

**بررسی کیفیت برنامه آموزشی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup>****(با تأکید بر مؤلفه‌های ثانویه)**غلامرضا عباسیان<sup>۱</sup> - عباس رستمزاده طرقيه<sup>۲</sup>**چکیده**

آموزش و پرورش فرایند و پدیده‌ای است که بخش گسترده‌ای از منابع مادی و معنوی اغلب جوامع را به خود اختصاص می‌دهد؛ چرا که اغلب جوامع این نوع هزینه‌کرد را سرمایه‌گذاری بلند مدت تلقی می‌کنند. از این رو ارزیابی مداوم و علمی حاصل و فرایند نظام آموزشی یک کشور به معنای عام و نهادهای آموزشی و علمی به معنای خاص به اندازه خود نظام آموزشی واجد ارزش و اهمیت است. این پژوهش تلاشی است در جهت ارزیابی برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> از منظر استادان و دانشجویان تا با پاسخ به پرسشنامه‌ای صد سؤالی، روایی و پایایی معطوف به ۹ متغیر اصلی یک برنامه آموزشی - درسی نظرات خود را بیان کنند.

در این مقاله در راستای تکمیل مباحث و نتایج مربوط به چهار مؤلفه اولیه (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲)، به ارزیابی برنامه مذکور از منظر پنج متغیر ثانویه شامل: نظام ارزشیابی، امکانات و فناوری آموزشی، تعاملات درون سازمانی، نظام پذیرش دانشجویی و وضعیت استادان از منظر میزان انطباق با استانداردهای متعارف و روابط متقابل درونی پرداخته شده است. البته در بررسی چهار شاخص اول مورد مطالعه در این مقاله، میزان انطباق و هماهنگی آن‌ها با برنامه، اهداف و محتوای آموزشی نظام آموزشی نیز مد نظر بوده است، اما متغیر استادان از منظر انتظارات متعارف مورد بررسی قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها بر اساس ضرایب بسامد انتخاب گزینه‌های مربوط به متغیرها، تایید کننده رضایت نسبی از نظام ارزشیابی تحصیلی، عدم اتفاق نظر در کیفیت و ماهیت بهره‌برداری از امکانات و فناوری آموزشی، انقطاع و عدم هماهنگی در تعاملات درون سازمانی، عدم اتفاق نظر و نگرش مثبت‌تر به شیوه پذیرش دانشجو و در نهایت عدم رضایت‌بخشی از جایگاه و نحوه تعامل با استادان است. از این رو، برنامه‌ریزی آموزشی - درسی دانشگاه مستلزم بازنگری و انطباق با معیارها و استانداردهای علمی است.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی برنامه آموزشی، فناوری آموزشی، تعامل سازمان، پذیرش دانشجو، استادان دانشگاه.

۱- دکتری آموزش زبان انگلیسی و عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup>

(نویسنده مسئول gabbasian@gmail.com)

۲- دکتری آموزش زبان انگلیسی و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب

عباسیان و همکاران در مقاله‌ای مندرج در نشریه مدیریت نظامی، برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه امام علی<sup>(ع)</sup> را از منظر چهار متغیر شامل: برنامه‌ریزی آموزشی، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی و نظام اجرای آموزش‌ها از منظر میزان انطباق با استانداردهای متعارف و روابط متقابل درونی مورد مطالعه قرار دادند، اما موضوع از منظر دیگر با عنوان مؤلفه‌های ثانویه شامل انطباق نظام ارزشیابی تحصیلی؛ فناوری و امکانات آموزشی و تعاملات درون سازمانی با برنامه؛ اهداف و محتوای آن؛ نظام پذیرش دانشجو و وضعیت استادان؛ به‌کارگیری آن‌ها و نحوه تعامل با آنان قابل بررسی بود که در این مقاله به این موضوعات پرداخته می‌شود.

اساساً 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 مورد نظر باشد: 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. لیکن فرایند ارزیابی یک برنامه، به ویژه برنامه آموزشی - درسی پیچیدگی‌های خاص خود را دارد که لازمه توفیق در این عرصه، تنویر ذهن، ارزیابی با حداقل مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی، اجرا و نتیجه‌گیری نهایی از آن است. در این راستا لازم است که شاخص‌های ذیل مورد امعان نظر باشند:

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

### تعریف برنامه آموزشی

ویلیامز<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) در تعریف برنامه‌ریزی آموزشی می‌گوید: «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». 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 اتخاذ تصمیم‌های مؤثرتر و کارآمدتر در

پاسخ به نیازها و اهداف یادگیرندگان و جامعه». از این رو برنامه‌ریزی آموزشی را می‌توان به مثابه وسیله تلقی کرد نه هدف که 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 و به ویژه دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> 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. اجرای این روند در دانشگاه امام علی<sup>(ع)</sup> بنا به قدمت، 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 به دنبال آن، تهیه، تدوین و تصویب اساسنامه کلی به عنوان منشور فعالیت‌های علمی رسمی خود پا به عرصه وجود گذاشته‌اند. ضمناً به موجب اساسنامه مصوب در صدد بر آمدند تا برنامه آموزشی 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 اهم بخش‌های اساسنامه دانشگاه‌های آجا و مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> است تا از این رهگذر، هم ابعاد مسئله این تحقیق تبیین و تشریح شود و هم اهداف و ضرورت این مطالع توجیه‌پذیر گردد؛ چرا که این مطالعه در واقع در صدد 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 (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲).

بارزترین سؤالی که بر اساس مطالب بیان شده به ذهن می‌رسد این است که: «**تا چه حد ابعاد برنامه آموزشی‌های علمی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> با ملاک‌ها و معیارهای متعارف علمی و استاندارد انطباق و هماهنگی دارد؟**». بر این اساس این مطالعه گامی است

در راستای تبیین نحوه و ماهیت عینیت برنامه‌ریزی آموزشی - درسی در محیط و بافت دانشگاهی - نظامی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> به عنوان دانشگاهی نظامی که آموزش و تربیت علمی و نظامی را با هم دنبال می‌کند. این دغدغه ذهنی عمدتاً محصول کنجکاو، تجارب شخصی، مطالعه آثار مکتوب موجود و سایر مؤلفه‌ها بوده است که به عنوان هدف اصلی این مطالعه در قالب اهداف و سؤالات فرعی ذی‌ربط ناظر بر شاخص‌های مورد هدف دنبال کمی شود. البته اهداف و سؤالات در بخش‌های بعدی تشریح می‌شوند.

