$0/61^{**}$	۱	
۷. مؤلفه فرهنگی اجتماعی (PD)	$0/68^{**}$	$0/63^{**}$	$0/55^{**}$	$0/62^{**}$	$0/70^{**}$	$0/72^{**}$	۱

توسعه حرفه‌ای: $P < 0/01$ ** PD

جدول ۵. نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی نوآوری آموزشی

گام‌ها و متغیرهای پیش‌بین	B	انحراف معیار	β	t	سطح معناداری	ضریب ثابت a	R	R^2	F	سطح معناداری
گام اول						۰/۷۸	۰/۷۳	۰/۵۳	۱۱۳/۴۲	۰/۰۰۰۱
مؤلفه آموزشی	۰/۷۵	۰/۰۷	۰/۷۳	۱۰/۶۵	۰/۰۰۰۱					
گام دوم						۰/۶۵	۰/۷۹	۰/۶۲	۸۰/۲۹	۰/۰۰۰۱
مؤلفه آموزشی	۰/۵۱	۰/۰۸	۰/۵۰	۶/۲۸	۰/۰۰۰۱					
مؤلفه فرهنگی	۰/۳۰	۰/۰۶	۰/۳۸	۴/۷۵	۰/۰۰۰۱					
گام سوم						۰/۲۳	۰/۸۱	۰/۶۶	۶۱/۶۷	۰/۰۰۰۱
مؤلفه آموزشی	۰/۴۱	۰/۰۸	۰/۴۰	۴/۸۵	۰/۰۰۰۱					
مؤلفه فرهنگی	۰/۲۴	۰/۰۶	۰/۳۰	۳/۸۲	۰/۰۰۰۱					
مؤلفه پژوهشی	۰/۲۸	۰/۰۹	۰/۲۴	۳/۱۴	۰/۰۰۲					

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۵ نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای سه مؤلفه آموزشی، فرهنگی و پژوهشی به عنوان متغیر پیش‌بین، معیار ورود به معادله رگرسیون برای تبیین تغییرات نوآوری آموزشی را دارا هستند. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود در گام سوم و نهایی سه مؤلفه آموزشی، فرهنگی و پژوهشی وارد معادله شده‌اند و به صورت معناداری تغییرات نوآوری آموزشی را تبیین می‌کنند. مقدار مجذور ضریب همبستگی نیمه تفکیکی چندگانه R^2 در این گام برابر با ۰/۶۶ است که نشان می‌دهد حدود ۶۶ درصد از تغییرات نوآوری آموزشی به وسیله سه مؤلفه آموزشی، فرهنگی و پژوهشی تبیین‌شدنی است و این میزان با توجه به مقدار F مشاهده شده و سطح معناداری به

دست آمده معنادار است ($F= 61/67, P<0/05$). سایر مؤلفه‌ها (فردی، سازمانی و اخلاقی) مقدار معناداری را از تغییرات نوآوری آموزشی تبیین نمی‌کنند. در ضمن معادله پیش نوآوری آموزشی از طریق سه مؤلفه آموزشی، فرهنگی و پژوهشی که ملاک ورود به معادله پیش بینی را به دست آورده در گام سوم و نهایی به دست آورده‌اند، برای نمره‌های خام بدین صورت ارائه می‌شود.

(0/24) مؤلفه فرهنگی + (0/28) مؤلفه پژوهشی + (0/41) مؤلفه آموزشی + 0/23 = نوآوری آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان می‌دهد ابعاد فردی، آموزشی، پژوهشی و اخلاقی توسعه حرفه‌ای، که رابطه تنگاتنگی با هم دارند، به میزان بیشتری مورد توجه قرار گرفته‌اند. تحقیق حاکی از این است که تنها مؤلفه سازمانی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. اگرچه همان‌گونه که ذکر شد نتایج رگرسیون نشان می‌دهد مؤلفه سازمانی در این تحقیق پیش بینی‌کننده مناسبی برای نوآوری آموزشی نیست؛ اما همبستگی مثبتی با نوآوری آموزشی دارد. به این معنا که با افزایش حمایت‌های سازمانی میزان نوآوری آموزشی نیز افزایش می‌یابد.

