

## ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان مراکز آموزش عالی با استفاده از فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی

\* **سیروس قنبری**، دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

**خلیل زندی**، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان مراکز آموزش عالی شهرستان قروه است. این پژوهش به روش توصیفی - پیمایشی انجام شده و جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های آزاد، پیام‌نور، علمی کاربردی و غیرانتفاعی شهرستان قروهی کردستان را دربرمی‌گرفته است. حجم نمونه شامل ۴۲۳ آزمودنی است که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان و پرسشنامه مقایسه‌های زوجی انجام شده است که پرسشنامه دوم را ده نفر از استادان علوم تربیتی تکمیل کرده‌اند. پس از اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه‌ها، داده‌های پژوهش از طریق آزمون تحلیل عاملی تأییدی و روش تحلیل سلسله‌مراتبی تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که برخورداری از دانش عمومی برنامه درسی، کاربرد فنون متنوع تدریس و اخلاق حرفه‌ای از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان است. افزون بر این، میزان مطلوبیت صلاحیت‌های موجود مدرسان در مراکز آموزش عالی مورد مطالعه بین ۵۳ تا ۶۲ درصد در نوسان بود. در پایان، این نتایج به بحث گذاشته شده‌اند.

**واژگان کلیدی:** صلاحیت‌های حرفه‌ای، مدرسان، فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی، مراکز آموزش عالی، شهر قروه.

\* نویسنده مسئول: [siroosghanbari@yahoo.com](mailto:siroosghanbari@yahoo.com)

دریافت مقاله: ۹۲/۹/۲ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۱/۲۱

امروزه نظام‌های آموزشی در سراسر دنیا اصلاحات گسترده‌ای را با هدف ایجاد تحول عمیق در فعالیت‌های علمی آغاز کرده‌اند [۴] از بعد اقتصادی نیز دنیا می‌داند که موفقیت اقتصادی کشورها به طور مستقیم تحت تأثیر سیستم‌های آموزشی آن‌هاست. این سیستم‌ها می‌توانند به گونه‌ای اثربخش موجب پرورش سرمایه انسانی و در نتیجه، عامل مؤثری در تولید باشند [۸]. با این حال به‌رغم اذعان به نقش مؤثر آموزش و پرورش در توسعه همه‌جانبه جامعه، باید در نظر داشت که آموزش و پرورش و به‌خصوص آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه مشکلات جدی کیفیت دارد [۱۹]. وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بیکار [۲۸]، افت تحصیلی، وابستگی علمی، فرار مغزها، نبود کارآفرینی مناسب، ضعف تولید دانش [۱]، هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی [۱۵]، بی‌توجهی به اهمیت فعالیت‌های آموزشی در مقایسه با فعالیت‌های پژوهشی [۳] و بسیاری مشکلات دیگر سبب شده است که نوعی آگاهی جهانی در خصوص ضرورت استقرار کیفیت تولید و انتقال دانش در آموزش به وجود آید [۹]. در این باره، ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان دانشگاه‌ها در کنار توجه به ابعاد دیگر کیفیت آموزش، می‌تواند به طور مستقیم بر بهبود نظام‌های آموزشی عالی اثرگذار باشد. از این روست که دانشگاه‌ها در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده‌های آموزشی هستند و به ارتقای کیفیت آموزشی و منابع و تجهیزات، از طریق اصلی‌ترین عامل در یک نظام آموزشی، یعنی اعضای هیئت علمی، توجه کرده و آن را هدف قرار داده‌اند [۲۵]. می‌توان گفت مدرسان باکیفیت مهم‌ترین دارایی مؤسسات آموزشی هستند [۱۲]؛ چراکه پژوهش‌ها نشان می‌دهند، کیفیت استادان نه تنها ارتباط مثبت و معنی‌داری با موفقیت دانشجویان دارد، بلکه از عواملی همچون ساختار دانشگاه، شرایط مالی یا نحوه رهبری در دانشگاه نیز مهم‌تر است [۲۶].

بنابراین، همواره این سؤال مطرح می‌شود که مدرسان دانشگاه که وظیفه تسهیل فرایندهای یاددهی- یادگیری را برعهده دارند، تا چه میزان از صلاحیت‌های حرفه‌ای موردنیاز جهت نیل به این وظیفه خطیر برخوردارند؟ با اذعان به لزوم پاسخ‌گویی به این مسائل و به تبع آن نیل به ارتقای کیفیت آموزش، هدف از این پژوهش شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان مراکز آموزش عالی شهرستان قروه بود. به طور جزئی‌تر، این موضوع به میان آمد که مهم‌ترین صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز مدرسان مراکز آموزش عالی در ابعاد مختلف شناختی، روانی- حرکتی و عاطفی کدام‌اند؟ و عملکرد مدرسان مراکز آموزش عالی علمی- کاربردی، آزاد، غیرانتفاعی و پیام نور در هر یک از مؤلفه‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای، در چه سطحی است؟

#### مبانی نظری و پیشینه

امروز جهان متوجه شده است که کارآمدترین عامل تولید، انسانی است که دارای دانش، شایستگی، خلاقیت و ظرفیت‌های اخلاقی باشد و چنین انسانی تا حد زیادی در نظام آموزشی پرورش می‌یابد و برای رسیدن به چنین منظوری، کل نظام آموزشی باید سطح بسیار بالایی از کیفیت را ارائه کند [۲۲]. بدون شک، توفیق و کامیابی هر نظام آموزشی و نیز دستیابی به نتایج حاصل از تغییر نظام آموزشی، بدون آموزش نیروی انسانی امکان- پذیر نیست و در این میان یکی از عوامل اصلی که آموزش عالی را به پویایی می‌رساند کارایی استادان است. [۲] اثربخشی استادان در کلاس درس ابعاد مختلفی دارد که از آن جمله می‌توان به احترام به دانشجو، توانایی به چالش کشیدن دانشجویان، مهارت‌های سخنرانی و ارائه مطالب به نحو مناسب اشاره کرد [۳]. در مورد اهمیت استادان در تعیین کیفیت آموزش عالی، نتایج پژوهشی نشان داد که دانشجویان کیفیت را قبل از هر چیز در زمینه ویژگی‌های استادان، جست‌وجو می‌کنند [۵]. وس و همکارانش نیز نشان دادند که

دانشجویان، انتظار دارند استادان، آگاه و با دانش، علاقه‌مند به تدریس، صمیمی و دارای رفتار دوستانه باشند [۲۷]. بنابر این، لزوم بررسی مستمر صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان به مثابه معماران اصلی یادگیری و تدریس و شناخت نیازها، انتظارات، نقاط قوت و نقاط بهبودیافتنی آن‌ها در راستای ترسیم و دستیابی به وضعیت مطلوب‌تر آموزش ضرورتی بدیهی به نظر می‌رسد.

### صلاحیت‌های حرفه‌ای

صلاحیت به مجموعه‌ای از دانش، نگرش، مهارت و سایر خصوصیات شخصی وابسته که در یک بخش اصلی شغل تأثیر می‌گذارد، و با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، اطلاق می‌شود و می‌تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته‌شده اندازه‌گیری شود و از طریق بازآموزی و تجربه، توسعه و بهبود می‌یابد. در زمینه آموزش و پرورش، صلاحیت مدرس به توانایی وی در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و ب استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد [۱۷]. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، دسته‌بندی‌های مختلفی از صلاحیت‌های لازم برای مدرسان ارائه کرده‌اند که برخی از این دسته‌بندی‌ها جامع و کلی و در مقایسه با آن‌ها، برخی دیگر جزئی‌تر هستند و به‌طور ویژه به برخی صلاحیت‌های خاص توجه دارند.

