

نگرش اعضای هیئت علمی و آموزش‌های مورد نیاز برای پاسخگویی به چالش‌های آموزش عالی در اروپا

تألیف: ماریا فرناندز *

رافائل کاربالو **

مترجم: رضا نوروززاده ***

شادی روحانی ****

چکیده

هدف اصلی جریان بلونیا^۱ ایجاد حوزه آموزش عالی در منطقه اروپاست که شرایط لازم را برای سنجش، مقایسه و یکپارچه‌سازی نظام‌های آموزش عالی موجود در سراسر اروپا، فراهم می‌آورد. این هدف سپس به «حوزه آموزش عالی اروپا» به رسمیت شناخته شد. پیوستن دانشگاه‌های اروپا به «حوزه آموزش عالی اروپا» و از آن جمله دانشگاه‌های اسپانیا، رویارویی چالشی جدید را در پی داشته است. برای اجرای تغییرات ضروری در تربیت و ارتقای اعضای هیئت علمی، مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی باید در طراحی برنامه‌های تربیتی، دانش، علائق و نیازهای اعضای هیئت علمی را مدنظر قرار دهند. پژوهش حاضر با توجه به مسائل فوق در دانشگاه مادرید اسپانیا اجرا شد. نمونه آماری تحقیق شامل ۲۵۷ استاد، از ده دانشکده مختلف پردیس دانشگاه مادرید است. هدف این تحقیق بررسی میزان آگاهی و علائق اعضای هیئت علمی در خصوص تغییر در نظام آموزش عالی اروپا و همچنین کمک به اعضای هیئت علمی برای رویارویی با چالش‌های ایجاد شده ناشی از تشکیل حوزه آموزش عالی اروپا، می‌باشد. این مطالعه تلاش می‌کند تا اهمیت و جایگاه اعضای هیئت علمی را در ارتقای حرفه‌ای مورد بررسی قرار داده و در یابد چگونه می‌توان رویکردهای موجود ارتقای حرفه‌ای در سطح دانشگاه‌ها را، ارتقا بخشید. نتایج حاصل نشان می‌دهد که در کنار مقاومت اعضای هیئت علمی دانشگاه در برابر تغییرات ساختاری، بسیاری از اثرات حاصل از این تغییرات بر آموزش عالی اروپا از نظر دور مانده و مورد بررسی قرار نگرفته است. در این زمینه بسیاری از اعضای هیئت علمی بیان می‌کنند آگاهی کامل از فرایند و میزان سازگاری این تغییرات از جمله متغیرهای کمی مهم در این فرایند است. پاسخ‌های اعضای هیئت علمی همچنین نیاز به راهنمایی و یا آموزش‌هایی برای بکارگیری روش تدریس نوین در دانشگاه و بکارگیری راهبردهای مناسب در فعالیتهای حوزه آموزش عالی را روشن می‌سازد.

واژگان کلیدی: نیازهای آموزشی، گرایش اعضای هیئت علمی، تربیت اساتید دانشگاه، آموزش عالی، آموزش عالی منطقه اروپا، آموزش عالی اسپانیایی

* عضو هیئت علمی امور تربیتی دانشگاه مادرید اسپانیا

** عضو هیئت علمی امور تربیتی دانشگاه مادرید اسپانیا

*** عضو هیات علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

**** کارشناس پژوهشی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (مسئول مکاتبات:)

مقدمه

هدف اصلی فرایند بلونیا یکپارچه‌سازی و استانداردسازی آموزش عالی به منظور ایجاد شرایط لازم برای ارزیابی، مقایسه و یکپارچه‌سازی نظام‌های آموزش عالی موجود در سراسر اروپا است که این هدف سپس به صورت تشکیل حوزه آموزش عالی اروپا^۱ تحقق یافت. تشکیل این حوزه، چالشی جدید را پیش روی آموزش عالی اروپا گذاشته که برای مقابله با آن نیاز به همکاری همه دانشگاه‌ها برای ایجاد تغییرات عمده در نظام‌های آموزشی این منطقه است. برای دستیابی به تفاهم لازم میان دانشگاه‌های اتحادیه اروپا، شناسایی و تحلیل اهداف اصلی بسیار راهگشا خواهد بود. بر این اساس تغییر برنامه درسی بر پایه مهارت‌های تدریس نیازمند یک روش‌شناسی سازگار است تا بتوان بر اساس آن نحوه تدریس اعضای هیئت علمی را تغییر داد. در کنار این روش‌شناسی، برای درک بهتر اعضای هیئت علمی از تغییرات احتمالی، پیش‌بینی یک برنامه کاری نیز ضروری است.

باید پذیرفت که تغییر و تحول همواره با چالش و عمدتاً با مقاومت روبرو می‌شود. اما چنانچه ذی‌نفعان از موقعیت و واقعیتی که در حال رخ دادن است آگاهی بیشتری داشته باشند و در جریان تغییرات قرار گیرند، با رویکردی مثبت این تغییرات را می‌پذیرند. در این زمینه هم در صورتی که آموزش‌های لازم در خصوص راهبردهای نوین تدریس، راهبردهای نظارتی، معیارهای ارزیابی و فناوری اطلاعات به ذی‌نفعان داده شود، نگرش مثبت ایجاد شده نسبت به این تغییرات اشاعه خواهد یافت.

یکی از رویکردهای موفق اروپا در زمینه آموزش اعضای هیئت علمی، تمرکز بر نیازهای دانشجویان است. این رویکرد اعضای هیئت علمی را ملزم می‌کند که به دانشجویان کمک کنند تا در فرایند یادگیری به یک شخصیت مستقل تبدیل شوند (مولرو^۲، ۲۰۰۷ و گنزلز^۳ و لوبتو^۴، ۲۰۰۸). این دیدگاه، بعدها به نظریه «یادگیری برای یادگیری»^۵ مشهور شد. بدین ترتیب دانشجویان توانمندی‌های لازم برای یادگیری به صورت مستقل را پیدا می‌کنند و هر یک به معلمان خود تبدیل می‌شوند در این میان

1. European Higher Education Area
2. Molero
3. Gonzalez
4. Lobato
5. Learn in order to learn

اعضای هیئت علمی آنها را برای پذیرش شغل‌های مختلف در بازارهای پویای اقتصادی (مونرو^۱ و پورو^۲، ۲۰۰۳)، تغییرات فناوری و توسعه اطلاعات که به کمک آنها جامعه همواره سطوح مختلف نیازهای خود را می‌آزماید، آماده می‌سازند. این نیازها عبارتند از:

۱- تربیت دانش‌آموختگانی که قادرند از دانش اندوخته خود برای توسعه و پیشرفت استفاده نمایند؛

۲- افرادی که انعطاف‌پذیر بوده و می‌توانند تغییرات مداوم محیط کار را بپذیرند و آنهایی که قادرند خود را با جامعه جدید، اقتصاد جدید و الگوهای سازمانی وفق دهند؛

این نیازها، لزوماً از طریق حضور دانشجویانی که با رویکرد «یادگیری برای یادگیری» تربیت شده‌اند، برآورده می‌شوند. در ادامه به نقش‌های مختلف مؤسسات آموزش عالی اشاره می‌شود.

۱. تسهیل شرایط تحصیل برای دانشجویان در حوزه خاص علمی. اعضای هیئت علمی بایستی برنامه‌هایی تدارک ببینند، که این برنامه‌ها بتواند دانش مورد نیاز دانشجویان را در اختیار آنها قرار دهد و راهبردهای استفاده از این دانش اندوخته را در موقعیت‌های مختلف فراهم نمایند.

۲. حمایت از رشد توانایی‌ها و شایستگی‌های دانشجویان بطوری که این توانایی‌ها در خارج از محیط آموزشی - مؤسسات آموزش عالی - کاربرد داشته باشد. این بدان معنی است که اعضای هیئت علمی بایستی واحدهای درسی و استراتژی‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی نمایند که دانشجویان بتوانند آن دسته از توانایی‌های خود را که با محیط آموزشی مرتبط بوده، ولی در خارج از این محیط مفید هستند؛ رشد دهند. تمامی موارد فوق، این استراتژی را در بر دارد که کمک می‌کند تا نگرش مثبت در میان اعضای هیئت علمی در زمینه تغییر، گسترش یابد؛ چنین استراتژی‌هایی نیازمند جمع‌آوری اطلاعات و آموزش مناسب است. بر این اساس، ساختار آموزش اعضای هیئت علمی باید به گونه‌ای باشد که برنامه‌ریزی محتوای آموزشی و رویکرد تعلیم و تربیت را تسهیل نماید و اعضای هیئت علمی را به سوی کسب صلاحیت‌ها و شایستگی‌های قابل قبول هدایت نمایند.

پس از طرح مسئله آموزش اعضای هیئت علمی و گرایش آنها به تغییر، مطالعات زیادی در این زمینه و از آن جمله گرایش اعضای هیئت علمی و ایجاد حوزه آموزش عالی اروپا انجام گرفت که موافقان و مخالفان زیادی پیدا کرد. این شکاف زمینه‌ساز مسائل و مشکلات زیادی می‌شود چرا که دیدگاه موافق (مثبت) در این زمینه تغییر و ارتقا را تقویت کرده و ما را به سوی اثرگذاری بیشتر در برنامه‌های توسعه (ارتقای) اعضای هیئت علمی سوق می‌دهد. این در حالی است که دیدگاه مخالف (منفی) مانع از کارایی و اثربخشی قواعد ارتقا و پیشرفت می‌شود؛ یادآوری این نکته ضروری است که دیدگاه‌های مخالف ناشی از عدم آگاهی لازم در خصوص دلایل تغییرات است. به همین منظور، متغیر دانش در مدل مورد مطالعه وارد و تلاش شده است تا ارتباط آن با دیگر متغیرهای مرتبط مورد تحلیل قرار گیرد. در میان مطالعات بین‌المللی، تنها در یک مقاله به موضوع گرایش و دیدگاه اعضای هیئت علمی در زمینه نوآوری در تدریس اشاره شده است که در این مقاله نیز نوآوری در تدریس را به صورت عام و به صورت خاص در نظام انتقال واحد اروپا^۱ مورد بررسی قرار می‌دهد (فرز، ۲۰۰۴). نتایج حاصل از این تحقیق، نشان می‌دهد که پذیرش این نظام در دانشگاه‌های اروپا از سوی اعضای هیئت علمی تحت تأثیر تجربیات گذشته است. همانطور که فرر نیز بیان می‌کند آن دسته از اعضای هیئت علمی که روش تدریس سنتی را پذیرفته‌اند بسیار کمتر از سایرین تمایل به پذیرش نظام انتقال واحد دارند.