تحقیقات نشان داده تمام مواردی که ذکر خواهد شد، در تسهیل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نقش پررنگی دارند و بدون ایجاد چنین محیطی توسعه حرفه‌ای به سختی انجام می‌شود. وجود سیاست‌های راهبردی و نهادینه شده، فراهم بودن منابع مالی، انسانی و ...، وجود رویه‌ها و مقررات تسهیل‌کننده فرایند توسعه حرفه‌ای، ایجاد شرایط و اعطای فرصت‌های مطالعاتی برای اعضای هیئت علمی، اختصاص ردیف خاص به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و صدور گواهی، عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای و تعامل با استادان دانشگاه‌های معتبر جهان، گزارش مستند دستاوردهای آموزشی به صورت سالانه، وجود نظام حمایت فردی در محل کار، ایجاد تشکیلات کارآمد تحقیقاتی نظیر پارک‌های علم و فناوری، برگزاری سمینارها و کارگاه‌های آموزشی اختصاصی در موضوعات نظری و روش تدریس، بازپرداخت

حق تدریس برای اعضای هیئت علمی شرکت کننده در دوره‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای، تدوین برنامه استراتژیک برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها و فرایند توسعه حرفه‌ای، شایسته سالاری در واگذاری مسئولیت‌های آموزشی و پژوهشی به اعضای هیئت علمی، توجه مدیریت دانشکده به نیازهای اعضای هیئت علمی در حال و آینده، ایفای نقش رهبری از سوی مدیر در طراحی و اجرای برنامه‌ها، حمایت و تقدیر مدیریت از اعضای هیئت علمی در فرایند توسعه حرفه‌ای، ایجاد نظام منظم ارزشیابی از فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای توسط مدیریت هر نظام، وجود انعطاف‌پذیری در سیستم مدیریت دانشگاه (Stanley, 2000؛ Boyden, 2001؛ صادقی و همکاران، ۱۳۸۸؛ شاه‌پسند، ۱۳۸۸؛ حجازی و رستمی، ۱۳۸۹؛ شاه‌پسند و همکاران، ۱۳۸۶؛ ایروانی و همکاران، ۱۳۸۵؛ منفرد و زمانی، ۱۳۸۴). از طرفی، وضعیت نامطلوب مؤلفه سازمانی شاید به دلیل ماهیت یادگیری و توسعه حرفه‌ای باشد که بیشتر به صورت فردی انجام می‌گیرد. از آنجا که اعضای هیئت علمی معمولاً انگیزه مناسبی برای یادگیری دارند و با توجه به بازار و نیاز دانشجویان دانش و نوآوری خود را به‌روز می‌کنند، سازمان از توجه به این مقوله کمی غفلت کرده یا برنامه‌های مدونی برای آن تدارک ندیده است. اما با توجه به این نکته که حمایت‌های سازمانی و بودجه تخصصی می‌تواند در تسهیل امور نقش مهمی ایفا کند، جا دارد دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودجه و زمان بیشتری به این امر اختصاص دهند و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را با جدیت بیشتری پیگیری کنند.

آزمون دو جمله‌ای، نوآوری آموزشی اعضای هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را در سطح ۰/۰۵ مطلوب ارزیابی می‌کند. نتایج نشان می‌دهد، مؤلفه نوآوری در روش‌های تدریس و فناوری‌های آموزشی در سطح مطلوب و مؤلفه نوآوری در محتوای آموزشی در سطح متوسط ارزیابی شده است. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد نوآوری آموزشی در بین اعضای هیئت علمی در سطح مطلوبی است. از این رو، می‌توان گفت سه ویژگی خردمندی، تسلط بر دانش عینی و شخصیت رشد یافته علمی که

به‌طور کلی اعضای هیئت علمی دارای آن هستند از مهم‌ترین عوامل مؤثر در نوآوری آموزشی و تربیتی بوده است (هاشمی و ملائی نژاد، ۱۳۸۹). در بین مقاطع مختلف آموزشی، اعضای هیئت علمی به اقتضای حرفه خود به علوم روز و فناوری‌های جدید آشنایی دارند و در برخی مواقع تسلط بیشتری دارند. این تسلط از نیاز بازار کار اعم از صنعت، خدمات و ... از یک سو و از سوی دیگر ذی‌نفعان آموزش یا همان دانشجویان هستند که برای آموزش هزینه می‌کنند. بنابراین، در مجموع تسلط اعضای هیئت علمی به نوآوری در زمینه فناوری‌های آموزشی و روش‌های تدریس بیشتر است.