ملکی (۱۳۸۴) صلاحیت مدرس را مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که با کسب آن‌ها به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند و این صلاحیت‌ها را در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی می‌کند [۱۷]. دوزا و کاورینی (۲۰۱۲) صلاحیت‌های مدرسان را در شش دسته صلاحیت‌های بین‌رشته‌ای، صلاحیت‌های تدریس، صلاحیت‌های مدیریتی، مهارت‌های ارتباطی در

کلاس درس، مهارت‌های ارتباطی با خانواده‌های فراگیران و ویژگی‌های شخصی دسته‌بندی کردند [۷]. همچنین کان و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) نیز پنج ویژگی تدریس اثربخش را عبارت از تسلط بر محتوا، برخورداری از مهارت‌های عمومی تدریس، روابط بین شخصی، توانایی ادغام پژوهش در آموزش و تعالی شخصیتی می‌دانند [۱۴]. اسلاوین نیز چهار حوزه مهم آموزش ثمربخش را شامل برخورداری مدرس از تفکر نقادانه و مهارت‌های مسئله‌گشایی، آگاهی از منابع درسی و آموزشی، مهارت‌های تدریس، و برقراری ارتباط و آگاهی از دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها می‌داند [۲].

دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در پژوهشی در زمینه بررسی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، مهارت‌های مورد بررسی را در دو دسته کلی مهارت‌های عمومی و مهارت‌های اختصاصی قرار دادند. از نظر آنان، مهارت‌های عمومی شامل آن دسته از مهارت‌هایی است که معلمان صرف‌نظر از نوع درسی که تدریس می‌کنند، باید آن را داشته باشند؛ مانند طرح درس، توانایی هدایت بحث‌های گروهی و مانند این‌ها. همچنین مهارت‌های اختصاصی از نظر آنان شامل مجموعه توانایی‌هایی است که معلمان در تدریس دروس خاصی (ریاضی، ادبیات، ...) با توجه به هدف‌ها و برنامه هر درس به کار می‌بندند [۶].

اگرچه این دیدگاه‌ها در ارائه تصویری کلی از شایستگی‌های مورد نیاز مدرسان می‌تواند بسیار مفید باشد، به نظر می‌رسد جهت فهم عمیق‌تر صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز استادان، لازم است ویژگی‌های روش مناسب تدریس و ویژگی‌های یک مدرس شایسته با تفصیل بیشتری بررسی شود. بنابر این، در ادامه به توضیح بیشتر این دو موضوع پرداخته می‌شود. آنچه مسلم است این است که این دو مفهوم از هم جدا نیستند و همپوشانی‌های زیادی با یکدیگر دارند.

---

1. Kane & et al

### روش تدریس

مفهوم مهم و تأثیرگذار بر کیفیت برنامه درسی روش‌های تدریس است. کیفیت تدریس با نتایج یادگیری، مرتبط است. تدریس خوب، به دستیابی فراگیران به کیفیت بالای یادگیری کمک می‌کند. [۲۰] در فرایند آموزش و پرورش مدرن، تمرکز از مدرسان به فراگیران انتقال یافته است. انتقال اطلاعات دو طرفه شده است و نقش سخنرانی یک‌طرفه از سوی مدرس به گفت‌وگوی دوجانبه با فراگیر تبدیل شده است. در این سیستم‌های مدرن، فراگیران نه تنها نقش فعالی در بحث‌ها و پاسخ به سؤالات مدرس دارند، بلکه همچنین از طریق استفاده فشرده‌تر از منابع درصدد ساخت دانش هستند. در این فرایند، زمان اختصاص داده شده به درس‌ها تا حد زیادی کاهش یافته و زمان مربوط به ساعات آزمایشگاهی و مطالعات فردی افزایش یافته است و معلم به یک راهنما به سوی ایده‌ها و یک مدیر دانش تبدیل شده است [۸]. این‌ها همه مسائلی است که باید در تعیین کیفیت برنامه درسی یک مؤسسه آموزشی به آن توجه کرد. همچنین به زعم برخی صاحب‌نظران، در زمینه روش‌های تدریس، توجه به مقولاتی هم‌چون روش‌های تدریس فعال، خلاق و مشارکتی دارای اهمیت هستند. [۱۸] در این خصوص، نتایج پژوهشی در ایران نشان داد که جنبه‌های روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه فراگیران بودند. در جنبه دانش پژوهی، ویژگی‌های علم و دانش و ارائه مطالب نو، در جنبه روش تدریس ویژگی‌های انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده‌سازی کلاس برای تفکر و بحث، در جنبه قدرت ارتباط، ویژگی‌های ایجاد مشارکت دانشجوی در مباحث و ارتباط دوستانه با دانشجو، و در جنبه شخصیت فردی، ویژگی‌های بیان شیوا و ساده، اعتماد به نفس و قاطعیت به عنوان مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش شناخته شد [۳۰]. مشابه با این نتایج، نتایج پژوهش دیگری در زمینه بررسی روش‌های تدریس استادان، نشان داد قدرت ارتباط،

روش تدریس دانش‌پژوهی، و شخصیت فردی، به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان بود [۲۴].

## مدرسان

در خصوص مفهوم تدریس و البته در کنار سایر عوامل تعیین‌کننده برنامه درسی، مدرسان قرار دارند. اثربخشی مدرسان در کلاس درس ابعاد مختلفی را در بر می‌گیرد که از آن جمله می‌توان به احترام به فراگیر، توانایی به چالش کشیدن فراگیران، مهارت‌های سخنرانی و ارائه مطالب به نحو مناسب اشاره کرد [۳]. ادبیات موجود بر این نکته تأکید می‌کند که مدرسان با کیفیت، غالباً فراگیر - محور هستند. چنین مدرسانی عموماً با فراگیران همدلی می‌کنند و در بعد آموزشی نیز اجازه کسب تجربه را به خود فراگیران می‌دهند [۷].

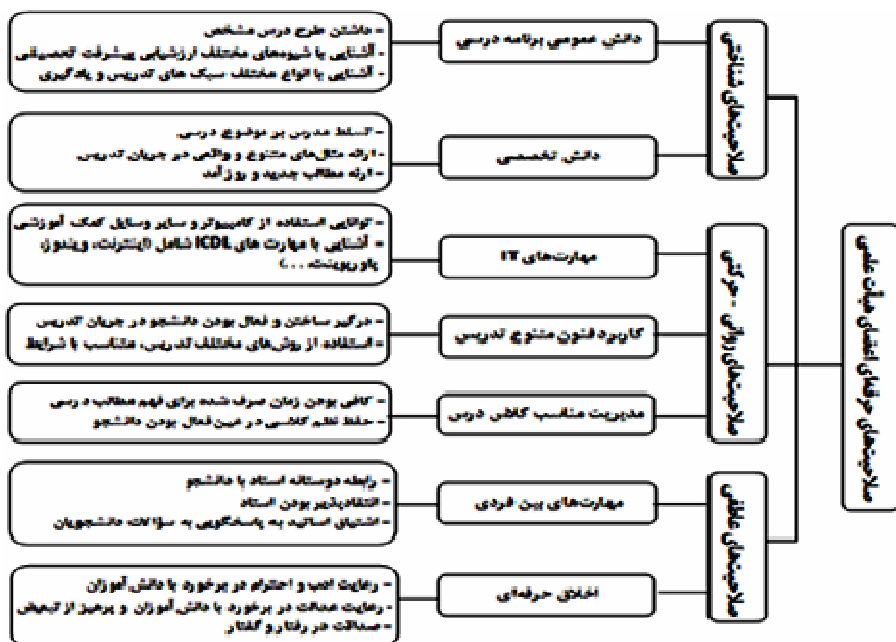
پژوهشی در دانشگاه زاگرب کرواسی انجام گرفت که کیفیت ویژگی‌های استادان را از سه بُعد بررسی کرد. بُعد اول بیانگر ویژگی‌های استادان در زمینه تخصص علمی بود. سه نمونه از این ویژگی‌های تخصصی که برای فراگیران بسیار مهم بود به ترتیب اهمیت عبارت بودند از: مثال‌ها و تمرین‌های مناسبی ارائه کند، در هنگام تدریس نشان دهد که از دانش خوبی برخوردار است، و پرسش و پاسخ‌های ماهرانه‌ای با فراگیران انجام دهد. بُعد دوم شایستگی‌های عمومی استادان بود که نشان‌دهنده توانایی آن‌ها در ایجاد فضایی مناسب برای تدریس بود. نتایج این بخش نشان داد که مهم‌ترین شایستگی‌های استادان به ترتیب عبارت بودند از: تدریس محتوای دروس به صورت واضح و روشن، تعریف روشن اهداف دوره و وظایف فراگیران، داشتن مهارت‌های ارتباطی مناسب و ایجاد فضای کاری خوشایند، داشتن ساختار خوب در سخنرانی و استفاده منطقی از زمان در جریان سخنرانی، سخنرانی جذاب و پویا، و ارتقای کیفیت تدریس از طریق استفاده از

