

Identification and prioritization of educational needs criteria teaching skills of faculty members based on employment and employee model : A case study at Shiraz University

Jafar Tork Zadeh, Reza Nasser Jahromi, Hadi Rahmani

¹Faculty member of Shiraz University, Shiraz, Iran

²PhD student of Curriculum Planning, Shiraz University, Shiraz, Iran

³MA in Educational Administration, University of Shiraz, Shiraz, Iran

Abstract

The purpose of this study was identifying and prioritizing the educational needs of Shiraz University faculty members. Statistical population of this study was consisted of all Shiraz University faculty members at 2011-12 academic year. 223 faculty members were selected with random class sampling method. For identifying the certain training needs, employment and employee analysis model was used and were prioritized by multi-factor method. In order to identify the normative training needs, a questionnaire was used, which was designed based on the identified certain training needs. The validity of normative training needs questionnaire was calculated by exploratory factor analysis method. Total reliability was calculated by Cronbach's Alpha method equal to 0.87. The results showed that there was a significant difference between the normative educational needs of the faculty members according to various academic ranks and considering service history. It was suggested that identifying certain training needs as the basis of periodical training needs of the faculty members. Based on this fact, training programs were designed and implemented focused on various academic ranks and service history.

Keywords: Teaching skills, Training needs, Certain training needs, Normative training needs

شناسایی و اولویت بندی نیازهای آموزشی معیاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی بر مبنای الگوی شغل و شاغل - مطالعه موردی: دانشگاه شیراز

جعفر ترک زاده^{*}، رضا ناصری جهرمی، هادی رحمانی

^۱عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^۲دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^۳دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و اولویت بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی با استفاده از الگوی شغل و شاغل بوده است. جامعه آماری شامل همه اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۰ - ۹۱ می‌شود که بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۲۲۳ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. نیازهای معیاری با استفاده از الگوی شغل و شاغل شناسایی و با استفاده از روش چند عاملی درونی اولویت بندی شدند. به منظور شناسایی نیازهای آموزشی هنجاری، پرسشنامه‌ای بر اساس نیازهای معیاری طراحی شد. اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه گردید که نشان از پایایی بالای این آزمون بود. نتایج حاصل از مقایسه نیازهای آموزشی هنجاری نشان داد که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با توجه به مرتبه علمی و سابقه خدمت، تفاوت معنادار وجود دارد. لذا پیشنهاد می‌شود تا نیازهای آموزشی معیاری شناسایی شده به عنوان مبنای نیازسنجی آموزشی دوره‌ای اعضای هیأت علمی قرار گیرد و بر این اساس، برنامه‌های آموزشی اختصاصی برای اعضای هیأت علمی دارای سنوات خدمتی و مراتب علمی متفاوت طرح ریزی و اجرا گردد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های تدریس، نیاز آموزشی، نیازهای

معیاری، نیازهای هنجاری

متحول سازمانی و در نتیجه انطباق سازمان با محیط بیرونی؛ در این صورت اگر برنامه ریزی دقیق، حساب شده و منطقی انجام نشود، چنین امری محقق نخواهد شد (Jalili, 2004).

همان گونه که امکانات، ابزارهای کمک آموزشی و وسایل طراحی شده برای تدریس، از ملزومات اصلی برنامه‌های آموزشی هستند، وجود مدرسان کارآمد و مجهز به مهارت‌های نوین تدریس نیز برای موفقیت یک برنامه آموزشی ضرورت بسیار دارد و بدون وجود مدرسان آزموده و آگاه از فرایند تدریس و رشته تخصصی مربوط، برنامه آموزشی موفق نخواهد بود (Safavi, 1991). در هر سطح و سازمانی، مدرس عنصر اصلی کارآیی برنامه‌های آموزشی است. از این رو، دقت بر توان تخصصی که همان دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام مؤثر وظایف آموزشی آنهاست، از اهمیت بیشتری برخوردار خواهد بود. حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار یک مدرس را تعیین می‌کنند عبارتند از:

الف) صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت در درس مورد آموزش)

ب) صلاحیت و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی)

ج) صلاحیت شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرایند تعلیم و تعلم)

بنابراین نقش مدرس نقش پر چالشی است که نیازمند تعهد و التزام پیوسته به یادگیری است. مدرس با کاربرد مهارت‌های مناسب آموزشی، برای دانشجویان خود فرصت‌های نوینی را فراهم می‌کند و مسلم است که این امر در پرتو شناسایی و تعیین صحیح نیازهای آموزشی نتایج بهتری خواهد داشت (Norozi, Aghazadeh & Ezzatkah, 2002).

نیاز آموزشی به نیازهایی گفته می‌شود که از طریق آموزش قابل رفع است. این گونه نیازها تنها در حوزه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی مطرح می‌شوند. رفع نیازهای آموزشی در این حوزه‌ها به ترتیبی که ذکر شد، به طور صعودی دشوارتر و پیچیده‌تر می‌شود (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007). به نظر جیسون (Jason, 2011) نیاز

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در تقویت و استحکام ارزش‌های انسانی و اجتماعی مورد قبول جامعه و ایجاد تغییرات مطلوب فرهنگی، نقش مؤثر و مهمی بر عهده دارند. ایفای نقش یاد شده و سایر وظایف که برای دانشگاه‌ها متصور است، تنها زمانی به صورت مطلوب محقق خواهد شد که آموزش به نحو کارآمد و اثربخش صورت پذیرد. این مهم نیز در صورتی امکان پذیر خواهد بود که اعضای هیأت علمی، دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز را داشته باشند یا از طریق آموزش اثربخش آن را فراگیرند. اثربخشی هر چه بیشتر آموزش قبل از هر چیز مستلزم تدوین، اعلام و اجرای خط مشی و راهبردهای آموزشی اصولی و مناسب است (Torkzadeh, 1999). از سویی دیگر؛ یکی از مهمترین عناصر و ارکان آموزش را معلمان، مدرسان و استادان تشکیل می‌دهند که از عناصر مهم این فرایند نیز روش‌های تدریس و شیوه‌های آموزشی است که مورد استفاده آنان قرار می‌گیرد (Shabani, 2007). نقش مدرس، تسهیل یادگیری است. البته این نقش تنها به توزیع اطلاعات محدود نمی‌شود. تسهیل یادگیری مسؤولیت‌های گسترده‌ای را بر عهده مدرس می‌گذارد. اساسی‌ترین این مسؤولیت‌ها آن است که مدرس در رشته، زمینه و تخصص خود، آگاهی و آمادگی کافی احراز کند (Miller & Miller, 2007). لذا جای دارد که این مسأله مهم مورد بررسی و تحلیل علمی قرار گرفته، عوامل مؤثر بر آن شناسایی شود. آموزش در بخش‌های مختلف به دنبال تدارک تجربیاتی است تا رفتار کارکنان را در قلمروهای دانش، مهارت و نگرش توسعه و بهبود بخشد (Saha, 2010). با عنایت به این که آموزش به عنوان یک فرایند پویا دارای عناصر و مراحل متعددی است که برای پاسخ‌گویی به نیازهای اساسی و تربیت مربیان کارآمد، نمی‌توان به ارائه آموزش‌های شتاب‌زده و بی توجه به مبانی برنامه ریزی آموزشی کارکنان و توسعه و بهسازی منابع انسانی اتکا کرد (Lerman, 2008). آموزش مستمر و منطبق با واقعیات و شرایط زمانی و مکانی، فوق‌العاده اهمیت و ضرورت دارد. به همین دلیل نیز آموزش مربیان فرایندی است برای سازگاری افراد با محیط

۲) مهارت انتخاب رسانه‌های دیداری و شنیداری مناسب برای کمک به یادگیری درس
 ۳) دقت در توالی مطالب (Safavi, 1991)
 ۴) تدارک بسته‌های آموزشی (Shabani, 2003)
 ۵) کاستن و جلوگیری از اضطراب و فشار عصبی (Smith, 2002)

مدرس باید هنگام تدریس بکوشد تا هیچ گاه ارتباط خود را با شاگردان قطع نکند که این خود یک نوع مهارت است. مجموعه کارهایی که او باید و نباید انجام دهد تا ارتباط او با فراگیر قطع نشود در قالب مهارت‌های حین تدریس ارائه شده است (Lishitin, Pulak & Raighols, 2010). برخی از این مهارت‌ها عبارتند از:

۱) توجه به قدرت انتخاب فراگیر (Safavi, 1991)
 ۲) مهارت برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران (Norozi, 2002; Aghazadeh & Ezzatkah, 2002).