با عنایت به مفاد اساسنامه و برنامه درسی مصوب یاد شده، لازمه توفیق در این مسیر، بررسی علمی، تجربی نظام آموزشی آن است تا چالش‌ها شناخته شود و الگویی روا و پایای برای آینده ترسیم گردد. از این رو مسئله حائز اهمیت 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، چهار مؤلفه ثانویه بررسی شد؛ چرا که چهار مقوله (۱) برنامه‌ریزی آموزشی، (۲) اهداف آموزشی، (۳) محتوای آموزشی و (۴) اجرای نظام آموزشی در مقاله اول مورد بحث و بررسی قرار گرفت. مقاله حاضر عمدتاً به متغیرها و شاخص‌های زیر می‌پردازد؛ هر چند که مجموع متغیرها در نگاه کلی به عنوان شاخص‌های جمعی ارزیابی برنامه محسوب می‌شوند و در جمع‌بندی نتایج، خلاصه‌ای از نتایجی که در مقاله اول مطرح شده بود در تعامل با نتایج حاصل، مربوط به مقولات ثانوی مجدداً مورد توجه خواهد بود:

۱. میزان انطباق نظام ارزشیابی با برنامه، اهداف، محتوای آموزشی
۲. میزان تدارک و تناسب و بهره‌برداری از امکانات و فناوری آموزشی با برنامه، اهداف و محتوای آموزشی
۳. میزان برنامه‌ریزی و اجرای تعاملات درون سازمانی در جهت تحقق اهداف برنامه آموزشی - درسی
۴. میزان انطباق نظام پذیرش دانشجو با معیارهای متعارف
۵. وضعیت استادان از منظر ماهیت تعامل با آن‌ها، به کارگیری و ارزیابی آن‌ها

## ضرورت و اهمیت تحقیق

ارزیابی برنامه آموزشی 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 کلان در شش زمینه اساسی است (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲):

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<sup>۱</sup> (۱۹۷۳)، ارزشیابی به رغم داشتن فقط یک هدف واحد؛ یعنی «تعیین مزایا و محاسن آنچه ارزشیابی می‌شود»، نقش‌های زیادی را در آموزش و پرورش بازی می‌کند؛ به طوری که برافی، گروتلوشن و گوولر<sup>۲</sup> (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<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) نیز برای ارزیابی اهداف زیر را متصور شده‌اند:

کمک به اتخاذ تصمیم‌ها درباره اجرای برنامه؛ کمک به اتخاذ تصمیم‌ها درباره استمرار، گسترش یا تجویز برنامه؛ کمک به اتخاذ تصمیم‌ها در خصوص اصلاحات 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؛ و کمک به فهم و درک مبانی روان‌شناسی، اجتماعی و سایر فرآیندها؛ از این رو تصور می‌شود که مطالعات مشابه به ویژه این مطالعه علاوه بر پیامدهای مثبت یاد شده، برای سازمان دانشگاه به معنای عام، واجد دستاوردهای ملموس اجرایی و در نهایت ارائه الگوی و پیشنهاد عملیاتی برای ارتقای کیفیت آموزش باشد.

1 - Scriven, M.

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

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

## اهداف تحقیق

هدف اصلی: این مطالعه در وهله اول درصدد شناسایی چالش‌ها و مسائل برنامه نظام آموزشی علمی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> از زاویه و منظر شاخص‌های متداول و استاندارد هر نظام آموزشی علمی است. لیکن هدف اصلی در قالب چندین اهداف فرعی به شرح ذیل 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 مسایل کلی برنامه نظام آموزشی علمی در رهگذر ۹ هدف فرعی بررسی می‌شود. در این مقاله به پنج مقوله زیر شامل: نظام ارزشیابی، امکانات و فناوری آموزشی، تعاملات درون سازمانی، نظام پذیرش دانشجو و ماهیت تعامل با استادان، به کارگیری و ارزیابی آن‌ها پرداخته می‌شود که به منظور سهولت بررسی تجربی، اهداف فرعی مورد نظر به صورت سؤالات تحقیقی زیر مطرح می‌شوند:

## سؤالات تحقیق

### الف: سؤال اصلی

سؤال اصلی این مطالعه این است: تا چه حد ابعاد برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> با ملاک‌ها و معیارهای متعارف علمی و استاندارد انطباق و هماهنگی دارد؟

به منظور تسهیل فرآیند اجرای پژوهش، سؤال اصلی این مطالعه در قالب پنج سؤال تحقیقی فرعی شامل کلیه ابعاد و جنبه‌های مورد نظر برنامه مذکور به شرح زیر تدوین و مطرح می‌گردد:

۱. تا چه حد نظام ارزشیابی در راستای برنامه با اهداف و محتوای آموزشی منطبق است؟
۲. تا چه حد امکانات و فناوری آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی تدارک دیده شده و به کار گرفته می‌شوند؟
۳. تا چه حد تعامل درون سازمانی در راستای تحقق اهداف برنامه آموزشی - درسی برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود؟
۴. تا چه حد نظام پذیرش دانشجو با استانداردها و معیارهای متعارف پذیرش دانشجو منطبق است؟
۵. تا چه حد وضعیت علمی، شیوه تعامل با و ارزشیابی و به کارگیری استادان مختلف از اصول علمی متعارف تبعیت می‌کنند؟

## پیشینه نظری و تحقیق

### مفهوم ارزشیابی

در واقع هیچ‌گونه تعریف مورد اجماع از ارزشیابی به ویژه ارزشیابی آموزشی وجود ندارد. برخی آن را هم‌معنا 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 عمدتاً یک فعالیت علمی و یا یک فعالیت سیاسی می‌دانند (وورتن و سندرز<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷:۲۲). با این تعریف ارزشیابی در مجموع عبارتست از ارزش‌گذاری یک شیء یا پدیده. در حوزه تعلیم و تربیت نیز ارزشیابی عبارت است از تعیین رسمی کیفیت کارآمدی یا ارزش یک برنامه، محصول، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی (همان).

### 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. لیکن وقتی یک برنامه درسی در دست اجراست، پاره‌ای سؤالات اساسی مطرح می‌شود (ریچاردز، ۲۰۰۶:۲۸۶). (رجوع شود به عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲).

وورتن، سندرز، فیتز پتریک<sup>۲</sup> (۱۹۹۷: ۵) تعریف جامعی از ارزیابی برنامه به شرح ذیل ارائه می‌دهند: «ارزیابی عبارت است از تعیین، تبیین و به کارگیری معیارهای مشخص در راستای تعیین هدف، ارزش، کیفیت، کاربرد، کارایی یا اهمیت یک برنامه در ارتباط با معیارهای یاد شده. ارزیابی از شیوه‌های 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 نهایت به ارائه توصیه‌ها در جهت ارتقای هدف ارزیابی با عنایت به هدف (اهداف) مورد نظر منجر می‌شود». از دهه ۱۹۶۰ به بعد دامنه ارزشیابی از نتایج آزمون‌ها فراتر رفته و شامل نیاز به گردآوری اطلاعات و قضاوت در خصوص کلیه جنبه‌های برنامه درسی از برنامه‌ریزی گرفته تا اجرا گردیده است (هوینگ و دودلی - ایوانز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶).

1 -Worthen, B.R. & Sanders, J.R.

2 -Worthen, Sanders, & Fitzpatrick

3 -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<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). به گفته ماین و اورتون<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، اثربخشی نیز عبارت است از «اشاره به کیفیت، تلاش طولانی و مستمر ذهن برای تغییر و بازسازی تجربه» (دارالسلام<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰)، چنگ<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) معتقد است: اثربخشی پدیده‌ای است که دارای معیارهایی می‌باشد که می‌توان آن‌ها را از جنبه کیفی و میزان تحقق آن‌ها مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار داد. از طرفی پرات<sup>۵</sup> (۱۹۸۰) «اثربخشی» را از منظر میزان تحقق اهداف دوره آموزشی توسط یادگیرندگان براساس نمره آزمون و عملکرد آن‌ها برابر برنامه‌ریزی بررسی می‌کند. باترفیلد<sup>۶</sup> (۱۹۹۵: ۱۴۵) 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<sup>۷</sup> (۱۹۹۱: ۱۵۱) معتقد است که ارزیابی اثربخشی معمولاً با این عبارت عبارت شروع می‌شود که «تا چه حدی یک موضوع... است؟». بنابراین، ارزیابی یک برنامه عبارت است از فرآیندی برای تعیین الگو و چگونگی عینیت آن. باونتری<sup>۸</sup> (۱۹۹۷) نیز در تأیید نظر تیلر<sup>۹</sup> (۱۹۹۰) (۱۹۹۰) بیشتر بر ماهیت فرآیندی بودن ارزیابی به 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 در صدد پی بردن به میزان تحقق دانش، مهارت‌ها و نگرش شرکت‌کنندگان، مشکلات و تغییرات حاصل به دنبال اجرای برنامه است.