فناوری‌های مدرن. نهایتاً دسته سوم از ویژگی‌های استادان، بیانگر صلاحیت‌های فردی بود که بر کیفیت تدریس آن‌ها اثر می‌گذاشت. نتایج این بخش نشان داد که مهم‌ترین ویژگی‌های فردی استادان عبارت بودند از: رفتار درست و محترمانه با دانشجویان، داشتن انگیزه برای فعالیت و عمل به تعهداتشان به صورت آگاهانه، قابل دسترس بودن جهت مشاوره با دانشجویان، و برگزاری کلاس‌ها به صورت منظم و سر وقت. [۲۱]

از دیگر ویژگی‌های یک مدرس خوب می‌توان به تسلط در درس مورد تدریس، صداقت در گفتار و رفتار، ارائه مطالب جدید، ارائه جذاب مطالب درسی و داشتن برنامه‌ریزی منظم جهت ارائه دروس [۱۰] اشاره کرد. از نظر بورکفیلد (۲۰۰۶) نیز، سه عامل اساسی برای کارآمدی یک مدرس، شامل قابلیت‌های حرفه‌ای، توانایی برقراری ارتباط مطلوب با دانشجویان و عوامل شخصیتی هستند. گروهی دیگر از پژوهشگران معتقدند از یک سو عشق و علاقه به تدریس، نخستین پیش‌نیاز و از مهم‌ترین استراتژی‌های تدریس مؤثر است و از سوی دیگر ویژگی‌های شخصی و علمی کادر هیئت علمی به شکل اجتناب‌ناپذیری بر فرایند یاددهی یادگیری تأثیر می‌گذارد [۳۱]. نهایتاً به زعم برخی دیگر نیز، توجه به مقولاتی هم‌چون هماهنگ بودن دانش مدرسان با دانش روز، داشتن تفکر انتقادی، خلاق بودن و آشنا بودن مدرس با شخصیت منحصر به فرد فراگیران اهمیت بسیاری دارد. [۱۸] به‌طورکلی با جمع‌بندی دیدگاه‌ها و نتایج پژوهش‌های مختلف، می‌توان صلاحیت‌های مختلف مدرسان را در زیر سه عامل اصلی شامل صلاحیت‌های شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی جای داد، که هر یک از این عوامل یا ابعاد دارای چند زیرمقیاس و هر زیرمقیاس نیز شامل چند شاخص است. در نمودار ۱، این چارچوب مفروض ارائه شده است.



## ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان .... قنبری، زندی



شکل ۱: چارچوب مفهومی پژوهش

### سؤال‌های پژوهش

۱. آیا می‌توان صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان را به سه مؤلفه صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های روانی- حرکتی، و صلاحیت‌های عاطفی کاهش داد؟
۲. هر یک از ابعاد و زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان، در مقایسه با یکدیگر در چه سطحی از اهمیت قرار دارند؟
۳. وضعیت صلاحیت‌های مدرسان مراکز آموزش عالی شهرستان قروه در چه سطحی است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از جمله‌ی پژوهش‌های کاربردی و از بُعد میزان کنترل متغیرها، جزء تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های آزاد، پیام نور، غیرانتفاعی و علمی کاربردی شهرستان قروهی کردستان بود. تعداد ۴۲۳ نفر از دانشجویان به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و بررسی شدند. در جدول ۱ ترکیب اعضای نمونه بر حسب جنسیت و دانشگاه محل تحصیل ارائه شده است.

جدول ۱. ترکیب اعضای نمونه بر حسب جنسیت و دانشگاه محل تحصیل

دانشگاه محل تحصیل					
مجموع	غیرانتفاعی	علمی کاربردی	پیام نور	آزاد	
۲۳۰	۳۳	۱۷	۷۱	۱۰۹	مرد
۱۹۳	۷	۶۵	۷۸	۴۳	زن
۴۲۳	۴۰	۸۲	۱۴۹	۱۵۲	مجموع

ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان را در قالب هجده سؤال و سه بُعد صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های روانی - حرکتی، صلاحیت‌های عاطفی اندازه می‌گرفت. صلاحیت‌های شناختی خود شامل دو زیرمقیاس دانش عمومی و دانش تخصصی، صلاحیت‌های روانی - حرکتی شامل سه زیرمقیاس مهارت‌های فناوری اطلاعات، کاربرد فنون متنوع تدریس، مدیریت مناسب کلاس درس و نهایتاً صلاحیت‌های عاطفی شامل دو زیرمقیاس مهارت‌های بین فردی و اخلاق حرفه‌ای بود. روایی صوری پرسشنامه باستناد به نظر استادان حوزه تعلیم و تربیت و روایی سازه از طریق آزمون تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. پایایی پرسشنامه

نیز پس از تأیید اعتبار سازه، از طریق ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. آلفای کرونباخ کل، ابعاد و زیرمقیاس‌های پرسشنامه پژوهش

زیرمقیاس‌ها		ابعاد	
دانش تخصصی	دانش عمومی برنامه درسی	صلاحیت‌های شناختی	۸۸۳
۸۰۳	۸۴۵	صلاحیت‌های روانی - حرکتی	۸۲۷
مدیریت مناسب کلاس درس	کاربرد فنون متنوع تدریس	مهارت‌های فناوری اطلاعات	۷۱۹
۷۶۸	۷۳۶	مهارت‌های بین فردی	۷۸۳
اخلاقی حرفه‌ای		صلاحیت‌های عاطفی	۸۶۴
۷۵۳			
آلفای کرونباخ کل پرسشنامه: ۹۲۵.			

همان طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، مقادیر آلفا در مجموع و در مورد همه ابعاد و زیرمقیاس‌ها بالاتر از ۷۰ بوده و تأیید شده است. یادآور می‌شود در بخش دیگری از پژوهش، پرسشنامه‌ای جهت انجام مقایسه‌های زوجی با هدف اولویت‌بندی زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان اجرا شد. پاسخ‌دهندگان به این پرسشنامه ۱۰ نفر از استادان علوم تربیتی بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. روایی پرسشنامه مقایسه‌های زوجی باستناد به نظر استادان علوم تربیتی بررسی و تأیید شد. همچنین میزان ناسازگاری پرسشنامه مقایسه‌های زوجی نیز کمتر از ۱ بود که مورد تأیید بود ( $CR = .021$ ). نهایتاً جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر تحلیل عاملی تأییدی، از روش تحلیل سلسله‌مراتبی استفاده شد.

