

ارزیابی برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی (ع): (I)

(با تأکید بر مؤلفه‌های اولیه: برنامه‌ریزی، اهداف، محتوا و نظام اجرا)

غلامرضا عباسیان^۱، ناصر عباس‌زاده^۲

حبیب اله رسولی^۳، جواد شیرمحمدی^۴

چکیده

آموزش و سنجش صرفاً به معنی سنجش پیشرفت تحصیلی نیست بلکه سنجش و ارزیابی فراگیر هم فرایند و هم نتیجه اولی، لازم و ملزوم یکدیگر و دو مؤلفه مکمل برنامه آموزشی - درسی محسوب می‌شوند. آموزش فرایند و پدیده‌ای است که بخش وسیعی از منابع مادی و معنوی اغلب جوامع را به خود اختصاص می‌دهد. اغلب جوامع این نوع هزینه‌کرد را سرمایه‌گذاری بلند مدت تلقی می‌کنند. از این رو لازم است که عملکرد آموزشی نهادهای آموزشی به دقت و به طور مستمر از جنبه‌های مختلف ارزیابی شود. در این راستا، این پژوهش تلاشی است در جهت بررسی برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی (ع) از منظر استادان و دانشجویان که از آنها خواسته شد به یک پرسشنامه صد سؤالی روا و پایای معطوف به ۹ متغیر اصلی یک برنامه آموزشی - درسی پاسخ دهند؛ ولی در این مقاله صرفاً به نتایج حاصل در ارتباط با چهار متغیر اولیه شامل: برنامه‌ریزی آموزشی، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی و نظام اجرای آموزش‌ها از نگاه میزان انطباق با استانداردهای متعارف و روابط متقابل درونی اکتفا شده است. تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها بر اساس ضرایب بسامد انتخاب گزینه‌های مربوط به متغیرها نشان داد که برنامه‌ریزی آموزشی - درسی دانشگاه مستلزم بازنگری و انطباق با معیارها و استانداردهای علمی است. اهداف آموزش‌های علمی مثبت ارزیابی می‌شوند ولی دانشجویان در مقایسه با استادان اشراف کمتری نسبت به اهداف دارند. هنوز تطابق و هماهنگی کاملاً مثبتی بین محتوای آموزشی و برنامه آموزشی^۵ درسی و همچنین اهداف برنامه وجود ندارد که بازنگری و بهبود کیفیت محتوای آموزشی ضرورت می‌یابد.

واژگان کلیدی: آموزش‌های علمی، برنامه‌ریزی درسی، ارزیابی آموزشی، اهداف آموزشی.

۱. استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی (ع)، (نویسنده مسئول gabbasian@gmail.com)

۲. استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی (ع)

۳. استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی (ع)

۴. مربی و عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی (ع)

مقدمه

هر فعالیتی، به ویژه فعالیت آموزشی به عنوان فرایندی که بیشترین حجم سرمایه‌گذاری مادی و معنوی جوامع را به خود اختصاص می‌دهد، از دو منظر باید بررسی شود: فرایند و محصول آن؛ بدین معنا که کلیه متغیرها و عوامل دخیل در کل جریان آن، ارزیابی شوند و از رهگذر ارزیابی این فرایند بازخوردهای لازم برای بهینه‌سازی آن ارائه گردد. اما فرایند ارزیابی یک برنامه، به ویژه برنامه آموزشی^۱ درسی، پیچیدگی‌های خاص خود را دارد. لازمه توفیق در این عرصه، روشن کردن ذهن ارزیاب با حداقل مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی، اجرا و نتیجه‌گیری نهایی از آن است. در این راستا لازم است که مؤلفه‌های زیر مورد توجه قرار گیرد:

۱. برنامه آموزشی: تعریف و ویژگی‌های آن
۲. استانداردهای ارزیابی یک برنامه آموزشی - علمی
۳. ارزیابی یک برنامه آموزشی: شاخص‌ها، الگوها، مراحل، چالش‌ها.

برنامه آموزشی (تعریف و ویژگی‌های آن)

ویلیامز^۱ (۱۹۷۱) برنامه‌ریزی آموزشی را چنین تعریف می‌کند: «برنامه‌ریزی در حیطه آموزش همانند هر موضوع دیگری عبارتست از، تصمیم‌گیری پیشاپیش در مورد اینکه در پی انجام چه کاری هستی و چگونه می‌خواهید آن را انجام دهید». آندرسون و براون (۱۹۶۷) نیز آن را به عنوان «فرایند تدارک مجموعه‌ای از تصمیم‌ها برای فعالیت‌های آینده در حوزه تعلیم و تربیت» تعریف می‌کنند. بر اساس سند یونسکو، در تعریف برنامه‌ریزی آموزشی چنین آمده است: «برنامه‌ریزی آموزشی در معنای کلی عبارتست از اعمال تجزیه و تحلیل نظام‌مند و منطقی در زمینه فرایند تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی با هدف گرفتن تصمیم‌های مؤثرتر و کارآمدتر در پاسخ به نیازها و اهداف

1. Williams, G.

یادگیرندگان و جامعه». بر این اساس، برنامه‌ریزی آموزشی شامل اقدامات منظم و مرتب زیر به عنوان شاخصه‌های برنامه‌ریزی آموزشی است:

۱. تبیین اهداف آموزشی
 ۲. تشخیص و ارزیابی شرایط حاکم و روندهای اخیر
 ۳. ارزیابی راه‌حل‌های ممکن
 ۴. عملیاتی کردن برنامه‌ها
- از این رو برنامه‌ریزی آموزشی را می‌توان به مثابه وسیله تلقی کرد نه هدف که تأیید کننده و نشانگر نگرش فرد نسبت به تغییر منظم و راهبردی است که بر اساس آن تغییر مورد نظر، محقق می‌شود. برنامه‌ریزی آموزشی در واقع ابزاری است برای هدایت و جهت‌دهی کل دانش و معلومات در خصوص تعلیم و تربیت و حوزه‌های مربوط در راستای تمهید و اجرای برنامه‌های درسی کوتاه و بلند مدت.

تشریح و بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی نظامی وابسته به نیروهای مسلح ج.ا.ایران، به ویژه دانشگاه افسری امام علی^(ع)، که در سال‌های اخیر به موازات برنامه‌های توسعه علمی کشور به سطح دانشگاه ارتقا یافته‌اند، در تلاش بوده‌اند تا نه تنها به آموزش‌ها و تعلیمات نظامی جهت‌گیری علمی دهند، بلکه یک گام جلوتر نهاده و پا به پای دانشگاه‌های متعارف کشور در قالب چندین دانشگاه تخصصی مزید بر آموزش‌های نظامی، در رشته‌های مختلف اقدام به تربیت افسران نظامی کنند. اتخاذ و اجرای این روند در دانشگاه امام علی^(ع) بنا به پیشینه، انتظارات و جایگاه خاص دانشگاه در ایران اسلامی، بر اساس ویژگی‌های خاصی صورت پذیرفته است.

بر اساس همین ضرورت‌ها بوده است که دانشگاه‌های نظامی سازمان منسجمی بر خود گرفته و متعاقب تهیه، تدوین و تصویب اساسنامه کلی، به عنوان منشور

فعالیت‌های علمی رسمی خود تشکیل شده‌اند. ضمناً به موجب اساسنامه مصوب در صدد بر آمدند تا برنامه آموزش‌های علمی خود را با عنوان «برنامه و سرفصل دروس دوره»، به تصویب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برسانند. لازمه تشریح جامع مسئله این تحقیق، آشنایی نسبی با مهم‌ترین بخش‌های اساسنامه دانشگاه‌های آجا و مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی دانشگاه افسری امام علی (ع)^۶ است تا از این رهگذر، هم ابعاد مسئله این تحقیق تبیین و تشریح شود و هم اهداف و ضرورت آنها توجیه‌پذیر گردد؛ چرا که این مطالعه در واقع درصدد بررسی میزان انطباق ماهیت و فرایند اجرای برنامه با مفاد اساسنامه و مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی است.

گزیده‌هایی از اساسنامه دانشگاه‌های افسری آجا

اساسنامه دانشگاه‌های افسری آجا در شش فصل و ۱۹ ماده تنظیم شده است. این اساسنامه مواردی نظیر: اهداف، مسئولیت‌های سازمان دانشگاه‌های آجا، شیوه‌ها و نظام پذیرش و آموزش دانشجویان، ترکیب و اهداف و وظایف شورای دانشگاه‌ها و همچنین هیئت‌های ممیزه را در بر می‌گیرد. مهم‌ترین موارد درج شده در آن که با موضوع این مطالعه ارتباط دارد، عبارت است از:

الف: طراحی و اجرای دوره‌های آموزش عالی در راستای قوانین، مقررات، مصوبات آجا و در صورت لزوم وزارت علوم؛

ب: استفاده بهینه از امکانات و توانایی‌ها در جهت آموزش و پرورش نیروی انسانی مورد نیاز نیروها و سازمان‌های آجا؛

ج: ایجاد زمینه مناسب در جهت تسریع و تسهیل در امر نظارت بر فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی؛

د: فراهم نمودن زمینه ارتباط، هماهنگی و همکاری لازم بین دانشگاه‌های آجا.

