

رویکردی جامع به روش‌ها و تکنیک‌های مهم نیازسنجی آموزشی

سیف‌اله فضل‌اللهی*
منصوره ملکی توانا**

چکیده

نیازسنجی نه تنها جایگاه ویژه‌ای در تحقیقات آموزشی دارد، بلکه از مقدماتی‌ترین فعالیت‌های برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی در الگوهای کمپ، انستیتو توسعه آموزشی، تهیه نظام‌های آموزشی و آموزش معیاری محسوب می‌شود. نیازسنجی زمینه‌ساز پدیدآوری استراتژی‌ها، سیاست‌ها، اهداف و فعالیت‌های منطقی برای پوشش نیازها است. هدف از این نوشتار، معرفی روش‌ها و تکنیک‌های کاربردی نیازسنجی به صورت جامع، برای استفاده برنامه‌ریزان، دانش‌پژوهان و دانشجویان است. بنابراین، ماهیت، اهداف و فرایند روش‌های هدف‌محور به همراه تکنیک‌های کلاسیک، استقرایی، قیاسی، پیشنهادی کلان؛ روش‌های توافق‌محور به همراه دلفی، فیش باول، تل استار و روش‌های مسئله‌محور به همراه درخت خطا، رویداد مهم، آزمون وظایف کلیدی و تجزیه و تحلیل شغل و روش‌های ترکیبی در سطح فراسوی کلان، کلان متمرکز، خرد- منطقه‌ای و خرد- مدرسه‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: نیازسنجی آموزشی، هدف‌محور، توافق‌محور، مسئله‌محور، روش‌های ترکیبی

مقدمه

نیازسنجی در واقع، فرایند گردآوری و تحلیل اطلاعات است که بر اساس آن، نیازهای افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع مورد شناسایی قرار می‌گیرد (فتحی و اجارگه، ۱۳۷۵). معمولاً هر برنامه آموزشی و درسی برای ایجاد تحول و تغییر در وضعیت موجود، طراحی و اجرا می‌شود. از این رو، گام آغازین در فرایند برنامه‌ریزی، شناسایی اهداف یا نقاط مطلوب است. اهداف عموماً ریشه در نیازها دارند. از این رو، برای طراحی و اجرای برنامه‌های واقع‌بینانه و اثربخش، ضرورت دارد تا نیازها دقیقاً سنجیده و براساس آنها اهداف ویژه برنامه تدوین شوند و سپس مجموعه اقدامات و وسایلی که به بهترین وجه نیازها را محقق می‌سازند، پیش‌بینی شوند (همان، ص ۶). شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، پیش‌نیاز یک سیستم آموزشی موفق است.

تعیین نیازهای آموزشی، اولین گام برنامه‌ریزی آموزشی و در واقع، نخستین عامل ایجاد و تضمین اثربخشی کارکرد آموزش و بهسازی است که اگر به درستی انجام شود، مبنای عینی‌تری برای برنامه‌ریزی به عنوان نقشهٔ اثربخش فراهم خواهد شد و احتمال تطابق آن با نیازهای سازمان، حوزه‌های شغلی و کارکنان و در نهایت اثربخشی آن افزایش خواهد یافت. آموزش گران است و تنها باید موقعی ارائه شود که اولاً پاسخی به یک نیاز شناخته شده باشد و ثانیاً بهترین راه حل برای مشکلاتی باشد که از آن راه قابل حل‌اند (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۷۹، ص ۵۵). فعالیت‌های آموزشی که بدون توجه به این شرایط طراحی و اجرا شوند در واقع نوعی اتلاف منابع ارزشمند خواهد بود.

اولین و اساسی‌ترین گام در تدوین و اجرای برنامه آموزشی، اجرای صحیح و مبتنی بر واقعیت فرایند نیازسنجی است. نیازسنجی در حقیقت سنگ زیرین ساختمان آموزش است و هر قدر این سنگ زیرین، مستحکم‌تر باشد، بنای روی آن محکم‌تر و آسیب‌ناپذیرتر خواهد بود. در قلمرو آموزش، نیازسنجی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی و ضروری فرایند برنامه‌ریزی در نظر گرفته می‌شود و هر کجا که مسئله تدوین طرح‌ها و اتخاذ مجموعه‌ای از تدابیر آموزشی مطرح باشد، از نیازسنجی به طور مکرر یاد می‌شود و مبنای منطقی هر برنامه وجود نیاز یا مجموعه‌ای از نیازها است.

نیازسنجی جایگاه ویژه‌ای در تحقیقات آموزشی^۱ دارد و از مقدماتی‌ترین فعالیت‌های برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی؛ در الگوهای کمپ،^۲ آنستیتو توسعه آموزشی (IDI)،^۳ تهیه نظام‌های آموزشی (ISD)^۴ و آموزش معیاری^۵ محسوب می‌شود. برنامه‌ریزان آموزشی در سراسر جهان و در تمامی سازمان‌هایی که با آموزش سروکار دارند، ناگزیرند برای تدوین برنامه‌ها و طرح‌های آموزشی خویش، دلایل قانع‌کننده‌ای داشته باشند.

نیازسنجی^۶

نیاز در لغت به معنی حاجت، میل، خواهش، احساس کمبود و فاصله میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب است (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۷۹، ص ۶۵). فن هرمان واژه نیاز را چنین تعریف می‌کند: احساس یک کمبود همراه با کوشش در جهت برآوردن آن. هر ارگانیزم زنده نیازهایی دارد که ارضای آن شرایط بقاء، رشد و تکامل آن است (همان، ص ۶۷). «نیاز» در ساده‌ترین شکل آن، فاصله بین آنچه موجود است و آنچه باید وجود داشته باشد، تعریف شده است (هاستون و دیگران، به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱، ص ۳۰۷).^۷ «نیاز»، فاصله خلاء بین واقعیت موجود و شرایط مطلوب است که با توجه به ارزش‌های جامعه امکان ظهور می‌یابد و اگر تغییر شرایط موجود برای ارضای آن وجود نداشته باشد، به صورت بالقوه باقی می‌ماند. در یک تعریف عمومی، نیاز چیزی است که برای ارضاء و تحقق یک هدف قابل دسترسی، ضروری یا مفید است. از نظر روان‌شناختی، منظور از نیاز، متغیر انگیزاننده‌ای است که باعث رفتار خاصی در فرد می‌شود. نیاز یک پدیده روانی است که منشأ آن درونی و پویایی آن نیز تابع قانونمندی و قواعد خاصی است. در این میان، نظریه مازلو^۸ درباره نیازها، موجب مباحث گسترده‌ای در علم مدیریت، و رفتار سازمانی گردید (علاقه‌بند، ۱۳۸۵). او نیازهای انسانی را نوع مخصوصی از غرایز می‌داند که در حیوانات یافت نمی‌شود. او

-
1. instructional research
 2. kemp Model
 3. instructional Development institu model
 4. instructional systems Development model
 5. criterion Referenced instructional model
 6. needs assessment
 7. Houston.
 8. Maslow

عقیده دارد نیازها دارای سلسله مراتبی از ابتدایی تا پیشرفته هستند. کسانی که همه نیازهایشان بر آورده شده است، نیازهای پیشرفته را مهم‌تر از نیازهای ابتدایی می‌دانند؛ بنابراین، ارضای یک نیاز موجب پیدایش نیازهای دیگر می‌گردد. و بدین ترتیب خواسته‌ها و علی‌الاصول رفتار انسانی از سوی نیازهای ارضاء نشده هدایت می‌شود. جامعه‌شناسان نیاز را از لحاظ پیوستگی و ارتباط فرد با جامعه و محیط پیرامونش مطالعه می‌کنند. در این نوع نگرش، نیازها در سطح فرد و شرایط موقعیت او مطرح نمی‌گردند، بلکه نیازهای گروهی، جمعی و اجتماعی در کنش متقابل مورد توجه قرار می‌گیرند. مطالعه نیازها بدون توجه خاص به ابعاد اجتماعی و تأثیرات اجتماعی بر روی نیازها، و نیز بدون توجه به اثراتی که نیازهای پدید آمده بر جامعه دارد، غیر قابل توجهیه است. نیازهای مشترک افراد وقتی در کنار هم قرار می‌گیرند، شکل گروهی و اجتماعی پیدا می‌کنند و در مقایسه با نیازهای فردی، ماهیتی دگرگون می‌یابند.

نیاز و نیازسنجی آموزشی^۱

نیاز آموزشی، تغییرات مطلوبی است که در فرد یا افراد از نظر دانش، مهارت و یا رفتار باید به وجود آید تا فرد یا افراد مزبور بتوانند، وظایف و مسئولیت‌های مربوط به شغل خود را در حد مطلوب، قابل قبول و با استانداردهای کاری انجام دهند و در صورت امکان زمینه‌های رشد و تعالی آنها در ابعاد مختلف فراهم شود. نیاز آموزشی، فاصله و تفاوت موجود میان توانایی‌ها، دانش‌ها و گرایش‌های فراگیر یا فراگیران در ابتدای آموزش با وضعیت مطلوب آن در پایان آموزش است که از طریق فرایند آموزش به رفع این فاصله و تفاوت اقدام می‌شود. نیاز آموزشی را می‌توان به وضعیتی تشبیه کرد که در آن بین «آنچه هست» و «آنچه باید باشد» تفاوت وجود دارد، این تفاوت ممکن است ناشی از اختلاف سطح در دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی باشد که کارآموزان برای بهتر انجام دادن وظایف و کارهای خود به آنها نیاز دارند (روبرت، ۱۹۸۷). یا عبارت از فرایندی نظام‌یافته و اصولی برای تعیین اولویت‌ها و تصمیم‌گیری درباره چگونگی برنامه‌ریزی، تدوین و اجرای عملیات برنامه است. به عبارتی نیازسنجی فرایندی است که در طی آن چنانچه بین آنچه که هست (شرایط حاضر) و آنچه که باید

1. Educational needs - assessment

2. Robbert

باشد (شرایط مطلوب) شکاف‌ها یا فاصله‌هایی وجود داشته باشد، آنها را شناسایی و اولویت‌بندی می‌کند (سوریانو، ۱۹۹۷).

