

سنجش نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران در سال

تحصیلی ۹۳-۹۲

Educational Needs Assessment of Kharazmi University New Faculty Members in Academic Year of 2013-2014

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۳/۵؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۴/۱۰؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۷/۴

Sh. Javanmard (MA) & S. Safaei movahed
(Ph.D.)

Abstract: This study aims at assessing the training needs of Kharazmi University new faculty members and prioritizing the identified needs. The methodology of the study is a kind of mixed-method approach. In the first phase (needs identification), a qualitative strategy was used and 9 key informants were selected purposefully from among higher education experts. The needed data were gathered by semi-structured interview and analyzed by Smith coding method. In the second phase (needs prioritization), 306 postgraduate students were selected randomly from 10 colleges of Kharazmi University (the statistical population comprised 1500 students) based on Krejcie and Morgan Table. For analyzing quantitative data, descriptive (frequency, mean and standard deviation) and inferential procedures (one-sample t test and ANOVA) were used. Results from the first phase indicated that the training needs of new professors can be categorized into 6 domains: classroom management, research methodology, teaching-learning strategies, communication skills, and psychological skills. In addition, 29 secondary needs were given priority by postgraduate students. Results from the second phase indicated that there is no significant difference between respondents except for classroom management domain.

Key words: faculties, educational needs assessment, needs prioritizing, Kharazmi University.

شهناز جوانمردا و سعید صفایی موحد^۲

چکیده: پژوهش حاضر با هدف شناسایی کیفی نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران و اولویت بندی آن‌ها در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ انجام گرفت. روش پژوهش ترکیبی از نوع کیفی و کمی می‌باشد. در مرحله اول (شناسایی نیازها) روش پژوهش کیفی بود و جامعه آماری آن را متخصصان حوزه‌های برنامه درسی و مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی تشکیل می‌دادند که به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند (غیرتصادفی) تعداد نه نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. دیدگاه‌های افراد از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به دست آمد و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از روش کدگذاری اسمیت استفاده گردید. در مرحله دوم (اولویت‌بندی نیازها) ۱۵۰۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ۱۰ دانشکده دانشگاه خوارزمی جامعه آماری را تشکیل داده بودند که با استفاده از جدول تخمین نمونه کرجسی و مورگان ۳۰۶ نفر برآورد و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. در این بخش از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، و انحراف معیار) و آمار استنباطی (t تک نمونه‌ای و آنوا) استفاده شد. نتایج تحلیل مصاحبه‌ها در مرحله اول پژوهش نشان داد که مهم‌ترین نیازهای آموزشی اساتید در حیطه‌های ششگانه مدیریت کلاس‌داری، روش‌شناسی پژوهش، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های روان‌شناختی تجلی می‌یابد. در مرحله دوم نیز نیازهای فرعی ۲۹ گانه براساس نظرات دانشجویان دانشکده‌های مختلف اولویت‌بندی گردید. نتایج این مرحله نشان داد که بین نظرات پاسخگویان به جز در حیطه مدیریت کلاس‌داری تفاوت معنی‌داری در سطح مشاهده نشد. ($P < 0/05$)

کلید واژه‌ها: اعضای هیأت علمی، نیازسنجی آموزشی، اولویت‌بندی نیازها، دانشگاه خوارزمی تهران.

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی javanmardsh@yahoo.com

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه تهران safaei.movahhed@ut.ac.ir

مقدمه

آموزش در دنیای در حال تغییر کنونی در سازمان‌ها و نهادها به دلایل فراوان به‌عنوان ضرورتی انکارناپذیر پذیرفته شده و چه به صورت رسمی و چه به صورت غیررسمی امری نیست که بتوان با انجام اموری پراکنده، نامتجانس و یکباره صورت گیرد (فیتزپاتریک^۱ و همکاران، ۲۰۱۱: ۷۹). تغییرات سریع و عمیق علوم و فناوری سبب شده است که هر از چند گاهی نظریات، تکنیک‌ها و روش‌های جدیدی وارد عرصه زندگی بخصوص در بخش آموزش عالی شود و هرچه دانش و مهارت‌های اساتید با نیازهای جامعه، پیشرفت‌های علمی و تغییرات فن‌آوری هماهنگی و انطباق بیشتری داشته باشد، درجه اطمینان از موفقیت فرد و سازمان بالاتر می‌رود (گالینا^۲، ریتا^۳، ۲۰۱۲: ۲۴). بنابراین طراحی یک سیستم آموزشی جامع (شناسایی و تحلیل نیازهای آموزشی، طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای آموزش، ارزشیابی نتایج آموزش و پایش آموزش) که به نحوی در آموزش و توسعه منابع انسانی یک سازمان مؤثر هستند، به صورتی یکپارچه، متعادل و هدفمند ضرورت می‌یابد (اموریج^۴، ۲۰۰۸: ۳۳۵). با توجه به آن چه گذشت گام اول در برنامه ریزی آموزشی تعیین نیازهای آموزشی و اولویت‌بندی آن‌ها می‌باشد و این امر مهم از طریق فرآیندی که نیازسنجی آموزشی نام گرفته است تحقق می‌یابد (کلایمنت^۵، کابریلانا^۶، ۲۰۱۲: ۳۲۹). در متون مختلف، نیازهای آموزشی به شکل‌های متفاوت مورد توجه قرار گرفته است. ولی آنچه همگان به آن اذعان دارند این است که: خواسته‌ها و دیدگاه‌های افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و نهادها را می‌توان به‌مثابه نیاز به حساب آورد، و به‌عنوان «فاصله میان نتایج جاری (وضعیت موجود) و نتایج مورد نظر (وضعیت مطلوب)» تلقی نمود (کافمن^۷، ۱۹۹۲، به نقل از فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲: ۴). به عقیده مورفی (۱۹۹۸) نیز فاصله (شکاف) بین وضعیت فعلی و وضعیت مطلوب «نیاز» یا «محدوده مشکل» را تعیین می‌نماید. به عقیده کافمن، ارزیابی نیازها، شکاف‌های موجود بین نتایج فعلی و نتایج مطلوب یا ضروری را مشخص نموده و ترتیب اولویت نیازها را بر این مبنا که «رفع نیازها» در قبال «نادیده گرفتن آن‌ها» چه هزینه‌هایی در بر دارد، تعیین می‌نماید (فتحی، واجارگاه، ۱۳۹۲: ۵). از جمله قلمروهایی که لازم است برای بهره‌مندی مؤثر و کاربردی از آن، بر مبنای نیازهای موجود عمل نمود، قلمرو آموزش است؛ چرا که اگر آموزش بر پایه نیازهای موجود صورت نپذیرد جز اتلاف وقت و صرف هزینه‌های سنگین، ثمری نخواهد

1. Fitzpatrick
3. Ritta
5. Climent
۷. Kaufman

2. Galina
4. Omoregie
6. Cabrillana

داشت (نجفی و همکاران، ۱۳۹۴: ۹۰). شواهد بسیار زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد بین یافته‌ها و اطلاعات حاصل از آموزش و نیاز واقعی، شکاف و فاصله قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. بدون تردید یکی از مهم‌ترین عوامل این وضعیت، عدم ارتباط منطقی بین جهت‌گیری‌ها و عناوین آموزشی با نیازهای واقعی تصمیم‌گیری است (فقیهی، نجفی، ۱۳۹۳: ۲۱). بنابراین هر نهاد، سازمان و یا مجموعه‌ای که بخواهد با ابزار آموزش، روند دنبال نمودن اهدافش را تسهیل نموده و آن را نظام‌مند و منطقی سازد، لازم است نیازمندی‌ها و اولویت‌های آموزشی‌اش را براساس نیازهای واقعی آن مجموعه تعریف نماید و منابع انسانی و مالی‌اش را به آن سمت و سو سوق دهد.