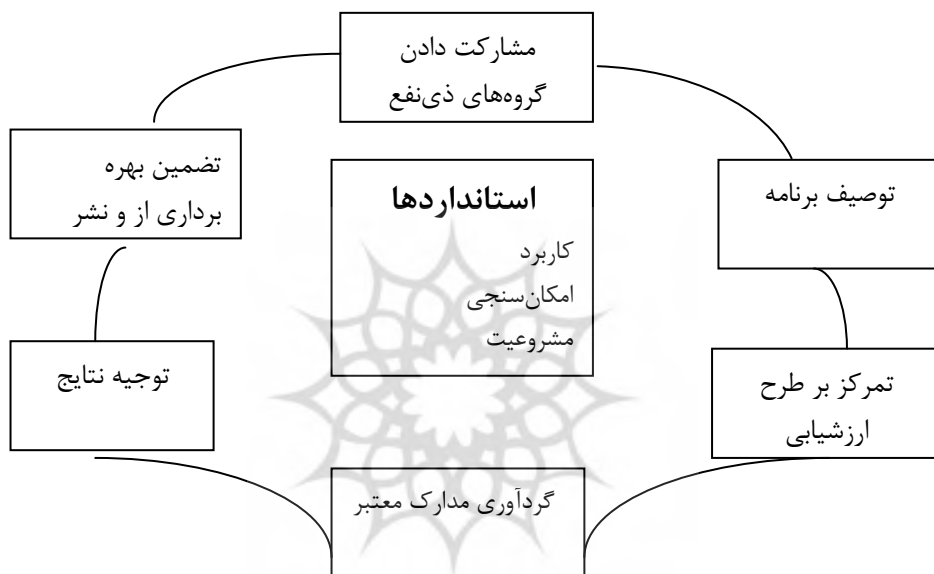
- 
- 1 -Doll, R.C.
  - 2 -Mayne, S.P. & Evarton, T.
  - 3 -Darussalam, G.
  - 4 -Cheng, V.C.
  - 5 -Pratt, D.
  - 6 -Butterfield, S.
  - 7 -Hussein Haj. Ahmad
  - 8 -Bowentry
  - 9 -Tyler, R.



## نظام و فرایند ارزیابی برنامه آموزشی

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

### مراحل و فرایند ارزیابی آموزشی



البته در کانون مراحل بیان شده، چهار استاندارد اصلی نهفته است که این مراحل بر اساس و در راستای رعایت استانداردهای بیان شده دنبال می‌شود. هر کدام از این استانداردها زیر شاخه‌های مربوط به خود را در ارتباط با برنامه‌ریزی، به کارگیری، 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 می‌باشند (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲).

## 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<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) قابل تامل است. به نظر وی نهاد آموزشی باید از هشت هشت شاخص کیفی (رجوع شود به عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲)

### رویکردها یا الگوهای ارزیابی برنامه

هوگان<sup>۲</sup> (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 عناوین زیر ارائه شده است:

- رویکرد مخاطب (معرفی کننده) مدار
  - رویکرد کارشناس مدار
  - رویکرد معارض مدار
  - رویکرد مشارکت کننده مدار
  - رویکرد ارزیابی سیرو (CIRO) = ۱- بافت ۲- داده ۳- عکس‌العمل ۴- خروجی (باز خورد)
  - رویکرد ارزیابی کیرک پتريک
  - رویکرد ارزیابی فیلیپ
  - الگوی CIPP: بافت، داده، نتیجه و فرآیند
  - این الگو که براساس الگوی نظری استافلبيم و شنیک فیلد<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) است، بر ارزیابی بهبود - مدار تأکید می‌ورزد و هدف آن تصمیم‌گیری درباره یک دوره یا برنامه آموزشی است.
- به گفته استافلبيم<sup>۴</sup> (۱۹۸۱)، فرآیند ارزیابی به دنبال ارزیابی نتیجه یا دستاورد آغاز می‌شود؛ چرا که فرآیند 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 فرآیند است که باید تصمیم‌گیری شود که آیا دوره را باید پایان داد، به تعلیق درآورد، ادامه داد یا اصلاح کرد. پژوهشگران

1 -Morris, P.

2 -Hogan, T.P.

3 -Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.L.

4 -Stufflebeam, D.L.

متعددی بر اساس این الگو به ارزیابی برنامه‌های آموزشی پرداخته‌اند. افرادی نظیر: آیزر، گفارت و کلارک<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) و ابوبکر ابراهیم<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) ارزیابی‌های تکوینی و تکمیلی را در قالب این الگو انجام داده‌اند. این مهم بر اساس دو رویکرد کمی و کیفی انجام می‌پذیرد.

محمد حاج‌احسان<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، براساس این الگو، اثربخشی برنامه آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه مالایا را بر اساس تحقیق کیفی ارزیابی کرده است. تان هیولنگ<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) نیز اقدام مشابهی را براساس این الگو انجام داده است. عزیزی یحیی<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) نیز این الگو را در ارزیابی کارآمدی دوره آموزشی مقطع دبیرستان به کار بسته است و این در حالی است که روسنانی هاشینی و موهد صحاری نوردین<sup>۶</sup> (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 و نسبت 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 یافته‌ها سؤال برانگیز است. از این‌رو انجام این مطالعه، به ویژه در بافت دانشگاه‌های نظامی ایران، حائز اهمیت است؛ همچنین در تکمیل خلأ دانشی در ادبیات نظری این‌گونه تحقیقات و تکمیل جنبه‌های نظری بهینه‌سازی و بازبینی برنامه‌های در دست اجرا، گام مؤثری خواهد بود.

### روش تحقیق

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

- نظام ارزشیابی
- امکانات و فناوری آموزشی
- تعاملات درون سازمانی

1 -Ayers, J.B., Gephart, W.J., & Clark, P.A.

2 -Abu Bakar Ibrahim

3 Muhamad Hj. Ihsan

4 -Tan Hui Leng

5 -Azizi Yahya

6 -Rosnani Hashini dan Mohad Sahari Nordin

- نظام پذیرش دانشجو
- وضعیت استادان

### جامعه آماری و نمونه آماری

با توجه به شاخصه‌های یاد شده، جامعه آماری این مطالعه عبارتند از: استادان سازمانی و دانشجویان سال آخر دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> که تصور می‌رود بنا به تجربه آموزش چند ساله در دانشگاه، از اشراف و آگاهی مطلوبی نسبت به ماهیت برنامه آموزش‌های علمی برخوردارند. مجموع این دو گروه جامعه‌ای شامل تقریباً ۱۰۰ و ۷۰۰ نفر را به ترتیب به خود اختصاص می‌دهند. (سال ۱۳۹۲). لیکن بنا به ملاحظات امکان‌سنجی، محقق ناگزیر از انتخاب نمونه آماری بود. از این‌رو نمونه آماری به شیوه غیر تصادفی و با اتکا به شیوه نمونه‌برداری اتفاقی یا قابلیت دسترسی هدفمند (فرهادی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۲۱۲) انتخاب شد. از مجموع استادان تعداد ۶۲ و از بین دانشجویان سال سوم تعداد ۱۰۸ نفر انتخاب شدند و به پرسشنامه پاسخ دادند.