نیازسنجی عبارت از کاربرد فنونی است که بتوان به کمک آنها اطلاعات مناسبی دربارهٔ نیازها گردآوری کرد و به الگوهای نیازها و خواسته‌های فرد، گروه و جامعه دست یافت. بنا به عقیدهٔ یورک که تعریف ساده‌تری از نیازسنجی دارد: نیازسنجی عبارت است از سنجش این که به چه چیز نیاز است و این نیاز چه اندازه است؟ به عبارتی دیگر، نیازسنجی فرایندی نظام‌یافته و اصولی برای تعیین اولویت‌ها و تصمیم‌گیری دربارهٔ چگونگی برنامه‌ریزی، تدوین و اجرای عملیات برنامه است. نیازسنجی آموزشی یا ارزیابی نیازهای آموزشی، اقدامی است که فاصلهٔ یا اختلاف بین «آنچه هست» و «آنچه باید باشد» را معلوم می‌کند و نشان می‌دهد که آموزش بر چه چیزی باید تاکید داشته باشد. به سخن دیگر، نیازسنجی آموزشی به ارائهٔ طرحی برای فعالیت آموزشی منتهی می‌شود که شامل پاسخ‌هایی برای چنین پرسش‌های است: «فراگیران چه مطالبی را باید بیاموزند؟» «آموزش به چه روش‌هایی و چه وقت ارائه خواهد شد؟» «چه نوع مطالب یا مواد آموزشی باید در اختیار آنان قرار داده شود؟» (روبرت، ۱۹۸۷). نیازسنجی آموزشی، فرایندی است که به ما نشان می‌دهد چه باید آموخته شود؟ به معنی همه توانایی‌ها و مهارت‌هایی که شخص باید انجام دهد و یا اطلاعات و دانش‌هایی که باید بداند.

اهداف نیازسنجی

۱. فراهم‌سازی اطلاعات برای برنامه‌ریزی

از روش فرایند نیازسنجی اهداف و مقاصد برنامه شناسایی می‌شوند، اقدامات ضروری برای اجرای برنامه‌ها مشخص می‌شوند، نوع و میزان تلاش‌ها و منابعی که برای دستیابی به اهداف باید مصرف شوند، تعیین می‌شوند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۷۵، ص ۱۵). از سوی دیگر، اطلاعات حاصل از نیازسنجی ماهیت و نوع برنامه‌ها را نیز مشخص می‌سازد. به سخن دیگر، براساس سنجش بدست آمده، برنامه‌های کوتاه مدت (ضربتی) و یا برنامه‌های بلندمدت و آینده‌نگر تدوین می‌شوند. یکی از مهم‌ترین مقاصد فرایند نیازسنجی، فراهم‌سازی و تدارک مجموعه‌ای از اطلاعات صحیح و قابل اعتماد برای

برنامه‌ریزان است. در واقع، بر اساس اطلاعات حاصل از نوع نیازها و میزان اولویت آنهاست که اهداف برنامه شناسایی می‌شوند و اقدامات ضروری برای تدوین یا توسعه برنامه درسی متناسب با نوع و میزان منابعی که برای دستیابی به اهداف، باید مصرف شوند، تعیین می‌گردد.

۲. ارزیابی و سنجش^۱

یکی دیگر از مقاصد نیازسنجی، ارزیابی و سنجش است. از این دیدگاه، نیازسنجی در واقع فرایند ارزیابی اولیه، برای تعیین محورهای برنامه درسی و نیز بررسی میزان انطباق برنامه‌های درسی با نیازها، در ضمن و اجرای برنامه‌های درسی است و نتایج حاصل از سنجش نیازها، منجر به انطباق بهینه برنامه‌های درسی با نیازهای اولویت یافته، می‌شود. نیازسنجی فرایند ارزیابی اولیه برای اجرای برنامه‌های آتی است (همان، ۱۳۷۵، ص ۱۶). برای اجرای طرح خاص یا برنامه مشخصی، ابتدا زمینه ویژه‌ای که برنامه یا طرح باید در آن اجرا شود، مورد سنجش واقع می‌شود. پس از بررسی، وضعیت نتایج در برنامه‌ها منعکس می‌شود و پس از اجرای برنامه و ارزشیابی از آن، نتایج حاصله با وضعیت اولیه مقایسه می‌شود.

۳. هماهنگی و همسویی با تغییرات

یکی دیگر از ضرورت‌های نیازسنجی منطبق نمودن برنامه درسی با تغییرات و اصلاحات است (همان، ۱۳۷۷، ص ۸۸). از آنجا که جامعه انسانی به طور کلی در حال تغییر مداوم است و متناسب با آن انتظارات اجتماعی، ساختارهای جمعی، علوم و فنون نیز متحول می‌شوند، نیازها نیز تغییر می‌کند. از این رو، برنامه‌ها نیز رابطه منطقی خود را با نیازهای جدید از دست می‌دهند و پدیده عقیم ماندن برنامه درسی اتفاق می‌افتد. به این دلیل نیازسنجی به برنامه‌ریزان درسی کمک می‌کند تا نیازهای در حال تغییر و تحول را شناسایی نمایند و برنامه‌های درسی را با آن انطباق دهند.

۴. پاسخگو و مسئول کردن مؤسسات و نظام‌های آموزشی

یکی از اهداف فرایند نیازسنجی آن است که نظام‌ها و سازمان‌های آموزشی را نسبت به نتایج تلاش‌ها و اقداماتشان مسئول و پاسخگو نگهدارد (همان، ص ۱۷). بسیاری از

سازمان‌هایی که بر اقدامات و عملیات نظام‌های آموزشی نظارت دارند، از الگوهای مختلف نیازسنجی در سطح گسترده‌ای استفاده می‌کنند تا دریابند که آیا اقدامات و فعالیت‌های آموزشی مؤثر بوده است یا خیر؟ و نیز موارد و حوزه‌هایی که پیشرفت‌های آموزشی کمتر از حد مطلوب بوده است، کدام هستند؟ و چه اقداماتی برای بهبود آنها باید به مرحله اجرا گذاشت؟

۵. تشخیص یا شناسایی ضعف‌ها، مسائل و مشکلات اساسی سازمان یا نظام

هنگامی که برنامه درسی تدوین و به مرحله اجرا گذاشته می‌شود، ممکن است هدف‌های از پیش تعیین شده، محقق نشود و دانش‌آموزان در فهم بسیاری از مسایل دچار مشکل شوند. فرایند نیازسنجی در واقع این امکان را فراهم می‌کند تا به شناسایی مسایل و مشکلات موجود در اجرای برنامه درسی پرداخته و بر این اساس، اقدامات لازم اتخاذ و پیگیری شود. در برخی موارد با وجود تلاش‌های گسترده، بسیاری از اقدامات عقیم می‌ماند و نظام یا سازمان در تحقق رسالت حقیقی خود با شکست مواجه می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۹۲). براساس نتایج حاصل از نیازسنجی، مدیران و برنامه‌ریزان می‌توانند، حوزه‌ها و قلمروهای بحرانی را شناسایی و تصمیمات مقتضی را درخصوص نحوه رفع یا برخورد با آنها اخذ کنند.

۶. رشد و توسعه سازمان و کارکنان

امروزه توسعه سازمانی و رشد و پرورش مستمر کارکنان یکی از مسائل اساسی فرایند مدیریت آموزشی است (همان، ۱۳۷۵). دستیابی به این مهم همواره بستگی به شناسایی ایدئال‌های نوین، موانع موجود در دستیابی به ایدئال‌ها و یافتن بهترین روش‌های توسعه سازمان و کارکنان است. تحقق چنین امری تنها از طریق طراحی و بکارگیری نظام مستمر، نیازسنجی در ابعاد آموزشی امکان‌پذیر است.

۷. تحقق برنامه‌ریزی مشارکتی

از جمله ویژگی‌های برنامه‌ریزی واقع بینانه، جلب مشارکت افراد و گروه‌های مختلف اجتماعی در فرایند تدوین و اجرای برنامه‌ریزی است. نیازسنجی نیز با توجه به ماهیت خود مبتنی بر مشارکت گروه‌های ذیصلاح، متناسب با موقعیت‌های گوناگون است و از این رو، دارای ضرورت و اهمیت است. بنا به مرحله‌ای که در آن نیازسنجی انجام می‌شود، هدف نیازسنجی متفاوت است. نیازسنجی پیش از اجرای برنامه برای مشخص

کردن اهداف ضروری از غیر ضروری، نیازسنجی در ضمن اجرا، برای حصول اطمینان از هماهنگی و انطباق با نیازهای تعیین شده و نیازسنجی پس از اجرا، برای حصول اطمینان از تحقق هدف‌ها و نیازها و نیز شناسایی هدف‌های عقیم‌مانده و دلایل عقیم‌ماندگی آنها صورت می‌گیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۹۲). پس هدف نیازسنجی در این شرایط می‌تواند، عبارت باشد از: شناسایی هدف‌های مهم، مشخص کردن انحرافات برنامه درسی از نیازها و شناسایی هدف‌های عقیم مانده (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۷۹). هنگام تصمیم‌گیری درباره آنچه در نظام آموزشی باید تغییر کند و آنچه باید حفظ شود. به عبارت دیگر، برای شناخت وضعیت موجود و همچنین تدوین پنداره وضعیت مطلوب، استفاده از داده‌های سخت و نرم بسیار سودمند است. در نیازسنجی داده‌هایی که می‌توان درستی آنها را به طور مستقل بررسی کرد، داده‌های سخت نامیده می‌شوند (مشایخ، ۱۳۷۹، ص ۹۳). با استفاده از این داده‌ها می‌توان تصویری از آنچه هست در رابطه با نظام آموزشی بدست آورد؛ تعداد ثبت‌نام‌ها، قبولی‌ها، تعداد معلمان و سطح سواد آنها، کتاب‌های درسی، طبقات اجتماعی و....