۳) قرار دادن سؤالات و تمرین درون متون درسی به منظور انگیزش تفکر فراگیران (Maleki, 2003)
 ۴) توجه به زمینه‌های علمی و ویژگی‌های فردی فراگیران (Shabani, 2007)

۵) مهارت‌های مربوط به فعالیت جسمی حین تدریس (Smith, 2003).

مهارت‌های پس از تدریس، کوشش‌هایی است که معلم پس از ارائه درس به عمل می‌آورد و شامل فعالیت‌های تکمیلی، خلاصه نویسی و یادداشت برداری دانش‌آموزان، تعیین تکلیف به منظور عمق بخشیدن به یادگیری و ارزشیابی می‌شود (Lishitin, Pulak & Raighols, 2010). در ادامه به برخی از این مهارت‌ها اشاره شده است.

۱) ترغیب فراگیران به خود ارزشیابی (Fortner, 2010; Miller & Miller, 2007).

۲) نظارت بر برگزاری امتحانات (Jason, 2011).

۳) تعیین ساختار و استانداردهای امتحانی (Maleki, 2005; Imani, Khanzadi & Rezaee, 2003).

۴) مشاوره و مذاکره با فراگیران نامنظم (Leighton, 2011).

آموزشی، مهارت‌ها، دانش‌ها و بینش‌هایی است که برای اجرای موفقیت آمیز شغل لازم است. صاحب نظرانی مانند اندرسون (Anderson, 2010) و گرین (Green, 2009) نیاز آموزشی کارکنان را فاصله یا شکاف میان وضع مطلوب و موجود در زمینه عملکرد و سایر الزامات شغلی کارکنان می‌دانند. جورج (George, 2007) و رابینسون (Raninson, 2009) نیاز آموزشی را به عنوان مفهوم نقصان تعریف کرده‌اند. بر اساس این تعاریف، شناسایی نیازهای آموزشی معادل شناخت فقدان، کاستی یا زمینه‌های گسترش دانش، مهارت و نگرش‌های مرتبط با عملکرد رضایت بخش شغلی است. در یک دسته‌بندی نیازهای آموزشی به دو دسته تقسیم می‌شوند: ۱) نیاز آموزشی معیاری (Certain Training Needs)؛ نیازی که بیانگر وضع مطلوب است و رسیدن سازمان به وضعیت مطلوب یا انجام احسن شغل یا وظیفه مستلزم و منوط به تحقق آنها است. ۲) نیاز آموزشی هنجاری (Normative Training Needs) که فاصله میان وضع موجود و استانداردهای تعیین شده، تعریف می‌شود (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007).

به اعتقاد پرینتی (Printy, 2003) نیازسنجی آموزشی عبارت است از فرآیند تصمیم‌گیری پیرامون این که چه مطالبی در آموزش منظور گردد. راس (Ross, 2008)، فرآیند جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز جهت برآورد نیازهای آموزش افراد را نیازسنجی آموزشی می‌نامد. جورج (Goerge, 2007) عقیده دارد که با مبتنی کردن فرآیند نیازسنجی بر عملکرد می‌توان تحلیل بهتری از آنچه باید در زمینه برآوردن نیازها انجام داد، به دست آورد.

از سوی دیگر، مهارت‌های مورد نیاز مدرس در سه گروه مهارت‌های پیش، حین و پس از تدریس تقسیم بندی شده‌اند. مهارت‌های پیش از تدریس به طور کلی شامل:

الف) شناخت و تدوین هدف‌های آموزشی یا طراحی سالانه برنامه تدریس

ب) طراحی برنامه تدریس، به عبارت دیگر طراحی روزانه برنامه تدریس است (Kenen & Newbell, 2007).

برخی دیگر از مهارت‌های پیش از تدریس عبارتند از:

۱) شناخت فنون یا تکنیک‌های تدریس

کردن، هماهنگی حرکات، مدیریت زمان و رعایت طرح درس می‌داند. از نظر او، بین مهارت‌های تدریس اساتید دارای سوابق مختلف خدمتی، رابطه معنادار وجود دارد. جیسون (Jason, 2011) در پژوهشی با عنوان «بررسی سیاست گذاری مدیریت و فناوری دانشگاه‌های آمریکا» نتیجه گرفته است که برگزاری کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های تدریس و آموزش مباحث جدید در درجه اول اهمیت قرار دارد. همچنین بیان داشته است که بین مهارت‌های تدریس اساتید دارای مرتبه مختلف خدمتی، رابطه معنادار وجود دارد. لیندل (Lindle, 2009) در پژوهشی که در زمینه رهبری مدارس و سیاست گذاری آموزشی انجام داد، بیان نمود که برگزاری دوره‌های آموزشی موجب افزایش و ارتقای توانایی استادان در زمینه مهارت‌های تدریس می‌شود. وی با برگزاری یک دوره آموزشی سه روزه در زمینه تدریس و نظرخواهی از شرکت کنندگان نتیجه گرفت که برگزاری این دوره باعث می‌شود تا شرکت کنندگان بتوانند مشکلات فراگیران را بهتر شناسایی کنند، ارزیابی دقیق‌تری از پیشرفت فراگیران به عمل آورند، اهمیت ارائه بازخورد به فراگیران را بیشتر درک نمایند و با روش‌های ارزیابی اثربخشی تدریس آشنایی پیدا کنند.

عمادزاده، بحرینی طوسی و یآوری (Emadzadeh, Bahreyni Toosi & Yavari, 2007) در برنامه نیازسنجی آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی مشهد، نیازهایی چون برنامه ریزی استراتژیک برای تعیین اهداف آموزشی، تحلیل و ارزشیابی دوره آموزشی، نگرش مثبت به برنامه‌های توسعه‌ای و برنامه ریزی استراتژیک، توانایی طراحی برنامه‌های آموزشی بر اساس نیازها را شاخص‌ترین نیازهای آموزشی که دارای اهمیت بیشتری بوده‌اند عنوان کرده‌اند. فرهادیان، توتونچی، چنگیز، حقانی و اويس قرن (Farhadian, Tootoonchi, Changiz, Haghani & Oveis, 2007) در پژوهشی با عنوان «مهارت اعضای هیأت علمی و نیاز آموزشی آنان در مورد روش‌های تدریس بالینی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان» نتیجه گرفتند که با این که اساتید در اکثر موارد مهارت خود را نسبتاً در حد تسلط ارزیابی نمودند، ولی نیازمند آموزش بیشتر بودند و