### تعاریف عملیاتی اصطلاحات و متغیرهای اساسی

#### الف: مؤلفه‌های اولیه

۱. برنامه‌ریزی آموزشی و درسی: تعریف ملاک عمل در این مطالعه تعریفی است که سازمان یونسکو از برنامه‌ریزی آموزشی ارائه داده است (رجوع شود به مقدمه).
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 زیر بخش‌های آن ناشی می‌شوند (ریچاردز، ۲۰۰۶: ۱۲۲).
۳. محتوای آموزشی: عبارتست از تعیین و ترسیم مشخصات و ویژگی‌های محتوای دوره آموزشی و تهیه فهرست مجموعه مطالبی که باید آموزش داده شده و متعاقباً مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار گیرد (ریچاردز، ۲۰۰۶: ۲).
۴. طراحی آموزشی: عبارتست از فرایند تهیه و تدوین محتوای آموزشی در راستای تحقق اهداف برنامه آموزشی و درسی خاص (ریچاردز، ۲۰۰۶: ۲).

1 -Farhady, H.

2 -Richards, J.C.

3 -Richards, J.C.

۵. آموزش یادگیرنده-مدار: دلالت دارد بر آن نوع آموزشی که در آن تأکید بر رشد کلیت فرد یا یادگیرنده است نه صرفاً بر رشد و به کارگیری مهارت‌های شناختی. در این نوع آموزش بر اهمیت جهان درونی یادگیرنده تأکید ورزیده می‌شود و افکار، احساسات و عواطف در رشد کلیت وجودی فرد یادگیرنده در کانون توجه کلیه فرایندها و ابعاد آموزش و برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرد (ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۰: ۳۰).<sup>۱</sup>

#### ب: مؤلفه‌های ثانویه

۶. ارزشیابی آموزشی: عبارتست از تعیین رسمی کیفیت کارآمدی یا ارزش یک برنامه، محصول، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی (وورتن و سندرز، ۱۹۸۷: ۲۲).<sup>۲</sup>

۷. امکانات و فناوری آموزشی: بر اساس تعریف انجمن ارتباطات و فناوری منظور از امکانات و فناوری آموزشی عبارتست از بررسی و اقدام اخلاقی تسهیل فرایند یادگیری و بهبود عملکرد آموزشی یادگیرنده از طریق خلق، به کارگیری و مدیریت بهینه فرایندها و منابع فناورانه. فناوری آموزشی در واقع بر مهارت‌ها و رویکردهای ارتباطی مربوط به آموزش و یادگیری از طریق استفاده متفکرانه کلیه امکانات، منابع مادی و پیشرفت‌های فناورانه و یکپارچه سازی آن‌ها در راستای تحقق اهداف برنامه آموزشی تأکید می‌ورزد. (<http://etec.hawaii.edu/aboutbackground.html>)

۸. تعامل درون سازمانی: در این مطالعه تعامل درون سازمانی بر ماهیت و چگونگی تنظیم و سازماندهی مجموعه ارتباطات، تعاملات و هماهنگی‌های سازمانی بین کلیه عوامل برنامه در سرتاسر فرایند برنامه آموزشی در راستای نیل به اهداف برنامه اشاره دارد.

۹. نظام پذیرش دانشجو: منظور اصول، شیوه، استانداردها و مراحل پذیرش علمی و سازماندهی ورود داوطلب یک برنامه آموزشی به آن که قاعدتاً این مهم بر اساس یکسری معیارهای علمی و با ملاحظه اهداف و محتوای برنامه مربوطه صورت می‌پذیرد.

#### روش و ابزار گردآوری داده‌ها

با عنایت به ماهیت اهداف و سؤالات مطرح شده، این مطالعه از نوع تحلیلی- توصیفی است که براساس متغیرهای کمی اجرا شد؛ بدین معنا که داده‌های گردآوری شده صرفاً بر اساس آمار کمی متناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای انجام این مهم پرسشنامه مرکب از ۹ متغیر کلان

1 -Williams, G.

2 -Worthen, B.R. & Sanders, J.R.

حاوی ۱۰۰ سؤال معطوف به سؤالات و اهداف تحقیق بر اساس معیارها، ملاحظات، استانداردها و شاخص‌های متعارف یک برنامه آموزشی و درسی علمی 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 مورد استفاده قرار گرفته است.

## روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها

### پایایی

پایایی پرسشنامه مورد استفاده بر اساس فرمول محاسبه پایایی آلفا کرونباخ محاسبه گردید که میزان آن برابر با ۰.۹۷٪ است که موید میزان بالای پایایی آن است.

### اعتبار (روایی) سنجی

### روایی (اعتبار) محتوایی

ابزار مورد استفاده واجد اعتبار محتوایی مورد قبول است (عباسیان و همکاران، ۱۳۹۲).

### روایی (اعتبار) سازه‌ای

بر اساس سنجش اعتبار یا روایی سازه‌ای شاخص‌های ارزیابی از روش تحلیل دوران عامل (varimax rotation) از طریق روش عامل (factor analysis)، ابزار مورد استفاده واجد اعتبار سازه‌ای مطلوب زیر مبنی بر شاخص تقارن KMO و بارتلت:

. (KMO = 0.90 > 0.60) ( $\chi^2 (36) = 954.52, P < 0.05$ ) 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 (همان).

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها (روش آماری)