انجام این مطالعه، نقادی عملکرد یک بخش از خدمات آموزشی دانشگاه در نظام آموزش عالی کشور است تا روشن شود با چه چالش‌هایی بر سر راه سازمانی که متولی ارائه آموزش عالی به دیگر دستگاه‌ها است قرار دارد. بدین لحاظ و نظر به اینکه کارکنان این نهاد با طیف گسترده‌ای از جوانان دانشجو سروکار دارند، ارتقا کیفی تعاملات متقابل اساتید و دانشجویان همواره جزو دغدغه‌های برنامه‌ریزان نظام (سیستم)‌های آموزش عالی است. لذا نیازسنجی آموزشی جهت تدوین برنامه و دوره‌های آموزشی برای اساتید، ضرورت خود را نمایان می‌سازد و ابزاری است جهت آگاهی از مشکلات اساتید برای دستیابی به ارتقا سطح ارائه دوره‌های آموزشی در راستای پیشبرد برنامه‌های آموزشی پژوهشی دانشگاه (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۲۰). محقق در این پژوهش سعی دارد که کمبودها و نیازهایی که در زمینه آموزشی اساتید دانشگاه خوارزمی وجود دارد تعیین کند از این‌رو آنچه که مسئله اصلی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی برای لحاظ کردن در برنامه‌ریزی دوره‌های آموزشی می‌باشد.

پیشینه پژوهش

یمنی، حسن‌زاده بارانی کرد، خراسانی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان نیازسنجی آموزشی مدیران میانی شرکت ایران خودرو و مجموعه‌های وابسته به آن این نتایج به دست آمد که نیازهای سه گانه خود را در حد خوب ارزیابی کردند و فقط در زمینه افزایش امنیت محصولات (حیطه نیازهای مکمل) و در زمینه آشنایی با سیستم اطلاعات مدیریت، برخورداری از مهارت‌های مدیریت زمان و توانایی حفظ و توسعه مدیریت بودجه (حیطه نیازهای حل مسئله)، نیاز خود را در حد بالا ارزیابی نموده‌اند. و در نهایت نتایج حاکی از این است که مدیران مذکور از حد بالایی از استانداردهای آموزش برخوردار بودند.

فیروز، کامکاری، شکرزاده (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان نیازسنجی آموزشی اعضا هیأت علمی دانشگاه آزاد و دولتی و ارائه راهکارهای مطلوب به این نتیجه دست یافتند که برای اعضا هیأت علمی دانشگاه آزاد آشنایی با نرم‌افزار Windows، نحوه ارائه شفاهی مقالات انگلیسی به صورت سخنرانی و روش‌های برقرار ارتباط موفق، در حالی که برای اعضا هیأت علمی دانشگاه دولتی به آموزش زبان انگلیسی، نحوه ارائه شفاهی مقالات انگلیسی به صورت سخنرانی، اصول برنامه‌ریزی، روش‌های برقراری ارتباط موفق، آشنایی با نحوه مقاله‌نویسی به زبان انگلیسی، روان‌شناسی تحولی، نحوه تدوین طرح درس و آشنای با نرم‌افزار SPSS به‌عنوان مهم‌ترین نیازهای آموزشی شناخته شده‌اند.

عارفی، طالب‌زاده نوبریان، محمدی چمردانی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان نیازسنجی آموزشی دبیران مدارس متوسطه از دیدگاه دبیران و مدیران به این نتیجه دست یافتند که در اکثر گویه‌ها اهمیت نیازهای آموزشی عمومی دبیران مدارس متوسطه شهر بندر عباس را در حد زیاد رو به بالا تشخیص دادند و اینکه بین دیدگاه دبیران و مدیران نسبت به نیازهای آموزشی عمومی دبیران مدارس متوسطه شهر بندرعباس تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

میرزایی کارزان و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی با عنوان نیازسنجی آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام انجام داده‌اند. مطالعه‌ی نامبرده با هدف تعیین و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علوم پزشکی ایلام انجام گرفت. که نهایتاً در شش حیطه کلی دسته‌بندی و تدوین شدند. نتایج نشان داد در حیطه آموزش و یادگیری بالاترین نیاز آموزشی مربوط به شیوه‌های نوین تدریس و کم‌ترین نیاز آموزشی مربوط به برگزاری ژورنال کلاب در حیطه ارزشیابی آموزشی؛ بالاترین نیاز آموزشی مربوط به شیوه‌های ارزشیابی دانشجو و کمترین نیاز آموزشی مربوط به ارزشیابی به شیوه‌ی آزمون عینی ساختارمند (OSCE)؛ در حیطه پژوهش، بالاترین نیاز آموزشی مربوط به مقاله‌نویسی به زبان انگلیسی و کم‌ترین نیاز آموزشی مربوط به اخلاق در پژوهش؛ در حیطه‌ی فناوری اطلاعات، بالاترین نیاز آموزشی مربوط به آشنایی با مهارت‌های فناوری اطلاعات و کمترین نیاز آموزشی مربوط به استفاده از کامپیوتر در آموزش؛ در حیطه عمومی، بالاترین نیاز آموزشی مربوط به شیوه ارتباط با دانشجو و کم‌ترین نیاز آموزشی مربوط به اخلاق حرفه‌ای و در حیطه زبان انگلیسی، بالاترین نیاز آموزشی مربوط به نگارش متون علمی به زبان انگلیسی و کم‌ترین نیاز آموزشی مربوط به ترجمه متون تخصصی بود. از دیدگاه مطالعه شوندگان، کلیه موضوعات مورد بررسی در این تحقیق به‌عنوان نیاز آموزشی قلمداد شدند و در اولویت‌بندی حیطه‌های شش‌گانه با توجه به میانگین امتیازات، اولویت اول مربوط به حیطه زبان انگلیسی و اولویت آخر مربوط به حیطه ارزشیابی آموزشی بوده است.