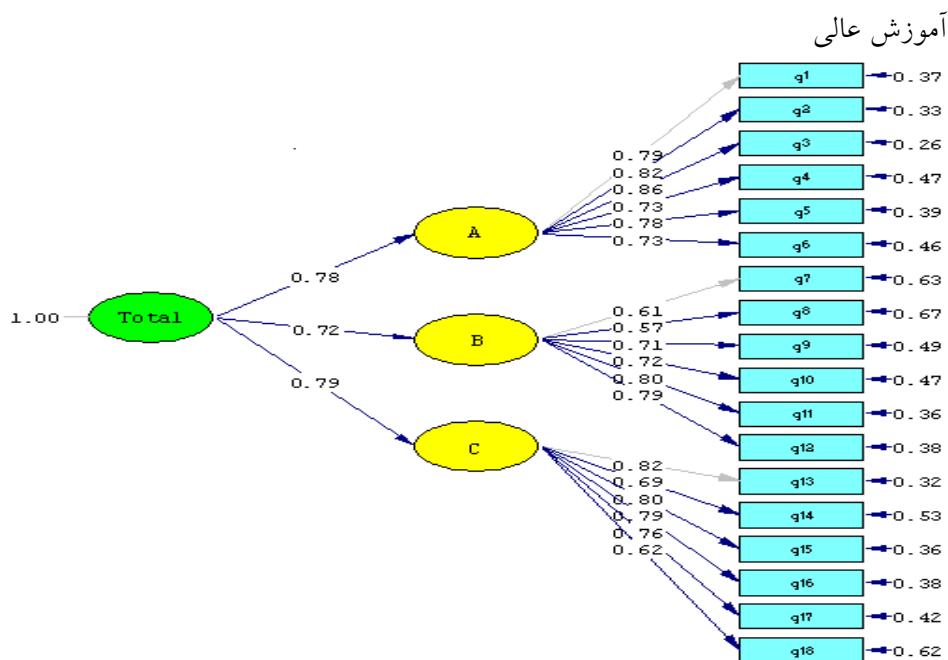
یافته‌های تحقیق

۱. آیا می‌توان صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان را به سه مؤلفه صلاحیت‌های

شناختی، صلاحیت‌های روانی حرکتی، و صلاحیت‌های عاطفی کاهش داد؟

جهت بررسی این سؤال از آزمون تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج در نمودار ۱ آمده است.

نمودار ۱: بار عاملی شاخص‌ها و مؤلفه‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان مراکز



با توجه به اطلاعات نمودار ۱، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن است که بار عاملی همه مؤلفه‌ها بالای ۰.۳۳ است. در حالت کلی چنانچه مقادیر  $t$  متناظر برای بارهای عاملی بالاتر از ۱.۹۶ باشد، به احتمال بسیار معنی‌دار خواهند بود. در پژوهش حاضر مقادیر  $t$  متناظر برای همه متغیرهای آشکار بالاتر از ۱۲ بود و لذا مشخص شد که

گویه‌های آشکار برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون، به خوبی روی آن‌ها بار شده‌اند. همچنین نتایج نمودار تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بار عاملی مؤلفه صلاحیت‌های عاطفی (C) بر روی متغیر کلی (Total) بیش از سایر مؤلفه‌هاست ( $\text{Beta} = .79$ ) و لذا بیشترین نقش را در توصیف صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان دارد. پس از این مؤلفه، دو بُعد صلاحیت‌های شناختی (با ضریب بتای  $.78$ ) و صلاحیت‌های روانی حرکتی (با ضریب بتای  $.72$ ) در رده‌های بعدی قرار دارند.

در ادامه، جهت ارزیابی برازندگی کلی مدل و این که آیا می‌توان شاخص‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان را در قالب سه مؤلفه صلاحیت‌های شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی دسته‌بندی کرد، به شاخص‌های برازندگی مدل استناد شد.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش و نتایج ارزیابی برازش مدل مستخرج از تحلیل عاملی تأییدی

معیار	معیار اصلی	چه زمانی مدل برازنده است؟	مقدار تجربی	نتیجه
$\chi^2$	تفاوت فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار	مختار باشد.	۷۳۲.۲۴	برازش دارد
RMR	واریانس باقیمانده و کوواریانس	هرچه به صفر نزدیکتر باشد.	.۱۴	برازش دارد
GFI	ارزیابی مقدار نسبی واریانس و کوواریانس	بزرگتر از $0.9$ باشد.	.۸۲	برازش ندارد
AGFI	میانگین مجذورات به جای مجموع مجذورات	بزرگتر از $0.9$ باشد.	.۷۷	برازش ندارد
RMSEA	خطای مجموع مجذورات میانگین	از $0.1$ کوچکتر باشد.	.۱۱۱	برازش ندارد
NFI	شاخص نرم شده برازندگی	بزرگتر از $0.9$ باشد.	.۹۴	برازش دارد
NNFI	شاخص نرم نشده برازندگی	بزرگتر از $0.9$ باشد.	.۹۴	برازش دارد
CFI	مقایسه مدل موردنظر با مدل بدون رابطه‌هایش	بزرگتر از $0.9$ باشد.	.۹۵	برازش دارد
IFI	شاخص برازندگی فزاینده	بزرگتر از $0.9$ باشد.	.۹۵	برازش دارد

در کل، از آن‌جا که مقدار آماره مجذور کای ( $732.24$ ) در سطح خطای کمتر از  $0.05$  معنی‌دار است، لذا مدل تحلیل عاملی مورد تأیید است. اما برای بررسی برازش مدل

استخراج شده، شاخص‌های دیگری نیز وجود دارد که در جدول بالا، تعدادی از این شاخص‌ها گزارش شده است. این جدول آزمون نیکویی برازش ساختار نظری مطرح شده با داده‌های مشاهده شده و اعتبار سازه‌ای وسیله اندازه‌گیری مورد بحث را نشان می‌دهد. یکی از شاخص‌های بسیار مهم در جدول ۳، ریشه میانگین مربعات خطا یا RMSEA است. بر اساس این شاخص، حالت مطلوب برای برازش مدل ۱. و پایین‌تر از آن است.

با توجه به اینکه در مدل تحلیل عاملی تأییدی، این شاخص بالاتر از ۱. بود، لذا مدل از برازش خوبی برخوردار نیست. از آنجا که براساس نقص آزمون  $\chi^2$  (تفاوت فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار)، با افزایش تعداد حجم نمونه، امکان معنی‌داری مجذور کای بیشتر می‌شود، و در اینجا نیز مقدار بالای مجذور کای در سطح ۰.۰۰۱ معنی‌دار شده است، لذا لازم است از معیارهای دیگر برازش مدل استفاده شود. بر این اساس معیار CFI، IFI، NFI و NNFI، نشان از برازش مدل داشت، اما معیارهای G.F.I و A.G.F.I کمتر از ۰.۹ و گویای برازش نسبتاً ضعیف مدل بودند. همچنین اگرچه مقدار R.M.R نیز حاکی از عملکرد بسیار مناسب باقیمانده‌ها در مدل نیست، به هر حال با اندکی اغماض می‌توان آن را مناسب دانست. در مجموع اگرچه مدل استخراج شده پژوهش، از لحاظ برخی شاخص‌های نیکویی برازش، برازندگی بسیار بالایی ندارد، در عین حال همه روابط ساختاری بررسی شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد، معنی‌دار است و لذا می‌توان در تحلیل‌های بعدی به این نتایج استناد کرد.