(۵) کمک به سایر همکاران در اداره بهینه محیط آموزشی (Norozi, Aghazadeh & Ezzatkah, 2002). پژوهش‌هایی در زمینه نیازسنجی صورت گرفته است. اندرسون (Anderson, 2010) در پژوهشی که در زمینه مهارت‌های تدریس مورد نیاز اساتید در ایالت اوهایو انجام داد، نتیجه گرفته است که نیازهای آموزشی استادان؛ تعامل با دانشجویان، نوآوری، ارزشیابی، مدیریت کلاس درس و اختصاص تجهیزات مناسب آموزشی است. همچنین از نظر او بین مهارت‌های تدریس اساتید دارای سوابق مختلف خدمتی، رابطه معنادار وجود دارد. لیتون (Leighton, 2011) عدم استفاده از استانداردهای آموزشی، کیفیت ضعیف تدریس استادان، سطح پایین سواد، توانایی رهبری و مدیریت، عدم آشنایی با مسائل مربوط به زنان و در نهایت ضعف ارتباطات اجتماعی را چالش‌های اصلی آموزشی اساتید می‌داند. بوید و گلدهابر (Boyd & Goldhaber, 2010) بیان می‌دارند که یکی از راه‌های رشد و ارتقای توانایی‌های استادان برای آموزش بهتر، شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت است که موجب آشنایی و فراگیری اساتید تازه کار با روش‌ها و مهارت‌های نوین تدریس می‌شود. او معتقد است که بین مهارت‌های تدریس استادان با سابقه خدمت و سطح تحصیلات، مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد و اساتید تازه کار می‌توانند با استفاده از کلاس‌های آموزش ضمن خدمت توانایی تدریس خود را افزایش دهند. رونالد، مارکس و لویتال (Ronald, Marx & Revital, 2010) در مطالعه‌ای که در بیمارستان‌های آموزشی ایالات متحده برای تعیین موضوعات، روش‌ها و میزان برنامه‌های رشد اساتید در زمینه مهارت‌های تدریس انجام داده، نتیجه گرفته است که استادان، موضوعات را از لحاظ اهمیت ارائه، رتبه بندی نموده، موضوع رشد مهارت اساتید در زمینه مهارت‌های تدریس را در رتبه اول قرار داده‌اند همچنین بیان نموده است که بین نیازهای آموزشی استادان بر حسب سابقه کار و مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود دارد. مترز (Mathers, 2008) در پژوهش خود با عنوان «نیازسنجی آموزشی اساتید» نیازهای آموزشی آنها را انتخاب موضوعات جدید، کنترل ترس از تدریس، خلاصه

به این که وظیفه اصلی هر عضو هیأت علمی آموزش است و آنها بیشترین زمان خود را برای آموزش صرف می‌کنند، هنوز حیطه آموزش به صورت شایسته مورد توجه قرار نگرفته است.

پژوهش حاضر می‌کوشد ضمن تعریف مهارت‌های اساسی پیش، در هنگام و پس از تدریس اعضای هیأت علمی، نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی را بر آن اساس شناسایی و اولویت بندی نماید و نیز تلاش دارد به منظور دستیابی به کیفیت مطلوب و ارتقای روند آموزش در دانشگاه راهکارهای رفع نیازهای یاد شده را در هر یک از حوزه‌های سه گانه مهارت‌های تدریس شناسایی و ارائه نماید. هدف پژوهش حاضر شناسایی و اولویت بندی نیازهای آموزشی مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی است که به روش پیمایشی اجرا شده است. جامعه آماری شامل همه اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۰ - ۹۱ و برابر با ۵۳۴ نفر (۷۲ نفر زن و ۴۶۲ نفر مرد) است. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۲۳ نفر تعیین شد. با توجه به عدم تناسب توزیع جنسیتی اعضای هیأت علمی، متغیر جنسیت مبنای بررسی قرار نگرفت. روش نمونه‌گیری از نوع طبقه‌ای و به صورت تصادفی است.

برای شناسایی نیازهای آموزشی معیاری از الگوی شغل و شاغل (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007) استفاده شد. این الگو یک الگوی نیازسنجی آلفا و در پی شناخت و تعیین نیازهای آموزشی معیاری مشاغل است. بر اساس تعریف در نیازسنجی آلفا اقدامات و فعالیت‌ها با آنچه که باید باشد مرتبط است و بررسی معایب و مسائل موجود در درجه اول اهمیت قرار ندارند. از این رو، این نوع نیازسنجی به تعیین نیازهای معیاری منتج خواهد شد. هدف الگو تعیین دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم (نیازهای آموزشی) برای انجام بهتر وظایف شغلی است. مراحل الگوی مزبور به شرح زیر است.

۱- احساس نیاز یا وجود مشکلی که انجام پروژه نیازسنجی را ایجاب می‌کند.

کارگاه‌های روش تدریس و ارزیابی دانشجو نیاز به اصلاح و بازنگری دارد همچنین نتیجه گرفته‌اند که بین نیازهای آموزشی استادان بر حسب سابقه کار و مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود دارد.

میرزابیگی و فرهمند خواه (Mirza Beygi & Farahmand Khah, 2009) در پژوهشی با عنوان «نیازهای آموزشی مرتبط با رشد حرفه‌ای مدرسان دانشکده صدا و سیما» به مجموعه‌ای از نیازهای مرتبط با رشد حرفه‌ای در سه حیطه برنامه ریزی درسی، تدریس و ارزشیابی آموزشی دست یافتند که با توجه به نیازهای مشترک بین گروه‌های آموزشی مورد بررسی، مدرسان دانشکده صدا و سیما در مقولاتی همچون آشنایی با حیطه‌های طبقه بندی اهداف (شناختی، عاطفی و روانی، حرکتی)، کاربرد روش‌های گردش علمی و نمایشی در تدریس، آشنایی با فنون کارگاه آموزشی، مدیریت کلاس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فنون ارزشیابی نیاز به آموزش دارند. همچنین دریافتند که بین نیازهای آموزشی استادان با سوابق خدمتی مختلف تفاوت معناداری وجود دارد. هویدا و مولوی (Hoveyda & Molavi, 2008) در پژوهش خود با عنوان «فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان» نتیجه گرفتند که میانگین نمرات زیر مقیاس‌های کمک به یادگیری دانشجویان، تحقق اهداف جانبی و حمایت از برنامه ریزی توسط اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های علوم پزشکی بالاتر از میانگین فرضی سه و در بقیه زیر مقیاس‌ها کمتر از ۳ بوده است. همچنین این تحلیل نشان می‌دهد که تنها در سه زیر مقیاس کمک به یادگیری دانشجویان، برنامه ریزی بهبود و ایجاد روابط مبتنی بر همکاری، تفاوت معناداری بین دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیر علوم پزشکی وجود دارد. آویژگان، کرمعلیان، عشوریون و چنگیز (Avijgan, Karamalian, Ashourioun, & Changiz, 2009) در «نیازسنجی آموزشی اعضای هیأت علمی بالینی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان» نتیجه گرفته‌اند که اعضای هیأت علمی به هر ۶ حیطه اصلی (آموزش، پژوهش، توسعه فردی، فعالیت‌های اجرایی و مدیریتی، خدمات درمانی و ارتقای سلامت، فعالیت‌های تخصصی خارج از دانشگاه) نیاز دارند. با توجه

ویژگی‌ها یا معیارهای ارزش گذاری دانش، مهارت و نگرش در ارتباط با خود شغل، خصوصیات و مقتضیات محیط درونی آن مدنظر قرار گیرد و بر آن اساس عمل اولویت بندی انجام گردد، اولویت بندی چند عاملی درونی نامیده می‌شود (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007). مراحل این روش به شرح زیر است.

۱ - تهیه و تدوین فرم اولیه دانش، نگرش و مهارت‌های شغل: دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای انجام وظایف که در مرحله قبل شناسایی شده‌اند، پس از ویراستاری در جدولی مانند جدول شماره ۲ ثبت می‌شوند. در این فرم هر دانش، مهارت و نگرش تنها یک بار ذکر می‌گردد. این فرم با همکاری یاران خبره به منظور فراهم آوردن مبنایی برای اظهار نظر آگاهی دهندگان و مشاوران کلیدی و ابزاری جهت اولویت بندی نیازها تهیه می‌شود.

همچنان که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، ۴ مفهوم (معیار) ضرورت و اهمیت، فراوانی و تکرار، سطح بازخوانی و سختی یادگیری جهت اولویت بندی نیازهای آموزشی، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مشاغل مورد استفاده قرار می‌گیرد که به شرح زیر تعریف می‌شوند.

• ضرورت و اهمیت: این مفهوم بیانگر ضرورت و اهمیت دانش، مهارت یا نگرش مورد نظر برای انجام احسن وظایف شغلی است. معیارهای ارزش گذاری این مفهوم به شرح زیر است.