در حال حاضر، نقش دانشجو در فرایند یادگیری کلید اصلی رشد استعدادها و در دستیابی به موفقیت‌های شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی است. در کنار اهمیت نقش دانشجو در این فرایند، حضور استادان، سبب ارتقای دانشجویان برای یادگیری بیشتر از طریق فعالیت‌های آموزشی می‌شود و ایجاد مهارت‌ها در آنها را به همراه خواهد داشت. آموزش دانشجویان بیشتر بر یادگیری و کمتر بر تدریس تمرکز دارد (دیویس، ۱۹۹۸). در همین راستا، ستس^۲ و همکارانش (۲۰۰۸) تأکید می‌کنند که این موضوع، بایستی به عنوان هدف ویژه در آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد. در نظر گرفتن نقش دانشجو به عنوان یک فراگیر بدان معنی نیست که نقش سنتی استادان بایستی حذف و یا از سختی و پیچیدگی کار آنها کاسته شود. در مقابل، نقش اعضای هیئت

1. European Credit Transfer System

2. Ferrer

3. Dawies

4. Stes

علمی دانشگاه‌ها در ارتقای دانش دانشجویان، بدین معناست که آنها بایستی فعالیت خود را کاملاً روشن و محسوس برای دستیابی به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های عمومی و همچنین مهارت‌ها و استعداد‌های خاص برنامه‌ریزی نمایند. برای این منظور، آنها نیازمند برنامه‌ای روشن و دقیق برای مشخص کردن این مهارت‌ها هستند. این برنامه بایستی بتواند فعالیت‌های آموزشی مورد نیاز دانشجویان برای رسیدن به چشم‌انداز دانشگاه را نشان دهد. در نهایت یک برنامه خوب، ارزیابی فعالیت‌های انجام شده را نیز در بر می‌گیرد تا بتواند میزان موفقیت را نشان دهد. اعضای هیئت علمی بایستی در ضمن فرایند کنترل عملکرد دانشجویان، راهنمایی، ساماندهی فعالیت‌ها و مشخص کردن حوزه ارزیابی فرایند یادگیری، از تکنیک‌ها و روش‌های مختلفی استفاده کنند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که روش تدریس، تأثیر بسزایی در نحوه عملکرد دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری دارد. تریگول^۱ و همکارانش (۱۹۹۹) دریافته‌اند که روش تدریس با رویکرد انتقال اطلاعات از طریق استاد، به یادگیری سطحی دانشجویان از مفاهیم منتج می‌شود، از سوی دیگر، رویکردی که بر همکاری و حضور دانشجو در فرایند یاددهی - یادگیری همراه باشد، درک عمیق‌تری از دروس را به همراه خواهد داشت، با این حال با آگاهی از نحوه درست استفاده از روش‌ها و فنون تدریس می‌توانیم یادگیری سطحی را به یادگیری عمقی تبدیل کرد. از این رو، درک ارتباط میان روش و نوع یادگیری، ما را به این نتیجه می‌رساند که نحوه یادگیری، راه انتقال دانش است (رامزدم^۲، ۱۹۹۲). در اروپا برخی همچنان بر این دیدگاه پافشاری می‌کنند، چرا که سبب می‌شود تا از برخی فشارها و تغییرات سخت‌افزاری که در آموزش عالی اتفاق می‌افتد، اجتناب کنند. با وجود اینکه رویکرد برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» بر پایه تسهیل شرایط برای تغییر ساختار آموزشی دانشجویان و اعضای هیئت علمی طرح‌ریزی شده است، اما با تغییر چشم‌انداز کلی آموزش عالی در اروپا، شرایط پیچیده‌تر گردید. مطالعات فرسنگی در این مطالعه، آموزش اعضای هیئت علمی و حتی کارکنان آموزشی هر دانشگاه مورد توجه قرار گرفته است. در واقع تلاش شده است در کنار ابزار دانش، گرایش به تغییرات ساختاری نیز مورد توجه قرار گیرد. ارتقا حرفه‌ای بایستی براساس یک برنامه

1. Trigwell
2. Ramsdem

راهبردی انجام شود تا بتواند مقاومت و مخالفت را در برابر تغییر کاهش داده و در مقابل، در افراد انگیزه مثبت برای تغییر ایجاد نماید. در مجامع علمی همچون اتحادیه اروپا، حضور اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های مختلف سراسر اروپا سبب شده است تا هر یک از اعضا هیئت علمی فرهنگ، اعتقادات و مفاهیم سنتی خود را براساس آنچه در دانشگاه مورد استفاده قرار داده است، عرضه نماید. برای اینکه بتوان ارتقای حرفه‌ای را با موفقیت وارد خصوصیات و ویژگی‌های یک اجتماع نمود بایستی عواملی چون کشور، وقایع تاریخی و ... را مورد توجه قرار داد. به همین منظور، برای رسیدن به موفقیت در برنامه ارتقای حرفه‌ای، در قدم اول اجرای برنامه آموزش اعضای هیئت علمی ضروری است، همچنین بهتر است برنامه به گونه‌ای تنظیم شود که بتواند اعضای هیئت علمی را برای تغییرات پیش رو آماده سازد. این برنامه برای رسمیت یافتن در دنیا و اروپا بایستی دوره‌های رسمی^۱ را اعتبارگذاری نماید. همچنین بایستی روش‌ها و الگوهای مناسب آموزش و ارتقای اعضای هیئت علمی را با توجه به تغییرات جدید برای بدست آوردن مهارت آموزش، در بر گیرد. با در نظر گرفتن مطالب گفته شده، آنچه بیشتر از هر چیز در فرایند برنامه‌ریزی باید مورد توجه قرار گیرد شرایط زیر است.

- تفاوت میان قوانین و مقررات حاکم؛
- حوزه‌های علمی یا دانشگاهی؛
- ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان که تحت نظر اعضای هیئت علمی فعالیت می‌کنند.

بدین ترتیب برای یافتن پاسخ مناسب برای چالش‌های جدیدی که جامعه با آن روبروست، لازم است فرهنگی جدید در میان دانشگاه‌ها و دانشگاهیان ایجاد شود. برای طراحی چارچوب کلی برنامه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی باید از کلیه منابع و مراجع موجود بهره گرفت. همچنین طراحان و برنامه‌ریزان بهتر است عوامل کلیدی زیر را نیز در نظر داشته باشند.

۱. حوزه آموزش عالی اروپا: این ساختار جدید نظام آموزشی دانشگاه‌ها نیازمند صورت‌بندی جدیدی از مهارت‌هاست که با در نظر گرفتن مهارت‌های نسبی و روش‌شناختی مبتنی بر تقاضا در رویکرد «آموختن برای یادگیری» بر ویژگی‌های حرفه‌ای متمرکز باشد.

1. Degree programs
2. The European Area for Higher Education

۲. آموزش‌های لازم برای کادر آموزشی دانشگاه‌ها: در صورتی که اعضای هیئت علمی بخواهند ساختار جدید آموزشی و مدل پداگوژی وابسته به آن را بپذیرند، ضروری نیست برنامه ارتقای حرفه‌ای اساتید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که با دانش کافی در مورد حوزه آموزش عالی اروپا، عادات تدریس، نگرانی‌ها، نیازها و تمایلات همراه باشد.

۳. در نهایت ارزیابی برنامه ارتقای حرفه‌ای از وضعیت دانش و شخصیت دانشجویان، عادات کاری و گرایش به روش‌های کاری جدید از اهمیت بسزایی برخوردار است.

مطالعات مختلف نشان می‌دهند که تفاوت‌های مشاهده در نحوه تدریس به طور مستقیم با متغیرهای فردی مربوط به اعضای هیئت علمی برابری می‌کند (پراسر^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). برای مثال، سن، سابقه قبلی تدریس، عنوان دانشگاهی، ارتباط با دانشگاه و ارتقای حرفه‌ای پیشین همگی نقش مهمی در تعیین نحوه تدریس اعضای هیئت علمی دارند. در این رابطه می‌توان به مطالعه گیبس^۳ و کوفی^۴ (۲۰۰۴) اشاره کرد. آنها در تحقیق خود دریافتند که میان ارتقای حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و روش‌های تدریس ارتباط وجود دارد. در حقیقت، نتیجه تحقیق بیان می‌کند که ارتقای حرفه‌ای در صورتی که از الگوی مناسبی برخوردار باشد می‌تواند تغییرات ساختاری را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین با در نظر گرفتن این متغیرها می‌توان میزان نیاز اعضای هیئت علمی را به ارتقای مهارت ارزیابی کرد.

با در نظر گرفتن مطلب فوق، اهمیت این نکته که تدریس فعالیتی تخصصی است که نیاز به آموزش و مهارت‌های مناسب دارد، بیشتر مشخص می‌شود تا چند دهه قبل تصور می‌شد که اساتید دانشگاه برای آنکه بتوانند در حرفه خود موفق باشند نیاز به آموزش و تجربه دارند، در حالیکه پس از آن، این دیدگاه تغییر کرد و ارتقای مهارت اعضای هیئت علمی اهمیت و حساسیت بیشتری پیدا کرد (گاف^۵ و سیمسون^۶، ۱۹۹۹). بدین ترتیب تعداد مراکز تربیت اعضای هیئت علمی و واحدهای درسی در خصوص تعلیم و تربیت روزبه‌روز افزایش یافت. کمی بعد از آنکه تحقیق در

-
1. Training needs of the University teaching staff
 2. Prosser
 3. Gibbs
 4. Coffey
 5. Gaff
 6. Simpson

خصوص تدریس دانشگاهی مورد توجه محققان قرار گرفت، محتوای آموزشی، آموزش اساتید، بخشی تخصصی بدل شد که کیفیت آموزش را تضمین می‌کرد. همچنین این امکان را برای اساتید دانشگاه فراهم می‌کرد تا به دانشی فراتر از حوزه تخصصی خود دست یابند. در این رابطه شولمن (۱۹۹۹، ۱۹۸۷، ۱۹۸۶) بیان می‌کند که اساتید دانشگاه‌ها باید در کنار دانش تئوری، و کاربردی حوزه تخصصی خود، به متون آموزش نیز آگاهی کامل داشته باشند. وی همچنین در سال ۱۹۸۷ تعلیم و تربیت را مدلی برای آموزش عقلایی، برجسته کردن تفاوت میان محتوای آموزشی، کاربرد محتوای آموزشی و پیوستگی و ارتباط محتوای آموزشی معرفی می‌کند.