دارایی و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان نیاز سنجی آموزشی اساتید گروه معارف از نظر اساتید این گروه در دانشگاه‌های استان تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ انجام داده‌اند. پژوهش نامبرده از نظر هدف کاربردی است زیرا می‌توان از نتایج آن در تصمیم‌گیری‌ها سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی اساتید گروه معارف استفاده کرد. هدف محوری در این پژوهش، بررسی و تعیین نیازهای آموزشی اساتید گروه معارف اعم از نیازهای دانشی، مهارتی و نگرشی و نیز بررسی و تعیین اولویت و اهمیت آن‌ها در دانشگاه‌ها سطح تهران بود. یافته‌های حاصل از پژوهش حاکی از آن بود که با توجه به میانگین تجربی نظرات، اساتید معارف، توسعه دانش در ۱۸ عنوان را برای خود ضروری دانسته‌اند. با توجه به یافته‌های پژوهش، اساتید نمونه تحقیق، از کلیه نگرش‌های لازم، شامل علاقه به تدریس، علاقه به موضوع نگرش سیستمی، نگاه پدران به دانشجوی و علاقه به دانشگاه و دانشجو، درحد بالاتر از متوسط برخوردار بوده، نیاز به برنامه‌ریزی در جهت ارتقای نگرش‌های پیش گفته را لازم ندیده‌اند.

آویژگان و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام دادند که هدف این مطالعه تعیین نیازهای آموزشی و اولویت‌بندی این نیازها در اعضای هیأت علمی پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بود. حیطه‌های مختلف نیاز آموزشی به ترتیب در قالب فعالیت‌های اجرایی و مدیریتی، حیطه توسعه فردی، پژوهش، آموزش، فعالیت‌های تخصصی خارج از دانشگاه و خدمات درمانی و ارتقای سلامت اولویت‌بندی شدند. اعضای هیأت علمی در هر شش حیطه اصلی، به ویژه حیطه فعالیت‌های اجرایی و مدیریتی نیاز به آموزش دارند. حیطه آموزش به صورت شایسته و درخور، مورد توجه قرار نگرفته است. پیشنهاد می‌گردد برای برنامه‌ریزی اهمیت و وزن هر شش حیطه به صورت استاندارد مشخص شود.

طاهری و همکاران (۱۳۸۶) پژوهشی با هدف بررسی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه گیلان انجام داده‌اند. نتایج بدست آمده حاکی از آن است که اعضای هیأت علمی شرکت در کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی متناسب با نیازها در حیطه‌های طراحی تدریس، روش‌های تدریس، روش‌های استاندارد، ارزشیابی تکنولوژی آموزشی و مهارت‌های عمومی را گامی مناسب در جهت ارتقا توان آموزشی خود و کیفیت آموزش دانشگاه می‌دانند. بدیهی است مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی باید کارگاه‌ها و دوره‌ها را متناسب با نیازهای آموزشی اساتید تنظیم کند.

عنبری و زرین‌فر (۱۳۹۲) پژوهشی با عنوان نیازسنجی و مقایسه‌ی برنامه‌های توسعه، رشد و بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علوم پزشکی اراک را انجام داده‌اند. در این مطالعه به ترتیب اولویت توسعه‌ی فردی، اولویت پژوهشی، اولویت آموزشی، اولویت اجرایی مدیریتی، اولویت

ارائه خدمات درمانی و اولویت‌های فعالیت‌های خارج دانشگاه به‌عنوان مهم‌ترین نیاز آموزشی اساتید این دانشگاه ارزیابی شد. بین حیطه‌های مورد ارزیابی با جنسیت اساتید و دانشکده‌ی محل خدمت اختلاف معناداری مشاهده نشد ($P > 0/05$) اما بین حیطه‌ها با نوع استخدام اساتید، مرتبه‌ی علمی و سابقه‌ی خدمت اختلاف معناداری مشاهده گردید ($P < 0/05$) این پژوهش بر لزوم انجام نیازسنجی و نیز انطباق برنامه‌ها با نیاز واقعی اساتید تأکید نموده و آن را به‌عنوان محور اصلی ارتقای کیفیت آموزش علوم پزشکی و نیز ارتقای کیفیت خدمات سلامت ذکر می‌نماید.

ادکل^۱ و همکاران (۲۰۱۰) پژوهشی در گروه آموزش پزشکی دانشگاه Dammam عربستان سعودی انجام شده است. این پژوهش روش نوآورانه را برای شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اعضا هیأت علمی به اجرا درآورده است. میانگین نمرات به‌منظور اولویت‌بندی نیازهای آموزشی استفاده شد. هم‌چنین دیدگاه شرکت‌کنندگان در مورد فعالیت‌های آموزشی، اشتیاق شان به شرکت در این برنامه‌ها و صرف زمان، و پیشنهاداتشان برای توسعه هیأت علمی نیز بررسی شدند. تمامی ۱۲ صلاحیت توسط اطلاع‌رسان‌ها به‌عنوان بسیار مهم تشخیص داده شدند. اولویت صلاحیت‌ها؛ تدوین و توسعه منبع یادگیری، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی و پژوهش بود. ۶۲/۴٪ مشتاق بودند تا ۲/۲ ساعت در هفته را صرف برنامه‌های بهسازی کنند. صلاحیت‌ها؛ تدریس در گروه‌های کوچک و بزرگ، آموزش در فضای واقعی، تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی درسی، تدوین منابع یادگیری، سنجش یادگیرندگان، ارزشیابی و پژوهش، فهم اصول تعلیم و تربیت، ارزش‌ها و نگرش‌های اخلاقی، مهارت‌های تصمیم‌گیری، مهارت‌های مدیریت و ارتباط، تحقق رشد فردی را شامل می‌شدند.

شاکت^۲ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی نیاز به آموزش توسعه هیأت علمی در دانشگاه‌های پاکستان از دیدگاه دانشجویان پرداخته‌اند. هدف این پژوهش بررسی نیازهای آموزشی اساتید دانشگاه‌های پاکستان در حوزه تدریس از دیدگاه دانشجویان بود. نمونه این پژوهش را ۶۷۰ دانشجو از ۶۷ گروه آموزشی در ۳۳ دانشکده از ۲۵ دانشگاه دولتی پاکستان تشکیل می‌دادند. از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، سه عامل عمده شناسایی شد که عبارت بودند از: هنر تدریس، علم تدریس و جامعه‌شناسی آموزش. تحلیل داده‌ها با استفاده از t تک نمونه‌ای، t مستقل و آنوای یک راهه انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که اساتید دانشگاه‌های پاکستان در هر سه حوزه علم تدریس، هنر تدریس و جامعه‌شناسی تدریس با مشکلاتی عمده مواجه هستند و نیاز به بهبود و توسعه دارند.

انجم^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی نیاز به تجزیه و تحلیل ارزیابی برنامه‌های آموزشی اساتید دانشگاه در پاکستان انجام دادند. هدف اصلی این پژوهش تحلیل نیازهای آموزشی اساتید دانشگاه در پاکستان بود. جامعه پژوهش عبارت بود از اساتید دانشگاه‌های دولتی و خصوصی ایالت کراچی پاکستان. ۶۰ استاد از ۶ دانشگاه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته، بحث در گروه‌های کانونی، و پروتکول مصاحبه استفاده شد. هدف این مطالعه سنجش نیازها، طراحی دوره‌های مناسب، انتخاب فرصت‌های یادگیری و سنجش میزان اثربخشی آن‌ها در نهادها و مؤسسات آموزشی عالی بود. نتایج نشان داد که، نیازسنجی خاصی برای تعیین نیازهای اساتید استفاده نمی‌شود، راهبردهای ارزشیابی مشخصی برای تعیین میزان انتقال یادگیری وجود ندارد، خود اساتید تلاش چندانی برای توسعه و بهبود نیازهای‌شان ندارند. آموزش‌ها توانسته‌اند بر رفتار مدرسان تأثیری گذارند، هیچ سیستم خاصی برای جمع‌آوری بازخورد از مدرسان وجود ندارد و تلاشی در جهت انتقال دانش بین اساتید وجود ندارد.