اصلی‌ترین و مرتبط‌ترین بخش اساسنامه مذکور، فصل سوم آن است که ناظر بر پذیرش، آموزش، ارزشیابی، آزمون‌ها، ارزیابی و امتیازهاست. در ذیل ماده هشت فصل مذکور اهداف آموزشی در چهار مقوله زیر بیان شده است:

۱- ارائه آموزش‌های علمی، نظامی و پژوهشی به دانشجویان در مقاطع آموزش عالی با ایجاد زمینه‌های مناسب برای تصدی مشاغل فرماندهی، مدیریتی و تخصصی در نیروها و سازمان‌های تابع آجا

۲- پرورش کارکنانی مؤمن، منضبط، ورزیده، بردبار، شجاع، فداکار، کارآمد و متخصص در راه اهداف نظام جمهوری اسلامی ایران

۳- ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه‌های آجا از طریق بازنگری در متون آموزشی، اعمال آخرین دستاوردهای علمی و به روز نمودن متون آموزشی؛ ایجاد، تکمیل، توسعه و به روز نمودن وسایل و تجهیزات آموزشی؛ تأمین مسئولان آموزشی واجد شرایط؛ ایجاد فرصت‌های مطالعاتی برای انجام تحقیقات علمی و نظامی توسط استادان و دانشجویان.

۴- ایجاد زمینه‌های علمی لازم برای ادامه تحصیل دانش‌آموختگان دانشگاه در مراکز آموزش عالی کشور درباره رفع نیازهای تخصصی نیروها یا سازمان‌های آجا.

ضمناً در بخش ج ماده ۸ ناظر بر برنامه‌های آموزشی چنین آمده است: «برنامه آموزشی دانشگاه در دوره‌های آموزشی عالی بر مبنای هدف‌های آموزشی دانشگاه با توجه به مقررات و ضوابط وزارت علوم و هماهنگی سماجا تهیه و اجرا می‌گردد».

بنابراین، برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌های آجا برابر این اساسنامه با رعایت قوانین و مقررات آموزش‌های عالی کشور مورد نظر وزارت علوم تدوین، تهیه و در نهایت به تصویب وزارت مذکور رسیده است. بر این اساس مشخصات کلی، برنامه و سرفصل

دروس دوره کارشناسی به شرح زیر تهیه و تدوین و به تصویب وزارت علوم رسیده است.

مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی دانشگاه افسری امام علی (ع):

بر اساس مصوبه کمیته برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی تخصصی نظامی و انتظامی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ برنامه آموزشی کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی دانشگاه افسری امام علی (ع) که بر اساس مصوبه شورای گسترش آموزش بر اساس طرح کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی با ۳ گرایش (علوم دفاعی، مهندسی دفاعی و مدیریت دفاعی) در ۱۶ شاخه تخصصی که توسط دانشگاه افسری امام علی (ع) به تأیید رسیده است، مقرر می‌دارد:

ماده ۱) برنامه آموزشی کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی با ۳ گرایش علوم دفاعی، مهندسی دفاعی و مدیریت دفاعی در ۱۶ شاخه تخصصی از تاریخ تصویب برای کلیه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور که مشخصات زیر را دارند، ضروری خواهد بود.

الف: دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی که زیر نظر وزارت علوم تحقیقات و فناوری اداره می‌شوند.

مشخصات کلی برنامه آموزشی کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی

تعریف

کارشناسی پیوسته امور دفاعی با ۳ گرایش (علوم دفاعی، مهندسی دفاعی، مدیریت دفاعی) مشتمل بر ۱۶ شاخه تخصصی است که دانش‌پژوهان شرکت‌کننده پس از گذراندن دوره تحصیلی در حداقل ۷ نیم‌سال تحصیلی با میانگین ۱۳۵ واحد درسی، پس از کسب موفقیت در دوره، با سطح مناسبی از دانش علمی مرتبط با نیاز کاربردی

آشنا می‌شوند و به شکل عملی مهارت‌های نظامی تعریف شده را فرا می‌گیرند؛ سپس برابر مقررات موفق به گرفتن مدرک کارشناسی امور دفاعی در یکی از گرایش‌ها و شاخه تخصصی مربوط می‌شوند.

هدف

کارشناسی پیوسته امور دفاعی به عنوان یکی از دوره‌های آموزش عالی در ارتش جمهوری اسلامی ایران متناسب با نیازهای علمی و سطح مهارت نظامی تشکیل شده است. هدف از اجرای آن آموزش و پرورش افسرانی مؤمن، لایق، کارآمد، شجاع و مبتکر می‌باشد که بتوانند نیروی انسانی متخصص و کادر مدیریتی مورد نیاز را در گرایش‌های مربوط به شرح زیر برای تصدی مشاغل مرتبط با شاخه تخصصی در نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی ایران را تأمین نمایند.

الف- گرایش علوم دفاعی مشتمل بر ۷ شاخه تخصصی: ۱- پیاده، ۲- زرهی، ۳- توپخانه صحرائی و موشک‌ها، ۴- پدافند هوایی، ۵- مهمات، ۶- ش.م.ه.، ۷- بهداشت و درمان.

ب- گرایش مهندسی دفاعی مشتمل بر ۴ شاخه تخصصی: ۱- استحکامات و عمران، ۲- مخابرات و الکترونیک، ۳- مخابرات و جنگال، ۴- مکانیک و الکترومکانیک.

پ- گرایش مدیریت دفاعی مشتمل بر ۵ شاخه تخصصی: ۱- اداری و پرسنلی، ۲- دارایی، ۳- آماد، ۴- دژبان، ۵- ترابری.

بارزترین پرسشی که بر اساس مطالب معنونه به ذهن می‌رسد این است: «تا چه حد ابعاد برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی^(ع) با معیارهای متعارف علمی و استاندارد انطباق و هماهنگی دارد؟». بر این اساس این مطالعه، گامی است در راستای تبیین نحوه و ماهیت عینی برنامه‌ریزی آموزشی- درسی در محیط و بافت دانشگاهی- نظامی دانشگاه افسری امام علی^(ع) به عنوان یک دانشگاه نظامی که آموزش و تربیت

علمی و نظامی را با هم دنبال می‌کند. این دغدغه ذهنی عمدتاً محصول کنجکاوی، تجربه‌های شخصی، مطالعه آثار مکتوب موجود و سایر مؤلفه‌ها بوده است که به عنوان هدف اصلی این مطالعه، در قالب اهداف و پرسش‌های فرعی ناظر بر شاخص‌ها دنبال می‌شود. البته تشریح اهداف و پرسش‌ها در ۵.۱ بیان می‌شود.

با عنایت به مفاد اساسنامه و برنامه درسی مصوب مذکور، به نظر می‌رسد که علی‌رغم تلاش‌های زیادی که صورت می‌پذیرد و توفیقات شگرفی که به دست آمده است؛ متولیان، فرماندهان و مسئولان آن همواره اهداف آرمانی رفیعی را دنبال کرده و خود را به آنچه حاصل آمده است، قانع نمی‌کنند. در این راستا و با نگاهی آینده‌نگرانه در صدد رفع مشکلات، بهینه‌سازی برای آینده هستند. با این حال، لازمه توفیق در این مسیر، بررسی علمی، تجربی نظام آموزشی آن است تا چالش‌ها شناخته شود و الگویی روا و پایایی برای آینده ترسیم شود. از این رو مسئله‌ای که در این عرصه چشم‌نواز می‌نماید، این است که برنامه آموزش‌های علمی این دانشگاه تا چه حد با شاخص‌ها و مختصات یک برنامه علمی متعارف و استاندارد از منظر استادان و دانشجویان انطباق دارد. در این مقاله از مجموع ۹ شاخص متعارف، ۴ مؤلفه اولیه بررسی می‌شود و بقیه در فرصت‌های ممکن به علاقه‌مندان و مخاطبان دانشگاهی عرضه خواهد شد.