۲. هر یک از ابعاد و زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان، در

مقایسه با یکدیگر در چه سطحی از اهمیت قرار دارند؟

در پژوهش حاضر، از روش تحلیل سلسله‌مراتبی، جهت بررسی اهمیت ابعاد و زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان استفاده شد، لذا قبل از تجزیه و

تحلیل سؤال دوم پژوهش، مروری بر این روش صورت می‌گیرد. فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP) اولین بار توسط ساعتی، جهت تخصیص منابع کمیاب و نیز جهت نیازهای برنامه‌ریزی برای ارتش معرفی شد. تحلیل سلسله‌مراتبی از زمان معرفی‌اش تاکنون به یکی از پرکاربردترین روش‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره (MCMD) تبدیل شده و جهت حل مسائل در حوزه‌های مختلف علایق و نیازهای انسانی، مثل سیاست، اقتصاد، علوم اجتماعی و مدیریت به کار رفته است [۱۱]. این فرآیند یک سنتز ریاضی و یک شیوه جبری تصمیم‌گیری با مقیاس نسبی است. این روش با استفاده از یک شبکه سیستمی، شاخص‌های مختلف و ضوابط و معیارهای چندگانه با ساختارهای چندسطحی اولویت‌دار، برای رتبه‌بندی یا تعیین اهمیت گزینه‌های مختلف یک فرآیند تصمیم‌گیری پیچیده استفاده می‌شود [۱۶].

فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی شامل چهار گام اصلی است:

گام اول: ساختن یک درخت سلسله‌مراتبی برای مسئله

درخت سلسله‌مراتبی دارای سه سطح اصلی هدف، معیارها و گزینه‌هاست که سطح معیار آن به زیر معیارهای متعدد تقسیم می‌شود. [۲۳]

گام دوم: تعیین ماتریس مقایسه زوجی و اعمال قضاوت‌ها

در این مرحله، معیارها یا فاکتورها به صورت دو به دو با یکدیگر مقایسه می‌شوند، برای مثال در انتخاب یک صنعت، ممکن است برای یک تصمیم‌گیرنده، معیار اشتغال دو برابر معیار میزان صادرات از ارجحیت برخوردار باشد [۱۶].

گام سوم: محاسبه وزن‌های نسبی معیارها و زیرمعیارها

در این مرحله، وزن نسبی عوامل هر سطح از سطوح سلسله‌مراتب مدل محاسبه می‌شود. بدین منظور، از مفهوم نرمال‌سازی و میانگین موزون استفاده و پس از نرمال کردن، از

مقادیر هر سطر میانگین موزون گرفته می‌شود. مقادیر حاصل از میانگین موزون نشان‌دهنده اولویت (درجه اهمیت) گزینه‌رقیب است [۱۶].

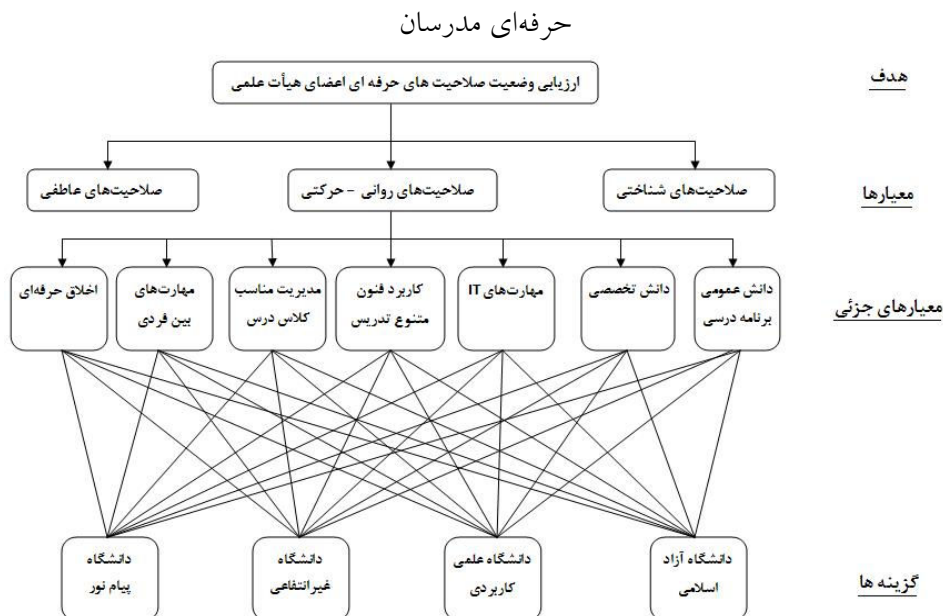
گام چهارم: محاسبه نرخ سازگاری<sup>۱</sup> ( $CR$ )

نرخ سازگاری مکانیزمی است که میزان اعتماد به اولویت‌های به دست آمده را نشان می‌دهد. به طوری که اگر  $CR$  کمتر از ۱ باشد، می‌توان سازگاری مقایسه‌ها را پذیرفت، در غیر این صورت، باید مقایسه‌ها دوباره انجام شود [۱۶].

جهت بررسی اهمیت ابعاد و زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در مقایسه با یکدیگر ابتدا درخت سلسله‌مراتبی و نحوه استقرار این ابعاد و زیرمقیاس‌ها ترسیم شد (شکل ۲). البته باید ذکر کرد که هدف نهایی از بررسی سؤال دوم اولویت‌بندی و تعیین اهمیت صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان بوده، و لذا ارزیابی گزینه‌ها که در بخش زیرین درخت سلسله‌مراتبی است، در سؤال سوم پژوهش و به صورت توصیفی بررسی شده است.



شکل ۲. درخت سلسله‌مراتبی و نحوه استقرار ابعاد و زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های



در ادامه، جهت انجام مقایسه‌های زوجی، پرسشنامه‌ای طراحی شد و از استادان حوزه علوم تربیتی درخواست شد که اهمیت ابعاد و زیرمقیاس‌ها را در مقایسه با یکدیگر مشخص کنند. به این منظور، ارزش‌های عددی ۱ (اهمیت یکسان)، ۳ (کمی مهم‌تر)، ۵ (مهم‌تر)، ۷ (خیلی مهم‌تر)، و ۹ (فوق‌العاده مهم‌تر) به عنوان مبنای مقایسه‌ها انتخاب و در ادامه میانگین نظر استادان بررسی شد.

در مرحله سوم، پس از محاسبه میانگین هندسی و تعیین اوزان خام، این اوزان نرمال‌سازی و در نتیجه اوزان نهایی ابعاد و زیرمقیاس‌ها شناسایی شد. جداول ۴ و ۵ این نتایج را نشان می‌دهند

## مدیریت بر آموزش سازمانها

جدول ۴. نتایج وزن دهی ابعاد بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان

وزن نهایی	وزن خام	عاطفی	روانی	شناختی	روانی - حرکتی
۰.۲۹۲	۹۰۹۴.		۱.۳	۱	شناختی
۰.۲۴۸	۷۶۸۹.		۱		روانی - حرکتی
۰.۴۶۰	۱.۴۲۹۸	۱	۲.۲	۱.۹	عاطفی

بر اساس نتایج جدول ۴، صلاحیت‌های عاطفی با وزن نهایی ۰.۴۶۰ از بیشترین اهمیت برخوردار بود و پس از آن صلاحیت‌های شناختی با وزن نهایی ۰.۲۹۲ و روانی - حرکتی با وزن نهایی ۰.۲۴۸ در رتبه‌های بعدی قرار داشتند.