پژوهش‌های فوق و جستجو در مقالات منتشر شده در حوزه سنجش نیازهای آموزشی اساتید، گویای این نکته است که تا کنون در هیچ اثر پژوهشی مستقلی، نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران مورد بررسی قرار نگرفته است؛ از این رو پژوهش حاضر با هدف پوشش دادن این خلأ علمی برای بهره‌مندی عاملان نظام آموزش عالی نگاشته شده است.

اهداف پژوهش

۱. شناسایی کیفی نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران.
۲. اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران به‌منظور توجه و برنامه‌ریزی برای مهم‌ترین نیازها.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش ترکیبی از نوع کیفی و کمی می‌باشد. در بخش اول این پژوهش از روش کیفی استفاده شد. که جامعه آماری آن شامل متخصصان حوزه‌های برنامه درسی و مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه خوارزمی بودند. با توجه به منطق پژوهش‌های کیفی، روش نمونه‌گیری هدفمند (غیرتصادفی) بوده و افرادی که دارای مقالات، کتاب‌های تألیفی و تدریس مرتبط با نیازسنجی آموزشی بودند و محققان را بیش‌تر به پاسخ مطلوب نزدیک می‌کردند، انتخاب شده‌اند.

در این پژوهش، از نظرات ۹ نفر از صاحب‌نظران مذکور استفاده شده است. دیدگاه‌های افراد پیرامون شناسایی نیازهای آموزشی اساتید از طریق مصاحبه عمیق و به صورت نیمه‌ساختاریافته به دست آمده است. سؤال مطرح شده در این مصاحبه‌ها در یک بعد کلی و باز مطرح شد و عبارت بود از این که مهم‌ترین نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام کدامند؟ برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری اسمیت^۱ استفاده شد. بدین صورت که پس از گردآوری داده‌ها، هر مصاحبه به صورت مجزا و چندین بار مرور شد تا متن کامل مصاحبه‌ها عیناً نوشته شود. پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، کلیه مصاحبه‌ها به صورت خط به خط کدگذاری و کدهای اساسی شناسایی شد. پس از کدگذاری، مضمون‌هایی که مشخص‌کننده هر یک از بخش‌های متن بود، تعیین و یک برچسب یا عنوان به آن تعلق گرفت. در مرحله بعد، عناوین مشترک در یک خوشه اصلی دسته‌بندی شد تا به تجزیه و تحلیل داده‌ها و به مضمون‌های استخراج شده، سازمان داده شود. سپس، یک جدول خلاصه‌سازی از مضمون‌های سازماندهی شده تهیه شد. نقل قول‌هایی که نشانگر هر یک از مضمون‌ها بودند و نیز نقل قول‌ها از متن مصاحبه، استخراج شدند و در جدول جای داده شدند. جهت تلفیق داده‌ها با یکدیگر یک جدول خلاصه‌سازی برای اولین شرکت‌کننده تهیه شد و جهت تجزیه و تحلیل موردهای بعدی از آن استفاده شد. در این فرآیند، مضمون‌های جدید به جدول اولیه اضافه شدند. در نتیجه مضمون‌ها به صورت پیش رونده و در طول زمان تلفیق شد و این کار با تجزیه و تحلیل آخرین دست نوشته به پایان رسید. جمع‌آوری داده‌ها در زمانی که مشخص شد، داده‌های جمع‌آوری شده، تکرار داده‌های قبلی است و اطلاعات جدیدی حاصل نمی‌گردد، به پایان رسید. همچنین جهت دستیابی به اعتبار^۲ سؤالات مصاحبه، از نظرات اساتید صاحب‌نظر بهره گرفته شد و برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری^۳ داده‌های پژوهش از تکنیک‌های پیشنهادی می‌کات و مورهوس^۴ (۲۰۰۲)؛ [بازرسی مجدد مسیر کسب اطلاعات، بازنگری ناظرین، چک کردن از طریق شرکت‌کنندگان در تحقیق و کنترل اعضاء] استفاده گردید، دقت و امانت‌داری پژوهش‌گران نیز به قابلیت اعتماد افزوده است.

در بخش کمی ۱۵۰۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ۱۰ دانشکده دانشگاه خوارزمی جامعه آماری را تشکیل داده بودند که با استفاده از جدول تخمین نمونه کرجسی و مورگان ۳۰۶ نفر برآورد و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. در این بخش از روش‌های آماری توصیفی شامل فراوانی، میانگین، و انحراف معیار و همچنین آزمون t تک نمونه‌ای و

1. Smith
3. Reliability

2. Validity
4. Maykut & Morehouse

سنجش نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ ۹۵

Anova استفاده شد. پایایی پرسشنامه پژوهش با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ (r=93%) برآورد گردید.

یافته‌های پژوهش

مصاحبه‌ها، نشان دادند که نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام، در شش حیطه؛ مدیریت، کلاس‌داری، روش‌شناسی پژوهش، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مهارت‌های روان‌شناختی، مهارت‌های ارتباطی و تعلیم و تربیت اسلامی و ۲۹ گویه (جدول شماره ۱) تجلی یافته است. به عبارت دیگر، موارد مذکور، حیطه‌هایی هستند که در مرحله‌ی تحلیل نهایی کدهای گزینشی استخراجی، حاصل شده‌اند و نمایانگر وجوه مختلف نیازهای آموزشی اساتید هستند.

جدول ۱: نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران

حیطه‌های اصلی نیازهای آموزشی	کدهای گزینشی استخراجی
مدیریت کلاس‌داری	زمان‌بندی مناسب
	فن بیان و حل مشکلات و مسائل
	ایجاد انضباط فکری در دانشجویان
	داشتن تجربه در انتقال مفاهیم
روش‌شناسی پژوهش	آشنایی با پژوهش‌ها و منابع روز دنیا
	آشنایی با روش تحقیق
	نحوه نگارش مقالات علمی
	آشنایی با نیازهای پژوهشی جامعه
مهارت‌های ارتباطی	نظارت پژوهشی
	مهارت‌ها و فنون سخنرانی
	گوش دادن مؤثر
	زبان بدن
مهارت‌های روان‌شناختی	بازخورد دهی
	توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان
	توجه به قومیت‌ها و فرهنگ‌های متفاوت
	ایجادانگیزه در دانشجویان
	توجه به ویژگی‌های فرهنگی متفاوت
	توجه به شرایط سنی دانشجویان
راهبردهای یاددهی-یادگیری	توجه به شخصیت‌های متفاوت دانشجویان
	ایده مناسب