۱. برنامه‌ریزی آموزشی

۲. اهداف آموزشی

۳. محتوای آموزشی

۴. اجرای نظام آموزشی

ضرورت و اهمیت تحقیق

در اغلب کشورهای پیشرفته، آموزش و پرورش اصلی‌ترین سازوکار حل مسائل و معضلات اجتماعی تلقی می‌شود. در واقع در خوشبختی و سعادت آینده ملت‌ها غالباً

بر دوش مدارس و دانشگاه‌ها نهاد شده است. از این رو در صورت بررسی و ارزیابی نکردن دقیق و نظام‌مند میزان کارآمدی فعالیت‌ها یا برنامه‌های آموزشی، بسیاری از تغییراتی که در این عرصه رخ می‌دهد، تأثیر مثبتی نخواهند داشت. بر این اساس، ارزیابی یکی از گام‌های مثبت در راستای بهبود آموزشی محسوب می‌شود و در مقایسه با هر فعالیتی دیگر نقش برجسته‌تری را در تأمین اطلاعات لازم برای دست‌اندرکاران به منظور بهبود عملکردهای آموزشی ایفا می‌کند. مهمتر از همه، در حوزه برنامه‌ریزی درسی بحث ارزیابی مبنا و اساس تصمیم‌گیری‌های زیر است:

۱. به عنوان مبنای تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری؛ ۲. ملاک ارزیابی و روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان؛ ۳. ملاک ارزشیابی برنامه درسی؛ ۴. ملاک اعتباربخشی به نهادهای آموزشی؛ ۵. مبنای نظارت بر هزینه اعتبارات عمومی و ۶. عامل بهبود مواد و مدارک و برنامه‌های آموزشی.

به گفته اسکرایون^۱ (۱۹۷۳)، به رغم داشتن فقط یک هدف واحد یعنی «تعیین مزایا و محاسن آنچه ارزشیابی می‌شود»، ارزشیابی نقش‌های زیادی را در آموزش و پرورش بازی می‌کند؛ به طوری که برافی، گروتلوشن و گوملر^۲ (۱۹۷۴) ارزشیابی آموزشی را از سه منظر مورد توجه قرار داده‌اند:

- برنامه‌ریزی شیوه‌ها، برنامه‌ها و یا برون‌دادها
 - بهبود شیوه‌ها، برنامه‌ها و یا برون‌دادهای کنونی
 - توجیه و تبیین (یا عدم توجیه) شیوه‌ها، برنامه‌ها و یا برون‌دادهای موجود.
- آندرسن و بال^۳ (۱۹۷۸) نیز برای ارزشیابی اهداف زیر را متصور شده‌اند:
- کمک به گرفتن تصمیم‌ها درباره اجرای برنامه؛ کمک به گرفتن تصمیم‌ها درباره استمرار، گسترش یا تجویز برنامه؛ کمک به گرفتن تصمیم‌ها در خصوص اصلاحات

1. Scriven, M.

2. Brophy, K.; Grotelueschen, A.; Gooler, D.

3. Anderson, S.B. & Ball, S.

برنامه؛ دستیابی به مدارک به منظور پاسخگویی به انتقادات و مخالفت‌ها با برنامه مدنظر؛ دستیابی به مدارک و اسناد به منظور حمایت و پشتیبانی از برنامه؛ کمک به فهم و درک مبانی روان‌شناسی، اجتماعی و سایر فرایندها.

با عنایت به موارد بیان شده، پیش‌بینی می‌شود که انجام این‌گونه مطالعات، به‌ویژه این مطالعه، علاوه بر پیامدهای مثبت طرح شده برای سازمان دانشگاه به معنای عام، واجد دستاوردهای ملموس اجرایی و در نهایت ارائه الگویی و پیشنهاد عملیاتی برای ارتقای کیفیت آموزش منجر گردد.

اهداف تحقیق

اهداف این مطالعه در دو مقوله قابل بررسی است: هدف اصلی و اهداف فرعی
اهداف اصلی: این مطالعه در وهله اول درصدد شناسایی چالش‌ها و مسائل برنامه نظام آموزشی علمی دانشگاه افسری امام علی (ع) از زاویه و منظر شاخص‌های متداول و استاندارد هر نظام آموزشی علمی است. ولی هدف اصلی در قالب چندین اهداف فرعی به شرح زیر دنبال می‌شود.

اهداف فرعی: به منظور رسیدن به هدف اصلی، چندین هدف جزئی و فرعی قابل تحقق و بررسی کمی برای این مطالعه تعریف می‌شود تا اینکه چالش‌ها و مسائل کلی برنامه نظام آموزشی علمی در رهگذر ۹ هدف فرعی بررسی می‌شود که در این تحقیق صرفاً به چهار مقوله میزان انطباق برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه؛ محتوای آموزشی؛ طراحی و اجرای آموزشی پرداخته می‌شود. به منظور سهولت بررسی تجربی، اهداف فرعی مورد نظر به صورت پرسش‌های تحقیقی زیر مطرح می‌شوند.

پرسش‌های تحقیق

الف: پرسش اصلی

پرسش اصلی این مطالعه این است: «تا چه حد ابعاد برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی^(ع) با ملاک‌ها و معیارهای متعارف علمی و استاندارد انطباق و هماهنگی دارد؟»

به منظور تسهیل فرایند اجرای پژوهش، پرسش اصلی این مطالعه در قالب چهار پرسش تحقیقی فرعی؛ شامل کلیه ابعاد و جنبه‌های مورد نظر برنامه مذکور به شرح زیر تدوین و مطرح می‌شود:

ب: پرسش‌های فرعی

- ۱- تا چه حد برنامه‌ریزی آموزشی - درسی دانشگاه ویژگی‌های یک برنامه‌ریزی آموزشی - درسی استاندارد را دارد؟
- ۲- تا چه حد اهداف آموزش‌های دانشگاه با اهداف آموزش‌های علمی استاندارد و متعارف منطبق است؟
- ۳- تا چه حد محتوای آموزشی در راستای برنامه آموزشی - درسی و اهداف ترسیم شده است؟
- ۴- تا چه حد طراحی و اجرای آموزشی با آموزش یادگیرنده مدار منطبق است؟

پیشینه نظری و تحقیق

مفهوم ارزشیابی

اساساً هیچ‌گونه تعریف مورد اجماع از ارزشیابی، به ویژه ارزشیابی آموزشی، وجود ندارد. برخی آن را مرادف با سنجش و اندازه‌گیری و برخی دیگر آن را ارزیابی میزان تحقق اهداف خاص تعریف می‌کنند. برخی دیگر آن را قضاوت حرفه‌ای و برخی دیگر

آن را اغلب یک فعالیت علمی و یا یک فعالیت سیاسی می‌دانند. (وورتن و سندرز^۱، ۱۹۸۷: ۲۲). دیگرانی نیز هستند که ارزشیابی را عمل گردآوری و ارائه اطلاعات به منظور قادر ساختن تصمیم‌گیرندگان برای گرفتن تصمیم هوشمندانه تعریف می‌کنند. (همان: ۲۲). در مجموع ارزشیابی عبارتست از ارزش‌گذاری یک شیء یا پدیده. در حوزه تعلیم و تربیت نیز ارزشیابی عبارتست از تعیین رسمی کیفیت کارآمدی یا ارزش یک برنامه، محصول، پروژه، فرایند، هدف یا برنامه درسی (همان). بر این اساس در ارزشیابی از شیوه‌های تحقیق و قضاوت زیر استفاده می‌شود:

- ۱- تعیین استانداردهای قضاوت در خصوص کیفیت و تصمیم‌گیری در خصوص نسبی یا مطلق بودن استانداردها
- ۲- گردآوری اطلاعات
- ۳- اعمال استانداردها به منظور تعیین کیفیت.

ارزشیابی برنامه آموزشی

تعریف برنامه درسی یا آموزشی به بیان ساده عبارت است از: سامانه کلی و به هم پیوسته عناصری نظیر: نیازها، اهداف، معلمان، یادگیرندگان، سرفصل‌ها، مواد آموزشی و آموزش و تدریس و غیره. اما وقتی یک برنامه درسی در دست اجراست، پاره‌ای سوالات اساسی نظیر موارد زیر مطرح می‌شود (ریچاردز، ۲۰۰۶: ۲۸۶):

- ۱- آیا برنامه درسی به اهداف خود می‌رسد؟
- ۲- در کلاس‌های درس چه اتفاق می‌افتد؟
- ۳- آیا آنهایی که با برنامه مرتبط هستند، از آن رضایت دارند؟
- ۴- آیا دست‌اندرکاران تهیه و اجرای برنامه و متولیان آموزش از کار خود رضایت دارند؟
- ۵- آیا برنامه درسی قابل مقایسه با برنامه‌های مشابه است یا نه؟

ارزشیابی یک برنامه درسی در پی پاسخ به سؤالاتی از این دست است تا از این رهگذر نحوه اجرا و کارآمدی برنامه مشخص شود.

وورتن، سندرز، فیتز پتریک^۱ (۱۹۹۷:۵) تعریف جامعی از ارزیابی برنامه به شرح ذیل ارائه می‌دهند: «ارزیابی عبارتست از تعیین، تبیین و به‌کارگیری معیارهای مشخص در راستای تعیین هدف، ارزش، کیفیت، کاربرد، کارایی یا اهمیت یک برنامه در ارتباط با معیارهای مذکور. ارزیابی از شیوهای بررسی و قضاوت شامل: ۱- تعیین استانداردهای قضاوت؛ ۲- جمع‌آوری اطلاعات مرتبط؛ ۳- اعمال استانداردها در راستای تعیین ارزش کیفیت، کارآمدی یا اهمیت برنامه. ارزیابی در پایان به ارائه توصیه‌ها در جهت ارتقای هدف ارزیابی با عنایت به هدف (اهداف) مورد نظر منجر می‌شود».