بدون ارتباط: این دانش، مهارت یا نگرش برای انجام وظایف شغل مورد نظر چندان لازم نیست. به عبارت دیگر، داشتن یا نداشتن آن تفاوت چندان در عملکرد شغلی ایجاد نمی‌کند. مفید: این دانش، مهارت یا نگرش برای انجام وظایف شغل مورد نظر مفید است. انجام این شغل بدون داشتن این دانش، نگرش و مهارت امکان پذیر است. اما ممکن است قدری دشوارتر و زمان گیرتر باشد. ضروری: این دانش، مهارت یا نگرش برای انجام وظایف شغلی ضروری است و بدون آن نمی‌توان وظایف مورد نظر را انجام داد.

• فراوانی تکرار: منظور از این مفهوم تکرار دفعاتی است که دانش، نگرش و مهارت مورد نظر برای انجام وظایف شغلی لازم می‌شود و مورد استفاده یا رجوع قرار می‌گیرد. این مفهوم نیز با استفاده از یکی از ۳ معیار زیر

۲- شناسایی و تعریف قلمرو تحقیق

۳- شناسایی و تعریف یاران نیازسنجی

۴- شناسایی و تعریف مشاغل موجود در قلمرو تحقیق

۵- شناسایی و تحلیل وظایف و الزامات و شرایط انجام

آن: در این مرحله ۳ اقدام اساسی صورت می‌گیرد.

الف) مجموعه وظایف و اعمال شغلی شناسایی می‌شود.

ب) نحوه، ابزار و امکانات و سایر الزامات و قابلیت‌های لازم و شرایط انجام وظایف شناسایی و به طور مشروح و صریح بیان می‌شود.

ج) در گام سوم به تحلیل وظایف در پرتو شناخت حاصل از گام‌های قبلی پرداخته می‌شود.

۶- استخراج دانش، مهارت یا نگرش لازم برای انجام هر جزء وظیفه: در این مرحله بر اساس شناختی که در نتیجه مراحل قبل نسبت به موقعیت کلی شغل و وظایف قلمرو تحقیق به دست آمده است، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای انجام بهتر وظایف شغلی استخراج می‌شود. انجام این مرحله نیز مستلزم برخورداری از همکاری و مشاوره یاوران خبره نیازسنجی در این حوزه است. برای این کار از جدولی شبیه جدول شماره (۱) استفاده خواهد شد (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007).

یاران نیازسنجی کارشناسان خبره و زبده‌ای هستند که پژوهشگر بر اساس تجربیات، سوابق کاری و میزان آشنایی شان با شرح وظایف اعضای هیأت علمی اقدام به گزینش آنان می‌نماید. در این پژوهش یاران نیازسنجی؛ معاون آموزشی دانشگاه شیراز، ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی بازنشسته این دانشگاه و ۷ نفر از استادان با سابقه دانشگاه‌های اصفهان و یزد بودند.

برای اولویت بندی نیازها از روش اولویت بندی چند عاملی درونی (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007) استفاده شد. مفروضه زیربنایی این روش آن است که هر یک از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز را می‌توان با توجه به ویژگی‌ها یا معیارهایی مورد ارزیابی قرار داده، ارزش گذاری نمود. اگر این ویژگی‌ها یا معیارها در ارتباط با عوامل محیطی شغل (مانند اهداف و راهبردهای سازمان، شرایط محیط بیرونی و ...) مدنظر قرار گیرند اولویت بندی نوعی اولویت بندی چند عاملی بیرونی خواهد بود و اگر

یافته‌های پژوهش

۱ - نیازهای آموزشی معیاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی به ترتیب اولویت کدامند؟
 برای شناسایی نیازهای معیاری، فرم‌های مربوط به تجزیه و تحلیل وظایف اعضای هیأت علمی در میان ۲۰ نفر متوسط و بالاتر در طیف سؤالات، ملاک نیاز اعضای هیأت علمی قرار خواهد گرفت. برای اولویت بندی نیازهای هنجاری نیز بر اساس فرمول، از یاران نیازسنجی توزیع شد. پس از جمع‌آوری فرم‌ها و جمع بندی اطلاعات، دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز استخراج گردید.
 میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای چهارگانه در همه دانش، نگرش و مهارت‌ها به طور جداگانه محاسبه شد.
 میانگین کل چهار متغیر نیز محاسبه و به ترتیب نزولی مرتب شدند. نتایج در جدول شماره ۳ آمده است.

ارزش گذاری می‌شود: گاهی، به ندرت، به طور هفتگی تا ماهانه، به طور روزانه تا هفتگی.

• سطح بازخوانی: این مفهوم به میزان تسلط فرد بر دانش یا مهارت یا درجه استحکام و تثبیت نگرش مورد نظر اشاره دارد که با یکی از سه معیار زیر ارزش گذاری می‌شود.
 آشنایی کلی: فرد باید از اصول کلی موضوع آگاهی داشته باشد و بتواند جزئیات مربوط را در منابع موجود و در دسترس پیدا کند یا از سایر افراد آگاه راهنمایی بگیرد.
 دانش کاری: فرد باید اصول کلی و جزئیات معینی از موضوع را از بر بوده، قادر باشد آنها را در رویدادهایی که معمولاً با آن روبه‌رو می‌شود، به کار ببرد.
 به منظور شناسایی نیازهای هنجاری، با کمک نیازهای معیاری تعیین شده پرسشنامه‌ای طراحی شد که اظهار نظر به منظور اولویت بندی نیازهای معیاری و هنجاری از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و برای مقایسه نیازهای آموزشی هنجاری بر حسب مرتبه علمی و سابقه کار از روش تحلیل واریانس ساده استفاده شده است.

جدول ۱ - فرم تحلیل وظایف شغلی و الزامات آموزشی آنها (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007)

شغل:							
ردیف	وظیفه شغلی	چه کاری	برای چه کسی/چه چیزی	چرا	چگونه	توضیحات	دانش، مهارت و ...

جدول ۲ - فرم اولیه دانش، نگرش و مهارت‌های شغل (Abbas Zadeghan & Torkzadeh, 2007)

شغل:					
ردیف	دانش، مهارت و نگرش‌های لازم	ضرورت و اهمیت	فراوانی	سطح	سختی یادگیری

جدول ۳ - اولویت بندی نیازهای آموزشی معیاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی

ردیف	دانش، مهارت و نگرش	ضرورت و اهمیت		فراوانی تکرار		سطح بازخوانی		سختی یادگیری		میانگین کل
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
۱	نوآوری آموزشی	۲/۷۴	۰/۶۵	۲/۶۹	۰/۵۱	۲/۵۶	۰/۵۷	۲/۵۱	۰/۵۲	۲/۶۳
۲	انتخاب موضوع تازه و به روز	۲/۶۱	۰/۶۳	۲/۵۲	۰/۴۹	۲/۶۱	۰/۵۵	۲/۶۳	۰/۵۰	۲/۵۹
۳	استفاده از تکنولوژی آموزشی	۲/۵۳	۰/۶۰	۲/۵۶	۰/۴۶	۲/۶۶	۰/۵۲	۲/۵۳	۰/۴۷	۲/۵۷
۴	شناخت نیازهای فراگیران	۲/۴۷	۰/۵۹	۲/۶۸	۰/۶۵	۲/۴۴	۰/۷۳	۲/۴۷	۰/۶۷	۲/۵۲
۵	الگو سازی تدریس	۲/۰۷	۰/۵۱	۲/۷۲	۰/۶۳	۲/۶۰	۰/۷۱	۲/۵۴	۰/۶۵	۲/۴۸
۶	رعایت اصل تناسب	۲/۵۴	۰/۶۰	۲/۶۸	۰/۴۶	۲/۲۸	۰/۵۲	۲/۳۹	۰/۴۸	۲/۴۷
۷	راهنمایی و مشاوره با دانشجویان	۲/۲۰	۰/۵۴	۲/۳۳	۰/۳۴	۲/۵۳	۰/۳۸	۲/۶۵	۰/۳۵	۲/۴۳
۸	ارتباط با مسائل روز	۲/۳۱	۰/۵۵	۲/۶۴	۰/۴۱	۲/۲۶	۰/۴۶	۲/۴۶	۰/۴۲	۲/۴۲
۹	آشنایی با روانشناسی تربیتی	۲/۵۷	۰/۶۱	۲/۲۲	۰/۴۷	۲/۳۳	۰/۵۳	۲/۳۳	۰/۴۸	۲/۳۶
۱۰	انتخاب مسأله	۲/۵۱	۰/۶۰	۲/۱۴	۰/۴۶	۲/۳۴	۰/۵۱	۲/۲۳	۰/۴۷	۲/۳۱
۱۱	ارزشیابی محیط و زمینه	۲/۲۲	۰/۷۲	۱/۷۶	۰/۵۸	۲/۴۵	۰/۶۵	۲/۷۳	۰/۶۰	۲/۲۹
۱۲	ارزشیابی از یادگیری	۲/۰۴	۰/۷۱	۲/۴۱	۰/۵۷	۲/۴۹	۰/۶۴	۲/۳۲	۰/۵۹	۲/۲۷
۱۳	شناسایی نیازهای جامعه	۲/۷۸	۰/۶۶	۱/۷۶	۰/۵۲	۱/۷۴	۰/۵۸	۲/۷۷	۰/۵۳	۲/۲۶
۱۴	دقت به میراث فرهنگی	۲/۴۴	۰/۶۸	۲/۵۶	۰/۵۴	۱/۵۸	۰/۶۰	۲/۲۶	۰/۵۶	۲/۲۱
۱۵	پذیرش بازخوردهای مثبت و منفی	۱/۶۷	۰/۴۱	۲/۲۵	۰/۶۶	۲/۶۷	۰/۷۴	۲/۰۴	۰/۶۸	۲/۱۶
۱۶	هدایت آموزشی	۲/۱۶	۰/۵۲	۲/۱۴	۰/۳۸	۲/۴۹	۰/۴۲	۱/۶۸	۰/۳۹	۲/۱۲
۱۷	مهارت ارائه مطالب از کل به جزء	۲/۲۷	۰/۵۵	۲/۴۴	۰/۶۸	۱/۴۱	۰/۷۶	۲/۱۹	۰/۷۰	۲/۰۸

۲/۰۷	۰/۸۰	۲/۶۹	۰/۸۷	۱/۶۷	۰/۷۸	۱/۶۳	۰/۴۲	۲/۲۸	تعیین تکلیف مناسب	۱۸
۲/۰۳	۰/۶۶	۲/۵۰	۰/۷۲	۱/۵۹	۰/۶۴	۱/۶۰	۰/۳۱	۲/۴۳	تعامل با دانشجویان	۱۹
۲/۰۲	۰/۷۷	۲/۴۲	۰/۸۴	۱/۵۱	۰/۷۵	۲/۳۶	۰/۲۴	۱/۷۸	بحث‌های نفر به نفر	۲۰
۱/۹۸	۰/۶۱	۱/۷۷	۰/۶۶	۱/۷۸	۰/۵۹	۲/۲۳	۰/۲۸	۲/۱۴	سازماندهی ارزش‌ها	۲۱
۱/۹۴	۰/۶۲	۲/۲۶	۰/۶۷	۲/۵۸	۰/۶۰	۱/۵۷	۰/۲۹	۱/۳۶	رعایت طرح درس	۲۲
۱/۹۱	۰/۴۸	۱/۶۹	۰/۵۳	۱/۴۹	۰/۴۷	۲/۱۱	۰/۶۱	۲/۳۳	برخورد مناسب با گروه‌های مختلف سنی فراگیران	۲۳
۱/۹۰	۰/۴۲	۱/۱۶	۰/۴۶	۲/۴۵	۰/۴۱	۲/۲۵	۰/۴۲	۱/۷۲	هماهنگی حرکات	۲۴
۱/۸۹	۰/۶۹	۲/۱۳	۰/۷۵	۱/۶۷	۰/۶۷	۲/۱۷	۰/۳۹	۱/۵۹	ارزشیابی غیر رسمی	۲۵
۱/۸۷	۰/۸۰	۲/۲۱	۰/۸۷	۲/۱۴	۰/۷۸	۱/۶۰	۰/۳۸	۱/۵۲	الگوی مهارت آموزی	۲۶
۱/۸۵	۰/۶۵	۲/۲۴	۰/۷۱	۲/۱۶	۰/۶۳	۱/۴۷	۰/۳۸	۱/۵۴	وضع معیارهای کیفی	۲۷
۱/۸۱	۰/۶۴	۲/۱۴	۰/۶۹	۲/۲۲	۰/۶۲	۱/۲۳	۰/۷۶	۱/۶۴	مشارکت فراگیران در تدریس	۲۸
۱/۷۹	۰/۶۳	۱/۳۴	۰/۶۸	۱/۶۱	۰/۶۱	۲/۰۲	۰/۶۸	۲/۱۹	ارزشیابی از بحث‌ها	۲۹
۱/۷۷	۰/۳۴	۱/۳۶	۰/۵۹	۱/۴۷	۰/۶۶	۱/۵۴	۰/۶۱	۲/۶۹	کنترل ترس از تدریس	۳۰

فرمول

- نمره اولویت نیاز آموزشی هنجاری	میانگین کل نیاز معیاری مربوطه × تعداد افراد درگیر هر نیاز
	۱۰۰

جدول ۴ - طیف ضرایب همبستگی سؤالات با نمره کل بعد مربوطه

نگرش	مهارت	دانش	
۰/۵۵ - ۰/۸۲	-۰/۷۷ ۰/۴۶	۰/۵۱ - ۰/۸۶	همبستگی
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	سطح معناداری

جدول ۵ - مقادیر ویژه بزرگتر از یک برای عوامل

عوامل	میانگین	انحراف معیار	ارزش ویژه	واریانس تبیین شده	واریانس تراکمی تبیین شده
دانش	۳/۴۱	۶/۷۷	۱۴/۳۵	۵۳/۸۷	۵۳/۸۷
مهارت	۳/۶۷	۱۰/۰۲	۱/۵۷	۱۶/۸۷	۷۰/۷۴
نگرش	۴/۲۲	۹/۳۵	۱/۶۵	۱۰/۴۲	۸۱/۱۶

۲- نیازهای آموزشی هنجاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی به ترتیب اولویت کدامند؟

بر مبنای نیازهای معیاری شناسایی و اولویت بندی شده، پرسشنامه طراحی شد. این پرسشنامه حاوی ۳۰ سؤال است که سؤالات ۱ تا ۱۱ به بررسی دانش مورد نیاز، ۱۲ تا ۲۰ به بررسی مهارت‌های مورد نیاز و ۲۱ تا ۳۰ به بررسی نگرش‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی در زمینه مهارت‌های تدریس می‌پردازد. نمره گذاری سؤالات بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است. از آنجا که طراحی پرسشنامه بخشی از فرآیند نیازسنجی است و طی آن از نظرات آگاهی دهندگان کلیدی استفاده شده است، لذا از روایی صوری برخوردار است. لکن برای اطمینان بیشتر، با استفاده از روش تحلیل گویه، ضریب همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره کل بعد مربوطه محاسبه گردید که نتایج آن به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس، در جدول شماره ۴ آمده است. برای تعیین اعتبار سازه در این پژوهش از روش تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عامل و به منظور حذف سؤالاتی که فاقد حساسیت و دقت کافی برای ارزیابی هستند، توزیع فراوانی پاسخ‌های شرکت کنندگان به گزینه‌های تمامی ۳۰ سؤال محاسبه شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که همه سؤالات شرط مذکور را تأمین می‌کنند. بنابراین برای تحلیل عامل اکتشافی مناسبند.