مطالب مناسب همان کلاس	
اصلاح مطالب	
روش‌های آموزشی مناسب	
برنامه ریزی مشخص	
ارزشیابی مناسب از دانشجویان	
نیازسنجی مناسب کلاس	
روش تدریس مناسب	
رفتار مناسب با اصول اسلامی	تعلیم و تربیت اسلامی
پوشش مناسب اساتید	

در مرحله دوم پژوهش از مجموع ۳۰۶ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۲۸۴ پرسشنامه تکمیل و بازگشت داده شدند که از این تعداد ۳۷ مورد مربوط به دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۲۴ مورد مربوط به دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ۲۶ مورد مربوط به دانشکده شیمی، ۲۵ مورد مربوط به دانشکده علوم ریاضی و کامپیوتر، ۲۴ مورد مربوط به دانشکده علوم زیستی، ۲۵ مورد مربوط به علوم فیزیک، ۲۴ مورد مربوط به علوم زمین، ۳۶ مورد مربوط به علوم تربیتی و روانشناسی، ۳۳ مورد مربوط به دانشکده فنی و مهندسی و ۳۰ مورد مربوط به دانشکده جغرافیا می‌باشد. تحلیل داده‌ها (جدول شماره ۲) بیانگر آن است که در حیطه مدیریت کلاس، بیشترین نیاز به روش‌های مختلف آموزشی و کمترین نیاز به زمان‌بندی مناسب؛ در حیطه روش‌شناسی پژوهش بیشترین نیاز به آشنایی با نیازهای پژوهشی جامعه و روش تحقیق و کمترین نیاز به نظارت پژوهشی؛ در حیطه مهارت‌های ارتباطی، بیشترین نیاز به زبان بدن و کمترین نیاز به مهارت‌ها و فنون سخنرانی؛ در حیطه مهارت‌های روان‌شناختی، بیشترین نیاز توجه شخصیت‌های متفاوت دانشجویان و کمترین نیاز به توجه به فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف و در حیطه مهارت‌های یاددهی-یادگیری، بیشترین نیاز به روش تدریس مناسب و کمترین نیاز ارزشیابی مناسب از دانشجویان می‌باشد.

جدول ۲. اولویت‌بندی نیازهای آموزشی اساتید جدید/الاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران

اولویت‌بندی	انحراف معیار	میانگین نمره از ۳	نیازهای آموزشی اساتید
حیطه اول: مدیریت کلاس‌داری			
۱۵	۰/۱۶۰	۱/۷۸	زمان‌بندی مناسب
۱۰	۰/۱۶۲	۱/۸۹	فن بیان و حل مشکلات و مسائل
۴	۰/۱۶۷	۲/۰۸	ایجاد انضباط فکری در

			دانشجویان
۲	۰/۶۹	۲/۱۱	داشتن تجربه در انتقال مفاهیم
حیطه دوم: روش شناسی پژوهش			
۱۱	۰/۶۹	۱/۸۸	آشنایی با پژوهش‌ها و منابع روز دنیا
۹	۰/۶۳	۱/۹۴	آشنایی با روش تحقیق
۱۰	۰/۶۹	۱/۸۹	نحوه نگارش مقالات علمی
۹	۰/۶۷	۱/۹۴	آشنایی با نیازهای پژوهشی جامعه
۱۴	۰/۶۹	۱/۷۹	نظارت پژوهشی
حیطه سوم: مهارت‌های ارتباطی			
۱۷	۰/۶۷	۱/۷۲	مهارت‌ها و فنون سخنرانی
۱۲	۰/۷۱	۱/۸۳	گوش دادن مؤثر
۹	۰/۶۵	۱/۹۴	زبان بدن
۱۶	۰/۶۴	۱/۷۵	بازخورد دهی
حیطه چهارم: مهارت‌های یاددهی-یادگیری			
۸	۰/۷۳	۱/۹۶	ایده مناسب
۷	۰/۷۲	۲/۰۱	مطالب مناسب همان کلاس
۱۰	۰/۶۹	۱/۸۹	اصلاح مطالب
۱۳	۰/۶۹	۱/۸۱	روش‌های آموزشی مناسب
۷	۰/۷۲	۲/۰۱	برنامه‌ریزی مشخص
۱۶	۰/۶۴	۱/۷۵	ارزشیابی مناسب از دانشجویان
۶	۰/۷۱	۲/۰۴	نیازسنجی مناسب کلاس
۵	۰/۷۲	۲/۰۷	روش تدریس مناسب
حیطه پنجم: مهارت‌های روان‌شناختی			
۲	۰/۶۷	۲/۱۱	توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان
۱۹	۰/۶۶	۱/۶۵	توجه به قومیت‌ها و فرهنگ‌های متفاوت
۳	۰/۶۵	۲/۱۰	ایجادانگیزه در دانشجویان
۱۳	۰/۶۶	۱/۸۱	توجه به ویژگی‌های فرهنگی متفاوت
۱۸	۰/۷۳	۱/۶۹	توجه به شرایط سنی دانشجویان
۱	۰/۶۹	۲/۱۴	توجه به شخصیت‌های متفاوت

			دانشجویان
حیطه ششم: تعلیم و تربیت اسلامی			
۲۱	۰/۵۸	۱/۴۲	رفتار مناسب با اصول اسلامی
۲۰	۰/۶۴	۱/۶۰	پوشش مناسب اساتید

جدول ۳. دیدگاه دانشجویان در بین دانشکده‌های مختلف به وسیله آزمون تحلیل واریانس یک طرفه (Anova) و آزمون t

سطح معنی داری	میانگین نمرات در دانشکده‌ها										مقوله‌ها
	F آماره										
۰/۰۲	۱/۹۱	۰/۷۷	۰/۴۴	۰/۱۵	۱/۷۷	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	مدیریت کلاس داری
۰/۰۲	۱/۸۷	۰/۳۷	۰/۱۸	۰/۱۵	۱/۶۶	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	آماره آزمون t
۰/۰۲	۱/۹۷	۰/۳۰	۰/۷۶	۰/۱۵	۱/۷۶	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	سطح معناداری
۰/۰۲	۲/۱۹	۲/۹۳	۰/۰۳	۰/۱۵	۱/۸۹	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	روش‌شناسی پژوهش
۰/۰۲	۱/۷۷	۰/۰۳	۰/۵۳	۰/۱۵	۱/۷۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	آماره آزمون t
۰/۰۲	۲/۰۱	۰/۱۰	۰/۹۱	۰/۱۵	۱/۷۱	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	روش‌شناسی پژوهش
۰/۰۲	۲/۰۱	۰/۱۱	۰/۹۰	۰/۱۵	۱/۸۶	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	آماره آزمون t
۰/۰۲	۱/۷۶	۰/۴۰	۰/۰۳	۰/۱۵	۱/۶۵	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	روش‌شناسی پژوهش
۰/۰۲	۲/۰۷	۰/۵۲	۰/۶۵	۰/۱۵	۱/۷۵	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	آماره آزمون t
۰/۰۲	۲/۰۰	۰	۱	۰/۱۵	۱/۹۶	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۲	روش‌شناسی پژوهش