از دهه ۱۹۶۰ به بعد، ارزیابی آموزشی توجه متولیان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی را به خود جلب کرده است. تأمین مالی پروژه‌های برنامه درسی ملی در بسیاری از نقاط جهان غالباً با الزام برای ارائه گزارش‌های ارزشیابی پیوند خورده است. چنین الزامی در دنیا سبب ارتقای میزان پاسخگویی، کمک به بهبود اجرای پروژه‌های جاری و مستندسازی آنچه در چنین طرح‌هایی اتفاق می‌افتد، شده است. از آن زمان به بعد، مدارس، نهادهای آموزشی، دانشگاه‌ها، دست‌اندرکاران و مدیران برنامه‌های درسی و معلمان، ناگزیر بوده‌اند تا بیشتر مسئول و پاسخگو باشند و این امر ضرورت فهم ماهیت ارزشیابی برنامه درسی را بیشتر کرده است. بر این اساس، دامنه ارزشیابی از نتایج آزمون‌ها فراتر رفته و شامل نیاز به گردآوری اطلاعات و قضاوت درباره کلیه جنبه‌های برنامه درسی از برنامه‌ریزی گرفته تا اجرا گردیده است (هوینگ و دودلی، ایوانز^۲، ۱۹۹۶).

1. Worthen, Sanders, & Fitzpatrick

2. Hewing, M. & T. Dudley-Evans

هدف ارزیابی برنامه

اساساً هر ارزیابی به هدف پی بردن به میزان و تداوم اثربخشی یک برنامه صورت می‌گیرد (دال^۱، ۱۹۹۲). به گفته ماین و اورتون^۲ (۱۹۹۰)، اثربخشی نیز عبارت است از: «اشاره به کیفیت، تلاش طولانی و مستمر ذهن برای تغییر و بازسازی تجربه» (دارالسلام^۳، ۲۰۱۰)، چنگ^۴ (۱۹۹۶) معتقد است که پدیده اثربخشی دارای معیارهایی می‌باشد که می‌توان آنها را از جنبه کیفی و میزان تحقق آنها سنجید. از طرفی پرات^۵ (۱۹۸۰) «اثربخشی» را از منظر میزان تحقق اهداف دوره آموزشی توسط یادگیرندگان بر اساس نمره آزمون و عملکرد آنها وفق برنامه‌ریزی بررسی می‌کند.

باترفیلد^۶ (۱۹۹۵: ۱۵۴) اثربخشی را در قالب استانداردهایی تلقی می‌کند که برنامه درسی در پی تثبیت آنهاست. در ارتباط با ارزیابی یک برنامه و یا بهتر بگوییم ارزیابی اثربخشی آن، حسین حاج احمد^۷ (۱۹۹۱: ۱۵۱) معتقد است که ارزیابی اثربخشی معمولاً با این عبارت شروع می‌شود که «تا چه حدی یک موضوع ... است؟». بنابراین، ارزیابی یک برنامه عبارت است از فرایندی برای تعیین الگو و چگونگی عینی آن. باونتری^۸ (۱۹۹۷) نیز در تأیید نظر تیلر^۹ (۱۹۹۰) بیشتر بر ماهیت فرایندی بودن ارزیابی به منظور منظور پی بردن به تحقق هدف پیش‌بینی شده در برنامه تأکید می‌ورزد.

از مجموع گفته‌ها چنین برمی‌آید که ارزیابی و اثربخشی یک برنامه یا یک دوره آموزشی به معنای تلاشی است معطوف به ارزیابی تحقق اهداف و اجرای یک برنامه که درصدد پی بردن به میزان تحقق دانش، مهارت‌ها و نگرش شرکت‌کنندگان، مشکلات و تغییرات حاصل، به دنبال اجرای برنامه است.

1. Doll, R.C.
2. Mayne, S.P. & Evarton, T.
3. Darussalam, G.
4. Cheng, V.C.
5. Pratt, D.
6. Butterfield, S.
7. Hussein Haj. Ahmad
8. Bowentry
9. Tyler, R.

مخاطب ارزشیابی

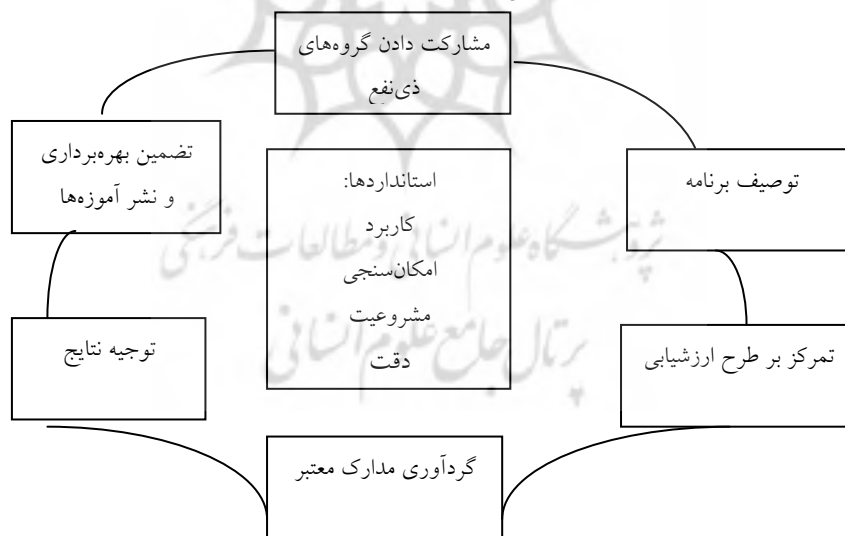
در اجرای یک برنامه سطوح مختلفی از مشارکت و مداخله وجود دارد و این مسئله مخاطبان متعددی را در ارتباط با ارزشیابی در بر می‌گیرد. در این راستا، ریچاردز^۱ (۲۰۰۶: ۲۹۵-۲۹۴) گروه‌های ذینفع را به پنج گروه تقسیم می‌کند که هر کدام در صدد پاسخ به پرسش‌های خاص خود هستند: یادگیرندگان، معلمان (استادان)، برنامه‌ریزان درسی، مدیران، پشتیبانان و تدارک‌کنندگان آموزش، عوامل برنامه‌ای در موفقیت یک برنامه آموزشی و عوامل سازمانی.

نظام و فرایند ارزیابی برنامه آموزشی

تصمیم‌گیری در خصوص ارزیابی برنامه، اول از همه در گروی بررسی فرایند ارزیابی، به منظور حصول اطمینان از طراحی مطلوب آن است. هر برنامه باید چهار ویژگی یا استاندارد اصلی داشته باشد. حصول اطمینان از رعایت و اعمال استانداردهای مذکور از رهگذر شش مرحله کلی مندرج در نمودار محقق می‌شود:

نمودار شماره ۱:

مراحل و فرایند ارزیابی آموزشی



البته در کانون مراحل مذکور، چهار استاندارد اصلی نهفته است که مراحل مذکور بر اساس و در راستای رعایت استانداردهای مذکور دنبال می‌شود. هر کدام از این استانداردها زیر شاخه‌های مربوط به خود را در ارتباط با برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، ارزیابی و تدوین شکل مشخصی از ارزیابی به کار می‌برند. از این‌رو، هر کدام از استانداردهای چهارگانه مندرج در جدول بالا، علاوه بر زیر مجموعه‌های خود، ناظر بر تحقق هدف یا اهداف خاصی هستند:

- استانداردهای کاربردی معطوف بر این است که ارزیابی نقش تأمین اطلاعات را برای گروه‌های هدف بازی کند.
- استانداردهای امکان‌سنجی معطوف به این است که ارزیابی واقع‌بینانه، دیپلماتیک و به هم پیوسته باشد.
- استانداردهای مشروعیت ناظر بر تضمین اجرای قانونی، اخلاقی، و حصول اطمینان از رعایت رفاه و آرامش دست‌اندرکاران گروه‌های ذی‌نفع نتایج ارزیابی می‌باشند.
- استانداردهای دقیق متضمن این است که محصول و نتیجه ارزیابی فرایند تأمین و انتقال اطلاعات فنی کافی را در خصوص ویژگی‌های که معین‌کننده ارزش برنامه در دست ارزیابی است، دنبال کند.