۸. استفاده بهینه از منابع و امکانات

در همه نظام‌های آموزشی، در مقابل خواسته‌ها و نیازهای متعدد و متنوع، امکانات و منابع انسانی، مالی و مادی محدودی وجود دارد و گذشته از این، زمان لازم برای تحقق همه نیازها وجود ندارد. یکی از اهداف اساسی بیشتر فعالیت‌های نیازسنجی، مشخص کردن اهداف و نیازها و درجه اهمیت آنها برای تهیه برنامه‌های عملی است. به این اعتبار، نیازسنجی به مدیران و برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا در بین همه خواسته‌ها و نیازها، آن دسته‌ای را مورد توجه قرار دهند که از اولویت ویژه‌ای برخوردار است و منابع و امکانات نیز پاسخگوی آنها باشد. بنابراین، می‌توان گفت: نیازسنجی بیشترین استفاده از منابع موجود را در جهت تحقق هدف‌های مهم و با ارزش، امکان‌پذیر می‌سازد.

روش‌های نیازسنجی و کاربرد آنها

طراحی و اجرای پروژه‌های نیازسنجی در هر سطحی مستلزم پیروی از یک طرح و الگوی عملی مشخص است. به طوری که انتخاب، طراحی و تدوین الگوی نیازسنجی

می‌تواند باعث تسهیل، افزایش دقت و اعتبار فرایند نیازسنجی شود. افزون بر الگوها، تکنیک‌ها (فنون) نیز در فرایند نیازسنجی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این فنون به عنوان ابزارهای مناسبی برای نیازسنجی محسوب می‌شوند و می‌توانند اطلاعات بسیار مفیدی، برای نیازسنجی فراهم آورند (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۷۹). در نیازسنجی بعضی از روش‌های نیازسنجی آموزش می‌توانند کاربرد بیشتری داشته باشند. برای بحث بیشتر در این زمینه به معرفی مهم‌ترین روش‌های نیازسنجی آموزشی پرداخته می‌شود و بعد از بیان ویژگی‌های هر روش، مراحل و کاربرد آن در نیازسنجی بررسی می‌شود. البته لازم به ذکر است که بررسی روش‌های نیازسنجی آموزشی و کاربرد آنها مستلزم تحقیقات زیادی است و باید بر مبنای تحقیقات علمی و عملی کاربرد هر روش بررسی شود. در اینجا تلاش شده است، با توجه به ویژگی‌های هر روش کاربرد آن بیان شود. همچنین از آنجایی که روش‌های نیازسنجی زیاد است، به بیان مهم‌ترین الگوها پرداخته می‌شود.

۱. روش‌های هدف‌محور

«نیاز» به عنوان فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب، یکی از متداول‌ترین و مقبول‌ترین تعاریف از نیاز است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص ۲۹۶). نیاز به موقعیتی دلالت دارد که در آن وضعیت موجود یا حاضر با وضعیت مطلوب فاصله دارد. وضعیت مطلوب یا مورد نظر در بر گیرنده ایدئال‌ها، هنجارها، ترجیحات، انتظارات و ادراکات مختلف درباره آنچه که باید باشد، است. الگوی کلاسیک، قیاسی و استقرایی کافمن و پیشنهادی کلاین به عنوان روش‌های هدف‌محور در نیازسنجی مطرح هستند (فتحی واجارگاه، ۱۳۷۵). بدین معنی که در همه روش‌ها، شناسایی وضع موجود، تعیین آرمان‌ها و مقایسه این دو، اساس کار نیازسنجی را تشکیل می‌دهد. فصل مشترک تمام این الگوها آن است که اولاً از مجموعه‌ای تکنیک‌ها بهره می‌گیرند و ثانیاً با وجود تفاوت‌های موجود میان آنها، همواره به نحوی با تعیین اهداف سازمان یا برنامه سر و کار دارند.

۱-۱. الگوی کلاسیک کافمن^۱

این الگو تنها از لحاظ تاریخی اهمیت دارد و فرایند نیازسنجی را به صورتی ساده دنبال می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۱۰۲). در این الگو ابتدا از روش‌های مختلف، اهداف برنامه درسی یا نیازها مشخص می‌شود و سپس با تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه دنبال می‌گردد (همان، ۱۳۷۵). این روش بر اساس داده‌های عینی و تجربی انجام نشده است و علمی نیست. (همان، ص ۱۰۲).

۲ - ۱. الگوی قیاسی کافمن^۲

این الگو با تعریف و بیان اهداف کلی و برون‌دادها آغاز می‌شود و می‌توان با استفاده از اهداف تعیین شده موجود، به تدوین اهداف پرداخت (همان، ص ۱۰۴). به سخن دیگر، الگویی است که در آن حرکت از کل به جزء انجام می‌شود، یعنی انتخاب هدف‌های کلی آموزشی و تجزیه آنها به اهداف جزئی، به سوی تعیین رفتار مورد انتظار و معیارهای ارزیابی و تحلیل رفتار موجود، در مقایسه با رفتار مطلوب و در پایان، تعیین نیاز آموزشی برای انجام صحیح هر رفتار حرکت می‌کند (رخشان، ۱۳۶۶، ص ۶۴). نقطه آغازین این الگو، شناسایی و انتخاب هدف‌های فعلی آموزشی است، برای این کار می‌توان اهداف قابل حصول و واقعی را از پیش تعیین نمود (همان). قدم بعد، انتخاب معیارهای واقعی متناسب با هدف‌های کلی و انتخاب یک هدف و تدارک شرایط حصول آن، با استفاده از نظر شرکت‌کنندگان مختلف در سیستم آموزشی خواهد بود. مراحل الگوی قیاسی در ذیل بیان شده است:

- شناسایی و انتخاب هدف کلی؛
- مشخص نمودن معیارها؛
- حصول شرایط تغییر از شرکت‌کنندگان؛
- گردآوری اطلاعات جزئی؛
- تعیین اهداف جزئی؛
- گسترش برنامه آموزشی؛
- اجرای برنامه؛

1. kaufman classical technique

2- kaufman deductive technique

- ارزیابی برون‌داده‌ها
- بازنگری (فتحی و اجارگه، ۱۳۷۷، ص ۲۹-۲۸).

۳- ۱. الگوی استقرایی کافمن^۱

رفتارهای موجود فراگیران اندازه‌گیری می‌شود تا از راه مقایسه با برنامه درسی مشخص شود که آیا آنچه دنبال شده همان است که تعیین شده یا نه؟ (فتحی و اجارگه، ۱۳۷۷، ص ۱۰۳) کافمن نیازسنجی آموزشی را در یک برنامه‌ریزی آموزشی استراتژیک مدنظر قرار داد. عملکرد و رفتار فعلی از طریق پرسشنامه، مصاحبه و همچنین مشاهده فعالیت‌های افراد مورد نظر، شناسایی می‌گردد (همان، ۱۳۷۵). از طرف دیگر عملکرد و رفتار مورد انتظار از طریق پرسش از مدیران و کارشناسان زیاده‌ترسیم می‌شود. آن‌گاه با استفاده از تجزیه و تحلیل تفاوت‌های آن دو عملکرد، نیاز آموزشی مشخص می‌شود. مراحل مهم این الگو عبارت‌اند از:

- شناسایی رفتارهای موجود و عملکردهای افراد، در صحنه عمل؛
- تدوین و طبقه‌بندی رفتارهای مشاهده شده در قالب گروه‌های کلی (انتظارات رفتاری)
- مقابله و مقایسه رفتارها و انتظارات رفتاری شده در صحنه عمل؛
- بررسی دقیق اختلاف بین اهداف و انتظارات رفتاری شده در صحنه عمل؛
- مشخص کردن نیازها و بیان آنها در قالب اهداف ویژه یا جزئی؛
- تدوین برنامه آموزشی؛
- اجرای برنامه آموزشی؛
- ارزیابی از برنامه آموزشی؛
- بازنگری (همان، ص ۱۰۳).

برخی منابع، تمام مراحل الگوی کافمن را به عنوان مراحل نیازسنجی ذکر کرده‌اند و به نظر می‌رسد چنین برداشتی صحیح نیست؛ چون اگر تمام مراحل در نظر گرفته شود، این مراحل، برنامه‌ریزی آموزشی می‌شود نه نیازسنجی. اعتقاد نگارنده بر این است که مراحل یک تا پنج در الگوی کافمن، مراحل نیازسنجی را نشان می‌دهد و تمام الگو، عبارت از یک الگوی برنامه‌ریزی آموزشی است. در الگوی کافمن به اولویت‌بندی

1. kaufman inductive technique

نیازها اشاره نشده است. کافمن برای رفع این نقیصه اولویت‌بندی نیازها را پیشنهاد کرده است و معتقد است که گروه نیازسنجی برای اولویت‌بندی نیازها می‌تواند با تشخیص و با نظرخواهی از افراد شرکت‌کننده نیازها را اولویت‌بندی کند. این الگو در نیازسنجی استفاده می‌شود و البته این الگو به تنهایی الگوی کاملی نیست، تنها می‌توان در بعضی از مراحل نیازسنجی از آن استفاده کرد.

۴-۱. الگوی پیشنهادی کلاین

این الگو، نیازسنجی آموزشی را در یک چارچوب قیاسی مد نظر قرار می‌دهد (فتحی واجارگاه، ص ۱۰۴) و بر جلب مشارکت همگانی با رویکردهای اجرایی و کاربردی نتایج حاصل از نیازسنجی تأکید می‌ورزد (کلاین: به نقل از عباس زادگان و ترک زاده، ۱۳۷۹، ص ۸۰). الگوی پیشنهادی او را می‌توان در سطوح (ملی، محلی، منطقه‌ایو...) بکار برد.

مراحل اساسی این الگو به شرح ذیل است: (همان، ص ۸۰-۷۹)

- ۱- شناسایی همه اهداف امکان‌پذیر؛
- ۲- مشخص کردن اهداف بر حسب اهمیت آنها؛
- ۳- مشخص کردن شکاف و فاصله بین عملکرد مورد انتظار با عملکرد واقعی؛
- ۴- مشخص کردن اولویت‌ها برای اجرا و عمل.