ت	مهارت‌های روان‌شناختی	سطح معناداری	ت	آماره آزمون	ت	سطح معناداری	ت	آماره آزمون	مهارت‌های ارتباطی	سطح معناداری
۰.۶۰	۱,۷۵	*.۰,۰۰۰	۰.۲۷	۱,۳۸	۰.۴۰	۰.۰۸	۰.۴۰	۱,۸۲	*.۰,۰۰۴	
۰.۸۱	۱,۸۱	*.۰,۰۰۰	۱,۲۳	۱,۴۳	۱,۰۴	۰.۰۸	۱,۰۴	۱,۶۶	*.۰,۰۰۰	
-۲,۶۶	۱,۹۴	*.۰,۰۰۰	-۶,۲۶	۱,۴۸	-۱,۷۸	۰.۴۸	-۱,۷۸	۱,۹۱	*.۰,۰۰۰	
-۱,۹۰	۱,۹۴	*.۰,۰۰۰	-۵,۰۹	۱,۶۱	-۴,۰۴	۰.۰۹	-۴,۰۴	۱,۸۵	*.۰,۰۰۰	
-۰,۵۳	۱,۹۴	*.۰,۰۰۰	-۵,۰۹	۱,۵۴	-۳,۸۱	۰.۳۱	-۳,۸۱	۱,۷۰	*.۰,۰۰۱	
-۰,۸۶	۱,۹۴	*.۰,۰۰۰	-۴,۰۶	۱,۳۶	-۶,۲۶	۰.۳۱	-۶,۲۶	۱,۸۶	*.۰,۰۰۱	
-۱,۶۱	۱,۸۱	*.۰,۰۰۰	-۳,۸۱	۱,۷۲	-۲,۴۹	۰.۳۱	-۲,۴۹	۱,۸۸	*.۰,۰۰۸	
-۰,۵۱	۱,۹۴	*.۰,۰۰۰	-۶,۲۶	۱,۴۰	-۶,۲۰	۰.۴۰	-۶,۲۰	۱,۶۶	*.۰,۰۰۰	
۰,۰۷۱	۲,۰۰	*.۰,۰۰۲	-۲,۴۹	۱,۵۰	-۵,۰۰	۰.۴۸	-۵,۰۰	۱,۹۲	*.۰,۰۰۲	
-۲,۰۰۸	۱,۸۲	*.۰,۰۰۰	-۶,۲۰	۱,۵۹	-۴,۳۷	۰.۰۹	-۴,۳۷	۱,۸۱	۰.۵۶	
-۰,۶۷	۱,۹۳	*.۰,۰۰۰	-۵,۰۰							
-۱,۰۲	۱,۹۲	*.۰,۰۰۰	-۴,۳۷							
ت	مهارت‌های روان‌شناختی	سطح معناداری	ت	آماره آزمون	ت	سطح معناداری	ت	آماره آزمون	مهارت‌های ارتباطی	سطح معناداری

معناداری	سطح	راهبردهای پاددهی و یادگیری	آماره آزمون t	معناداری	سطح
	۰,۰۱*	۱,۸۳	-۱,۳۹	۰,۱۷	
	۰,۰۶	۱,۸۰	-۲,۱۴*	۰,۰۰۴*	
	۰,۶۰	۱,۹۶	-۰,۳۸	۰,۷۰	
	۰,۳۹	۲,۰۲	۰,۳۱	۰,۷۵	
	۰,۱۲	۱,۸۵	-۱,۲۳	۰,۲۳	
	۰,۶۱	۱,۹۲	-۰,۸۲	۰,۴۱	
	۰,۹۴	۲,۰۳	۰,۴۴	۰,۶۶	
	۰,۰۰۴*	۱,۸۳	-۱,۸۱	۰,۰۰۸	
	۰,۵۰	۲,۰۴	۰,۵۱	۰,۶۰	
	۰,۲۱	۲,۰۴	۰,۷۱	۰,۴۸	
			۰,۳۹		
			۱,۲۰		

باتوجه به داده‌های جدول بالا برای آزمون تحلیل واریانس، در سطح معناداری ۰,۰۵، فقط در حیطه "مدیریت کلاس‌داری اساتید" اختلاف‌نظر دانشجویان دانشکده‌های مختلف معنادار است. اما در پنج مقوله دیگر این اختلاف معنادار نیست؛ به عبارت دیگر اگر دانشجویان دانشکده‌ای نظرشان راجع به یک مقوله موافق (مخالف یا خنثی) باشد، نظر دانشجویان سایر دانشکده‌ها هم موافق (مخالف یا خنثی) خواهد بود (سطح اطمینان ۹۵ درصد).

تحلیل نتایج مربوط به آزمون t-student به تفکیک حیطه‌های نیازهای آموزشی (با ملاک قرار دادن سطح معناداری ۰,۰۵) به شرح زیر می‌باشد:

۱. مقوله "مهارت‌های کلاس‌داری"

در دانشکده‌های شیمی و روان‌شناسی چون سطح معناداری از ۰,۰۵ کم‌تر است، تفاوت معناداری بین میانگین جامعه با میانگین نمونه وجود دارد ولی در سایر دانشکده‌ها تفاوت معنی‌دار نیست. با توجه به نمرات میانگین جدول فوق، در ارزشیابی‌ای که از دانشجویان صورت گرفته، دانشجویان دانشکده‌ی شیمی "مهارت‌های کلاس‌داری اساتید" را تأیید می‌کنند اما دانشجویان دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، نظرشان کاملاً مخالف است. این شاخص از طریق سوالات ۱، ۲، ۳ و ۴ مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که به ترتیب مدیریت زمان کلاس، زمان‌بندی مناسب،

استفاده از روش‌های آموزشی مختلف و مدیریت چالش‌ها و مسائل بوجود آمده به وسیله‌ی اساتید را از دانشجویان جویا می‌شود.

۲. مقوله "روش‌شناسی پژوهش"

با توجه به سطح معناداری آزمون (۰,۰۵) می‌توان گفت فقط در سه دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ادبیات و علوم انسانی و علوم زیستی چون سطح معناداری از ۰,۰۵ بیشتر است، تفاوت معناداری بین میانگین جامعه با میانگین نمونه وجود ندارد. با توجه به نمرات میانگینی که در جدول آمده، در ارزشیابی انجام شده از دانشکده‌های تربیت بدنی، شیمی، علوم فیزیک، علوم زمین‌شناسی، علوم ریاضی، فنی و مهندسی و جغرافیا، دانشجویان در رابطه با شاخص روش‌شناسی پژوهش، نظرشان موافق است. شایان ذکر این‌که این شاخص با سوالات ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵ و ۱۶ سنجیده می‌شود که میزان آشنایی اساتید با موضوعات پژوهشی روز دنیا، اطلاع از نیاز پژوهشی سازمان‌ها، آشنایی با روش تحقیق، موفقیت در هدایت پروژه‌های دانشجویی، نحوه‌ی نگارش و انتشار پروژه‌های علمی، استفاده از مطالب روز در آموزش و معرفی منابع روز به دانشجویان را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