شاخص‌های کیفیت در یک نهاد آموزشی

شاخص‌ها و معیارهای ارزیابی متفاوت و متنوعی در خصوص کیفیت نهادهای آموزشی ارائه شده است که در این میان دیدگاه‌های موریس^۱ (۱۹۹۴) قابل تأمل است. به نظر وی نهاد آموزشی باید شاخص‌های کیفی زیر را داشته باشد:

- ۱- اهداف آموزشی روشن و شفاف
- ۲- برنامه آموزشی منظم، متوازن و سازمان‌یافته در راستای تأمین نیازهای فراگیران
- ۳- فرایندهای نظام‌مند و معین برای شناسایی نیازهای آموزشی و اولویت‌های آنها

۴- تعهد و گردن نهادن به یادگیری

۵- پیشینه مشارکت و مداخله کارکنان در تعیین اهداف و تصمیم‌گیری‌ها

۶- کادر آموزشی و علمی با انگیزه و منسجم برخوردار از روح جمعی

۷- حس مسئولیت مدیران در ارتقای شغلی و حرفه‌ای کادر علمی

۸- بازبینی مستمر برنامه‌های آموزشی و روند پیشرفت در راستای ارزیابی اهداف

رویکردها یا الگوهای ارزیابی برنامه

هوگان^۱ (۲۰۰۷) رویکردهای حاکم بر ارزیابی برنامه آموزشی را از اواخر قرن هجدهم تا قرن بیست و یکم بررسی کرده است که خلاصه‌ای از آن با عنوان‌های زیر ارائه شده است:

- رویکرد مخاطب (معرفی کننده) مدار
- رویکرد کارشناس مدار
- رویکرد معارض مدار
- رویکرد مشارکت کننده مدار
- رویکرد ارزیابی سیرو (CIRO): بافت، داده، عکس العمل، بازخورد
- رویکرد ارزیابی کیرک پتریک
- رویکرد ارزیابی فیلیپ
- الگوی CIPP: بافت، نتیجه و فرایند
- این الگو که بر اساس الگوی نظری استافلیم و شنیک فیلد^۲ (۱۹۸۴) می‌باشد بر ارزیابی بهبود - مدار تأکید می‌کند و هدف آن تصمیم‌گیری در خصوص یک دوره یا برنامه آموزشی است.

1. Hogan, T.P.

2. Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.L.

به گفته استافلیم^۱ (۱۹۸۱)، فرایند ارزیابی به دنبال ارزیابی نتیجه یا دستاورد آغاز می‌شود؛ چرا که فرایند ارزیابی از این جهت حائز اهمیت است که می‌تواند سبب موفقیت کل دوره آموزشی از جمله ابعاد سه‌گانه آن یعنی بافت، داده و نتیجه شود. در مرحله نتیجه‌گیری و فرایند است که باید تصمیم‌گیری شود که آیا دوره را باید پایان داد، به تعلیق در آورد، ادامه داد یا اصلاح کرد. پژوهشگران متعددی بر اساس این الگو به ارزیابی برنامه‌های آموزشی پرداخته‌اند و افرادی نظیر آیرز، گفارت و کلارک^۲ (۱۹۸۹) و ابوبکر ابراهیم^۳ (۱۹۹۰) ارزیابی‌های تکوینی و تکمیلی را در قالب این الگو انجام داده‌اند. این موضوع مهم بر اساس دو رویکرد کمی و کیفی انجام می‌پذیرد.

محمد حاج‌احسان^۴ (۱۹۹۷)، بر اساس این الگو، اثربخشی برنامه آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه مالایا را بر اساس تحقیق کیفی مورد ارزیابی قرار داده است. تان هیولنگ^۵ (۱۹۹۸) نیز اقدام مشابهی را بر اساس این الگو انجام داده است. عزیزی یحیی^۶ (۱۹۹۹) نیز این الگو را در ارزیابی کارآمدی دوره آموزشی مقطع دبیرستان به کار بسته است؛ این در حالی است که روسنانی هاشینی و موهد صحاری نوردین^۷ (۱۹۹۸) نیز این الگو را در ارزیابی برنامه آموزشی در دانشگاه اسلامی مالزی استفاده کردند.

به رغم انجام مطالعات گوناگون در حوزه ارزیابی برنامه آموزشی - درسی در سایر نقاط جهان، مطالعات مرتبط در ایران نادر بوده است و دوم اینکه با توجه به ماهیت بافت نظامی و وضعیت خاص برنامه‌های آموزشی - درسی جوامع از یک طرف و نهادهای آموزشی بنا به اهداف و مأموریت‌های خاصشان از طرفی دیگر، تعمیم‌پذیری

1. Stufflebeam, D.L.
2. Ayers, J.B., Gephart, W.J., & Clark, P.A.
3. Abu Bakar Ibrahim
4. Muhamad Hj. Ihsan
5. Tan Hui Leng
6. Azizi Yahya
7. Rosnani Hashini dan Mohad Sahari Nordin

یافته‌ها پرسش برانگیز است. از این رو، انجام این مطالعه به‌ویژه در بافت دانشگاه‌های نظامی ایران اهمیت دارد و گامی مؤثر در تکمیل خلأ دانشی در ادبیات نظری این حوزه خواهد بود.

روش تحقیق

از آنجا که این مطالعه ماهیت اکتشافی دارد و در پی بررسی روابط بین متغیرها نیست، بنابراین بر استخراج و اکتشاف ماهیت متغیرهایی معطوف است که می‌توان آنها را از این منظر وابسته نامید و عوامل دخیل در آنها در رهگذر مطالعه قابل شناسایی خواهند بود. از این رو تعداد متغیرهای هدف برابر با تعداد پرسش‌های پژوهش و متغیر اصلی هر پرسش است که در مجموع عبارتند از:

- برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
- اهداف آموزش‌های علمی
- محتوای آموزشی
- طراحی و اجرای آموزشی

جامعه آماری و نمونه آماری

با توجه به شاخصه‌های مذکور، جامعه آماری این مطالعه را دو گروه عمده دست‌اندرکار و ذی‌نفع آموزش تشکیل می‌دهد که عبارتند از: استادان سازمانی و دانشجویان سال آخر دانشگاه افسری امام علی^(ع) که تصور می‌شود بنا به تجربه آموزش چند ساله در دانشگاه، از اشراف و آگاهی مطلوبی به ماهیت برنامه آموزشی علمی دارند. مجموع این دو گروه جامعه‌ای شامل تقریباً ۱۰۰ و ۷۰۰ نفر را به ترتیب به خود اختصاص می‌دهند (۱۳۹۲). ولی بنا به ملاحظات امکان‌سنجی، محقق ناگزیر از انتخاب نمونه آماری بود. از این رو نمونه آماری به شیوه غیر تصادفی و با اتکا به شیوه

نمونه‌برداری اتفاقی یا قابلیت دسترسی هدفمند (فرهادی^۱، ۲۰۰۵: ۲۱۲) انتخاب شد. از مجموع استادان تعداد ۶۲ و از بین دانشجویان سال سوم تعداد ۱۰۸ نفر انتخاب و به پرسشنامه مربوطه پاسخ دادند.

تعاریف عملیاتی اصطلاحات کلیدی

۱. برنامه‌ریزی آموزشی و درسی: تعریف ملاک عمل در این مطالعه، تعریفی است که سازمان یونسکو از برنامه‌ریزی آموزشی ارائه داده است که بر اساس آن «برنامه‌ریزی آموزشی در معنای کلی عبارتست از اعمال تجزیه و تحلیل نظام‌مند و منطقی در زمینه فرایند تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی با هدف گرفتن تصمیم‌های مؤثرتر و کارآمدتر در پاسخ به نیازها و اهداف یادگیرندگان و جامعه».

۲. اهداف آموزشی: منظور از اهداف آموزشی عبارت از بیان صریح، شفاف و مشخص تغییرات خاصی که یک برنامه آموزشی و درسی در صدد تحقق آنهاست و تغییراتی که از تجزیه یک هدف کلان به اجزا و زیربخش‌های آن ناشی می‌شوند (ریچاردز^۲، ۲۰۰۶: ۲۱۲).

۳. محتوای آموزشی: عبارتست از تعیین و ترسیم مشخصات و ویژگی‌های محتوای یک دوره آموزشی و تهیه فهرست مجموعه مطالبی که باید آموزش داده شود و مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار گیرد (ریچاردز^۲، ۲۰۰۶: ۲).

۴. طراحی آموزشی: عبارتست از فرایند تهیه و تدوین محتوای آموزشی در راستای تحقق اهداف برنامه آموزشی و درسی خاص (ریچاردز^۲، ۲۰۰۶: ۲).

روش و ابزار گردآوری داده‌ها

با عنایت به ماهیت اهداف و پرسش‌های مطرح، این مطالعه از نوع تحلیلی-توصیفی است که بر اساس الگوی کمی به اجرا در آمد؛ بدین معنا که داده‌های گردآوری شده

1. Farhady, H.

2. Richards, J.C.

صرفاً بر اساس آمار کمی متناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای انجام این مهم پرسشنامه مرکب از ۹ متغیر کلان حاوی ۱۰۰ پرسش معطوف به پرسش‌ها و اهداف تحقیق بر اساس معیارها، ملاحظات، استانداردها و شاخص‌های متعارف یک برنامه آموزشی و درسی و همچنین سایر شاخص‌های مندرج در منابع علمی ناظر بر ارزیابی یک برنامه درسی تهیه و پس از اعتبارسنجی لازم از منظر روایی و پایایی استفاده شده است.

روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها

پایایی

پایایی پرسشنامه مورد استفاده بر اساس فرمول پایایی آلفا گرونباخ محاسبه گردید که میزان آن برابر با ۹۷٪ است که تأیید کننده میزان بالای پایایی آن می‌باشد.

اعتبار (روایی) سنجی

روایی (اعتبار) محتوایی

ابزار مورد استفاده برای گردآوری اطلاعات مورد نظر بر اساس تمامی شاخص‌های مهم دخیل در یک برنامه آموزشی - درسی تدوین گردید. ولی قبل از استفاده عینی، لازم بود که هم از نظر محتوا و هم از منظر عینیت روانی سازه اعتبارسنجی شود. نخست اعتبار محتوایی آن را گروهی از متخصصان حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی تأیید کردند.

روایی (اعتبار) سازه‌ای

برای سنجش اعتبار یا روایی سازه‌ای شاخص‌های ارزیابی از روش تحلیل دوران عامل (varimax rotation) از طریق روش عامل (factor analysis) استفاده شد تا اینکه سازه‌های زیر ساختی ۹ بخش از پرسشنامه، به عنوان شاخص‌های ارزیابی کل سازه

برنامه آموزشی به مفهوم کلی معین شود. بر این اساس فرضیه‌های کفایت نمونه‌برداری بر اساس شاخص تقارن KMO و بارتلت:

. (05 < P = 954.52, $x^2(36) = .60 > .90$) KMO = وجود ضریب همبستگی بالا بین تمامی متغیرها محقق شد. (KMO = . بر این اساس فقط یک عامل استخراج شد که ۵۵.۷۳٪ از کل واریانس را در بر می‌گیرد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها (روش آماری)

آمار توصیفی متناسب پس از گردآوری داده‌ها و اطمینان از ماهیت داده‌های حاصل بر اساس رویکرد توصیفی و تجزیه و تحلیل بسامد آماره‌ها تجزیه و تحلیل شد که جزئیات آن به شرح زیر ارائه می‌شود.

نتایج و بحث و بررسی پاسخ به پرسش‌های تحقیق

۱- تا چه حد برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه واجد ویژگی‌های یک برنامه‌ریزی درسی - آموزشی استاندارد است؟

بر اساس فراوانی و درصد‌های مندرج در جدول شماره ۱، می‌توان نتیجه گرفت که بیشتر پاسخ‌دهندگان یعنی ۳۴٪ از آنان گزینه «موافقم» را با ایده برخورداری برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از ویژگی‌های استاندارد انتخاب کرده‌اند. ۵.۲٪ از آنان نیز «کاملاً موافق» نشان داده‌اند. در حالی که تقریباً ۳۰٪ از آنان به نوعی نظر «مخالف» نشان داده‌اند و ۲۹.۲٪ «ابراز بی‌طرفی» کرده و نظر روشنی را اعلام نداشته‌اند.

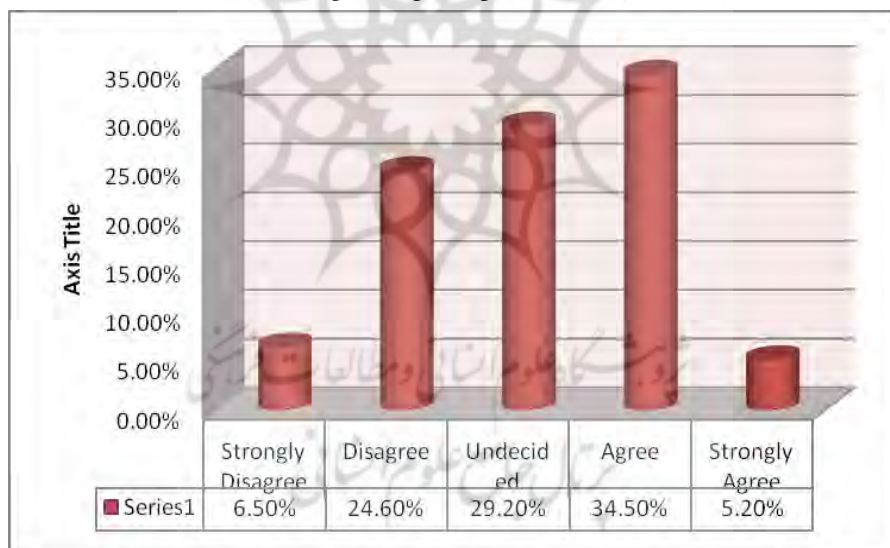
جدول شماره ۱:

فراونی‌ها، درصدهای میزان برخورداری برنامه‌ریزی آموزشی - درسی از ویژگی‌های یک برنامه‌ریزی استاندارد

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۱۴	۹۹	۱۰۶	۱۹۱	۲۴	۴۳۴
		%	%۳.۲	%۲۲.۸	%۲۴.۴	%۴۴.۰	%۵.۵	%۱۰۰.۰
	دانشجویان	درصد	۶۳	۱۹۴	۲۴۲	۲۱۹	۳۸	۷۵۶
		%	%۸.۳	%۲۵.۷	%۳۲.۰	%۲۹.۰	%۵.۰	%۱۰۰.۰
کل	درصد	۷۷	۲۹۳	۳۴۸	۴۱۰	۶۲	۱۱۹۰	
	%	%۶.۵	%۲۴.۶	%۲۹.۲	%۳۴.۵	%۵.۲	%۱۰۰.۰	

نمودار شماره ۲:

درصدهای برخورداری برنامه‌ریزی آموزشی - درسی از ویژگی‌های یک برنامه‌ریزی استاندارد



۲- تا چه حد اهداف آموزش‌های علمی دانشگاه با اهداف آموزش‌های علمی استاندارد و متعارف منطبق است؟

بیشتر استادان (۴۶.۳٪) و ۲۸.۳٪ دانشجویان با انتخاب گزینه «موافقم» مراتب موافقت خود را با موضوع پرسش شماره ۲ اعلام داشته‌اند، اما ۲۵.۱٪ از استادان و ۲۴.۶٪ از دانشجویان، در این خصوص نظری نداشته‌اند. البته دانشجویان (۲۷.۱٪) بیشتر از استادان مربوط (۲۲.۱٪) اعلام داشته‌اند که آموزش‌های علمی دانشگاه منطبق با اهداف آموزش‌های علمی استاندارد و متعارف نیست. در این میان دانشجویان (۱۳.۱٪) سه برابر استادان (۴.۴٪) نسبت به موضوع پرسش؛ یعنی انطباق اهداف به طور جدی ابراز مخالفت کرده و از آن انتقاد کرده‌اند.

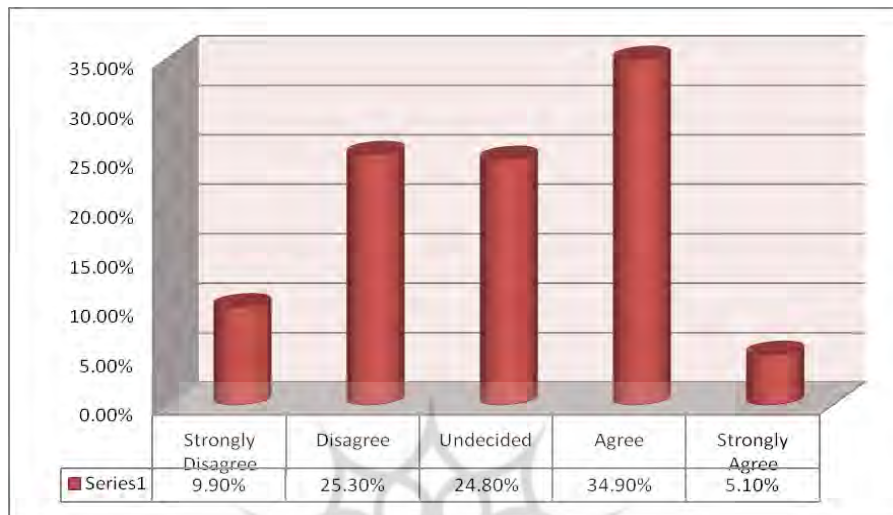
جدول شماره ۲:

فراوانی‌ها، درصد‌های میزان انطباق اهداف آموزش‌های علمی با اهداف آموزش‌های علمی استاندارد و متعارف

			گزینه‌ها				کل	
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم		کاملاً موافقم
گروه	استادان	درصد	۱۹	۹۶	۱۰۹	۲۰۱	۹	۴۳۴
		%	۴.۴	۲۲.۱	۲۵.۱	۴۶.۳	۲.۱	۱۰۰.۰
	دانشجویان	درصد	۹۹	۲۰۵	۱۸۶	۲۱۴	۵۲	۷۵۶
		%	۱۳.۱	۲۷.۱	۲۴.۶	۲۸.۳	۶.۹	۱۰۰.۰
کل		درصد	۱۱۸	۳۰۱	۲۹۵	۴۱۵	۶۱	۱۱۹۰
		%	۹.۹	۲۵.۳	۲۴.۸	۳۴.۹	۵.۱	۱۰۰.۰