نتایج تحلیل عامل نشان داد که میزان (Kaiser, Maier & Olkin) KMO برای تعیین کیفیت تعداد نمونه‌ها، ۰/۸۱ به دست آمده است که مؤید کیفیت نمونه‌گیری است و آزمون خی بارتلت مقدار ۱۷۳/۷۶ را نشان داد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار به دست آمد. برای استفاده از روش آماری تحلیل عامل اکتشافی که به منظور محاسبه روایی سازه مورد استفاده قرار می‌گیرد، میزان KMO باید بیش از ۰/۸۰ باشد و اگر نه نمی‌توان از روش آماری تحلیل عامل اکتشافی استفاده نمود. در واقع میزان KMO، نشانگر کیفیت تعداد گویه‌ها برای استفاده از تحلیل عامل اکتشافی جهت محاسبه روایی سازه را نشان می‌دهد. جدول شماره ۵ مقادیر ویژه بزرگتر از یک را برای هر یک از عوامل نمایان می‌کند.

تحلیل عامل اکتشافی نشان داد که ۳۰ سؤال پرسشنامه مورد نظر در ۳ عامل قرار می‌گیرند که بار عملی سؤالات ابعاد

سه گانه نیازهای دانشی، مهارتی و نگرشی در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

برای محاسبه پایایی ابزار نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ نشانگر پایایی ابعاد و کل پرسشنامه بود. نتایج در جدول شماره ۷ منعکس شده است.

از کل پرسشنامه‌های توزیع شده، تعداد ۲۰۰ پرسشنامه عودت داده شد. نمره اولویت هر یک از نیازها با استفاده از فرمول ذکر شده محاسبه و استاندارد شد. سپس به ترتیب نزولی مرتب شدند که نتایج در جدول شماره ۸ آمده است.

۳- آیا بین نیازهای آموزشی هنجاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی بر حسب مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود دارد؟

با توجه به جدول شماره ۹ آشکار است که در سه بعد دانش، مهارت و نگرش مهارت‌های تدریس، بالاترین میانگین اعلام نیاز مربوط به اعضای هیأت علمی با مرتبه استادیاری (به ترتیب ۲/۸۷، ۲/۶۱ و ۳/۶۱) و کمترین میانگین اعلام نیاز مربوط به اعضای هیأت علمی با مرتبه استادی (به ترتیب ۲/۰۲، ۱/۶۶ و ۱/۴۷) است. بنابراین بر اساس f محاسبه شده، می‌توان گفت که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با توجه به مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود دارد.

آزمون تعقیبی شفه به منظور مقایسه دو به دو مرتبه‌های علمی مختلف در ابعاد نیازهای دانشی، مهارتی و نگرشی مهارت‌های تدریس انجام یافت و مشخص شد که نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی با مرتبه استادیاری با نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی دارای مرتبه دانشیاری و استادی تفاوت دارد ولی بین نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی با مرتبه دانشیاری و استادی تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به جدول شماره ۱۰ آشکار است که در سه بعد دانش، مهارت و نگرش بالاترین میانگین نیاز مربوط به اعضای هیأت علمی دارای کمتر از ۱۰ سال سابقه (به ترتیب ۳/۱۷، ۲/۳۹ و ۳/۱۱) و کمترین میانگین مربوط به اعضای هیأت علمی دارای بیش از ۲۰ سال سابقه (به ترتیب ۱/۳۲، ۱/۷۵ و ۲/۴۱) است. بنابراین بر اساس f محاسبه شده، می‌توان گفت که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با توجه به سوابق مختلف خدمت تفاوت معناداری وجود دارد.

آزمون تعقیبی شفه به منظور مقایسه دو به دو سوابق
 خدمتی مختلف در ابعاد نیازهای دانشی، مهارتی و نگرشی
 مهارت‌های تدریس انجام گرفت و مشخص شد که تنها
 میان نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی دارای کمتر از ۱۰
 سال سابقه با نیاز آموزشی اعضای هیأت دارای بیش از ۲۰
 سال سابقه خدمت تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۶ - بار عاملی هر یک از گویه‌های ابعاد پرسشنامه نیازهای هنجاری

گویه	بار عاملی	شماره گویه	بعد
۰/۳۹	انتخاب موضوع تازه و به روز	۱	نیازهای دانشی
۰/۵۴	شناخت نیازهای فراگیران	۲	
۰/۶۹	الگو سازی تدریس	۳	
۰/۴۸	ارتباط با مسائل روز	۴	
۰/۴۷	آشنایی با روان‌شناسی تربیتی	۵	
۰/۴۳	انتخاب مسأله	۶	
۰/۷۱	ارزشیابی محیط و زمینه	۷	
۰/۵۲	ارزشیابی از یادگیری	۸	
۰/۶۷	تعیین تکلیف مناسب	۹	
۰/۳۱	الگوی مهارت آموزی	۱۰	
۰/۶۶	ارزشیابی از بحث‌ها	۱۱	
۰/۵۴	استفاده از تکنولوژی آموزشی	۱	نیازهای مهارتی
۰/۶۱	رعایت اصل تناسب	۲	
۰/۴۴	راهنمایی و مشاوره با دانشجویان	۳	
۰/۳۹	هدایت آموزشی	۴	
۰/۴۰	مهارت ارائه مطالب از کل به جزء	۵	
۰/۳۸	سازماندهی ارزش‌ها	۶	
۰/۶۳	رعایت طرح درس	۷	
۰/۷۷	هماهنگی حرکات	۸	
۰/۸۳	کنترل ترس از تدریس	۹	
۰/۵۴	نوآوری آموزشی	۱	نیازهای نگرشی
۰/۶۱	شناسایی نیازهای جامعه	۲	
۰/۴۴	دقت به میراث فرهنگی	۳	
۰/۳۹	پذیرش بازخورد های مثبت و منفی	۴	
۰/۴۰	تعامل با دانشجویان	۵	
۰/۳۸	بحث های نقر به نقر	۶	
۰/۴۲	برخورد مناسب با گروه‌های مختلف سنی فراگیران	۷	
۰/۴۵	ارزشیابی غیر رسمی	۸	
۰/۶۱	وضع معیارهای کیفی	۹	
۰/۲۸	مشارکت فراگیران در تدریس	۱۰	

جدول ۷ - ضرایب آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد و کل پرسشنامه نیازهای هنجاری

کل پرسشنامه	نگرش	مهارت	دانش	آلفای کرونباخ
۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۷۹	۰/۸۴	

جدول ۸ - اولویت بندی نیازهای آموزشی هنجاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی

ردیف	دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها	پاسخ دهندگان در سطح میانگین و بالاتر	نمره اولویت	سهم درصدی ساده	سهم درصدی اسمی
۱	شناخت نیازهای فراگیران	۱۹۱	۴/۸۱	۷/۶۴	۱۰۰
۲	سازماندهی ارزش‌ها	۱۹۹	۳/۹۵	۶/۲۷	۸۲/۱۲
۳	الگو سازی تدریس	۱۵۵	۳/۸۴	۶/۱	۷۹/۸۳
۴	آشنایی با روان‌شناسی تربیتی	۱۵۸	۳/۷۳	۵/۹۲	۷۷/۵۵
۵	استفاده از تکنولوژی آموزشی	۱۴۲	۳/۶۴	۵/۷۷	۷۵/۶۸
۶	راهنمایی و مشاوره با دانشجویان	۱۳۹	۳/۳۸	۵/۳۷	۷۰/۲۷
۷	نوآوری آموزشی	۱۲۵	۳/۲۸	۵/۲۱	۶۸/۱۹
۸	تعامل با دانشجویان	۱۵۹	۳/۲۲	۵/۱۱	۶۶/۹۴
۹	ارزشیابی محیط و زمینه	۱۳۶	۳/۱۲	۴/۹۵	۶۴/۸۶
۱۰	دقت به میراث فرهنگی	۱۴۰	۳/۰۹	۴/۹۱	۶۴/۲۴
۱۱	ارتباط با مسائل روز	۱۲۵	۳/۰۲	۴/۷۹	۶۲/۷۹
۱۲	شناسایی نیازهای جامعه	۱۳۲	۲/۹۸	۴/۷۳	۶۱/۹۵
۱۳	مهارت ارائه مطالب از کل به جزء	۱۴۲	۲/۹۵	۴/۶۸	۶۱/۳۳
۱۴	پذیرش بازخورد های مثبت و منفی	۱۳۴	۲/۸۹	۴/۵۹	۶۰/۰۸
۱۵	رعایت اصل تناسب	۱۱۳	۲/۷۹	۴/۴۳	۵۸
۱۶	انتخاب موضوع تازه و به روز	۱۰۳	۲/۶۸	۴/۲۵	۵۵/۷۲
۱۷	برخورد مناسب با گروه‌های مختلف	۱۳۰	۲/۴۸	۳/۹۴	۵۱/۵۶
۱۸	انتخاب مسأله	۱۰۴	۲/۴۱	۳/۸۳	۵۰/۱
۱۹	ارزشیابی از بحث‌ها	۱۳۳	۲/۳۸	۳/۷۸	۴۹/۴۸
۲۰	وضع معیارهای کیفی	۱۲۷	۲/۳۵	۳/۷۳	۴۸/۸۶