در کنار مطالعات اشاره شده در بالا و همچنین تحقیقات شولمن، میجر^۲ و پالمر^۳ (۲۰۰۶) نیز به تحقیق و پژوهش در این زمینه پرداختند، آنها در تحقیق خود فرایند تغییر وضعیت و یا تغییر در دانش تربیتی اساتید را مورد ارزیابی قرار دادند. این اساتید شامل افرادی بودند که در آموزش ابتکار و خلاقیت با رویکرد حل مسئله همکاری داشتند. محققان دریافتند که دانش تعلیم و تربیت اعضای هیئت علمی که با استقلال نهادی/ سازمانی همراه شده باشد، می‌تواند سبب بروز دانشی جدید در رابطه با نقش اساتید و دانشجویان، ساختارهای متفاوت قوانین و مقررات دانشگاهی، تعلیم و تربیت عمومی شود. به طور خلاصه، ارتباطات دانش جدید، تغییر وضعیت تعلیم و تربیت را که اعضای هیئت علمی تجربه کردند، تقویت می‌کند. محقق پیشنهاد می‌کند که ایجاد دانش تعلیم و تربیت، فرایندی است که می‌تواند از طریق استقلال نهادی/ سازمانی^۴ پشتیبانی شده و استمرار یابد.

همانطور که بسیاری از مطالعات، همانند پژوهش بال^۵ و کوهن^۶ (۱۹۹۶) نشان می‌دهند، حصول دانش تعلیم و تربیت و توسعه روش‌های مختلف از جمله نیازهای آموزشی اعضای هیئت علمی است. امروزه اعضای هیئت علمی با بهره‌گیری از روش‌های متفاوتی از دوران گذشته به تدریس در دانشگاه‌ها مشغول هستند. نهادهای دانشگاهی برای رقابت با دیگر مراکز آموزشی و همچنین برای به روز بودن اطلاعات و مهارت‌های کادر آموزشی خود در حوزه تعلیم و تربیت باید در برابر آموزش اعضای هیئت علمی مسئولیت‌پذیر باشند.

1. Shulman
2. Major
3. Palmer
4. Institutional Intervention
5. Ball
6. Cohen

همکاری کشورهای مختلف و به خصوص اسپانیا در حوزه آموزش عالی اروپا، چارچوب و ساختار آموزشی دانشجویان و اعضای هیئت علمی کشورهای دیگر را تحت تأثیر قرار داده است. سیاستمداران و حقوق‌دانان، قوانین و دستورالعمل‌هایی که در چند دهه گذشته دانشگاه‌های اسپانیا را دچار تحول کرده است را بررسی و آنها را توسعه داده‌اند. این دستورالعمل‌ها همچنین در کنفرانس‌هایی مانند بلونیا، پراگ، برلین، لندن مورد بحث قرار گرفته است که هدف آنها تلاش برای تعریف دانشگاه حال و آینده با دیدگاه جغرافیایی خاص همانند منطقه اروپا و هویت بخشیدن به دانشگاه‌ها است. برای این منظور آنها بر تحولاتی که بایستی در قرن بیست و یکم در دستور کار دانشگاه‌ها قرار گیرد، تأکید کرده‌اند.

در کنار شروع تغییرات ساختاری، تمام دانشگاه‌هایی که در کانون توجه قرار دارند، کوشش‌های فراوانی برای آموزش مناسب اعضای هیئت علمی خود انجام داده‌اند. به طوری که در این مدت مستندسازی، تعداد کتاب‌ها، مقالات، مجلات، کنفرانس‌ها و همایش‌ها و تحقیقات انجام شده در رابطه با این موضوع افزایش یافته است. در سال‌های اخیر، وزارت علوم، تحقیقات اسپانیا طرح‌های مطالعاتی را آغاز کرده است تا بتواند از طریق تغییر روش با منطقه آموزش عالی اروپا همکاری کند. (دی میگوئل^۱، ۲۰۰۵؛ واکارسل^۲، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ سانچز^۳، ۲۰۰۵؛ گالدرون^۴ و اسکالرا^۵، ۲۰۰۸؛ گنزalez سانمامد^۶، ۲۰۰۶) و برای این منظور مقالات و مستندات زیادی را به چاپ رسانده است (شورای هماهنگی دانشگاه^۷، ۲۰۰۷).

با توجه به افزایش حجم دوره‌های آموزشی برگزار شده در دانشگاه‌های مختلف، اعضای هیئت علمی با پیشنهادهای متفاوتی برای شرکت در کلاس‌ها و در نتیجه افزایش مهارت حرفه‌ای خود روبرو شدند. در بسیاری موارد این دوره‌ها بدون مشورت با اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در خصوص روش‌شناسی و یا ارزشیابی روش، ... برگزار شده بود. بی‌شک برگزاری دوره‌های آموزشی برای ارتقای مهارت‌های اعضای هیئت علمی از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ اما همواره نیاز اعضای هیئت علمی و هدف اصلی این دوره که همانا ارتقای مهارت حرفه‌ای است؛ نباید فراموش شود.

1. De Miguel
2. Val Carcel
3. Sanchez
4. Calderon
5. Escalera
6. Gonzalez Sanmamed
7. University Coordination Council

اهداف مطالعه

این مطالعه به بررسی مشکلات دوره‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها که بر پایه نیازهای تخصصی آنها برنامه‌ریزی شده است، می‌پردازد. به‌طور خلاصه هدف از این مطالعه بررسی موارد زیر است:

- ۱- گرایش اعضای هیئت علمی به نظام جدید دانشگاه‌ها؛
- ۲- دانش اعضای هیئت علمی در مورد برنامه‌های همگرایی اروپا؛
- ۳- اهمیت آموزش مهارت‌های عمومی دانشجویان؛
- ۴- نیازهای آموزشی اعضای هیئت علمی برای پرورش استعدادها و دانشجویان در فرایند تدریس.

در این میان، برای شناسایی احتمال اثرگذار بودن ویژگی‌های کادر آموزشی دانشگاه، تفاوت قوانین و مقررات در دانشگاه‌های مختلف مورد تحلیل قرار گرفت. مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی از طرح انجام شده در سال ۲۰۰۳ و مطالعه ویلا^۱ و پابلت^۲ (۲۰۰۷) جمع‌آوری و سپس این مهارت‌ها (۳۲ مهارت) به سه گروه بزرگ ابزاری، شخصی، نظام‌مند (سیستماتیک) تقسیم‌بندی شد.

بدین ترتیب داده‌های جمع‌آوری شده می‌توانست به عنوان اطلاعات پایه برای طراحی مدل آموزشی براساس نیاز اعضای هیئت علمی، مورد بهره‌برداری قرار گیرد. با انجام این تقسیم‌بندی، امیدواریم که بتوانیم موقعیت واقعی کادر آموزشی دانشگاه‌ها هنگام رویارویی با چالش‌ها را مشخص و نقاط قوت و ضعف آنان را در زمینه مهارت‌های تعلیم و تربیت برای آموزش صلاحیت‌های عمومی شناسایی کنیم. مطالب گفته شده پایه‌های اولیه طراحی یک نظام آموزشی است. اهداف کلی تحقیق عبارتند از:

- ۱- ارزیابی گرایش اعضای هیئت علمی در زمینه الحاق به حوزه آموزش عالی اروپا؛
 - ۲- مطالعه اهمیت جایگاه اعضای هیئت علمی در شناسایی مهارت‌های پایه‌ای دانشجویان، بر اساس توافق به عمل آمده با حوزه آموزش عالی اروپا؛
 - ۳- ارزیابی آموزش‌های مورد نیاز اعضای هیئت علمی به منظور فراهم نمودن امکان بهره‌مندی آنها از روش‌های مناسب ارتقای مهارت‌های عمومی.
- نمونه آماری این تحقیق دانشجویان و اساتید مادرید، بزرگ‌ترین دانشگاه اسپانیا می‌باشد. حدود ۱۰ دانشکده، هر یک با ویژگی‌های متفاوت مورد مطالعه قرار گرفت. از این میان برای هر یک از حوزه‌های علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم تجربی، پزشکی و مهندسی ۲ دانشکده مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت.

روش‌شناسی تحقیق

- طرح تحقیق

برای هم راستا شدن با اهداف مطالعه، تحقیقی کمی از حالت توصیفی برای مشخص نمودن واقعیت در مورد اساتید دانشگاه از طریق ارزشیابی آنها، صورت گرفت. این مطالعه کاوشی واقعی است که می‌توان آن را یک پژوهش غیرتجربی در نظر گرفت. برای اجرا کردن تحقیق، با تکیه بر روشی آماری، گروه تحقیق تصمیم گرفتند تا از طیف لیکرت به عنوان ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده کنند.

- نمونه و جمعیت تحقیق

جمعیت تحقیق شامل اساتید دانشگاه مادرید در سال تحصیلی ۲۰۰۸-۲۰۰۷ می‌باشد. نمونه آماری شامل ۲۵۷ استاد دانشگاه (که به صورت داوطلبانه در این تحقیق شرکت نمودند)، با ۱۳ مهارت مختلف و مرتبه‌های علمی متفاوت بودند که از این تعداد نصف آنها زن و نصف دیگر مرد بودند. نرخ پاسخ برحسب دانشکده مورد تحقیق بین ۱۵ تا ۹۰ درصد متغیر و نرخ متوسط پاسخ ۳۸ درصد بود. با توجه به هدف تحقیق مبنی بر وجود ۵ حوزه علمی در مطالعه، دانشکده‌ها به صورت کاملاً آگاهانه انتخاب شدند، بطوریکه بتوانند این ۵ حوزه را پوشش دهند. به عبارتی در هر حوزه ۲ دانشکده انتخاب شدند.