نمودار شماره ۳:

درصد‌های میزان انطباق اهداف آموزشی‌های علمی با اهداف آموزشی‌های علمی استاندارد و متعارف



۳- تا چه حد محتوای آموزشی در راستای برنامه درسی - آموزشی و اهداف ترسیم شده است؟

در خصوص تطابق محتوای آموزشی با برنامه درسی - آموزشی و اهداف ترسیم شده، ۵۴.۲٪ از استادان و ۲۴.۱٪ از دانشجویان نظر موافق داشته‌اند، ولی دانشجویان (۲۴٪) در مقایسه با استادان (۱۹.۲٪) بیشتر نظر ممتنع ابراز داشته‌اند؛ همچنین دانشجویان به مراتب بیشتر از استادان نظر مخالف در این خصوص داشته‌اند، به طوری که نسبت آن ۲۴.۳٪ به ۱۸.۵٪ می‌باشد. در ضمن دانشجویان شش برابر (۱۹.۳٪) بیشتر از استادانشان (۳.۲٪) گزینه «کاملاً مخالفم» را انتخاب کرده و ابراز داشته‌اند که تطابقی بین محتوای آموزشی و برنامه درسی - آموزشی و اهداف مورد نظر وجود ندارد.

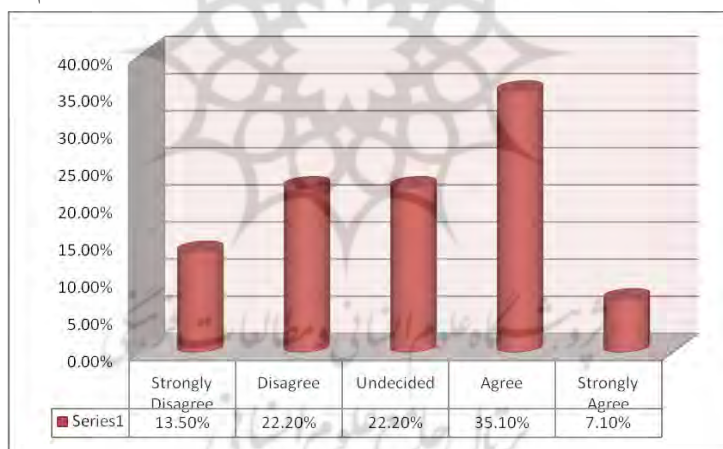
جدول شماره ۳:

فراونی‌ها، درصدهای میزان انطباق محتوای آموزشی برنامه درسی - آموزشی با اهداف ترسیم شده

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۱۶	۹۲	۹۵	۲۶۹	۲۴	۴۹۶
		%	%۳.۲	%۱۸.۵	%۱۹.۲	%۵۴.۲	%۴.۸	%۱۰۰.۰
گروه	دانشجویان	درصد	۱۶۷	۲۱۰	۲۰۷	۲۰۸	۷۲	۸۶۴
		%	%۱۹.۳	%۲۴.۳	%۲۴.۰	%۲۴.۱	%۸.۳	%۱۰۰.۰
کل		درصد	۱۸۳	۳۰۲	۳۰۲	۴۷۷	۹۶	۱۳۶۰
		%	%۱۳.۵	%۲۲.۲	%۲۲.۲	%۳۵.۱	%۷.۱	%۱۰۰.۰

نمودار شماره ۴:

درصدهای میزان انطباق محتوای آموزشی برنامه درسی - آموزشی با اهداف ترسیم شده



۴- تا چه حد طراحی و اجرای آموزشی با آموزش یادگیرنده‌مدار منطبق است؟
در پاسخ به این پرسش که تا چه حد طراحی و اجرای آموزشی منطبق با آموزش یادگیرنده‌مدار می‌باشد نیز نظرات متفاوتی از سوی جامعه آماری بیان شده است. بیشتر استادان (۴۰.۷٪) و ۲۷.۴٪ از دانشجویان با اتفاق نظر نگرش و دید مثبت نسبت به

موضوع تطابق بین متغیرها داشته‌اند. البته موضع‌گیری ممتنع هر دو گروه تقریباً برابر بوده است (۲۵.۴٪ و ۲۴.۴٪)، ولی دانشجویان به نسبت ۲۱.۸٪ بیشتر از استادان، (۱۷.۷٪) با میزان انطباق مخالفت داشته و از منظر مخالفت صریح نیز دانشجویان با نسبت (۱۵.۳٪) یعنی هفت برابر استادان (۲.۷٪) اعلام داشته‌اند که بین طراحی و اجرای آموزشی با آموزش یادگیرنده‌مدار تطابق و هماهنگی دیده نمی‌شود.

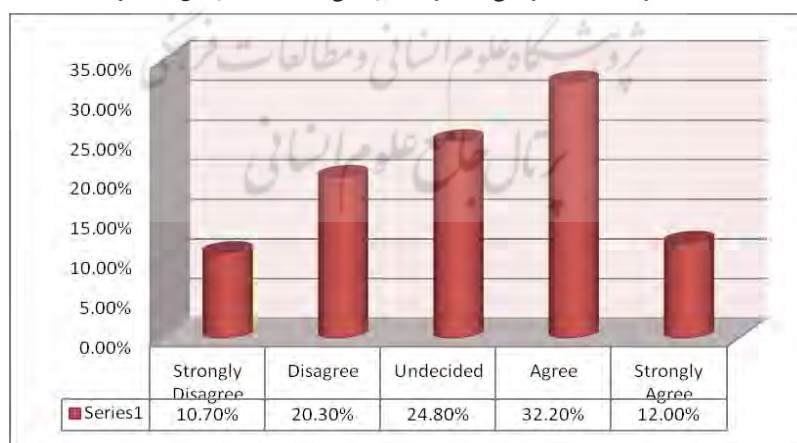
جدول شماره ۴:

فراوانی‌ها، درصد‌های میزان انطباق طراحی و اجرای آموزشی منطبق با آموزش یادگیرنده‌مدار

		گزینه‌ها	کل					
			کاملاً مخالفم	مخالقم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۱۵	۹۹	۱۴۲	۲۲۷	۷۵	۵۵۸
		%	۲.۷٪	۱۷.۷٪	۲۵.۴٪	۴۰.۷٪	۱۳.۴٪	۱۰۰.۰٪
	دانشجویان	درصد	۱۴۹	۲۱۲	۲۳۷	۲۶۶	۱۰۸	۹۷۲
		%	۱۵.۳٪	۲۱.۸٪	۲۴.۴٪	۲۷.۴٪	۱۱.۱٪	۱۰۰.۰٪
کل		درصد	۱۶۴	۳۱۱	۳۷۹	۴۹۳	۱۸۳	۱۵۳۰
		%	۱۰.۷٪	۲۰.۳٪	۲۴.۸٪	۳۲.۲٪	۱۲.۰٪	۱۰۰.۰٪

نمودار شماره ۵:

درصد‌های میزان انطباق طراحی و اجرای آموزشی منطبق با آموزش یادگیرنده‌مدار



نتیجه‌گیری و پیشنهادها

مسئله اصلی این تحقیق این بود که دانشگاه افسری امام علی (ع) درباره برنامه نظام آموزشی علمی خود با چه چالش‌هایی مواجه است. لازمه پرداختن به آنها، شناسایی و تبیین شاخص‌ها و استانداردهای متعارف و علمی برنامه آموزشی - درسی بوده است تا از طریق بررسی و میزان رعایت و لحاظ آنها در برنامه آموزش‌های علمی، چالش‌های مذکور شناسایی و پیشنهادهای علمی برای مقابله با آنها ارائه شود. در این راستا، هدف اصلی فوق در قالب چهار پرسش تحقیقی معطوف به متغیرهای اصلی مطرح گردید.

برای پاسخ به پرسش‌ها مذکور، فعالیت میدانی با استفاده از پرسشنامه‌ای جامع؛ حاوی ۱۰۰ پرسش در برگیرنده مهم‌ترین شاخص‌های مورد نظر انجام شد که در گذر آن از اغلب استادان سازمانی و ۱۰۸ نفر دانشجوی سال آخر که تجربه چندین ساله تعامل با برنامه درسی دانشگاه را دارند، نظرخواهی شد.

با توجه به فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتایج حاصل به شرح زیر خلاصه می‌شود:

در ارتباط با ماهیت برنامه‌ریزی آموزشی و درسی درصد ناچیزی ابراز موافقت کامل کرده و به نوعی حدود ۶۰٪ از افراد یا مخالف تطابق آن با معیارهای متعارف بوده یا اینکه نتوانسته‌اند در این خصوص به دیدگاه متقن برسند که خود تأیید کننده تردید آنان در مطلوب بودن برنامه‌ریزی آموزشی و درسی است.