مرحله شناسایی اهداف

برای شناسایی اهداف باید کمیته‌ای متشکل از فراگیران، سرپرستان و مدیران، کارشناسان آموزشی، کارشناسان محتوا و دیگر صاحب‌نظران تشکیل شود. این کمیته با استفاده از طرق مقتضی مانند بررسی‌ها، جلسات گروهی، فن دلفی، طوفان مغزی، یا لیست هدف‌های بیان شده، این مهم را به انجام می‌رساند. در این مرحله تلاش می‌شود کلیه هدف‌ها، صرف‌نظر از کیفیت آنها مد نظر قرار گیرند و سپس به صورت عبارات قابل اندازه‌گیری بیان شوند.

مرحله مرتب کردن اهداف بر حسب اهمیت آنها

برای این کار باید همه کسانی که نتایج نیازسنجی آنها را متأثر می‌سازد، مشارکت داشته باشند (فتحی واجارگاه، ۱۳۷۷). در این مرحله فهرستی از هدف‌ها بر حسب اهمیت آنها به دست می‌آید. در واقع مرحله اول و دوم گام‌هایی است که برای مشخص کردن آنچه باید باشد، در الگوی کلاین برداشته می‌شود.

مرحله مشخص کردن اولویت‌ها برای اجرا

در این مرحله نیازهای تعیین شده جهت مشخص کردن مهم‌ترین موارد مورد نیاز و اقدام برای رفع آنها اولویت‌بندی می‌شوند (گلدشتاین به نقل از: فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵). یکی از این روش‌ها این است که با توجه به موارد زیر، نیازها رتبه‌بندی شوند:

- منفعت حاصل از نیازها؛
- طول مدتی که نیاز وجود دارد؛
- تعداد افراد متأثر از نیاز؛
- توافق لازم در خصوص اولویت نیازها با نظرسنجی؛
- زمان موردنظر برای رفع هر نیاز.

هر چند الگوی کلاین در نیازسنجی؛ نیاز به تحقیقات عملی دارد، ولی به نظر می‌رسد که این الگو می‌تواند کاربرد مؤثری در نیازسنجی داشته باشد. یکی از محاسن این الگو آن است که در آن به هدف‌های امکان‌پذیر اشاره شده است و این مسئله دارای اهمیت است. حسن دیگر این الگو آن است که همه مراحل نیازسنجی را در بر می‌گیرد و همچنین می‌توان از آن برای همه سطوح نیازسنجی استفاده کرد. ولی در استفاده از آن باید به اهداف نیازسنجی، ویژگی‌های مخاطبان، امکانات و منابع موجود و زمان مورد نیاز توجه شود و باید دید در صحنه تحقیقات عملی نیازسنجی چه کاربردی دارد؟

۲. روش‌های توافق‌محور

«نیاز» به عنوان یک خواست یا ترجیح، این برداشت از نیاز عموماً دارای کاربرد گسترده‌ای است. آنچه هسته اصلی این تکنیک را تشکیل می‌دهد آن است که نظرات و عقاید افراد و گروه‌ها در خصوص نیاز، کانون اصلی نیازسنجی است. این تکنیک‌ها ابزار کار نیازسنجی را تشکیل می‌دهند و در صورتی که در قالب یک طرح تدوین شوند، اطلاعات مفیدی از آن کسب می‌شود. هسته مشترک همه این تکنیک‌ها آن است که در صدد گردآوری و ایجاد توافق بین نظرات و عقاید افراد مختلف در ارتباط با مسئله یا نیاز خاصی هستند (مهر محمدی، ۱۳۸۱). مهم‌ترین تکنیک‌هایی که در این طبقه جای می‌گیرند عبارت‌اند از: تکنیک دلفی، تکنیک فیش باول، تکنیک تل استار و مدل سه بُعدی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۹۴).

۱-۲. تکنیک دلفی^۱

دلفی از فنون بسیار ساده‌ی نیازسنجی آموزشی است که برای گردآوری و بررسی نظرات افراد در یک حوزه معین به کار می‌رود. برای این منظور از پرسشنامه و یا یک بحث گروهی استفاده می‌شود (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۷۹، ص ۱۴۰). پس از دریافت نظرات، پرسشنامه‌ها و یا نظرات اعضاء گروه در فرم‌های ویژه، جمع‌بندی شده در براینده نظرات به عنوان نتیجه، بر حسب اولویت رتبه‌بندی می‌شود.

این تکنیک دارای سابقه طولانی است و برای نخستین بار توسط دالکی و هلمرد در سال ۱۹۵۰ برای کمپانی «راند» تدوین شد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵، ص ۴۴). انگیزه اصلی به وجود آمدن این تکنیک آن بود که به دولت آمریکا برای انجام پیش‌بینی‌هایی درخصوص اینکه کدامیک از صنایع امریکایی بیشتر توسط صنایع شوروی تهدید می‌شوند، کمک کند (همان). گذشته از این، تکنیک دلفی به منظور پیش‌بینی میزان ساخت بمب‌های اتمی توسط شوروی و آماده‌سازی صنایع نظامی آمریکا برای مقابله با آن مورد استفاده قرار گرفت.

تکنیک دلفی به نحوی طراحی شده است که می‌توان به وسیله آن نگرش‌ها و قضاوت‌های افراد و گروه‌های مختلف را به طور منسجم و هماهنگ و بدون حضور افراد در محل معینی و از راه دور، گردآوری کرد. این تکنیک در واقع قضاوت‌های افراد در مورد نیازهای یک مؤسسه، صنایع، سازمان و ... را مشخص می‌کند و در آن دسته از پروژه‌هایی که ضرورت دارد، نظرات و پیشنهادهای افراد مطلع و آگاه گردآوری شوند و میان نظرات حاصله، توافق و همخوانی ایجاد شود، تکنیک دلفی کاربرد زیادی دارد. به طور خلاصه تکنیک دلفی، تکنیکی است که در آن نظرات، قضاوت‌ها و نگرش‌های افراد در مورد نیازها، اهداف و مقاصد سازمان یا مشاغل خاص و موجود در آن بررسی می‌شود و سپس سعی می‌شود به نقطه توافق معینی دست یافته شود (همان، ۱۳۷۷، ص ۹۶). آنچه که عمدتاً مورد توافق همه قرار می‌گیرد، نیاز را تشکیل می‌دهد.

توصیف تکنیک

به طور خلاصه، تکنیک دلفی با استفاده از مجموعه‌ای از سؤالاتی اجرا می‌شود که به صورت تدریجی و مرحله به مرحله به افراد ارائه می‌شود. این سؤالات به مجموعه‌ای از

1. Delphi Technique

کارشناسان ارائه می‌شود. پاسخ هر سؤال که توسط کارشناسان ارائه می‌شود، توسط نیازسنج یا گروه نیازسنجی، تجزیه و تحلیل می‌شود و در طرح سؤال بعدی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این کار در چند مرحله پیاپی صورت می‌گیرد تا اینکه سرانجام کارشناسان به نقطه توافق معینی در مورد اهداف یا نیازهای سیستم دست یابند.

مراحل کار: مراحل اجرای این فن عبارت‌اند از:

- مشخص کردن اولین سؤالی که باید به آن پاسخ داده شود؛
- شناسایی کارشناسان و صاحب نظران ذیصلاح به منظور شرکت در طرح نیازسنجی؛
- ارائه سؤالات اولیه برای کارشناسان و دریافت پاسخ برای آنها؛
- تجزیه و تحلیل پاسخ‌های کارشناسان و گنجاندن پاسخ‌ها در یک سؤال دیگر برای دور بعدی؛
- تجزیه و تحلیل محور پاسخ‌های کارشناسان و گنجاندن اطلاعات حاصله در سؤال دیگر؛

- دریافت پاسخ کارشناسان و تجزیه و تحلیل آنها؛

- ادامه مراحل تا زمانی که توافق کاملی در مورد نیازها و اولویت بندی آنها حاصل شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵، ص ۴۶).

این مرحله تا زمانی که توافق کامل در مورد اولویت و رتبه‌بندی نیازها و اهداف به دست نیامده است، ادامه دارد. واقعیت این است که ما به عنوان نیازسنج از تمام نیازهای آموزشی کارکنان اطلاع کافی در دست نداریم. از این رو، با استفاده از تکنیک دلفی می‌توانیم نیازهای برنامه آموزشی را شناسایی کنیم و به آن مشروعیت بخشیم و براساس نظرات کارشناسان ذیصلاح آن را معتبر کنیم. در مورد این مسئله که چه کسانی باید در تکنیک دلفی برای دریافت اطلاعات، مخاطب قرار گیرند، اتفاق نظر وجود ندارد. به نظر کافمن دو دسته افراد باید در تکنیک دلفی مخاطب قرار گیرند: دسته اول کارشناسانی که در خارج از سازمان مشغول فعالیت هستند و دسته دوم اشخاص مطلعی که در داخل سیستم وجود دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵، ص ۴۶).

به نظر براون، کوچران و دارکلی ضرورتی ندارد که همه افراد شرکت کننده در تکنیک دلفی از کارشناسان خبره و صاحب نظر باشند. به نظر آنها در صورتی که برخی

از شرکت کنندگان افرادی مطلع و آگاه باشند، شرکت افرادی که دارای اطلاعات و تجارب کمتری هستند، مشکل خاصی را به وجود نمی‌آورد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵، ص ۴۶)

سویگرت و اسچاپگر بر اساس بررسی خود در مورد تکنیک دلفی به این نتیجه رسیده‌اند که:

۱. توافق افراد در مورد نیازها و هدف‌ها در هر مرحله افزایش می‌یابد.
 ۲. بیشترین توافق در دور دوم اتفاق می‌افتد.
 ۳. هنگامی که نتایج دور پایانی به کارشناسان بازخورد داده می‌شود، آنها تمایل دارند که از توافق به دست آمده فاصله بگیرند.
- تکنیک دلفی را به صورت دیگری نیز می‌توان به کار برد و آن عبارت است از اینکه در ابتدا به جای طرح یک سؤال کلی و ارائه آن به افراد صاحب‌نظر، شرح شغل افراد یا مشاغل مبنا قرار گیرد. این شرح شغل‌ها به صورت اهداف یا نیازها نوشته می‌شود و سپس جهت اظهار نظر به افراد ذیصلاح ارائه و براساس نتایج حاصله، تغییرات لازم در آنها اعمال می‌شود. تکنیک دلفی تنها نوعی نگرش سنج است و قضاوت‌ها و نگرش‌های افراد را در خصوص نیازها، اهداف و مسائل یک سیستم یا مؤسسه نشان می‌دهد و یکی از مؤثرترین، مقرون به صرفه‌ترین و ساده‌ترین تکنیک‌های نیازسنجی است. اما ممکن است داده‌های جمع‌آوری شده مبهم باشد (عباس زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۷۹، ص ۱۴۱) و از عینیت کافی برخوردار نبوده و به علت فقدان تماس حضوری، انگیزه کافی برای مشارکت وجود نداشته باشد.