بحث و نتیجه گیری

مرتب‌بندی استادی که نسبت به اعضای دارای مرتبه مربی از سابقه تدریس بیشتری برخوردارند، به دلیل آشنایی با انواع رویکردها و دیدگاه‌های آموزشی و نیز تدریس در میان گروه‌های مختلف دانشجویان (که سبب شده با رویارویی با مسائل و مشکلات تدریس به فنون کار با آنان مسلط شوند) کمترین میانگین نیاز را اعلام کرده‌اند. از سوی دیگر، بر اثر

نتایج نشان داد که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با توجه به مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود دارد که با نتایج تحقیقات اندرسون (Anderson, 2010)، رونالد (Ronald, 2010)، مترز (Mathers, 2008)،

جدول ۹ - مقایسه اعلام نیاز به دانش، مهارت و نگرش اعضای هیأت علمی با مرتبه‌های علمی متفاوت

سطح معناداری	f	درجه آزادی	انحراف معیار			میانگین			ابعاد
			استاد	دانشیار	استادیار	استاد	دانشیار	استادیار	
۰/۰۰۰۱	۲۴/۹۴	۱۹۶	۴/۳۳	۳/۲۲	۳/۱۷	۲/۰۲	۲/۱۳	۲/۸۷	دانش
	۱۰/۹۳		۵/۳۲	۴/۰۴	۴/۴۵	۱/۶۶	۲/۱۸	۲/۶۱	مهارت
	۷/۷۶		۶/۲۴	۶/۵۰	۶/۳۱	۱/۴۷	۳/۰۵	۳/۶۱	نگرش

همگامی با دانش جدید در حوزه موضوعات تخصصی و شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های تدریس، سبب شده‌اند که نیاز آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با سابقه کمتر از نیاز آموزشی اعضای کم سابقه باشد.

آموزش‌های دانشگاهی باید بتواند با ارائه برنامه‌های آموزشی مناسب در بروز ویژگی‌هایی مانند استقلال طلبی، ریسک پذیری، خلاقیت، خود باوری و آینده نگری در دانشجویان مؤثر باشد و توانایی‌های بالقوه دانشجویان را شناسایی کرده، این انگیزه را در آنها تقویت کند که دانش آموختگان به جای جستجوی کار، خودشان به عنوان نیروی مولد علاوه بر ایجاد کسب و کار برای خود، برای دیگران نیز کار ایجاد کنند (Siyadat & Rabani, 2002). بدیهی است این امر مستلزم آن است که علاوه بر وجود برنامه‌های آموزشی مناسب، استادان نیز به مهارت‌های نوین تدریس و مرتبط با موضوعات تخصصی مورد نیاز دانشجویان آشنایی و تسلط کافی داشته باشند. در همین زمینه نتایج حاصل از

میرزابیگی و فرهنگدخواه (Mirza Beygi & Farahmand, 2009) و فرهادیان، توتونچی، چنگیز، حقانی و اوئیس (Khah, 2009) و فرهادیان، توتونچی، چنگیز، حقانی و اوئیس (Farhadian, Tootoonchi, Changiz, Haghani & Oveis Gharan, 2007) همسو اما با نتیجه پژوهش بوید و گلدهابر (Boyd & Goldhaber, 2010) غیر همسو است. همچنین مشخص شد که بین نیازهای آموزشی هنجاری اعضای هیأت علمی با توجه به سوابق مختلف خدمت تفاوت معناداری وجود دارد که با نتایج تحقیقات رونالد (Ronald, 2010)، جیسون (Jason, 2011) و فرهادیان، توتونچی، چنگیز، حقانی و اوئیس (Farhadian, Tootoonchi, Changiz, Haghani & Oveis Gharan, 2007) همسو اما با نتیجه پژوهش بوید و گلدهابر (Boyd & Goldhaber, 2010) غیر همسو است.

تفاوت در دانش، مهارت و نگرش مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی با مرتبه و سوابق خدمتی مختلف معمولاً از تفاوت در میزان تجربیات کسب شده در طول دوره خدمت سرچشمه می‌گیرد. اعضای هیأت علمی با

همچنین ضروری است که متخصصان و اعضای هیأت علمی در تمامی امور و تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده شوند و با ارائه نظرات خود امکان تبادل نظر با یکدیگر را فراهم آورند. بنابراین تحقق اهداف دانشگاه‌ها در گرو مشارکت صحیح اعضای هیأت علمی در برنامه درسی دانشگاه است (Karami, Bahman Abady & Esmaili, 2012).

جای دارد با توجه بیشتر و دقت نظر در نتایج به دست آمده از این پژوهش نسبت به برطرف کردن نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی قلمرو تحقیق همت گمارد. در نهایت با توجه به نتایج به دست آمده، راهکارهای زیر به منظور بهبود و ارتقای مهارت‌های تدریس استادان پیشنهاد می‌شود:

۱) نیازهای آموزشی معیاری شناسایی شده در این پژوهش به عنوان مبنای نیازسنجی آموزشی دوره‌ای اعضای هیأت علمی قرار گیرد.

۲) طرح ریزی و اجرا برنامه‌های آموزشی اختصاصی برای اعضای هیأت علمی بر اساس سنوات خدمتی و مراتب علمی متفاوت

۳) سوق دادن امکانات آموزشی دانشگاه در مسیر رفع نیازهای آموزشی معیاری شناسایی شده

منابع

Abbas Zadeghan, M., & Torkzadeh, J. (2007). *Organizations Training Need Assessment* (3th ed). Tehran: Enteshar Publication Company [Persian].

Anderson, J. (2010). *Building Capacity of Teachers Facilities in Technology-Pedagogy Integration for Improved and Learning, Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Volume 12, Issue 3, Pages 95-103.*

Avijgan, M., Karamalian, H., Ashourioun, V., & Changiz, T. (2009). *Educational Needs Assessment of Medical School's Clinical Faculty Members in Isfahan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education, Vol. 9, No. 2, pp. 93-103 [Persian].*

Boyd, D., & Goldhaber, D. (2010), *Traditional and Alternately Certified Novice*

نیازسنجی آموزشی مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها می‌تواند درک صحیحی از میزان تسلط و توانایی پیش‌قراولان عرصه آموزش‌های دانشگاهی را به دست اندرکاران و مدیران ارشد دانشگاه‌ها - که به خوبی می‌دانند جهت بقاء و پیشرفت در عرصه جهانی ناگزیر از بهره‌گیری از شیوه‌های نوین آموزشی هستند - اعطا نموده تا در این عرصه پرشتاب از قافله علم عقب نمانند.