۳. مقوله "مهارت‌های ارتباطی"

با توجه به سطح معناداری آزمون، در دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، شیمی، علوم زمین‌شناسی و فنی و مهندسی، سطح معناداری از ۰,۰۵ کم‌تر است. بنابراین تفاوت بین میانگین جامعه و میانگین نمونه معنی‌دار است لذا می‌توان گفت در ارزشیابی اساتید از دانشکده‌های یاد شده، نظر دانشجویان این چهار دانشکده در رابطه با شاخص مهارت‌های ارتباطی که شامل گویه‌های ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳ است، موافق بوده ولی دانشجویان سایر دانشکده‌ها نظر موافق یا مخالفی ندارند. این گویه‌ها توانایی انتقال مفاهیم به وسیله‌ی اساتید، اهمیت به ایده‌های دانشجویان، استفاده از زبان بدن اساتید و توانایی سنجش میزان درک دانشجویان از حالات فیزیکی آن‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

۴. مقوله "تعلیم و تربیت اسلامی"

با توجه به جدول فوق، در همه‌ی دانشکده‌ها چون سطح معناداری از ۰,۰۵ کم‌تر است، بنابراین تفاوت معناداری بین میانگین جامعه (با اختصاص دو سوال با طیف لیکرت سه تایی به این شاخص، میانگین جامعه برابر ۴ خواهد بود) و میانگین نمونه وجود دارد. در تفسیر این جدول بایستی اذعان داشت که در همه‌ی دانشکده‌ها، دانشجویان در پاسخ به دو گویه‌ی این شاخص

یعنی؛ "اساتید ما رفتاری متناسب با اصول و مبانی اسلامی دارند" و "اساتید ما متناسب با اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی عمل می‌کنند" نظرشان مثبت است و آن را تأیید می‌کنند.

۵. مقوله "مهارت‌های روان‌شناختی"

با توجه به جدول فوق و در نظر گرفتن سطح معنی‌داری ۰,۰۵، به‌عنوان سطح معناداری آزمون، در همه‌ی دانشکده‌ها به جز دانشکده‌های شیمی و جغرافیا، چون سطح معناداری از ۰,۰۵ بیشتر است، بنابراین تفاوت معناداری بین میانگین جامعه (با توجه به اختصاص ۶ سوال با طیف سه تایی به این شاخص، میانگین برابر ۱۲ می‌باشد) با میانگین نمونه وجود ندارد و لذا در ارزشیابی اساتید از این دانشکده‌ها، دانشجویان در رابطه با شاخص "مهارت‌های روان‌شناختی" نظر موافق یا مخالفی ندارند.

اما در هردو دانشکده‌ی شیمی و جغرافیا، نظر دانشجویان در رابطه با گویه‌های شاخص فوق یعنی: "برخورد مناسب اساتید با دانشجویانی که از قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف هستند (گویه ۱۸)، آشنایی اساتید با ویژگی‌های فرهنگی دانشجویان مختلف (گویه ۱۹)، اطلاع اساتید از این‌که افراد مختلف به شیوه‌های خاص خودشان یاد می‌گیرند (گویه ۲۶)، اطلاع اساتید از این‌که دانشجویان مختلف به شیوه‌های خاص خودشان برانگیخته می‌شوند (انگیزه‌های متفاوت) و این تفاوت‌ها را در تدریس مدنظر قرار می‌دهند (گویه ۲۷)، اطلاع اساتید از این‌که دانشجویان هر کدام ویژگی‌های شخصیتی خاص خود را دارند و این تفاوت‌ها را در تدریس مدنظر قرار می‌دهند (گویه ۲۸) و اطلاع اساتید از این‌که دانشجویان افراد بزرگسالی هستند که آموزش به آن‌ها با آموزش کودکان و نوجوانان متفاوت است (گویه ۲۹)" موافق بوده است.

۶. مقوله "راهبردهای یاددهی و یادگیری"

با توجه به جدول فوق و سطح معنی‌داری ۰,۰۵ برای آزمون فوق، در همه‌ی دانشکده‌ها به جز دانشکده‌ی "فنی و مهندسی"، سطح معناداری از ۰,۰۵ بیشتر است، بنابراین تفاوت معناداری بین میانگین جامعه با میانگین نمونه وجود ندارد و لذا در ارزشیابی اساتید نسبت به شاخص "راهبردهای یاددهی و یادگیری" از این دانشکده‌ها، دانشجویان در رابطه با این شاخص، نظر موافق یا مخالفی ندارند. اما دانشجویان دانشکده یاد شده، در رابطه با گویه‌های این شاخص (یعنی گویه‌های ۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱ و ۱۷) نظر مثبتی دارند. این گویه‌ها به ترتیب؛ دانش کافی اساتید در ساخت آزمون‌های مناسب، تدریس بر مبنای نیازسنجی واقعی، داشتن برنامه مشخص برای ارائه مطالب در طول ترم، تلاش برای مفید ارائه کردن مطالب برای دانشجویان، اصلاح مطالب و داشتن ایده و مطالب بدیع را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر با توجه به میانگین امتیاز نظرات جامعه مورد پژوهش (جدول ۲) در حیطه یاددهی-یادگیری برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و در حیطه روش‌شناسی پژوهش و اصول تعلیم و تربیت بدست آمده که این نتیجه با یافته‌های مطالعه‌ای ادکلی و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. در نیازسنجی آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی اراک نیاز آموزشی روش تدریس در اولویت ۱۴، مدیریت زمان در اولویت ۶، روش تحقیق در اولویت ۱۶، شیوه ارزشیابی در اولویت ۲۷ قرار دارد که در پژوهش حاضر روش تدریس در اولویت ۵، مدیریت زمان در اولویت ۱۵، روش تحقیق در اولویت ۹، شیوه ارزشیابی در اولویت ۱۶ قرار دارد.

نتایج پژوهش حاضر در حیطه روان‌شناختی حاکی از آن بود که اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران توجه به شخصیت‌های متفاوت دانشجویان را به‌عنوان اولویت اول نیازهای آموزشی خود در این حیطه می‌دانند که این امر نشان می‌دهد که اساتید به روحیات عاطفی و روانی دانشجویان توجهی ندارند و دوره‌های روان‌شناسی یادگیری را نگذرانند.

در نیازسنجی آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مدیریت زمان در حیطه فعالیت‌های اجرایی و مدیریتی قرار گرفته است که برخلاف آن، در این پژوهش در حیطه مدیریت کلاس‌داری قرار گرفته است. در حیطه مهارت‌های یاددهی-یادگیری که ارزشیابی مناسب از دانشجویان قرار گرفته است با نتایج نیازسنجی اساتید دانشگاه Dammam که ارزشیابی فراگیران به‌عنوان نیاز آموزشی اعضای هیأت علمی بیان شده همخوانی دارد. در حیطه روش‌شناسی پژوهش اولویت اول نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی مربوط به آشنایی با روش تحقیق و آشنایی با نیازهای پژوهشی جامعه بوده است در حالی که در پژوهش مشابه در دانشگاه علوم پزشکی ایلام مربوط به مقاله‌نویسی به زبان انگلیسی بوده است.