۲-۲. تکنیک فیش باول^۱

این فن نیز نگرش‌سنج و کاری بسیار با صرفه است. این تکنیک زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که تعداد افراد انتخاب شده برای گردآوری اطلاعات نیازسنجی، محدود باشند و امکان تجمع آنها در یک کارگاه آموزشی نیز وجود داشته باشد (همان، ص ۴۷). در این تکنیک، افرادی را که برای کسب اطلاعات و سنجش نیاز جمع شده‌اند، مشابه آنچه در کارگاه‌های آموزشی معمول است، به گروه‌های کوچک تقسیم می‌کنند و هر گروه با تبادل نظر، فهرستی از نیازها را تهیه می‌کند تا در جلسه عمومی با حضور همه

1. Fishbowl

شرکت‌کنندگان، گزارش کار گروه‌ها عرضه شود و پس از بحث و تبادل نظر، فهرست نیازهای مورد توافق و اولویت‌بندی آنها انجام می‌گردد (همان، ص ۱۴۲). بدیهی است برای استفاده از این تکنیک، مجریان نیازسنجی باید نسبت به نحوه برگزاری کارگاه و شیوه انجام کار گروهی، واقف و مسلط باشند و شرکت‌کنندگان را نیز در مورد نحوه انجام کار گروهی توجیه کنند. این روش نیازسنجی از روش‌هایی است که در مدت زمان محدود می‌تواند اطلاعات مناسبی را فراهم نماید و برای سازمان‌هایی که در محدوده جغرافیایی کوچکی فعالیت می‌کنند، روش مناسبی است.

۳-۲. تکنیک تل استار^۱

این تکنیک بسیار شبیه تکنیک فیش باول است (همان). این تکنیک، زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که تعداد افرادی که باید از آنها کسب اطلاعات شود، زیاد است. در این حالت، افراد در مناطق مختلف گرد هم می‌آیند و از طریق تکنیک فیش باول به تعیین نیازهای آموزشی می‌پردازند و سپس نماینده یا نمایندگانی از هر منطقه درگردهمایی مرکزی روی نیازهای آموزشی و اولویت‌بندی آنها توافق می‌کنند. در مرحله دوم، نمایندگان مناطق با شیوه کارگاهی مشابه تکنیک فیش باول توافق‌سازی می‌نمایند. تکنیک‌های توافق-محور (دلفی، فیش باور، تل استار) همگی برای تعیین نیازهای آموزشی به‌ویژه آموزش‌های مداوم، کاربرد مناسبی دارند.

۳. روش‌های مسئله محور

در این دیدگاه، «نیاز» به عنوان یک عیب یا کاستی تلقی شده است. نبود دانش، نداشتن مهارت و توانایی یا نگرش و یا ابزار و وسایلی که منجر به ایجاد اشکال در عملکرد بهینه شود، «نیاز» تلقی می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) در این مفهوم، نیاز هنگامی مطرح می‌شود که در یک مورد خاص حداقل سطح رضایت به دست نیامده است یا نمی‌تواند به دست آید. این تکنیک‌ها، در صدد مشخص کردن نقاط ضعف، مسائل و مشکلات سازمان و یا کاستی‌های موجود در عملکرد افراد هستند تا براساس شناسایی این مسائل و معضلات و پیشنهاد اقدامات اصلاحی، راندمان و بازده کلی سازمان و افراد را افزایش دهند. این روش زمانی کاربرد دارد که تعداد افرادی که قرار است نظرخواهی شوند

1. Telstar

بسیار زیاد است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۹۸). مهم‌ترین تکنیک‌هایی که در این طبقه جای می‌گیرند عبارت‌اند از: تکنیک هرم یا درخت خطا، تکنیک رویداد مهم یا بحرانی، تکنیک آزمون وظایف کلیدی و تکنیک تجزیه و تحلیل شغل.

۱-۳. تکنیک تجزیه و تحلیل شغل^۱

در این تکنیک، از طریق مشاهده، مصاحبه با کارکنان و سرپرستان و بررسی اطلاعات مربوط به شرح شغل، وظایف شغلی کارکنان به روشنی تجزیه و تحلیل و شناسایی می‌گردد (عباس‌زادگان و ترک زاده، ۱۳۷۹، ص ۱۱۹). فاصله توانمندی موجود کارکنان با مهارت‌های لازم برای انجام شرح وظایف شغلی به عنوان نیاز آموزشی در نظر گرفته می‌شود. تکنیک تجزیه و تحلیل شغل، سابقه طولانی دارد و به دلیل ساده‌بودن سال‌هاست که برای استخدام و آموزش کارکنان از آن استفاده می‌شود. در این روش، شغل به قدم‌ها و مراحل کوچک تقسیم می‌شود. برای هر مرحله دانش، مهارت، رفتار و طرز تلقی‌های لازم مشخص می‌شود. مراحل تجزیه و تحلیل شغل عبارت‌اند از:

- شناسایی رفتار موجود (از طریق پرسشنامه از افراد متصدی شغل و صاحب‌نظران و مشاهده فعالیت‌های در حال اجرا)؛
- شناسایی مطلوب شغل (از طریق سرپرستان، کارشناسان آشنا به شغل، افراد شاغل در آن شغل)؛

- بررسی اختلاف و تشخیص تفاوت‌ها (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵، ص ۶۱).
از محاسن این روش آن است که با این روش می‌توان به اطلاعات ویژه‌ای درباره مشاغل خاصی دسترسی پیدا کرد و همچنین به طور مستقیم اطلاعات واقعی مشاغل و نحوه کار و فعالیت را شناسایی نمود. یکی از روش‌هایی که در نیازسنجی از آن استفاده زیادی شده است، روش تجزیه و تحلیل شغل است. هر چند این یک روش جامع و کامل نیست، ولی می‌توان از آن در کنار تکنیک‌ها و الگوهای نیازسنجی استفاده نمود.

۲-۳. تکنیک رویداد مهم^۲

در این تکنیک، فرض بر این است که رویدادهای درون سازمان به عملکرد مثبت و یا منفی کارکنان مربوط می‌شود، از این رو، با شناسایی عملکرد کارکنان برجسته و

1. Job Analysis

2. Critical Incident

ضعیف، کوشش می‌شود عملکردهای برجسته از طریق آموزش به دیگر کارکنان تعمیم یابد و عملکردهای ضعیف زدوده شود (همان، ص ۵۵). در این تکنیک در واقع، برطرف کردن فاصله عملکرد کارکنان برجسته و ضعیف، نیازی است که باید برای افزایش کارایی سازمان صورت گیرد. توصیف تکنیک به جای جمع‌آوری اطلاعات فرضی از افراد پاسخ دهنده مطلع و صاحب نظر، مستلزم جمع‌آوری اطلاعاتی است که بر اساس آن می‌توان در مورد اینکه برخی از فعالیت‌ها به طور مؤثر یا غیر مؤثر انجام شده‌اند، قضاوت نمود. رفتارها و عملکردهای مهم (اعم از مثبت یا منفی) طبقه‌بندی و خلاصه می‌شوند و سپس به جنبه ویژه‌ای از سیستم یا شغل مورد بررسی ارتباط داده می‌شوند. مراحل مهم این تکنیک عبارت‌اند از:

- بیان هدف یا منظوری که باید با استفاده از تکنیک رویداد مهم به آن نایل شد؛
- شناسایی چند نفر که مناسب هستند و در موقعیتی قرار دارند که بتوانند جنبه‌های مورد نظر سیستم را مورد مطالعه قرار دهند (همان، ۱۳۷۵)؛
- مشخص کردن ابزارهایی که برای جمع‌آوری رویدادها از افراد پاسخ دهنده، مورد نیاز است؛
- ارائه دستورات و راهنمایی‌های لازم به پاسخ دهندگان.
- برای این کار به فعالیت‌های زیر توجه داشته باشید:
- اهداف را به طور صریح و واضح برای آنها بیان کنید.
- برای اینکه رویداد با هم مخلوط نشود و کار تحلیل را مشکل نسازد، از آنها بخواهید که وقایع را به صورت مجزا و در صفحات جداگانه‌ای بنویسند (همان، ص ۵۵).
- آنها را ملزم نکنید که حتماً اسم خود را بنویسند.
- وقایع مهم را جمع‌آوری کنید. (حداقل ۵۰ رویداد مهم در تحلیل وجود داشته باشد). (فتیحی و اجارگاه، ص ۵۵-۵۶).
- رویدادهای مهم به دست آمده را در قالب موضوعات مشترک دسته‌بندی نمایید.
- رویدادها را معتبر سازید. برای نمونه می‌توان برگه‌ها را در اختیار افرادی که تکمیل کرده‌اند قرار داد تا بازبینی نمایند.

- فهرست نهایی از رفتارهایی را که باید در سیستم مورد نظر گنجانده شود، تهیه کنید.

- رفتارها را به صورت نیازهای سیستم یا اهداف آن بیان کنید.

۳-۳. تکنیک درخت خطا^۱

این تکنیک، نوعی تکنیک تحقیق در عملیات است و هدف آن شناسایی حوادث نامطلوبی است که ممکن است به طور منفی بر عملیات یک سیستم، اثر بگذارد (همان، ص ۱۰۰). لازمه به کار بردن این تکنیک، شناخت همه جانبه سیستم است. درخت‌های تصمیم‌گیری به صورت And و Or ترسیم می‌شود. این تکنیک بیشتر با محاسبات ریاضی همراه است و به نوعی تحقیق در عملیات سازمان به شمار می‌رود. در این تکنیک، احاطه به کل سیستم و ارزیابی درون‌دادها و عملیات و بازده‌ها ضروری است. هرگونه تغییرات و یا تصمیم‌گیری، که محصول تحقیق در عملیات سیستم باشد و لازم است برای افزایش کارایی مورد نظر قرار گیرد، به عنوان نیاز محسوب می‌شود.