- ۱- علوم پایه (۱۹/۵٪)، ریاضیات و شیمی؛
 - ۲- علوم انسانی (۵/۴٪)، جغرافیا، تاریخ و فلسفه؛
 - ۳- حقوق و علوم اجتماعی (۳۳/۵٪)، آموزش و علوم ارتباطات؛
 - ۴- علوم فنی و مهندسی (۱۵/۶٪)، کامپیوتر و زمین‌شناسی؛
 - ۵- بهداشت (علوم بهداشتی) (۲۶/۱٪)، داروسازی و دامپرووری.
- درصدهای ارائه شده در هر پراتز نشان‌دهنده استادان هر حوزه در نمونه نهایی است.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای انتخاب پایه نظری و ابزار اندازه‌گیری از مطالعات پیشین همچون دسکو^۱ (۲۰۰۲) و دیلا و پیلت (۲۰۰۷) بهره گرفته شده است. جدول (۱) وضعیت و طبقه‌بندی مهارت‌های مورد استفاده در این مطالعه را نشان می‌دهد. مقیاس ارزشیابی دارای ۵ درجه (از ۱ تا ۵) در نظر گرفته شده است و ابزار ارزشیابی شامل ۹۱ سؤال است که به ۳ گروه به شرح زیر تقسیم شده‌اند.

- ۱- گرایش اساتید به تغییراتی که توسط حوزه آموزش عالی اروپا^۱ ایجاد شده‌اند (۷ مورد)؛
- ۲- اهمیت مهارت‌های عمومی که از حوزه آموزش عالی اروپا حاصل شده‌اند، از دیدگاه اساتید (۴۲ مورد)؛
- ۳- نیاز به آموزش اساتید به منظور تدریس، ارتقای مهارت‌های عمومی و ارزیابی آنها (۴۲ مورد).
- در نتیجه ۱۲ پرسش و یا موضوع در مورد متغیرهای شناسایی شده وجود دارد که مهم‌ترین آنها عبارتند از:

جدول (۱) صلاحیت‌های عمومی

آگاهی ^۲ (دیدگاه)	تفکر تحلیلی، سیستماتیک (نظام‌مند)، انتقادی، انعطاف‌پذیر، منطقی، علمی (کاربردی)، خلاق و متفکر، شایسته	مهارت‌های ابزاری
روش شناختی	مدیریت زمان، حل مسئله، تصمیم‌گیری، راهنمای آموزش (براساس چارچوب تعلیم و تربیت استراتژی آموزش)	
اصول فنی ^۱ (تکنولوژیکی)	برنامه‌ریزی، استفاده از IT، استفاده از پایگاه داده‌ها	
زبان‌شناسی	ارتباط شفاهی (کلامی)، ارتباط کتبی (مکاتبه‌ای)، تسلط بر زبان خارجی	مهارت‌های فردی
فردی	خودانگیزی، تنوع و بین فرهنگی، قابلیت و توانایی وفق با محیط اطراف، اخلاقیات	
اجتماعی	مهارت‌های ارتباطی میان‌فردی، کار گروهی، توانایی حل مشکلات و مذاکره	مهارت‌های نظام‌مند (سیستماتیک)
سازمانی	مدیریت اهداف، مهارت‌های مدیریت پروژه، کنترل کیفیت	
توانایی سرمایه‌گذاری ^۶	خلاقیت، کاردان و علاقمند، نوآوری	
رهبری	هدف‌گرا، رهبری	

- هیئت علمی (۱۰ دانشکده مختلف)؛
- حوزه‌های علمی (علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم تجربی، پزشکی و مهندسی)؛
- جنسیت (زن، مرد)؛
- مرتبه علمی (دائمی، موقت)؛

1. EAHE
2. Cognitive
3. Technological
4. Self. Motivation
5. Interpersonal Communication Skills
6. Enterprising Capacity

۷. اعضای هیأت علمی دائمی شامل، اساتید تمام وقت دانشگاه.

- تجربه در پیاده‌سازی نظام انتقال واحد حوزه آموزش عالی اروپا (بله، خیر)؛
 - میزان آگاهی از حوزه آموزش عالی اروپا (پایین، متوسط، بالا).
- ابزار تحقیق در ابتدا توسط صاحب‌نظران اعتبارسنجی شد و سپس روایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول (۲) تحلیل روایی ابزار جهانی بر حسب مقیاس

ضریب پایایی پایین‌تر - بالاتر	α کرونباخ	تعداد سؤالات	مقیاس
۰/۶۵۷-۰/۲	۰/۶۳۳	۷	گرایش به حوزه آموزش عالی اروپا
۰/۸۱۵-۰/۳۸۸	۰/۹۷۰	۴۲	اهمیت مهارت‌های عمومی
۰/۸۷۷-۰/۵۹۷	۰/۹۸۶	۴۲	نیاز اساتید به آموزش مهارت‌های عمومی
۰/۷۷۱-۰/۱۰۲	۰/۹۷۶	۹۱	جهانی

پرسشنامه‌ها عمدتاً با وقت قبلی و با نظارت معاون مراکز توزیع شد، با وجود این محدودیت‌ها تلاش شد تا تنها در میان اساتیدی که داوطلبانه تمایل به شرکت در این تحقیق را دارند، توزیع شود.

نتایج

در ابتدا، مطالعه توصیفی در خصوص ارزیابی اساتید در هر سؤال بر حسب مقیاس موجود انجام شد. به منظور تسهیل در تغییر اندازه‌گیری‌ها پیش‌فرض‌های زیر برای مقیاس‌ها مورد استفاده در نظر گرفته شد.

$$\bar{X} < 2/5 \quad \text{ضعیف (نامطلوب)}$$

$$2/5 < \bar{X} < 3/5 \quad \text{متوسط}$$

$$\bar{X} > 3/5 \quad \text{قوی (مطلوب)}$$

دوم، تحلیلی نیز برای مقایسه معانی ابزار مورد استفاده انجام شد. برای این تحقیق، ANOVA ساده به همراه مشخصه‌های حوزه‌های علمی، مرتبه علمی، جنسیت، واحدهای درسی، مشارکت در موضوعات ECTS و آگاهی از برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا»، مورد استفاده قرار گرفت. برای آنکه تفسیر و ارائه نتایج از پویایی بیشتری برخوردار باشند، براساس ابعاد معنایی، به ترتیب زیر ساماندهی شده‌اند.

دانش و گرایش به «حوزه آموزش عالی اروپا»

نزدیک به ۵۲/۶ درصد کارکنان آموزشی بیان داشتند که از دانش کافی در مورد «حوزه آموزش عالی اروپا» برخوردارند و ۹ درصد تاحدودی در مورد «حوزه آموزش عالی اروپا» آگاهی دارند. جالب است بدانید حدود ۳۸/۴ درصد از این کارکنان معتقدند که اطلاعات بسیار کمی در این مورد دارند. این یک سؤال تعیین کننده برای پیدا کردن ارزیابی های بعدی مورد استفاده قرار گرفت. سطح دانش و اطلاعات اساتید دانشگاه مادرید از میزان اثرگذاری تغییرات «حوزه آموزش عالی اروپا» بر وضعیت اعضای هیئت علمی در سطح متوسط ارزیابی می شود ($\bar{X} = 3/08$). هنگامی که توزیع امتیازات مورد تحلیل قرار گرفت مشخص شد که پراکندگی پاسخ ها دارای دامنه وسیعی می باشد بطوریکه ۳۱ درصد اظهار کردند که اطلاعات کافی در خصوص میزان اثرگذاری تغییرات «حوزه آموزش عالی اروپا» بر وضعیت خود ندارند، ۳۴ درصد از این افراد معتقدند اطلاعات آنها در سطح متوسط است و ۳۵ درصد بقیه اظهار داشتند که اطلاعات خوبی در خصوص میزان این تأثیرگذاری دارند. مطرح کردن این پرسش در میان فارغ التحصیلان علوم انسانی نتایج بهتری را نشان می دهد ($\bar{X} = 3/46$) در حالی که در میان گروه علوم پزشکی نتایج پایین تر ($\bar{X} = 2/97$) و گروه علوم مهندسی حتی پایین تر و حدود ($\bar{X} = 2/75$) ($F=2/52$ و $P=0/042$) را نشان می دهد. به همین ترتیب این نتایج به ترتیب در میان مدیران گروه ها دانشگاه ها ($\bar{X} = 3/46$)، دانشکده های دانشگاه ($\bar{X} = 3/5$) و مشاوران دانشگاه ($\bar{X} = 2/42$) نشان می دهد اطلاعات بسیار اندکی در خصوص اثر این تغییرات دارند ($F=3/37$ و $P=0/018$). در حالی که افراد آشنا با راهنمای موضوعات مربوط به بیانیه ECTS نسبت به سایرین از اطلاعات بیشتری برخوردار بودند. ($\bar{X} = 3/36$ vs $\bar{X} = 2/85$ $F = 12.04$, $P = 0/001$) جدول ۳ نشان می دهد مشارکت در طرح «حوزه آموزش عالی اروپا» چندان در افزایش اطلاعات و دانش افراد مؤثر نبوده است.

در این میان اکثریت اعضای هیئت علمی شرکت کننده در طرح (۴۴ درصد) معتقدند که برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» مفید است ($\bar{X} = 3/08$). نزدیک به یک سوم این افراد (۳۱/۹ درصد) اطمینان چندانی به این برنامه ندارند و یک چهارم باقیمانده نیز برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» را اتلاف وقت می دانند. مشاوران و اعضای هیئت علمی دانشگاه با مرتبه استادی جزو گروه سوم هستند و تصور می کنند

که برنامه حوزه آموزش عالی اروپا تنها ائتلاف زمان می‌باشد (به ترتیب $\bar{X} = 2/83$, $\bar{X} = 2/93$). بنابراین ۴۲ درصد از افرادی مصاحبه شونده تا حدودی به تأثیر این تغییرات بر مهارت‌های آموزشی خود امیدوار بودند، در مقابل ۳۹ درصد معتقدند که پیشرفت و ارتقا اتفاق می‌افتد، با این وجود همچنان ۱۹ درصد از این افراد خلاف این تصور را دارند و امیدواری چندانی به تأثیرگذاری برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» ندارند.