جدول ۵. نتایج وزن دهی زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان

وزن نهایی	وزن خام	-	دانش تخصصی	دانش عمومی		
۰.۵۲۲	۱.۳۰۳۸	-	۱.۷	۱	دانش عمومی	شناختی
۰.۴۷۸	۱.۱۹۵۲	-	۱	۱/۱.۷	دانش تخصصی	
-	-	مدیریت مناسب کلاس	کاربرد فنون متنوع تدریس	مهارت‌های IT		روانی
۰.۲۹۴	۰.۹۲۶۴	۱.۴	۱/۱.۹	۱	مهارت‌های IT	
۰.۴۷۸	۱.۵۰۴۹	۲.۷	۱	۱.۹	کاربرد فنون متنوع تدریس	
۰.۲۲۸	۰.۷۱۷۱	۱	۱/۲.۷	۱/۱.۴	مدیریت مناسب کلاس	عاطفی
۰.۴۱۷	۰.۸۴۵۱	-	۱/۱.۴	۱	مهارت‌های بین فردی	
۰.۵۸۳	۱.۱۸۳۲	-	۱	۱.۴	اخلاق حرفه‌ای	

بر اساس اطلاعات جدول، ۵ نتایج مقایسه زوجی زیرمقیاس‌ها در هر بعد نیز بیانگر آن است که زیرمقیاس‌هایی همچون دانش عمومی برنامه درسی، کاربرد فنون متنوع تدریس و اخلاق حرفه‌ای نسبت به سایر زیرمقیاس‌ها اهمیت بیشتری دارند. نهایتاً در مرحله چهارم، به بررسی میزان ناسازگاری پرداخته شد. در این مرحله تعیین می‌شود که مقایسه‌های انجام‌شده بین معیارها سازگار هستند یا نه؟ مکانیزی که ساعتی برای بررسی ناسازگاری در قضاوت‌ها در نظر گرفته است، محاسبه ضریبی به نام ضریب ناسازگاری (C.R.) است که از تقسیم شاخص سازگاری (C.I.) بر شاخص تصادفی بودن (R.I.) حاصل می‌شود. چنانچه این ضریب کوچک‌تر یا مساوی ۱ باشد، سازگاری در قضاوت‌ها پذیرفته است. در غیر آن صورت، باید در قضاوت‌ها تجدیدنظر شود. به بیان دیگر، ماتریس مقایسه‌های زوجی معیارها باید مجدداً تشکیل شود [۱۱]. برای این کار ابتدا بهتر است شاخص تصادفی بودن (R.I.) تعیین شود. نتایج محاسبه این شاخص در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. شاخص تصادفی بودن

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	n
۱.۴۹	۱.۴۵	۱.۴۱	۱.۳۲	۱.۲۴	۱.۱۲	.۹	.۵۸	۰	R.I.

منبع [29]

بر اساس این جدول، شاخص تصادفی بودن هنگامی که با سه معیار سر و کار داریم برابر با ۰.۵۸ است.

در ادامه لازم است که شاخص ناسازگاری تعیین شود.

$$CI = \frac{L - n}{n - 1}$$

برای محاسبه  $L$  ابتدا باید بردار مجموع وزنی ایجاد شود. این بردار از ضرب ماتریس مقایسه زوجی در ضریب اهمیت معیارها به دست می‌آید. در ادامه، این بردار تشکیل و بر اساس آن مقدار  $L$  محاسبه شده است.

$$L = 1/n \left[ \sum_{i=1}^n \left( \frac{AW_i}{W_i} \right) \right]$$

$$\begin{pmatrix} 1 & 1.3 & 1/1.9 \\ 1/1.3 & 1 & 1/2.2 \\ 1.9 & 2.2 & 1 \end{pmatrix} * \begin{pmatrix} .292 \\ .248 \\ .460 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} .856 \\ .682 \\ 1.061 \end{pmatrix}$$

$$L = 1/3 \left[ \frac{.856}{.292} + \frac{.682}{.248} + \frac{1.061}{.460} \right] = 3.0246$$

پس از محاسبه  $L$ ، اکنون می‌توان شاخص سازگاری  $CI$  را محاسبه کرد:

$$CI = \frac{3.0246 - 3}{3 - 1} = .0123$$

نهایتاً در آخرین مرحله، ضریب سازگاری  $CR$  محاسبه می‌شود. از آنجا که مقدار ضریب به دست آمده  $.021$  کمتر از  $.1$  است، بنابراین، می‌توان گفت که سازگاری در قضاوت‌ها رعایت شده است و می‌توان به نتایج اعتماد کرد.

$$CR = \frac{CI}{RI} = \frac{.0123}{.58}$$

$$CR = .021 < .1$$

۳. صلاحیت‌های مدرسان مراکز آموزش عالی شهرستان قروه در چه سطحی است؟

پس از تعیین وزن هر یک از زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در بخش قبلی، در ادامه جهت ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه‌های علمی کاربردی، غیرانتفاعی، آزاد و پیام نور قروه، میانگین دیدگاه‌های دانشجویان در مورد هر یک از زیرمقیاس‌های بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مشخص و در وزن آن زیرمقیاس ضرب شد تا از این طریق وضعیت نهایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان، در مجموع و بر حسب هر زیرمقیاس شناسایی شود. جهت نرمال‌سازی و فهم‌پذیری وضعیت صلاحیت‌ها، ستونی تحت عنوان درصد مطلوبیت ایجاد شد. درصد مطلوبیت از طریق تقسیم امتیاز (میانگین) هر زیرمقیاس بر حداکثر امتیاز ممکن برای آن زیرمقیاس به دست آمده است. مقادیر حداکثر امتیاز ممکن برای یک زیرمقیاس نیز از طریق ضرب عدد ۵ (بالاترین نمره ممکن در مقیاس پنجگانه لیکرت) در وزن آن زیرمقیاس به دست آمده است. نهایتاً بر اساس درصد مطلوبیت صلاحیت‌ها در دانشگاه‌های مورد مطالعه، این دانشگاه‌ها رتبه‌بندی شدند. این نتایج در جدول ۷ قابل مشاهده است.

## مدیریت بر آموزش سازمانها

جدول ۷. نتایج ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان مراکز آموزش عالی شهرستان

قروه

متغیر	دانشگاه	میانگین	درصد مطلوبیت	رتبه	متغیر	دانشگاه	میانگین	درصد مطلوبیت	رتبه
دانش عمومی برنامه درسی	علمی کاربردی	۱.۵۹	۶۱ درصد	اول	مدیریت مناسب کلاس	علمی کاربردی	۰.۷۵	۶۵ درصد	دوم
	غیر انتفاعی	۱.۵۲	۵۸ درصد	دوم		غیر انتفاعی	۰.۷۸	۶۸ درصد	اول
	آزاد	۱.۴۳	۵۵ درصد	سوم		آزاد	۰.۶۴	۵۶ درصد	چهارم
	پیام نور	۱.۳۰	۵۰ درصد	چهارم		پیام نور	۰.۶۶	۵۸ درصد	سوم
دانش تخصصی	علمی کاربردی	۱.۵۳	۶۴ درصد	اول	مهارت‌های بین فردی	علمی کاربردی	۱.۳۴	۶۴ درصد	دوم
	غیر انتفاعی	۱.۵۰	۶۲ درصد	دوم		غیر انتفاعی	۱.۴۵	۷۰ درصد	اول
	آزاد	۱.۳۴	۵۶ درصد	سوم		آزاد	۱.۲۱	۵۸ درصد	چهارم
	پیام نور	۱.۳۴	۵۶ درصد	سوم		پیام نور	۱.۲۵	۶۰ درصد	سوم
مهارت‌های IT	علمی کاربردی	۰.۷۹	۵۴ درصد	سوم	اخلاق حرفه‌ای	علمی کاربردی	۱.۸۵	۶۳ درصد	اول
	غیر انتفاعی	۰.۸۷	۵۹ درصد	اول		غیر انتفاعی	۱.۶۵	۵۷ درصد	دوم
	آزاد	۰.۸۰	۵۵ درصد	دوم		آزاد	۱.۶۳	۵۶ درصد	سوم
	پیام نور	۰.۵۹	۴۰ درصد	چهارم		پیام نور	۱.۵۶	۵۴ درصد	چهارم
کاربرد فنون متنوع تدریس	علمی کاربردی	۱.۴۷	۶۲ درصد	اول	صلاحیت‌های حرفه‌ای	علمی کاربردی	۱.۳۳	۶۲ درصد	اول
	غیر انتفاعی	۱.۴۵	۶۱ درصد	دوم		غیر انتفاعی	۱.۳۲	۶۱ درصد	دوم
	آزاد	۱.۲۹	۵۴ درصد	سوم		آزاد	۱.۱۹	۵۶ درصد	سوم
	پیام نور	۱.۲۸	۵۳ درصد	چهارم		پیام نور	۱.۱۳	۵۳ درصد	چهارم