۴-۳. تکنیک آزمون وظایف کلیدی^۲

در این تکنیک، با انجام آزمون از کارکنان درباره وظایف شغلی آنها، میزان سؤالاتی که از سوی پاسخگویان جواب داده نشده است، به عنوان نیاز مطرح می‌شود (همان، ص ۶۴) که باید برای رفع آن کوشش شود. مراحل این تکنیک عبارت‌اند از:

- ۱- فهرست کردن شرح وظایف یا مهارت‌های لازم برای انجام بهینه یک شغل؛
- ۲- انتخاب کارشناسان و صاحب‌نظران و ارسال فهرست برای آنان برای بررسی وظایف و تکمیل؛

۳- اعمال نظرات صاحب‌نظران در فهرست مربوطه؛

۴- مشخص کردن وظایف مهم و تکالیف کلیدی برای انجام یک شغل؛

۵- طراحی آزمون کتبی یا شفاهی بر اساس وظایف کلیدی؛

۶- انتخاب یک نمونه تصادفی از افراد شاغل در پست مورد نظر؛

۷- اجرای آزمون روی افراد نمونه؛

1. Foul Tree Technique

2. Key Tasks Assessment

- ۸- تحلیل نتایج آزمون و شناسایی مجموعه وظایفی که بیشتر افراد در اجرای آن دچار مشکل بودند؛
- ۹- تبیین مسائل و مشکلات به صورت نیاز آموزشی؛
- ۱۰- الویت‌بندی نیازها مطابق فراوانی اشتباهات (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۵).

۴. روش‌های ترکیبی

از این دیدگاه آنچه که بین وضع موجود و وضع مطلوب قرار دارد؛ آنچه که ترجیحات، علایق و انتظارات افراد را شکل می‌دهد و سرانجام آنچه که بر عملکردهای مطلوب اثر منفی دارد، همگی نشانگر نیاز هستند. از جمله الگوهای این طبقه: الگوی نیازسنجی در سطح فراتر از کلان، نیازسنجی در سطح کلان متمرکز، نیازسنجی در سطح خرد- منطقه، نیازسنجی در سطح خرد- مدرسه، طرح جامع نیازسنجی، الگوی تحلیل SWOT تحلیل وظیفه، تحلیل نیازهای یادگیری، سیپ، ناتو، دیک و کری، پروچاسکا و ... را می‌توان نام برد (بهرامی، ۱۳۸۱). در این دسته از روش‌های نیازسنجی، ترکیبی از تکنیک‌ها و ابزارها به کار گرفته می‌شود. به عبارت رساتر، این روش‌ها طرحی نسبتاً جامع را برای نیازسنجی ارائه می‌کنند و در آنها تعیین قالب‌ها و چارچوب‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است، در ذیل تعدادی از مهم‌ترین آنها تبیین می‌شود.

۱- ۴. نیازسنجی فراسوی کلان^۱

در این سطح، نیازسنجی با تعیین سودمندی پیامدهای سازمان برای جامعه آغاز می‌شود (کافمن و هرمن، ۱۹۸۳). نخستین و وسیع‌ترین سطح نیازسنجی، کلان است. تصمیم‌هایی که در پایان در خصوص نیازها گرفته می‌شود، در چارچوب سازمان و حول محور برنامه‌های درسی قرار دارد (مهر محمدی، ۱۳۸۱) در این سطح:

- پوشش جغرافیایی این سطح در کل کشور است.

- نیازسنجی در این سطح، بر نظام برنامه‌ریزی درسی کشور متمرکز است؛ بگونه‌ای که جهت‌گیری‌ها، سیاست‌ها و رهنمودهای حاصل از نیازسنجی، برنامه درسی همه مقاطع تحصیلی و پایه‌های تحصیلی را در بر می‌گیرد و در عین حال، بر هیچ کدام از آنها متمرکز نیست (همان، ص ۲۹۷).

- نیازسنجی در این سطح بیشتر جهت‌دهنده^۱ است و هدف، دستیابی به مجموعه‌ای از رهنمودها و خط‌مشی‌های کلی نظام آموزش و پرورش در قالب اصول، هدف‌ها و مقاصد آموزش و پرورش است.

- نتیجه نهایی نیازسنجی در سطح فراسوی کلان، تدوین و تدارک ایدئولوژی برنامه درسی است (لامت، ۱۹۹۱^۲، ص ۱۰۳). از آنجا که ایدئولوژی‌های برنامه درسی، باید‌ها و نبایدها را در نظام برنامه درسی معین می‌سازد، با توجه به آن می‌توان هدف‌های هر یک از برنامه‌های درسی مقاطع مختلف تحصیلی را مشخص کرد بر مبنای چنین رویه‌ای، برخی از موضوعات درسی دارای مشروعیت و اعتبار می‌شوند و برخی دیگر جایگاهی خاص در برنامه درسی نمی‌یابد (بارو و میلبرن، ۱۹۹۰^۳، ص ۲۴۸).

- ایدئولوژی‌های برنامه درسی در سطح فراسوی کلان، کمتر دچار تحول بنیادین می‌شود و از ثبات و پایداری زیادی برخوردار می‌گردند و در چرخه‌های مختلف برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

- جهت‌گیری زمانی نیازسنجی فراسوی کلان، «آینده - محوری» است؛ زیرا نیازسنجی در مرحله طراحی یا تدوین برنامه درسی است و تدابیر اتخاذ شده در این سطح و در سطوح بعدی (طراحی و اجرا) نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد.

- در این سطح، منابع سه‌گانه (جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی) مورد توجه قرار می‌گیرد، اما ارزش‌ها، اصول و اعتقادهای حاکم بر جامعه و به‌طور کلی روندهای اجتماعی نقشی بس‌حیاتی در تدوین ایدئولوژی‌های برنامه درسی دارند.

- از بین داده‌های سه‌گانه هنجاری، کمی و کیفی، داده‌های هنجاری که منعکس‌کننده ارزش‌ها و آرمان‌های تربیتی است و قضاوت ارزشی درباره انسان و آنچه که باید باشد را در بر می‌گیرد (سوریانو،^۴ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص ۲۹۸).

1. directive need assessment

2. Lammt

3. Barrow & Millburn.

4. Soriano.

- نیازسنجی فراسوی کلان، در چارچوب وظایف شورای عالی آموزش و پرورش یا مؤسسه و مرکز دیگری که در سطح ملی عهده‌دار مسئولیت برنامه‌ریزی درسی است، قرار دارد.

مراحل نیازسنجی فراسوی کلان

- جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، به ویژه داده‌های هنجاری از منابع گوناگون؛
- تدوین ایدئولوژی برنامه درسی یا اصلاح آن؛
- نظرخواهی از منابع گوناگون در خصوص ایدئولوژی‌های پیشنهادی؛
- تدوین نهایی ایدئولوژی برنامه درسی و مشخص کردن دلالت‌های آن برای برنامه‌های درسی مقاطع مختلف تحصیلی؛
- شرکت کنندگان این نیازسنجی شامل مقام‌های سیاسی، مقام‌های قانونگذار، دادگاه‌های ملی، اساتید، متخصصان رشته‌های علمی، نمایندگان گروه‌های حرفه‌ای، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، بنیادهای سیاسی و بشردوستانه، شهرداران، احزاب سیاسی، متخصصان علمی- فرهنگی و سیاسی و عموم مردم از طریق نمونه‌گیری هستند؛
- در این سطح، روش‌ها و فنون توافق- محور که به دنبال کشف نظرها و دیدگاه‌های ارزشی و فلسفی است و ترجیحات را بر حسب اولویت مشخص می‌کند، ثمربخش‌تر است.

۲- ۴. نیازسنجی کلان متمرکز

- پس از این که ایدئولوژی برنامه درسی برای نظام برنامه درسی کشور تدوین شد و موضوعات مشروع و معتبر برای هر یک از دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی معین گردید، باید در چارچوب هر یک از موضوعات درسی، نسبت به امر نیازسنجی اقدام کرد. ویژگی بارز نیازسنجی در این سطح آن است که ارتباطی ملموس و عینی‌تر با موضوعات درسی دارد (مهر محمدی، ۱۳۸۱) به سخن دیگر، نیازسنجی در سطح کلان متمرکز، با تعیین کیفیت برونداد سازمان برای جامعه آغاز می‌شود (کافمن و هرمن، ۱۹۸۳) نیازسنجی در این سطح دارای مشخصات زیر است:
- نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی، می‌تواند در کل کشور یا در هر یک از استان‌ها صورت پذیرد.

- قلمرو نیازسنجی در این سطح در چارچوب یک موضوع درسی خاص و به منظور روشن سازی عناصر برنامه درسی صورت می‌پذیرد.

- نوع نیازسنجی در این سطح اساساً نیازسنجی «تصریح کننده» است؛ زیرا نیازسنجی کلان متمرکز در چارچوب ایدئولوژی برنامه درسی با تجدید نظر در چارچوب‌های موجود برنامه درسی است که از قبل تدوین شده‌اند. چارچوب برنامه درسی عبارت از سندی است که در آن هدف‌های کلی و ویژه هر موضوع درسی مشخص شده است. افزون بر این، در چارچوب برنامه درسی، محتوای پیشنهادی نیز مورد تبیین و معرفی قرار می‌گیرد. با این همه، محتوای پیشنهادی در این سطح به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و غیر قطعی معرفی می‌شود تا در سطوح بعدی امکان تجدیدنظر، اصلاح و تعدیل متناسب با نیازهای ویژه آن سطوح امکان‌پذیر باشد.