از طرفی، تحقیق حاضر نشان می‌دهد میزان نوآوری آموزشی در محتوا متوسط است. در حقیقت دست‌یابی به تغییرات اساسی در نگرش نسبت به تدریس، برای سازمان دادن برنامه درسی و تدوین محتوای آموزشی، کمی دشوارتر است (Hannan & Silver, 2000: 16). زیرا محتوای آموزشی از جمله مسائلی است که می‌تواند تغییرات بنیادی و انقلابی ایجاد کند؛ از این رو مقاومت‌های بیشتری نیز با آن می‌شود. به ویژه زمانی که شیوه تصمیم‌گیری آموزشی به صورت متمرکز باشد. به همین دلیل نوآوری در روش‌های تدریس بیشتر مشاهده می‌شود. در آموزش عمومی نوآوری در محتوای آموزشی به نسبت کمتر از آموزش عالی است؛ اما با وجود اینکه برای اعضای هیئت علمی نیز سرفصل‌هایی از قبل تدوین شده است، به دلیل تخصص و خودگردانی، بیشتر از مدارس کشور توانسته‌اند به نوآوری در محتوای آموزشی دست یابند. محتویات این سرفصل‌ها اغلب توسط خود اعضای هیئت علمی تدوین می‌شود و با محتوای آموزشی کتاب‌های درسی مدارس متفاوت است. ضمن اینکه نیاز بازار کار در مقاطع دانشگاهی، توجه به شرایط بومی و تدوین محتوای آموزشی بر اساس آن را بیشتر ساخته است. در نتیجه می‌توان گفت هرچه میزان تمرکززدایی در تصمیم‌های آموزشی افزایش یابد و محتوای آموزشی بر اساس اولویت‌های محلی تدوین شود، میزان نوآوری در محتوای آموزشی نیز افزایش می‌یابد.

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

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

بنابر این، در تفسیر اینکه چرا در اینجا انگیزش و میزان آمادگی افراد نتوانسته است پیش‌بینی‌کننده مؤثری باشد می‌توان به نحوه طراحی سؤال و اطلاعات کم اعضای هیئت علمی از همکارانشان یا محافظه‌کاری اشاره کرد.

منابع

- اجتهادی، مصطفی؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پریش؛ شفیع زاده، حمید (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های به‌سازی اعضای هیئت علمی به منظور ارائه یک مدل مفهومی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۲، صص ۴۶-۲۱.
- آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵). گزارش کمیته اجرایی از کارگاه‌های تخصصی از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۵. تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- ایروانی، هوشنگ؛ فائزی پور، محمد مهدی؛ شریف زاده، ابوالقاسم؛ دربان آستانه، علیرضا (۱۳۸۵). تحلیل عوامل تأثیرگذار بر بهبود فرصت‌های مطالعاتی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۱، صص ۱۶-۱.
- حجازی، یوسف؛ رستمی، فرحناز (۱۳۸۹). بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی کشاورزی، مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، دوره ۴۱-۲، شماره ۳: صص ۳۴۷-۳۵۸.
- حسینی خواه، علی (۱۳۸۷). بررسی نظریه‌ی انتشار نوآوری در حوزه آموزش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۶، سال هفتم، صص ۱۷۸-۱۵۱.
- حسینی نسب، داوود (۱۳۷۳). مرکز توسعه کارایی هیئت علمی دانشگاه‌ها، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- دلاور، علی (۱۳۸۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. چاپ نوزدهم، تهران: ویرایش.

زرین سبب، مهدی (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین سرمایه فکری با گرایش به نوآوری سازمانی در پارک علم و فناوری دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

سرکارانی، محمدرضا (۱۳۸۸). بهسازی اعضای هیئت علمی. تهران، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم فناوری و تحقیقات.

سرمد، زهره؛ عباس بازرگان؛ الهه حجازی (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگه.

شاه پسند، محمدرضا (۱۳۸۸). تعیین مؤلفه‌های زمینه توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزشی وزارت جهاد کشاورزی، مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، دوره ۴۰، شماره ۱: صص ۱۴۸-۱۳۹.

شاه پسند، محمدرضا؛ رجب بیگی، مجتبی (۱۳۸۶). تحلیل دستاوردهای توانمندی شغلی آموزش‌های ضمن خدمت مدیران وزارت جهاد کشاورزی، مجله علوم کشاورزی ایران، (۳۸) ۲: صص ۳۰۰-۲۹۱.

صادقی، فتح یله؛ حسینی، سید محمود؛ رضوان فر، احمد؛ شریف زاده، ابوالقاسم؛ مریدالسادات، پگاه (۱۳۸۸). واکاوی سازه‌های تأثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، سال چهارم، شماره ۴، صص ۷۷-۶۹.

لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده (۱۳۸۵). خرد مینوی، دانش عینی و رشد یافتگی شخصیت علمی محقق به عنوان مبانی علمی نوآوری آموزشی و تربیتی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۵، سال پنجم: صص ۸۳-۴۷.

معطوفی، علیرضا؛ تاجدینی، کیهان؛ آقاجانی، حسنعلی؛ تاجدینی، کیوان (۱۳۸۹). نقش گرایش به یادگیری بر نوآوری و عملکرد سازمانی. چشم انداز مدیریت بازرگانی، شماره ۴، پیاپی ۳۷، صص ۷۱-۵۷.

منفرد، نودر؛ زمانی، غلامحسین (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه‌های به‌سازی منابع انسانی در سازمان‌های جهاد کشاورزی، *مجله علوم کشاورزی و منابع طبیعی*، سال دوازدهم، شماره ۶. صص ۴۹-۵۹.

هاشمی، شهناز؛ ملائی نژاد، اعظم (۱۳۸۹). تحلیل محتوای طرح‌های برگزیده و نوآورانه اولین همایش نوآوری‌های آموزشی، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۳۶، سال نهم، صص ۱۴۹-۱۲۶.

- Bouffard, S., & Little, P. (2004). Promoting quality through professional development: A framework for evaluation. *Harvard Family Research Project*. Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation, 8.
- Boyden, Kathleen. M. (2000). Development of New Faculty in Higher Education, *Journal of Professional Nursing*, 16(۲), pp 104-111.
- Dee, Jay R; Daly, Cheryl J. (2009). Innovative models for organizing faculty development programs pedagogical reflexivity, Student Learning Empathy, and Faculty Agency human architecture, *Journal of the sociology of self-k knowledge*, 1, pp 1-22.
- Forbes, M. O; Hickey, M. T; Whnp, C; White, J. (2010). Adjunct Faculty Development: Reported Needs and Innovative Solutions, *Journal of Professional Nursing*, 26: pp 116-124.
- Garcia Leonor Marga; Roblin, Natalie Pareja. (2008). Innovation, research and professional development in highereducation: Learning from our own experience, *Teaching and Teacher Education*: 24 ,pp 104-116.
- Hannan, Andrew; Silver Harild. (2000). *Innovation in Higher Education*, London: SRHE& Open University Press. *Higher Education*, 26 (۱), pp 23-36.
- Koh, S (2002). Innovations in Standard Classroom Instruction, *Cataloging & Classification Quarterly*, 34(3), pp 263-287.
- Marlow, A; Spratt, C; Reilly, A. (2008). Collaborative action learning: A professional development model for educational innovation in nursing, *Nurse Education in Practice* 8, pp 184-189.
- Mattes, B. S. (2008). *Educational Action Research in Higher Education as Faculty Professional Development*. Dissertation Degree of Doctor of Education, The Pennsylvania State University, School of Behavioral Sciences and Education.
- McGregor Petgrave, Dahlia M. (2006). *Professional Development Strategies for Teaching Urban Biology Teachers to Use Concept Maps Effectively*, ProQuest.

- Messmann, Gerhard; Mulder, Regina H. (2011). Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed, *Vocations and Learning*, 4, pp 63–84
- Mundry, Susan. (2005). *What Experience Has Taught Us About Professional Development*, Elementary and Secondary Education, U.S. Department of Education, www. math science net work. org.
- Nie, Y; Hoon T, G; Kienfie Liao, A ; Lau, S ; Leng Chua, B. (2012). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction © *Springer Science+Business Media* B.V.
- Porter, A. C., Garet, M. S., Desimone, L. M., & Birman, B. F. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower Program. *Science Educator*, 12(1): pp 2–40.
- Quinn, J. B., “*Managing Innovation*”, Harvard Business Review, May- June, 2006.
- Randall, Lynda E. (2008). Rethinking Faculty Development: Toward Sustaining a Community of Learners, *Senate Forum*, 24 (1), pp 18-22.
- Serumola, P. Abednico. (2008). *Improving performance in higher education: An investigation of perspective transformation in teacher professional development programs*, Dissertation Doctor of Philosophy, Syracuse University.
- Sherer, Pamela D; Shea, Timothy P; Kristensen, Eric. (2003). Online Communities of Practice:A Catalyst for Faculty Development, *Innovative Higher Education*, 27(3), pp 183-194.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council.
- Stanley, Christine A. (2001). The Faculty Development Portfolio: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers, *Innovative*