نتایج بسیاری از این جدول استنباط می‌شود. کمترین میزان مطلوبیت، مربوط به مهارت‌های فناوری اطلاعاتِ استادان دانشگاه پیام نور (میزان مطلوبیت: ۴۰ درصد) و بیشترین میزان مطلوبیت مربوط به مهارت‌های بین‌فردی استادان دانشگاه غیرانتفاعی است (میزان مطلوبیت: ۷۰ درصد). بهترین عملکرد استادان دانشگاه علمی کاربردی مربوط به مدیریت مناسب کلاس درس (میزان مطلوبیت: ۶۵ درصد)؛ و بهترین عملکرد استادان دانشگاه آزاد و پیام نور مربوط به مهارت‌های بین فردی است (میزان مطلوبیت به ترتیب: ۵۸ درصد و ۶۰ درصد). در مجموع وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه علمی کاربردی (با میزان مطلوبیت ۶۲ درصد) بهتر از استادان سایر دانشگاه‌هاست و پس

از آن استادان دانشگاه‌های غیرانتفاعی، آزاد و پیام نور در رده‌های بعدی قرار دارند. البته این نکته نیز قابل توجه است که میانگین کل صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان نشان می‌دهد که میزان مطلوبیت صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان ۵۸ درصد است و حتی دانشگاه علمی کاربردی که از بهترین وضعیت برخوردار است، با وضعیت ایده‌آل فاصله بسیاری دارد. سایر نتایج در جدول ۷ ارائه شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

امروزه کیفیت فعالیت‌های آموزشی دغدغه بسیاری از نظام‌های آموزش عالی است و هزینه‌های مختلفی از قبیل زمان، انرژی، هزینه‌های پولی و . . . در راه ارتقای کیفیت برنامه‌های ارائه‌شده توسط دانشگاه‌ها صرف می‌شود. مسئله‌انکارناپذیر این است که نمی‌توان در مسیر ارتقای فعالیت‌های یادگیری سیر کرد، مگر آن‌که مدرسان دانشگاه‌ها واجد صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز جهت بهبود فعالیت‌های یاددهی - یادگیری باشند. فهم این مسئله که از دیدگاه دانشجویان - به مثابه دریافت‌کنندگان بی‌واسطه خدمات آموزش عالی - صلاحیت‌های لازم برای استادان چیست و آن‌ها در عمل تا چه حد از این صلاحیت‌ها برخوردارند، می‌تواند رکنی مهم در استقرار مدیریت کیفیت در آموزش عالی و گام مفیدی در اعتباربخشی به مؤسسات آموزش عالی باشد. با این رویکرد، هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه‌های آزاد، پیام نور، علمی کاربردی و غیرانتفاعی بود.

برای نیل به این هدف و فهم بهتر ویژگی‌های مورد نیاز صلاحیت‌های حرفه‌ای، ابتدا از طریق آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در قالب سه بعد شناختی، روانی حرکتی و عاطفی دسته‌بندی شدند. کاهش شاخص‌های بیان‌گر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان به سه دسته شناختی، روانی حرکتی و عاطفی

به‌طور مستقیم همسو با دیدگاه‌های ملکی [17] بود. در تبیین این نتایج می‌توان گفت همان‌طور که از تعریف واژه صلاحیت برمی‌آید، در هر شغلی، صلاحیت بیانگر مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که جهت اجرای مناسب آن شغل لازم است. بنابراین، صلاحیت‌های استادان نیز در صورت تلفیق عناصر شناختی، روانی حرکتی و عاطفی مختلف معنا می‌یابند و نمی‌توان عملکرد مطلوب استادان را بدون در نظر گرفتن هر یک از این عناصر متصور بود. اگرچه جامعیت این‌گونه دسته‌بندی مزیت عمده آن محسوب می‌شود و خلاف دسته‌بندی‌هایی که برخی شاخص‌های اثربخشی استادان در آن جای نمی‌گیرند، محدودیت عمده این دسته‌بندی ناشی از همان جامع بودن آن است که تا حدی باعث کلی‌گویی می‌شود. البته برای رفع این مشکل، در پژوهش حاضر هر یک از صلاحیت‌های مزبور به دو یا سه زیرمقیاس تجزیه شدند و در ادامه پژوهش، این زیرمقیاس‌ها بودند که مبنای ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان قرار گرفتند.

در بخش دوم از پژوهش، از طریق فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی و به‌ویژه انجام مقایسه‌های زوجی، اهمیت هر یک از معیارها و زیرمعیارهای بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان بررسی شد. برخی از مهم‌ترین نتایج این بخش، حاکی از اهمیت صلاحیت‌های عاطفی و به‌ویژه توجه به سطح بالای اخلاق حرفه‌ای بود. این نتایج همسو با یافته‌های ظهور و اسلامی‌نژاد [۳۰]، و شیخزاده و ثمری [۲۴] بود که نشان دادند چگونگی ارتباط با دانشجویان و نیز شخصیت فردی استادان از جمله مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان هستند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که انسان به‌طور ذاتی انتظار دارد که با ادب و احترام و با صداقت و عدالت با وی رفتار شود. در چنین شرایطی اگر مدرسی حتی از بهترین سطح دانش و تخصص برخوردار باشد اما فاقد مهارت‌های ارتباطات بین‌فردی و اخلاق حرفه‌ای باشد، احتمالاً نمی‌تواند در فراگیران نفوذ کرده موجبات تسهیل و تعمیق



یادگیری را فراهم آورد. از این دیدگاه است که نتایج پژوهش مبنی بر اهمیت بالای صلاحیت‌های عاطفی و به‌طور ویژه اهمیت بالای برخورداری مدرسان از اخلاق حرفه‌ای، منطقی و قابل‌انتظار به نظر می‌رسد. نهایتاً این نکته نیز می‌تواند درخور توجه باشد که نتایج مقایسه‌ی زوجی معیارها مؤید نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی است. در واقع، همان‌طور که بر اساس نتایج تحلیل عاملی، صلاحیت‌های عاطفی، شناختی و روانی - حرکتی، به ترتیب بیشترین نقش را در توصیف صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان دارند، به همین ترتیب، مقایسه‌های زوجی نیز نشان داد که صلاحیت‌های عاطفی، شناختی و روانی - حرکتی به ترتیب بیشترین اهمیت را دارند.