- نتایج نیازسنجی در این سطح، از ثبات نسبی یا متوسط برخوردار است. این امر از یک سو ناشی از انعطاف‌پذیر و غیر قطعی بودن تصمیماتی است که در این سطح درباره چارچوب برنامه درسی اتخاذ می‌شود؛ و از سوی دیگر، چون چارچوب برنامه درسی مشروعیت خود را تا حد زیادی از خاستگاه ایدئولوژیک به دست می‌آورد و تغییر در آن بیشتر از طریق تغییر ایدئولوژی برنامه درسی امکان‌پذیر است، ثبات و پایداری بیشتری دارد.

- جهت‌گیری زمانی نیازسنجی کلان متمرکز نیز نیازسنجی در مرحله طراحی یا تدوین است و نتایج حاصل از آن بیشتر در مراحل اجرایی (سطوح بعدی) مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ از این رو، از لحاظ جهت‌گیری زمانی، نیازسنجی در این سطح، آینده‌محور است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص ۳۰۲).

- هر چند در این سطح، از منابع سه‌گانه اطلاعاتی استفاده به عمل می‌آید، اما تمرکز نیازسنجی بر موضوع درسی خاص ایجاب می‌کند که در تبیین و تصریح چارچوب برنامه درسی، از نظر متخصصان و نیز نیازهای اجتماعی بیشتر استفاده شود.

- ماهیت نیازسنجی کلان متمرکز ایجاب می‌کند که از داده‌های کمی استفاده بیشتری به عمل آید. منظور از داده‌های کمی، داده‌های وسیع در خصوص برنامه درسی است که به تدوین چارچوب برنامه درسی کمک می‌کند (همان، ص ۳۰۳). این داده‌ها

بیشتر به صورت اعداد و ارقام بیان می‌شود که بر مبنای روند این داده‌ها، تصمیم‌گیری می‌شود.

- مسئولیت نیازسنجی کلان متمرکز، با توجه به ماهیت کار بر عهده گروه‌های برنامه‌ریزی درسی است.

مراحل نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی

- مشخص کردن حیطه یا قلمرو و نیازسنجی؛
- تجزیه و تحلیل منابع و امکانات در دسترس؛
- شناسایی و انتخاب شرکت کنندگان در نیازسنجی و توجیه آنها؛
- تدوین ابزارهای نیازسنجی؛
- ایجاد تعهد در شرکت کنندگان برای مشارکت فعال؛
- تجزیه و تحلیل و گزارش نتایج برای تدوین چارچوب برنامه درسی یا تجدید نظر در آن؛

- شرکت کنندگان این نیازسنجی، صاحب‌نظران و متخصصان موضوع درسی خاص، پژوهشگران، مراکز علمی دانشگاهی، انجمن‌های سیاسی-اجتماعی، اتحادیه‌های دانشگاهی، کارگری، تجاری، مساجد و گروه‌های دارای علائق خاص، عموم مردم و به طور کلی کسانی که اطلاعات خاص ویژه در رابطه با موضوع درسی و تخصص و دانش لازم را داشته باشند (همان، ص ۳۰۴).

- روش‌ها و فنون نیازسنجی باید متناسب با نوع داده‌های مورد نیاز و اولویت نیازهای آموزشی باشد که در این سطح روش‌ها و فنون توافق - محور، و مسئله - محور، بیشتر از روش‌ها و فنون هدف - محور کاربرد دارد.

۳- ۴. نیازسنجی در سطح خرد- منطقه‌ای^۱

نیازسنجی در این سطح با تعیین کیفیت محصول در سازمان برای کارکنان آغاز می‌شود (کافمن و هرمن، ۱۹۸۳) و در مرحله اجرا یا عمل قرار دارد، ویژگی‌های این سطح عبارت‌اند از:

- حیطة نیازسنجی در این سطح، یک منطقه آموزشی است که آن نیز به نوبه خود می‌تواند شامل چند ناحیه یا بخش آموزشی باشد. هر ناحیه یا بخش آموزشی، از چند مدرسه تشکیل می‌شود.
- حوزه این سطح نیازسنجی، کاملاً بر موضوع درسی خاص متمرکز بوده آن را مورد جرح و تعدیل قرار می‌دهد.
- نوع نیازسنجی در این سطح، تکمیل‌کننده تلقی می‌گردد. باید چارچوب تدوین شده در سطح قبلی با توجه به واقعیات موجود در سطح منطقه یا ناحیه آموزشی اصلاح و تکمیل شود.
- نتایج نیازسنجی در این سطح، تغییر و اصلاح چارچوب برنامه درسی است. نیازسنجی در سطح خرد- منطقه‌ای مشخص می‌کند که چه عناوین یا موضوع‌هایی باید با توجه به وضعیت منطقه آموزشی به برنامه درسی افزوده شود و نیز هدف‌ها و محتوای هر موضوع درسی خاص به چه تغییرهایی نیاز دارد. پس از مشخص شدن چارچوب برنامه درسی، می‌توان به انتخاب کتاب درسی اقدام نمود.
- نیازسنجی در این سطح، «حال- محور» است. نیازسنجی خرد- منطقه‌ای، نیازسنجی در مرحله اجرای برنامه درسی است و نتایج حاصل از آن برای اجرا در زمان حال مورد استفاده قرار می‌گیرد.
- منابع اطلاعاتی این سطح نیز منابع سه‌گانه اطلاعاتی است، اما ویژگی بارز نیازسنجی خرد- منطقه‌ای، اجرایی بودن ماهیت تصمیم‌هاست و به این دلیل نیازهای دانش‌آموزان باید مورد توجه بیشتری قرار گیرد.
- مسئولیت نیازسنجی بر عهده هیئت‌های (شوراها) آموزش و پرورش است (سول^۱، ۱۹۹۶، ص ۲۶). روش متداول آن است که زیر نظر این شوراها، کمیته خاصی مسئول بررسی نیازها در سطح منطقه باشد. این کمیته می‌تواند متشکل از افرادی نظیر متخصصان برنامه درسی، معلمان برجسته و مجرب، مدیران با سابقه و... باشد.
- شرکت‌کنندگان این نیازسنجی اعضای جامعه محلی، مقام‌های آموزش محلی، کارکنان مدرسه، صاحبان صنایع و تجارت، دانش‌آموزان، متخصصان و صاحب نظران

1. complementary needs assessment

2. Sowell

هستند (لوی،^۱ ۱۹۹۱، ص ۵۹).

- روش‌ها و فنون نیازسنجی هدف - محور، و مسئله - محور هستند.

مراحل نیازسنجی در سطح خرد- منطقه‌ای

- مشخص کردن هدف و گستره نیازسنجی؛
- جلب مشارکت گروه‌ها و افراد با صلاحیت؛
- توجه افراد و جمع آوری اطلاعات کمی و کیفی و تجزیه و تحلیل آنها؛
- اعمال اصلاحات لازم در چارچوب برنامه درسی و تکمیل و تصویب آن در شورای منطقه؛

- انتخاب کتاب یا کتاب‌های درسی متناسب با چارچوب برنامه درسی .

۴ - ۴. نیازسنجی در سطح خرد- مدرسه‌ای^۲

پس از اینکه برنامه تکمیل و تصویب شد، برای اجرا به مدارس فرستاده می‌شود. تفکر معاصر برنامه درسی از این اندیشه دفاع می‌کند که مدارس در قالب محدودیت‌های اعمال شده توسط چارچوب برنامه درسی، از آزادی عمل کافی برخوردار باشند (لوی، ۱۹۹۱، ص ۵۹). مطالعات نشان داده است، مناطقی که از تصمیم‌گیری در سطح مدرسه در باره برنامه درسی استقبال می‌کنند، از کیفیت آموزشی بالاتری برخوردارند (سول، ۱۹۹۶، ص ۲۸). دلیل این امر، وجود متغیرهای گوناگون و متنوع در سطح محیط آموزشی و در ارتباط با فرد فرد دانش‌آموزان است. پس باید به علایق و توانایی‌های آنان و حتی ویژگی‌های کلاس درس توجه کرد؛ چون کلاس درس، آخرین و در عین حال حساس‌ترین مرحله نیازسنجی است.

- گستره نیازسنجی در سطح خرد- مدرسه‌ای، در سطح یک مدرسه است.

- نیازسنجی در این سطح بر موضوع درسی متمرکز است و می‌کوشد برنامه درسی تجویز شده را با شرایط مدرسه منطبق سازد.

- نیازسنجی بیشتر جنبه تشخیصی^۱ دارد و هدف مشخص کردن موارد اختلاف و شکاف بین برنامه درسی و چارچوب آن با محیط آموزشی و فراگیران و اعمال تغییرات لازم است.

1. Lewy

2. Micro level institutional / classroom need assessment.

- برون‌داد یا نتایج این سطح از پایداری کمی برخوردار است؛ زیرا مبنای نیازسنجی، فراگیران هستند و همراه با تغییر آنها نیازها نیز تغییر می‌کنند.
- نتایج این نیازسنجی، حال-محور بوده و برای استفاده اجرایی در زمان حال مورد استفاده قرار می‌گیرد.
- منبع اطلاعاتی غالب در این سطح، نیازهای دانش آموزان (نیازهای روان‌شناختی) است.
- داده‌های غالب به رغم ضرورت استفاده از هر سه نوع داده‌های هنجاری، کمی و کیفی، به دلیل ضرورت انطباق برنامه درسی با استعدادها و علائق، نگرش‌ها و آموخته‌های قبلی فراگیران، بیشتر کیفی است.
- مسئولیت اصلی نیازسنجی با معلم یا معلمان است که می‌توانند از کارکنان دیگر نیز کمک گیرند (لوی، ۱۹۹۱، ص ۵۹).
- مراحل نیازسنجی عبارت‌اند از:
- الف) مشخص کردن هدف و سازماندهی وظایف؛
 - ب) تعیین نوع اطلاعات مورد نیاز و منابع در دسترس؛
 - ج) جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات؛
 - د) انجام اصلاحات در برنامه درسی و انتخاب کتاب درسی؛
 - ه) اجرای برنامه درسی (مهر محمدی، ۱۳۸۱، ص ۳۱۲).
- روش‌های نیازسنجی در این سطح بیشتر هدف‌محور و مسئله‌محور است.
- خلاصه گام‌های اساسی نیازسنجی عبارت‌اند از: (کافمن و هرمن، ۱۹۸۳)
- ۱- تصمیم‌گیری برای برنامه‌ریزی بر مبنای داده‌های نیازسنجی؛
 - ۲- گزینش سطح نیازسنجی (و برنامه‌ریزی)، فراسوی کلان، کلان و خرد؛
 - ۳- تعیین همکاران نیازسنجی و برنامه‌ریزی؛
 - ۴- جلب مشارکت همکاران نیازسنجی؛
 - ۵- جلب توافق جمعی درباره سطح نیازسنجی (و برنامه‌ریزی)، فراسوی کلان، کلان و خرد؛
 - ۶- گردآوری داده‌ها مرتبط با نیازها؛

- ۷- فهرست کردن نیازهای شناسایی شده و مورد تأیید قرار گرفتن از سوی جمع؛
 ۸- فهرست کردن نیازها به ترتیب اولویت (مسائلی که باید چاره جویی شود)؛
 ۹- فهرست کردن مسائلی (نیازهای برگزیده شده) که باید برای آنها چاره‌جویی کرد و جلب توافق جمعی.