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

### نتایج و بحث و بررسی پاسخ به سؤالات تحقیق

#### ۱. تا چه حد نظام ارزشیابی با برنامه، اهداف و محتوای آموزشی منطبق است؟

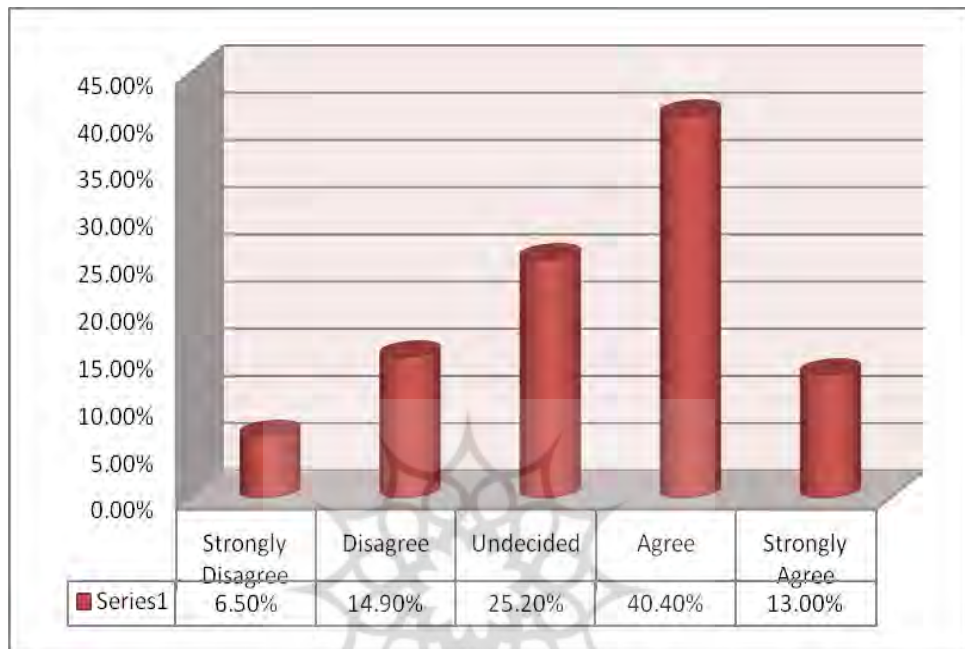
در پاسخ به سؤال شماره ۵ ناظر بر موضوع نظام ارزیابی، آزمون‌های ورودی و پیشرفت تحصیلی، ۱۴.۷٪ و ۵۱.۳٪ دانشجویان به نوعی نظر مثبت و موافق اعلام داشته‌اند و ۱۲٪ و ۳۴.۲٪ استادان نیز دو گزینه موافقم را به درجه‌های متفاوت انتخاب کرده‌اند. لیکن از منظر موضع‌گیری ممتنع یا مردد بودن، دانشجویان (۲۸.۶٪) بیشتر از استادان (۱۹.۴٪) گزینه «نظری ندارم» را انتخاب کرده‌اند. با این وجود، دانشجویان (۱۶٪) بیشتر از استادان (۹.۲٪) قویا میزان انطباق نظام ارزشیابی با برنامه، اهداف، محتوای آموزشی را به زیر سؤال برده‌اند.

#### جدول شماره ۱

فراوانی‌ها، درصد‌های میزان انطباق نظام ارزشیابی برنامه، اهداف و محتوای آموزشی

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۱۰	۷۲	۱۰۸	۲۸۶	۸۲	۵۵۸
		%	۱.۸٪	۱۲.۹٪	۱۹.۴٪	۵۱.۳٪	۱۴.۷٪	۱۰۰.۰٪
	دانشجویان	درصد	۸۹	۱۵۶	۲۷۸	۳۳۲	۱۱۷	۹۷۲
		%	۹.۲٪	۱۶.۰٪	۲۸.۶٪	۳۴.۲٪	۱۲.۰٪	۱۰۰.۰٪
کل		درصد	۹۹	۲۲۸	۳۸۶	۶۱۸	۱۹۹	۱۵۳۰
		%	۶.۵٪	۱۴.۹٪	۲۵.۲٪	۴۰.۴٪	۱۳.۰٪	۱۰۰.۰٪

درصدهای میزان انطباق نظام ارزشیابی با برنامه، اهداف و محتوای آموزشی



### سؤال / فرضیه شماره ۲

۲. تا چه حد امکانات و فناوری آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی تدارک دیده شده است و به کار گرفته می شوند؟

در مجموع ۵۸٪ از استادان و ۳۴.۸٪ از دانشجویان بیان داشته اند که امکانات و فناوری آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی تدارک دیده شده و به کار گرفته می شوند. ضمناً، ۲۵.۹٪ از دانشجویان و ۲۳.۶٪ از استادان نظری نداشته و این در حالیست که ۱۶.۲٪ از استادان و ۲۵.۹٪ از دانشجویان اعلام داشته اند که امکانات و فناوری آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی تدارک دیده نشده و به کار گرفته نمی شوند.

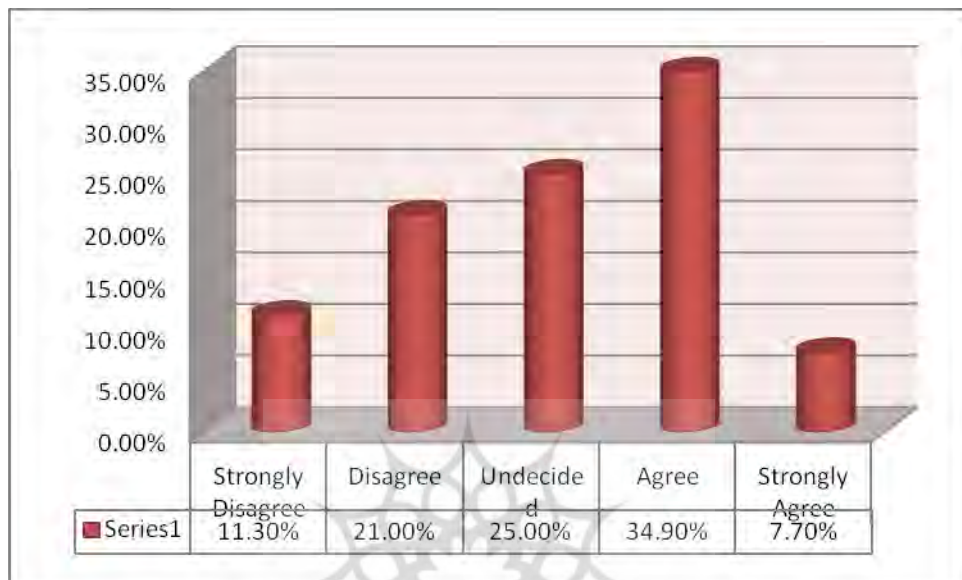


## جدول شماره ۲

فراوانی‌ها، درصد‌های میزان تدارک و به کارگیری امکانات و فناوری آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۴۴	۲۳۰	۳۵۱	۷۴۶	۱۱۷	۱۴۸۸
		%	۳.۰%	۱۵.۵%	۲۳.۶%	۵۰.۱%	۷.۹%	۱۰۰.۰%
	دانشجویان	درصد	۴۱۹	۶۲۷	۶۷۱	۶۷۶	۱۹۹	۲۵۹۲
		%	۱۶.۲%	۲۴.۲%	۲۵.۹%	۲۶.۱%	۷.۷%	۱۰۰.۰%
کل		درصد	۴۶۳	۸۵۷	۱۰۲۲	۱۴۲۲	۳۱۶	۴۰۸۰
		%	۱۱.۳%	۲۱.۰%	۲۵.۰%	۳۴.۹%	۷.۷%	۱۰۰.۰%

درصدهای تدارک و به کارگیری امکانات و فناوری آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی



### ۳. سؤال / فرضیه شماره ۳

۳..تا چه حد تعامل درون سازمانی در راستای تحقق اهداف برنامه درسی - آموزشی

برنامه ریزی و اجرا می شود؟

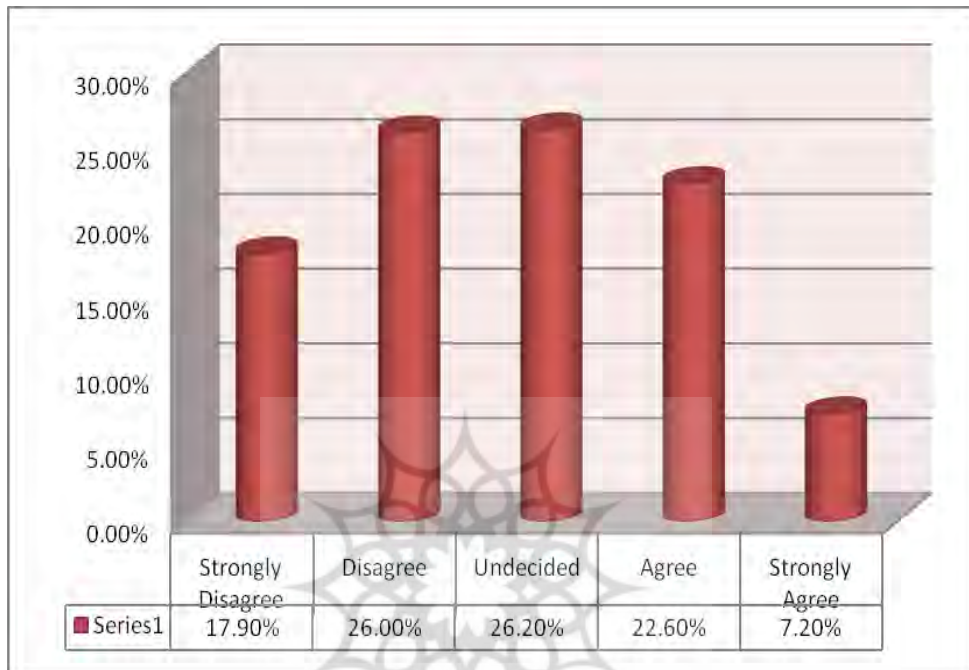
بیشتر استادان (۳۲.۹٪) و ۲۲.۴٪ از دانشجویان نسبت به تعامل مورد انتظار نظری نداشته و مردد نشان داده اند، اما در مجموع ۳۸.۳٪ از استادان و ۴۵.۲٪ از دانشجویان به نوعی به درجه های متفاوت مراتب نارضایتی خود را از تعامل مورد انتظار ابراز داشته اند. البته ۲۵.۳٪ از استادان و ۹.۳٪ از دانشجویان نگرش و حس مثبتی نسبت به برنامه ریزی و اجرای تعامل درون سازمانی در راستای تحقق اهداف برنامه درسی - آموزشی داشته اند.

جدول شماره ۳

فراوانی‌ها، درصدهای میزان برنامه‌ریزی و اجرای تعامل درون سازمانی در راستای تحقق اهداف برنامه درسی - آموزشی

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۵۵	۱۸۲	۲۰۴	۱۵۷	۲۲	۶۲۰
		%	۸.۹%	۲۹.۴%	۳۲.۹%	۲۵.۳%	۳.۵%	۱۰۰.۰%
	استادان	درصد	۲۵۰	۲۶۰	۲۴۲	۲۲۸	۱۰۰	۱۰۸۰
		%	۲۳.۱%	۲۴.۱%	۲۲.۴%	۲۱.۱%	۹.۳%	۱۰۰.۰%
کل		درصد	۳۰۵	۴۴۲	۴۴۶	۳۸۵	۱۲۲	۱۷۰۰
		%	۱۷.۹%	۲۶.۰%	۲۶.۳%	۲۲.۶%	۷.۲%	۱۰۰.۰%

درصدهای میزان برنامه‌ریزی و اجرای تعامل درون سازمانی در راستای تحقق اهداف برنامه درسی-آموزشی



سؤال / فرضیه شماره ۴

۴. تا چه حد نظام پذیرش دانشجو با استانداردها و معیارهای متعارف پذیرش دانشجو منطبق است؟

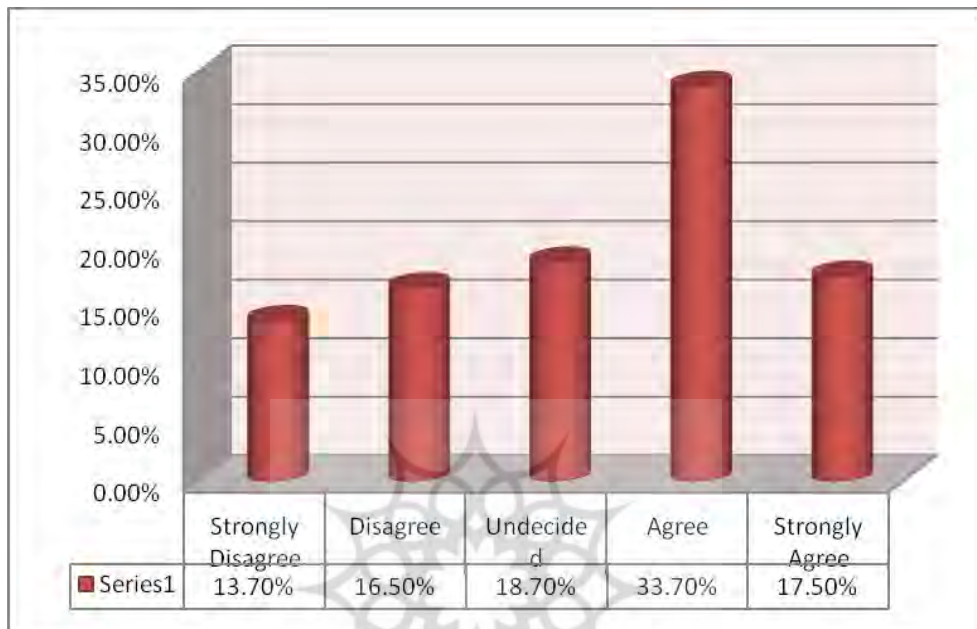
نظام پذیرش دانشجو نیز با نظرات و دیدگاه‌های مختلفی مواجه است؛ به طوری که ۴۰.۳٪ از استادان و ۲۹.۸٪ از دانشجویان نظری موافق داشته و مجموعاً ۳۵.۱۱٪ از دانشجویان به نوعی موافق شیوه پذیرش و انطباق آن با معیارهای متعارف می‌باشند.

جدول شماره ۴

فراوانی‌ها، درصدهای میزان انطباق نظام پذیرش دانشجو با استانداردها و معیارهای متعارف

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۶۰	۱۳۳	۱۵۲	۳۲۵	۱۳۶	۸۰۶
		%	۷.۴%	۱۶.۵%	۱۸.۹%	۴۰.۳%	۱۶.۹%	۱۰۰.۰%
	دانشجویان	درصد	۲۴۲	۲۳۱	۲۶۱	۴۱۹	۲۵۱	۱۴۰۴
		%	۱۷.۳%	۱۶.۵%	۱۸.۶%	۲۹.۸%	۱۷.۹%	۱۰۰.۰%
کل		درصد	۳۰۲	۳۶۴	۴۱۳	۷۴۴	۳۸۷	۲۲۱۰
		%	۱۳.۷%	۱۶.۵%	۱۸.۷%	۳۳.۷%	۱۷.۵%	۱۰۰.۰%