در بررسی نیازهای آموزشی دانشگاه علوم پزشکی گیلان انتخاب روش تدریس مناسب و مؤثر، تعیین تجربیات آموزشی مناسب، زمان‌بندی تدریس در حیطه طراحی تدریس قرار گرفته است در حالی که در پژوهش حاضر روش تدریس مناسب در حیطه یاددهی-یادگیری قرار گرفته است و تعیین تجربیات آموزشی مناسب و زمان‌بندی تدریس در حیطه مدیریت کلاس‌داری قرار گرفته است.

نتایج پژوهش حاضر در حیطه مهارت‌های روان‌شناختی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران توجه به شخصیت‌های متفاوت دانشجویان را در اولویت اول قرار داده این بدان منظور است که اساتید کمتر به شخصیت‌های متفاوت دانشجویان توجه کرده و در این زمینه نیاز به آموزش دارند آنچه مسلم است توجه به شخصیت‌های متفاوت دانشجویان از اهمیت بالایی

برخودار است. چنانکه دیده می‌شود در این پژوهش اولویت اول کل نیازهای آموزشی مربوط به این نیاز بوده است.

در نیازسنجی آموزشی اساتید گروه معارف از نظر اساتید این گروه در دانشگاه‌های تهران، روش‌های ارزشیابی، مدیریت کلاس، انواع روش‌های تدریس، مدیریت زمان، مهارت ایجاد انگیزه و علاقه در فراگیران و روش تحقیق و مقاله‌نویسی جز مهارت‌های که اساتید گروه معارف باید دارا باشند قرار گرفته است بنابراین با نیازهای آموزشی اساتید جدیدالاستخدام دانشگاه خوارزمی تهران هم‌خوانی دارد.

اساتید تازه کار باید با تحولات علمی روز آشنا و آگاهی لازم را داشته باشند در این پژوهش به معرفی نیازهای آموزشی اعضای هیأت علمی در ۶ حیطه و ۲۹ گویه، و اولویت‌بندی این نیازها به تفکیک هر حیطه پرداخته شد که مسؤولان دانشگاه برای اعضای هیأت علمی می‌توانند با تدوین و برنامه‌ریزی آموزشی مناسب براساس آن گامی مهم در ارتقای سطح علمی اساتید و نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت آموزش بردارند ولی با توجه به محدودیت این مطالعه به دلیل شفاف نبودن اهمیت و وزن هر حیطه، پژوهشگران توصیه می‌کنند، برنامه سالانه اعضای هیأت علمی و حجم فعالیت ایشان متناسب با اهمیت و وزن هر حیطه تنظیم گردد و نتایج حاصل از آن برای مواردی از قبیل ارزشیابی، ارتقا، استخدام و همچنین رشد و ارتقای فردی به‌عنوان ابزاری مؤثر برای برنامه‌ریزی آموزشی اساتید به کار گرفته شود.

با توجه به آنچه که گذشت می‌توان نتیجه گرفت اگر دانشگاه خوارزمی تهران بخواهد براساس فلسفه وجودی خود، به انتقال ارزش، دانش و مهارت‌ها بپردازد، باید خدمات خود را در راستای نیازهای شناسایی شده ارائه دهد تا در رقابت پایدار با سایر مراکز آموزشی به جذب و تربیت اساتید خلاق قرار گیرد و در نهایت بتواند سهمی در تولید دانش بومی داشته باشد.

منابع

- 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*; Volume 9, Issue 2, 93-103.
- Daraie E., Farajpillahe M. and Sarmadi M. R. (2013). Training Needs Assessment of Religious Education in Tehran Universities (Academic Year 90-91). *Iranian Journal of The Knowledge Studies in The Islamic University*; Volume 16, Issue 53, 731-767.
- Taheri M, Asadi A, Khoshrang H.(2007). Educational Needs Assessment of Faculty Members in GUMS *Journal of Research in Medical Sciences*: Volume1, Issue 1, 21-28.
- Anbari Z., Zarinfar N. (2013). Need Assessment & Comparison of Faculties Developmental Programs in Arak University of Medical Sciences. *Journal of Educational Development of Jundishapur*: Volume 4, Issue 1, 1-16.
- Fathi Vajargah K., Jelvi M. and Mohabat H. (2012). Investigating and Identifying Challenges of Newly-Employed Faculty Members in Universities and Higher Education Institutions of Tehran. *Journal of Measurement & Educational Evaluation Studies*: Volume 1, No. 2, 119-145.
- Faghihi A. N., (2015). *Research Priorities of Huzeher Elmieh*. Management Center of Huzeher Elmieh Qom.
- Firooz K., Kamkari K. and Shokrzadeh Sh. (2010). Educational Needs Assessment of Faculty Members in Islamic and National Universities and Providing Proper Solution. *Journal of Management and Planning In Educational Systems*: Volume 4, 116-143.
- Arefi M., Talebzadeh Nobarian M. and Mohammadi Chemardani H. (2010). Educational Needs Assessment of secondary School Teachers from Viewpoint of Teachers and Administrators. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*: Volume 3, Issue 4, 46-66.
- Mirzaei karzan A, Keikhavani S, Hosseinzade M, Aevazi A A (2013). Educational Needs Assessment of Faculty Members in Ilam UMS. *Journal of Zanjan Medical Education*: Volume 6, Issue 11, 61-71.
- Najafi H., Sobhaninejad M.; Jafari Harandi R. (2015). The Quality Evaluation of Educational Programs in Qom Payam-e Noor University, Based on the NADE-TDEC model. *Journal of Measurement & Educational Evaluation Studies*: Volume 5, Issue 5, 89-107.
- Yamani M., Hasanzadeh Barani Kord S., Khorasani A. (2012). Identify middle managers, educational needs of Iran Khodro co and the affiliated companies. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*: Volume 4, Issue 7, 8-27.
- Adkoli, BV, Ku Al-Umran, MH Al-Sheikh, KK Deepak (2010). Innovative Method of Needs Assessment for Faculty Development Programs in a Gulf Medical School. *Jounol of Education for Health*: volume 23, Issue 3.
- Anjum Bano Kazimi, Ahmad Saeed. Need Analysis of Assessing Traing Programs of University Faculty (2012). *Internatioal Jounol of Arts and Commerce*. Vol 1 NO 7 December.

- Climent, A. & Cabrillana, A. (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development. *Journal of Economics of Education Review*, 31, 391-409.
- Fitzpatrick, J.; Sanders, L. & Worthon, B. (2011). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidance*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Galina, M. & Ritta, P. (2012). Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance. *European Journal of Education*, 47, 25-36.
- Maykut, P, Morehouse, R (2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. London: Falmer.
- Omorie, N. (2008). Quality Assurance in Nigerian University Education and Credentialing. *Journal of Education*, 129, 335-342.
- Shaukat Ali Raza, Syed Abir Hassan Naqvi & Ahmed Sohail Lodhi (2011). Assessing Need For Teaching Development of Faculty at Universities of Pakistan: A Students Perspective. *Bulletin of Education and Research December 2011*: vol.33, No.2, pp.49-62.