اصول نیازسنجی

- نیازسنجی یک فرایند پویا است و محدود به مرحله تدوین نمی‌شود و شامل اجرا نیز می‌شود.
- نیازسنجی یک فرایند کثرت‌گراست^۱ و لازم است تمام گروه‌های ذینفع و قانونی در تصمیم‌گیری‌ها سهیم باشند (روبرتسون،^۲ ۱۹۹۳، ص ۱۴۶)، تا نیازها متأثر از ارزش‌ها، باورها و هنجارها باشد و در خرده فرهنگ‌ها برخورداری از موازین و چارچوب‌های ملی، نیازهای محلی و منطقه‌ای نیز لحاظ شود.
- نیازسنجی یک فرایند انعطاف‌پذیر است و مبتنی بر تعامل بین مؤلفه‌ها و سطوح مختلف تصمیم‌گیری است.
- نیازسنجی مبتنی بر اصل توجه نابرابر^۳ است و تأکید می‌کند که باید از هر سه منبع «جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی» در مطالعات نیازسنجی استفاده شود، اما میزان تأکید بر هر کدام تابع سطح تصمیم‌گیری است.
- نیازسنجی یک فرایند افزایشی^۴ است و بیانگر این است که هر قدر از سطوح وسیع‌تر به سطوح خردتر حرکت کنند با محدود شدن حوزه نیازسنجی، نیازها پیوسته افزایش می‌یابند (اسمیت،^۵ ۱۹۹۸).
- نیازسنجی یک فرایند کنشی و فراکنشی^۶ است و گویای این دیدگاه است که اولاً نیازسنجی واکنشی برای تصریح هدف‌ها و مقاصد از پیش تعیین شده است و ثانیاً هدف‌ها و مقاصد محصول نیازسنجی هستند.

1. pluralistic
 2. Robertson.
 3. unequal attention
 4. incremental
 5. Smith.
 6. reactive and proactive

- نیازسنجی یک فرایند واقع‌گرایانه بوده و بیانگر این است که نیازسنجی باید اطلاعاتی برخوردار از دقت، عملی و سودمند فراهم کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نیاز به عنوان فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب یا خواست و ترجیحات افراد، یا نوعی نقصان، کمبود و عیب است و نیازسنجی به عنوان فرایند شناخت مسایل، مشکلات و معایب موجود در عملکرد فرد، افراد یا اجتماع و پیشنهاد اقدامات اصلاحی برای رفع معایب و افزایش بازده در عملکرد است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۸۴). به سخن دیگر، فرایند جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات در باره نیازها و اولویت آنها، نه تنها از مقدماتی‌ترین مراحل هرگونه برنامه‌ریزی آموزشی، درسی، یا فرهنگی، اقتصادی، و اجتماعی و پژوهشی است و می‌تواند برنامه‌ریزی واقع بینانه، مشارکتی و فرایندمحور و پژوهش‌محور را به دنبال داشته باشد، تکنیک‌های مختلف آن نیز زمینه‌های متفاوت را پوشش می‌دهد، بلکه روش‌ها و تکنیک‌های نیازسنجی ابزار بسیار مفیدی در تحقیقات، به‌ویژه پژوهش‌های آموزشی محسوب می‌شوند. بنابراین، آشنایی با این تکنیک‌ها برای برنامه‌ریزان حوزه تعلیم و تربیت و محققان حوزه‌های علوم انسانی و اسلامی می‌تواند بسیار قابل استفاده باشد.

منابع

- اسمعیلی، بابک (۱۳۸۱)، *نیازسنجی، ماهنامه تدبیر*، ش ۱۱۷، ص ۲۲.
- _____ (۱۳۸۷)، *نیازسنجی آموزش کارکنان با الگوی دلفی، ماهنامه تدبیر*، س هجدهم، ش ۱۸۵.
- بویل، پاتریک، ج. (۱۳۷۴)، *برنامه‌ریزی در فرایند توسعه، ترجمه غلامرضا احمدی و مریم شهابی*، چاپ دوم، تهران، ققنوس.
- بهرامی، سوسن (۱۳۸۱)، *بررسی الگوهای نیازسنجی موجود و کاربرد آن در سیستم بهداشت و درمان استان اصفهان در سال ۱۳۸۱*. پایان نامه کارشناسی ارشد، علوم تربیتی (گرایش برنامه‌ریزی آموزشی)، دانشگاه اصفهان.
- رخشان، فریدون (۱۳۶۶)، *طراحی و تحلیل نظام‌های آموزشی*، تبریز: نیما.
- عباس‌زادگان، محمد، ترک‌زاده، جعفر (۱۳۷۹)، *نیازسنجی آموزشی در سازمان‌ها*، چ ۱، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- عزیزی، اسحق علی (۱۳۸۷)، *نیازسنجی منابع مطالعاتی گروه‌های پیگیر و کم‌سواد نهضت سوادآموزی استان مازندران*، طرح پژوهشی مرکز تحقیقات آموزش و پرورش استان مازندران.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۵)، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران: نشر روان.
- فنجی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۱)، *نیازسنجی آموزشی (الگوها و فنون)*، تهران، آبیژ.
- _____ (۱۳۸۳)، *برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان*، تهران: سمت.
- _____ (۱۳۷۵)، *نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی (روش‌ها و فنون)*، چ ۱، تهران، اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی.
- _____ (۱۳۷۷)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: ایران زمین.
- فردانش، هاشم (۱۳۷۴)، *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*، تهران: سمت.
- فرمی‌هنی فراهانی، محسن (۱۳۸۴)، *برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، جهاد دانشگاهی.
- کافمن، راجر؛ هرمن جری (۱۳۷۴)، *برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی*، چ ۱، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، تهران: مدرسه.
- مشایخ، فریده؛ بازرگان، عباس (۱۳۷۸)، *برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی*، بازان‌دیشی، باسازای ساختارها، بازآفرینی، تهران: مدرسه.

- مشایخ، فریده (۱۳۷۹)، دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد، به‌نشر.
- یوسفی سعید آبادی، رضا؛ عزیزی، اسحق علی (۱۳۸۸)، نیازسنجی منابع مطالعاتی گروه‌های پیگیر و کم‌سواد نهضت سوادآموزی استان مازندران، فصلنامه پریش، سال اول و دوم، ش ۳ و ۴.
- یوسفی، علیرضا (۱۳۸۱)، تکنیک فیش باول، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۲، ش ۱.

- American Health Information Management Association. Programms and resources for students and educator. Available from:
http://www.ahima.org/fore/programs/institute.html_lok. 2001-2002: 1-3.
- Barrow, R. & Millburn, G. (1990), *A Critical Dictionary of Educational Concepts*, Harvester Publishing. P. 248
- Glatthorn A. (1994), *Getting started: developing a quality curriculum*. 1st ed. New York: McGraw Hill Co. 35-45.
- Goldestain, I. (1993), *Training in Organizations*. Brooks/Cole
- Guttman C. Older American (2000), new data system that tracks health and well being finds successes and disparities. (Statistical data included). Available from:
http://www.findarticles.com/cf_o/m2578/10_55/66472675/print.jhtml. 2000: 4-5.
- Kaufman, R and Herman, J. (1983), organizational success and the planning roles and perspectives of a superintendent, *performance and instruction journal*, 22, 8.
- Lewy, A. (1991), *School-Based Curriculum Development*, IIEP. 33-59.
- Lammt, Z. (1991), Educational Ideologies. In: *International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon .p. 103
- Porter J. (2002), The management academy for public health: a new paradigm for public health management development. *J Public Health Manag Pract*; 8(2): 66
- Raymon H. (2001), *Assessing information need*. Medical College of Ohio. Available from: <http://www.mco.edu/lib/education/assess.pdf>. 2-3.

- Reichert P. Canada student loans need assessment review. Available from:
[http://www.cou.on.co/
 publication/briefs_reports/tfonstudent.assistance/appendix%20g.pdf](http://www.cou.on.co/publication/briefs_reports/tfonstudent.assistance/appendix%20g.pdf). 1999: 3-5
- Robert, F. (1987), Group Norms, Their Influence on Training, In: Training and Development Handbook. Mac Grow Hill.
- Robertson, D.A.O. (1993), *Dictionary of Modern Politics*, Routledge Press. P. 146.
- Smith, K.F. (1988), *Designing and Model for Needs Assessment*, Dissertation Abstracts.
- Sowell, E.E. (1996), *Curriculum: An Integrative Approach*. Prentice Hall.
- Soriano, Fernando.I. (1997), *Conducting Needs Assessment: A Multidisciplinary Approach*. Toronto, SAGE.
- The NATO Training Group, Need assessment an integrated model. Available from:
http://www.kho.edu.tr/enstitu/aktiviteler/nato/public_html/pub.pdf. 1998: 7-12.
- World Health Organization, Need assessment. Available from: [http://www.who.int
 /substance_abuse/pdf/needs.assessment.pdf](http://www.who.int/substance_abuse/pdf/needs.assessment.pdf). 2000: 45