در زمینه اهداف آموزش‌های علمی نظر استادان و دانشجویان نسبتاً متفاوت از هم است و به‌رغم رضایت نسبی استادان از ماهیت اهداف آموزشی، دانشجویان بیشتر از استادان نسبت به علمی بودن اهداف ابراز نارضایتی کرده‌اند. البته با توجه به تخصص و تجربه‌های استادان، اتکا به نظر آنها روایی بیشتری دارد. ضمناً حدود ۴۰٪ از جامعه آماری نظر مثبتی به اهداف دارند.

محتوای آموزشی و کیفیت آن یکی از متغیرهای مهمی است که نظرهای متفاوتی را به خود جلب کرده است؛ به طوری که ۵۴٪ از استادان ابراز رضایت کرده‌اند. در مجموع بدون در نظر گرفتن رای ممتنع که خود دلیلی بر شک و تردید افراد در گرفتن موضع متقن است، صرفاً حدود ۴۰٪ جامعه آماری آن را مثبت ارزیابی می‌کنند. از این رو محتوا نیز تا حدی به دور از برنامه آموزشی، درسی و اهداف ارزیابی می‌شود.

لحاظ ویژگی‌ها، نیازها و انتظارات یادگیرنده و یا به نوعی عنایت به آموزش یادگیرنده-مدار در طراحی و اجرای آموزشی نیز در این مطالعه بررسی شد که نتایج حاصل تأیید کرد که دیدگاه‌های متفاوت دو گروه از جامعه آماری بوده و نگرش استادان مثبت‌تر از نگرش و ارزیابی دانشجویان است. با این همه کمتر از نصف کل جامعه آماری اعتقاد دارند که طراحی و اجرای آموزشی با معیارهای آموزشی یادگیرنده مدار انطباق دارد و جالب اینکه دانشجویان بیشتر از استادان آن را منفی ارزیابی کرده‌اند.

پیشنهادهاى اجرايى

در این مقاله از مجموع متغیرهای نه‌گانه مورد مطالعه تأکید اصلی برابر مؤلفه‌های اولیه شامل برنامه‌ریزی، اهداف، محتوا و نظام اجرایی برنامه آموزشی علمی بوده است که با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها استنتاج و پیشنهاد می‌شود:

- ۱- مؤلفه برنامه‌ریزی آموزشی - درسی دانشگاه در معنای کلی آن از منظر انطباق با انطباق با معیارها و استانداردهای علمی مستلزم بازنگری است.
- ۲- با اینکه اهداف آموزش‌های علمی مثبت ارزیابی می‌شوند، ولی بنابه اختلاف نظر دانشجویان در مقایسه با استادان، لازم است که اقدامات آگاه‌سازی و توجیهی در خصوص تبیین اهداف و در میان دانشجویان انجام پذیرد که این مهم در آگاهی بهتر آنها و در نهایت نیل به اهداف مؤثر خواهد بود؛ بدین معنا که دانشجویان لازم است به

ماهیت و اهداف برنامه‌ریزی آموزشی^۰ درسی اشراف نسبی داشته باشند، چرا که این مهم راهگشای فعالیت‌های آموزشی آگاهانه آنها بوده و منجر به پیشرفت تحصیلی مورد انتظار خواهد شد.

۳- به‌رغم تلاش‌های زیادی که در سال‌های اخیر در خصوص محتوای مطالب و منابع آموزشی صورت پذیرفته است، به نظر می‌رسد که هنوز تطابق و هماهنگی کاملاً مثبتی بین محتوای آموزشی و برنامه آموزشی^۰ درسی و همچنین اهداف برنامه وجود ندارد که بازنگری و بهبود کیفیت محتوای آموزشی ضرورت می‌یابد. البته منظور از بازبینی محتوای آموزشی عمدتاً معطوف به بازبینی اهداف کلی، مدارک آموزشی، منابع درسی و سایر مؤلفه‌های مرتبط است.



فهرست منابع

۱. اساسنامه دانشگاه‌های آجا
۲. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی دانشگاه افسری امام علی (ع).
3. A Framework for Program Evaluation. The Associate Director for Program- Program Evaluation.
4. Abu Bakar Ibrahim (1990). An evaluation of ESL program using feedback from graduates. *Education Voice*, 13 (3), 8-37.
5. Anderson, S.B. & Ball, S. (1978). The profession and practice of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Andeson, C.A. & Bowman, M.J. (1967). Theoretical considerations in educational planning. In J.A. Lauwererys et al (ed.). *The World Yearbook of Education: educational Planning*, pp. 11-37.
7. Ayers, J. B., Gephart, W. J., & Clark, P. A. (1989). The accreditation plus model. In J. B. Ayers & M. F. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation* (pp. 13-22). Boston: Kluwer-Nijhoff
8. Azizi Yahaya (1990). " Keberkesanaan Pelaksanaan Program Kemahiran Hindup di Sekolah-Sekolah Menengah di Malaysia Berdasarkan Model Penilaian Konteks, Input, Proses dan Product". Unpublished Doctoral Dissertation, University Putra Malaysia.
9. Bio-psycho-social Program: a Self Determination Theory Integration. *Families, Systems & Health: J Collab Fam Healthcare*.pp. 18:79-91
10. Brophy, K., Grotelueschen, A. Gooler, D. (1974). A blueprint for program evaluation (Occasional paper No. 1). Urbana-Champaign: University of Illinois.College of Education. Office for Professional Services.
11. Butterfield, S. (1995). Educational objectives and rational assessment. Philadelphia: Open University Press.
12. Cheng, V.C. (1996). School effectiveness and school- based management: A mechanism for development. London: The Fulmer Press.
13. Darussalam , G (2010). Program evaluation in higher education. *The International Journal of research and Review*. Vol. 5, No. 2.
14. Doll, R.C. (1992). Curriculum improvement. Decision making and process. Boston: Allyn and bacon.

15. Farhady, H. (2005). Research methods in applied linguistics. Payame Noor University: Tehran
16. Hewing, M. & T. Dudley-Evans (1969). Evaluation and course design in EAP. Hertfordshire, UK: Prentice Hall Macmillan.
17. Hogan, T.P. (2007). Educational Assessment: A practical introduction. Danvers: Wiley.
18. Hussein Hj. Ahmad (1991). " Keberkesanan Penyeliaan Guru dan Aktiviti Meningkatkan Profesionalisme Mereka". Teacher's Journal, 3. 1-20.
19. KoKurikulum Ke Arah Pencapaian Matlamat Pendidikan Guru: Satu Kajian Keberkesanan. Islamic Studies Journal, 8(2), 5-25.
20. Mayne, S.P. & Evarton, T. (1990). Effective learning: Into a new era. London Jassica King Sley Publication.
21. Morris, P. (1994). The Hong Kong School Curriculum. Hong Kong University Press.
22. Muhamad Hj., Ihsan (1997). Persepsi Bekas Pelajar dar Pentadbir Sekolah Mengenai Keberkesanan Program Diploma Perguruan University Malaya. Unpublished Masters Thesis, University of Malaya.
23. Pratt, D. (1980). Curriculum design and development. USA: Halcourt brace Jovanovich
24. Richards, J.C (2006). Curriculum development in language teaching. CUP
25. Richards, J.C (no date). Program factors in effective foreign and second language teaching. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
26. Rosnani Hashini dan Mohad Sahari Nordin (1980). Sumbangan Kegiatan
27. Rowentree, D. (1977). Assessing student- I-low shall we know them. London: Harper & Row.
28. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler (ed.), Perspectives of Curriculum Evaluation, American Educational Research Association (AERA), Monograh of Curriculum Evaluation, No. 1, Chicago: Read Mc. Nally.
29. Scriven, M. (1973). The methodology of evaluation. In B.R. Worthern & J.R. Sanders, Educational Evaluation: Theory and Practice. Belmout, CA: Wadsworth.
30. Stoffebeam, D.L(1971). The relevance of CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5, 14-28..

31. Stufflebeam, D.L. (1971). Educational evaluation and decision making. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher, Inc.
32. Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. L. (1984). Systematic evaluation: A Self Instructional Guide to Theory and Practice. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
33. Tan Hui Leng. (1998). An evaluation of the postgraduate teacher education for science in selected Malaysian teacher training colleges. Unpublished doctoral dissertation, University of Malaya.
34. The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: Program Evaluation standards: American National Standards Institute.
35. Tyler, R. (1990). Reporting evaluation of learning outcomes. In H.J. Walbers & G.D Haerfel (eds.), The international encyclopedia of education evaluation. Oxford: Pargamon.
36. Willaims, G. (1971). What educational planning is about? Higher Education: Elseviver Publishing Company: Amesteredam.
37. Williams G.C, Frankel RM, Campbell TL, Deci EL (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from Rochester
38. Worthen, B.R & Sanders, J.R. (1987). Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.. Longman.
39. Worthen, Sanders, & Fitzpatrick (1997). Program evaluation. Sacramento, CA: Longman Press.