بدین ترتیب اساتید گروه علوم انسانی، تنها گروهی بودند که به اجرایی شدن این برنامه رویکرد مثبت ($\bar{X} = 3/79$) و اساتید گروه علوم کاربردی (تجربی) امید کمتری به اجرایی شدن این برنامه داشتند ($F=2/54$, $P=0/44$) ($\bar{X} = 2/98$). بررسی نتایج حاصل از پرسشنامه نشان می‌دهد که اساتید زن نسبت به اساتید مرد دیدگاه مثبت‌تری به این وضعیت دارند (به ترتیب $(\bar{X} = 3/08)$ و $(\bar{X} = 3/39)$) ($F=5/72$ و $P=0/018$). در نهایت آمارها نشان می‌دهد که ۴۷ درصد افراد مصاحبه شونده معتقدند مدل آموزشی پیشنهادی برای دانشگاه مادرید برای تغییرات و بهسازی چندان مفید نمی‌باشد (احتمالاً به دلیل نیروی انسانی، نیروهای فیزیکی، زمان و ...)

جدول (۳) ارزیابی میزان گرایش اساتید به «حوزه آموزش عالی اروپا»

S	X	درصد پاسخ‌ها					N	گرایش به EAHE
		۵	۴	۳	۲	۱		
۱/۱۸	۳/۰۸	۱۴/۰۶	۲۱/۰۹	۳۳/۹۸	۲۰/۷۰	۱۰/۱۶	۲۵۷	۱. از تغییراتی که در جریان پیوستن به EAHE بر من به عنوان یک استاد دانشگاه اثر خواهد گذاشت آگاهی دارم
۱/۱۸	۲/۷۰	۸/۳۷	۱۵/۵۴	۳۱/۸۷	۲۶/۲۹	۱۷/۹۳	۲۵۷	۲. اجرای EAHE ائتلاف وقت و افزایش یک کار اجرایی به حجم کارهای معمول است
۱/۰۲	۳/۲۴	۱۰/۲۸	۲۸/۴۶	۴۲/۲۹	۱۱/۸۶	۷/۱۱	۲۵۷	۳. EAHE این امکان را برای من فراهم می‌کند تا مهارت‌های تدریس خود را بهبود بخشم
۱/۱۱	۳/۲۷	۱۱/۱۱	۳۶/۱۱	۳۰/۱۶	۱۳/۴۹	۹/۱۳	۲۵۷	۴. مدل آموزشی پیشنهادی EAHE برای سطح دانشگاه مناسب نیست

S	X	درصد پاسخها					N	گرایش به EAHE
		۵	۴	۳	۲	۱		
۱/۰۵	۳/۸۲	۳۰/۲۸	۳۶/۲۵	۲۱/۹۱	۸/۷۶	۲/۷۹	۲۵۷	۵. تغییر روش‌های تدریس در دانشگاه از نظر من ضروری است
۱/۱۵	۲/۳۶	۳/۶۷	۱۴/۶۹	۲۴/۴۹	۲۸/۱۶	۲۸/۹۸	۲۵۷	۶. شرایط ساختاری ^۱ مطابق با خواسته‌های من به عنوان عضو هیئت علمی و رویکردی مثبت به نظام آموزشی EAHE است
۱/۲۰	۳/۵۰	۲۶/۳۸	۲۲/۸۳	۳۲/۶۸	۱۱/۰۲	۷/۰۹	۲۵۷	۷. احساس می‌کنم برای پاسخگویی به تقاضای دانشجویانم برای ارتقاء شایستگی‌های خود نیاز به گذراندن دوره‌های آموزشی در چارچوب EAHE دارم

این گرایش در میان اساتید گروه علوم انسانی ($\bar{X} = ۳/۸۶$) نسبت به اساتید گروه علوم پزشکی ($\bar{X} = ۲/۹۷$) بیشتر به چشم می‌خورد ($P=۰/۳۱$ و $F=۲/۷۱$). نارضایتی از مناسب بودن مدل بطور قابل ملاحظه‌ای در میان اساتیدی که از اطلاعات بیشتری برخوردار بودند ($\bar{X} = ۳/۶۷$)، در مقایسه با کسانی که اطلاعات کمتری داشتند ($\bar{X} = ۲/۹۰$)، دیده می‌شد ($P=۰/۰۰۰$ و $F=۷/۹۸$).

تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده نشان می‌داد که ۶۶ درصد از اساتید در خصوص تغییر شیوه‌های تدریس در دانشگاه با یکدیگر اتفاق نظر بالایی دارند، ($\bar{X} = ۳/۸۲$) (در مقایسه با ۱۱/۵ درصد که این تغییر را غیرضروری می‌دانستند). نیاز به تغییر در روش‌های آموزشی و این اتفاق نظر در گروه علوم انسانی و علوم اجتماعی ($\bar{X} = ۴/۱۷$, $\bar{X} = ۴/۰$)، نسبت به علوم پزشکی و علوم تجربی ($\bar{X} = ۳/۵۶$, $\bar{X} = ۳/۵۲$) بیشتر به چشم می‌خورد ($P=۰/۰۰۱$ و $F=۴/۶۶$). کمترین موافقان اجرای این تغییرات اساتید با مرتبه علمی استادی ($\bar{X} = ۳/۶۹$) بودند که تفاوت چندانی با دیگران نداشتند ($P=۰/۴۶$ و $F=۰/۹۷$).

در رویارویی با این تغییرات، باید بیان داشت که ۵۷ درصد از کارکنان آموزشی معتقدند که شرایط ساختاری دانشکده آنها با نظام EAHE سازگار نمی‌باشد. در این راستا، حوزه علوم اجتماعی بیشترین عدم رضایت ($\bar{X} = 1/90$) را نشان داد و پس از آنها نیز گروه علوم مهندسی و گروه علوم انسانی ($\bar{X} = 2/86$, $\bar{X} = 2/95$) نارضایتی خود را اعلام کردند ($F=7/25$ و $P=0/000$).

به منظور جمع‌بندی نتایج بدست آمده در زمینه گرایش به EAHE، باید بیان داشت که تقریباً نیمی از افرادی که در این نظرسنجی (۴۹/۲۱ درصد) شرکت داشتند نیاز به گذراندن دوره‌های آموزشی بیشتر، برای ارتقای مهارت‌های دانشجویان و به خصوص مهارت‌های مورد تقاضای EAHE را ضروری دانستند. تقاضا برای کسب دانش و اطلاعات، در میان دستیاران اساتید با مرتبه علمی بالاتر از استادیار ($\bar{X} = 4/18$)، دستیار اساتید ($\bar{X} = 4/12$)، و مشاوران ($\bar{X} = 4/08$) بیشتر و در میان استادان کالج‌ها ($\bar{X} = 2/75$) کمتر می‌باشد ($F=3/15$ و $P=0/002$). اساتیدی که کمترین اطلاعات را در مورد برنامه EAHE داشتند جز افرادی بودند که بیشترین تقاضا را نسبت به کسانی که با اطلاعات مناسب داشتند ($\bar{X} = 3/79$, $\bar{X} = 2/5$) داشتند ($F=11/66$ و $P=0/000$) (مستقل از اینکه در برنامه آزمایشی شرکت داشتند یا خیر).

اهمیت شایستگی‌های عمومی

بطور کلی، کارکنان آموزشی کلیه مهارت‌های عمومی را مهم تلقی می‌کنند. که این تلقی کم اهمیت‌ترین مهارت‌ها را نیز شامل می‌شود. کمتر از ۱۰ درصد کارکنان در مقیاس مورد نظر به این مهارت‌ها امتیاز ۱ یا ۲ می‌دهند. از سوی دیگر تعداد اساتیدی که به این مهارت‌ها نمره ارزیابی بالا (۴ یا ۵) می‌دهند بین ۶۰ تا ۹۴ درصد است. مهارت‌های نوشتاری و زبانی و در کل مهارت‌های زبان‌شناسی ($\bar{X} = 4/66$) و تسلط به یک زبان خارجی ($\bar{X} = 4/53$) از جمله مهارت‌هایی بودند که بیشتر از سایر مهارت‌ها مورد توجه قرار گرفتند. مهارت‌های مربوط به مدیریت برنامه‌ها برای سخنرانی در گروه‌های مختلف ($\bar{X} = 3/77$) و توانایی برنامه‌ریزی برنامه‌های آموزشی ($\bar{X} = 3/77$) کمترین امتیاز و ارزش را به خود اختصاص دادند.

توانایی برنامه‌ریزی، ساماندهی و هدایت فعالیت‌های گروه ($\bar{X} = 3/77$)، توانایی مدیریت و ارزیابی پروژه‌ها ($\bar{X} = 3/77$) و توانایی رهبری ($\bar{X} = 3/77$) هیچکدام نتوانستند میانگین نمره (میانگین چهار عدد ۱ الی ۴) را بدست آورند. این مهارت‌ها قطعاً مهارت‌های مورد استفاده در فرایند تدریس به شمار می‌آیند.

دو مشخصه‌ای که سبب بروز تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای در آزمون شدند، شرکت در سنجش آزمایشی و جنسیت بود. بدین ترتیب، اعضای هیئت علمی مرد که مباحث را بر اساس سیستم ECTS فراگرفته بودند، مهارت‌های میان فردی را در هر دو حوزه فردی و اجتماعی از دیگر مهارت‌ها مهم‌تر دانستند. از سوی دیگر، اعضای هیئت علمی زن، تمامی مهارت‌های عمومی را با اهمیت دانسته و نمره بالایی به این مهارت‌ها دادند. بنابراین براساس این امتیازدهی میانگین نمرات زنان بالاتر از مردان بود (جدول شماره ۴).