یکی از پرچالش‌ترین بحث‌ها هنگامی آغاز می‌شود که مقوله آموزش و تدریس محتوای برنامه درسی مطرح باشد. هنگامی که از تدریس یا نحوه آموزش برنامه درسی صحبت می‌شود، منظور پیش‌بینی برخی از شرایط اجرای برنامه درسی است. به این اعتبار برنامه ریزان درسی پس از مشخص کردن اهداف برنامه و محتوای آن، به مقوله‌ای به نام نحوه تدریس برنامه می‌پردازند و چارچوب‌ها یا جزئیات امر تدریس را برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه پیش‌بینی می‌کنند. از این رهگذر، مشخص نمودن جزئیات اقدامات و فعالیت‌های معلم در ارتباط با برنامه درسی در کلاس درس از مهمترین وظایف برنامه ریزان درسی است (Fathi, 2009). با توجه به این که در سالیان اخیر یادگیری نحوه یادگیری، قربانی سنجش دستاوردهای آنی بسیاری از برنامه‌های درسی و اقدامات آموزشی شده است و سیستم‌های آموزشی از مریبان می‌خواهند تا همه فراگیران را به استانداردهای پیشرفت بالاتر تحصیلی ارتقا بخشند. توجه به این نکته ضروری است که این امر بدون افزایش ذخایر الگوهای یادگیری آموزش دهندگان قابل دسترسی نیست. از سویی دیگر، در دنیای امروز معلم حرفه‌ای کسی است که با آشنایی علمی به کار خود در واقع به شناخت علمی و مهارت‌های عملی و اقدامات مناسب برای رشد و شکوفایی استعدادهای فطری فراگیران مجهز است و یادگیری را می‌آموزد. از این رو آموزش‌های پیش و ضمن خدمت هنگامی مؤثر است که بتوان امکانات رسمی سازمان آموزشی را در جهت رفع مشکلات آموزشی که معلمان در کلاس‌های درس با آنها مواجه هستند و نیز حرفه‌ای‌تر بار آوردن آنان به کار گیرند و به معلمان برای افزایش بهره‌وری و اثربخشی خود به مطالعات بیشتر در دو بعد علمی و عملی کمک کنند (Joys, Kalhon & Hapkinz, 2010).

Jason, P.N. (2011). Public Universities Administrators and Technology Policy Making. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 39, No. 4, pp. 34-36.

Joys, B., Kalhon, E., & Hapkinz, D. (2010) *Models of Learning Tools for Teaching* (5th ed). Translators: Mahmood Mehrmohammadi and Lotf Ali Abedi. Tehran: Samt Publication [Persian].

Karami, M., Bahman Abady, S., & Esmaili, A. (2012). Review of the perspective of Faculty Members and Curriculum Specialists toward Good Conditions of the Structure of The Optimal Decision Making Higher Education Curriculum. *Journal of the Research in Curriculum Planning*. Vol. 9, No. 7, pp. 92-104 [Persian].

Kenen, R., & Newbell, D. (2007) *Teaching Improvement Guide in Higher Education* (2th ed). Translators: Ahmad Reza Nasr, Hosein Zare and Mohammad Jafar Pak Seresht: Isfahan University Publication [Persian].

Leighton, J. (2011). An Experimental Test of Student Verbal Reports and Expert Teacher Evolutions as a Source of Validity Evidence for Test Development, *Student Report and Teacher Evaluations*, Volume 12, Issue 3, pp. 103-109.

Lerman, R. I. (2008). Building a Wider Skills Net for Workers. *Issues in Science and Technology*. 24.4: pp65-72.

Lindle, J. (2009). School Leadership and the Politics of Education. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 39, No. 1, pp. 66-75.

Lishitin, S. B., Pulak, J., & Raighols. C. M. (2010). *Educational Design Strategies and Techniques (Training Skills and Thinking Strategies)* (7th ed). Translator: Hashem Fardanesh. Tehran: Samt Publication [Persian].

Maleki, H. (2003). *Teaching Main Skills* (1th Ed). Zanjan: Nikan Ketab Publication [Persian].

Mathers, C. (2008), *Improving Instructions through Effectiveness Teacher Evaluation*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Volume 3, Issue 12.

Effectiveness in AISD, *Educator Quality Research Series*, Volume 5, Issue 12, Pages 13-19.

Emadzadeh, A., Bahreyni Toosi, S. M. H., & Yavari, M. (2007). View of Managements and Faculty Members about Faculty Members Training Needs Assessment of Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. Vol. 7, No. 1, pp. 113-127 [Persian].

Farhadian, F., Tootoonchi, M., Changiz, T., Haghani, F., & Oveis Gharan, S. (2007). Faculty Members' Skills and Educational Needs Concerning Clinical Teaching Methods in Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. Vol. 7, No. 1, pp. 109-118 [Persian].

Fathi Vajargah, K. (2009). *Curriculum Development Principals and Conceptions* (1st ed). Tehran: Iran Zamin Publication [Persian].

Fortner, W. (2010). (Educational Needs Assessment: Schools Principals' Priorities for Topics, Materials, and Training. *Journal of Great Lakes Research*, Volume 28, Issue 1, Pages 3-14.

Green, K. (2009), *Novice Teacher Left Behind: Guiding Novice Teachers to Improve Decision Making Through Structure Questioner*, Penn GSE Perspectives on Urban Education, Volume 4, Issue 1, pp. 13-19.

Goerge, A. (2007). *Train and Develop Your Staff*, Gower, p. 58.

Hoveyda, R., & Molavi, H. (2008). Academic Quality Improvement Process from the Viewpoints of Faculty Members of Universities in Isfahan Province: A Comparison Based on Academic Quality Improvement Program (AQIP). Vol. 1, No. 8, pp. 132- 141 [Persian].

Imani, M. T., Khanzadi, Kh., & Rezaee, M. (2005). *Teaching Methods and Techniques* (1st ed). Tehran: Fargange Sabz Publication [Persian].

Jalili, R. (2004). *Training Needs Assessment of Iran Insurance Company Representatives at Tehran*, M.A Administration, Shahid Beheshti University, Tehran [Persian].

- Siyadat, S. A., & Rabani, R. (2002). *Educational Systems Design and Analysis* (1st ed). Tehran: Avaye Noor Publication [Persian].
- Smith, K. J. (2003). *Teaching Methods and Techniques* (1st ed). Translator: Zahra Sabaghiyan. Tehran: Shahid Beheshti University Publication [Persian].
- Torkzadeh, J. (1999). *Determine of the Tehran Technical and Commercial Customs Training Needs*, Shahid Beheshti University, Tehran [Persian].
- Miller, W. R., & Miller, M. (2007). *University Teaching Guides* (4th ed). Translator: Vida Amiri. Tehran: Samt Publication [Persian].
- Mirza Beygi, M.A., & Farahmand Khah, H. (2009). Study of the Broadcasting College Teachers Professional Growth Training Needs. *Journal of the Management and Planning in Educational Systems*, Vol. 2, No. 2, pp. 76- 91 [Persian].
- Norozi, D., Aghazadeh, A., & Ezzatkah, K. (2002). *Teaching Methods and Techniques* (7th ed). Tehran: Payame Noor University Publication [Persian].
- Pirinty, S. (2003). An Integration of Transformational and Instructional Printy Leadership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, No. 3, pp. 18-25.
- Robinson, R. P. (2009). *the Effect of Individual Difference on Training Process Variables in A Multistage Computer-Based Training Context*. The Graduate Faculty of the University of Akron.
- Ronald, W., Marx, S. & Revital, T. (2010). Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systematic Reform, *Teaching and Education*, Vol .19, No.2, P.643.
- Ross, J. A. (2008). Cost-utility analysis in educational needs assessment, *Evaluation and Program Planning*, Volume 31, Issue 4, Pages 356-367.
- Saha, S. (2010). Curriculum design of mechanical engineering in a developing country. 3rd International Symposium for Engineering Education, 2010, University College Cork, Ireland.
- Safavi, A. (1991). *General Teaching Methods and Techniques* (2th ed). Tehran: Moaser Publication [Persian].
- Shabani, H. (2003). *Professional Teaching Method (Training Skills and Thinking Strategies)* (1st ed). Tehran: Samt Publication [Persian].
- Shabani, H. (2007). *Educational Skills (Teaching Methods and Techniques)* (5th ed). Tehran: Samt Publication [Persian].