در بخش سوم از پژوهش، با توجه به نتایج حاصل از مقایسه‌ی زوجی زیرمعیارهای بیانگر صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان، میزان برخورداری مدرسان مراکز آموزش عالی شهرستان قروه از این صلاحیت‌ها بررسی شد. نتایج نشان داد که در مجموع از دیدگاه دانشجویان میزان مطلوبیت صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان اندکی بالاتر از متوسط است. نتایج همچنین نشان داد که وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان دانشگاه‌های علمی-کاربردی و غیرانتفاعی شهرستان قروه مناسب‌تر از دانشگاه‌های آزاد و پیام نور است. شاید یکی از دلایل این امر به پذیرش تعداد زیاد دانشجو در دانشگاه‌های آزاد و پیام نور مربوط باشد؛ چرا که تعداد زیاد دانشجو در این دانشگاه‌ها، می‌تواند باعث بروز محدودیت‌هایی، به‌ویژه در حوزه‌ی امکانات و دسترسی به استادان و در نهایت باعث احساس رضایت کمتر در دانشجویان شود. البته در مطالعه‌ی نتایج پژوهش حاضر لازم است به وجود محدودیت‌هایی همچون فرهنگ محافظه‌کاری در میان برخی دانشجویان و انتظارات بالای دانشجویان برخی دانشگاه‌های مورد مطالعه از استادان، و غیرتصادفی بودن روش نمونه‌گیری توجه کرد. این نکته نیز باید مدنظر قرار گیرد که با توجه به این‌که جامعه‌ی آماری پژوهش را دانشجویان مقطع کارشناسی و نه تحصیلات تکمیلی

تشکیل می‌دادند، لذا شاخص‌های پژوهش عمدتاً به صلاحیت‌های آموزشی و نه پژوهشی محدود شده‌اند. از سوی دیگر، با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر اهمیت بالای صلاحیت‌های عاطفی و به‌ویژه مؤلفه اخلاق حرفه‌ای پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای مدرسان بر مبنای الگوی اسلامی ایرانی و نیز راه‌کارهای ارتقای آن پرداخته شود. نهایتاً با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

1. توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای، همچون دانش تخصصی، اخلاق حرفه‌ای، مهارت‌های بین فردی، آشنایی با فنون متعدد تدریس، مهارت‌های IT، دانش عمومی برنامه درسی و مدیریت کلاس به هنگام گزینش مدرسان آموزش عالی.
2. برگزاری مستمر کارگاه‌های دانش‌افزایی برای مدرسان مراکز آموزش عالی به منظور آشنایی آنها با دستاوردهای جدید حوزه تخصصی، مهارت‌های تدریس و توانمندسازی آنان در استفاده از کامپیوتر و نرم‌افزارهای آموزشی در فرایند تدریس.
3. توجه به ماهیت موضوع درس در انتخاب روش تدریس و درگیر ساختن ذهن دانشجویان با مسئله و تشویق آنها به تفکر و تحلیل موضوعات درسی و مشارکت فعال در فرایند تدریس.
4. توجه به علایق و نیازهای واقعی دانشجویان از طریق بهره‌گیری از منابع متنوع و جدید.
5. کاهش ظرفیت پذیرش دانشجو در برخی مراکز آموزش عالی به‌ویژه دانشگاه‌های آزاد و پیام نور، تا کیفیت تحت‌الشعاع کمیت قرار نگیرد.

1. Aghamolae, T.; Zare, S., & Abedini, S. (2006). The Gap of Educational Services Qualities In Terms Students In Hormozgan University Of Medical Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 2 (3), 78-85. (Persian)
2. Ahmadi, S., & Khezri, H. (2011). Comparing the Teaching Skills of Graduate Teachers from Government Azad and Payam-Noor University. *Research in Curriculum Planning*, 8 (1 and 2), 32-41. (Persian)
3. Arasteh, H., & Mahmoudirad, M. (2004). Effective teaching: an approach based on evaluation of instruction by students. *Academic Journal of Semnan University of Medical Sciences*, 5 (2), 1-7. (Persian)
4. Barnabè, F., & Riccaboni, A. (2007) .Which Role for Performance Measurement Systems in Higher Education? Focus on Quality Assurance in Italy. *Studies in Educational Evaluation*. 33, 302–319.
5. Chou, S-M. (2004). Evaluating the service quality of undergraduate nursing education in Taiwan-using quality function deployment. *Nurse Education Today*, 24, 310–318.
6. Daneshpazhoo, Z., & Vali, F. (2006). Valuate the Professional Skills of Elementary School Teachers. *Educational Innovations*, 5 (18), 135-170. (Persian)
7. Dozza, L., & Cavrini, G. (2012). Perceptions of Competence: How Parents View Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4050-4055.
8. Dragut, B. M. (2011). Quality management in higher education services. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3366–3368.

9. Firasatkah, M. (2008). Influence of Internal Assessment Process on Planning to Improve Academic Department quality: A Comparative Analysis about Perform or Failure of Internal Evaluation. *Research and Planning in Higher Education*, 49, 145-175. (Persian)
10. Gashmard, R.; Moatamed, N., & Vahedparast, H. (2011). Faculty Members' and Students' Viewpoints on Characteristics of a Good University Teacher in Boushehr University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 11(1), 48-57. (Persian)
11. Haghshenas, A.; Ketabi, S., & Dalvi, M. (2007). Evaluation Performance Using Balanced Scorecard by Fuzzy Analytic Hierarchy Process. *Knowledge Management*, 20 (77), 21-46. (Persian)
12. Hanushek, E. A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479.
13. Hirsch, W. Z., & Weber, L. E. (2002). *Challenges facing higher education in the third millennium*. Translate by Group of Translators. to Efforts: Reza Youssefian Amlashi. Published the University of Imam Hussain, first print. (Persian)
14. Ionescu, M. C. (2013). Predicting professional performance of higher education teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 393-397.
15. Maaroufi, Y.; Kiamanesh, Al.; Mehrmohammadi, M., & Aliaskari, M. (2007). Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: A Review Some Perspectives. *Curriculum Studies*, 1 (5), 81-112. (Persian)
16. Masoumzadeh, S. M., & Torabzadeh, A. (2004). Ranking of Industrial Production in the Country by Analytical Hierarchy Process. *Bulletin of Commerce*, 30, 67-81. (Persian)
17. NICKNAMI, M., & KARIMI, F. (2009). GENERAL EDUCATION TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES AND PROVIDE APPROPRIATE CONCEPTUAL FRAMEWORK. *KNOWLEDGE AND RESEARCH IN EDUCATION*, 20, 1-22. (PERSIAN)

18. Nikneshan, S.; Nasre Esfahani, A.; Jaafari, E. M., & Fatehizadeh, M. (2010). How teachers use creative teaching methods and survey of innovative features of University Teachers From the perspective the talented students. *Educational and Psychology studies*.11(2), 145-164. (Persian)
19. Oliveira, O. J. D., & Ferreira, E. C .(2009). Adaptation and Application of the SERVQUAL Scale in Higher Education. *20 th Annual Conference Orlando, Florida U.S.A.* 1-9.
20. Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355–370.
21. Pavlina, K.; Zorica, M. B., & Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2288–2292.
22. Rezeanu, O. M. (2011). The implementation of quality management in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1046–1050.
23. Samiti, M.; Samiti, M., & Asghari, M. (2003). Sector Development Priorities in Esfahan Province Using Analytic Hierarchy Process. *Bulletin of Commerce*, 27, 59-90. (Persian)
24. Shaikhzadeh, M., & Samari, S. (2010). The survey of Faculty members Teaching Methods in the West Azarbaijan Province. *Educational Administration Research*, 1 (3), 71-94. (in Persian)
25. Sharma, C. R .(2001). Curriculum, Foundation, Principles and Issues. *Indira Gandhi National Open University, INDIA.*
26. Uusen, A. (2011). The Factors Influencing Class Teacher Students` Evaluations Relating to the Quality of Initial Teacher Education in Tallinn University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1289-1295.
27. Voss, R.; Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949–959.
28. Zainabadi, R., & Poorkarimi, J. (2005). Station Internal Evaluation in Improvement of Quality within Higher Education

- Institutions and Universities. *The Second National Conference of Performance Management*. (Persian)
29. Zebardast, E. (2001). Application of "AHP" in Urban and Regional Planning. *Fine Arts*, 10, 13-21. (Persian)
  30. Zohour, A., & Islami-Nezhad, T. (2002). Measures of Effective Teaching from the Perspective Students of Medical Sciences University of Kerman. *Monitoring*, 1(4), 5-13. (Persian)
  31. Zolfaghar, M., & Mehrmohammadi, M. (2004). Student Evaluation of Teaching Quality of the Human Sciences Faculty of Tehran University. *Scholar of Behavior*, 11(6), 17-28. (Persian)