جدول (۴) سنجش میزان اهمیت و ضرورت صورت‌بندی شایستگی‌های عمومی از دیدگاه اعضای هیئت علمی

ضرورت صورت‌بندی	N	اهمیت		شایستگی‌ها	
		S	\bar{X}		
۱/۲۹	۲/۸۸	۲۴۸	۰/۷۲	۴/۴۶	۸. توانایی تحلیل اطلاعات، وضعیت، اسناد و مدارک، فرایندها، نمودارها، جداول نقشه‌های مفهومی ...
۱/۲۸	۲/۹۷	۲۴۲	۰/۷۹	۴/۴۱	۹. ترکیب دانش با دیدگاه جهانی بر اساس واکنش‌های تحلیلی، تسلط بر مباحث و روحیه همکاری برای تصمیم‌گیری و حل مشکلات
۱/۳۰	۲/۸۹	۲۴۴	۰/۸	۴/۳۹	۱۰. درک ارزش موقعیت‌ها، واقعیت‌ها، مورد پژوهی، ایده‌پردازی بر اساس ظرفیت نقدگرایانه
۱/۲۲	۲/۸۶	۲۴۶	۰/۹	۴/۰۸	۱۱. توانایی تحلیل اطلاعات، وظیفه‌شناسی، فعالیت و انجام امور مختلف، خلاقیت ادبی
۱/۲۴	۲/۸۵	۲۴۸	۰/۷۳	۴/۴۵	۱۲. ارتقای استدلال‌های منطقی، قدرت نشان دادن واکنش و بحث در تحلیل مسائل جستجو و قدرت تولید ایده‌ها و راه‌حل‌های نو
۱/۲۱	۲/۹۶	۲۴۷	۰/۹۱	۴/۱۷	۱۳. قدرت تحلیل و یافتن راه حل مشکلات از طریق تشابه‌ها، ارتباطات و یا شباهت دادن موقعیت‌ها با مشخصه‌ها و خصوصیات میان رشته‌ای
۱/۲۵	۲/۸۸	۲۴۳	۰/۸۷	۴/۱۶	۱۴. مهارت یافتن مفاهیم کاربردی برای استراتژی آموزش

ضرورت صورت‌بندی		N	اهمیت		شایستگی‌ها
S	\bar{x}		S	\bar{x}	
۱/۲۱	۲/۸۶	۲۴۷	۰/۸۷	۴/۲۶	۱۵. تحلیل موقعیت‌ها، مشکلات، موضوعات، تمرینات ... بکارگیری سنج‌ها، قوانین و استانداردها، ارزشیابی میزان سود و زیان متفاوت در خصوص موضوعی خاص و صدور حکم یا استفاده از راه حل مناسب
۱/۲۸	۲/۹۶	۲۴۵	۰/۹۶	۴/۱۷	۱۶. توانایی انجام کارگروهی، مشارکت در مناظره و توانایی استفاده از نقطه نظرات مختلف در جریان اظهارنظر، پیشنهاد راه حل و تصمیم‌گیری
۱/۲۶	۲/۸۸	۲۴۷	۰/۹۵	۳/۹۹	۱۷. مدیریت و توزیع زمان، اولویت‌بندی موضوعات و طراحی فعالیت‌ها برای تکمیل و انجام یک برنامه
۱/۲۷	۲/۸۰	۲۴۴	۰/۹۳	۴/۱۳	۱۸. حل مشکلات ابتدا از طریق شناسایی عناصر ضروری و سپس پیگیری فرایند تا رسیدن به برنامه عملیاتی
۱/۲۲	۲/۹۰	۲۴۶	۰/۹۳	۴/۰۶	۱۹. تصمیم‌گیری با استفاده از روش‌های همبستگی، موردپژوهی، به منظور حل مشکلات و تصمیم‌گیری مشارکتی و فردی
۱/۲۶	۲/۸۸	۲۴۵	۱/۰۹	۳/۹۰	۲۰. یادگیری از طریق بحث و گفتگو پیرامون مدل‌های نظری، تجمیع و ترکیب تئوری‌های مختلف و یا مدل‌های علمی شخصی برای نشان دادن نیاز تخصصی و ضروری دانشجویان
۱/۲۵	۲/۸۱	۲۴۸	۱/۰۸	۳/۷۷	۲۱. برنامه‌ریزی و مدیریت فعالیت‌ها، منابع، مدیریت زمان برای عهده‌دار شدن و همچنین یادگیری وظایف و فعالیت‌ها
۱/۲۹	۳/۰۲	۲۴۷	۰/۹	۴/۲۶	۲۲. استفاده از منابع IT (پایگاه داده‌ها، دسترسی به منابع کتابخانه‌ای، آرشیو مجلات و وبگاه‌ها)
۱/۳۳	۲/۸۵	۲۴۷	۱/۰۰	۴/۱۶	۲۳. توانایی استفاده از امکانات ابتدایی کامپیوتر (ذخیره‌سازی، تولید مستندات، پردازش اطلاعات، استفاده از ویندوزهای مختلف)
۱/۳۹	۲/۷۴	۲۴۷	۱/۱۵	۳/۶۳	۲۴. تسلط کافی بر برنامه‌ها به منظور انجام سخنرانی در گروه‌های بزرگ
۱/۳۴	۳/۰۲	۲۴۴	۱/۰۴	۴/۰۶	۲۵. استفاده از برنامه‌های مختلف کامپیوتری مرتبط با تخصیص و فعالیت
۱/۴۶	۲/۷۲	۲۴۴	۰/۶۴	۴/۶۶	۲۶. توانایی ابزار ویژگی‌های فردی خود به صورت شفاهی و کتبی
۱/۳۸	۳/۳۹	۲۴۶	۰/۷۵	۴/۵۳	۲۷. تسلط حداقل بر یک زبان خارجی مرتبط با فعالیت
۱/۳۸	۳/۰۹	۲۴۳	۰/۷۸	۴/۳۹	۲۸. استفاده از منابع در زبان‌های خارجی
۱/۳۰	۲/۸۴	۲۴۴	۰/۸۹	۴/۲۶	۲۹. توانایی تحلیل مشکلات برای یافتن علت و جستجو

ضرورت صورت بندی	N	اهمیت		شایستگی ها	
		S	\bar{x}		
				برای یافتن راه حل های ممکن	
۱/۲۹	۳/۰۳	۲۴۶	۰/۹۸	۳/۹۴	۳۰. توانایی مواجه شدن با شرایط بحرانی و پیچیده
۱/۲۶	۲/۹۳	۲۴۳	۰/۹۶	۴/۰۰	۳۱. توانایی حل مشکلات و شناسایی چالش های جدید
۱/۴۳	۲/۵۷	۲۴۶	۰/۹۹	۴/۱۶	۳۲. انجام وظایف و مسئولیت ها و رعایت قوانین
۱/۳۶	۲/۹۳	۲۴۴	۰/۹۴	۴/۱۵	۳۳. توانایی در خود-ارزیابی و پذیرش ارزیابی دیگران
۱/۲۷	۲/۸۱	۲۴۱	۰/۹۷	۴/۰۱	۳۴. خودداری و مشارکت در شرایط حل مشکلات
۱/۴۱	۲/۸۰	۲۴۵	۱/۰۳	۴/۱۳	۳۵. پذیرش و احترام به نظر دیگران
۱/۳۲	۳/۰۱	۲۴۱	۰/۸۶	۴/۱۶	۳۶. توانایی پذیرش و سازگاری با محیط جدید
۱/۲۸	۲/۹۱	۲۴۴	۰/۹۶	۴/۱۳	۳۷. توانایی انجام کارگروهی
۱/۲۸	۲/۷۵	۲۴۵	۱/۱۰	۳/۹۲	۳۸. احترام و پشتیبانی از تصمیمات جمعی
۱/۳۱	۲/۸۰	۲۴۲	۱/۰۲	۳/۹۹	۳۹. توانایی همراهی با ایده ها و تصمیمات اخذ شده توسط گروه
۱/۳۱	۲/۸۰	۲۴۲	۱/۰۲	۳/۹۹	۴۰. توانایی گوش دادن و احترام به نظرات سایر اعضای گروه
۱/۳۲	۲/۹۴	۲۴۳	۰/۹۹	۳/۸۷	۴۱. توانایی برنامه ریزی، سازماندهی و هدایت برنامه های گروه
۱/۲۳	۲/۸۸	۲۴۳	۱/۰۸	۳/۷۵	۴۲. توانایی مذاکره و همفکری گروهی برای یافتن راه حل مشکلات
۱/۲۸	۲/۹۷	۲۴۱	۰/۹۰	۴/۰۴	۴۳. یافتن ابتکار، نوآوری و اصالت دانشجویان
۱/۲۶	۲/۹۱	۲۳۱	۰/۸۹	۴/۰۷	۴۴. روحیه کارآفرینی و قدرت ابتکار دانشجویان
۱/۲۵	۳/۰۲	۲۴۳	۰/۹۸	۳/۹۲	۴۵. توانایی برنامه ریزی برای رسیدن به اهداف فردی و گروه مدیریت مناسب منابع و تصمیم گیری
۱/۲۳	۳/۰۴	۲۴۴	۰/۹۵	۳/۸۵	۴۶. توانایی هدایت و ارزیابی پروژه ها و یا فعالیت های پیچیده تا رسیدن به نتیجه / محصول نهایی
۱/۳۱	۳/۱۸	۲۴۳	۰/۸۱	۴/۲۶	۴۷. تخصص های فردی یا دانشگاهی و تلاش مداوم برای پیشرفت
۱/۲۹	۳/۰۸	۲۳۷	۰/۹۰	۳/۹۵	۴۸. قبول مسئولیت فعالیت هایی که به موفقیت های جدید منتج می شود
۱/۳۲	۲/۹۲	۲۳۸	۰/۹۸	۳/۸۹	۴۹. توانایی رهبری دانشجویان برای انجام کار گروهی و به منظور دستیابی به مهارت های ارتباط میان فردی مناسب

ضرورت آموزش اعضای هیئت علمی به منظور ارتقای مهارت‌های عمومی

با وجود اینکه مهارت‌های مربوط به ضرورت آموزش اعضای هیئت علمی دارای نمرات ارزشیابی بالایی است. به همان نسبت نیز تنوع بسیار زیادی در جواب‌ها دیده می‌شود. به طوری که میانگین بین ۲/۷ تا ۳/۴ متفاوت است و پاسخ‌ها تقریباً بین سه دسته ضرورت کم، متوسط و بالا توزیع شده است.

بر این اساس بین ۲۷ تا ۵۱ درصد از اعضای هیئت مهارت‌های عمومی را با اهمیت تشخیص داده و برای ارتقای این مهارت‌ها آموزش‌های ویژه‌ای را درخواست نمودند. در مورد مهارت‌هایی که تقاضای کمتری دارد یا به بیان دیگر از دیدگاه پاسخ‌دهندگان از ارزش کمتری برخوردار است (توانایی در تحلیل اطلاعات، مسئولیت‌پذیری همراه با خلاقیت، رعایت قوانین و حل مشکلات به منظور رسیدن به هدف) تنها ۲۷-۲۸ درصد برای ارتقای این مهارت خود، برگزاری دوره‌های آموزشی را تقاضا کردند. درصد پاسخ‌دهندگان در زمینه نیاز به تسلط بر زبان خارجی و زمینه‌های تخصصی علمی به ترتیب ۵۱ و ۴۲ درصد می‌باشد.