درصدهای میزان انطباق نظام پذیرش دانشجو با استانداردها و معیارهای متعارف



### سؤال / فرضیه شماره ۵

۵. تا چه حد وضعیت علمی، شیوه تعامل با ارزشیابی و به کارگیری استادان مختلف از

اصول علمی متعارف تبعیت می کند؟

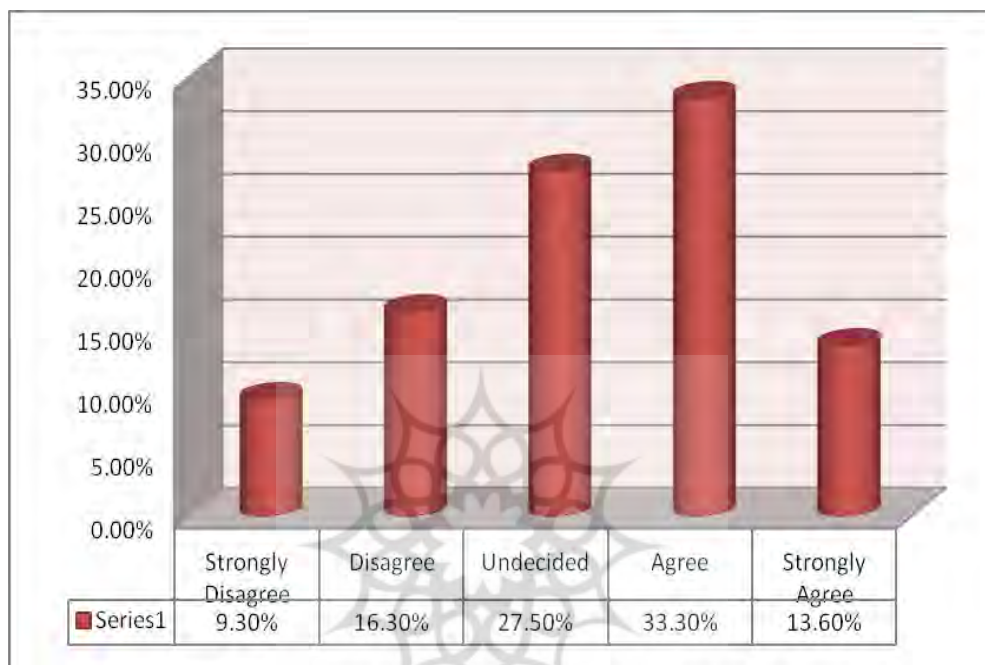
در باره جایگاه استادان در برنامه آموزشی، ۳۷.۷٪ استادان و ۳۰.۷٪ دانشجویان نسبت به روند امور و نوع ارزیابی و تعامل مثبت نگاه کرده و ۱۶.۳٪ از گروه اول و ۸.۹٪ از گروه دوم ابراز رضایت و موافق کامل کرده اند. البته در مجموع ۲۹٪ از استادان و ۲۳.۷٪ از دانشجویان نیز به درجه های مختلف نسبت به موضوع سؤال مخالفت ورزیده اند.

### جدول شماره ۵

فراوانی‌ها، درصدهای میزان تبعیت وضعیت علمی، شیوه تعامل با و ارزشیابی و به کارگیری استادان از اصول علمی متعارف

			گزینه‌ها					کل
			کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
گروه	استادان	درصد	۷۲	۱۶۲	۱۹۶	۳۰۴	۷۲	۸۰۶
		%	۸.۹%	۲۰.۱%	۲۴.۳%	۳۷.۷%	۸.۹%	۱۰۰.۰%
	دانشجویان	درصد	۱۳۳	۱۹۹	۴۱۲	۴۳۱	۲۲۹	۱۴۰۴
		%	۹.۵%	۱۴.۲%	۲۹.۳%	۳۰.۷%	۱۶.۳%	۱۰۰.۰%
کل		درصد	۲۰۵	۳۶۱	۶۰۸	۷۳۵	۳۰۱	۲۲۱۰
		%	۹.۳%	۱۶.۳%	۲۷.۵%	۳۳.۳%	۱۳.۶%	۱۰۰.۰%

درصدهای میزان تبعیت وضعیت علمی، شیوه تعامل و ارزشیابی و به کارگیری استادان از اصول علمی متعارف





## نتیجه‌گیری و پیشنهادهای

### بیان مجدد مسئله و فرضیه‌ها

همان‌طوری که به تفصیل تشریح گردید، مسئله اصلی این تحقیق این بود که دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> درباره برنامه نظام آموزشی علمی خود با چه چالش‌هایی مواجه است. لازمه پرداختن به آن‌ها، شناسایی و تبیین شاخص‌ها و استانداردهای متفاوت و علمی برنامه آموزشی - درسی بوده است تا از طریق بررسی آن‌ها و میزان رعایت و لحاظ آن‌ها در برنامه آموزش‌های علمی، چالش‌های بیان شده شناسایی و پیشنهادهای علمی برای مقابله با آن‌ها ارائه گردد. در این راستا، هدف اصلی در قالب سؤالات تحقیقی معطوف به متغیرهای اصلی مطرح و حول محورهای زیر مطرح شدند:

- ۱- میزان تطابق محتوای آموزشی با ماهیت برنامه آموزشی درسی و اهداف آموزشی.
- ۲- میزان توجه به آموزش یادگیرنده مدار در طراحی و اجرای آموزشی.
- ۳- حدود تطابق نظام ارزیابی با برنامه، اهداف آن و محتوای آموزشی.
- ۴- دامنه بهره‌برداری از امکانات آموزشی در راستای برنامه، اهداف و محتوای آموزشی.
- ۵- ماهیت تعامل درون سازمانی در جهت تحقیق اهداف برنامه.
- ۶- شیوه و نظام پذیرش دانشجو با لحاظ معیارهای علمی متعارف.
- ۷- وضعیت استادان و نحوه تعامل با آن‌ها.

## روش کار

برای پاسخ به این سؤالات، فعالیت میدانی با استفاده از یک پرسشنامه جامع حاوی ۱۰۰ سؤال در برگیرنده مهمترین شاخص‌های موردنظر انجام شد که در رهگذر آن از ۶۲ نفر از استادان سازمانی و ۱۰۸ نفر از دانشجویان سال آخر نظرخواهی شد. آنان پاسخ خود را از طریق تکمیل پرسشنامه موردنظر ارائه دادند. متعاقب گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری عمدتاً بنابه ماهیت سؤالات به صورت تجزیه و تحلیل درصد فراوانی پاسخ به گزینه‌ها و مقایسه نظرات دو گروه شرکت کننده صورت گرفت.

## یافته‌های اصلی تحقیق و نتیجه‌گیری

با توجه به فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها در فصل چهارم، نتایج جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مربوطه به شرح زیر مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد:

انطباق نظام ارزیابی تحصیلی با برنامه، اهداف و محتوا که در سؤال پنجم به آن پرداخته شد، حاکی از رضایت تقریباً ۷۷٪ دانشجویان و ۴۶٪ استادان و در مجموع رضایت تقریباً ۵۳٪ جامعه آماری از ماهیت رابطه بین متغیرهای مورد بحث است. در مجموع نظام ارزیابی تحصیلی علی‌رغم نیاز به بررسی و بهینه‌سازی، مثبت ارزیابی می‌شود.

میزان و ماهیت بهره‌برداری از امکانات و فناوری آموزشی در دانشگاه و انطباق آن با برنامه، اهداف و محتوای آموزشی در سؤال ششم بررسی شد. نتایج حاصل تایید کننده رضایت تقریباً ۴۳٪ جامعه آماری از این وضعیت است؛ این در حالی است که ۲۵٪ از آنان همچنان در شک و تردید بوده و نتوانستند به جمع‌بندی و یک موضع‌گیری متقن برسند. از این‌رو این مسئله نیز مستلزم بازنگری و بررسی مجدد است.