از سوی دیگر، ۳۲-۳۰ درصد اعضای هیئت علمی معتقدند فراگیری برخی مهارت‌ها چون (توانایی رهبری و ارزیابی طرح‌ها، عهده‌دار شدن فعالیت‌هایی که به یک دستاورد جدید و یا مدرک دانشگاهی می‌انجامد و انجام فعالیت‌هایی که موجب پیشرفت و ارتقا می‌شود)، نیاز به آموزش ندارد. همچنین بین ۵۳-۴۷ درصد نیز معتقدند فراگیری مهارت‌هایی چون (رعایت استانداردها، توانایی در توصیف خصوصیات فردی خود به دو صورت کتبی و شفاهی، تسلط به برنامه‌های مختلف برای ارائه در گروه) نیازی به دوره‌های آموزشی ندارد. با این حال برخی اعضای هیئت علمی بطور کلی با برگزاری دوره‌های آموزشی برای کلیه مهارت‌ها و از آن جمله مهارت‌های عمومی مخالف بودند.

همانطور که مشاهده می‌شود، برنامه آموزش اعضای هیئت علمی به یکباره حرکت و تکاپو زیادی را ایجاد کرده و همین امر سبب شده است تا طراحی برنامه به مراتب دشوارتر شود. این مسئله همچنین تنوع و تفاوت در دوره‌های آموزشی را نیز در پی داشته است.

با وجود مطالعات انجام شده هنوز ارتباط میان میزان تقاضا و یا رد دوره‌های آموزشی با مرتبه علمی اعضای هیئت علمی، میزان دانش و آگاهی آنان از برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا»، میزان مشارکت آنها در اجرای آزمایشی برنامه مشخص نشده است.

در خصوص میزان اهمیت مهارت‌ها، به تفاوت‌های برجسته مرتبط با جنسیت بر می‌گردیم و در اینجا باید خاطر نشان کرد سهم زیادی از اعضای هیئت علمی مرد گروه علوم انسانی تمایل خود را برای شرکت دوره‌های آموزشی بخش عمده‌ای از مهارت‌ها بیان کردند. همچنین تفاوت قابل توجهی در تقاضای اعضای هیئت علمی مرد و زن در برگزاری دوره‌های آموزشی و یا شرکت در دوره‌های آموزشی وجود دارد که این تفاوت در میان تمامی مهارت‌ها دیده می‌شود. این موضوع، فاصله و تفاوت روشن میان تقاضای این دو گروه را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج در سه گروه به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

آگاهی و میزان تمایل اعضای هیئت علمی

در زمینه میزان آگاهی اعضای هیئت علمی از برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» نتایج حاصل پراکندگی زیادی را در پاسخ‌ها نشان می‌دهد، به طوری که تقریباً ۴۰ درصد اعضا بیان می‌کنند که اطلاعات بسیار اندکی در این رابطه دارند و تقریباً ۳۱ درصد از افراد از میزان تغییراتی که ممکن است در نتیجه اجرای این برنامه به عنوان یک عضو هیئت علمی با آن روبرو شوند آگاهی ندارند. آنچه در این میان جای شگفتی دارد این است که بعد از گذشت ۱۰ سال از بیانیه بلونیا^۱ در سال ۱۹۹۹، همچنان بیش از ۳۰ درصد از اعضای هیئت علمی در این نمونه آماری اطلاعات کم و یا در حد متوسط در خصوص برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» دارند. این یک واقعیت است که اعضای هیئت علمی که دارای مرتبه علمی پایین‌تری هستند و یا به تازگی وارد دانشگاه شده‌اند از جمله افرادی هستند که اطلاعات کمی در مورد این برنامه دارند. بدین ترتیب یکی از مشکلات دانشگاه‌ها در جریان این تحقیق پراکندگی است که در میان پاسخ‌دهندگان به چشم می‌خورد. در اینجا باید یادآور شد که رسانه‌های خبری نیز در میزان آگاهی اعضای هیئت علمی بی‌تأثیر نبوده‌اند.

در کنار موضوع میزان آگاهی اعضای هیئت علمی از برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» باید به میزان تمایل اعضا به این تغییرات نیز توجه کرد. تقریباً نیمی از اعضای هیئت علمی معتقدند که «حوزه آموزش عالی اروپا» اتلاف وقت نبوده بلکه سبب بروز

تغییرات امیدبخشی می‌شود. در میان نیمی دیگر از اعضای هیئت علمی برخی اطمینان کافی به این برنامه نداشته و برخی دیگر معتقدند این برنامه تنها تلافی وقت می‌باشد. بر اساس نتایج حاصل از تحقیق می‌توان گفت در طراحی یک دوره آموزشی، پیشنهاد برنامه‌ای کاملاً علمی و بدون نقص تقریباً کاری غیرممکن است. چرا که برای رفع این نقایص مطالعه عمیق در دلایل عدم تمایل برخی از اعضای هیئت علمی به تغییرات ضروری است. برای رسیدن به مرحله تغییرات و انجام تغییرات درست و بدون نقص بایستی استراتژی‌ها را به گونه‌ای انتخاب کنیم که پس از انجام تغییرات به وضعیت مطلوب و پایدار برسیم و در این میان اعضای هیئت علمی را در خصوص مزایای مدل جدید متقاعد نماییم. از طرف دیگر، اعضای هیئت علمی در این فرایند عهده‌دار تغییرات در استراتژی تدریس نخواهند بود. همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، گرایش به انجام تغییرات و اجرای برنامه و یا عدم انجام این تغییرات بطور کلی ارتباط مستقیمی با کمبود اطلاعات کافی، بی‌توجهی به برنامه و نهایتاً عدم اطمینان دارد. نتایج حاصل این عدم اطمینان را اثبات می‌کند؛ اما این مسئله قابل تعمیم نیست. بر این اساس تنها یک سوم اعضای هیئت علمی بر این باورند که تغییرات و اجرای مدل جدید می‌تواند اثرات مثبتی بر نحوه تدریس آنها داشته باشد و درصد قابل توجهی (۳۰ درصد) به این تغییرات اطمینان نداشته و به ایجاد پیشرفت و ارتقا از طریق این تغییرات معتقد نیستند.

با وجود گذشت زمان زیادی از اجرای تفاهم‌نامه بلونیا در سال ۱۹۹۹، باعث تعجب است که آموزش همچنان در وضعیت گذشته که بدان اشاره شد قرار دارد. در نتیجه برای رسیدن به تغییرات عمیق و رویارویی با این وضعیت که می‌تواند هزینه سنگینی نیز داشته باشد، ضرورت دارد. بدین ترتیب در مواجهه با این واقعیت بازنشستگی زود هنگام اساتید در بسیاری از دانشگاه‌ها چندان دور از ذهن نیست. این اتفاق بر مبنای این واقعیت است که اساتید با سابقه طولانی تدریس در دانشگاه، در برابر تغییرات مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. هر چند این رویکرد مبتنی بر تئوری‌های روانشناسی پشتوانه پژوهشی درستی ندارد، چرا که مشاهدات تجربی در این پژوهش‌ها بر مبنای تفاوت‌های موجود میان گروه‌های نسبی مختلف در میان اساتید انجام نمی‌شود. اما در تحقیق حاضر، دریافتیم که اساتید قدیمی‌تر و آن دسته از اساتیدی که مرتبه علمی بالاتری دارند تمایل کمتری به قبول تغییرات و تغییر روش تدریس خود دارند. البته این تفاوت در مقابل تغییر در میان اعضای هیئت علمی

برحسب گروه آموزشی و جنسیت متفاوت خواهد بود؛ به طوریکه اساتید گروه علوم انسانی نسبت به گروه علوم پایه خوش‌بین‌تر و اساتید زن نسبت به اساتید مرد مقاومت کمتری نشان می‌دهند.

در ادامه تحلیل‌ها، نتایج نشان می‌دهد که حدود نیمی از اعضای هیئت علمی تصور می‌کنند که مدل آموزشی پیشنهادی برای دانشگاه، مناسب نیست. هر چند، بطور کلی اعضای هیئت علمی از روش‌های تدریس موجود راضی نیستند و در خصوص نیاز به تغییر در روش تدریس اتفاق نظر دارند. از سوی دیگر آنها معتقدند که وضعیت ساختاری مراکز آنها با برنامه «حوزه آموزش عالی اروپا» تناسب و سازگاری لازم را ندارد.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی کاملاً از وضعیت و مشکلات موجود در سیستم آموزشی دانشگاه‌های اسپانیا آگاهی دارند. با وجود این رغبت و تمایل کافی برای پذیرش تغییرات مورد نیاز دستورالعمل «حوزه آموزش عالی اروپا» در میان اعضای هیئت علمی وجود ندارد. احتمالاً این عدم تمایل را می‌توان به بی‌توجهی به این موضوع مربوط دانست. ساختار کنونی قواعد کلی مدل را نشان می‌دهد، با وجود اینکه متدلوژی (روش‌شناسی) تدریس از قواعد کلی مورد اشاره قابل استنتاج است اما توضیح مناسبی برای این روش‌شناسی وجود ندارد. هر چند اعضای هیئت علمی که با این قواعد آشنایی دارند، استفاده از این قواعد را در روش تدریس خود ناکافی دانسته‌اند چرا که معتقدند رسیدن به سطح بالایی در کیفیت در سیستم دانشگاه نیازمند اجرای کامل این قواعد است.

برای تقویت و حمایت از تغییرات، دانشگاه بایستی آشکارا در این خصوص وارد عمل شود. علی‌رغم نتایج حاصل و نارضایتی گروهی از اعضای هیئت علمی برای اجرای تغییرات همچنان گروه کثیری از اساتید هستند که نیاز به گذران دوره‌های آموزشی را برای ارتقا مهارت و استعدادهای جدید، مورد نیاز می‌دانند که این خود جای امیدواری است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

اهمیت مهارت‌های عمومی

با توجه به نتایج و همچنین پروژه‌های DeSeCo، اعضای هیئت علمی دانشگاه تمامی مهارت‌های عمومی مورد استفاده در این پژوهش را مثبت ارزیابی کردند. بدین ترتیب نتایج حاصل، هدف دانشجویان را در دوران تحصیل آنها در دانشگاه مشخص می‌کند.

داشتن فن بیان و تسلط کامل به زبان خارجی به هر دو صورت نوشتاری و گفتاری از جمله مهارت‌هایی است که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مسلماً اساتید دانشگاه در فرایند تدریس با کاستی‌ها و کمبودهایی از نظر سطح آگاهی و دانش روز در برابر سؤالات دانشجویان مواجه می‌شوند که این کاستی‌ها خود می‌تواند اساس ارزشیابی آنها قرار گیرد که بی‌شک این مشکلات از آموزش‌های غیردانشگاهی و غیرآکادمیک ناشی می‌شود. بدین ترتیب و در بهترین حالت آموزش اعضای هیئت علمی بایستی در راستای نیازهای دانشجویان و در کلیه سطوح برنامه‌ریزی شود. همچنین ضروری است این مهارت‌های عمومی پیرامون کلیه مباحث و در تمامی سطوح دانشگاه ارتقاء یابد.

بطور کلی، با توجه به متغیرهای مورد استفاده در طبقه‌بندی این مطالعه، نمی‌توان تفاوت عمده‌ای میان اهمیت و جایگاه نسبت داده شده به مهارت‌های مختلف یافت. بیشترین تفاوت مربوط به متغیرهایی است که کاملاً به متغیرهای دیگری چون جنسیت وابسته هستند؛ مثلاً اعضای هیئت زن به بیشتر مهارت‌ها نمره ارزشیابی بالاتری نسبت به اعضای هیئت علمی مرد داده‌اند و یا مهارت‌های مورد ارزیابی در میان اعضای هیئت علمی که با مباحث نظام انتقال واحد در حوزه نظام آموزش عالی اروپا^۱ آشنایی داشته‌اند از اهمیت و نمره ارزشیابی بیشتری برخوردار بوده است.

نیاز به آموزش اعضای هیئت علمی

به طور کلی تفاوت چندانی میان پاسخ اعضای هیئت علمی در خصوص نیاز آنها به آموزش در مهارت‌های مختلف دیده نمی‌شود. در این پژوهش برای رسیدن به یک دیدگاه درست از تعلیم و تربیت، حتی افرادی که کاملاً با موضوع آموزش اعضای هیئت علمی مخالف بودند نیز مورد پرسش قرار گرفت، با این هدف که تحلیل آنها بتواند در ارائه دیدگاهی درست کمک نماید. بدین ترتیب تحلیل‌های دو دیدگاه در خصوص آموزش اعضای هیئت علمی به صورت زیر قابل جمع‌بندی است.

۱- آشنایی با توانایی‌های دانشجویان به منظور بکارگیری این توانایی‌ها در آموزش زبان دوم،

۲- ارتقاء تخصص‌های دانشگاهی^۲ و تلاش مداوم برای پیشرفت.

از سوی دیگر، کمترین تقاضا مربوط به مهارت‌هایی است که به اجرای قوانین وابسته است، از جمله این مهارت‌ها می‌توان به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری و همچنین توانایی اجرای برنامه‌ها و بحث‌های گروهی اشاره کرد. اختلاف نظر آشکاری میان گروه‌های مختلف دانشگاهی در زمینه تقاضا برای مهارت‌های مرتبط با فناوری اطلاعات وجود دارد. بطوریکه تقاضا برای این مهارت در میان اعضای هیئت علمی گروه مهندسی کمتر از گروه علوم انسانی است.

در حقیقت، نتایج حاصل دو جایگاه کاملاً متفاوت در خصوص حرفه آموزش و آموزش‌های لازم برای مدرسین را برجسته می‌کنند. همانطور که قبلاً در مباحث و تئوری‌های^۱ مفهومی نیز اشاره شد، کاملاً آشکار است که صورت‌بندی آموزش اساتید از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بررسی‌های انجام شده در برخی دانشگاه‌های اسپانیا حاکی از آن است که صورت‌بندی آموزش اساتید تأثیر قابل توجهی بر نحوه یادگیری دانشجویان و همچنین نمرات و در کل برون‌دادهای آنها داشته است. بدین ترتیب می‌توان دریافت که مقاومت اساتید در برابر تغییر روش تدریس می‌تواند به دلایلی چون برنامه ضعیف تدریس ارائه شده از سوی دانشگاه از ابتدا تاکنون، باشد.

رویارویی با این واقعیت، نیاز به ایجاد برنامه تدریسی که بتواند جنبه‌های سازمانی و طراحی آن را شامل شود، کاملاً مشهود است. این برنامه بایستی بتواند مهارت‌های هم‌راستا با محیط جدید آموزش عالی را با مباحث آموزش تخصصی تلفیق کند و پاسخگوی نیازهای اعضای هیئت علمی باشد. از دیگر الزامات این برنامه پژوهش محور بودن آن است، بطوریکه بر پایه تحلیل نتایج حاصل از پژوهش، برنامه را در مسیر درستی قرار دهد. براساس این مطالب فعالیت اعضای هیئت علمی به صورت گروهی در زمینه طراحی، آینده‌پژوهی، سازماندهی و تبادل تجربیات می‌تواند راهبرد مفیدی باشد. وابستگی‌های اعضای هیئت علمی به گروه‌های علمی مختلف و یا وظایف آنها به عنوان استاد دانشگاه از جمله مسائلی است که در کنار نیازهای مشابه آنها بهتر است در متدلوژی آموزش اعضای هیئت علمی مدنظر قرار گیرد. ایجاد فضایی که عضو هیئت علمی بتواند دانشجویان را براساس مدل‌های آموزشی، تشویق و ترغیب نماید اهمیت و جایگاه ویژه‌ای دارد.

بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه، کاملاً روشن است که نیاز به طراحی برنامه‌های آموزش اعضای هیئت علمی به عواملی کلیدی چون محیط جدید آموزش عالی، نیازهای شخصی اساتید، تفاوت‌ها و اختلاف‌های احتمالی ناشی از وابستگی به گروه‌های علمی مختلف، گروه دانشگاهی و گروه سنی، بستگی دارد. در نتیجه دانشگاه‌ها بایستی بطور کاملاً نظام‌مند و مداوم به ایجاد برنامه‌های آموزشی بر پایه تحلیل‌های نظام‌مند از نیازهای اعضای هیئت علمی بپردازند تا بدین ترتیب بتوانند پاسخگوی تقاضاهای موجود بوده و یا بتوانند آموزش‌های لازم را در مواقع ضروری ارائه نمایند. تنها در این صورت است که اشتیاق برای آموزش اعضای هیئت علمی افزایش یافته و گرایش و دیدگاه مثبتی برای ارائه مدل دانشگاهی مناسب و با کیفیت بالاتر به دست خواهد آمد.

این مقاله از منبع زیر انتخاب و ترجمه شده است.

Higher education (2010), 60: 101-118.



منابع

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is – or might be- the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6-8.
- Calderón, C., & Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio europeo de educación superior (ees). *Revista Education*, XXI(11), 237-256.
- Calvo- Bernardion, A., & Mingorance-Arnáiz, A. C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio de Education Superior. *Revista Complutense de Education*, 20(2), 319-342.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2007). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad Ministerio de Education y Ciencia.
- Davies, J. L. (1998). The shift from teaching to learning: Issues of staffing policy arising for Universities in the twenty-first century. *Higher Education in Europe*, 33(3), 307-316.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=910&area=ccuniv>.
- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia. 19 de Junio de 1999, <http://www.esiblog.org>.
- DeSeCo. (2002). *Definition and selection of competences: Theoretical and conceptual foundations*. Strategy paper. Paris: OECD.
- Ferrer, F. (dir.) (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Education Superior: Propuesta para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <http://univ.micinn.fecyt.es/univ/html/informes/estudios-analisis/resultados-2004/ea0109/EA2004-0109.pdf>.
- Gaff, J. G., & Simpson, R. D. (1999). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), 167-176.
- Gibbs, G.M & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teacher skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Gonzalez Sanmamed, M. (2006). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas

- para la promocion del proceso de convergencia europa. Informe del Proyecto de investigacion EA 2006-0072 del Programa de Estudios y Analisis. Direccion General de Universidades. MEC. <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~212~~>.
- Gonzalez, N., & Lobato, C. (2008), Evaluation de las competencias sociales en estudiantes de enfermeria (The evaluation of social competences in Nursery students). *Bordon. Revista de Pedagogia*, 60(2), 91-105.
- Major, C. M., & Palmer, B. (2006). Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge, *Higher Education*, 51, 619-647.
- MEC, (2007). PISA 2006, Programa para la Evaluacion Internacional de Alumnos de la OCDE: INFORME ESPANOL, Madrid, Secretaria General Tecnica Subdireccion General de Informacion y Publicaciones.
- Molero Lopez Barajas, D. (2007). Rendimiento academico y opinion sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantacion del Espacio Europeo de Educacion Superior RELIEVE, v. 13, n. 2. <http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVE13n2-2.htm>.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (Eds.) (2003). La Universidad ante la nueva cultura educativa, Enseñar y aprender para la autonomia. Madrid: Ed. Sintesis.
- Nigaard, C., Hojlt, T., & Hermansen, M. (2008). Learning-based curriculum development. *Higher Education*, 55, 33-50.
- Prosser, M., et al. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- Proyecto Tuning. (2003). <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2-fase1.asp>.
- Ramsdem, P. (1992). *Learning to teaching in higher education*. London: Roulledge.
- Rue, J. (2009). El cambio en la Universidad, sus epistemologias y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educacion*, 20(2), 295-317.
- Sanchez, F. (coord.) (2005). Medelos de formacion del profesorado y su valoracion para el Espacio Europeo de Educacion Superior. Informe del Proyecto de investigacion EA 2005-150 del Programa de Estudios y Analisis. Direccion General de Universidades. MEC. Documento electronic: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~151~~>.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23(4), 393-395.
- Stes, A., Gijbles, D., & Van Petegen, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55, 255-267.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Valcarcel, M. (coord.) (2003). La preparacion del profesorado universitario espanol para la convergencia europea en educacion superior. Informe del proyecto de in vestigacion EA 2003-0040 del Programa de Estudios y Analisis. Direccion General de Universidades. MEC
<http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?p=29~~36~~>.
- Valcarcel, M. (coord.) (2004). Diseno y validacion de actividades de formacion para profesores y gestores en el proceso de armonizacioa europea en educacion superior. Informe del Proyecto de Investigacion EA 2004-0036 del Programa de Estudios y Analisis. Direccion General de Universidades. MEC.
<http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~63~~>.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Una propuesta para la evaluacion de las competencias genericas. Bilbao: Universidad de Deusto.