در ارتباط با تعاملات درون سازمانی بین نهادها و زیر مجموعه‌های مختلف دانشگاه در راستای تحقق اهداف برنامه آموزشی - درسی، نظر غالب افراد ارزیابی منفی از وضعیت حاکم است؛ به طوری که تقریباً ۴۴٪ از کل جامعه آماری ابراز نارضایتی کردند و ۲۶/۲۰٪ نظری نداشتند. شاید به راحتی بتوان نظر ممتنع در این بخش را متمایل به نارضایتی ارزیابی کرد. از این‌رو این مسئله مستلزم بازنگری جدی است.

در ارتباط با نظام پذیرش دانشجو و انطباق آن با استانداردها، معیارهای متعارف نیز باید گفت که وزن نظرات مثبت به مراتب بیشتر و سنگین‌تر از نگرش منفی است؛ به طوری که تقریباً بیش از نصف جامعه آماری راضی به نظر می‌رسند. از این رو رضایت لب مرزی نیز از منظر تحقیقی میزان اثربخشی ضعیفی ارزیابی می‌شود. از این رو پاسخ به این سؤال نیز علی‌رغم تفاوت نسبی با پاسخ سایر سؤالات، چندان مثبت نیست.

عنایت به شاخصه‌ها، جایگاه استادان و تعامل با آن‌ها نیز با آنکه میزان رضایتمندی جامعه آماری در مجموع بیشتر از میزان نارضایتی است، ولی مجموع آن به مراتب پایین‌تر از نصف جامعه آماری است و این درحالیست که بیش از یک چهارم جامعه آماری در این باره نظری نداشتند. از این‌رو، پاسخ به این سؤال نیز تا حدی رضایت بخش ارزیابی نمی‌شود.

جمع‌بندی کلی نتایج حاصله تاییدکننده کلیه فرضیه‌های بیان شده، البته به نسبت‌های مختلف، است که در تمامی زمینه‌ها بازبینی و اقدامات اصلاحی و تکمیلی لازم به نظر می‌رسد.

## پیشنهادهای اجرایی

با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در فصل چهارم، پیشنهاد می‌شود:

- ۱- رضایت گروه‌های ذی‌نفع از نظام ارزیابی تحصیلی نیز به رغم ارزیابی و جایگاه مثبت‌تر در مقایسه با سایر شاخص‌ها متوسط ارزیابی می‌شود؛ به ویژه اینکه دانشجویان همچنان انتظار دارند که بهینه‌تر شود.
- ۲- دانشگاه اقدامات و برنامه‌های موثری را در راستای به کارگیری فناوری آموزشی در دست اجرا دارد و نتیجه این مطالعه، ضرورت تداوم این روند را توجیه می‌کند؛ چرا که نه تنها بهره‌برداری از فناوری آموزشی هنوز نهادینه نشده است بلکه بهره‌برداری در مقیاس خرد کنونی هنوز با برنامه، اهداف و محتوای آموزشی انطباق ندارد.
- ۳- تعامل درون سازمانی، به ویژه بین تیپ دانشجویان به عنوان متولی آموزش‌های نظامی و سرپرست دانشجویان که ارتباط به مراتب نزدیک و تنگاتنگی با تمامی رفتارهای آموزشی و نظامی آنان دارند و معاونت تربیت و آموزش که از طریق سازو کار دانشکده‌ها مسئول ارائه آموزش‌های علمی در دانشگاه افسری امام علی<sup>(ع)</sup> است، اهمیت بسزایی دارد. با این توضیح نتایج حاصل تاییدکننده نارضایتی جامعه آماری از ماهیت و نحوه تعامل این دو نهاد تأثیرگذار است؛ ازین‌رو، بررسی این موضوع و باز تعریف تعاملات درون سازمانی بین زیر بخش‌های دانشگاه در راستای موفقیت برنامه آموزش‌های علمی و حتی نظامی ضرورت مضاعف پیدا می‌کند.
- ۴- همان طوری که در فصل چهارم بحث شد، نظام پذیرش دانشجو نیز از نظر جامعه آماری چندان مثبت ارزیابی نمی‌شود که تجدید نظر لازم را اقتضا می‌کند.
- ۵- همانند سایر متغیرها و شاخص‌ها، داده‌های حاصل تاییدکننده رضایت نسبی جامعه آماری از جایگاه کادر هیئت علمی و نحوه تعامل با آن‌هاست؛ اما میزان این نسبت خیلی بالا ارزیابی نمی‌شود که اقدامات مقتضی را درباره بازتعریف جایگاه استادان و تکریم و تجلیل پایدار از آن‌ها را ایجاب می‌کند.

## منابع

۱. اساسنامه دانشگاه‌های آجا
۲. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته امور دفاعی دانشگاه افسری امام علی(ع)
۳. عباسیان، غلامرضا و همکاران، (۱۳۹۲)، ارزیابی برنامه آموزش‌های علمی دانشگاه افسری امام علی(ع) (I): (با تأکید بر مؤلفه‌های اولیه: برنامه‌ریزی، اهداف، محتوا و نظام اجرا)، فصلنامه علمی- پژوهشی مدیریت نظامی، سال ۱۳، شماره ۵۲، زمستان ۱۳۹۲.
4. 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.
5. A Framework for Program Evaluation. The Associate Director for Program- Program Evaluation.
6. Abu Bakar Ibrahim (1990). An evaluation of ESL program using feedback from graduates. *Education Voice*, 13 (3), 8-37.
7. Anderson, S.B. & Ball, S. (1978). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. 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
9. 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.
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 Fulnmer 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 Professionalisme Mereka". Teacher's Journal, 3. 1-20.
19. Mayne, S.P. & Evarton, T. (1990). Effective learning: Into a new era. London Jassica King Sley Publication.
20. Morris, P. (1994). The Hong Kong School Curriculum. Hong Kong University Press.
21. Muhamad Hj., Ihsan (1997). Persepsi Bekas Pelajar dar Pentadbir Sekolah Mengenai Keberkesanan Program Diploma Perguruan University Malaya. Unpublished Masters Thesis, University of Malaya.
22. Pratt, D. (1980). Curriculum design and development. USA: Halcourt brace Jovanovich
23. Richards, J.C (2006). Curriculum development in language teaching. CUP
24. Richards, J.C (no date). Program factors in effective foreign and second language teaching. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
25. Rosnani Hashini dan Mohad Sahari Nordin (1980). Sumbangan Kegiatan
26. KoKurikulum Ke Arah Pencapaian Matlamat Pendidikan Guru: Satu Kajian Keberkesanan. Islamic Studies Journal, 8(2), 5-25.
27. Rowntree, 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. Belmont, CA: Wadsworth.
30. Stufflebeam, D.L. (1971). Educational evaluation and decision making. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher, Inc.
31. **Stufflebeam, D.L.**(1971). The relevance of CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5, 14-28..

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: Elsevier Publishing Company: Amsterredam.
37. Williams G.C, Frankel RM, Campbell TL, Deci EL (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from Rochester
38. Bio-psycho-social Program: a Self Determination Theory Integration. Families, Systems & Health: J Collab Fam Healthcare, pp. 18:79-91
39. Worthen, B.R & Sanders, J.R. (1987). Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.. Longman.
40. Worthen, Sanders, & Fitzpatrick (1997). Program evaluation. Sacramento, CA: Longman Press.